

TALLINNA ÜLIKOOL
Balti filmi-, meedia-, ja kunstide instituut
EESTI KUNSTIAKADEEMIA
Kunstikultuuri teaduskond, kunstihariduse osakond

Ivo Visak

**KOOSDISAINIMISEGA TOETATUD ÕPIVA ORGANISATSIOONI
LOOMINE ÜHE GÜMNAASIUMI NÄITEL**

Magistritöö

Juhendaja: MA Merike Rehepapp

Tallinn 2021

RESÜMEE

Ülikool Tallinna Ülikool Eesti Kunstiakadeemia	Instituut Balti filmi, meedia ja kunstide instituut Kunstikultuuri teaduskond
Autor Ivo Visak	
Töö pealkiri Koosdisainimisega toetatud õppiva organisatsiooni loomine ühe gümnaasiumi näitel	
Õppekava Kunstiõpetaja	Tase Magistritöö
Kuu ja aasta Mai 2021	Lehekülgede arv 50
Sisukokkuvõte Käesoleva magistritöö eesmärk oli leida meetodeid, tehnikaid ja tööriistu õpetajatevahelise koostöö käivitamiseks ja arendamiseks loodavas gümnaasiumis, võttes fookusesse Merike Rehepapi loodud koostöömudeli tööriista, mida saab pidada üheks lähenemiseks koosdisainimisele. Uurimisküsimusi oli kaks, millest esimene küsis, kuidas koostöömudel toetab õppiva organisatsiooni loomist uues gümnaasiumis, ning teine küsis, kuidas võiks koostöömudelit rakendada professionaalses õpikogukonnas. Osalusvaatlusest ning poolstruktureeritud intervjuudest tuleneva põhjal saab järeldada, et koostöömudeli läbi töötamine aitab kaardistada meeskonna erinevate liikmete motivatsiooni, kompetentsid ja nõrkused, mis omakorda annab selgema pildi, millistes punktides on meeskonna ühisosa ning ühised õpivajadused - seda nii õppiva organisatsiooni loomise kontekstis kui ka potentsiaalse võimalusena professionaalse õpikogukonna töögruppides. Esitatakse uusi mõtteid ja küsimusi, mis jääksid muidu esitamata. Koostöömudel toetab õppivat organisatsiooni läbi selle, et see algatab uusi mõttevahetusi, luues osalejatele ühtsemat arusaama üksteisest ning koostöömudeli toel õpitakse liikmete tagasisidest enda soove paremini defineerima kõigile arusaadaval viisil. Koostöömudelil on lai rakendumisvõimalus koolikeskkonnas laiemalt, olles potentsiaalseks isiklike tunnete ning motivatsioonide sõnastamise abivahendiks kunstitunnis või klassijuhataja tööriistaks õpilastega arenguveestluste läbiviimisel.	
Võtmesõnad: koosdisainimine, õppiv organisatsioon, professionaalne õpikogukond	
Säilitamise koht Tallinna Ülikool, Balti filmi, meedia ja kunstide instituut Eesti Kunstiakadeemia, kunstikultuuri teaduskond	
Lisainformatsioon	

ABSTRACT

University Tallinn University Estonian Academy of Arts	School Baltic Film, Media and Arts School Faculty of Art and Culture
Author Ivo Visak	
Title Using co-design to support the creation of a high school as a learning organisation	
Curriculum Art Teacher	Level Master
Month and Year May 2021	Page Count 50
Abstract <p>The aim of this thesis was to determine the methods, techniques, and tools for promoting and developing collaboration between teachers in a new high school, with a focus on Merike Rehepapp's collaboration model tool, based on participatory design (co-design). The thesis strived to answer two research questions: how the collaboration model supports the creation of a learning organisation in the new high school; and how can the collaboration model be implemented within a professional learning community.</p> <p>The participant observation and interviews indicated that applying the collaboration model helps map the motivations, competences, and weaknesses of the team's members, providing a clearer understanding of the team's commonalities and shared learning needs both in the context of creating a learning organisation and as an opportunity within professional learning community working groups. The collaboration model supports a learning organisation by initiating discussion and giving the participants a better understanding of each other, while teaching participants to better express their needs in a universally understandable manner. The collaboration model has various other potential uses, for example as a tool for expressing personal feelings and motivations in art class or as the homeroom teacher's aide when conducting student performance appraisals.</p>	
Keywords: co-design, learning organisation, professional learning community	
Place of Preservation Tallinn University Estonian Academy of Arts	
Additional Information	

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILINE RAAMISTIK.....	8
1.1 Õppiv organisatsioon	8
1.2 Professionaalne õpikogukond	10
1.3 Isemääramisteooria	12
1.4 Kompetentsimudel	15
1.5 Koosdisainimine	16
1.6 Eksperiintervjuu koostöömudeli loojaga	19
1.6.1 Taust.....	19
1.6.2 Mudeli loomine.....	19
1.6.3 Mudeli teoreetilised lähtekohad.....	20
1.6.4 Kasutusvõimalused	24
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA.....	26
2.1 Uurimismeetodi valiku põhjendus, korraldus ja sisu	26
2.2 Valimi moodustamine, kirjeldus ning selle moodustamise eetilised kaalutlused.....	28
2.3 Andmeanalüüsi meetoodika ja uuringu piirangud.....	29
3. UURIMISTULEMUSED JA ARUTELU	31
3.1 Osalusvaatlus	31
3.2 Kuidas koostöömudel toetab õppiva organisatsiooni loomist uues gümnaasiumis?	34
3.2.1 Mina.....	34
3.2.1.1 Motivatsioon	34
3.2.1.2 Oskused ja anded	35
3.2.1.3 Õpivajadus	35
3.2.2 Meeskond ja organisatsioon.....	35
3.2.2.1 Ootused	36
3.2.2.2 Kokkulepped	36
3.3 Kuidas võiks koostöömudelit rakendada professionaalses õpikogukonnas?	37
3.3.1 Universaalne käivitaja.....	37
3.3.1.1 Universaalsus	37
3.3.1.2 Käivitaja.....	38
UURIMISTULEMUSTE JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD	40
KOKKUVÕTE	43
KASUTATUD KIRJANDUS	45

SISSEJUHATUS

Disaini mõiste on aastakümnetega märgatavalt muutunud ning ei tähista enam väga kitsast, ainult (ehitus)tehnoloogilist distsipliini, vaid on laienenud peaaegu kõigele, milles läbitakse disainiprotsessile omane teekond. Aastakümnetega on tekkinud kogum meetodeid ja tööriistu, mida on võimalik laiendada väga erinevatesse eluvaldkondadesse (Tomitsch et al., 2018). Haridusvaldkond on üks neist, kus otsitakse disaini abil uusi võimalusi haridusuuendusteks. Disaini olemuse ning meetoditega tutvutakse ka Tallinna Ülikooli ja Eesti Kunstiakadeemia ühisel Kunstiõpetaja magistriõppekaval (Vahter, 2016), kus on süvendatud aineõpingute eesmärk omandada teadmised kaasaegse disaini- ja kommunikatsiooniõpetusest ning kunstimaailma korralduslikest alustest.

Kaasaegne käsitlus disainist on populariseerinud mõiste disainimõtlemine. Disainimõtlemist defineeritakse üldiselt kui analüütilist ja loovat protsessi, mis võimaldab protsessis osalejatel eksperimenteerida, luua, prototüüpida ning koguda tagasisidet laia teemade spektri ulatuses (Razzouk & Shute, 2012). Disainimõtlemine on disainiagentuuri IDEO vahendusel pälvinud soosiva tähelepanu rahvusvahelises ärimaailmas, kuid paljud põhimõtted ja lähenemised, mis seostuvad disainimõtlemisega (inimkesksus, empaatia, optimism), on aastakümneid varem olnud tugevasti seotud mõistega koosdisainimine (*co-design* ja *participatory design*) (Bannon, J et al., 2012, 55-56).

2020. aasta kevadel, kui valisin konkreetsemat fookust enda magistritööle, tegin koostööd Eesti Kunstiakadeemia õppejõu Merike Rehepapiaga, kes oli parajasti loomas koosdisainimise tööriistu, mis ei sobi küll kõikide maailma probleemide lahendamiseks, kuid see-eest annavad parema sissevaate subjektide arusaamadesse ja õpivajadustesse, rakendades haridusvaldkonnas tuttavat isemääramisteooriat (R. Ryan & Deci, 2000). Sellest sai alguse minu panus koostöömudeli teoreetiliste lähtekohtade täiendaval kaardistamisel. Samal ajal oli toimumas minu elus tööalane muutus, sest osutasin valituks juhtima uut loodavat gümnaasiumit ning koosdisainimise tööriistades hakkasin nägema aina enam potentsiaalset abivahendit õpetajatevahelise koostöö edendamiseks, millest üks, koostöömudel (Joonis 3), on antud magistritöö fookuses.

Tartu Ülikoolis kaitstud magistritöös käsitleb Brifik (2020) muutusi meie koolikultuuris, tõdedes, et neljas reformilaine on alanud. Reformilainetena käsitatakse haridusteadlaste

Hargreaves'i ja Shirley (2009) kirjeldatud suuremaid muutusi haridussüsteemis, kus kolmas laine, mille sisuks planeeritud suurem koostöö, parem võrgustumine ning laiem kaasamine otsustusprotsessidesse, on takerdunud. Neljanda reformilaine all peetakse silmas nende muutuste reaalsel rakendumisel koolis. Nimetatud ideedest lähtuvalt keskendusin õpetajatevahelisele koostööle Eestis.

Õpetajate osalemine koostöös on üldiselt kõrge, kuid see on seotud enamjaolt õpilaste õppeedukuse üle arutamisega, meeskonna koosolekutel osalemisega ja õppeedukuse ühtsete standardite alusel hindamisega (Taimalu et al., 2020). Õpetajate hinnangud teistele koostöövormidele koostöös kolleegidega vähemalt korra kuus on madal: kolleegidega õppematerjalide vahetamine Eestis 29%, OECD keskmine 47%, koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses osalemine Eestis 19%, OECD keskmine 21%, teiste tundide vaatlemine ja nende tagasisidestamine Eestis 5%, OECD keskmine 9% (Taimalu et al., 2020, 51). Üldhariduskooli õpetajad teevad koostööd, kuid enesearengut ja lõimimist toetavad koostöövormid jäävad tagaplaanile. Koolides esineb konkurentsidiiskursust, milles on võimalik täheldada piiratud koostööd ning seda tajutakse teatud puhkudel pigem edukat tööd takistava tegurina (Slabina & Aava, 2019). Välja saab tuua ka eesti õpetajate koostöise õpetamise vähesuse (HTM, 2017).

Nendest andmetest tulenevalt näen vajadust leida uusi meetodeid, mis toetaksid õpetajatevahelist koostööd, samal ajal olen loomas uut gümnaasiumit ning vajadus on leida praktilisi lahendusi, mis soodustaksid õpetajatevahelise koostöö tekkimist. Magistritööd kirjutamise ajal olen mitmes rollis: kunstiõpetuse eriala magistrant, koostöömudeli arendamise panustaja ning koolijuht.

Uurimus keskendub koostöömudeli testimisele gümnaasiumi algatusmeeskonna kontekstis. Töö eesmärk on leida meetodeid, tehnikaid ja tööriistu õpetajatevahelise koostöö käivitamiseks ja arendamiseks loodavas gümnaasiumis.

Magistritöö eesmärgid:

- Uurida, millised lähenemised toetavad efektiivse koostöö tekkimist organisatsioonides ning täpsemalt koolikeskkonnas;
- Selgitada, millised disainimeetodid toetavad koostegemist ja koosloomet;
- Läbi viia koostöömudeli testimine uues kontekstis (gümnaasium) ning analüüsida tulemusi.

Eesmärkide saavutamiseks püstitati järgnevad uurimisküsimused:

- Kuidas koostöömudel toetab õppiva organisatsiooni loomist uues gümnaasiumis?
- Kuidas võiks koostöömudelit rakendada professionaalses õpikogukonnas?

Teoreetilises osas annan ülevaate õppivast organisatsioonist, professionaalsest õpikogukonnast, isemääramisteooriast, kompetentsimudelist, koosdisainimisest ning teen ülevaate eksperdiintervjuust Merike Rehepapi, kes on koosdisainimise tööriista, koostöömudeli looja.

Tegemist on kvalitatiivse uurimisega, kus lähtun Stake'i (1995) lähenemisest juhtumiuuringule. Andmekogumise meetoditena kasutan osalusvaatlust ning poolstruktureeritud intervjuusid uue gümnaasiumi algatusmeeskonnaga läbiviidud koostöömudeli töötoa ajal ning selle järel.

Uurimistulemuste järelduste ja ettepanekute tegemisel lähtun analüüsist, kus kasutan reflektiivset temaatilist analüüsi (Braun & Clarke, 2006).

1. TEOREETILINE RAAMISTIK

Peatükis on ülevaade õppiva organisatsiooni olemusest, professionaalsest õpikogukonnast kui koostöövormist koolis, isemääramisteooriast ja selle seosest õpetaja motivatsiooniga, koosdisainimisest ning selle rakendamisest erinevates valdkondades, kompetentsi tähendusest ning kompetentsimudeli õppimisprotsessist. Kuigi isemääramisteooria on populaarne käsitlus haridusvaldkonnas ning ei pruugi vajada detailset selgitust, olen selle lisanud seetõttu, et antud töö võib olla huvipakkuvaks lugemiseks ka disainivaldkonnale, milles nimetatud teooriat on käsitletud pigem harva kui üldse. Nende teemade mõistmine annab aluse hetkeolukorra analüüsimiseks ning annab taustteadmised, et mõtestada lahti Merike Rehepapi loodavat koostöömudelit.

1.1 Õppiv organisatsioon

Õppiva organisatsiooni termini on käibele toonud Senge (1990), kes on kirjeldanud seda organisatsioonina, kus inimesed pidevalt täiendavad ennast, et saavutada tulemusi, mida nad tõeliselt soovivad, kus võetakse kasutusele uusi ja avardavaid mõttemudeleid, kus kollektiivsetele püüdlustele on tee avatud ning kus inimesed õpivad, kuidas üheskoos õppida. Õppiv organisatsioon aitab kaasa kõigi töötajate õppimisele ning on pidevalt valmis ennast ümber kujundama (Pedler et al., 1991). Õppiva organisatsiooni juht peab lähtuma viiest distsipliinist: süsteemne mõtlemine, isiklik meisterlikkus, mõttemudelid, ühise visiooni loomine ning koostöine õppimine (Senge, 1990). Õppiva organisatsiooni puhul on oluliseks lähtekohaks ideaal, mille poole soovitakse liikuda. Tunnused, mille poole õppiv organisatsioon püüdleb, on visioon ja strateegia kujundamine, info liikumine, õpisuutlikkuse kujundamine, meeskonnatöö, inimesed ja muudatused (Ahonen & Kaseorg, 2007).

O'Neil (1995) on Sengelt intervjuus uurinud, kuidas ta koolijuhina muudaks kooli õppivaks organisatsiooniks. Oluliseks pidas Senge selliste õpetajate leidmist, kes on valmis katsetama uusi ideid ning kellel on selleks ka vastav tahe – koolijuht üksi ei suuda vaakumis sellist (õppiva organisatsiooni) keskkonda luua. Esmane vajadus on alustuseks kokku tuua grupp inimesi, kes on muutusteks valmis ning panna nad omavahel suhtlema ning disainima protsesse, mis oleksid koolikeskkonnas läbivalt kaasavad (kooliga seotud inimesed kõigilt

tasanditelt ning õpilased). Kõigiga ühiselt visiooni(de) loomine, nende üle reflekteerimine ja ka individuaalsete visioonide kokku toomine nõuab pühendumist, kuid visiooni loomine ei saa olla ühekordne üritus, vaid see on (lõpmatu) protsess.

Slabina ja Aava (2019) on enda uurimistöös kokku pannud erinevuste kaardistuse konkurentsipõhise organisatsiooni ning õppiva organisatsiooni vahel. Nende kaardistuste põhjal on võimalik näha, kuidas õpetajad õppivas organisatsioonis individuaalsel tasandil väärtustavad enam meeskonnatööd ning on valmis võtma suuremat vastutust kooli arengu eest (Tabel 1).

Tabel 1. Koostõise õpikultuuri erinevused individuaalsel ja suhtlustasandil konkurentsipõhises ning õppivas organisatsioonis (Slabina & Aava, 2019, 79)

Konkurentsipõhine organisatsioon	Õppiv organisatsioon
• Domineerib individuaalne pingutus	• Meeskonnatöö on väärtustatud
• Ideid jagatakse harva	• Ideede jagamine on üldlevinud
• Domineerib kogemuste ja lugude jagamine	• Dialoog võimaldab suurendada jagatud arusaama
• Jagamist kogetakse kui oma kompetentsuse äraandmist	• Jagamist nähakse tavapärase osana professionaalses muutumises
• Uued ideed tekitavad kahtlusi	• Uusi ideid testitakse kriitiliselt
• Jagamine toimub sõprade vahel	• Ideed levivad eri viisidel, tasanditel
• Koostööd tehakse vähe	• Koostöö on tihe, suurenenud
• Õpetajad näevad ennast vastutavana klassiruumis toimuva eest	• Õpetajad näevad ennast vastutavana nii kooli kui ka enda professionaalse arengu eest
• Õpetaja eelistab kindlustunnet ja on vastu muutustele	• Õpetaja on valmis muutusteks ja väldib tööalast rutiini

Institutsionaalsel tasandil on õppivas organisatsioonis õpetajad organisatsiooni eesmärkide teostajateks, sest protsesse käivitab õpetaja eneseteostus ja koostõine arendustegevus, koostöövõrgustikes tegutsemine (Slabina & Aava, 2019, 79) (Tabel 2).

Tabel 2. Koostöise õpikultuuri erinevused institutsionaalsel tasandil konkurentsipõhises ja õppivas organisatsioonis (Slabina & Aava, 2019, 79)

Konkurentsipõhine organisatsioon	Õppiv organisatsioon
<ul style="list-style-type: none"> Alluva roll on teenida organisatsiooni 	<ul style="list-style-type: none"> Õpetajat nähakse organisatsiooni suurima ressursina, eesmärk on õpetajate heaolu
<ul style="list-style-type: none"> Korraldused tulevad juhtkonnalt 	<ul style="list-style-type: none"> Õpetaja räägib kaasas organisatsiooni arengus ning ennast puudutavates küsimustes
<ul style="list-style-type: none"> Juhid motiveerivad väliste tasudega (nt palk) või juhivad karistuste kaudu 	<ul style="list-style-type: none"> Tegutsema motiveerib tähenduslik töö, kollegiaalsed suhted, vastastikune austus, personaalsete ja kollektiivsete eesmärkide saavutamine
<ul style="list-style-type: none"> Rakendatakse „jaga ja valitse“ juhtimisstiili, töötajad tunnevad isolatsiooni 	<ul style="list-style-type: none"> Organisatsioon toetab koostöövõrgustikke ja suhteid
<ul style="list-style-type: none"> Uued õpetajad upuvad või ujuvad 	<ul style="list-style-type: none"> Uusi õpetajaid toetatakse mentorsuhete kaudu
<ul style="list-style-type: none"> Juhid hindavad sooritust ja vigu 	<ul style="list-style-type: none"> Õpitakse liikmete tagasisidest
<ul style="list-style-type: none"> Tuleviku planeerimine on piiratud juhtkonna tegevusega 	<ul style="list-style-type: none"> Õpetajad kujundavad tulevikuplaane koos juhtkonnaga

1.2 Professionaalne õpikogukond

1990ndate alguses Senge loodud õppiva organisatsiooni paradigma hakkas kiiresti levima ka haridusvaldkonna kirjanduses ning peagi hakati nähtust kutsuma uues kontekstis õpikogukondadeks (*learning community*) (Hord, 1997, 18). Laiemalt võib vaadata professionaalset õpikogukonda kui kultuuri loomist, kus koostöö on eeldatud, kaasav, ehe, jätkuv ning keskendunud õpetajate enese praktikate hindamisele, et tagada paremad tulemused õpilastele (Seashore et al., 2003, 3). Professionaalsed õpikogukonnad on loodud eeldusel, et õppimine toimub personali jagatud erinevate kogemuste ja perspektiivide kaudu, mille abil nad liiguvad ühiste eesmärkide suunas (Barton & Stepanek, 2012, 1). Professionaalne õpikogukond nõuab kooli personalilt enam keskendumist õppimisele kui õpetamisele, kollektiivselt panust

teemadesse, mis on seotud õppimisega ning enesele püstitatud eesmäärke, mis sütitavad täiendavat arengut (DuFour, 2004).

Nõuded koolile, milles on võimalik saavutada toimiv professionaalne õpikogukond, on sõnastanud Hord (1997, 24) järgmiselt:

- Koolijuhi kollegiaalne ning toetav osalemine ja juhtimise (ka võimu ja autoriteedi) jagamine, kutsudes personali andma sisendit otsuste tegemisel.
- Ühine visioon, mis on seotud õpetajate pühendumusega õpilaste õppimisele ja see on järjekindlalt sõnastatud õpetaja enda töös.
- Kollektiivne õppimine õpetajate seas ning õpitu rakendamine õpilaste vajaduste rahuldamiseks.
- Üksteise tundide vaatlemine tagasiside ning toe saamiseks nii individuaalse kui ka kooli kogukonna arengu eesmärgil.
- Füüsilise keskkonna loomine ja inimlike võimetega arvestamine, mis soodustab professionaalse õpikogukonna tööd.

Viis distsipliini, mis teevad ühest organisatsioonist õppiva organisatsiooni, on leidnud kajastust ka professionaalse õpikogukonna raamistikus (Thompson et al., 2004, 2-4):

- Süsteemne mõtlemine on kogum teadmisi ja tööriistu, mis aitavad paremini aru saada (kooli) aluseks olevatest muustritest ning sellest, kuidas mustreid saab muuta - kooli seisukohast on oluline, et õpetajad saaksid kõigest aru ning oskaksid kaasa rääkida kogu kooli puudutavate teemade ja murede osas.
- Isikliku meisterlikkuse seisukohast pole võimalik, et koolis on õpilane ainukeseks õppijaks - selleks et õpetada õpilasi uute meetodite järgi, mis aitavad neil paremini õppida, peavad õpetajad olema valmis ise pidevalt õppima.
- Mõttemudelid üldistavad paljuski seda, kuidas me maailma näeme, ning oluline on siinkohal aru saada, et paljud muutused jäävad toimumata, sest mõttemudelitest ei olda nõus loobuma. Selleks, et muuta koolikultuuri, peab olema valmis panema praeguseid mõttemudeleid kahtluse alla.
- Ühine visioon ei saa olla kooli keskkonnas ülevalt alla (koolijuhi või juhtkonna poolt) dikteeritud - ükskõik kui ülev ka etteantud visioon pole. Visiooni tuleb tõeliselt kõigiga luua ja jagada.

- Koostöine õppimine on kooli keskkonnas oluline diskussiooni lähtepunkt ning annab aluse erakordsete tulemuste loomiseks, juhul kui meeskonnad koolis tõsiselt pühenduvad õppimisele.

Professionaalsete õpikogukondade loomise juures on täheldatud ka ohte, kus see jääb pealiskaudsuseks, st ei laskuta väga sügavale õppimise teemasse, seda vaadeldakse kui järjekordset innovatsiooniprojekti, mis ühel hetkel algab ning mingil ajal lõppeb, ning kus seda rakendatakse ainult ühe kooli kontekstis, pigem on aga ootus, et see mõjutab laiemalt terve kogukonna hariduskultuuri (Fullan, 2007, 6).

Maria Jürimäe (2020) Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskusest väidab, et meetodite kasutamine õpiringides (kooli professionaalse õpikogukonna väiksemad töögrupid) on vaba.

1.3 Isemääramisteooria

Isemääramisteooria autoriteks on Edward L. Deci ja Richard M. Ryan (2000, 68) ning teooria uurib inimese motivatsiooni ning isiksust. Teooria jagab motivatsiooni põhjused kolme rühma (sisemine motivatsioon, väline motivatsioon ning amotivatsioon) ning selle kohaselt on inimestel kolm psühholoogilist baasvajadust, mille toetamine tagab inimese edasise arengu ja üldise heaolu suurenemise - kompetentsus, autonoomia ja seotus (Ryan & Deci, 2000, 68). Isemääramisteooria on tervikliku raamistikuna tuntud erinevates uurimisvaldkondades, kuid on leidnud märkimisväärset käsitlust ka haridusvaldkonnas (Malleus et al., 2018, 159).

Sisemine motivatsioon on Deci ja Ryan (2000) kirjeldanud kui inimese positiivsemat potentsiaali, millel on iseloomulik kalduvus leida üles väljakutsed ja uudsus, enda võimete piire kombata ning neid kaugemale viia, uurida ning õppida – tegevused, mille põhjus on ainult isiklik huvi ning põnevus (R. M. Ryan & Deci, 2000, 55) ning puudub soov saada selle eest tasu. Käegakatsutavad tasud, ähvardused, tähtajad, juhendid, survestatud hindamised ja ette antud eesmärgid vähendavad sisemist motivatsiooni, aga valikuvabadus, tunnete teadvustamine ja võimalused enesejuhtimiseks hoopis suurendavad sisemist motivatsiooni, sest annavad inimesele suurema autonoomsuse (E. L. Deci & Ryan, 1985). Sisemine motivatsioon tagab paremad õpitulemused, suurema loovuse ning on inimeste jaoks seotud positiivsete kogemustega (R. Ryan & Deci, 2000).

Väline motivatsioon on seotud tegevustega, mis on väliselt nõutud või eeldatakse selle eest saada mingit laadi tasu (R. M. Ryan & Deci, 2000). Väline motivatsioon on Ryan ja Deci poolt omakorda jagatud neljaks, mille alla kuuluvad neli erinevat regulatsiooni tüüpi. Autonomsemad neist on omaksvõetud ja integreeritud regulatsioon, pealesurutud ja väline regulatsioon on pigem autonoomsust pärssivad ning on enam seotud kontrollitud motivatsiooniga (R. Ryan & Deci, 2000).

Amotivatsioon on olukord, kus puudub kavatsus tegutseda. Kui inimene on amotiveeritud, siis puudub tahe ja tunne isiklikust põhjuslikust seosest (R. M. Ryan & Deci, 2000).

Täiendava sisendi motivatsioonide rühmade kohta saab allolevast inimese motivatsiooni taksonoomia tabelist.

Kontrollitud motivatsioon → Autonomne	Sisemine motivatsioon		-Huvi -Sisemine rahuldatus -Rahulolu/nauding
	Väline motivatsioon	Integreeritud regulatsioon	-Eesmärkide hierarhiline süntees -Uute regulatsioonide ühildamine inimese väärtuste ja vajadustega
		Omaksvõetud regulatsioon	-Teadlik tegevuse väärtustamine -Oma eesmärkide heakskiit/väärtustamine
		Pealesurutud regulatsioon	-Fookus on enda või teiste heakskiidul -Seotud egoga -Süütunde, ärevuse vältimine -Uhkuse tundmine -Eesmärk on tõsta oma enesehinnangut ja väärtustunnet
		Väline regulatsioon	-Preemiate, tasude või karistuste vältimine -Kuuletumine -Väliste käskude rahuldamine
Amotivatsioon		-Ei tajuta kellestki sõltuvust -Ei tajuta kompetentsust -Puudub kavatsus -Ei väärtustata tegevust -Ei tunta tegutsedes kompetentsena -Ei usuta, et tegevus võib viia oodatud tulemuseni	

Joonis 1. Inimese motivatsiooni taksonoomia (R. Ryan & Deci, 2000, 72); tõlge (Oppi, 2018, 4).

Autonoomia on defineeritud kui enesevalitsemine (*self-governance*) või eneseregulatsioon (*self-regulation*) (R. M. Ryan & Deci, 2006). Autonoomse käitumise

kogemus on valikutevaba ning indiviidi enda poolt tahetud. Vastupidiselt, kui kogemus on survestatud või sunnitud väliste jõudude poolt, ei saa seda autonoomiaks kutsuda (DeHaan et al., 2016). Olla autonoomne ei tähenda, et ollakse täielikult sõltumatu teistest, vaid pigem seda, et tuntakse üksmeelt ning valikuvõimalusi tegutsemise käigus, vahet tegemata, kas tegevused on iseseisvalt algatatud või näiteks hea sõbra poolt (Chirkov et al., 2003).

Kompetentsus on seotud inimese vajadusega enda keskkonnas olla efektiivne (E. Deci & Vansteenkiste, 2004). Kompetentsust on võimalik kohata keskkondades, mis pakuvad väljakutseid õpitud oskustele ning mis annavad informatiivset tagasisidet, mis kinnitavad tehtu efektiivsust (DeHaan et al., 2016).

Seotus või seotusvajadus viitab vajadusele tunda ennast olulisena ning teiste hulka kuuluvana. Seotusvajadust kogetakse, kui inimene saab hoolitseda enese jaoks tähtsate inimeste eest ja tunneb, et ka tema eest hoolitsetakse. Seda rikuvad olukorrad, kus inimene tunneb ennast isoleerituna ning teistest äralõigatuna (DeHaan et al., 2016).

Kokkuvõtlikud, eri tüüpi sotsiaalsed keskkonnad võivad soodustada või mõjuda halvasti inimese psühholoogilistele baasvajadustele. Uuringud on tõestanud tugevaid seoseid seesmise motivatsiooni ning autonoomia, kompetentsuse ja seotusvajaduse rahuldamise vahel. Oluline on mõista ka seda, et inimesed on seesmisel huvitatud ainult nendest tegevustest, mis on nende jaoks uudsed, pingutust pakkuvad või esteetilised (R. Ryan & Deci, 2000).

Isemääramisteooria on seotud ka professionaalsete õpikogukondadega ning on uuritud, kuidas viimane võiks toetada õpetajate baasvajadusi ning seeläbi ka tõsta motivatsiooni. Jürimäe (2020) on märkinud, et kui räägime isemääramisteooriast, mis on nüüdisaegse õpikäsitluse osa kui ka õpetaja professionaalsuse ja kutsestandardi osa, siis mida rohkem saavad õpiringis osalejad ise otsustada, mis on need teemad, mille üle professionaalses õpikogukonnas arutatakse, seda suurem on nende autonoomne motivatsioon.

Põhjalikumalt on teemat uurinud CC Smart (2016), kes järeldas, et isegi kui õpetajad on aktiivselt professionaalse õpikogukonna tegemistesse kaasatud ning demonstreerivad motivatsiooniks vajalikke baasvajadusi, nagu autonoomia, kompetents ning seotus, siis olukorras, kus õpetajad ei saa ise valida enda õpikogukonna õpigruppe või mõtestada omavahel, mis professionaalne õpikogukond üldse on, pärsib see kogu protsessi efektiivsust. Autonoomia on seal olemas, kus õpetajad saavad mõjutada tegevusi enda õpigruppides. Sarnaselt on seotusvajadus garanteeritud efektiivse koostöö kaudu, kuid kõik taandub sellele, millises

töörühmis töötatakse. Viimaseks, vaatlusalustes koolides puudus selge arusaam sellest, kuidas saavad professionaalsed õpikogukonnad toetada näiteks koolisiseste tegevusuuringute läbiviimist, mis tähendab, et professionaalsete õpikogukondades osalevate õpetajate nägemus kogukonnas osalemise kasust on erinev.

1.4 Kompetentsimudel

Kompetentsust, eesti keeles ka asjatundlikkus, pädevus (Erelt et al., 2018), on jagatud erinevatesse kategooriatesse, eristades näiteks teadmist ja arusaamist kui kognitiivset kompetentsi (*cognitive competence*), oskust kui funktsionaalset kompetentsi (*functional competence*), käitumist ja suhtumist kui sotsiaalset kompetentsi ning meta-kompetentsust (*meta-competence*) kui teiste kompetentsuse kategooriate toetajat ning nende teadvustajat (Le Deist & Winterton, 2005).



Joonis 2. Kompetentsimudel.

Kompetentsimudelis, mida on omistatud Noel Burchile (2018) ja William Smiley Howellile (1982), on lähtutud arusaamast, et iga inimene on enda õppimise protsessis läbimas nelja etappi (Joonis 2):

- teadvustamata ebakompetentsus - me ei tea, mida me ei tea. Iga uue oskuse õppimise eel ollakse täielikus teadmatuses, et on uut teadmist või pädevust vaja;
- teadvustatud ebakompetentsus - me teame, mida me ei tea ning teadvustame, mida on vaja selleks, et saavutada uued teadmised või pädevus;
- teadvustatud kompetentsus - oskuse või uue teadmise õppimine, katsetamine. Oskuse õige rakendamine, mis vajab ka keskendumist;
- teadvustamata kompetentsus - teadmise või oskuse kõrge tase, kus kompetentsi nõudvad tegevused on lihtsamad või pikema aja vältel saanud elu loomulikuks osaks.

1.5 Koosdisainimine

Koosdisainimise (*co-design* või *participatory design*) põhiohk on seotud lõppkasutajate aktiivse ja tähendusliku kaasamisega disainiprotsessi (Brookfield et al., 2016). See on protsess, mille käigus uurimine, arusaamine, teema(de) üle reflekteerimine, loomine, arendamine ja üksteiselt õppimine toimub tegevusega samaaegse reflekteerimise (*reflection-in-action*) (Koni & Krull, 2013, 54) käigus mitme osalejaga ning kollektiivselt (Bannon, J et al., 2012, 2). Koosdisainimises osalejad võtavad endale tavaliselt kaks võtmerolli: kasutajad ja disainerid, milles disainerid püüavad aru saada kasutajate tegelikust situatsioonist, samaaegselt kui kasutajad püüavad sõnastada enda soovitud eesmärged ning aru saada, milliste vahenditega on võimalik neid saavutada (Bannon, J et al., 2012, 2). Koosdisainimist iseloomustab ka loov ning „disainerlik“ mõtlemine (Mattelmäki & Sleeswijk Visser, 2011), kus lahendusi luuakse protsessis, mida juhitakse (Rehepapp, 2013, 61), ning koosdisainimine otsib võimalusi kasutamise ettekujutamiseks enne kasutamist (Redström, 2008, 416). Inglisekeelse mõiste *participatory design* juured pärinevad 20. sajandi teisest poolest eelkõige Skandinaaviast, kus sooviti suurendada kõigi teadmisi, kuidas üks või teine süsteem ettevõttes töötab, ja anda inimestele realistlikud ootused ning vähendada vastuseisu muutustele. Kuigi eelpool nimetatud toimumisviisid pole tänasel päeval koosdisainimise seisukohast Skandinaaviale ainuomased, eristab Skandinaavia koosdisainimist lisaeesmärk suurendada töökoha demokraatiat, andes töötajatele võimaluse osaleda otsustes, mis ilmselt nende tööd mõjutavad (Gregory, 2003, 63). Mõisteid *co-design* ja *participatory design* kasutatakse tänases kirjanduses enamasti oluliselt eristamata, lähtudes mõlema tõekspidamisest, et kasutaja maailma (kes seda maailma kogeb) on

võimalik ligi pääseda ainult läbi protsessi, kus kasutaja osalemisel seda (maailma kogemist) uuritakse (Sanders & Dandavate, 1999). Uurides meeskondasid, mis on loomas uusi teenuseid, on täheldatud, et koosdisaini rakendavad meeskonnad loovad kontseptsioone, mis annavad suuremat kasu lõppkasutajale, on uuemad, kuid võivad samas olla raskemini teostatavad. Vastukaaluks on meeskondades, kus domineerivad individid, rohkem konflikte, vähem koostööd ja vähem uuemaid mõtteid (Trischler et al., 2018, 75).

Koosdisainimist seostatakse enam küsimusega *kuidas* kui *mis*, mille põhjuseks on disainile lähenemise erinevad suunad – Simoniga (1996) seotud ratsionaalne probleemilahenduse mudel (*rational problem-solving*) ja Schöni (1983) ideedest lähtuv peegeldava lähenemisviisi paradigma (*reflective practice*). Esimese puhul on disain ratsionaalne otsinguprotsess, mille käigus kasutatakse formaalseid meetodeid, et leida lahendus probleemile. Selle lähenemise juures on nähtud probleemina disaini loova poole alahindamist, kus näiteks lahenduste leidmistele võiks läheneda teisest vaatenurgast – lahendustest endist (Bannon, J et al., 2012, 46). Teisena esitatud protsess ei ole seotud reaalsuse organiseerimisega hallatavateks sammudeks, vaid pigem sukeldumisega nende inimeste reaalsesse ellu, kes on asjaga seotud (Britton, 2017, 41). Sellest olenemata sobib koosdisainimine kokku Simoni (1996, 111-138) arusaamaga, et kõik inimesed disainivad – igaüks, kes kavandab tegevusi, mis muudavad olemasoleva olukorra eelistatud olukorraks, tegeleb disainiga.

Kui koosdisainimise geograafilised juured on seotud tugevalt Skandinaaviaga, siis temaatilised pärinevad erinevatest valdkondadest, nagu (maastiku)arhitektuur, tootedisain või tarkvara disain. Aja jooksul on järjest enam nihkumas koosdisainimise rakendamine kõikidesse eluvaldkondadesse – sotsiaalne innovatsioon rohujuure tasandil toimub väikestes kogukondades või suurlinnades, mis kutsuvad esile muutusi ühiskonnas (Manzini, 2015). Sarnasel kujul on koosdisainimine jõudnud enam ka koolidesse, kus näiteks luuakse õppekavasid koos õpilastega (Tissenbaum et al., 2012), IT-tehnoloogia arendajad loovad uusi digitöövahendeid õpetajatele kasutamiseks (Cober et al., 2015). Sarnaselt antud magistritööle on uuritud, kuidas koosdisainimine võiks edendada õpetajate professionaalse õpikogukonna ja koostöise õpikultuuri kasvu (Kwon et al., 2014).

Enda uuringus vaatlesid Louis M. Gomez, Samuel Kwon ja Peter Wardrip (2014), kuidas 7 aasta jooksul, mil kasutati koosdisainimise meetodeid erinevate interdistsiplinaarsete projektide juures (neid võiks vaadelda Eesti kontekstis ka kui lõimingut soodustavaid

õpikogukondasid), kasvas kooli võimekus ja õpetajate professionaalne eneseareng projektis osalenud USA keskkoolis. Koolipoolne soov oli, et eduelamuse saaksid kõik õpilased ja õpetajad, mitte ainult mõned üksikud, kellel oli väga professionaalsete juhendajatega vedanud. Uuringu läbiviijad järeldasid enda töö lõpus, et edukalt toetatud koosdisainimise kogemus aitas kaasa positiivsele professionaalse õpikogukonna kasvule ning viis edasi mitmetele teistele edukatele tuleviku koostööprojektideni (Kwon et al., 2014).

Koosdisainimise ning isemääramisteooria koosmõju on kaardistanud Rosie Dent-Spargo (2018), kes enda töötubades on püstitanud hüpoteesid, kuidas üks või teine baasvajadus koosdisainimise käigus avaldub.

Koosdisainimine toetab autonoomiat selle abil, et osalejatel on ka suur osa protsessi juhtotsast - isegi kui tegevust viib läbi disainer, kellel on plaan, kuidas sündmus kulgeb, on osalejad need, kes otsustavad nii diskussiooni kui ka lahenduse sisu. Ühtlasi pakub Dent-Spargo enda töös välja, et teatud projektide raames on üldse mõistlikum, kui protsessi juhib kasutaja ise (*user-designer*). Olulist rolli mängib koostegevusest sündiv omanditunne, sest sellel on tugev mõju, et lahendusi, mida koosdisainimise protsessis luuakse, võetakse ka päriselt kasutusele. Omanditunne vastab osaleja autonoomiavajadusele, sest see annab mõista, et ta on aktiivne osaleja, kellel on reaalne mõju, kuidas edasi toimetatakse (Dent-Spargo, 2018).

Koosdisainimine annab võimaluse osaleda protsessis inimestega, kes annavad üksteisele tagasisidet iga idee kohta, mis päevakorraks kerkib, ning mille järel otsustatakse, kas sellega ideega minnakse edasi või mitte. Oluline on, et tagasiside antakse reaalses ja toetavas keskkonnas, kus iga vea eest ei „karistata“. Osalejatele selgitatakse, mis terve protsessi vältel toimub ning mida neilt oodatakse, millised tööriistad nende käsutuses on ning kuidas nendega ümber käiakse. Hirmu, et isiklikult ei teata disainist midagi, tuleks leevendada sõnumiga, et igal potentsiaalsel osalejal on mingi oluline ekspertteadmine, mis õiges kontekstis toetab parima disainitud lahenduse väljatöötamist - oluline on rõhutada osaleja kompetentsusele, mis tal nagunii on, ning luua selle avaldamiseks toetav keskkond. Kompetentsusevajadust toetab ka fakt, et lõppresultaat sisaldab nagunii paljude osalejate mõtteid, mis lähevad realselt käiku, ja osaleja on seeläbi enda teadmisega panustanud millegi uue valmimisse (Dent-Spargo, 2018, 6).

Seotusvajadus tagamine sobib koosdisainimisega hästi kokku, sest kogu protsess tähendab osalejate järjekindlat kaasamist ning heaolu tagamist. Mõnusa õhkkonna loomine, kus saadakse aru, et nende mõtted on olulised ning panus oluline, on ka põhjus, miks

koosdisainimise protsess võib tunduda osalejatele vastuvõetavam kui ranges uuringurühmas töötamine. Seotusvajaduse juures on oluline ka mõista, miks teema, mida koosdisainimise juures käsitletakse, on just nimelt oluline osalejale endale (Dent-Spargo, 2018, 7).

1.6 Eksperdiintervjuu koostöömudeli loojaga

25. märtsil 2021 toimus poolstruktureeritud eksperdiintervjuu Merike Rehepapiiga, et saada täpsem ülevaade koostöömudeli kujunemisloost, selle teoreetilistest lähtekohtadest ning kasutusvõimalustest. Eksperdiintervjuu erineb biograafilisest intervjuust peamiselt selle poolest, et fookuses on intervjuueeritava asjatundmus valdkonnas ning on välistatud ebaproduktiivsed teemad (Laherand, 2008, 199). Eksperdiintervjuu kestvuseks oli 55 minutit, salvestati diktofoniga ning see on refereeritud transkriptsioonist mitmekordse lugemise järel. Rehepapi otsesitaadid on välja toodud kaldkirjas. Küsimusi oli intervjuu ajal intervjuueeritaval võimalik jälgida, vajadusel küsisin täiendavaid küsimusi.

1.6.1 Taust

Merike Rehepapp on töötanud tootedisaini õppejõuna Eesti Kunstiakadeemias alates 2012. aastast ning populariseerinud disainiprotsessi rakendamist Eesti haridusmaastikul nii kunstihariduses (2013) kui ka laiemalt (2012). Tema valmiva doktoritöö fookuses on disainiprintsiipide rakendamine õppekavade loomises ning rakendamises (2018).

1.6.2 Mudeli loomine

Võidab see, kes kõige paremini räägib, mitte see, kes kõige paremini teeb.

Vajaduse tõttu toetada üliõpilaste eneseväljendusoskust enda disainitööde tutvustamisel oli Rehepabil tarvis leida juurprobleem, mille ületamine toetaks kõiki üliõpilasi. Mõjuvaks inspiratsiooniks oli Taani ettevõtlus- ja disainikooli Kaospilot lähenemine terviku paremaks visuaalseks mõtestamiseks (Kavanagh, 2019). Selle eeskujul tekkis ka esimene mudel, mille lähtepunktiks sedastati, et esinemine ja igasugune avalik suhtlus on protsess ning disainer peab protsessi alguses tuvastama selle, millises kontekstis sündmus toimub.

Aja jooksul ilmnas, et antud mudeli rakendamine töös juhendatavate magistrantidega ei toimi, sest tihti ei osatud suuliselt sõnastada keerulisi mõttekonstruktsioone, mis olid leidnud tee magistritöösse paberil. Ei arvestatud sellega, et kogu töö loomise vältel konstrueeritakse ka töö kommunikatsiooni, ning ei nähtud seoseid idee loogilisuse ja kommunikatsiooni selguse vahel. Kui disainer ei oska lihtsalt ja arusaadavalt oma tegevusi ja tulemust sõnastada, ei ole töö veel valmis. Mudel läbis sellest tulenevalt mitu iteratsiooni ning domineerivaks küsimusteks sai kogu protsessis, kes on (töö)tegija, milline on tema motivatsioon, väärtused ning millise hoiakuga ta protsessi siseneb.

1.6.3 Mudeli teoreetilised lähtekohad

Kui inimene lakkab õppimast, siis on elukaar gravitatsiooni suuna võtnud.

Intervjuust ilmnas, et eelpool nimetatud küsimuste juures toetab mudelit isemääramisteooria (R. Ryan & Deci, 2000), mis aitab üldiselt mõtestada, kuidas inimene õpib. Siinkohal on õppimise põhimotivaatoriteks enda kompetentsi taju, kuuluvus ja seotus ning autonoomia.

Kompetentsi puhul on küsimuseks, kuidas üleüldse tajuda enda pädevust ning milliseid küsimusi omakorda selle tuvastamiseks tuleb küsida. Rehepapp viitas, et disainiõpingute kontekstis õpitakse palju disainist, aga liiga vähe selle kohta, kuidas olla selline disainer, kes tahetakse olla ja keda maailm vajab, lähtudes enda annetest, väärtustest ja globaalsest kontekstist ehk vajadusest. Milliseid õpieesmärke peaks selleks endale püstitama, et omandada just need vajalikud kompetentsid ja hoiakud?

Rehepapp tõi laiema probleemina välja, et ei üksikisik ega meeskond teadvusta, millistes rollides nad on ning milliste väärtuste eest nad seisavad nii personaalselt kui meeskondlikult. Ka hoiakud on sageli isetekkelised, kuigi peaksid toetama rolli, mida parajasti täidetakse. Selliseks dialoogiks ei ole üldjuhul meie töökultuuris kohta. Kui tegutsetakse informatsioonipuuduses, on juhil lihtsam teiste autonoomiavajadusi eirata – ta ei tea teiste ootusi ega täpsemaid soove, kuhu nad liikuda tahavad, seega loob ta keskkonna, kus on vaja

toimetada autoritaarselt. Teisisõnu, kui puudub individuaalne ja kollektiivne õppimine, puudub ühine kultuuriruum, kus on kokkulepped, millistel alustel toimetatakse ning koos õpitakse.

Autonoomia saab tekkida usalduse kaudu, mille üks eeldustest on informatsioon, ning osapoolte enesemääratlus selles kontekstis. Teatakse, kus keegi asub, st millised on eri osapoolte motiivid, soovid ja ootused, kuidas need omavahel suhestuvad ning kas need on realistlikud ja mõistlikud. Teadvustatakse, millised pädevused on ühiselt päevakorras ning milliseid juurde vajatakse. Rehepapp selgitas, et selline lähtepunkt tagab selge kommunikatsiooni, loob turvalise õhkkonna ning ennetab väärtuskonflikte. Kui vastav info on omandatud, on alust ja põhjust rohkem usaldusväärse koostöö tekkeks, kus osapooled võrdselt tulemuse nimel pingutavad. Teisisõnu, koosdisaini printsiibid kehtivad ka meeskonna töökultuuri disainimisel.

Kuuluvuse seisukohast soovivad inimesed kuuluda gruppidesse, kuhu nad ise kuuluda soovivad ning kus neile antakse tagasisidet ning neid tunnustatakse. Rehepapp märkis, et disainivaldkonnas on tihti probleem, et disainiprotsessi käsitletakse meeskonnast lahusolevana: kes on see meeskond, kes disaini loob. Kui teatakse, et kvaliteet tuleb tegija sulest ning tegijaks on meeskond, on meeskonnal vaja teada, kes nad on, et täita eesmärk luua koostöiselt toimiv meeskond, kellega saaks midagi rohkemat saavutada kui aias lehti riisudes.

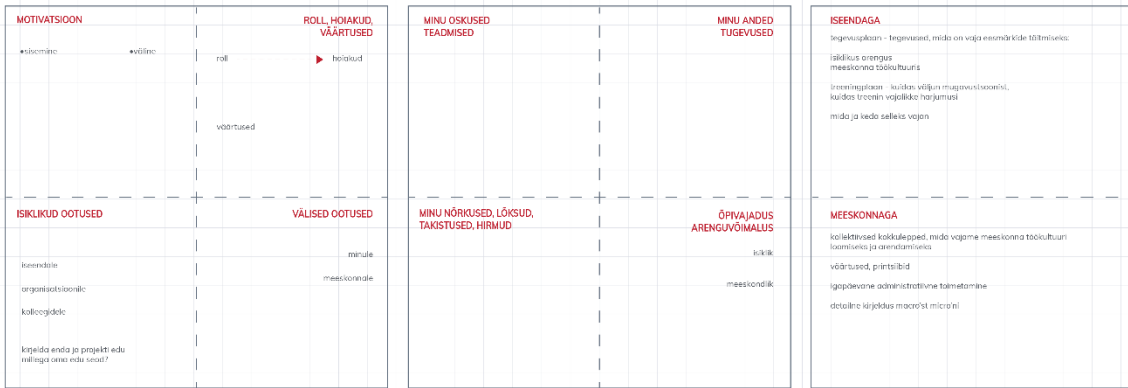
Antud käsitluses olev iteratsioon koostöömudel (Joonis 3) rõhutab kõige enam seda, kuidas tuua meeskond ühele tasandile, et teadvustada, kus me (ühiselt) oleme. Parim kultuur tekib siis, kui eksisteerivad kokkulepped ning arvestatakse meeskonnaliikmete isikuomadustega, väidab Rehepapp. See väldib olukordade tekkimist, kus laua ümber on inimesed, kes ei tea üksteisest tegelikult sügavamalt midagi, ning ei teata, millised anded, ootused ja soovid laua ümber eksisteerivad. Lisaks sellele, et meid ei ole õpetatud püstitama iseenda suhtes realistlikke või väljakutsuvaid ootusi, ei ole meil sageli aimu, mida väljastpoolt meilt isiklikult oodatakse. Siinkohal ei tähenda see niivõrd ametijuhendit, mis on ka oluline, vaid kolleegide ja meeskonna ootustest üksteise käitumisele ja tegutsemisele. Seega on oluline teada väljastpoolt tulevaid ootusi, sest on ootused, millele saab ning on soovi vastata, ja on need, mis ei lähe meie väärtuste, annete ja isiklike eesmärkidega üldse kokku. Näiteks juhul, kui ootused on kõrgemad, võib see inimese panna enam pingutama, et kõrgeid ootuseid õigustada. Teisel juhul on inimesele esitatud valed ootused, mis toob kaasa motivatsiooni languse. Antud teemasse lisandub ka väärtussüsteem, mis on igal isikul ainulaadne, ning sellekohase informatsiooni puudumine meeskonnas soodustab väärtuskonflikti tekkeid.

KONTEKST, TEEMA

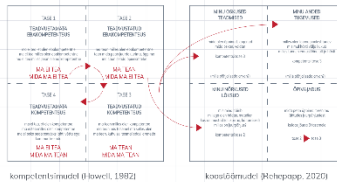
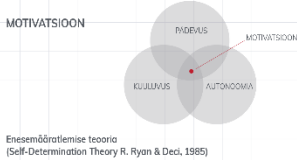
MINA, MEESKOND, KOLLEKTIIV, TEGIJA(d)

ÕPPIMINE

KOKKULEPPED



MEETODID, TÕORIISTAD, TEOREETILINE RAAMISTIK...



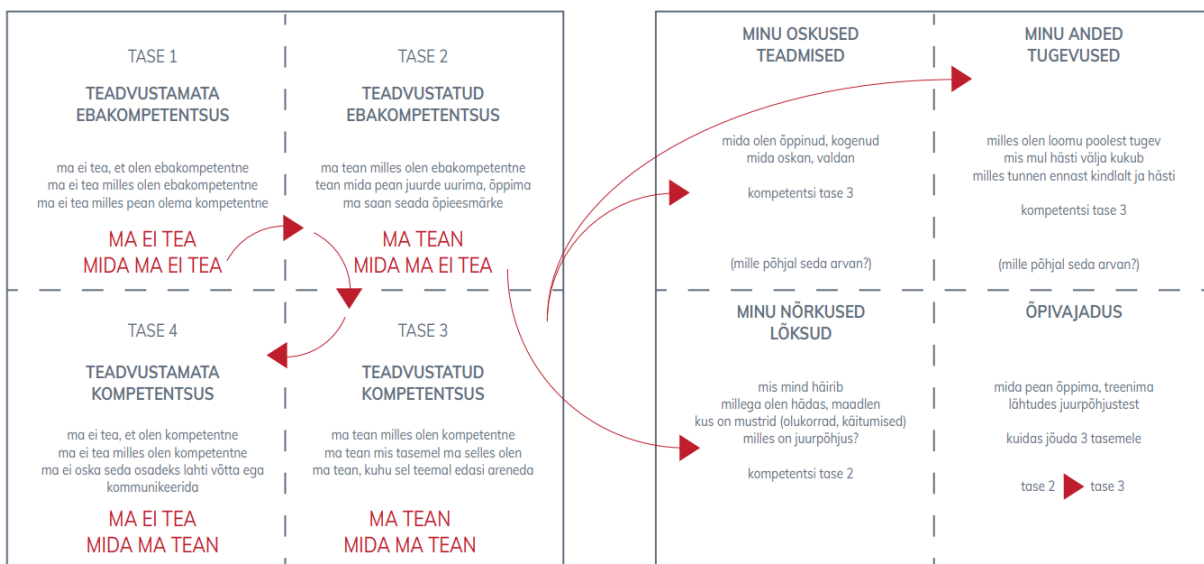
Joonis 3. Merike Rehepapi koostöömodel.

Kui suunduda õppimise kategooriasse, ei pruugi üksikisik liiga hästi teada, mis on tema anded, kompetents, lõksud ja nõrkused. Kui kompetentsitaju on üks motivaatoritest, on oluline enda kompetentsi teadvustada. On palju infot, mida enda kohta ei teata. Sel puhul saab meeskond üksteist toetada kõrvaltvaataja pilguga, mis on need silmapaistvad oskused ja anded, mis meeskonda seni hästi teeninud, väidab Rehepapp. Samal ajal töötab see tunnustusena, mis tugevdab kuulumistunnet (seotustunnet), olles pädevuse kõrval teine peamine motivaator.

Meie lõksude, nõrkuste ja takistuste tekkimisel mängivad rolli isikuomadused, elukogemused ning vähene analüüs meiega toimuvast. Vastav analüüs aga annab sisendi õpivajadusteks ja arenguvõimaluseks. Sel puhul on probleem sageli oskamatus sõnastada takistusi, mille tõttu ei ole võimalik tuvastada tegelikku õpivajadust. Näitena tõi Rehepapp olukorra, kus üliõpilane tunnistas nõrkuseks, et ta kardab abi küsida. Milline võiks olla selle üliõpilase õpivajadus, kas õppida abi küsima? See püstitus ei ole eriti informatiivne ega anna vihjeid järgnevateks tegevusteks. Urides antud probleemi päritolu, selgus, et nihe oli hoiakutes, mille kohaselt tudeng arvas, et tõrked ja seisakud disainiprotsessis tulenevad tema saamatusest

ja oskamatuses. Analüüsid olukorda, selgus aga, et tal oli lihtsalt liiga vähe informatsiooni protsessiga sisukalt edasi liikumiseks ning tõrget süvendas ka eksitav hoiak, et disainer peab kõike teadma. Antud puhul formuleerus õpivajadusena oskus informatsiooni hankida. See tähendas, et üliõpilasel on vaja infot, mitte abi ning reaalseks õpivajaduseks on siin teadliku hoiaku võtmine, mis sellist lähenemist toetab.

Õpikontekstis on teoreetiliseks lähtekohaks kompetentsimudel (Howell, 1982):



Joonis 4. Kompetentsimudeli rakendumine koostöömudelis.

Teadvustamata ebakompetentsuse juures pole võimalik teada, mida ei tea, ning koolis õppides on igal õpilasel õppimise tee alguses selles n-ö kastis olemine normaalne olek. Liiga sageli juhtub, et sellise info puudumine tekitab juba õpiteekonna alguses õppijas pingeid, mis õppimisele keskendumist ei soodusta. Teadlikuna teadvustamata ebakompetentsusest igas uues kontekstis, kuhu elu jooksul sisenetakse, on ka õppimist soodustavaid hoiakuid kergem võtta.

Disainiprotsessis otsitakse mitte niivõrd õigeid vastuseid kui õigeid küsimusi. Teadvustatud ebakompetentsuse puhul tekivad küsimused, mida peab õppima selleks, et kompetents saavutada. Siit tulenevalt on ka teadvustatud ebakompetentsusel oluline roll igäihe arengus. Uurima ja otsima käivitavad meid lüngad ning puudujäägid teadmistes ja arusaamades. Kompetentsimudelis näeb Rehepapp kõige suuremat õpipotentsiaali, kuid samas ka lõksu. Kui enamlevinud õpiprotsessi puhul on eesmärk jõuda vastusteni, siis vastuseta jäänud küsimused protsessi tulemina kommunikeerivad pigem ebaõnnestumist. Samas peaks õpiprotsess olema

lülili ahelas, kus ühest lõppevast protsessist saadakse sisend järgmisesse sisenemiseks. Isikliku arengu seisukohast ongi need formuleeritud küsimustena, millele uues arengutsüklis vastuseid otsima minnakse, st oluline on teada, milliste küsimustega üldse õpirotsessi mindi.

Kolmas tase kommunikeerib toimunud arengut, kus kompetentside teadvustamise kaudu tajume enda pädevust ning selle kasvu, toetades samas pädevuse vajadusest tulenevat motivatsiooni. Huvitav on asjaolu, et mingi uue teadmise või oskuse omandamine annab võimaluse kolmandasse tasemesse tõusmiseks, kuid nende uute teadmiste sisse sügavuti minekul tabab õppijat kohe ka uus mitteteadmised, s.o naasmine teise tasemesse.

Rehepapp märgib, et neljandas tasemes on võimalik kohata näiteks pikalt tegutsenud õpetajaid ja õppejõude, kes peavad leidma tee tagasi kolmandasse kasti, st teadvustama, mis see on, millest räägitakse.

Siinjuures on taaskord inspiratsiooniks Kaospilot ning seal käsitletavat õpikaared (*learning arches*) (Kavanagh, 2019), kus õpikaared võivad olla selge alguse ja lõpuga, kuid võivad tekkida ka sõlmega õpikaared, milles eelmises protsessi tekkinud küsimused on sisendiks uude protsessi ning annab parema sisendi õppeainete lõimimiseks, sest üks teab, kus teine lõpetas. Kui igaüks toimetab enda loodud vaakumis, näeme sellist kollektiivset õpikujundamise protsessi vähe. Kõik võiksid näha, millistest osadest nende õpe koosneb ja milline osa praegu lahendamist vajab. Peame analüüsima, millised küsimused lähevad meil teise kasti, st mida on vaja õppida juurde, ja sellest kolmandasse kasti, kus lähtutakse sellest, mida teatakse või enda kohta teada saadi.

1.6.4 Kasutusvõimalused

Rühmaga võib lehti riisuda! Asi korras. Kui seal toimub vennastumine, tore! Kui on eesmärk pikemalt toimida, on vaja tugevat alust ja vundamenti ehk meeskonda.

Rehepapp kirjeldab, kuidas praegune iteratsioon on leidnud rakendamist gümnaasiumis, kus klassijuhataja on selle abil toetanud arenguestluste läbiviimist õpilastega ning samuti on see olnud aluseks paaris erasektori meeskonna jõustamise projektis. Üks põnevamaid eksperimente on olnud bakalaureuse tööd alustavate tudengite õpiteekonna planeerimine, kus mudeli abil loodi eeldused koostöiseks õppimiseks ning annetele, tugevustele ning õpivajadustele tuginedes diplomitöötajate tuvastamiseks.

Kooli kontekstis võiks täiendavalt mõelda sellele, kuidas õpetajaid ja kooli juhtkonda omavahel kokku tuua. Küsimuseks on, kas sel puhul töötatakse rühmana või meeskonnana. Rühmaga on vaja tihti kiiresti midagi lihtsat lahendada, pikka arutelu pidamata. Meeskond vajab pikaajalist nägemust ning omavahelisi kokkuleppeid, mida antud koostöömudeli läbimine toetab. Mõtteviisilt sobitub antud mudel koosdisainimise maailma, kus rohkem kui kunagi varem on fookuses eetika, eriti sotsiaalse innovatsiooni kontekstis (Manzini, 2015). On palju väärtusi, mis avalduvad kahjuks vaid verbaalselt, kuna sageli meie domineerivad isikuomadused ei toeta väärtuste praktiseerimist ning me ei teadvusta seda. Kui inimene on isikuna väga mugav, aga armastab rääkida roheteemadest ja jätkusuutlikust disainist, siis see on probleem. Jätkusuutlikkus on ebamugav, st tegelikult ei pruugi mugav inimene hoiakule vaatamata ise muutusi esile kutsuda. Seega, teadvustamine ja kokkulepped võimaldavad olla ausamad iseenese ning meeskonna vastu.

Lõpetuseks märkis Rehepapp, et mudelit rakendades on alati oluline olla pigem ülemäära ette valmistunud, varustatud rohkete meetodite ja tööriistadega, ja samas alastruktureeritud, sidudes tihedalt käsitletavat teemat seda läbiva meeskonna identiteediga, andes piisava vabaduse olla paindlik vestluse kulgemises muutlikes oludes.

Antud peatükis tegin ülevaate olulisematest teoreetilistest lähtekohtadest, mis aitavad paremini mõista koostöömudelit ning selle toel läbiviidud töötoa konteksti. Ühtlasi toetavad siin esitatud lähenemised hilisemates peatükkides toimuvat mõtestada teoreetilises kontekstis.

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

Uurimus keskendub koostöömudeli (Joonis 3) testimisele gümnaasiumi algatusmeeskonna kontekstis. Töö eesmärk on leida meetodeid, tehnikaid ja tööriistu õpetajatevahelise koostöö käivitamiseks ja arendamiseks loodavas gümnaasiumis.

Magistritöö ülesanneteks on seatud:

- Uurida, millised lähenemised toetavad efektiivse koostöö tekkimist organisatsioonides, täpsemalt koolikeskkonnas;
- Selgitada, millised disainimeetodid toetavad koostegemist ja koosloomet;
- Viia läbi koostöömudeli testimine uues kontekstis (gümnaasium) ning analüüsida tulemusi

Eesmärkide saavutamiseks püstitati järgnevad uurimisküsimused:

- Kuidas koostöömudel toetab õppiva organisatsiooni loomist uues gümnaasiumis?
- Kuidas võiks koostöömudelit rakendada professionaalses õpikogukonnas?

Vajadus töö järele tekkis, kuna koolides on sageli õpetajate aheline koostöö puudulik (Taimalu et al., 2020), esineb koostööd pärssivaid diskursuseid (Slabina & Aava, 2019) ning on puudu ka koostööst õpetamisest (HTM, 2017). Ühtlasi olen loomas uut gümnaasiumit ning vajan praktilisi lahendusi, mis soodustavat õpetajatevahelise koostöö tekkimist.

2.1 Uurimismeetodi valiku põhjendus, korraldus ja sisu

Tegemist on kvalitatiivse uurimistööga, kus keskendutakse tähendustele ning tõlgendustele, mida uuringus osalejad enda vaadete kohta väljendavad (Laherand, 2008). Kvalitatiivse uuringu tegijad on interpreteerijad ja interpretatsioonide uurijad, mis nõuab neilt enda konstrueeritud reaalsuse või teadmise ette näitamist (Yazan, 2015). Kvalitatiivset uurimust ei ole üheselt lihtne määrata, sest puudub üks kindel teooria, samuti ei ole olemas ainult kvalitatiivsele uurimusele omaseid meetodeid (Metsämuuronen, 2011). Kvalitatiivseid uuringuid viiakse läbi nende loomulikus keskkonnas ning uuringu läbiviija võib ise aktiivselt osaleda protsessis, et enam märgata detaile, mis võivad pealiskaudsel vaatlusel jääda märkamatuks (Creswell, 2003). Samuti peab uurija reflekteerima enda isiklikku rolli uuringus ning mõistma, kuidas see võib uuringut laiemalt mõjutada. Uurija-mina ning isikliku mina piir võib hägustuda ning peab

mõista andma, et kogu uurimisprotsess on laetud ka isiklike ootuste ning väärtustega (Creswell, 2003).

Uuringustrateegiana olen valinud juhtumiuuringu. Juhtumiuuringute lähenemisi on erinevaid, kuid üldnimetajana on juhtum kaasaegne, seda tuleks uurida selle tavapärasel kontekstis erinevate meetoditega ning see on olemuselt kompleksne (Johansson, 2003). Antud töö lähtub Stake'i (1995) lähenemisest juhtumiuuringule, hoidudes erinevate juhtumiuuringu uurijate tõlgenduste segamisest (näiteks Yin (2003)), sest tunnetusteoreetilised lähtepunktid ning juhtumiuuringu tähendus on erinevad (Yazan, 2015). Stake'i lähenemine on konstruktivistlik (Yazan, 2015), mida iseloomustab arusaam, et teadmine on konstrueeritud, mitte avastatud (Stake, 1995, 99). Stake (2008, 136) eristab juhtumiuuringu ühe eritüübina seesmist juhtumiuuringut (*intrinsic case study*), mille kõige olulisem fookus on juhtumil endal. Juhtumit ei võeta ette selleks, et ta illustreeriks mõnda suuremat probleemi, vaid just seetõttu, et juhtum ise on huvitav enda erilisuses või tavalisuses. Seesmise juhtumiuuringu puhul on juhtum kõige olulisem, vastukaaluks instrumentaalsele juhtumiuuringule (*instrumental case study*), kus laiem teema on olulisem (Stake, 1995, 16). Samamoodi ei ole seesmise juhtumiuuringu eesmärk teooria loomine, kuigi mõni uurija võib seda teha (Stake, 2008, 137). Antud töö lähtub Stake'i lähenemisest seesmisele juhtumiuuringule, sest mind huvitab kõige enam see, kuidas koostöömudel toetab õppiva organisatsiooni loomist tehtud töötoa kontekstis. Kõigis teistes kontekstides võib mudel töötada teistmoodi.

Pean antud uurimismeetodi valikut põhjendatuks, sest uurin kooli algatusmeeskonna tegevust ideede ja väärtusruumi loomise protsessis, milles kasutame koostöömudeli prototüüpi, mille toetavat mõju ei ole varasemas kirjanduses käsitletud.

Andmekogumise meetodina on uuringu käigus olnud kasutuses osalusvaatlus ning poolstruktureeritud intervjuud pärast koostöömudeli kasutamist. Intervjueerimisel tahtsin teada, kuidas toetas (või ei toetanud) koostöömudel õppiva organisatsiooni loomist ning kas ja kuidas võiks koostöömudelit rakendada tulevikus koolikeskkonnas. Kokku viisin läbi kolm poolstruktureeritud intervjuud, millest iga intervjuu orienteeruv pikkus oli 30 minutit. Osalusvaatluses on tavaline, et uurija osaleb vaadeldavas tegevuses (Laherand, 2008). Osalusvaatlust jaotatakse osaluse järgi ning antud magistritöös lähtun Goldi jaotusest (1958): täielik osalusvaatlus (*complete participant*), osalejana tehtav vaatlus (*participant as observer*), avalikustatud vaatlejana tehtav vaatlus (*observer as participant*) ja täielikult mittesekkuv

vaatlus (*complete observer*) (Vihalemm, 2014). Oluline on eristada ka objektiivsemat ning subjektiivsemat vaadet. Seda illustreerib Joonis 5.



Joonis 5. Vaatluse tüübid seotuse ulatuse alusel (Noormets, 2015).

Lähtuvalt minu ametist koolijuhina loodavas koolis on suundumus täieliku osalusvaatluse suunas, samas olen lähtunud meeskonnaliikmetega koostöös aususest ka selles osas, et olen loomas enda magistritööd, milles üks etapp on ka koostöömudeli testimine, milles osalemine on vabatahtlik. Selline lähenemine osalusvaatlusele sarnaneb pigem osalejana tehtud vaatlusele. Gold (1958, 220) on sõnastanud ka suurimaks erinevuseks kahe vahel, et vaatluses osalejana teavad vaatleja ja vaadeldav mõlema rolle vaatluse protsessi käigus. Täieliku osalusvaatluse kasuks räägib võimalus vaadeldavate sügavaks mõistmiseks, kuid seda soovitatakse kasutada vaid juhul, kui muul viisil pole võimalik andmeid koguda (Laherand, 2008).

Osalusvaatlus toimus perioodil 29. ja 30. märtsil 2021, mil Merike Rehepapp viis läbi enda koostöömudelit rakendades töötoa, kuidas toetada uue kooli kujunemist õppivaks organisatsiooniks. Osalusvaatluse käigus sai täidetud päevikut ning filmitud kõiki protsesse Zoom keskkonnas (võimaldades kohapeal toimunu lindistamise otse pilveteenusesse), mis puudutasid koostöömudelit. Kolm poolstruktureeritud intervjuud toimusid 9. aprillil 2021 Microsoft Teams keskkonnas.

2.2 Valimi moodustamine, kirjeldus ning selle moodustamise eetilised kaalutlused

Magistritöö valimi moodustasid osalusvaatluses ning poolstruktureeritud intervjuudes uue gümnaasiumi algatusmeeskond, kuhu koos uurija endaga kuulub 4 inimest. Kõigi nelja puhul

on tegemist haridusvaldkonna ekspertidega, kellest kõik on valdkonnas töötanud vähemalt 10 aastat. Märkimata ei saa jätta Merike Rehepapi rolli koostöömudeli töötoa läbiviimisel ning teoreetilises osas esitletud eksperdiintervjuul osalemisel.

Kool, mida luuakse, on uus gümnaasium, mis avab ukse õppetööks 2021. aasta septembris ning kus hakkab esimesel aastal õppima *circa* 460 õpilast ning kus pedagoogilise personali suurus koos administratiivse personaliga on *circa* 40.

Hea teadustava (Juurik et al., 2017) on antud uuringu oluliseks taustmaterjaliks, sest uuringut läbi viies olen ka loodava kooli juht. Olen arvestanud andmekaitsereeglitega, lähtunud igas etapis uuringusse kaasatute vabast tahtest ning küsinud uuringus osalejatelt nõusolekut. Olen teavitanud uuringusse kaasatuid selles osas, mis on uuringu eesmärk.

2.3 Andmeanalüüsi metoodika ja uuringu piirangud

Stake (1995, 72) läheneb andmeanalüüsile läbi uurija enda protokollide, mis pärinevad varasematest kogemustest, kuid näeb, et (juhtumi) mõtestamise protsessis on ka palju kunsti ning intuiitsust. Stake (1995, 84) märgib ühtlasi, et kõige enam aega peab kulutama parimatele andmetele, kuna täielik ülevaade pole võimalik ja kõige olulisem on hoida fookuses juhtumi peamised teemad. Oluline on anda tähendus esimestele muljetele ning lõplikult kokkupandud tööle (Stake, 1995, 71) ning laiemalt tähendab analüüs muljete ja vaatluse osadeks võtmist (Stake, 1995, 72). Stake (1995, 95) arvab, et iga uurija vajab läbi kogemuse ja refleksiooni enda analüüsvormi, mis sobib tema tööle kõige paremini.

Kasutan osalusvaatluse märkmete, osalejate kirjutatud märkmepaberite ja poolstruktureeritud intervjuude osalise literatsiooni analüüsimisel reflektiivset temaatilist analüüsi (*reflexive thematic analysis*), mida algselt on laialdaselt kasutatud psühholoogiavaldkonnas (Braun & Clarke, 2006). Pean antud juhtumi kontekstis reflektiivse temaatilise analüüsi kasutamist õigustatuks, sest koostöömudel toob välja nii üksikisiku suhestumise endaga kui ka laiemalt meeskonnaga teema kontekstis.

Reflektiivne temaatiline analüüs (Braun & Clarke, 2019) koosneb järgmisest kuuest sammust: andmetega tutvumine, mille käigus vaatasin üle osalusvaatluse märkmed ning salvestuse; kodeerimine, mille abil otsisin esmaseid seoseid, mis seostusid püstitatud uurimisküsimustega; esmaste kategooriate sõnastamine; kategooriate ülevaatamine ning

nendega edasine töötamine, mis kõige enam vastavad uurimisküsimustele, vajadusel kategooriate liitmise, eemaldamise või jagamise läbi; kategooriate defineerimine ning nende loo kinnistamine; andmete ja analüütilise narratiivi kokkukirjutamine, viidates teoreetilisele osale.

Uuringu puhul tuleb piiravateks teguriteks pidada metoodikast ja koostöömudelist tulenevaid piiranguid. Koostöömudeli kasutamise juures ei mängi rolli mitte ainult meeskond, kelle peal mudelit rakendatakse, vaid ka töötoa juhi/disaineri kogemused ning asjatundmus. Veel enam, kuna mudel lubab teemadele lähenemist erinevates konfiguratsioonides (antud töötoas liikusime motivatsioonist üle annete ja tugevuste juurde, et vältida esimese päeva lõpus nõrkuste ja lõksude teemat), võivad olla ka tulemused ettearvamatud. See tähendab, et antud kvalitatiivne uuring on subjektiivne, unikaalne ning selle tulemused saavad olla seotud ainult konkreetse juhtumiga.

3. UURIMISTULEMUSED JA ARUTELU

Antud peatükis annan ülevaate osalusvaatluse olulisemast protsessist ja tegevusloogikast ning seejärel esitan olulisemad andmeanalüüsid välja kasvanud teemad ja kategooriad koos selgitustega. Teemade ja kategooriate järjekord on seotud uurimisküsimuste järjekorraga, keskendudes esimesena sellele, kuidas koostöömudel toetab õppiva organisatsiooni loomist uues gümnaasiumis, ning seejärel sellele, kuidas võiks koostöömudelit rakendada professionaalses õpikogukonnas. Osalejate (edaspidi Õ1, Õ2, Õ3 ja Õ4) tsitaadid on kodeeritud vastavalt sellele, kas tegemist oli töötoas öelduga (T) või intervjuus öelduga (I). Näiteks intervjuus öeldud kommentaar kolmanda osaleja poolt on tähistatud Õ3I. Tsitaadid on välja toodud kaldkirjas. Läbipaistvuse huvides tuleb märkida, et Õ1 puhul on tegemist magistritöö autori endaga.

3.1 Osalusvaatlus

Tegevused toimusid loodava gümnaasiumi piirkonna vallavalitsuse ruumides. Töötoas osalejate päralt oli kaks ruumi, kus töötoa käigus jaguneti vajadusel ka erinevatesse ruumidesse. 29. märtsi hommikul alustas neljaliikmeline gümnaasiumi algatusmeeskond Rehepapiiga koos häälestusharjutusega, kus iga osaleja pidi ükshaaval Mistakos lauamängu kujundeid (plastikust redelid ja toolid, M1:10) kasutades looma kollektiivselt vertikaalset struktuuri, mis tugevalt püsti püsiks. Olukorras, kus meeskonnaga on liitunud keegi väljaspoolt, on mõlemast vaatest oluline kollektiivselt sünkroniseeruda. Samuti vajab töötoa läbiviija infot osalejate hoiakute ning omavaheliste suhete kohta: milline on grupidünaamika, kas tegemist on juba meeskonnaga või ollakse sinna alles teel. Konkurentsitingimustes on mäng võidu peale. Antud häälestuses oli eesmärk ehitada meeskondlikult selline konstruktsioon, mis oleks ühise pingutusena maksimaalselt tugev. Iga liikme sekkumine protsessi peab olema tugevdav ja struktuuri ülesehitav. Kui tal see ei õnnestunud, oli Rehepapi jaoks oluliseks sisendiks ülejäänud meeskonna liikmete reaktsioon: kas seda võeti kui ebaõnnestumist või uut teadmist. Samuti mängis rolli osalejate suhtumine kirjeldatud ülesandesse, mis oli pigem lünklikult ja puudulikult edastatud. Vaadeldi, milline on grupi sisemine töökultuur, kas alustatakse ülesande analüüsimisest mõistmise eesmärgil ja esitatakse täiendavaid küsimusi, või oodatakse esimese

tõrkeni ning vaidlustatakse ülesande püstituse korrektsust. Sellele järgnes Rehepapi ülevaade koostöömudeli struktuurist (koostöömudel oli suures formaadis trükituna üles pandud ruumi seinale) ning mida iga osa tähendab. Sõnastati teema - õppiva organisatsiooni loomine. Seejärel jaotati osalejad paaridesse ning asuti uurima iga osaleja sisemist ja välist motivatsiooni loodava gümnaasiumi kontekstis. Selleks kasutati reflektiivse kuulamise meetodit (Rogers, 1959), mille käigus laseb üks osaleja teisel kõneleda enda mõtteid ning mille järgselt kuulaja, kes tegi kuulates märkepaberile märkmeid, rekonstrueerib kõneleja mõtted ja tunded ning peegeldab need kõnelejale tagasi. Palju kõneainet pakkus mõlemas grupis enda väljaõeldu paigutamine sisemise või välise motivatsiooni kategooriasse. Pärast pooltunnist arutelu tulid neli töötoas osalejat tagasi kokku ühte ruumi ning anti Rehepapi juhendamisel enda motivatsioonidest ülevaade, avades samal ajal teistele osalejatele võimaluse kõneleja motivatsiooni osas küsimusi esitada. Kõnelemisjärjekord sündis popkorni meetodit järgides - kõneles see, kes tundis, et on selleks valmis. Pärast enda motivatsiooni tutvustamist ning vestlemist teiste osalejatega pandi enda märkepaberid koostöömudelile. Antud etapp kestis poolteist tundi ning sellele järgnes lõunapaus. Pärast lõunapausi kasutati häälestusharjutusena Rory jututäringuid, mis pidid toetama ennelõunase sessiooni kokkuvõtmist. Jututäringute mõte seisneb loovuse ärgitamises konkreetsete teemadega piiritletud tingimustes. Täringutel on sümbolid ja pildid ning ülesanne oli luua jutuke, kasutades kõiki täringuid jutustaja valitud järjekorras. Eesmärgiks oli sisend järgnevateks tegevusteks. Edasi liiguti koostöömudeli õppimise alaplokkidesse nimega „minu oskused, teadmised ja minu anded ja tugevused“, jättes „mina, meeskond, kollektiiv, tegija(d)“ teised alaplokid ajutiselt vahele. Rehepapp pole varem selliselt mudelile lähenenud, kuid tajus, et tavapäraselt selle meeskonnaga edasi liikuda ei saa, sest avastatud teemad seda ei võimaldanud ning ta soovis proovida, millise tulemuse vestlus siis annab, kui lasta tekkinud sisul ennast juhtida. Fookuses tuli hoida teema juures mõtet, et ollakse kooli algatusmeeskonna liikmed ning kuidas sellisel juhul oskused, teadmised jms väljenduvad. Rehepapp jagas kõigile kompetentsimudeli joonist ning andis selgitusi selle rakendumise kohta koostöömudelis (Joonis 4). Pärast 20minutilist individuaalset tööd jagati taaskord mõtteid suures ringis, andes üksteisele tagasisidet. Tagasisidestamine vältas üks tund. Päeva viimase punktina liiguti rollide, hoiakute ning väärtuste alaplokki. Osalejad läksid tagasi endistesse paaridesse. Pärast pooltunnist vestlust tuldi tagasi kokku ning jagati enda mõtteid, millele anti tagasisidet. Päeva lõpetamiseks

oli (välja)häälestusharjutus, kus kasutati Dixiti fantaasiakaarte. Oluline oli esitada iga osalise küsimus või teadmine, mis päeva jooksul tekkis.

30. märtsi hommikul kogunesid töötoas osalejad taaskord samadesse ruumidesse ning edasi mindi alaplokiga „minu nõrkused, lõksud“. Moodustati uued paarid ning toimus kolmekümne- minutiline vestlus, kus taaskord kasutati reflektiivse kuulamise meetodit. Kirjeldati suures ringis enda nõrkusi ning oli võimalik taaskord täiendavaid küsimusi esitada. Pärast seda liiguti edasi alaplokki „isiklikud ootused“, kus püstitati ootused endale, organisatsioonile ning kolleegidele. Olulist rolli mängis ka kirjeldus selle kohta, kuidas igäüks seob enda ja projekti edu. Siinpuhul märkis Rehepapp, et inspiratsiooniks sellele lähenemisele on väljundipõhise disain (*backwards design*), kus esmalt kirjeldatakse soovitud tulemust ehk milline näeb välja edu, ning seejärel otsitakse meetodid selleni jõudmiseks (Wiggins & McTighe, 2005). Moodustati uued paarid ning reflektiivse kuulamise kaudu toimus kolmveerandtunnine töö paarides. Sõnastada tuli ka välised ootused endale ning meeskonnale (iga osaleja kohta individuaalselt). Sellele järgnes üle tunni kestev ühine arutelu, kus kuulati üksteise mõtteid. Põneva nüansina võib välja tuua, et kaks gruppi lähenesid kahe erineva loogikaga ülesandele, kus üks vaatles alguses laiemat konteksti ning liikus väiksemale, ning teine vastupidi (organisatsioon – meeskond – mina). Õpivajaduste sõnastamine toimus individuaalselt ning selleks anti kolmkümmend minutit, millele järgnes järjekordne tagasiside ring. Viimase ülesandena koostöömudelisi sõnastati ühised kokkulepped terve algatusmeeskonnaga. Kokkulepete sõnastamise plokis oli oluline lähtuda kõigist teistest teadmistest, mida olime kahe päeva jooksul omandanud: millise meeskonnana asume reaalselt õppiva organisatsiooni loomist (kuigi selliste protsesside ettevõtmine seda juba metatasandil ongi). Rehepapp tõi kokkulepete sõnastamise võrdluseks disainiprotsessis lähteülesande sõnastamise, millest edasine edukas töö sõltuma hakkab (Kapkin & Joines, 2021). Vestlused olid tugevalt seotud refleksiooniga varasematesse plokkidesse ning nende tulemusel määrati vundament, millise lähenemisega liigume edasi, et uuest gümnaasiumist saaks õppiv organisatsioon. Kokkuvõttena andsid kõik töötoas osalejad üksteisele tagasisidet läbi positiivse panuse (*appreciative feedback*) (Hyper Island, 2021).

3.2 Kuidas koostöömudel toetab õppiva organisatsiooni loomist uues gümnaasiumis?

Esimese uurimisküsimusega joonistused koodidest ja kategooriatest välja kaks olulisemat teemat: mina ning meeskond ja organisatsioon.

Tabel 3. Vastus uurimisküsimusele “Kuidas koostöömudel toetab õppiva organisatsiooni loomist uues gümnaasiumis?”.

Uurimisküsimus	Kuidas koostöömudel toetab õppiva organisatsiooni loomist uues gümnaasiumis?	
Teema	Mina	Meeskond ja organisatsioon
Kategooriad	Motivatsioon	Ootused
	Oskused ja anded	Kokkulepped
	Õpivajadus	

3.2.1 Mina

Analüüsimisel selgusid koostöömudeli positiivsete teguritena õppiva organisatsiooni loomise toetamises motivatsiooni, oskuste ja õpivajaduse kaardistamine.

3.2.1.1 Motivatsioon

O’Neili (1995) intervjuus pidas Senge oluliseks toetada esimest gruppi, kellega koos hakatakse õppivat organisatsiooni looma, isiklike eesmärgid ning isikliku visiooni, milles võib näha sarnasusi sisemise motivatsiooniga (Joonis 1), kus olulist rolli mängib isiklik rahuldatus. Töötoas tulid välja osalejate soov olla tunnustatud eksperdina, võimalus protsessides kaasa rääkida ning olla heas läbisaamises enda kolleegidega, kellega koostegemist (ja koos õnnestumist) nähakse motiveeriva tegurina.

Kõik teed olid lahti, tee ja ole. Aga varsti tuli piir ette, mis ma eelmises töökohas (enda ametipositsioonil) teha saan ning soov oli enam panustada loomisse. Siin ma nüüd olen. Õ2T.

3.2.1.2 Oskused ja anded

Töötoas kaardistati osalejate anded ja oskused, mis toetab tabel 1 põhjal sõnastatud ideede jagamise aspekti – parim õppimine õpetajate vahel toimub sageli õpetajate omavahelise koostöös, kus üksteise tundide vaatlemine ning edasi- ja tagasisidestamine toetavad professionaalseid oskusi. Oskustena võib vaadelda ka töötoas sõnastatud andeid ning tugevusi, mis olid seotud teemadega, mille osas tuntakse ennast väga mugavalt ning mis võivad toetada uue kooli loomist laiemalt.

(Minu) kohaliku kogukonna tundmine võib meile anda paljud kontaktid kiiremini kätte. Õ4T
Olen kiire algataja, et asjad hakkaksid liikuma ning saaksime toimetama hakata! Õ2T

3.2.1.3 Õpivajadus

Õppiva organisatsiooni käsitlus kooli keskkonnas on tihedalt seotud õpetajate enda õpivajadusega ning pideva õppimisega, et konkureerivas ning pidevalt arenevas maailmas õpilastele pakkuda parimat uute meetodite abil (Thompson et al., 2004, 2-4). Osalejad kirjeldasid enda nõrkusi ja neist tulenevaid õpivajadusi, mis on potentsiaalseks sisendiks teemadele, millele peaks laiemalt vaatama koolipersonali koolitusvajaduste vaatepunktist.

Pean siiramalt käituma! Ma olen tegelikult soojem inimene, kui ma välja paistan. Õ2T
Leian liiga palju põnevaid teemasid, mida veel uurida. Kaotan fookuse. Õ3T
Ebameeldivate otsuste tegemine jääb südant kriipima. Õ4T
Liiga palju huvisid ja liiga vähe aega. Pean paremini suutma ära kaardistada selle, mitu teemat mul laua peal saab olla. Õ1T

3.2.2 Meeskond ja organisatsioon

Analüüsimisel tulid välja koostöömudeli positiivsete teguritena õppiva organisatsiooni loomise toetamises meeskonna ja organisatsiooni ootuste kaardistamine ning kokkulepete sõnastamine.

3.2.2.1 Ootused

Ootusena meeskonnale sõnastati parimate praktikate rakendamine ning laiemalt kogu organisatsiooni tasandil hoida piirkonnas haridustaset ning viia seda veel enam edasi. Seati ootusi ka organisatsiooni kommunikatsioonile, terve kooli meeskonna kokkuhoidmisele ja vaimsure loomisele ning mängulisusele, mis toetab uute meetodikate kasutuselevõttu.

Eelkommunikatsioon tulemuste osas - me ei hakka ennast võrdlema varasematega, vaid see on uus kool uute saavutuste ja tulemustega. Õ2T

Vaimsus ja kokkuhoidmine - see, mis siin (algatusmeeskonnas) sünnib, seda peame edasi viima terve kooli meeskonnani. Peame valmis olema selleks, et meid on varsti väga palju! Ei ole ainult meie neli. Õ4T

Mängime õpetajate toas erinevad meetodid läbi, mida võiks saada potentsiaalselt enda klassiruumis katsetada. Ehk kuidas me mängulisust saame tundi viia. Aga esimese asjana peab olema väljaelamise koht õpetajate jaoks. Kalad olid kunagi ühes koolis, mida olevat olnud tore vaadata. Õ2T

3.2.2.2 Kokkulepped

Olulisemad sõnastatud kokkulepped algatusmeeskonnas õppiva organisatsiooni loomise edasisteks sammudeks:

- Austa ennast ja teisi
- Aeg meeskonna toetamiseks ja turgutamiseks
- Selge kommunikatsioon
- Meeskond lähtub koosloomest
- Jagatud juhtimine
- Õpianalüütika ja tõenduspõhisus
- Mentorlus ja koosdisainimine koostöise õpikultuuri tagamiseks
- Õppimisele ja arengule keskendumine
- Edasiside vestlused

Meeskonnatöö väärtustamine, jagatud juhtimise põhimõte, mentorlus ning tagasisidele/edasisidele keskendumine iseloomustab ka õppivat organisatsiooni (tabel 1 ja tabel

2). Antud kontekstis peab silmas pidama seda, et kokkulepped tekkisid koostöömudeli protsessis ning suur rõhk oli ka enda kui üksikisiku defineerimine laiemalt uue kooli kontekstis.

3.3 Kuidas võiks koostöömudelit rakendada professionaalses õpikogukonnas?

Teise uurimisküsimusega joonistusid koodidest ja kategooriatest välja üks olulisem teema: universaalne käivitaja.

Tabel 4. Vastus uurimisküsimusele “ Kuidas võiks koostöömudelit rakendada professionaalses õpikogukonnas?”.

Uurimisküsimus	Kuidas võiks koostöömudelit rakendada professionaalses õpikogukonnas?
Teema	Universaalne käivitaja
Kategooriad	Universaalsus
	Käivitaja

3.3.1 Universaalne käivitaja

Analüüsimisel tulid välja koostöömudeli võimaliku rakendamise teguritena professionaalses õpikogukonnas universaalsuse ning käivitaja aspekt.

3.3.1.1 Universaalsus

Koostöömudeli rakendamist professionaalses õpikogukonnas nähti ligipäasetavana kõigile osapooltele, mis on ka üks koosdisainimise üldiseid põhimõtteid (McKercher, 2020, 15). Universaalsuse all mõisteti ka seda, et olenemata meeskonnast (sh kui tuttavad on seal osalejad omavahel), töötab koostöömudel alati meeskonnas üksteise tundmaõppimiseks.

Väiksemas, ühise tausta või konkreetsemate eesmärkidega grupis aitab see mudel grupi liikmetel põhjalikumalt üksteist tundma õppida nii personaalsel kui emotsionaalsel tasandil. See loob eeldused ka uute ideede genereerimiseks ja levitamiseks. Õ4I

Professionaalses õpikogukonnas annab mudel selgemalt kätte meeskonnaliikmete tugevused, mis toetab paremate tulemuste saavutamist Õ2I

Protsessi tulemusel saab paremini aru nii endast kui ka kolleegidest ja meeskonnast kui tervikust. Õ3I

Ma usun, et ükskõik millises kogukonnas, mis tahab teha koostööd, on antud mudelit võimalik rakendada. Loomulikult ka koolis. Õ3I

3.3.1.2 Käivitaja

Koostöömudel is nähakse rakendatavust professionaalsete õpikogukonna töögruppides nii lõimingu kui ka üleüldise käivitajana, mis loob taustteadmised selleks, et töögruppides vastavalt vajadusele tööd edasi teha.

Õpetajate töögruppide käivitaja, meeskondade ootuste ja väärtuste kaardistaja Õ2I

Kombineerides organisatsioonis aineteüleseid koostöögruppe, õpetajate ja juhtkonna vahel ja nii edasi – avab palju võimalusi lõiminguks ja annab mitmel viisil sisendit organisatsiooni arendamiseks. Õ3I

Koostöömudeli rakendamine õppiva organisatsiooni loomise kontekstis andis sisevaate osalejate motivatsiooni, miks nad on tulnud laiemalt haridusvaldkonda, ning kitsamalt, miks nad on ennast sidunud uue kooli loomisega. Motivatsioonist rääkimist kirjeldati ka enda jaoks positiivseks, sest sõnastati meeskonna toel nii välise kui ka sisemise motivatsiooni erinevused osaleja kaupa.

Koostöömudeli rakendamise järel tõdeti, et enam saadakse aru meeskonnast, kellega on kokku tulnud, ning tajuti sügavamat kuuluvustunnet. Saadi enam teada üksteisest nii personaalsel kui ka emotsionaalsel tasandil.

Kaardistati algatusmeeskonna ühiseid õpivajadusi ning arutati selle üle, kuidas need kanduvad üle tulevikus laiemalt, kogu kooli personali potentsiaalseteks õpivajadusteks. Oodatakse läbi nende samade õpivajaduste, aga ka laiemalt parimate praktikate kasutamist ning katsetamist uues koolis kollektiivselt. Ühtlasi oodatakse, et õpetatakse „uks lahti“, mis tähendab, et õpetajad ootavad ka teisi õpetajaid enda tundi, et jagada enam konkreetseid praktikaid ning anda üksteisele positiivset edasiside.

Sõnastatud kokkulepped peegeldasid tugevalt õppiva organisatsiooni väärtusi ning koosdisainitud lähenemine toetas nii jagatud vastutuse kui ka jagatud juhtimise tunnet. Koostöömudel is nähakse suurt potentsiaali professionaalse õpikogukonna töögruppide

käivitajana, et anda inimestele hea tunnetus meeskonnaliikmete motivatsioonist ning vajadustest.

UURIMISTULEMUSTE JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Uurimiseks oli esitatud kaks uurimisküsimust, mis lähtusid eesmärgist leida meetodeid, tehnikaid ja tööriistu õpetajatevahelise koostöö käivitamiseks ja arendamiseks loodavas gümnaasiumis. Järeldused toon välja alljärgnevas loikes üldistena ning lähtuvalt erinevatest rollidest (koolijuht, kunstiõpetaja, koostöömodeli arendamise panustaja), mida antud uuringu kontekstis kannan. Mõlema uurimisküsimuse järelduste tegemisel lähtun osalusvaatluse ning intervjuude analüüsi tulemustest.

Esimese uurimisküsimuse puhul, kuidas koostöömodel toetab õppiva organisatsiooni loomist uues gümnaasiumis, võib järeldada, et selle läbitöötamine aitab kaardistada meeskonna erinevate liikmete motivatsiooni, kompetentsid ja nõrkused, mis omakorda annab selgema pildi, milline on meeskonna ühisosa ning ühised õpivajadused. Väärtus ei ole koostöömodeli töötoa lõpus märkmepaberite hulgas seinal, vaid teekonnas ja aruteludes, mis tekivad. Päevakorrale kerkivad mõtted ja küsimused, mis ei ilmneks, kui neid ei küsitaks ja ei arutataks. Koostöömodel toetab õppivat organisatsiooni selle abil, et algatab dialooge (Tabel 1), mis võimaldavad suurendada jagatud arusaama ning koostöömodeli toel õpitakse liikmete tagasisidest (Tabel 2).

Laiemalt on koostöömodeli läbitegemine võimalus tõestada, kas algatusmeeskonnas, mis soovib enda kooli luua kui õppivat organisatsiooni, on selleks vastavad isikuomadused, mis toetavad jagatud juhtimist, ning kas püstitatud eesmärgid on tegelikult relevantssed kõigile. Ühtlasi annab koostöömodel tervele algatusmeeskonnale võimaluse näha koolijuhi lähenemist süsteemsele mõtlemisele (Senge, 1990) ning võimaldab veel enam kogu kooli puudutavate teemade ja murede osas kaasa rääkida.

Teise uurimisküsimuse puhul, kuidas võiks koostöömodelit rakendada professionaalses õpikogukonnas, võib järeldada, et koostöömodel annab kätte sisevaate nii meeskonna liikmetesse individuaalselt kui ka meeskonda kollektiivselt ning kaardistab ühised väärtused koos ühiste õpivajadustega. See on hea lähtekoht professionaalsete õpikogukonna töögruppide algatamisel, sest uues koolis on kõigil vaja alustada uue meeskonnana töötamist. Veel enam, just nimelt kolleegid (ja mitte nii väga kooli juhid) toetavad indiviidi autonoomiat (Jungert et al., 2013, 662), andes mõjuvama põhjuse selle rakendamiseks erinevates õpetajatevahelistes töögruppides, kus kooli juhtkonnaliikmed alati ei osale.

Intervjuudes nähti ühe suurima võimalusena koostöömodeli rakendamist professionaalsetes õpikogukondades lõimingu toetamisel, sest usuti, et üksteise parem mõistmine tekitab ka suuremat usaldust läheneda õppeainetele koostöiselt ning soovi otsida enam võimalusi, millisel viisil annaks erinevatest distsipliinidest tulenevaid teemasid siduda.

Intervjuus O'Neilile (1995) rõhus Senge vajadusele koolijuhil leida enda ümber meeskond, kellel on tahe ning motivatsioon ellu kutsuda (disainitud) protsesse, mis toetaksid kõigi koolis olevate inimeste kaasamist. Koolijuhina näen koostöömodeli rakendumist ühe praktilise kaasamise tööriistana, mis Senge nägemusega kokku läheb. Algatusmeeskonnaga koostöömodeli läbitegemine on andnud mulle selgema sihi, mis viisil edasi tegutseda (samas teadmise, milliseid kompetentse eneses koolijuhina täiustada). Kavatses tegevused on järgmised:

- Rohkem kaasavat ja jagatud juhtimist (tugevalt seotud Hordi (1997) poolt sõnastatud ootusega, et professionaalne õpikogukond saab tekkida vaid juhul, kui koolijuht on valmis juhtimist jagama, kutsudes personali andma sisendit otsuste tegemisel);
- Koolijuhipoolset edasiside andmist (kompetentsimudeli järgi oskus, mida pean täiendavalt omandama);
- Kommunikatsiooni selgus ja konkreetsus (Ahonen & Kaseorg, 2007).

Ühtlasi on andnud koostöömodeliga töötamine tõuke enam otsida veel täiendavaid koosdisainimise vorme, mis toetaksid koostöömodeli abil sündivate kokkulepete teostamist.

Kunstiõpetajana on koostöömodel kasulik taaskord diskussiooni loojana, kuid olulise nüansina, mida toodi korduvalt välja ka töötoas, on meeskonna ja töötoa läbiviija tagasiside toel enda emotsioonidele ja motivatsioonile õigete tähenduste leidmine, mis on eri tüüpi loovharjutuste edukaks sooritamiseks hädavajalik. Märkimata ei saa jätta ka eelpool mainitud (lk 24) võimalust rakendada koostöömodelit klassijuhataja töös, toetades arenguestluste läbiviimist gümnaasiumis ning aidates koos kompetentsimudeli õpilastel enam kaardistada enda oskuseid ja õpivajadusi.

Koostöömodelisse panustajana tuli välja vajadus selgemate juhendmaterjalide järele ning mõnel puhul teoreetilisi lünkasid, millest tekkisid kohapeal kaalutlused, millisesse etappi minek oleks antud tulemeid arvestades kõige mõistlikum. Ühtlasi vajaks koostöömodel, tulenevalt enda interdistsiplinaarsusest, uuringut hariduspsühholoogi poolt näiteks magistritööna, võttes enam arvesse kollektiivselt töökeskkonnas enda motivatsiooni

kaardistamise võimalused ja riskid. Loodan, et antud magistritöö on toeks ja sisendiks Merike Rehepapile tema doktoritöö valmimisel, aitab paremini mõista koostöömudeli kitsaskohti ning annab täiendavat teoreetilist ja praktilist raamistikku juba olemasolevale.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö eesmärk oli leida meetodeid, tehnikaid ja tööriistu õpetajatevahelise koostöö käivitamiseks ja arendamiseks loodavas gümnaasiumis, võttes fookusesse Merike Rehepapi loodud koostöömudeli tööriista. Uurimisküsimusi oli kaks, millest esimene küsis, kuidas koostöömudel toetab õppiva organisatsiooni loomist uues gümnaasiumis, ning teine küsis, kuidas võiks koostöömudelit rakendada professionaalses õpikogukonnas.

Disaini olemuse ning meetoditega tutvutakse ka Tallinna Ülikooli ja Eesti Kunstiakadeemia ühisel Kunstiõpetaja magistriõppekaval, kus on süvendatud aineõpingute üheks eesmärgiks seatud teadmised kaasaegsest disainiõpetusest. Antud magistritöö on üks näide kaasaegsete disainimeetodite kasutamisest haridusvaldkonnas.

Magistritöö autor oli tööd koostades kolmes rollis: loodava gümnaasiumi koolijuht, kus koostöömudelit rakendatakse, kunstiõpetaja eriala magistrant ning alates 2020. aasta kevadest koostöömudeli arendusse panustaja, kaardistades enam koostöömudeli teoreetilisi lähtekehti. Teooriad ja lähenemised, millele magistritöö toetub, on õppiv organisatsioon (Senge, 1990), professionaalne õpikogukond (Hord, 1997), isemääramisteooria (R. Ryan & Deci, 2000), kompetentsimudel (Howell, 1982) ja koosdisainimine (*participatory design* ja *co-design*).

Uuringus kasutati koostöömudeli läbitegemise käigus osalusvaatlust ning hiljem viidi läbi kolme osalejaga, kes on loodava gümnaasiumi algatusmeeskonna liikmed, poolstruktureeritud intervjuud, andes võimaluse koguda täiendavat tagasisidet koostöömudeli kasutamise kohta ning esitada mõtteid, kuidas koostöömudelit saaks potentsiaalselt rakendada professionaalses õpikogukonnas. Uurimistulemusi kõrvutati teoreetilise osas välja toodud lähenemistega.

Osalusvaatlusest ning intervjuudest tuleneva põhjal saab järeldada, et koostöömudeli läbi töötamine aitab kaardistada meeskonna erinevate liikmete motivatsiooni, kompetentsid ja nõrkused, mis omakorda annab selgema pildi, millistes punktides on meeskonna ühisosa ning ühised õpivajadused - seda nii õppiva organisatsiooni loomise kontekstis kui ka potentsiaalse võimalusena professionaalse õpikogukonna töögruppides. Esitatakse uusi mõtteid ja küsimusi, mis jääksid muidu esitamata, ning tuntakse ennast enam seotuna koolielu erinevate küsimustega, mida isiklikult põhitööna igapäevaselt ei lahenda. Koostöömudel toetab õppivat organisatsiooni läbi selle, et see algatab uusi mõttevahetusi, luues osalejatele ühtsemat arusaama üksteisest (ja

üksteise vajadustest) ning koostöömudeli toel õpitakse liikmete tagasisidest enda soove paremini defineerima kõigile arusaadaval viisil. Intervjuudes nähti ühe suurima võimalusena koostöömudeli rakendamist professionaalsetes õpikogukondades lõimingu toetamisel.

Koostöömudelil on lai rakendumisvõimalus koolikeskkonnas laiemalt, olles potentsiaalseks isiklike tunnete ning motivatsioonide sõnastamise abivahendiks kunstitunnis või klassijuhataja tööriistaks õpilastega arenguveestluste läbiviimisel.

Uuringu piiranguks on juhtumi unikaalsus, mis on tugevalt gümnaasiumi algatusmeeskonna nägu, milles esinev avatus ei pruugi olla seotud koostöömudeli olemuse või töötoa juhi asjatundmusega. Koostöömudel vajab, antud magistritöö autori silmis, täiendavat uuringut hariduspsühholoogi poolt, võttes enam arvesse kollektiivselt töökeskkonnas enda motivatsiooni kaardistamise võimalused ja riskid.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Ahonen, M., & Kaseorg, M. (2007). Õppiv organisatsioon - teooria ja tegelikkus. *Management Theory and Practice: Synergy in Organisations*, 40.
- Bannon, J. L., Ehn, P., Robertson, T., & Simonsen, J. (2012). Routledge International Handbook of Participatory Design. In T. Robertson & J. Simonsen (Eds.), *Routledge International Handbook of Participatory Design*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203108543>
- Barton, R., & Stepanek, J. (2012). The impact of professional learning communities. *Principal's Research Review*, 7(4), 1–4.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Thematic analysis: A reflexive approach*. The University of Auckland. <https://www.psych.auckland.ac.nz/en/about/thematic-analysis.html>
- Brifik, G. (2020). *Üldhariduskoolides toimunud muutused ning nende rakendumist soodustavad ja takistavad tegurid seitsme kooli näitel*. Tartu Ülikool.
- Britton, G. (2017). Co-Design and Social Innovation: Connections, Tensions and Opportunities. In *Co-Design and Social Innovation: Connections, Tensions and Opportunities*. <https://doi.org/10.4324/9781315642307>
- Brookfield, K., Ward Thompson, C., Scott, I., Coyne, R., Thin, N., Tilley, S., & Cinderby, S. (2016). *The A-Z of Co-Design : A Brief Introduction to Participatory Design*.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. In *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 84, Issue 1, pp. 97–110). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Cober, R., Tan, E., Slotta, J., So, H.-J., & Könings, K. D. (2015). Teachers as participatory designers: two case studies with technology-enhanced learning environments. *Instructional Science*, 43(2), 203–228. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9339-0>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications. <https://books.google.ee/books?id=nSVxmN2KWeYC>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*(2), 109–134.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche Di Psicologia*, *27*, 23–40.
- DeHaan, C. R., Hirai, T., & Ryan, R. M. (2016). Nussbaum's capabilities and self-determination theory's basic psychological needs: Relating some fundamentals of human wellness. *Journal of Happiness Studies*, *17*(5), 2037–2049.
- Dent-Spargo, R. (2018). Using self-determination theory to support co-design activities. *CEUR Workshop Proceedings*, *2190*.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, *61*(8), 6–11.
- Erelt, T., Leemets, T., Mäearu, S., & Raadik, M. (2018). *Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2018* (M. Raadik (Ed.)). Eesti Keele instituut.
- Fullan, M. (2007). *Change Theory as a Force for School Improvement* (Vol. 6, pp. 27–39).
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_3
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, *36*(3), 217–223.
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Gregory, J. (2003). *Scandinavian Approaches to Participatory Design*.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. <https://doi.org/10.4135/9781452219523>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities : communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Tex. : Southwest Educational Development Laboratory ; [Washington, DC] : U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center, 1997.
<https://search.library.wisc.edu/catalog/999840485202121>
- Howell, W. S. (1982). *The empathic communicator*. Wadsworth Publishing Company.
- HTM. (2017). *Õpilaste ja õpetajate heaolu üle- Eestilises rahuloluküsitluses, lühiülevaade 2017. a tulemustust*. https://www.hm.ee/sites/default/files/rahulolu_2017.pdf
- Hyper Island. (2021). *Feedback: I appreciate...* HI TOOLBOX.

- <https://toolbox.hyperisland.com/feedback-i-appreciate>
- Johansson, R. (2003). Case Study Methodology. *Methodologies in Housing Research*.
- Jürimäe, M. (2020). *Distantsilt targemaks: professionaalne õpikogukond - kellele ja milleks*.
<https://www.youtube.com/watch?v=uzvH5StTGSE>
- Juurik, M., Lilles-Heinsar, L., Lõuk, K., Meriste, H., Parder, M.-L., Soone, M., Sutrop, M., Velbaum, K., Veski, L., Eessalu, M., Engelbrecht, J., Koppel, A., Kulu, P., Ling, K., Maimets, T., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., ... Uustalu, T. (2017). *Hea teadustava*. Tartu Ülikooli eetikakeskus.
https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Kapkın, E., & Joines, S. (2021). The Design Brief as a Creativity Catalyst in Design Education: Priming through Problem Statement. *International Journal of Art & Design Education*, 40(1), 126–145.
- Kavanagh, S. (2019). *Learning Arch Design*.
https://www.academia.edu/40605001/LEARNING_ARCH_DESIGN_USERS_MANUAL
- Koni, I., & Krull, E. (2013). Õppetöö planeerimise oskuste modelleerimine ja küsimustiku väljatöötamine planeerimistegevuse uurimiseks. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 46–71.
<https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.04>
- Kwon, S., Wardrip, P., & Gomez, L. (2014). Co-design of Interdisciplinary Projects as a Mechanism for School Capacity and Teacher Professional Community Growth. *Improving Schools*, 17. <https://doi.org/10.1177/1365480213519517>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Sulesepp.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Lynch, D. (2018). Self Evaluation: Building Student Self-awareness and Competence. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*.
<https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.10365>
- Malleus, E., Venesaar, U., Madamurk, K., & Arro, G. (2018). Kutse- ja kõrgkoolides õppijate autonoomne motivatsioon ettevõtlusega alustamisel ning selle seosed enesejuhtimise, algatusvõime ja loovusega. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 6, 156–179. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.2.07>

- Manzini, E. (2015). *Design, When Everybody Designs*. The MIT Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt17kk7sv>
- Mattelmäki, T., & Sleeswijk Visser, F. (2011). Lost in Co-X: Interpretations of Co-design and Co-creation. *4th World Conference on Design Research (IASDR 2011)*. Delft, The Netherlands.
- McKercher, K. A. (2020). *Beyond Sticky Notes: Co-Design for Real: Mindsets, Methods and Movements*. Beyond Sticky Notes. <https://books.google.ee/books?id=YhVrzQEACAAJ>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*.
- Noormets, J. (2015). *Etnograafiline meetod kehakultuuri uuringutes: materjali kogumine*. Terviseteaduste Ja Spordi Instituut.
- O'Neil, J. (1995). On Schools as Learning Organizations: A Conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52, 20–23.
- Oppi, P. (2018). *Õpetajate psühholoogiliste baasvajaduste alase teadlikkuse tõstmise programmi mõju õpilaste tunnetatud psühholoogilistele baasvajadustele*. Tallinna Ülikool.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The Learning Company: a Strategy for Sustainable Development*.
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348.
- Redström, J. (2008). RE:Definitions of use. *Design Studies*, 29, 410–423.
<https://doi.org/10.1016/j.destud.2008.05.001>
- Rehepapp, M. (2012). *Disainispikker : tööraamat õpetajale disaini õpetamiseks*. Eesti Kunstiakadeemia.
- Rehepapp, M. (2013). Disainiprotsess. In A. Köster (Ed.), *Seoseid loov kunstiharidus: kogumik gümnaasiumi kunstiopetajale* (pp. 61–63). Sally Stuudio.
- Rehepapp, M. (2018). Using Creative Design Methods in Curriculum Development. *Teaching for Learning - the University Perspective*.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/59045/Programmiraamat_15_01_elektroniline.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework* (Vol. 3). McGraw-Hill New York.

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1586.
- Sanders, E., & Dandavate, U. (1999). *Design for experiencing: new tools*.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. <https://doi.org/10.1080/07377366.1986.10401080>
- Seashore, K., Anderson, A., & Riedel, E. (2003). *Implementing Arts for Academic Achievement: The Impact of Mental Models, Professional Community and Interdisciplinary Teaming*.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999627139702121>
- Simon, H. A. (1996). *The Sciences of the Artificial (3rd Ed.)*. MIT Press.
- Slabina, P., & Aava, K. (2019). Õpetajate koostöise õpikultuuri kogemused Eesti üldhariduskoolide näitel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 7(1), 76–100.
- Smart, C. C. (2016). *Teacher Motivation and Learning: Reflective Participation in Professional Learning Communities*.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications. <https://books.google.ee/books?id=ApGdBx76b9kC>
- Stake, Robert E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena - OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused II osa*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online*, 28.

<https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>

- Tissenbaum, M., Lui, M., & Slotta, J. D. (2012). Co-Designing Collaborative Smart Classroom Curriculum for Secondary School Science. *J. UCS, 18*(3), 327–352.
- Tomitsch, M., Wrigley, C., Borthwick, M., Ahmadpour, N., Frawley, J., Kocaballi, A. B., Núñez-Pacheco, C., Straker, K., & Loke, L. (2018). *Design. Think. Make. Break. Repeat. A Handbook of Methods*.
- Trischler, J., Pervan, S. J., Kelly, S. J., & Scott, D. R. (2018). The Value of Codesign: The Effect of Customer Involvement in Service Design Teams. *Journal of Service Research, 21*(1), 75–100. <https://doi.org/10.1177/1094670517714060>
- Vahter, E. (Ed.). (2016). *Kunstiõpetaja õppekava*. Tallinna Ülikool / Eesti Kunstiakadeemia.
- Vihalemm, T. (2014). *Vaatlus*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite Ja Metodoloogia Õpibaas. <http://samm.ut.ee/vaatlus>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. AscD.
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *Qualitative Report, 20*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications. <https://books.google.ee/books?id=45ADMg9AA7YC>