

# KOORUKE

INIMENE

INIMESIGA



## Hea lugeja

Kuidas hoida tõelist väärtust - inimese suhet inimesega?

Kuivõrd me oma püüdlustes silmapaistva lõpukirjandi, bakalaureusetöö, magistratöö ja üldise edukuse poole üldse mõtleme inimsuhete kujundamisele ja väärtustamisele?

Nii koolis, ülikoolis, elus, tööl kui kodus tuleb meil aeg-ajalt pidada raskeid kõnelusi, kuulata ja mõista oma kaaslasi, teha iseennast kuuldavaks ja arusaadavaks.

Kuidas jõuda parema üksteisemõistmiseni, lahendada konflikte arukal ja edasiiviival viisil, tulla toime ettenägematute olukordadega? Millal ja kuidas seda kõike õppida?

Õpetajate ja koolitajatena saame aidata oma õppijaid koostöise õppimise vorme kasutades. Õppides ainet, õpivad nad samal ajal looma ja hoidma inimsuhteid, lahendama konflikte, väärtustama kaaslase mõtet ning hoidma mõnikord ka oma suu kinni.

Koostöiste õpimeetodite kasutamine koolis nõuab õpetajalt tulemuslike ja vägivallatute suhtlemisviiside valdamist ning oskust suunata klassi kui terviku arenguprotsesse.

Õppides ja harjutades teadlikult juhitud suhtlemist klassis ja klassiga, võidab õpetaja palju: õpetamissituatsioon on mõnusam ja inimlikum, kogemusi saab üle kanda suhetesse kolleegidega ja sõpradega.

Oskusliku suhtlemise abil anname noortele inimestele ettevalmistuse selleks, et nad oma elus suudaksid leida koha kaasinimese kõrval, oskaksid tunnustada iseenda ja teiste inimväärikust ja väärtuslikkust. Kooskõlaline koostegutsemine loob võimaluse tunnetada oma kuuluvust enda jaoks olulise inimeste sekka ja rahuldab inimlikku vajadust olla armastatud, austatud ja tingimusteta hoitud.

Tore on õppides ja õpetades olla eelkõige inimene - väärtus teiste väärtuste seas.

K&I toimetus



# sisukord

## **Teekond kogunemisest koostööni** 2

Konflikt ei tapa ning sõltuvus ei vii edasi... Vestlusringis arutleti grupi arengufaaside toimimise ja nende teadvustamise tähtsuse üle.

Piret Jeedas

## **Ülikool - õppiv organisatsioon?** 9

Kas organisatsioon, mis on oma põhitegevuses suunatud õppimisele, on igal juhul õppiv organisatsioon?

Eve Eisenschmidt

## **Rühmatöö - populaarne ja probleemne** 14

TPÜ Haapsalu Kolledži klassiõpetaja eriala diplomandid vaagisid oma lõputööde raames rühmatöö plusse ja miinuseid.

Koidu Tani-Jürisoo

## **Inimesena inimeste keskel** 21

Ei maksa peljata oma õppijate interpersonaalse intelligentsuse arendamist, sest see toob kaasa rõõmu ühisest õppimisest - õpivad ja arenevad nii õppijad kui õpetajad.

Koidu Tani-Jürisoo

## **Koostöisest õppimisest** 25

Anneli Loodus

## **Rühmade moodustamisest** 29

Nippe ja võtteid, kuidas moodustada rühmi.

Irene Artma

## **Keel tervikkeeles** 31

Arizona Ülikooli keeleprofessorid Yetta ja Kenneth Goodman suunasid Eesti Lugemisühingu korraldatud seminaril osalejaid mõtlema sellele, millise terviku moodustavad keelemaailm ja ümbritsev maailm.

## **Võta või jäta** 34

Keegi meist ei tea oma mõju ega seda, mida ta inimestele annab.....

## **Y-st A-ni: õppiv organisatsioon** 36

Õppiv organisatsioon ei lihvi pelgalt oma liikmete oskusi, vaid kujundab inimeste mõtlemismudeleid ning kutsub esile muutusi organisatsiooni struktuuris ning visioonis.

Hiie Asser

## **Rahvusvahelise Lugemisühingu 19. maailmakonverents Edinburghis** 38

Šotimaa pealinnas Edinburghis arutati, kuidas edendada lugemisharjumusi.

## **Heategevuslik loterii** 41

Luunja suvekantril korraldatud heategevuslik loterii aitab Kroonuaia kooli lastel ja õpetajatel teha oma igapäevast tööd.

## **Veebituhtur soovitab** 42

## **Hea valik** 44

## **Nuta või naera** 46

## **Lugu** 47

Üks vana mees nägi rännakul aednikku, kes istutas jaanileivapuud...

teekond

# kogunemisest

koostööni

Koorukese ja Iva toimetusse kogunesid Avatud Meele Instituudi koolitajad Ene Kulasalu, Ene Velström, Koidu Tani-Jürisoo ja Mari Karm, et arutada koostöö ning selle juhtimise võimalikkust ja vajalikkust.

**Mari:** Kas õpetajal või koolitajal on oma igapäevases töös vaja midagi teada grupi psühholoogilise arengu faasidest?

**Koidu:** Õpetaja või ükskõik millise grupi juht puutub kogu aeg kokku nende ilmingutega, mida erinevad faasid kaasa toovad: ühel hetkel ei laabu grupi põhitegevus (n õppimine koolis või mõni muu tegevus) absoluutselt, emotsionaalne õhkkond on halb, info ei liigu, üksteisest ei saada aru, konflikt oleks nagu õhus. Teisel hetkel hakkab aga justkui täiesti ootamatult kõik ladusalt minema. Kui nüüd juht ei tea grupi arengufaasidest mitte midagi, lööb see teda ennast ka kuidagi rööpast välja - sõltuvusfaasis on klass rahulik ja leplik, mõne päeva pärast aga täiesti pöörane. Teadmised on vajalikud, et õpetajad tõesti suudaksid protsessi juhtida, aidata grupi liikmeid liikumisel koostöö poole.

**Ene K:** Mõned faasidest on grupi jaoks produktiivsed ja mõned ebaproduktiivsed. Et koostööni jõuda, peab ebaproduktiivsed faasid läbima võimalikult valutult ja efektiivselt. Produktiivsed on kaks viimast faasi, kus õppimine on nauditav ja annab ka tulemusi.

**Mari:** Kas mul aineõpetajana on vaja läbida kõiki faase, las õpilased olla sõltuvusfaasis, mina ütlen, mis vaja, ja nemad õpivad kõik ära?

**Koidu:** Nad ei õpi, sest sõltuvusfaasis ei toimu tõelist loovat õppimist.

**Ene V:** Koolis on iga aineõpetaja iga klas-

siga mingis faasis. Klassijuhataja saab teha küll palju selle heaks, et ka teistel õpetajatel oleks tema klassis parem olla, aga koostööni peab jõudma ikka igaüks oma klassidega ise.

**Mari:** Kelle peale me oma tänases arutelus mõtleme: on see õpetaja, klassijuhataja, koolitaja, õppejõud, firmajuht?

**Koidu:** Me mõtleme kõigi peale, kes juhivad grupe ja tahavad nendega jõuda nauditavasse koostööfaasi.

## Eesmärk

**Mari:** Kas iga inimrühm võib kujuneda koostöiseks grupiks?

**Ene K:** Erinevalt teistest kooseksisteerivatest inimestest (n tänaval üksteise lähedal seisvad inimesed) on koostöisel grupil alati ühine eesmärk. Kui eesmärk on olemas, kui need 2 või 4 või 12 või 36 teavad, milleks nad koos on, siis hakkavad kõik protsessid toimima intensiivsemalt. Kui need 36 klassis teavad, et nad peavad kuuenda klassiga lõpule saama.

**Koidu:** Või põhikooli lõpetama.

**Ene V:** Või tulevad tehnikumi ja teavad, et peavad 3-4 aasta pärast saama kutse.

**Koidu:** Või ei taha midagi, lihtsalt käivad koolis?

**Ene V:** Kui ei teadvustata eesmärki, ei panda seda koos õpilastega paika, kui neid õpetajana koolis vahel isegi ei teata, kuna õppeplaanid muutuvad niivõrd tihti, siis on

grupi arengu protsess kogu aeg häiritud. Kui grupi liikmed, õpilased, ei tea eesmärki, ei tea nad, mille nimel tegutseda. See ongi üks põhjusi, miks õppimine ei edene.

**Koidu:** Sama võib juhtuda ka siis, kui õpetaja või juht ise teab eesmärgi suurepäraselt, aga ei pühenda piisavalt aega selleks, et grupi liikmetele seda tutvustada ja nendega läbi arutada. Kui "kooli arengukava on direktori peas", nagu ma olen kuulnud öeldavat.

## Isevoolutee

**Mari:** Grupp tuleb kokku, alustab mingit ühistegevust ja areng läheb käima. Kas on vaja veel mingit erilist grupiprotsesside juhtimist?

**Ene V:** On uuritud, et grupp tõesti hakkab arenema niikuinii ja jõuab ka kuskile välja. Grupp võib minna lahku sõltuvusfaasis - ikka juht ütleb kogu aeg, kuidas peab. Võib minna lahku konfliktifaasis, kus klassijuhataja ei tule lõpuaktusel oma klassi kõrvale, sest nii kehv on kõigil olla. Spontaanselt võib jõuda ka eraldumisfaasi - enam-vähem talutakse üksteise erisusi. Aga ma ei tea, kas koostööni juhtimiseta jõuab. Kõige parem on juht, kes märkab, mis toimub, arvestab grupi isearenguga ja oskab seda juhtida.

**Koidu:** Üks grupijuhhi või õpetaja eesmärgi võiks olla jõuda vähemalt eraldumisfaasini: esimese produktiivse faasini. Ideaal on koostöö.

*Ükskõik kui jäme tala ei pea üksinda maja üleval.*

*Hiina vanasõna*

## Sõltuvusfaas

**Ene V:** Ma olen olnud 20 aastat õpetaja, mul on olnud erinevaid klasse ja väga kaua ei teadnud ma faasidest mitte midagi. Kui ma nüüd tagantjärele analüüsin, siis ma olen oma klasse hästi kaua sõltuvusfaasis hoidnud.

**Mari:** Mida see on kaasa toonud?

**Ene V:** Info varjamise. Igaüks elab oma elu, aga minu ees tehakse nägu, et kõik on nii hästi. Ma ei olnud väga agressiivne, nii et sõltuvus võis olla üsna inimlik. Nad tahtsid minuga head olla, aga koostööd sellest ikka ei tulnud, sest nendepoolset algatust ei tulnud.

## I SÕLTUVUSFAAS:

- grupis on üleval ärevus ja kõhklus (mis siin toimuma hakkab, kuidas see kulgeb, mida minult oodatakse, kuidas siin peab olema, kes on teised grupiliikmed, mida grupi juht endast kujutab jmt)
- ollakse sõltuvuses juhust
- juhti idealiseeritakse ja imetletakse, temalt oodatakse toetust ja juhiseid
- grupiliikmete algatusvõime madal
- passiivsus, madal vastutustunne
- uuritakse teisi, ollakse mures oma hakkamasaamise pärast
- õppimisvõime on vähene

KÕRGE JUHITAVUS

MADAL PRODUKTIIVSUS

KÕRGE RAHULOLU

**Ene K:** Ja õpetajale tundub, kust küll on pärit noored, kes ise midagi ei tee, kogu aeg ütle neile, mida teha. Sageli kuuleme kurtumist, et lapsed ei viitsi midagi teha, aga see on seepärast, et me ise hoiame neid reaktiivses olekus.

**Koidu:** Nad ei mõista sellises faasis vastutust võtta.

**Ene V:** Sest me ise ei anna neile seda.

**Mari:** Mida siis saaks õpetaja sõltuvusfaasis teha protsesside käimalükkamiseks?

**Ene V:** Ma olen hakanud tegema kohe alguses gruppi liitvaid harjutusi ja see on tohutult hästi mõjunud. Tehnikumi tulevad õppijad üsna erinevas vanuses (15 - 22 aastat). Esimeses eesti keele tunnis palun neil teha ridasid nimede järgi (ühtlasi kordame tähestikku), sünnikuupäevade järgi; asetuda põrandale kujutletud Eestimaa kaardil selle järgi, millisest põhikoolist nad tulnud on; reastuda selle järgi, mitme kilomeetri kaugusel koolist keegi elab. Et neid harjutusi kaasa teha, peab igaüks suhtlema, esitama küsimusi veel võõrastele inimestele, enesest rääkima.

Olen palunud õpilastel joonistada plakateid temal, mis tähendab nende jaoks emakeel. Nad hakkavad algusest peale genereerima ideid ja avama ennast erinevatest vaatenurkadest. See on vapustav, kui hea on nendes klassides töötada juba teisel tunnil. Hoopis parem sellest aastatepikkusest kogemusest, kui läksin lihtsalt klassi, ütlesin tere ja hakkasin pinkide viisi nimesid küsima.



Vestlusring - Ene Velström, Ene Kulasalu ja Koidu Tani-Jürisoo.

**Ene K:** Mängud on need, mis lapsi ühendavad, mängides avab ta ennast rohkem, kui klassi ees seistes või vaikselt pingis istudes.

**Mari:** Nii et sõltuvusfaasis tuleks anda õpilastele võimalusi end üksteise ees avada?

**Koidu:** Hästi oluline on, et nad looksid ja saaksid võimalikult kiiresti kontakte kõiki-de grupi liikmetega. See nõuab grupi juhilt kindlust ja kompetentsust, oskust luua sõbralikku turvatunnet grupis.

## Konfliktifaas

**Mari:** Kas hoolimata sellest, et ma loon ilusaid võrgustikke, tuleb ikkagi konflikt?

**Koidu:** Peale sõltuvusfaasi tuleb alati konfliktifaas.

**Mari:** Miks?

**Ene K:** Grupiliikmed tunnevad, et nad võiksid ja suudaksid ka ise midagi teha. Nad tahavad hakata ise looma, aga neid häirib see juht seal ees, kes kogu aeg kõike teab, kõike oskab ja kõike juhib.

**Koidu:** Kõiki niite tõmbab.

**Mari:** Kuidas konfliktifaas võib avalduda?

**Ene K:** Konfliktifaasis hakkavad grupiliikmed märkama, et ka juhil on vigu (õpetaja kirjutab mõne sõna valesti, kannab kogu aeg ühte kostüümi, tal sukasilm jookseb).

Õpilased hakkavad vastupanu osutama: kes teatab, et talle pole seda vaja, kes va hib aknast välja, kes loeb *Kroonikat*. Julgemad grupiliikmed teevad seda avalikult, osutavad õpetaja eksimustele, esitavad küsimusi ja protestivad.

**Ene V:** Osa ei astu avalikult vastu. Mõni on saanud kunagi aktiivne olemise eest kõrvetada, mõni on lihtsalt loomu poolest tagasihoidlikum.

**Ene K:** Ta ei julge võidelda ja on vait, aga see ei tähenda, et ta vastu ei pane. Ta ei mõtle kaasa, vaatab välja, jõllitab pingile, vaatab õpetajast läbi.

**Koidu:** Unustab asjad koju, jääb igasse tundi hiljaks, ei leia kotist vihikut. Konfliktifaasis on tüüpiline, et klass ei saa aru, mida õpetaja neile ütleb, kuigi ta räägib samade sõnadega nagu varemgi.

**Mari:** Aga mis ma siis õpetajana teema peaksin?

**Ene K:** Hea õpetajana kutsun ma konfliktifaasi võimalikult kiiresti esile, see tähendab, et ei suru klassi jõuga tagasi sõltuvusfaasi, kui märkan esimesi vastupanu ilminguid. Varjatud vastupanu tuleb teha avalikuks.

**Koidu:** Tihti õpetajad (koolitajad, õppejõud) kardavad avalikku vastupanu, aga tegelikult on palju raskem ravida kroonilist vinduvat haigust (varjatud vastupanu) kui ägedat (avalikku). Nad ei saa aru, et vastupanu on suunatud eelkõige juhi kui rollitäitja vastu, mitte juhi isiksuse vastu. Vastupanija on tihti sotsiaalselt üks tugevamatest liikmetest. Kui temaga hästi hakkama

## II KONFLIKTIFAAS:

- juhi oskustes ja teadmistes pehmutatakse
- meeleolu on pingestunud
- ambivalentsed tunded
- esineb avalikku ja varjatud vastupanu ning konflikte
- julgemad, aktiivsemad alustavad avalikku võitlust
- passiivsemad saboteerivad või lahkuvad
- rühmituste teke
- süüdlase otsimine, «patuoina» rolli väljakujunemine
- grupi põhitegevus ei laabu

MADAL JUHITAVUS

MADAL PRODUKTIIVSUS

MADAL RAHULOLU

saada, alandamata ei teda ega ennast selles situatsioonis, siis saab temast tihti üks paremaid koostöötajaid. Ta läheb esimese jää-lõhkujana läbi ka teistest faasidest. Eraldumisfaasis hakkab esimesena norme või lepinguid uuendama või ütleb, kui keegi on jäänud väga üksi või häda saanud. Koostööfaasis võib temast saada positiivne liider, kellele saab toetuda.

**Ene V:** Võimalikult varakult tuleb märgata, et vastupanu on üleval. Inimlik on, et ma ei taha märgata, et tema tahab ka öelda oma arvamust minu arvamuse kõrvale.

**Koidu:** Väga inimlik on tahtmine mitte näha, sest see info on juhile ebameeldiv.

**Ene K:** Kui juht on selline, kes pelgab tülisid ja probleeme, siis ta katsub mitte märgata, see on tema kaitse ja siis jääb lõpmatuseni, klassi laialiminekuini sõltuvus- ja konfliktifaasi segu, mis närutab kohutavalt. Võibolla juht suurendab autoritaarsust ning noored inimesed ei õpigi, kuidas vabalt oma arvamust avaldada.

**Koidu:** Konfliktifaasi saabumine on koht, kus juhil on hästi kasulik teada arengufaasidest, see võimaldab tal konfliktisse suhtuda rahulikult. Kõige olulisem on tegelda oma uskumusega konflikti olemusest. Et olla hea juht, pean ma uskuma, et konflikt pole mingi haiguslik nähtus, vaid arenguga kaasnev ja arenguks hädavajalik jõud. Kui juht teab, et konfliktifaas on vältimatu ja et ta peab koostööni jõudmiseks selle oma rühmaga või firmaga või klassiga läbima, siis ta ei karda seda oma sisimas, vaid võtab rahulikult.

Kui juht arvab, et konfliktid on igavesed vastikud asjad ja vaid takistavad edasiminekut, siis ta hakkab igasuguseid ebamõistlikke asju tegema - vähendab, lükkab vaiba alla ja keelab. Esimesena asjana keelab endal nägemast.

Kui juht ei taha konflikti ja muutub järjest autoritaarsemaks, sallimatumaks, tugevamaks, siis klassi vastupanu ei tule enam juhile, mis on normaalne ja mis peabki nii olema, vaid siis ta suunatakse kellelegi klassist - nn patuoinale või piksevardale.

**Ene K:** Olemegi koolivägivallani jõudnud.

## **"Patuoinas"**

**Koidu:** Patuoina teket võib õpetaja ise soodustada. Klassis on mõni natuke erineva välimuse või käitumisviisiga õpilane, kel

on eeldusi "patuoinaks" saada. Kui õpetaja annab mõne kontrollimatu kõrvalpilgu või hääletooniga klassile kätte selle, et teda võibki mõnitada ("ah sina, kõige pikem, oled kindlasti ka kõige targem, ütle sina"). Mõni hilineb tihti ja selle asemel, et temaga grupijuhina konfronteeruda, hakkab õpetaja õhku viskama mingeid kilde, mis õpilast alandavad. Teised näevad, et nii võibki ja ütlevad varsti, et me ei saagi õpida, kui tema siin tolkneb.

**Ene V:** Kui õpetaja on normaalne ehk väga hea, aga vastupanu ikka tahab tulla, siis ta ka sagedasti suunatakse nn patuoinale või nõrgemale.

**Ene K:** Klass ei usu, et nii ilus ja tark inimene võiks olla selles süüdi, mis praegu toimub.

**Mari:** Mis ma siis peaksin tegema, kui ma kogemata olen ilus, tark ja hea?

**Koidu:** Kui vastupanu on läinud kellegi

*Kolm meest, kes üksteist aitavad  
teevad ära sama töö,  
mis kuus meest ühekaupa.  
Hispaania vanasõna*

teise peale, siis tuleb kõigepealt mõelda, miks ta sinna läks. Pinge on kuhugi kogunenud, ta peab välja pääsema, kui ta minu kaudu ei pääse, muudetakse piksevardaks keegi grupi liikmetest.

Miks ta läks? Kui ma olen liiga jõuline, olen hakanud võimu kuritarvitama, siis on lihtne - tuleb tagasi tõmmata.

Ilusa, targa ja heaga on natuke raskem - see on ju väliselt väga soovitatav. Võibolla tuleb siis olla natuke vähem ilus ja tark.

**Ene V:** Kui teha gruppi liitvaid harjutusi, siis tuleks seal (n ridades) leida ka endale koht. Kohe alguses näidata, et mina olen grupi liige, mitte et mina olen seal püramiidi tipus ja teised on all.

**Ene K:** Väga oluline on sõltuvusfaasis näidata oma vigu. Kohe tutvustamisfaasis olla inimlik.

**Koidu:** Avalikustada oma ebatäiuslikkus. Kui mul on mingi iseärasus, mis võiks peale sõltuvuse hajumist pilkeobjektiks saada, on mõistlik sellest kohe sõltuvusfaasis rahulikult oma grupile teada anda. Näiteks see, et ma kogelen, punastan vael ajal jne.

**Ene V:** Mina olen eesti keele õpetaja, aga mul on üsna kummaline pliiatsihoid.

Ma pean vajalikuks seda oma õpilastele kohe alguses öelda.

**Mari:** Kas olete märganud, kas konflikt tuleb teile tagasi selle nõrkuse kaudu, mille te välja käisite?

**Ene V:** Ei tule selle kaudu, vastupidi – see mõjub väga positiivselt, sest rühmeliikmed näevad, et juht ei ole täiuslik ning konfliktifaasis on parem hakkama saada.

**Ene K:** See ongi ettevalmistamiseks, selleks, et nad ei leiaks “patuoinast” enda seast.

**Koidu:** Siin ongi kõige suurem vastuolu, et minu arvates on õpetajatele sisendatud, et nad peavad olema igal hetkel ilusad, targad, head, korrektsed, perfektsed.

Tõrjutuse vähendamiseks ja klassi suhete struktuuri avalikustamiseks ja muutmiseks on tegelikult mitmeid võimalusi, aga nende õppimine nõuab õpetajalt aega ja tõsist tahtmist.

## Suured klassid

**Mari:** Kas harilikes koolitingimustes 36 õpilasega klassides on üldse võimalik grupi arengu protsesse suunata?

**Ene V:** Võib juhtuda, et osa klassist on veel sõltuvusfaasis, osa konfliktifaasis ja osa hakkab eraldumisfaasi jõudma.

**Ene K:** Õpetaja võib toime tulla küll 36ga, aga mitte lõpmatuseni, ta lihtsalt kustub ära, sest ta peab igas tunnis andma energiat kolmekordselt. Kui tal pole võimalik minna kuskile ennast maha raputama, ta ei saa ei regulaarset supervisiooni, lõogastust ega toetust, siis ta väsib inimesena ära. Kui ta ei saa iseenesega ega oma rahulolematusega uuesti rahujalale, siis ta libiseb autokraatiasse tagasi ning ei taha enam tunnistada ei grupiprotsesse ega nende juhtimist.

**Mari:** Kas pole tegelikult nii, et koostööni saab jõuda 12liikmelises rühmas, mille liikmed viibivad pikalt koos ja mille koosseis ei muutu?

**Koidu:** Need on ideaaltingimused: kuni 12 inimest, omaette ruum ning grupi koosseis on kogu aeg täpselt sama. Ideaaltingimused lihtsalt kiirendavad protsessi kulgu. Tingimusi tuleb tõsiselt võtta ja kui on võimalik, siis tuleb nad luua. Selleks on vaja suhtlemisoskusi, näiteks enesekehtestamist, sest grupijuht või õpetaja peab suutma seista oma grupi vajaduste eest. Need ei ole tema isiklikud vajadused, kui on vaja suuremat ruumi või rohkem aega või seda, et klassi ei tuleks sel aastal juurde uu-

si õpilasi, tuleb tal seista selle eest. Ta peab võtma vastutust kogu grupi eest. Kui on kõik tingimused, on väga hea. Tavaliselt ei ole ühelgi grupil kõiki tingimusi. Grupijuht peab õppima neid looma või vähemalt endale teadvustama, et see üks tingimus on puudu, mis takistab grupi arenguprotsesse.

**Mari:** Teeb neid aeglasemaks ja segasemaks.

**Koidu:** Vahel teeb koostööni jõudmise võimatuks.

## Eraldumisfaas

**Mari:** Kas grupijuht peab astuma mingeid samme, et eraldumisfaasist läbi tulla või läheb nüüd juba iseenesest?

**Ene K:** Ta ei pea olema kogu aeg kohal, aga grupiliikmed peavad teadma, kust teda leida. Lasteaias näiteks võivad lapsed tegetseada laua all või kardina taga, teha mingeid oma nähtamatuid asju või ka juba eesmärgile suunatud asju, aga aeg-ajalt nad vaatavad, kas ma olen kohal. Nad tahavad teada, ega ma pole ära läinud.

Kui õpilased on asunud eraldi või grupiti tööd tegema, siis on tähtis, et õpetaja ei oleks ise ära kadunud, arvates, et nüüd on kõik möödas.

Õpetaja peab nüüd võib-olla aitama grupiliikmete omavahelisi suhteid klaarida.

**Ene V:** Eraldumisfaasis hakatakse koos norme läbi vaatama, muutma juhi poolt alguses kehtestatud norme, et kõigil oleks parem.

**Ene K:** Väga hea on, kui klassist hakkab kostma hääli, et õpetaja, järgmine kord võiks teha hoopis naa. Need viitavad normide uuesti kehtestamisele.

### III ERALDUMISFAAS:

- vabanetakse ülemäärast orienteeritusest juhile
- juhiga peetakse läbirääkimisi normide muutmiseks või kindlustamiseks
- eriarvamused eksisteerivad rahumeelselt üksteise kõrval
- tegutseda eelistatakse kas ükski või mõne inimesega koos
- õpivõime tõuseb märgatavalt
- kerkib esile osavõtlikkus

KESKMINE JUHITAVUS  
KÕRGE PRODUKTIIVSUS  
KESKMINE RAHULOLU



**Koidu:** Grupijuht on igas faasis natuke grupi nägu. Sõltuvusfaasis on grupiliikmetes suur ärevus ja grupijuhil on ka suur ärevus, pisut üksik tunne võib olla.

Konfliktifaasis grupiliikmed võitlevad ja panevad vastu ning grupijuhil tekib ka tihti tahtmine võidelda või siis ära minna. Eraldumisfaasis on täpselt sama asi. Kõik on eraldi ja tegelevad põhitegevusega (õpivad või teevad tööd) ning grupijuhti hakkab ka eemale vedama. Siis on hästi tähtis olla ise teadlikult sillaks grupiliikmete vahel, vahendada kontakte, levitada infot.

Alles koostööfaasis võib grupijuht sisetundele järgi anda, nautida võrdse staatust ja koostööd teha. Koostööfaasis pole grupiliikmeid ka vaja enam ekstra motiveerida. Ma arvan, et see on õpetajale hästi tähtis, et koostööfaasis motiveerivad õppijad enast ise ja tõmbavad kaasa teisi.

## Koostöö

**Mari:** Kas koostöö on üldse tähtis? Kas inimesed on üldse koostõised olendid?

**Koidu:** Jaapani vanasõna ütleb, et ükski meist pole targem kui meie kõik. See viitab sellele, et koostöös saavutame midagi sellist, mida üksi pole võimalik.

**Ene V:** Mina olen olnud lapsest peale koorilaulja ja kooriliikmena saanud osaleda mitmete suurvormide ettekandel. Üksinda poleks ma seda mitte iial saanud.

**Mari:** Nii et koostööfaasis tehakse rõõmsalt ja üksmeelselt tööd ühise eesmärgi nimel?

**Ene K:** Koostööfaasis on muidugi emotsionaalselt väga hea olla, inimesed on inustunud, hoolivad üksteisest ja suhtlevad omavahel. Koostöös on samas ka üsna palju pinget: kas ma suudan ennast väljendada, kuidas ma suudan taluda, et kellelgi on minu omaga diametraalselt erinev arvamus.

Kui ma juhina koostööfaasis märkan, et kui üks grupiliige noka lahti teeb, nii on kõik alati poolt, kunagi ei ole ühtki vastuväidet, siis ma peaksin juhina mõtlema, kas see ikka on koostööfaas.

**Koidu:** Koostööfaasis peaks kõigil olema üsna tugev omaalgatus. Koostööfaasis võib ju ka konflikte ette tulla.

## IV KOOSTÖÖFAAS

- meeleolu, õhkkond grupis on väga hea
- osavõtlikkus, entusiasm ja energia
- tegevus pole suunatud suhete säilitamisele, vaid eesmärgini jõudmisele
- toimub tõeline õppimine
- ollakse huvitatud tagasisidest
- enese ja teiste motiveerimine
- konstruktiivsus
- sünergia teke

MADAL JUHITAVUS

KÕRGE PRODUKTIIVSUS

KÕRGE RAHULOLU

**Mari:** Kust sa tead, et see nüüd on koostöö ja mitte konflikt?

**Ene V:** Kriitikat esitatakse nii, et teine talub seda ja saab aru, et kriitika on eesmärgi nimel.

**Koidu:** Pinge koostööfaasis on normaalne. Koostööfaas ei ole see, kui me viies veerus marsime ühte jalga, vaid nagu hea džässansambel. Ühel hetkel soleerib üks ja teised toetavad, siis tuleb keegi, kes toob

sisse väikese dissonantsi ja hakkab omale poole vedama. Nüüd teised vaatavad, mida nad sellega ette võtavad. Ühel hetkel kerkib esile

üks, teisel hetkel teine. Igaüks võtab hääle just siis, kui tunneb, et see on oma. Koostööfaasis juhib igaüks oma rida. Igaühel on oma ülesanded.

**Ene K:** Koostööfaasis ei pea kõik panustama võrdselt. Mina teen täna võibolla 80% ja Koidu 20%.

**Ene V:** Ja mina teen hoopis teine kord.

## Õpetaja kui grupi liige

**Mari:** Õpetaja on koolis ju ka grupi liige.

**Ene V:** Mitte ainult koolis, vaid ka paljude teiste gruppide liige.

**Koidu:** See ongi hästi oluline - ma ei saa olla hea juht, kui pole tundnud või teadlikult analüüsinud seda, mida ma ise grupi liikmena tajun või kuidas mul endal grupi liikmena läheb.

*Mitte keegi pole meist nii tark  
kui meie kõik.  
Jaapani vanasõna*

**Mari:** Miks see oluline on?

**Koidu:** Kui juht ei tunne grupiliikmete emotsionaalset seisundit erinevates faasides, kui ta pole seda ise kogenud, siis ei saa ta ka juhina õigeid samme teha.

**Mari:** Kui aga õpetajal pole grupiliikmena õnnestunud olla sellises grupis, mis läbiks kogu tee koostööni, siis ta võib-olla ei oskagi gruppi selleni juhtida?

**Koidu:** Ma arvan küll, et kui juhil endal pole koostöökogemust, siis ta ei saa gruppi koostööni viia, sest ta ei usalda, et võib sinna jõuda või tal isegi puudub grupijuhina see eesmärk.

**Mari:** Õpetaja töötab koolis väga palju üksinda. Kuivõrd ta ennast üldse tunnetab grupi liikmena?

**Koidu:** See sõltub koolijuhtidest. Nemad on oma grupis koostöö loojad. Olen käinud viimasel ajal koolitajana koolides, kus on kuni 70 õpetajat. See, kuidas seal grupi arengu protsesse suunata, on tõesti juba kõrgem pilootaž. Probleemiks on nn vahe-ruumid, kus õpetajatel on küll hea kohvi juua ja tunde ette valmistada, aga selle tagajärjel kinnistuvad väikesed grupid, kes on sageli ka ainekesksed. Nende liikmed on küll omavahel tihedates sidemetes, aga kogu kooli õpetajad ei saa enam omavahel kokku, kontaktid vähenevad, info ei liigu. Kui ma olen koolitanud ühe kooli õpetajate gruppe, siis tagasisidest tuleb sageli välja, et üks oluline kasu kursusest on see, et *“ma kuulsin kaaslasi, ma kuulsin kolleegide erinevaid arvamusi, huvitavaid mõttekäike, ma nägin, et mu kolleegid on vabad inimesed ja kammitsatest priid, ma nägin kolleegide teise nurga alt, suhtlesin kolleegidega”*.

**Mari:** Kas õpetajate koostöö mõjutab ka kooli arengut?



**Koostööfaasis juhib igauks oma rida. Igaühel on oma ülesanded.**

**Koidu:** Kool kui grupp, mis tegutseb koos, ongi üks õppiva organisatsiooni põhitunnuseid. Probleem on selles, et Eestis on väga vähe koole, kes on õppivad organisatsioonid, sest ei ole organiseeritud grupisest suhtlust ega tähenduste vahetamise võimalust. Me ei saagi rääkida kooli arengukava elluviimisest, kui see on olemas vaid paberil. Sisuliselt ei ole seda olemas, sest inimesed ei jaga seda. Ei ole kohta, kus õpetajad saaksid kokku, ega ole aega, et nad saaksid kokku. Olemegi tagasi grupi eesmärkide juures.

**Mari:** Jõudsime vastuoluni: ühelt poolt on tähtis, et õpetajad juhiks õpilasi koostööle, sest kui õpilased pole jõudnud koostööfaasi või vähemalt eraldumisfaasi, siis ei toimu sisulist õppimist. Samal ajal õpetajad ei suudagi gruppi koostööle juhtida, sest neil endal võib puududa koostöökogemus.

**Koidu:** Vahel on õpetaja väljaspool kooli mõne hea koostöise grupi liige. Aitaks ka, kui ta saaks olla mõne enesearengu grupi liige. Seal tulevad grupi arengu protsessid hästi selgelt esile ja seal saaks ta grupiliikmena hästi selgelt kätte selle tunde, mida grupp oma juhilt ootab.

**Ene K:** Psühhodraama, tantsuansambel, võrkpallimeeskond, matkagrupid - igasse neist võiks olla õpetajal asja. Tema ülesanne võiks olla koostöö kogukonnaga, rahva valgustamine, sotsiaalsete oskuste õpetamine (mida kodud tihti ei suuda).

**Mari:** Kas me ei lähe liiale, ei nõua õpetajalt ideaaliks olemist?

**Koidu:** Õpetaja peaks andma koostöömudeli. Inimene, kes gruppi juhib või koostöömudelit annab, ei pea olema ideaalne. Koostöö pole ju see, kus igauks on ideaalne, vaid koostöö ongi see, kus tema on niisugune ja mina naasugune. Koostöös näeme, et ükski meist pole nii täiuslik kui meie kõik kokku.

Grupijuhil ülesanne on õppida tundma gruppide arengu seaduspärasusi, vallata vajaminevaid suhtlemisoskusi, osata analüüsida, arendada oma isiksust ja olla ikka eelkõige inimene. Inimene koos inimestega.

Vestlusringi jäädvustas  
**Mari Karm**

# Ülikool -

## õppiv organisatsioon?

---

### Piret Jeedas

Kas ülikool kui traditsiooniline institutsioon peab säilitama oma akadeemilise? Kas organisatsioon, mis on oma põhitegevuses suunatud õppimisele, on igal juhul õppiv organisatsioon?

Kõrghariduse arendamise seisukohalt vajavad üha enam analüüsimist küsimused ülikoolis pakutava hariduse kvaliteedist, ülikooli kui organisatsiooni muutuvast rollist ning missioonist ühiskonnas. Ülikooli senise missiooni, eesmärgi ning väärtuste analüüs on seotud organisatsiooni õppimisega ning muudatuste juhtimisega. Õppiva organisatsiooni idee toob päevakorra ülikooli kui organisatsiooni võime reageerida asetleidvatele muutustele.

Ülikooli võib iseloomustada kui teadmistel rajanevat ekspertorganisatsiooni, kus erinevad teadmisharud on ühendatud tervikuks (Sayer & Matthew 1999). Arvestades ülikooli tegevuse iseloomu, võib esitada järgmise küsimuse: kas organisatsioon, mis on oma põhitegevuses suunatud õppimisele, on õppiv organisatsioon (Patterson 1999)? Antud küsimuse esitamine võib tunduda esmalt kohatu, sest üsna levinud arusaama järgi on iga õppeasutus õppiv organisatsioon. Ent kas õppiva organisatsiooni mõõdupuuks saab olla üksnes teadmine, et haridusasutuse igapäevane põhitegevus on suunatud õpetamisele ja õppimisele? M. Fullani (1993) arvates takistab organisatsioonide kujunemist õppivaks organisatsiooniks järgmine paradoks: organisatsioonid, milles inimesed omandavad oma esmase hariduse – koolid –, ei ole tulemuslikud õppivad organisat-

sioonid. Seetõttu tajuvad täiskasvanud oma hilisemas elus teisi hariduslikke institutsioone, kaasaarvatud ülikooli kui mitte-õppivaid organisatsioone.

### Ülikool kui õppinud organisatsioon

Õppiva organisatsiooni avamiseks ülikooli kontekstis võib eelnevalt mõtiskleda teemal *ülikool kui õppinud organisatsioon*. Õppinud organisatsiooni võib pidada õppiva organisatsiooni vastandiks. Õppinud organisatsiooni olemuse mõistmiseks asendavad P. Sayer & B. Matthew (1999) mõiste “õppinud” järgmiste sõnadega: a) kogenud; b) vilunud; c) professionaalne; d) koolitatud; e) asjatundlik; f) võimekas; g) andekas; h) osav. **Õppinud organisatsiooni võib vaadelda kui organisatsiooni, mis on oma tegemistes kogenud, teab (või vähemalt usub, et ta teab), kuidas tegutseda oma tegevusvaldkonnas ning omab tegutsemiseks vajalikke oskusi ning kompetentsi.** Kuna ülikoolid on eksisteerinud aastasadu, võib väita, et ülikoolid teavad, mida nad tahavad ja kuidas nad tegutsevad oma tegevussfääris tänu aastasade pikkusele kogemusele.

Õppinud organisatsioonid on *muutuste suhtes kaitsval positsioonil* ning muutuste suhtes reaktiivsed (Sayer & Matthew 1999). See võib ülikooli kui organisat-

---

Käesoleva artikli koostamise aluseks on autori bakalaureusetöö “Ülikooli juhtide arusaamad ülikooli kui organisatsiooni kujunemisest õppivaks organisatsiooniks õppekavade reformi käigus Eestis”, Tallinna Pedagoogikaülikool, Tallinn 2002.

## ÜLIKOO LIS ANALÜÜSIMIST VAJAVAD KÜSIMUSED

Kuidas  
me  
õpime?

Mil viisil me  
õpitud  
rakendame  
organisatsiooni  
arendamiseks?

Kuidas me  
omandatud  
teadmisi  
jagame?

siooni puhul näida üllatavana, sest tegemist on organisatsiooniga, mille põhitegevuseks on õpetamine, teadus- ja arendustegevus. Just uurimistööde läbi viimine eeldab ülikooli õppejõududelt vajadust olla teadmiste osas esirinnas. On kurb tõdeda, et institutsioonid, mis on suunatud täiskasvanute õppima õpetamisele, on ise aeglaselt õppijad (Kerka 1995). Seega võib öelda, et paradoksaalsel kombel on ülikool kui organisatsioon traditsiooniline ning muutuste suhtes äraootaval seisukohal (Sayer & Matthew 1999).

Õppinud organisatsioonis töötavad *inimesed on passiivsed ega julge võtta isiklikku vastutust* (Sayer & Matthew 1999). Vastutuse vältimiseks nähakse iseennast kui muudatuste abitud ohvrit. Väide, et ülikool on traditsiooniline institutsioon ning peab säilitama akadeemilisuse, on üks näide individuaalse vastutuse ning õppimise vältimisest organisatsioonis.

Õppinud organisatsioonile iseloomulikke tunnuseid on professionaalsus, mida C. Handy (1995) arvates iseloomustab tuginemine üksnes individuaalsetele eesmärkidele. *Ülikooli töötajad näevad ennast inimestena, keda pole vaja juhtida.* Selliseid inimesi võib tabada järgmiselt mõttelt: "Ma ei vaja koolitust, sest ma olen oma ala professionaal!". Arvatakse, et professionaalsuse saavutamiseks ei kaasne enese-täiendamise ning õppimise vajadust.

C. Argyrise (1990: 84) arvates takistab

organisatsiooni kujunemist õppinud organisatsioonist õppivaks organisatsiooniks inimeste *oskamatus õppida*. Paljud organisatsioonid, kaasa arvatud ülikoolid, ei tea, et selline probleem eksisteerib, sest õppimist nähakse tava-pärasel mõttes kui teadmiste ning oskuste omandamist. E.-S. Sarv (2000) väidab, et tänane õpetajate õppimise diskursus on valdavalt traditsionaalne: vaid üksikud õpetajad seostavad õppimisega selliseid

fenomene nagu enesearendus, oma Mina või Meie (rühma, kollektiivi) areng, eneseusalduse kasv, uutmoodi maailmamõistmine. Eelpool toodu võib üle kanda ka ülikooli, mida iseloomustab järgmine väide: nii õppejõud kui ka ülikooli juhid ei teadvusta ennast kui õppimise subjekti, nad ei oska oma õppimist ise jälgida ja suunata (Sarv 2000). C. Argyris (1990:86) usub, et õppivaks organisatsiooniks kujunemisel on vaja luua võimalused oma tegevuse, tulemuste, edu, ebaedu ning käitumise analüüsimiseks.

Mõtisklus ülikoolist kui õppinud organisatsioonist esitab uusi küsimusi: kas ülikool on õppinud või õppiv organisatsioon? **Millised on ülikooli võimalused kujuneda õppinud organisatsioonist õppivaks organisatsiooniks?** Ülikoolil on olemas eeldused olla õppiv organisatsioon: täna on aeg küsida, mida saab selleks teha. Üheks võimaluseks on koostöös organisatsiooni liikmetega arutleda ülikooli kujunemisest õppivaks organisatsiooniks.

## NÄITEID ÜLIKOO LI K UJUNEMISEST ÕPPIVAKS ORGANISATSIOONIKS (intervjuude põhjal)

- sisekommunikatsiooni tõhustamine
- organisatsiooni liikmete kaasamine eesmärkide väljatöötamise ja strateegiate arendamise protsessi;
- töötajate informeerimine organisatsiooni missioonist ja tegevuse eesmärkidest;
- noorte koondamine juhtimise juurde;
- omavahelise koostöö toetamine;
- koolitustel osalemine;
- oma tegevuse täiustamine.

## Meeskonnaõppimine – õppiva organisatsiooni keskne aspekt

Õppivas organisatsioonis vastutab indiviid oma õppimise juhtimise eest ning toetab teiste inimeste õppimist (Marquardt 1996). Üheks võimaluseks nii individuaalseks arenguks kui ka olemasolevate teadmiste, kogemuste ja oskuste jagamiseks on aktiivne osalus meeskonnatöös. Meeskonnatöö üha suurenev osakaal organisatsioonides on tingitud eelkõige komplekssete probleemide lahendamise vajadusest. Seega kujuneb aina olulisemaks meeskonnatöö ning -õppimise oskus: meeskonnad peavad olema võimelised mõtlema, looma ning õppima tervikliku üksusena (Marquardt 1996: 36). Veelgi enam, meeskonnad peavad õppima, kuidas õppimist esile tuua ning õpitut edasi anda.

Bakalaureusetöö raames avalike ülikoolide erinevate tasandite juhtide seas läbiviidud intervjuude analüüsimisel selgus, et enamasti ülikooli juhtkond toetab meeskonnaõppimist ning meeskonnatööd ülikoolis, kuigi meeskonnatöö on ülikoolis problemaatiline. Meeskonnatöö juhtimine eeldab teatud vajalikke oskusi ja kompetentsust; head teadlased või õppejõud ei pruugi olla edukad meeskondade juhid. Mees-

*Ülikooli omapära on see, et ta koosneb kõrgelt kvalifitseeritud isikutest, kes ei vaja koolitust – see on järe eksitus.*

**Katke intervjuust**

konnatöö ja meeskonnaõppimise suuremale väärtustamisele ning tähtsustamisele ülikoolis seavad takistusi õppejõu töö individuaalne olemus, meeskonnatöö traditsiooni puudumine ülikoolis, asjaolu, et õppejõud pole harjunud töötama meeskonnas ning teda pole akadeemilises sfääris hinnatud meeskonna liikmena. Õppekavade juhtimise meeskondlik olemus võiks luua eeldused õppejõudude omavaheliseks interaktsiooniks, teadmiste ja kogemuste jagamiseks ning õppekavade pidevaks uuendamiseks ja täiustamiseks, teisisõnu meeskonnaõppimiseks. Tõenäoliselt suureneb ka koolitusvajadus meeskonna juhtimise valdkonnas. Seega on oluline leida võimalused õppekava juhtide meeskonnatöö-alaseks koolituseks.

## ÕPPIMINE ÕPPIVAS ORGANISATSIOONIS

- õppimine on suunatud pidevale reflekteerimisele, mõtestamisele ja analüüsimisele
- õppimine väljendub transformatsioonis
- õppimine vajab juhtimist, suunamist, toetamist
- õppimine on strateegiline, teadvustatud ning eesmärgistatud protsess

Milleks ikkagi meeskonnaõppimine? Uurimused näitavad, et igapäevane töökogemus ning õppimine oma kaastöötajatelt on olulisemateks õppimise allikateks organisatsioonis (vt. joonist). Meeskonnaõppimine loob võimaluse indiviidi õppimiseks ning arenguks. On oluline, et inimesed jagavad oma isiklike arusaamu ning tõlgendusi, mis arutelu tulemusena muudetakse meeskonna ühisteks arusaamadeks ning tõekspidamisteks (Salo 1997). Vastastikuse sünergia tulemusena tekkinud ühised arusaamad ning tõlgendused on ühiste otsuste vastuvõtmise, tegevussuundade määratlemise ning probleemidele lahenduste leidmise aluseks (Cressey & Kelleher s.a; Salo 1997). Antud protsessi jooksul peavad indiviidid sageli ümber hindama oma senised arusaamad ning kohandama oma tõekspidamised meeskonna ühise kontseptsiooniga, mis moodustab olulisema osa õppimisest meeskonna tasandil ning samas toetab ka indiviidi õppimist.

Meeskonnaõppimise puhul on oluline kriitiliselt analüüsida probleemide põhjusi ja tagajärgi ning toetudes meeskonnaliikmete teadmiste, oskuste ning seniste kogemuste jagamisele luua ühine arusaam võimalikust strateegilisest tegevuskavast. Veelgi kriitilisema tähtsusega on tulemuste ühine hindamine ning õppimine positiivsetest saavutustest ning võimalikest ebaõnnestumistest.

Üldistades võib väita, et **meeskonnaõppimine pole seotud niivõrd oskuste omandamisega, vaid pigem ennastjuhtiva õppimisega, ideede genereerimisega, loominguilisuse, kriitilise analüüsi ja refleksiooniga** (Marquardt 1996: 3; Senge 1990). Meeskonnaliikmete omavaheline interaktsioon, teadmiste ning seniste kogemuste jagamine ja võimalike lahenduste identifitseerimine on meeskonna õppimise kesksed komponendid. Meeskonnaõppi-

mine on protsess, mille käigus indiviidi ideed, mõtted, arusaamad kujunevad/ muutuvad ühise diskussiooni, dialoogi ja sünergia tulemusena meeskonna ühisteks mõtlemismudeliteks.

## Ülikool kui õppiv organisatsioon

21. sajandi ülikool on ideaalis õppiv ülikool, mis ise õpib ning edendab õppimist (Duke 1992) ning pidevalt suurendab oma võimet kujundada oma tulevikku (Senge 1990). Õppiv ülikool on teadlikult juhitud õppe-, teadus-, kultuuri- ja arendusasutus, kus kõik organisatsiooni liikmed ning organisatsioon tervikuna püüdleb õppimise kaudu pidevatele muutustele. Õppimise kaudu tugevneb organisatsioon tervikuna, suureneb organisatsiooni kompetentsus ning organisatsiooni võime genereerida uusi ideid ning teadmisi.

*Sama probleem on ülikoolis nagu kooliski, et tegelikult on õppejõud harjunud üksinda tööd tegema, klassiruum on kinni ja ma olen nagu kuningas. Neid tööviise ja harjumusi on raske muuta.*

Katke intervjuust

- Õppiv ülikool vastutab kogu ühiskonna arendamise eest. Õppiva ülikooli põhiväärtusteks on: a) enastjuhtivad liikmed; b) õppimine töökohas; c) elukestev õppimine; d) dialoog ja avatud kommunikatsioon; e) meeskonna õppimine. Organisatsiooni kõikidel liikmetel on ühine arusaam ülikooli missioonist ning visioonist: organisatsiooni eesmärgid toetavad indiviidide eesmärkide saavutamist.
- Õppivas ülikoolis tunnistatakse, et juhtimine on tegevus, milles osalevad kõik ülikoolis töötavad inimesed – juhtkond, õppejõud, üliõpilased ja need, kes otseselt ei tegele õpetamisega. Juht vastutab iseenda õppimise eest ning võimaldab inimestel organisatsioonis õppida. Organisatsioonis toetatakse meeskonnatööd ning meeskonna õppimist: kolleegid on tähtsal kohal iga indiviidi nii individuaalse kui ka professionaalse arengu protsessis. Suur

tähelepanu on kõikide organisatsiooni liikmete meeskonna juhtimise oskustel.

- Õppiv ülikool on innovatiivne organisatsioon, kus tähelepanu pööratakse seniste õpetamis- ja õppimisprotsesside pidevale täiustamisele ja uuendamisele, uute teadmiste loomisele ning levitamisele.
- Õppiv ülikool tegeleb pideva eneseanalüüsi ja refleksiooniga ehk nii organisatsiooni sise- kui väliskeskonna pideva analüüsimisega: kes me oleme? mis on meie eesmärk? milline on meie roll ühiskonnas? Analüüs loob teatud "loova pinget", mis on aluseks uute ideede genereerimisele, eesmärkide defineerimisele, tegevusprintsipi määratlemisele, teisisõnu pidevale organisatsiooni õppimisele.
- Õppiv ülikool on ühiskonnale avatud elukestva õppimise keskus ning õppiva ühiskonna üks tugisammastest, mis õpib tervikuna ning püüdleb pidevale arengule ning täiustamisele.

Bakalaureusetöös läbiviidud intervjuude analüüsimisel selgus, et kuigi ülikooli juhid soovivad näha ülikooli õppiva organisatsioonina – haridusasutus peaks igal juhul olema õppiv organisatsioon – oleks käesoleval hetkel ülikooli õppivaks organisatsiooniks nimetada pisut ennatlik. Võimalike põhjustena võib välja tuua ülikooli tegevuse eesmärkide ebaselgust, selgesti arusaadava missiooni ning meeskonnatöö traditsiooni puudumist, senist suhteliselt juhtimiskeskset juhtimiskultuuri ning organisatsiooni suutmatust oma töötajate teadmisi, oskusi ja kogemusi organisatsiooni arendamisel tulemuslikumalt kasutada.

### KUIDAS ME ÕPIME?

1. Igapäevane töökogemus (34%)
2. Interaktsioon kolleegidega (19%)
3. Mentorlus (10%)
4. Koolitus (10%)
5. Formaalne haridus (5%)



Capital Works, LLC 2000

Et kujuneda õppivaks organisatsiooniks, on vaja kaasata organisatsiooni kõiki liikmeid organisatsiooni tegevuse eesmärkide määratlemise protsessi, juhtimistegevusse ning otsustamisprotsessi. See loob võimalused inimeste teadmiste ja kogemuste tulemuslikumaks rakendamiseks organisatsioonis.

Ülikooli kujunemisel õppivaks organisatsiooniks on oluline roll täita juhtidel, kelle ülesandeks on suunata organisatsiooni kõiki liikmeid liikuma ühes suunas. Praegu võib see olla aga raskendatud, sest kõikidel organisatsiooni liikmetel puudub ühine arusaam ülikooli missioonist ning tegevuse eesmärkidest. See on aga oluline, et tekiks meie-tunne ning iga indiviidi pühendumus oma igapäevase tegevuse kaudu toetada organisatsiooni tegevuse eesmärkide saavutamist.

On oluline mõista, et õppivaks organisatsiooniks kujunemine pole eesmärk omaette: pigem on tegemist pideva protsessiga. Ajal, mil aset leidvate muudatuste mõju pigem suureneb kui väheneb, on üheks suurimaks väljakutseks haridusmaastikul ülikooli kui organisatsiooni kujunemine õppivaks organisatsiooniks. Ülikooli kujunemist õppivaks organisatsiooniks toetab ülikooli mitmekülgne õppimiskeskond. Teisisõnu, ülikool koondab ühte väga erineva haridustausta, kogemuste, teadmiste ja oskustega inimesi. Oluline on pigem keskenduda sellele, kuidas ülikool organisatsioonina kasutab olemasolevaid teadmisi/kogemusi/oskusi oma tulemuslikkuse parendamiseks ning organisatsiooni arendamiseks.

## Kasutatud kirjandus:

- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cressey, P. & Kelleher, M. [s.a.]. *Social partnership and human resource development*. [2002, mai 12].
- Duke, C. (1992). *The learning university: towards a new paradigm*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of education reform*. London: Falmer Press.
- Handy, C. (1995). *Gods of Management*. 3rd Ed. London: Arrow Books.
- Kerka, S. (1995). *The learning organization: Myths and realities*. [2001, juuni 04].
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- Marshall, S. J., Adams, M. J., Cameron, A. & Sullivan, G. (2000). Academics' perceptions of their professional development needs related to leadership and management: What can we learn? *The International Journal for Academic Development*. 42-53.
- Patterson, G. (1999). The learning university. *The Learning Organization*, 6. 9-17.
- Salo, P. (1997). On the andragogical conditions and foundations of learning within organizations. In Kurtakko, K., Kivinen, O. & Eskola J. (Eds.). *Adult education without barriers: discussion and research in European context*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, 100-118.
- Sarv, E.-S. (2000). Õppimine kui diskursus Eesti õpetaja vaatekohalt. Rmt. Ruus, V.-R. (Koost.). *Kõnelev ja kõneldav inimene. Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 169-181.
- Sayer, P. & Matthew, B. (1999). *The learned organisation or the learning organisation – universities in transition*. [2001, mai 03].
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Workforce Learning (2000). Capital Works, LLC. [2002, september 23].

Piret Jeedas on programmi "Euroopa Noored" koolitaja ja koolitusprojektide juht.



# rühmatöö -

## populaarne ja probleemne

---

### Eve Eisenschmidt

Õpetajate seas on levinud üks võlusõna - rühmatöö. Seda õppemeetodit peetakse tänapäevase õppeprotsessi lahutamatuks osaks ja õpetaja, kes kasutab oma tundides rühmatööd, arvab end olevat progressiivne ja rakendavat aktiivõppe meetodeid. On ka neid õpetajaid ja koolijuhte, kes arvavad, et rühmatöö ebaefektiivne, selle kasutamisel kaob tunnis kord ja see on justkui õpilastele meeldiv ajaviitevorm. Miks tähtsustatakse rühmatööd kui meetodit ja kas see on viimase aastakümne trend meie koolides? Nendele küsimustele otisid vastuseid TPÜ Haapsalu Kolledži klassiõpetaja eriala diplomandid Kristel Vahtra, Anu Veske, Jaana Kerge ja Kaire Kiivit oma lõputöodes.

### Rühmatöö kajastatus pedagoogilises perioodikas

K. Vahtra töötas oma lõputöö raames läbi ajakirjad *Haridus* (aastani 1989 *Nõukogude Kool*) ja *Kooliuuenduslane*, et saada ülevaadet, kuidas pedagoogilises perioodikas avaldatakse rühmatööd käsitletavaid artikleid ja kas avaldatud materjalid hõlmavad rühmatöö kõiki etappe. Selgus, et rühmatöö puhul kajastatakse Eesti pedagoogilises perioodikas eelkõige kolme aspekti: ettevalmistus, rühmade moodustamine ja rühmade tegevuse suunamine. Tagasihoidlikumalt käsitleti tagasiside andmist ja rühmatööle järgneva töö suunamist (Vahtra 2002:38). Siit ka üks põhjus, miks õpilased ei hinda rühmatöö efektiivsust eriti kõrgelt, nad ei saa piisavalt tagasisidet oma tööle. Perioodika analüüsimisel ei leitud ühtegi viidet kirjalikule tagasisidele ja hilisemale jätkutööle.

### Õpetajate arusaamad rühmatöö olemusest

Saamaks ülevaadet, mida õpetajad ise arvavad rühmatööst, viis diplomand K. Kiivit läbi küsitluse tegevõpetajate seas.

Rühmatöö olemust kirjeldades rõhutasid õpetajad eelkõige selle meetodi sotsiaalset aspekti, koostööoskuste, vastutustunde, probleemi lahendamise ja suhtlemisoskuste kujunemist. Märkimist ei leidnud teadmiste omandamine, siit võib järeldada, et õpetajad ei sea rühmatöö rakendamisel eesmärgiks ainealaste teadmiste omandamist, vaid keskenduvad eelkõige sotsiaalsete oskuste kujundamisele.

Rühmatöö kasutamise sageduseks märgiti 2-3 korda kuus (30% vastanuist) ja 1 kord või 2-3 korda nädalas vastas 25% küsitletuist.



## Rühmatöö kajastatus riiklikes õppekavades

Õpetajate küsitlemisel püüti saada ülevaade ka rühmatöö rakendamise neljast aspektist lähtuvalt.

- **Ettevalmistuse käigus** mõtles vaid 20% küsitletustest rühmatöö eesmärgile. Veelgi problemaatilisem on rühmatöö korralduslike põhimõtete fikseerimine ja reeglite määratlemine, sellele mõtleb ettevalmistuse käigus vaid 5% vastanuist. Siit ka vastus küsimusele, miks rühmatöö käigus tekivad distsipliiniprobleemid.
- **Rühmade moodustamisel** 38% vastanuist moodustab rühmad ise, 30% laheb õpilastel ise kaaslastel valida. Märgiti ka püsirühmade olemasolu, loosimist jms. Vastustest ei ilmnenud õpetaja teadlikku lähenemist õpilastevahelistele suhetele ega nende kujundamist. Rühma suuruseks märgiti reeglina 3- 4 õpilast.
- **Rühmatöö läbiviimisel** lähtuvad õpetajad järgmistest etappidest: ülesandegelgitus, rühmasisene töö ja kokkuvõtete tegemine. Kui ettevalmistavas osas mõtles eesmärgi peale vaid 20% õpetajatest, siis rühmatöö sissejuhatavas osas märkis eesmärgi püstitamist 53% vastanutest ja reeglite kehtestamisele mõtles 5% vastanuist, kuid rühmatööd läbi viima asudes juba 15% vastanutest. Seega ilmneb, et õpetajad käituvad rühmatöö läbiviimisel üsnagi spontaanselt.
- **Rühmatööle järgneva töö** käigus tehakse kokkuvõtteid ja antakse tagasisidet. 75% vastanutest jätkab peale rühmatöö lõpetamist analüüsi ja ettepanekutega. Avaldatakse arvamust nii enda kui ka teiste töö kohta. Küsitusest ilmneb, et õpetajad tegelevad üsna ühekülgsest rühmatööle järgnevaga. Piirduti valdavalt suulise analüüsiga, tähelepanu ei pööratud rühmatöö tulemuslikkuse analüüsile.

Kokkuvõttena võib öelda, et õpetajad on teadlikud rühmatöö erinevatest etappidest. **Probleemiks on eelkõige eesmärgi püstitamine ja tagasiside andmine.**

Me arvame, et rühmatöö tähtsustamine kerkis esile seoses ühiskondlike muutustega, kus demokraatliku ühiskonna tingimustes hakati väga oluliseks pidama koostööd ja õppeprotsessis väärtustama koostööoskusi arendavaid meetodeid. Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava (2002) üldosas tuuakse välja kooli õppekasvatuseesmärgina /... / *kujundada isiksust, kes soovib ja oskab teha konstruktiivset koostööd*. Kuivõrd aga on koostööoskust kajastatud varasemates õppekavades? Õppekavade analüüsimisel arvestati rühmatööle viitavate terminitega: *koostöö, rühmatöö, kollektiivne töö, paaristöö*.

Esimese Eesti Vabariigi (1918-1940) õppekavades on esindatud mõisted *rühmatöö, koostöö ja kollektiivne töö*. ENSV õppekavades esineb mõiste *kollektiivne töö* aastatel 1953-1988. 80-ndatel lisandub mõiste *paaristöö*.

Nõukogudeaegsetes õppekavades esines nimetatud termineid oluliselt harvemini ja üldse ei viidatud koostööle ja rühmatööle. Samas taasisesisevunud Eesti õppekavades ja õppekavaprojektides on nii 1996. a kui ka 2002. a esindatud kõik mõisted ja arvuliselt kõige sagedamini (Kerge 2002: 51). Kindlasti võib väita, et **õppekava on oma ajastu nägu ja hetkel kehtiv õppekava tähtsustab koostööoskust ja -valmidust**. Siit ilmneb ka põhjus, miks õpetajad tähtsustavad rühmatööd ja püüavad seda võimalikult palju kasutada.



## **K&I toimetused palus õpetajatel-koolitajatel jagada oma kogemusi rühmatöö kasutamise kohta.**

*Tegutsete õpetajakoolitajana. Milliseid tähelepanekuid olete oma kursustel teinud? Kuidas õpetajad suhtuvad rühmatöösse?*

**Anneli Loodus** (AMI koolitaja):

Suhtumine sõltub tugevasti oma kogemusest, kuidas õpetajad ise on rühmatööd kogenud. Kui õpetaja on ise rühmatöö käigus teadmisi omandanud, siis oskab ta sellist eesmärki ka õpilastele seada. Selleks on muidugi vaja rohkem kui ühte kogemust, seda peab õppima.

**Irene Artma** (Viljandi Maagümnasiumi õpetaja, AMI koolitaja):

Üldjuhul tehakse ise koolitustel meelsasti rühmatööd, kuid koolitunnis ei kasutata uue materjali õppimisel eelkõige seetõttu, et see nõuab õpetajalt põhjalikku ettevalmistust, ettekujutust, mida tahetakse saavutada, ja pole kindlust, et kõik välja tuleb. Samuti pole alati aega, kuna rühmatöö vajab kindlasti ka presen-tatsiooni, aga individuaalse töö tulemuse võib õpetaja lihtsalt tunni lõpus ära võtta ja järgmisel korral hindega tagasi anda.

*Miks sina kasutad rühmatööd? Kas oled ka pettuma pidanud?*

**Anneli Loodus:**

Kui klassis tehakse rühmatööd, siis on füüsiliselt tunda, kuidas inimesed õpivad ja see on ju õpetajale tähtis.

**Mari-Mall Feldschmidt** (Põlva Keskkooli õpetaja, AMI koolitaja):

Minu kogemuste põhjal annab just rühmatöö kõige üllatavamaid ja uudsemaid probleemilahendusi. Pean oluliseks ka seda, et õppimine annaks positiivseid emotsioone ning rühmatöö juures on meeoleolu tavaliselt hea ning tõine, ei ole igavlemist ega ükskõiksust.

**Irene Artma:**

Kasutan rühmatööd teemade puhul, kus näen, et tulemus võib koos tehes olla huvitavam, mitmekülgsem ja annab õpilastele võimaluse oma loovust arendada. Muidugi olen pidanud pettuma, aga peamiselt on süü endal, kui pole raske klassiga suutnud õigesti ettevalmistustööd organiseerida või tööülesandeid läbi mõelda.

*Kuidas sina rühmi moodustad? Mida silmas pead?*

**Mari-Mall Feldschmidt:**

Minu kogemuste põhjal eelistavad õpilased endi poolt moodustatud rühmi ning üldjuhul töötavad need ka hästi. Probleemiks võib sellisel puhul saada mõni tõrjutud õpilane, keda rühma ei kutsuta ning kes ei sõanda ka ise end kuskile pakkuda. Halvaks variandiks pean tõrjutud või väga nõrkade õpilaste koondamist ühte rühma. Olen mõnikord jaganud nad

## **Rühmatöö kajastatus õppekirjanduses**

A. Veske analüüsis I kooliastme emakeele õpikuid rühmatööle viitavate töökäskude aspektist. Sellest tööst lähtuvalt võib teha järgmised järeldused:

1. Analüüsitud õpikud sisaldavad rühmatööle viitavaid harjutusi ja ülesandeid

2. 1998-2000 aastatel välja antud emakeele õpikud sisaldavad oluliselt rohkem töökäskke, mis viitavad rühmatöö meetodi rakendamisele kui varasemad. Tegemist on kasvava tendentsiga. Siinkohal on võimalus tuua paralleele riikliku õppekavaga, kus koostööoskuste kujundamisele pööratakse 1996. a ja 2002. a õppekavas oluliselt rohkem tähelepanu.

Antud uuringute põhjal võib öelda, et rühmatöö meetodit tähtsustab riiklik õppekava, vastavaid töökäskke sisaldab õppekirjandus, kuid õpetajate teadlikkus selle rakendamisel on vähene. Võib nõustuda nende skeptikutega, kes väidavad, **et rühmatööd kasutatakse eba-teadlikult ja selle efektiivsus on madal.** Mis siis muud kui pöördugem tagasi J. Käisi ja H. Liimetsa teoste juurde ja ühendagem teadlaste seisukohad kaasaegsete trendidega!

## **Miks rühmatööd kui meetodit siiski kasutada?**

Õppimine toimub suheldes. Kui minevikus oli suurem rõhk individuaalsel õppimisel ja suhtlemine toimus valdavalt õpetaja ja õpilase vahel, siis järjest enam tähtsustatakse koostööd ja aktiivset suhtlemist õppeprotsessis. Väga oluline on positiivne mikrokliima ja õpilastevahelised suhted. Kuuluvustunne rühmas tekitab positiivse fooni õppimiseks, tuntakse rõõmu ühisest tööst ja ollakse tihedalt seotud (Johnson, Johnson 1991). Hästi korraldatud rühmatöö õpetab õpilastele omavahelist suhtlemist, pakub võimalust üheskoos teadmisi luua, kinnistada, diskuteerida ja probleeme lahendada. Õpitakse ise oma õppimist juhtima. Õpitakse üksteise nõrkuste ja tugevustega arvestama. Rühmatöö aitab kujundada klassi kui grupi omavahelisi suhteid ning luua soodne sotsiaalne keskkond õppetööks.

## A. Kidroni (1999) seisukohalt töötab edukalt laabuv rühmatöö järgmisi efekte:

1. tekkiv sünergiaefekt lubab rühmas teha õpingualaseid "avastusi", genereerida ideid ja ilmutada loovust märksa enam, kui seda eraldi tegutsedes oleks suudetud;

2. osalejad saavad koostöö ajal ulatuslikumalt rahuldada oma suhtlemis-, kuuluvus-, eneseväljendus- ja tunnustustarvet;

3. erinevaid arutlemis- ja suhtlusviise esile tuues rikastavad osalejad üksteist nii õppimisstiilide kui käitumismallide osas;

4. tekib "talgutöö" efekt – rasked ülesanded tunduvad üheskoos lahendatavad;

5. õppijad suudavad mõningaid üksteise puudusi vastastikku kompenseerida ning igäühe eelistest mingil määral osa saada;

6. rühmatöös osalemine on omapäraseks sotsiaalpsühholoogia kooliks, kus on võimalik jälgida rühma liidri kujunemist, rollijaotust, arvamuse killunemist ja liitumist, konformistliku "rühmamõtlemise" ilminguid jne.

On ilmne, et rühmatöö rakendamine õppeprotsessis on oluline, kuid selleks tuleb hästi tunda selle meetodi aluseid.

Eesti pedagoogikateadlased Johannes Käis ja Heino Liimets on rühmatööd tutvustanud küll erinevatel ajastutel, kuid on põhimõtteliselt sarnastel seisukohtadel. Hilisemal ajal on nõuandeid rühmatöö rakendamiseks andnud Anti Kidron.

Johannes Käis pidas rühmatööd kahe tööviisi – kollektiivne ja individuaalne – vahepealseks astmeks. Käisi arvates sisaldab rühmatöö siiski rohkem individuaalse, individualiseeritud töö momente. Rühmatöö võimaldab igale rühma liikmele suurt iseisivsust, soodustab koostöötamist, vastastikust abistamist ja kohusetunde arendamist (Käis 1996).

"Rühmatöö all mõistetakse sellist õpilaste õppetegevuse vormi, kus klass jaguneb õppeülesande täitmiseks 3-8-liikmelistesse rühmadesse. Ülesanne antakse rühmale, mitte üksikõpilasele. Rühm kehtestab kindlad normid omavaheliseks suhtlemiseks töö ajal ja planeerib ühiselt tegevuse ülesande lahendamisel, vajaduse korral jaotab ülesande osadeks ning jagab need rühma liikmete vahel, arutab tehtud töö ühiselt läbi ja esitab kokkuvõtte selliselt kogu klassile. Rühmatöö tunnus ongi see, et kogu rühm töötab kui üks tervik" (Liimets 1976:10).

kõige tolerantsemate rühmade vahel ning arvestanud, et seal rühmas oleks vähemalt mõni õpilane, kes suhtleb ka selle kaaslasega.

Vahel on ehk õigem õpetajal rühmad ise komplekteerida, et tagada normaalne tööõhkkond. Arvan, et olulisem on rühmaliikmete hea läbisaamine ning üksteise aktsepteerimine kui ühtlane ainetundmine.

### Irene Artma:

Keskastme õpilastega ongi kõige raskemaks see, et kõik õpilased saaksid jõukohase ülesande ja oleksid tegevusse haaratud, et kogu töö ei teeks ära kiiremad, hakkajamad, või nn targemad, kes ülejäänutele ei usaldagi midagi teha. Püüan tunnustada selliseid rühmi, kus kõik on töösse haaratud, ja tegelikult on sellistel rühmadel paremad tulemused ka sel juhul, kui seal pole kõige paremad ainetundjad.

### Mida pead tagasiside andmise juures oluliseks?

#### Anneli Loodus:

Loominguliste ülesannete puhul olen püüdnud alati välja tuua, kui huvitav on lahendus ja olen püüdnud panna õppijaid tajuma, et koos oli lihtsam teha. Loominguliste ülesannete puhul on oluline leida siiralt igast tööst midagi väljapaistvat.

Olen lasknud ka õpilastel individuaalselt lühidalt kirja panna: mida õppisin?

Üks võimalus on lasta õpilastel oma panust ise hinnata ja seda seejärel arutada. Olen märganud, et paari korra arutamise järel hakkavad rohkem panustama ka need, kes alguses eelistasid passiivseks jääda.

#### Mari-Mall Feldschmidt:

Kui me ei anna hinnangut rühmatööle, siis peavad ka õpilased rühmatööd teisejärguliseks, ajatäiteks. Oluline on, et rühmatöö tulemused kantaks klassi ees ka ette ning kuulataks ära kaastlastepoolne (ning õpetaja) hinnang. Kui õpilased on harjunud saama iga töö eest numbrilise hinde, siis peaks hinde panema ka rühmatööle. Tavaliselt hindan rühmatööd protsessihindega, kuid just arvestuslikud rühmatööd tõstavad õpilaste silmis rühmatöö väärtust. Ise pooldan sellist õppimist, kus igale tööle ei pea panema numbrilist hinnet, aitab ka suulisest tunnustusest või tähelepanu juhtimisest nõrkadele külgedele.

#### Irene Artma:

Ilma tagasisideta pole rühmatööl mõtet. Juba mitmeid aastaid annavad minu ainetundides kaastaste esinemise kohta tagasisidet kaasõpilased. Meil on välja töötatud tagasisideleht, kus on määratud analüüsi kriteeriumid. Minu praktika on tõestanud, et see on efektiivne ja kasulik nii nendele, kes esinevad, neile, kes analüüsivad, ja mulle endalegi. Sellega on õppinud mu õpilased paremini teisi kuulama, olema objektiivsed hinnangu andmisel ja leidma positiivset ka nõrgast etteastest.

Heino Liimets oma töödes (1976) tõi välja rühmatöö neli etappi:

1. ettevalmistus rühmatööle – selle all on mõeldud materjale rühmatööks, klassiruumi paigutust, õpetaja/ õpilase suhet rühmatöö ajal;

2. rühmade moodustamine – mitu liiget on rühmas, kas rühmad on homogeensed või heterogeensed, mis põhimõttel rühmad moodustakse;

3. rühmade tegevuse suunamine – selle all mõeldakse rühmatöö juhendamist üle klassi ja rühmiti, rühmatöö ajal antavaid juhiseid ja tagasisidet, aja arvestamist ja selle jälgimist;

4. rühmatööle järgneva töö suunamine – antav tagasiside rühmiti ja üle klassi, tagasiside on kohene ja/või rühmatööle järgnev, kirjalik ja/või suuline, rühmatööle järgnev analüüs ja tegevus.

Just nimetud neli rühmatöö etappi on rühmatöö planeerimise aluseks ja ühtki neist ei saa alahinnata. Kindlasti on väga oluline rühmade moodustamise põhimõtete määratlemine, sest siin on oluline tähtsus klassi kui grupi kujundamisel. Rühmatööle järgnev analüüs ja tagasiside on aga õpilastele kõige väärtuslikum õppimise seisukohast. Vähene tagasiside tekitab olukorra, kus õpilane ei saa teavet oma töö tulemuste kohta ja sellega väheneb motivatsioon järgmisteks rühmatöödeks.

Anti Kidron (1999) annab järgmised juhiseid rühmatöö käivitamiseks ja selle lõpuleviimiseks:

1. Rühmale tuleb püstitada kindel eesmärk, andes selle täitmiseks kindla ajavahemiku

2. rühmatööks tuleb õpilastele anda vajalikku abimaterjali kirjalikult

3. eelnevalt tuleb anda rühmale ka juhised rühmasisese korra kohta

4. vajadusel anda rühmale lisateavet

5. õpetaja peab tagama kõigi õpilaste osavõtu rühmatööst, õhutama arglikke õpilasi avaldama oma arvamust ja kuulama kaasõpilasi

6. rühmatöö lõpuks teeb õpetaja kokkuvõtte või laseb selle teha mõnel õpilasel

7. rühmatöö lõppedes peaks õpetaja kommenteerima lühidalt nii rühmatöö tulemusi kui ka osalejate osavõttu ja esinemist. Vastavalt tulemustele tuleks jagada tunnustust.

Rühmatöö teoreetilisi seisukohti analüüsid selgub, et tegemist on väga kompleksse meetodiga ja järgimata rühmatöö nelja etappi võib hakata arvama, et meetod on tõesti ebaefektiivne. Samas tuleb tõdeda, et rühmatöö on õpetaja jaoks väga töömahukas, selle ettevalmistus on aeganõudev ja ka tagasiside andmine on keerukas. Rühmatöö läbiviimine eeldab õpetajalt head ainetundmist ning suhtlemis- ja probleemilahendussoskusi. Õppigem seda meetodit siis oskuslikult kasutama!

## Kasutatud kirjandus:

Johnson, D.W., Johnson, R. T. 1991 *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. USA: Boston.

Kerge, J. 2002 *Rühmatöö kui koostöömeetodi kajastatus Eesti riiklikes õppekavades alates 1917. aastast tänapäevani* (Diplomitöö). TPÜ Haapsalu kolledži raamatukogu.

Kidron, A. 1999 122 õpetamistarkust. Tallinn: Andras&Mondo

Kiivit, K. 2002 *Rühmatöö rakendamine koolides* (Diplomitöö). TPÜ Haapsalu kolledži raamatukogu.

Käis, J. 1992 *Isetegevus ja individuaalne tööviis*. Tallinn: Koolibri

Käis, J. 1996 *Kooli- raamat*. Tartu: Ilmamaa

Liimets, H. 1976 *Rühmatöö tunnis*. Tallinn: Valgus

Vahtra, K. 2002 *Rühmatöö kajastamine Eesti pedagoogilises perioodikas 1979. aastast tänapäevani* (Diplomitöö). TPÜ Haapsalu kolledži raamatukogu.

Veske, A. 2002 *Rühmatöö ja selle kajastatus esimese kooliastme emakeele õpikutes* (Diplomitöö). TPÜ Haapsalu kolledži raamatukogu.

Eve Eisenschmidt on Tallinna Pedagoogikaülikooli Haapsalu Kolledži direktor



# Avatud Meele Instituudi kursus

## KOOSKÕLALINE KLASS:

klassi kui grupi kujundamine

*Kursus klassijuhatajale*

*Kasvatus on hariduse saatja,  
on tema tugitoiming, suhete kujundaja,  
et haridus üldse oleks võimalik.*

*P. Siljander*

*Kuidas muuta klassitäis erineva tausta ja erinevate kogemustega  
indiviide üksteisest hoolivaks tervikuks?*

*Kuidas rakendada konfliktid arengu teenistusse ja õpetada oma õpilastele  
eluks hädavajalikke sotsiaalseid oskusi?*

*Mida saab klassijuhataja ära teha selleks, et tema klassis kujuneks  
õppimiseks soodne suhtekeskond?*

**Sihtgrupp:** klassijuhatajad ja muude noortegruppide juhid

## Teemad:

### **I moodul: Grupi psühholoogilise arengu faasid ja nende suunamine klassis**

- klassi kui grupi psühholoogilise arengu faasid
- grupi produktiivsus ja juhitavus õppeprotsessis, klassijuhataja ülesanded ja võimalused grupi arengu suunajana
- vastupanu mõiste, põhjused ja liigid, toimetulek vastupanuga
- selge eneseväljendamise viisid ja aktiivse kuulamise tehnikad, nende harjutamine
- koostöö kujunemise tingimused, koostööoskused, vastutuse ja koostöö arendamine klassis

### **II moodul: Ebakohase käitumisega toimetuleku võimalused**

- ebakohane käitumine klassis, selle peamised eesmärgid
- ebakohase käitumisega toimetulek, selle positiivne suunamine
- tõrjutuse tekkemehhanismid, selle ennetamine ja vähendamine
- tegevuslikud meetodid klassi suhete struktuuri avalikustamiseks ja mõjutamiseks

### **III moodul: Konfliktide lahendamise oskused**

- koostöö lastega võitja - võitja-meetodil
- konfliktide lahendamine ja vahendamine
- enesekehtestamise oskused, konfronteerumine
- paindlik mina-tasandi kasutus klassijuhatajatöös

**Kursuse maht:** 60 tundi (3x2 päeva), sellest 48 t. auditoorset ja 12 t. iseseisvat tööd

**Koolitajad:** Koidu Tani-Jürisoo, Ene Kulasalu, Ene Velström, Liis Aavaste

# Avatud Meele Instituudi kursus

## ÕPETAJA SUHETE KARUSSELLIL:

suhtlemistasandid meis  
ja meie ümber

*On ainult üks tõeline väärtus,  
see on inimese side inimesega.  
A. de Saint-Exupéry*

*Kuidas saavad ühes inimeses peituda (ja ühe suu kaudu rääkida)  
Lapsevanem, Laps ja Täiskasvanu?  
Kuidas "lugeda" inimestevahelise suhtlemise keelt, mõistes nii keha  
kõnekaid märke kui sõnadetaguseid sõnumeid?  
Kuidas muuta ebameeldivat või stereotüüpset suhtlusolukorda, mitte  
minna kaasa provokatsioonidega ja tunda end tasakaalukamana?*

**Sihtgrupp:** erinevate ainete ja vanuseastmete õpetajad, kes on  
huvitatud oma igapäevase suhtlemise täiustamisest

### Teemad:

- sissejuhatus E. Berne'i transaktsionaalse analüüsi põhimõtetele
- inimese 3 mina-tasandit (Vanem, Laps ja Täiskasvanu), nende avaldumine käitumises ja tundeseisundis
- mitteverbaalne suhtlus: liigutused, näoilme ja ruumisuhted
- hääleomadused ja metasõnumid
- sõnakasutus erinevatel tasanditel
- tasandite ülesanded, paindlik tasandikasutus
- suhete analüüs
- protseduurid, rituaalid, ajatäited ja mängud inimsuhetes
- suhtlemisoskused Täiskasvanu tasandil
- suhtlemine õpilasega, lapsevanemaga, kolleegidega, ülemusega

**Kursuse maht:** 38 tundi (2x2 päeva), sellest 32 t. auditoorset ja  
6 t. iseseisvat tööd

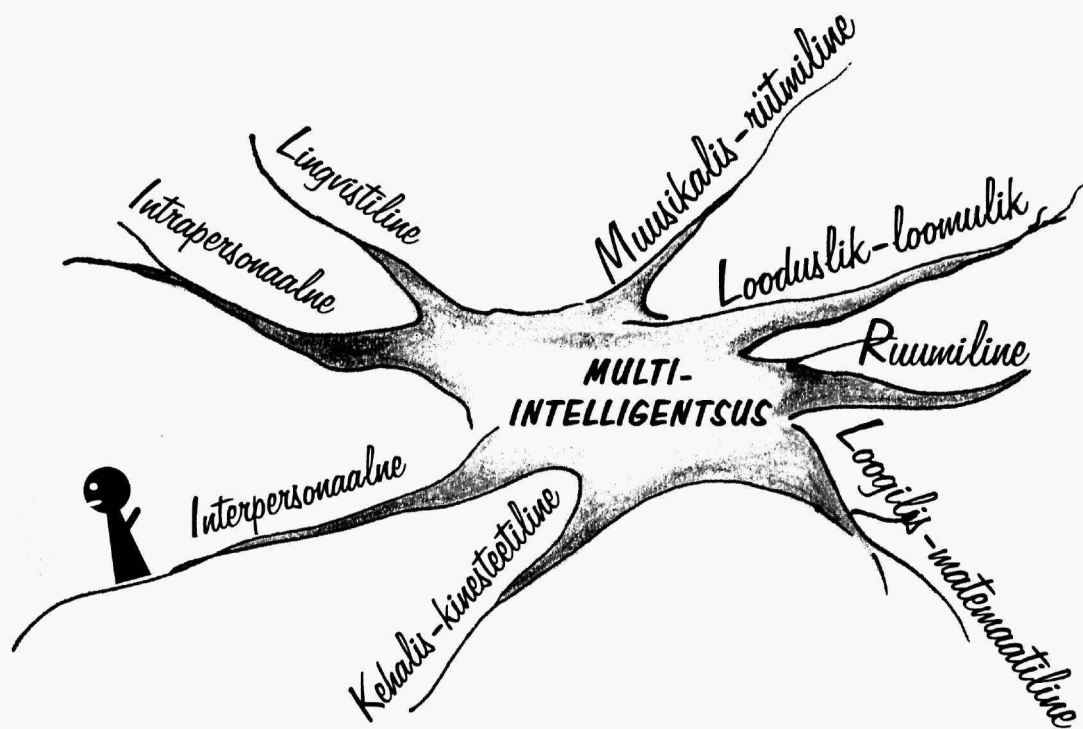
**Koolitajad:** Koidu Tani-Jürisoo; Ene Kulasalü, Ene Velström

inimesena

# inimeste

keskel:

interpersonaalne intelligentsus



## Koidu Tani-Jürisoo

*“Seal, kus iganes kohtuvad 2 inimest, on tegelikult kohal 6. Seal on 2 inimest sellisena, nagu nad ise ennast näevad, 2 inimest nii, nagu teine teda näeb, ja 2 inimest niisugusena, nagu nad tegelikult on.”*

*W. James*

Interpersonaalne intelligentsus on võime mõista teisi inimesi ja tegutseda koos nendega. Selleks on vaja suuta “kõndida kaaslaste mokassiinides” - mõista, kuidas tema näeb maailma ja iseennast, mis teda paneb tegutsema või käega lööma ning osata kohandada ka oma käitumist vastavalt sellele.

Selles vallas andekas inimene suudab märgata õrnu muutusi teiste inimeste

meeleoludes, käitumises ja kavatsustes ning oskab neile kohaselt reageerida: arvestada teiste inimeste arvamuste, tunnete, ootuste ja soovidega, neid mõjutada ning teha koostööd.

Howard Gardner räägib oma raamatus “Frames of Mind” isiksuslikust intelligentsusest (personal intelligence) ning toob esile selle 2 külge - **interpersonaalne** andekuse (nagu tuntud psühhoterapeudil Carl Ro-

gersil või rahvajuhil Martin Luther Kingil) ja **intrapersonaalse** võimekuse, mille näitena kirjeldab Gardner Sigmund Freudi ühes tema hiilgavate inimhinge käsitlustega. Interpersonaalset intelligentsust on nimetatud ka sotsiaalseks andekuseks ja see viitab isikutevahelistele suhetele, mida interpersonaalselt intelligentne inimene oskab luua, hoida ja vajadusel lõpetada. Intrapersonaalset intelligentsust on vahel nimetatud intuiitivseks. Nimetuse tabavuses võib ju kahelda, igatahes on see seotud võimekusega saavutada sisemist rahulolu, mida toob kaasa oma tõeliste tunnete ja sügavate motiividega kontaktis olemine ja nendega kooskõlas elamine.



*“Interpersonaalne intelligentsus on oskus saada aru teistest inimestest: nende motivatsioonist, sellest, kuidas nad töötavad, kuidas nendega koostööd teha. Edukad müügiagendid, poliitikud, õpetajad, arstid ning vaimsed juhid on suure tõenäosusega kõik inimesed, kelle interpersonaalne intelligentsus on väga kõrge. Intrapersonaalne intelligentsus...on samasugune võime, ainult et sissepoole pööratud. See on suutlikkus luua täpne ja tõene mudel iseendast, ning oskus seda mudelit elus efektiivse tegutsemise nimel kasutada.”*

H. Gardner



Kuidas on omavahel seotud Gardneri isiksusliku intelligentsuse ja David Golemani emotsionaalse intelligentsuse\* kontseptsioonid?

Gardner on ise öelnud, et tema vaatenurka intelligentsusele mõjutab tugevasti psüühika kognitiivne mudel, tema töörühm on uurinud eelkõige inimese **arusaamist** enese ja teiste motiividest ja selle arusaamise kasutamist oma eluga toimetulekuks ja teistega läbisaamiseks. Kuigi Gardner on tunnete osatähtsusele oma arutlustes palju viidanud, ei ole ta eriti detailselt jälginud seda kihavat emotsioonide ookeani, mis teeb inimelu ja -suhted samaaegselt nii etteaimamatuks kui ka imetlusväärseks.

Peter Salovey on oma emotsionaalse intelligentsuse kontseptsiooni luues toetunud Gardneri isiksusliku intelligentsuse mõistele ning ühendanud sellesse kontseptsiooni nii inimese emotsionaalsed kui kognitiivsed võimed (sellest saab täpsemalt lugeda järgmistest “K&I-dest” ja D. Golemani raamatutest). Nii, et Gardneri interpersonaalset intelligentsust võib vaadelda emotsionaalse intelligentsuse ühe osana.

Interpersonaalselt andekas inimene armastab tavaliselt meeskonnatööd, diskussioone, rollimänge, kuna tema võimekus loob eeldused heaks suhtlemiseks ja koostöiseks õppimiseks. Grupi(rühma-)töö mitmekesine kasutamine klassis on õpetajale üheks võimaluseks kaasata õppimisse just selles vallas tugevaid õpilasi (kes ei pruugi alati olla esirinnas iseseisva õppimise puhul). Samas saab õpetaja selliste meetodite kasutamise najal õpetada oma õpilastele eluks hädavajalikke sotsiaalseid oskusi.



D. Goleman kirjeldab oma raamatus “Emotsionaalne intelligentsus” interpersonaalse “kirjaoskamatus” tagajärgi: “Eba-populaarsete laste tõenäosus koolist välja langeda on 2-8 korda suurem kui teistel... Algkoolis tõrjutute hulka kuuluvatest lastest oli keskkooli ajaks kooli pooleli jätnud umbes 25%. Kõikide koolilaste keskmine väljalangevus oli sealjuures 8%. Iseenesest pole selles midagi imelikku - kujutlege, et te peate veetma kolmkümmend tundi nädalas paigas, kus keegi teid ei salli.”

Ja veel:

*“Tegelikult ennustab kaheksateistkümnendaastase noore vaimset tervist kõige paremini see, kui populaarne ta oli algkoolis. On selgunud, et edasise elu vaimset tervist ennustavaks indikaatoriks sobib kõige enam populaarsus kaaslaste hulgas. See ületab oma ennustusvõimelt teisi võimalikke indikaatoreid, nagu õpetajate hinnangud, õppeedukus, akadeemilise võimekuse või psüüholoogiliste testide tulemused.”*

(“Emotsionaalne intelligentsus”, lk 297)





Sarnaselt teistele inimvõimetele tuleb interpersonaalseid võimeid regulaarselt ja eesmärgistatult "koolitada". Illinoisi, Emory jt. ülikoolide juures välja töötatud "sõbrustamisõpetuse" programmide rakendamisel on 50-60% juhtudel saavutatud edu tõrjutud laste populaarsuse tõstmisel. Parimaid tulemusi annavad nad nooremate, kolmanda-neljanda klassi õpilaste juures, kuid kunagi pole hilja. On kindel, et paljusid tõrjutud lapsi saab spetsiaalse emotsioonide koolituskursuse abil aidata sõprussuhete loomisel ning selle kaudu kogu edasise elu jooksul oma vaimse tervise säilitamisel.

Milline on ebapopulaarsuse tekke mehhanism? Miks ühed lapsed, kellel nagu oleks oma füüsiliste, psüühiliste vm omaduste kohaselt suur tõenäosus tõrjutuks saada, nende hulka kunagi ei satu ja teised, kellel on näiliselt olemas kõik eeldused olla kaaslaste poolt tunnustatud, ometi osutuvad kõrvaleluka- tuks? Tagamaad on selgelt seotud interpersonaalsete oskustega.

D. Goleman kirjeldab oma raamatus "Emotsionaalne intelligentsus" selliseid emotsionaalseid kalduvusi, mis paratamatult toovad kaasa selle, et nende kandjat hakatakse vältima. Ebapopulaarsed lapsed "saadavad" teistele ebaadekvaatseid emotsionaalseid signaale, samuti on neil kalduvus teiste signaale puudulikult lugeda ning neile piiratud vastuseid anda. Seetõttu on teistel lastel nendega raske

suhelda ning nad jäetakse isolatsiooni või tõrjutakse aktiivselt eemale. Tõrjutud lapsed võivad neutraalset käitumist tajuda vaenulikuna ning sellele agressiivselt reageerida. Teisalt võivad nad olla arad, ebalevad ning sotsiaalselt ebakindlad, mis toob omakorda kaasa kohmakuse suhtlemisel.

#### Hästiarenenud interpersonaalse intelligentsusega inimene oskab:

- \* luua, kujundada ja säilitada mitmekesiseid suhteid teiste inimestega
- \* teiste emotsioone märgata ja kindlaks määrata
- \* kuulata, mõista ja sobivalt reageerida teiste inimeste arvamustele
- \* töötada väikestes gruppides ja meeskondades
- \* näha probleeme erinevatest vaatenurkadest
- \* mõjutada inimesi



*"Ühe katse puhul paluti üksildastel algkoolilastel viia kokku näiteks vastikust või viha väljendav näoilme sobiva emotsiooniga. Selgus, et tõrjutud tegid emotsioonide lugemisel märksa rohkem vigu kui nende populaarsemad koolikaaslasel. Teises katses lasti lasteaiastel seletada, kuidas nad kaaslastega sõbrunevad või tülist hoiduvad. Tulemuseks oli, et lapsed, kellega teised ei mänginud, tulid välja vastustega, mis oleksid viinud soovitud vastupidise tulemuseni (näiteks selleks, et kaaslaselt ihaldatud mänguasja kätte saada, võis tõrjutud laps pakkuda vastuseks "lõõn teda"). Tõrjutud pakkusid variandi- na ka täiskasvanule kaebamist. Kui teismelised pidid rollimängus kehastama kurba, vihast või vallatut inimest, siis ebapopulaarsed inimesed esinesid kõige eba- veenvamalt."*

*("Emotsionaalne intelligentsus" lk 296)*



Vähese interpersonaalse intelligentsusega lastel jääb vajaka oskusest tunda end teiste lastega koos pingevabalt ja mugavalt. Nad kipuvad teistest enam kasutama ebaausaid võtteid. Sotsiaalse kõrvalejäetuse tagajärjed muutuvad eriti nähtavaks täiskasvanuna, vanuse lisandudes on ka järjest raskem omandada uusi käitumismustreid ja hoiakuid. Sellegipoolest ei tasu kunagi heita meelt, kuna enamik enesearenduse- ja psühhoteraapiagruppe arendavad nii inter- kui intrapersonaalset intelligentsust (eneseväljendamisoskust, empaatia- ja teiste tajumise võimet, julgust välja tulla "lukus rollidest" ja stereotüüpsetest käitumistest ning omandada ja rakendada uusi).



Interpersonaalne intelligentsus avaldub väga varakult:

*"Judy elukogemus tuleb ilmsiks alles siis, kui kasvataja kutsub kõik nelja-aastased kooli mängima. Koolis mängitakse pulganukkudega Judy enda lasteaiarühma, kus igal pulgal on peaks kas laste või*

*kasvataja foto - see on sotsiaalse tajumisvõime test. Kui kasvataja palub Judyt panna kõik poisid või tüdrukud sellesse toa ossa, mis neile kõige rohkem meeldib - kunstinurka, klotsinurka, ei eksi Judy kordagi. Ja kui tal palutakse panna kokku need lapsed, kellel meeldib kõige rohkem koos mängida, õnnestub Judyl leida iga rühmaliikme parim sõber. Judy eksimatus tunnistab, et tüdruk on rühmasisesed suhted ja hoiakud perfektselt kaardistanud, mis annab omakorda tunnistust sellest, et tema vaatlus- ja analüüsivõime on nelja-aastase kohta erakordsel tasemel. Need on oskused, mis hilisemas elus aitavad Judyl hiilata igal suhtlemisoskust nõudval alal, müügitööst kuni diplomaatiani välja.”*

(“Emotsionaalne intelligentsus” lk 53)



Interpersonaalne intelligentsus on paljudes ametites hädavajalik (arstid, nõustajad, õpetajad, koolitajad, diplomaadid, teenindajad, müügiagendid jpt). Oskusliku “suhete korraldamist” on tarvis sel-

\* [www.cio.com](http://www.cio.com))

Multiintelligentsuse kohta vaata veel *Koorukese ja Iva* 1999, 2000, 2001, 2002 aastakäike.



leks, et hästi toime tulla lapsevanema ja abikaasa rollis. Seda andekust vajavad poliitilised ja religioossed liidrid ning üsna enesestmõistetavalt kõik juhid.

H. Gardner ütleb oma intervjuus Christopher Kochile\*: “Lingvistiline ja interpersonaalne intelligentsus on juhtimises hädavajalikud. See ei tähenda küll, et kõik juhid peaksid alustama hästiarenenud variandiga mõlemast, kuid kui nad pole eriti head kõnelejad või pole teiste inimeste mõistmine neil just eriti hästiarenenud küljeks, peab see saama nende tipp-prioriteediks. See pole mitte niivõrd iseenese tundmine (mis on juhile samuti väga tähtis), vaid eelkõige see, kuidas panna teised inimesed oma meeskonnas mõtlema enesest ja sellest, kuidas nad saaksid oma võimeid maksimaalselt kasutada.”



**Koidu Tani-Jürisoo** on Avatud Meele Instituudi koolitusjuht ja koolitaja, õpetaja, lapsevanem

# koostöisest

## õppimisest

---

### Koidu Tani-Jürisoo

Tulevikku suunatud mõtlemisega õpetaja üheks võtmeküsimuseks võiks olla: kuidas ma haaran õpilased koostöisesse õppimisse?

Paljude inimeste ideed vallanduvad teiste inimeste abiga ja tänapäeval on hästi tuntud mitmed loovad probleemilahendusmeetodid, mis just sellele inimvõimele toetuvad (n ajurünnak). Mitmed õpilased vajavad suhtlemist, et õpiprotsessis tulemuslikult osaleda ja need sotsiaalsed õppijad kerkivad esiplaanile just koostöise õpiprotsessi käigus. Kuna kõigil lastel on teatud tasemel interpersonaalne andekus olemas, mille edasiarendamine on eluliselt vajalik, on äärmiselt tähtis kasutada klassis õppimise esilekutsumiseks selliseid meetodeid, mis võimaldavad õpilastevahelist koostegutsemist. **Kooskõlaline koostegutsemine annab võimaluse olla teistega ühenduses, rahuldada inimlikku vajadust olla armastatud, austatud ja omaks võetud.**

### Äratamine

**Interpersonaalse andekuse äratamisel on oluline õpilaste seas tekitada positiivne hoiak inimeste vastastikuse sõltuvuse suhtes: 2 pead on ikka 2 pead, neli silma näevad enam kui kaks.**

See hoiak saab toitu olukordadest, kus vajatakse abi, toetust, teiste inimestega koostegutsemist, et täita mingit ülesannet. Selles etapis on tarvis ergutada lastes soovi suhelda teistega ja rakendada oma interpersonaalse intelligentsuse alaseid võimeid. Selleks sobivad kõik harjutused ja mängud (alustades "Vanaema lõngakerast" või teistest lõbusatest koostöistest

ettevõtmistest), mis sisaldavad teiste kuulamist, nende jälgimist, aitamist ja ühist tegutsemist.

### Avardamine

Interpersonaalse intelligentsuse avardavaks arendamiseks on sobivad eelkõige **harjutused, mis nõuavad õpilastelt oma arvamuste ja tunnete ajutist kõrvalejätmist selleks, et mõista teiste omi.** Siinkohal on head igasugused meeskondlikud probleemülesanded, mis nõuavad empaatiavõime kasutamist, kuulamist, panevad õpilasi vaatlema asju erinevatest vaatenurkadest, leidma alternatiivseid lahendusvariante. Tänapäeva koolisüsteemis (ja inimese tavamõtlemises) on üsna levinud eksiarvamus, et igale probleemile või ülesandele on vaid üks õige lahendus. Elu pakub aga igapäevaselt hulga vastupidiseid tõendeid: võimalusterikkast optimistlikust maailmanägemisest on nii mõnigi kord kasu ("kui kuidagi ei saa, siis kuidagi ikka saab"). Inimesele, kes ei suuda hoomata võimaluste ja arvamuste paljusust, võib see uskumus saada ületamatuks takistuseks olukordades, kus ta märkab, et teine pole tema arvamusel nõus. Oskamatus oma mõtete, tunnete ja soovide pealetungi vaos hoida võib inimese viia sellisesse seisundisse, kus läheb täielikult kaduma see, mida vestluspartner talle edastada tahtis. Koostöiste õppemeetodite kasutamise üheks oluliseks eesmärgiks on ka divergentse mõtlemise arendamine konvergentse kõrval.\*

---

\* vt "K&I" nr 2/1999

Interpersonaalsed intelligentsust avardavad kõikvõimalikud konsensuseni jõudmise mängud, harjutused ja igapäevaeluga seotud ülesanded, mis nõuavad usaldust, loobumisvõimet, teiste kuuldavõtmise ja oma arvamuse väljendamise vahelist tasakaalu.

Ühe klassikalise näitena võib siinkohal meenutada meeskonnatreeningus kasutatavat harjutust KUUMATK:

õppijatel palutakse kujutleda situatsiooni, et nende kosmoselaev on just teinud hädamaandumise Kuu valgustatud pinnal. Maandumisel on laev täiesti sõidukõlbmatuks muutunud, alles on vaid 15 eset, mille abil tuleb sooritada 320 km pikkune teekond emalaevani. Õppijad saavad ülesandeks järjestada need 15 eset ellujäämise tähtsuse järjekorras. Kõigepealt tuleb esemed järjestada üksi, kellegagi midagi arutamata. Seejärel püütakse oma rühmas arutelude käigus panna paika õige järjekord. Sellega pannakse proovile igaühe interpersonaalne oskus: kaitsta kindlameelselt olulisi seisukohti ja loobuda oma esialgsetest mõtetest, kui teiste ideed osutuvad paremaks. Harjutusele järgneb kokkuvõttev analüüs ja arutelu. Interpersonaalsete oskuste arendamise seisukohast on eriti tähtis **analüüsida hoolikalt nii grupi** (kuidas käivitus grupitöö, milline oli grupiliikmete aktiivsus, milline oli tööjaotus, milliseid otsustusviise kasutati, milline oli rahulolu grupitööga jne) **kui ka iseenda koostööoskusi** (kui aktiivne olin, kas olin orienteeritud ülesande täitmisele, kuidas toetasin teisi nende arvamuste avaldamisel, kuidas pidasin kinni ajast, kuidas põhjendasin ja argumenteerisin oma seisukohti, kuidas kuulasin teiste omi jne). Koostööoskuste arendamise teadvustamiseks sobib järgmise lause kirjalik lõpetamine "Järgmisel korral kavatsen ma..."

Samalaadsed harjutused on "Lennuõnnetus körbes", "Võluasjad" jt, mis nõuavad isikliku arvamuse kõrvutamist teistega, selle oskuslikku põhjendamist ning vajadusel ka sellest loobumist.

## Õppimine ja arusaamine

Kuidas kasutada just interpersonaalsele intelligentsustüübile omaseid meetodeid tunni eesmärkide saavutamiseks?

**Õpilane peaks saama kõigis ainetes kogeda teiste õpilastega koostegutsemist, kus edu sõltub koostöisest panusest.**

Siia kuuluvad ka ülesanded, mis nõuavad õpilaselt oma kogemuse kirjeldamist teise inimese seisukohast, kus osaleja peab kohanduma mõne rolliga (ajalooline isik, kirjandustegelane, loom, lind, taim, aga miks mitte ka muusikateos või mõni õpitav nähtus füüsikas jne) ning selle kaudu tutvustama õpitut.

## TÖÖST VÄIKESTES GRUPPIDES

**Väikeste gruppide (3-8 liiget) kasutamine igapäevaste õpieesmärkide saavutamiseks on koostöise õppimise põhielement.**

Grupp võib töötada nii kirjalike kui suuliste juhiste alusel. Vastavalt eesmärgile võib grupis vastutust jaotada erinevatel viisidel (n üks liige valmistab ette mingi materjali sissejuhatare, teine ja kolmas keskosa, neljas kokkuvõtte; või: kõik arutlevad ühe ülesande üle, üks kirjutab tulemuse üles, teine viimistleb sõnastuse ja õigekirja, kolmas tutvustab suuliselt, neljas juhib sellel järgnevat diskussiooni). Väga hea koostöine õpimeetod on siksak\*(mosaiik), kus igal õpilasel on vastutus teatud osa või teema teistele õpetamise eest.

## SIMULATSIOONIDEST

**Laias laastus võib öelda, et simulatsioon on niisugune õppetstarbeline harjutus, kus grupp tuleb kokku ja loob "just nagu"-keskkonna.** Õppetöös rakendatakse peamiselt kaht tüüpi simulatsioone: ühed põhinevad matemaatilisel mudelil (ka meie koolides kasutatavad majandussimulatsioonid), teised on rollimängul baseeruvad simulatsioonid. Mõlemal juhul luuakse kõigepealt õpitava probleemi või situatsiooni lihtsustatud mudel, seejärel hakatakse selle kallal tegutsema, just nagu see olekski nii. Simulatsioonil saadud koge-

\* vt täpsemalt raamatust D. Buehl "Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis"

mused-oskused peaksid olema rakendatavad ka reaalse probleemi puhul. Kui matemaatilise mudeli ehitamiseks kasutatakse muutujaid, funktsioone jms, siis rollidega simulatsioonimängu karkassiks on stsenaarium, rollid, kirjeldused, sündmused ja reeglid.

Siia sobivad mitmesugused temaatilised rollimängud ja tegevused (n õpilased, kes õpivad teatud ajaloolist perioodi, võivad riietuda selle ajajärgu riietesse, muuta klassi kohaks, mis võis just sellel ajastul eksisteerida; vastavalt õpitavale ainele või põhiteemale võib klass muutuda džungliks, 19. sajandi lõpu eesti taluks või boheemlaste kohvikuks). Selliseid õpitegevusi võib ette võtta vabas looduses (n "Astute praegu välja laevast, mis jõudis..."). Simulatsioon võimaldab õpilastel saada vahetumat kontakti õpitava materjaliga, vaadelda teemat "seestpoolt". See meetod rakendab ja arendab mitmeid intelligentsustüüpe, kuid kõige nähtavamaks on siis interpersonaalse andekuse osakaal, kuna just **simulatsioonis arenevate inimsuhete abil jõutakse välja uue arusaamise tasandile**. Mänguline keskkond nõuab tavapärase äraõppimise ja teadmiste reprodutseerimise asemel olukorra hindamisvõimet ja oma teadmiste rakendamist uues keskkonnas, peaks seega lisaks meeskonnatöösuste arendamisele looma õpimotivatsiooni ning sügavamaid ja kestvamaid õpitulemusi.

## Ülekanne

Kuidas saavutada seda, et sellele intelligentsustüübile omased tööviisid kanduksid üle õpilaste igapäevaelu? Interpersonaalse intelligentsusele omane tegevus on suhtlemine, diskuteerimine, arutlemine, kuulamine, eneseväljendamine, teiste tajumine jpm.

**Õpilane võiks siit ellu kaasa saada kindlustunde igasuguste koostöövormide kasutamise suhtes. Paaristööd, teiste intervjuerimine, selge eneseväljendamine, aktiivne kuulamine, koostöine õppimine ja teiste õpetamine, konflikti juhtimine, meeskondlikud probleemilahendusmeetodid - seda kõike läheb õpilasel vaja, et kohaneda oma tulevasel töökohal, ükskõik, mida ta ka ei teeks.**

Õppimisel on õpilastel vaja aega mõelda selle üle, mida nad just õppisid, saada ülevaade sellest, mis toimub, esitada küsimusi, klaarida segaseid kohti, korrastada materjali. Õppimise käigus toimub aruka õppija peas automaatne reflekteerimine, ümbersõnastamine, küsimine ja selgitamine. Kui õpetaja organiseerib samalaadseid tegevusi paarides või väikestes gruppides, saavad kõik õppijad hea võimaluse täiustada oma ainetundmist, õpioskusi ja samas ka interpersonaalset intelligentsust. Paariskokkuvõtete tegemise meetodite kirjeldusi (n Kolmeminutiline paus, Sõnaosavus paarides, Mõttele/paaris/jaga ja Peegelda/peegelda) leiab huviline Doug Buehli raamatust "Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis".

## JAGAMISEST

**Kaaslas(t)ega jagamine on lihtsaim meetod interpersonaalse intelligentsuse arendamiseks.** Tuleb lihtsalt öelda õpilastele: "Pööra oma pinginaabri poole ja jaga temaga oma mõtteid, tundeid ja kavatsusi, mis sul seoses selle teemaga on tekkinud." Jagamist võib kasutada iga teema või elujuhtumi puhul ning see on suurepärane viis anda õpilastele võimalus seostada õpitut oma isikliku kogemuse, oma emotsioonide ja arvamuste maailmaga. Jagamist võib kasutada tunni või uue teema algul ("Nimeta 3 asja/omadust/nime/terminit/..., mida tead... kohta"), juba õpitu meeldetuletamiseks ("Mõttele välja 3 küsimust eelmise tunni teema kohta, küsi neid oma pinginaabrit"). See võtab aega 2-5 minutit, kuid sellega aitad õpilastel elustada temal juba olemasolevat teadmist ning uuel infol on, kuhu lisanud ja toetuda. Jagamine peale temakäsitluse lõpetamist ("Arutage omavahel, millised küsimused ja kommentaarid on teil tekkinud") toimib õpilast motiveerivalt ning aitab tal samuti lülitada uut infot oma olemasolevatesse skeemidesse\* ja seda kinnistada.

Võib olla nii, et õpilane jagab alati ühe ja sama inimesega (n pinginaabriga), kuid parema koostöö saavutamise huvides võiks organiseerida jagamist erinevate klassi liikmetega. Siin võib moodustada juhuslikke paare mitmesuguste grupeerimise abivahenditega või korraldada nii,

\* skeemiteooriast loe "K&Iva" nr 2/2001

et teatud aja jooksul saab igaüks igaühega suhelda. On hea, kui õpilane saab kooliaasta jooksul ühiseid töökogemusi kõigi klassikaaslastega.

Jagamisele pühendatud aeg sõltub eesmärgist ja võimalustest, see võib kesta alates 30 sekundist (1 minut paari peale) kuni tunni või pikema ajaühikuni.

Loomulikult on igasuguse koostöise õppe, simulatsioonide ja rollimängude kasutamise puhul vaja õpetajatel ja juhendajatel rakendada lisaenergiat. Siin on vaja head meetoditundmist, organisatoorseid võimeid (sest planeerimise ja korraldamise peale läheb tihtilugu rohkem jõudu kui grupitöö enese juhtimisele!). Lisaks hea terviku (sh eesmärgi-)taju ning tulemusliku suhtlemise ja probleemilahendamise oskused.

### **Oma õpilaste (ja iseenda!) interpersonaalse andekuse arendamisest huvitatud õpetaja võiks mõelda ka selle peale:**

- Milline atmosfäär valitseb minu klassis, kas seal leidub initsiatiivikust, teiste toetamist, kuuluvust ja usaldust?
- Millised on minu klassis õpilastevaheliste konfliktide lahendamise protseduurid, kas mina grupijuhina oskan konflikte vahendada või "lahendatakse" konfliktid tavaliselt võimu (n. õppealajuhataja, direktori juurde saatmise, märkuse, lapsevanema koolikutsumise, käskkirja) abil?
- Kas minu õpilastel on piisavalt võimalusi haaraval ja arendaval moel suhelda ja üksteist mõjutada (n arutelud, diskussioonid, koostöise õppimise võimalused, vastastikune õpetamine, grupiprojektid, peod, ühisüritused jmt.) või on nad üksteisest suhteliselt isoleeritud?
- Kuidas kasutan iseenda koostööoskusi oma kooli kollektiivis ja millised on minu koostöökogemused üldse?

Koostöist õppimist tasub kasutada, sest selle käigus areneb ka õpetaja oma enese interpersonaalne intelligentsus.

### **Kasutatud kirjandus:**

- D. Buehl *Interaktiivõppe strateegiaid klassiruumis*
- D. Goleman *Emotsionaalne intelligentsus*
- H. Gardner *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*
- D. Lazear *Eight ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*
- A. Smith *Accelerated Learning in Practice: Brain-based Methods for Accelerating Motivation and Achievement*

## **IDEID TUNNI PLANEERIMISEKS**

### **AJALUGU:**

- ☉ uurige mingit ajaloo perioodi, kasutades siksak-meetodit
- ☉ Kujutle, et sa oled...(ajalooline isik): Vaata tema silmade läbi maailma ja teda ennast. Kirjelda tema mõtteid ja tundeid enne/peale... (ajaloosündmust).
- ☉ rollimängud-vestlused oluliste ajalooliste isikute vahel
- ☉ diskussioonid tänapäeva nn ajalooliste võtmeotsuste mõju üle.
- ☉ kodanikumängud ("Erakonnad", "Parlament" jt) ja rollimängud ("Pagulased" jt) käsiraamatust "Põnevamad koolitunnid" (Jaan Tõnissoni Instituut: Tallinn 1998).

### **KEELED JA KIRJANDUS**

- ☉ koostöised loovkirjutamise võtted (ümarlaud, RAFT)
- ☉ Teoste analüüs erinevatest vaatenurkadest: N. loetud loo arutelu algklassides. Keskenduge tegelaskujudele. Milliste iseloomudega nad olid? Mis neile meeldis? Mis ei meeldinud? Kuidas nad end tundsid? Kuidas nad Sulle meeldisid? Mis on teis ühist? Erinevat? Kuidas Sina oleksid nende asemel toiminud?
- ☉ Keskmises vanuseastmes: Harjutage rollimängulisi vestlusi erinevate tegelaskujude vahel loo kontekstis. Laiendage lugu ja proovige, kuidas erinevad tegelased võiksid suhtuda ja reageerida uutes olukordades (n. Kujutle, et loo tegelased on meie tänapäevases maailmas. Proovige rollimängus, mis oleks, kui mõni neist oleks selle klassi õpilane/õpetaja/sinu pereleige/parim sõber")

Koostöise õppimise-õpetamise meetodeid on võimalik õppida AMI kursusel **MÄRGIST MÕISTMISENI: lugemise ja kirjutamise abil iseseisvaks õppijaks.**

# rühmade

## moodustamisest

### Anneli Loodus

Rühmatöö tegemiseks on eelkõige vaja rühmi. Esimesena tulevad pähe küsimused: kui suured peaksid olema rühmad ja kuidas neid tekitada? Neile küsimustele saab vastata aga vaid siis, kui ma tean, mida ma tahan rühmatöö abil saavutada.

Seega oleks mõistlik alustada siingi algusest. Millised võimalikud eesmärgid võivad rühmatööl olla?

Eesmärkide teadvustamine ja sõnastamine aitab otsustada, kui suurte gruppidega töötada ja kuidas grupid moodustada.

Eelnevalt tasub mõelda veel sellele, kas antud juhul on olulisem rühmatöö tulemus või rühmas õppimise protsess. Ning sellest lähtuvalt võib kaaluda, kas on tähtis, et iga grupiliige saab rühmatööst sarnase kogemuse (nt kõik saavad välja öelda oma isikliku arvamuse) või panustavad rühma liikmed erinevalt (nt üks kirjutab üles ja teine illustreerib, kolmas kannab ette jne).

Kui selline eeltöö tehtud, on juba lihtsam otsustada, kas teha grupid kolme- või näiteks 6-liikmelised.

**Klassis või koolitusel rühma suuruse peale mõeldes tuleks endale esitada 2 küsimust:**

- **kui suuri rühmi ma vajan?** Kas ma tahan uue info õppimiseks kasutada meetodit, mis eeldab kolmeliikmelist gruppi, või tahan läbi viia ajurünnakut rühmades, kus peaks olema vähemalt 5 liiget?
- **mitut rühma ma vajan?** Näiteks tahan ma anda igale grupile erineva ülesande. Mul on neli ülesannet, järelikult vajan ma nelja rühma, rühmaliikmete arv sõltub siis kohalolijate arvust.

### ENAMLEVINUD EESMÄRGID VÕIB JAGADA JÄRGMISELT:

- grupp õpib uut infot
  - a) teksti või muud materjali kasutades;
  - b) omavahel arutledes või midagi koos tehes;
  - c) a ja b kombinatsioon
- grupp loob koos tegutsedes ja/või arutledes midagi uut (uue teadmise, mingi väljundi eelnevalt õpitule, teksti, kunstiteose vms)
- grupp vahetab arvamusi ja kogemusi
- grupi kujundab ühist arvamust

#### LISAKS:

- õppimisprotsessi käivitamine
- grupi ühistunde loomine
- teemale, tunnile soojendamine/häälestamine
- grupi hetkemeeleolu esiletoomine
- motivatsiooni loomine
- vastupanuga tegelemine
- refleksioon
- jne

### Kuidas toimub rühmadesse jagunemine?

Laias laastus võib rühmi moodustada kolmel viisil:

- juhendaja poolt moodustatud juhuslikud rühmad
- osaliselt või täielikult juhendaja poolt kindlaksmääratud koosseisuga rühmad
- õppijate endi poolt moodustatud rühmad

**Juhuslike rühmade moodustamiseks saab kasutada:**

- **värve:** lasta osalejail valida eri värvi pabereid, vildikaid, mängunuppe vm. ja siis moodustada rühmad samade värvidega inimestest
- **mosaiiki:** tükkideks lõigatud postkaarte, sõnalipikuid, mis mingi tunnuse poolest kokku sobivad jne.
- **esemeid:** mängukaarte (n kõik potid kokku või kõik emandad kokku), paarkarte (n Must Notsu jmt), väikseid mänguasju, mis kokku sobivad (üllatusmunade seest, müügilolevaid vidinaid - vaadake vahel mõne mänguasjapoe kassa juurde!), nõöpe jne.
- **kombinatsioon** (värvilisele paberile kleebitud teist värvi täpp või pildiga kleeps). Eriti sobiv keerukama rühmatöömeetodi puhul, kus kõigepealt moodustatakse rühmad värvi järgi ja siis pil-di järgi.
- **lihtsaimat viisi: neljaks loe!** jne. See on alati kasutatav, ka siis kui muid vahendeid pole. Tasub meeles pidada, et kui ütlen 5-ks loe, siis saan 5 rühma, mitte viieliikmelised rühmad
- kui on võimalik enne inimesi jälgida, õn-nestub vahel jagada ka **juhuslike väliste tunnuste abil:** pruunide kingadega ühte rühma, kirjude kampsunitega teise jne
- kahe viimase kombinatsiooni (eriti hea on see siis, kui on vaja inimesi saada va-hepeal veidi liikuma). Näiteks paluda

inimestel pikkuse või juuste värvi jne järgi ritta võtta ja siis 3-ks loe.

• jm

Mõne ülesande puhul ja mõne klassi/ grupiga võib olla oluline, et rühmade koosseisu määrab juhendaja ise. Enamasti on selle põhjuseks soov, et julgemad ja aktiivsemad jaotuksid erinevate rühmade vahel. Siin võib proovida ka näiteks sellist viisi: kasutada kaarte, lipikuid vms, mida õpilane saab õpetaja käest valida. Juhendaja jaotab eelnevalt kaardid kahe käe vahel, ühe käe ulatab ta valimiseks aktiivsemate poole ja teisest käest valivad ülejäänud.

Mõne klassi/grupiga on võimalik lasta osalejatel endil rühmi moodustada. Siis on oluline enne kindlasti öelda, millist tegevust rühmas tegema hakatakse.

Mõnikord kasutavad õpetajad n-ö kapteniga meeskonna võtet: valitakse kindel arv kapteneid ja nemad valivad omale meeskonna. Sellisel juhul võib aga juhtuda, et tekivad tõrjutud, keda ei taheta meeskonda võtta, või kes alati jäävad viimaseks. Et seda vältida, võib lasta igal kaptenil valida 1 või 2 liiget ja ülejäänud valivad ise, millisesse meeskonda nad lähevad.

Kui mõni pikem projekt välja arvata, siis tavaliselt ei ole hea jätkata pikka aega tööd samas grupis (näiteks mitmel tunnil järjest teevad grupitööd neljakesi lähestikku istuvad pinginaabrid).

Inimestele on rikastav töötada koos erinevate kaaslastega. Gruppe vahetades saab vältida seda, et keegi peab pidevalt töötama koos inimesega, kellega koostöö ei klapi. Grupeerimisvahendite kasutamine aitab vähendada iga kord ühtede ja samade sõpruskondade koostegutsemist ja seda, et keegi jääb alati üksikuks. Hea on varieerida ka gruppide suurust, sest mõnele inimesele sobib paremini töö väiksemas grupis, mõnele jälle suuremas. Lisaks võimaldab rühmadesse jaotamise protsess õppimiseks vajalikku liikumist.

### VEEL PAAR SOOVITUST GRUPEERIMISVAHENDITE OSAS:

- otsige välja oma vanad postkaardid, kleepige paber taha ja lõigake tükid, mida saab kokku panna. Hea kui kaarte on varuks, sest kunagi ei ole ju täpselt ootuspärane arv õppijaid.
- jagage ja vahetage oma vahendeid (ja ideid!) kolleegidega
- kiirvariandina võib valgetele paberitükkidele joonistada lilli, tähekesi, ruute jm kujundeid
- usaldage oma loovust

**Anneli Loodus** on Avatud Meele Instituudi koolitaja, ajakirja "Kooruke ja Iva" toimetaja



# keel

## tervikkeeles

### Irene Artma

Suvekuumuse haripunktis, 1. juulil 2002.aastal viisid Arizona Ülikooli keeleprofessorid Yetta ja Kenneth Goodman Tallinna Pedagoogikaülikoolis läbi seminar-töötoa teemal "Whole Language Day". Kutsujaks ja võõrustajaks oli Eesti Lugemisühing. Õppepäevaga tähistati ühtlasi lugemisühingu 10. aastapäeva.

Sirvin oma seminarimärkmeid ja kohe tunnen endas taastuvat helget emotsiooni, mis mind valdas maailma tippkeeleteadlaste mrs ja mr Goodmani õppepäeval. Sain veel kord kinnitust tuntud tõele, et geniaalne on lihtne ja mõistetav, geniaalsed inimesed on tihtipeale sooja olemisega, sümpaatsed ning muheda huumoriga.

Kõik, mida kuulsin, on väärtuslik, mistõttu püüan kuulnud võimalikult täpselt taastada, aga tean, et ei suuda hoiduda kaasa ja juurde mõtlemast, mistõttu on alljärgnev põhiroana Goodman ning garneering ja vürtsained Artma.

### Mida on vaja õpetajatel teada keelest?

- keel on universaalne, igal inimesel on võime keelt õppida;
- iga ühiskonnal on keel;
- keel on nii isikuline kui sotsiaalne;
- iga inimene ja ühiskond leiutavad keelt;
- personaalseid uuendusi kitsendavad tavad;
- sotsiaalne keel muutub läbi isiklike uuenduste;
- isiklik ja sotsiaalne keel on välja töötanud uusi funktsioone teenima;

- esimene keel on tavaliselt suuline (v. a kurtidel);
- me liigume pere ja kodu keele (keelte) suunas.

Lapse keele arengut mõjutab ümbruskond enne tema kooli jõudmist. Ja see protsess kestab tegelikult terve elu. Õpetajad peavad seda ära kasutama ja arvestama! Miskipärast võetakse tihtipeale 1. klassi õpilasi kui *tabula rasat*, puhast lehte, kelle-

### KIRJAOSKUSE ARENGUPRINTSIIBID

#### Universaalsed õpiprintsiibid:

- A: tähenduse otsimine, isikliku tähenduse omistamine, teadasaamine.
- B: seaduspärasuse otsimine, skeemide ja reeglite loomine, reeglite otsimine, printsiipide organiseerimine - tavad.

#### Kirjaoskuse üldised aspektid:

- A: õppimine, et kirjalikul keelel on tähendus;
- B: õppimine, kuidas kirjalik keel omab tähendust;
- C: kirjaliku keele kaudu mõtete väljendamise õppimine.

le on vaja algusest peale kõik korralikult reegleid järgides selgeks teha. Liiga ruttu minnakse reeglite juurde ja unustatakse, kui magus ja vajalik on lasta tunda avastamis- ja loomisrõõmu. Õpetaja peab endalt tihtipeale küsima, kui palju ja millisel kujul on ta õpilased kokku puutunud õpitavaga? Näiteks tasub mõelda, millisel kujul puutub väikelaps, või noor inimene üldse, oma argitoimetuses kokku kirjakeelega. Viimase sõna võib asendada ükskõik millise õpitava mõiste või teemaga. Kuidas on see kokkupuude mõjutanud tema teadmisi ja arusaama õpitavast?

Keel on eelkõige vahend. Näiteks arvu- ti oma sõnavaraga on loonud juba uue kontseptsiooni keelest ja seda pole mõtet eirata, sest keele muutumine ning areng on loomulikud protsessid. Küll aga peab õpetaja oskama näha kaugemale ja sügavamale, et aidata õpilasel keele kaudu väljendada oma teadmisi, mõtteid, tundeid, mitte osata vaid ortograafiliselt õigesti ja kalligraafiliselt kirjutada.

### Erinevad teed kirjaoskuseni:

- ettelugemine/kooslugemine/iselugemine;
- kirjutamine;
- kirjaoskusega mängimine (algklassides tehtavad erinevad loovülesanded);

- keskkonnamärgid (tänavasildid, teetähised, reklaamid jne);
- demonstreerimine (traditsiooniline õpetamine koolis);
- tehnoloogia (arvuti);
- traditsioonid (perekond, eakaaslased);
- unikaalsed ja personaalsed tegevused.

Õpetaja ei tohiks alahinnata seda, mida lapsed tunnis teevad, loovad, kirjutavad. On vaja uurida, mida nad selle all mõtlevad, mitte liiga ruttu anda kätte õige reegel, vastus või ainuõige teadmine. Lapsepõlvest kaasa saadud loominguliselt positiivsed kogemused aitavad kasvada inimeseks, kes positiivselt mõtestab omaenda ja ümbritsevat elu.

Lugemine ei toimu vaid raamatu või mõne muu trükise kaudu, see on seotud kõigega, mida elus teeme. Kood võib olla erinev, aga põhimõte on sama. Näiteks lapsed, kes laulupeol esinesid ja Goodmanide videol ka üle ookeani inimesteni jõuavad, lugesid nii tantsumu- kui viisimustreid, et jõuda Tallinnasse esinema. Ilma antud keele lugemise ja mõistmiseta poleks olnud neid laule ja tantse.

Lugemisel loob aju skeemi, et mõista maailma. Ta kasutab skeeme, et suunata silmi, kuhu vaadata ja mida otsida. Mida me näeme, sõltub suuresti sellest, mida loodame näha. Veelgi täpsemalt öeldes: inimene näeb ainult seda, mida ta teab (Piaget).



## Mis teeb keele omandamise kergeks, mis aga raskeks?

Aga miks on siis meie õpilastel koolitunnis tihtipeale keel justkui sõlmes?! Vastus on kahjuks kõrvalolevas loetelus, kui leida neile sõnadele antonüümid: keel on kunstlik, ebahuvitav, eesmärgitu, mittevajalik... Nii võivad õpilased vist tunda küll, tehes igavaid harjutusi, millel pole sisu ega olulist informatsiooni või pole nad aru saanud antud harjutuse mõttest. Kirjalik keel võib õpilase jaoks olla kas raske või kerge, see sõltub eelkõige sellest, kui funktsionaalne see on, kuivõrd saab ja peab seda elus rakendama ja kasutama. Õpetaja peab suutma muuta õppimise õpilase jaoks eluliselt vajalikuks ja huvitavaks: see nõuab tihtipeale riskijulgust, sest tulemus ei ole alati prognoositav! Kuidas on õige õpetada selgeks "a" tähte või lugeda Shakespeare'i loomingut?

Arvatakse, et üksikut oskust on kergem õppida kui tervikut, aga - mida väiksem on osake, seda abstraktsem see on. Nii on kõige abstraktsem täht, siis sõna, lause, lõik ja lugu tervikuna. Kui lasta algajatel lugejatel iseseisvalt mingi lugu algusest lõpuni läbi lugeda, siis selgub, et jutu alguse sündmuste suhtes võivad nad eksida, kuid nad on loo sisust ja tähendusest aru saanud. Seega - tervikut on kergem mõista, sel juhul on keel osa sündmustest ja sotsiaalselt vajalik ja mõistetav. Pealegi - mis väärtus on oskusel ilma terviku mõistmiseta?!

Goodmanid esitasid oma esinemise seas ka retoorilisi küsimusi, millele iga õpetaja aega-ajalt püüab vastust leida.

## MIS TEEB KEELE OMANDAMISE KERGEKS, MIS AGA RASKEKS?

Kergeks teeb keele omandamise see, et keel on

- tegelik ja loomulik;
- tervik;
- tajutav;
- huvitav;
- vajalik;
- eesmärk;
- kõnelejale kuuluv;
- osa sündmusest;
- sotsiaalselt kasulik;
- kõneleja poolt valitud ja kõnelejale kättesaadav.

Kas see, mida me õpetame, on lastele hea, kas see aitab neil saada selleks, kelleks nad tahavad saada? Kas see, mida meile esitatakse teaduslikkusena, on ikka nii?

Oluline on endale meelde tuletada, et seda, mida õpetatakse, ei õpita kohe ja automaatselt. Kõik sõltub kontekstist ja elulisest kogemusest. Paljud lapsed pole koolis kaasatud õppimisse. Kui õpetaja, kellel on kogemused ja teadmised, ütleb, mida on vaja õppida, ja head õpilased õpivadki nii, siis õpivad nad eelkõige õigeid vastuseid õiges kohas ütlema ja kordavad oma õpetajat. Kui aga laseb õpilastel eelkõige nende enda kogemusele toetudes õppida ja avastada uut, siis õppiija kontrollib oma kogemust, mitte õpetaja. Õpetaja saab toetada ja suunata ning teha seda, mis teevad ta õpilased edukaks. Sel juhul ei ole oluline, mida õpilased teatud hetkel oskavad, vaid see, mida nad on võimelised õppima.

Irene Artma on Viljandi Maagümnaasiumi õpetaja ja AMI koolitaja



On ainult üks tõeline väärtus,  
see on inimese side inimesega.

Antoine de Saint-Exupéry



Dialogiline elu pole mitte see, kus on paljude inimestega tegemist, vaid see, kus on tõesti tegemist nende inimestega, kellega meil on tegemist.

Martin Buber



Midagi mõista tähendab leida teises midagi omaenda loomusest, ja iseenese avastamine teistes teeb meid sageli õnnelikuks.

Rabindranath Tagore



Inimestel on raske mõista, et elu ei alga iseendaga, vaid teistega; kellel pole teisi, neil pole ennastki.

Teedy Tüür



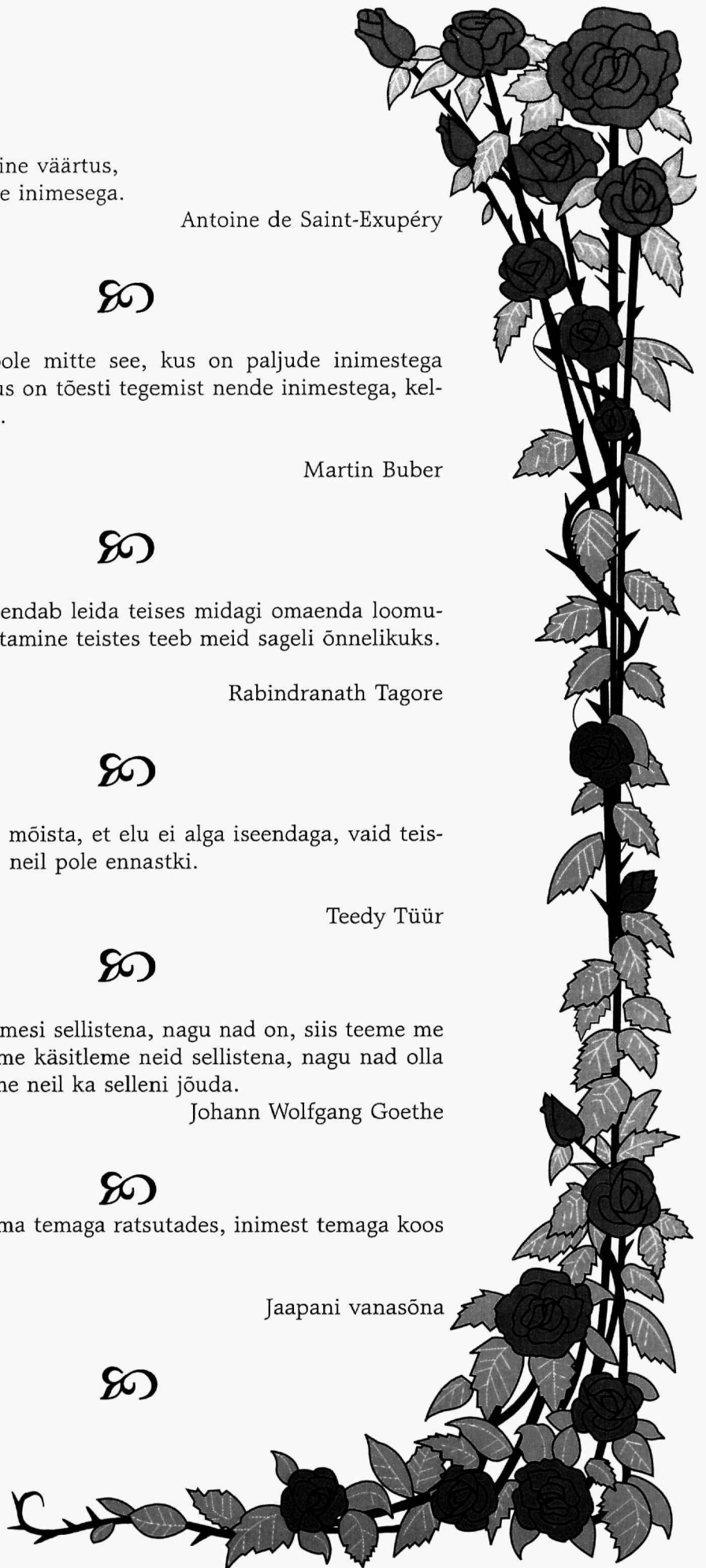
Kui me võtame inimesi sellistena, nagu nad on, siis teeme me nad halvemaks. Kui me käsitleme neid sellistena, nagu nad olla võiksid, siis aitame me neil ka selleni jõuda.

Johann Wolfgang Goethe



Hobust õpid tundma temaga ratsutades, inimest temaga koos töötades.

Jaapani vanasõna





Ükski inimene pole kunagi teisele täiesti ja jäädavalt võõras. Inimesed kuuluvad ühte. Inimesel on õigus teisele inimesele. Suured ja väikesed asjaolud võivad kaotada võõrastuse, mille me endale igapäevases elus peale sunnime, ja panna meid üksteisega suhtlema nagu inimene inimesega. Sündsä tagasihoidlikkuse seaduse peab kummutama südamlikkuse õigus.

Albert Schweitzer *Inimene ja inimene*



Abi aiast, vari võrgust, tugi teisest mehesta.

Eesti vanasõna



See, mida ma oma ellu soovin, on kaastunne, hoovus minu ja teiste vahel, mis toetub vastastikusele andmisele südamest südamesse.

M. Rosenberg



Kui tähelepanematu on tahta, et teised lendaksid sinu tiibadel, kui sa ei saa anda neile ainustki tiivasulge.

Kahlil Gibran *Liiv ja vaht*



Aukartusel elu ees põhinev eetika nõuab, et igaüks meist oleks inimesena kuidagi ja milleski teiste inimeste päralt. Neilt, kelle töö ei paku võimalust inimesena teiste päralt olla ja kellel pole muud ohverdada, nõuab ta, et nad ohverdaksid osa oma jõudeajast, isegi kui seda on napilt. Leidke endale mõni lisaamet, ütleb ta neile, mõni silmapaistmatu, võib-olla salajane lisaamet. Tehke silmad lahti ja vaadake, kus mõni inimene natuke aega, natuke seltskonda, natuke teise inimese abi vajab. /—/ Inimesest on kõikjal puudus. Sellepärast vaata, kus saaksid sina oma inimlikkust rakendada. Ära lase end heidutada, kui sa kaootama või mitu korda katsetama pead.

Albert Schweitzer *Inimene ja inimene*

# Õppiv

## organisatsioon

### Koostanud Piret Jeedas

Täna sel päeval räägitakse mitte ainult enast pidevalt täiendavast inimesest, vaid ka õppivast ning teadmisi loovast organisatsioonist. Kuigi õppiva organisatsiooni ideed on seni käsitletud pigem äriorganisatsioonide kontekstis, on viimasel ajal ideed õppivast organisatsioonist leidnud kandepinda ka haridusorganisatsioonides. "Õpi-Eesti" haridusstrateegias (2001) on ühe põhiseisukohana välja toodud mõte, et kõik õppeasutused, olenemata õpetasemest, peavad teadvustama vajaduse muutuda õppivaks organisatsiooniks.

Õppivat organisatsiooni võib defineerida kui teadlikult juhitud organisatsiooni, kus kõik organisatsiooni liikmed ning organisatsioon tervikuna püüdleb läbi õppimise pidevatele muutustele.

Õppimine leiab organisatsioonis aset pidevalt: küsimus on pigem selles, kuivõrd organisatsioon on teadlik sellest, kuidas ta

õpib, kuidas omandatud teadmisi jagatakse ning mil viisil õpitud rakendatakse. Õppivas organisatsioonis on õppimine siduvaks lülits indiviidi, meeskonna, organisatsiooni ja ühiskonna tasandi vahel.

Seoses õppiva organisatsiooni ideega võib organisatsiooni kontekstis rääkida **uuest õppimise paradigmat**, mille kohaselt väljendub õppimises selle laiem tähendus: õppimine ei ole pelgalt teadmiste omandamine traditsioonilises koolituses, vaid igapäevatoos asetleidev loomulik protsess, mis on sageli teadvustamata ja intuiitivne. Õppiv organisatsioon loob võimaluse täiskasvanu pidevaks arenguks töökohas. Õppimine integreerituna igapäevastesse tööülesannetesse ning -kohustustesse (Cressey & Kelleher s.a.; Watkins & Marsick 1993; Senge 1990; Senge jt 1999) loob soodsa pinnase enast juhtiva ja ennastsuunava õppija ning kriitilise mõtleja kujunemiseks, kes tunnustab ning väärtustab iseennast kui õppijat. Õppivas organisatsioonis väärtustatakse erinevaid õppimisvõimalusi (vt. joonis).

Ent milleks ikkagi õppimine? Õppidees suureneb organisatsiooni

### ÕPPIVA ORGANISATSIOONI TUNNUSED

#### INDIVIIDI TASANDIL

- küsimuste esitamine ning dialoogi tekkimine
- pidev õppimisvõimaluste loomine

#### MEESKONNA TASANDIL

- koostöö ning meeskonna õppimise soodustamine

#### ORGANISATSIOONI TASANDIL

- ühise visiooni suunas liikumise toetamine
- õppimise jagamist ning õpitu talletamist toetava süsteemi loomine

#### ÜHISKONNA TASAND

- organisatsiooni sidusus väliskeskkonnaga

(Watkins & Marsick 1993)

Tegevuse käigus omandatud teadmiste ja õpikogemuste jagamiseks ning talletamiseks võib praktilise meetodina toetuda **TA-süsteemile** (TA ehk tegevusjärgne analüüs on vaste inglisekeelsele sõnaühendile after-action review). TA eesmärk on seniste tulemuste parandamine tegevuse käigus omandatud teadmiste ja kogemuste analüüsi, talletamise ning edastamise kaudu. TA-d võib läbi viia peale koolitust, kursust, projekti lõppedes, peale pooleaastast meeskonnas töötamise kogemust jne. Teisisõnu, juhul kui on töenäoline, et sama tegevust viiakse läbi ka tulevikus. TA edukus sõltub suurel määral analüüsi läbiviiva juhi oskustest, kogemustest ja teadmistest. Juhi ülesanne on luua avatud ja õppimist soodustav ning väärtustav keskkond, kus inimesed julgevad ja soovivad jagada oma kogemusi. Olulisimaks on keskendumine õppimisele ehk sellele, mida iga tegevuse sooritusel osalenud inimene analüüsi tulemusena ning oma tegevuse mõtestamise tulemusena õpib (Clark 1997).

võime genereerida uusi ideid ning teadmisi. Õppimise soodustamiseks on olulised õppimist toetavate struktuuride olemasolu, õppimisvõimaluste loomine ning enesearengu võimaldamine organisatsiooni liikmetele.

Õppiva organisatsiooni keskmes on ennast pidevalt täiendav ning õppiv üksikindiviid kui ka õppivad meeskonnad.

Õppimist nähakse teadvustatud strateegilise protsessina, mille oskuslik ning teadlik juhtimine on suunatud organisatsiooni arendamisele ning pidevale täiustamisele. Õppimist iseloomustab refleksiooni, analüüsi ja mõtestamise tähtsus ning selle transformatiivne olemus: indiviidi tasandil tähendab õppimine muutusi senistes mõtlemismudelites, arusaamades, käitumises; meeskonna õppimise puhul muutusi meeskonna ühistes arusaamades või mõtlemismudelites ning organisatsiooni tasandil väljendub

õppimine muudatustes senises struktuuris, süsteemides, tegevusprintsipiides ning muutustes organisatsioonikultuuris või visioonis. Õppivas organisatsioonis tähtsustakse teadmiste ning õpitu jagamist, seega on olulised süsteemid, struktuurid ning mehhanismid, mis toetavad õppimist, uute teadmiste omandamist, jagamist ja talletamist. Kui organisatsioon

puuduvad võimalused oma kogemuste ja teadmiste jagamiseks ning õpitu talletamiseks, võib organisatsioonis aset leida intellektuaalne stagnatsioon.

Õppivaks organisatsiooniks kujunemine on pikaajaline ja pidev protsess, mille käiku on kaasatud kõik organisatsiooni liikmed.

## ERINEVAD ÕPPIMISVÕIMALUSED ORGANISATSIOONIS

Virtuaalõpe  
Mentorlus  
Osalus projektides  
Koolitusel osalemine  
Igapäevane töökogemus  
Raamatu lugemine  
Koolitus- ja arenguplaani koostamine

Õppimine kolleegidelt  
Eneseanalüüs  
Teiste konsulteerimine  
Töö videomaterjaliga  
Õpimapi koostamine  
Konverentsil osalemine  
Teiste koolitamine

## Kasutatud kirjandus:

- Clark, D. (1997). Leadership - After Action Reviews. [2002, september 12]. <http://www.nwlink.com/~donclark/leader/leadaar.html>
- Cressey, P. & Kelleher, M. [s.a.]. *Social partnership and human resource development*. [2002, mai 12]. <http://www.eclo.org/framestart.htm>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. & Smith, B. (1999). *The dance of change: The challenges of sustaining momentum in learning organizations*. London: New Brealey Publishing.
- Senge, P.M., McCabe, N.H. C., Lucas, T., Kleiner, A., Dutton, J. & Smith, B. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. [2002, mai 15]. <http://www.amazon.com/>
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Õpi- Besti Haridusstrateegia (2001). [2002, mai 15]. <http://www.hm.ee/sisu.php?itemid=90&yh=Haridus&subid>

# rahvusvahelise lugemisühingu konverents

## Edinburghis

---

### Hiie Asser

Iga kahe aasta järel toimub Rahvusvahelise Lugemisühingu maailmafoorum, kuhu kogunevad kirjaoskuse arendamisest huvitatud inimesed üle maailma ja gama ja osa saama lugemisoskuse edendamise värskematest uuringutest, praktikute positiivsest kogemusest ja lugemisalastest suundumustest kultuuri ja hariduse vallas. Konverentsidel osalejate hulgas on esindatud mitmed professionaalsed grupid: õpetajad ja teised haridustöötajad, kõrgkoolide õppejõud, sh õpetajakoolituse spetsialistid ja teadlased, kirjanikud, haridus- ja kultuuri poliitikud.

Lugemisühingu järjekordne maailmakonverents toimus 29.07.-1.08.2002 Šotimaa pealinnas Edinburghis Edinburghi ülikoolis, peakorraldajaks Ühendatud Kuningriigi Lugemisühing (UKRA), osavõtjaid tuhande ringis 60 eri riigist.

Seekordse konverentsi üldteemaks oli *“International Literacy Links”* (**“Rahvusvaheline kirjaoskus ühendab”**), mis viitab selgelt ka kogu foorumi läbivale ideele - rahvusvahelisele koostööle. Seejuures oli ettekannete temaatika laiaulatuslik: lugemist ja kirjutamist toetavad õpetamisstrateegiad, kirjaoskuse arendamine eri vanuses ja teises keeles, pere roll lugemisoskuse propageerimisel, lugemisraskused, mitmekultuuriline haridus ja kirjaoskus, suundumused lastekirjanduses, lugemisõpetaja koolitus jne. Traditsiooniliselt järgiti selgi korral põhimõtet: igapähele midagi. Samuti oli ettekannete formaat vastavalt esinejate soovile ja ettekantava iseloomule mitmekesine: uurimisraport, töötuba, stendiettekanne, sümposium, ümarlaud. Lisaüritustena toimusid konverentsi ajal ja järel Lastekirjanduse festival

ja lugemisühingu suurprojekti “Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks” üritused. Konverentsijärgsel päeval aga toimus *“Multiple Language Literacy”* sümposium eesmärgiga alata rahvusvaheline uurimisprogramm, vastamaks küsimusele: kuidas õpetada lugemist vähemus- ja erikeelsetele lastele mitmekultuurilises klassis.

Seega oli loodud suurepärane võimalus laia inimesteringi tõhusaks professionaalseks ja interkultuuriliseks suhtluseks: dünaamiliselt ülesehitatud programm pakus ca 300 etteastet inimestelt enam kui 30 riigist. Paljude osavõtjate jaoks oli üheks suuremaks probleemiks - kuidas teha õigeim valik paljude paralleelsessioonide hulgast.

Lisaks tihedale ettekannete programmile seisnes konverentsi vaieldamatu võlu ka selles, et ametlike ettekannete kõrval oli piisavalt võimalusi mitteformaalseks suhtlemiseks ja Šoti rikkaliku kultuuripärandi ning tänapäeva eluga tutvumiseks.

Eestist esinesid ettekannetega Eesti Lugemisühingu president, TPÜ õppejõud



Meeli Pandis - "Eesti 9-aastaste laste funktsionaalse lugemisoskuse areng", TPÜ kasvatusteaduse teaduskonna prodekaan Katrin Poom-Valickis, Meeli Pandis ja TÜ haridusteaduskonna lektor Hiie Asser - "Lugejate leksikaalse ja terminoloogilise kompetentsuse ning teksti mõistmise hindamise meetodid", Paide Gümnaasiumi õpetaja Riina Öun ja Viljandi Maagümnaasiumi õpetaja Irene Artma - "Laps kui looja", Hiie Asser ja Peeter Kolk - "Teise keele õppimise mudelid: varajane osaline ja täielik keelekümblus Eesti koolisüsteemis".

Konverents pakkus mõtteainet tõepoolest väga erinevates valdkondades ja eri vaatenurkadest. Olgu selle kinnituseks toodud mõned näited.

Sissejuhatava plenaaristungi peaettekandja Margaret Spencer Londoni ülikoolist rääkis muljetavaldavalt kujutlusvõime arendamise tähtsusest laste õppimisel. Kujutlusvõime on lapse õppimise ja eriti lugejaks arenemise "süda", võtmeküsimus. Lektor kasutas lasteraamatunäiteid, mis õhutavad lastele fantaasiat, näitamaks, kuidas raamatud kujutlusvõimet rikastavad. Kujutlus annab lugejale maksimaalse vabadustunde ja lubab neil tunda, kuidas maailma asjad võivad erineda või kirjapandule vastupidi olla.

Maailmapanga haridusspetsialist Vincent Greaney sõnul tuleb ülemaailmse rahuliku koosseksisteerimise seisukohast haridust vaadelda nii osana probleemist kui ka osana selle lahendamisest. Ta illustreeris oma väidet arvukate näidetega kogu maailmast, kuidas haridussüsteem ja eriti õpikud võivad süvendada intolantsust. Samas ei saa haridus täielikult kompenseerida ühiskonna puudujääke, õppijad on paljude erinevate ja erisuunaliste mõjutuste meelevallas. Siiski peaksid õpikud ja muud õppematerjalid suutma õppijaid juhtida kitsalt nägemuselt glo-

baalsemale, avaramale maailmatunnetusele.

Allakirjutanu jaoks olid konverentsil huvipakkuvamateks ettekanded ja arutelud mitmekultuurilise klassiruumi toimimise tõhususe üle, millele tervikuna oli pühendatud jätkukonverents. See on teema, mis muutub ka Eesti õpetajate jaoks aasta aastalt aktuaalsemaks, kuna õpilaste rahvuseline ja keeleline koosseis on meilgi mitmekesisustas.

Jätkukonverentsil "*Multiple Language Literacy*" ligi 150 inimese osavõtul räägiti üks- ja kakskeelse hariduse erinevustest arenenud ja arengumaades. Värvikaid näiteid tõi üks esinejaist Cecilia Thorne Peruu haridussituatsioonist, kus on kasutusel 78 eri keelt. Paneeldiskussioon, kus peaettekandjad olid USA-st, Taivanilt, Luxemburgist ja Lõuna-Aafrikast, oli pühendatud neljale esmapilgul erinevale teemale: sotsiokultuurilise uurimuse metodoloogia, ortograafiline aspekt kirjanduse teisekeelse lugeja seisukohalt, väikelaste teisekeelsed raamatud ja väljakutsed Lõuna-Aafrika hariduses. Ometi leidis kuulaja neist ettekannetest ühenduslüli - mure laste pärast, kelle haridustee täielikult või osaliselt ei kulge emakeelses õpikeskkonnas.

Sümposiumi teises osas jagunesid osavõtjad väikestesse gruppidesse, et üksikasjalikumalt arutada rahvusvahelise uurimuse käivitamise plaani. Grupitööde tulemusel valmib arutelude kokkuvõte, mis esitatakse osalejamaade valitsustele, valitsusvälistele mittetulundusorganisatsioonidele ja teistele asjasse puutuvatele institutsioonidele ja fondidele, algatamaks ülemaailmset diskussiooni keelegenotsiidi vastu.

Ettearvatavalt oli foorum üksmeelne võtmeküsimuses: emakeele kasutamine alus- ja alghariduses soodustab, kiirendab ja kergendab teise keele omandamist järgmistes kooliastmetes.

**Hiie Asser** on TÜ haridusteaduskonna pedagoogika osakonna lektor



# 13. Euroopa Lugemiskonverents

## “LUGEMINE-KIRJUTAMINE-MÖTLEMINE”

6.-9. juuli 2003 Tallinn

Kutsume Teid osalema 13. Euroopa Lugemiskonverentsil Tallinnas, 6. - 9. juulil 2003 ja sellele järgneval ekskursioonil Tartusse 10. juulil 2003.

### KORRALDAJAD

Konverentsi korraldajateks on Rahvusvahelise Lugemisühingu Euroopa Arenduskomitee (International Development in Europe Committee of the International Reading Association) ja Eesti Lugemisühing.

### TEEMAD

- Kirjaoskus ja demokraatia
- Multikultuurilisus ja keeleõpe
- Lugema- ja kirjutamaõppimise algus
- Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks
- Täiskasvanute ja noorukite kirjaoskus
- Kirjandus ja raamatukogud
- Kirjaoskus ja tehnoloogia
- Keele- ja kirjaoskuse arengu hindamine
- Lugemiraskused ja sekkumisprogrammid
- Koolid, kus kirjaoskus edeneb
- Lugemise õpetajad ja õpetamise strateegiad
- Vaba teema

### KONVERENTSI PEAESINEJAD

Pr. Ingrid Rüütel, prof. MaryEllen Vogt, prof. Maureen McLaughlin, prof. Stefan Samuelsson, prof. Gunther Kress

### TÖÖKEEL

Konverentsi ametlik töökeel on inglise keel. Ettekanded võivad olla ükskõik millises Euroopa Tõlget ei ole korraldajate poolt organiseeritud.

### TÄIENDAV INFO

Täiendavat infot konverentsi programmi ja seonduvate ürituste kohta on võimalik leida konverentsi koduleheküljelt: [www.konverents.ee/reading](http://www.konverents.ee/reading)

### KONVERENTILE REGISTREERUMINE

Konverentsile registreerumise **TÄHTAEG** on 1. aprill 2003.

Konverentsile registreerumiseks palume kasutada konverentsi koduleheküljel

[www.konverents.ee/reading/](http://www.konverents.ee/reading/)

asuvat *online* registreerimisvormi.

### OSALUSTASUD

Osalustasu Eesti osalejatele on 120 EUR. Tasu sisaldab konverentsil osalemist, konverentsi materjale, kohvipause, transporti hotellist konverentsi toimumiskohta, avavastuvõttu ja Tallinna Linnavalitsuse vastuvõttu.

Osalustasu Eesti Lugemisühingu liikmetele on 100 EUR. Tasu sisaldab konverentsil osalemist, konverentsi materjale, kohvipause, transporti hotellist konverentsi toimumiskohta, avavastuvõttu ja Tallinna Linnavalitsuse vastuvõttu.

Kolme päeva osalustasu (7.-9. juuli) on kõigile soovijatele Bestist 60 EUR, Eesti Lugemisühingu liikmetele 50 EUR. Tasu sisaldab konverentsil osalemist, konverentsi materjale, kohvipause, transporti hotellist konverentsi toimumiskohta. Tasu ei sisalda konverentsi avamist 6. juulil, avavastuvõttu ja Tallinna Linnavalitsuse vastuvõttu.

**NB! Ülaltoodud osavõtutasud kehtivad kuni 1. aprillini 2003.**

**Peale antud tähtaega konverentsi osavõtutasud tõusevad.**

# loterii

Möödunud aasta juuli keskel korraldati Luunja Suvekantril heategevuslik loterii, mille tulu läks Kroonuaia Kooli noorema astme lastele õppevahendite ostmiseks.

Loterii korraldaja oli Kroonuaia Kooli õpetaja **Kristel Lempu**, kellel palusime oma ideest ja selle teokssaamisest lähemalt rääkida.

## **Kuidas tulid mõttele korraldada loterii?**

Kroonuaia koolis õpivad kerge vaimupuudega lapsed, kes on paljud pärit lastekodudest, turvakodudest, suurearvulistest ja vaestest peredest. Koolil ei ole võimalik kindlustada kõiki lapsi õppevahenditega - kõige tavalisemate pliiatsite, vesivärvide ja joonlaudadega, rääkimata kallimatest, spetsiaalsetest puuetega lastele mõeldud õppevahenditest, mis tegelikult oleksid vägagi vajalikud. Seepärast tekib tihti olukord, kus õpetaja peab hädavajalikud vahendid ise hankima. On ju selge, et ilma töövahenditeta õppetööd toimuda ei saa.

## **Kas loterii tõi tööpoolest ka tulu?**

Tulu ei olnud väga suur, kuid neli esimest klassi said varustatud mõningate hädavajalike asjadega: kustukummid, plastiliinid, liimid, paberid - kõige sellega, mis tavalistes koolides lastel endil olemas on.

## **Kes teid toetasid ja mida välja loosisite?**

Loterii korraldati sponsorite ja vabatahtlike abil. Peasponsoriteks olid pansionaat "Loodus", kes pani välja ühepäevase tervisetuusiku, motell RelvoSport ööpäevase majutuse ja sportimisvõimalusega, Urmas Saksa ratsutamistalu tunnise perepiletiga, Korea restoran nelja toitlustamiskaardiga ja Manhattani Klubi tunnise keeglimänguga. Lisaks pakkusid elevust Grüne Fee kurgid ja potisalatid, MacDonalsi lasteained ja Kroonuaia kooli laste endi tehtud käsitööd. Oli ka kasulikku lugemist Riigi Päästeametilt ja

Kodanikukaitse Seltsilt. Väiksemad võidud muretseti mänguasjapoodidest ja mujalt.

Täname kõiki sponsoreid ja abistajaid meeldiva koostöö eest, eriti aga Luunja Suvekantri korraldajaid. Aeg on näidanud, et muretsetud asjad on aktiivses kasutuses.

## **Kas oled midagi taolist ka varem korraldanud?**

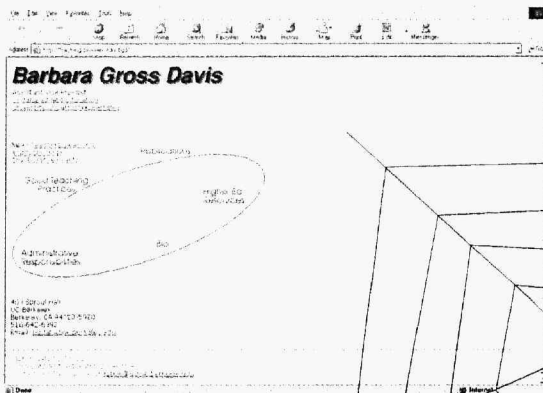
See oli esimene katse ja ma olin meeldivalt üllatunud, kui vastutulelikult hakkasid mitmed firmad sponsoriteks. Oli ka äraütlemisi, kus öeldi, et firma ei saa sellest mitte midagi kasu.

## **Ma arvan, et nii mõnigi lugeja mõtleb, et õpetaja ei peaks küll mingi loterii korraldamisega tegelema. Mida vastaksid?**

Täiesti aus vastus on, et mulle meeldib seda teha. Ja lisaks sellele teadsin, millistes oludes hakkasid uues koolimajas tööle - ilusasti remonditud klass vanade toolide, laudade ja kolme kapiga. Minul ei ole veel kogunenud materjali eelmistest aastatest, oleksin alustanud tühjade sahtlite ja riiulitega. Praegu on meil klassis juba midagi, kuid pikapäevavarühma lastel on aegajalt ikkagi igav. Oleks vaja mänguasju, lauamänge, puzzlesid jne. Siinkohal olekski mul lugejatele palve - kui teil on endal või tuttavatel tarbetult seisvaid korralikke mänguasju või muud sellist, siis meie lapsed rõõmustaksid nende üle väga. Olen kindel, et mõnel väikesel lapsel on ainuke võimalus just koolis mängida. Kodus tal mänguasju lihtsalt ei ole. Mänguasjad võivad olla ka lastele päriseks kinkimiseks.

Võimaluse korral palun võtta minuga ühendust kas interneti aadressil:

[kristel@kroonu.tartu.ee](mailto:kristel@kroonu.tartu.ee) või Kroonuaia kooli aadressil Tartu, Puiestee 62.



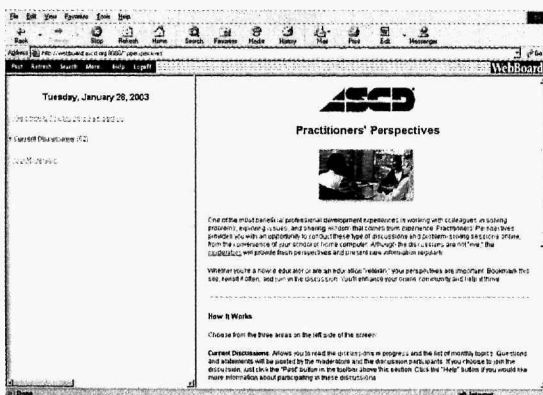
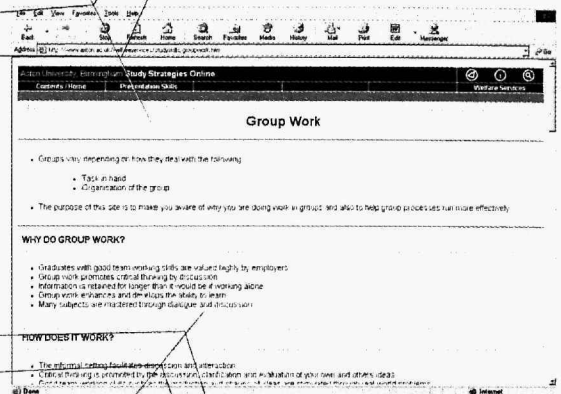
Sellelt aadressilt leiab artikli "Collaborative Learning: Group Work and Study Teams", milles on näiteks niisugused peatükid: üldised strateegiad, grupitöö kujundamine, õppimisgruppide organiseerimine, grupitöö hindamine.

Tegemist on ainult ühe artikliga, aga see on põhjalik ja hästi arusaadav.

Birminghamis asuva Astoni Ülikooli koduleheküljel on soovitusi, kuidas korraldada grupitööd ise õppimiseks.

Muuhulgas on seal niisugused teemad: miks teha grupitööd?, kuidas olla kindel, et meie grupp töötab efektiivselt?, konflikt, vastutus. Samuti on seal linke teistele sarnastele lehekülgedele.

Nii et õppigem ka ise teistega koos!



Õpetaja tahab teha koostööd, et hõlbustada oma igapäevast tööd ja areneda. Üks koostöö vorme on jagada oma kogemusi kolleegidega, küsida nende arvamust, aidata üksteisel probleeme lahendada. Lisaks sellele, et teha seda oma koolis, kursustel ja mujal silmast-silma, võiks kaasa rääkida ka teemakohastes vestlusringides. Üks selline on ingliskeelne vestlusring Practitioners' Perspectives.

Sellel leheküljel lisavad kirjutatud teemadele omapoolse arvamuse moderaatorid. See vestlusring on üsna noor (oktoobrist), aga juba on üleval paar huvitavat teemat. Tasub ülekaemist. Ja mis eriti hea - kui on endal mingi küsimus/teema kirjutada, vastavad sellele kindlasti vähemalt moderaatorid.



Kes veel pole avastanud - ka eesti keeles on haridusteemaline vestlusring Koolielu - leheküljel.

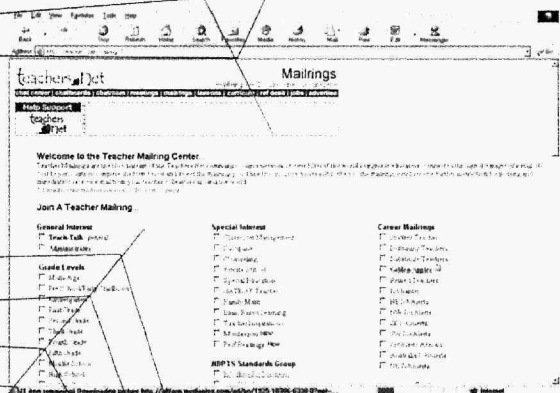
Seal kirjutavad ka õpilased, mis teeb asja õpetajaile eriti põnevaks... Seal on samuti üles võetud kaalukaid teemasid ja ilmselt on meie kõigi kätes vestlusringi taset tõsta ja hoida, sest see on meie väärtuslik.

TEINE koostöö võimalus on lülitada end mõnda temaatilisse listi. Üks selline ingliskeelne on:

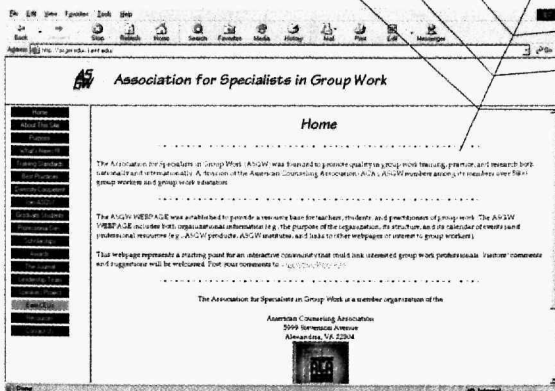
<http://teachers.net/mailings/>

Seal on suur valik teemasid. Tasub valida endale huvipakkuvad ja liituda - igal teemal on oma list, nii et kui ei taha arvutisse liiga palju kirju, siis päris kõike ei maksa valida. Näiteks saab valida: lasteaed, 5.klass, distsipliin, Montessori, algajad õpetajad, matemaatika, arvutiõpetajad jne.

Iga nädal tuleb kasulikku lugemist ja saab ise kirjutada neile, kel sarnased töövaldkonnad.



<http://asgw.educ.kent.edu/>



Grupitöö on professionaalne tegevus, mis hõlmab teadmiste ja oskuste rakendamise grupis, aitab inimeste rühmal jõuda oma ühiste eesmärkideni, mis võivad olla inimesekesksed, inimestevahelised või tööga seotud. Grupi eesmärkideks võib olla igasuguste ülesannete täitmine, mis on seotud töö, hariduse, isiksuse arengu, isikliku ja inimestevahelise probleemilahenduse või vaimsete ja emotsionaalsete häirete parandamisega.

Tegemist on Grupitöö Spetsialistide Assotsiatsiooni koduleheküljega. (Association for Specialists in Group Work). Head edasist uurimist!

# reflekteerides reflektiivõpet ehk peegeldades peegeldamist

“Enne kui Sa seda raamatut lugema hakkad, loe ta vähemalt üks kord läbi,” kirjutab tõlkija Mati Soomre eessõnas Vladimir Nabokovi raamatule “Läbipaistvad asjad”.

Umbes samamoodi mõtlesin ja tegutsesin Andrew Pollardi ja Pat Triggsi raamatut “Reflektiivõpe keskkoolis” lugedes. Käsi-raamatu autorite jaoks on olnud oluline luua süsteemne tervik: mõtestada konteksti, tutvustada olulisi teoreetilisi seisukohti, esitada professionaalset arengut toetavaid ülesandeid ja küsimustikke ning viidata täiendavaks lugemiseks sobivatele raamatutele. Selle raamistiku tabamiseks on nutikas raamat kõigepealt läbi lugeda.

Raamatus “Reflektiivõpe keskkoolis” vaadeldakse õpetajat tervikliku isiksusena ning samas osana suuremast tervikust, oluline on õppimis- ja õpetamiskontekst. Käsiraamatu eesmärgiks on toetada reflekteerivat õpetajat tema tegevuses. **Reflekteeriv õpetaja peegeldab ja peegeldub, st mõtestab, tõlgendab ja analüüsib, et tulla oma igapäevases maailmas paremini toime ja areneda professionaalselt, ning ta suudab ja tahab suunata oma õpilaste reflekteerivat õppimist.** Selle mõtteviisi hoomamiseks ongi vajalik raamat vähemalt üks kord läbi lugeda.

Autorid ütlevad oma eessõnas, et raamat on mõeldud “*valikuliseks kasutamiseks sõltuvalt hinnangutest sellele, mida on vaja klassis ettetulevate probleemide lahendamiseks või õpetaja professionaalseks arenguks*”. (lk 11)

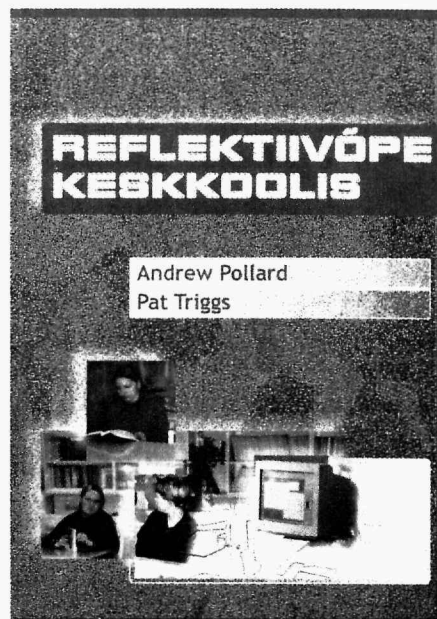
Mina jäin peatuma väärtuste juures.

“*Kõikide tegevusvormide puhul peavad inimesed vastu võtma otsuseid, mis põhinevad väärtustel ja kohustustel, ning see kehtib ka õpetajate kohta.*” (lk 14)

“*Õpetamine puudutab väärtusi, eesmärke, hoiakuid ja tagajärgi samavõrra kui oskusi, teadmisi ja pädevust.*” (lk 20) Milliseid väärtusi ma oma töös puudutan, riivan, toetan? Kas ma olen teadvustanud endale, kuidas see, mida mina väärtustan, võib mõjutada minu õppijaid?

Ma jäin mõtlema õpetaja elu üle.

“*Haridusootuste ja selle vahel, mida on mõistlik oodata inimeselt, kes juhtumisi ha-*



Andrew Pollard, Pat Triggs  
"Reflektiivõpe keskkoolis. Käsiraamat koolidele ja kolledžitele"  
Tartu Ülikooli Kirjastus 2001

*ridusega leiba teenib, peab valitsema tasakaal. Ei tohiks unustada, et õpetajatel on väljaspool klassi ka isiklik elu. Paljudel õpetajatel on kohustus oma perekonna ees, samuti huvialasid, mis võivad olla olulised nende isiklikuks arenguks.*” (lk 50) Oot-oot, kas mul ikka on muid huvialasid peale vihkute parandamise? Kas pole ma usinasti tööd rabades oma sõpru hoopiski hüljanud?

Ma hakkasin proovima praktilisi harjutusi.

Autorid soovivad teha nimekirja sõnadest ja väljenditest, mida saaks kasutada õpilaste tunnustamiseks. Nad arvavad, et tunnustavate sõnade leidmiseks võib kasu olla sünonüümisõnastikust (lk 392). Kui olin Sünonüümisõnastikust (Tallinn 1991) tubli vasteks leidnud *mehine, ametlik, priske ja pai*, otsustasin pigem oma peaga mõelda.

Mõned huvi äratanud ülesanded ootavad, millal leian nende tegemiseks aega.

A. Pollard ja P. Triggs pakuvad välja harjutuse uurida kadunud aega keskkoolis (lk 299). Nad soovivad jälgida tundi ja märkida täpselt üles, millele aeg kulub.

Pärast selle harjutuse tegemist võibolla leian ma aega lindistada oma tunde ning

analüüsida keekekasutust tunnis, küsimuste esitamise viise, jälgida õpilaste õppimist ning tabada momente, millal ja miks nad asjadest aru said (või ei saanud).

Ma teadvustasin, et mul on tunnis tunded ja mu ümber on kolleegid.

*“Õpetaja enesest lugupidamine on samuti tähtis. Asjaolu, et meil on klassis viibides tunded, mured ja huvid, tähendab, et meil on endast parema andmiseks samuti vaja tunda aktsepteerimist ja empaatiat.”* (lk 376)

Autorid soovivad pidada päevikut, kuhu õpetaja märgib üles, kuidas tal tunnis

läks ja mida ta tundis. Pärast paarinädalast päevikupidamist soovitatakse lugeda, mõelda, teha järeldused ning arutleda kolleegiga kerkinud küsimusi.

**Arutelud kolleegidega on reflektiivõppe tõeliselt oluline põhimõte: reflektiivõppe ehk erialane täiustumine toimub koostöös ja dialoogis kolleegidega.** Selle arusaama elluviimiseks on kaval lugeda käsiraamatut koos kolleegidega.

Raamatut luges **Mari Karm**

# interaktiivõppe strateegiad klassiruumis



Doug Buehl  
Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis  
SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus

Nüüd eesti keeles ilmuv asiraamatus *Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis* pakutakse ligi viiskümmend erinevat töövõtet, mis aitavad meil oma ainetundides arendada õpilaste funktsionaalset lugemisoskust.

Raamatu esimene, teoreetiline pool annab ülevaate lugemise ja kirjutamise interaktiivsest käsitlusest ja lugemisest kui konstruktiivsest protsessist.

Raamatu teises, praktilises pooles käsitletud õpistrateegiad on jaotatud kaheksasse õpitegevuse kategooriasse: sõnavara arendamine, ajurünnak ideede saamiseks, koostöös õppimine, arutluse arendamine, interaktiivne lugemine, kirjutamisele innustamine, teabe graafiline esitamine ja õpioskuste arendamine.

Õpetajatena teame, et inimene peab edukaks toimetulekuks õppima kogu elu. Oma igapäevatoos õpilastega püüame neid innustada saada eluaegseteks õppijateks, mõistma, et edasi viivad vaid muutused ja areng. Tutvustatud meetodid aitavad õpilastel omandada ja kasutada erinevate õppeainete olulist teavet ning põhimõisteid, luua seoseid ainete vahel, suurendada õpilaste vastutust oma õppimise eest ja näha õppimise eesmärki.

Kirjeldatud võtteid on rakendatavad algkoolist gümnaasiumini ning need aitavad väga erineva vanuse ja õpivajadustega õpilastel õppida kõigis ainetundides: keeleõppes matemaatika, loodusteaduste ja kutseõppeni.

Carol Minnick Santa, raamatu ingliskeelse väljaande eessõna koostaja, on öelnud: "Mulle meeldivad raamatud, mille autoriks on kooliõpetajad. Käesoleva raamatu autor Doug Buehl on üks paremaid õpetajaid, keda eales kohanud olen. Ta tunneb nii õpilasi kui ka õpetajaid, teab, milliseid raamatuid meie, tegevõpetajad, vajaksime oma igapäevatoos. Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis on just üks sellistest raamatutest."

Tutvustuse koostas **Tiina Nurm** - Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi õpetaja, AMI koolitaja.

*Kui sürrealistlik vihmavari kohtab kahvatut Juhan  
Liivi, siis saabub must tühjaskulunud oehh.  
Otsi mõttetust.*

**Liisbet**

Pilv, kust ladiseb, tilgu  
tuhat rõõmusurinat,  
must, sokiga botik, kust  
kriiskab hiire sabaalune,  
heljuv silm, mis elegantselt  
laskub, liigutades langevarju  
nööre, et maanduda.  
Ma olen auk, rähm silmas,  
kruvi,  
noodipult, vihane, et teda  
jõllitatakse.

**Markus**

Ma olen 200vatine tomat  
murdeeline mutt  
lahtise kaelusega kelluke  
kollane kärbes.

Ma olen Opeli esiüks  
kanadest pakatav tali  
ühe jalaga ämblik  
ninakoll.

**Kristiina**

Mul on karvad ja tiivad,  
ma rooman kuusepuu poole.  
Mul on plastmassist nina,  
millega ma mulda songin.

Mul on kabjad sõrmede otsas,  
need tulid viulimängimisest.  
Mul on suured lehtrid kõrvadeks,  
nendega on raske magada.

Ma olen hieroglüüf.

**Mari**

Olen tumeroheline kuu  
kiire plärtsatus kolmepäevases hommikus  
mööda jalgrada veerev kõrvits -  
kaks kõrva vaatamas endasse

Olen ülesronimise redel.  
Olen põõsas, olen tunnel, olen nööp.  
Olen kudumisvarda teekond kampsunis,  
Linnaöö vaikus otsimas toetuspunkti.  
Olen magava koera hingamine.

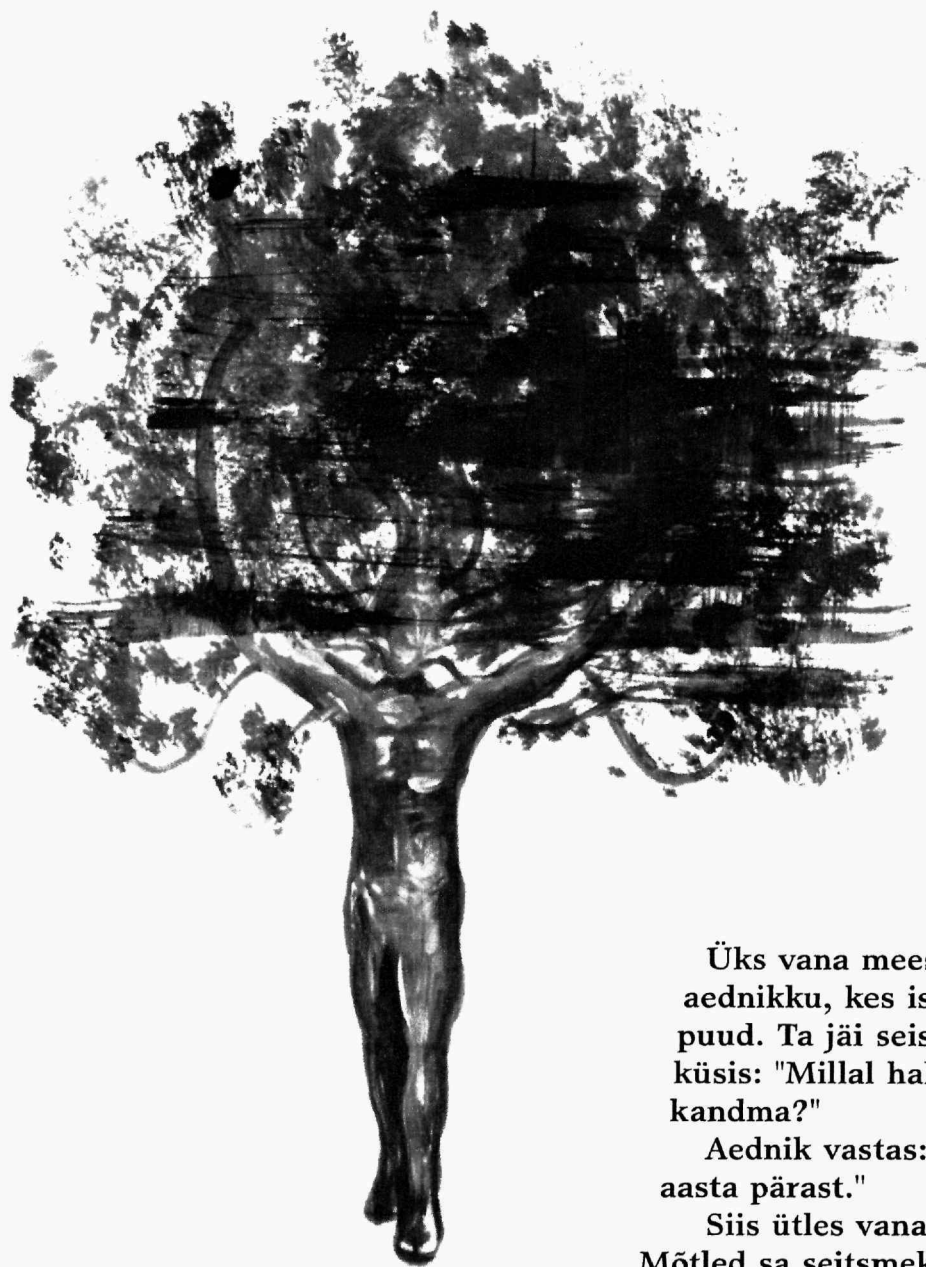
Need autoportreed on sündinud Ilmar Laabani *Autoportreed* jälgendades

Soovime teile, armsad lugejad, ärksat meelt kooli- ja ilmaelu koomiliste külgede  
märkamiseks ja jäädvustamiseks! Ootame uusi kaastöid!

ami@kodu.ee, Pk 71, Tartu 50002



# Jaatileivapuu



Üks vana mees nägi rännakul aednikku, kes istutas jaatileivapuud. Ta jäi seisma, vaatas ja küsis: "Millal hakkab see puu vilja kandma?"

Aednik vastas: "Seitsmekümne aasta pärast."

Siis ütles vanamees: "Sa rumal! Mõtled sa seitsmekümne aasta pärast tõesti veel elada ja oma töö vilju nautida? Istuta parem puu, millest saad oma eluajal rõõmu tunda."

Aednik oli aga oma töö lõpetanud, vaatas seda rõõmsalt ja vastas: "Rabi, kui ma sündisin maailma, siis leidsin ma jaatileivapuu ja sõin sellest, ilma et oleksin selle istutanud, seda olid teinud minu esivanemad. Nüüd tahan istutada puu oma lastele ja lastelastele, et nad saaksid seda nautida. Meie, inimesed, võime ainult siis püsima jääda, kui ulatame üksteisele käe."

Koolitajate seas leviv pärimuslugu



Sügistalvises pimeduses ringi tormates,  
saamata õieti aru, kas ümber on veel  
hommikune hämarus või juba õhtune videvik,  
iseennast ja teisi meeleheitliku naeratusega  
ärkvele innustades, tabasin ma end taas  
mõttelt, aga mis oleks, kui tõepoolest annaks loodusele järele ja  
vajuks talveunne?

Uneleks vaikselt, tukuks ja oleleks ning  
virguks taas koos kevadise kärbsuga, asuks siis  
toimekalt askeldama, lendleks ja lehvitaks.  
Aga kes teab, kas siis enam viitsikski?  
Võibolla tukuks edasi selle suve ja järgmise talve ja ülejäämisegi?

Ei, parem püsin ärkvel, sest tegelikult  
toimub pimeduse varjus palju põnevat,  
mida tasub uurida ja vaadelda, tajuda ja  
tunnetada, millele kaasa elada  
ja kaasa mõtelda. Selles talvises  
valges pimeduses luuaksegi vargsi kogu ilu,  
mis kevadel õitsema puhkeb.  
Oma talvistes askeldustes ja mõtisklustes valmistun  
ju minagi kevadeks?

# KOORUKE JA IVA

Avatud Meele Instituudi ajakiri  
nr 1/2002, viies aastakäik

## Haridustöötajate koolitus- ja arengukeskus Avatud Meele Instituut

Endla 4, Tallinn 10142

(O) 626 32 21

fax: (O) 646 70 72

[ami@ngonet.ee](mailto:ami@ngonet.ee)

[www.oka.ee](http://www.oka.ee)

juhataja: Merike Kärm

(O) 626 32 25

## Numbri peatoimetaja:

Mari Karm

[marikarm@tpu.ee](mailto:marikarm@tpu.ee)

## Toimetajad:

Koidu Tani -Jürisoo

[koidu@kodu.ee](mailto:koidu@kodu.ee)

Anneli Loodus

[ann@kodu.ee](mailto:ann@kodu.ee)

Tiina Pluum

[pluum@htg.tartu.ee](mailto:pluum@htg.tartu.ee)

## Küljendaja:

Atko Rimmel

## Väljaandja:

SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus

Endla 4, Tallinn 10142

[oka@ngonet.ee](mailto:oka@ngonet.ee)

[www.oka.ee](http://www.oka.ee)

(O) 626 32 21

## Tellimine:

(O) 626 32 21

[www.oka.ee](http://www.oka.ee)

Tellimishind aastaks 150 krooni.

Üksiknumbrid müügil raamatukau-  
plustes ja Endla 4, Tallinn.

## Fotograaf:

Tanel Truu

## Trükikoja info ja tiraaž:

Sulemees, 600 eksemplari

ISSN 1406-202X



Elu on lühike  
ning üürike on aeg,  
mil saame tuua rõõmu nende südameisse,  
kes on me kaaslasteks pimedal teel.  
Rutake armastama!  
Rutake head tegema!

H. F. Amiel