

# Hea kool kui väärtuspõhine kool

---

## **Kooli nimi:** Tartu Kivilinna Kool

### **Kooli lühike tutvustus:**

Tartu Kivilinna kool on avatud suhtumisega, innovaatseliselt mõtleval, iga õpilase arengut toetaval hooliv kool.

Kivilinna kooli kui Eesti suurima põhikooli (koolis õppis 2014/2015. õppeaastal 951 õpilast, 2015/2016. õppeaastal õpib 948 õpilast ja töötab 64 õpetajat) puhul pöörame palju tähelepanu ühtsustunde kujundamisele. Iga lapse ja kooli töötaja jaoks on oluline tunda end koolipere liikmena, väärtustada ja austada oma kaaslast ning osata teha koostööd.

Peamised märksõnad, millele meie kooli õpiprotsessis keskendutakse, on tehnoloogia, võõrkeeled, enesehindamine, terviklik maailmapilt, minapilt ja loovus (Lisa 1). Oluliselt tähtsustatakse koostööd igal tasandil – nii koolisisesele kui ka väljaspool, sest see annab parema võimaluse näha kogu kooliperel laiemat tervikpilti, tagab õppetegevuse mitmekülgsemaks ja omavahel enam lõimituks muutumise ning suurendab samal ajal ühtse koolipere tunnet.

Väärtusalane töö on meie koolis üheks kandvaks aluseks, mis realiseerub igapäevases suhtluses, erinevates traditsioonides, üritustes koolis; väärtuste teema leiab alati kajastamist õpilaste loovtöodes; õppeaasta eesmärkide hulgas on igal aastal olulisel kohal ka väärtused. Meile olulised väärtused oleme koondanud väärtuste kaheksakanda (Lisa 2), kus keskne roll on hoolivusel.

2015. aasta väärtusalase töö peamiseks fookuseks Tartu Kivilinna Koolis on olnud uue analüüsitud mudeli, LP-mudeli, rakendamine, mille põhieesmärgiks on luua koolis soodne õpikeskkond, nii et õpilastele oleks tagatud eesmärgipärased tingimused nii ainealaseks kui sotsiaalseks arenguks, toetades seejuures nii kooli kui õpetajate teadmisi ja oskusi probleemse käitumise ennetamiseks ning vähendamiseks (Nordahl, 2005). Mudeli rakendamine põhineb õpikogukondade tegevusvormil, mistõttu suurendab põhieesmärgi kõrval ka koostöö ja ühtsustunde tekkimist. Mudeli üldpõhimõtted toetavad konkursile püstitatud eesmärkide saavutamist – läbiviidavad tegevused arendavad kooli eneseanalüüsi võimekust, samuti väärtusarenduslikku pädevust ning samuti annab see võimaluse jagada jäid kogemusi ning praktikaid. Seetõttu ongi alljärgnevat Hea kooli aspektidel põhinevat analüüsi esitatud eelkõige LP-mudeli kontekstis.

### **LP-mudeli üldpõhimõtted ja rakendamine**

LP-mudel pärineb Norrast. Tähelühend LP tuleneb norrakeelsest nimetusest Læringsmiljø og Pedagogisk analyse (Nordahl, 2005). Tähelühendiga sobitub ka mudeli ingliskeelne nimetus *Learning environment and Pedagogical analysis*. Mudeli nimetus eesti keelde tõlgituduna

tähendab õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs. Kokkuleppeliselt kasutatakse Eestis norrakeelset lühendit, mis ühtsustab arusaamist.

LP-mudeli kõige olulisemaks põhimõtteks on see, et me ei saa muuta last, kuid me saame muuta keskkonda lapse ümber. LP-mudeli rakendamine koolis eeldab teatud muutust õpetajate mõttemaailmas ja hoiakutes ehk individuaalsest õpetajast liigutakse õpetajate kogukonnani. See on koos tegutsemine ühiselt püstitatud eesmärgi nimel, kus 'meie' on suurem kui üksikute 'minade' summa. Senised uuringud on näidanud, et LP-mudelil on potentsiaali toetada sellise muutuse läbiviimist koolis. Taani LP-koolides tehtud uuring jõudis järeldusele: *LP-mudel kutsub esile hoiakumuutuse, mis võimaldab lahti öelda harjumuspärastest pedagoogilistest mõttemallidest ning leida kooli igapäevatoos ja õppekeskkonnas levinud probleemidele uuenduslikke lahendusi (LP-mudel, 2014).*

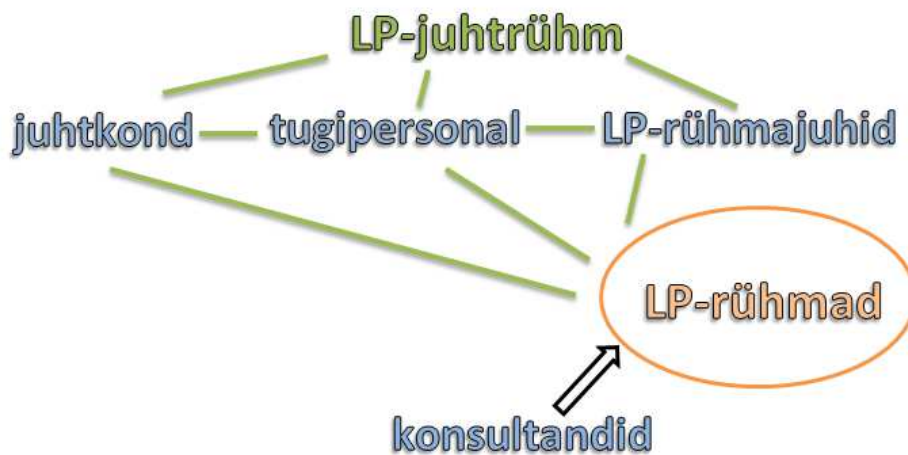
LP-mudeli tööpõhimõte seisneb selles, et kõik kooli õpetajad jagunevad rühmadesse, kus arutatakse erinevaid pedagoogilisi väljakutseid, millega kas õpetajad või kool tervikuna igapäevaselt silmitsi seisavad (näiteks juhtumid, kus õpilase käitumine takistab tal vajalike õpitulemuste saavutamist või olukord, kus õpetaja ei mõista, miks tema poolt rakendatavad õppemeetodid ei vii soovitud tulemini või kooli üldist elu ja arengut puudutavad küsimused jne). Tartu Kivilinna Koolis tegutseb kokku seitse erinevat LP-rühma. Väljakutsete lahendamiseks on ette nähtud kindel analüüsistruktuur (Lisa 3), mis annab võimalusi probleeme lahendada pikema aja vältel neile süvitsi lähenedes. Selle mudeli eesmärk on selgitada välja tegurid, mis takistavad käitumis- ja õppimisprobleemide lahendamist ning töötada nende põhjal välja vastavad meetmed probleemide tegelemiseks.

Rühma koosolekul esitab üks rühmaliige kolleegidele oma probleemi, mis talle muret teeb kas tema poolt juhitud õppeprotsessis või koolis tervikuna. Ühiselt sõnastatakse probleem juba konkreetsemalt ning määratletakse eesmärk, milleni tahetakse jõuda. Sellele järgneb infokogumise faas, kus oluline rõhk on tõenduspõhistel meetoditel. Üheskoos selgitatakse välja, millist täiendavat infot on vaja koguda ning leitakse tegurid, mis on probleemi seni säilitanud. Koos kavandatakse strateegia ja meetmed ning nende rakendamine. Juhtumi omanik ja vajadusel ka rühmaliikmed koguvad 2–5 nädala jooksul infot, et hiljem oleks lihtsam valida strateegiaid, mida rakendada. Pärast rakendamist järgneb alati analüüsi ja refleksiooni faas, mille käigus hinnatakse rakendatud meetmete tõhusust ja korrigeeritakse vajadusel kas meetmeid või mõnel juhul püstitatakse uus eesmärk.

Igal rühmal on oma juht ja kooli tasandil tegutseb ka LP-juhtrühm, kuhu kuuluvad kõik LP-rühmade juhid, kooli juhtkond ja tugispetsialistid (Joonis 1). LP-juhtrühm koguneb kord kuus. Kogunemistel arutatakse, kuidas rühmades töö laabub, missuguste väljakutsetega tuleb tegeleda ja mis on olnud positiivne. Oluliste kitsaskohtadega tegeletakse ühiselt.

Igal LP-rühmal on olemas oma konsultant (ei ole Kivilinna kooliga seotud inimesed), kes külastab rühma poolaastas vähemalt kaks korda. Konsultandid jälgivad rühmade tegevust,

annavad juhiseid rühma paremaks tegutsemiseks; jälgivad, kas rühmad kasutavad LP-mudelit õigesti ja on tugisikuks rühmajuhile.



Joonis 1. LP-võrgustik koolis

LP-mudeli rakendamine käivitus Tartu Kivilinna Koolis seoses osalemisega Tartu Linnavalitsuse projektis „Tõendus põhine uus lähenemine - uus koolikultuur Eestis (TULUKE). Uus lähenemine – uus koolikultuur“.

### Ülevaade uuritavast küsimusest ja eesmärg

Väärtuskasvatusalast tööd oleme Tartu Kivilinna Koolis süsteemselt viinud läbi juba mitmeid aastaid. Ühiselt (õpilased, koolipere, lapsevanemad) on sõnastatud meie põhiväärtused (Lisa 2), millest tulenevalt on viidud sisse erinevaid muutusi nii igapäevases koolisuhtluses kui kooli üritustes ja õppekorralduses. Näitena võib siinkohal tuua uue ürituse lisandumise, kus hoolivuse väärtuse kesksena väljatoomisel alustati hooliva kaaslaste ürituse läbiviimist (varasemalt tunnustasime õpilasi üksnes heade õpitulemuste või õpilasvõistluste saavutuste eest), uudsena viidi sisse vanema sõbra projekt (vanema kooliastme õpilased on sõpradeks noorematele), mis samuti sai alguse meie põhiväärtustena sõnastatud hoolivusest ja usaldusest; õpetajate tasandil on mitmeid aastaid olnud üheks olulisemaks eesmärgiks omavahelise koostöö suurendamine ning seetõttu suunati õpetajaid teadlikult enam ühistegevustele: näiteks ühine tantsuring, ühine lauluansambel ja õpetajate näitering. Seega oleme väärtusalast tööd arendanud päris pika perioodi jooksul. Samas aga oleme oma väärtusarendustööle püstitatud eesmärkide kohta seni saanud üksnes üldistavat tagasisidet (näiteks läbi erinevate tagasisideküsitluste, osakondade analüüside jm), kuid süvitsi ei ole eri aspekte analüüsitud. Senine pilt on olnud peamiselt kirjelduslik ehk andnud ülevaate sellest, mida me teeme ja mis õnnestus ning mis mitte. Seni tehtud analüüsid ei ole toonud välja alustegureid ehk seda, *miks* üks või teine asi teatud tulemuseni jõudis ning *kuidas* peaks edaspidi toimima. LP-mudeli puhul on rõhutatud, et see pöörab suures osas tähelepanu just nendele teguritele, mis peituvad pealispinna all (Nordahl, 2005). See sai ka meie jaoks üheks

valikut mõjutanud teguriks, miks otsustasime oma koolis antud mudelit kasutada nende küsimuste osas, mis vajavad sügavamat analüüsi. Esimese rakendusaasta eesmärgiks oli saada LP-mudeli abil täpsemat ülevaadet erinevate koolielu valdkondade sees peituvatest protsessidest ning seejuures ka hinnata LP-mudeli sobivust nende küsimustega tegelemiseks. Alljärgnevalt oleme analüüsinud nelja Hea kooli aspekti ja nende seost LP-mudeliga (Joonis 2): aineõpetajate omavaheline koostöö, toetatakse hea emotsionaalse õhkkonna loomist tundides ja tunnivälisel ajal, kooli igapäevane tegevus lähtub teadlikust sihiseadest, koolipere liikmed saavad omavahel hästi läbi ja oskavad omavahelisi erimeelsusi lahendada.



Joonis 2. Käesolevas konkursitöös analüüsitavad Hea kooli aspektid

Kõik antud aspektid on meie kui suure kooli seisukohalt äärmiselt olulised, sest ainult ühine teadlikult eesmärgistatud tegevus tagab ühtsete väärtuste ning arusaamade kujunemise. Suures peres on omavaheline hea läbisaamine väga tähtis alus, millele igapäevane tegevus peab toetuma, et saavutada olukord, kus koolipere liikmed tunneksid, et neid ümbritseb hea õhkkond.

### **Aineõpetajate omavaheline koostöö ja koolipere liikmete omavaheline hea läbisaamine ning oskus omavahelisi erimeelsusi lahendada**

Aineõpetajate omavaheline koostöö on olnud meie kooli üheks eesmärgiks väga mitmeid aastaid, sest oleme olnud ja oleme ka praegu väga suur kool ning koostöö õpetajate vahel on olnud probleemiks pika aja vältel (eriti teravalt on andnud tunda koostöö puudumine erinevate ainete õpetajate vahel). Seni oleme keskendunud õpetajate ühistevõrgustele (näiteks ühised teatrikülastused jt kultuuriüritused, õpetajate tantsuring, lauluansambel ja näitering jm) ning lisaks suunanud õpetajaid teadlikult ühisele õppekavalisele tööle (ainevahelised lõiminguvõimalused jm). Samas aga on koostöö jäänud siiski pigem

formaalseks ja enamasti ühe konkreetse ülesande täitmise põhiseks. Erinevate ainete õpetajate koos tegutsemist, mis viiks ühiselt millegi uue loomisele, on siiani vähe esinenud. Iga õpetaja omaette tegutsemine on suurendanud õpetajate omavahelist konkureerimist ning pigem loonud ebasoodsa keskkonna kooli terviklikuks arenguks. Peamiselt näitasid seda õpetajatega läbiviidud arenguestlused, kus omavahelist koostööd iseloomustati ainult ainekomisjoni tööga (ehk koostööd tegid sama aine õpetajad), näiteid teiste ainete õpetajatega koostööst ei toodud või piirduti kooli juhtkonna poolt loodud töörühmades osalemise nimetamisega. Lisaks iseloomustasid antud probleemi ka õpetajate poolt väljaöeldud laused, kus oma töö iseloomustamiseks kasutati võrdlust mõne teise õpetajaga, tuues sealjuures välja oma paremuse. Esines ka juhtumeid, kus vanema astme õpetajad rõhutasid oma suuremat tähtsust võrreldes madalama kooliastme õpetajatega.

Sellest tulenevalt seati üheks ala-eesmärgiks saavutada LP-mudeli rakendamisega õpetajate suurem koostöö ning parendada seeläbi nende omavahelist läbisaamist ja oskust erimeelsusi lahendada.

Antud punktis on vaadeldud kahte aspekti koos, sest käesoleval aastal otsustati koolipere liikmetest keskenduda just õpetajatele ning paralleelselt aineõpetajate omavahelise koostöö suurendamisega seati sihiks suurendada nende omavahelist head läbisaamist.

LP-mudeli rakendamisel koolis on oma kindlad tööpõhimõtted:

- KÕIK kooli õpetajad jagunevad 7–8-liikmelisteks rühmadeks, mida juhib üks rühmajuht.
- Igas rühmas on koos erinevate kooliastmete ja erinevate ainete õpetajad – mida mitmekesisem kooslus, seda parem.
- Rühmade koosolekud toimuvad regulaarselt kindlaksmääratud päevadel – meie koolis toimuvad koosolekud üle nädala teispäeviti.
- LP-töö koolis on süsteemne – selle läbiviimiseks on koostatud rakenduskava üheks õppeaastaks, mis kajastab nii LP-rühmade kogunemisi kui ka ühiseid tagasiside ja refleksiooni koosolekuid: kord kuus koguneb juhtrühm (kuhu kuuluvad LP-rühmade juhid, kooli juhtkond ja tugipersonal) ning kaks korda õppeaastas saavad kõik õpetajad kokku, et ühiselt analüüsida tehtud tööd. Pidev ja süstemaatiline töö õpetajate LP-rühmades tagab hea analüüsikvaliteedi ning aitab õpetajatel erinevaid strateegiaid ning meetmeid rakendada.

Esimese rakendusaasta järel oli märgata mitmeid muutusi õpetajate omavahelise suhtluse ja koostöö osas laiemalt. Alljärgnevalt väljavõtte õpetajate mõtetest seoses LP-rühmade tööga ehk mida on selle mudeli rakendamine nende arvates koolis muutnud (lähtuvalt LP-mudeli rakendamise aasta kokkuvõtval koosolekul ja arenguestlustel väljatoodust):

- Austus kolleegi töö suhtes on tõusnud
- LP-mudel sunnib meid rahulikumalt probleeme lahendama, probleemidega süvitsi minema
- Võimalus jagada probleeme ja saada nõu kolleegilt
- Erinevad õpetajad erinevatest kooliastmetest saavad omavahel suhelda

- Grupitöö – erinevate valdkondade inimesed ühes grupis (eri vaatenurgad)
- Kohtuvad õpetajad, kes muidu kokku ei saaks
- Märgatakse koolis ühiseid probleeme
- Võimalus üksteist paremini tundma õppida (sisekliima parendamine)
- Tihedam koostöö aineõpetaja ja tugipersonali vahel
- Keskendumine üheskoos sellele, mida saaks meie muuta
- Selgub, et mitmele inimesel võivad olla samasugused probleemid – pakub tuge töös
- Erinevate ainete ja erinevate kooliastmete õpetajad näevad laiemat pilti ja sellega seoses probleeme ja lahendusi erinevatest aspektidest
- Tugi noorele õpetajale, kellel on võimalus usalduslikus õhkkonnas saada kolleegidelt mitmekülgset abi ja head nõu

Analüüsid õpetajate poolt väljatoodud, on märgata koostööga seonduvaid märksõnu: *tihedam koostöö, omavaheline suhtlus, märgatakse ühiseid probleeme, keskendutakse üheskoos, saadakse nõu, toetatakse kolleegi, üksteise tundmaõppimine, austus kolleegi suhtes, jagatakse üksteisega*. Kõik need märksõnad on vajalikud hea koostöö alustena (Hattie, 2012) ning millega meil on olnud siiani probleeme.

Analüüsid õpetajatega esimese LP-mudeli rakendusaasta küsimusi, toodi LP-rühma juhtide poolt välja ka esilekerkinud probleeme, seda eriti esimesel poolaastal. Peamise probleemina rõhutati vähest usaldust üksteise suhtes – see väljendus nii rühmasiseses suhtluses, kus probleemide üle arutledes jäädi üsna pinnapealseks ega tahetud üksteisele end avada. Rühmajuhid kirjeldasid esimestel koosolekutel valitsenud õhkkonda sõnadega: *pingeline, on tunda negatiivset suhtumist, õpetaja ei soovinud oma arvamust avaldada, keeruline on kõiki kaasata, õpetaja keeldus osa võtmast*. Teatud määral peegeldasid seda ka esimesed juhtumid/probleemid, millega LP-rühmades tegeldi ja mis käsitlesid pigem koolielu väga üldisi ning mitte niivõrd konkreetse õpetaja murega seonduvaid küsimusi: näiteks liigne müratase vahetunnis, koduste tööde mittetegemine, huviringides vähene osalus jne (näited võetud LP-rühmade protokollidest). Lisaks sellele märkasid rühmajuhid, et juhtumite lahendamisel püüti vältida õpetaja osa puudutavaid aspekte ehk õpetajate roll juhtumite põhjustajana või osalejana jäi nii mõnigi kord tahaplaanile. Õpetajad kartsid viidata kolleegi võimalikule probleemile, sest rühmas valitseva õhkkonna tõttu kardeti, et ei suudeta võimalikke esilekerkivaid erimeelsusi lahendada. Ka see näitas vähest usaldust üksteise suhtes.

Teravusi tekitas ka õpetajate erinev suhtumine LP-mudelisse: oli neid, kes leidsid kohe, et see on hea mudel ja väärrib järele proovimist ning samas oli neid, kes olid aktiivselt selle vastu (peamine argument oli see, et *me oleme ju niimoodi kogu aeg teinud* ja seetõttu ei nähtud tegelikku erinevust varasemaga võrreldes) ja nende kahe grupi vahel need, kes lihtsalt suhtusid passiivselt (hoiakuga, et *kui vaja teeme ära, aga ise aktiivselt seda ei poolda*). Sellised erimeelsused tekitasid pingeid, millega rühmajuhid, kes ka ise olid oma juhtimisoskuste poolest alles algajad, ei suutnud alati edukalt toime tulla. Ajapikku, kui

hakati nägema esimesi nii-öelda töövõite ehk lahenenud probleeme, hakkas suurenema LP-mudeli pooldajate hulk.

Seega oli rühmade töö alfaasis mitmeid keerulisi olukordi, kus mõned rühmaliikmed ei saanud omavahel hästi läbi ja suhtlus ei olnud avatud. LP-rühmade moodustamise aluspõhimõtteks on, et ühte rühma kuuluksid erinevate ainevaldkondade ja erinevate kooliastmete õpetajad. Meie suhteliselt suures õpetajate kollektiivis tekkis seega mitmeid rühmi, kus kõik õpetajad üksteist ei tundnud. Siiani teati ehk vaid nimesid, kuid kes ja missugused need inimesed on, seda mitte. LP-mudel avas nii mõnegi inimese jaoks tema kolleegid hoopis uues valguses ja suhtlus oma ainevaldkonnast ning kooliastmest erinevate inimestega süvenes tugevalt.

Esimesed positiivsed märgid usalduse suurenemisest rühmaliikmete vahel tulid umbes kaks kuni kolm kuud pärast mudeli rakendamise algust. Rühmajuhtide hinnangul mängisid siin olulist rolli nii nende poolt juhitud teadlik tegevus, millest kõige edukamana toodi välja ühiseid kokkuleppeid (näiteks see, et *kõik, mis siin räägime, jääb meie vahele*; kõik rühma liikmed *panustavad võrdselt* ehk igaüks saab koosoleku järgselt mõne ülesande; *kõik rühma liikmed toovad aasta jooksul aruteluks vähemalt ühe juhtumi* jne), kui ka ühiselt koos veedetud aeg – enamus rühmajuhte alustas koosolekuid vaba vestlusega, kus õpetajad said sundimatus õhkkonnas arutleda päevakajalistel teemadel ning alles seejärel liiguti ühise mudelipõhise tegevuse juurde.

Teisel poolaastal sujus tegevus juba tunduvalt koostöisemas õhkkonnas. Ühine probleemide arutelu ja usalduslik õhkkond LP-rühmades viis selleni, et rühma aruteludes jõuti tasemeni, kus suudeti üksteisele anda ja ka vastu võtta kolleegi konstruktiivset kriitikat. Kui alguses kardeti tuua probleemide juures välja kolleegi võimalikku rolli selle põhjustaja või säilitajana, siis õppeaasta kokkuvõtteid tehes selgus, et enam kui viie juhtumi puhul oli õpetaja osa probleemi põhjuste hulgas välja toodud.

Positiivsena tõid õpetajad ise veel välja ka selle, et III kooliastme õpetajad hakkasid tunduvalt paremini mõistma (loe: hindama) algklasside õpetajate tööd. Kui seni olid vanema astme õpetajad arvanud, et algklasside õpetaja ei pea ise olema kuigi põhjalike ainealaste teadmistega ning ka kasvatusprobleemide lahendamine on tal kergem (*lapsed on ju väikesed ja kuulavad paremini sõna*), siis ühiste arutelude käigus hakati mõistma, kui keeruliste probleemidega peavad just nooremate lastega töötavad õpetajad tegelema ning mõisteti, et tegelikult lahendavad algklassiõpetajad ära suure osa vanema astme õpetajate probleemidest sellega, et õpetavad lapsed õppima ja koolis õigesti käituma veel enne, kui need vanematesse klassidesse jõuavad. Õpetajad hakkasid tunduvalt paremini tajuma kooli kui terviku ühist hingamist ehk ka nende maailmapilt muutus selles osas terviklikumaks, mis on ka meie kooli üheks õpifookuseks (Lisa 1) – nagu näha vajavad seda nii õpilased kui ka õpetajad.

## Hea emotsionaalse õhkkonna loomine tundides ja tunnivälisel ajal

Hea emotsionaalne õhkkond on iga inimese arenguks vajalik eeltingimus (Hattie, 2012). Suures koolis võib aga olla mitmeid olukordi, kus see ei ole tagatud ja samas ei olda sellest ka teadlikud: varjatud kiusamisjuhtumid, kinnine õpilane, kes ei tule oma probleemidega toime jm. Seetõttu seati antud aspekti ala-eesmärgiks saada ülevaade, missuguseid emotsionaalse õhkkonnaga seotud juhtumeid koolis esineb ja mida koolis nende lahendamiseks tehakse.

Esimene rakendusaasta näitas, et LP-rühmades tõstatatud probleemide hulgas on mitmeid, mis puudutavad emotsionaalse õhkkonnaga seotud küsimusi – kas siis õpilase isiklikul või kogu kooli üldist õhkkonda hõlmaval tasandil. LP-mudeli üheks tugevamaks küljeks on see, et selle lahendamise käigus ei piirduta mitte probleemi ühekordse lahendamisega (nii-öelda pideva tule kustutamise), vaid mõtteviisi muutusele keskendumine aitab ära hoida selle probleemi edaspidist teket. Seetõttu on see emotsionaalse õhkkonna loomise seisukohalt üheks paremaks meetodiks.

Informatsiooni LP-rühmades toimuva kohta saab LP-koosolekute protokollidest (Lisa 4). Iga juhtumiga tegelemiseks luuakse uus protokoll, mis annab ülevaate nii probleemi olemusest, selle säilitavatest teguritest, kui ka rakendatud meetmetest ja nende tulemuslikkusest. Oluliseks peetakse teaduspõhist lähenemist ehk seda, et probleemi analüüsitakse teaduslikke meetodeid kasutades ning ka lahenduste otsimisel pööratakse võimalusel teaduskirjanduse poole.

Alljärgnevalt on toodud näiteid LP-protokollidest kajastamist leidnud juhtumitest, mille lahenduse käigus ilmnedid probleemid last ümbritsevas keskkonnas (kas siis koolis või kodus), mistõttu tema emotsionaalne õhkkond ei olnud arengut soosiv:

- 5. klassi õpilased on tunnis rahutud, õppetööle on keeruline keskenduda.
- Klassis on pärast kehalise kasvatus tundi pingeline õhkkond, üksteisele öeldakse märkusi.
- 2. klassi õpilane teeb koduseid õppeülesandeid lohakalt või jätab aeg-ajalt üldse tegemata.
- Poisid M ja R satuvad vahetundides tihti omavahel konfliktidesse.
- 3. klassi õpilaste allumatus uue õpetaja korraldustele kehalise kasvatus tunnis.
- Poiss ei tööta tunnis kaasa ja seetõttu on langenud õpitulemused, samuti rikub ta tunni korda ja see omakorda häirib kaasõpilasi ning nende tööd.
- Õpilane on klassikaaslaste suhtes vägivaldne.
- 5. klassi õpilane segab õppeprotsessi, iseennast, õpetajat ja kaasõpilasi. Õpilane ei allu korraldustele ega täida kokkuleppeid.
- 2. klassi õpilane puudub sageli ilma mõjuva põhjuseta koolist.
- 8. klass ei soovi õppida, puudub huvi matemaatika vastu, käitumisprobleemid on järjest süvenenud.
- Osa õpilasi rikub matemaatikatunnis korda ning teine osa on sellest häiritud.
- 1. kl õpilane ei suuda tunnis keskenduda, ei tööta kaasa.



Enamus nendest probleemidest on LP-mudelit rakendades saanud lahenduse. Näitena võib siinkohal tuua 2. klassi õpilase, kes puudus sageli koolist põhjuseta. Juhtumit analüüsiti erinevatest perspektiividest: tegija, individuaalsest ja konteksti perspektiivist (Nordahl, 2005). Info kogumisel lähtuti teaduspõhisusest ja erinevad rühma liikmed said uurimiseks erinevad ülesanded: viidi läbi vestlus õpilasega, sotsioloogiline uuring klassikaaslaste hulgas, lisaks intervjuu klassijuhataja ja teiste aineõpetajatega. Üheks ülesandeks oli ka vestluse läbiviimine lapsevanemaga, kuid lapsevanem keeldus koostööst. Seetõttu saadi infot lapse koduse keskkonna kohta õpilaselt ja ka klassijuhatajalt. Kogutud infost selgus, et peamiseks põhjuseks on see, et õpilane ei saa kodus õppida – tal puudub nii tugi kui ka hea emotsionaalne õhkkond. Sellest tulenevalt kartis ta kooli tulla, sest ei olnud ära teinud ettenähtud õpiülesandeid. Tema pidev puudumine oli tekitanud ka pingelisi suhteid klassikaaslastega, mis omakorda suurendas vastumeelsust ja hirmu kooli tulemise suhtes. LP-rühm otsustas ühiselt rakendada erinevaid meetmeid probleemi lahendamiseks (näiteks õpetaja muutis oma tegevust, toetades õpilast rohkem ja võimaldades tal teha kodused ülesanded ära koolis; psühholoog tegeles klassi ja selles valitseva õhkkonnaga jm). Tulemuseks oli, et juba järgmise õppeveerandi jooksul ei puudunud õpilane enam kordagi põhjuseta.

Esimese LP-rakendusaasta järgselt võib väita, et väga mitmed juhtumid on otseselt või kaudselt seotud emotsionaalse õhkkonnaga kas tunnis või väljaspool seda. Juhtumite analüüsides on aga näha, et suures osas tegeletakse peamiselt tunnis esilekerkivate probleemidega, samas kui tunnivälisel ajal toimuv tegevus saab märgatavalt vähem tähelepanu. Seetõttu tuleks järgnevatel perioodidel seada see eraldi eesmärgiks.

### **Kooli igapäevane tegevus lähtub teadlikust sihiseadest**

Tartu Kivilinna Kool on hästistruktureeritud kool, kus töö on organiseeritud nii, et erinevad osad moodustavad omavahel ühtse terviku. Kooli pikemaajalised eesmärgid (arengukavas väljatoodud) on seotud konkreetsele õppeaastale püstitatud eesmärkidega. Iga õppeaasta planeerimine toimub ühiselt kooli arengut koordineerivas nõukogus ehk arendusnõukogus, sihid arutatakse koos läbi ja seatakse vastavalt eelmise õppeaasta sisehindamise tulemustele. Seega võib öelda, et organisatoorselt lähtub kool oma tegevuses teadlikust sihiseadest. Kuidas aga oskab iga õpetaja seada oma igapäevatoos eesmarke ja mil määral ta arvestab nende puhul kooli üldiste sihtidega, ei ole alati otseselt märgatav. Seetõttu otsustasime analüüsida LP-rühmades käsitletavaid juhtumeid ka selles võtmes, et selgitada välja, mil määral õpetajad oskavad püstitada eesmarke ning lähtuvad probleemsituatsioonide lahendamisel kooli üldistest väärtustest, õppeaasta eesmärkidest ja teistest olulistest sihtidest, mille ühise kooliperena oleme seadnud.

Koolis on kasutusel laiaulatuslik analüüsi- ja tagasiside kogumise süsteem, kus õpetajatel tuleb täita erinevaid kavasid, plaane ja analüüsidokeumente. Kõik nad sisaldavad eesmärkide püstitamist ja ka nende saavutamise analüüsi õppeaasta lõppedes. Lisaks sellele püstitavad

Õpetajad pidevalt eesmärke oma igapäevasele õppe-kasvatustegevusele. Seega võiks eeldada, et eesmärgistamise oskus on õpetajatel väga heal tasemel.

Analüüsid LP-rühmade poolt koostatud protokolle, selgus et juhtumite lahendamisel lähtusid õpetajad väga suures osas kooli põhiväärtustest (Lisa 2): rakendatavad meetmed olid kantud hoolivusest, soovist suurendada õpilaste ja õpetajate vahelist või ka õpilaste omavahelist usaldust, austust ja lugupidamist, mitmetel juhtudel seati eesmärgiks vastutuse ja koostööoskuse suurenemine. Selgemalt oli märgata ka püstitatud eesmärkide seost kooli üldiste sihiseadetega (nii arengukavaliste kui ka konkreetse õppeaasta sihtide ja eesmärkidega seotutega). Näiteks oli õppeaasta üheks eesmärgiks uue hindamissüsteemi rakendamine, mis leidis käsitlemist neljas LP-juhtumis; lisaks kooli arengukava perioodi õpifookuses (Lisa 1) toodud enesehindamine, mille osas tõi LP-juhtrühm välja vajaduse seda eraldi lastele õpetada, kuna nende enesehindamise oskus on väga madal ja mõjutab seetõttu nende õpitulemusi (probleem, mis selgus LP-juhtumite analüüsist).

Samas aga töid LP-koosolekute protokollid väga ilmekalt välja selle, et teatud määral ei oska õpetajad juhtumitega seotud eesmärke hästi püstitada. Eesmärgid ei olnud alati seotud juhtumi kirjeldusega (näiteks kirjeldati juhtumis olukorda, kus *õpilane rikkus tunnis korda* ja samas oli eesmärgiks seatud tema *õpitulemuste paranemine*), nende sõnastused olid liiga üldised (näiteks seati eesmärgiks *klassi õhkkonna paranemine* – aga mis osas, jäi täpsustamata) või raskesti mõõdetavad (näiteks *klassi negatiivse liidri mõju klassile on vähenenud*). Näitena võib siinkohal tuua ühe LP-juhtumi protokoll (Lisa 4), kus juhtumi kirjelduse, probleemi sõnastuse ja eesmärkide püstituse vahel on teatud vastuolud. Juhtumi sõnastatud eesmärk osutab õpilaste omavahelistele suhetele: *vähendada konfliktsituatsioone klassikaaslastega 50%*, samas juhtumi kirjelduses on mainitud ka tunni segamist, mis võib viidata juba ka konkreetse õpilase ja õpetaja vahelisele võimalikule suhtekonfliktile, mis probleemi sõnastuses ja eesmärkide püstituses ning valitud meetodite juures ei leia täpsustust.

Sellest tulenevalt tõstati küsimus, et miks õpetaja, kes igapäevaselt eesmärgistab oma tegevust klassis, ei oska sõnastada probleemsituatsioonidega seotud eesmärke. Küsimust arutleti nii õpetajatega individuaalselt (arenguvestlustel) kui ka LP-juhtrühmas. Kõige enam toodi põhjusena välja seda, et õpetaja oskab hästi seada eesmärke konkreetsele ainealasele õppetegevusele, kuid paljud LP-rühmades käsitletavat probleemsituatsioonid on seotud väärtuste ja õpilase käitumuslike eripäradega, mille osas tunnevad õpetajad, et nad ei ole piisavalt pädevad ning seetõttu on ebakindlad nende sõnastamisel.

Antud tulemuseni jõudes otsustati eelseisvaks perioodiks (uueks õppeaastaks) seada eesmärgiks viia õpetajatele läbi koolitusi ning teha ettepanek LP-konsultantidele (Joonis 1) nõustada LP-rühmi eesmärkide püstitamise osas, et jõuda selleni, kus õpetaja poolt püstitatud eesmärkide sõnastus peegeldab tõepoolest seda, mida soovitakse saavutada ja et need on ka realselt teostatavad.

## Kokkuvõte

Kokkuvõtteks võib öelda, et kõigi vaadeldud aspektide osas saavutasime tänu LP-mudeli rakendamisele positiivseid tulemusi. Kõik enam oli areng märgatav meie kooli ühe põhiväärtuse – koostöö – osas (Lisa 2) õpetajate vahel. Peamise takistusena, miks see probleem oli siiani püsinud, toodi õpetajate endi poolt välja vähest usaldust üksteise suhtes. Usaldus on aga koostöö üks olulisemaid alustalasid ja selle tekkimine vajab kindlasti aega ning nõuab ka teatud eeltingimusi, nagu head suhted, üksteise tunnustamine jne (Sutton, 2006; Vincent, 1996). Usalduse loomine on kompleksne protsess, mis hõlmab endas kahte peamist aspekti: ühised väärtused, mis moodustavad protsessi tuuma ning kommunikatsioon kui vahend selleni jõudmiseks (Carlisle, Stanley & Krempel, 2005). LP-mudeli esimene rakendusaasta näitas ilmekalt, et just antud aspektid on äärmiselt olulised ning LP-mudel pakub tõepoolest head võimalust erinevate ainete õpetajate omavahelise koostöö arendamiseks. Seejuures aga on märkimisväärne roll ka juhtimisel – nii rühmajuhil kui ka kooli üldisel juhtrühmal, kes erinevatest rühmadest tulnud info põhjal teeb üldistatud järeldusi ja kavandab edasisi tegevusi. Kooli senine tegevus ilmselt ei võimaldanud õpetajatel nii palju ühist aega ega suhtlusvõimalusi, mis oleks toetanud usalduse tekkimist.

LP-mudeli rakendamisel on oluline silmas pidada koolituste tähtsat osa, sest kuigi õpetajad tegelevad igapäevaselt klassi juhtimisega, ei pruugi neil olla häid oskusi täiskasvanute rühma juhtimisel. Seetõttu on vajalik viia läbi koolitusi – nii LP-mudeli sisu, selle rakendamise kui ka rühma protsesside juhtimisega seonduvalt laiemalt (vt meie koolis läbiviidud koolituste loetelu, Lisa 5).

Kokkuvõtteks võib öelda, et ühe õppeaasta jooksul suutis uue mudeli, LP-mudeli, kasutamine viia ellu eesmärgi, mida oleme siiani viimasel viiel aastal püüdnud täita (kui mitte päris tulutult, siis üsna suurte raskustega) – ehk suurendada koolipere ühtsustunnet, koostööd ja üksteise väärtustamist. Antud õppeaastal võtsime fookusesse kooli ühe olulisematest huvigruppidest – õpetajad. Õpetaja on koolis toimuva tegevuse võtmeisikuks (Kikas, 2010; Kikas ja Toomela, 2015). Tema eeskujust ja tema pädevusest protsesse juhtida sõltub väga suures osas õpilaste heaolu koolis.

Esimese rakendusaasta lõpus võisime üheskoos tõdeda, et LP-mudel on meie koolis rakendunud. Samas tuleb nentida, et teatud erimeelsused püsivad, kuigi pingeid omavahelistes suhetes enam ei ole. Üksteist on õpitud austama ja koos töötama, kuigi kõiges päris ühisel meelel ei olda. See aga ei olegi eesmärk omaette, sest igal inimesel on õigus oma arvamusele. Oluline on osata üksteisega koostööd teha ja suhtuda hoolivalt ning austusega kolleegi enda kõrval ehk praktiseerida igapäevaselt meie kooli põhiväärtusi.

## Kasutatud allikad

- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. 2005. Opening doors: Understanding *school* and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 155-162.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning For Teachers: Maximizing Impact On Learning*. UK Routledge
- Kikas, Eve 2010. *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium: Ecoprint
- Kikas, Eve ja Toomela. Aaro 2015. *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn
- LP-mudel. 2014. LP-mudel: õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs. [http://www.tartu.ee/data/Too\\_LP\\_mudeliga.pdf](http://www.tartu.ee/data/Too_LP_mudeliga.pdf) (12.10.2015)
- Nordahl, T. 2005. *Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs. Analüüsimudeli kirjeldus ja projektiraport*. Norra kasvatus-, heaolu-, ja vananemisuuringute instituut (NOVA)
- Sutton, C. 2006. *Helping families with troubled children: A preventive approach*. Hoboken, NJ: John Wiley
- Vincent, C. 1996. Parent Empowerment? Collective Action and Inaction in Education. *The Annual Meeting of the American Educational Research Assosiation*. USA: New York.

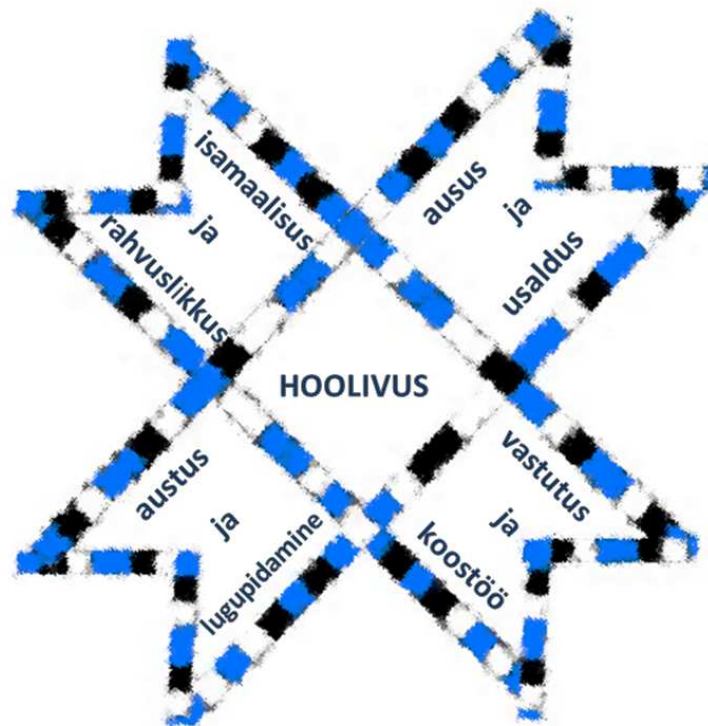
## Lisad

### Lisa 1. Tartu Kivilinna Kooli õpifookus



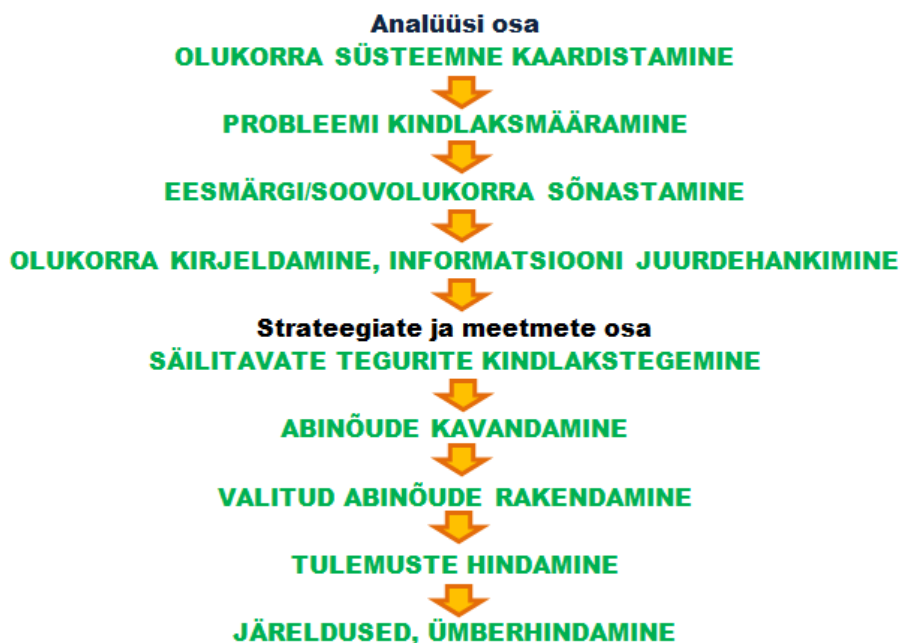
Peamised märksõnad, millele kooli õpiprotsessis keskendutakse on: tehnoloogia, võõrkeeled, enesehindamine, terviklik maailmapilt, minapilt ja loovus.

### Lisa 2. Tartu Kivilinna Kooli väärtuste kaheksakand



Kivilinna kooli väärtuste väljendajaks on valitud kaheksakand, mida eesti rahvuslikus sümbolikas teatakse ka õnnetähe nime all. Kaheksakand sümboliseerib tulevikku suunatud edasiviivat jõudu. Kaheksakanna keskmes on üldnimelik alusväärtus hoolivus. Kiirtel on väljatoodud teised meile väga olulised väärtused, mille arendamisega koolis tegeletakse igal tasandil: ausus ja usaldus, austus ja lugupidamine, vastutus ja koostöö, isamaalisus ja rahvuslikkus.

Lisa 3. LP-mudel struktuur



Lisa 4. LP-protokoll näide

Juhtumipohine LP-ruhma protokoll		
1. koosolek		
Kuupäev 20.01.2015	Aeg 14.45-15.30	Sekretär <input type="text"/>
Osalejad		
<p><i>Juhtumi lühikirjeldus</i> Õpilane segab pidevalt märkusi tehes tundi, võtab sõna selleks luba küsimata. Sageli on märkused klassikaaslaste halvustavad. Õpilane kasutab klassikaaslaste suhtes vägivalda - nii füüsilist (lööb) kui ka vaimset (nimetab halvustavate sõnadega).</p>		
<p><i>Probleemi (juhtumi) konkreetne sõnastus</i> Õpilane on klassikaaslaste suhtes vägivaldne.</p>		
<p><i>Eesmärk (tulemus, mille suunas soovitakse liikuda)</i> Vähendada kofiiktsituatsioone klassikaaslastega 50%.</p>		
<p><i>Info kogumine (kes kellelt millist infot kogub, et oleks hõlmatud kõik perspektiivid)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassijuhataja vestleb õpilasega;</li> <li>• Klassijuhataja vestleb lapsevanema(te)ga;</li> <li>• Klassijuhataja vestleb aineõpetajatega;</li> <li>• Klassijuhataja annab klassi õpilastele ülesande kirjutada jutt suhetest klassis;</li> <li>• Klassijuhataja ja aineõpetajad jälgivad õpilast koolitundide ja vahetundide ajal.</li> </ul>		
<p><i>Vajadusel koosoleku kokkuvõte (mida arutada tugirühmas, millist koolitust oleks vaja ehk mis jäi hingerle ja vajaks arutamist jne)</i></p> <p>-</p>		

<p><i>Probleemi säilitavad tegurid (sh tähistatud tegurid, millega hakatakse tegelema). Vajadusel lisada piit rühmatöö tulemustest</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Õpilase vanemad pole piisavalt järjekindlad;</li> <li>• Õpetaja pole piisavalt järjekindel;</li> <li>• Õpetaja on õpilasega liiga <u>familiaarne</u>;</li> <li>• Õpilasel pole piisavalt <u>vabadust</u>;</li> <li>• Õpilane ütleb enne, kui mõtleb;</li> <li>• Klassikaaslased toetavad õpilast negatiivse liidrina;</li> <li>• <b>Õpilane on klassis negatiivne liider</b>;</li> <li>• Õpilasel on madal enesehinnang;</li> <li>• <b>Koolil ja kodul pole ühtseid nõudmisi</b>;</li> <li>• Üks aineõpetaja on õpilase jaoks uus.</li> </ul>
<p><i>Rakendatavad meetmed (valib juhtumi omanik) (sh kes millal meetmeid rakendab)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Õpetaja püüab õpilase muuta klassis <u>positiivseks liidriks</u>, andes talle abiõpetaja ülesandeid, määrates ta klassiõhtu <u>eest vastutajaks</u> jne.</li> <li>• Aineõpetajad <u>tunnustavad</u> õpilast positiivse käitumise eest;</li> <li>• Klassijuhataja kutsub õpilase vanemad arenguevestlusele, et ühistes <u>reeglites</u> kokku leppida.</li> </ul>
<p><i>Keda informeerida/kaasata meetmete rakendamisse?</i> Klassijuhataja informeerib aineõpetajaid sõlmitud <u>kokkulepetest</u>.</p>
<p><i>Millal hinnatakse meetmete tulemuslikkust?</i> Kuu aja pärast.</p>

## Lisa 5. Läbiviidud koolituste loetelu

- 20.10.2014 – Koolitus „Kaasamine hariduses“, koolitajad B. Persson, L.A. Myhr, S.Roth
- 21.10.2014 – LP-mudeli kooli koolitus, koolitaja L.A. Myhr
- 04.12.2014 – LP-rühmajuhtide koolitus „Kuidas luua turvalist õhkkonda rühmas, rühma toimimise põhimõtted, suhtlemistehnikad“, koolitaja R. Valgmaa
- 16.03.2015 – Koolitus „Suhtlemiskonflikti juhtimine“, koolitaja T. Lehtsaar
- 17.03.2015 – LP-rühmajuhtide ja konsultantide põhikoolitus, koolitajad H. Jahnesen, J. Stoen, S. Roth
- 18.03.2015 – LP-kooli baaskoolitus, koolitajad H. Jahnesen, J. Stoen, B.D. Karlsen ja A. N. Thue
- 19.03.2015 – konverents „Tunne oma mõju“
- 06.05.2015 – LP-rühmajuhtide ja konsultantide koolitus „Vaade ette ja tagasi – refleksioon“, koolitaja A. Parts
- 24.08.2015 – kolme LP-pilootkooli koolitus „Käitumisraskustega toimetulek“ koolitaja T. Jürjen
- 22.10.2015 – LP-rühmajuhtide ja konsultantide koolitus „LP-rühmajuhtide ja konsultantide põhikoolitus“ koolitajad Hanne Jahnsen ja Janne Stoen Stavangeri Ülikoolist