

Hea kooli käsiraamat

Tartu Ülikooli eetikakeskus

Hea kooli käsiraamat

Koostajad

Margit Sutrop

Helen Toming

Tiia Kõnnussaar

Toimetajad

Tiia Kõnnussaar

Liisi Veski

Helen Toming

Mari-Liisa Parder

Tartu 2017

Kaanepilt
iStock.com/BraunS

Raamatu väljaandmist toetas Haridus- ja Teadusministeerium riikliku programmi „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009-2013“ jätkuprogrammi 2015-2020 raames.

Koostajad
Margit Sutrop
Helen Toming
Tiia Kõnnussaar

Toimetajad
Tiia Kõnnussaar
Liisi Veski
Helen Toming
Mari-Liisa Parder

Keeletoimetaja
Liisi Veski

Korrektuur
Liisi Veski
Nele Punnar
Mari-Liis Nummert
Laura Lilles-Heinsar
Jaana Eigi
Õne Allaje

Kujundus ja küljendus
Maarja Roosi, Tartu Ülikooli multimeedia talitus

Autoriõigus
Tartu Ülikooli eetikakeskus ja autorid 2017

Väljaandja
Tartu Ülikooli eetikakeskus

Kirjastaja
Eesti Keele Sihtasutus

Trükitud
AS Pakett trükikojas

ISBN 978-9985-79-711-2

Saateks

Kool on justkui elusorganism, mis on pidevas arengus ja muutumises. See on paljude osapoolte looming. Seetõttu ei saa ei õpetaja ega õpilane, koolijuht ega lapsevanem üksi anda ammendavat vastust nii filosoofilisele kui ka praktilisele küsimusele, milline on hea kool. See vastus saab sündida koostöös.

Tartu Ülikooli eetikakeskus on koostöös ekspertide ja praktikutega nüüd välja andnud "Hea kooli käsiraamatu". Kõigepealt kutsusime kokku ümarlauad: eetikakeskuse seminariruumis said kohvitassi taga kokku ja arutlesid kirglikult kooli üle nii koolipidajad kui lapsevanemad, sotsiaalpedagoogid ja koolipsühholoogid, õpetajad ja õpilased, koolijuhid ja abipersonal, huvijuhid ja raamatukoguhoidjad. Kokku osales üheksas ümarlauas 66 kooliga üht- või teistviisi seotud inimest.

Arutlesime ümarlaudades, mis on see, mis peab ühes heas koolis kindlasti olema. Ümarlaudade põhjal valmis käsiraamatu struktuur: raamat koosneb kaheksast artiklist, mis avavad head kooli eri vaatenurkadest. Ühiseks jooneks neis artiklites on, et keskendutakse erinevatele rollidele koolis ning toetavat ja edendavat tagasisidet peetakse üheks võtmeküsimuseks.

Iga artikli lõpust leiab lugeja – olgu siis õpetaja või lapsevanem, koolilaps või koolijuht – küsimusi mõtiskeluks. Näiteks küsib õpilasnõustaja Helina Harro lapsevanematelt, kas nad teavad, mis teeb nende lapse rõõmsaks või kurvaks, mis teda koolis innustab. Tartu Ülikooli religioo-
nipedagoogika dotsent Olga Schihalejev küsib koolipidajalt: kuivõrd peegeldavad kooli välimus ja interjäär ka tegelikult kooli väärtusi? Õpilastel palub Olga meenutada, keda ja mille eest nad viimati tunnustasid, ning

mõelda, kuidas tunneks end nende klassis uustulnuk.

Käsiraamatu artikleid illustreerivad näited ümarlaudades kõneldust, näited hea kooli projekti konkursitöödest ja kahe ümarlaua kokkuvõtted. Tsitaadid ja väljavõtted on esitatud kursiivis ning tekstikastides. Praktikute vaatenurka avavad 11 lühiintervjuud õpetajate, koolijuhtide, raamatukoguhoidja, huvijuhi, koolitädi, sotsiaalpedagoogi ja koolipsühholoogiga. Intervjuud on läbi viinud Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja Tiia Kõnnussaar.

Täname kõiki käsiraamatu valmimisse panustanud inimesi – autoreid, ümarlaudadel osalenuid ja intervjuueerituid. Täname kõiki koole, kes on meile oma konkursitöö saanud. Oleme loonud interaktiivse veebiversiooni ning kõigil asjast huvitatuil on võimalus esitada oma mõtteid, kommentaare, küsimusi ning, miks mitte, ka vastuväiteid. Nõnda täiendame üha jätkuvalt vastust igihaljale küsimusele, milline on hea kool: me kõik oleme selle loomises osalised ja hea kool ei saa kunagi valmis.

Olete teretulnud arvamust avaldama!

Tartu Ülikooli eetikakeskuse hea kooli meeskond

Sisukord

Saateks		5
Sissejuhatuseks. Hea kooli mudelist	<i>Margit Sutrop</i>	9
Hea kooli ja lasteaia indikaatorid	<i>Halliki Harro-Loit</i>	17
Õpilaste ümarlaud: heas koolis koheldakse õpilast võrdsena		39
Katrin Ohakas: heasse kooli saadab vanem oma lapse kindla meele ja südamerahuga		51
Koostöö ja head suhted	<i>Olga Schihalejev</i>	55
Lapsevanemate ümarlaud: heast koolist peavad lugu nii lapsed kui vanemad		82
Tarmo Valgepea: koolijuht töötab selle nimel, et luua uut maailma		88
Kes loovad hea kooli?	<i>Halliki Harro-Loit</i>	91
Luule Niinesalu: kõik saab alguse õpetaja ettevalmistusest		113
Viljar Aro: koolijuhi silmad peavad särama!		117
Elukestvat õppimist toetav hindamine		
	<i>Maria Jürimäe, Leana Pennula, Jaana Urubkova</i>	121
Margit Timakov: vead ja eksimused on lubatud!		173
Toomas Jürgenstein: milline on hea kool?		176

Tärkava taime eest hoolitse hellalt	<i>Helina Harro</i>	179
Ly Erg: lapsele julgustavalt öelda „Sa saad hakkama!“ suudab meist igaüks		199
Helen Toming: heas koolis on kõigil kuuluvustunne		203
Hea hoolekogu ühendab	<i>Jüri Ginter</i>	207
Helena Stamberg: huvijuhil on hea võimalus olla vahendaja ja toetaja		229
Maie Soodla: koolitädi on nii mõnigi kord vanaema eest		233
Vaimne ja füüsiline õpiruum on tugevalt seotud	<i>Mari-Mall Feldschmidt</i>	237
Kadri Haavandi: kaasaegne kooliraamatukogu on ka suhtlemispaik		253

Sissejuhatuseks. Hea kooli mudelist

Margit Sutrop

Tartu Ülikooli eetikakeskuse juhataja

Hea kooli ja hea lasteaia mudeli loomist alustati Tartu Ülikooli eetikakeskuse eestvedamisel ning paljude koostööpartnerite kaasabil juba 2012. aastal. Meie taotluseks oli sõnastada senisest terviklikumalt, mis iseloomustab head kooli/head lasteaeda ja milliste mõõtevahendite alusel nende aspektidega tegelemist hinnata. Kavas ei olnud tekitada koolide alternatiivset pingerida gümnaasiumi eksamitulemuste alusel tehtud pingeridade kõrvale või asemele. Meie sooviks on leida koolide hindamise või täpsemalt tagasisideandmise viis, mis toetaks kooli terviklikku arengut ning motiveeriks kooli paremaks saama.

Nüüdseks oleme jõudnud hea kooli ja hea lasteaia aspektide kirjeldamiseni ning leidnud ka hulga mõõdikuid, mis näitavad, kas neile aspektidele pööratakse koolis piisavalt tähelepanu ja kus on arenguruumi. Nagu käesoleva kogumiku artiklitest ja intervjuudest näha, on hea kooli aspekte päris palju ja neid võib eri moodi sisustada.

Ei ole ühte kõigile sobivat retsepti, kuidas saada heaks kooliks. Hea kooli konkursside kaudu oleme nüüdseks näinud, kuivõrd eripalgelised on meie koolid, kui palju on häid praktikaid ja millist abi koolid vajavad, et oma tugevusi ja nõrkusi kaardistada ning mõista, milles nad on head ning kus tuleb veel tööd teha.

Miks hea kooli mudelit vaja on?

Õpitulemuste alusel koostatud koolide pingeread on ühekülgsed või lausa kahjulikud, pärssides nii arengut kui koostööd. Esiteks peegeldavad taolised pingeread vaid seda, millistes koolides õpivad akadeemiliselt kõige võimekamad õpilased. Kuna neis pingeridades ei võeta arvesse, milline oli õpilaste algtaase, siis ei näita need ka seda, kui palju tööd

on kool teinud õpilaste arengu toetamisel. Teiseks jätavad praegused edetabelid kõrvale põhikoolid. Ometi on paljud edukad gümnaasiumilõpetajad saanud just mõnes varju jäävas põhikoolis tugeva põhja alla. Haridusuuenduste üheks peaküsimuseks ongi põhikooli suurem väärtustamine. Viimaks, kõige suuremaks probleemiks on see, et vaid ühe mõõdiku – lõpetajate akadeemiliste teadmiste alusel tehtud pingeringidade – kasutamine takistab haridusparadigma vahetumist ning õpilaste individuaalset arengut ja koostööd toetava kooli tekkimist.

Kooli roll

Elukestva õppe strateegia 2020 sündis arusaamast, et Eesti hariduselu esmaseks väljakutseks on liikumine õpilase individuaalset arengut ja koostööd toetava õpikäsituse suunas.¹ Sihiks on liikuda õpetajakeskselt koolilt õppurikesksele koolile, mis motiveerib õppureid ise vastutust võtma ja oma õppimist juhtima ning loob tingimused igapäevase individuaalsete võimete arenguks. Ümber mõtestada tuleb nii õpetaja kui õpilase roll. Õpilasest ja õpetajast saavad partnerid, kelle koostöösuhted põhinevad vastastikusel usaldusel. Õpetaja ülesandeks on arendada õppijate kriitilist mõtlemist, loovust, ettevõtlikkust, suhtlemis- ja koostööoskusi ning võimet reflekteerida oma väärtuste, soovide ning emotsioonide üle. Teadmiste omandamise kõrval on oluline ka oskuste ja väärtushoiakute kujundamine. Kooli ülesanne on aidata kaasa ühiskondlikult väärtustatud pädevuste ja isiksuseomaduste kujunemisele, mis võimaldavad indiviididel elada õnnelikku elu sidusas ühiskonnas.

2012. aasta detsembris Tartus toimunud väärtuskasvatuse konverentsil „Hea kooli mõõdupuud“ arutasime, mis tingimused peaksid *veel* olema täidetud, lisaks headele õpitulemustele, et me saaksime rääkida heast koolist. Tartu Ülikooli eetikakeskus palus konverentsikülalistel etteantud 22 kriteeriumist välja valida 10 ning need tähtsuse järjekorras

¹ „Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti haridusstrateegia 2012–2020 taustamaterjal“, <http://www.haridusfoorum.ee/images/stories/haridusstrateegia/eesti-haridusstrateegia-2012-2020-taustamaterjal.pdf> (vaadatud 30.10.2017)

reastada. Selle tulemusena tekkis head kooli kirjeldavatest kriteeriumidest pingerida, mille esikümne moodustasid „õpilaste individuaalse arengu toetamine“, „koolimeeldivus“, „head sotsiaalsed suhted“, „innostav ja avatud juhtimine“, „oma kooli tunne“, „õpilaste sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste arendamine“, „koostöö õpetajate vahel“, „teadlik sihiseade ja süsteemne väärtusarendus“, „loovuse ja algatusvõime toetamine“ ja „õpilaste kaasamine“.² Selleks, et jõuda võimalikult laiapõhjalise kokkuleppeni, kutsus Tartu Ülikooli eetikakeskus hea kooli ja hea lasteaia mudeli väljatöötamises osalema koolijuhid, õpetajad, tugispetsialistid, õpilased, lapsevanemad, teadlased, täiendkoolitajad ning Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidus- ja välishindamise osakonna töötajad – kokku 87 eksperti. Aastatel 2012–2013 toimunud arutelude ja rühmatööde käigus toodi välja koolielu tähtsamad aspektid, mis jagunesid neljaks valdkonnaks: õppe- ja kasvatustöö; koolikeskkond; juhtimine; koostöö ja head suhted. Selle jaotuse kasuks otsustasime ka pragmaatilistel kaalutlustel – koolijuhtide soov oli, et kooli eneseanalüüsi saaks kasutada ka sisehindamise aruande jaoks.

Kas hea kool on maitseküsimus?

2012. aasta konverentsil peeti tuliseid vaidlusi, kas see, mis on hea kool, on üheselt mõistetav või on tegemist igapäevase subjektiivse maitseotsustusega. Leian, et arutelu hea kooli teemal ei ole võrdväärne mõttevahetusega selle üle, milline on hea vein või hea teatrietendus. Kooli headus ei ole pelgalt maitseküsimus, sest koolil kui institutsioonil on kindlad eesmärgid. Kool täidab ühiskonnas vajalikku funktsiooni. Kooli kui haridusasutuse eesmärgid on sõnastatud riikliku õppekava üldosas ja see annab igale koolile raamid, mille sees ta saab oma eesmärgi konkretiseerida ja leida oma eripärase olemisvormi.

Kuna nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riikliku õppekava järgi on

² Pingerida on koos seletustega kättesaadav: <http://www.eetika.ee/1174186> (vaadatud 30.10.2017)

koolil nii hariv kui ka kasvatav ülesanne³, ei saa ka koolide headuse hindamisel piirduda vaid õpilaste akadeemiliste teadmiste mõõtmisega. Tuleb vaadata ka seda, kuidas kool täidab kasvatuslikku eesmärki – aitab õpilastel kasvada loovateks, mitmekülseteks isiksusteks, kes suudavad end täisväärtuslikult teostada erinevates rollides: perekonnas, tööl ja avalikus elus.

Põhikooli puhul on tulenevalt riiklikus õppekavas kokku lepitud eesmärkidest oluline hinnata, kuivõrd suudab kool pakkuda õpilasele eakohast, turvalist, positiivselt mõjuvat ja arendavat õpikeskkonda. See keskkond peaks soodustama lapse õpihimu ja õpioskuste, eneserefleksiooni ja kriitilise mõtlemisvõime, teadmiste ja tahteliste omaduste arengut, loovat eneseväljendust ning sotsiaalse ja kultuurilise identiteedi kujunemist. Kokkuvõtlikult, põhikooli ülesanne on toetada õpilase tunnetusliku, kõlbelise, füüsilise ja sotsiaalse arengu ning teravikliku maailmapildi kujunemist. Põhikooli headuse tunnuseks on ka see, kuivõrd ta aitab õpilasel jõuda selgusele oma huvides, eelistustes ja võimetes ning valmistab ja innustab teda jätkama õpinguid kas gümnaasiumis või kutsekoolis – ja täiendama end kogu elu jooksul.

Gümnaasiumi riiklik õppekava ütleb, et „gümnaasiumi ülesanne on noore ettevalmistamine toimimiseks loova, mitmekülge, sotsiaalselt küpse, usaldusväärse ning oma eesmärged teadvustava ja saavutada oskava isiksusena eri eluvaldkondades: partnerina isiklikus elus, oma kultuuri kandja ja edendajana, tööturul erinevates ametites ja rollides ning ühiskonna ja looduskeskkonna jätkusuutlikkuse eest vastutava kodanikuna. Gümnaasiumis on õpetuse ja kasvatus põhitaotlus, et õpilased leiaksid huvi- ja võimetekohase tegevusvaldkonna, millega siduda oma edasine haridustee. Gümnaasiumi ülesanne on luua tingimused, et õpilased omandaksid teadmised, oskused ja väärtushoiakud, mis võimaldavad jätkata tõrgeteta õpiteed kõrgkoolis või gümnaasiumijärgses kutseõppes.“⁴

3 Põhikooli riiklik õppekava: <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122010017> (vaadatud 30.10.2017)

4 Gümnaasiumi riiklik õppekava: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021> (vaadatud 30.10.2017)

Seega peab hea gümnaasium panema rõhku õpilaste autonoomia arendamisele, toetama loovuse ja ettevõtlikkuse kujunemist, iseseisva õppimise ja enesekohaste oskuste omandamist ning vastutusvõime kasvatamist.

Kõiki neid ülesandeid ei saa ega peagi kool üksinda täitma. Riikliku õppekava järgi omandatakse ja arendatakse teadmisi, väärtushoiakuid ja praktilisi oskusi kogu kooli õppe- ja kasvatusprotsessi, kodu ja kooli koostöö ning õpilaste vahetu elukeskkonna ühistoime tulemusena. Seetõttu ongi kooli headuse hindamisel oluline hinnata mitte ainult õppe- ja kasvatusprotsessi, vaid ka kooli füüsilist keskkonda, koolikultuuri ning kodu ja kooli koostööd teiste osapooltega.

Iga hea kool on omamoodi hea

Hea kooli mõistet saab sisustada väga erinevalt. Esiteks tuleks teha vahet heal põhikoolil, gümnaasiumil, kutsekoolil, heal lasteaial. Erinevad põhikoolid, gümnaasiumid, kutsekoolid ja lasteaiad võivad olla erinevas mõttes head. Kõigi koolide puhul saab aga hindamisel lähtuda sellest, kuidas nad täidavad kooli eesmärgi, mis on kirjas nii riiklikus kui ka kooli õppekavas.

Tundub, et praegu ongi Eesti kooli probleemiks see, et eesmärk – toetada õpilaste individuaalset arengut ja valmistumist kolme rolli täitmiseks elus – on dokumentides küll sõnastatud, aga praktikas ei ole palju muutunud. Õpetajad ja koolijuhid teavad uusi eesmärgi, aga toimimismustrid on pärit vanast tuupimiskoolist. Põhjuseks on ilmselt see, et me oleme kõik oma aja lapsed ja jäljendame oma kunagisi õpetajaid.

Muutusteks on vaja teadlikku pingutust ja võimalust oma tegevust kõrvalt vaadata, mistõttu peame oluliseks tugevdada koolide eneseanalüüsi- ja refleksioonivõimet. Oluline on mõelda, kas kokkulepitud väärtused avalduvad ka tegevuses, nii ainetunnis kui ka tunnivälises tegevuses. Kas õpetamine on kaasav ja elav või peab õpetaja monoloogi? Millised on õpetajate omavahelised suhted? Kui palju käiakse üksteise

tunde vaatamas ja arutatakse õpetamise metoodikaid või seda, kuidas aineid lõimida? Kas koolil on selge sihiseade ja süsteemne väärtusarendus? Kas õpetaja oskab tugispetsialistidelt abi otsida ja kaasab lapsevanemaid? Kas õpilasi kaasatakse moe pärast või on neile tõesti antud võimalus kaasa rääkida nendes puutuvate asjade otsustamisel? Kas olemasolevaid ressursse kasutatakse selleks, et toetada õpilaste erikülgete võimete arendamist?

Need on vaid mõned küsimused, millele Tartu Ülikooli eetikakeskus palub koolidel mõelda, kui nad koostavad oma eneseanalüüsi igal aastal toimuva konkursi „Hea kool kui väärtuspõhine kool“ jaoks, mida oleme saanud korraldada tänu Haridus- ja Teadusministeeriumi riiklikule programmile „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009-2013“ ning selle jätkuprogrammile 2015-2020. Hea kooli konkursil osalemine aitab kooliperel eneseanalüüsi ja sellele järgneva tagasisidestamise ning nõustamise abil leida oma tugevused, omapära, arenguvõimalused ja -fookused.

Hea kooli konkursile on aastatel 2009–2016 oma tööd saatnud 52 kooli. 2017. aastal on eneseanalüüsi protsessis osalemas 16 kooli. Konkursitöödele oleme püüdnud anda nii suulist kui ka kirjalikku tagasisidet. Viimasel ajal oleme kirjalikku tagasisidet andnud kahes etapis: töö kirjutamise käigus ning peale konkursi lõppu.

Eriti väärtuslikuks on koolid hinnanud kohtvisiitide käigus silmast-silma antud tagasisidet. Alates 2013. aastast on eetikakeskuse projektijuhid käinud koos konkursitöid tagasisidestanud kriitiliste sõpradega koolides külas, et näha oma silmaga kooli keskkonda, arutada konkursitöö üle koos kogu kooliperega ja saada vastuseid küsimustele, mis jäid lugemisel õhku. Kriitilise sõbra tuge vajaksid koolid tegelikult palju rohkem. Seda on näidanud meie kogemus Tartu koolidega: Tartus on koolid saanud kriitilise sõbra abi kasutada ka väljaspool konkursse, kuna Tartu linn toetab nende tegevust projekti „Hea kool heade mõtete linnas“ raames.

Kriitilise sõbra ülesanne on olla peegliks, mis aitab koolil saavutada adekvaatne enesehinnang, hinnata oma tugevusi ja nõrkusi ning kavandada konkreetseid tugevusi oma tegevuse täiustamiseks.

Kokkuvõtteks

Eesti hariduse üks võtmeküsimusi on, kuidas motiveerida kõiki koole paremaks saama. Teadmine, millisel kohal pingereas kool asub, ei innusta kooli arenema. Nagu halb hinne võib koolipoisil õppimise isu üldse ära võtta ja alatine viiemees võib muutuda muretuks, võib ka pingerea lõppu jäänud kool eneseusu kaotada või pidevalt esireas olev kool loorberitele puhkama jääda. Tähtis on, et iga kool tahaks kasvada, et kool oskaks oma tugevusi ja nõrkusi analüüsida ning leida üles oma arenguvõimused. Hea kooli mudeliga tööd tehes oleme jõudnud arusaamisele, et kõige olulisem on toetada koolide võimekust hinnata oma tegevuse olulisi aspekte (juhtimist, õppe- ja kasvatustööd, koolikeskkonda ning koostööd) ning nõnda seada ka sihid ning valida ülesanded kasvamiseks ja edenemiseks.

Hea kooli ja lasteaia indikaatorid

Halliki Harro-Loit

Tartu Ülikooli ajakirjanduse professor

Sissejuhatus

2012. aastal kutsus Tartu Ülikooli eetikakeskus kooli-inimesi esimest korda sõnastama väärtusi, mis iseloomustavad head kooli. Samal aastal jõudsid Tartu Ülikooli eetikakeskuse korraldatud konverentsil osalejad kokkuleppele, et kuigi head koolid ongi väga omanäolised, on üks, ka riiklikus õppekavas sõnastatud väärtus ühendav ja universaalne: heas koolis toetatakse iga õpilase individuaalseid vajadusi.

Selle kõige olulisema printsiibi sõnastamine on väga ambitsiooni- kas, aga minu arvates Eestile ainuvõimalik: väikeses riigis on iga inime- ne oluline, iga inimese panus, tema heaolu ja oskus olla õnnelik on väärtuslikud. Koolil on võimalik koos perega toetada seda, et iga laps õpiks elama tema jaoks parimal viisil nii isiklikus elus, tööelus kui ka riigi kodanikuna.

Ühise mõttetöö tulemusena sõnastati 2013. aastal hea kooli aspek- tid. Need ei ole kivisse raiutud ja peavadki aja jooksul muutuma. Siiski kujunes järgnevatel aastatel koolide väärtusarenduse võtmeküsimu- seks, KUIDAS nimetatud väärtused ja printsiibid igapäevasesse koo- liellu rakendada.

Iga lapse individuaalse toetamise idee loogiline jätk on, et koole ei ole võimalik reastada, sest iga laps on oma erisuguste vajadustega ning seetõttu on ka koolidel erinevad ülesanded ja erineval määral võimalu- si. Kooli saab eeskätt kujundavalt hinnata ning kool ise saab analüüsida, millised on just selle kooli õpilaste, pere ja vanemate kõige olulise- mad vajadused, milline juhtimisviis kooli arenguvajadusi toetab, mille- ga saab rahul olla ja mis vajab just selles koolis muutust.

Koolil on tänases Eestis suur autonoomia. Et lasteaedade ja koolide arengut ei kammitseks hirm vabaduse ees, on oluline, et nad ei jääks oma autonoomias üksi. Seetõttu on hea kooli kontseptsiooni loomisel olnud väga oluline lasteaedade ja koolide väärtusarenduse kogemuse nähtavaks tegemine. Tartu Ülikooli eetikakeskuses on sel eesmärgil ellu kutsutud iga-aastased konkursid ja hariduskonverents, mis pakub võimalust omavahelisteks aruteludeks, ning koolitatud haridusnõustajaid – kriitilisi sõpru, kes aitavad koolide ja lasteaedade tööd peegeldada ja analüüsida ning jõustavad väärtusarenduses olulise küsimuse esitamist: kas meie soovitud väärtused leiavad rakendamist argipraktikates?

Koolid ja lasteaiaid on viimase viie aasta konkursitöodes analüüsinud ja tõlgendanud hea kooli ja lasteaia aspekte, kirjeldades oma häid praktikaid. Meil on kogunenud omamoodi andmebaas, mille varal saame öelda, et lasteaed ja kool, kus iga lapse heaolu on kõige olulisem, ei ole utopia. Muidugi ei ole see väärtus igal pool realiseerunud, õigemini, me ei tea, millised koolid ei ole väärtusarenduse üle mõelnud. Konkursidest on seni osa võtnud – ehk siis oma praktikate refleksiooni kirja pannud – 68 Eesti kooli ja 78 lasteaeda.

Kogunenud häid praktikaid kriitiliselt analüüsides saab ka edasi küsida: kuidas me teame, millisel määral ja millistes aspektides on teatud praktikad õnnestunud?

Ehk, olles kokku leppinud hulgas hea kooli aspektides, on vaja leida viisid, mis võimaldavad olemasolevat olukorda täpsemalt hinnata ja muutusi mõõta: luua indikaatorid tagasiside saamiseks.

Hea kooli ja hea lasteaia tagasiside indikaatorid

„Igas muutuvast keskkonnast tegutsev masin vajab edukaks tegutsemiseks informatsiooni oma tegevuse tagajärgede kohta kui koostisosa sellest informatsioonist, mille alusel ta edasi tegutseb. /.../ Seda masinate juhtimist tegeliku ja mitte oodatava käitumise alusel nimetatakse tagasisideks. /.../ Mõlemad – nii loom kui

masin – panevad toime tegusid selleks, et mõjutada välismaailma. Ja mõlemas teatatakse kesksesse reguleerimisaparaati välismaailma mõjutatavatest t o i m e p a n d u d tegudest, ja mitte ainult k a v a t s e t u d tegudest. Seda käitumise komplitseeritust ei pane tavaline inimene tähele, ja see ei etenda ka ühiskonna analüüsimisel seda osa, mida ta peaks etendama. /.../ Küberneetika seisukohalt on semantiliselt tähenduslik see informatsioon, mis läheb läbi sideliinist ja filtrist, ja mitte see, mis läheb läbi ainult sideliinist.“ (Norbert Wiener, “Inimolendite inimlik kasutamine. Küberneetika ja ühiskond“, originaalteos 1956, tõlge eesti keelde LR 45-47, 1969, lk 27, 29 ja 82)

Haridusasutus on kahtlemata süsteem, mis loob igapäevase tegevuse kohta suurel hulgal informatsiooni, mida süsteemis tegutsevad inimesed enamjaolt tähelegi ei pane. Või kui panevadki tähele, ei pruugi sellele tähendust anda. Teisisõnu: me vajame n-ö esmaseid filtreid, milleks ongi hea kooli ja hea lasteaia aspektid. Hea kooli aspektid aitavad oma tegevusi tähele panna ning on abiks esmase eneseanalüüsi küsimuste moodustamisel. Samas on hea kooli ja lasteaia aspektid sõnastatud väga üldiselt, sest üksikasjalikum lahtikirjutus vähendaks aspektide universaalsust. Näiteks aspekt „toetatakse õhinapõhist õppimist ehk õpimotivatsiooni“ jätab lahtiseks küsimuse, kes toetavad, kuidas toetavad ja eriti – mida „toetamine“ tähendab? Kui kool on valinud *motivatsiooni aspekti* oma arendusprioriteediks, siis esimesed küsimused on: milline on hetkeolukord? Millised õpetajad, vanemad, õpi- ja hindamiseetodid hetkel toetavad milliste õpilaste motivatsiooni? Millised, vastupidi, motivatsiooni vähendavad ja milliste õpilaste puhul?

Teiseks küsimusteringiks on, mida me soovime saavutada ja millised on meie võimalused eesmärgi saavutamiseks.

Olukorra kaardistamise jaoks (et informatsiooni koguda) ongi vaja luua *indikaatorid*, mis võimaldaksid kehtivat olukorda ja selle muutu-

mist hinnata. Indikaatorite loomine on keeruline, sest need ei tohi tekitada liiga suurt informatsiooni kogumise koormust koolile. Samas, kord toimivate indikaatorite loomine võimaldab edaspidi hakata jälgi- ma, kas muutused soovitud eesmärgi suunas toimuvad.

Seega, tagasiside on võimalik muuta edasisideks.

HEA KOOLI ASPEKTID

Õppe- ja kasvatustöö valdkonnas on välja töötatud 12 aspekti; kooli- keskkonna analüüsimiseks 11 aspekti; juhtimise ning koostöö ja heade suhete analüüsiks mõlemal juhul 10 aspekti.

ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖ

- Õpetaja töötab selle nimel, et õpilane on õppeprotsessis aktiivne osapool, õppimine on talle huvitav ja ta tunneb sellest rõõmu.
- Kooli personal töötab selle nimel, et selgitada välja iga õpilase individuaalsed vajadused ning nendega õppe- ja kasvatustöös arvestada (eraldi tegeldakse nii andekate lastega kui ka õpiabi vajadustega lastega).
- Aineõpetajad teevad omavahel koostööd.
- Õppeained on omavahel lõimitud.
- Toetatakse õhinapõhist õppimist ehk õpimotivatsiooni.
- Õppeülesanded on seotud praktilise eluga.
- Õpetajad rakendavad õppimist toetava hindamise põhimõtteid.
- Õppimisele ja käitumisele antakse pidevalt individuaalset tagasi- sidet.
- Õpilastele pakutakse mitmekesiseid huvitegevusi.
- Tunniväline tegevus on läbi mõeldud (toimuvad ekskursioonid, laadad, perepäevad jt ettevõtmised).
- Eksimusi nähakse õppimisvõimalustena.
- Tegeldakse teadliku väärtuskasvatusega.

KOOLIKESKKOND

- Koolielu on õpilase jaoks huvitav ja arendav.
- Koolielu on õpetaja jaoks huvitav ja arendav.
- Toetatakse hea emotsionaalse õhkkonna loomist tundides ja tunnivälisel ajal.
- Koolimaja on soe ja hubane.
- Õpilased osalevad kooli ruumi kujundamises.
- Koolipere liikmeid ühendavad oma kooli tunne ja traditsioonid.
- Kool tegeleb füüsilise turvalisuse tagamisega.
- Kool tegeleb psüühilise turvalisuse tagamisega.
- Kujundatakse kogu koolipere tervislikke eluviise (sh tervislik toitumine, liikumine, töö- ja puhkeaja tasakaal jne).
- Arvestatakse erivajadustega, sh toitumuslikud eripärad.
- Toetatakse õpilaste ja koolipere tegutsemist infoühiskonnas: tutvustatakse infoühiskonna võimalusi ning ohte.

JUHTIMINE

- Kooli igapäevane tegevus lähtub teadlikust sihiseadest.
- Tegeletakse süsteemse väärtusarendusega, hoolitsedes selle eest, et kooli kõik tegevused juhinduksid kokkulepitud väärtustest; väärtused avalduvad igapäevaselt õpetajate ja juhtkonna käitumises.
- Juhtimine on avatud, innustav ja õiglane ning koolijuht ise on heaks eeskujuks kogu kooliperele.
- Koolijuht motiveerib kooli töötajaid ning toetab nende arengut.
- Juhtkond toetab õppimist toetava hindamise põhimõtete rakendamist.
- Kooli töötajad saavad sisulist tagasisidet oma tööle.
- Töötajad on informeeritud koolis toimuvast.
- Kooli personal on professionaalne ja arengule orienteeritud, tegeletakse eneserefleksiooniga, osaletakse aktiivselt koolitustel ja

õpikogukondades.

- Kool tegeleb aktiivselt lisaressursside hankimisega.
- Ressursside tõhusa kasutuse planeerimisse on kaasatud erinevad osapooled.

KOOSTÖÖ JA HEAD SUHTED

- Toimib koostöö koolipere eri osapoolte vahel.
- Kasutatakse erinevaid koostöö vorme.
- Koolipere liikmed saavad omavahel hästi läbi ning oskavad erimeelsusi lahendada.
- Märgatakse ja aidatakse abivajajaid.
- Kool teeb koostööd teiste koolide või asutustega, et jagada oma kogemust, muresid ning rõõme.
- Toetatakse lastevanemate õppimist ja kasvamist toetavaid tegevusi ja harjumusi kooliga koostööd teha.
- Õpilased, õpetajad jt kooli töötajad ning lapsevanemad juhivad erinevaid kooli projekte või on neisse kaasatud.
- Koolitustel saadud infot jagatakse oma kolleegidega.
- Koolil on oma tugipersonal, kes on abiks probleemide lahendamisel.
- Arendatakse tugiõpet, et õpilased ei oleks õppetöoga raskustes.

HEA LASTEIAIA ASPEKTID

Aspektid on jagunenud nelja valdkonna vahel, mis on olulised ka sisehindamise aruandes.

ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖ NING LAPSE ARENGU HINDAMINE

- Selgitatakse välja iga lapse individuaalsed vajadused ning arvestatakse nendega õppe- ja kasvatustöös.

- Lastel aidatakse uusi teadmisi seostada varasemate kogemustega.
- Kasutatakse meetodeid ja ülesandeid, mis soodustavad avastamist ja katsetamist.
- Analüüsitakse ja hinnatakse õppe- ja kasvatustööd.
- Õppe- ja kasvatusprotsessis kasutatakse mängu.
- Lastes kujundatakse iseseisvust.
- Pööratakse tähelepanu sotsiaalsete oskuste (sh kommunikatiivsete, väljendus- ja arutlusoskuste) arendamisele.
- Lastes kujundatakse loovust, algatusvõimet ja vastutustunnet.
- Lastes kujundatakse mõtlemise ja probleemilahendamise oskusi.
- Lastes kujundatakse hoolivust ning austust iseenda, vanemate, teiste laste, kaaskodanike ja kõige elava vastu.
- Lastele võimaldatakse katkestamatut mänguaega.
- Jälgitakse ja hinnatakse lapse arengut.
- Antakse tagasisidet lapse arengu kohta lapsele endale ja lapsevanematele.
- Tunnustamise kord on välja töötatud ja lasteaiapererele teada.
- Lasteaias on olemas toimivad tugisüsteemid (nt logopeed-kõneravi, eripedagoog, psühholoogiline ja sotsiaalpedagoogiline nõustamine).
- Lasteaial on välja kujunenud oma traditsioonid ja neid peetakse oluliseks.

KASVAMIST JA ARENGUT TOETAV KESKKOND

- Lastele ja õpetajatele meeldib lasteaias käia ja nad tunnevad sellest rõõmu.
- Lasteaiapere liikmeid ühendab oma lasteaiatunne.
- Lastest hoolitakse ning arvestatakse nende tunnete ja arvamus-
tega.
- Lapsi kaasatakse kasvukeskkonna kujundamisse ja reeglite loo-
misesse.

- Kasvukeskkond pakub võimalusi mitmekesiseks mänguks ja laste tegutsemiseks väikestes gruppides.
- Õpi- ja kasvukeskkond lasteaias on turvaline ja tervislik ning ülemäärase stressita (vältitakse päeva üleplaneerimist).
- Kasutatakse ea- ja arengukohaseid mängu- ja õppevahendeid.
- Info probleemide kohta jõuab juhtkonnani ning probleemide lahendamise ja ennetamisega tegeletakse.
- Kujundatakse tervislikke eluviise (sh pööratakse tähelepanu tervislikule toitumisele, hügieenile, õues viibimisele).
- Arvestatakse laste eripäradega (sh toitumuslike eripäradega) ning erivajadustega.

JUHTIMINE

- Lasteaias on olemas teadlik sihiseade (seatud eesmärgid ning nende poole liikumise kava), millest lähtutakse oma igapäevases tegevuses.
- Väärtusarendusega tegeletakse süsteemselt ja järjepidevalt.
- Lasteaia töötajad saavad sisulist tagasisidet oma tööle.
- Juhtimine on avatud, innustav, kaasav ja õiglane ning lasteaia juhataja on heaks eeskujuks kogu lasteaiaperele.
- Lasteaia personal on professionaalne ja arengule orienteeritud, tegeletakse eneserefleksiooniga.
- Lasteaia juhataja motiveerib lasteaia töötajaid ning toetab nende arengut.
- Töötajad on informeeritud lasteaias toimuvast ja nad on teadlikud, millest lähtuvalt otsuseid tehakse.
- Ressursse (töötajate ja laste aega, raha, ruume jms) kasutatakse tõhusalt parima tulemuse saamiseks.
- Ressursside tõhusa kasutuse planeerimisse on kaasatud erinevad osapooled.

KOOSTÖÖ JA HEAD SUHTED

- Toimib koostöö lasteaiapere eri osapoolte vahel: koostöö on efektiivne õpetajate-õpetajate, õpetajate-laste, laste-laste, õpetajate-lapsevanemate, õpetajate-juhtkonna, lapsevanemate-tugipersonali, õpetajate-tugipersonali, lasteaia-kogukonna tasandil, kasutatakse erinevaid koostöö vorme.
- Lasteaed teeb koostööd teiste lasteaedade või asutustega, et jagada oma kogemust, muresid ning rõõme.
- Soodustatakse vanemate enesetäiendust, harjumusi lasteaiaaga koostööd teha ning perede võimalusi üksteiselt õppida.
- Õpilased, õpetajad jt lasteaia töötajad ning lapsevanemad juhivad erinevaid lasteaia projekte või on neisse kaasatud.
- Lasteaia eri osapooled tegelevad omavaheliste konfliktide ennetamise ja lahendamisega.
- Aidatakse kõiki abivajavaid osapooli.

Nagu öeldud, lasteaiale või koolile on oluline valida mõned antud 43 või 41 aspektist, mis on just selle kooli/lasteaia jaoks kõige olulisemad. Indikaatorid, nii kvalitatiivsed kui ka kvantifitseeritavad, aitavad üldjuhul olukorda kirjeldada nii, et ilmsiks saavad ka „pimedad nurgad“ – asjaolud, mida igapäevane harjumus hakkab varjama.

Kuidas aspektidest indikaatoreid tuletada?

Kirjutan käesolevas artikli osas mõnest meetodilisest võimalusest indikaatorite loomiseks. Illustreerimiseks esitan mitmeid näiteid, kuid rõhutan, et need näited on vaid kaduvväike osa kõikidest erinevatest võimalustest. Mida üksikasjalikumaks muutub hea kooli ja hea lasteaia praktikate analüüs, seda vähem on võimalik anda universaalseid soovitusi. Nagu öeldud, lisaks ühisosale, Eesti haridussüsteemi osaks olemisele, on iga lasteaed ja kool unikaalne keeruline süsteem, millel on oma võimalused ja väljakutsed. Seega on alljärgnevhea kooli ja hea lasteaia indikaatorite üle mõtlemise üks võimalik teeots.

Hea kooli ja hea lasteaia erinevate aspektide „tõlgitavus“ indikaatoriteks on erineva raskusastmega. Üks keerukamaid aspekte indikaatoriteks tõlkimisel on *koostöö ja head suhted*.

Keerukus algab küsimusest, KES on need inimesed, kes peavad looma häid suhteid ja omavahel koostööd tegema, ning kuidas koostöö olemasolu või selle puudumist märgata ja mõõta. Kuigi kõik neli aspektide valdkonda sisaldavad kommunikatsiooni komponenti (kommunikatsioon on nagu hingamine, selle analüüs on seetõttu pingutust nõudev), on „koostöö ja heade suhete“ puhul eelduseks dialoogiline kommunikatsioon ja hea suhtluskultuur. See tähendab, et olukorra kaardistamiseks tuleb luua n-ö lisaindikaatorid. Näiteks: kas õpetajate tööplaanis on olemas aeg ja koht, et õpilastega koos õpieesmärgid kokku leppida? Kas õpetajatel on aega õpilasi kuulata? Kas ja millistel õpetajatel on oskusi ja motivatsiooni õpilasi kuulata ja millised dialoogil põhinevad praktikad annavad häid tulemusi koostöö osas?

Mõnikord saadab süsteem siiski *koostöö puudumise* kohta ka hästi märgatavat informatsiooni. Näiteks võivad õpilased hakata valjuhäälselt protestima, kui ühele päevale satub enam kui üks suur kontrolltöö. Süsteem ei ütle aga, kas konkreetne probleem tekkis puuduliku kommunikatsiooni või mõne muu põhjuse tõttu. Selle informatsiooni saamiseks tuleb põhjuslikke seoseid eraldi otsida ja analüüsida.

Võib olla aga ka olukord, kus õpilased ei hakka protestima, vaid süsteem annab õpilaste ülekoormusest märku sellega, et üha enam õpilasi on distressis ja vastupanus, suhted mõnede õpetajatega on halvad, ühel hetkel märgatakse probleemi, et mitmed õpilased on hakanud kooli vältima. Tõsi, õnnetu-olemisel ja halbadel suhetel võib olla väga palju põhjusi, mistõttu on see häiresignaal palju halvemini tõlgendatav. Kool võib aga kriitiliselt küsida: kas õpilaste õpikoormuse tagasiside süsteem meie koolis on mingil põhjusel välja lülitatud? Mida me saame teha, et koormuse jaotumise tõrgete korral hakkaksid ohutuled varakult vilkuma?

Võime aga ka küsida, kas ja kuidas annab süsteem märku näiteks väga heast koostööst mõne klassijuhataja ja tema klassi õpilaste perede vahel. Tõenäoliselt jäävad sellest koostööst erinevad jäljed: varane

probleemide märkamine; lahenduste otsimine ja leidmine; palju tunde õpilaste ja nende vanemate ära kuulamist; usaldavad õpilased ja rahulikud lapsevanemad; kirjad ja vestlused jne. Et need ja paljud muud tegevused muutuksid edasist koolikultuuri kujundavaks praktikaks (edasiseks), on vaja eelnimetatud tegevused filtreerida: muuta koostöö toimimiseks tehtud tegevused tähendust omavaks informatsiooniks.

Indikaatorite abiga saab *koostöö* toimimise olukorda kaardistada inimesekeskelt, küsides üldiselt: KELLE vaheline koostöö on koolis oluline? Kuna koostöö võimalikke osapooli on palju, on mõistlik mõelda, milliste inimeste vahelise koostöö kohta on koolil võimalik millist informatsiooni saada. Võib-olla on juba olemas informatsioon, mida pole lihtsalt osatud vaadata kui koostöö toimimist või selle puudumist kirjeldavat teavet?

Koolikeskkonna indikaatoriteks „tõlkimine“ on tõenäoliselt lihtsam.

Koolikeskkonna valdkonna all võib olla üheks tagasiside eesmärgiks teada saada, kas ja kuidas kooli **füüsiline keskkond** ja praktikad toetavad või ei toeta füüsilist ja vaimset tervist. Indikaatoriteks saavad sellisel juhul olla nii valgus, õhukvaliteet, müratase, erinevate inimeste liikumisaktiivsus ja seda soodustavad elemendid; mööbel, pausid, temperatuur, õppekoormuse monitooring jpm.

Andmete kogumine

Igasuguste andmete puhul on oluline, milliste meetoditega neid kogutakse (või kuidas nad mingi töö kõrvaltulemusena kogunevad), kuidas hinnatakse nende kvaliteeti (või tõlgenduspiire) antud uurimisküsimuse kontekstis, kuidas neid analüüsitakse ning mida analüüsitulemustega peale hakatakse. Kõik etapid on vaja enne andmetega tööle hakkamist läbi mõelda. Samuti tuleb hinnata, kes ja kuidas hakkab andmeid analüüsima ning mida analüüsi tulemusena soovitakse ette võtta.

Eelpoolnimetatu läbimõtlemine tagab, et suur osa andmekogumisele kulutatud energiast ja ajast on koolile kasulik. Lisaks, andmete kogumine ja analüüs ei ole neutraalne tegevus. Küsimus suunab vastajat

teatud viisil mõtlema. On vahe, kas esitada küsimus: „Hinda 5-pallisel skaalal, kuidas sa oma klassijuhatajaga rahul oled“ või „Kuidas hindad 5-pallisel skaalal oma **suhet** klassijuhatajaga?“.

Ka kogutud andmete analüüsi tulemused ei ole neutraalsed. Kui kool soovib näiteks õpilaste ja õpetajate vahelist suhet parandada ning otsustab algatuseks läbi viia anonüümse ja standardiseeritud küsitluse, selgitamaks, kuidas õpilased hindavad konkreetsete õpetajate „sõbralikkust“ või „õiglust“ (mõlemad on selles näites olulised kokkulepitud väärtused), siis kujutlegem, et viis õpilast kahekümnest vastanust (need 20 moodustavad 30% kõikidest õpilastest, keda õpetaja üldse õpetab) leiab, et õpetaja on valdavalt ebasõbralik ja ebaõiglane. On tõenäoline, et õpetajale teeb selle tulemuse teadasaamine haiget. Aga mida ta teha saab? Ta ei tea, kes on need viis õpilast, ta ei saa ka tõenäoliselt teada, mis on sellist halba suhet indikeeriva tulemuse põhjus. Võib-olla ta aimab, aga kindlalt ta ei tea. Tõenäoliselt demotiveerib see õpetajat, lisaks on vähe tõenäoline, et selle fakti teadasaamine õpilaste ja õpetaja SUHET parandab. Mida selline tulemus võib anda? Teadasaamise, et sellel õpetajal on – kas küsitluse läbiviimise hetkel või pikemaajaliselt – mõnede õpilastega keeruline suhe. Tõenäoliselt saab aga õpilaste ja õpetaja suhete laabumist ja keerukust kirjeldada hoopis väiksema jõukuluga, lihtsalt õpilaste ja õpetajaga peetud vestluste tulemusena. Lisaks selguvad nende vestluste tulemusena ka põhjus-tagajärg seosed ning saab kavandada konkreetseid sekkumisviise.

Korrates eelöeldut, nii nagu iga kooli jaoks on *heaks olemise* indikaatorid justkui selle kooli jaoks tehtud rätsepaülikond, nii tuleb läbi mõelda ka selle kooli indikaatorite jaoks vajalike andmete kogumine ja analüüs.

Kui koolis pole inimest, kes on enne küsitlusi läbi viinud, erinevate andmetöötlusprogrammidega tuttav või intervjuude läbiviimise jaoks piisava ajaressursiga, võivad hoopiski laste osalusvaatluse raportid olla need, mille abil kool kogub unikaalseid andmeid selle kohta, mida õpilased koolis kogevad.

Sotsiaalteaduslikud andmekogumise meetodid: keerukad ja lihtsad

Mõned sotsiaalteaduslikud andmekogumise- ja analüüsi meetodid⁵ on keerulised ja õppimata kasutaja käes sama ohtlikud kui sõiduoskuseta juhi põhjustatud kaos liikluses. Järjestan – veidi lihtsustatult – siinkohal kõige levinumad andmete kogumise ja analüüsi meetodid nende keerukuse järgi, **alustades kõige keerukamast**:

- Standardiseeritud küsitluse koostamine, valimi määratlemine, andmete kogumine, andmebaasi „puhastamine“ ja andmete analüüs.
- Pidevalt muude tegevuste kõrvalsaadusena kogunevate andmete analüüs. Siin tuleb eristada kvantitatiivset ja kvalitatiivset analüüsi. Kvalitatiivne on näiteks dokumendianalüüsi erinevate viiside kasutamine.
- Vaatlus (siin on oluline määratleda vaatluse ulatust: ühe tunni vaatlus, kui eesmärgiks on teada saada, kui palju räägivad ainetunnis õpilased ja kui palju õpetaja, on suhteliselt lihtne. Etnograafiline vaatlus, mis hõlmab erinevate inimeste vahetunnitegevusi, on mahukas, ja selle vaatluse indikaatorite leidmine eeldab juba vahetunni teoreetilise mudeli või kontseptsiooni olemasolu). Kui aga vaatluse eesmärk on kaardistada õpetajate sotsiaalsete oskuste kasutust õpilastega suhtlemisel, siis see eeldab vaatlajalt väga heade interpersonaalsete kommunikatsioonioskuste (ära)tundmist ja märkamisvõimet, samuti salvestamise võimalust. Seega võib sõltuvalt uurimisküsimusest olla vaatlus kas lihtne või väga nõudlik meetod.
- Süvaintervjuu puhul on kõige keerulisemad eetilised dilemmad, intervjuueeritava kuulamine ja kuulamis põhine küsitlemine.
- Gruppiintervjuu – kui küsimused, millele soovitakse vastust saada, on läbi mõeldud, siis 5-7 liikmelise gruppiintervjuu puhul on soovitatav läbi mõelda ka grupi moodustamise alused. Oskusi nõuab modereerimine ja täpsustavate küsimuste esitamine piiratud aja jooksul.

5 Andmekogumise- ja analüüsimetodeid koolielus rakendamiseks leiab prof Halliki Harro-Loidi raamatust „Väärtusarenduse analüüs – miks ja kuidas?“ (Tartu Ülikooli eetikeskus ja Eesti Keele Sihtasutus 2011, Tallinn).

Indikaatorite rakendusviisid

Olemasolevate praktikate analüüsimiseks on mitmeid valdkondi, kus teooria annab juba ette erinevad indikaatorid.

Üks sellistest valdkondadest on näiteks *hindamine*: nn kujundav ehk õppimise protsessi toetav hindamine (millel on hulk teooriast tuntud tunnuseid); summatiivne hindamine (samuti teooriast tuntud tunnustega) vms. Kooli jaoks algab loominguline moment sellest, et leida allikad, mis vastava indikaatori jaoks kõige enam infot toodavad. Näiteks e-kool või Stuumium (nii hindelise kui ka suulise/kirjaliku tagasisidega); ainekavad, mis peaks sisaldama erinevates ainetes kehtestatud hindamisviiside ja üldise tagasiside kirjeldust (testid, kontrolltööd, suulised vastamised, aga ka õpetajalt õpilasele ja õpilaselt-õpilasele tagasisidestamise aeg ja meetodid jms); nende hindamisviiside sobivus tagasisidestatavate pädevuste jaoks; nende tagasisidestamise viiside töömaht õpetaja jaoks ja kasu õpilase jaoks (efektiivsus); hindamise ja tagasisidestamise sagedus õppeperioodi jooksul nii aine kui õpilase vaates. Lisaks sellistele, juba olemasolevatele ja pidevalt kogunevatele andmetele, võib nii allikaks kui ka sekkumisvahendiks (muutuse tekitamise viisiks) olla hindamismeetodite sisekoolituse materjalid; õpetajate heade hindamispraktikate jagamised õpikogukondades; hindamise ideede konkurss õpilastele jpm.

Kool võib aga seada ka väga kitsa eesmärgi: saada ülevaade õpetajate hindamisalasest kirjaoskusest (inglise keeles *assessment literacy*). Sellisel juhul võib koostada õpetajatele eksami. Selle eksami küsimused ja tulemused kokku ongi indikaator, ja taas – selles valdkonnas pole vaja jalgratast leiutada, vaid pigem valida koolile sobivad küsimused. Korrates sama eksamit aasta pärast, saab teatud määral jälgida muutust.

Analüüsides kogu kooli õpetajate, õpilaste ja lapsevanemate hindamisalaseid teadmisi, võib selguda, et suurem osa õpetajaid ei teagi, kuidas näiteks prognoosiva testi kasutamine võimaldab õppimist toetada. Või et õpetajate ja laste hindamisalased teadmised on ebaproportsionaalsed.

Siis saab kool edasi küsida: millisel määral ja kui suure jõupingutusega me tahame oma koolis õpetajate, õpilaste ja vanemate hindamisalaseid teadmisi arendada?

Paneme kokku ühe näite: indikaatorid ja andmetöötlusviisid

Alljärgnevalt on eelneva jutu illustreerimiseks toodud rida näiteid, mille eesmärk on osutada mõnele võimalusele.

Kooli personal töötab selle nimel, et selgitada välja iga õpilase individuaalsed vajadused ning nendega arvestatakse õppe- ja kasvatustöös (eraldi tegeldakse nii andekate lastega kui ka õpiabi vajadustega lastega).

Selle aspekti puhul on võimalik küsida: mida õpetajad üldse erinevate õpilaste vajaduste kohta teavad, millistest allikatest nad informatsiooni saavad ja kas see on piisav? Kuidas õpetajad olemasolevat informatsiooni kasutavad?

1. Kogudes ja analüüsides andmeid, mis nagnii igapäevase töö tulemusel infosüsteemidesse kogunevad (e-kool; Stuudium), mõeldes uute võimalike süsteemiliideste peale ning planeerides selliste liideste arendamist, saab luua erinevaid õpilaste vajaduste monitooringu tööriistu. Infosüsteem võimaldab andmeid koondada ja analüüsida n-ö erinevates vaadetes. Stuudiumi, e-kooli ja teiste infosüsteemide eripära on, et sinna sisestavad informatsiooni valdavalt õpetajad aine ja õpilaste kohta. Kool võib aga otsustada, et Stuudiumi või e-kooli süsteem võiks võimaldada ka õpilasel esitada teavet oma heaolu (subjektiivne rahuolu oma õpitulemustega, energiatase, sotsiaalsed suhted vms) kohta ja ise hinnata, näiteks paar korda aastas, oma ainealaseid ja sotsiaalseid pädevusi. Kooli jaoks võib selline lahendus aidata jälgida kooli õpilaste vajaduste dünaamikat ja avastada vajadusi, mida õpitulemusi kajastavad hinded ei pruugi nähtavaks teha. Oluline on, kas koolis on keegi (nt õppenõustaja, õppealajuhataja), kes kogunevaid andmeid kasutab (kellel on vastav pädevus ja kelle tööülesannetesse ja -aega on andmeanalüüsi tegemine kokku lepitud), jälgimaks tekkivaid mustreid: ainetes saadud/pandud

hindeid ja tagasisidet ning puudumisi.

2. Küsitlused. Koolid viivad läbi palju rahuloluküsitlusi. Rahuloluküsitlust tuleb kasutada ettevaatlikult. Enne küsitlust võiks mõelda, mida kogutud andmed võimaldavad teada saada ning mida kogutud andmetega edasi teha. Millist sisendit edasiseks tegevuseks annab näiteks informatsioon, et keskmiselt on õpilased kooliga rahul? Tõenäoliselt on oluline teada saada, milliste tunnustega õpilased on milliste aspektidega rahul ja kes on õnnetud. Selline küsitlus ei anna enamasti aimu põhjustest, seega võiks rahuloluküsitlust planeerides olla plaan ka selle kohta, millised on võimalused edasiseks teabekogumiseks ja analüüsiks.

Standardiseeritud rahuloluküsimustike riskid

Koolide poolt esitatud hea kooli konkursitöodes esitatakse sageli andmeid rahulolu kohta, mis tulenevad ühekordsete standardiseeritud rahuloluküsimustike analüüsist. Tulemusi esitatakse enamasti selle kohta, et enamik õpilasi on valdavalt või väga rahul ühe või teise aspektiga koolis. Selliseid andmeid vaadates tuleks aga esitada praktiline küsimus: mida sellise tulemusega peale hakata?

Anonüümse, standardiseeritud rahuloluküsitluse puhul on riskid:

- Küsitleja kasutab iga küsitlusega vastaja aega ja tähelepanu. See on ressurss, mida ei tohi raisata. Kui vastaja on pidanud juba paarile metoodiliselt halvasti koostatud küsimustikule vastama, on tõenäosus, et ta isegi ei ava kolmandat, üsna suur.
- Ei tohi moodustada küsimusi, mille kohta vastajal pole kogemust ja/või teadmist. Näiteks suure kooli puhul saab õpilane oma vahetu kogemuse pigem klassi tasandil ning konkreetsetes ainetundides, kooli kohta vastates võib ta pigem kasutada oma kogemust klassi piirides.
- Kui küsida liiga suure üldistusastmega küsimusi, siis tõlgendamisel me ei tea, mida vastaja silmas pidas. Näiteks pole mõtet küsida üldist küsimust, milline on läbisaamine õpetajatega, sest erinevate õpetajatega on läbisaamine erisugune.
- Standardiseeritud küsimustikku ei ole efektiivne kasutada liiga

väikese valimi peal. Väikeses koolis võib olla hoopis tõhusam koguda õpilaste arvamuse kohta teavet grupiintervjuude abil.

Minu hinnangul ei sobi anonüümised rahuloluküsimustikud haridussüsteemi peamiselt seetõttu, et – lähtudes selle artikli alguses välja toodud tuumprintsibist – lasteaedade ja koolide jaoks on oluline püüda võimalikult hästi toetada erinevate õpilaste individuaalseid vajadusi. Järelikult ei ole vaja niivõrd (anonüümsete) vastajate keskmisi hinnanguid tundide, koolitoidu ja muu sarnase kohta, vaid pigem informatsiooni selle kohta, kui hästi erinevad õpilased ja õpetajad end konkreetses valdkonnas tunnevad. Teisisõnu ei ole vaja hinnata rahulolu (teiste inimeste poolt tehtuga), vaid uurida inimeste enesehinnangulist heaolu. Mitte küsida, kuidas nn keskmine õpilane on rahul ühe või teise ainega, vaid küsida, milline on iga õpilase motivatsioon ühte või teist ainet õppida; kas õpitempo on tema jaoks sobiv, kiire või aeglane; milline on tema pingutuse määr aine õppimisel jms.

Lõpuks, anonüümne tagasiside pigem lõhub suhteid, mitte ei toeta neid. Ka kiitus mõjub usutavamalt ja paremini siis, kui on teada inimene, kes head tagasisidet andis. Kui anonüümset küsitlust üldse kasutada, siis vaid nende küsimuste uurimiseks, kus anonüümne on põhjendatud. Näiteks, kui koolil on vaja teada võimalikult paljude koolis õppivate ja töötavate inimeste hoiakut kooli õppima asuvate islamiusuliste immigrandide kohta, on põhjendatud ühe või kahe taolise küsimuse esitamine anonüümse küsimustiku abil.

Standardiseeritud küsitluse puhul on oluline hinnata, kas andmete tõlgendamiseks on olemas piisavalt informatsiooni valimisse saadud vastajate kohta: vanus, sugu, klass, aga ka näiteks enesehinnanguline informatsioon selle kohta, kui võrd vastajal endal on koolis hea olla, millistes valdkondades ta ennast edukaks peab, milline on tema õpimotivatsioon, ajakasutus.

Kui kooli jaoks on oluline teada, milline on erinevate õpilaste motivatsioon erinevate ainete ja/või õppimisviiside osas ühe õppeaasta lõikes, siis korduvküsitluse jaoks (kui oluline on anonüümne) on võima-

lik vastajatele anda kood. Sellisel juhul saab analüüsida motivatsiooni dünaamikat erinevates vanuseastmetes, valdkondades, võimekusgruppides, kontrollida näiteks soolise erinevuse võimalust.

Ma ei väida, et üldisi rahuloluküsitlusi ei peaks üldse tegema. Nende puhul on oluline aga läbi mõelda, mille kohta õpilased on kõige pädevamad hinnanguid andma. Samuti soovitan küsida nii vähe kui võimalik. On vastutustundetu kulutada vastajate aega ja tähelepanu pikkade küsimustikega, mille abil kogutud informatsioonist sobib analüüsiks ja kasutamiseks väga väike osa.

Kombineeritud meetodid ja erinevate uurijate poolt juba kogutud andmete kasutamine

Küsimustikke planeerides tasub mõelda ka kombineeritud meetoditega andmete kogumisele. Näiteks otsustatakse keskmises või suures koolis, kus on õpilasi üle 200-300, üle vaadata kooliaja kasutuse tõhusus. Sellisel juhul on mingi osa informatsioonist kindlasti selline, mida saab korjata standardiseeritud küsitluse abil nii õpetajatelt kui õpilastelt. Mina soovitan aga alustada olemasoleva olukorra ja võimalike probleemide kaardistamist pigem kvalitatiivsete grupiintervjuude abil. Ja alles seejärel kasutada ressursimahukat standardiseeritud küsitlust.

Kool ja õpetajad saavad kasutada ka neid andmeid, mida koguvad teised uurijad. Uurijatel võib olla teine vaatenurk, uus teoreetiline kontseptsioon, mis avab seni tähelepanuta jäänud aspektid ning annab ette uut tüüpi indikaatorid. Teiste uurijate kogutud andmete puhul võib olla vaja need andmed koolile vajalikeks indikaatoriteks tõlkida. Oluline on, et tehtud uuringutest ja koolile antud andmetest oleks pidevalt ülevaade. On mõistlik, kui tulemused korjatakse ühe-kahe inimese kätte, kes vajadusel saavad neid andmeid kasutada, leidmaks küsimusi, mis võivad kooli seisukohalt olla edasi uurimiseks olulised. Sellised andmed koos metoodika, valimi ja tulemuste analüüsiga võivad olla direktsiooni, õppejuhi, õppenõustaja, tugiekspertide (koolipsühholoogi, sotsiaalpedagoogi) käes.

Näide: ülikooli uurimisgrupp teeb mitmeid Eesti koole hõlmava uuringu põhikoolilõpetajate karjäärivalikute kohta. Kool saab uuringu tulemusena teada, et valimis oli 20% kõikidest 9. klassi õpilastest. Võrreldes teiste koolidega ilmneb tendents, et antud kooli õpilased on karjäärivalikute osas keskmisest vähem informeeritud. Selline tulemus vajab kontrollimist: võib-olla oli valim vildakas, sest just selles koolis oli küsitluse päeval väga palju õpilasi haiged. Aga võib-olla ongi selle aastakäigu lõpetajate jaoks karjääriinfo jäänud erinevatel põhjustel puudulikuks.

Õpilaste uurimistööd, isegi kui need on väikesemahulised, võivad olla hea kooli indikaatorite kaardistamisel väärtuslikuks sisendiks. Oletame, et õpilased soovivad uurida, kui palju kooli progümnaasiumi õpilastest on erineva unetüübiga (varajased ärkajad ehk „lõokesed“; öhtused tegutsejad ehk „öökullid“ ja kohanejad). Teoreetiline ja vastavaid uuringuid sisaldav akadeemiline kirjandus annab erinevaid, sealhulgas ka lihtsaid uurimisviise. Moodustades 2-3 liikmelised õpilaste uurimisgruppid, kes teevad vastavaid grüpiintervjuusid ja väikese standardiseeritud küsitluse näiteks klasside kaupa, võib kool saada hea sisendmaterjali koolipäeva efektiivsemaks kasutuseks. Samuti võivad õpilased mõõta kooli mürataset, leida müra vähendamiseks erinevaid sekkumisviise, korraldada eksperimente ja korrata mõõtmisi. Kui koolil on küsimused, millele vastamiseks vajatakse andmeid, on võimalik vastavad uurimisteemad õpilastele välja pakkuda, samuti kaasata õpilased ühe või teise tuvastatud probleemi lahendamise ideede loomisesse. Õpilasuurimus kooliümbruse liikluskäitumise ja -riskide kohta võib muuta nähtavaks turvalisuse riskid, mis on seni tähelepanuta jäänud. Koos õpilastega saab välja töötada vahendeid ja seejärel uurimust korrates teada saada, kas ja kui võrd on toimunud muutus.

Kvalitatiivsed meetodid

Hea kooli erinevate aspektide indikaatoriteks tõlkimisel on hea meetod juhtumiuuring(ud) (sh juhtumid, kus koolil tuleb lahendada olukorrad, mille osas pole eelnevat praktikat; või juhtumid, mille puhul selgus kooli jaoks mingi uus aspekt). Juhtumiuuring on käepärane, sest sellel on selged piirid. Näiteks võib olla juhtumiks mõni kooli sündmus (nt kooli spordipäev). Selle sündmuse analüüsiks luuakse erinevaid indikaatoreid: mida ja kuidas spordipäeval hinnatakse/tagasisidestatakse; kas ja kuidas peegeldub spordipäeva korraldamises inimestevaheline koostöö (ja kommunikatsioon) jne.

Teine kvalitatiivne meetod, mida koolid juba nagunii kasutavad, on õpetajate kogemusanalüüsid ja üksteise tunnivaatlused; õpikogukondade tegevuse kaardistamine jms. Näiteks võib kooli uurimisküsimuseks olla n-õ aeglaste ja kiirete õppijate hulga ja vajaduste kaardistamine koolis. Indikaatoriteks on sel juhul õpilaste erinev ülesandele kuluv aeg tundides ja väsimuse ilmingud kodus, õpitulemused erineva ajasurve all tehtud kontrolltööde puhul jms. Õpetajate kogemuste vahetused ja tunnivaatlused võivad olla heaks sisendiks, kus korraga kogutakse nii andmeid õpilaste ja õpistiilide kohta kui ka vahetatakse ideid heade praktikate kohta.

Kvalitatiivse andmekogumise meetodite ja analüüsides puhul on töömaht suur ja seetõttu on siin eriti oluline valida indikaatorid, millest jõud üle käib. Teisisõnu, näiteks koolis, kus töötajad soovivad arendada tagasiside efektiivsust, kirjeldab analüüsigrupp olemasoleva informatsiooni baasil olukorda, planeerib 20 tunnikulastust, sama palju ainekaava analüüsi ja neli temaatilist õpikogukonna seminari. Sellise materjali analüüsimine on väga suur töö, aga selle töö jagamine ja omavahelise kommunikatsiooni hea planeerimine võib anda kooli arengustrateegiate jaoks väärtusliku sisendi.

Lõpetuseks: kuidas indikaatorid ja andmeanalüüs seonduvad väärtusarendusega

Koolidel ja lasteaedadel on sündmused, tegevused, nipid ja traditsioonid, mis selgelt toetavad teatud väärtusi. Vahel ongi nii, et alles kõige nimetatud üle mõeldes selgub, et koolis tehakse väga palju ühe või teise väärtuse toetamiseks. Sellise refleksiooni käigus luuakse samuti indikaatoreid. Näiteks loetledes kõiki sündmusi lasteaias või koolis, mil vanavanemad või vanemad on kutsutud osalema ja koostööle, on lasteaed või kool loonud ühe olulise koostööd märkiva indikaatori. Minnes selle indikaatoriga süvitsi, saab üksikasjalikumalt edasi küsida: kas kõik vanemad osalevad? Kes ei osale ja miks? Mis tüüpi koostööd nende sündmuste abil luuakse?

Seega võiks esimene hea kooli ja hea lasteaias indikaatorite loomine aidata nähtavaks muuta väärtusarendusega seotud tegevuste „mäeae-likke“, mitte „orgusid“ või „pimedaid nurki“. Kogemuse kasvades ning erinevate aspektidega süvitsi tööd tehes saab hakata looma ka niisugust indikaatorite süsteemi, mille abil on võimalik kindlaks teha varjatud probleeme ja hakata mõõtma soovitud muutusi.

Miks on siis väärtusarenduse puhul ikkagi oluline aspektid tõlkida indikaatoriteks ja indikaatorite tarvis omakorda informatsiooni koguda?

Eelnevat kokku võttes: laste individuaalsete vajaduste paljusus ja kokkulepitud printsiip – toetada neid vajadusi – teeb koolist väga nõudlikku tagasisidet vajava süsteemi. Võrdluseks, kui räägitakse meditsiinist, siis personaalmeditsiin on kallid ja kauge tuleviku-unistus, mis väärtustab täpselt sedasama printsiipi. Eesti haridussüsteem liigub juba sennapoole, ühiskond pole selle idee tähtsust ja murrangulisust võib-olla veel mõistnud.

Et kool või lasteaed nimetatud rajal püsiks, peab ta looma tagasiside süsteemi. Et kool või lasteaed samal ajal aga tagasiside-infovoogudesse ära ei upuks, on vaja filtreid, mis ongi kooli jaoks olulistena sõnastatud ja läbi mõtestatud väärtused ja printsiibid.

Süsteemaatilise väärtusarenduse monitooringuks vajaliku kompetentsi kujunemine võtab aega, mistõttu on hea kooli kontseptsioonis

loodud *teerajaja, edendaja ja eksperdi* tase. Ka *kriitilise sõbra* programm töötab nii, et koolitajad õpivad kogemuste vahetuse toel pidevalt edasi. Kõige olulisem on aga, et koolidel ja lasteaedadel jätkuks jaksu tegelda tagasiside-süsteemiga pikema aja jooksul. Väärtuste ja printsiipide tegelik rakendumine kogu kooli ulatuses on hoomatav ainult süstemaatilise jälgimise kaudu.

Õpilaste ümarlaud: heas koolis koheldakse õpilast võrdsena

2015. aasta mais Tartu Ülikooli eetikakeskuses toimunud õpilaste ümarlaual osales seitse eri koolide seitsmendate-kaheksandate klasside õpilast. Ühel neist oli koolitee katkenud, kuid kindel plaan seda jätkata.

Ümarlaua korraldajate küsimustele vastasid osalejad julgelt, kiiresti ja üsna üksmeelselt. Vastustest ilmneb, et lapsed panevad tähele, mis koolis sünnib, koolielu üle mõeldakse ja sellele elatakse kaasa, ja et igas koolis on nii paremaid kui halvemaid päevi. Järgnevalt pakume lugeda noppeid õpilaste arutelul räägitust. Ümarlauas osalenud laste nimesid nende privaatsuse kaitseks me ei avalda.

Milline on hea kool?

- Vaba.
- Sõbralik, hea tehnikaga varustatud.
- Demokraatlik.
- Mõistev.
- Loominguline.
- Õpetaja on inspireeriv, oskab asja selgeks teha.
- Mõistlik.
- Aktiivne.
- Tark.
- Õpilast peaks võtma võrdsena, rääkima temaga nagu võrdsega ja aitama tal õppeainet omandada.

Kas teil on selliseid õpetajaid?

- (*kõik*) On küll.

Milline on hea direktor?

- Mõistev.
- Piisavalt range, et tema sõna maksaks. On direktoreid, kes võtavad asja liiga rangelt või liiga lõdvalt, et saage ise hakkama.

Kui palju te üldse direktoriga kokku puutute?

- Koridoris näen ja ütlen tere.
- Meil on iga kuu direktoriga kokkusaamine. Et mis on hästi ja mis toimub.
- Meil on igal reedel kogunemine.

Kas julgete minna direktoriga rääkima, kui on mure?

Kas direktoril on uks avatud?

- Jaa.
- Meil andis direktor inimeseõpetuse tunde. Ta on ka kooli peal ja aktustel.
- Meie direktoril on uks alati avatud, ma käisin seal oma hinnetest rääkimas ja kommi söömas.

Milline on hea tugispetsialist, nt psühholoog või sotsiaalpedagoog?

- Ta peaks tegelema õpilaste probleemidega. Kui ta küsib, et kuidas läheb ja sina ütled, et normilt – et ta siis ei kõnniks sirge seljaga mööda.
- Usaldusväärne. Paljud õpetajad on nii, et kui üks õpetaja teab, siis teab terve kool.
- Psühholoog peaks olema kättesaadav, et kui mul probleem on, ei peaks kaua ootama. Mitu päeva ei tohiks oodata.

Kuidas te tunnete, kas psühholoog peaks olema ainult lapsele kättesaadav või kogu kooliperele?

- Tervele koolile.

- Ta peaks püüdma ikkagi objektiivne olla.
- Õpetaja võiks ka oma murega saada minna.

Kas on sobilik, kui psühholoog joob kohvi õpetajate toas?

- Seni on ok, kuni ta ei klatši.
- Meie sotspedagoog oli nii üle koormatud, et ta oli kogu aeg pahas tujus. See paistab kohe silma.

Kas õpetajate puhul paistab ka silma?

- (*kõik*) Jaa.

Kui palju te teate, kes on teie koolipidaja?

- (*enamus*) Ei tea.
- Riik.

Mida koolipidaja saaks teha, et teie kool oleks hea kool?

- Kooli rahastada?
- Ta võiks ka enda nägu näidata aeg-ajalt ja küsida, kuidas läheb. Nii õpilastelt kui õpetajatelt.
- Võibolla isegi õpetajatega peaks suhtlema rohkem, sest nemad peavad asja rohkem ajama.

Milline on hea lapsevanem kooli asjus?

- Ta tunneb huvi, kuidas sul läheb, motiveerib oma last ja teatud määral ka sunnib.
- Ega lapsed väga ei taha õppetööd teha, ikka tuleb tagant torkida.
- Aga kui olukord väga hull ei ole, siis ei ole vaja peale lennata. Kui tekib väike tõrge, siis ei ole vaja sellest draamat teha.
- Kui vanem väga sunnib, siis kaob ka mõte ära või tekib tunne, et kellele ma nüüd õpin, kas vanemale või endale.
- Lapsevanem ei tohiks nõuda maksimumi, et kõik hinded peavad viied olema.

Kas vanem peaks kooli minema, kui lapsel on koolis probleeme?

- *(kõik)* Enamasti peaks.
- Mõnikord võib see olukorda hullemaks ajada ja probleemi süvendada.

Kas vanem peaks sekkuma, kui last kiusatakse, kas mõne õpetaja või kaaslaste poolt?

- *(kõik)* Jah.
- Ta võiks enne lapsega rääkida ja arutada, kui tõsine see probleem on. Kui laps ei räägi, siis võibolla tasuks kooli minna.
- Kui laps ütleb, et ta saab ise hakkama, siis ma arvan, et ta saabki ise hakkama.
- Mina ei oleks nii kindel selles. Vanem võiks mõnda aega jälgida seda olukorda ja kui see kordub, siis ikka peaks kooli minema.
- Ma arvan, et õpetaja peaks hoolitsema selle eest, et vanemal pole vaja kooli tulla.
- Ma arvan, et teinekord võib koolimineku ka kodus tüli tekitada, kui õpetaja süüdistab last.

Kuidas vanemateni info probleemide kohta jõuab?

- *(kõik)* Stuudiumi/e-kooli kaudu.

Kas probleemide korral peaks kohtuma kolmepoolselt: õpilane, õpetaja, vanem?

- Ma ei tea, kuidas see aitab – kas usutakse õpetajat või õpilast?
- Õpetajad võivad väga palju manipuleerida.
- Kindlasti nad ei tohiks ähvardada, et ma kutsun vanemad kooli.
- Kui sa oled kunagi varem pahandustesse sattunud, jääd alati süüdi.
- Väga palju on seda, et õpetajad teevad lastel vahet. Neil oma lemmikud, kellest nad ei usu halba, ja on teised, kes on alati süüdi.

- Väga palju on sildistamist: kui keegi on pleki külge saanud, siis tal pole nii palju õigusi kui teistel.
- Eelmises koolis tegid õpetajad küll vahet, sest osad said samade punktidega paremad hinded. Hindeid ei tohiks panna selle järgi, kes rohkem meeldib.
- Enamasti saab minna õpetajaga rääkima ja ta võib hinde parandada.
- Meil oli palju olukordi klassivendadega, et olid samad punktid, aga erinevad hinded. Ja isegi hääletoon võib õpetajal olla ühe lapsega parem kui teisega.
- Meil on vastupidi, õpetaja ütleb, et kontrollige üle, kas punktid on õiged.
- Kui sa lähed punktidega õpetaja juurde, siis nad proovivad ennast välja vabandada ja sina oled siis ikka süüdi.

Kas õpilasel on võimalik abi saada, kui ta tunneb, et asi on ebaõiglane?

- Jah. Näiteks oma klassijuhatajalt.
- Koolides on ka õpilasesindus: kui klassijuhatajalt abi ei saa, võib õpilasesinduse poole pöörduda.
- Enamasti proovitakse rääkida õpetajaga, siis klassijuhatajaga ja lõpuks õpilasesindus tuleb appi, kui muu ei aita.

Mida teevad õpilasesindused koolis?

- Õpilasesindused juhivad üritusi, käivad klassides, annavad infot.
- Meil on mingid stiilipäevad, aga muud eriti ei ole.
- Peamiselt seostub ürituste korraldamisega.

Kuidas teie vanemad koolis käivad - kas tulevad hea meelega või ei taha eriti tulla?

- Meil on nii, et aastas paar korda on lastevanemate foorum. Räägitakse sellest, mis suunas kool liigub, mida nad tahavad teha jne. See on väga hea.

- On ka arenguestlused. Aga ma kujutan ette, et kui õpetaja ütleb, et ma kutsun vanemad kooli, siis see kõlab ähvardusena.
- Õige lapsevanem ikkagi tunneb huvi, kuidas lapsel koolis läheb ja on valmis kooli tulema ilma kutsumata. Näiteks kui ta juba näeb, et lapse hind on kehvemaks läinud või ta ei ole enam nii sotsiaalne. Ja kui õpilane ise ka ei oska öelda, mis lahti on. Aga vanem võiks tulla kooli rääkima ja uurida, mida ta saaks oma lapse heaks teha.

Koostöö koolis - milline see võiks olla?

- Õpetaja ja õpilase vahel.
- Õpetajate endi vahel.
- Õpilane õpib siis, kui õpetaja teeb asja huvitavaks.
- Kokkulepe oli, et üle kolme kontrolltöö nädalas ei tohi olla. Aga õpetajad ei suhtle omavahel ja meil oli kuus kontrolltööd nädalas.
- See on väga terav probleem. Samamoodi on vastamistega – meil otsustas üks õpetaja, et ta kutsub kõiki ühel päeval kontrolltööd tegema: „Mind ei huvita, kas te olete haiged või mitte.“
- Õpetajad ei suhtle üldse omavahel.
- Näiteks me räägime, et homseks meile ei ole mõtet kontrolltööd anda, meid ei ole homme, oleme ekskursioonil, ja siis õpetaja ütleb, et aga miks mina sellest ei tea.
- Meil on olnud samasuguseid näiteid.

Kes peaks vastutama selle eest, et info liiguks?

- Koolis tegelikult on infotunnid.
- Klassijuhataja peaks ka huvi tundma, et teised õpetajad teaksid.
- Samas on vahel ka nii, et klassijuhataja ei tea midagi.
- Meil on sama teema, et klassijuhataja saab viimasena teada.

Kuidas te õpilastena omavahel koostööd teete?

- Meil on rühmatööd. Kui mõni õpilane on puudunud, siis teised võiksid temaga materjali jagada.

- Rühmatöös osad võtavad endale kohustuse, sest nad ei taha halba hinnet saada. Ja siis on nii, et osad teevad tööd ja teised mängivad telefoniga.
- Meil on see nii lahendatud, et see, mida sina tegid, sellest räägid. Ei ole nii, et üks inimene teeb kogu töö ära ja teised selle arvelt saavad häid hindeid.
- Meil on olnud nii, et me hindame ka üksteise panust rühmatöös ja sellest ei ole probleemi tulnud – meil on väike klass ja me oleme nagu üks suur pere.
- Ka rühmatööde hindamisel ollakse ebaõiglane.
- Hinded on liiga olulised, õpilased õpivad hinde nimel, aga mitte selleks, et aru saada.
- Meie õpime ikka enda pärast. Meie matemaatikaõpetaja on meiega arutanud, kuhu gümnaasiumi edasi minna.
- Meil on ka selline mata õps. Kui me arvutasime laenamise intresse, siis me arutasime ka laenamise üle üldiselt. See on eluline.

Kas kool peab õpilasi eluks ette valmistama?

- (*kõik*) Jaa, me ootame koolilt elulisust.
- Kool peab ette valmistama iseseisvaks eluks. Enamik õpilasi läheb kuhugi edasi õppima ja siis ta on võõras linnas üksi, peab oskama makse maksta jne. Neil on hea, kelle vanemad õpetavad.
- Me oleme ka tundides küsinud, et kus meil seda kunagi vaja on, nt matemaatikas.

Kas õpetatakse ka seda, mida juba praegu vaja läheb?

- Jah, nt inimeseõpetuses. Aga juba praegu oleks vaja suhtlemisõpetust.
- Selline inimeseõpetus tuleb vist rohkem gümnaasiumis, kus suhtlemist õpetatakse.
- Me arutame hästi palju ja see arendab suhtlemisoskust.
- Kõige naljakam on see, et 16aastastele tahetakse anda valmisõigust, aga keda just eriliselt ei huvita, see ei tea tegelikult poliitikast midagi. Seda peaks meile siis ka rohkem õpetama.

Kas teie saate koolile tagasisidet anda?

- Meil oli just rahuloluküsitlus.
- Meil oli ka – küsiti, mida te tahaksite õppimise juures muuta ja mida võiks paremaks muuta. See oli anonüümne. Meie ei olnud rahul, et õpetaja annab ainult töövihikuülesandeid.
- Arenguvestlusel saab ka öelda, kas oled õpetajatega rahul.
- Minu paralleelklassil oli probleem, et õpetaja ladus sisse kahtesid, kuna õpilased käitusid ebaviisakalt. Õppealajuhataja kutsus klassi kokku ja selle õpetaja ka ja siis tuli probleem välja.
- Meil oli uue keeleõpetajaga probleem – me ei saanud aru ja õpetaja ei seletanud. Me rääkisime klassijuhatajaga, ja lõpuks räägiti ka selle keeleõpetajaga. Selgus, et õpetaja oli seda keelt õpetanud enne nende lastele, kellele see oli emakeel. Nii et see probleem lahenes.

Kuidas õpilased üksteist toetavad?

- Kui meie klassis on kellelgi probleem, siis me toetame üksteist. Kui mõnel lapsel oli probleem õpetajaga, siis me jälgisime selle õpetaja käitumist ja läksime koos klassijuhatajale rääkima.
- Meil on juba esimesest klassist õpetatud, et kiusamine ei ole sobilik.
- Meie klassis oleme võtnud kiusatava oma tiiva alla ja ignoreerinud seda, kes kiusab.

Kelle ülesanne on lahendust otsida, kui klassis on probleemid?

- Meil oli enne kooli selline laager, kus me õppisime üksteist tundma. Kindlasti on see klassijuhataja ülesanne, kui suhted klassis on halvad, kuid sekkuda võiks ka psühholoog.
- Õpilased peavad saama rahulikus keskkonnas arutada, miks suhted on halvad ja mida selle vastu teha.
- Meil kutsus klassijuhataja õpilased kokku, kui üks punt isegi ei rääkinud teisega.
- Suuremates klassides on tavaliselt õpilased ise, kes hoiavad oma klassikaaslast, aga väiksemates nad ei oska. Peaks sisendama õpilastele julgust üksteise eest seista.

- Meil ei ole väga kokkuhoidev klass, aga vajalikul määral koostööd saab teha.
- Meil on ühiseid huviseid, mida peale kooli ette võtta. Suuremas klassis, kus palju õpilasi, on raskem.
- Suurtel klassidel on palju negatiivseid külgi – sa ei jõua kõigiga suhelda ja tekivad konfliktid.
- Heas koolis võiks olla väiksemad klassid, siis jõuab õpetaja kõigiga rääkida.

Nimetage kaks asja, mida koolis võiks muuta?

- Hommikul koolipäeva alguses võiks kõigilt telefoni ära võtta, et ei oleks segajaid.
- Võiks olla koolivorm, et riiete pärast ei oleks mõnitamist.
- Õppekava võiks olla teistsugune. Praegu on liiga palju materjali liiga lühikese ajaga.
- Õppekava võiks inspireerida ainega loominguliselt tegelema.
- Õpetajatel võiks olla rohkem valikuvabadust mõelda, mida nad saavad läbi võtta ja mida mitte. Et siis õpetaja võiks valida, mis on tähtis.
- Parem koolitoit võiks olla.
- Kool võiks valida õpilaste soovidega arvestades toitlustaja. Praegu jääb palju sööki üle, sest toit ei maitse.
- Ei tohiks jätta nädalavahetuseks kodutöid.
- Et ei tehtaks esmaspäeval kontrolltöid.
- Et kool oleks aus – et kui kontrollid kooli tulevad, ei püütaks end paremana näidata.
- Et igal õpilasel oleks oma kapp, kuhu saad oma asjad panna.
- Midagi võiks ette võtta õpikutega: iga päev tulen kooli, 7 kg kotis.
- Kodutöid võiks olla minimaalselt, et ei peaks õpikuid iga päev koju tassima.
- Et seadustest kontrolltööde kohta kinni peetaks, et need reaalsusele vastaksid.

- Kontrolltöid võiks nädala lõpus vähem olla. Aasta lõpus on viimane nädal kontrolltöid täis.
- (*kommentaar kõrvalt*) Eesti Õpilasuühenduste Liit arutas seda ja selgus, et seda ei saa muuta.
- Meie koolis on õpetajatel erinevad õpetamismeetodid. Ühes aines on nii, et kontrolltöid ei ole, aga me teeme tunnikontrollid, mis on väiksema mahu peale. See töötab, sest tervel klassil on viied.
- Garderoobid võiks olla korrastatud ja valve all.
- Garderoobid on liiga väikesed ja tuleb oodata järjekorras.
- Garderoobid on alumisel korrusel ja infolaua inimeste peale langeb vastutus. Siis nad on nii kurjad, sest nemad vastutavad.
- Mida siiski saab parandada – on need õpetajad, kes võtavad õige tempo järgi, kuid on ka neid, kes näitavad filmi ja teevad töölehti, ja siis veerandi lõpuks läheb hirmsaks andmiseks.
- Vaheajad võiks olla ühtlasemalt jaotatud.
- Klass võiks olla väiksem.
- Talvel võiks koolis soojem olla ja suvel jahedam.
- Võiks olla väiksemaid tunnikontrolle, mitte suuri kontrolltöid.
- Peaks kasvatama õpiharjumust ja gümnaasiumiks ette valmistama.
- Kõige suurem probleem on ikkagi kodused tööd. Räägitakse õpilaste väsimusest, aga kui sul on kasvõi üks hobi päevas, siis sa ei jõua õppida enne kui öösel. Pealegi on ju ka lemmiksaated, nii et kodused tööd venivad õhe.
- Kõik oleksid nõus parema meelega koolis käima, kui ei oleks kodutöid.
- Täiskasvanud inimesed käivad 8 tundi tööl, meil on tunnid 7–8 tundi ja siis veel 2–3 tundi kodutöid.

Milline on hea õpilane?

- Õpihimuline.
- Vastutustundlik.

- Abivalmis.
- Sõbralik.
- Tähelepanelik.
- Koostöövalmis.
- Hea mälu.
- Kiire.
- Viisakas.
- Töökas.
- Mõistev.
- Mõistab ka õpetajat, kui tal on halb päev.
- Tunneb huvi, räägib kaasa.
- Hea suhtleja.
- Julgustab oma klassikaaslast.
- Julgustab ka tagasihoidlikke.

Tartu Ülikooli eetikakeskus tänab õpilasi osalemise ja avatuse eest!

Katrin Ohakas: heasse kooli saadab vanem oma lapse kindla meele ja südamerahuga

Küsimis Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja, vastab **Katrin Ohakas**, kes oli intervjuu toimumise ajal Tartu Linnavalitsuse haridusosakonna põhihariduse peaspetsialist.

Mis on kolm peamist eeldust, millela kool pole hea kool?

Heasse kooli saadab lapsevanem hommikul oma lapse kindla meele ja südamerahuga. Hea kool on kool, kuhu iga õpilane tahab minna ja kus ta innustub õppimisest. Heas koolis tahab õpetaja tööle minna ja tema silm särab.

Koolipidaja poolelt näeme kõige rohkem seda, mismoodi toimub koolis arendustöö ja areng: millega üks või teine kool tegeleb, mis on kooli kaugem eesmärk ja liikumissuund. Näeme, et on koole, kus need selgemini välja paistavad, ja ka neid, mis ei ole nii väljapaistvad. Samuti jõuab meieni see, kui võrd rahul on lapsevanemad.

Ei saa öelda, et Tartu koolide hulgas paistaks mõni kool lastevanemate rahulolu poolest eriliselt silma. On küll mõned koolid, kuhu lapsevanemad oma lapsi panna ei taha. Kui lapsed aga nendesse koolidesse jõuavad, on lapsevanemate rahulolu päris kõrge. Nii et koolide populaarsus vanemate hulgas põhineb mõnevõrra vananenud andmetel ja müütidel. Lapsevanemad hindavad mõnikord selliseid asju, mida meie koolipidajana väga ei hindagi.

Kui kõigil kooli-inimestel on ühine, jagatud arusaam, eesmärk ja visioon, paistab kool ka välja tugevam ja tema kuvand on hea. Ka õpetajale peab hea kool pakkuma arenemisvõimalusi ja uusi väljakutseid. Õpetajate hulka loen ka koolijahi.

Mis takistab koolil olemast hea kool?

Peamiselt inimlik faktor. Põhilised kooli valupunktid on ikkagi meis, inimestes. Kõige olulisemat rolli mängib õpetaja, tema mõtteviis ning suutlikkus mõtestada maailmas toimuvaid muutusi ja olla kursis haridusuuringutega.

Pidaja poolelt: väga oluline persoon on koolijuht, see, kuidas ta suudab muutusi juhtida ja organisatsioonikultuuri kujundada. Meie jaoks on koolijuhi roll oluline, kuna suhtleme just koolijuhtidega, ja nende tööst peamise osa moodustab eestvedamine ja personalitöö.

Paraku ei ole kõik koolijuhid nii üle Eesti kui ka Tartus muutuste juhtimises ühtviisi tugevad. Mõni koolijuht on öelnud, et ülikoolist tulevad valmis õpetajad ja nemad teavad ise, mida teevad. Kuid me ei saa kooli „valmis“ inimesi ja õpetajaid. Koolipidajana ei saa me oodata ka seda, et meid ootaksid „valmis“ koolijuhid reas. Meie roll on kujuneda ja õppida koos koolijuhtidega.

Teine aspekt, mis on ehk takistav, on muutuste kiirus. Et mõista, milles koolis sisse viidav muutus seisneb, ja et see juurduks igapäevapraktikas, on aega vaja. Kohati tundub tõesti, et koolides haaratakse kinni paljudest asjadest, aga ei suudeta muutust lõpuni juhtida. Liiga palju on projektipõhisust, mis on seotud lisarahastusega.

Et vett keema ajada, on vaja kulutada energiat. Et võtta vastu muutused, mis jääksid ja viiks kooli edasi, on vaja teha tööd. Õpetajatelt ei saa nõuda korraga suure hulga tundide andmist ja samal ajal oma töö ümbermõtestamist. Kui mõtleksime nii, et meil pole mitte uus projekt, vaid ühine suund ja ühine liikumine, oleks sellestki juba palju kasu.

Mida saate koolipidajana teha (ja teete), et kool oleks hea kool?

Meie kui pidaja ülesanne on luua tingimused. Ka füüsilise keskkonna kujul. Tartu põhikoolide puhul me ei saa veel rõõmustada, et kõik on korras – pikk tee on käia. Tartu koolid on jäänud üleüldisest euroremon-

dist puutumata ja seetõttu on nüüd, võimalike suurte remontide käigus võimalus luua koolides kaasaegne õpikeskkond, mis oleks arengut toetav.

Meil on regulaarsed nõupidamised koolijuhtidega – oleme ühtses inforuumis. Viljakas koostöö on eetikakeskusega – projekti „Hea kool heade mõtete linnas“ toel loome tingimused, et koolid saaksid tuge enesehindamisele, abi kriitilise sõbra näol ning väärtuskasvatuse koolitusi. Mul on hea meel, et selle projektiga on liitunud päris mitu Tartu kooli.

Meil on ka projekt „Tuluke“ – eesmärgiks on arendada õpetajate oskusi analüüsida oma tööd, näha tugevaid seoseid oma tegevuse ja lapse arengu vahel ning mõista, et õpetaja on see, kes tingimusi muutes toetab õpilase arengut. Ühtlasi õpitakse oma kolleegidega koostööd tegema ja üksteist toetama. Üks osa sellest hõlmab ka avatud õpikeskkonda, erinevate õpete lõimimist, nii klasside füüsilist korraldust kui ka digitehnika kasutust, mis teeb õppimise lapsele huvitavamaks.

Kolmas aspekt meie töös on kogukonnakooli arendamine: et kool jõuaks rohkem kogukonnani ja oleks kogukonna jaoks tähtis.

Koolipidajana oleme püüdnud põhikoolidele oma ootused sõnastada ja need vormusid kvaliteedikokkuleppeks – see on see, kuidas me pidajana saame rajad ette anda. Võtsime eeskuju riigigümnaasiumide kokkuleppest.

Meil on kombeks, et nelja linna – Tallinna, Pärnu, Viljandi ja Tartu – haridusametnikud käivad koos ja vahetavad kogemusi. Tallinn on aastaid välja andnud kvaliteediauhinda – ka see on võimalus toetada koolide, koolijuhtide ja õpetajate arengut.

Tartus on kaks korda aastas ühised seminarid ja koolitused lasteaia- ja koolijuhtidele – mitmeaastane traditsioon, mida kutsume sügis- ja kevadseminarideks. Kolm-neli korda õppeaastas käivad koos ka õppealajuhatajad; räägime aktuaalsetest probleemidest. Me tahame, et ükski asi ei jääks pelgalt sõnade tegemiseks, vaid toimuks reaalne tegevus.

Koostöö ja head suhted

Olga Schihalejev

Tartu Ülikooli religioonipedagoogika dotsent

Koostöö ja head suhted – kas need on üksteist välistavad?

Selle artikli kirjutamise algjärgus, kui kogusin ja korrastasin mõtteid koostööst ja headest suhetest kooli kontekstis, raputas mind ühe koolijuhiga arutlus, et koostöö ja head suhted välistavad üksteist. Hiljem, osaledes hea kooli ümarlaudadel, tõdesin ma, et sellel mõttel on vahel tõepõhi all. Õpetajad hindavad oma töös autonoomsust. Siiski, koolielu ei tähenda ainult ainetundide andmist ja üksinda töötamist. Selleks, et kool toimiks orgaanilise tervikuna, ühtse perena, on vaja ühiselt läbi mõelda olulisi küsimusi. Et õpitavast tekiks tervik, on abiks õppeainete lõimimine.

See kõik aga vajab koostööd õpetajate vahel. Kui selline koostöö pole õpetajate tunnetatud vajadus, vaid seda tajutakse väljastpoolt (nt direktsiooni) kehtestatud nõudena, võib tõepoolest kerkida valik koostöö ja heade suhete vahel: kas me laseme igaühel vanaviisi jätkata ning töötada omaette, et mitte rikkuda häid suhteid, või püüame sissejuurdunud töötamisviise muuta ning tekitame esialgset ebamugavust ja võimalikku frustratsiooni.

Siiski, enamasti käivad koostöö ja head suhted käsikäes – kollektiivis, kus ei ole omavahel usaldust, vastastikust toetust ja head läbisaamist, ei toimi koostöö tõhusalt. Igaüks on valvel, et tema õigusi ei rikutaks, või pole inimesed motiveeritud ühiste eesmärkide nimel panustama rohkem kui hädapäraselt ette nähtud. Koostöö on omamoodi indikaator heade suhete olemasolust või nende puudumisest.

Koolikultuur

Kool, olgu suur või väike, on nii mõneski mõttes nagu perekond, kus lapsed üles kasvavad. Ja nagu perekonnadki, on ka koolidest igaüks eriline organism, kandes endas keerulisi suhete ja vastastikuste mõjude mustreid, milles inimsuhted toimivad just sellele kollektiivile omasel viisil. Mõnes sellises organismis tunnevad selle liikmed end paremini kui teises; mõnes tegutsetakse eelkõige üksi ja omaette, teistes aga koos ja üksteist toetavalt; mõnes valitseb hirm ebaõnnestumise ees, teises minnalaskmine ja kolmandates uudishimust pakatav teotahe. Kui inimene ise valida saaks, eelistaks ta toimetada kollektiivis, kus valitsevad head ja üksteist toetavad suhted, sest need mõjutavad oluliselt inimese heaolu, õnnetunnet ja rahulolu. Mitmes hea kooli ümarlauas defineeriti head kooli kui keskkonda, kuhu nii õpilased kui ka õpetajad tahavad tulla ja kus nad tunnevad, et nad on alati oodatud.

Kent D. Peterson ja Terrence E. Deal (2009) uurisid erinevates koolides valitsevaid suhete ja toimimise mustreid, mida nad nimetasid koolikultuuriks. Selle väljendumist uurisid nad koolile iseloomulike normide ja väärtuste, uskumuste ja traditsioonide, rituaalide ja igapäevaste suhtlusviiside kaudu. Koolikultuur on suhtevõrgustik, mis seob kooli tervikorganismiks ja teeb selle eriliseks; see määratleb viisi, kuidas üksteisega suheldakse, probleeme lahendatakse ning uuendustesse suhtutakse, kuidas inimesed koos töötavad, milline on õppetöö, isegi kuidas riietutakse. Koolikultuur on tihti teadvustamata; see on nagu õhk, mida on raske tähele panna, kuid millest sõltub, kas koolis on hea olla või mitte. Oma uuringu tulemusel liigitasid Deal ja Peterson koolid seal valitseva kultuuri alusel järgmiselt:

Toksilise kultuuriga koolid. Nende koolide silmatorkavaimaks tunnusjooneks oli vaenulikkus. Seal nähti õpilasi ja ka nende vanemaid potentsiaalse probleemina. Õpetajate toas ja koridorides räägitavad lood keskendusid eelkõige ebaõnnestumistele, kriitikale ja negatiivsetele aspektidele, ainsateks kangelasteks olid antikangelased. Muutustesse suhtuti peamiselt vaenlikult ja kriitiliselt ning arutlustes keskenduti põhjustele, miks ei ole võimalik uuendusi ellu viia. Kuna iga uus idee

ja parandusettepanek kohtas kriitikat ja umbusaldust, ei otsitud neid ka ise ning omavahel ei jagatud ideid ega materjale; õpilasi süüdistati ebaõnnestumises. Toksilistes kultuurides valitses negatiivne nii suhtluses kui ka planeerimisel.

Ühes koolis toimuvatel õpetajate koosolekutel andsid tooni viis õpetajat, kes olid alati valmis ründama uusi ideesid, kritiseerima teisi õpetajaid ja nalja viskama nende üle, kes pakkusid oma abi ürituste korraldamisel. Teised tunnetasid koosolekuid lahinguväljana, nimetasid neid hariduslikuks Sarajevoks, kus snaiperid ja rünnakud on normiks. (Deal & Peterson, 1998: 28–29)

Sellistes koolides ei väärtustata professionaalset arengut, sest usutakse, et teistelt või raamatutest midagi õppida ei olegi. Ainsaks õppimise viisiks peetakse enda vigadest õppimist. Nende üle, kes jagavad koolitustel või raamatuist loetut, naerdakse ja neid kritiseeritakse ning need inimesed kas lahkuvad koolist või muutuvad tõrjututeks.

Bürokraatliku kultuuriga koolid. Teise rühma koole nimetasid Deal ja Peterson bürokraatliku kultuuriga koolideks. Nende peamiseks märksõnaks oli normeeritus. Neis koolides oli väike grupp inimesi, kes otsustasid, kuidas asjad peavad käima. Direktsioon kehtestas selged reeglid, eesmärgid ja normid ning teiste ülesanne oli neid järgida. Kui seda teha ei soovitud, siis vahetati töökohta. Õpetajad mõjutasid suuri otsuseid väga vähe, õpilased tavaliselt üldse mitte. Sellises õhkkonnas ei näidatud üles isiklikku initsiatiivi, enamasti töötati isolatsioonis. Kuigi probleemide lahendamiseks olid välja töötatud tegutsemisjuhised, pidi iga õpetaja nendega hakkama saama üksi. Probleemidega mittehakkamasaamist käsitleti läbikukkumisena ning siis sekkus kooli administratsioon. Tihti kaasnes sellise kultuuriga ka võistluslikkuse rõhutamine. Kui õpetajad tunnetasid konkurentsi, ei toetanud see nende omavahelist koostööd ning tööst kadus rõõm.

Ühes linnakoolis on suurema laste arvu tõttu eelarves vabu vahendeid. Direktsioon jälgib hoolega, et õpetajate tehtud lisapanus saaks väärilise tasu ning on välja töötanud läbipaistva ja selge lisatasude süsteemi, et motiveerida neid, kes tunniandmisesse enam panustavad, ning lisakohustused pannakse ka töölepingusse. Tundub, et õpetajad on rahul, kuid märgatakse ka, et entusiasmi asemel ajavad õpetajad näpuga järge: kus tema töölepingus kirjeldatud kohustus lõpeb ning mille eest ta tasu saab. Motivatsioonipaketi või töölepingu sisu ülevaatamist tajutakse kui administratsiooni manipuleerimist oma töötajatega, „et saada rohkem tööd vähema raha eest“.
(Väljavõte ühe kooli kogemusest)

Kollegiaalse kultuuriga koolid. Kolmanda rühma moodustasid kollegiaalse kultuuriga koolid, mille iseloomulikeks joonteks olid vastastikune toetus, püüd areneda ja tugev motiveeritus. Sellises koolis hinnati õpilaste saavutusi, õpetajate uuendusi ja vanemate pühendumist. Inimestevaheline suhtlus oli avatud, seda iseloomustas hoolimine ja huumor. Sellises koolis julgeti abi küsida. Õpetajad katsetasid uusi õpetamise viise ning jagasid üksteisega nõnda omandatud kogemusi – räägiti nii õnnestumistest kui ka otsiti viise ebaõnnestumistest ülesaamiseks. Kõik töötajad osalesid oluliste küsimuste ja kooli arengukava arutelus. Kogu kollektiivile, nii õpetajatele kui ka õpilastele, olid seatud kõrged ootused, millega kaasnes tajutav toetus ning edusammude tunnustamine ja tähistamine.

Ühes väikelinna põhikoolis arendati välja traditsioonid, mis peegeldasid kooli jaoks olulisi väärtusi. Näiteks õpetajate iganädalased koosolekud kujunesid professionaalse dialoogi taimelavaks, kus õpetajad jagavad, mida nad on teinud, et abistada õpilasi nende arengus. Arutati oma õpetamiskogemusi ja uuringutest

ilmunud artikleid. „Vapustava reede“ raames pakuti aga õpilastele mitmesuguseid kursuseid ja tegevusi. Lastevanemate ülikool pakub lastevanematele koolitusi ning aitab luua usaldust kooli ja suuresti muukeelsete lastevanemate vahel. (Deal & Peterson, 1998)

Teised uurijad on nimetanud koole, kus valitsevad areng ja head suhted, näiteks õppivateks koolideks või ka lihtsalt positiivse kultuuriga koolideks. Positiivne kultuur väljendub õpilaste heaolus ja õppimises, töötajate professionaalsuses, alusväärtustest lähtumises, efektiivsuses ja motiveerituses.

Koolidele, mis väärtustavad arengut ja otsivad teid õpilaste toetamiseks, on omased järgmised jooned:

- Valitseb jagatud arusaam eesmärkidest ja alusväärtustest. Missioon keskendub õpilaste ja õpetajate õppimisele, alusväärtused seonduvad saavutuste, kollegiaalsuse ja arenguga. Kõigi õpilaste õppimise eest on võetud vastutus ja sellele pühendatakse.
- Juhtimine tagab järjepidevuse ja arengu, olulised otsused on tehtud koostöös töötajate, õpilaste ja vanematega.
- Õpilased ja töötajad tunnevad end emotsionaalselt ja füüsiliselt turvaliselt.
- Inimestevahelisi suhteid ja suhtlust iseloomustavad avatus, usaldus, austus ja tunnustus. Töötajate suhted on koostöised, kollegiaalsed ja tulemuslikud, toimivad informaalsete võrgustikud, mis võimaldavad head info liikumist.
- Pidev õppimine ja areng on normiks. Usutakse õpilaste ja töötajate võimesse õppida ja areneda. Õpilastelt oodatakse kõrgeid akadeemilisi tulemusi. Nii õpilaste kui ka õpetajate edu märgatakse ja tunnustatakse.
- Reflekteeritakse enda töö üle nii üksi kui ka üheskoos. Toimib tugev professionaalne kogukond, mis kasutab arenguks ühiseid teadmisi, kogemusi ja uuringuid.
- Õpilaste ega õpetajate vigu ei karistata kui eksimusi, vaid neid nähakse võimalusena õppida ja areneda. Kriitika on sõnastatud

konstruktiivselt.

- On olemas jagatud edulood; oma kooli lugu ning kooli traditsioonid tähistavad kordaminekuid ja peegeldavad kooli alusväärtusi.
- Füüsiline keskkond sümboliseerib rõõmu ja uhkust, üksteisest lugupidamist ja hoolimist.

(Fullan, 2006; Peterson & Deal, 2009)

Koolikultuur peegeldub kõigil tasanditel – õpilaste, õpetajate, juhtkonna, tugipersonali ja abipersonali suhtumistes, suhtlemises ja käitumises, aga ka kooli dokumentatsioonis ja interjööris.

Raske on hoida sõbraliku kooli imidžit, kui koristaja ei ütle mulle kordagi aasta jooksul tere. Või kui õpetaja kurdab mulle, et ta ei taha mõne lapsega rääkida.

Mina tahaksin, et kooli personal tunneb mu last. Et iga täiskasvanu, kes lapsega kokku puutub, teab lapse kohta rohkem kui ainult nime ja hinnet. Ma olen kokku puutunud õpetajatega, kes ei tea midagi muud peale lapse eesnime ja hinde. Ootan õpetajalt huvi lapse kui inimese vajaduste, võimete ja tugevuste vastu. (Väljavõtte ümarlaualt)

Kuidas head suhted tekivad ?

Kuigi heade suhete loomiseks ja alalhoidmiseks on välja antud hulgaliselt raamatuid ning läbi viidud koolitusi, õpetatud rohkem või vähem efektiivseid suhtlustehnikaid, nagu näiteks mina-sõnumite kasutamine sina-sõnumite asemel või aktiivne kuulamine, on kõige aluseks suhtumine teise inimesse ning sellega kooskõlaline käitumine. Sest iga tehnika muutub manipuleerimiseks, kui see ei lähtu teise väärikust austavast ja lugupidavast suhtumisest. Selliste suhete saavutamiseks on mitmeid erinevaid võimalusi, sinneroole liikumine on pigem teatud väärtustel

ja hoiakutel tuginev kunst kui täppisteadus. Just seetõttu on oluline lähtuda oma eesmärkide seadmisel ja tegevuste analüüsimisel kooli sõnastatud ja läbimõeldud põhiväärtustest ning keskenduda positiivse koolikultuuri ülesehitamisele, millele saavad kaasa aidata kõik osalised.

James Comer arendas välja „pole süüd“ lähenemise. Eriti kriisiolukorras on kerge tulema ühelt poolt süüdistamine ja teisalt vabanduste otsimine. Kui näiteks õpilasel ebaõnnestub miski, süüdistavad õpetajad vanemaid, et nad pole last õigesti kasvatanud ja laps piisavalt õppinud, vanemad süüdistavad, et õpetajad ei hooli, ja õpilased süüdistavad vanemaid ja õpetajaid, et need liiga vähe toetavad. Süüdistamise ajal hakkavad inimesed lahenduste asemel ennast õigustama ning suhtuvad teise osapoolde umbusu ja vastasseisuga, mis aga takistab õppimist ja koostööd. Selmet süüdistada, peaksid kõik osapooled võtma vastutuse oma tegevuste ja tegemata jätmiste eest ning üheskoos töötama lahenduse otsimise nimel. Keskendutakse sellele, mis on hästi töötanud ning kuidas seda arendada saaks. (Cohen & Pickeral, 2009)

Head suhted baseeruvad üksteise tundmisel ja üksteisega arvestamisel kõigil tasanditel. Hea kool on see, mis aitab areneda parimal viisil igal lapsel, olenemata tema perekondlikust taustast või akadeemilisest võimekusest. See ei ole kerge ülesanne. Hea kooli jaoks on vaja „kogu küla“ jõupingutusi, seepärast on oluline, et sellesse panustaksid mitte ainult õpilased, õpetajad ja kooli direktsioon, vaid ka tugipersonal ja muud töötajad, vanemad ja kogukonna inimesed.

Koostöö aluseks on usalduslikud suhted ja kommunikatsioon. Usalduse võitmiseks peab kooli ja tema töötajate tegevuses ja sõnumites peegelduma, et nad hoolivad noortest inimestest, kes koolis käivad, nende heaolust ning heast haridusest. Isiklike, usalduslike suhete loo-

mine ja alalhoidmine on küll aeganõudev, kuid palju tulemuslikum strateegia kui masspostitused, mis jagavad informatsiooni, kuid ei aita kaasa kooli arengule.

Teiseks koostöö aluseks on kommunikatsioon – räägitakse kooli eesmärkidest, ootustest ja nende täitmise viisidest. Kommunikatsioon võib olla aga kas lihtsalt informatsiooni edastamine või pigem dialoogi astumine. Tihti kasutatakse koolides õpetajate, õpilaste ja lastevanemate rahulolu ja ootuste selgitamiseks küsitlusi. Seejuures on oluline nii see, mida küsitakse, kui ka see, mida vastustega hiljem tehakse ning kuidas vastustesse suhtutakse.

Läksin direktori kabinetti ja ütlesin, et õpetajate küsitlusel pole sellisel kujul mõtet. Kui direktor saab õpetajatelt vastused ja järgmisel koosolekul neid vastuseid naeruvääristab, siis ei julge enam keegi oma arvamust avaldada. (Väljavõte ümarlaualt)

Koolisisesed suhted

Kooli visiitkaardiks on iga kooli töötaja, olgu see direktsiooni liige, õpetaja, abi- või tugipersonal, ning loomulikult õpilased. Järgnevalt vaatame igaühe rolli lähemalt.

Koolijuhi roll heade suhete loomisel

McKinsey kompanii uuris 25 erinevat koolisüsteemi ning leidis, et parimaid koole ei saa olla ilma parimate õpetajateta – nõnda on siis võtme-küsimuseks parimate õpetajate leidmine, nende pidev areng ja iga lapse arengu toetamine. Kui õpetaja ülesanne on õpilase arengu toetamine, siis koolijuhi ülesanne on õpetaja arengu toetamine. Nagu McKinsey raportis tõdetakse, on parimate koolide koolijuhtide päevakavast 80% kooliperega suhtlemine. (Barker & Mourshed, 2007)

Sama firma uuris ka 1800 koolijuhti kaheksas kõrgeid akadeemilisi

tulemusi saanud piirkonnas. Raportis kirjeldatakse koolijuhi muutunud rolli 21. sajandil, kus endise hoonete ehituse ja majandusliku administraatori asemel töötab peaasjalikult õppimise juht. (Barber, Whelan & Clark, 2010)

Tõhusaid koolijuhte iseloomustas selle uuringu andmetel selge visiooni olemasolu, töötajate arendamine ning tõhusate tööprotsesside väljatöötamine selle visiooni teostamiseks. Nad töötavad teadlikult jagatud visiooni ja eesmärgistatuse nimel koolis. Tõhusad koolijuhid keskenduvad õppe-kasvatustööle – õpetajate ja õppekava pidevale arengule. Mõnel puhul võib see tähendada juhtimisülesannete jagamist või tulemuslike töörühmade loomist. Võrreldes oma kolleegidega käivad tõhusad koolijuhid rohkem koolis ringi, veedavad rohkem aega õpetajaid juhendades ja seavad neile kõrgeid sihte, olles ise eeskujuks ning tunnustades edusamme; nad suhtlevad rohkem lapsevanemate ja teiste osapooltega väljastpoolt kooli ning on rohkem aega koos õpilastega. Õpilaste saavutused on seatud kõrgemale isiklikest ja poliitilistest eesmärkidest. Neil on hea inimeste ja konteksti tunnetus, nad on ise elukestvad õppijad, on optimistlikud ja entusiastlikud, naudivad õpetamist ning tahavad muutusi ellu viia.

Koolijuhi rolli koolikultuuri kujundamisel on raske ülehinnata. Koolijuhi üks olulisi ülesandeid on koolikultuuri kujundamine: lähtutakse läbiräägitud väärtustest, mis on koolis kehtivate käitumishinnade aluseks; hinnatakse koostööd, seatakse kõrgeid ootusi ja märgatakse kõigi osapoolte saavutusi.

Koolikultuuri kujundatakse kolme võtmetegevuse abil:

- Esiteks on koolijuhid nagu ajaloolased ja antropoloogid – nad analüüsivad koolis valitsevat kultuuri, mõistavad nii selle ajaloolisi põhjusi kui ka hetkel kehtivaid väärtusi ja norme. Juhid peaksid teadma koolielu peidetud tähendusi enne, kui nad midagi muutma hakkavad.
- Teiseks on nad analüütikud – nad hindavad kehtivat kultuuri, eristades, mis selles aitab kaasa õpilaste arengule, kooli missioonile ja on kooskõlas põhiväärtustega, mis aga on pigem vastuolus ja

takistab arengut.

- Kolmandaks on nad orkestrandid – nad kujundavad koolikultuuri aktiivselt, toetades selle positiivseid külgi ning muutes negatiivseid külgi. (Peterson & Deal, 2002) Negatiivsete aspektide muutmine ei pruugi olla lihtne: sügavalt juurdunud tegevuste, suhtumiste ja harjumuste muutmine võib mõnele osapoolle olla valulik ning tekitada vastasseisu. Kuid negatiivsete aspektide mahavaikimine ei lahenda probleemi, vaid nendega peab sihipäraselt tegelema. Häiriv aspekt tuleb selgelt sõnastada probleemina ning vastukaaluks peab leidma edulugusid, mis kõneleksid ebaõnnestumisele vastu, et ennetada muutustele vastuseisjaid.

Kuidas saavad koolijuhid koolikultuuri kujundada?

- Nad lähtuvad oma tegudes ja sõnades kooli põhiväärtustest ja kõnelevad kooli missioonist. Koolijuht on kooli kõige märgilisem visiitkaart. Tema sõnad, mitteverbaalsed sõnumid, teod ja saavutused kujundavad oluliselt koolikultuuri.
- Koolijuhid on visionäärid ja sihiseadjad. Nad tunnustavad ja toovad esile töötajate, õpilaste ja kogukonna saavutusi – nii privaatset kui ka avalikult, vormides ja sõnastades nõnda kooli lugu.
- Nad jälgivad, et kooli traditsioonid ja sümbolid peegeldaksid kooli põhiväärtusi.

Ganado põhikoolis algab iga kokkusaamine loo jagamisega, mis muudatusi on koolis tehtud, et seda parandada. Lugu võib jutustada ühe õpetaja, õpilase, koolitöötaja või kogukonna liikme panusest või ka mitme inimese ühisest jõupingutusest tulnud hüvest. (Deal & Peterson, 1998)

- Hea koolijuht toetab läbi ühiste tegevuste õpetajate professionaalset arengut ja koostööd nii formaalselt kui ka mitteformaalselt.

Lisaks töökoosolekutele on heade suhete, motiveeriva õhkkonna ja tööõõmu jaoks vaja ka ühiseid vabamas õhkkonnas koosviibimisi. Meil on neid kaks korda aastas (jõulupidu ja õppeaasta lõpetamine) ja see liidab inimesi.

Meie paneme tähele, kui inimene midagi eredat teeb – kaks korda aastas on kombeks inimesi tänada ja kui võimalik, siis ka premeerida.

Meie õpetajad ei pea konkureerima, motiveerib see, et oma tööaja sees saavad õpetajad käia ka võimlemas, massöör käib kohapeal jne. Kui ta tunneb, et tervis on paha, siis on kolleegid valmis asendama. Usalduse küsimus.

Koolijuht koordineerib koostööd. Ma olen oma koolis näinud, et raske on kõiki õpetajaid kaasata. On seltskond koolis, kes ei viitsi tegeleda, neid ei huvita. Koolijuhi ülesanne on leida üles need initsiaatorid, kes mõtlevad kaasa. (Väljavõtte ümarlaudadelt)

- Koolis toimuva analüüsimine tähendab vahel ka valusaid otsuseid. Kui kooli eesmärgiks on iga lapse arengu toetamine, kuid mõne töötaja suhtumine ja tööviis on sellega vastuolus ning vaatamata pakutud toetusele ja kokkulepetele ei ole olukord paranenud, peab probleemile ausalt otsa vaatama.

Näiteks probleemse õpetaja puhul, kelle käe all kannatavad lapsed. Õpetaja ise ei taha oma töökohalt lahkuda ning otsuse peaks tegema direksioon, aga sageli ongi suhted nii pikaajalised ja siduvad, et tekib rollikonflikt. Juhtkond peaks rohkem vastutust võtma: kahju küll, aga meie töösuhe siinkohal lõpeb. (Väljavõtte ümarlaualt)

Kokkuvõtvalt, heas koolis rakendatakse väärtuspõhist kaasavat juhtimist, kus juhid küsivad ja hindavad õpetajate ideid ja tähelepanekuid ning otsustusprotsessidesse on kaasatud lisaks õpetajatele ka lapsevanemaid. Juhid võtavad aega oma õpetajate tundmaõppimiseks ja kiitmiseks.

Hea koolijuht

- mudeldab kooli põhiväärtusi ja visiooni ning vahendab seda kogu koolipererele, on koolikultuuri eestvedaja ja visionäär;
- analüüsib ja juhib kooli arengut (mõistab, mida teha, et asjad liiguksid). Koolijuht märkab koolis toimuvat ning tal on tihed kontakt tugispetsialistidega;
- tegeleb teadlikult meeskonna loomisega. Motiveerib ja märkab õpetajate professionaalset arengut ning tunnustab seda, on empaatiline ja kuulamisvõimeline. Samas ei lase probleemidel hapuks minna, vaid tegutseb oskuslikult ja leiab olukorrale lahenduse, nt õpetajate läbipõlemise või ebapädevuse korral;
- soodustab ja toetab õpetajate omavahelist koostööd ja vastastikust professionaalset toetust ja nõustamist, nt vastastikune tundide külastamine;
- töötab mitmete koostöövõrgustikega.

Küsimused kooli juhtkonnale

- Milline on minu ettekujutus, milline peaks kool olema viie aasta pärast? Mis on meie koolikultuuri kõige paremad jooned, mille üle uhkust tunda? Kuidas saaks neid võimendada? Kuivõrd ühtlaselt katavad meie kooli ühised ettevõtmised õppeaastat?
- Millised meie koolikultuuri tahud vajavad muutmist? Mis vähendab motivatsiooni, pühendumist ja innukust? Millised sümbolid või tavad on end ammandanud ning vajavad kas loobumist või tõsisist uuenduskuuri?
- Milliseid väärtusi peegeldab minu suhtlusviis – kuivõrd on see kaasav ja kahesuunaline? Millistest väärtustest räägivad minu valikud – nii majandusotsuste kui tegevuste prioritiselisel; millega alustame oma kohtumisi, töönaalal, päeva?

- Millised on minu suhted kooli personaliga? Mis küsimustes minu poole pöördutakse? Millal viimati õpetajate toas minu juuresolekul naerdi ja nalja visati? Kui palju ma suhtlen sotsiaalpedagoogi ja psühholoogiga, kas mul on aega neid kuulata? Kas õhus on lahendamata probleeme, mida olen edasi lükanud?
- Kuidas ma toetan õpetajate arengut? Kuidas saan õpetajaid tunnustada, et see poleks pelgalt formaalne?
- Mida saan teha meie kooli õpetajate vahelise koostöö toetamiseks? Millal saavad pedagoogid kohtuda, et arutada töösaju? Millal saavad pedagoogid kohtuda, et koos lõõgastuda?
- Mis on see, mida ma tahaksin kooli arengut silmas pidades juurde õppida, millises vallas sooviksin end täiendada? Millised on mu võimalused selleks? Kust ma saan ausat tagasisidet oma suhtumiste ja tööviisid peegelduvate väärtuste kohta? Kuivõrd ma olen sellest huvitatud? Kellega saan arutada professionaalseid küsimusi?
- Kas õpilased julgevad minuga rääkida?
- Kui teretulnuna tunneb ennast lapsevanem koolis ja selle arenguküsimustes kaasa rääkimisel? Mida saab teha, et kasvatada vastastikust usaldust, eriti vanemate seas, kes on kooli suhtes vaenulikud või ükskõiksed?
- Kuidas olen koolielu arendamisse kaasanud erinevaid huvigruppe? Mida nad teavad koolis toimuvast ja võimalustest selles kaasa rääkida?

Õpetaja roll heade suhete loomisel ja õpetajatevahelised suhted

Õpetajal on hea töötada koolis, mille väärtused on lähedased tema enda väärtustele. Sama kehtib ka teises suunas: edukates organisatsioonides langevad selle liikmete individuaalsed väärtused kokku organisatsiooni omadega. Ühisosa mõistmine eeldab aga pidevat analüüsi ja sildade ehitamist: mida tähendavad väärtused tõlgituna igapäevastesse professionaalsesse valikutesse ja tegevustesse?

Enamikus maailma koolides töötavad õpetajad peamiselt omaette.

Muutunud õpikäsitus ja suurenenud teadlikkus õppijate eripäradega arvestamise olulisusest on toonud kaasa mõistmise, et õpetaja töö õnnestumine sõltub heast koostööst kooli tugipersonaliga – sotsiaalpedagoogi ja/või psühholoogiga. Mitmete väga häid õpitulemusi saavutanud riikide, eriti Soome ja Jaapani koolides on mõistetud, et heas koolis peavad õpetajad ka omavahel tihedat koostööd tegema. Nad valmistavad üheskoos ette tööplaane ja tunde, käivad üksteise tundides ning aitavad vastastikku oma tööd paremini teha. Soome koolides on igal nädalal üks pärastlõuna, mil õpetajad planeerivad koos õpistrateegiaid, tööplaane ja tunde. Inglismaal on mitmetes koolides parimatel õpetajatel väiksem tunnikoormus, et nad käiksid oma kolleege nõustamas.

Ka ühes Eesti koolis külastavad õpetajad üksteise tunde. Õpetajad saavad kord veerandis käia teise õpetaja tunnis, mida hiljem koos arutatakse. See võimaldab reflekteerida õpetajapraktikate üle ja näha sisseharjunud tegevusi uute nurkade alt. Õpetaja saab ise valida, mis ajal ta kolleegi tundi vaatleb, kooli juhtkond toetab seda, tasustades vajadusel asendusõpetajat. Õpetajad on tunnistanud, et taoline üksteist toetav kollegiaalne vaatlus on esialgse hirmu asemel toonud asendamatu arengukogemuse nii vaatlejale kui ka vaadeldavale, sest mõlemad osapooled tunnevad ennast võrdsete partneritena. (Väljavõte ühe kooli kogemusest)

Professionaalsetes õpikogukondades julgustatakse koos töötama, jagatakse oma teadmisi ja kogemusi ning tehakse koostööd ja täiendatakse üksteist. See on võimalik koolikultuurides, mis konkurentsi asemel väärtustavad koostööd, supervisiooni kõrval või vahel ka asemel toimib koovisioon – kolleegide vastastikune õppimine ja jagamine. Heas koolis on mitte ainult õpilane, vaid ka õpetaja pidevas õppe- ja arenemise protsessis. Õpetajad

on leidnud, et kõige enam nad õpivad tagasisidest, mis on saadud oma kolleegilt – professionaalilt professionaalile. Kui jõutakse olukorrani, kus üksteise tundide külastamine ei ole ebameeldiv väljast tulev surve, vaid normaalne olek, hakkab ka õpetamise kvaliteet paranema.

Meie koolis on reeglid paigas – igaiühel on oma valdkond, millega ta tegeleb ja milles on pädev, aga samas on kohustus asju koos arutada.

Õpetaja on kõige suurem ressurss – meie kooli juhivad õpetajad, direktor on rohkem välissuhtluseks. Kõik inimesed on koolis võrdselt tähtsad, igaiüks saab õnnestuda. Kui õpetaja arengut ei toimu, ei toimu ka õpilase arengut.

Meie koolis ei käi ainult direktor ja õppejuht tunde vaatamas. Õpetajad kutsuvad ka üksteist tundi vaatama. Õpetajad käivad ise kolleegide tunde vaatamas ja pärast arutame ümber laua. Lisaks on meil koostöövestlused: õpetaja teeb oma töö analüüsi ja siis arutame seda. (Väljavõtted ümarlaualt)

Õpetajatel on klassis valitsevate suhete ja hoiakute kujundamisel väga oluline roll, sest õpetaja suhtumisest sõltub ka klassis valitsev arusaam aktsepteeritud käitumis- ja suhtlusviisist. Õpetaja mudeldab õpilastevahelisi suhteid oma eeskujul, klassis valitsevate reeglite ja kokkulepete ning viisi abil, kuidas neid läbi räägitakse ja järgitakse. Lakmuspaberiks on, kuidas õpetaja lahendab probleemset käitumist – kui võrd oskab ta teha seda diskreetselt, suhteid ülesehitavalt, et tagatud oleks töörahu, kuid ka rahurikkujale oleks antud väärikas võimalus oma käitumist parandada, olemata seejuures irooniline või sarkastiline. Ka ebasobivalt käitunud õpilasega saab rääkida sõbralikult ja empaatilisel, olemata seejuures sõbramehelik ja kõikelubav.

Juhan oli tunni jooksul korduvalt tunnirahu seganud, õpetaja märguannete peale hakkas ta hoopis omapoolsete märkuste ja naljadega vastama. Õpetaja ei hakanud klassi ees olukorda lahendama, vaid palus noormehel jääda peale tunni lõppu viieks minutiks temaga rääkima. Õpetaja alustab vestlust empaatilise pöördumisega, mille järel kirjeldab Juhanile mitte süüdistavalt, vaid kirjeldavalt häirivat tegevust: „Nähtavasti tahaksid sa praegu sõpradega olla, aga ma pean sinuga tänasest tunnist rääkima. Sa võtsid Marilt tema loata vihiku ära ning ta ei saanud seepärast õppida. Siis ...“ Seejärel võimaldab õpetaja Juhanil anda selgitusi nii selle kohta, mis tal mureks, oma motiivide kui ka võimalike lahenduste kohta: „Kas tahad omalt poolt midagi ütelda?“ Lõpuks räägitakse läbi plaan, mida saab teha Juhan ja kuidas teda selles aidata õpetaja, et edaspidi selliseid olukordi ei tekiks. (Väljavõte ühe kooli kogemusest)

Samuti vormivad õpilastevahelisi suhteid laste ühised ettevõtmised – olgu need koolitunni raames või väljaspool seda. Klassijuhatajal on oluline ühistegevuste planeerimisel arvestada, et iga laps, olenemata perekonna rahalistest võimalustest või lapse erivajadustest, osaleda saaks.

Käisin aastaid klassiga kord aastas õppereisidel Euroopas – mulle meeldib endal reisida ja õpilased õpivad kodust eemal olles nii endaga hakkamasaamist kui üksteisega suhtlemist, rääkimata kõigist nendest kultuuripärandite nägemistest ja nende kohta teadasaamisest! Valmistasin alati ette ka viktoriini, et teel saadud teadmisi kinnistada. Reisiks raha kogumist alustasin juba aasta alguses, et vanemad saaksid jaokaupa maksta. Kool pakkus võimalust ka vähekindlustatud peredele, et nad võivad reisiks rahalist toetust taotleda. Siiski oli igal

aastal neid, kes ei osalenud ettevõtmises, olenevalt reisist kolm kuni kümme. Need lapsed jäid klassikollektiivist kuidagi kõrvale, reisil tekkis ka teatud kihistumine – kes mida endale lubada sai või ei saanud.

Nüüd otsustasin oma uue klassiga hoopis rattamatka kasuks Eestimaal. Ka selleks valmistusime pikalt ette, mõned lapsed uurisid paikkondi, kuhu läheme, teised koostasid menüüd ja kolmandad valmistasid reisiks rattad ette – kõigis rühmades olid poisid ja tüdrukud segamini. Paar ratast laenasime ka ja mitte üks laps ei puudunud! Mind üllatas, et nii väikese eelarvega saab tegelikult palju paremaid tulemusi. Nüüd lapsed ootavad järgmist matka ja ausalt öeldes ma ise ka. (Näide vestlusest õpetajaga)

Kokkuvõtteks, heas koolis õpetajad usaldavad ja toetavad üksteist, tahtakse üksteist aidata ja koos töötada ühiste eesmärkide nimel. Õpetajad võtavad aega ja tahavad koos olla, et ühiselt eesmärgi seada, tegevusi planeerida, kooli missiooni mõtestada, aga ka lihtsalt omavahel häid suhteid hoida. Koos arendatakse ja hinnatakse nii oma õpetamispraktikaid kui ka kooli ühiseid arengusuundi ja eesmärgi. Üksteise professionaalset arengut toetatakse, jagades oma kogemusi ning seminaridelt ja konverentsidelt saadud uusi ideid. Arutatakse erinevaid õpetamise ning õpilaste motiveerimise strateegiaid. Heas koolis toimib hea koostöö ka õpetaja ja tugispetsialisti(de) vahel. Heas koolis aitab õpetaja oma eeskujuga mudelda õpilaste häid suhteid. Ta aitab koostööst õppemeetodite ja ühiste ettevõtmistega ehitada häid suhteid laste vahel ja arendada nende sotsiaalseid oskusi.

Küsimused õpetajale

- Kuivõrd minu väärtused on kooskõlas kooli väärtustega? Mil viisil saaks neid sobitada? Kuivõrd võtan ma vastutust kooli arengu ja maine eest? Kuidas ma saan kaasa rääkida oma kooli arengus?

- Kuidas saan mina tugevdada positiivset koolikultuuri meie koolis? Kuivõrd me üksteist toetame, selmet maha teha, naeruvääristada ja taga rääkida?
- Milliseid väärtusi peegeldavad minu suhtlemis- ja õpetamisviis, ajakasutus ja sõnavara? Kuivõrd on nad kooskõlas meie kooli väärtuste ja eesmärkidega? Millest ja mis järjekorras me üksteisega räägime? Kuivõrd toovad meie lood esile seda, mis on positiivne, ihaldusväärne ja õnnestunud?
- Mida ma viimati õppisin? Kuivõrd olen ma huvitatud enese arenemisest ja tagasisidest oma tööle?
- Millal ma viimati arutasin kolleegiga õpetajatööga seonduvaid probleeme või professionaalseid ja väärtusvalikuid? Millal rääkisin mõnest õnnestumisest?
- Kuivõrd tunnen ma oma õpilasi? Kas ma iga õpilase kohta oskan välja tuua kasvõi ühe detaili, mis talle rõõmu pakub, näiteks milline on tema huviala, mis on oluline osa tema identiteedist?
- Milliseid väärtusi õpetavad õpilastele minu ja nende vahel vastuvõetud reeglid, kokkulepped ja ühised üritused? Kuivõrd on siin õpilastel kaasaráákimisvõimalust?
- Kuivõrd tahavad õpilased rääkida minuga oma rõõmudest ja muredest? Kuivõrd julgevad nad küsida küsimusi?
- Kas minu tundides saavad õpilased areneda ja on seejuures õnnelikud? Kuidas saan ma aidata lastel omandada nende suhetes vajalikke prosotsiaalseid oskusi? Kuivõrd võimaldavad õpiülesanded ühise eesmärgi nimel koostöiselt pingutada?
- Kuidas saan aidata oma õpilaste vanematel rohkem kooli usaldada? Kuidas saan kõige paremini toetada erineva pere taustaga õpilasi, selmet jääda kinni kodu süüdistamise lõksu või ohvrirolli?

Küsimused sotsiaalpedagoogile, psühholoogile ja muule tugipersonalile

- Kuivõrd minu väärtused on kooskõlas kooli väärtustega, mil viisil saaks neid sobitada? Kuivõrd võtan ma vastutust kooli arengu ja selle maine eest? Kuidas ma saan kaasa rääkida oma kooli arengus? Kuivõrd ma märkan koolis toimuvat ja näen end selle osana?

- Kuidas saan mina tugevdada positiivset koolikultuuri meie koolis? Kuivõrd me üksteist toetame, selmet maha teha, naeruvääristada ja taga rääkida?
- Kuidas ma end positsioneerin: kas olen näoga õpilase, õpetaja või juhtkonna poole? Kas kogen aeg-ajalt lojaalsuskonflikti, kui tunnen, et asun ühele või teisele poole? Mida ma sellega ette võtan?
- Kuivõrd toimin ma sillaehitajana õpilase ja õpetaja ning vajadusel ka lapsevanema vahel?
- Kuivõrd tunnen mina lapsi ja nemad mind? Kas lapsed julgevad minu poole pöörduda?
- Millised on minu suhted õpetajatega? Mis küsimustes minu poole pöörduakse? Kuivõrd tunnevad õpetajad minu töö eripära, teavad, mis puhul nad minu poole pöörduda võivad ja kuidas seda teha?
- Kuidas saan ma aidata nii õpilastel kui ka õpetajatel omandada häid sotsiaalseid oskusi ning endaga hakkamasaamist? Kuidas luua ja hoida häid suhteid?
- Milline on minu roll konfliktolukordades? Kuidas saan ma toetada läbipõlenud õpetajat? Kuidas saan vahendada vajadusel õpilase ja õpetaja vahel tekkinud konflikti? Kuivõrd suudan näha ise ja aidata teistel näha konflikte ja vastasseise protsessi loomuliku osana, mida saab kasutada edasiviiva jõuna?
- Kuidas ma ise otsin abi ja toetust, kui on oht läbi põleda?
- Mis on see, mis mulle koolielus rõõmu ja põnevust pakub? Kuidas ma saan seda võimendada?

Õpilastevahelised suhted

Heas koolis tuntakse head meelt seal käivate õpilaste üle. Neid tuntakse ja nemad tunnevad üksteist, neile esitatakse motiveerivaid väljakutseid ning õpilased tahavad neid üheskoos lahendada. Siin on õpilastel võimalus ja soov kaasa rääkida koolielu puudutavates küsimustes ning lisaks õpetajate ja õpilaste vahelistele suhetele on head ka õpilaste omavahelised suhted.

Õpilaste heaolu ja turvatunne on koolile üks olulisemaid väljakutseid.

Igäühel on õigus tunda end koolis turvaliselt, rahu õppida ning õigus võrdsele ja austavale kohtlemisele. Kui laps läheb hommikul hirmuga kooli, ei saa ta ka parimate õpetajate professionaalse juhendamise all saada häid tulemusi. Mitmed lapsevanemad on valinud oma lastele koolid, kuhu on ehk pikem tee minna, kuid kus lapsi tuntakse; milles valitsevad sõbralikud suhted ja lastel on turvaline olla. On oluline, et turvaline ja isikupärane keskkond valitseks igas Eesti koolis.

Õpilaste märkamiseks ja anonüümsuse vähendamiseks on koolis erinevaid võimalusi. Mitmetes koolides tervitab hommikuti õpilasi direktor või mõni direktsiooni liige. Ühel koolidirektoril on alati taskus visiitkaardid. Iga kord, kui ta märkab, et mõni õpilane millegagi silma paistab, kirjutab ta lühikese tunnustuse, mille palub vanematele edasi anda. Teises koolis käib direktor klassis, kus on sünnipäevalaps, ning laulab talle sünnipäevalaulu.

Õpilaste turvatunde suurenemiseks otsustati ühes suures koolis muuta tavalist klassijuhatajasüsteemi. Klassijuhataja ülesandeks on klassikollektiivi ühisüritused, kuid lisaks temale on kõik kooli töötajad, kaasa arvatud kooli juhtkond, tugi- ja abipersonal, teatud mõttes klassijuhatajad – igal lapsel on üks täiskasvanud sõber, kes teda tunneb, kellega ta räägib oma röömudest ja muredest ning kelle poole ta alati pöörduda saab. Iga õpilane saab ise valida oma täiskasvanud sõbra, keda ta usaldab. (Näide vestlusest koolijuhiga)

Eesti on paistnud uuringutes silma suurema koolikiusamise poolest võrreldes teiste arenenud riikidega (Markina, 2014). Mitmed koolid on viimastel aastatel liitunud mõne kiusamisvaba programmiga, näiteks TORE-liikumisega (<http://www.tore.ee/>), programmiga „Kiusamisest vabaks“ (<http://www.kiusamisestvabaks.ee/>), programmiga KiVa (<http://www.kivaprogram.net/estonia>), noorte algatatud projektiga „Julgelt vastu“ (<http://julgeltvastu.eu.pn/>) või mõne muu programmiga, mis aitab õpilastel omandada sotsiaalseid oskusi ning vastu seista kiusamisele. Oluline on

õpetada lastele kõrvalseisjate võtmerolli kiusamise lõpetamisel.

Meil on juba esimesest klassist õpetatud, et kiusamine ei ole sobilik. Meie klassis oleme võtnud kiusatava oma tiiva alla ja ignoreerinud seda, kes kiusab.

Kui meie klassis on kellelgi probleem, siis me toetame üksteist. Kui mõnel lapsel on probleem õpetajaga, siis me jälgisime selle õpetaja käitumist ja läksime koos klassijuhatajale rääkima. (Väljavõtted õpilaste ümarlaualt)

Eriti oluline on sallivuse ja hoolivuse kultuuri kujundamine, et kiusamist ei tekiks. Sellises koolis valitseb hoiak, et erinevus rikastab, ühe mure on meie kõigi mure, ning lastel arendatakse proaktiivseid sotsiaalseid oskuseid. Taolises koolis arvestatakse ja tuntakse rõõmu laste erinevast etnilisest, usulisest ja kultuurilisest taustast – näiteks pidades erinevate kultuuride festivali, külalisesinejaid kutsudes või arvestades koolimenüüs erinevate traditsioonide vajadustega. Mõned koolid on kooliaasta alguses planeerinud tegevusi, mis aitavad laste omavahelisi suhteid luua ja tugevdada, olgu laagris või koolipäeva siseste tegevustena.

Kokkuvõtteks, hea kooli tunnuseks on see, et õpilased tahavad koolis käia, sest siin on huvitav, arendav ja nad tunnevad, et neid siin oodatakse. Koolis valitseb tõine ja sõbralik meeleolu, kus üksteist mõistetakse ja usaldatakse. Õpilastevahelised suhted on sõbralikud ning nad julgevad küsida vajadusel abi õpetajatelt ja muult kooli personalilt. Tehakse rühmatöid, mille õnnestumiseks on vaja kõigi grupis olijate panust.

Küsimused õpilasele

- Mis mind koolis õnnelikuks teeb? Mis mind innustab õppima?
- Millal ma viimati märkasin kedagi, kes vajab minu tuge, ning pakkusin talle oma abi?
- Keda ja mille eest ma viimati tunnustasin?
- Kuidas tunneks meie klassis ennast uustulnuk? Kuidas me teda

vastu võtaksime?

- Kes on meie kollektiivis olnud tahtlikult või tahtmatult tõrjutud ning kuidas saan ma olla sillaehitajaks tema ja teiste vahel?
- Kuidas saan ma kaasa rääkida oma koolielu puudutavates küsimustes?
- Mida saan mina omalt poolt teha, et tunnis valitseks teine meeleolu ja töörahu?
- Millistes tunnivalistes tegevustes olen osalenud?
- Mida ma teen, kui ma näen, et kedagi kiusatakse?
- Kelle poole ma pöördun, kui ma ei oska probleemi lahendada?

Kool, kodu ja kogukond

Laste kasvatamiseks on vaja kogu küla, ütleb üks vana ütlus. Tänapäevasele koolile on pandud suured ootused, millega ta üksi hakkama ei saa. Kool, kodu ja kogukond on partnerid, et teha kooli paremaks. Lisaks teevad head koolid koostööd ka teiste koolide, ümbritseva kogukonna ja kohaliku omavalitsusega. Vabatahtlikkuse alusel toimiva koostöövõrgustiku töö ei ole lihtne ülesanne, kuid aja jooksul toob laiem toetus häid tulemusi ja värskeid mõtteid.

21. sajandi kooli suhtlemisviis peab olema mitte staatiline, vaid dialoogiline – see pole pelgalt info jagamine, vaid samavõrd ka arvamuse küsimine ja sellega arvestamine. Info jagamine on ühtlasi üleskutse kaasa rääkida kooli arengu olulistest küsimustes.

Esialgul võib tunduda, et avalikkusega arvestamine lisab oma osa kooli töötajate niigi suurele koormusele. Samas kui avalikkust võetakse tähendusliku partnerina, on koolil koostööst palju võita. Kui kool näitab oma tegevuse ja kommunikatsiooniga, et laste heaolu on kõigi tegevuste võtmeküsimuseks, võib kool arvestada avalikkuse toetusega, mis nii otse kui ka kaude parandab kooli tööd. Partnerluse algataja saab olla kool – iga kooli töötaja peab jagama arusaama, et lapsevanemad ja ka laiem ava-

likkus on tema partner. Igaüks ei pea tegema otsuseid, kuid on oluline, et erinevaid arvamusi oodatakse, need on tõsiselt võetud ja arvestatud.

Probleemidest tuleks rääkida avameelselt ning arutada lahendusi, mida kavatakse rakendada. Teadmine, et probleeme ei üritata peita, vaid nendega tegeletakse, annab koolile usaldusväärust ja avatust. Isegi kui on tegu halva uudisega, on selle edastamine parem varjamisest. Probleemidest rääkides tuleks kaitsmise ja õigustamise asemel selgitada, mida kavatakse teha. Vigu tuleb tunnustada, neist õppida ning edasi minna.

Inimeste kaasamine, avatus ja dialoogilisus ei tähenda, et kool peaks kuulutama igale nõudmisele. Enamus inimesi pole haridusspetsialistid. See on ilmselt kaasamise üks olulisemaid küsimusi – kuidas võtta tõsiselt ja arvestada avalikkuse panust, samal ajal olles tervikpildi nägija ja professionaalne otsustaja.

Koostöö koduga

Lapsed tulevad väga erinevatest kodudest ja enamasti ei saa koolid valida lapsi nende koduse tausta järgi. Samas kodu mõjutab olulisel määral lapse hakkamasaamist koolis, mistõttu on kodu ja kooli tihe koostöö tihti võtmeküsimuseks.

Üks levinumaid viise on küsida lastevanematelt küsitluse teel tagasisidet – nii kooli terviku kui ka üksikute õpetajate kohta. Samuti on mitmetes koolides lahtiste uste nädal, kus iga lapsevanem võib oma lapse tunde vaatama minna ja muidu koolis uudistada.

Meie koolis on tohutut tööd tehtud, et lapsevanemad kooli juurde tuua. Me oleme jõudnud selleni, et see on auasi, kui sa oled hoolekogus ja sa oled kohustatud selles osalema.

Kooli vanematekogu teeb kõik selleks, et kaasata kogukonda ja anda kindlust. Meil on koolis suurkogu, mis

tuleb kokku neli korda aastas. Eelmine aruteluteema oli sotsiaalne vastutus ja heategevus. Vanemate osa on alahinnatud ja neid ei kaasata – nad saaksid anda suure panuse kooli paremaks muutmiseks. (Väljavõtted ümarlaudadelt)

Mille poolest erineb tavalise ja hea kooli lastevanematega suhtlemine? **Tavalises koolis** arvatakse, et head suhted lastevanematega tekivad iseenesest – on häid lapsevanemaid, kes hoolivad oma lastest ja huvituvad koolis toimuvast, ning on halbu vanemaid, kellega ei ole võimalik koostööd teha. Kooli ülesandena nähakse peamiselt informatsiooni jagamist selle kohta, mida koolis tehakse. Kool ise teeb otsuseid, mis puudutab kooli arenguid. Tihti toimub vastandumine kooli ja kodu vahel.

Heas koolis usutakse, et kool saab kodu ja kogukonna koostöö pa-
randamiseks ise palju ära teha, aidata kaasa, et lapsevanemad ja laiem kogukond tunneksid, et kool on „nende asi“. Siin usutakse, et kool ja kodu on partnerid ühise eesmärgi nimel – aidata kaasa lapse heolule ja arengule. Nii lapsevanemad kui ka kogukond tahavad kaasa rääkida koolielu puudutavates küsimustes ning koolil on sellest protsessist paljutki võita. Panustatakse toimivate ja usalduslike suhete loomisesse ja hoidmisesse. Kooli ja kodu ning kogukonna vahel toimub kommunikatsioon, mis tähendab nii info jagamist kui ka selle saamist – infot jagatakse selleks, et seda saaks teine osapool kasutada kooli arengu küsimustes kaasaráäkimiseks. Mõnedes koolides allkirjastavad lapsevanemad koos õpilase ja õpetajaga õppimise lepingu. Mitmetes koolides küsitakse enne oluliste otsuste tegemist lastevanemate arvamust.

Ühes Rootsi koolis, kus kurdeti vanemate vähese kaasalöömise üle koolielus, otsustati e-kooli sõnumite asemel saata kord kuus vanematele paberikiri, kus kirjutati olulistest asjadest, mis kuu jooksul toimusid, kiideti õpilasi nende saavutuste eest, tõstatati koolielus

aktuaalseid probleemkohti ning anti teada, kuidas saavad vanemad järgmisel kuul kooli tegemistes kaasa lüüa. Direktori sõnul on lapsevanema kõige suurem panus kooli arengusse, kui ta igal päeval küsib lapse käest, mis on parim asi, mis täna koolis toimus. Kuid panustada saab lisaks sellele veelgi.

Mõned lapsevanemad tulid pärast seda arutama arengukava küsimusi, teised löid kaasa vanemate ja laste kokandusõhtul, kolmandad aitasid dekoreerida kooli ümbritsevat aeda. Lühikese ajaga paranesid lastevanemate ja kooli suhted märgatavalt. (Näide vestlusest lapsevanemaga)

Mitte iga lapsevanem ei pruugi valmis olla arengukava küsimustes kaasa rääkima või osalema kooli hoolekogus. Siiski võivad nad osaleda mõnel ühisüritusel, näiteks kujutavate kunstide õhtul, luulelahingus, talendijahil, teadusööl, laatadel. Isegi need lapsevanemad, kellel on endal vallasid mälestusi kooliajast, tahavad osa saada oma lapse edusammudest ning tunda tema üle uhkust ja rõõmu. Mitmetes koolides on populaarsed lastevanemate konverentsid või töötoad, kus professionaalid nii koolist kui ka väljastpoolt puudutavad lastevanemate jaoks olulisi küsimusi. Teised koolid on otsustanud muuta suhtumist, et kool on ainult lastele, pakkudes koostöös kultuurimajaga kohalikule kogukonnale lugemisõhtuid, jõululaata või kujutava kunsti töötube. Mida enam suudab kool kohalikku kogukonda kaasata, seda enam tuntakse, et kool pole midagi omaette seisvat, vaid on „meie ühine asi“. Kui vanem tunneb ennast koolis hästi, on ta ka enam valmis koostööks.

Kokkuvõtvalt, heal koolil on koostõised suhted kogukonnaga. Kooli missioon peegeldab kogukonna väärtusi, mida toetab kogu koolipere. Kogukonnas elavad inimesed tunnetavad, et kool on nende oma, olemata, kas neil on koolis käivaid lapsi. Kool ja lapsevanemad töötavad koos lapse heaks – lapsevanemad ei „pane“ last kooli, vaid lähevad koos lapsega kooli. Koolil ja vanematel on ühised ootused laste saavutustele,

sellest räägitakse omavahel. Lapsevanemad panustavad kooli arengusse. Kool, kodu ja kogukond on partnerid, et teha kooli paremaks.

Küsimused lapsevanemale

- Kuidas mõjutab minu enda kogemus kooliga minu tänast suhtumist oma lapse kooli?
- Mis minu last koolis õnnelikuks teeb? Mis talle muret valmistab?
- Kuidas olen toetanud oma lapse usaldust kooli vastu ja tema tahet koolis käia?
- Milles saan mina koolielus kaasa rääkida?
- Mida ma koolilt ootan, milles tahaksin koolipoolset tuge?

Küsimused koolipidajale

- Kuidas oleme andnud koolile tagasisidet, aidanud mõista kooli tugevusi ja neid arendada? Kuidas oleme motiveerinud ja toetanud kooli nende arengus?
- Kuivõrd peegeldab kooli välimus ja interjäär kooli väärtusi? Milliseid materiaalseid ja mittemateriaalseid vahendeid saab koolile selleks pakkuda?
- Milliseid tegevusi ja kuidas saame toetada, et suurendada kooli ja kogukonna omavahelisi sidemeid?
- Milliseid võimalusi olen loonud, et koolijuhid saaksid kollegiaalset tuge ja kogemusi oma kolleegidelt nii Eestis kui ka välismaal?
- Kuivõrd lahendame kooli probleeme koos, mitte ülevalt alla? Kuidas sellist töökultuuri veel arendada?

Kirjandus

Barber, M.; Mourshed, M. 2007. *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey & Company.

Barber, M.; Whelan, F.; Clark, M. 2010. *Capturing the Leadership Premium*. McKinsey & Company.

Cohen, J.; Pickeral, T. 2009. *The School Climate Implementation Road Map*:

Promoting Democratically Informed School Communities and the Continuous Process of School Climate Improvement. New York, NY: National School Climate Council. www.schoolclimate.org/climate/process.php.

Deal, T.; Peterson, K. 1998. How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*. 56(1), 28–30.

Fullan, M. 2006. *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex.

Markina, A. 2014. *Laste kokkupuuted koolikiusamisega*. Ettekanne 2014. aasta väärtuskasvatuse konverentsilt. http://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/laste_kokkupuuted_koolikiusamisega.pdf.

Peterson, K.; Deal, T. 2009. *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes and Promises*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lapsevanemate ümarlaud: heast koolist peavad lugu nii lapsed kui vanemad

2015. aasta juunis toimunud lastevanemate ümarlaual Tartu Ülikooli eetikakeskuses arutati hea kooli üle. Osales kaheksa lapsevanemat, kelle lapsed käivad Tartu ja Tartu lähiumbruse koolides: nii piirkonna- kui nn eliitkoolides, üks laps on koduõppel ja on ka waldorf- ning erakoolilapsi. Osalenud emadel-isadel ja arutelu juhtinud hea kooli töögrupi liikmetel oli kokku 21 last.

Laste privaatsuse kaitseks jätame nimetamata nii osalejad kui ka koolid, millest juttu tuleb. Kohati kõlav kriitiline noot olgu selle raamatu kontekstis pigem aine mõtiskluseks kui kellelegi sõrmega osutamine. Loodetavasti inspireerib järgnev kokkuvõtlik ülevaade arutelust nii vanemaid kui koole.

Kogemused kooliga

Koolivalik on tähtis. Palju sõltub klassijuhatajast ja heast õnnest

- Vanema lapse puhul oli nii, et kool ei vastanud mu ootustele. Kahtesid pandi ebaõiglaselt juba esimeses klassis. Õpetajaga sain jutule alles direktori kaudu. Järgmise lapse panin teise kooli, sest tema kaks sõpra läksid sinna. Algul ma ei tähtsustanud kooli valikut, aga siis sain aru, et koolil ja koolil on vahe ja tuleb leida lapsele sobiv.
- Meil oli sama valiku teema. Esimese lapse koolis käis pidev tuupimine ja tütar ei tahtnud enam koolis käia. Iga kool kiidab ennast, aga mis on päriselt?
- Meie kogesime, et tegelikult on kool üks ebaefektiivne koht. Viid

hommikul lapse poole üheksaks kooli, lähed kell kaksteist järele, viid ta koju ootama ja siis õhtul peale tööd hakkad lapsega õppima. Praegu on mu laps koduõppel, suudame aega palju kasulikumalt tarvitada.

- Kooli puhul on tähtsad koht ja õpetaja. Kool ei ole maja ja ruumid, vaid personal ja ennekõike klassijuhataja.
- Algul saime väga hea klassijuhataja. Siis too tore läks dekreeti ja teine tuli teda asendada. Tal oli millegipärast meie peresse negatiivne suhtumine – et mingi kari boheemlasi. Ta ei uskunud minu tütre võimekusse, ei saanud teda Känguru võistlusele matemaatikas jne. Klassijuhataja suhtumine lapsesse on väga tähtis.
- Meie poisile sattus mõnus klassikomplekt, õpihimulised. Tütar läks samasse kooli, aga nende klassiga juhtus nii, et palju oli selliseid vanemaid, kes käisid välismaal tööl, ja laste kodused pinged kandusid klassi üle. Ja kõik on väga erinev – kool on sama, õpetaja sama, aga klassis võivad tekkida pinged. Klassikaaslased muutuvad tähtsaks.
- Klassijuhataja teema on meil ka väga oluline. Klassijuhataja teene on, et põhikooli jooksul kujunes välja koos õppiv ja tegutsev klass. Kõige nooremal nii hästi ei vedanud. Aga mingis mõttes, kui laps tahab õppida, ei sega teda keegi.
- Ma pole sellega päris nõus, õpimotivatsiooni annab kergitada ja ka pärssida.
- Eesti kooli häda on ka see, et osad lapsed kooli minnes juba loevad, teised alles veerivad tähti. Ja siis tulevad mängu vanemate ootused. Lapsed, kes on ette valmistatud eliitkooli astumiseks, on ette õpetatud ja see rikub ära klassi õhkkonna ja ka vanemate vahelised suhted, sest vanem on alati oma lapse keskne.
- Praegune kool ei peegelda sotsiaalset kirjusust. Kool peaks peegeldama ühiskonda, nagu ta on. Rootsi koolis ei aeta lapsi ära, et nemad ei sobi. Need, kes on n-õ tublid ja head, õpivad elama koos nendega, kes ei ole nii tublid.
- Piirkonnakoolidesse siiski satub ka praegu läbilõige ühiskonnast. Peamine, ei tohiks väga palju n-õ keerulisi lapsi ühte klassi panna.
- Meie koolis on erivajadustega lapsed väiksemas seltskonnas. Teatud ainete puhul võiks olla eraldi väiksemad grupid, kellega

tegeleb teine õpetaja ehk siis abiõpetaja.

- Kui õpetaja saab erivajadusega lapsega kontakti, suudab ta maha rahustada, siis hakkab ka lapsel koolis hästi minema.

Hea kooli komponendid

Koolikorraldus

- Süsteem peab olema lihtne. Õpetajal peab olema vabadus.
- Vahendid ja aus konkurents koolide vahel. Ei saa olla nii, et riigikoolid on eelistatud.
- Toimib õpetajate ühine kollegiaalne vastutus.
- Õpetaja kõrge kvalifikatsioon.
- Õpetajate kollegiaalsus, mitte hierarhilisus.
- Minu ideaal on see, et kõik koolid on võrdsed. Praegu nii ei ole, on oht, et Eesti ühiskond muutub varsti klassiühiskonnaks.
- Iga kool peaks püüdma võimalikult heaks saada.
- Minu arvates on hea kool selline kool, kus õpetaja peab olema hea. See hakkab sealt pihta. Olles seotud Tartu Ülikooli teaduskooliga – erivajadus võib olla ka plussmargiga, ka andekad lapsed vajavad tähelepanu ja igavus võib neile olla piinav.
- Õpetaja peab olema hea nii laste kui ka vanemate jaoks. Üks väga hea tee on Soome tee – maksame õpetajale 3000 eurot palka ja küll me siis saame head õpetajad kooli.
- Klassid peavad olema väiksemad, mitte üle 12. Siis ei ole sotsiaalpedagooge vaja.
- Vaidleksin vastu: liiga väikestes klassides on lapsel raskem leida omataolist, leida sõpru.
- Heal koolil on võimekus tegelda erivajadustega lastega.
- Hispaanias oli meil selline kogemus, et koolipäev oli poole viieni. Koolis oli palju mängutunde vahepeal, ka trennid olid koolipäeva sees. Vanemal ei olnud muret, mida teha lapsega, kes poolest

päevast koju tuleb.

- Kool võiks hakata hiljem, et silm säraks. Hea kool algab kell üheksa.
- Päeva keskel võiks olla õuevahetund, et lapsed saaksid puhata ja mängida või olla nt raamatukogus.
- Kool võiks rahulikult ka hiljem lõppeda.
- Koormuse jaotus on oluline – tundes algklasside õpetajaid, siis see ületab varsti inimvõime piirid. Seega, heas koolis on õpetajatel väiksem koormus, et nad võiksid loovamalt tegelda oma õppekavade koostamisega.

Õppimine ja õppekavad

- Soome kooli näitel – lapsed laulavad julgesti. Eesti lapsed ei julge enam laulda. Soome lastel ei ole hirmu muusika, kunsti ja kehalise kasvatus tunde ees.
- Heas koolis on erinevad õppimise meetodikad, nt avastusõpe ja integreeritud õpe.
- Eesmärgiks võiks olla loovus, seoste loomise oskuse toetamine. Vähem päheõppimist.
- Õhinapõhisus. Kool toetab lapse soovi õppida ja avastada ning ei pane lapsele vastu näppe.
- Ühel hetkel huvitavad lapsi putukad ja teisel hetkel lugemine. Kool võiks olla paindlikum ja laste õhina ja huvidega kaasas käia.
- Avastusõppe programmid tegelikult väga toetavad seda õhinaga õppimist.
- Õhinaga õppimine ja õiglane hindamine.
- Õpetajatele tuleb anda rohkem vabadust kujundada oma õppeprogramme. Või anda neile kaasaraäkimisõigust.
- Kool ei tohiks osta õpikuid ja töövihikuid nagu pörsast kotis. Õppematerjale ei saa välja töötada inimesed, kes pole päevagi koolis töötanud. Sa ei saa olla hea meetodik, kui sul pole pedagoogikogemust.
- Hinded ja eksamid on praegu ainus edu valem – minu meelest on

see vale. Tähtis on areng, oskused ja loovus. Hinded on mõõdik, pingeridadesse panemise alus. Heas koolis ei järjestata, lahterdata, vaid hinnatakse arengut.

- Õpetaja julgus mõelda, mida sellel lapsel vaja on. Mis on tema anded? Kui õpetaja oskaks märgata, mida lapsel arenguks on vaja – aga see nõuab suurt julgust.
- Algkoolis peaks olema kujundav hindamine.
- Teemasid võiks käsitleda tsükliõppena ja algklassides võiks kodutöid minimaalselt olla.
- Vanemates klassides peaks ka vähem kodutöid olema. Laste päevad on liiga pikad.
- Mitte ainult faktiteadmiste omandamine, vaid loovuse ja mõtlemise arendamine.

Suhted ja keskkond

- Koolil tasub vältida õpetajaid, kellel puudub proportsioonitunne või ausus/õiglus.
- Koolis võiks olla ka müramise ruum, mis toetab laste paremat füüsilist arengut.
- Kooli ümber peab olema autovaba tsoon ja puhas keskkond.
- Sotsiaalne mitmekesisus on ka oluline – kuidas eri laadi inimestega hakkama saada.
- Ühes heas koolis on väga erinevaid õpetajaid – on õpetaja Laure ja on ka Köstreid.
- Esimene klassijuhataja ei tohiks olla nagu Julk-Jüri, aga gümnaasiumis võib neid olla.
- Klassi kokkutulekul on ikka neid õpetajaid, keda meenutatakse hea sõnaga. Laps õpib pigem sellelt, keda ta hiljem hea sõnaga meenutab.

Väärtused

- Kahjuks on mõnes koolis õpetajad lapse juba ette kastistanud: su isa oli halb õpilane, järelikult oled sina ka. Heas koolis suhtutakse õpilasse eelarvamusevabalt.

- Kooli teeb heaks see, kui laps tahab sinna minna. Kui laps ei taha, siis tekib küsimus, miks see nii on. Keskkond peab olema turvaline, arendav ja huvitav, kuid samal ajal andma ka vabaduse ja loovuse võimaluse.
- Lastel peab laskma olla nii nagu nad on, et neil jääb oma nägu, et me ei hakka neid mudeldama – mitte et tekitame keskkonna, kus pole ei siile ega liblikaid, vaid ainult muru.

Tartu Ülikooli eetikakeskus tänab ümarlaual osalenud lapsevanemaid!

Tarmo Valgepea: koolijuht töötab selle nimel, et luua uut maailma

Küsib Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja, vastab **Tarmo Valgepea**, kes intervjuu tegemise ajal oli Jõhvi Gümnaasiumi direktor.

Mis on need kolm peamist eeldust, et kool võiks olla hea kool?

Hea kooli esimene tingimus on, et see on hirmuvaba kõigil tasanditel; nii õpilaste, õpetajate, lapsevanemate, juhtkonna kui muu koolipere tasandil. Enne seda ei saa me heast koolist rääkida.

Teiseks, heas koolis on eesmärgid sõnastatud nii, et kõik saavad neist ühtemoodi aru ja püüdlevad nende eesmärkide poole. Nii juhtkond, õpilased kui õpetajad ja teised kooli-inimesed.

Kolmandaks: tegevused koolis on seatud nii, et me töötame tõhusalt, efektiivselt. Ballast visatakse kõrvale ja otsuseid tehakse ainult läbi selle prisma, mis on kooli iva, koolipidamise eesmärk. Kui need kolm alustala on olemas, siis on kool väga hea kool. Ilma nendeta ei ole ükski kool ega organisatsioon hea.

Mis on takistused, mis ei lase ühel koolil olla hea kool?

Võtame samad asjad. Kahjuks meie koolisüsteemis põhineb hindamis-süsteem hirmul. Öeldakse, et peab olema nii piitsa kui präänikut, aga mina ütlen, et ei pea. Motivatsioon pole mitte väline, piitsal ja präänikul põhinev, vaid sisemine. Kui inimene ise tahab, muutub ta saajast küsijaks, näljaseks arengu järele.

Hirmu on mitmel tasandil. Direktorid kardavad koolipidajaid, ja kui sa kardad, siis püüad olla meele järgi, mitte efektiivne. Püütakse meeldida, et ellu jääda. Selline süsteem näiteks eraettevõtluses ei tööta, sest tulemus saab olla ainult ebaefektiivne.

Kui direktor peab oma tegevusega meeldima, tema motivatsioon langeb. Ta markeerib tegevusi, et meeldida, kuid ei võta ette protsesse, et midagi muuta.

Kool pidavat olema kõige konservatiivsem süsteem. Tuleviku kool ei saa olla konservatiivne, vaid peab olema väga paindlik, mobiilne. Kool ei õpeta enam ametit, vaid inimeseks olemist. Koolisüsteemis, mida teame, pühendatakse 99% teadmiste omandamisele, aga inimeseks olemisega ei tegelda. Ei mäleta mina oma kooliajast ega näe ka tänases koolis, kuidas läbivalt tegelda inimeseks olemisega.

Kolmandaks, koolis töötavate inimeste kogu elu ongi koolielu, nad on töötanud ainult koolis ja see on halb. Kuna kooli ülesanne on valmistada lapsi ette eluks, siis peavad õpetaja ja koolijuht olema seotud ka eluga väljaspool kooli. Uues mudelis peaksid õpetajad iga viie aasta järel töötama erasektoris ja siis tagasi kooli tulema. Aga seda ei tehta, kuna kool on üles ehitatud teistele alustele. Kuna õpetajad on oma koolimullis sees, on nende arusaam ja kogemuste pagas piiratud. Nad ei saa anda õpilastele edasi seda iva, mida nad ei tea.

Mida saate direktorina teha (ja teete), et kool oleks hea kool?

Vastus on väga lihtne: neidsamu asju teen, mida kirjeldasin vastuses esimesele küsimusele, ja väldin neid, mida kirjeldasin vastuses teisele küsimusele.

Direktori ameti vastuvõtmine peab olema väga vastutustundlik otsus. Direktorina tuleb töötada selleks, et uut maailma luua. Juhi ülesanne üksipuha millises organisatsioonis on luua uut maailma. Kui ta seda ei tee, on ta vales kohas. Meil on arusaam, et andis jumal ameti, annab ka mõistuse. Aga nii see ei ole.

Kes loovad hea kooli?

Halliki Harro-Loit

Tartu Ülikooli ajakirjanduse professor

Küsimusele, mis on hea kool, võib vastata erinevatest vaatenurkadest lähtuvalt. Käesolev artikkel pakub välja ühe võimaliku lähenemise, mille kohaselt loovad hea kooli koolis ja kooli heaks igapäevaselt tegutsevad, erinevaid rolle täitvad inimesed.

Koolikultuuri saab analüüsida, küsides, kas ja kuidas koolis kokkulepitud väärtusi igapäevastes praktikates rakendatakse või ei rakendata. Need praktikad puudutavad nii juhtimist, õppimist, õpetamist, suhtlust kui ka kooli ajalist ja ruumilist korraldust. Head kooli võib defineerida ka mõõtes, milliste akadeemiliste tulemusteni erinevate võimetega õpilased õpingute jooksul jõuavad või milline on õpilaste heaolu. Head kooli võib iseloomustada efektiivne ja tervislik koolipäev. Kõik eelnimetatud (ja veel mitmed nimetamata) aspektid kokku võimaldavad kirjeldada erinevaid häid koole.

Nimetatud aspekte ühendab aga küsimus: kes kõik eelpoolnimetatud võimalused ja praktikad loovad? Milline on hea õpilane ja koolitöötaja, kooli omanik ja lapsevanem? Enne rollipõhiste analüüside juurde asumist kirjutan lahti hea kooli-inimese rollide analüüsi lähtealused.

Kool peab toetama iga lapse individuaalseid vajadusi

Esiteks, Eesti hariduskontseptsioonis on kokkulepitud, et kooli ülesanne on toetada iga lapse individuaalseid vajadusi. Seega kaob eeldus, et hea õpilane on standardiseeritud. Eesti avalikkuses on aga standardiseeritud hea õpilase kuvandit kaua loodud: näiteks nii õpilaste riigieksamite tulemuste alusel koostatud koolide pingeridade kaudu kui ka kontrolltööde tegemisega, mille puhul ei ole päris selge, kas mõõdetakse tead-

misi, oskusi, kiirust või pingetaluvust. Küll aga kujuneb selle mõõtmise tulemusena hinnangut sisaldav hinne, mis kirjeldab õpilase kindlaid (kõige lihtsamal viisil mõõdetavaid) akadeemilisi saavutusi konkreetsel ajahetkel. Hinnetele lisanduvad määratlemata käitumishinne ja hoolsus, mis lähtuvad eeskätt õpetaja kujutlusest, kes on hoolas ja hea käitumisega õpilane. See, kui standardiseeritud on õpetajaskonna arusaam eeskujulikust ja hoolsast, vajab omaette uuringut.

Õige/vale skaalal mittemõõdetavate pädevuste tagasisidestamisega on haridussüsteem olnud aga pikka aega hädas: kuidas näiteks märgata ja tunnustada last, kes on suurepärase läbirääkija või kes on valmis kiusajatele vastu astuma? Standardiseeritud eeskujuliku ja väga headele hinnetele õppiva õpilase kuvandist loobumine annab hea õpilase määratlemiseks uusi võimalusi. Näiteks võib head õpilast määratleda kui õpilast, kes tahab õppida ning on huvitatud ise oma õpieesmärkide seadmisest ja oma võimete realiseerimisest. Sellisel juhul on õppekava täitmise jälgimisest (mis on ka oluline) tähtsam toetada õpilase oskust õppida oma võimeid ja probleeme tundma, samuti motivatsiooni ja oskust õppida ning sotsialiseeruda. Hea õpilane võib olla ka väga ettevõtlik, moraalseid otsuseid läbikaaluv, ennastjuhtiv noor inimene, kes oskab ja tahab olla vaimselt ja füüsiliselt heas vormis ja terve. Igal juhul peaks siin õpilasel endal olema senisest suurem roll rääkida kaasa, milles, kuidas ja miks ta tahab hea olla.

Kokkuvõttes, kui Eesti hariduse olulisim eesmärk on iga lapse individuaalsete vajaduste toetamine, siis on hea kooli esmane ülesanne mitte taastoota standardiseeritud hea õpilase kuvandit, vaid see kuvand ka uue, paindliku ja tänapäevasema arusaamaga asendada. Seda aga saavad teha eeskätt eri rollides olevad täiskasvanud, kes lapse arengut mõjutavad.

Koolis on hea kommunikatsioon ning koostöö

Võttes aluseks teise Eesti hariduskontseptsioonis olulise kokkulepitud väärtuse – koostöö –, on oluline analüüsida, mida ühes või teises

rollis tegutsevad inimesed teistelt ootavad ja eeldavad. Näiteks kool toimib sujuvalt, kui vanemad, õpilased, juhid, tugi- ja abitöötajad, kooli omanikud ja õpetajad ise defineerivad hea õpetaja, hea koolijuhhi, hea tugispetsialisti jt tegevuse, väljundid, hoiakud ja aktsepteeritavad käitumisprintsipiibid enam-vähem sarnaselt. Teisisõnu, kuivõrd koostöö eeldus on jagatud arusaamad sellest, mida ühes või teises rollis olevalt inimeselt eeldatakse, on vaja neid ootusi nii avalikkusele kui ka kooli erinevates rollides toimivatele inimestele kommunikeerida.

Hea kool toimib tõhusalt

Koostöö on eelduseks, et koolis töötavad inimesed toimiksid efektiivselt. Seega, kuigi see ei ole Eesti hariduskontseptsioonis eraldi välja toodud väärtus, tuleb käesoleva käsitluse juurde lisada ka kolmas alusväärtus: tõhusus.

Infoühiskonnas on koolil väga suur surve kiirete muutustega toime tulla. Ühelt poolt on see tajutav survena õppekavade mahule, sest ühiskond soovib koolis õpilastele üha uusi pädevusi selgeks õpetada. Teisalt on kool ühiskonna fragmenteerumisel peaaegu ainus institutsioon, mille abil saab sotsiaalset ebavõrdust mahendada või luua aluseid ühisteks väärtusteks. Seega, efektiivne toimimine, kus energiat ei kulu ebamõistliku tegevuse, vastasseisude, vastupanu ja vastuvoolu tegutsemise peale, on hea kooli vältimatu eeldus.

Siinjuures on oluline meeles pidada, et heas koolis ei tegutse superinimesed. Tuleb välja sõeluda see, mis on igas konkreetse kontekstis ühe või teise rolli täitmiseks kõige olulisem ja vältimatu. Väärtuste ja tegutsemisvajaduste hierarhia kokkuleppimine on oluline, et inimestel ei tekiks tunnet, et nad peavad igas suunas korraka võrdsel määral pingutama. Tõhusus on väärtuste hierarhiaga seotud näiteks sellisel viisil: kui on kokku lepitud, et laste heaolu on koolis kõige olulisem, võib selle eesmärgi täitmiseks vähem tähelepanu pöörata vanemate rahulolu saavutamisele.

Koolis on võimekus ja motivatsioon eneseanalüüsiks

Koolid on sotsiaal-majanduslikult ja geograafiliselt erinevates olukordades. Rakendades koolide hindamiseks nn kujundava hindamise ehk arenguprotsesse suunava hindamise lähenemisviisi, tähendab see, et koolide tähtsaimad ülesanded kindlal ajahetkel (näiteks kas toetada erivajadustega õpilasi, arendada meetodeid andekate õpilaste jaoks või teha suuri jõupingutusi ettevõtlikkuse arendamiseks) on erinevad.

Seega, iga kooli ja selle kooli heaks toimetavate inimeste headuse üks kriteerium on motivatsioon ja võimekus pidevaks ajas muutuvaks enesemääratluseks, eesmärkide ja selleks vajalike tegevuste hierarhia määratlemiseks ja teostamiseks.

Eelpoolöeldust selgub, et on teatud vastuolu või pinget selle vahel, et kool justkui peaks **iga** lapse individuaalseid vajadusi toetama ja samas võtma arvesse ja hierarhiseerima ka selle konkreetse kooli kontekstist tulenevaid vajadusi. Näiteks kui kool asub piirkonnas, kus probleemiks on suur töötus, võib kooli esmane eesmärk olla ettevõtlikkuse arendamine, karjäärinõustamine ja emotsionaalse toe pakkumine. Kas sellisel juhul võivad õpilased, kelle vanemad või üks vanematest pole töötud, tunda, et nende vajadustega ei arvestata? Rollipõhine lähenemine heale koolile võimaldab tegelikult seda (paratamatut) vastuolu leevendada, defineerides, nagu eelpool öeldud, hea õpilase kui aktiivselt oma eesmärgi seadva õpilase.

Kokkuvõttes on oluline, et koolil oleks võimekus koguda oma õpilaskonna, töötajate, sotsiaal-majandusliku konteksti ja koolis toimuva arengu kohta andmeid, neid koondada ja analüüsida ning jälgida andmete tuginedes pidevalt kooli jaoks olulisi protsesse.

Rollipõhise hea kooli kahemõõtmeline skeem

Kujutades eelpool öeldut skeemil (Skeem 1), saab nn rollipõhisele hea kooli kontseptsioonile läheneda kahemõõtmeliselt.

Üks mõõde kirjeldab kahte olulist väärtust või printsiipi, mis on Eesti hariduses kokku lepitud kui väga olulised:

- individuaalsete vajaduste toetamine;
- koostöö ja tõhusus.

Teine mõõde esitab kolm eeldust eri rollide määratlemisel:

- aktiivne ja ajas muutuv enesemääratlemine/standardiseeritud mallidest loobumine (näiteks hindamine peaks eeskätt motiveerima õppimist, mitte andma infot lapse kohast klassi pingereas mõne õppekavas ettenähtud pädevuse omandamisel);
- väärtuste/printsiipide hierarhiast tulenev igapäevaste koolipraktikate kujundamine eri rolle täitvate inimeste poolt;
- kokkulepete edastamine, vahendamine ja nende üle arutlemine eri rolle täitvate inimeste vahel.

Skeem 1

Eri rollides tegutsevate inimeste ...			
	... pidev rolliline enesemääratlemine	... väärtuste ja tegevuste hierarhiseerimine	... kokkulepped ja kommunikatsioon
Iga lapse individuaalsete vajaduste toetamine	<p>Õpetaja võib õpetada klassi või alustada sellest, et uurib, mida erinevad õpilased teavad ja/või kuidas õpivad, mis neid motiveerib.</p> <p>Õpetaja võib seega määratleda oma rolli kui „lektor“ või kui „õppimise nõustaja“, arutades samal ajal koostööd tugispetsialistidega.</p>	Kõige olulisem on motiveerida iga õpilast tagasivõimalkult efektiivselt õppima; õppimise tempo on individuaalne.	Laste individuaalsed vajadused arutatakse õpetaja(te), vanemate ja lastega ühiselt läbi, nii selgub ka, mida vanem ootab õpetaja(te)lt, õpetaja lapselt, laps õpetajalt ning kaastlastelt jne.
Koostöö ja efektiivsus	<p>Tugitöötajad (eripedagoog, psühholoog, sotsiaalpedagoog) nõustavad õpetajaid, sellisel juhul võib õpetaja esmane roll olla emotsionaalse toetuse pakkumine, ai-nealane areng pole prioriteetne.</p> <p>Koolijuht motiveerib väljakujunenud rollikuvandite refleksiooni ja ümbermõtestamist.</p>	Lepitakse kokku, kas hea õpetaja peab enekõike õpilast motiveerima või saavutama ka selle, et õpilane igal juhul saavutab vajaliku pädevuse.	<p>On oluline, et juhtkonnal on selge arusaam hea õpetaja omadustest, eadastades ka vanematele. Õpetajad ja juhtkond teavad, mida saavad teha tugitegevuste perdid.</p> <p>Kooli omanik teab ja arutab kogukonnaga, mille järgi hinnatakse konkreetse koolijuhi tegevust.</p>

Rolliline enesemääratlemine

Eeltoodud skeemi ei saa tõlgendada nii, nagu oleksid rollid ja sellest tulenevad soovitud tegevused täiesti määratlemata. Riiklik õppekava määratleb suure hulga õpilaste tegevusi ja nende tegevuste väljundeid, kutsestandardid kooli töötajate pädevusi ja tegevusi.

Seega, kui kooli töötajate esmane roll on toetada erinevate vajadustega õpilasi, saab toetust pakkuda paremini juhul, kui need erinevad vajadused on defineeritud.

Saame küsida, mida teevad heas koolis iga päev õpilased, õpetajad, juhid, eripedagoogid, abipersonal, kooli omanikud ja lastevanemad, et lapsi paremini tundma õppida. Kas lisaks laste vajadustele ja võimetele tuleks tundma õppida ka õpetajate erinevaid võimeid, lastevanemate erinevaid vajadusi ning oskusi? Kuidas teadmine erinevatest vajadustest ja võimetest saab mõjutada koolis toimuvat, igapäevaseid praktikaid? Näiteks üleminek klassi õpetamiselt gruppide õpetamisele võiks tähendada, et need õpetajad, kellel võib olla distsipliini saavutamise klassis keeruline, tõusevad esile kui suurepärased motiveerijad.

Nagu eespool öeldud, on jäigad, kultuuris kinnistunud ja suure üldistusastmega kuvandid koolitöötajate rollidest (nt kes on hea õpetaja) takistuseks õpikäsituse muutuse elluviimisel. Eri osapooltel on, lähtuvalt nende pädevusest ja huvidest, väga erinev arusaam heast õpetajast ja mitmed väga olulised aspektid ei pruugi olla hästi edastatavad.

Kui õpilaste käest küsida, mida teeb või milline on hea õpetaja, siis levinud vastus on, et hea õpetaja ei kurjusta, on rõõmsameelne, seletab hästi, on kannatlik. Teisisõnu, me kuuleme loetelu soovitud ja mittesoovitud käitumisviisidest ja mõnedest iseloomuomadustest. Mida me enamasti õpilaste käest ei kuule, on hea õpetaja tegevuse n-ö jäämäe veealune osa: näiteks mida õpetaja teeb, et tema tunnid ja antud ülesanded motiveeriks kõiki klassis õppima; et nii laps kui ka lapsevanem saaksid suhelda hirmuta ka siis, kui elus parajasti kõik ei laabu; et klassis ei kiusataks kedagi ja kõikidel oleks tunne, et nad on hoitud. Teisisõnu, õpetajate pedagoogiliste võtete skaala, tema hoiakud

ja töömaht, võimekus ning areng eri rollides on osaliselt defineeritavad kooli teiste töötajate, sh juhtkonna, tugitöötajate ja vähemal määral lastevanemate poolt; aga ka näiteks võrdluse kaudu teistes haridusasutustes töötavate õpetajatega. Näiteks, kooli psühholoog või eripedagoog näeb tõenäoliselt õpetaja motivatsiooni ja võimekust toetada erivajadustega õpilase õppimist, mida ülejäänud osapooled ei pruugi aga osata hinnata.

Hea koolijuhi töö – personalivaliku otsustest kuni informeerituseni sellest, millised õpetajad tema koolis teevad väga head tööd; otsused sekkuda või mitte sekkuda väärtuskonfliktidesse, võime motiveerida ja inspireerida – on samuti eri rollides töötajatele erinevalt hoomatav.

Seega, hea õpetaja, hea koolijuhi ja hea tugitöötaja määratlemiseks ei piisa ühe osapoole käest küsimisest. Ka koolide edetabeleid tehes ei ole ju kaugeltki selge, kas, kui palju ja mil viisil on näiteks kodud panustanud laste akadeemilistesse tulemustesse, õpioskuste kujunemisesse või emotsionaalsesse heaolusse ja kui suur on kooli osa.

Kõige lihtsam on mõõta teadmisi

Analüüsidest hea kooli kontseptsiooni rollipõhiselt, on oluline selgeks mõelda ka selle kontseptsiooni hinnangut puudutav aspekt. Nimelt see, et hea tähendab ikkagi mõõtmist. **Mitte teistega võrdlemist, aga eeskätt arengu mõõtmist.** (Nii nagu nn kujundav hindamine toetab õppimise protsessi, hinnates arengut punktist X punkti C ja D.)

Siiski, kuna kooli töötajate jaoks kehtivad ka kutsestandardid või selgelt väljendatud kvalifikatsiooninõuded, tuleb küsida, kas need nõuded tagavad selle, et nõutud kvalifikatsiooni omavad töötajad ka tegelikult oma igapäevast tööd hästi või väga hästi teevad. Kui õpetaja või kooli töötaja väsib, kaotab motivatsiooni või põleb läbi, siis kus on see piir ja kes selle määrab, millal õpetaja või kooli töötaja peaks lahkuma?

Küsites, millised on Eesti ühiskonnas kõige nähtavamad õppimise ja õpetamise mõõtmise viisid ja millised eespool nimetatud aspektidest pole üldse mõõdetavad, tuleks esmalt analüüsida, millised dokumendid/

normatiivaktid kooli mõõdavad, kuidas ja millised diskursused konstrueerivad nende mõõtmisvahendite kaudu head kooli.

Kõige enam mõõdetakse **õpilase õppimist**, kuna õppekavad ongi üles ehitatud nii, et õpilane saavutaks järk-järgult kindlad pädevused. Pädevuse komponentidest on kõige lihtsam mõõta teadmisi, oskusi on oluliselt keerulisem mõõta. Hoiakuid puudutavat arengut ei ole üldse võimalik võrrelda samal viisil kui teadmisi. Seega peab õpilase arengu mõõtmise instrumentaarium olema rikkalik ja õpetaja peab oskama seda kasutada.

Teisisõnu, on vaja, et õpetajaskond, õpilased ja vanemad tunneksid erinevaid tagasisidestamise ja hindamise vahendeid. Näiteks saavad aru, millise testiga saab milliseid teadmisi mõõta, millised kontrollivahendid sobivad osaoskuste taseme mõõtmiseks ja millised annavad ülevaate sotsiaalsete oskuste kasutusest.

Mida mõõdavad tasemetööd ja riigieksamid?

Hindamise muudab keeruliseks ka see, et hindamine, täpsemalt tagasisidestamine peab olema motivatsiooni ja arengu toetamise vahend. Sellise kompleksse lähenemise puhul tuleks senisest veelgi kriitilisemalt küsida, mida ja kelle jaoks mõõdavad praegu tasemetööd ja riigieksamid. Sest need mõõtmisviisid ei mõõda protsessi, vaid isiku asetsemist teatud punktis (ehk siis võrreldes teistega). Kui õppetulemuste mõõtmisel domineerivad standardiseeritud riigieksamid ja tasemetööd, domineerib ka standardiseeritud lähenemine lapsele: milline on lapse tulemus võrreldes teistega või võrreldes standardiga? Selline mõõtmise instrument ei ole iseenesest halb – probleem on, kui see domineerib (et mitte öelda ainuvalitseb).

Õpetaja või klienditeenindaja?

Kogemuslikult võib öelda, et õpilase õppetulemuste mõõtmine on ühiskonnas – võrreldes näiteks koolijuhhi või tugitöötajate tegevuse mõõtmise-

ga – palju arutatud teema. Lisaks on hea õpilase kuvand märgiliselt tugev, sest koolides on õpilaste autahvlid, kevadel antakse aktustel kiituskirju – ja need on enamasti ühel või teisel viisil mõõdetavate tulemuste eest.

Õpetajate puhul on normatiivselt olulisim, nagu eelpool öeldud, kutsestandard ja õpetajate eetikakoodeks (ning lisaks üldisem seadusandlus). Tõsi, need dokumendid seavad küll norme, aga ei sisalda juhiseid praktikate/tulemuste analüüsiks ja hindamiseks, vähemalt mitte võrreldavalt õpilastega. Seda, et hea õpetaja mõõtmine ühiskondlikul tasandil on olnud keeruline, väljendavad ehk kõige enam õpetajate palgaerinevustega seotud debatil. „Heale õpetajale hea palk“ – see poliitiline üleskutse ei ole Eesti ühiskonnas siiani realiseerunud.

Koolide tasandil (sh kõrghariduses) on aga hakanud levima õpetajate töö mõõtmiseks hoopis rahuoluküsitlused. Rahuloluküsitlus on tugevalt seotud kliendi ja teenindaja suhtega ning autori arvates tegelikult õpetamiskvaliteedi hindamiseks ei sobi. Pealegi on küsimustikuga väga raske eristada, mida siis õieti mõõta tahetakse: kas tunni huvitavust (aga see sõltub osalt ka hindaja motivatsioonist antud ainet õppida); õpetaja isiku karismaatilisust; hindaja enesetunnet või meeleolu vastamise hetkel või ainedidaktikat.

Ühe ameti mitu rolli

Õpetaja rollidest (aineõpetaja, kasvataja, klassijuhataja, projektijuht, nõustaja) on debatte tekitav ja vähesel määral reguleeritud hea klassijuhataja roll.

Ühiskonnas peaaegu ei olegi arutletud, milline on hea kooli raamatukoguhoidja, psühholoog või kokk. Eripedagoogid ja koolipsühholoogid omavad kutsekirjeldusi, kuid kutsestandardite rakendamise protsess on pooleli.

Koolipsühholoogide puhul ei ole ühist arusaama ka selles, kui suurel määral on koolipsühholoog nõustaja, esmane sekkuja või organisatsioonipsühholoog. Kas tema tugi peaks olema eeskätt kättesaadav õpilastele, õpilaste peredele ja/või õpetajatele? Kas tema töö oleks õpetada õpetajaid?

Kas ta peaks töötama eeskätt üksikute laste ja nende peredega või ka klasside ja rühmadega – kus toimuvadki grupiprotsesside käigus nii väga head kui ka väga halvad ja traagilisedki protsessid?

Samad küsimused saab esitada teiste tugiteenuseid pakkuvate töötajate – eripedagoogide, logopeedide, sotsiaalpedagoogide – kohta.

Mis on huvijuhi ja raamatukogutöötaja ülesanded, on nende kutsekirjeldustes olemas, kuid kas piirkonnas, kus on suur töötus, võivad huvijuhi roll ja ülesanded olla keerukamad ja kandvamad kui näiteks suures linnakoolis, kus on palju huvitegevust ja vanemate maksujõud vähemalt keskpärane?

Veelgi vähem on mõõdikuid koolijuhtide töö tagasisidestamiseks. Kas selleks võib pidada koolide edetabeleid, mis on loodud riigiexsamite tulemuste baasil?

Või tuleks koolijuhte mõõta selle järgi, kui õnnelikud on selle kooli töötajad ja õpilased?

Kas õpilane on ainus, kes vajab tagasisidet?

Hea kooli rollipõhise kontseptsiooni puhul tuleb arvestada, et ühiskonnas on õppimise mõõtmiseks olemas suur tagasisidestamise ja hindamise instrumentaarium, kuid domineerivad n-ö vanad võrdlevad hindamisviisid. Koolitöötajate jaoks on küll mõnel puhul olemas kutsekirjeldused ja standardid, kus defineeritakse eesmärgid, aga ei anta võimalusi tegeliku toimimise ja arengu mõõtmiseks. Kooli omanike suhtes pole isegi seda küsimust tõstatatud.

Ja mis puutub lapsevanematesse, siis nende roll on küsimus, millega tegelevad nii terapeutid, psühholoogid kui ka lapsevanemad ise. Seda küsimust arutatakse sotsiaalvõrgustikes ja foorumites, meedias ja perekondades.

Koolis saavad kokku vanemad, kelle arvates kool vastutabki kogu lapse õppimise eest, ja vanemad, kes on veendunud, et neil on õigus ja kohustus oma lapse õppimise olulisi küsimusi ise otsustada. Kas hea lapsevanem on see, kes iga päev aitab oma lapsel aru saada, mida ta

peab veel harjutama ja milles ta on edukas? Või lapsevanem, kes põhimõtteliselt toetab eeskätt lapse iseseisvust?

Mida arvavad kooli-inimesed ise kooliga seotud rollidest?

Eetikakeskus korraldas 2015. aastal üheksa ümarlauda, et uurida õpilaste esindajate, koolitöötajate, lapsevanemate ja koolipidajate käest, millisena nad näevad oma rolli, mida peavad oma tegevuses takistuseks ja millised võimalused on teha koolis või kooliga koostööd.¹

Domineerivalt lapsekeskne vaade heale koolile oli esindatud tugispetsialistide ümarlauas. Lapse heaolu oli tugispetsialistide jaoks teiste täiskasvanute (õpetajate, vanemate) tegevuse eeldus ja vaieldamatu eesmärk.

Üks eeldusi, mida tugispetsialistid välja tõid, oli, et õpetaja ülesanne on mõnel juhul õpilaste eneseusu puudumisega tegeleda – luua kõigepealt klassis toetav õhkkond.

Hea kool on see, kui ma näen, et lapsed saavad tagasi eneseusu ja tunnevad eduelamust. (Väljavõte ümarlaualt)

Tähtis ei ole see, et lapsel oleks minu kabinetis hea olla, vaid et lapsel oleks koolis hea olla. Klassi õhkkonna loob õpetaja. Seda mõjutavad küll lapsed, aga selle loob õpetaja. (Väljavõte ümarlaualt)

Tugispetsialistid leidsid ka, et nende endi roll on toetada nii lapsi, vanemaid kui ka õpetajaid. Tunnistati, et mõnikord õpetajad kardavad konfliktseid olukordi ja eriti konfliktseid vestlusi.

¹ 2015. aastal aprillist septembrini Tartu Ülikooli eetikakeskuses toimunud hea kooli ümarlaudades osalesid õpetajad, koolijuhid, koolipidajad, raamatukoguhoidjad ja huvijuhid, koolitädid, sotsiaalpedagoogid, koolipsühholoogid, õpilased ja lapsevanemad.

Leidub neid, kes tunnevad, et nad pole õpetajatena piisavalt head. Ta tuleb ja tahab arutada, et mida teha. Oleks vajalik ka õpetajate toetamine ja supervisioon. (Väljavõte ümarlaualt)

Et kõiki neid rolle täita, peab tugispetsialist end koolis nähtavaks tegema.

Veel üks oluline roll, mida tugispetsialistid nii klassijuhataja kui ka tugispetsialisti funktsioonide puhul üksikasjalikult kirjeldasid, oli töö klassi kui kollektiiviga. Teisisõnu, heas koolis tegeleb mõni täiskasvanu ka laste gruppidega. Samas on arusaamad näiteks koolipsühholoogi rollist eri koolides väga erinevad.

Sõltub koolist. Koolipsühholoogid on koolides väga erinevates positsioonides – on neid koole, kus nad on juhtkonnas ja suunavad protsesse, aga on ka neid, kus koolipsühholoogil ei lubata vanematega ühendust võtta. (Väljavõte ümarlaualt)

Koolipsühholoog vajab pidevat interdistsiplinaarset enesetäiendust, sest lapse vajadused ei hooli distsipliinide piiridest:

Mina tunnen, et ma viimasel ajal õpin usinalt eripedagoogikat. Ma olen õppinud loengute raames, mis on düsleksia jne. Praegu töötan lapsega, kelle jaoks on raske õppida logopeedi rühmas. (Väljavõte ümarlaualt)

Koolipsühholoogid markeerisid ka probleemi, mis Eestis on süvenev: kes saab õigel ajal märgata laste vaimse tervisega seotud probleeme ja kes toetab last pikaajalise ravi korral?

Näiteks Soomes on koolipsühholoog pigem kliinilise poole. See võrdub pigem arstiharidusega.

Jah, märkamine on meie kohustus, aga tegelikult jääb ka diagnoosiga lapse toetamine koolipsühholoogi muu- reks. (Väljavõtte ümarlaualt)

Tugispetsialistide ümarlaudade kokkuvõttes ilmnes, et just laste individuaalsete vajaduste märkamisel ja õpetajate nõustamise aspektis olid tugispetsialistide vaated kõige selgemalt väljendatud – olles oma rollis kõige enam teiste rollide vahel, näevad nad vajadust luua sidusust, aga nagu öeldud, seista siiski eeskätt lapse heaolu eest. Tugispetsialistide ümarlaudades räägiti ka kõige otsekohesemalt õpetaja ja õpilase konfliktist. Kui mõnele õpilasele ei sobi õpetaja nõudmised, siis kes peaks tegema kompromisse ja milliseid? Kui õpetaja ei pea oluliseks uuenenud õpikäsituse omaksvõtmist, eriti õpilase individuaalsete (eri)vajaduste arvestamist, siis milline võib olla konflikti lahendus? Tugispetsialistid tunnistasid ausalt, et tavaliselt jääb paigale mugavustsoonis õpetaja ja laps, kellele olukord ei sobi, peab pigem koolist lahkuma.

Väikses kogukonnas on väga raske õpetajate hoiakuid mõjutada või midagi muuta. See on õpetaja või inimese sisemise hoiaku küsimus ja seda muuta ei saa eriti. Nt õpetaja, kes loob n-ö musta lamba efekti klassis. (Väljavõte ümarlaualt)

Mina olen näinud väga vähe juhtumeid, kus õpetaja on lahti lastud. Kõik ainult räägivad, aga juhtkond ka kardab ja midagi ei tehta. (Väljavõte ümarlaualt)

Leiti, et mõnel juhul ongi olukord keeruline, sest tegemist võib olla tugeva aineõpetajaga, mõnel juhul on aga tegemist sellega, et ka õpetajal endal puudub eduelamus.

On märkimisväärne, et koolijuhtide ümarlauas tugispetsialistide rollist palju ei räägitud. Võiks esitada järgmise küsimuse: kas juhid ei tunneta tugispetsialistide võimalikku tuge lastele, õpetajaskonnale, juhtidele ja vanematele? Või domineerivad kujutlused spetsialisti rollist kui millestki väga erialaspetsiifilisest? Kas eespool mainitud tugistruktuuri nähtavus võiks olla üks hea kooli rollipõhise analüüsi põhiküsimusi?

Ka kooli abipersonali hulka kuuluvad inimesed (sõõgitudid ja koristajad) tunnetasid, et nemad küll näevad kõiki osapooli ja nende vajadusi, aga neid ei nähta. Samas on abipersonali kuvand neile endile ja õpilastele selge: koolitadi peab olema hea ja soe, ei tohi pahandada.

Õpilased tunnetasid kõige selgemini õpetajate ja direksiooni rolli, vähem tugispetsialistide oma, mis on ka loogiline, sest tugispetsialistid töötavadki enamasti väiksema osaga õpilastest. Üldse ei tunnetanud õpilased kooli omaniku rolli. Väärtustest oli õpilaste jaoks heaolu aluseks usaldus. Toodi välja olukordi, mis usalduse ja õigluse puudumist iseloomustavad:

- *Õpetajad võivad väga palju manipuleerida.*
- *Kindlasti nad ei tohiks ähvardada, et ma kutsun vanemad kooli.*
- *Mul on olnud selline situatsioon tunnis, kui arutasime käsitöötunnis ühe õpetaja õpetamismeetodeid – midagi hullu me ei rääkinud, aga järgmine päev tuli meie juurde klassijuhataja ja ütles, et me olime räigelt taga rääkinud. Selgus, et meie jutt oli täiesti üle võlli keeratud, ja kuigi me ei olnud sellega nõus, jäime ikkagi süüdi.*
- *Kui sa oled kunagi varem pahandustesse sattunud, jääd alati süüdi.*
- *Väga palju on seda, et õpetajad teevad lastel vahet.*

Neil oma lemmikud, kellest nad ei usu halba, ja on teised, kes on alati süüdi. (Väljavõtted ümarlaualt)

Toodud mõtetest tasub ehk tähele panna ka seda, et hea õpetaja ei tohiks lähtuda varasema kogemuse kaudu saadud eeldustest ega teha fakte lõpuni kontrollimata järeldusi. Teisisõnu, heal õpetajal peaks olema hoiak mõista, mitte kohut mõista. Oluline on, et selle **oskuse võimalikust puudumisest** kõneldi eeskätt õpilaste ümaralauas.

Kes motiveerib keda?

Üks ümarlaudade ühine teema oli motivatsiooni loomine.

Koolipidaja ülesanne on toetada ja motiveerida kooli, andes koolile tagasisidet selle kohta, mis on hästi, ja aidates koolil oma tugevusi märgata ning arendada. **Koolijuhi** võimekus on motiveerida eeskätt õpetajaid (sh nendevahelist koostööd ja arengule orienteeritust), aga ka õpilasi (oma kohaoleku ja avatusega). Seda, et koolijuhi töö on õpetajaid motiveerida, leidsid nii koolijuhid ise kui ka õpetajad.

Õpetaja ja vanemate oskus on motiveerida õpilast (sh „taganttorkimisega“).

Motivatsiooniga seoses kerkis siiski ka küsimus, kes peab olema aktiivne ühes või teises tegevusvaldkonnas. Teisisõnu, kelle asi on keda motiveerida või kas see on üldse kellegi teise asi peale inimese enda?

Võrreldes tugispetsialistide esindatud vaatega, rääkisid õpetajad rohkem vastutuse jagamisest õpilasega:

*Selleks, et kool saaks olla huvitav ja selleks, et õpetaja ei nokiks tera (pea maas, ei näe, mis ümber toimub), on oluline, et **õpetaja saaks juhtkonna toel juhendust** (juhtkond ei pea olema kõikide ainete spets, vaid toetama õpetajat tema arengus). Kui õpetaja teeb öösel tööd, siis ma küsin, et äkki teeks laps ka midagi? Otsiks mingi teksti näiteks.*

*See, et oleks huvitav, ei ole mitte ainult õpetaja ja juhtkonna roll, vaid ka õpilase asi. Muidugi sa pead selle ise neile andma, aga **on vastutuse jagamine** [ka õpilastega]. (Väljavõtted ümarlaualt)*

Juhid töid välja **õpetajaskonna erineva motivatsiooni** muutuda, tahtmise teha tööd rutiini mugandumata. Kohanemine muutustega, valmisolek ja motivatsioon õpikeskkonda ise muuta on samas hea õpetaja kirjeldamisel väga olulised omadused.

On tähelepanuväärne, et juhtide vaates oli õpetajaskonna erinevust palju enam esile toodud kui õpetajate endi ümaralauas. Taas kord võib oletuslikult küsida: kas hea õpetaja kuvandis on traditsioonil sama suur standardiseeriv mõju nagu heade hinnetega ja eeskujulikult käituva õpilase kuvandil? Kas heast õpetajast mõtlevad õpetajad ise normatiivsemalt ja homogeensemalt kui näiteks koolijuhid?

Mina arvan, et see on individuaalne – mõni on õpetaja ja areneb kogu aeg, teine mandub ära. (Väljavõte koolijuhitide ümarlaualt)

Kes see ikka oma õnne sepp on? Kui küsitakse, kes saab õpetaja jaoks huvitavaks teha. Seda ei saa küsida, see on ainult õpetaja. Õpetaja on täiesti vastutav [teised noogutavad]. Hea koolikultuuri loomisel tulevad kaasa teised (juhtkond ja tugispetsialistid). Suurte tähtedega kirjutada: õpetaja vastutab, et tal oleks huvitav! (Väljavõte õpetajate ümarlaualt)

Eeltoodud kahes illustratiivses tsitaadis on esitatud just need kaks perspektiivi: õpetajate erinevus ja õpetajale esitatud ootuste homogeenne-normatiivne vaade. Õpetajate erinevuste deklareerimine (st õpetajatel, nagu ka õpilastel, on oma erilised vajadused) võiks viia küsimuseni, kelle jaoks siis kool ikkagi esmajoones eksisteerib: kas õpilaste või tövõtjate

jaoks? Samas tõid ka koolijuhid esile erinevuste arvestamise ja erinevate võimaluste märkamise aspekti:

Igale õpetajale tuleb leida talle sobiv roll, anda võimalus oma tugevaid aspekte ära kasutada. Need tuleb üles leida. Motiveerida ongi keeruline, tuleb luua selline keskkond, mis soodustab tegevust. (Väljavõte ümarlaualt)

Siit võiksime edasi küsida: kui mõni õpetaja ei sobi suurt klassi õpetama ja tal on distsipliiniga raske, võib-olla sobivad talle väikesed rühmad ja õpilased, kellele samuti ei sobi õppimine suures klassis?

Ehk siis – koos motivatsiooni ja motiveerimise teemaga toodi välja ka õpetaja individuaalsete vajaduste aspekt, mille väljaütlemine võiks olla oluline samm uue õpikäsitluse tegeliku elluviimise tagamisel.

Teisalt esitati seisukoht, et õpetaja motiveerimine ei ole otseselt koolijuhile ülesanne, küll aga õpetajale enesemotivatsiooniks võimaluste leidmine, olgu need siis võimalused saada rutiinist välja või võimalus töötada motiveerivas koolikliimas.

Motivatsioon on ikka sisemine – kes ehitab katedraali, kes laob müüri. /.../ Õpetajale tuleb luua võimalusi kogeda – puurilind ei tea, kuidas elu käib väljaspool.

... aga et tekiks motiveeritud õhkkond ja tegutsetaks suure rõõmuga, on vaja ka ühiseid koosviibimisi. Meil on kaks korda aastas ja see on see koht, mis liidab inimesi. Meie paneme tähele, kui inimene midagi eredat teeb – kaks korda aastas on meil kombeks inimesi tänada ja kui võimalik, siis ka premeerida. (Väljavõtte ümarlaualt)

Toodud tsitaatidest nähtub, et küsimus, kes peab koolis keda ja kuidas motiveerima, on tegelikult suur ja lõpuni läbi rääkimata teema.

Näiteks riigieksamid on väline motivaator, mille kohta õpetajad leidsid, et see sunnib eriti noori õpetajaid õpilasi aina treenima ja treenima. On see hirm olla ebaedukas ehk negatiivne motivatsioon? Küsimus on, kui riigieksamid on motivaator tegevusele, mida uue õpikäsituse järgi tegelikult ei maksa toetada (treenimine), siis miks need jätkuvad.

Ümarlaual räägitut analüüsidest võiks esitada veel mõned kriitilised küsimused.

Kui õpetajate ümarlauas arutati selle üle, mida eri rollide täitjatelt oodata, siis tugispetsialistid ja juhid asetasid fookusesse pigem küsimuse, kuidas luua koostööd. Kas põhjus võib olla selles, et hea õpetaja rollil on n-õ pikem ajalooline traditsioon ja sellega seoses on selle ümberdefineerimine ka keerulisem? Kas õpetaja rollile seatavad ootused on koormatud ainealade spetsiifiliste nõuetega? Kas sellest tulenevalt on ainealase edukuse motivatsioon olulisem (nt riigieksamid, mis on oluline motivaator)?

Õpilased ootasid motiveerimist pigem õpetajalt ja vanemalt.

Ma arvan, et õpetaja peaks hoolitsema selle eest, et vanemal pole vaja kooli tulla. (Väljavõte ümarlaualt)

Kas head õpetajat on võimalik kirjeldada ka n-õ negatiivse kaudu, sisuliselt defineerides halba õpetajat, seda, mis hea õpetaja ei ole? Kõige selgemalt öeldi probleem välja tugispetsialistide ja koolipidajate ümarlauas. Tugispetsialistide ümarlauas toodi välja, et lapse aeg halva õpetaja käes kannatades on subjektiivselt väga veniv (juba kolm päeva on lapsele väga pikk aeg), kuid õpetaja töö halvaks hindamine ja seetõttu tema ametist vabastamine on tööseadusandluse tõttu pikk protsess ja kiiresti ebapädevat või läbi põlenud õpetajat asendada ei saa.

Koolipidajate ümarlauas nenditi, et koolipidajal on vähe võimalusi ja ka kompetentsi vallandada ebakompetentset või väsinud direktorit, mõjutada õppekava ja metoodikat vms.

Inimlik kontakt ja õiglus koolis

Lisaks motivatsioonile kerkis üles inimliku suhtlemise aspekt; näiteks hommikune tervitamine kooliuksel, koolitädide olemasolu, kelle juurde lapsed julgevad oma muredega minna jne. Eriti tugevalt tunnevad inimliku kontakti loomise ja hoidmise vajadust muidugi koolipsühholoogid ja sotsiaalpedagoogid, kes hea kooli eesmärgina näevad seda, et lapsel oleks koolis (emotsionaalselt) hea olla.

Kolmas siduv aspekt õpilaste ja koolipsühholoogide ümarlauas oli õiglus kui väärtus. Sildistamist, pahanduste ja konfliktide puhul süüdlase olemasolu eeldamist, õpilaste kriitika konfliktiks muutumist kirjeldati kui soovimatuid käitumisviise. Hea kooli mudeli puhul on oluline, kuidas näevad eri rollides olevad inimesed konfliktseid olukordi. Näiteks kas heas koolis lahendatakse konflikte lähtuvalt õpilase heaolust või õpetaja kui töötaja õigustest? Koolipsühholoogid tõid välja erinevuse n-ö õpilase aja ja õpetaja aja vahel: tõsise probleemiga õpilase jaoks võib lahenduse otsimiseks olla aega vaid mõni päev, õpetaja arendusplaanid ulatuvad aga aastatesse. On see õiglane?

Õigluse kui väärtusega on seotud ka koolijuhtide arutlus selle üle, kas palk peab motiveerima, või on oluline, et õpetajad ei konkureeriks, vaid pigem toetaksid üksteist kollektiivina. Viimasel puhul on motiveerivad võimalikult võrdsed palgad. Koolijuhtide ümarlaual toodi eluliste praktikatena välja mõlemad variandid, järgnevas tsitaadis puudutab direktor aga küsimust, mis ümarlaudades otse ja kaudselt jutuks tuli: kes hoolitseb koolis selle eest, et ei toimuks mugandumist?

Organisatsioonis, kus mina töötan, ongi palgad erinevad ja need määrab direktor. Punkt. Kui ma tean, et kõik on võrdsed, on see mugavustsoon. Selleks ongi juht, kes sikud lammastest eraldab. Meil on palgaerinevus 1,5 korda ja kõik on rahul. Muudatuste tegemine peab olema motiveeritud ja sellise asja jaoks olen ma teinud kokkulepped. (Väljavõte ümarlaualt)

Ümarlaudadest selgus, et kõige vähem on selge küsimus, kes on hea kooli omanik ja kes on hea koolijuht:

Omanik annab lähteülesande ja palkab inimese. Kas koolipidajad rääkisid, et kui nad palkavad koolijuhti, kas nad teavad, mida nad tahavad? Meil on harridustrateegia, meil on viis väljakutset, mis tuleb selle aja jooksul saavutada.

Sellise kuulutuse peale tuleb kandideerima ka inimesi, kes on haridussüsteemi välised. Erafirmad teevad selgeks, mida nad tahavad, aga haridussüsteemis ma pole seda trehvanud. Praegu otsivad direktorit neli kooli. Nad otsivad funktsioonitäitjat, aga funktsioon tuleb ära kirjeldada. Sealt hakkab viga peale. (Väljavõte ümarlaualt)

Väikese osalusega ja modereeritud ümarlauavestluste põhjal ei saa teha ühtki üldistavat järeldust, küll aga võimaldab ümarlaudades räägitud püstitada küsimuse: kas teatud rollide igapäevane täitmine seabki ühed rollid selgemalt tajutavatele positsioonidele ja teiste osas jäävad ootused ebamääraseks?

Kokkuvõte

Igapäevase koolielu kontekstis on oluline, et eri osapooled sõnastaksid peamised ootused nii iseenda kui ka teiste osapoolte rollidele. Sellise sõnastamise eeldus võiks olla, et lapse ümber toimetavate täiskasvanute rollid oleksid nähtavad ja muutustele avatud. Eri osapooled peaksid sõnastama ka takistused nende rollide täitmisel. Halva õpilase, halva juhi jt kirjeldamine võib olla demotiveeriv, aga näiteks lapse aja ja õpetaja aja erinevuse kirjeldamine (mis võib olla suur takistus õpilase ja õpetaja koostöö sujumisel) võiks aidata teineteist paremini mõista. Lapse aeg,

sõltuvalt tema vajadusest, võib tähendada seda, et tema probleem tuleb lahendada päevadega. Õpetaja aeg, näiteks mugavustsoonist väljatu-
lekuks või eduelamuseni jõudmiseks, võib võtta aastaid. Juhtkonna
ülesandeks on see vastuolu lahendada.

Samuti on oluline tähele panna, millised on komponendid rollikir-
jeldustes, mida rõhutavad ühe rolli esindajad, kuid mida teistes rollides
olevad inimesed ei pea märkimisväärseks. Kuigi koolid on erinevad ja
omavalitsustel ning koolide juhtkondadel ongi erinevad arusaamad
headest õpetajatest ja headest koolitöötajatest, on oluline siiski ka ühis-
konnas laiemalt levinud arusaam sellest, kuidas ühes või teises rollis
tegutseja saaks toetada õpilase individuaalset arengut ning koostööd.

Lõpuks, oluliselt uuenenud õpikäsitlus (sh individuaalsuse rõhuta-
mine, koostöö, efektiivsus, motivatsiooni tähtsustamine) toob parata-
matult kaasa rollide ümberdefineerimise vajaduse. Eelisseisus on need,
kelle rollimääratlusel on lühemat sorti kollektiivse mäletamise slepp,
nt koolipsühholoogid või koolipedagoogid. Keerukamas seisus on õpetajad
ja õpilased, kelle puhul headuse määramine tähendab kuvandi üm-
berkujundamist, mitte selle loomist.

Luule Niinesalu: kõik saab alguse õpetaja ettevalmistusest

Küsis Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja, vastab **Luule Niinesalu**, Peetri Lasteaed-Põhikooli direktor.

Mis on peamised eeldused, milleta kool pole hea kool?

Kõigepealt, et head kooli teha, on väga oluline positiivne õhkkond. Hea kool on nii õpilaste kui kõigi töötajate heaks töötav, üksteisest hooliv kool.

Heas koolis on professionaalsed õpetajad. Õpetaja saab olla loov ainult siis, kui ta on oma ala proff. Ta peab olema väga hea mitte ainult aineõpetajana, vaid ka pedagoogina ja psühholoogioskuste poolest.

Heas koolis on lapsed motiveeritud õppijad. Me näeme, et kui see motiveeritus kujuneb välja koostöös vanematega ja väga varakult, on lapsel huvi ja tahe teada saada ja õppida.

Kuna meie oleme lasteaed-põhikool, teeme vanematega koostööd juba lasteaiast alates. Näiteks palume jälgida, kui palju lapsed kodus televiisorit vaatavad. Viskame õhku küsimuse: kui palju teie hulgas on neid, kes panevad juba hommikul teleri mängima?

Meie koolis on juba teist aastat nutiseadmed hääletud ja kotis. Kasutame neid ainult õppetöös õpetaja suunamisel. See on mõjunud väga hästi. Iga õppeaasta eel saadame lapsevanematele selgitava kirja – et me hoolime laste silmade tervisest; tahame, et lapsed oleksid vahetundide ajal õues ja vaataksid oma sõpradele silma. Ja mitte ükski lapsevanem ei ole protesteerinud.

Vahel ikka leiab mõne lapse, kel on telefon ees. Nad ei karda vahele jäädes, sest me ei karista neid. Aga nad teavad, et telefon läheb tundide ajaks hoiule. Lapsed teavad ka ise väga hästi, miks see nii on.

Mis takistab kooli olemast hea kool?

Kõik saab alguse õpetajate ettevalmistusest. Viimastel aastatel hakkab see muutuma, aga siiski on paljud õpetajad kinni ainekavades, traditsioonilises õpetamises ja tööviikutes. Õpetaja peab julgema sellest kõigest lahti lasta: võimaldama õpilasel katsetada, tegutseda ja proovida. Õpetaja kardab, et distsipliin võib sellisel juhul käest minna, aga on ju loomulik, et ise katsetades õpilased suhtlevad omavahel.

Õpetaja on ka ebakindel, kuidas lapsi sel juhul pärast kontrollida ja hinnata. Aga alati ei pea hindama: olulisem on õppeprotsessi jälgida ja lastele tagasisidet anda.

Ma käin õpetajate täiendkoolitustel koolitamas. Esimene argument, miks õpetajad ei loobu vanast õpetamismudelist, on: aga lapsevanemad tahavad hindeid. Teine on, et lapsed tahavad hindeid, ja kolmas: aga kust me selle aja võtame.

Mina ütlen tavaliselt siis vastuseks, et mul on mittenumbrilise hindamisega enam kui kahekümneaastane kogemus. Mul on isegi dokument aastast 1994, mis andis Aruküla Põhikoolile erandkorras loa põhikooli esimeses astmes mittenumbriliselt hinnata. Hindasin sõnaliselt, tagasiside kaudu. Sellise hindamiseni jõudsin tänu Johannes Käisile ja Soome sõpruskooli õpetajatele.

Õpetajatele ütlen koolitustel, et õpilane ja lapsevanem tahavad numbrilist hindamist nii kaua, kuni neil ei ole teistsugust kogemust. Kui nad saavad selle kogemuse, on nad väga rõõmsad ja rahul.

Eks meil ka tuleb vahel ette, et lapsevanem, kelle laps käib teist aastat koolis, tuleb ja ütleb, et ma olen väga rahul tagasisidega, mida oma lapse kohta saan. Aga ma ei ole rahul sellega, et ma ei saa aru, kus minu laps asetseb võrreldes teistega!

Meie oma koolis räägime nii vanematele kui õpilastele, et kellelgi meist pole eesmärki olla teistest parem. Eesmärgiks on saada ise paremaks ja targemaks. Kui sul koolijuhina on kindel visioon, jõuab see ka laste ja vanemateni.

Meie õpetajad on tagasisideks aega leidnud, aga suurepärane on, kui õpetaja koormus on väiksem. Ma olen õpetajana töötanud nii, et nädalas

oli 17–18 tundi ja klassis oli 18 last – see oli ideaalne. Meie koolis on õpetajal 21 tundi nädalas, mis annab täiskoha, ja 24 last klassis. Mis tekitab õpetajates pinget, eriti gümnaasiumis, on lõpueksamid. On koole, kus õpetaja preemia või lisatasu sõltub sellest, kuidas laste tasemetööd õnnestusid. Meil nii ei ole. Aga ma arvan, et see on ka põhjus, miks õpetaja on mõnel pool programmis kinni.

Ja muidugi leian ma ka, et õppekavad on ülekoormatud, ülekuhjatud – sellega nõustuvad ka haridusministeeriumi inimesed.

Mida saate direktorina teha (ja teete), et kool oleks hea kool?

Üksteisest hoolimine on esimene asi. Algusest peale ei ole meil joont ülemuste ja alluvate vahel, vaid kõigil on oma roll; kõik inimesed on tähtsad ja olulised, üks pole tähtsam kui teine.

Ka kõik lapsed on meile oodatud, me aitame ja toetame. Koolis on vaba õhkkond: lastel pole hirmu õpetaja ja hinnete ees, ja samamoodi pole hirmu ka töötajatel. Vahel me räägime ülesanded üle, aga hirmu ei ole. Samamoodi ka lapsevanematega – neil on sageli oma kooliajast negatiivsed kogemused, aga meie püüame oma koolis näidata, et kool saab olla ka hirmuvaba. Inimesed, kes meie koolis käivad, ütlevad, et meil on soe ja sõbralik õhkkond.

Peab olema ühine arusaamine ja visioon.

Kooli jaoks on oluline, et oleks kindla visiooniga direktor, professionaalsed õpetajad ja toetav keskkond. Väga paljud koolid töötavad inertsiselt – kool käib ikka sama vana rada. Koolides õpetajatega kohtudes palun mõelda: kas te teate, mis on teie kooli visioon või eesmärk? Väga paljud ei tea seda, isegi direktorid mitte.

Peetri kooli visioon on, et õpilane on õnnelik, ennast tundev ja motiveeritud õppija. Koosolekul küsime üksteiselt tihti peale üle: kas see, mida me teeme, toetab meie visiooni? Kas selle kaudu, mida me teeme, saab laps enda kohta midagi teada ja õpib end tundma? Kas me laseme lapsel õppides ise otsustada, katsetada ja proovida?

Kui õpilane lõpetab meie kooli, on ta õnnelik ja oma eluga rahul. Ta

teab oma tugevusi, nõrkusi ja andeid ning leiab enda jaoks õige koha, olgu see siis gümnaasium või ametikool. Me suuname lapsi ka üksteisele tagasisidet andma. Sedakaudu õpivad õpilased nägema, et me olemegi kõik erinevad, see on loomulik ja me saame üksteist aidata.

See, millest ma räägin, toetub minu isiklikele kogemustele ja Peetri kooli praktikale. Kutsun koolitustel õpetajaid meile külla kõike oma silmaga vaatama. Kui su sõnad ja teod langevad kokku, kanduvad ka ideed edasi.

Viljar Aro: koolijuhi silmad peavad särama!

Küsis Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja, vastab **Viljar Aro**, Saaremaa Ühisgümnaasiumi direktor.

Milline on hea kool?

Mõned aastad tagasi arutlesime oma kooli aktiivilaagris nii 50-60 õpilasega kooli arengukava üle. Avaülesandeks oli kirjutada paberile, mis on meie koolis kõige olulisem, tähtsam, väärtuslikum. Olin kindel, et peamiseks peetakse, nagu meie kooli puhul ikka, traditsioone.

Olin imestunud ja väga õnnelik, et kõige tähtsamaks nimetati **ühtekuuluvustunnet**. Selle järel tulid muidugi traditsioonid, head õpetajad ja hea hariduse saamine.

Mis kindlasti koolis peavad olema, on mõistvus, paindlikkus, inimlikkus ja pädevad õpetajad. Ja meie koolis nii ongi, meil on omavahel usaldusväärne ja tihe koostöö.

Ise olen aastaid rääkinud, et hea kool seisab kolmel vaalal: paeluvad huviringid, kooli traditsioonide väärtustamine ja tulemuslik õppimine-õpetamine. Üks traditsioon on meil 11. klasside kabaree, mille esietendus toimub kooliveerandi viimasel päeval, jõulupeol. See on tõsine täispikk etendus: valgustus, liikumine ja kostüümid, kõik on nagu päris. Selleks etenduseks valmistumise käigus sulavad ka paralleelklassid omavahel tervikuks. Valmis saanud kabaree-etendust esitatakse kuni järgmiste jõuludeni, tavaliselt mitukümmend korda.

Meil on üks tore füüsikaõpetaja, kes on natuke ka õppealajuhataja kohustustes – tema korraldab kuuendat aastat miniteaduspäevi. Tavaliselt tuleb kokku kümnekond kooli üle vabariigi ja peetakse ligi 30 ettekannet, ja ühel õhtul saavad osalejad vaadata ka meie kooli kabareeteatrit. Meil on ka miniteatripäevad, kuhu tuleb paarkümmend

kooliteatrit üle Eesti ja mis kestavad kolm päeva. Seekord toimuvad need päevad 25. korda.

Peame au sees Anna Raudkatsi mälestust, kes oli teadupärast „Tuljaku“ tantsu autor: meil toimub igal aastal Anna Raudkatsi nimeline võistutantsimine ja koolis on kuus rahvatantsurühma. Anna Raudkats oli meie koolis kehalise kasvatuse õpetaja ja esimesed tantsuvõistlused võitis meie kool ära tema juhtimisel. Öhtu ilmestamiseks esitavad abituriumis olevad noored oma kabaree-etenduse. Muide, kabareekavas osalevad ka õpetajad – üks meie õpetajatest teeb imeilusat spagaati!

Võiks ka öelda, et hea kool on kool,

- kuhu tahad iga päev minna, sest seal on huvitav, sinust hoolitakse, on piisavalt väljakutseid arenguks;
- kust on nii raske lahkuda, et nutt tuleb peale;
- kuhu lähed ikka ja jälle tagasi – klassi-, lennu- ja koolikokkutulekutele –, et ammutada energiat oma õnnelikust noorusajast.

Juba aastast 2000 on Saaremaa Ühisgümnaasiumil oma visioon, missioon, põhieesmärk ja põhiväärtused. Väikeste muudatustega on need säilitanud oma aktuaalsuse tänaseni.

Visioon: Saaremaa Ühisgümnaasium – ja saadki hakkama:

- kõigiga ehk iseendaga, igas meeskonnas, teiste inimestega;
- kõikjal ehk tööl, kodus, puhkehetkel, kogu maailmas;
- kõikseag ehk täna, homme, igal ajahetkel, kogu elu;
- kõigega ehk püstitatud eesmärkidega.

Mitte ainult see pole tähtis, et õpetada toime tulema olevikuga, vaid ka see, et oskaksime toime tulla tulevikuga. Tähtis pole mitte ainult oskus kohaneda maailmaga, vaid tahe ja oskus muuta maailma paremaks. Oskus tunda rõõmu elu üle ja rõõmustada teisi.

Missioon: **Sapere aude – söanda olla tark!**

Tarkuse võti peitub julguses küsida.

Põhieesmärk: Traditsioonidel põhineva innovaatilise gümnaasiumina valmistada õpilasi ette edasiõppimiseks, elukestvaks õppeks ja õnnelikuks eluks kiiresti muutuvas globaliseeruvast maailmas.

KOOLI ROLL ON TÄITA ÜHISKONNA VAJADUSI



Joonis. Saaremaa Ühisgümnaasiumi nägemus kooli rollist.

Suhted ja koostöö. Muidugi arvestame üksteisega (ka üksteise „kiiksubega“); oleme eesmärgile orienteeritud, aga samas peame au sees olulisi väärtusi ja eelistame kõigele muule eelkõige õpilaste igakülgset arengut.

Mis on takistused, mis ei lase ühel koolil olla hea kool?

Kui õpetajal silmad ei sära ja kirge pole näha. Koolil ei lase hea kool olla liigne rangus, mõistmise puudumine ja oma aine ületähtsustamine. Ühine eesmärk peaks olema ikka laste arendamine. Tähtis on

miljöö – keskkond ja koolikultuur. Tühjad seinad ei õpeta – koolis peavad olema kooli kultuuri ja ajalugu tutvustavad stendid. Tähtsad on ka väikesed tunnustused ja õlalepatsutamised. Kui seda kõike pole, ei saa kool hea olla.

Mida saate direktorina teha (ja teete), et kool oleks hea kool?

Kõigepealt peavad särama koolijuhi silmad ja kirk peab välja paistma nii õpetajatele, õpilastele kui ka lastevanematele – tegelikult ka kooli kõigile teistele töötajatele ja koolipidajale.

Klassikaline õppimine on umbes kolmandik koolist, teine kolmandik on huviringid (tantsuringid, laulukoorid, võimalus erinevates seltskonnades osaleda ja hakkama saada) ja kolmas kolmandik on kooli ajalugu ja traditsioonid. Neid asju, mis on kestnud, tuleb hoida ja arendada.

Meil algab iga aasta 1. september rongkäiguga kooli eest lossi hoovi, juba alates 1961. aastast – kui praegune maja valmis sai, tuldi rongkäiguga vanast majast uude. See on ka ainuke võimalus, kus nii suur kool saab korruga koos olla. Teklid pannakse pähe ja minnakse ühiselt läbi linna, linnarahvas koguneb tervitama, ollakse koos ja jagatakse suvemuljeid ... avaaktus on selle minemise kõrval piasiasi.

Ideid peab olema – nii kooli kui ka oma töötajate arenguks. Ja usku peab olema ...

Kui kala peast mädanema ei hakka, äkki ta siis ei mädanegi?

Elukestvav õppimist toetav hindamine¹

Mis on õppimist toetav hindamine?

Maria Jürimäe

Tartu Ülikooli haridusuuenduse ja õppekavaarenduse keskus

Leana Pennula

Tartu Ülikooli magistrant

Jaana Urubkova

Tartu Ülikooli magistrant

Õppimist toetava hindamise kohta liigub ringi müüte ja eksiarvamusi. Mis ikkagi on õppimist toetav hindamine, millise osa sellest moodustavad kujundav hindamine ja tagasisidestamine?

Millist sihti peaks teenima õpetus koolis? Kas see on vajalik eelkõige selleks, et anda uutele põlvkondadele edasi eelnevate põlvete tarkust? Või on üldhariduse eesmärk pigem uute ühiskonnaliikmete sotsialiseerimine? Või on ülimalt sihiks iga üksikisiku potentsiaali võimalikult maksimaalne realiseerimine?

1 Artikli kõigi osade autoriks on Maria Jürimäe, kes on Tartu Ülikooli haridusuuenduse ja õppekavaarenduse keskus (mis nüüd kannab nime haridusuuenduskeskus) töötanud viisteist aastat ning tegeleb seal õppe kavandamise, haridusuuenduste ja viimasel kuuel aastal sügavamalt just hindamise temaatikaga. Kahe alapeatüki kirjutamisel on kaasautoriteks tema magistrandid. Tagasiside peatükk on kirjutatud koos Leana Pennulaga, kes kaitses sel teemal 2015. aastal magistrakraadi, ning endajuhitud õppimise peatükk koos Jaana Urubkovaga, kes teeb sel teemal oma magistritööd. Näidetes on kasutatud ka autori teiste juhendatavate – Emiilie Kivi ja Helin Lillian Talve – uurimistööde andmeid.

Kõik need sihid on olulised, kuid erineval määral. Ehkki erinevad haridusfilosoofilised koolkonnad omistavad neile sihtidele erinevat kaalu ja väärtust (Tyler, 1949; 2013; Ornstein & Hunkins, 1998), on need tegelikes õppekavadokumentides kõik korraga esindatud, seega on need kõik olulised ning igal koolil ja õpetajal tuleb leida nende vahel mõistlik tasakaal.

Veelgi keerukamaks muudab olukorra see, et kõiki neid sihte võib ka erinevalt tõlgendada. On selge, et infoajastul ei ole võimalik koolis lastele kõike õpetada. Samas on infotulvas orienteerumiseks ja tõhusaks tegutsemiseks varasemaga võrreldes veel vajalikum teatud tarkuste olemasolu. Need loovad maailmapildi – raami, mis aitab tegutseda, teadlikke valikuid teha, allika usaldusväärstust kontrollida ja infosse kriitiliselt suhtuda ning vajadusel pidevalt uusi tarkusi juurde õppida. Need tarkused koosnevad osalt ka teadmistest, ent veel enam oskustest ja hoiakutest, mida meie õppekavades nimetatakse pädevusteks.

Ka kooli sotsialiseerivat rolli ei saa alahinnata, aga sotsialiseerimine 21. sajandil erineb industriaalaja sotsialiseerimisest. Kiiresti muutuv globaalne infoühiskond ei vaja kooli, mis valmistab ette kuulekaid kasutäitjaid. Pigem vajab tulevik paindlikke meeskonnamängijaid, kes on avatud muudatustele ja valmis elukestvaks õppeks.

Kool saab kaasa aidata ka sellele, et iga üksikisik saaks oma potentsiaali võimalikult hästi realiseerida: võimaldades õppijale tegutsemiskogemusi kõige erinevates valdkondades, saab õpilane kogeda, mis aladel on ta võimekam; milliste valdkondadega tegutsemine pakub talle kõige enam sisemist naudingut ja huvi; mis on see, mida ta tahaks veel kogeda, aina täiuslikumalt teha ja juurde õppida. Siin on oluline kaasava hariduse idee: varane võimekus mingis valdkonnas vajab tähelepanu ja väärtustamist, samas ei tohi unustada ka aeglasema arenguga, n-ö hili-semaid õitsejaid, kellegi ees ei tohiks ühtki teed liiga vara kinni panna, sõltumata õppija soost, rahvusest, võimetest või muudest tunnustest.

Kõiki neid sihte peaks heas koolis teenima õpetus tervikuna – need peaksid kajastuma õppekavades, õppekeskkonnas, õppeprotsessis ja hindamises. Koolide õppekavade tekstis on need ilusad ideed ka olemas. Õpi-

keskkonnas ja õppeprotsessis kipuvad suured sihid aga sageli aineõpetuse ees taanduma ning võib jääda mulje, et kooli ülilm eesmärk on võtta läbi kuhi õpikuid ning valmistada õpilased ette riigieksami, et selle kaudu välja valida, kes neist sobib kõrgkooli, ja kui sobib, siis millisesse.

Juba Ralph Tyler, üks õppekavateooria loojatest, rõhutas, et kõik õppekava osad peavad olema kooskõlas: juhul, kui hindamine teenib mingeid muid eesmärke, ei saa mitmed haridusuuenduslikud ideed, nt pädevuste õppimine, kaasav haridus ja elukestev õpe, realiseeruda, vähemalt mitte täies mahus.

Oluliste hariduslike sihtide väärtustamiseks on Eesti riiklikes õppekavades sees kujundav hindamine², mis sisult peaks olema just elukestvat õppimist toetav hindamine.

Segadus terminitega

Ehkki kujundav hindamine on juba üle viie aasta meie riiklikes õppekavades, takerdume selle teemalistes aruteludes veel sageli terminitesse. Jätkuvalt on levinud mitmed müüdid ja **väärarusaamad**, näiteks, et kujundav hindamine on **põhjalik kirjalik** (kokkuvõttev!) tagasiside perioodi lõpul.

Koolid ja õpetajad arutlevad, mis vormis oleks kõige mõistlikum õpilastele kirjalikku perioodi lõpu tagasisidet anda, kas seda tuleks teha lapse terviklikku arengut silmas pidades või ainete kaupa, kas oleks mõistlik kasutada teatud etteantud lausepanka või kirjutada igale õpilasele eraldi tekst. Kust leida aega kõigi nende kokkuvõtete kirjutamiseks ja kas poleks mõistlik luua selleks riiklikke aluseid ja näidiseid ...

2 Tänapäeval kasutatakse kujundava hindamisega paralleelselt ka mõistet “õppimist toetav hindamine”. Eesti keeles on erinevate autorite poolt kasutatud veel termineid “õppimist soodustav hindamine”, “protsessihindamine”, “pidevhindamine”, “formatiivne hindamine”, “formeeriv hindamine”, “pideva hinnangu andmine” (Jürimäe jt, 2014).

Kõik need arutelud on olulised. Samas, kui me määratleme kujundavat hindamist eelkõige ajaliselt – õppeprotsessi käigus toimuva hindamise ja tagasisidestamisena –, siis pole küsimused perioodilõpu tagasiside sisust ja vormist üldse kujundava hindamise küsimused.

Üsna levinud on ka müüt, et kujundav hindamine on **õpilaste vastutustundetu kiitmine** hoolimata sellest, kas nad tegelikult õpivad ja arenevad või mitte. Mõnedes koolides arvatakse, et kujundav hindamine on detailsete hindamismudelite koostamine iga riikliku õppekava õpitulemuse kohta ning et mudelid aitavad objektiivsemalt määratleda numbrilisi hindeid, kirjeldades näiteks, mitu punkti saab töö eest, milles on 2–4 ortograafiaviga, ja mis hindele see vastab. Sellised koolid on asunud agaralt „kujundava hindamise tabelleid“ täitma, kuid enamasti peagi loobunud, leides, et asjal pole mõtet.

Eelpool loetletud määratlused on väärtõlgendused, mis on moonutanud olulist haridusuuenduslikku ideed, sest väga paljud autorid kogu maailmas on erinevaid uuringuid kokku võttes jõudnud järelduseni, et just kujundav hindamine, kui seda õigesti kasutada, toob kaasa õpitulemuste märkimisväärse paranemise (Black & Wiliam, 1989; Brookhart, Moss & Long, 2008; Clark, 2011; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; 1998). Oluline on siinjuures lisada, et selline hindamine toetab ka kaasa hariduse ideed, sest sellest saavad eriti palju kasu need õppijad, kes muidu võiksid teistest maha jääda: kujundav hindamine aitab kaasa sellele, et ka aeglasemad ja vähemvõimekad õppijad saaksid kogeda edasiminekut ja edu, mis tõstab omakorda nende õpimotivatsiooni, ja nii mõnelgi juhul on nad mõne aja pärast eakaaslaste tasemele jõudnud.

Mitmed autorid on kaardistanud sellise hindamise olulisi tunnuseid, mis toetaks iga õppija õpimotivatsiooni, arengut ja vastutust (Black & Wiliam, 2009; Clark, 2011). Samas ei ole ka rahvusvaheliselt tänaseni jõutud ühisele arusaamale, kuidas kujundavat hindamist täpselt määratleda (Bennett, 2011). Segadust tekitab asjaolu, et hindamist saab liigitada erinevatel alustel: ajaline järgnevus, funktsioon (eesmärk), hindamise objekt (mida hinnatakse) ja subjekt (kes hindab).

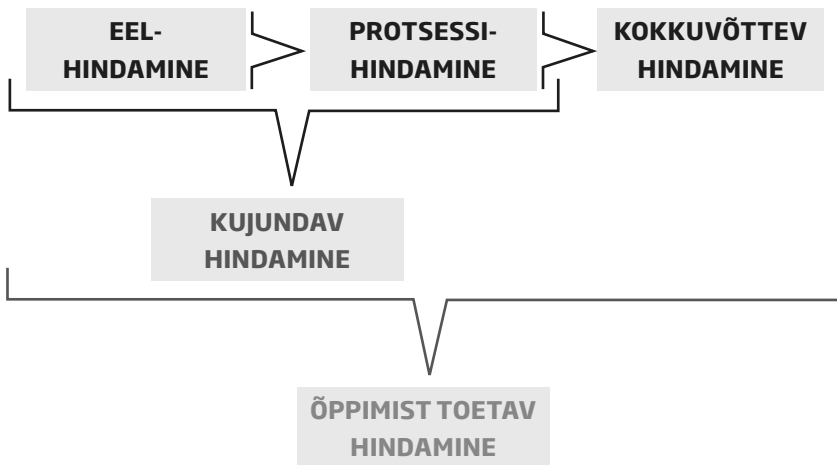
Kujundava hindamise olulised tunnused on seotud eelkõige selle

funktsiooniga, milleks on õppimise toetamine, aga selle funktsiooni täitmisel on olulised ka hindamise (info kogumise ja analüüsi) aeg, objekt ja subjekt.

Ajaskaala - millal hinnata?

Mõtlemisülesanne lugejale: Millal koolis hinnatakse? Millal Teid omal ajal hinnati, kas pärast uue osa läbimist, kodutööde tegemist või kontrolltöid? Kas ja kuidas koguti andmeid selle kohta, mida Te teemast juba teadsite ja oskasite, mida kindlas valdkonnas suutsite?

Kõige lihtsam on tuua välja hindamisetapid ajaliselt:



Eristada võib **eel- ja protsessihindamist**, mida ühiselt võib nimetada ka **kujundavaks hindamiseks** ja mille puhul kogutakse andmeid õppija hetketaseme kohta ning kavandatakse tema edasist arengut toetavaid tegevusi; ning **kokkuvõtvat hindamist**, mille puhul õppija tulemus võetakse kokku (ja fikseeritakse hindena) ning midagi enam paremaks muuta ei saa.

Reaalsuses kehtib selline skeem paremini teatud tüüpi ainete puhul, nt geograafia või ajalugu, mida õpitakse sageli teemade kaupa. Paljudes teistes ainetes, nt matemaatikas, muusikas, keeltes või kehalises kasvatuses, on enamasti üsna raske eristada protsessi ja lõppkokkuvõtete tegemist. Vahekokkuvõtted on sisendiks järgnevale tegevusele, st neid hindamisi saab määratleda ka protsessihindamisena.

Õppimist toetav hindamine võtab kokku kõik need hindamise etapid. Ka suurem osa koolis tehtavatest (vahe)kokkuvõtetest saab ja peakski olema õppimise toetamise teenistuses – hindamine ei peaks piirduma „hinnete kirjapanekuga“, vaid sellest peaksid nii õpetaja kui ka õpilane saada kasulikku infot selle kohta, mida tulevikus teistmoodi ja paremini teha (aga ka selle kohta, mida samas vaimus jätkata), et õppimine oleks võimalikult tõhus.

Seega on õppimist toetava hindamise mõiste ajalises mõttes kujundavast hindamisest laiem, ehkki valdav osa autoreid (nt Andrade; Clark; Black & Wiliam; Chappuis & Chappuis; Heritage) peavadki kujundava hindamise (*formative assessment*) all silmas just õppimist toetavat, mitte igasugust eel- ja protsessihindamist.

Hindamise eesmärk (funktsioon) - miks hinnata?

Õppimist toetavat hindamist saab määratleda ka selle eesmärgi ehk funktsiooni kaudu. See, et hindamise eesmärgiks on just õppimise toetamine, pole sugugi elementaarne (Irving, Harris, & Peterson, 2011).

HINDAMINE



HINNETE KIRJAPANEKUKS



ÕPPIJATE SELEKTEERIMISEKS



**ÕPITULEMUSTE SAAVUTATUSE
TASEME KAARDISTAMISEKS**



**EDASIMINEKU JA ARENGU
KAARDISTAMISEKS**



ÕPPIJATE MOTIVEERIMISEKS



**ÕPPIJA HINDAMISOSKUSE
ARENGU TOETAMISEKS**

Hindamise funktsioonidest olen põhjalikumalt kirjutanud raamatus „Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine“.³

Eelneval joonisel on välja toodud vaid mõned hindamise funktsioonidest. Osa neist toetab kujundava hindamise ideed, teised on sellega kindlatel tingimustel ühendatavad ja mõned sellega ka vastuolus. Juhul, kui kool ja õpetaja peavad primaarseks just neid hindamise funktsioone, ei saa rääkida kujundavast/õppimist toetavast hindamisest.

Mõtlemisülesanne lugejale:

Miks hinnatakse Teie arvates tänapäeva Eesti koolis?

Miks hinnatakse koolis, kus Teie laps õpib?

Miks hindate ise õpetajana?

³ Raamatu autoriteks on ka kujundava hindamise teemal edukalt magistrikaadi kaitsnud Leelo Tiisvelt, kes hetkel neid ideid rakendab Randvere kooli juhina, ning kolleegid Anita Kärner Tartu Ülikoolist ja Tiiu Kuurme Tallinna Ülikoolist.

Millised hindamise funktsioonid on kooskõlas kujundava hindamise ideega ja millised mitte? Miks?

Järgnevalt peatun lühidalt kuuel eelneval joonisel väljatoodud funktsioonil.

1. Hindamine hinnete kirjapanekuks

Kas ja kui võrd hindamine hinnete panekuks õppimisega seostub? Üldiselt teavad õpetajad, et hinnete panemine hinnete panemise pärast ei ole õige. Samas tunnistavad mõned neist siiski, et aeg-ajalt nad seda teevad.

Tuleb ju kirja panna neile veerandis vähemalt kolm hinnet, et muidu ei saa koondhinnet tunnistusele. Siis tulebki aeg-ajalt teha mõni töö või kutsuda õpilasi vastama, et oleks, mille eest hinnet panna.⁴

Usun, et suurem osa õpetajatest lugejaid ennast selles näites ära ei tunne, aga väga paljude koolide ja õpetajatega kokku puutununa julgen siiski väita, et hinnete panemine kui eesmärk iseeneses pole võõras ka tänapäeva Eesti koolis. Sellise lähenemisega käib koos tegevuste otsimine, mille eest hindeid panna.

Juba töökava tehes vaatan, et oleks ikka sees selliseid asju, mille eest neile siis hindeid saaks panna – mõni tunnikontroll, hindeline grupitöö, referaat või ettekanne ...

4 See ja järgnevad näiteid, millele ei järgne viidet, ei ole väljavõtted ümarlaudadest, vaid artikli autori enda kirjutised. Samas pole siiski tegemist artikli autori ilukirjandusliku loominguga: kõik näited on mitmete päriselt aset leidnud vestluste ja arutelude põhjal koondatud (ja vahel ka „puust ja punaseks“ tehtud).

On õpetajaid, kes väärtustavad eelkõige osalemist õppeprotsessis ja see kajastub ka nende numbrilistes hinnetes:

Mina oma aines panen kõigile, kes kohal käivad ja kaasa teevad, nelja või viie – need, kes on tublimad või rohkem pingutavad (sest kõigil pole ju võimeid selles vallas), saavad viie, need, kes niisama mõistlikult osalevad, saavad nelja. Ja kes on loru ja vahel segab, saab kolme. Kahte pole ma üldse pannud! Niipalju nad mind ikka austavad, et päris lollusi tegema ei hakka. Ja muidugi ei saa ma neid hindeid ju niisama veerandi lõppu kirjutada, siis panen aeg-ajalt ikka tunnihinde. Et kust see lõpphinne muidu tuleb ...

Lähenemine, kus edu kriteeriumiks on eelkõige aktiivne osalemine tunnis, ei pruugi sugugi vale olla. Pea kõigis valdkondades – muusika, kunsti või meisterdamisega, aga miks mitte ka matemaatika, keeleõppe või loodusteadustega tegeldes – toob protsessis aktiivselt osalemine enamasti kaasa ka teadmiste ja oskuste arengu, suurema huvi valdkonna vastu ja suurenenud motivatsiooni sellega edasi tegelda. Siiski on sellise hindamise puhul oht, et kõigil on „lihtsalt tore“, aga õppimist ei toimu.

2. Hindamine õppijate selekteerimiseks

Õpetajad enamasti ei tunnista, et hinnatakse ka õpilaste **selekteerimiseks** – selleks, et välja valida neid õpilasi, kes on võimekad kas üleüldse või teatud valdkonnas, et nad saaksid jätkata õpinguid gümnaasiumis ja kõrgkoolis, ning välja praakida vähemvõimekad ja suunata nad nt kutseharidusse.

Juba Ralph Tyler (1949/2013) rääkis oma õppe kavandamise alus-tekstis sellest, et võimalik on selline õppeprotsess, mille käigus õpilane küll omandab teadmisi teatud valdkonna kohta, ent samas õpib ka seda valdkonda vihkama.

Võimalik on ka olukord, et õpilane õpib nt matemaatikat, emakeelt, füüsikat, muusikat ning samas omandab arusaama, et see valdkond talle absoluutselt ei meeldi ja ta ei soovi sellega pärast kooli enam iial tegelda. Või siis et tal pole selles valdkonnas lihtsalt mingeid võimeid ega eeldusi.

*Olen pea 20 aastat täiskasvanutele siidimaali õpetanud ja jutt, mida ma peaaegu igal kursusel kuulen, on: „Oh, ma ei oska absoluutselt joonistada!“
Ning seejärel mängib see sama inimene väga loovalt värvidega või kujundab isikupäraseid mustreid või joonistab foto järgi kauneid lilli, olles samas siiski veendunud, et tegelikult ta joonistada ei oska, sest ...*

Sageli tuleb selle suhtumise tagant välja kunagine hinnang õpetajalt või siis lapsepõlves kogetud tunne, et klassikaaslaste pildid olid „ilusamad ja tunnustusväärsemad“. Nii, arvates, et joonistusoskus puudub, ei julgeta ka hiljem täiskasvanuna kunstivaldkonnas tegutseda, ehkki tuntakse, et see oleks mõnus, teraapiline, loov – kuid mis teha, kui „annet pole antud“.

Sarnane on olukord muusikaõppes: laulupeotraditsioon ja kõrge koorikultuur on tunnustust väärivad, aga nende väärtuste pahupool on terve hulk inimesi, kes on mudilaskoorist välja arvatud või lubatud laulda ainult vaikselt, ja see jääb inimesega kogu eluks kaasa. Ka vestlusringidest tuli välja järgmine mõte:

Soome kooli näitel – lapsed laulavad seal julgesti. Eesti lapsed ei julge laulda. Soome lastel ei ole hirmu muusika, kunsti ega kehalise kasvatus tundide ees. (Väljavõte ümarlaualt)

Liiga palju on õpetajate seas siiski neid, kes arvavad, et õige õpetaja on see, kes paneb igasuguseid hindeid: õpilaste tase on ju erinev ja kui kõik viied saaksid, siis tunduks see kahtlane.

Sellesse „normaaljaotuse lõksu“ olen langenud algaja õppejõuna ka ise.

Kui esimest korda ülikoolis õpetasin ainet õppe kavandamisest, oli mul väga vahva ja motiveeritud grupp, kellest paljudel oli praktiliselt käsil õppekava loomine või uuendamine. Seepärast valmistusid nad seminari-deks mitte niipalju kui hädapärast vaja, vaid töötasid läbi rohkelt erinevate maade ja perioodide õppekavu, vestlused olid sügavad ja sisulised ning nii mina kui ka grupi liikmed ise tajusime, kuivõrd palju suurenesid ja süvenesid nende teadmised ja arusaamad.

*Kui siis jõudis kätte aeg teha kokkuvõtteid, siis tundus mulle siiski vale anda kõigile hindeks A või B. Nii panin A vaid tublimatest tublimatele, kes minu kursuse alguses seatud latist vägeva varuga üle olid hüpanud, suurem osa said B-d ja mõned (samuti väga tublid tudengid, kes kõik kursusel nõutu olid hästi ja sisuliselt ära teinud), said C-d – selles seltskonnas jäid nad tippudele siiski alla. Lohutasin neid, et C on ju hea, ning täiskasvanud õppijatena kinnitasid nad mulle, et neid see hinne rahuldab. Siiski tajusin, et nad olid veidi pettunud – nad olid hingega ja mitte hinde pärast pannustanud ja see C polnud nende jaoks motiveeriv ega vääriline „tasu“. Ja mis veel hullem – see C ei vastanud minu enda poolt algul seatud kriteeriumidele: ma ei selgitanud, et A või B saamiseks peab tegema palju **rohkem** kui nõutud.*

Juba mitmeid aastaid sama kursust õpetanuna ei suuda ma endale tänaseni andeks anda neid esimesi C-sid. Sest see esimene grupp oli (võrreldes järgnevat aastatega) tõesti töökas, tubli ja pühendunud. Ja võimalik, et läbivat A-d väärt.

Sarnane situatsioon on tihti ka koolis. Kui kõik õpilased omandavad eesmärgiks seatud tulemused, siis ongi normaalne, et kogu klass saab hindeks viie. Loomulikult on **alati** neid, kes on kaaslastest paremad – nutikamad, loovamad, töökamad. Aga neid omadusi saab tunnustada teisiti kui hinnete kaudu.

Hindamise ajalisest dimensioonist rääkides tõin välja, et õppimist toetava hindamise puhul on oluline teada õppija algtaset ja koguda andmeid protsessi käigus. Samas ei saa võrdsustada õppimist toetavat hindamist eel-, protsessi- ja järelhindamise summaga, kuna kõik need etapid võivad olemas olla, aga nad võivad teenida ka hoopis muud eesmärki, nt õpilaste selektsiooni. Kui toimub algtaseme määratlemine ja selle lõpptasemega võrdlemine, ent selle eesmärk on tublimite (kiiremate, võimekamate) väljavalimine ja nõrgemate suunamine akadeemiliselt vähemnõudlikku gruppi, siis pole tegemist õppimist toetava hindamisega, sest tänapäevane käsitus õppimist toetavast hindamisest on kaasav, mitte selekteeriv – see peab toetama **kõigi**, mitte üksnes võimekate, „heast perekonnast“, teatud soost vms tunnustele vastavate õppijate õppimist.

Just eripärade arvestamist toodi hea kooli tunnuseks välja ka ümarlaudades:

Lastel peab laskma olla nii, nagu nad on, et neil jääb oma nägu, et me ei hakka neid mudeldama – mitte et tekitame keskkonna, kus pole ei siile ega liblikaid, vaid ainult muru. (Väljavõte ümarlaualt)

3. Hindamine selleks, et kaardistada õpitulemuste saavutatuse taset

Väga sageli peetakse nii õpetajate kui ka vanemate poolt oluliseks hindamise funktsiooniks õpitulemuste taseme määramist – hinnatakse selleks, et saada teada, kas sel perioodil eesmärgiks seatu on omandatud (Jürimäe, Kärner, Lamesoo, 2011).

Mitmed õpetajad, kes ühelt poolt väärtustavad hinnete panemist kui sellist, toovad samas välja õpitulemuste saavutatuse hindamise funktsiooni, arvates, et just hinne mõõdab õpitulemuste saavutatuse taset.

Hinnet ei panda ju suvaliselt, selle aluseks on hindamisjuhend, mis on riiklikult paika pandud. Ja hinne näitabki, kui hästi on see, mida õppida anti, ära õpitud – mitme protsendiga on viis, mitmega neli jne.

Samas teavad õpetajad hästi, et õpitulemuste saavutamine ei ole üheselt seotud sellega, kas õppimine on toimunud või mitte. Hinde aluseks olev õigete vastuste protsent on küll objektiivne ja mõõdetav suurus, ent see pole otseselt ega üheselt seotud õppimisega.

Juhul, kui pole toimunud eel- ega protsessihindamist, ei tea õpetaja laste lähtepositsiooni. Võimalik, et on neid, kes kõike töös küsitut juba varem teadsid. Nii on hindeks viis, aga õppimist pole toimunud. Võimalik on ka see, et mõni õpilane oli algtasemelt teistest sedavõrd maas, et seatud latt oli talle ilmselgelt liiga kõrge. Nii võis ta hindeks saada kahe või kolme, hoolimata sellest, et ta palju juurde õppis ning kõvasti tööd tegi ja vaeva nägi.

Õpitulemuste saavutatuse hindamine seostub õppimist toetava hindamisega: oluline on ju hinnata millegi suhtes ja mis saaks olla adekvaatsem hindamisalus kui seatud õppe-eesmärk, ent see on vaid üks osa õppimist toetavast hindamist (vt esimest joonist), mis ei toimi ilma kahe eelnevata.

Mitmed kujundava hindamise teoreetikud ei pea õpitulemuste saa-

vutatuse hindamist piisavaks eelkõige selle tõttu, et siis on nii õpetaja kui ka õpilase jaoks juba hilja: kui saadakse infot selle kohta, et mõned olulised teadmised-oskused on omandamata, mõnest põhiideest ei saada aru vms, siis mida tuleks sellest järeldada? Kas seda, et seekord läks halvasti? Või et laps oli laisk ja vähemotiveeritud? Või et õpetaja ei tulnud oma ülesandega toime? (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004; Irving, Harris & Peterson, 2011)

Kui infot lünkade, väärtadmiste ja vajakajäämistega kohta saada protsessi kestel, siis on võimalik õppeprotsessis teha vajalikke muudatusi, et eesmärgiks seatu ikkagi saavutada.

4. Hindamine selleks, et kaardistada edasiminekut ja arengut

Heal koolil ja igal selle kooli õpetajal on oluline teadvustada, et kuna õppijad **on** erinevad ja hindamise funktsiooniks ei tohiks olla seleksioon, siis on normaalne, et oluliste õppe-eesmärkide saavutamiseks kuluv aeg on õpilaseti erinev.

Veelgi enam, ka seatud õppe-eesmärgid, mida õppekavades on tavaks sõnastada taotletavate õpitulemustena, võivad olla erinevad (Sadler, 1989).

Nii võib samas klassis erinevatel õppijatel olla erinevaid eesmärke: üks tahab saada selgeks pahempidi kudumist, teine õppida kuduma sokikanda, kolmas kududa endale kleiti. Või mõnes teises aines koostab üks grupp tervisliku toitumise kohta võõrkeelse plakati, teine koomiksi ja kolmas jutukese.

Selline olukord – erinevate õppe-eesmärkide paralleelne eksisteerimine ühes klassis – pole tänapäeva Eesti koolis võimatu. Siiski on see pigem erand kui reegel.

N. gümnaasiumis proovisime rääkida tööõpetajaga, et laps võiks kududa salli, mitte sokki. Et talle on kudemine raske, aga salliga ta saaks hakkama. Me ei jõudnud kuhugi. (Väljavõte ümarlaualt)

Hinnata tuleb nii enne õppeprotsessi algust kui ka selle kestel, ent õppimist toetavaks muudab selle hindamise see, et **hindamine täidab teatud kindlat funktsiooni – toetab õppimist** (Black & Wiliam, 1989; 2009; Heritage, 2010). Ja mitte üksnes „tublide ja edukate“ või siis keskmiste „neljaliste“, vaid eranditult kõigi, sh erivajadustega (andekate, aeglaseimate, erineva taustaga) õppijate õppimist ja arengut.

Kui algtase ja tihti ka seatud eesmärgid on erinevad, siis näitab õpetaja professionaalsust see, kui kõik õppijad arenevad ja tunnevad, et tegelevad just neile väljakutset pakkuvate ülesannetega ning on omandanud midagi uut (Irving, Harris & Peterson, 2011).

Hinnang ja tagasiside tööle või sooritusele peaks kujundava hindamise puhul lähtuma eelkõige õpilase arengust, mitte õpetaja püstitatud kriteeriumidest (Black & Wiliam, 1989; Harlen & James, 1997). Siiski, igal järgneval kooliastmel on õpetaja ülesandeks toetada õppijaid ka etteantud kriteeriumide kasutamisel oma töö või soorituse tagasisidesetamiseks (Gan & Hattie, 2014).

Muidugi tekib nii õpetajatel, õpilastel kui ka vanematel küsimus: kui hindame eelkõige iga lapse õppimist ja arengut ning peame normaalseks seda, et erinevate laste võimed, tase ja motivatsioon eri valdkondades tegutseda ongi erinevad (st erinevad võivad olla ka õppe eesmärgid), siis kuidas seda kõike numbrilistes hinnetes väljendada?

Ehkki on võimalik koostada hindamismudeleid, mis hinde saamise põhikriteeriumina arvestavadki arengut, aktiivset osalemist jms, on õppimist toetava hindamise puhul lihtsam ja mõistlikum lahendus siiski numbrilistest (või tähelistest) hinnetest loobumine ja nende asendamine sisulise ja edasiviiva tagasisidega.

Ka kogunud õpetajad on veendunud, et siin ongi mõistlikum kasutada personaalset kirjeldavat tagasisidet. Tartu Erakooli (TERA) klassiõpetaja Piret Kimmel⁵ kirjeldab oma kogemust järgnevalt:

See (õppimist toetav hindamine) on ikkagi super süsteem. Kui ma mõtlen oma klassi peale ... et esimes-tes-teistes klassides on mul alati olnud selliseid õpilasi, kes ei küüni selle protsendi järgi ... neljani kohe kindlasti mitte ... mõni ei küüni ka kolmeni mõnikord. Aga kolmandas klassis tavaliselt on nad juba nii enesekindlaks saanud, nad on avatud, julged ... Ja kui sa oled julge ja avatud meelega, siis sul tavaliselt läheb ka see töö, mida sa teed, paremini!

Õpetaja Pireti sõnu kinnitavad tema õpilaste tulemused: väga erinevalt tasemelt alustanud klass sooritas kolmanda klassi lõpu tasemetööd suurepäraselt. Sama kogemus on mitmel TERA ja teiste mittenumbrilist hindamist kasutavate koolide õpetajal. Kui lastel alguses huvi, julgus ja motivatsioon säilitada ning seda pingutusest hoolimata saadud kahte-kolmedega – või vastupidi, pingutamata saadud viitega – mitte ära ajada, siis jõuavad kõik lapsed kenasti kolmanda klassi lõpuks riiklikus õppekavas ette nähtud tasemele.

See süsteem soosib ka võimekamaid õppijaid: kui nad tegutsevad ja harjutavad oma tasemel ning näevad arengut ja edasiminekut, on see nende laste jaoks palju motiveerivam, kui olla lihtsalt „viieline, kes ei peagi õppima“.

5. Hindamine õppijate motiveerimiseks

Sellele, et hindamine peab toetama õppimist, vaevalt keegi vastu julgeb vaielda. Küll aga on võimalik seda ideed tõlgendada mitmel erineval viisil. Väga sageli peavad õpetajad õppimise toetamise all silmas seda,

⁵ Intervjuu on pärit Helin Lillian Talve magistritöö materjalidest.

et nendepoolne tagasiside (hinded, kiitused ja märkused) sunnib lapsi õppima ja pingutama, toimib välise motivatsiooni allika (Ryan & Deci, 2000), piitsa ja präänikuna.

2011. aastal viis Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus läbi uuringu, milles kaardistati õpetajate hindamisalaseid arusaamu. Fookusgrupivestlustes väljendasid mitmed traditsioonilist numbrilist hindamist kasutavate koolide õpetajad järgnevat arusaama: hea hinne ongi õpilase tasu („palk“) ning negatiivne hinne karistus laiskuse ja õppimata jätmise eest. Samuti arvasid palju õpetajad, et halva hinde vältimine võib teatud juhul motiveerivaks osutada. Paralleele toodi isegi kehalise karistusega:

Õp 5: „Motiveerimine ei ole ainult positiivne. Motiveerimine on suvaline.“

Õp 2: „Rihm ka motiveerib.“

Õp 5: „Jah.“

Õp 8: „Hirm ka motiveerib.“ (Jürimäe, Kärner, Lamesoo, 2011: 42)

2011. aasta uuringus osalenud õpetajatest tõlgendasid paljud hindamist eelkõige hinnete panemisenä. Vestluses väljendasid nad seisukohta, et paraku see tõesti motiveerib õpilasi:

Õp 3: „Jah, seda on küll laste käest kuulda olnud või õpetajate käest ka. Kui ma ütlen, et saate hinde, et siis teevad usinamalt, kui ma seda ei ütle.“ (Jürimäe, Kärner, Lamesoo, 2011: 42)

Idee, et õpilased õpivad ja pingutavad vaid hinnete nimel, on jätkuvalt levinud nii õpetajate, õpilaste kui ka nende vanemate seas – ka aastal 2015.

Võiks ju arvata, et vahet pole: kui õppija pingutab hinnete nimel, aga hea hinde saamiseks on vajalik hoolsalt õppida, siis ongi hinnete panemine õppimist toetav. Paraku käib sellise hindamisega kaasas ka varjupool.

Näiteks 2014. aastal läbi viidud fookusgrupivestlustest⁶ 3. klassi õpilastega ilmnis, et juba selles vanuses on lapsi, kes hea tulemuse (hinde) nimel on valmis ka pettuseks – spikerdamiseks, kaaslase pealt maha kirjutamiseks. Samas õpilased avaldasid ka arvamust, et kui hinnet ei saaks, siis nad „ei viitsiks ka spikerdada“.

Positiivse tulemuse saavutamisele, veel enam aga negatiivse tulemuse vältimisele suunatud motivatsioon pole õppimist toetav. Mitmete teadusuuringute tulemused kinnitavad, et ebaedu ja vigade vältimisele suunatud motivatsioon on negatiivselt seotud õppimise ja arenguga (Pulfrey jt, 2011; Elliot & Murayama, 2008 jpt).

Traditsioonid on visad kaduma, eriti koolist kui institutsioonist, mille ülesanne on kultuuriväärtuste edasikandmine ja järgnevate põlvkondade sotsialiseerimine.⁷ Kooli konservatiivsus on käsitletav väärtusena, ent oluline on teadvustada, et traditsioonide seas on selliseid, mis tänapäeva kiiresti muutavas maailmas enam kasu ei too. Maailmas, kus üha olulisem on iga isiku initsiatiiv ja eneseteostus, soov ning valmisolek elukestvaks õppeks, ei tohiks ka kool õppijale peale suruda passiivse manipuleeritava rolli, kes oma tegevust ise ei oska, taha ega suuda analüüsida ning kelle eesmärgiks on eelkõige kohanduda olemasoleva süsteemiga ning teenida välist tunnustust ja heakskiitu, vältides karistusi ja sanktsioone.

6 Näide pärineb artikli autori juhendatava, klassiõpetaja Emiilie Kivi magistritöö materjalidest.

7 Uuringutulemused näitavad aga, et õpetaja ja õpilaste motivatsioonilased suundumused on omavahel seotud, vt Atkinson (2010).

Õppimist toetava hindamise puhul on hindamine motivatsiooni teenistuses hoopis teisel viisil: ei õhutata välistel sanktsioonidel (hea hinde lootus ja kartus saada halba hinnet) toimuvat õppimist, vaid sisemisest huvist ja motivatsioonist kantud õppimist, mida suunab soov maailma kohta rohkem teada saada, areneda ning mingis oskuses paremaks saada. Selline huvi on lastes olemas, seda kinnitavad pea kõik lasteaiaõpetajad ja paljud klassiõpetajad – aga paraku vaid üsna vähesed põhikooli aineõpetajad. Mis siis juhtub? Kuhu see huvi kaob? Ja miks Eesti tublid teismelised, kes rahvusvahelistes uuringutes oma õpitulemustega silma paistavad (vt PISA tulemusi), on samas nii väikese koolirõõmuga ning loobuvad õppimisest palju varem kui nende Skandinaavia eakaaslased (vt PIIAC tulemusi)? Ka teiste riikide autorid (Brookhart jt, 2008; Black & Wiliam, 2009) on märganud, et suurem osa lastest alustab kooliteed põnevusega, lootes seal palju õppida. Aja jooksul suundub nende põhitähelepanu aga valdavalt hinnetele, mitte õppimisele ning see on kahtlemata seotud koolis kasutatava hindamis- ja tagasisidestamissüsteemiga.

Hindamise motiveerivat funktsiooni saab täita eelkõige tagasiside-rikka õpikeskkonna kujundamise kaudu. Siiski ei toeta mitte igasugune tagasiside õppimist – vahel võib tagasiside hoopis demotiveerivalt mõjuda. Sellest, millised on tõhusa ja õppimist toetava tagasiside tunnused, tuleb täpsemalt juttu järgnevas peatükis, mis on kirjutatud koos Leana Pennulaga.

6. Hindamine õppijate hindamisoskuse arengu toetamiseks

Kas õpilased oskavad ennast adekvaatselt hinnata? Tunnevad nad oma tugevaid ja nõrku külgi õppijana? Oskavad nad oma tööd ja aega planeerida? Teavad nad õpistrateegiaid ning oskavad nende hulgast asjalikku valikut teha?

Kui sedalaadi küsimusi oma õpikogukondades või koolides õpetajatelt küsinud oleme, on vastus sageli: „Mõned oskavad, aga enamus mitte.“

On õpetajaid, kes arvavad, et õpilased (olgu nendeks siis esimese kooliastme lapsed või gümnasistid) on liiga noored, et sellist oskust

omada ja seda on neilt ka liiga palju nõuda. Samas on õpetajaid, näiteks juba varem mainitud Piret Kimmel TERAst, kes on teadlikult tegelenud õpilaste enesehindamise oskuse arengu toetamisega, ja tulemused on silmnähtavad.

... minu lapsed suutsid küll väga hästi tagasisidet anda. Ja uued lapsed, kes juurde tulid, ütlesid, et nende jaoks oli hästi üllatav see, et negatiivsed asjad või puudujäägid toodi väga pehmelt välja. Niimoodi nagu tõelised diplomaadid ... Tõesti, seda ma naudin! Ja kui kiideti, siis kiideti võib-olla isegi üle võlli ... Aga just see et nad on /.../ harjunud nii kuidagi tunde järgi seda tagasisidet andma.⁸

Mitmed autorid leiavad, et tõhus tagasiside peab olema eelkõige kirjeldav ning andma õppijale juhiseid selle kohta, milliseid meetmeid ta saaks kohe rakendada, et oma tööd või sooritust parandada, et see vastaks seatud õppe-eesmärkidele, sh riiklikes õppekavades sätestatud õpiväljunditele (Brookhart jt, 2008; Heritage, 2010; Popham, 2011).

Hindamine õppija edasimineku ja arengu kaardistamiseks, õppija motiveerimiseks ning õppija enda hindamisoskuse arengu toetamiseks on funktsioonid, mis on kooskõlas kujundava hindamise ideedega. Ka hindamine selleks, et kaardistada õpitulemuste saavutatuse taset, on oluline, kui see kaardistab ka arengut ja edasiminekut ning on õppijate jaoks motiveeriv, siis on tegemist õppimist toetava hindamisega.

⁸ Intervjuu on pärit Helin Lillian Talve magistritöö materjalidest.

Motiveeriv tagasiside

Leana Pennula⁹, Maria Jürimäe

Et õpilane saaks aru, kuidas tal õppimine läheb, on vajalik info hetketaseme kohta: „kus ta hetkel on“, mida oskab, teab ja mõistab. Tal on vaja ka teada, mida ta peaks tegema, et oma taset parandada, õppida ja edasi areneda.

Rahvusvaheliste allikate põhjal on tagasiside kujundava hindamise olulisemaid elemente (Black & Wiliam, 1989; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; 1998). Hinded pole edukaks õppimiseks tingimata vajalikud, kuid tagasiside on.

Hattie ja Timperley (2007) on metauuringute põhjal välja toonud, et võrreldes mitme teise pedagoogilise aspektiga on just tagasiside mõju õpitulemuste paranemisele kõige suurem. Ramaprasad (1983) määratleb tagasisidet kui informatsiooni selle kohta, milline on õppija hetketase ning kuhu ta jõuda tahab. Otsitud või saadud tagasisidet kasutatakse hetketaseme ja soovitud taseme vahelise tühimiku täitmiseks. See määratlus on kasutusele võetud mitme tunnustatud kujundava/õppimist toetava hindamise autori poolt (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009; Brookhart jt, 2008).

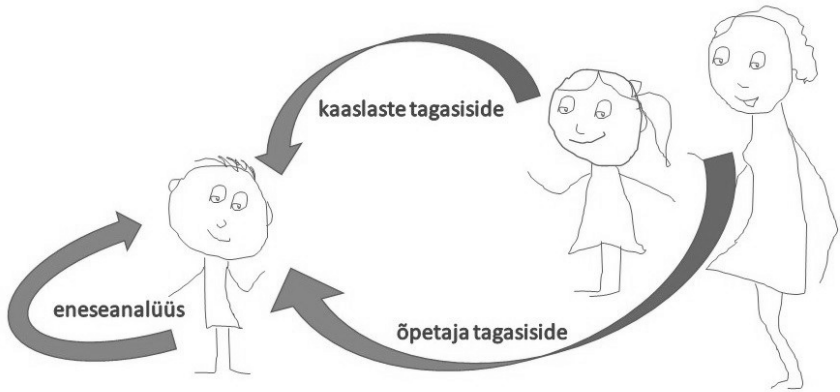
Eesti õpetajad teavad, et regulaarne tagasiside on vajalik nii õppijaile kui ka õpetajale. See annab infot õpilase arengu ja eesmärkide poole liikumise tempo ja tulemuslikkuse kohta. Ilma tagasisideta on kõigil osapooltel keeruline orienteeruda, seega on tagasiside sihipärase õppe eelduseks.

Hindamise muudab õppimist toetavaks see, et erinevate õppeprotsessi etappide käigus kogutud info näitab, et areng toimub – tagasiside on motiveeriv. Kui info kogumise ja tagasiside saamise hetki on õppeprotsessis piisavalt, siis kogeb õppija: „Näed! Enne ma seda ei osanud, aga nüüd oskan. See tähendab – olen edasi läinud, õppimine edeneb!“

⁹ Peatükk on kirjutatud koostöös Leana Pennulaga, kes autori juhendamisel kaitses magistritöö tagasiside teemal 2015. aastal.

Jah, tagasiside on vajalik, aga paljud õpetajad küsivad, kust leida aega kõigile õpilastele piisavalt tagasisidet anda, kui klassis on 24 õpilast või enam. Liiati arvestades asjaolu, et tagasisidet võiks iga õppija saada sageli ja võimalikult kiiresti. Brosvici, Dihoffi, Epsteini ja Cooki (2010) uuringu tulemused näitasid, et õpilased jätsid korrektse vastuse paremini meelde juhul, kui vigade parandamiseks kasutati kohest tagasisidet. Lisaks mainivad õpetajad tihti ka seda, et ei saa kogu tunniaega tagasisidestamisele kulutada – on vaja ka õppida ja õpetada.

Tagasiside allikad



Õnneks on koolis tagasiside allikaid rohkem kui üks:

Nii mõnelgi juhul ei olegi õpetajal vaja õppijale motiveeriva tagasiside andmiseks eraldi vaeva näha: sobivalt korraldatud õppeprotsess, milles õppija ise saab teadlikult jälgida oma arengut ja edasiminekut, võimaldab seda tagasisidet õppijal endal saada.

Näiteks kehalise kasvatusõpetaja harjutab esimese klassi lastega tirelit (kukerpalli) ning ühiselt analüüsitakse ilusa tireli tunnuseid: see on „ümmargune ja vee-

rev“, st lõug on võimalikult rinnale surutud, lähteasendiks on toengkükk, mida õppijad ühiselt ka proovivad, tirel veereb hoogsalt ja kiirelt ning ülestõusmisel haaravad käed põlvede ümbert kinni.

Ehkki „teoorias tugevad“, ei suuda paljud õpilased alguses ise ilusat tirelit siiski sooritada: mõnel kipub pea ette jääma, teine kaldub pigem viltu, ununeb kätega hooandmine ja hiljem põlvedest haaramine, tempo jätab soovida.

Iga harjutamise ajal mõtlevad lapsed (esmlt õpetaja meeldetuletusel, aga peagi juba ise) ilusa tireli oluliste tunnuste peale. Pärast paari harjutamispäeva näevad lapsed, et nende tirel on paremaks läinud.

Ja kui nad kahe kuu möödudes ise või paarikaupa oma sooritust analüüsivad, saavad kõik aru, mida nad on juurde õppinud, ja ka seda, mida veel harjutama peaks.

Traditsioonilise lähenemise kohaselt on koolis **hindaja** ja **tagasiside andja õpetaja**. Ka õppimist toetava hindamise puhul on õpetajal tagasiside andmisel oluline roll: tema professionaalne ettevalmistus aitab õppijatel mõista, millised on õpetuses olulised aspektid, millele tuleks tähelepanu pöörata näiteks eelpool kirjeldatud tireli või teiste valdkondade oluliste õppe-eesmärkide saavutamiseks.

Ehkki õpetaja roll tagasiside andjana jääb oluliseks kogu õpingute kestel, on õppimist toetava hindamise puhul väga tähtis, et **suur osa hindamisest delegeeritaks õppijatele endile** (Brown jt, 2012; McMillan & Hearn, 2008).

Kuigi mitmed autorid rõhutavad tagasiside võtmerolli tõhusas õppeprotsessis, on oluline rõhutada, et mitte igasugune tagasiside ei ole õppimist toetav ja motiveeriv.

Kujundava hindamise alustalaks on **suhtumine õppijasse** kui arenemis- ja vastutusvõimelisse isiksusse, kes tahab ja suudab õppimisalaseid otsuseid teha. Suhtumine õpilasse kui isiksusse kajastub ka tagasiside

laadis. Traditsiooniline hindamine on olnud suunatud pigem vigade otsimisele ja väljatoomisele. Sellise lähenemise puhul on õppija loomulik strateegia vigade vältimine, mis omakorda toob kaasa riskide vältimise. Tagasiside, mis on sisult kriitiline, rõhutab vigu ning ei anna informatsiooni selle kohta, kuidas õppimist edendada, avaldab õppeprotsessile hoopis negatiivset mõju (Kluger & DeNisi, 1996; Marzano, 2010). Kujundava hindamisega käib kaasas suhtumine vigadesse kui õppeprotsessi loomulikku osasse. Vigu ei püüta iga hinna eest vältida, vaid rõhutatakse neis arengu- ja õppimisvõimaluste nägemist ja väljatoomist.

Üks tagasiside olulisi tunnuseid on eesmärgipärasus: et tagasiside oleks efektiivne, peab selle otsimine ja andmine olema seotud kokkulepitud õppe-eesmärkidega. Nii mõnigi kord on tagasiside suunatud töö või soorituse nendele aspektidele, mis ei ole seotud konkreetsete õppe-eesmärkide saavutamisega. Selline tagasiside ei pruugi õppimist toetada, sest tähelepanu ei pöörata tühimiku täitmisele hetkeseisu ja seotud õppe-eesmärkide vahel, õpilasel võib kujuneda ebaselge arusaam õppeprotsessi kulgemisest, oma arengust ja edu kriteeriumitest (Hattie & Timperley, 2007).

Tagasiside liigitamine selle keerukuse põhjal

Tagasisidestamise eesmärk on anda õppijale motiveerivat infot selle kohta, kuidas seotud eesmärkide poole minek sujub ja mida edasi teha. Kui tagasiside on õpilase jaoks liiga mahukas või keeruline, ei pruugi ta suuta sealt enda jaoks olulist välja noppida ega sellele tähelepanu pöörata.

„Ma ju kirjutan neile iga kirjandi või võõrkeele kirjajaliku töö puhul täpselt välja, milles nad vigu tegid“, ütlevad õpetajad üsna tihti. „Aga ega õpilased neid asju ei loe – ikka teevad samu vigu edasi!“

Võib jääda mulje, et pole mõtet õpilaste töid või sooritusi suuliselt ega

kirjalikult pikalt kommenteerida ning lühike konkreetne tagasiside, nt hinne, õigete vastuste protsendi esiletoomine või koht klassi pingereas, on igati informatiivne ja kõigile üheselt mõistetav. Selline tagasiside annab tõesti õppijale (nagu ka vanemale ning teistele osapooltele) teada, kuidas läks, aga selles puudub info, miks nii läks, samuti edasiviiv aspekt: mida teha, et tulevikus paremini läheks. Oma lõplikkuses on selline tagasiside pigem selekteeriv – toob välja tugevad, keskmised ja nõrgad.

Brookhart jt (2008) rõhutavad, et tagasiside peaks motiveerima kõiki õppijaid, keskenduma seatud õppe-eesmärkidele, ei tohiks olla liiga infovaene (hinne seda paraku on), kuid samas ka mitte liialt mahukas. Õpetajal võib olla küll kiusatus parandada kõike, milles eksitakse, kuid õppimise seisukohalt pole see ei otstarbekas ega ka võimalik. Antav tagasiside peab eelkõige sisaldama informatsiooni töö või soorituse nendest aspektidest, millega peab veel tööd tegema, ja selget arusaama, kuidas edasi minna, et edu saavutada.

Erinevatest tagasiside tüüpidest saab moodustada hierarhiaid, nt Shute (2008) liigitus algab tagasiside puudumisest, järgnevad lihtsamad kvantitatiivse tagasiside tüübid, mis annavad infot vastuse õigsuse kohta (õigete vastuste protsent, hinne jne), ning viimaste seas on keerukamad tagasisided, mis sisaldavad analüüsi, vigade ja valearusaamade väljatoomist ning juhendeid edasiseks toimimiseks.

Tabel 1. Tagasiside tüübid vastavalt keerukusele (Shute, 2008 põhjal)

Tagasiside tüüp	Näide
Tagasiside puudub	Õppija vastab küsimusele, kuid ei saa tagasisidet selle kohta, kas vastus on õige või vale.
Kontrollimine	Õppija saab infot oma üldise tulemuse kohta (näiteks õigete vastuste protsent või selle põhjal antud numbriline hinne).
„Õige/vale“	Õppija saab teada, kas tema konkreetne vastus või sooritus on olnud õige või vale, kuid ei saa mingit lisainfot või selgitust.
„Proovi uuesti!“	Õppija saab teada, et tema vastus või sooritus on vale, ja ta saab võimaluse uuesti proovida, et seda parandada, kuid tal pole infot, mida tuleks teha teisiti.
Vigade märgistamine	Õppija vead märgistatakse (nt kirjalikus töös) või neile osutatakse (nt kehalise kasvatuse tunnis viidatakse, et harjutuse sooritamisel on jalgade asend vale), kuid õigeid vastuseid või näiteid õige soorituse kohta ei esitata.
Täpsustus	Üldine termin, mis viitab, miks vastus oli vale, ja annab õpilasele võimaluse seda parandada (nt „Järgi tehete järjekorda!“ või „Põimlause!“). Tagasiside andja võib õige vastuse ka lihtsalt ette öelda.
Tunnuste väljatoomine	Täpsustav tagasiside, mis annab informatsiooni õppija töö või soorituse oluliste tunnuste kohta (nt „Sissejuhatus on sisukas ja paraja pikkusega.“, „Silmused on natuke liiga lõdvad.“).
Teema täpsustamine	Täpsustav tagasiside, mis annab informatsiooni õpitavast teemast ja võib sisaldada ka materjali taasõpetamist. Näiteks tuuakse lisaks märksõnale „tehete järjekord“ või „põimlause“ uuesti esile ka see, millises järjekorras tehteid sooritada või kuidas põimlauseid kirjavahemärgistada.

Vastuse täpsustamine	Täpsustav tagasiside, mis keskendub õppija konkreetsele vastusele. Tagasisides võidakse ka selgitada, miks vastus on õige või vale või milline osa vastusest vajab veel täpsustamist. Õpetaja võib näiteks küsida: „Jah, limonaadi joomine pole tervislik. Kas oskad selgitada, miks?“ Kui vastatakse, et see sisaldab e-aineid, võib omakorda paluda täpsustada, milliseid ja kas lisaks e-ainetele on limonaadis veel midagi kahjulikku.
Vihjed ja märksõnad	Täpsustav tagasiside, mis suunab õppijad õigele teele, näiteks annab vihje, mida edasi teha. Õiget vastust ette ei öelda. Näiteks võib õpetaja küsida: „Miks pole magusad gaseeritud joogid tervislikud?“. Vihjena rõhutab ta sõna „magus“.
Vigade ja valearusaamade analüüs	Täpsustav tagasiside, mis sisaldab vigade analüüsi ja hinnangut, annab informatsiooni õppija konkreetsetest vigadest või valearusaamadest (selgitab, mis on valesti ja miks). Näiteks võib õppija tööst ja sellele järgnevast vestlusest selguda, et õppija arvab, et igasugused süsivesikud on kasulikud toitained. Võimalik, et tema klassikaaslasel on jälle vastupidine väärarusaam: suhkrud ja rasvad teevad paksuks ja nende igasugusest tarbimisest tuleks hoiduda.
Informatiivne juhendamine	Kõige täpsem tagasiside, mis kontrollib vastust, annab märku omandatud teadmistest-oskustest ja vigadest ning annab ka vihje selle kohta, kuidas edasi toimida. Õiget vastust üldjuhul ette ei öelda, kuid õppijale pakutakse tuge selleni jõudmiseks.

Shute hierarhia esimeste astmete abil saab kirjeldada tagasiside tüüpe neis olukordades, milles on olemas õiged ja valed vastused (nt matemaatika, grammatika). Seda tagasisidet annab meie koolis enamasti õpetaja, samas võiks ta selle edukalt õppijaile ja tehnilistele abivahenditele delegeerida. Tabeli esimesed read ei nõua tagasiside andjalt kuigi suurt professionaalsust – vastuse õigsust või väärust, samuti õigete vastuste osakaalu suudab edukalt näidata vastav arvutiprogramm, lihtsaid matemaatilisi tehteid saab kontrollida kaaslane kalkulaatori abil, keeleõppes saab nt õigekirja või ajavorme kontrollida (veebi)sõnastiku abil jne. Mida nõudlikumad ja komplekssemad on õppeülesanded, seda keerukamat

tagasisidet õppija edukaks toimimiseks vajab ning seda enam on vajalik õpetaja professionaalsus ning n-õ suure pildi tajumine. Siiski peaks õppija ajapikku omandama oskuse kaaslastele ka keerukamat tagasisidet anda ning iseenda töid ja sooritusi analüüsida.

Ehkki Shute loend sobib eelkõige olukordade jaoks, milles on olemas õiged ja valed (või õigemad ja valemad) vastused ja üldhariduskoolis see tihti nii ongi, tuleks ka koolis väärtustada loovust ja originaalsust ning pakkuda õppijatele ülesandeid, mida saab mitmeti lahendada ja millel on palju erinevaid, „õigeid“ vastuseid, mille õigsus või sobilikkus sõltub pigem kontekstist.

Tagasiside fookus ehk mida tagasisidestada?

Eelnevalt hindamise liike toimumisaja järgi määratledes eristasime protsessi- ja kokkuvõtvat hindamist. Sellest lähtuvalt saab eristada ka protsessi käigus saadavat ja kokkuvõtvat tagasisidet. Just esimene on see, mida kujundava/õppimist toetava hindamise tuumaks peetakse.

Klassiruumis kõlab väga sageli õpetajapoolseid repliike „Tubli!“, „Hästi!“, „Õige!“, pikema vastuse puhul võib lisanduda ka hinne, nt „Hästi, viis!“.

Mõnikord selgitatakse ka täpsemalt, mis on hästi ja mida peaks veel tegema, nt: „Luuletus oli kenasti peas, aga katsu teinekord rohkem kaasa mõelda!“, „Hea äratõuge, seekord siiski lõpuni hoogu ei jätkunud!“, „Pahempidi silmus tuleb ilusti välja, kuid see proovilapp on natuke liiga kõvasti kootud!“ vms.

Eristada saab ka tagasisidet võimete kohta (*ability feedback*) ja tagasisidet pingutuse kohta (*effort feedback*). Dwecki (2013) uuringutulemustest selgus, et võimete tunnustamisel huvitas õpilasi eelkõige lõpptulemus,

pingutuse tagasisidestamisel aga pigem õppimisprotsess. Ebaõnnestumise korral arvasid õpilased, kelle võimeid kiideti või laideti, et nende vead tulenevad kaasasündinud võimetest või nende puudumisest. Iga ebaõnnestumine mõjutas nende tegevust negatiivselt. Võimete tunnistamisel või laitmisel ilmnis mõnel õpilasel ka tendents valetada, et avaldada muljet õpetajatele ja kaaslastele.

Samas näitasid õpilased, kelle pingutust kiideti või laideti, üles ka järk-järgult paremaid tulemusi. Algsete ülesannete tulemusi võrreldi järgnevatega ning nii muutus areng silmnähtavaks. Ka ebaõnnestumised mõjusid sellisel juhul pigem positiivselt, julgustades õppijaid järjekindlusele.

Hattie ja Timperley (2007) kasutavad mõistet „tagasiside fookus“¹⁰. Nad eristavad fookuse põhjal nelja tagasiside liiki:

- tagasiside ülesande/tulemuste kohta (*feedback about the task*);
- tagasiside õppeprotsessi kohta (*feedback about the processing of the task*);
- tagasiside eneseregulatsiooni kohta (*feedback about self-regulation*);
- tagasiside, mis on suunatud õpilase isiksusele (*feedback about the self as a person*).

Suurem osa alapeatüki alguses näiteks toodud „tüüpilisest koolitagasisidest“ on antud konkreetse ülesande või tulemuse kohta. Sellises tagasisides kirjeldatakse, kuidas õpilane on ülesande või sooritusega hakkama saanud (sageli andes lihtsalt infot selle kohta, kas vastus on õige või vale), antakse juhtnööre edasiseks tegevuseks ja harjutamiseks, näiteks selle kohta, millistele aspektidele tähelepanu pöörata või millele on tarvis rohkem keskenduda, suunatakse täiendavat või teistsugust informatsiooni otsima. Seda tüüpi tagasisidet kasutatakse õppetöös kõige enam (Hattie & Timperley, 2007). Kui tagasiside konkreetse töö

10 Ehkki mõistet „tagasiside fookus“ on ka eesti keeles kasutatud, pole mõiste meie õpetajatele kuigi tuttav ja võimalik, et tuleks leida lihtsam ja üheselt arusaadav alternatiiv, vt Pennula (2015).

või soorituse kohta ei piirdu õige-vale vastuse väljatoomise ja/või numbrilise hindega, vaid õpilastele antakse tagasisidet nende töö või soorituse oluliste tunnuste kohta ning lisatakse soovitusi, kuidas õppetööd parandada, siis mõjub see edasisele õppimisele positiivselt, st tegemist on õppimist toetava tagasisidega (Ross & Tronson, 2005; Brookhart jt, 2008; Gan & Hattie, 2014).

Protsessipõhine tagasiside on suunatud õppeprotsessile, teekonnale. Selline tagasiside annab informatsiooni õppija hetkesisust, sellest, kuidas õpilane on ülesandele lähenenud ning milliseid strateegiaid ta on kasutanud, ja sageli ka soovitusi ja juhiseid selle kohta, milliseid õpistrateegiaid oleks otstarbekas kasutada soovitud lõpptulemuseni jõudmiseks.

Protsessipõhine tagasiside võibki keskenduda õpistrateegiatele, nt „Teie grupp tegutseb väga tõhusalt – rollide jaotamine oli hea idee ning ka see, et teie kahekesi oma rollid ära vahetasite, õigustas ennast“. Sageli on tagasiside fookuses ka poolik töö: „Sa oled leidnud mitu sobivat kirjanduse allikat ning toonud neist välja olulisi ideid, proovi nüüd peatükid teemade järgi organiseerida!“

Protsessi kestel antav tagasiside toetab õppimist valmisproduktile antavast tagasisidest rohkem. Oluline on õppija aspektist see, et on võimalik midagi muuta. Kui õpilane saab protsessi käigus teada, mida veel harjutada, lisada, juurde õppida vms, siis jõuab ta tõenäolisemalt parema lõpptulemuseni kui juhul, kui tal oleks see tagasiside puudunud. Kui õpetaja saab protsessi käigus tagasisidet õppijate taseme, edasiminek, oskuste ja vigade kohta, saab ta õpet kavandada (ja vajadusel ümber kavandada), et see vastaks kõige paremini just tema õpilaste vajadustele (Heritage, 2007; Black & Wiliam, 2009). Protsessipõhine tagasiside võimaldab sügavamalt õppimist kui vaid lõpptulemusele antav tagasiside. See toetab ka eneseanalüüsi- ja oskuste arengut. Näiteks Dweck (2013) näi-

tas, et õpilased, kelle pingutusi tagasisidestati, õppisid ka enda tegevust objektiivsemalt hindama.

Teoorias on protsessi- ja tulemuskeskset tagasisidet lihtne eristada. Tegelikus õppeprotsessis tagasisidestatakse ka vahetulemusi ja pigem eristab neid kaht tagasiside liiki see, kas see on lõplik (selle eest läheb hinne sisse) või on see miski, mis lubab lõpptulemust veel viimistleda.

Enamasti selgitavad õpetajad ka õppeprotsessi käigus täpsemalt, mis on hästi ja mida peaks veel tegema. Kui kehalise kasvatuses õpetaja tunnis õppijaid pidevalt tagasisidestab, nt „Hea äratõuge, katsu nüüd sama hooga lõpuni minna!“, või käsitööõpetaja selgitab: „Pahempidi silmus tuleb ilusti välja, tõmba lõnga veidi vähem, nii jääb kude pehmem!“, siis on vägagi võimalik, et ajaks, mil seda hüpet või kude „hinde peale“ tehakse, ongi õpilane saanud tagasisidet arvesse võtnud ja seatud õppe-eesmärgid on saavutatud. Ka eelpool näiteks toodud luuletuse lugemisel võiks õppija juba harjutamise käigus kas õpetajalt või kaaslastelt teada saada, et ta peaks luuletuse sisu oma intonatsioonile ja pausidega rohkem edasi andma.

Eneseregulatsioon, mis koolisituatsioonis väljendub eelkõige enda õppimise juhtimises, hõlmab mitmeid aspekte: pühendumus, kontroll ja eneseusaldus. Eneseregulatsioonioskused väljenduvad selles, kuidas õpilane end jälgib, tegevust juhib ja käitumist reguleerib, saavutamaks püstitatud eesmäärke.

Eneseregulatsioonile suunatud tagasiside on näiteks see, kui õpetaja ütleb: „Sa kavandasid oma kudumistö aega hästi planeerides: oled praegu kenasti graafikus ja isegi sellest ees!“ või „Sa tead, millised on hea esitluse tunnused. Tõid need hästi välja ka kaaslaste tööd analüüsisid. Kontrolli, kas sa oled neid kõiki ka oma töös kasutanud!“.

Tagasiside õppija mina kohta on näiteks kiitus „Tubli tüdruk! Suurepärane!“.

Tagasiside õpilase mina kohta sisaldab vähe ülesandega seonduvat informatsiooni ning ei suurenda ka õpilaste arusaamist, pühendumist õppetöösse ega enesetõhusust.

Tagasiside õpilase isiksusele on uuringutulemuste põhjal kõige ebaefektiivsem (Black & Wiliam, 1989; Kluger & DeNisi, 1996), kuid tihti kasutatakse seda koolis rohkem kui teisi tagasiside liike. Rossi ja Tronsoni (2005) uurimusest selgus, et kui õpilastele antakse tagasisidet nende isiksuse kohta, ei aita see edasist õppetööd tõhustada. Selline tagasiside suunab õpilasi kasutama strateegiaid, mille sihiks on vältida väljakutset esitavaid ülesandeid. Selliste strateegiate valiku tingib hirm läbikukkumise ning oma mina kahjustamise ees. Uuringutulemuste põhjal on ebaedu vältimisele suunatud strateegiad õppimise vaatepunktist ebaefektiivsed. Õppija minale suunatud tagasiside nõrkuseks on ka see, et selle tagasiside põhjal pole võimalik vastata küsimustele, milline on õpilase hetketase, kuhu ta suundub ja kuidas täita tühimik hetketaseme ja seatud eesmärkide vahel (Hattie & Timperley, 2007).

Uuringutulemused näitavad, et kõige tõhusam on tagasiside õppeprotsessi ja eneseregulatsiooni kohta (Hattie & Timperley, 2007; Gan & Hattie, 2014). Need kaks tagasiside liiki aitavad kaasa informatsiooni sügavale töötlemisele ja meisterlikkuse kasvule. Tagasiside ülesande või tulemuse kohta on efektiivne vaid juhul, kui see aitab kaasa õpioskustele, infotöötlemisele ja eneseregulatsioonioskuste arengule.

Koolis kasutatav tagasiside keskendub peamiselt minevikule ja sooritus- tagajärjele. Mõnikord seostatakse tagasiside ka õppija minaga: hea töö või soorituse teinud laps on tubli, see, kes asjaga nii hästi toime ei tulnud, võib aga end tunda „mittetubli“, „vähevõimeka“ või isegi „lootusetuna“.

Tagasiside toetab õppimist kõige paremini juhul, kui see ei keskendu üksnes minevikule (tehtu analüüsile), vaid ka tulevikule, sisaldades nõuandeid edasiseks õppimiseks ning eesmärkide poole liikumiseks. Inglise keeles on sedalaadi tagasisidest rääkimisel kasutatud mõistet *feedback that feeds forward*, mille eestikeelne vaste võiks olla edasiviiv

tagasiside. Viimasest terminist võib omakorda mugandada suupärasema uudiskeelendi „edasiside“.

Kui tegemist on pigem kokkuvõtva tagasisidega, siis võib tagasiside, milles tuuakse ära nii töö/soorituse tugevused kui ka arengukohad, mõnedel juhtudel pärssida eriti edukaid õpilasi, kes on iseenda ja oma soorituse suhtes enesekriitilisemad. Tihti on nad teadlikud oma üksikutest puudustest ning õpetaja tähelepanu juhtimine nendele võib tekitada õpilastes läbikukkumise tunnet isegi juhtudel, kui õpetaja tunnustab ka töö tugevusi. Kui tagasisidestamisel kasutatakse edukriteeriume või hindamismudeleid, võib juhtuda, et hindamismudeli kriteeriumide järgi ei olegi tugevamate õpilaste soorituses probleemseid kohti ning tagasisidet justkui ei olegi anda (Kluger & DeNisi, 1996). Selleks, et tagasiside õppimist ja arengut toetaks, peaks see siiski ka tugevamate õpilaste jaoks sisaldama nõuandeid edasisteks tegevusteks ja eesmärkide poole liikumiseks. Brookhart (2008) soovitab anda tagasisidet kõige olulisemate õppe-eesmärkide kohta, kommenteerida võrdselt nii soorituse tugevusi kui ka nõrkusi.

Koolis ei saada aga üksnes aineteadmisi, vaid ka üldpädevusi, sh sotsiaalseid ja enesekohaseid oskusi, mis tagavad eduka toimetuleku ühiskonnas. Ka nende oskuste õppimisel vajavad õppijad õpetajapoolset edasiviivat tagasisidet.

Pädevusi ei seata enamasti nii otseselt õppe-eesmärgiks kui ainealaseid teadmisi-oskusi. Seda võiks julgemalt teha: õppijad suudavad väärtustada ja mõista ainealaseid õppe-eesmärke (nt õppida kiiremini peast arvutama või sõnaraamatut kasutama), kuid nad võtavad tõsiselt ka selliseid eesmärke nagu klassi liikmete vaheliste suhete parandamine, erinevates gruppides rollide täitma õppimine, kaaslaste ärakuulamine ja erinevuste aktsepteerimine jne.

Loomulikult ei saa kõiki neid eesmärke korruga seada, piisab paarist olulisemast. Samas on õpetaja ülesandeks siiski märgata ja tagasisidestada ka neid olulisi pädevusi, mis hetkel fookuses pole. Võtmesõnad on siin märkamine ja tunnustamine. Ei piisa sellest, et õpetaja kiidab õppija iseseisva töö või koostöö oskust – oluline on ka kirjeldada, miks see

tegevus või käitumine tunnustust vääriv on, ning kindlasti on sellisteski olukordades kohasem kirjeldav tagasiside, nt „Olid väga tähelepanelik ning märkasid, et kaaslane on ülesandega hädas ning tulid talle küsimata appi!“, mitte lihtsalt „Tubli laps!“ või „Oled abivalmis ja tähelepanelik!“.

Ka pädevuste puhul kipuvad silma jääma pigem vead ja vajakajäämised. Õpilasele antavas tagasisides väljendab õpetaja sageli, et teatud käitumisilmingud on vastuvõetamatud, teeb suulisi või kirjalikke märkusi, ähvardab halva hindega või alandabki käitumishinnet, keerukamatel juhtudel suunab erispetsialisti juurde või erikooli. Selline tagasiside kuulub hierarhia esimestele astmetele: õppija saab teada, et ta tegevus on „vale“, ent ta ei saa infot selle kohta, miks see nii on ja mida tuleks teha teisiti. Õppija vajab infot selle kohta, milline käitumine on tunnustust vääriv ja milline problemaatiline. Nii õpetaja, õpilane kui ka teised osapooled (tugispetsialistid, vanemad) vajavad infot ka selle kohta, millistes situatsioonides problemaatiline käitumine ilmneb, mis on selle võimalikud põhjused või motiivid ja milline võiks olla alternatiivne käitumine selles situatsioonis, et rahuldada samu vajadusi aktsepteeritaval viisil. Kõik need on küsimused, millega peaks tegelema just kujundav hindamine. Teaduskirjanduses ja mitmete riikide koolipraktikas kasutatakse sotsiaalse pädevuse hindamisel ka mõistet „käitumise funktsionaalne hindamine“ (*functional assessment of behaviour*).

Selle hindamise puhul määratakse kindlaks problemaatilise käitumise ilmnemiskontekst, taust ja funktsioonid (nt tähelepanu otsimine, ülesande vältimine vms). Andmekogumismeetodid on õpilase kohta käivate andmete analüüs, vaatlus, vestlused õpetajate ja õpilase endaga. Saadud infot kasutatakse õppe kohandamisel iga konkreetse õpilase jaoks. Käitumise funktsionaalne hindamine aitab uuringutulemuste põhjal erinevas vanuses ja erinevate probleemidega õpilaste puhul, ka selliste õpilaste puhul, kes on käitumisprobleemide tõttu erikooli suunatud. (Turton jt, 2011)

Lisaks tagasiside andmisele on tähtis oskus ka tagasisidet vastu võtta. Väär on arvata, et kõik õpilased oskavad tagasiside saamisel sellega midagi peale hakata. Õpilastele on tarvis näidata, kuidas tagasisidet tõlgendada ning seostada omavahel tagasisidet ja tehtud töö neid aspekte, millele on vaja tähelepanu pöörata (Black & Wiliam, 1989; Pryor & Crossouard, 2008). Õpilaste tagasiside vastuvõtmise oskus on seotud sellega, milline on õpetaja enda arusaam tagasisidest (Brown jt, 2012). Sellega, kuidas õpetaja õpilaste töid ja sooritusi tagasisidestab ning kui-võrd ja kuidas kaasab ta sellesse protsessi õpilasi endid, annab õpetaja olulisi (väärtus)kasvatustikke sõnumeid. Just tagasiside näitab ilmekalt, kas õpetaja hindab selleks, et eristada võimekaid, „tublisid“ õpilasi nendest, kes on tema aines keskmised või vähevõimekad; kas ta väärtustab õpiku teksti võimalikult veatut päheõppimist või asjast aru saamist ja oma sõnadega selgitamist; kas ta ootab õppijatelt standardlahendusi või loovat lähenemist; kas ta püüab iga õppija töös leida märke arenevast pädevusest või otsib ta eelkõige vigu ning loeb neid kokku.

Õppija kaasamine hindamisprotsessi

Õppimist toetava hindamise õnnestumiseks on vaja luua tagasisiderohke õpikeskkond. Selles keskkonnas pole tagasiside andmine õpetaja monopol. Väga mitmed autorid rõhutavad õppijate kaasamise olulisust (Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007; Pryor & Crossouard, 2008; Black & Wiliam, 2009; Fluckiger jt, 2010).

Vesteldes sellest ideest õpetajatega, on mõned õpetajad väljendanud arvamust, et õppijate kaasamine tagasisidestamise protsessi näitab õpetaja laiskust – ta püüab oma tööd õpilaste kaela veeretada.

On ka neid, kes kahtlevad õppijate suutlikkuses ennast ja kaaslasi hinnata: kas õppijad ikka teavad hea töö või soorituse olulisi tunnuseid; kas nad oskavad kaaslastele

tagasisidet anda viisil, mis oleks motiveeriv ja sisuline, mitte hukkamõistev, vigu otsiv ega kriitiline?

Idee, et hindamine on õpetaja monopol, on suurimaid takistusi õppimist toetava hindamise rakendamisel Eesti koolides: loobudes võimalusest ja võimust õppijaid hinnete abil manipuleerida, näib mõnelegi õpetajale, et loobutakse ka nende õpetamisest. Mõnes mõttes see võibki nii olla: õpetamise asemel saab õpetaja rolliks õppimise tingimuste loomine. Nende tingimuste hulka kuulub kindlasti tagasiside, mis motiveerib ja annab õppijale infot tema edasiminekest ja arengust.

Seda tagasisidet otsima ja andma ning enda õppimist juhtima ja analüüsima peaksid eelkõige õppijad ise, nende oskuste arendamiseks tuleks juba alusharidusest ning kindlasti esimesest kooliastmest kasutada enese- ja kaaslaste hindamist (Pryor & Crossouard, 2008; Black & Wiliam, 2009; Fishbach & Finkelstein, 2012).

Juba Johannes Käis on öelnud, et seda, mida õpilane ise suudab teha, ei peaks õpetaja tema eest ära tegema. See kehtib ka hindamise ja kontrolli kohta: niipea, kui õppija suudab ise esitada endale refleksiooni-küsimusi ja neile vastuseid otsida ning aidata kaaslastel neile küsimustele vastuste leidmisel, võib õpetaja selle õppija tööks jätta ja tagasisidestada eelkõige neid aspekte, mille kohta õppija veel ise tagasisidet anda ei suuda.

Kaaslaste tagasiside on väärtuslik mitmest aspektist (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005).

- See võimaldab igal õppijal **sagedamini ja individuaalsemat tagasisidet saada** (ja vähendab nii ka õpetaja töökoormust). Harjutamine teeb meistriks, aga valesti harjutamine võib hoopis vigu kinnistada ning ümberõppimine on palju aeganõudvam protsess kui õppimine. Seepärast on väga oluline luua klassiruumikultuur, kus õppijad vastastikku üksteise töid ja sooritusi pidevalt tagasisidestavad – mitte hinnete panemiseks, vaid selleks, et kõigist saaksid meistrid.
- Seda on sageli **lihtsam vastu võtta** kui õpetajapoolset tagasisidet – kaaslane on õppijaga samal positsioonil, räägib sama põlvkonna keelt (Hamer, Purchase, Luxton-Reilly & Denny, 2015). Tema-

poolne tagasiside võib olla kergemini mõistetav.

- See aitab õppijatel paremini **mõista, milline on hea töö või sooritus**. Mõned uuringutulemused näitavad, et teiste vigu on õpilastel sageli lihtsam märgata kui enda omi (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).
- Nagu vanasõna ütleb: enda silmas palki näha on raskem kui teise silmas pindu. Nii **arenevad** kaaslaste tööde hindamise kaudu ka õppija **eneseanalüüsioskused**.

Kujundav hindamine kui enesejuhitud õppimise alus

Jaana Urubkova¹, Maria Jürimäe

Õppimist toetava hindamise üks kõige olulisemaid erinevusi traditsioonilisest hindamisest on õppija teadlik ja süstemaatiline kaasamine hindamisprotsessi. Selle eesmärk on õppija emantsipatsioon – talle omaenda õppeprotsessi juhtimiseks, kavandamiseks ja tagasisidestamiseks vajalike oskuste ja teadmiste pakkumine ning pidev harjutamine.

Vaevalt seab keegi kahtluse alla eneseregulatsioonioskusi olulise haridusliku sihina. Kõrgemal tasemel eneseregulatsioonioskustega õpilased peavad õppimises vähem vaeva nägema; nad saavutavad õppeprotsessis ka kõrgema rahulolu kui kaaslased, kelle vastavad oskused on madalamad (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

Eneseregulatsioonioskused on elukestva õppe oluline eeltingimus: et kogu elu õppida ja areneda, on vajalik oskus oma õppeprotsessi ise kavandada, juhtida ja tagasisidestada. Need on oskused, mis suuremal osal õpilastel kooli tulles puuduvad. Uuringutulemuste põhjal suudavad vaid vähesed õpilased oma õppimist ise reguleerida (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). See ei tähenda, et neid oskusi ei saaks arendada: kooli tulles ei oska suurem osa õpilastest ka kuigivõrd hästi kirjutada ja suudab vaid veidi arvutada. Ometi ootame gümnaasiumilõpetajatelt kõrgetasemelist funktsionaalset kirjaoskust, suutlikkust kõige erilaadsemaid tekste luua ja mõista ning matemaatikapädevust, mis lubab lahendada väga keerukaid ja abstraktseid ülesandeid. Miks mitte eeldada sama suurt edasiminekut ka eneseregulatsioonioskuste, eelkõige enesejuhitud õppimise vallas?

Traditsioonilised hindamisviisid ei toeta õppija eneseregulatsioonioskuste arengut. Numbriline hindamine selekteerib, sildistab („viielised“

1 Selle peatüki kirjutasime koos Jaana Urubkovaga, kelle magistritöö teema on kujundava hindamise ja õppija eneseregulatsioonioskuste seos.

ja „kahelised“), soodustab võistlemist ja põhjustab välisele edule ning hinnetele orienteeritust. Hinded viivad õppijad eemale asja tuumast – õppimisest ning isiklikust edasiminekest ja arengust. Traditsiooniline hindamine kindlustab ka õpetaja võimu, väärtustab „ühe õige vastuse“ selgeks saamist. Selline tagasisidestamine, eriti kui tagasiside on suunatud õppija minale (see võib olla antud juba õpetaja poolt, aga ka õppija ise võib oma halbu hindeid tõlgendada märgina, et ta on „rumal ja selles aines lootusetu“) ei toeta õppimist ega arengut. See viib tulemuse iga hinna eest saavutamisele suunatud strateegiatele (mehaaniline tuupimine, spikerdamine, plagiaat) ning riskide ja vigade vältimisele. Samas väljendas juba Vögotski ideed, et õppimine on kõige tõhusam selles, milles õppija veel ise toime ei tule (st teeb vigu), ent mida ta juba suudab koos õpetaja või kogenuma kaaslaste abiga (Hamer jt, 2015). See on õppija „lähima arengu tsoon“, milles tegutsemine (esmalta kellegi toel) loob eeldused selleks, et mõne aja pärast suudab õpilane seal ka ise, kellegi abita tegutseda.

Õppimist toetaval hindamisel on oluline roll, et toetada eneseregulatsioonioskuste kujunemist (Andrade, 2010; Bose & Rengel, 2009). Õppimist toetava hindamise protsessis arendatakse õppijates elukestvaks õppeks vajalikke oskusi: planeerimine, jälgimine ja refleksioon. Neile oskustele pööratakse eraldi tähelepanu, need muudetakse õppijate jaoks nähtavaks ja läbipaistvaks. Nii õpilased kui ka õpetajad kasutavad neid üheskoos, et suunata edasist õppimist, tõhustada õppeprotsessi ja parandada õpitulemusi (Clark, 2011; 2012; Andrade, 2010). Kuna tänapäeval on paljudel õppijatel vaid minimaalsed eneseregulatsioonioskused, on selliste oskuste õpetamine igati asjakohane (Zimmerman, 2002).

Hindamis- ja tagasisidestamisprotsess peaks veenma õpilasi selles, et õpetaja tõesti tahab mõista, kuidas nad mõtleavad, mitte ei soovi teada, kas nad teavad õiget vastust. Sellise hindamise abil tunnevad õppijad, et neil endil on lubatud mõelda, ja see muudab neid avatumaks jagama oma arusaamu, mis ühtlasi aitab neil jõuda iseenda juhitud õppimiseni (Brookhart jt, 2008).

Eneseregulatsioonioskused

Õppijate enesejuhitud õpiprotsess on pälvinud tähelepanu juba aastakümneid ja seda on uurinud paljud autorid. Uurijate ühine seisukoht on, et kõige tõhusamad õppijad juhivad ise oma õppimist (Andrade, 2010; Winne & Hadwin, 2010). Zimmerman (2000) lisab, et inimese kõige olulisem omadus on võime iseennast reguleerida. Enesejuhitud õppimise defineerimine osutub keerukaks nagu ka kujundava hindamise määratlemine. Mitmed autorid on välja toonud, et ehkki pole ühest ja kindlat tähendust, on eri autorite poolt väljatoodud seisukohad suuresti kattuvad ja tuginevad sarnastele põhimõtetele (Boekaerts & Corno, 2005; Andrade, 2010; Pintrich, 2000).

Eneseregulatsioon on protsess, milles õpilane juhib, jälgib ja reguleerib oma mõtteid, tundeid, käitumist ja ümbritsevat keskkonda õppimise kontekstis eesmärgiga omandada uusi teadmisi ja oskusi. Enese õppimist juhtiv õppija seab oma isikupärast lähtuvalt õppe-eesmärke, valib ja kasutab sobivaid strateegiaid, jälgib oma sooritust ja reflekteerib õpitudemusi, et jõuda seatud eesmärkideni (Pintrich, 2000; Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman, 2000; 2008; Paris & Paris, 2001). Kui aga eesmärkideni jõudmine ei osutu efektiivseks, kohandavad õppijad õppeprotsessi ja strateegiaid ümber. Nad võivad ka püstitatud eesmärkidest loobuda, valides uued õppeesmärgid ja strateegiad selleks, et siiski ülesanne edukalt sooritada (Winne & Hadwin, 2010).

Enda juhitud õppimine kätkeb kognitiivsete strateegiate kasutamist, metakognitiivset kontrolli ja motiveerivaid uskumusi. Kognitiivsed strateegiad hõlmavad lihtsaid strateegiaid, probleemide lahendamist ja kriitilist mõtlemist. Metakognitiivsed protsessid sisaldavad õppimise planeerimist, jälgimist ja hinnangute andmist. Motivatsioon sisaldab õpilaste tööspidamisi õppimise kohta, sealhulgas eneseusku. Kõik need komponendid on enda juhitud õppimise juures olulised (Schraw, Crippen & Hartley, 2006).

Eneseregulatsioonioskuste tase

Igal õpilasel on eneseregulatsioonioskused mingil tasemel olemas ja seetõttu ei tohiks rääkida enese õppimist mittejuhtivatest õppijatest ega ka õpilaste eneseregulatsioonioskuste täielikust puudumisest (Mägi, 2010; Winne & Hadner, 2010). Õpetajal tuleks õppeprotsessi kavandamisel, läbiviimisel ja tagasisidestamisel eneseregulatsioonioskustele tähelepanu pöörata ja aidata lastel neid teadvustada, et nende oskuste omandamine oleks kiirem, teadlikum ja tõhusam ning kättesaadavam suuremale osale õpilastest (Mägi, 2010).

Õpilased, kellel on head eneseregulatsioonioskused, suudavad analüüsida oma õppimist, sest nad on teadlikud enda tugevustest ja nõrkustest. Oma õppimise juhtijatena suudavad nad seada isiklikke eesmärke ning valida ülesannete lahendamiseks sobivaid strateegiaid. Sellised õppijad jälgivad oma käitumist seoses eesmärkide seadmisega ja nende saavutamisega, mis hea soorituse korral annab neile rahulolu ja motivatsiooni sarnasel viisil õppimisprotsessi jätkata. Tänu nendele aspektidele on eneseregulatsiooni kasutavad õpilased akadeemiliselt edukamad ja suhtuvad oma tulevikku optimistlikult. Eneseregulatsiooni protsesse, nt eesmärkide seadmist, strateegiate kasutamist ja eneseanalüüsi saab õppida õpetaja, vanemate, treenerite ja kaasõppijate juhendamisel ja eeskuju toel. Iseenda õppimist juhtivad õppijad tahavad ja suudavad vajadusel ka teistelt õppimises abi otsida. Nad suudavad kaaslaste õppimist kõrvalt jälgida, neile soovitusi ja asjalikku tagasisidet anda.

Asjaolu, mis muudab nad enese õppimist juhtivateks õppijateks, pole teatud üksikute võtete valdamine, vaid pigem nende enda initsiatiiv, sihikindlus ja kohanemisvõime. Enese õppimist juhtivad õppijad keskenduvad sellele, kuidas rakendada, muuta ja ajakohastada konkreetseid õppemeetodeid nii üksi kui ka grupis õppides (Zimmerman, 2002).

Õppimist toetava hindamise ja eneseregulatsioonioskuste vahelised seosed

Õppimist toetavas hindamises pole õpetaja ülesanne ainuüksi tagasiside andmine (nii ise info otsimine ja analüüs kui ka õppijate tagasisidestamine), et edendada õppimist. Veelgi olulisem ülesanne on aidata õpilastel mõista, miks eesmärgi poole püüelda; toetada mitmete strateegiliste oskuste arengut, nt oskust seada endale ise eesmäärke, oma õpet kavandada, oma tööd kriitiliselt hinnata ja valida tööks just endale sobivaid strateegiad (Fishbach & Finkelstein, 2012). Seega on õpetaja ülesanne toetada õppijaid viisil, et nad muutuksid iseennast juhtivateks õppijateks. Kui õpilastel puuduvad oskused oma õppimise jälgimiseks, kavandamiseks ja hindamiseks, siis jäävadki nad sõltuvaks ainult õpetajalt saadud tagasisidest ja neil ei arene elukestvaks õppeks vajalikke pädevusi (Heritage, 2010).

Õppimist toetavas hindamises on õppijad koos õpetajatega aktiivsed osalejad, jagades õppe-eesmäärke ja mõistes õppeprotsessi (kuidas soovitud tulemusteni jõuda ja mida selleks teha tuleb). Edendades õppimist läbi õppimist toetava hindamise, areneb õpilaste aktiivsel osavõtul ka nende enesehindamisoskus.

Õppimist toetava hindamise mõju on seega tähelepanuväärne, sest see õpetab õpilastele, kuidas õppida. Tulevikus aitab see neil nii oma õppimist kui ka tööd ise eesmärgistada, kavandada, jälgida ja tagasisidestada, seega on see üks olulisemaid eeldusi edukaks toimetulekuks. Õpilased ei õpi mitte ainult oma õppimise eest vastutust võtma, vaid nad näevad end üha rohkem iseseisvate, enesekindlate ja oskuslike õppijatena (Brookhart jt, 2008).

Andes õpilastele võimaluse oma õppimist ise juhtida, loob õpetaja tingimused selleks, et õppeprotsess saaks kujuneda motiveeritumaks ja tõhusamaks. Sellises olukorras on õpetaja energia suunatud mitte niivõrd klassi kontrollimisele ja teadmiste andmisele kui õpikeskkonna loomisele ning õppijate eneseregulatsioonioskuste toetamisele. Võimaldades õpilastele konkreetset regulaarset tagasisidet selle kohta, kuidas nad

oma eesmäärke saavutavad, aitab õppimist toetav hindamine õpetajatel selleks võimalusi luua (Brookhart jt, 2008).

Seega pole õppijate kaasamine hindamisprotsessi oluline üksnes seetõttu, et hoida kokku õpetaja aega ja tööaeva või et nii tuleneb info õppimise kohta erinevatest allikatest. Enese- ja kaaslasehindamise abil arenevad õpilaste eneseregulatsioonioskused. Oma õppimise juhtimise kontekstis väljakujunenud oskused loovad aluse elukestvaks õppeks, mis tänapäeva kiiresti muutuvas maailmas on ülimalt oluline. Lisaks aitab ühes valdkonnas (nt õppimises) välja kujunenud eneseregulatsioon paremini toimida ka teistes elusfäärides, nt oma aja ja tegevuste planeerimisel töö ja rekreatsiooni vallas.

Küsimused õpetajale

- Kas ma kasutan eel- ja protsessihindamist?
- Kust tulevad õppe-eesmärgid, kas õpikust, õppekavast või sean neid vastavalt õppijate tasemele ja võimetele?
- Kas kaasan eesmärgistamise ka õppijad? Kui, siis kuidas?
- Kas mu tagasiside motiveerib õppijaid?
- Kas see motiveerib kõiki õppijaid või ainult osa neist?
- Kui suur osa tagasisidest tuleb minult? Kui suur osa mujalt?
- Kas kasutan tagasisidestamisel ka IKT vahendeid?
- Kas kaasan õppijad hindamis- ja tagasisidestamisprotsessi? Kuidas?
- Milliseid kaaslasehindamise võimalusi pakun? Kuidas tagan, et tagasiside kaaslastele oleks konstruktiivne ning aus?
- Kui suure vastutuse õppeprotsessis annan õppijatele?
- Kuidas toetan õppijate eneseanalüüsioskuse arengut?

Õppimist toetava hindamise toimimise tingimused

Selleks, et hindamine oleks õppimist toetav, peavad olema täidetud teatud **tingimused**:

1. Vajalikud on kõik hindamise etapid õppeprotsessis.

Kui me ei tea algtaset ning ei kogu protsessi käigus andmeid, vaid hindame ainult „teema lõpus“, nagu meie koolis sageli jätkuvalt tavaks, siis ei anna see hindamine infot selle kohta, kas, mida, kui edukalt õpiti ja kas toimus areng. Seega pole see õppimist toetav hindamine.

2. Seatud eesmärgid peavad pakkuma parajat väljakutset.

Juhul, kui toimub eelhindamine ning on teada õppijate hetketase, huvid ja võimed, on võimalik seada realistlikke ja parajat väljakutset pakkuvaid õppe-eesmärke.

Kui õppija pingutusele vaatamata saab negatiivse tagasiside (halva hinde) või ei pea üldse vaeva nägema, et saada suurepärane tulemus (nt hinne viis), pole tagasiside selle õppija jaoks motiveeriv. Seega pole see õppimist toetav hindamine.

3. Tagasiside peab olema motiveeriv.

Õppija peab saama kinnitust, et ta on arenguvõimeline; usku endasse; teadlikkust oma tugevustest ja nõrkustest ning konkreetseid juhiseid nõrkuste ületamiseks või tugevuste võimendamiseks, et edasi minna.

Selleks, et hindamine saaks olla motiveeriv, peab esmalt valitsema klassiruumis turvaline õhkkond, milles õppija tajub, et võib õpetajat usaldada, ning usub, et õpetaja on isik, kes oskab, tahab ja suudab teda õppimises ja arenemises toetada. Teiseks peavad seatud õppe-eesmärgid olema õppija jaoks arusaadavad ja olulised. Teist tingimust on lihtsam täita, kui esimene on täidetud: juhul, kui õppija tunnustab õpetajat kui oma mentorit, on ta valmis pingutama ka eesmärkide nimel, mille otstarbekust ta ise veel täies mahus tajuda ei suuda.

4. Õppija peab olema kaasatud hindamisprotsessi.

Kui infot kogutakse õppeprotsessi erinevates etappides – selle alguses, kestel, lõpul –, aga seda teeb vaid õpetaja, siis pole tegemist õppimist toetava hindamisega, vähemalt mitte elukestvat õppimist toetava hindamisega, sest õpilane peaks omandama enamat kui üksnes ainealased teadmised-oskused. Vähemalt sama tähtis, tegelikult tähtsamgi on oskus õppida end ise hindama, oma tegevust kavandama ja tagasisidestama. Õpetajapoolne motiveeriv tagasiside on oluline, ent see on väärtuslik eelkõige näidise või mudelina selle kohta, milline peaks olema edasiiviiv tagasiside. Õppijate kaasamine hindamisprotsessi võimaldab neil harjutada üksteise ja iseenda tööde ja soorituste analüüsi, edasiiviiva tagasiside andmist kaaslasele ja refleksiooni enda arengu üle.

5. Hindamine peab olema aus ja läbipaistev.

Juhul, kui nõustume sellega, et õppimist toetava hindamise peamine eesmärk on toetada õppija enesehindamisoskuse ja laiemalt tema eneseregulatsioonioskuste arengut, peab hindamisprotsess andma tuge, et õppija suudaks teadlikult teha valikuid erinevate hindamismeetodite seast, seada eesmärke, koguda andmeid edasiminekuga ja vajadusel teha plaanides (või ka eesmärkides) muudatusi.

6. Oluline on iga õppija.

See, et iga õppija on väärtus, on pigem kaasava hariduse põhimõte, aga just kaasava hariduse ideest lähtub ka õppimist toetav hindamine. Heas koolis on oluline jõuda **iga** õpilaseni. Ülaloodud viis põhimõtet tulevad siin appi – eelhindamise abil määratletakse iga õppija algtaase (lähtepunkt), protsessihindamise abil otsitakse pidevalt infot edasiminekuga tee ja tempo valimiseks, et just see õppija liiguks kõige tõhusamalt ja samas ka talle sobivamal viisil seatud eesmärkide poole. Selleks, et igast õppijast kujuneks ajapikku ennast juhtiv ja motiveeritud iseõppija (elukestev õppija), on algusest peale kasutusel enese- ja kaaslase hindamine, tänapäevased digitehnoloogiad ja õpetajate koostöö.

7. Õppimist toetav hindamine õppija eneseregulatsioonioskuste arengu teenistuses .

Hea kool aitab igal õppijal areneda ja oma õppimise eest vastutust võtta.

Nii mõnegi pedagoogi ja teoreetiku ideaaliks on meisterlik õpetaja, kes seab eesmärgid ise (lähtuvalt riiklikust õppekavast, aineprogrammist, õpikutest ning konkreetsetest õpilastest, st kasutab eesmärgistamisel ka eel- ja protsessihindamist) ning tagasisidestab õpilasi regulaarselt, et motiveerida neid õppe-eesmärke võimalikult heal tasemel saavutama.

Selline õpetaja kasutab küll mitmeid kujundava hindamise elemente, ent kogu hindamist kindlakäeliselt vaid enda rolliks pidades ei juhi ta oma õpilasi elukestvate õppimist toetava hindamise poole.

Hindamisoskus sarnaneb kirjaoskusega – seda tuleb maast madalast harjutada, erinevates, õppija jaoks võimalikult tähendusriikastes kontekstides, väärtustades iga väiksematki edusammu. Õppijate tõeline kaasamine hindamise ja tagasisidestamise protsessi võib paljude õpetajate ja koolide jaoks osutada kõige radikaalsemaks kujundava hindamisega kaasnevaks muudatuseks.

Kirjandus

Andrade, L. H. 2010. Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. *Handbook of Formative Assessment*. L. H. Andrade; J. G. Cizek (toim.). New York, London: Routledge.

Atkinson, E. S. 2010. An Investigation Into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(1), 45–57.

Bennett, R. E. 2011. Formative Assessment: A Critical Review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.

Black, P.; Wiliam, D. 1989. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

Black, P.; Wiliam, D. 2009. Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

- Black, P.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B.; Wiliam, D. 2004. Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9–21.
- Boekaerts, M.; Corno, L. 2005. Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Bose, J.; Rengel, Z. 2009. A Model Formative Assessment Strategy to Promote Student-Centered Self-Regulated Learning in Higher Education. *US-China Education Review*, 6(12), 29–35.
- Brookhart, S.; Moss, C.; Long, B. 2008. Formative Assessment that Empowers. *Educational Leadership*, 66(3), 52–57.
- Brosvic, G. M.; Dihoff, R. E.; Epstein, M. L.; Cook, M. L. 2010. Feedback Facilitates the Acquisition and Retention of Numerical Fact Series by Elementary School Students with Mathematics Learning Disabilities. *The Psychological Record*, 56(1), 3–3.
- Brown, G. T. L.; Harris, L.; Harnett, J. 2012. Teacher Beliefs About Feedback Within an Assessment for Learning Environment: Endorsement of Improved Learning Over Student Well-Being. *Teaching and Teacher Education*, 28, 968–978.
- Chappuis, S.; Chappuis, J. 2007. The Best Value in Formative Assessment. *Informative Assessment*, 65(4), 14–19.
- Clark, I. 2011. Formative Assessment: A Systematic and Artistic Process of Instruction for Supporting School and Lifelong Learning. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 24–40.
- Clark, I. 2012. Formative Assessment: Assessment Is for Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249.
- Dweck, C. S. 2013. *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.
- Elliot, A. J.; Murayama, K. 2008. On the Measurement of Achievement Goals:

Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628.

Fishbach, A.; Finkelstein, S. R. 2012. How Feedback Influences Persistence, Disengagement, and Change in Goal Pursuit. *Goal-Directed Behavior*. H. Aarts; A. J. Elliot (toim.). New York: Psychology Press.

Fluckiger, J.; Tixier y Vigil, Y.; Pasco, R.; Danielson, K. 2010. Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning. *College Teaching*, 58, 136–140.

Gan, M. J. S.; Hattie, J. 2014. Prompting Secondary Students' Use of Criteria, Feedback Specificity and Feedback Levels During an Investigative Task. *Instructional Science*, 42(6), 861–878.

Hamer, J.; Purchase, H.; Luxton-Reilly, A.; Denny, P. 2015. A Comparison of Peer and Tutor Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 151–164.

Harlen, W.; James, M. 1997. Assessment and Learning: Differences and Relationships Between Formative and Summative Assessment. *Assessment in Education*, 4(3), 365–379.

Hattie, J.; Timperley, H. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Hattie, J. (2012) Feedback for learning. *Educational Leadership* 70(1), 18–23.

Heritage, M. 2007. Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.

Heritage, M. 2010. Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf>.

Irving, S. E.; Harris, L. R.; Peterson, E. R. 2011. “One Assessment Doesn't Serve All the Purposes” or Does it? New Zealand Teachers Describe Assessment and Feedback. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 413–426.

Jürimäe, M.; Kärner, A.; Lamesoo K. 2011. *Kujundava hindamise projekti I*

etapi uurimistulemuste aruanne. Tartu: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.

Jürimäe, M. Kärner, A.; Tiisvelt, L. 2014. *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine: õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kluger, A.N.; DeNisi, A. 1996. The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254–284.

Leahy, S.; Lyon, C.; Thompson, M.; Wiliam, D. 2005. Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership: Assessment to Promote Learning*, 63(3), 61–65.

Marzano, R. J. 2010. *Formative Assessment & Standards-Based Grading*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.

McMillan, J. H.; Hearn, J. 2008. Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.

Mägi, K. 2010. *Emotsionaalne ja enesekohaste oskuste areng. Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes*. E. Kikas (toim.). Tartu: Eduko.

Ornstein, A. C.; Hunkins, F. P. 1998. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Allyn and Bacon.

Paris, S.; Paris, H. A. 2001. Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.

Pennula, L. 2015. *Õppimist toetava tagasiside kasutamine õppetöös pedagoogide arusaamade ja õppetundide vaatluste põhjal*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Pintrich, R. P. 2000. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation*. M. Boekaerts; R. P. Pintrich; M. Zeidner (toim.). San Diego: Academic Press.

Popham, J. W. 2009. Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4–11.

- Pryor, J.; Crossouard, B. 2008. A Sociocultural Theorization of Formative Assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1–20.
- Pulfrey, C.; Buchs, C.; Butera, F. 2011. Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683–700.
- Ramaprasad, A. 1983. On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.
- Ross, P.; Tronson, D.; Richie, R. J. 2005. Modeling Photosynthesis to Increase Conceptual Understanding. *Journal of Biological Education*, 40(2), 84–88.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sadler, D. R. 1989. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sadler, D. R. 1998. Formative Assessment: Revisiting the Territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- Schraw, G.; Crippen, J. K.; Hartley, K. 2006. Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36(1–2), 111–139.
- Shute, V. J. 2008. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Skipper, Y.; Douglas, K. 2012. Is No Praise Good Praise? Effects of Positive Feedback on Children’s and University Students’ Responses to Subsequent Failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 327–339.
- Zimmerman, J. B. 2000. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of self-regulation*. M. Boekaerts; R. P. Pintrich; M. Zeidner (toim.). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, J. B. 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Zimmerman, J. B. 2008. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.

Turton, A. M.; Umbreit, J.; Mathur, S. R. 2011. Systematic Function-Based Intervention for Adolescents with Emotional and Behavioral Disorders in an Alternative Setting: Broadening the Context. *Behavioural Disorders*, 36(2), 117–128.

Tyler, R. 1949/2013. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Winne, H. P.; Hadwin, F. A. 2010. Self-Regulated Learning and Socio-Cognitive Theory. *International Encyclopedia of Education* (Third Edition). P. Peterson; E. Baker; B. McGaw (toim.). Oxford: Elsevier.

Margit Timakov: vead ja eksimused on lubatud!

Küsis Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja, vastab **Margit Timakov**, Tallinna Ühisgümnaasiumi inglise keele õpetaja, Eesti Õpetajate Liidu juhataja.

Milline on hea kool?

Hea kool

... on kool, kus on toetav keskkond. See on koht, kuhu nii õpilased, õpetajad, kooli juhtkond kui muu personal tahavad hommikul minna ja kust õhtul koju tulla. Nad tahavad seda mitte ainult seltskonna pärast, vaid õhustiku pärast, mis koolis valitseb. Nad tunnevad, et nad arenevad; nad tunnevad, et saavad asjadega paremini hakkama, nad on õnnelikud.

... on kool, kus toimub terviklik lähenemine õpilasele, õpetajale, koolijuhile – mitte ainult ühe aine, vaid huvi- ja oskuspõhine lähenemine. Kõik ei ole kõiges ühtmoodi head, kuid kõik on milleski head. Inimesed selles koolis oskavad ennast adekvaatselt hinnata, mitte ainult ühe või kahe (eba)õnnestumise põhjal.

... on kool, kus valitseb inimlik suhtumine – mõistetakse üksteist, räägitakse, arutatakse, peetakse nõu. Kõik teavad, et on kokkulepped, millest kinni peetakse; on ka asju, mida nõutakse, kuid seda ei tehta masinlikult. Mõistetakse nii seda, kui keegi ühel hommikul sisse magab, kui ka seda, miks igal pool mobiiltelefonis netis surfamine ei sobi. Mõistetakse ja tänu sellele ei pane ühelt poolt keegi kahtluse alla

korranõudeid, ent samas ei pane ka keegi pahaks, kui keegi uue, värske pilguga ja asju teise mätta otsast vaadates küsimusi esitab ning täpsustusi palub. Või mõningaid nõudeid aja möödudes uuesti läbi vaadata soovitab.

... on kool, kus õppimine ja töö tegemine on hinnatud ja väärtustatud. See on koht, kus koos pingutatakse ja koos ollakse rõõmsad ning võetakse ka midagi lõbusat ette. On õppetööga seotud viktoriine ja konkursse, on vahvaid üritusi ning lõbusaid pidusid. See on kool, kus julged olla sina ise ja ei karda paremaks saada. Areng on tähtsal kohal ja seepärast analüüsitakse ning planeeritakse, arutatakse ja kuulatakse. Just kuulatakse üksteist, sest teise tähelepanekud on olulised ning teise arvamus vajalik. Enda arvamust väljendada ei kardeta, sest ka teised kuulavad sama suure põnevusega.

... on kool, kus tehakse koostööd – ilma ei saa ja ei tahetagi. Mõistetakse, et üksikud tegijad on vahvad, kuid liigutakse selles suunas, et kõik tahavad teha, osaleda ja panustada. Koostöö tegemiseks võetakse aega, seda harjutatakse ja õpitakse teadlikult.

Mis on takistused, mis ei lase ühel koolil olla hea kool?

Kui üks kool tahab hea kool olla, ei saa tegelikult teda eriti miski takistada. Kui õpilased koos vanematega, õpetajad ja juhtkond mõtlevad ning arutavad, mida on vaja teistmoodi või rohkem teha, et head kooli luua, seejärel otsustavad ja siis tegutsema hakkavad, ei tohiks ju ka koolipidajad vastu olla. Seda muidugi siis, kui poliitikud tegutsevad riigimehelikult ning ka optimaalne koolivõrk on kokku lepitud.

Seni on võimalikke takistusi kahjuks päris mitmeid. Lisaks pidurdavad kooli edu ka müüdid ning iganenud arusaamad. Peamiselt taandub kõik aga ikkagi soovile ja tahtele. Kui ei taheta, siis ei saada ka. Ja seda kõikidel tasanditel – õpilasest ja õpetajast kuni haridusametnike ja ministriteni välja.

Mida saate õpetajana teha (ja teete), et kool oleks hea kool?

Õpetajana proovin innustada oma mätta otsast kaugemale vaatama nii õpilasi, kolleege kui ka kooli juhtkonda. Esitan küsimusi, otsin vastuseid – ma ei võta ei inimesi ega asju sellisena, nagu nad parasjagu on; proovin vaadata kaugemale ja näha, milliseks nad võivad saada. Proovin toetada iga õpilase arengut, proovin tekitada soovi ise tahta areneda ja õppida.

Proovin omalt poolt muuta õpikeskkonna avatuks ning mugavaks, mõtlen ja kaalun, analüüsin ning planeerin. Annan aktiivselt oma osa ja vaatan, kuidas saan omalt poolt veel panustada. Julgustan õpilasi vigu mitte kartma, samas teadma ja tunnetama oma võimeid. Julgustan tunni ajal aktiivselt osalema, kaasa mõtlema, oma arvamust argumenteerima, enda ja teistega arvestama.

Toomas Jürgenstein: milline on hea kool?

Küsib Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja, vastab **Toomas Jürgenstein**, Hugo Treffneri Gümnaasiumi religiooniloo õpetaja ja praegune Riigikogu liige.

Milline on hea kool?

Sellele küsimusele vastamisel saan lähtuda eelkõige oma kogemusest gümnaasiumis. Lisaks olen veendunud, et erinevad head koolid võivad olla üles ehitatud väga mitmekesistelt alustelt lähtudes.

Minu jaoks on üheks oluliseks võtmesõnaks hea kooli puhul tasakaal. Kõigepealt rõhutan tasakaaluvajadust vabaduste ja kohustuste vahel. Elus tuleb teha valikuid, ning selleks valmistudes on õpilastel vaja vabadust otsustada oma õppimise üle. Olgu selleks otsustamiskohaks siis valikained, uurimistöö teema või eksam. Viimase puhul on praegu õpilaste valikuvõimalused kahjuks ahtad.

Teiseks: tasakaaluvajadus rutiini ja loomingulisuse vahel. Hea kolleeg, pikaajaline Treffneri kooli füüsikaõpetaja Madis Reemann armastab öelda, et harjutamine teeb harjutajaks. Olen seda ütlust mõistnud nii, et teatud vajalik treening ei tohiks üheski õppeaines muutuda loomingulisust tapvaks tüütuks tuupimiseks.

Lisan veel, et heas koolis on tasakaal ka eri tüüpi õpetajate vahel. Piltlikult öeldes võiks keegi õpetajatest olla kunstniku, keegi mustkunstniku, keegi kuninga, keegi ametniku vm rollis. Elus tuleb kokku puutuda mitmesuguste inimestega ning kindlasti rikastab kokkupuude erinevate õpetajatega õpilaste elukogemust.

Olen veel mõelnud, et oluline märksõna heas koolis võiks olla mõtestatus. On hästi oluline, et igas tunnis oleks õpilastel silme ees n-ö suur pilt vastavast õppeainest, kuid ka selle õppeaine kohast õpilase

maailmavaates. Väga ohtlik on minu arvates olukord, kus õpilane ei saa päris hästi aru, miks ta teatud asju õpib ja kus asuvad õpitavad faktid ja seosed suuremas tervikus.

Ja lõpuks peab heas koolis olema õpilasel alati hingamisruumi. See-tõttu meeldib mulle väga Treffneri kooli arengukavas toodud eesmärk, mis kuidagi ei rõhuta liigset akadeemilisust: kool kujundab õpilastes oskuse otsustada ja valikuid teha haridustee kavandamisel ning edasise elu kujundamisel.

Mis on takistused, mis ei lase ühel koolil olla hea kool?

Kindlasti võib siin olla objektiivseid põhjuseid. Alustan materiaalistest, näiteks mulle näib, et kool peaks olema vähemalt elementaarsel tasemel remonditud. Ka remontimata koolis peaksid olema vähemalt mõned kohad, kus kurva reaalsuse kõrval paistaks ka ideaal.

Teiseks inimesed. Eesti õpetajad töötavad palju ning aeg-ajalt esineb tüdimust ja läbipõlemist. On ka paiku, kus tööpoolest pole võimalik leida inimest, keda klassi ette saata. Samas olen optimist ja usun, et inimestest tingitud probleemid on ületatavad.

Mida saaksin õpetajana teha, et koolis oleks hea ja arendav õpikeskkond?

Esikohale asetaksin aususe, st peaksin ka koolis olema see, kes ma olen, koos oma tugevuste ja nõrkustega. Näiteks tunnistama avalikult, et digiseadmete mõistmisel ja inglise keele rääkimisel on enamik õpilasi minust möödunud.

Kindlasti püüan ka ainealaselt ning metoodiliselt end täiendada ning klassikalisi väiteid, pärinegu need siis antiigist või keskajast, näidete kaudu ikka tänapäevaga siduda.

Viimaks tahaksin veelgi sügavamalt dialoogi õpilastega. Olen seda korrutanud, kuid ütlen veelkord, et dialoog tähendab minu jaoks seda, et kumbki vastaspool arutelu alguses ei tea, missugustel seisukohtadel ta vestluse lõpus on. Tahaksin olla ise valmis olulisi argumente kuuldes oma seisukohti muutma ning loodan seda ka õpilastelt.

Tärkava taime eest hoolitse hellalt

Helina Harro

Tartu Tamme Gümnaasiumi õpilasnõustaja

Milline sa oled? Milles sa hea oled?

Mida enam märgata lapse isiklikke varjundeid ja nende vastu huvi tunda, seda lihtsam on mõista, mida ta vajab ja pakkuda saab, ning seda hõlpsam on toetada õpilast tema ainuomases arengus.

Kui õppida tundma kaktuse kohastumust kõrbes elamiseks, on lihtsam mõista ülekastmise ohtu ning valida taime kasvamiseks ja õilmitsemiseks sobivaim kastmisrežiim. Loomulikult on keeruline leida häid lahendusi, kui ühel peenral on koos kurk, päevalill ja kaktus, ent just seesuguseid kombinatsioone leidub üksjagu ühe tavalise kooli keskmises klassis. Samas ruumis on koos õpilased, kellel on erinevad eeldused, vajadused, võimed, motivatsioon ja sotsiaalne kapital.

Eripärad, mida märgata

Hea kool pakub igale lapsele just seda, mida ta vajab, et kasvada ja areneda iseseisvaks, kohanemisvõimeliseks, eneseteadlikuks ja panustavaks ühiskonnaliikmeks. Siit algab hea kooli peamine probleem: et iga lapse individuaalseid vajadusi toetada, on vaja tema erinevaid vajadusi tundma õppida. Mida aga üldse tundma õppida ja märgata? Inimesed on oma erinevustes kihilised ja mitmemõõtmelised. Kellegi kirjeldamiseks on vaja märgata ja välja tuua terve hulk väliseid ja sisemisi tunnuseid ning omadusi. Me saame end kaaslastega võrrelda mõne konkreetse tunnuse alusel, ent ahv ei ole ära tuntav vaid saba järgi ning kala ei ole identitseeritav pelgalt seetõttu, et ei suuda ronida puu otsa. Iga täiskasvanu ja laps on erinevate tunnuste ja omaduste kombinatsioonide kogum.

Õpilaste eripärad väljenduvad koolis mitmel moel ja eri valdkondades.

Tähelepanekuid saab teha nii lapse akadeemilise võimekuse, sotsiaalsete oskuste, erioskuste ja annete, isiksuseomaduste, käitumisharjumuste kui ka emotsionaalse stabiilsuse ja võimekuse kohta. Sealjuures tasub tähele panna, et ka ühes valdkonnas võib võimekus avalduda erinevate tunnuste või oskuste kaudu. Näiteks ei pruugi head matemaatikud olla ühtmoodi kiired, täpsed või tugevad loogikud. Väga hea suhtleja ei pruugi tingimata olla võrdsel määral empaatiline, avatud, sõnaosav ja hea kuulamisoskusega. Erinevate osaoskuste kombinatsioon, ühe omaduse kompenseerimine teisega on see, mis annab võimetele isikupärase kuju ja vormi.

Toetagem laste enesetundmist

Ühelt poolt on oluline, et õpilaste eripärasid oskaksid tähele panna temaga kokku puutuvad täiskasvanud, teisalt aga on vähemalt sama tähtis, et seda hakkaksid varem või hiljem tegema ka lapsed ise. Selle tarvis on oluline juhtida õpilaste tähelepanu nii oma tugevustele kui ka nõrkustele. Seesuguste tähelepanekute teadvustamine pole sugugi iseenesestmõistetav. Mõnda omadust on enda juures lihtne märgata ja omaks võtta: olen pikem või lühem kui teised, loen kiiremini või aeglasemalt kui klassikaaslased, olen aktiivsem või endassetõmbunud kui mu sõbrad. Teistsuguseid omadusi on aga oluliselt keerulisem ära tunda. Olen ma hea, sõbralik, taibukas, empaatiline? Kust saada adekvaatset tagasisidet oma vähem silmapaistvate joonte ja külgede kohta? Õpilase jaoks on selle informatsiooni olulised allikad just nimelt teda ümbritsevad täiskasvanud – õpetajad ja vanemad. Siinkohal on oluline välja tuua, et eesmärk ei ole öelda õpilasele, milline ta on, vaid pigem juhtida tähelepanu asjaoludele, mis lapse tegevuse käigus ilmnevad ja teda mõjutavad. Oma võimeid ja vajadusi hästi mõistva lapse jaoks on tema õppimise, individuaalse arengu ja isikliku motivatsiooni toetamine oluline; sellelt pinnalt on lihtsam jõuda koostööni ning hoida huvi käimasoleva töö vastu.

Mis on hea kooli eesmärk?

Õeldakse, et pliiatsi teritamiseks peab olema ettekujutus hästi teritatud pliiatsist. Või nagu ütles Irvik Kass Alice'ile Imedemaal, pole oluline, kumb tee valida, kui on ükskõik, kuhu välja jõuda. Seega, enne kui hakata otsima vastust küsimusele, kuidas heas koolis õpilase individuaalsete eripäradega arvestada ja tema isiklikku arengut toetada, oleks mõistlik sõnastada, **kuhu** või **milleni** seesugune õpetamis- ja kasvatustöö välja peaks viima, seada ühised, lapse omapäradest lähtuvad eesmärgid nii õpilasele kui ka teda juhendavale ja toetavale täiskasvanule.

Mis on hea kooli eesmärk? On see tagada teadmiste ja oskuste minimaalne või hoopis kõrgeim võimalik eakohane tase? Arendada õpilaste loomumaseid tugevusi? Ühtlustada õpilaste taset ehk toetada enim just nõrkade külgede arengut? Panna kala puu otsa ronima, kasvõi ainult natuke, või anda kalale teadmised puudest ning toetada tema pingutusi andeka ujujana? Tasub meeles pidada, et teadmised ja oskused ulatuvad väljapoole õppeainete piire (nt läbirääkimisoskused, empaatiavõime, kombid). On eripärasid, mille puhul ei saagi eesmärgiks olla muutuse esilekutsumine, vaid pigem olukorraga kohanemine (nt vasakukäelisuse puhul, kui kõik käärid on paremakäelistele); või parimate võimalike harjumuste ja toimetulekumudelite kujunemine olemasolevates tingimustes (nt aktiivsus- ja tähelepanuhäire korral). Kindlasti on eespool välja toodud küsimustele palju võimalikke vastuseid.

Eneseteadlikkus ja kohanemisvõime

Valides eesmärgiks eneseteadliku ja kohanemisvõimelise noore inimese ettevalmistamise, on vaja alustada märkamisest ja teadvustamisest. Kui lõppeesmärk on sõnastatud, on vaja osata kirjeldada hetkeolukorda ja olemasolevaid ressursse, et täpsustada vajadusi ja seda, mis eesmärgi saavutamiseks puudu jääb.

Kahe erineva juhtumi puhul ei saa sama lähenemisega saavutada sarnast tulemust: kahele kahte liites pole loota sama tulemust, kui neljale kahte liites; kollasele sinist lisades ei saa me sama värvi, kui punasele sinist lisades.

Kujutagem ette olukorda, kus nii väga kiirele kui ka väga aeglasele arvutajale antakse lahendamiseks hulk väga lihtsaid sama tüüpi ülesandeid. Õpilaste oskused, motivatsioon, vajadused ja täidetava ülesande kasutegur on erinevad. Seetõttu on suur tõenäosus demotiveerida kiiret arvutajat ja üle koormata aeglast.

Et kindlaks teha, milline on hetkeolukord, millest lähtuvalt eesmärgi poole liikuda, tuleb analüüsida õpilase tugevusi, nõrkusi, isikuomadusi, motivatsiooni, sotsiaalset tausta ja omapära. Alles seejärel saab n-ö rätsepatööna kokku panna just sellele õpilasele sobiva lähenemis- ja toetusprogrammi.

Kujutame näiteks ette (tõestisündinud) olukorda, kus kaks õpilast õpivad ajalootunni tarvis õpikupeatükki ümber jutustama. Üks loeb teksti läbi, õpib pähe kaks nime ja kolm daatumit ning on valmis narratiivi sisu koos viie faktiga ette kandma. Teine loeb peatüki korduvalt endale kõva häälega ette ja õpib terve teksti peaaegu sõna-sõnalt pähe. Erinevad õpimeetodid tulenevad erinevatest harjumustest ja võimetest. Esimesel õpilasel on silmamälu, hea loomupärane oskus eristada olulist ja ebaolulist ning tekitada seoseid, mis aitavad vaid ühekordse lugemisega teksti sisu meelde jätta. Teisel õpilasel on ülihea kuulmispõhine mälu ja harjumus neid kahte omadust (kuulmine ja mälu) kõikvõimalikes erinevates olukordades kasutada. Kui peamine tunnis kasutatav meetod on tekstide jutustama õppimine, on eelisseisus need õpilased, kelle õpistiiliga see meetod paremini kokku sobib ning kes peavad sellisel moel teadmiste omandamiseks vähem energiat kulutama.

Kui ühe aine raames metoodikaid varieerida, on õiglus õpilaste vahel suurem, ent omandatud teadmised ja oskused pole siiski võrdsed. Individuaalne lähenemine eeldaks seda, et ühte peatükki või teemat on võimalik omandada nii lugedes, kuulates kui ka harjutusi läbi tehes, kombineerides kõiki neid erinevaid meetodeid, ent investeerides enim just sellesse, mis individuaalse õpistiiliga kõige paremini kokku sobib ja efektiivsemaid tulemusi annab.

Seesuguseid individuaalseid erinevusi, mis ehk nii otseselt välja ei paista, ent on sellegipoolest olulise mõjuga, on lisaks õpistiilidele (auditiivne, visuaalne, kinesteetiline) teisi. Sinna hulka kuuluvad isiksuseomadused (nt ekstravertsus ja introvertsus, neurootilisus ja emotsionaalne stabiilsus jne) ning muud sünnipäraseid eeldused (koordinatsioon, helide või värvide eristamine jms). Tähelepanuta ei tohiks jätta ka ande või oskuse erinevate komponentide osakaalu. Näiteks väga hea muusikalise kuulmisega inimesel ei pruugi olla head rütmitaju, ent ühe tunnuse põhjal on lihtne automaatselt eeldada ka teise olemasolu.

Tähelepanuta ei saa jätta asjaolu, et kui algõpetuse raames on õpilase eripärade märkamine ja teadvustamine suuresti last ümbritsevate täiskasvanute õlgadel, siis neid tähelepanekuid tuleb (peegeldavas vormis) pidevalt ka õpilasele vahendada ning tema enda märkamise ja analüüsivõimet arendada, et ta edaspidi oskaks aina enam ise oma individuaalsetele eripäradele ning vajadustele (õpistiilid, mälu tüüp, sotsiaalsed oskused, isiksuseomadused, akadeemilised tugevused ja nõrkused) tähelepanu pöörata ning neist juhinduvat oma valikuid teha.

Kuidas kaardistada õpilase individuaalseid vajadusi

Erisuse või probleemi ilmnemisel on oluline põhjalik analüüs, et vältida vaikimisi eeldusi (nt „õpilane on laisk“, „ta ei harjuta piisavalt“) ja neil põhinevaid hinnanguid (nt „ta ongi halb laps“). Keskenduda tuleb kirjeldatud olukorda esile kutsuvate põhjuste väljaselgitamisele nii täpselt kui võimalik.

Esmalt on oluline võimalikult hinnanguvabalt ehk kirjeldavalt välja

tuua andmed, mis on õpilase kohta olemas, ja punktid, mille kohta informatsioon veel puudub, ent mis oleksid edasiste otsuste tegemiseks vajalikud.

Vältida tuleb sildistamist (nt „ta on rumal“ või „ta on keeleliselt andetu“) ja keskenduda faktidele (nt õpilane ei tunne põhimõisteid, ei tea reegleid, ei oska reegleid rakendada, väldib suulist vastamist või grupitöid, on puuduva või nõrga funktsionaalse lugemisoskusega, ei erista kuulmise järgi kõlaliselt sarnaseid häälikuid jne). Kuivõrd informatsiooniallikaid ja võimalusi andmete kogumiseks on palju, on oluline teha koostööd teiste ümbritsevate inimestega.

Lapse omadusi aitavad kaardistada vaatlused, tööde ja tegemiste analüüs, kaasõpilaste tähelepanekud, vanemate kirjeldused ning võimaluse korral kindlasti ka tugispetsialistide hinnangud. Andmete kogumisel on mõistlik süstematiseerida need eraldi kategooriatesse (nt käitumine, õpi-, sotsiaalsed ja enesekohased oskused). See aitab katta võimalikult laia ala erinevate seoste märkamiseks ja eristada olulist ebaolulisest.

Samuti tuleb eristada märkamist ja mõõtmist. Omaduste mõõtmise võimalusi ja vahendeid on piiratud hulk ning alati ei saa lootma jääda sellele, et mingid objektiivsed/numbrilised näitajad ütlevad, kas õpilane on millegipoolset teistest eristuv või mitte. Tihti on omadused pigem dimensionaalsed, mitte kategoriaalsed: keegi pole täiesti rõõmsa- või kurvameelne, vaid pigem rõõmsa- või kurvameelsusele kalduv. Seesuguste õpilaste omadusi ja nende mitmekülgset puudutavate tähelepanekute tegemiseks piisab eelkirjeldatud võimaluste teadvustamisest, tunnuste märkamisest ja seoste tekkimisest.

Vajadusel saab tekkinud hüpoteese või kahtlusi mõõtmisega, spetsialistide abil, testide vahendusel kinnitada või ümber lükata, aga igapäevases elus muudatuste või kohanduste elluviimiseks pole mõõtmistulemused tegelikult olulised.

Kui õpilase kõrval olev täiskasvanu on märganud, et tegu on lapsega, kellel on väga raske paigal püsida ja ühele tegevusele keskenduda, pole tingimata tarvis

arsti konsultatsiooni või aktiivsus- ja tähelepanuhäire diagnoosi, et õppetööd ja tegevusi õpilase vajadustega kohandada. Võimalik on teha õppetöö vahel liikumis- või meditatsiooniharjutusi, vaheldada ülesandeid, pakkuda mitmekülgset stimulatsiooni ehk haarata õpilase tähelepanu erinevatel tasanditel (nt kuulamist ja reaktsiooniaega või hoopis nägemist ja otsuste tegemise kiirust koos treenida) vms.

Kes ja kuidas panustab eripärade kaardistamisse?

On oluline teadvustada, et igal osapoolel on oma huvid ja eesmärgid, millest tulenevalt võib ka probleemi rõhuasetus olla erinev.

Mati on kolmanda klassi õpilane, kellel ei ole tunnis kaasatöötamise või tunnimaterjali omandamisega mingeid raskusi. Küll aga kipub ta saama halbu hindedeid kontrolltööde ja koduste tööde eest. Kord on tal kodused ülesanded tegemata, kord jääb kontrolltööd tehes kas ajast puudu või tekivad lohakusvead.

Kuidas Matit aidata? Alustame probleemi sõnastamisest. Kas õpetaja, õpilase ja lapsevanema probleem või vajadus on viimati kirjeldatud olukorras sama? Ehk on nii, et õpetaja muretseb kõige enam Mati teadmiste ja oskuste, lapsevanem poja hinnete ja hakkama saamise ning õpilane ise hoopis järjekordse pettumuse ja lüüasaamise tunde, kaaslastest (negatiivselt) eristumise pärast.

Mis võiks probleemi lahendamisel olla eesmärk ehk soovitatav tulemus? Kas see, et hinnete paranemisel tekivad hea enesetunne ja edu elamus, või kindlustunne, et õpilane on omandanud vajalikud oskused ja teadmised? Kas on võimalik neid omavahel kombineerida? Oluline on meeles pidada, et kui ühe ja sama eesmärgini võib jõuda erinevaid teid pidi, tuleks valiku tegemisel lähtuda sellest, mis on õpilase ja tema

hetkeolukorra kohta juba teada ning mis võiks tema puhul olla efektiivseim meetod. Milline informatsioon konkreetse eesmärgi või tee seadmiseks hetkel veel puudu on?

Mida me Mati kohta teame ja mida mitte?

Matil on sellised tugevad küljed:

- oskus tunnis kuulata;
- võime tunnis kirjeldatust ja räägitust aru saada;
- valmisolek tunni teema ja tempoga kaasa töötada;
- muud seni teadmata tugevad küljed (nt musikaalsus, loovus, käeline osavus, analüütilisus, sotsiaalsus, empaatilisus, isiksus jmt).

Matil on sellised nõrgad küljed:

- aeglus kontrolltööd tehes → Võimalike põhjuste seas on nt lugemis- või kirjutamisraskused, ärevus, mõttetöö aeglus võrreldes eakaaslastega, keskendumisraskused, materjali mittetundmine, mäluprobleemid;
- lohakusvead → Võimalike põhjuste seas on nt kiirustamine, ärevus, tähelepanematus, võimetus detaile märgata, kontrolliharjumuse puudumine;
- vähene harjutamine – koduste ülesannete tegemata jätmine → Võimalike põhjuste seas on nt raskused lugemisega, motivatsiooniga, aja planeerimisega, kirjaliku teksti/ülesande mõistmisega, abi kättesaadavusega, väsimusega.

Milliseid toimetulekuraskusi Mati puhul veel on märgata olnud ja millistes olukordades on need ilmnenu? Milliseid oskusi ja omadusi Matil veel on? Kas tugevate ja nõrkade külgede analüüsimisel on ilmnenu kindlad mustreid või seoseid?

Näiteks pikemal jälgimisel ja analüüsimisel võivad ilmneda järgmised asjaolud:

- Mati on uudishimulik.
- Mati on kannatlik.

- Mati paistab kuulamist ja suulisi vastuseid eeldavate ülesannetega edukamalt toime tulevat kui lugemist ja kirjutamist nõudvate harjutustega.
- Mati joonistab hästi ja avaldab oma mõtteid tihti piltides.
- Mati ei küsi või ei saa kodus õppimisel kelleltki abi. → Mispärast?
- Mati ei tegele ühegi hobi või huvialaga. → Mispärast?

Lähtudes olemasolevast informatsioonist ja konkreetsetele küsimustele leitud vastustest, saab sõnastada probleemi ja eesmärgi.

Mati ei harjuta koolis õpetatud teadmisi ja oskusi piisavalt, et need kinnistuksid, ning kirjaliku kontrolltöö formaadis teadmiste ja oskuste kontrollis ei õnnestu tal oma võimeid täismahus näidata.

Eesmärgiks on pakkuda Matile võimalust näidata oma teadmisi ja oskusi täismahus, kujundades temas samal ajal oskust ja harjumust teha koduseid harjutusülesandeid, mis hõlbustaksid ka kirjaliku kontrolltöö edukat läbimist.

Siit edasi on juba võimalik planeerida just Matile sobivat lähenemist, mis võtaks arvesse tema loomumaseid tugevusi, muid kasutatavaid ressursse ja toetaks tema kujunemist mitmekülgsemaks, eneseteadlikumaks ja kohanemisvõimelisemaks nooreks täiskasvanuks.

Mati võib vajada veidi enam aega kirjalike kontrolltööde tegemisel, rahulikumat ja vaiksemat keskkonda, ülesandepüstituse suulist selgitamist, võimalust oma vastuseid täiendada või tekkinud vigu parandada suuliselt või jooniste abil. Samas tuleksid talle ilmselt kasuks ka individuaalsed konsultatsioonid aineõpetajaga võimalike õpiraskuste ületamiseks, iseseisvalt õppima õppimiseks, positiivse ja isikliku tagasiside saamiseks. Ühtlasi pole ehk tarvis Mati esimest sooritust kohe hinnata, vaid seda võiks pigem sisuliselt tagasisidestada, õpetades teda oma vigu otsima, märkama ja parandama, ning alles seejärel tema saavutusi ning progressi hinnata.

Kui eelnevalt oli pikemalt juttu õpilase individuaalsete eripärade märkamisest ja teadvustamisest, siis nüüd juhin tähelepanu, et tegelikult ei ole õpetaja või lapsevanem selles protsessis üksinda. Tegemist

on last ümbritsevate inimeste koostöö ehk grupitööga. Õpilase kohta teevad tähelepanekuid kõik temaga kokku puutuvad inimesed, ühed lähtuvalt oma isiklikust kogemusest ja muljest, teised lähtuvalt oma erialasest rollist ja professionaalsetest teadmistest. Oluline on need erinevad tähelepanekud tervikpildiks kombineerida. Õpilane võib olla koolis hoopis teistsugune kui kodus ja vastupidi, seega pole ühe lapsega kokku puutuva inimese kogemus tõesem kui teise oma. Väga erinevate muljete ja näidete põhjal on alust põhjalikumalt analüüsida ja uurida, millest erinevus võiks tingitud olla. Näiteks võib kodus väga elav ja julge laps olla koolis vaikne, ettevaatlik ja endasse tõmbunud, kui klassis on esinenud teravaid kommentaare või naermist tema muidu julge ja avatud käitumise suhtes.

Siinkohal tuleb rõhutada iga lapsega kokku puutuva inimese tähelepanekute olulisust. Õpilase peamised kujundajad ei ole vaid tema vanemad ja klassijuhataja, vaid sama rolli jagavad ka kõik aineõpetajad, klassi- ja trennikaaslased, treenerid jne. Klassijuhatajal on võimalik kombineerida ühtseks tervikuks õpilase vanemate kirjeldus lapse iseloomust ja käitumisest kodus või mujal, kaasõpilaste tähelepanekud õpilase tegemiste ja hoiakute kohta, aineõpetajate tähelepanekud õpioskuste ja ainepõhiste tugevuste-nõrkuste kohta, tugispetsialistide informatsioon võimetest, spetsiifilisematest oskustest või piirangutest ning omaenda teadmised lapse motivatsiooni, huvide ja muude iseloomulike joonte kohta. See roll võib koolis olla muidugi ka mõnel teisel inimesel, ent tervikpildi komponendid on sellegipoolest samad.

Heas koolis võiks iga õpetaja osata iga oma õpilase kohta öelda midagi iseloomustavat, mis ei ole otseselt seotud õpetatava aine ega lapse edu või ebaeduga selles. Piisab kasvõi ühest iseloomustavast faktist või tunnusest. Nagu peatüki alguses märgitud, aitab lapse parem tundmine kaasa tema võimaluste ja vajaduste kindlaks tegemisele ning soovitatavate tulemuste hõlpsamale saavutamisele.

Last ümbritseva võrgustiku omavahelisest suhtlusest

Individuaalse lähenemise ühtseks rakendamiseks on vaja, et kõik last ümbritsevad ja mõjustavad osapooled suhtleksid omavahel. Väga aeglaselt lugeva õpilase puhul pole oluline mitte ainult see, et ta saab veidi lisa-aega ülesannete lahendamiseks eesti keele ja kirjanduse tunnis, vaid ka see, et lisa-aega võimaldatakse ka ajaloo-, bioloogia- ja teistes ainetundides. Luge-mise kiiruse arendamiseks on aga tähtis võtta kodus aega soravuse ja tempo harjutamiseks. Matemaatikaõpetaja ei pruugi teadagi, et lapsel on raskusi tekstülesannete teksti mõistmisega, kui ta samas kasutab agaralt ja efektiivselt pilte ja jooniseid, et maailma endale arusaadavamaks teha. Samuti ei pruugi matemaatikas üliandekas õpilane olla ühtviisi motiveeritud teistes ainetundides, mistõttu on ehk aeg-ajalt võimalik leida just tema erihuvi ja võimekust silmas pidavaid alternatiivülesandeid ka teiste ainete raames.

Ainet mõtiskluseks

Kuidas õpilase individuaalset arengut toetada? Alljärgnevalt esitatakse mõned kontrollküsimused klassijuhatajale, aineõpetajale, tugispetsialistile ja lapsevanemale. Neid võib rakendada vastavalt olukorrale: kõik küsimused või punktid ei pruugi igas olukorras sobida; sõltuvalt olukorrast võib endale alati ka lisaküsimusi esitada.

Klassijuhataja

Oluline on oma õpilast mitmekülgsesti tunda: see kasvatab usaldust, koostööd, mõistmist ning võimaldab vajadusel motiveerida, uudishimu tekitada ja hoida.

Kuulamine

- Millal ja millest on õpilane mulle rääkinud?
- Mida on ta enda, oma suhete, murede ja rõõmude kohta mulle

öelnud?

- Millises olukorras ta on minuga rääkinud?

Informatsiooniallikad

- Milliseid (otseseid või kaudseid) allikaid olen kasutanud õpilase kohta info saamisel?
- Kas ja kelle käest ma olen eesmärgipõhiselt infot saanud selle kohta, kuidas õpilase õppimist toetada?

Kas ma oskan vastata järgnevatele küsimustele?

- Mis on õpilase jaoks kerge?
- Mis paneb õpilasel silmad särama? Mille suhtes ta on kirglik ja mille suhtes mitte?
- Millised huvid või hobid õpilasel on?
- Milline on õpilase kodune keskkond (üldiselt, suur detailsus ei ole oluline)?
- Millised on õpilase suhted oma pereliikmetega?
- Milliste osaoskustega¹ on õpilasel raskusi? Mis tuleb kergelt ja kiiresti (nii kitsalt kui võimalik)?
- Millised on õpilase õpioskused?
- Mida õpilane ise oma tugevusteks peab (kas üldse peab midagi)?
- Millised on õpilase tunded ja eelistused tähelepanu, rühmatöö, kirjalike või suuliste vastamiste suhtes?
- Millised on õpilase suhted klassikaaslastega (või sõpradega väljaspool klassi või kooli)?
- Millistes tingimustes esineb või sooritab õpilane ülesande kõige edukamalt?

1 Näiteks kui õpilasel on lugemisega probleeme, siis kuidas on tal lood tähtede tundmisega? Mitut tähte ta korraga pilguga haarab? Kas ta näeb neid tähti õiges järjekorras? Kas ja kui kiirelt seob ta omavahel tähti ja häälikute kõla? Kas ja kui kiirelt omistab ta loetud sõnadele tähendusi? Kui edukalt suudab ta (ette) loetud teksti sisuliselt meelde jätta?

- Mida ma (eelnevast) õpilase kohta eeldan, aga tegelikult kindlalt ei tea?
- Kust või kelle käest võiksin veel vajaminevat informatsiooni saada?

Kas ma teen järgnevat?

- Kirjeldan õpilasele harjutatavat oskust või omandatavat teadmist ja selgitan ülesande eesmärki.
- Annan õpilasele tagasisidet selle kohta, mille poolest ta tulemus ootuspärasest erines, ehk kirjeldan, mida tema tegi ja kuidas saaks seda (vajadusel) teisiti teha.
- Kirjeldan õpilasele tema tugevusi ja selgitan, kuidas neid erinevates olukordades ja ülesannetes kasutada.
- Kuulan õpilast ja peegeldan talle tema öeldut (ükskõik mis teemal vesteldes).
- Julgustan õpilast proovima ja katsetama uusi asju, ka neid, mis hästi välja ei tule.
- Suunan õpilast iseseisvalt probleeme lahendama vajadusel alati toeks olles, näiteks lahendusele orienteeritud küsimusi esitades.

Aineõpetaja

Õpilase mitmekülgsem tundmine aitab kontrolltöid jm hinnatavaid ehk tagasisidestavaid töid ja neis esinevaid vigu analüüsida ning sisuliselt kommenteerida; suurendada ja hoida õpilase ainealast uudishimu või motivatsiooni; vähendada konfliktide tekkimise tõenäosust ning toetada koostööd.

Kas ma oskan vastata järgnevatele küsimustele?

- Millistes ainetes (peale minu oma) on õpilane edukas?
- Millised teemad või valdkonnad pakuvad õpilasele huvi?
- Millised osaoskused on õpilasele keerulised? Milliseid omandab ta väga kiiresti?

- Millised on lapse õpioskused?
- Millised on õpilase suhted klassikaaslastega (nt grupitööde raames)?
- Millised on õpilase tunded, eelistused ja vajadused seoses saadava tähelepanuga?
- Kas ja milliseid erivajadusi võib õpilasel esineda?

Kas ma teen järgnevat?

- Kuulan õpilast ja peegeldan talle tema öeldut.
- Annan õpilasele sisulist tagasisidet sooritatud ülesannete kohta, tekkinud vigade põhjuste ja võimalike lahendusvariantide või -viiside kohta.
- Julgustan õpilast proovima ja katsetama uusi tegevusi, ka neid, mis hästi välja ei tule.
- Seon oma ainevaldkonda eluliste näidete ja lahendamist vajavate olukordadega, mis õpilast kõnetavad.
- Aktsepteerin õpilase soove ja vajadusi.

Tugispetsialist

Tugispetsialist saab teise tasandi spetsialistina toetada õpetajaid nii õpilast kirjeldava informatsiooni kokkupanemisel kui ka isikliku lähenemise väljatöötamisel või kujundamisel ja rakendamisel. Olla õpilaste erinevate vajadustega kursis on oluline ka koolist väljapoole ulatuva võrgustikutöö koordineerimisel ning vajalike sekkumistegevuste kavandamisel.

Kas ma oskan vastata järgnevatele küsimustele?

- Millised on õpilase eripärad?
- Kuidas kirjeldavad õpetajad last ja tema tegemisi?
- Kuidas sõnastavad lapsega (koos)tööd tegevad täiskasvanud oma soove ja eesmärke?

- Mida on õpilase abistamiseks seni tehtud?
- Kuidas kirjeldada õpilase emotsionaalset, sotsiaalset, kognitiivset, enesekohast ja akadeemilist toimetulekut? -> See eeldab põhjalikumaid tööd lapsega, alustades vaatlusest tunnis ja sellest väljaspool, jätkates individuaalse vestluse, õpetajate ja vanemate intervjuerimise ning lapse lahendatud ülesannete tulemuste analüüsiga.
- Milline on lapse enesehinnang ja -taju?
- Millised on õpilase motivatsioon ja uudishimu?
- Millist abi (ja tulemust) minult kui kitsama eriala spetsialistilt selle juhtumi raames oodatakse?
- Milliseid kooliväliseid ressursse oleks võimalik õpilase toetamiseks veel kasutada?

Kas ma teen järgnevat?

- Suhtlen regulaarselt lapse vajadusi toetavate inimestega. Seda nii informatsiooni saamiseks ja tagasiside andmiseks kui ka konsultatsiooni pakkumiseks ja koostöö koordineerimiseks.
- Värskendan perioodiliselt õpilase toimetulekule antavat ja erisusi kirjeldavat hinnangut ning seatud eesmäärke.
- Toetan individuaalse tööga lapse toimetulekuoskuste arengut.

Lapsevanem

Informatsiooni vahetamine kooli ja kodu vahel annab terviklikuma pildi lapse vajadustest ja heaolust erinevates keskkondades. Ühtlasi on kõikvõimalikud muudatused tulemuslikud eeskätt siis, kui neid viiakse ellu nii koolis kui ka kodus.

Kas ma oskan vastata järgnevatele küsimustele?

- Milline on minu lapse heaolu koolis?
- Milliseid aineid või valdkondi ta tahab õppida?
- Milline on tema motivatsioon kooli minna? Milline on motivatsioon õppida?

- Millised on tema suhted klassikaaslastega? Millised on suhted eakaaslastega väljaspool kooli?
- Kas ta saab aru, mida ja kuidas ta peab õppima ja harjutama?
- Kas ta saab positiivset tagasisidet?
- Kas tal on muresid?
- Millised on lapse koolivälised huvid?
- Kas ja milles tajub laps end edukana?
- Mis teeb last rõõmsaks või kurvaks?

Kas ma teen järgnevat?

- Küsin oma lapselt avatud ehk jutustavaid vastuseid eeldavaid küsimusi (nii koolielu kui ka muude valdkondade kohta).
- Kuulan, millest ja kuidas mu laps räägib.
- Hoian regulaarselt sidet lapse klassijuhatajaga (ja treeneriga).

Individuaalsete või ka grupis esinevate eripäradega arvestamine ja neile oma lähenemise kohandamine on loominguiline töö, mida võib võrrelda selga õmmeldud rätsepaülikonnaga. Olemasolevaid teadmisi, oskusi ja muid ressursse (nt aega) saab omavahel uuel moel kombineerida, et tulemus oleks senisest ootuspärasem. Tuntud ütlus „On hullumeelsus teha üht ja sama asja uuesti ja uuesti, lootes erinevat tulemust“ on just selline innustus uute lähenemisviiside katsetamiseks.

Kuues klass. Omavahelised suhted on kehvad. Klassis on kaks poissi, kes mõlemad pretendeerivad liidrirollile ning kummalgi on oma järgijaskond. Konfliktid on tihedad ja valulikud. Klassi tütarlapsed on omavahel grupiks koondunud ning ei näe mingit mõtet noormeestega koostööd teha. Erinevad vestlused ja koostööd soodustavad mängud ei ole tulemusi and-

nud. Mida teha?

Pärast tunniajast vestlust õpilastega selgus, et on üks asi, milles ollakse ühel meelel – võit on oluline. Kuna suur osa klassi õpilastest ja eeskätt just liidripositsioonil olevatest noortest on huvitatud edust ja sellega kaasnevast heaolutundest, on võimalik panna klassi koostööd tegema võidu saavutamise nimel. Näiteks võetakse tõsiselt mitmesuguseid klassidevahelisi konkursse ja võistlusi. Õpetaja saab suunata õpilasi üksteise seas tugevusi märkama, tunnustama ja võidu saavutamise nimel ära kasutama. Pärast ühise eesmärgi nimel pingutamist ja üksteise tugevuste teadustamist on suhted paremad ning koostöö sujub ka teistsugustes olukordades ja rollides.

Viimaks käsitleme erivajadusega lapse individuaalsuse arvestamist klassikollektiivis. Põhimõte „erinevus rikastab“ ei ole iseenesestmõistetav. Mitmed loomariigid tõrjuvad oma albiinodest liigikaaslast, samamoodi väldivad inimesed normist justkui hälbivaid indiviide (nt subkultuurid, asotsiaalsid). Selleks, et kogu klassikollektiiv aktsepteeriks ja võtaks omaks kaaslaste, kellega on raske samastuda, kellega arvestamine võib alguses võtta lisaenergiat ning kellega ei saa end alati võrrelda, tuleb täiskasvanutel, eeskätt klassijuhatajatel, aga ka teistel, kõvasti teadlikku tööd teha.

Klass Ä. Teiste seas on liikumispuudega õpilane, kes küll ei vaja kõndimiseks abivahendeid, ent kes sellegipoolest kõnnib longates, väsib kergesti, ei osale liikumispõhistes mängudes, treeningutel ega kehalise kasvatuses tundides. Esimese klassi alguses püüdsid kaasõpilased teda mängima kutsuda, ent ta ei võtnud kunagi ühtegi kutset vastu. Mõne aja pärast kutsu-

misest loobuti. See loobumine kandus üle ka teistesse valdkondadesse, sest kadus ära harjumus seda õpilast millessegi kaasata. Nii jäi õpilane aina enam välja kõikvõimalikest klassikaaslaste omavahelistest sotsiaalsetest tegevustest. Viiendas klassis hakati tähele panema tema koomilist kõndi ning selle üle aeg-ajalt nalja viskama, seda parodeerima. Seejärel hakkasid kõlama hüüded „lombakas“ jms, mis teistes klassi- ja koolikaaslastes naerupurskeid või -turtsatusi esile kutsusid. Õpilase elu selles klassis oli väga raske.

Klass Õ. Esimesse klassi tuleb nägemisraskusega õpilane, kes peab istuma kõige valgema koha peal, esimeses pingis, ja kes kannab paksu klaasiga prille, mis tema silmi kõrvaltvaataja jaoks moonutavad. Õpetaja, olles vanema ja lapsega nõu pidanud, tutvustas õpilase muret kõigile klassi õpilastele. Üheskoos arutati, mida saaksid kõik teha, et õpilasel oleks tundides kergem õppida ning vahetundides tore ja turvaline koos kaaslastega aega veeta. Õpetaja innustas kõiki seda õpilast oma mängudesse kaasama, tunnustas head omavahelist koostööd ja sõbralikkust ning vahel viskasid teised õpilased ise sõbralikult nalja mõne oma iseärasuse või kiiksu üle. Umbes neljandast või viiendast klassist alates puututi enam kokku ka vanemate klasside õpilastega. Kui kooli peal kõlas mõni halvustav hüüe, nt „prillipapa“ või „neljasilmne“, astusid klassikaaslased selle õpilase eest välja.

Milles seisneb erinevus kahe eelpool kirjeldatud juhtumi lahenduste vahel?

Kuigi võõra ja teistsuguse väljajätmine, selle mitte omaksvõtmine võib olla instinktiivne ja loomupärane, ei tähenda see, et (inim)lapsed poleks

võimelised eripäradega arvestama ja ka kirjus seltskonnas kuuluvustunnet looma. See protsess nõuab lihtsalt järjepidevat ja teadvustatud juhendamist, empaatia arendamist ja kaasamisoskuste kujundamist. Kõiges selles on ümbritsevatel täiskasvanutel määrava tähtsusega roll.

Ly Erg: lapsele julgustavalt öelda „Sa saad hakkama!“ suudab meist igaüks

Küsib Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja, vastab Ly Erg, Hariduse Tugiteenuste Keskuse psühholoog ja koolitaja.

Kuidas te koolipsühholoogina kirjeldaksite head kooli?

Heas koolis on suhtlemine avatud ja otsene, probleeme tahetakse ja osatakse lahendada konstruktiivsel viisil ja seega on vähem õppimist ja õpetamist häirivaid emotsionaalseid pingeid. Olen kuulnud ka mõtet, et koolis peaksid kõik kogu aeg õnnelikud olema. Praktikuna võtaksin pigem eesmärgiks, et ühes heas koolis võiksid kõik – nii õpilased, õpetajad kui lapsevanemad – tunda end turvaliselt ja oodatult. Küll siis need õnnelikud ja rõõmsad hetked ka tulevad!

Heas koolis on arvestatud esmaste materiaalsete ja füsioloogiliste vajadustega:

- on puhkepausid ehk vahetunnid, kus on erinevaid tegutsemisvõimalusi nii energilistele kui rahu vajavatele lastele;
- on tervislik toit, aega seda toitu süüa ja ka valik, millises vahetunnis süüa, mitte natuke pikem vahetund, kus söömiseks jääb väga vähe aega (nt et aeg läheb suuresti kolmandalt korruselt allatormamiseks, järjekorras seismiseks, tihti järgneb tundi hiline mine ja õpetaja pahameel);
- on kena ja otstarbekohane kujundus ja mööbel. Esikohale ei panda aga ruttu moest minevat värvikujundust või sisustustrendi, mis võib olla silmale huvitav vaadata, kuid ei soodusta õppimist ning töötamist. Oma võimalused võiksid olla vasakukäelistele. Alates kolmandast kooliastmest oleks vaja arvestada, et klassis on lauad-toolid nii pooleteisemeetrisele kui ligi kahemeetrisele õpilasele;

- on õhku hingata. Tundub, et ülitihendatud aknad ja ventilatsiooniseadmed annavad liiga tihti tulemuseks umbsed ruumid. Ja seda pole vist veel väga uuritud, mida toob endaga kaasa pidev väike hapnikupuudus kaasajastatud ruumides, kus lapsed praegu viibivad.

Oluline on nii füüsiline kui psüühiline turvalisus: see tähendab, et ei lapsed ega ka täiskasvanud ei peaks kartma karjumist, halvasti ütlemist, mõnitamist, sarkasmi, asjade äravõtmist või löömist. Kui kiusamise vastu on enamik inimesi (ma loodan), siis turvalisuse võib ära võtta ka ülevoolavalt rõõmus tähelepanu. Kui laps on pikemalt puudunud kas haiguse või keeruliseks kiskunud elu tõttu ja otsustab kooli tagasi pöörduda, on tema jaoks kõige turvalisem, kui õpetaja ta lihtsalt õppetöösse kaasab ja vajadusel veidi aitab ega verbaliseeri oma suurt rõõmu või ironiat: „Küll on tore, et sa ka kooli tulla said!“, „Keda ka näha!“, „No sa oled nüüd nii palju maha jäänud, et klassi sa küll ei lõpeta.“

Õpetaja omakorda vajab kindlaid, hoolikalt läbimõeldud ja kõikide kooli täiskasvanute poolt omaks võetud käitumisjuhiseid, kui õpilane käitub mittekohaselt. Nagu ühes heas peres – vanematel peab olema lastele esitamiseks ühine seisukoht, kuigi nad on omavahel seda pikalt selgeks vaielnud.

Kasulik oskus on situatsiooni teise inimese vaatepunktist ette kujutada. Jon Steimeli ütlemine on: „Valu, mida laps oma käitumisega tekitab, ei ole kunagi suurem valust, mida ta ise on kogenud“. Ei õpetajad ega lapsed pea omavahel sõbrad olema, aga üksteisega arvestava, toetava ja asjalikku õppimist soodustava keskkonna saab küll luua.

Samas on tore, kui kool on koht, kus sõbrad/toredad kolleegid ootavad. Jesper Juul julgustab lapsevanemaid, õpilasi ja õpetajaid initsiatiivi haarama, õpilastesse kui võrdväärtsetesse vestluspartneritesse suhtuma, võtma esimese sammuna ette õpetajate ja õpilaste omavahelise suhtluse parandamise. Ilusad ja õiged sõnad, aga kui palju on meil praktilisi oskusi seda teha?

Aastaid tagasi viisin koolis läbi uurimuse, kus esitasin nii õpilastele kui õpetajatele mh järgneva küsimuse: kellega lähete kõigepealt rääkima, kui tekib õpetaja-õpilase vaheline konflikt? Ainult üks õpetaja arvas,

et ta vestleks kõigepealt õpilasega nelja silma all. Ülejäänud õpetajad pakkusid pigem direktsiooniga vestlemist, vanemate teavitamist jms. Õpetajatele probleemilahendamist õpetades näen tihti rõõmu nii õpetajate kui laste silmis, sest on olemas viisid, kuidas probleeme lahendada nii, et kasu edaspidistele suhetele oleks maksimaalne.

Abraham Maslow' järgi on järgmisel astmel koolitöö (ja õpetajal õpetamistöö). Oma tegevusele saadakse tagasisidet, on tulemused ja hinnangud või hindamine. Võibolla oleksin pidanud selle kõige esimeseks panema: kui rääkisin noortega heast koolist, siis oli nende esimene ettepanek, et vigade tegemisse peaks suhtuma hästi. Õppimisprotsessis on ju vead ja eksimused paratamatud, õpilast ei peaks sellepärast hurjutama ja rumalaks nimetama. Ka õpetaja ei peaks pelgama kolleegi käest nõu küsima minna.

Lapsed ootavad rohkem arutlemisvõimalusi, analüüsi, praktilisi ülesandeid, seostamist tavaeluga, võõrkeele kasutuse võimalust tegelikus elus. Eluterve skeptitsism on see, mille arendamisest puudust tuntakse. Ka nn rasketesse ainetesse suhtumine sõltub õpetaja hoiakust. Kas haletseda „See aine ongi teie jaoks raske!“ (alltekst: te olete nii lootusetult rumalad); või olla optimistlik „See on raske, aga väga huvitav. Õpime koos.“

Mõnes aines võtaks pingeid maha kas valikute andmine või isikliku arengu hindamine (mitte üldiste normide täitmine). Mida veel soovitakse, on nn eluoskused: oskused tulevase lapsevanemana, esmaabi-oskused, looduses toimesaamine ja teadmised erinevates kultuurides/usundites orienteerumiseks.

Mis on takistused, mis ei lase ühel koolil olla hea kool?

Võib-olla sõnastaks küsimuse teistpidi: mida peaks tegema või mida on vaja, et koolist saaks hea kool? Arvatavasti on vähe inimesi, kellele ei meeldi hea kooli põhimõtted. Aga on ka öeldud: „Kõrvitsatest rääkimine ei pane neid veel kasvama.“

Kuigi alustasin hea kooli kirjeldust esmaste materiaalsete vajadustega, olen oma igapäevases nõustamistöös kuulnud selle kohta vähe kaebusi. Mured on pigem suhtumiste, hoiakute, sotsiaalsete oskustega,

probleemilahendamiskustega. Neid on võimalik nii muuta kui ka juurde õppida, nii täiskasvanutel kui lastel.

Olen Eestimaal õpetajaid koolitades päris palju ringi sõitnud ja kogunud, et enamik hea kooli komponentidest on juba kasutusel. Aga kas nad kõik on olemas ühes koolis? Tase on ebaühtlane, kuid on näha häid arenguid ja need ideed pole koolides võõrad.

Õpetajatele annab kindlustunde, kui neil on praktilised töövahendid ja oskused toime tulla õpi-, käitumis- ja emotsionaalsete eripäradega, toetav juhtkond ja hea kontakt lapsevanematega. Ja jälle, nagu on ka peres lapsevanemate omavahelise suhtega: kui õpetajatel on hea olla, on ka lastel tore õppida ja koolis käia.

Mida saab teha koolipsühholoog, et kool oleks hea kool?

Koolipsühholoogid soovivad väga, et rohkem aega jääks ennetustööks. Et arusaamatused või erivajadused ei kasvaks suurteks muredeks või konfliktideks. Probleemid ei kao ka heast koolist, inimesed ja vajadused on erinevad, kuid psühholoog saab aidata märgata/selgitada erinevuste põhjuseid, edendada koostööd erinevate osapoolte vahel, olla neutraalne osapool, aidata kaasa isiksuse arengule.

Psühholoogi jaoks on hea kool selline, kus õpetajatel ja lapsevanematel on olemas taktitunne ja empaatiavõime, koostööoskused, oskus ja tahe neid rakendada. Selleks ei ole vaja aastaid psühholoogiat õppida, et enesekindluse kaotanud lapsele otsa vaadata ja öelda: „Sa saad hakkama.“ Seda saaks teha ükskõik kes.

Lõpetaksin oma arutluse tsitaadiga N. Baturinil:

„... väline vabadus on ulukilgi, kõrbes mõurata ja liivahangi puistata. Inimese vabadus on sisemine: olla vaba vaenust, olla vaba vihkamisest, olla vaba kättemaksust.“

Nikolai Baturin, „Lendav hollandlanna“, 2012, lk 92

Helen Toming: heas koolis on kõigil kuuluvustunne

Küsis Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja, vastab **Helen Toming**, sotsiaalpedagoog ja hea kooli projekti-juht Tartu Ülikooli eetikakeskuses.

Mis on need kolm kõige olulisemat komponenti, mis teevad koolist hea kooli?

Heas koolis on õnnelikud nii õpilased kui ka õpetajad. Neil on oma kooliga seotud kuuluvustunne. Heas koolis teavad kõik õpilased, et nad kuuluvad oma kooli perre, olenemata sellest, millised on nende eripärad või probleemid.

Heas koolis ei ole selekteerimist, vaid on tingimusteta aktsepteerimine: sa oled meie laps. Igal õpilasel on olemas teadmine, et ta on vastu võetud, ja see teadmine ei kao ära ka siis, kui õpilane on mingi üleannetuse või eksimusega hakkama saanud.

Sotsiaalpedagoogina võin lisada, et keerulisema elukäiguga laste tavaline kogemus on, et pahanduste korral nad hüljatakse. See on nende elus olnud tavapärase muster. Ja need lapsed panevad mõnigi kord kooli proovile: kas see muster kehtib ka nüüd ja siin? Kas on nii, et kui ma käitun halvasti, hakkavad täiskasvanud mind tõrjuma?

Aga heas koolis nii ei ole. Sa oled ikkagi meie õpilane ja kuulud meie hulka, mis siis, et sa parasjagu nii tegid. Hea kool aitab sellel muustril murenedada.

Teiseks, heas koolis on ühine keel ja meel. Ühised eesmärgid ja väärtused on paigas ja neist saadakse ühtemoodi aru.

Kolmandaks, heas koolis on meeskonnavaim ja usaldus kolleegide, juhtkonna, õpetajate ja tugispetsialistide vahel. Heas koolis tunneb tugispetsialist, et juhtkond usaldab teda ja võtab kuulda – ka siis, kui tugispetsialist on märganud, et midagi peaks muutma näiteks juhtimises.

Mis takistab kooli headust?

Üks asi on kindlasti projektide ja tegevuste rohkus, pidevad muutused ja muudatused. Selle saab lahendada nii, et kool mõtleb välja ja sõnastab, miks ja kuidas midagi teha. Kui sihti ei ole selgelt sõnastatud ja selles ühiselt kokku lepitud, toob see endaga liiga palju juhuslikku ja tulutut sevimist. Ma ei taha öelda, et kõik uuendused on halvad, aga liiga palju uut on raske vastu võtta.

Teiselt poolt on takistus saada heaks kooliks ka see, kui ollakse aastaid jäigalt paigal ega võeta omaks ühtki muutust. Kumbki äärmus pole hea.

Sotsiaalpedagoogi pilgu läbi: paljudes koolides tunnevad tugispetsialistid, et nende roll koolis on ebakindel. On jäetud koolipidaja otsustada, kas ja kui palju võimaldada koolile ressursi tugispetsialistide tarvis. Ent ilmselt oleme kõik ühel meelel, et heas koolis on tugispetsialist väga vajalik ja just nii, et ta on koolipere osa. Ainult sellest, et tugispetsialisti teenust väljast sisse ostetakse, ei piisa, sest spetsialist peaks lapsi tundma.

Ka Tartu Ülikooli eetikakeskuses toimunud sotsiaalpedagoogide ümarlaual arvati, et kindlasti peaks sotsiaalpedagoog ja koolipsühholoog olema kohapeal: kui mõne lapsega on mure, toimub esmane märkamine ja sekkumine koolis ja alles vajadusel otsitakse tuge väljastpoolt. Näiteks koduvägivalla kahtluse puhul on igal kodanikul kohustus info edasi anda, ent sageli ei teata, mida teha. Koolis on just sotsiaalpedagoog see isik, kellele õpetajad saavad rääkida ja kes oskab selle probleemiga edasi tegelda.

Millised olid sinu kogemused kooli sotsiaalpedagoogina?

Sotsiaalpedagoogi koolipäeva peab mahtuma ka haige lapse pea silitamine, koju jäänud pastaka asemele uue otsimine ja rõõmsate ning kurbade lugude kuulamine. Nende väikeste asjade kaudu luuakse lapsega kontakt ja usalduslik suhe, mis aitab edaspidi lahendada keerulisemaid olukordi. Kui kodus on tõsised probleemid, siis selliste lugude lahendamiseks peab olema lapsega usalduslik suhe, ja kui seda pole loodud, tuleb seda hakata nullist üles ehitama, mis võtab aega. Seepärast on tähtis, et igas koolis oleks sotsiaalpedagoog või tugispetsialist olemas.

Sotsiaalpedagoog peab olema see jõud koolis, kes aitab õpetajatel uskuda, et iga laps on väärtuslik ja igas lapses on midagi head. Igapäevaelus on see õpetajale teinekord raske – on inimlik, et usk kaob ära, kui laps tunnis pidevalt justkui vastu töötab. Siis ongi sotsiaalpedagoogi asi meelde tuletada, et me väärtustame ja hoiame kõiki oma õpilasi, ja aidata lahendada keerulisi olukordi ja konflikte. Sotsiaalpedagoogina tuli nii mõnigi kord lepitada osapooli ja seista hea selle eest, et igal kooliga seotud osapoolel on koolis hea – mitte ainult õpilasel, vaid ka õpetajal, lapsevanemal ja koolijuhil. Mulle meeldib öelda, et sotsiaalpedagoog on nagu liim, mis ühendab eri osapooled ja hoiab võrgustikku koos.

Konkreetsed näiteid on raske tuua, sest sotsiaalpedagoogina mõtled ennekõike sellele, et laste lood jääksid saladuseks. On tulnud ette olukordi, kus õpilase ja õpetaja konfliktis tuleb teadlikult asuda õpilase poolele: õpetajal on siiski koolis võimupositsioon ja õpilased vajavad toetust. Tahan loota, et suutsin ka lapsevanematega suheldes neid veenda, et olen neile toeks. Sotsiaalpedagoog ei ole kunagi kohtumõistja, vaid aitab osapooltel leida ühise eesmärgi ja toetab selle saavutamist.

Hea hoolekogu ühendab

Jüri Ginter

Tartu Ülikooli hariduskorralduse lektor

Kas heas koolis on hea hoolekogu või polegi hoolekogu vaja? Mis on hoolekogu ülesanne?

Alustuseks üks tõestisündinud lugu:

Koolis läbi viidud küsitlusest selgus, et kõigega ollakse enam-vähem rahul, ainus erand oli hoolekogu töö. Kahjuks ei selgunud, miks ja millega rahul ei olla. Seetõttu korraldati ümarlaud, mille tulemusena samuti palju targemaks ei saadud. Ainult kehalise kasvatusõpetaja kurtis, et koolil ei ole staadioni, mistõttu ei ole võimalik igal aastal mõõta õpilaste tulemusi kaugushüppes, kuulitõukes jms. Õpilased olid aga olukorraga rahul. Kuna midagi muud välja ei toodud, otsustas hoolekogu asuda staadioni ehitama. Korraldati talgud, vallalt küsiti raha ja kirjutati projekt raha taotlemiseks EAS-lt. Hoolekogule tehti ettepanek, et hoolekogu küsiks staadioni ehitamiseks raha ka vilistlastelt.

Kuidas seda lugu kommenteerida?

Mõned suunavad küsimused lugejale:

- Kuivõrd võis küsitluse tulemusi mõjutada asjaolu, et lapsevanemad ei tea, millega hoolekogu peaks tegelema, millised tingimused on direktor hoolekogule võimaldanud ja millega hoolekogu on

seni tegelenud?

- Mis peaks olema hoolekogu eesmärk (õpilaste areng, õppekava täitmine vms)?
- Kas tähtis on kehaline kasvatus või spordi algõpetus?
- Kuidas on lahendatud õiguslikud probleemid (vabatahtlike talgulistest registreerimine maksuametis, hanke korraldamine tööde teostamiseks, ohutustehnika jms)?
- Kas projektide kirjutamine on hoolekogu ülesanne või on ka muid võimalusi?

Hea kooli kohta on igal inimesel oma ettekujutus, hoolekogu olemuse osas ei ole selget ettekujutust aga sageli isegi hoolekogu liikmetel. See on selgunud arvukate hoolekogu liikmete koolituste käigus.

Halb hoolekogu

Valesti tegutsev hoolekogu teeb koolile rohkem kahju kui varjusurmas hoolekogu. Hoolekokku ei tohiks valida inimesi, kes soovivad hakata direktori ja õpetajate järel nuhkima, teostada oma võimuiha, rahuldada uudishimu või peletada igavust.

Kõigepealt tuleb kummutada levinud väärarusaamad: hoolekogu ei ole lapsevanemate esindusorgan ega ka kooli kõrgeim juhtimisorgan (teistes riikides võib-olla, kuid mitte Eestis). Samas ei peaks hoolekogu olema ka üksnes direktori abiline.

Sagedasemad eksiootused hoolekogu rolli osas on järgmised:

- **Arvatakse**, et hoolekogu on rahastaja, varustaja, kes aitab leida täiendavaid võimalusi kooli materiaalse olukorra parandamiseks.

Vastuväide: enamik lapsevanemaid jääb siis hoolekogu tegevusest kõrvale, kuna neil pole soovitavaid võimalusi või sidemeid. See roll sobiks kooli toetavale organisatsioonile, mis on hoolekodus esindatud.

- **Arvatakse**, et hoolekogu on kohus või uurija, kes küsitleb õpilasi ja õpetajaid ning langetab nende käitumise suhtes otsuseid.

Vastuväide: kuna kõik hoolekogu liikmed ei ole üldjuhul peda-

googika ja õigusteaduse asjatundjad, pole see roll eriti soovitatav. Kuna kaebuste läbivaatamine on seadusega pandud ülesanne, peaks hoolekogu kaasama vastava valdkonna eksperte.

- **Hoolekogule omistatakse** ka n-ö nuhi rolli, kes pidevalt direktori jt kooli töötajate tegevust jälgib.

Vastuväide: selline kontrolliv tegevus pole otstarbekas tingimustes, kus varem pole kokku lepitud töötajate tööjaotuses ja nende töö soovitud tulemustes (vastav kokkulepe puudub aga enamikus koolides). Sellise hoolekoguga ei soovi direktor koostööd teha.

- **Nii mõnigi direktor ootab**, et hoolekogu on justkui timukas, kes teeb ebameeldivaid otsuseid ja karjub õpilaste, lapsevanemate ja õpetajate peale, jättes direktorile heategija rolli.

Vastuväide: sellise hoolekoguga ei soovi huvigrupid koostööd teha.

- **Arvatakse**, et hoolekogu võiks olla õpetaja rollis.

Vastuväide: ainult vähestel juhtudel on hoolekogu kõik liikmed kompetentsed õpetama õpilasi, lapsevanemaid või õpetajaid, kuidas nad peaksid käituma.

Lisaks eeltoodud uskumustele on levinud hulk **väärpraktikaid:**

- alaealiste komisjoni „eelkomisjon“. Vastav „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ (edaspidi PGS) säte on õnneks kehtetuks tunnistatud. Hoolekogu rolliks võiks olla pigem vahendamine ja tugivõrgustiku loomine;
- direktori umbusaldamine;
- hoolekogu ühisarvamuse kujundamine, mis ei ühti õpetajaskonna arvamusega;
- projektide koostamine – sellega võiksid kooli aidata inimesed, kes seda oskavad, ning nendest võib moodustada eraldi komisjoni;
- kaadri otsimine ja valik. Sellega peaksid tegelema ikkagi spetsialistid, kelle seas võivad olla ka mõned hoolekogu liikmed. Hoolekogu võib osaleda vestlustel ja esitada oma arvamuse;
- õpetajate ja klassijuhatajate aruannete kuulamine;

- hoolekogu liikmete avalik või salajane tegevus kooli vastu;
- hoolekogu esindaja palgakomisjonis ja mujal esindab vaid oma arvamust ega konsulteerib enne otsustamist teiste hoolekogu liikmetega;
- hoolekogu panus piirdub mitmesuguste ettepanekute tegemisega. Ettepanekuid saavad aga lapsevanemad, õpilased, koolipidaja esindaja ja õpetajad teha ka siis, kui nad ei ole hoolekogu liikmed;
- tundide külastamine, sh lahtiste uste päevadel – see peaks toimuma õpetajate toetamiseks, mitte nende nõrkade kohtade väljatoomiseks.

Hoolekogude hea kogemus

Õnneks on Eesti hoolekogudel palju eeskujuväärivaid kogemusi.

Hoolekogud tegelevad järgnevaga:

- osalevad arengukava koostamisel ja jälgivad selle täitmist ning kuulavad täitmise aruandeid;
- kooskõlastavad otsuseid hoolekogus esindatud huvigruppidega;
- teevad järelepärimisi, mille tulemusena muutub olukord selgemaks;
- juhivad tähelepanu probleemidele ning kaitsevad oma kooli ja selle mainet;
- mõistavad, et üks nende põhiülesandeid on kooli õppekava sisuline käsitlemine, näiteks milline on koolis õpetatav esimene võõrkeel jms.

Paljud hoolekogud **tegutsevad direktori ajustrustina**, kellega nõu pidades jõutakse tulemusteni (näiteks riskide analüüs, stipendium õpilastele, kool maksab tublimatele osa väljasõidu maksumusest, õpilaskodu, lammutamamine, liitmine, koondamine, remondi või soetuste järjekord, tasuta töövihikud, koolitoidu maksumus, tulemuspalk, ehituse või remondi lähtetingimused, söökla sulgemine, koolipuuvilja programm, ülekäi-

gurada, tegevused vaheajal, õpetajate palga tõstmine, tugispetsialistide töölevõtmine, prügikastide paiknemine, jõulupakkide arv ja hind, koolivorm, mänguasjade raha kogumine, jalgrataste hoidla rajamine, korrapidajate, sportlaste jt tunnustamine, õpetajate jt tunnustamise kriteeriumid, teretamine uksele, õpetajate konkursitingimused, sh ajastus, mille tulemusel saadi head õpetajad).

Ajustrustis osalemisele aitavad kaasa hoolekogu liikmete erinevad kogemused, näiteks haridustöötaja või lapsevanemana omandatud teiste koolide kogemused (näiteks toitlustamise korraldamisel). Üheks eelduseks on direktori avatud suhtlemine sh e-kirjade vahendusel. Hoolekogu liikmed saavad sel juhul vahendada ja võimendada direktori initsiatiivi.

Hoolekogu liikmed näitavad eeskujuna, pannes ka ise käed külge korraldamisel, osaledes mänguväljaku, piirdeaia vm rajamisel, sh ka lapsevanemate ühistööna; meelelahutusüritustel koolis ja piirkonnas, sh spordipäeval, jõululaadal (raha kogumine klassidele või koolile); aasta õpetaja, õpilase ja lapsevanema valimisel (ettepanekud või otsustamine); kooli kodulehe haldamisel; koolilehe väljaandmisel; lapsevanemate kaasamisel ja koolitusel; ühisel koolitusel õpetajatega; kooli kokkutulekul; vilistlaste kogu loomisel; igakuises infoklubis või õpilaskonverentsil (hoolekogu liikmed loevad, kuulavad ja tunnustavad).

Hoolekogu rolli nähakse seostajana (lapsevanem, õpetaja, õpilasomavalitsus), vahendajana õpilase (ja lapsevanema) ning õpetaja vahel, kooli esindajana, heade kogemuste tutvustajana meedias.

Hoolekogu tulemuslikule tegevusele aitab kaasa järgnev:

- hoolekogu fond, mille kasutamise üle otsustab hoolekogu;
- hoolekogu aktiivi meililist (hoolekogu liikmed ja iga klassi lapsevanemate esindajad);
- klassi lapsevanemate meililistis hoolekogus arutusele tulevate teemade eelnev arutelu;
- kiirete otsuste vastuvõtmine interneti vahendusel;
- muu veebis suhtlemine;
- hoolekogu eelsed koosolekud lapsevanematega;

- koostöö külaseltsiga, sh küla surve, et lapsevanemad osaleksid kooli tegemistes;
- hoolekogude ühiskoosolekud, sh enne koolide ühinemist nn tutvumiskoosolekute pidamine;
- küsimustiku väljatöötamine õpilastele ja lapsevanematele;
- hoolekogu liikmete valimisel hoolekogu tegevuse selgitamine.

Kokkuvõtvalt, õpilaste huve esindab õpilasomavalitsus, õpetaja huve õppenõukogu ja ametiühing, koolipidaja huve volikogu ja valitsus ning lapsevanemate huve mitmes koolis moodustatud lapsevanemate kogu. **Hoolekogu võiks ja peaks olema sild kooli ja kogukonna ning erinevate huvigruppide vahel.**

Hoolekogus on esindatud kõik osapooled: vald või linn kui omanik, lapsevanemad, õpetajad ja õpilased, mis võimaldab hoolekogul taotleda, et kõik huvigrupid teadvustaksid ühtemoodi ja adekvaatselt kooli seisundit, tugevusi ja nõrkusi, väliseid ohte ja võimalusi. Samuti peaks hoolekogus sõnastatama erinevate huvigruppide huvide ühisosa ja kokkulepped osapoolte edasise tegevuse suhtes (mida teeb omanik, õpetajad, lapsevanemad jne). Kokkulepped vormistatakse arengukava, eelarve ja muus vormis. Kooli töötajad kui üks huvigrupp osutavad tehnilist abi (andmete kogumine, trükkimine, paljundamine, teavitamine jne), kuid ei tegutse hoolekogu asemel eri huvigruppide seostamisel.

Kuna hoolekogus on esindatud erinevate huvigruppide esindajad, suudab hoolekogu anda nõu ja teha ettepanekuid, mille kasutamise otsustab ikkagi nõu saaja (direktor, õpetaja, lapsevanem, õpilasomavalitsus, valla- või linnavalitus jt). Hea hoolekogu liikmed tajuvad väljakutset ja võimalusi oma mõtteid laste huvides realiseerida ning soovivad omada paremat ülevaadet toimuvast, sh teistes hoolekogudes. Nad tahavad toredate inimestega koos arutada ja vähendada negatiivset stressi.

Hoolekogu ja direktori koostöö

Hoolekogu toimib edukalt siis, kui direktor ja hoolekogu liikmed saavad

aru, milline on hoolekogu roll. Sageli see aga nii ei ole ning tagajärjena üksteist ei usaldata ja uudiseid kooli kohta loevad hoolekogu liikmed ajalehest või kuulevad küla pealt. Selle vältimiseks lepitati ühes hoolekogus kokku järgmises:

- Hoolekogu annab direktorile nõu, kui direktor esitab mingi küsimuse arutamiseks. Eelduseks on käsitletavast valdkonnast ülevaate andmine hoolekogule enne sisulise arutelu algatamist.
- Hoolekogu annab arvamusi dokumentide kohta, mille direktor arvamuse saamiseks esitab. See arvamus pole direktorile siduv.
- Hoolekogu esitab direktorile ja koolipidajale ettepanekuid kooli töö tõhustamiseks.
- Hoolekogu liikmed saavad osaleda põhimääruse, arengukava, õppekava jt dokumentide koostamisel ning nõustada direktorit ja kooli ka individuaalselt.
- Osa hoolekogu liikmeid täidab lähtuvalt oma ametikohast kooli suhtes ka muid ülesandeid (nt prokurööri järelevalve, töötajate koolitus jms), mis pole seotud nende liikmelisusega hoolekogus.
- Direktori ja hoolekogu liikmete ettepanekute alusel koostab hoolekogu esimees hoolekogu tööplaani ja istungi päevakorra ning hoolekogu kinnitab selle.
- Direktor annab kord aastas hoolekogule tervikliku ülevaate kooli arengust viimase aasta jooksul ja edasise tegevuse kavadest.
- Kool informeerib võimalikult varakult hoolekogu liikmeid kooli tegevuse kajastamisest meedias ja erakordsetest sündmustest, mille kohta võidakse aru pärida ka hoolekogu liikmetelt.

Eeltoodu oli konkreetses koolis sõlmitud kokkulepe. Iga hoolekogu võiks koostöö põhimõtted direktoriga ise kokku leppida.

Hoolekogu seisab pidevalt dilemma ees, kas eelistada konkreetse lapsevanema huvi või avalikku huvi. Ainult lapsevanematest lähtuvalt kannataksid need lapsed, kelle vanemad nende eest ei võitle; kui ainult avalikke huve silmas pidada, võib osa lapsevanemaid oma lapsed mujale kooli viia.

Õiguslikud raamid

Hoolekogu saab edukalt tegutseda üksnes siis, kui jäädakse seaduse raamidesse. PGS § 73 lõige 1 sätestab järgnevat: „Hoolekogu on alaliselt tegutsev organ, kelle ülesanne on kooli õpilaste, õpetajate, koolipidaja, õpilaste vanemate, vilistlaste ja kooli toetavate organisatsioonide ühistegevus õppe ja kasvatuses suunamisel, planeerimisel ja jälgimisel ning õppeks ja kasvatuses paremate tingimuste loomine.“ Seadusest on välja jäänud tugispetsialistide kaasamine ühistegevusse. Seega peaksid hoolekogud kaaluma, kuidas seda lünka kompenseerida. Samuti võiks jälgimise asemel hoolekogu tähelepanu keskmes olla jagatud arusaama kujundamine ja koostöö.

Hoolekogu pädevuses on üldjuhul vaid arvamuse andmine, kusjuures see arvamus ei ole direktorile siduv ning direktor võib ikkagi tegutseda nii, nagu tema vajalikuks peab.

Nõusoleku andmine on siduv ja kui seaduse kohaselt on nõutav hoolekogu nõusolek, ei saa direktor ilma hoolekogu nõusolekuta tegutseda. Sama puudutab ettepaneku tegemist ja kehtestamist. Kui hoolekogu pole seaduses ette nähtud juhtudel vastavat ettepanekut teinud, ei saa direktor vastavat otsust teha ning kui hoolekogu pole vastavat korda kehtestanud, ei saa direktor ega keegi teine seda korda kehtestada.

PGS § 73 lg 1¹ sätestab hoolekogu pädevuse, kuid seoses õppekeele, pikapäevarühma ja hädaolukorra plaaniga on seda täiendatud ka teistes PGS sätetes. Koolitoidu valiku tegemisel arvestatakse ka hoolekogu ettepanekuid. Hoolekogu esindaja võib osaleda õppenõukogu koosolekul. Õpilasel ja vanemal on õigus pöörduda kooli hoolekogu poole õpetamist ja kasvatamist puudutavate vaidlusküsimuste korral.²

Hoolekogust lähevad mööda ettevalmistus- ja abiõpperühmade moodustamine ja õpilasesindust reguleerivad õigusaktid. Hoolekogu võiks aga huvituda sellest, et valla- või linnavalitsus kinnitab igaks eelarveaastaks õpilaskoha tegevuskulu arvestusliku maksumuse ühe

2 Täpsed viited on vajalikud, et õigusaktides tehtavaid muudatusi märgata (autori märkus).

õpilase kohta ja kool esitab oma tegevuse kohta statistilise ja eelarve täitmise aruande.

Direktor ei ole hoolekogu liige, kuid peaks osalema hoolekogu koosolekutel. PGS § 73 reguleerib hoolekogu koosseisu, kuid konkreetne esindajate arv tuleb kehtestada iga kooli jaoks eraldi. Hoolekogusse kuuluvad koolipidaja, õppenõukogu, õpilasesinduse, vanemate, vilistlaste ning kooli toetavate organisatsioonide esindajad, kusjuures vanemate, vilistlaste ja kooli toetavate organisatsioonide esindajad moodustavad enamiku hoolekogu koosseisust.

Hoolekogu koosseisu kuuluvate vanemate, vilistlaste ja kooli toetavate organisatsioonide esindajad ei tohi kuuluda koolitöötajate hulka (PGS § 73 lg 8).

Hoolekogu tegevuse regulatsioon PGS-s

Hoolekogu valib enda hulgast esimehe ja aseesimehe. Hoolekogu koosolekud toimuvad õppeaasta kestel vähemalt üks kord nelja kuu jooksul (PGS § 73 lg 9). Direktor on hoolekogu ees aruandekohustuslik (PGS § 73 lg 10). Soovitav on töö planeerimisel kokku leppida aruande esitamise tähtaeg ja sisu.

Igale hoolekogule peab olema kehtestatud moodustamise ja töökord (PGS § 73 lg 1). Kuna põhimääruse kehtestab koolipidaja, võib see kord olla kirjas ka põhimääruses. Vastasel juhul peaks olema vastava pealkirjaga õigusakt. Kooli hoolekogu pädevus võib olla reguleeritud põhimääruses või töökorras. Esimesel juhul on kooli juhtorganite pädevus kirjas ühes dokumendis, teisel juhul on hoolekogu regulatsioon koondatud ühte õigusakti. Kuna paljudel hoolekogudel selline kord puudub või on selles suured lüngad, anname ülevaate teemadest, mis vajavad kindlasti reguleerimist.

Hoolekogu uuendamise algatab direktor, hoolekogu esimees, valla või linna esindaja 20. septembriks, 1. oktoobriks või muuks tähtajaks. Valiku tegemisel peaks arvestama õppeaasta algust, eelarve menet-

lust ning volikogu valimisi oktoobri keskel. Kui direktor ei ole selleks tähtjaks hoolekogu liikmete valimist algatanud, teeb seda valla- või linnavalitsuse esindaja, hoolekogu esimees või keegi muu nädala või enama jooksul.

Põhikooli õpetajate esindajaks võib olla iga õpetaja, välja arvatud kooli juhtkonna liikmed (see on soovituslik). Õpetajate esindajad valitakse põhikooli õpetajate või õppenõukogu koosolekul hääletamise teel. Koosoleku toimumisest ja päevakorrast informeeritakse osalejaid viie või enama tööpäeva jooksul enne koosoleku algust e-kirjaga või muul moel. Kandideerimiseks on vajalik kandidaadi nõusolek. Otsustatakse, kas enda poolt võib või ei või hääletada. Valituks osutub enim hääli saanud kandidaat, kes saab poolthäälte enamuse, st tema poolt hääletab rohkem kui vastu. (Siin võib olla kehtestatud ka muu reegel, kvoorumi nõue jms.)

Lapsevanemate (edaspidi vanemate), vilistlaste ja kooli toetavate organisatsioonide esindajate valimine toimub vanemate koosolekul, mille kutsub kokku direktor, hoolekogu esimees või koolipidaja. Alternatiiv: vilistlaste ja toetavate organisatsioonide esindajad valitakse eraldi. Tuleb reguleerida, kui palju on hoolekogu koosseisus vanemate, vilistlaste ja toetavate organisatsioonide esindajaid.

Lapsevanemate esindaja valimine. Teade vanemate koosoleku kohta avaldatakse kümme või enam päeva enne koosoleku toimumist kooli kodulehel, e-kooli või e-kirja kaudu või muul moel. Klassijuhatajad teavitavad vanemaid koosoleku toimumisest õpilaste kaudu hiljemalt üks nädal enne koosoleku toimumist. (Nii antakse lapsevanematele märku, et hoolekogu liikmete valimine on laste huvides.) Teatesse märgitakse koosoleku toimumise aeg, koht ja päevakord. Hea oleks, kui enne seda oleksid koosolekud klassides, kus saab arutada, keda esitada kandidaadiks. Kandidaadid hoolekogusse seatakse üles vanemate koosolekul või enne koosolekut, et oleks teada, keda valida hakatakse (sel juhul tuleb reguleerida ka ülesseadmise ning nõusoleku andmise viis ja tähtaeg).

Kandidaatide nimekirja ei tohi enne sulgeda, kui on küsitud, kas on veel soovi kandidaate esitada ja antud mõistlik aeg esitamiseks ja „hoo

võtmiseks“. Kui kandidaate on rohkem kui kohti, peaks enne hääletamist kandidaate tutvustama (seda teeb kas esitaja või kandidaat ise).

Kui valimine toimub koosolekul, võiks anda neile, kes erinevatel põhjustel ei saa koosolekul osaleda, võimaluse elektroonilisel teel hääletamiseks. Volituste andmine on juriidiliselt samuti võimalik, kuid mitte nii soovitatav.

Lapsevanemate koosolekut juhatab hoolekogu esimees või vanem, kes ise ei kandideeri. Kui kandidaate on rohkem kui kohti, tuleb enne hääletamist otsustada, kas korraldatakse avalik või salajane hääletamine. Kui keegi nõuab salajast hääletamist, on soovitatav see korraldada. Häälte lugejaks ei tohi olla isik, kes ise hoolekogusse kandideerib.

Enne valimist kuulatakse ära ja arutatakse läbi senise hoolekogu aruanne ja tegevusplaanid. Senine hoolekogu annab ka ülevaate, kes olid lapsevanemate esindajad ning kes nendest hoolekogu koosseisust lahkuvad (korraga kõiki hoolekogu liikmeid ümber valida ei ole soovitatav, sest vajalik on teatav järjepidevus). Samuti võiks selgitada, mida lapsevanemate esindajalt oodatakse.

Ettepanekuid võivad teha lapsevanemad, esitades oma või kellegi teise kandidatuuri (viimase nõusolekul). Kui lapsevanem ei saa ise koosolekust osa võtta, võib ta esitada oma kandidatuuri või nõusoleku ka kirjalikult.

Enne hääletamist lepatakse kokku protseduurireeglites ning see võetakse vastu otsusena. Kui ühel lapsel on koosolekul mõlemad vanemad, võib neist hääletamisel osaleda vaid üks. Kui samast perest käib selles koolis rohkem kui üks laps, võivad hääletamisel osaleda mõlemad vanemad. Kui kandidaate on rohkem kui kohti hoolekogus, võiks kokku leppida, et valimised toimuvad piirkondade või kooliastmete kaupa, samuti, mitu esindajat igast piirkonnast või astmest valitakse. Ka võiks kokku leppida, et valimisel on igal hääletajal vähem hääli kui valitavaid kohti, näiteks kui valitakse kahele kohale, on igal hääletajal üks hääl, kolmele või neljale kohale kaks häält ja viiele kohale kolm häält. Valituks osutuvad enim hääli saanud kandidaadid. Teine võimalus on, et nõutud on rohkem kui poolte hääletajate poolthääled. Sel juhul on hääli sama palju kui valitavaid kohti. Esimesel juhul saavutatakse erinevate

huvigruppide parem esindatus.

Vilistlaste esindajate valimiseks tuleb kodulehel ja kooli seinal avaldada info, korraldada registreerimine valimisteks ja kandideerimiseks, kandidaatide tutvustus ning valimine ID-kaardiga või e-posti teatega hääletamisel osalemise kohta. Võimalus hääletada peaks olema ka koha-peal. Toetajate esindaja valimisel on vaja fikseerida, kes kvalifitseeruvad toetajaks ja kuidas (toetuseks on kas rahasumma või tööpanus tundides). Protseduur tuleb avaldada kodulehel.

Koolipidaja esindaja valitakse linna- või vallavolikogu või -valitsuse istungil. See päevakorrapunkt peaks olema enne teatavaks tehtud. Eelnevalt peaks koolipidaja esindaja valimist arutatama vastavas komisjonis ja fraktsioonides, kui need on olemas. Enne valimist kuulatakse ära ja arutatakse läbi senise hoolekogu aruanne ja tegevusplaanid. Senine hoolekogu annab ka ülevaate, kes oli koolipidaja esindaja. Samuti võiks selgitada, mida volikogu esindajalt oodatakse. Ettepanekuid võivad teha volikogu või valitsuse liikmed, esitades kas oma või kellegi teise kandidatuuri (viimase nõusolekul). Kui volikogu või valitsuse liige ei saa ise istungist osa võtta, võib ta esitada oma kandidatuuri või nõusoleku ka kirjalikult. Enne hääletamist lepatakse kokku protseduuris. Valituks osutub poolthäälte enamuse saanud kandidaat. Kui ükski kandidaat ei saa esimesel hääletamisel poolthäälte enamust, tegutsetakse vastavalt varasemale kokkuleppele, näiteks jätkavad kaks enam hääli saanud kandidaati.

Direktor esitab valla- või linnavalitsusele hoolekogu moodustamiseks ja liikmete kinnitamiseks oktoobrikuu jooksul (märkida tuleks täpsem tähtaeg) taotluse, milles on kirjas hoolekogusse valitud isikud ja esindamise alus. Reguleerida tuleb ka seda, mis juhtub siis, kui direktor ei esita taotlust. Valla- või linnavalitsus kinnitab korraldusega kooli direktori poolt esitatud taotluse alusel kooli hoolekogu koosseisu. Hoolekogu koosseis kinnitatakse üheks kuni kolmeks õppeaastaks või kuni uute liikmete valimiseni. Korraldust on võimalik vaidlustada 30 päeva jooksul haldusmenetluse seaduses ette nähtud korras.

Vajadusest valida uus hoolekogu liige tuleb hoolekogu esimehel või

tema äraolekul aseesimehel viivitamatult teavitada kooli direktorit, kes kutsub kokku koosoleku või informeerib volikogu. Kui valitud hoolekogu liikmete volitused hakkavad kehtima, teavitatakse endisi hoolekogu liikmeid viivitamatult, et nende volitused on lõppenud. Seda teeb val-
la- või linnavalitsuse kantselei lihtkirja või e-kirja teel. Kui neil ei ole vajalikke kontaktandmeid, küsitakse andmed koolilt.

Hoolekogu liikme volitused kehtivad kuni uue valitud liikme volituste kehtima hakkamiseni. Kui koolipidaja esindaja soovib tagasi astuda, valib volikogu või valitsus ühe kuu jooksul uue esindaja. Kui õpilaste vanemate esindaja laps arvatakse koolist välja või ta soovib tagasi astuda, asub tema asemele asendusliige. Kui asendusliikmeid ei ole, tuleb uus liige valida ühe kuu või muu kokkulepitud tähtaja jooksul. Peale selle tähtaja lõppu ei ole vanemate esindaja enam kohustatud hoolekogu istungist osa võtma. Õpetajate esindaja volitused lõpevad, kui ta astub tagasi või lõpeb tema töösuhe kooliga ja talle valitakse ühe kuu või muu kokkulepitud tähtaja jooksul asendaja. Peale selle tähtaja lõppu ei ole õpetajate esindaja enam kohustatud hoolekogu istungist osa võtma.

Kooli direktoril või hoolekogul on õigus teha ettepanek vallavalitsusele hoolekogu liikme väljaarvamiseks hoolekogu koosseisust. Liikme volituse ennetähtaegsel lõppemisel teavitab kooli direktor sellest kohe valla- või linnavalitsust ning esitab taotluse hoolekogu koosseisu muutmiseks koos uue esindaja andmetega. Muudatused hoolekogu koosseisus kinnitab vallavalitsus koosseisu kinnitamisega samas korras.

Hoolekogu töö planeerimine

Hoolekogu koostab igaks õppeaastaks oma tööplaani, milles on tegevuse eesmärgid, tegevuse sisu (temaatika), ülesannete täitjad, täitmise tähtaeg ja täitmise aruandlus. Mõistliku planeerimise korral on vähem stressi, koosolekud on paremini ette valmistatud ning huvilistel on ülevaade tegevusest. Hoolekogu tööd on parem seostada muude tegevustega ning reaktiivse tegevuse ehk probleemide lahendamise kõrval võimaldab see hakata tegutsema ka proaktiivselt ehk ennetavalt.

Hoolekogu koosolekud

Hoolekogu valib liikmete seast esimehe, aseesimehe ja sekretäri/protokollija või valitakse protokollija enne iga koosolekut loosi teel. Hoolekogu korralised koosolekud toimuvad vähemalt üks kord nelja kuu jooksul. Hoolekogu korralise koosoleku kutsub kokku hoolekogu esimees, tema äraolekul aseesimees, aseesimehe äraolekul vanim kohalolev hoolekogu liige.

Korralise koosoleku toimumise aeg, koht ja päevakord teatatakse hoolekogu liikmetele vähemalt kümme, seitse või viis päeva enne koosoleku toimumist. Koosoleku dokumendid saadetakse hoolekogu liikmetele üldjuhul koos korralise koosoleku teatega, kuid mitte hiljem kui kolm või viis tööpäeva enne koosoleku toimumist.

Hoolekogu erakorralise koosoleku kutsub kokku hoolekogu esimees, tema äraolekul aseesimees, oma initsiatiivil või vähemalt kolme (või muu kokkulepitud arvu) hoolekogu liikme, kooli direktori või valla või linnavalitsuse ettepanekul kolme või viie tööpäeva jooksul ettepaneku saamisest.

Erakorralise koosoleku toimumise aja, koha ja päevakorra teatab koosoleku kokkukutsuja hoolekogu liikmetele kirjalikku taasesitamist võimaldavas vormis vähemalt kolm tööpäeva enne koosoleku toimumist. Koosoleku dokumendid saadetakse hoolekogu liikmetele üldjuhul koos erakorralise koosoleku teatega, kuid mitte hiljem kui üks tööpäev enne koosoleku toimumist.

Koosolekul arutamisele tulevate küsimuste ettevalmistamist ning asjakohaste materjalide eelnevat tutvustamist hoolekogu liikmetele korraldab hoolekogu esimees, tema äraolekul aseesimees. Kui on valitud sekretär, siis teeb seda tema. Kool võiks tehniliste ülesannete täitmiseks anda abiks oma tehnilise töötaja.

Koosolekuid juhatab hoolekogu esimees, tema äraolekul aseesimees, nende puudumisel vanim kohalolev hoolekogu liige. Igal hoolekogu liikmel on õigus avaldada koosolekul oma arvamust, esineda arutavates küsimustes selgitustega ning teha otsuse suhtes ettepanekuid. Arutatavate küsimuste analüüsimiseks ja eksperthinnangute andmiseks võib hoolekogu oma töösse kaasata vastava ala spetsialiste, moodustada

komisjone või töөрühmi.

Hoolekogu koosolekust võtab sõnaõigusega osa kooli direktor. Hoolekogu koosolekutest võivad osa võtta ka kooli õppe- ja kasvatustegevuse üle riiklikku järelevalvet teostavad ametiisikud, valla- või linnavalitsuse haridusküsimustega tegelevad ametiisikud ning teised isikud hoolekogu esimehe, tema äraolekul aseesimehe eelneval teavitamisel.

Hoolekogu on otsustusvõimeline, kui koosolekul on esindatud vähemalt kaks kolmandikku või üle poole hoolekogu liikmetest või kvoorumi nõuet ei kehtestata, sealhulgas on kohal hoolekogu esimees või aseesimees. Kokkuleppel ei ole nende osavõtt kohustuslik tingimus. Nõutud kvoorumi puudumisel kutsub hoolekogu esimees, tema äraolekul aseesimees, uue koosoleku kokku hiljemalt viie tööpäeva jooksul, arvestades kohal olnud hoolekogu liikmete eelistusi.

Hoolekogu protokoll

Ettekandeid ja sõnavõtte ei ole vaja protokollida. Soovitav on koosoleku käigus kohe protokollida otsused, et oleks selge, mida otsustati ja mida mitte. Protokollile kirjutavad alla hoolekogu esimees, tema äraolekul aseesimees, ja sekretär või protokollija. Tüüpiliste vigadena ei ole protokollis kirjas osalejaid (sh direktor) ja puudujaid ning leidub ebatäpsusi sõnastuses (nt otsustatakse „remontida“, „mitte nõustuda avariiremondiga“ jms, kuigi hoolekogu pädevuses antud küsimuses on kooskõlastada, esitada oma arvamus vms).

Hoolekogu protokoll saadetakse hoolekogu liikmetele, direktorile ja vallavalitsusele viie tööpäeva (või muu kokkulepitud aja) jooksul. Kokku tuleb leppida ka selles, kes protokollile saadab ja mis saab siis, kui seda ei saadeta.

Hoolekogu protokolle koos muude hoolekogu töösse puutuvate materjalidega säilitatakse koolis ühtsetel alustel muude kooli dokumentidega.

Hoolekogu otsused ja nende täitmine

Hoolekogus võetakse otsus vastu hääletamisega, kui seda nõuab vähemalt üks hoolekogu liige. Ei ole mõistlik hääletada kõiki pisasju, mille hääletamist ei pea keegi hoolekogu liikmetest vajalikuks. Hoolekogu otsused võetakse vastu kohalolijate poolthääletenamusega või lihthääletenamusega. Esimesel juhul peab poolt hääletajaid olema rohkem kui vastu hääletajaid. Teisel juhul peab poolt hääletama rohkem kui pool hääletamisel osalenuist, kohal olnud hoolekogu liikmetest või hoolekogu liikmete üldarvust (vastavalt sellele, milline reegel kehtestatakse). Hääletamine on hoolekogu otsusel avalik või salajane.

Otsuse võib vastu võtta ka side- või infotehnoloogiliste vahendite kaudu, koosolekut kokku kutsumata.

Otsuse vastuvõtmiseks koosolekut kokku kutsumata saadab hoolekogu esimees, tema äraolekul aseesimees, kirjalikku taasesitamist võimaldavas vormis hoolekogu liikmetele otsuse eelnõu ja otsuse tegemiseks vajalikud materjalid ning määrab vastamise tähtaja, mis ei või olla lühem kui viis tööpäeva (või muu kokkulepitud tähtaeg). Hoolekogu liige saadab vastuse kirjalikku taasesitamist võimaldavas vormis. Otsus loetakse vastuvõetuks, kui otsuse poolt hääletab üle poole hoolekogu liikmetest, sealhulgas hoolekogu esimees või tema äraolekul aseesimees (kokkuleppel kehtib mõni muu reegel).

Hoolekogu otsused tehakse adressaatidele teatavaks koosolekule järgneval tööpäeval. Hoolekogu otsused avalikustatakse kooli kodulehel.

Hoolekogu ettepanekutega arvestamist korraldab ja kontrollib hoolekogu esimees, tema äraolekul hoolekogu aseesimees. Ta teavitab hoolekogu liikmeid tulemustest järgmistel koosolekutel. Vastavalt tööjaotusele võib see olla ka aseesimehe või mõne teise hoolekogu liikme ülesanne.

Hoolekogu otsuste täitmist korraldab kooli direktor. Hoolekogu arvamuste ja ettepanekute mitteamvestamise põhjused esitab direktor hoolekogu liikmetele hiljemalt järgmiseks hoolekogu koosolekuks.

Hoolekogu otsusega mittenõustumine

Hoolekogu otsusega mittenõustumisel, samuti vaidlusküsimuste korral on hoolekogu liikmel, vanemal või teisel asjast huvitatud isikul õigus pöörduda kümne tööpäeva (või muu kokkulepitud tähtaja) jooksul alates otsuse vastuvõtmisest valla- või linnavalitsuse või haridusasutuse õppe- ja kasvatustegevuse üle riiklikku järelevalvet teostava asutuse poole otsuse õiguspärasuse kontrollimiseks.

Hoolekogu esindamine

Hoolekogu esindab üldjuhul hoolekogu esimees, tema puudumisel aseesimees või hoolekogu poolt esindajaks valitud hoolekogu liige. Esindusõigus on piiratud hoolekogu poolt eelnevalt antud volitustega. Kui hoolekogu otsustab anda piiramata volitused, on esindaja kohustatud viivitamatult teisi hoolekogu liikmeid informeerima vastu võetud otsusest või sõlmitud kokkuleppest ja oma seisukohast selle suhtes. Ilma volitusteta võib hoolekogu esindaja pidada läbirääkimisi, kuid ei või sõlmida siduvaid kokkuleppeid hoolekogu nimel.

Aruandlus

Hoolekogu õppeaasta jooksul tehtud tööde aruande esitab hoolekogu esimees vähemalt üks kord õppeaastas kooli lastevanemate üldkoosolekul. Aruanne peab kajastama õppeaasta jooksul tehtud töid ja plaane uueks õppeaastaks. Direktor on hoolekogu ees aruandekohustuslik, esitades aastaaruande vähemalt üks kord õppeaastas või kalendriaastas.

Hoolekogu tegevused

Hoolekogu nagu ka teiste kollegiaalsete organite tegevus jaguneb osategevusteks: eeskujuks olemine õpetajatele, lapsevanematele, õpilastele

ja teistele; info kogumine, vahetamine ja edastamine; kuulamine, küsimine, arutamine, seostamine, kooskäimine, vastastikune õpetamine ja täiendamine, kokkuleppimine, otsustamine, ideede jäädvustamine, et tulevikus nendega edasi tegeleda; suhtlemise soodustamine koolis ja väljaspool kooli ning enesemääramine (reaktiivne või proaktiivne). Kuna hoolekogus on enamuses lapsevanemad, on oht, et hoolekogu unustab kooli kui terviku huvid ja selle, kes on ta kinnitanud (linna- või vallavalitsus). Osa rollide puhul võib tekkida rollide konflikt. Hoolekogu peaks eelkõige ise selgusele jõudma, milline on tema roll, ning sellest ka koolipidajat ning õpetajaid, õpilasi ja lapsevanemaid informeerima.

Lapsevanematest hoolekogu liikmed peaksid pöörama erilist tähelepanu selle kindlakstegemisele, mida teised vanemad koolilt ootavad: kas nad on rahul oma lapse arenguga ja kooli tegevuse korraldusega ning mida vanemad arvavad õpetamise ja õppimise tasemest.

Pidaja (valla või linna) esindaja peaks vahendama informatsiooni kooli ja pidaja vahel mõlemas suunas, võimaldama esitada kooli muresid, aitama kritiseerimise asemel, olema kursis valla või linna asjade ja võimalustega, aitama leida vastuseid, selmet piirduda küsimuste esitamisega, olema avalikke huvisid kaitstes lastesõbralik. Kui esindaja on kohalik inimene, on ta kursis ka kohaliku kogukonna temaatikaga. Oluline on tagada eri koolide võrdväärne kohtlemine, kus üks kool ei saa eeliseid selle tõttu, et seal on mõjukam pidaja esindaja.

Soovitused

Hoolekogu tegevus on tulemuslik ning samal ajal hoitakse aega kokku, kui täidetakse järgnevaid tingimusi:

- osatakse eristada informeerimist, koolitust, arutelu ja otsustamist;
- eesmärgid ja korraldus on eelnevalt kokku lepitud;
- koosoleku juht juhhib arutelu ning ei osale sisulises vaidluses;
- kasutatakse neutraalset, sobivat ruumi, kus on võimalik istuda ümber laua, tahvlit jt abivahendeid;

- arutamine toimub kinnistel koosolekutel;
- otsustamine toimub varem välja saadetud otsuseprojektide alusel.

Kui soovitakse sisulist arutelu, siis tuleb arutamiseks esitada erinevad variandid. Liikmete osaluse tagamiseks on soovitatav kokku leppida kindel päev iga nelja kuu tagant, leppida aeg kokku eelmisel koosolekul või rakenduse Doodle (doodle.com) kaudu. Igal juhul on oluline, et aeg lepitakse kokku piisavalt vara.

Lapsevanemate kogu

Mitmes Eesti koolis tegutsevad lapsevanemate esindusorganid, mille ülesandeks on hoolekogu eelnõude läbivaatamine, ettepanekud, lapsevanemate koolituste kavandamine, lapsevanemate (üld)koosolekute ettevalmistamine ja läbiviimine, lapsevanemate ürituste korraldamine, lapsevanemate vajaduste ja rahulolu väljaselgitamine ja lapsevanemate esindajate rotatsiooni korraldamine.

Hoolekogu liikmete töö tunnustamine

Hoolekogu liikmed töötavad Eestis üldjuhul tasuta. Seetõttu peaksid kooli- pidaja, lapsevanemad, õpetajad ja õpilased mõtlema, kuidas oma esindajaid hoolekogus tunnustada ja võimestada (aidata, informeerida jms). Esindajaid toetab ka see, kui neile on selgitatud, mida neilt oodatakse ja millised on esindatavate huvid, küsimused ja ettepanekud päevakorras olevates küsimustes. Hoolekogu liikmetele kehtivad samad reeglid, mis teistele inimestele. Hoolekogu liikmete kirjadele ja teabenõuetele peab vastama. Kui hoolekogu liige töötab vabatahtlikult talgutel, tuleb see vormistada Maksu- ja Tolliametis. Samas ei ole välistatud, et hoolekogu liikmega on sõlmitud töövõtu- või kä-sundusleping, kui ta täidab mingeid ülesandeid, mis ei ole seotud hoolekogu liikmeks olekuga. Teiselt poolt tuleks hoiduda huvide konfliktist, st hoolekogu liige ei tohiks osaleda küsimuste hääletamises, mis on seotud tema enda, tema sugulaste või hõimlastega ja nende osalusega ühingutega.

Hoolekogu arenguvõimalused

Hoolekogude õiguslik seisund eri riikides on väga erinev. Hoolekogude pädevusse võib kuuluda kooli direktori ametisse nimetamine ja tagasikutsumine, tema tegevuse juhtimine ja palga määramine, kooli eelarve kinnitamine, personali arv ja struktuuri valik, kooli eesmärkide, missiooni, tegevuskava ja arengukavade kokkuleppimine ja plaanide kinnitamine, kooli (sise)poliitika heakskiitmine (nt õppekavade loomine, ettevalmistusrühmade asutamine ja rahastamine, võrdsete võimaluste tagamine), otsustamine, kuidas rahuldatakse konkreetseid õpilaste vajadusi, ja kooli tegevuse lõpetamise algatamine. Hoolekogude ülesandeks võib olla kõrgete haridusstandardite hoidmine kõiges, mida kool teeb.

Hoolekogude pädevuse laiendamine eeldab ka hoolekogu liikmete informeerimist, et nad oleksid pädevad otsustama.

Arutada tuleb ka järgmiste võimaluste üle:

- Alaealised hoolekogu liikmed ei hääleta, kuna nad ei saa vastutada. Kui õpilased soovivad, et nende esindaja saaks hääletada, peaksid nad valima oma esindajaks inimese, kes on vähemalt 18 aastat vana ja teovõimeline.
- Hoolekogu pädevuse kinnitab pidaja või omanik, mitte riik. Sel juhul võib erinevatel hoolekogudel olla erinev pädevus. Riik võib kehtestada regulatsiooni, mis näeb ette üldise korra ja koolipidaja võimaluse kehtestada oma regulatsioon. Ühelt poolt on see eeskujuks, teiselt poolt ei suuda pidajad kohe koostada põhjalikku regulatsiooni.
- Riiklikult võiks täpsemalt reguleerida lapsevanemate esindajate valimise protseduuri, et see ei kujuneks direktori või teiste poolt oma kandidaatide läbisurumiseks.
- Vastused tuleks leida ka järgmistele küsimustele: kas koolipidaja peab kinnitama esitatud hoolekogu liikmekandidaadid või on tal õigus seda ka mitte teha? Kuidas peab olema keeldumine põhjendatud ja vormistatud? Millised on tähtajad?
- Kaaluda tuleks ka sanktsioonide kohaldamist, kui hoolekogu ei moodustata, see ei tööta, arengukava ei töötata välja vms, ja

hoolekogu liikmete vastutuse konkretiseerimist (teadlikult ebaseadusliku otsuse poolt hääletamine, ilma põhjuseta hoolekogust puudumine, kooli maine kahjustamine jms).

Mis saab edasi?

Peale käesoleva käsiraamatu läbilugemist peaksid hoolekogu liikmed koostama hoolekogu tööplaani (sh eraldi informeerimine, arutelu, koolitus, otsustamine) või täiendama kehtivat tööplaani. Oluline on hoolekogu enesemääramine: milliseid rolle hoolekogu täidab ja millised on selle tegutsemispõhimõtted (nt osalus, osadus, täienduvus, jätkusuutlikkus). Tähtis on ka huvigruppide informeerimine sellest ning kooskõlastamine pidajaga.

Tööplaani tuleb võtta arengukava täiendamine, hoolekogu kodukord, lapsevanemate kaasamine ja teised teemad, vastavalt konkreetse kooli vajadustele. Läbi tuleb mõelda ja kokku leppida hoolekoguliikmete tööjaotus ja moodustada tööühmad.

Direktor peaks mõtlema, kuidas korraldada paremini koostööd hoolekoguga. Koolipidaja peaks kõigepealt üle kontrollima, mis on kirjas kooli hoolekogu moodustamise ja töökorras. Õpetajad, lapsevanemad ja õpilased peaksid mõtlema, kuidas võimestada hoolekogu tegevust (aidata, teha koostööd, informeerida jne).

Küsimused eri osapooltele:

- Mida saab direktor teha, et hoolekogu tegevus oleks tulemuslik?
- Kuidas saab õpetaja kaasa aidata hoolekogu tegevusele?
- Millised on lapsevanemate ja õpilaste põhjendatud ootused hoolekogule?
- Mille alusel saab otsustada, et hoolekogu tegutseb hästi? Hoolekogu loob kõigile sobivad tingimused ja võimestab nende tegevust. Õpilased ja õpetajad on õnnelikud. Arvestatakse asjaosaliste

võimalusi, ei ole ebarealistlikke ootusi. Hoolekogu või koolipere liikmed ei põle läbi. Aruteludes osalevad kõik asjast huvitatud isikud. Hoolekogu ei taotle võimu ega tähelepanu. Hoolekogu liikmed on teadvustanud endale, et võidab kool, kuid kaotuses on süüdi hoolekogu.

Helena Stamberg: huvijuhil on hea võimalus olla vahendaja ja toetaja

Küsis Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja, vastab **Helena Stamberg**, kes oli intervjuu tegemise ajal Tartu Hansa Kooli huvijuht.

Mis on kõige olulisemad põhimõtted, millela kool pole hea kool?

Pea väga oluliseks juhtkonna ja õpetajate koostööd ning ühiseid eesmärke. Et me mõistame eesmärke ühtemoodi ja need on meil silme ees. Et me oleme kõik ühtviisi teadlikud, et oluline on nii õpilase kui ka õpetaja areng.

Huvijuhina saan ka omalt poolt koostööd ja üksteisemõistmist mõjutada. Kasvõi nii, et kui alustame õppeaastat, paneme koos paika, mis on minu kui huvijuhi tegevused ja üritused koolimajas. Mulle on väga oluline, et kooskõlastan selle õpetajatega, et me ei võtaks liiga palju ette ega dubleeriks üksteist.

Kuna mina õpilastele hindeid ei pane, puutun nendega kokku väga positiivses võtmes ja kuulen nende siiraid arvamusi. Ma näen ka õpetajate poolt ja pean oluliseks õpilasi ja õpetajaid teineteisele vahendada. Et mõlema poole nägemus jõuaks teineteiseni ja et lahkarvamuste korral jõutaks konsensuseni. Huvijuhil on suur võimalus mõlema poole huvid kokku viia. Kuna huvijuht kuulub meil kooli juhtkonda, jõuab vajalik info õpilaste muredest ka juhtkonnani.

Ma näen oma osa huvijuhina selles, et luua õpilastele võimalusi kasutada oma potentsiaali ja andeid. Meil on andekaid lapsi ja püüame nende andeid arendada, näiteks korraldada huviringe, kus nad saavad mõne alaga süvitsi tegelda.

Heas koolis on lastel võimalik huvijuhiga vabas õhustikus suhelda.

On väga oluline, et see ruum ja koht on füüsiliselt olemas. Heas koolis on huvijuhil ruum, kus lapsed saavad olla, ilma et peaksid õppetööga tegelema. Ma näen, et see motiveerib õpilasi, kes on õpilasesinduses ja korraldavad koolis üritusi. Võibolla ei ole õpilane nii võimekas akadeemiliselt, kuid tal on muid talente, näiteks on ta hea korraldaja või tubli helipuldis, ja me toetame tema võimekust. Nii on iga õpilane väärtustatud ja tunneb end koolis hästi.

Miks takistab kooli olemast hea kool?

Mul on kahju, et huviringide jaoks pole koolis eelarverida ja vahendeid. Nii on huviringide ellu kutsumine väga keeruline. Meil on koostöö teiste organisatsioonidega, aga me ei saa huviringe ise läbi viia. Tuleb leida tegijaid, kellel on oma MTÜ ja kes saavad midagi koolis teha eurotoetuste baasil ja võtavad ka ringitasu. See kindlasti vähendab ka õpilaste võimalusi – kui huviringide tarvis oleks eelarves eraldi rida, oleks koolil lihtsam ja lastele kasulikum.

Teine probleem on õpetajate ülekoormus. Neil on hommikul järjekorras tundeid, lisaks korraldustöö ja koolielus osalemine. Ka iga õpilasega kaasneb töö. On väga keerulisi lapsi, aga puuduvad abiõpetajad, keda mõnel juhul oleks kooli väga vaja.

Õpetaja töö on nii intensiivne, et ta väsib. Kui ta ka idee poolest peab toredaks, et meie koolis on vahvad üritused, siis ta lihtsalt füüsiliselt ei jõua kaasa lüüa. Miks õpetaja väsib: kui sa teed oma tööd aastast aastasse, jääb su maailm ühel hetkel piiratuks. Iisraelis ja Kanadas lubatakse õpetajale aasta enesetäienduseks: ta võib teha midagi muud ja end koolitada ega pea samal ajal muretsema oma koha pärast.

Soomes ei anta koolilastele koduseid ülesandeid. Teiste riikide kogemus näitab, et on ka teistsuguseid õpetamismudeleid, kus nii õpetajal kui õpilastel on vähem lisatööd.

Minu meelest võiks kool rohkem arendada andeid, selle asemel et rõhuda teadmistele.

Mida saate huvijuhina teha (ja teete), et kool oleks hea kool?

Ma arvan, et meie tegemised aitavad meil küll olla hea kool. Väärtustame koostööd kodu ja perega: kevadel korraldasime ülekoolilise perepäeva, kuhu olid kaasatud ka lapsevanemad, kes üritusi läbi viisid. Pered tulid vaatama laste esinemisi ja see tekitas sooja ühe-pere-tunde. Meil on traditsioonid, mis toimivad, ja me hoiame neid. Püüame olla avatud ja rääkida avatult – kui on probleeme või ebakõlasid, tuleb need lahendada. Probleemide puhul oleme lahendustele avatud; usun, et oleme ka piisavalt paindlikud.

Vahel lapsed räägivad mulle, kui on mõni mure südamel. See on märk usaldusest ja headest suhetest. Koolis on ka psühholoog ja sotsiaalpedagoog, nii et tegelikult ei ole laste murede kuulamine minu põhitöö. Mina püüan igal juhul olla n-ö täiskasvanud toetaja, kes aitab lahendust leida. Juba see on lastele abiks, kui on võimalik lihtsalt tulla ja rääkida.

Õpilased, kes on meie koolist läinud mujale õppima ja siis tagasi tulnud, ütlevad, et meie koolis on tunne, et sind väärtustatakse. Oma pere tunne.

Maie Soodla: koolitädi on nii mõnigi kord vanaema eest

Küsimis Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-toimetaja, vastab **Maie Soodla**, koolitädi Tartu Descartes'i koolis.

Mis peab ühes heas koolis kindlasti olema?

Esiteks peab kooli õhkkond olema hästi turvaline. Et laps teab, et ta on siia oodatud ja teda hoitakse siin. Et ta tunneb end oma koolis hästi. Omavahelised suhted on head nii õpetajate ja juhtkonna kui ka laste vahel – üksteisega käitutakse sõbralikult ja lahendatakse probleemid. Selleks on mõnikord vaja appi ka sotsiaalpedagoogi ja koolipsühholoogi.

Meil on lapsevanematega õhtud, arutatakse, kuidas vanemaid kaasata. Lasteaialapsed on meil külas käinud. Kool teeb väga palju.

Lapsed julgevad minu juurde tulla nii oma murede kui rõõmudega. Nad on nii vahetud ja siirad, nad ei valeta. Nad räägivad mulle, mis on hästi läinud, ja vahel ka seda, kui midagi on halvasti – näiteks on haigus või emaga kodus pahandus.

Kui laps tuleb ja kurdab, et emaga oli tüli, siis ma kallistan teda, palun tal enda kõrvale istuda ja arutan temaga, et mis siis juhtus. Võibolla jõuame järeldusele, et emal oli lihtsalt hommikul kiire ja sellepärast ta pahandas.

Need on küll pisiasjad, aga vahel ei saa mõni väiksem jopelukku lahti või on lapsel võti kadunud. Mõnikord ma mõtlen, et ma olen neile nagu vanaema – eriti esmaspäeva hommikuti näed lastest ära, kellel oli tore nädalavahetus ja kellel läks viltu.

Kui kodus on kõik hästi, on lapsed rõõmsad ja kallistavad hommikul tules. Teinekord on aga mossis olemise põhjus ka see, et nad on väsinud, said hilja magama.

Ma olen siin koolis töötanud juba 21 aastat, koolitädina kaks aastat.

On näha, et lapsed on muutunud: nad on targemad, teadlikumad, on kodust palju kaasa saanud. Sel aastal on ka vene lapsi, kes õpivad eesti keeles – nad on hästi tragid. On ka neid vanemaid, kes käivad keelekursustel ja õpivad eesti keelt.

Kool peab ikka muutuma ja eluga kaasas käima. Lapsed tahavad, et koolimaja oleks ilus. Nad märkavad, kui koolimaja seinas on auk: küsivad, et kas võiks sinna näiteks pildi riputada, et oleks ilusam. Nad teevad imeilusaid loovtöid ja tahavad käia kunstiringides. Mõnikord nad tulevad ja toovad mulle ka oma pilte.

Lapsed ootavad, et kool tuleks nendega kaasa. Neile meeldib, et pingid pole enam ridades, vaid ringikujuliselt. Meil on koolis uus köök ja seal toimuvad kokandustunnid. Oi kuidas neile meeldib seal käia kokandust õppimas!

Meil on ka koolivorm. Minu meelest lapsed on sellega väga rahul. Õpetajad kannavad kooli vesti pidupäeval.

Mis ei lase ühel koolil olla päris hea kool?

Meie kooli oleks vaja väljast remontida ja rõivistuid uuendada. Need tööd jäävad praegu raha taha kinni. See, kuidas kool välja näeb ja ka seest on, on väga oluline. Kool peab välja nägema väärikas. Ülejäänud teeme me kõike ise jõudumööda.

Üks asi on küll halvemaks läinud – need telefonid! Lapsed ei suhtle enam omavahel. Algklasside lastele neid ei lubata, aga juba neljandast klassist on neil kaelad kõverad, tulevad, nina telefonis, kukuvad kasvõi trepist alla.

Mõnikord lapsed tulevad ja kurdavad, et ema üldse ei tegele, on õhtu otsa arvutis. Aga see on juba ühiskonna teadvustamise küsimus, et mida me kaotame, kui tehnika võimust võtab. Nüüd räägivad lapsed palju vähem, millist raamatut nad lugesid. Kohustusliku lektüüri nad loevad läbi, aga selle üle ei arutata enam.

Mida teie koolitädina teete, et teie kool oleks hea kool?

Tervitan lapsi igal hommikul, alates sellest ajast, kui ma siia kooli tulin. Tervitamine on väga tähtis. Ma hakkasin seda tegema omal algatusel – pärast kõik kiitsid, et nii tore, et sa seda teed. Kõik on sellega harjunud, ka õpetajad. Lapsed tunnevad, et nad on oodatud. Mõni ütleb tere ja mõni noogutab peaga.

Kui tund algab, panen garderoobi lukku, vahepeal käin maja peal ringi ja vaatan. Et oleks korras. Teinekord on midagi juhtunud, veeavarii või mõnel lapsel süda paha, kõik asjad tuleb korda ajada. Kui siis lapsed hakkavad koju minema, on jälle garderoobi juures tegemist.

Varem, kui mõni ese oli kadunud, tulid lapsevanemad jutuga, et varastati ära. Mina räägin, et ei ole vaja nii öelda. Küll me saame korda ja leiame üles. Sellist ütlemist on üha vähem. Kindakesed ja asjad panen välja ja ikka tuleb omanik ja saab oma asjad kätte.

Ka vanemate klasside poistega tuleb suhelda diplomaatiliselt, siis asjad lahenevad hästi.

Isegi 9. klassi poisil on vahel mõni asi kadunud. Siis ütlen, et äkki unustasid botased bussi, kui trenni sõitsid, helista bussijaama.

Lastele paha sõna ei tohi öelda, nendega peab olema rahulik – see on põhiline.

Osalen kõigil kooli üritustel. Kõik on kutsutud, ole sa õpetaja või koolitädi. Need asjad on meil hästi paigas: juhtkond hindab kõiki töötajaid ja ei tee inimestel vahet. Hommikul tuled tööle rõõmuga, see on nagu teine kodu: sa oled vajalik, sinust peetakse lugu, sinuga arvestatakse.

Vaimne ja füüsiline õpiruum on tugevalt seotud

Mari-Mall Feldschmidt

Tartu Ülikooli eetikakeskuse väärtusarenduse koolitaja/nõustaja, Narva
Vanalinna Riigikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja

Vaimne ja füüsiline õpiruum on tugevasti seotud. Kui õpilased istuvad üksteise taga ridades, ei saa nad õpiprotsessis avatult suhelda; samuti ei ole õpilaste positsioon võrdne. Tänapäevane õpikäsitus nõuab ka kaasaegset õpikeskkonda.

Tõhusa õppimise eelduseks on vastastikune usaldus ja hirmuvaba õhkkond. Iseseisva õppija ja mõtleja kujunemiseks olulised tegurid on piisav aeg, toetav õhkkond, ideede ja arvamuste paljususe tunnustamine, aktiivne osalemine, riskijulgus, vastastikune austus ja iseseisvuse väärtustamine.

Me tahame, et koolikeskkond oleks koht, kus saaks toimetada ja areneda rõõmus, julge ja õnnelik laps ning tunneks end hästi ka õpetaja. Õppija vajab nii individuaalset keskendumisvõimalust kui ka avatud suhtlust kaasõppijatega. Mõlema tegevuse puhul peab füüsiline keskkond olema toeks.

Enamasti tunneme juba koolihoonesse ja klassi sisenedes ära, kas kooli atmosfäär on õppijat toetav või mitte. Õpiatmosfäärist paistab, millised on inimeste hoiakud, uskumused ja väärtused, kas inimsuhted on üles ehitatud autokraatiale ja ettekirjutustele või üksteise austamisele; kas väärtuseks on konkurentsil põhinev edu või igaühe individuaalsuse tunnustamine; kas kodukord põhineb distsipliinil ja karistustel või üksteist austavatel kokkulepetel.

Nagu kodudeski, ei ole soe, sõbralik ja hooliv keskkond koolis sõltuv mitte niivõrd materiaalsete vahendite küllusest kui inimeste oskusest ja tahtest luua koht, kus tahetakse olla ja koos tegutseda. Kaasaegsed

innovaatilised ettevõtted pööravad aina rohkem tähelepanu sellele, et nende töötajate töökeskkond arvestaks inimese vajadusi ja soodustaks loovust. Paljudes koolikeskkondades on selles suunas veel pikk tee käia.

Õpiruum kas inspireerib või pidurdab

Tahe midagi teha sõltub suuresti keskkonnast. Mõni keskkond inspireerib meid olema loovad ja julged, tegelema arengu ja vaimsete ülesannetega, teine keskkond soodustab vastutusvõimetut käsutäitmist, ülesannetest möödahiilimist ja passiivsust. Mõni keskkond toetab omavahelist konkurentsi ja ärapanemist, teine empaatiavõimet ja koostööd. Koolis on keskkonna looja ja keskkonna eest vastutaja koolijuht. Klassis, kus toimub suurem osa õppetööst, on see õpetaja. Seega, kas õpiruumis on koostöine ja arengut ning õppimist toetav keskkond või mitte, sõltub eelkõige õpetajast ja tema oskustest.

Riiklik õppekava defineerib õpetamist kui soodsa õpikeskkonna loomist: õpetaja ülesanne on luua selline õpikeskkond, kus iga õppija saaks maksimaalselt areneda, arvestades tema individuaalsust ja potentsiaali, oskusi ja huve. Küllap tahavad kõik õpetajad, et nende õpilased areneksid. Siiski ei leia õppimist toetavat keskkonda mitte kõikidest õpiruumidest (kasutan klassi asemel mõistet õpiruum vaheldumisi mõistega õpikeskkond: õppimine ei toimu tänapäeval mitte ainult klassis ega ainekabinetis, vaid ka õues, matkal, muuseumis ja mujal). Sagedasti kujundab õpetaja klassiruumi temale harjumuspärasel moel, unustades, et õppimise ja õpetamise käsitlus on muutunud. Kui õppimine oli üksnes õpetaja esitatud faktide meeldejätmine ning nende ülesütlemine, sobis selleks hästi pingiridadega klass, mille eesotsas troonis kõrgemal poodiumil õpetaja. Ka ei olnud faktipõhisel autoritaarsel õpetamisel olulised omavahelised suhted, sest individuaalsust välistava, õppijaid ühtlustava lähenemise puhul polnud nende järele olulist vajadust. Uus õpikäsitlus nõuab uutmoodi õpikeskkonda.

Digiajastu lapsi on kujundanud tehnoloogia kasutamine

Tänapäeva keskkond, nagu ka tänapäeva lapsed on teistsugused kui aastakümned tagasi. Digiajastu lapse aju ja mõtlemist on kujundanud tehnoloogia kasutamine; tema ootused ja vajadused erinevad eelmise põlvkonna omadest. Tänapäevane noor soovib töötada arvutiga selle sõna kõige laiemas tähenduses, olla pidevas ühenduses teistega. Ta soovib arutada, ise teha, uurida ja avastada, saada vastuseid miks-küsimustele. Ta ootab vaheldust, mängulisust, koostööd ja visuaalseid selgitusi. Ta on motiveeritud, kui ta saab aktiivselt osaleda ja otsustada, ning saavutab tulemused oma tempos (Vinter, 2015).

Muutuste tegemine pole alati kerge ning vajab oskusi ja arusaamist, mis on muutuste eesmärk. Et õpikeskkond oleks õppijat toetav, on oluline hinnata keskkonda õppija vajadustest lähtuvalt.

Kool on õppija jaoks, õppija arengu toetamise koht. Seetõttu on õpetajal vaja teadmisi lapse psühholoogiast, arenguetappidest, motivatsiooni olemusest ja grupiprotsessidest.

Äärmiselt olulised on suhtlemis- ja nõustamisoskused. Tänapäevane õpetaja on suhtleja, inspireerija, toetaja, juhendaja ja teenäitaja oma aine sügavustesse. Mida rohkem on õpetaja ise oma ainega innustunud, seda suurem on lootus, et ta suudab sellega nakatada ka õpilasi.

Kui õpetaja ei oska õpilase vaatepunkti arvestada, võib juhtuda, et ta loob õpilasele arengut mittetoetava või isegi taandarengut toetava keskkonna. Hoolimata sellest, et tema enda jaoks tundub tema loodud õpetamiskeskond hästi korraldatuna /.../. (Toomela, 2015: 23)

Riikliku õppekava (edaspidi RÕK) õppimise käsitusest leiame, et „õpilane on õppeprotsessis aktiivne osaleja, kes /.../ õpib oma kaaslasi ja ennast hindama ning oma õppimist analüüsima ja juhtima.“ (“Põhikooli riiklik õppekava”, 2011).

Kuidas luua keskkonda, mis toetaks tänapäeva õppijat – tema uudishimu, avatust, julgust, tahet ja sihikindlust, empaatiat, eneseusku ja vastutusvõimet? Keskkonna võib jagada kaheks: materiaalseks ja mittemateriaalseks ehk füüsiliseks ja psühholoogiliseks. Mõlemal poolel on oluline osa õppija arengus.

Füüsiline keskkond

Õppimine võib toimuda igal pool, seepärast on õpiruumi piiritlemine veidi meelevaldne. Et aga siiani toimub suurem osa õpirotsessist koolihoones, keskendun järgnevalt koolikeskkonnale.

Kooli füüsiline keskkond hõlmab nii koolihoonet kui ka kooli ümbrust – õueala, spordirajatisi, parklat jms. Koolikultuurist kõnelevad nii klassiruumid kui ka kooli WC-d, koridorid, sööklad. Kas õpilastel on kohti, kus vahetunnil mõnusalt kaaslaste või õpetajatega suhelda? Kas on kohti, kus liikuda, sportida ja mängida turvaliselt? Kas vahetunnis on turvaline olla nii aktiivset liikumist vajajal kui ka rahulikul introverdil? Kas söökla pakub peale söögi ka esteetiliselt meeldivat keskkonda, aitab kaasa tervislikele söömisharjumustele?

Vana Tiibeti tarkus ütleb: „Keskkond on tugevam kui tahe.“ See, milises füüsilises ruumis õppijad aastate kaupa viibivad, mõjutab nii nende meeoleolu, tegevusi kui ka suhteid kaaslastega. Kuigi aina tavalisemaks on muutunud õuesõpe ja õppimine väljaspool koolihoonet, möödub suurem osa õpiajast ikkagi klassiruumis, olgu selleks siis koduklass või ainekabinet. Kui eeldame, et õpigrupis on umbes 20 õpilast, siis kuidas organiseerida keskkonda nii, et iga õppija tunneks end hästi ning oleks teistega võrdsel positsioonil? Klassikalised pingiread ruumis pole selleks kindlasti parim variant.

Üksteise taga istuvate õppijate pingiread, mis on olnud Eesti koolides kasutusel kui traditsioonilisim õpikeskkond, ei ole uue sotsiaalkonstruktivistliku õpikäsituse ja RÕKi rakendamiseks sobiv ruumikasutus. Pingiread sobivad individuaalseks tööks, kui on vaja keskenduda üksnes

oma tööülesannetele. Suhtlemist, kuulamist, üksteisega arvestamist ja üksteiselt õppimist selline ruumipaigutus ei toeta. Samuti loob ridades pingisüsteem ebavõrdsust, sest esimese ja viimase pingi õppijad suhestuvad õpetaja ja teiste klassikaaslastega erinevalt.

Paljudel eespool istuvatel õppijatel on keeruline töötada, kui ei ole võimalik näha, mida teeb ülejäänud klass; samuti on raske kuulata kaasõppija küsimust või kommentaari, mis tuleb selja tagant. Ka täiskasvanud õppijate juures on tavapärane, et koolitustel täituvad esimesena viimased pingiread. Ühelt poolt on põhjuseks tavaharjumuslik suhtumine, et „tagumised“ saavad olla vähemaktiivsed, vajadusel saavad vaikselt tegelda oma asjadega, neid „ei küsita“, kuna „targad“ istuvad nagu nii esiridades. Teiselt poolt on paljudele õppijatele oluline, et neil oleks keskkonnast ülevaade. Vajadus omada keskkonnast ülevaadet on eriti oluline sotsiaalselt aktiivsetele noormeestele. Kui õpetaja eesmärgiks on koostöine, aktiivne, võrdne ja üksteist arvestav keskkond, kus on olulised sotsiaalsete oskuste ja empaatia arendamine, siis tasub üksteise seljataga istumist vältida.

U-kujuline ruumipaigutus, kus õppijad istuvad laudade taga, meeldib enamasti nii koolilastele kui ka täiskasvanud õppijatele, sest kõik näevad ja kuulevad kõiki, kõrvalistujaga on võimalik koostööd teha, laud õppija ees tagab turvalisuse. Ka õpetajal on mugav ruumis liikuda: vaateväli on avatud ja saab suhelda võrdsel positsioonil, samuti on õpetajal võimalik näha, juhendada ja tagasisidestada kõiki õpilasi võrdselt. Sellises ruumis on hea teha ka rollimänge ja suhtlusharjutusi, mis nõuavad liikumist ja paariliste vahetamist, ning liikumisharjutusi, kuna ruumi keskele jääb suur tühi ruum. Probleemiks võib mõnikord olla rühmatööde jaoks klassi ümberpaigutamine või ka laudade U-kujuline paigutamine, kui klassis on üle 20 õppija.

Ringikujuliselt paigutatud toolid ilma laudadeta tekitavad kõige avatuma suhtluskeskkonna. Kui inimeste vahel pole barjääre (laudu), kujuneb tavapäraselt kõige usalduslikum vestlus, nii et kui eesmärgiks on empaatia ja mõistmise suurendamine, isiklike arvamuste väljatoomine ning rühma omavaheliste suhete tugevdamine, on selline ruumipaigu-

tus sobiv. Samas võivad paljud õpilased, nagu ka täiskasvanud, tunda end ebaturvaliselt, kui kindlustunnet tekitavat lauda pole ees. Kui aga klassis on head ja usalduslikud suhted, suurendavad arutelud ringis neid veelgi. Ringikujuline paigutus on sobiv ka siis, kui ühisele arutelule järgneb rühmatöö, sest ringist väljapoole saab tavaliselt mahutada viis-kuus lauda, mille ümber saavad pärast ringis õppimist koguneda nelja-viieliikmelised rühmad.

Vahel on õpetajatel raske harjumuspärase laua-tagatagatõõppimise asemel kujundada ruum ringi- või poolringikujuliseks, kus soovitatavalt ka õpetaja istub õpilaste hulgas ringis. See sunnib õpetajat oma tavapärasest positsioonist loobuma. Õpiprotsessile tuleb aga kasuks, kui ka õpetaja on „võrdne võrdsete seas“. Ta on küll õpikeskkonna looja, kuid samas ka õppija nagu teisedki ruumisviibijad.

Laudkondades õppimine. Laudkondades õppimine on tänapäeval kasutusel paljudes tundides, tavapäraseks on saanud selline paigutus Hea Alguse klassides, samuti on (või vähemalt peaks olema) laudkondades õppimine oluline keskkonna tunnus keelekümbuskoolides. Laudkonnad on soovitatav paigutada ruumis poolringikujuliselt, et ükski laudkond poleks teise selja taga ning kerge vaevaga saaks toolid ümber laua asetada nii, et kõik oleksid kõigile nähtavad. Laudkonna sobiv suurus on neli kuni kuus inimest. Laudkonnas õppimine soodustab koostöist õppimist ning üksteisega arvestamist. Kui tahame, et koostöö muutuks õppimise kontekstis tavapäraseks, peab ka keskkond seda toetama.

Loomulikult peab õpetaja tagama, et kõigi õpilaste töökohad oleksid piisava valgustusega ning võimaldaksid õpetajat, tahvlit, slaide jm vajadusel jälgida. Kuna koolides on siiani õpetajapoolne uue info esitamise maht liiga suur, on mõistlik ning vajalik toetada ruumipaigutusega sellist õpikeskkonda, kus suurem osakaal on õpilastel, avastamist ning oma lahendusi võimaldaval õpiprotsessil ja õpilaste koostööl. Õpetaja domineerivat rolli on kergem vähendada, kui füüsiline ruum toetab seda.

Õppija vajadustega arvestamine. Tänapäeval on töökohti, kus töötajatele võimaldatakse arvuti või dokumentidega töötada ka seistes (töölaud on tõstetud vajalikule kõrgusele). Meie koolides veel sellist

võimalust pole, kuid vähemalt püstitõusmise võimalused nagu ka puhas joogivesi peaksid olema tagatud igale õppijale. On hea, kui klassis saab vahel istuda ka vaibal või patjadel (ja seda mitte ainult esimestes klassides). Iga võimalus, mis õppeprotsessis on seotud liikumisega, tuleb ära kasutada, sest kasvaval organismil on eriti raske ja tervisele kahjulik istuda tundide kaupa liikumatult pingis.

Õpetaja asend klassis. Õpetaja on õpikeskkonna looja ja seega on tal ülioluline roll. See üliolulisus aga ei tähenda, et tema füüsiline positsioon peaks olema kõrgemal. Tänapäeval ei ole õnneks palju klassiruumi, kus õpetaja laud on kõrgemal poodiumil. Sama tasapind aitab kaasa, et ei tekiks nn ülalt alla vaatamise positsiooni. Üksteise austamine on õpiruumis oluline: see peab olema vastastikune ja sellele aitab kaasa, kui ka füüsilise keskkonna mõttes on õpetaja ja õpilased ühel tasandil. Samas võib nii õpetaja kui ka õppijate isikliku, nn privaatriumi vajadus erinev olla. Mõnele sobib, kui õpetaja on talle lähemal kui meeter, teisele võib see olla häiriv. Eestlase privaatsel ruumi vajadus on tavapäraselt suurem kui mõnedel teistel rahvastel. Mida parem on õhkkond õpiruumis, seda väiksemad võivad olla vahemaad.

Et õpetaja saaks tagasisidet, kas tema suhtluspositsioon õpilastega on sobiv, on hea kutsuda tundi usaldusväärne kolleeg või nõustaja, kellelt saab adekvaatset tagasisidet.

Kõnelevad seinad. Nii klassi- kui koolikultuurist annavad ülevaate tekstid ja pildid, mis on seintel. Eksponeeritavatest infokandjatest järel- dub, kas väärtustatakse ainult tiptulemusi või igapäev individuaalsust. Norra kasvatusteadlane G. Keller on öelnud, et võistlus ja edetabelid on head ainult võitjatele, teistele on see katastroof. Individuaalset väärtustamist näitavad väljapanekud, kus on eksponeeritud kõikide laste tööd, ja tunnustusseinad, kus tõstetakse esile erinevaid õpilasi erinevate tunnustust väärivate tegude eest.

Õppijate loovusest ja algatusvõimest räägivad väljapanekud, kus on usaldatud laste vastutust. Kui õpilased ise on kujundanud seinad omavalitud või -kirjutatud tsitaatidega, oma isikupära väljendavate joonistustega, omakasvatatud taimedega, on ruumil ka isiklik tähendus.

Ühistunnet loovad ühistööd: kogu koolipere või klassi tehtud käsitööd, joonistused vms. Meie-tunnet toetab, kui luuletuste, piltide või fotode väljapanekul on ka õpetajate ja lastevanemate töid.

Tänapäeva noor on eelkõige visuaalne õppija, seepärast on toetav, kui koolile olulised väärtused ja sihid on nähtaval ka seintel. Samas, kui klassis või koolistendil on üleval mitmeleheküljeline kodulehelt prinditud sisekorraeskiri või mõni muu määrus, on selle kasutegur tavaliselt olematu.

Audio- ehk kuuldav keskkond. Õppimiseks on vaja nii individuaalset keskendumisvõimalust kui ka avatud suhtlust kaasõppijatega. Hariduse eesmärk on mõista maailma, see aga ei tähenda mitte ainult välismaailma, vaid ka oma siseilma mõistmist. See tähendab oskust kuulata nii teisi kui ka iseennast. Kaasaegses maailmas valitseb info üleküllus, nii et vaikusel olemine võib olla harjumatu. Müra, info rohkus ja killustatus ning viibimine pidevas ootuste, hinnangute ja lärmi keskkonnas viib keskendumis- ja tähelepanuhäirete ning agressiivsuse suurenemisele. Õpetaja võimalus on korraldada keskkond nii, et igas tunnis oleks aega kuulata ja reflekteerida oma mõtteid ja tundeid vaikusel, märgata omaenda taipamisi ja ka emotsioone. Nii õppijal kui õpetajal on vaja piisavalt rahulikkust meelt, et mitte reageerida välistele mõjuritele automaatselt ja harjumuspäraselt, vaid märgata oma automaatselt reaktsiooni, selle põhjust ja ka seda, mida selle järgimine endaga kaasa toob. Sel juhul on võimalik teha teadlik otsus ühe või teise reaktsiooni kasuks. Tähelepanu suunamisel ning oma mõtete ja emotsioonide juhtimisel on suureks abiks valik praktilisi harjutusi, mida õpetajad saavad õpilastega läbi teha. Neid saab lähemalt uurida Vaikuseminutite koduleheküljel (www.vaikuseminutid.ee).

Klassiruumist väljas õppimine. Inimene õpib igal pool ja igal ajahetkel, kui see on teadlik tegevus. Õppijad ei pea viibima ülesandeid ja probleeme lahendades tingimata ühes ruumis ega ka mitte koolis. Õppimise kohana saab kasutada ka kooliväliseid kohti, nt metsad, pargid, muuseumid, ettevõtted jm, mis on seotud projekti teema või ülesandega ning toetavad selle edukat lahendamist. Koolipäeva (või muu etteantud

ajajuhiku) lõpul võib koguneda klassi, reflekteerida ning tutvustada uurimistulemusi ja analüüsida, mida ja mil viisil õpiti. Vabadus õppimise kohta ja aega valida annab õppijale võimaluse ise oma õppimist juhtida ja selle eest vastutada. Sageli jääb õpetajal puudu julgusest anda vabadus ja vastutus õppijatele. Vastutuse õppimine saab tulla aga ainult siis, kui õppijale on antud piisavalt vabadust ja valikuid.

On suurepärane, kui koolihoones on ruume, kus rühmaga või ka individuaalselt õppida. Selleks saab kasutada nii avatud koridore (võimalusel panna sinna laudu ja toole) kui ka vastavalt kooli võimalustele saali, sööklad ja muid ruume. Peamine on valmisolek usaldada õppijaid n-õ õpetaja silma alt ära, iseseisvalt õppimisega tegelema. Paljude koolide juurde on loodud ka õuesõppe klassid või kohad, kus on võimalik õues juhendatult õppimisega tegelda.

Kooli visiitkaardid. Kuigi WC on õppimise seisukohalt viienda-järguline ruum koolihoones, on ta mõnes mõttes kooli visiitkaart. Kui WC on puhas ja turvaline koht, räägib see palju ruumi kasutajatest. Mõtlemiskoht on ka see, kas õpilaste ja õpetajate jaoks on eraldi või ühised WC-d.

J. Bower, Kanada õpetaja ja haridusedendaja, on öelnud, et koolikeskkonna parim indikaator on kuulata, kuidas õpilased räägivad oma õpetajatest – kas kasutatakse asesõna nemad või meie. Ühised ruumid, ühised tegevused, ühised eesmärgid – need kõik suurendavad meie-tunnet.

Kooli söökla on samuti kooli visiitkaart – kooli söögikultuur iseloomustab ka selle kultuuri kandjaid. Kas süües on võimalik kasutada nuge, kas lauad ja ruumid on puhtad, kas söömiseks võetakse piisavalt aega, kas nõud koristatakse enda järel? Kas on võimalik saada puhast vett? Millised on toidud, mida müüakse kooli puhvetis, millised söögid on tasuta võtmiseks? Kõik need vastused annavad märku koolikultuurist. Sümpaatne ja õppijasõbralik on koolisöökla, kus ka enne tunde on võimalik saada sooja putru, sest mitte kõik lapsed ei söö hommikul kodus.

Psühholoogiline keskkond

Füüsiline õpikeskkond mõjutab seda, milliseks kujunevad inimeste suhted. J. Hattie, Uus-Meremaalt pärit haridusuuriija, on tõestanud, et eduka õppimise üks olulisemaid tegureid on õpetajate ja õpilaste omavahelised head suhted, vastastikune usaldus ja vaba õhkkond. Õppijal on vaja tunnet, et õpetaja on usaldusväärne toetaja, kellega koos ja kelle toetusel liigutakse ühiste eesmärkide poole. Kui õpetajat tajutakse kui vigade eest karistajat ja eelkõige hinnete panijat, ei saa kindlasti rääkida soodsast õpikeskkonnast.

Ilmselt ei saa anda juhiseid, kuidas saavutada psühholoogiliselt head õhkkonda. Märksõnad võiksid olla järgmised:

- **vastastikune lugupidamine** (avaldub õpetaja ja õpilaste hääletoonis, sõnastuses, abivalmiduses jms);
- **pingevaba õhustik** (nii õpetajal kui õpilastel on lubatud eksida, oma vigu tunnistada, proovida ja katsetada);
- **ühised selged eesmärgid** (nii õpetaja kui ka õpilased teavad, miks ja millisel eesmärgil midagi tehakse, ning on huvitatud nende eesmärkide saavutamisest);
- **jagatud vastutus** (õpetaja vastutab keskkonna ja õpitingimuste loomise eest, õpilased õppimise eest, kontrollivajadus on kadunud ja asendunud toetavate tegevustega).

Iseseisvat mõtlemist arendava õhustiku tingimustena on J. Steele ja K. Meredith (1997) toonud välja seitse eeldust: piisav aeg, toetav õhkkond, ideede ja arvamuste paljususe tunnustamine, aktiivne osalemine, riskijulgus, austus ja väärtustamine.

Aeg. Mõttevahetuseks ja tagasisideks peab andma piisavalt aega. Iseseisev mõtlemine nõuab aega mitmel põhjusel. Enne millegi uue üle mõtlema asumist on vaja aega, et selgitada välja, mida sellest juba teatakse või arvatakse. Aega on vaja ka selleks, et harjuda mõtteid oma sõnadega väljendama ja kuulma, kuidas nad kõlavad. Mõttevahetusest pole aga võimalik saada tagasisidet, mis viiks mõttearenduste ja edasise

refleksioonini. Ka on iga inimese mõtlemiskiirus erinev. J. Käisile toetudes võib tõdeda, et kiireid mõtlejaid ei saa pidada kuidagi paremaks kui aeglaseid, kuna erineva mõtlemiskiirusega inimestel on sageli erinevad tugevad küljed. (Käis, 1920/1996)

Toetav õhkkond. Õpilased ei söanda alati oma mõtteid vabalt väljendada ning ootavad õpetajalt „õiget vastust“. Iseseisvad õpilased arendavad aktiivselt hüpoteese, sidudes ideid ja kontseptsioone eri viisidel. Mõned neist kombinatsioonidest võivad viia paremale tulemusele kui teised, mõned võivad näida tähtsad vaid hetkel ja muutuda edasise arutelu käigus väheoluliseks. Samas võivad esmapilgul rumalad ideed osutuda edasises arutelus vägagi väärtuslikuks. Kui õpilased mõistavad, et nende vaba mõtlemist tunnustatakse, osalevad nad kriitilises analüüsis üha aktiivsemalt.

Ideede ja arvamuste paljususe tunnustamine. Kui õpilastel on võimalus vabalt arutleda, tekib palju uusi ideid ja arvamusi. Kui on kummutatud usk ainuõige vastuse võimalikkusesse, avaldub sageli klassis niisama palju erinevaid seisukohti, kui on õpilasi klassis. Püüd piirata eriarvamuste väljendamist on õpilaste mõtlemise piiramine. Iseseisva mõtlemise edendamiseks peab looma klassis arvamuste ja ideede paljusust soosiva õhkkonna.

Osalemine. Iseseisvas mõtlemises on määrav aktiivne osalemine. Kui puudub osalemine mõtlemis- ja õppimisprotsessis, ei ole ka iseseisvat mõtlemist. Mõned õpilased on koolis passiivsed, arvates, et teadmisi peavad andma õpetaja ja tekst ning et õppimise eest vastutab õpetaja. Need õpilased ei hakka iseseisvalt mõtlema, kui neid seda tegema ei suunata ja kui õppimine ei muutu nende jaoks väärtuseks.

Riskijulgus. Vaba mõtlemine võib olla riskantne, ideed võivad põimuda veidral, naljakal või vasturääkival moel. Õpetaja ülesanne on luua keskkond, kus on loomulik ja lubatud mõelda piiridest väljas, riskida julgete, mõnikord ka teiste mõtetele risti vastupidiste arvamustega. Selleks on sageli vaja julgust, et öelda välja oma teistsugune seisukoht, kartmata olla tõrjutud või ebapopulaarne. Soodsas keskkonnas tunnevad õppijad sidet klassikaaslaste, õpetajate ja kooliga. See on hooliv ja üksteist austav kogukond, kus võib julgelt ja hirmuta välja tuua ka

ainulaadseid, pooltooreid või teiste arvamusele vastukäivaid mõtteid. D. Golemani (2000) sõnul tuleks koolis luua õhkkond, mis muudab kooli „hoolivaks kogukonnaks“, kohaks, kus õpilased tunnevad, et neist lugu peetakse, neist hoolitakse, kus nad tunnevad sidet klassikaaslaste, õpetajate ja kooliga.

Austus. See on usu näitamine, et iga õpilane suudab teha iseseisvaid järeldusi. Kui õpilased mõistavad, et nende seisukohti hinnatakse ja õpetaja austab nende arvamust, vastavad nad sellele harilikult suurema vastutustunde ja hoolega. Kui õpetaja näitab üles suuremat respekti, hakkavad ka õpilased ise oma mõtteid enam hindama ning oma tegevust ja selle tulemusi tõsisemalt võtma.

Väärtustamine. Vastused, mida me õpilastelt ootame, näitavad, mida me väärtustame. Selleks, et õpilased hakkaksid iseseisvalt mõtlema, on oluline neile teada anda, et nende arvamused, st nende iseseisev analüüs, on väärtuslikud. Oma nõudmistega õpilastele annab kool suurel määral teada, mida tegelikult hinnatakse. Kui õpilastel lastakse enamasti ainult esitatut korrata kas küsimise või testide teel, mõistavad nad peagi, et kõige tähtsamaks peetakse kellegi teise mõtete kordamist. Teistsuguse tegevuse ja teistsuguse tagasiside küsimisega saame näidata, mida me tegelikult väärtustame.

Kokkuvõtteks

Soodne vaimne ja füüsiline õpikeskkond on arengu aluseks. Samale järeldusele on tulnud J. Käis juba ligi sada aastat tagasi, aastal 1920:

... lapsi tuleb õpetada mitte niipalju tõsiasju teadma, kui neid otsima ja leidma. Õpilane ei jää selle juures päält-vaatajaks ja -kuulajaks, vaid peab ise tegelikult, aktiivselt otsima teadmisi, osalt uuesti üles leidma tõsiasju, mida teadus kogus kokku oma pikal arenemisteel. Kasvataja osa on kõiges selles, et sündsata õhkkonda ja meelsust laste ühiselu jaoks luua. (Käis, 1920/1996)

Olgu iga õpetaja ülesanne kehastada neid hoiakuid ja väärtusi, mida tahame, et kannaksid meie õpilased; saagu iga koolikeskkond arengu, hoolivuse ja vastutuse toetamise mudeliks.

Mõtlemisainet õpetajale ja koolijuhile

- Kelle huvidest lähtuvalt on organiseeritud kooli- ja klassiruum?
- Kui palju on õppijal võimalik lähtuda õppimisel oma vajadustest? Kas ta võib tunnis püsti tõusta, juua vett, paluda akna avamist, minna WC-sse?
- Kuidas on paigutatud lauad õpiruumis?
- Kas õpilastel on võimalik õppida ka väljaspool klassiruumi?
- Mida eksponeeritakse kooli ja klassi seintel? Milliseid väärtusi peegeldavad kooli stendid, autahvlid ja seinad?
- Millised on õpilaste liikumisvõimalused koolis?
- Millised võimalused on õpilastel tegutsemiseks vahetunnis?
- Kas ja kus on võimalik õpilastel õpetajaga suhelda (väljaspool tundi)?
- Mida räägivad kooli väärtustest WC ja söökla?
- Kas õpilastel on piisavalt aega süvenemiseks, mõtlemiseks, oma järelduste tegemiseks ja iseendaga olemiseks?
- Kui palju julgevad õpilased võtta riske ning pakkuda erinevaid ja ehk ka veidraid lahendusi, kartmata halba hinnet või naeruvääristamist?
- Kas ja kuidas väärtustatakse koolis iseseisvust ja teisitimõtlemit?

Keskkonna näiteid hea kooli konkursile esitatud töödest

Türi Põhikooli 2015. aasta konkursitöö:

Alates järgmisest õppeaastast kannavad I kooliastme õpilased ja õpetajad ka oma koolivormi.

Aspekt: koolipere liikmeid ühendavad oma kooli tunne ja traditsioonid.

Valdkond: koolikeskkond.

Türi Põhikooli 2015. aasta konkursitöö:

Igal õppeaastal toimub loodusfotode konkurss erineval loodusega seotud teemal. /.../ Osaleda võivad nii õpilased kui ka õpetajad. Fotod pannakse üles kooli kodulehele ja kogu koolipere saab valida oma lemmikuid – nii selguvad parimad, kellele on väikesed auhinnad. Konkursi eesmärk on õpetada märkama huvitavat ja jäädvustamist väärt enda ümber, kujundada austavat suhtumist loodusesse ja elukeskkonda ja süvendada oma kooli tunnet õpilaste ja õpetajate ühiste tegevuste kaudu.

Aspekt: tegeletakse teadliku väärtuskasvatusega. Valdkond: õppe- ja kasvatustöö.

Tallinna Laagna Lasteaed-Põhikooli 2015. aasta konkursitöö:

Raamatukogusse kujundasime ka „lõõgastusnurga“, kus on võimalik vaikselt lõõgastavat muusikat kuulata, rahuneda või puhata. Õpilastele on puhkamiseks seatud rekreatsiooniruumi kott-toolid, on olemas omaette nurgakesed, kus saavad õpilased üksinda või õpetajaga õppida. Aspekt: kool tegeleb psüühilise turvalisuse tagamisega. Valdkond: keskkond.

Peetri Lasteaed-Põhikooli 2013. aasta konkursitöö:

Teemanädalate raames oleme lahti löönud klasside piirid ja moodustanud erinevate klasside õpilastest gruppe, kes tegutsevad ühise eesmärgi nimel (valmistavad ette mõne etteaste, uurivad konkreetset teemat vms). Nii on kokku saanud eri vanuses lapsed – suured õpivad rohkem väikestega arvestama, väiksed saavad suurtest eeskuju võtta, lapsed saavad omavahel tuttavamaks, väheneb anonüümsus, suureneb vastutustunne ja taas koostööoskus. Nii õpivad lapsed ka oma soove ja vajadusi väljendama, oma mõtteid ja ideid põhjendama.

Aspekt: toetatakse hea emotsionaalse õhkkonna loomist tundides ja tunnivälisel ajal. Valdkond: koolikeskkond.

Peetri Lasteaed-Põhikooli 2013. aasta konkursitöö:

Koolis on eri suurusega ning kombineeritavaid ruume, ehk siis paindlikku õppeprotsessi võimaldavate õpperuumide olemasolu ning õppeprotsessi on kaasatud ka kooliõu. Huvitavaid tegevusi saab katsetada loodusteaduste praktiliste tööde klassis, kus saab vaadelda, katsetada, meisterdada, viia läbi uurimustegevusi loodusnähtuste tundmaõppimiseks. *Black box* on ruum loovuse, eneseväljenduse, liikumise arendamiseks (draama- ja tantsutunnid, ansambli- ja lauluproovid, filmide vaatamine ning palju muud).

Õpetajatel on võimalus paigutada mööblit klassiruumis ümber vastavalt oma soovile. Selleks on sobiv koolimööbel, mis võimaldab ümberpaigutusi kergelt teha ning mis omakorda annab võimaluse õpilasele tegutseda üksi, paaris ja rühmadena. Meie kooli koridorid on samuti avarad ja valgusküllased ning on kasutatavad ka tundide ajal näiteks rühmatööde läbiviimisel. Selleks on koridorides lauad ja pingid, kus õpilastel on mugav töötada. Vahetundides muutuvad need puhkekohtadeks, kus on sõbraga hea mängida, puhata. Koridoride põrandatel on erinevaid lahendusi sisemängudeks: kabelauad, mäng „Reis ümber maailma“ ja keksukastid.

Aspekt: koolimaja on soe ja hubane. Valdkond: koolikeskkond.

Kohtla-Järve Maleva Põhikooli 2014. aasta konkursitöö:

Õpilaste pildid kaunistavad kooliseinu. On ilmunud mitmed temaatilised ukсед (ajaloo kabinet, muusika kabinet, inglise keele kabinet, algklasside kabinetid) ja temaatilised seinad (huvi- ja puhkekeskuse Kuldkalake sein, ajaloosein, tarkusesein).

Aspekt: õpilased osalevad kooli ruumi kujundamises. Valdkond: koolikeskkond.

Ilmatsalu Põhikooli 2014. aasta konkursitöö:

Ruumide ilmestamisel on olnud roll viimastel loovtöödel, mille käigus on koolimaja saanud mitu uut seinamaalingut ja mõnusad padjanurgad. /.../ Iga aastaga on tekkinud ka õpetajate seas ka üha suurem soov oma klassiruum „aine nägu“ muuta. Ka see toimub koostöös õpilastega. Õpetajate ja õpilaste mõtete kooskõlana ning ühistööna on juba mitmed

klassiruumid muutunud omanäoliseks ning mitu ideed on ootamas õiget aega teostamiseks.

Aspekt: õpilased osalevad kooli ruumi kujundamises. Valdkond: koolikeskkond.

Kirjandus

Bower, J. 2015. *For the Love of Learning*. <http://www.joebower.org/p/quick-bio.html>.

Goleman, D. 2000. *Emotsionaalne intelligentsus*. Tartu: Greif.

Käis, J. 1920/1996. *Kooli-raamat*. Tartu: Ilmamaa.

„Põhikooli riiklik õppekava“. *Riigi Teataja*. 2011. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.

Steele, J.; Meredith, K. S.; Temple, C.; Walter, S. 1997. *Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks*. Käsiraamat I–V. RWCT. Tallinn: Avatud Eesti Fond.

Toomela, A.; Kikas E. (toim.). 2015. *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes*. Üldpädevused ja nende arendamine. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Vinter, K. 2014. *Soovitused muutunud (uue) õpikäsituse juurutamiseks*. Tallinn: Tallinna Ülikool. http://ebo.ee/openlearning/info/Kristi_Vinter_Soovitused.pdf.

Kadri Haavandi: kaasaegne kooli- raamatukogu on ka suhtlemispaik

Küsib Tiia Kõnnussaar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse kolumnist-
toimetaja, vastab **Kadri Haavandi**, Pärnu Ülejõe Kooli raamatukogu-
hoidja.

Mis on need kolm komponenti, mis heas koolis kindlasti peak- sid olema?

Minu arvates on need pädev koolijuht, motiveeritud töötajad ja nende koosmõjul tekkiv suurepärase sisekliima, mis omakorda teeb kooli heaks kooliks ka õpilaste ja lapsevanemate silmis. Nendest kolmest saab kõik muu alguse. Pädev koolijuht peab julgema teha ka ebapopulaarseid otsuseid ja märkama kõiki koolis töötavaid inimesi. Heas koolis mõistab koolijuht raamatukogu väärtust ning võtab ka tugispetsialiste võrdsete kolleegidena.

Tänapäeval ei ole raamatukogu lihtsalt raamatute kogu, vaid on ka kogunemispunkt, suhtlemiskoht, info jagamise koht. Varem oli ka meie kooli raamatukogus vaikuse reegel ja õpilased ei armastanud raamatukogus käia. Nüüd on raamatukogu koht, kuhu õpilased tulevad hea meelega.

Kaasaegse raamatukogu ülesanded on palju enam kui see traditsiooniliselt on olnud. Me oleme võimelised lapsega koos õppima ja talle õppematerjali otsima. Meie raamatukogu on selline tore koht, kuhu lapsed tulevad: kellel on kaasas nukk, kellel auto, ja laps saab meil mängida, õppida või lihtsalt olla. Raamatukoguhoidja on ka infotöötaja – ükskõik, kas info tuleb raamatust, arvutist või kolmandast kohast, me peame olema võimelised seda pakkuma. Heas koolis on raamatukogu koht, kuhu õpilased tahavad tulla, mitte lihtsalt lisaklassiruum, kus peab vaikselt olema. Lapsed käivad ka lugemas. Mina raamatukoguhoidjana ei

näe, et lugemist oleks vähem: need, kes raamatuid ei loe, loevad materjale internetist.

Et kooliraamatukogust saaks tänapäevane õpikeskus, sõltub palju direktorist. Mul on kogemus õpetajatega, kellele ei sobinud, et raamatukogus tohib rääkida, ja direktor astus raamatukogu kaitseks välja.

Mis ei lase ühel koolil hea kool olla?

See, mis ei lase olla ühel koolil olla hea kool, ongi kõik esimeses punktis öeldu ümberpööratult – ebapädev koolijuht ja asjast mittehuvituvad töötajad, kes ei soovi anda oma panust kooliellu, vaid teevad oma tööd miinimumprogrammil. Me võime alati rääkida rahapuudusest, aga enamasti on takistuseks siiski tahte puudumine.

Kui raamatukogudest mõelda, on takistuseks ajaga mitte kaasas käimine. Raamatukogu traditsioonilises mõttes enam tänapäeval ei tööta – raamatukogu peab olema õpikeskus, kus on elu. Ka koolis on oluline muutustega kaasaskäimine. Me oleme järjest rohkem tehnikast mõjutatud, kuid hea kool käib ajaga kaasas, mitte ei võitle sellega. Kindlasti on nutitehnika tõttu silmast silma sotsiaalset suhtlemist vähem, kuid positiivne külg on, et lapsed, kes muidu on tagasihoidlikumad, saavad interneti vahendusel oma suhtlemisvajaduse rahuldada.

Hea kool mitte ei keela nutitehnikat, vaid pakub sellele alternatiive ja kasutab laste tehnikaarmastust targalt ära.

Mida teete ise raamatukoguhoidjana, et kool oleks hea kool?

Kooliraamatukogudel on väga oluline roll: lisaks õpilaste ja töötajate materjali ning infoga varustamisele on kooliraamatukogu ka õppimise, sõpradega aja veetmise, lugemise, mängimise ja puhkamise koht. Kooliraamatukoguhoidja on korruga raamatukoguhoidja, psühholoog, sotsiaaltöötaja, politseinik, õpetaja, ema, õmbleja, juuksur, vanem õde ja veel palju muudki. Kooliraamatukogus saab iga laps tähelepanu, toetust ja nõu. Kooliraamatukogu on see koht, kuhu igäüks on oodatud, ükskõik, milliseid hindteid ta täna sai. Kooliraamatukogus on kõigil oma koht.

Õmbleme helkureid, anname süüa, parandame jalanõusid, toome

õunu jne. Kooliraamatukoguhoidja kui tugispetsialisti roll on, et ta ei ole küll õpetaja, aga ta on täiskasvanu, keda saab usaldada. Tihti tullakse murega, mis on õpetaja pädevuses, aga laps ei julge õpetajaga rääkima minna – siis tuleb ta käekõrvale võtta ja toetust pakkuda. Lastel on tihti muresid, mis vajavad lahendamist, aga nad ei tea, kuhu pöörduda. Raamatukoguhoidja saab pakkuda mitte ainult akadeemilist infot, vaid ka nõu, kuhu pöörduda. Tullakse ka koduste muredega – üks kurvemaid asju on lapse hooletusse jätmine vanemate poolt. Lapsed ei taha koju minna isegi raamatukogu sulgemise ajal, sest kodus pole kedagi või on vanemad kogu aeg arvutis. Lapsed tahavad suhelda, aga vanematel pole aega või tahtmist – raamatukogus paistab see välja, sest lapsed tahavad väga rääkida. Head lahendust pole, aga sa saad lapsele pakkuda vähemalt toetavat õlga või ärakuulamist. Kui kodu ei ole piisavalt tugev, peab kool toetust pakkuma.

