

Tartu Ülikooli eetikakeskus

KLASSIJUHATAJA KÄSIRAAMAT
Klassijuhatajale, aineõpetajale, koolijuhile

Halliki Harro-Loit, Helen Hirsnik, Meedi Neeme, Karmen Palts, Lemme Randma, Margit Sutrop

Tartu 2019

Klassijuhataja käsiraamat

klassijuhatajale, aineõpetajale, koolijuhile

Tartu Ülikooli eetikakeskus 2019

Koostajad: Halliki Harro-Loit, Helen Hirsnik, Meedi Neeme, Karmen Palts, Lemme Randma, Margit Sutrop

Toimetaja: Tiia Kõnnussaar

Keeletoimetus ja korrektuur: Laura Lilles-Heinsar, Mari-Liisa Parder, Kertu Rajando

Veebiversiooni küljendus: Önne Allaje

Kaanefoto: VisionPic.net, pildipangast pexels.com

Kõik õigused: Tartu Ülikooli eetikakeskus ja autorid 2019

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



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM

Raamat on täiendatud versioon veebiväljaandest „Õpetaja kui väärtuskasvataja – miks ja kuidas“.

Raamat on kättesaadav aadressil

<https://www.eetika.ee/et/vaartusarendus/projekt-opetaja-vaartuskasvatuslikud-padevused>

Veebiväljaanne koostati projekti „Õpetaja väärtuskasvatuslikud tegevused“, mille tegevus toimus meetme „Kooli poolelijätmise vähendamine, haridusele juurdepääsu suurendamine ning õppe kvaliteedi parandamine“ alameetme „Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikele õppekavadele vastav üldharidus“ raames. Tegevust rahastas Euroopa Sotsiaalfond.



Sisukord

Eessõna	4
Sissejuhatuseks: klassijuhataja roll suhete loomisel <i>Halliki Harro-Loit</i>	5
Klassijuhataja kui juht ja mentor <i>Lemme Randma</i>	7
Klassijuhataja rollimääratlus	10
Rolliülene ülesanne: selitaja, dialoogidele suunaja	13
Klassijuhataja kui õpilaste (ära)kuulaja ja juht	14
Ma eeldan, et lapsed on head	14
Millist tööriistakomplekti vaja läheb? Sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused	17
Eneseusalduse ja väarikuse toetamine	17
Klassijuhataja kui ühiste väärtuste kujundaja <i>Lemme Randma</i>	20
Klassikultuuri kujundamine	20
Klassi traditsioonid	22
Klassijuhatajatund	23
Reeglid	24
Klassijuhataja kui kommunikatsioonijuht <i>Halliki Harro-Loit, Lemme Randma</i>	25
Kommunikatsioonivormide valikud	26
Klassijuhataja kui väärtusarutelude modereerija	27
Tuttav lapsevanem	28
E-kool – tagasiside ja märkused	29
Arenguestlus – lapsest lähtuv, klassijuhataja juhitud <i>Halliki Harro-Loit, Karmen Palts, Meedi Neeme</i>	31
Klassijuhataja roll koolikultuuri vahendaja ja kujundajana <i>Lemme Randma</i>	42
Koostöö aineõpetajatega/tunnidistsipliin	42
Kooli rituaalid	43
Klassijuhatajate kogukond koolis	44
Klassijuhataja ja tugispetsialisti koostöö	44
Klassijuhataja ja tugispetsialisti koostöö sotsiaalpedagoogi vaatenurgast <i>Helen Hirsnik</i>	46

Eessõna

Selle raamatu eesmärk on kutsuda lugejat mõtlema väärtusdilemmade ja -valikute üle, millega iga klassijuhataja, aineõpetaja või koolijuht oma töös kokku puutub. Mis on see tulemus, mida me õpetajatena oma töös näha tahame?

Klassijuhatajal on suur mõju sellele, milliseks kujuneb klassikogukond: kas õppimist toetavaks, konkurentsil põhinevaks spartalikuks keskkonnaks, koostööd väärtustavaks või kombinatsiooniks neist. Klassis valitseva ja tihti sõnastamata kultuuriga puutuvad põhikooli õpilased palju tihedamini kokku kui üldise koolikultuuriga. Ühes ja samas koolis võib olla väga erineva kultuuriga klasse. Õpetajad ütlevad vahel: selles klassis on hea tundi anda. Teinekord kurdavad, et „klass on raske”. Mõned pika töökogemusega õpetajad ütlevad, et mõne klassiõpetaja käe alt tulevad „head klassid”.

Kindlasti ei sõlta „heads klassiks” kasvamine sellest, kui head ja võimekad lapsed on kooli sisseastumiskatsete abil kokku kogutud. Pigem on lõpetajad oma kooliajale tagasi vaadates öelnud, et nende probleemiks oli see, et palju tugevaid isiksusi üheskoos vajanus tugevat ja andekat juhtimist.

Jah, klassijuhataja on juht ja mentor. Või peab juhiks kasvama, kui ta seda rolli oma õpetajate alguses veel võtta ei tihka. Kas meil leidub kõikide klasside jaoks piisavalt andekaid ja motiveeritud klassijuhatajaid? Kas kool on valmis kasvatama esiotsa keskpärasest klassijuhatajast tugevat juhti?

„Klassijuhataja käsiraamat“ pakub heads klassijuhatajaks, heads õpetajaks kasvamiseks nii teoreetilist teadmist kui ka praktilisi nõuandeid. Õpetaja Lemme Randma analüüsib klassijuhataja erinevaid rolle, sh ka klassikultuuri looja ning väärtuskasvataja rolli. Professor Halliki Harro-Loit kirjeldab klassijuhataja kommunikatiivseid rolle ning koos psühholoog Karmen Paltsi ja õpetaja ning koolitaja Meedi Neemega arenguestluse eripärasid. Sotsiaalpedagoog ja haridusnõustaja Helen Hirsnik arutleb klassijuhataja ja tugispetsialisti koostöö korraldamise üle.

Raamatust võiks tuge olla nii noorele kui ka pikaajalise kogemusega pedagoogile. Mõtiskledes peatükkide lõpus olevate küsimuste üle, saate kas kirjutatuga nõustuda või kolleegidega arutleda ja vaielda. Iga kogemus on unikaalne, iga kogemus väärrib refleksiooni ja jagamist, et õpetajad tunneksid suuremat mõtestatust ja rõõmu oma tööst ning õpilased tuleksid kooli rõõmuga.

Autorid

Sissejuhatuseks: klassijuhataja roll suhete loomisel

Halliki Harro-Loit

Klassijuhataja roll koolis on kommunikatiivses mõttes keeruline. See võib sisaldada mitmeid lojaalsuskonflikte.

Klassijuhatajalt oodatakse eeskätt seda, et tal on usaldussuhe oma klassi õpilastega: tema on inimene, kes kuulab ära probleemid, aitab siluda ja kujundada õpilaste omavahelisi, võimalikult häid suhteid, kuulab ära vanemad ning hoiab lapsed ja vanemad kursis kogu selle teabega, mis jääb ainetundidest väljapoole.

Selline usaldusisiku roll toob kaasa võimalikud lojaalsuskonfliktid. Näiteks: mida peab klassijuhataja tegema, kui tema ülemus, kooli direktor, on käitunud mõne tema õpilase suhtes rutakalt ja ebaõiglaselt, ja juhtumisi ei ole direktor inimene, kes oma vigu tunnistaks?

Ka klassi laste perede vahel võib olla konflikte, kus klassijuhataja peab tegema võimalikke väärtus- ja lojaalsusvalikuid. Keerulised võivad olla ka olukorrad, kus konflikt tekib klassi ja mõne aineõpetaja vahel – seda juhul, kui klassijuhataja esmane lojaalsus oma klassile ei ole koolis kokku lepitud. Olukorra võib teha keerulisemaks asjaolu, kui klassijuhataja ja tema kolleegi vahel on sõprussuhe, mis omakorda toob kaasa topeltsuhte.

Lojaalsuskohustust on kergem täita, kui klassi ühist elu juhib pidev väärtusselitus. Just, mitte lihtsalt kokkulepitud väärtused, vaid arutlus selle üle, kuidas erinevates olukordades valikuid tehes lähtutakse ühest või teisest väärtusest.

Lojaalsuskohustuse täitmine on keerulisem, kui koolis pole klassijuhataja võimalikke lojaalsuskonflikte eelnevalt arutatud ja lojaalsust „oma klassile“ pole põhimõtteliselt kokku lepitud.

Sellise arutleva klassi (parafraas „arutlevast avalikkusest“, *deliberative public* ingl) idee puhul on kohane küsida: kas niisuguse kommunikatsiooni juhtimine ja vahendamine on klassijuhataja ülesanne? Ja seda lisaks eelmainitud kuulamiskohustusele, milleta ei ole lootustki luua usalduslikke suhteid?

Kommunikatiivset koormust ja keerukust lisab klassijuhataja tööle asjaolu, et klassid, erinevalt organisatsioonidest, kus täiskasvanud oma tööelu veedavad, on kiiresti muutuvad kooslused – lapsed ju kasvavad ja arenevad kiiresti –, kus suhete loomist ja hoidmist alles õpitakse. Helgem aspekt siin on, et noored on tõenäoliselt paindlikumad hea suhtlustava ja arutlemise õppijad kui seda on organisatsioonid, kus mugavustsoonis olevad juhid ei näe pahatihti põhjust inimsuhetesse investeerida (niikaua kuni organisatsioon tervikuna kasumit toodab).

Lojaalsus oma klassile ei tähenda pimedat poolehoidu. Klassijuhataja lojaalsuskohustust võiks tõlgendada pigem sel moel, et klassijuhataja määratleb oma toetuse erinevates olukordades. Näiteks võib klassijuhataja probleemide korral toetada lahenduste otsimist, küsides, kas kõigil osapooltel on piisavalt informatsiooni asjaolude ja üksteise vajaduste kohta.

Seega, klassijuhataja kommunikatiivseid ülesandeid kokku võttes saab üsna pika ja nõudliku nimekirja: usaldussuhte loomine ja hoidmine (õpilastega, aga ka nende vanemate ja peredega); klassi väärtustealase kommunikatsiooni juhtimine; lojaalsuskohustuse selitamine ja selgitamine konfliktiolukordades nii kolleegidele kui ülemustele, mõnikord ka vanematele. Kõigi nende ülesannete täitmise jaoks, nagu öeldud, on vaja kõigepealt aega ja oskusi kuulamiseks, mis on eeldus lapse ja tema vajaduste tundmaõppimiseks. Ja alles seejärel saab hakata lootma koostööle.

Siinkohal on oluline küsida veel: millised ohud on kõikide nende ülesannete täitmisel? Üks kindel oht on see, et õpetaja põleb läbi kõigi nende murede ja vajaduste koorma all, mida 24 või 30 kasvavat last või noort on talle valmis, kes vähem, kes rohkem, jagama. Inimene on enamasti mõistva tähelepanu järele näljane.

Teine oht on lähedus. Klassijuhataja on professionaal, mitte lähedane sõber, ja suhtedistsantsi peab ta professionaalina ise reguleerima. Samas ei ole klassijuhataja koolis eraldi „saar“: nii nagu peab põhimõtteliselt olemas olema lojaalsuskokkulepe, nii peab koolis olema põhimõtteliselt läbi mõtestatud ka professionaalse suhte distants.

Klassijuhataja kui juht ja mentor

Lemme Randma

Kes on tugev juht? Klassijuhataja rollile mõeldes on see õpetaja, kes tahab ja suudab klassi, lastevanemaid ja õpetajaid sidustada, olla hea moderaator, julgeb võtta vastutust ja otsustada, aga kes enne otsuse vastuvõtmist kuulab kõiki osapooli ning oskab kõnelema panna ka vaikijad.

Üks klassijuhataja rääkis, et ta väga noore, alles õpetamist alustanud õpetajana kuulas kord üht ema, kes palus, et õpetaja tema lapsele puudulikku välja ei paneks: lapse isa on hinnete osas liiga karm, aga laps ei peaks õppima hirmu tundes. Klassijuhataja meenutas, et tal oli alguses raske seda ema kuulata, sest mõte kippus ikka sinnakanti, et kuidas ma siis klassis nüüd erandi teen... Aga mida rohkem ta ema kuulas, seda rohkem hakkas muutuma tema enda vaade hinnetele ja hindamisele. Ta rääkis, et hakkas nägema, et hinne võib vanematele ning vanemate ja laste suhete aspektist tähendada hoopis midagi muud kui see, mida ta ise silmas peab. Nii avastas ta üht ema kuulates kujundava hindamise ammu enne, kui see jõudis õppekavasse.

Selleks, et klassijuhatajaga hakkaksid kõnelema ka vaikijad, on vaja usaldust. Usalduse loomine võtab aega. Klassijuhataja töö ei saa tihtipeale tööpäeva ametlikult lõppedes läbi. Aja leidmine on arvatavasti üks klassijuhatajaks olemise keerulisemaid dilemmasid. Eriti seetõttu, et viis, kuidas tänane koolikorraldus kooli funktsioone näeb, on aine-, mitte kasvatamiseskeskne. Ainekeskse koolisüsteemi häda ongi selles, et aineõpetuse juurde palju kasvatust ei mahu. Aga et kasvatus on siiski koolieluga paratamatult kaasnev, toimub see suures osas kas n-õ metsikult ja vähejuhitud sotsialiseerumise kaudu või klassijuhataja juhtimisel. Nii väikesed kui suured kasvatamise ja kasvamisega seotud probleemid kipuvad kogunema klassijuhataja kätte. Klassijuhatajal on sageli selleks aega vaid klassijuhatajatunni jagu.

Kas pole see suur lõhe elu ja kooli vahel – ajaloo, emakeele, kirjanduse, füüsika, matemaatika jm ainete õppimiseks on meil tunde, aga selle õppimiseks, kuidas luua näiteks tulevikus oma töökollektiivis häid suhteid, on vaid üks klassijuhatajatund nädalas?! Ja seegi ei pruugi kuluda inimestevaheliste suhete praktikumiks, vaid võib olla raisatud moraalijutlusele või puudumistõendite korrastamisele.

Mõelgem edasi: inimese (töö)elu üks oluline komponent on suhted töökohal, meeskonnatöö tõhusus; ka suhete loomine ja hoidmine sõpruskonnas. Kooliklass on meie esimene praktikum – aga see, millise eksperdi käe all me seda oskust harjutama hakkame, on paljuski juhuslik.

Meie koolisüsteemis valdav ainekeskne mõtlemine on jätnud tähelepanuta nii vahetunni (tundide vahe, mitte iseseisev õpiaeg) kui ka klassi juhatamise. Ometi õpitakse just siin eluoskusi ja lüüakse eluaegseid haavu. Tasapisi hakatakse Eesti ühiskonnas üha enam rääkima koolikiusamisest ja tõrjutusest. Need on siiski tagajärjed. Nagu mikroobid vajavad kasvukeskkonda, nii vajavad ka kiusamine ja tõrjumine kasvukeskkonda. Tavaliselt segamatut.

Klassijuhatajal on võimalus väärtuste ja hoiakute kasvukeskkonda segada ja kujundada. Meie koolisüsteemis on õpilased koos klasside kaupa. See loob võimaluse üht kindapiirilist rühma kujundada, grupiks kasvatada, kujundada lisaks individuaalsetele ka kollektiivseid väärtusi.

Klassijuhataja tänases eesti koolis on nagu kunstnik – temalt justkui ei osata palju oodata, pole tal õieti tööaegagi, pole ainet, pole selget kasu. Aga kui ta suudab luua hooliva, õppimist väärtustava, kriitilise ja enesekindla kollektiivi, kus ei jää puudu julgusest ja oskustest kaaslaste ja põhimõtete kaitseks välja astuda (ka võimu vastu, olgu selleks siis õpetajad, direktor või keegi muu võimalolev täiskasvanu), muutub klassijuhataja töö avalikkuses nähtavaks, oluliseks ja vajalikuks.

Välja astuda võimu vastu – kõlab justkui mässu moodi? Siit tuleb lisaks tööajale klassijuhataja teine suur dilemma: kas olla konflikti puhul lojaalne oma klassile või koolile? Õpilastele või aineõpetajatele?

Kaks küsimust, mida iga klassijuhataja võiks endale esitada:

1. Kui palju aega ma olen valmis olema koos oma klassiga (nii füüsiliselt kui vaimselt)?

Klassijuhataja ütleb kohe esimesel lastevanemate koosolekul, et teda ei maksa ühelegi peole kutsuda, sest tema elab oma isiklikku pereelu ka. Vanemad võtavad teadmiseks mitte ainult selle, et õpetajat ei tohi peole kutsuda, vaid ka selle, et õpetaja tööpäev lõpeb siis, kui ta koolist lahkub, sest tal on isiklik elu ja oma lapsed, kelle jaoks ta vajab aega. Kolme aasta jooksul käib klass küll mõned korrad teatris, aga neil on vaid üks tundideväline üritus.

- Kui hästi võiksid need õpilased üksteist tunda? Kas ja miks võiks olla vajalik see, et õpilased suhtleksid ka ainetundide välisel ajal?
- Millisel eluperioodil võiks õpetaja klassijuhatamisest loobuda? (Oletades, et selline võimalus on olemas).

2. Kuidas minu ja minu klassi väärtused suhestuvad teiste õpetajate väärtustega ja kellele ma konflikti korral kõige esmalt lojaalne olen?

Õpilased kurdavad, et aineõpetaja S aina näägutab nende kallal ja räägib, kui pahad nad on.

Klassijuhataja kuulab ja soovitab: „Aga proovige teda kasvatada mina-sõnumiga. Õelge, et teil on halb tunne, kui ta ütleb, et olete rumalad.“

Järgmisel nädalal tulid õpilased ja rääkisid, et nad on seda nippi mitme õpetajaga proovinud ja see näib aitavat.

„Aga ... kas siis nüüd meie õpetame õpetajaid?“ küsisid õpilased klassijuhatajalt.

- Mida vastaksite?

Aineõpetaja teatas klassijuhatajale, et tema ei võta põhimõtteliselt tundi õpilasi, kes hilinevad. See on tema põhimõte, selgitas ta klassijuhatajale, et inimesed peavad õppima austama üksteise aega. Ühel õpilasel oli aga probleem: ta pidi mõnel päeval nädalas oma noorema venna lasteaeda viima, kui ema oli öösel tööl. Perekond otsis

lahendusi, aga busside sõidugraafiku tõttu kippus õpilane 3-4 minutit tundi hilinea. Õpetaja teda tundi ei võtnud ja õpilane hakkas pärast paari hilineamise tõttu tekkinud konflikti puuduma, öeldes, et visatagu teda siis koolist välja.

Kui klassijuhataja püüdis aineõpetajaga rääkida, et lahendusi otsida, ütles aineõpetaja, et klassijuhataja on ebakollegiaalne ja survestab teda. Klassijuhataja teadis, et see perekond ei elaks ära, kui ema kahekordse koormusega tööl ei käiks. Tal polnud luba pere olukorrast ei aineõpetajale (ega kellegi teisele) rääkida, sest õpilane häbenes oma kehva majanduslikku olukorda ja oli ainult klassijuhatajale olukorra tõelised põhjused usaldanud.

- Kuidas klassijuhatajana edasi käituksite?

Klassijuhatajal on teisigi dilemmasid, nagu ka aineõpetajatel. Küsimus ajast on ehk kõige sagedasem, küsimus lojaalsusvalikutest aga ehk üks varjatuim.

Kas kool saab lubada seda, et klassijuhatajad on alati lojaalsed oma õpilastele? Kas kõik koolis teavad seda? Kas on oht, et tekib klasside liit, kus klassid vajadusel koostööd teevad ja koolidirektor on nagu köietantsija, kes tasakaalu hoidmisele keskendub?

Klassijuhatamine, sellega seotud väärtuskonfliktid ja hea tavana sõnastatud käitumisprintsiihid on koolikultuuri osa. Klassijuhatajate rollikujutlused, mis pärinevad mõnel pedagoogil oma koolikogemusest ja teisel õpetajakoolituse aegadest, tuleb läbi rääkida.

Rolle võib olla palju: moderaator, juht, logistik, politseinik, advokaat, teenija... kõik need meile igapäevaelust tuttavad elukutsed võimaldavad märkida klassijuhataja ülesandeid, mis ühel või teisel ajahetkel domineerivad. Mõne klassijuhataja jaoks on „tema klass nii võimatu, et ta ongi enamasti politseiuurija”, mõne teise jaoks on tema klassi õpilastele nii sageli liiga tehtud, et ta tunneb ennast advokaadina, kes rõõmustab iga võidetud lahingu üle – olgu selleks siis väljaviskamisest päästetud õpilane või õigus vahetunni ajal klassis muusikat kuulata.

Klassijuhataja rolle võib määratleda ka täpsemalt, kujutledes sarnaste funktsioonidega rolle, kuid siiski püüdes tajuda võimalikke erinevusi: partner – sõber; tugiisik – nõustaja.

Klassijuhataja rollide paljususe puhul võib vahel olla keeruline ka see, et kolleegid, direktor ja vanemad näevad rollide hierarhiat erinevalt. Mõni peab oluliseks politseiniku tulemuslikkust – klassis on distsipliin ja kord; teine peab oluliseks pigem suhtekorraldaja rolli, et informatsioon liiguks sujuvalt. Kus on kooliruumis see koht ja aeg, kus klassijuhataja saaks aineõpetajaid ja juhtkonda kuulata ja omalt poolt kaasa rääkida, millised on need ülesanded, mida on tõesti kõige enam vaja täita?

Mis on need tööd, mida ühe või teise ülesande täitmiseks tuleb teha? Arenguestlused? Klassi blogi? Puudumiste jälgimine? Konfliktide lahendamine? Kulleriks olemine kolleegidele?

Järgnevad peatükid vaatavad klassijuhatajatööle tasandite kaupa (mina klassijuhatajana, klassijuhataja kui üksikisikute juht klassis, klassijuhataja kui klassi juht, klassijuhataja kui kommunikatsioonijuht ning töö lapsevanematega, klassijuhataja kui koolikultuuri kujundaja), pakkudes pikaajalisest kogemusest väljakasvanud ideid mõtestatud tegutsemiseks ja kitsaskohtade ennetamiseks. Tööplaani, klassijuhatajatunde, lastevanemate koosolekuid ja arenguestlusi kavandades on võimalik paljusid mureküsimusi vältida. Teadliku tegutsemise lähtepunkt on enese kui klassijuhataja identiteedi ja väärtuste

läbimõtlemine: mis on mulle klassijuhatajatöös oluline, milliste eesmärkide saavutamisele tahan keskenduda, mis on kindlalt just minu roll ja kus saan vastutust jagada või muul viisil optimeerida.

Klassijuhataja rollimääratlus

Kes olen mina klassijuhatajana? Kas olen lastele pigem sõber, ema, või eeskuju, rollimudel? Milliseid väärtusi ma kannan ja mida soovin lastele edasi anda? Millistest käitumismallidest juhindun? Sageli kujuneb klassijuhataja tegevus selle alusel, mida ta oma tugevustena näeb või mis tal lihtsalt hästi välja tuleb. Nagu sissejuhatuses öeldud, võib klassijuhataja olla nii advokaadi, politseiniku, arsti kui ka psühholoogi rollis.

Kujutlus oma ülesannetest ja vajadus erinevate rollide järele võib ajaga muutuda.

Mul on olnud äärmiselt põnev oma klassiga koos 12 aastat muutuda. Algusaastatel olin ema rollis. Sageli ütlesidki õpilased mulle „emme“, ise küll veidi häbenedes, kuid samas soojalt. Oli vaja ka kindlakäelist ja konkreetset täiskasvanut, kes seab piire ja annab turvatunnet. Õpilaste murdeikka jõudes vajasisid nad kõige rohkem partnerit ja kuulajat. Keskkoolis vajasisid õpilased juba rohkem ka kaaslast, juhendaja tuge. Kõik rollid kätkevad endas erinevaid käitumisi. N-ö ema rollis klassijuhatajana tuli rohkem öelda „kuidas asjad on.“ Murdealise klassiga koos olles võtsin aega kuulamiseks, õpilaste vajaduste peegeldamiseks, andsin neile oma aega ja tuge, et nad jõuaksid ise probleemide tuumani. Lõpuklassi õpilane vajab vahel tagasisidet oma ideedele, tahab koos plaane arutada ja otsida lahendusi mitte niivõrd oma sõnastamata tunnetele, vaid pigem praktilistele valikutele ja tegevustele.

Klassijuhataja rollikujutlus sõltub nii konkreetsest klassist kui ka paljudest teistest asjaoludest. Näiteks:

- Kas see on õpetaja elu esimene klass?
- Kas klassijuhatajaks ollakse sellele klassile alles esimest aastat?
- Millise klassi- või kooliastmega on tegemist?

Mõnikord, kui klassijuhataja võtab klassi teise õpetaja käest üle, võib ta seista silmitsi olukorraga, kus eelmise klassijuhataja, klassi ja lastevanemate ootused klassijuhatajale on teistsugused kui need, mida uus klassijuhataja pakkuda soovib ja kus end tugevana tunneb. Aga kuidas teada, millega on klass harjunud ja mida nad ootavad? Kuidas saab õpetaja seda küsida? Teha klassiõhtu ja korraldada mängu? Küsida vanemate käest? Minna matkale? Kui klassijuhatajal on vähe kogemusi, siis kelle käest nõu küsida? Kas on olemas tugistruktuur või tuleb lähtuda kõhutundest?

Võib ka juhtuda, et klassijuhataja saatis just koolist ära lõpuklassi, kelle tavade ja meelsusega oli juba harjunud, keda oli õppinud armastama. Nüüd äkki on õpetaja ees jälle väikesed õpilased, kes on täiesti isemoodi. Kuidas nendega harjuda? Kes õpetaja neile nüüd on?

Kõige olulisem on rollikujutluse puhul see, et kõik otsused ja valikud tuleb korralikult läbi mõelda. Ülekoormuse tõttu võib tööülesannete väljakujunemine jääda juhuse hooleks ja siis võib juhtuda, et klassijuhataja igapäevased valikud ei toeta klassi. Kui õpetaja järele mõtleks, tähtsustaks ta ehk isegi teisi asju. Tegutsedes nii kuidas juhtub ja lastes asjadel omasoodu minna, seisab õpetaja pidevalt silmitsi ebameeldivate olukordadega, mida oleks

saanud ennetada. Juba väljakujunenud konfliktidega on keerulisem toime tulla, see on emotsionaalselt raskem ja ajakulukam kui süsteemne tegevus probleemide vältimiseks.

Klassijuhatajal tasub oma rolle ja nende hierarhiat enda jaoks selgeks mõeldes võtta aluseks väärtused. Mis on oluline? Millest ma ei tahaks klassijuhatajana loobuda, eriti rollikonfliktis?

Praktiline harjutus

Oma väärtuste üle järele mõtlemine ja tööülesannete mõtestamine võib olla väga motiveeriv ja põnev.

Abivahendina võib kasutada refleksiooni toetavaid mõtisklusharjutusi. Soovi korral võib neid harjutusi teha koos teiste klassijuhatajatega, et oma tööd ühiselt analüüsida.

Klassijuhatamine tähendab minu jaoks

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Klassijuhatamine

MURED	RÕÕMUD

Mõtisklen ja kirjeldan – millise klassikultuuri kandja ma olen? Milliseid väärtusi tähtsustan klassis tervikuna? Kuidas juhin laste omavahelisi suhteid?

.....

.....

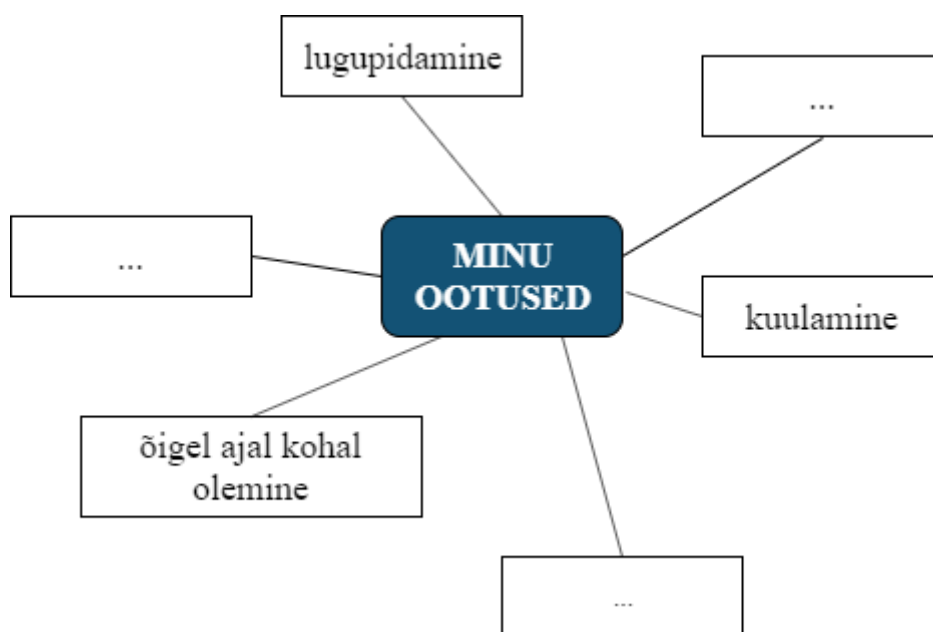
.....

.....

.....

.....

Mida pean oluliseks oma suhtlemises klassiga? Mida ootan iseendalt? Mida lastelt?



Enne uue õppeaasta algust ja vahel ka keset õppeperioodi on hea endalt küsida, miks ma olen klassijuhataja, mida see roll mulle tähendab. Kas see on ainult/pigem kohustus või võimalus midagi ära teha? Vastus sellele küsimusele näitab, kuivõrd on klassijuhatajal motivatsiooni oma rolli kanda, kuidas ta sellesse suhtub ja milline on hoiak tegutsemisel.

Kui klassijuhataja on oma kõige tähtsamad ülesanded selgeks mõelnud, võiks ta need ka õpilaste ja vanematega läbi rääkida. Sageli mõistame sõnu erinevalt, tõlgendused lähtuvad iseendast. Näiteks võib erineda arusaam sellest, mis on kord. Eesti keeles sisaldab lause „kord on majas” üldjuhul tunnustust. On vanemaid, kellele tähendab „kord” eeskätt seda, et õpilased alluvad õpetaja korraldustele. Kehtestatud reeglite üle enam ei arutleta, ammugi ei tohi sallida

nende rikkumist. On aga ka vanemaid, kes näevad „korrana” seda, et õpetaja eeldab lubaduste pidamist ja annab vastutuse teo kordasaatjale; et õpetaja väärtustab täpsust ja nõuab õpilastelt puhtust. Esimesel juhul näevad vanemad õpetajat distsipliini tagaja, autoriteetse võimuhoidjana. Teisel juhul pigem eeskuju, liidrina. Kolmandate jaoks on kord see, et õpilane käib korralikult koolis ja saab korralikud hinded. Õpetajalt eeldatakse sellisel puhul „korralikku õpetamist” – mida iganes see siis tähendab.

Rolliülene ülesanne: selitaja, dialoogidele suunaja

Inimesed näevad õpetajal nii palju tähtsaid rolle, et nende alla võib mattuda klassijuhataja kõige tähtsam ülesanne, mis on paljude rollide eeldus. Klassijuhataja täidab kogu aeg rolli olla väärtusselitaja, väärtuste üle arutlemise moderaator ja algataja, mentor.

Õpilased satuvad tihti konfliktidesse, mis on olemuselt kas vajadus- või väärtuspõhised. Täitmata vajadustest tulenevaid konflikte on lihtne lahendada ja nende lahendamise strateegiaid on võimalik õppida. Väärtuskonfliktid on keerulised ja nende lahendamine võtab kaua aega.

Väärtusselitusega tegelevad ka aineõpetajad, aga klassijuhatajale mängib elu tavaliselt ise kätte olukorrad, kus on vaja „nüüd ja kohe” mõista, kas probleemi põhjus on laste erinevad vajadused või sügavad ja sisulised väärtuskonfliktid. Tuleb otsustada, kas klassijuhataja saab sekkuda või pigem veenda. Selliseid olukordi õpetaja ei saa planeerida („Täna kavatsen kirjandustunnis käsitleda dilemmasid, mis olid Vargamäe Andresel“), vaid need vajavad analüüsi ja sekkumist kohe, kui tekivad.

Inimestel on erinevad vajadused. Näiteks vajab mõni õpilane töö tegemiseks kaua aega, teine vaikust, kolmas hoopis võimalust end vahepeal liigutada. Saame õpetada lapsi teiste vajadusi mõistma – näiteks selgitada rahu vajavale lapsele, et tema kaaslane peab vahepeal püsti tõusma ja koridoris hüppepalliga hüppama sellepärast, et ta ei suuda muidu keskendunult lugeda.

Vaikust võib väärtustada vastukaaluna pidevale mürale koolis. Lastele võib õpetada, kuidas vaikust kuulata ja vaikuses olemist väärtustada. Tasub selgeks teha, kuidas vaikust võib olla vahend, mille abil süveneda. Mõni laps võib selle peale öelda, et tema ei vaja süvenemiseks vaikust. Kas see tähendab, et ta ei saa seda väärtust teistega jagada? Kuidas peaksime siis vaikuse kui väärtuse osas kokku leppima? Kas alustame sellest, et vaikus on müra vastand? Või peaks õpetaja lähtuma mürareostusest kui tõendatud väsitajast? Viimasel juhul võiks klassiga kokku leppida, kuidas luua ja kasutada vaikust, mida targemad on juba tähtsaks nimetanud. Võib-olla on mõnel lapsel vaja alles õppida vaikust hindama.

Mõne väärtuse või käitumisprintsipi üle polegi õpetajal vaja pikemalt arutleda, sest see on kas selgelt hea või selgelt halb. Siis on küsimus selles, kuidas kehtestada kord. Õpetaja pilk ja jõud ei ulatu kaugele, näiteks koolimaja nurga taha.

Näiteks: kas ja kuidas keelata õpilastel suitsetamine?

Minu põhimõte on: kui ma ei saa kontrolli saavutada, siis ma ei saa keelata. Küll aga andsin teada, et mulle ei meeldi see. Ma ei soovi, et nad tulevad tundi suitsuhaisuga. Me rääkisime tervisest, küllastasime tervisemuuseumi. Rääkisime vanematega. Kindlasti ei kaotanud see suitsetamist täielikult, kuid tekitas ebamugavust ja häbitunnet.

Klassijuhataja saab panna grupid enda ümber dialoogi pidama – see on ehk olulisim sotsiaalne käitumismudel, mida lapsed võivad koolist kaasa saada. Selleks, et tegemist oleks tõesti dialoogiga, mis konflikte mitte ei tekita, vaid ennetab, on oluline väga teadlikult ja järjekindlalt järgida sallivat käitumist. Teistsuguse kartus, erinevuse halvustamine – need on kultuuris loodud hoiakud, mille enamik lapsi omandab enese teadmata. Lastel tekib küsimus, miks peaks sallima hea ja halva osas teistsuguseid arusaamu kui need, mida nad juba on õppinud. Või ka: miks mina pean õpetajaga viisakalt rääkima, aga tema võib minu peale häält tõsta? Ehk peaksime seda õpetaja käest küsima? On ju võimalik, et ta ei pane tähelegi, et ta häält tõstab. Kõigile osapooltele, ka õpetajale, tuleks anda võimalus vastata, milline on tema meelest viisakas käitumine.

Tihti on just klassijuhataja see, kes peab ära tundma hetke, mil on vaja öelda: kuulame ära ka teise poole. Kuulame teda tähelepanelikult ja küsime siis edasi, kuni mõistame meile lähedaste inimeste käitumise motiive. Alles pärast tema mõistmist saame arutleda, kas peame tema motiive õigeks.

Dialoogile suunata pole lihtne, sest ka klassijuhatajal on emotsioonid. Kui õpetaja on hirmul, ei tule kuulamine meeldegi, ükskõik kui palju aastaid seda harjutada.

On olnud ekskursioon, kus õpilased on läinud omapäi uitama. Olen hirmu tundnud ja sisimas vihane olnud. Olen pidanud oma tunnetega väga palju tööd tegema, et kui me taas õnnelikult kokku saame, ei hakkaks ma sõimama, karjuma ja riidlema, vaid kuulaksin, annaksin teada, kuidas ma muretsesin ja mida see tähendas ülejäänud grupile. Aga eelkõige kuulaksin, mis juhtus, ja püüaksin mõista. Alati on olnud põhjusi, millest saab juba edasi rääkida ja arutada, kuidas oleks võinud teisiti olla.

Kindlasti on iga õpetaja mingi probleemi ette sattudes mõelnud, kas selle lahendamine on ikka tema kui klassijuhataja ülesanne. Aga kes siis veel sekkuks või aitaks, kui mitte klassijuhataja?

Kokkuvõttes on klassijuhatajal rollikujutlustest kasu, et saada aru, millised on tema käitumismudelid ühel või teisel eluperioodil, ühe või teise klassi arengu eri faasides. Tuleb mõelda, kas need lähevad kokku õpilaste, nende vanemate, teiste õpetajate ja/või kooli juhtkonna nägemusega.

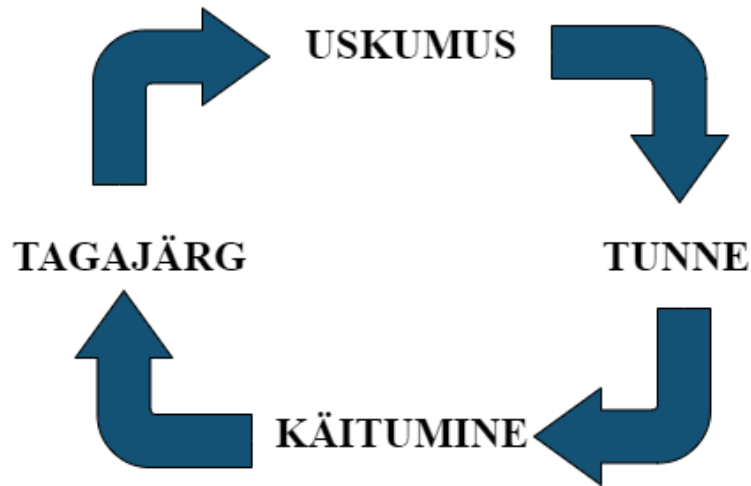
Rollikujutlused on siiski mõttekonstruktsioonid, mille varju ei tohi jääda ülesanne olla väärtuste selitaja ja dialoogile suunaja. Aga kuna alati pole just õpetaja see, kes arutelusid käivitab, tuleb klassijuhatajal mõelda ka sellele, kui hästi ta märkab õpilastevahelisi konflikte. Omaette kunst on õppida vahet tegema, millised konfliktid tulenevad lahendamata vajadusest ning millised erinevatest väärtushinnangutest.

Klassijuhataja kui õpilaste (ära)kuulaja ja juht

Ma eeldan, et lapsed on head

Edukas klassijuhatajatöö nõuab eeldust, et kõik lapsed on head, sest lapse käitumine ja hoiakud sõltuvad suuresti eelhoiakutest. Kui usume, et laps on halb ja seda ei saa muuta, siis suure tõenäosusega midagi ei muutugi – meie käitumine ei toeta muutuste toimumist, käivitub uskumuste ring ja algne uskumus saab kinnituse. Ent kui meis on positiivne uudishimu ja usume, et alati on midagi head, millest kinni haarata ja mis soodsalt mõjub, liigub lapse käitumine paremuse poole.

USKUMUSTE RING



Joonis 1. Uskumuste ring. Koostatud autori teksti põhjal.

Uskumused loovad tundeid, mis käivitavad käitumise. Meie käitumisel on alati tagajärjed ja tavaliselt need kinnitavad meie uskumust. Mõjutada on seejuures kõige lihtsam just uskumust.

Oletame, et koolis on 15aastane poiss, kelle käitumine on õpetajale tülikas: tal pole õpivahendeid kaasas, ta jutustab üle klassi, kommenteerib ja segab nii kaasõpilasi kui ka klassijuhatajat. Ka lapse isa on samas koolis õppinud ja käitus sama allumatult – seega on poisi sõnakuulmatus ehk igati ootuspärane.

Klassijuhatajal tasub endalt küsida:

- **Milliseid tundeid tekitab see minus kui õpetajas, kui selline poiss on klassiruumis?** Esile võivad kerkida näiteks ärritus, abitus, tüdimus.
- **Milline on minu kui õpetaja käitumine sellistest tunnetest lähtudes?** Kõige lihtsam on poissi ignoreerida, näiteks saata ta klassi tahaotsa istuma, sest siis segab ta vähem. Aeg-ajalt saadan lapse klassist välja. Samas on võimalik anda tagasisidet, et tema käitumine on halb: tunnitöö eest kahtesid panna, häält tõsta jms.
- **Mis on tagajärg?** Tihti lapse käitumine ei muutu või läheb veel hullemaks. Kinnitust saab uskumus, et sellest poisist polegi midagi paremat oodata ja asjad ei muutu – juhtum tundub lootusetu ja midagi ei saa teha.

Samas võib proovida probleemi vastupidi lahendada. Klassijuhatajal tuleks uskuda, et igas inimeses on mingi andekus, ja otsida üles poisi head küljed. Võib näiteks selguda, et poiss esitab vahel väga huvitavaid küsimusi ja tunneb suurt huvi tehnika vastu. Samuti reageerib laps positiivselt, kui õpetaja talle tähelepanu pöörab, teda kuulab.

- **Minu tunded** on sellisel juhul uudishimu, elevus, optimism jm.
- **Minu käitumine** muutub nende tunnete mõjul: hakkab teda rohkem küsima, tunnustan teda igal võimalusel, märkan teda huvitavaid teemasid ja räägin neist võimalusel tunnis.

- **Tagajärjena** ei vastandu poiss enam minule, vaid hakkab otsima ja nägema minus partnerit. Ajaga on ta aina enam valmis koostööd tegema. Taas on uskumus kinnitust saanud!

Seega on uskumusi, mis pärsivad arengut, ja uskumusi, mis seda soodustavad. Positiivsed uskumused toovad üldjuhul kaasa hea kontakti ja läbisaamise õpilasega. Hea eeskuju paneb ka õpilase tunnetama iseenda ja kaasõpilaste väärtust.

Klassijuhatajal on tähtis meeles pidada nelja tõsiasja.

1. Iga laps on isiksus ja väärtus.

Meie klassis oli eriline, autistlik poiss. Minu põhimõte oli: ükskõik, milline või kes sa oled, sa oled meiega. Temaga tuli teha palju tööd, kuid õpilased aktsepteerisid seda, sest ta oli „meie oma“. Sageli kaitsesid nad teda ja seisid tema eest ning ta õppis meiega kenasti gümnaasiumi lõpuni. Ta oli võetud omaks, temaga arvestati, tema ise inimesena oli väärtuslik.

2. Meil on õigus eksida ja võimalus vabandust paluda.

Õpetaja märkis kogemata puudujaks lapse, kes oli koolis. Õpetaja vabandas, laps aga ütles, et tema sai juba isa käest riielda, mis see vabandamine enam loeb. Õpetaja lubas, et kirjutab isale ja ütleb, et laps sai pahandada tema eksimuse pärast, tal on kahju ja et ta palus lapse käest vabandust.

3. Konflikt on positiivne ja viib edasi.

Õpilane ütles õpetajale, et õpetaja andis kontrolltöök korrata teistsuguseid ülesandeid kui need, mida tegelikult kasutas. See ei ole õiglane, õpetaja rikkus kokkulepet. Õpetaja kuulas ja ütles, et polnud niimoodi mõelnud, et kordamisküsimused on ka nagu leping või lepingu osa, aga et arvestab sellega edaspidi. Õpetaja annab nüüd täpsed kordamisküsimused ja see on justkui leping, et õpilased saavad siis paremini kontrolltöök valmistuda.

4. Probleemid on selleks, et nendega tegeleda ja neid lahendada.

Klassijuhatajatunnis selgus, et klassiõhtu korraldamisel on õhtu osamaksu suhtes seisukohad äärmiselt erinevad. Osa pooldas, et igaiüks maksab kindla summa, nii et pidu saaks toimuda minimaalsete kulutustega; teised seda, et igaiüks maksab just talle jõukohase summa klassiõhtu „ühiskatlasse“ ning siis vaadatakse, kas ja millist õhtut saab üldse korraldada. Kolmandad aga leidsid, et peaks saama valida põhimõttel „kas raha või tegu“.

Klassijuhatajat kutsuti otsustama, milline lahendusvariant on „õige“. Lahendusvariantide taustana teadis õpetaja seda, et õpilaste rahalised võimalused on ääretult erinevad ja on palju neid, kes saavad õhtut vaid teoga toetada. Klassijuhataja pakkus lahendusena välja ajuriinnaku teemal „tegu“ ja võttis arutada, kui vähese rahaga saab õhtu korraldada.

Millist tööriistakomplekti vaja läheb? Sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused

Heaks suhtluseks õpilastega ei piisa ainult märkamisest ja uskumustest. Märkamisele peaks järgnema reaktsioon, mis aga ei pruugi tähendada sekkumist ega lahendamist. Täiskasvanu oskab küll sageli mureküsimusele kiiresti hea lahenduse leida, aga sellega võtaks klassijuhataja õpilastelt ära vastutuse. Paljudel juhtudel on rohkem kasu, kui täiskasvanu ehk klassijuhataja aitab aktiivse kuulamise ja küsimustega õpilasel tema enda vajadustes, valikutes ja hoiakutes selgusele jõuda.

Tähtis on lastele õpetada, kuidas keerulistes olukordades hakkama saada, näiteks kuidas lahendada konflikte omavahel nii, et kõik osapooled suudavad rääkida ja kuulata ning keegi ei tunne end süüdi või alandatuna. Sotsiaalseid oskusi ei saa õpetada teoreetiliselt ja keelamisega, pigem nõuab see õpetaja eeskuju ja õpilaste praktilist kogemust. Selle saavutamiseks tuleb võtta aega.

Iga päev tuleb nii täiskasvanutel kui ka lastel igas olukorras järgida põhimõtet, et iga laps on väärtus – või laiemalt, et iga inimene on oluline ja väärib hoolivat suhtumist. Seda hoiakut ja oskuste kogumit saavad lapsed koolis õppida, tuleb lihtsalt vastavaid käitumisharjumisi nii tundides kui ka tundide välisel ajal kujundada. Sageli käsitleme kooli kui kohta, kuhu laps tuleb omandama akadeemilisi teadmisi, kuid õppimine koolis kätkeb endas palju enam kui raamatutarkust. Peale akadeemilise hariduse andmise on kool keskkond, kus õpitakse ja harjutatakse sotsiaalseid oskusi ning toimetulekut emotsionaalselt keeruliste olukordadega.

Kahjuks alahindavad nii vanemad, õpetajad kui ka õpilased ise seda suhete, grupisuhete ja hoiakute kujunemise protsessi. Tegelikult võib võimalus eksida, häbi tunda ja midagi muuta olla oluline õppetund, mis aitab edaspidi tegude tagajärgi mõista ja oma valikute eest vastutada. Vanemate ootused koolile on praegu suures osas seotud ainete õppimise ja hinnete ehk mõõdetavate teadmistega, vähem teadvustatakse sotsialiseerumisprotsessi.

Kui klassijuhataja hoolib oma klassi laste edasisest käekäigust, ei saa ta lähtuda piiratud ootustest. Igal juhul on vaja pöörata tähelepanu laste eneseteadlikkusele ning sotsiaalsele ja emotsionaalsele arengule. Head tegevused on näiteks väärtuste püramiidi loomine klassi gruppidega, väärtusmängu mängimine, rollimängud, sotsiaalteater. Veelgi olulisem on aga laste suhtlust pidevalt märgata ja anda individuaalset tagasisidet.

Eneseusalduse ja väärikuse toetamine

Iga klassijuhataja eesmärk peaks olema tõsta last/noorukit üles, lähemale tema suurte unistuste poole. Noorte ideid tuleb kuulata ja julgustada, sest unistada tulebki suurelt ning eneseusk võimaldab sihtide poole liikuda ja neid arendada. Võimalusi õpilast innustada tekib palju ka igapäevastes olukordades, aga lisaks on hea pidada arenguvestlusi – seal saab õpetaja pakkuda õpilasele tunnet, et tema jaoks on aega võetud ning tema mõtted, ideed ja väärtused on olulised.

Kord palus üks noormees arenguvestluseks broneerida terve pealelõuna: „Palun ära pane pärast mind ühtegi vestlust, sest ma tahan sinuga väga paljust rääkida.“ Ja me rääkisime. Ta rääkis filosoofiast ja kvantfüüsikast, astroloogiast ja maailmainimeseks olemisest. Minu ülesanne oli vahepeal täpsustada, tulla tagasi olulise juurde, kokku tõmmata, paralleele tõmmata. See oli väsitav, aga ääretult põnev. Tal oli unistus

kirjutada raamat – ja ta kirjutaski. Talle omaselt isikupärase raamatu, mis oli raamidest väljas.

Kui õpilane usaldab õpetajale probleemi või mure, tuleb neil omavahel kokku leppida, kuidas edasi tegutseda. Üldjuhul on parem, kui õpilane saab ka ise probleemi lahendamise juures olla. See annab kõikidele osapooltele kindla teadmise, et midagi ei tehta kellegi teadmata. Lapsele pakub see kindlust, kui ta teab, kellega ja millal õpetaja tema murest räägib. Näiteks tuleks lapsele alati öelda, milles asi, enne kui tema vanemate poole pööratakse. Võimalusel võiks laps ise esimesena vanematega probleemist rääkida. Sel kombel õpib laps probleeme lahendama. Tal on hea teada, et temaga arvestatakse, et tema arvamus loeb ja et ta saab asjade kulgu mõjutada.

Noore inimese eneseväärikust toetab see, kui koolis ei toimu n-õ süüdimõistmisi ja süüdimõistetu karistamist. See tähendab, et isegi kui olukord tundub täiesti selge, tuleb enne hukkamõistmist proovida mõista, millised olid käitumise motiivid, tahtlus ja asjaolud.

Hinnangu andja ei pruugi kohe kõiki asjaolusid teada. Kasu võib olla sellest, kui klassijuhataja kujutleb end nn süüdlase asemele.

Õpilane jõuab tundi 20 minutit hiljem, kuigi kokkulepe on, et ei hilineeta. Üllatunud õpetaja teeb iroonilise kommentaari ega luba last tundi. Õpilasel aga oli vahetunnis väga raske üleelamine – lahkuminek oma tüdrukust. Ta oli olnud 20 minutit kooli tualettruumis, et oma tunnetega toime tulla. Õpetaja reaktsiooni peale paneb ta üleriided selga ja lahkub koolimajast.

Niisugustel puhkudel õpilase käitumist hinnates on oht, et klassijuhataja eeldab midagi oma seniste kogemuste põhjal. Tuleb aga hoolikalt jälgida, kas nendel eeldustel on alust. Näiteks võis kirjeldatud juhtumi puhul õpetaja lähtuda eeldusest, et õpilane ei hinda kokkulepet tundi hilinemise kohta. Tegelikult väärtustas õpilane tundi ja otsustas tulla pigem hilinemisega kui üldse mitte.

Kui keegi tehakse patuoinaks, võetakse temalt vastutus ja võimalus saada õpetlik kogemus. Tulemus on hoop enesekindlusele.

Poiss jookseb kooli, et mitte hiljaks jääda. Talle on väga tähtis õigeks ajaks jõuda, sest ta lubas enam mitte hilineda. Joostes astub ta porilompi ja muda plärtsatab klassiõe valgele mantlile. Poiss ei pane tähele ja jookseb edasi, aga lähedal seisnud klassijuhataja näeb, kuidas tüdruk poriplekkide peale nutma hakkab. Õpetaja krabab poisil käest kinni ja ütleb: „Kuidas sa võid küll nii hoolimatu olla!“ Poiss ei saa aru, rapsab ennast õpetaja käest lahti ja jookseb klassi poole. Hiljem süüdistatakse teda nii tüdruku riiete rikkumises kui ka hoolimatuses. Õpetaja ja tüdruku vaatepunktist tundub see õige, ent poiss oli lähtunud oma parimast äranägemisest.

Õpetaja oleks pidanud poisile selgitama, et oma eesmärgi poole püüeldes tegi ta teisele lapsele liiga. Poiss tuleks panna mõtlema, et ehk oleks vabandamisest abi. Samas tuleks ka tüdrukule selgitada, et poiss ei tahtnud halba. Niisugused vestlused on palju olulisemad, kui õpilaste liigitamine süüdlasteks ja ohvriteks.

Kooliõpilane on üldjuhul alaealine, aga igal juhul alles kujunemas ja otsib, mis on õige ja mis vale. Oodates õpilaselt täiskasvanulikkude käitumist, kahandab õpetaja sageli tema eneseväärikustunnet ja vastutust ning lapsed omandavad teadmise, et eksimine on keelatud.

On vahetund. Õpilased (III kooliastmest) on klassis ja poiste vahel toimub mõnus pallimäng. Tüdrukud istuvad pundis ja uurivad moeajakirja. Korruga lendab pall

aknasse ja see puruneb. Ehmatas ja segadus on suur. Mõne hetke pärast astub sisse õpetaja, kes näeb katkist akent ja asub selgitusi nõudma: „Kes tegi? Kui kohe üles ei tunnista, läheb asi väga karmiks! Kutsun vanemad kooli! Maksate selle kinni!“

Ka siis, kui õpilane on tõesti milleski süüdi, oleks hea lasta tal endal selle teadmiseni jõuda. Täiskasvanu saab seejuures juhendada, küsida ja tagasisidet anda. Lastel on vaja oskusi rääkida oma ebaõnnestumistest ja läbikukkumistest. Pahatihti võtavad täiskasvanud lastelt võimaluse seda oskust õppida, sest riidlevad ja kritiseerivad. Probleemi lahendades on esmatähtis õpilasi rahustada ja olukorda parandada – kuulamine, küsimine ja arutlemine aitab noort rohkem kui hukkamõist.

Õpilase eneseväarikust tuleb austada, ka siis, kui ta on käitunud valesti. Õpetajal ja klassijuhtajal tuleb olla eeskujuks – alati oma väarikus säilitada ja teist poolt austada. Samuti tuleb probleemide lahendamisel hoida vanemate ja perekonna väarikust. Õpetaja peab tajuma, kui kaugele õpilase pere harjumustesse ja traditsioonidesse tohib ja tasub tungida.

Privaatsuse piir ühiskonnas muutub pidevalt. Kui veel põlvkond tagasi oli laste füüsiline karistamine iga perekonna siseasi, siis nüüd on laste löömine taunitud, isegi keelatud, ja õpetajatel on õigus perversivõimulda sekkuda. Mida siis võtta ette lapsevanemaga, kes teatab, et pooldab lapse füüsilist karistamist?

Üks algklassi laps küsib teiselt, kas tema on vitsa saanud. Küsitud tunnistab, et saab alati vitsa. Küsija ütleb selle peale: „Küll sinu vanemad on halvad, et nad sulle haiget teevad.“

Niisugust vestlust kuulates võiks õpetaja lapselt uurida, mille eest on teda füüsiliselt karistatud. Koos võiks arutada, kuidas oleks veel võinud karistuse viinud teo peale reageerida. Saab ka küsida, kas halvad teod teevad inimese halvaks. Samasugust vestlust tuleks pidada lapsevanematega – klassijuhtaja ei saa lapsevanemale öelda, kuidas tuleb käituda, aga saab panna teda mõtlema teistsugustele võimalustele, kuidas probleeme lahendada.

Klassijuhataja kui ühiste väärtuste kujundaja

Lemme Randma

Kuidas saab klassijuhataja klassikultuuri kujundada? Üks kindel vahend selleks on klassijuhatajatund.

Klassikultuuri kujundamine

Klassikultuuri kujundamise skaala madalamas otsas on paika panemine. See on reegliskne lähenemine, kus tehakse vahet õigel ja valel käitumisel. Kujundamine seevastu põhineb kaasamisel ja eeldab, et klassijuhataja aktsepteerib õpilasi sellistena, nagu nad on.

Paika panemine tähendab selgelt kehtestatud reegleid, mille rikkumise korral järgneb karistus. Klassikollektiiv vastutab ühiselt ühe või mitme reeglirikkuja pärast – selle tulemusel kujuneb klassis sageli „patuoinas“, see on aga esimene samm koolikiusamise teel. Sellise kultuuriga klassiruumis on olukorrad sageli mustvalged. Värve ja pooltoone ei märgata, see tähendab, et õpilased ei aktsepteeri üksteist sellistena, nagu nad on. Eksimusi ei sallita ja katsetamisi ei soodustata. Klassijuhataja paneb palju märkusi ehk teavitab vanemaid kõikidest laste eksimustest. Sellise kultuurimudeli pluss on selgus ja lihtsus, mis sobib vahel lastevanematele väga hästi – siis on alati üheselt selge, kes on hea ja kes paha.

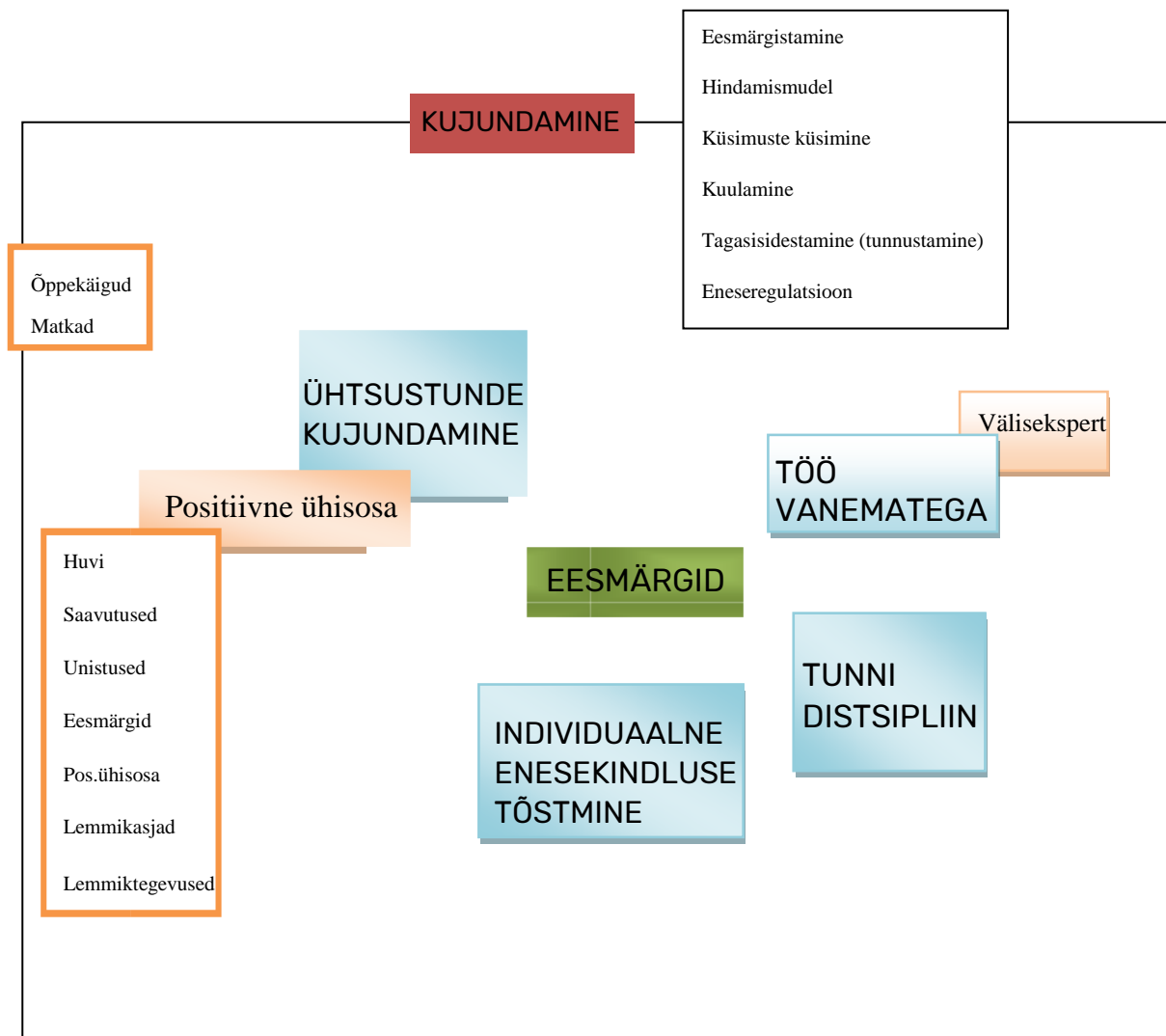
Paika pandud kultuuriga klassikollektiivides pole ei laste ega vanemate vahel koostööd. Pigem on konkurents ja taustal vanematel hirm, mis saab siis, kui laps eksib või pole lihtsalt edukas. Tagasilöökk võib tulla ka mõni aasta hiljem, kui klass jõuab murdeikka ja suhted muutuvad veel keerulisemaks. Sellises klassis on raske nii õpilastel, õpetajatel kui ka vanematel, sest puudub harjumus teha koostööd, arutleda, väidelda ja jõuda üksmeelele. Sellel kollektiivil puudub sageli ka oskus juhti kui autoriteeti austada.

Teine lähenemine on klassikultuuri **kujundamine**. Sellisel juhul on klassijuhataja eesmärk kujundada erinevate hoiakute, võimete ja sotsiaalse taustaga õpilaste kogukonnast kollektiiv, kus on ühisosa, mis tähendab teistega arvestamist isiklike vajaduste ja mugavuse arvel. See eeldab, et ühised väärtused ja nende teostamine oleks läbi mõeldud. Ühised väärtused on kindlasti hoolimine, väärikus ja usaldus. Kuivõrd igale õpilasele peab jääma võimalus olla kuulatud ja arvestatud koos kõigi oma eripäradega, on klassijuhataja esmane roll kujundada klassikultuur, mis tunnustab iga õpilast. Õpilase vajadusest lähtuva klassikultuuri kujundamine on keeruline, sest eeldab klassi sügavuti tundmaõppimist, näiteks koos veedetud aja (õppekäigud ja matkad) ja peetud vestluste abil.

Kas võib kindlalt väita, et üks kultuuri kujundamise viis on parem kui teine? Valitseb eriarvamusi, kuid üks on kindel – mingi kultuur tuleb kehtestada. Ühel õpetajate ümarlaual teema üle arutledes jõuti näiteni, kus üks klass oli kaotanud igasuguse võime koostööd teha: lapsevanemad olid ühe n-ö patuoinaks valitud lapse juba klassist välja söönud ja teine oli asemele tekkinud. Eelmine klassijuhataja jättis kultuuri kujundamata, vastutuse olid võtnud mõni laps ja lapsevanem, kes samas omavahel võimuvõitlust pidasid.

Kirjeldatud segaduse ärahoidmiseks tuleb kujundada klassikultuur, ent see hõlmab endas palju mitmesuguseid tegureid. Peamine on kindlate eesmärkide püstitamine ja nende üle arutamine.

Järgnev skeem annab ülevaate:



Joonis 2. Klassikultuuri kujundamine. Koostatud autori teksti põhjal.

Kui klassijuhataja on skeemil märgitud eesmärgid küll seadnud, ent need on vanematega läbi rääkimata, jääb kasu sündimata. Näiteks võivad vanemad tähtsaks pidada vaid kahte eesmärki: tunni distsipliini ja üldist käitumist tunnivälisel ajal. Eesmärkide seadmisel ja elluviimisel on oluline neid mõtestada ja mõista – kui neist ei saa iga lapsevanema eesmärki, puudub klassikultuuris motivatsioon nende nimel tegutseda. Sihid võivad küll kõigile teada olla, aga nende täitmine muutub sisemiseks vajaduseks vaid siis, kui need muutuvad kõigi isiklikeks eesmärkideks.

Kõik eesmärgid on omavahel seotud. Näiteks soodustavad head omavahelised suhted õppimist. Iga inimene grupis on oluline. Personaalsus eksisteerib mitte inimestega koos, vaid inimeste vahel. On tähtis, et klassijuhataja juhib protsesse, mis klassis toimuvad. Iga aineõpetaja on juht oma aines, kuid see, kuidas klassijuhatajal on õnnestunud grupiprotsesse juhtida, mõjutab klassi kui meeskonna toimimist kõigis ainetundides.

Seega võib öelda, et üks eesmärk tuleneb teisest – tunni distsipliin sõltub sellest, milline on klassis iga inimese, sealhulgas õpetaja enesekindlus ja enesehinnang; kuivõrd on rühm ühtne. Ühtsus ei tähenda ühiseid huve, väärtusi, arvamusi – see tähendab erinevate huvide, väärtuste ja arvamuste aktsepteerimist. Ühtsus sõltub aga omakorda sellest, kui väärtuslikuks peetakse grupi iga liiget.

Ühtsus, individuaalse enesekindluse tõstmine ja töö vanematega on klassijuhatajale keerulised eesmärgid. Kuidas neid saavutada? Üks abivahend on grupiprotsesside tundmine ja oskus neid juhtida. Klassijuhataja peab tundma grupi dünaamikat ja oskama peegeldada klassi väärtusi.

Refleksiooni tarvis saab õpetaja kasutada mitmesuguseid meetodeid, näiteks arutelusid (sh Tartu Ülikooli eetikakeskuses välja töötatud dialoogivahendit „Õpilaste väärtuste mäng“). Grupiprotsesse kiirendavad ka ühisüritused ja nende ettevalmistamine, mis loob muu hulgas häid olukordi, kus väärtuste üle arutleda ja klassi põhimõtteid kujundada.

Klassikultuuri kujundamine tähendab seega ühiste väärtuste leidmist, nende lahti rääkimist ja neis kokku leppimist. Kokkulepitut tasub mõtestada eluliste näidete ehk tegevuste abil, kus ühised väärtused avalduvad.

Tähtis on ka oluliste väärtuste sidumine üksikisikutega, üksteise veidi erinevate väärtuste ja vajaduste arvestamine. Üks hea võimalus on teha lastega läbi märkamistreening.

Terve eelmise poolaasta küsisin igas klassijuhatajatunnis õpilastelt, mida head nad möödunud nädalal nägid. Esialgu ei osanud lapsed midagi öelda, kuid aja möödudes hakkasid nad märkama. Kõigepealt nägid nad head enda juures, seejärel pinginaabri, sõbranna, õpetaja ja hiljem kogu kooli peal. Sõnastamisega oli probleeme – eestlasele pole omane nimetada mingeid nähtusi, tuua välja head. (Veeriku, 2011)

Peatüki alguses toodud näitest selgus, et kui klass on jäetud juhtimata, tekib keeruline olukord, kus ka lapsevanemad on segaduses ega tea, kes klassis toimuva eest vastutab. Seega tähendab klassikultuuri kujundamine tegelemist ka lastevanematega. Mõnel juhul on vanemad passiivsed, sel juhul on klassijuhatajal rohkem aega ja valikuid. Kui aga vanemad sekkuvad klassikultuuri kujundamisesse viisil, mis klassi lõhestab, tasub otsida nõu ja abi, sest see on keeruline olukord (sageli üks koolikiusamise allikaid), kuhu koolil tuleb panustada väga palju energiat.

Ühtsus on kõige keerulisem eesmärk. Seda soovivad nii vanemad kui ka õpilased, sest see annab turvatunnet ja on vastand lõhestatud, intriigidest kurnatud kollektiivile. Samas annab sõna „ühtsus“ võimaluse hakata reegleid peale suruma, distsipliini „paika panema“ ja ära kasutama ühiskonnas levinud tubli õpilase kuvandit. On ju kultuuri paika panemine palju mugavam ja ajasäästlikum kui kultuuri kujundamine. Sellele vaatamata tagab ühtse klassikultuuri vaid see, et kuulatakse kõiki grupi liikmeid ja arvestatakse kõigi vajadustega niivõrd, et kõigil on hea olla.

Klassi traditsioonid

Olulised klassikultuuri kujundajad on ühised tavad: see, kuidas neisse suhtutakse, neid korraldatakse ja mõtestatakse.

Klassi traditsioone kujundab klassijuhataja. See ei tähenda, et tema peab need looma, vaid et tema juhhib protsessi ja hoiab järjepidevust. Samuti peab ta jälgima, et kõik, mis klassis toimub, on eetiline ja kõiki arvestav. Ühised tavad saavad alguse väljaöeldud ootustest ja

kokkulepetest. Näiteks muutub teretamine teadlikumaks, kui sellest rääkida ja käitumises kokku leppida.

Olen märganud, et õpilased on viisakamad ja sõbralikumad. Tavaliselt, kui õpetaja tuleb, tervitatakse ja avatakse neile uksi. Kuigi mõni õpetaja ei tervita vastu ja marsib lihtsalt mööda, on ikka hea viisakas olla. Kes teab, võib-olla tervitab mõnel päeval õpetaja mind vastu. (Veeriku, 2011)

See on hea näide ilmestamiseks, kuidas selline väike rituaal nagu tervitamine võib kõnetada paljusid väärtusi, kuid tekitada ka väärtuskonflikte. Klassikultuuri loomise ajal on õpetaja roll selgitada teretamise kui viisakuse ja vastastikuse austuse märki, hoolivuse alust.

Klassikollektiivis saab luua palju tavasid. Üks esimesi on kindlasti sünnipäevade tähistamine. Tuleb läbi rääkida ja kokku leppida, kas ja kuidas sünnipäeva tähistatakse – näiteks kas laudakse ühiselt (ega arvustata sealjuures neid, kes viisi ei pea), kas sünnipäevalapsel on kohustus pakkuda maiustusi (samas tuleb arvestada perede varalise erinevusega), kas klass teeb sünnipäevalapsele ühise kingi (taas tuleb mängu varaline erinevus), kas kogu klass kutsutakse sünnipäevale või vaid valitud seltskond jne. Alklassides tuleb kindlasti arvestada lastevanemate soovide ja arvamustega.

Selliste reeglite kokkuleppimise ajal tekib palju võimalusi ühiste väärtuste üle arutleda: näiteks, kas klass väärtustab koos veedetud hetki või on olulisem aega kokku hoida ja tunniks ette nähtud õppematerjal selgeks saada? Mida tähendab sünnipäevade tähistamine erinevates peredes ja kultuurides (võib-olla on klassis laps, kelle peres ei tähistata sünnipäevi)?

Kõik selliste sündmuste arutelud annavad hea võimaluse rääkida ühistest väärtustest. Klassijuhatajal tasub kindlasti luua oma klassi traditsioonid, sest need aitavad kaasa ühistunde loomisele. Tavasid tuleb samas hoida vastavuses laste vanusega, sest stagneerunud tavad võivad klassi hoopis lõhestada.

Samas on oluline olla valmis, et klass loob ise oma traditsioonid, seda eriti vanemates klassides. Sellisel juhul on klassijuhataja roll olla innustaja, vahel ka piiride seadja, toetaja ja julgustaja, ning vajadusel klassi ja kooli kultuuri siduja. Võib ju juhtuda, et ühe klassi välja mõeldud ja juurutatud traditsioon saab kunagi tähtsaks komponendiks kogu kooli kultuuris.

Klassijuhatajatund

Klassijuhatajatund pole kõikides koolides kohustuslik. Samas saab klassijuhataja just selles tunnis rääkida õpilastega väärtus- ja enesearendusteemadel (karjääriplaneerimine) ning tegeleda grupi kui tervikuga. Kui kooli tunniplaanis on klassijuhatajatund, peab see tõepoolest ka **toimuma**, et õpilastel kujuneks harjumus sellest osa võtta. Samuti peab tunnis toimuma sisuline töö, et õpilased tunneksid, kuidas nad saavad osaledes iga kord midagi kasulikku teada.

Sageli kasutatakse klassijuhatajatundi e-koolis märgitu analüüsiks ehk tegeletakse õppeedukuse, puudumiste-hilinemiste ja muude formaalsete teemadega. See muudab tunni õpilaste silmis kiiresti tühiseks. Õppetööd võib siiski analüüsida, ent küsimus on, **kuidas** seda teha. Kas hilinemistest rääkides tehakse juttu isikutest või käsitletakse probleemi kui väärtuskonflikti? Kas õpitulemuste juures laiendatakse teemat ja räägitakse, kuidas kasvatada motivatsiooni ja üle saada ebaedust?

Klassijuhatajatunni jaoks on hea kasutusele võtta **arengumapp**, kuhu õpetaja koondab materjalid, mille põhjal on võimalik jälgida õpilase isikupära ja arengut. Mapi alusel saab õpilane end analüüsida ja seada eesmärged edasiseks nii lühemas kui ka pikemas perspektiivis

(nt edasiõppimisvõimalused). Näiteks võiks mapp sisaldada arenguvestluste kokkuvõtteid ja tagasisidet, õpilase arengukaarti ja ülevaadet tema õpiedukusest.

Eri kooli- ja klassiastmetes on klassijuhatajatundides erinevad teemad. Esimestel aastatel on tähtsal kohal mängud, mis aitavad kujundada suhtlemisoskust. Teises kooliastmes on olulised sõprussuhted, erinevate huvitegevuste väärtustamine ja koostöö. Kolmandas kooliastmes tuleb hakata tegelema rohkem iseenda, oma võimete, õpioskuste analüüsi ja emotsioonidega. Gümnaasiumiõpilane vajab aga rohkem diskussioone, väitlusi, mõtisklusi, eesmärkide seadmist ja aja planeerimist. Kõiki neid teemasid võiks toetada ka inimeseõpetuse tund.

Hea meetod klassijuhatajatunniks on narratiivpedagoogika ehk õppimine lugude kaudu. Lood saavad raamistada õppeprotsessi, anda edasi väärtusi ja perspektiive, samas toimida aeglaselt, pannes järele mõtlema ka pärast viimase lehekülje sulgemist. Lugusid kuulates aktiveerub õpilase kujundlik mõtlemine, mis aitab taluda päriselulisi probleeme ja eluraskusi. Rohkem saab narratiivpedagoogikast lugeda näiteks Olga Schihalejevi artiklist raamatust „Aktiivõppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas?“ (vt ka <https://www.eetika.ee/et/oppemeetodid-vaartuskasvatuse-teenistuses-miks-kuidas>).

Reeglid

Igas grupis peavad olema reeglid, mis on läbi räägitud ja kokku lepitud. Läbirääkimine tähendab ka lahti rääkimist – kuidas keegi kokkulepet mõistab ja millist käitumist eeldab.

Näiteks on sõna *lugupidamine* käitumuslikult väga lai mõiste. Õpilased on küll selliseid sõnu kuulnud ja arvavad, et mõistavad nende tähendust, kuid tegelikult ei pruugi see nii olla.

Reegleid ei tohi olla palju ja neid peab olema võimalik vajadusel muuta, kohandada. Reeglid on kooskõlas kooli kodukorraga, mis on samuti koos läbi arutatud. Kodukorrast rääkimine võib klassijuhatajale tunduda kui formaalne tegevus, millele ei tahaks liiga palju aega kulutada, aga tegelikult on see hea võimalus väärtusdiskussiooniks. On kasulik arutada, kuidas õpilased asjadest aru saavad ja kas klass mõistab kirjapandut ühtemoodi. Näiteks võib arutada turvalisuse kui väärtuse üle.

- Millised on sinu ootused koolis olemisele? Mis tagab sulle turvalisuse?
- Millised kodukorra reeglid on toodud välja turvalisuse tagamiseks? Miks on neid vaja?

Sel kombel saab klassijuhataja arutada kõikide kodukorra punktide üle ja õppida oma klassi tundma. Selle teadmise põhjal on hea klassikultuuri looma hakata.

Kasutatud kirjandus

Tartu Veeriku Kool. (2011). Kooli väärtusarenduse analüüs ühe väärtuse näitel. <https://www.eetika.ee/sites/default/files/eetika/files/Tartu%20Veeriku%20Kooli%20korkursit%C3%B6%202011.pdf>

Schihalejev, Olga. (2012). *Aktiivõppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas?* Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Klassijuhataja kui kommunikatsioonijuht

Halliki Harro-Loit, Lemme Randma

Klassijuhataja on ka kommunikatsioonijuht, kelle ülesanne on korraldada õpilaste omavahelist suhtlemist, aga ka infovahetust õpilaste ja õpetajate, vanemate ja kooli ning vanemate ja õpilaste vahel. Iga klassi puhul on rõhuasetused erinevad, sõltuvad koolikultuurist, vanemate harjumustest, kollektiivi suurusest ja juhtkonna hoiakutest. Need tegurid määravad, kui võrdhäid suhteid ja informeeritust väärtustatakse, ja teisalt, kui võrd eeldatakse, et klassijuhataja töö hulka kuulub kommunikatsiooni planeerimine ja sellega tegelemine.

Kõige suuremat tööd nõuab suhete loomine õpilaste vanematega, nende teavitamine kõigest käimasolevast, nende kuulamine ja nendega koos tegevuste planeerimine. Vanemaid on raske kommunikatiivsete tegevustega juhtida ja ilmselt kipuvad klassijuhatajad just seetõttu nende juhtimise vajalikkust alahindama. Eeldatakse, et õpetaja juhtida on pigem klass ehk õpilased. Lapsevanemaid kaasatakse küll informatsiooni valdamisse, kuid tunduvalt olulisem on kaasata nad õppeprotsessi juhtimisse.

Kuna klassijuhataja on lapsevanema esmane allikas koolis toimuva ja koolikultuuri kohta, saab vanem just tema tegevusest aimu, kuidas toimub koolis kommunikatsioon ja kuidas suhestutakse probleemidesse, kuidas neid lahendatakse. Klassijuhataja juhib ja vahendab kommunikatsiooni laste, vanemate, õpetajate, tugispetsialistide ja kogu kooli vahel.

Leheküljel 26 toodud tabel kirjeldab klassijuhataja ja vanemate kommunikatsiooniviise. See on Tartu Ülikooli õpetajakoolituse alusmooduli kursuse „Suhtlemine ja tagasiside haridusorganisatsioonis“ metoodilise materjali kohandus. Tabel näitab, kui suur on tänapäeval valikute ja võimaluste hulk, mille vahel tuleb klassijuhatajal valida, lähtudes kommunikatsiooni eesmärgist ja probleemi iseloomust.

Kool on vanematega suhtlemiseks ette näinud e-kooli funktsioonid ja kooli kodulehel oleva teabe. Etteantud formaat on tavaliselt ka vähemalt üks lastevanemate koosolek aastas. Klassi ühisürituste jaoks võib luua Facebooki grupi, samas ei tasuks seal lahendada lastevahelisi tülisid.

Klassijuhatajal tasub lapsevanematega läbi rääkida, milliseid informatsioonikanaleid ja millisel puhul osapooled kasutada saavad ja eelistavad. Oluline on kokku leppida helistamise ja kokkusaamise kord, kuna need on kõige individuaalsemad suhtlusviisid ja nõuavad aja panustamist. Hea on läbi rääkida, millistel kellaegadel on õpetaja ja lapsevanem nõus telefonile vastama ja millisel ajal on mõistlik saata vaid sõnum, ning kas ja kui kiiresti on võimalik vastata e-kirjadele.

Klassijuhatajal kui juhil on vaja läbi mõelda, millised on talle otstarbekad suhtlusviisid, -formaadid, -kanalid ja suhtluse maht.

Tabel 1. Klassijuhataja ja lapsevanemate kommunikatsiooniviisid.

	Formaat ja funktsioonid				
Vahendamata kommunikatsioon	Lastevanemate koosolekud: informeerimine, arutelud, otsustamine ideede genereerimine.	Probleemvestlus: probleemide ja vajaduste selgitamine, mõnikord ka tugispetsialistide osavõtul.	Läbirääkimised: nii õpetaja ja vanema vahelised läbirääkimised kui ka läbirääkimised, kus õpetaja vahendab last ja vanemat, last ja aineõpetajat jm osapooli.	Lühikesed suhtlusaktid: oluline on reageerimiskiirus, nt kohtumine lapsevanemaga kooli aktusel või ka bussipeatuses.	Arenguvestlus: lapse, tema vanema ja õpetaja vestlus, kus eesmärk on anda lapsele kõige rohkem kõneaega.
Vahendatud kommunikatsioon	Klassi blogi, mis sisaldab ka foorumeid.	E-kooli ainealased sissekanded ja õpetajate „märkamised“, paberkandjal õpilaspäevik.	Tunnistus, iseloomustused, kirjalikud kokkuvõtted lapsevanemale.	Telefonikõned, -sõnumid või e-kirjad, kiire informatsiooni edastamiseks ja aktuaalsete probleemide lahendamiseks	Kooli koduleht: vanem leiab üldise informatsiooni.

Kommunikatsioonivormide valikud

Suhtlemiseks kulub palju aega ja tulenevalt klassi eripärast peab klassijuhataja alati valima, milline kommunikatsioon on nüüd ja kohe hädavajalik, kuidas korraldada suhtlus lastevanematega nii, et kõigi laste vajadused saaksid rahuldatud (mitte suhelda vaid aktiivsete vanematega). Näiteks kui klassis juhtub olema palju erivajadusega lapsi, tuleb klassijuhatajal tõenäoliselt pidada sagedamini probleemvestlusi, kus osalevad nii tugitöötajad kui ka lapse vanemad. Selle arvel võib juhtuda, et mõni lastevanemate koosolek jääb kehvemini ettevalmistatuks, aga kahtlemata on koosoleku korrast tähtsam vajadus tagada erivajadusega lapsele võimalikult kiiresti kõikide õpetajate mõistmine.

Klassijuhataja peaks mõtlema, millised kommunikatsiooniviisid talle sobivad. Mõnele klassijuhatajale võib olla meelepärane suhelda vanematega eeskätt ühisüritustel. Siiski ei tohiks valida üksnes mugavustsoonis asuvaid formaate. Näiteks kui klassijuhataja kardab vahendada kahe lapsevanema konflikti lahendamist, ei tohiks ta sellist suhtlusolukorda vältida, vaid pigem võiks kolleegidelt (sh kooli psühholoog, sotsiaalpedagoog) abi küsida. Suhtlemisoskusi on võimalik trennida ja harjutada.

Tasuks meeles pidada, et ka juhuslik kohtumine lapsevanemaga näiteks bussipeatuses võib osutada vestluseks, mis võtab maha lapsevanema hirmu kooli ees. Niisugune kohtumine annab võimaluse rääkida murest, millest lapsevanem pole osanud enne rääkima tulla, aga ainult juhul, kui klassijuhataja oskab kiiresti reageerida ja ootamatult tekkinud vestluse võimaliku eesmärgi enda jaoks läbi mõelda.

Klassi blogi võimaldab virtuaalruumis kokku tuua nii vanemad kui ka õpilased. Postituste kaudu on võimalik vähehaaval tegeleda ka klassi väärtuste selitamisega. Blogide foorumid võimaldavad luua arutlusolukordi, kus kõik saavad oma mõtte rahulikult läbi mõelda ja seda väljendada. Klassijuhataja õpetab siin nii lastele kui ka vanematele lisaks foorumi arutelude hea tava reegleid.

Operatiivset infot on hea edasi anda listikirjadega. Kirjaliku kommunikatsiooni eelis on, et see võimaldab saada ja jagada infot ning avaldada arvamust just siis, kui see on ajaliselt kõige mugavam. Lisaks lubab elektrooniline suhtlus informatsiooni talletada. Vahendatud kommunikatsiooni puhul tuleb aga alati mõelda, et see ei riivaks kellegi privaatsust.

Klassijuhataja kui väärtusarutelude modereerija

Üks klassijuhataja keerulisemaid ülesandeid on luua ühine pinnas väärtuste üle arutlemiseks. Kui vanemad jagavad ühiseid väärtusi, püüavad toetada kõiki lapsi, usaldavad õpetajat, toetavad klassi ühistegevusi, on arutlevad ja positiivse suhtumisega, on ka laste suhted positiivsemad ja toetavamad. Kuidas aga jõuda sellise üksteisemõistmiseni?

Kindlasti tuleb ühiste väärtuste väljaselgitamisega algust teha juba esimestest kohtumistest peale.

Halb on see, kui vanemad vaidlevad tuliselt selle üle, kas jõuluningiks peaks olema 10 eurot väärt asi või tuleks kingid ise meisterdada. Veel halvem on aga olukord, kus mõni laps jätab teise lapse tehtud kingi klassi vedelema. Niisugused olukorrad näitavad, et selle klassi vanemate vahel on läbi rääkimata ja kokku leppimata väga olulised väärtused ja põhimõtted. Kingituste tegemine, vastuvõtmine ja nende tähendus on kultuuriliselt keeruline, kuid annab võimaluse rääkida nii peretraditsioonidest ja hoiakutest asjade suhtes (mis pole tarbimisühiskonnas sugugi kõrvaline teema) kui ka raha väärtusest, solidaarsest ja õiglasest panustamisest. See võib innustada lapsi hoolima ja üllatama.

Lisaks väärtustest rääkimisele saab klassijuhataja suunata vanemaid toetama häid praktikaid.

Üks täiskasvanud naine meenutas veel aastakümneid pärast keskkooli lõppu, kuidas nõukogudeaegsel naistepäeval üllatasid klassivennad iga tüdrukut (ka seda naist, kes oli siis silmapaistmatu tüdruk ning enamasti tähelepanuta jäänud) iseküpsetatud koogi ja väikese kaardiga, kus iga tüdruku kohta oli kirjutatud mõne (anonüümse) poisi kena mälestus sellest tüdrukust.

Vaevalt, et teismelised poisid sellise idee peale ise tulid – küllap oli mõtte taga ühe või mitme vanema elukogemus.

Nii mõnigi õpetaja võib enda kogemusele mõeldes arvata, et lapsevanemad ei jõua kunagi kokkuleppele, sest nende hoiakud on nii erinevad. Mõni vanem ei tule koosolekule asju arutamagi. Siiski nähtub väärtuskasvatuse konkursil osalenud koolide kogemustest, et kui eeldada vanematelt lapse koolituleku esimestest päevadest peale suhtlust kooli, klassijuhataja

ja teiste lastevanematega, kujuneb sellest harjumus. Sellisel puhul võib loota, et kriitiline mass vanemaid hakkab vähehaaval mõjutama ka kõrvalehoidjaid.

Erinevuste juures on võimalik leida ühisosa. Loomulikult on kõigil erinev elukogemus, harjumused ja huvid, kuid klassijuhataja roll on leida ühised eesmärgid ja neid toetavad käitumiskokkulepped, mõtestada lapsevanema suhe teiste lapsevanemate, lapse ja klassiga tervikuna. Tuleb näidata koostöövõimalusi, astuda esimene samm.

Miks on vaja ühised eesmärgid välja selgitada? Peamiselt selleks, et igal lapsel oleks klassis emotsionaalselt hea ja turvaline olla. Pole vist vanemat, kellele selline siht ei sobiks. Tõsi, on vanemaid, kellele on lapse emotsionaalsest heaolust tähtsam tema akadeemiline edu ja klassi distsipliin. Sellises olukorras peaks klassijuhataja panema vanemad mõtlema, mida tähendab neile „distsipliin“ ja „emotsionaalne turvalisus“. Kas emotsionaalne heaolu ja turvalisus pole ehk mitte distsipliini eeldus?

Nende mõistete tähenduse üle arutlemine on küll hea, kuid ilmselt mitte väga tõhus. Pigem võiks klassijuhataja abiks võtta konkreetseid olukorrad klassis, näiteks situatsiooni, kus üks laps teeb teise kohta kõigi ees halvustava märkuse: „Sa oled nii loll, sest sa ei oska lugeda!“ Klassijuhataja saab panna vanemad arutama, mida sellises olukorras teha. Arutelusid kuulates selgub, keda näevad vanemad vastutajana, keda ohvrina ja milliseid mõjutamisvõtteid on nad valmis kasutama. Lõpuks saab koos arutada, kui tähtis on anda hinnangutest vaba tagasisidet ja kuidas see oskus ka lastele selgeks teha.

Selliste arutelude modereerimisel on klassijuhatajal hea kasutada peegeldamist ja ümbersõnastamist. On tähtis, et kõik vanemad tunneksid end kaasatuna. Isegi kui arvamused on alguses väga vastukäivad, saab küsimuste ja peegeldamise abil n-ö laiendada vanemate probleeminägemise horisonti ja lahenduste skaalat (nii nagu õpetajate „Väärtuste mängus“ laiendavad valikud käitumisotsuste võimaluste skaalat).

Tuttav lapsevanem

Klassijuhataja suhted vanematega võivad olla lähedasemad või kaugemad, sama kehtib väärtuste kohta. Tähtis on hoida tasakaalus sõbralikke ja professionaalseid suhteid, seda on aga lihtsam teha siis, kui kohelda kõiki vanemaid võrdselt, mitte laskuda mõnega koolivälisesse sõprussuhtesse. Kui aga kogukond on väike ja mõni lapsevanem on väga lähedane, tuleb õpetajal oma rolli koolis selgelt teadvustada. Kui on vaja klassijuhataja kontekstis suhelda, tuleb ka lapsevanemale teada anda, millises rollis parasjagu suhtlus käib. See hoiab suhted selgemad.

Klassijuhataja saab uue klassi, kus üks lapsevanem on tema endine pinginaaber. Juba esimesel koosolekul võrdleb endine pinginaaber õpetajat nende kunagise klassijuhatajaga.

Probleeme võib tekitada olukord, kus klassis õpib teise õpetaja laps. Klassijuhataja võib sellisel juhul teada kolleegi lapse probleemide, võimekuse ja vajaduste kohta rohkem, mis tähendab sageli vähem valesid eeldusi ehk paremat mõistmist, isegi kui klassijuhataja seda teadlikult ei tee. Näiteks teab klassijuhataja, et kolleegi laps oskab hästi esineda. Kui on vaja teha kiire otsus, kes kooli aktusel esineb, on kõige kindlam valik kolleegi laps. Nii juhtub see mitu korda, nii et teised lapsed ei saa proovida. Parim lahendus sellisel juhul on kriitiline eneseanalüüs: milliste kanalite kaudu, kui intensiivselt ja millise õpilase kohta ma informatsiooni saan? Milliste õpilaste kohta ma tegelikult midagi ei tea? Ja kõige olulisem: kuidas mõjutavad minu otsuseid minu suhted õpilase vanemaga?

Samasugune probleem võib tekkida väärtuste osas: on vanemaid, kelle väärtused on õpetaja omadega sarnased, aga ka neid, kelle omad on klassijuhataja isiklike väärtuste ja printsiipidega suisa konfliktised. On ka vanemaid, kelle käitumistavad jäävad klassijuhatajale võõraks. Kui võõrad ja kauged hoiakud tekitavad klassijuhatajas soovi suhtlust vältida, tuleb leida kommunikatsiooniviisid, mis oleksid vanemale tõhusad ja klassijuhatajale sobivad.

E-kool – tagasiside ja märkused

E-kool või selle alternatiivide kasutamine on üks kommunikatsiooniviis: see on pidev, personaalne, vahendatud ega soodusta arutelu, küll aga teavitab ja annab tagasisidet. Õpetaja kasutab keskkonda enamasti õpilase ja vanema informeerimiseks akadeemilistest tulemustest ja kodustest ülesannetest, vahel ka selleks, et anda hinnanguid õpilase osaoskuste arengu kohta.

E-kooli tuleb võtta kui üht kommunikatsioonivõimalust, millel on omad piirangud ja võimalused. E-kool ei saa jääda ainsaks klassijuhataja ja vanema vaheliseks kommunikatsioonikanaliks. Keskkonna kaudu ei saa luua usaldust, see sobib eeskätt viisiks, kuidas anda **pidevat** akadeemilise õppe tagasisidet.

E-kooli tagasiside on kolmes aspektis eriline:

1. Tagasisidet antakse korraga nii õpilasele kui ka vanemale.
2. Tagasiside vanemale on õpikontekstist välja rebitud.
3. Tagasiside peegeldab õpetajate hoiakuid ja tööd mustvalgelt. Teadmata jäävad näiteks kokkulepped, mida õpetaja kontrolltöös või arvestustöös hindab.

Õpilase motivatsioonisüsteemis on tagasisidel tähtis roll. Maslow' vajaduste püramiidi üks etappe eneseteostuseni jõudmisel on tunnustusvajadus. Kõik ootavad, et neid positiivses võtmes märgataks. Rõõmuga võetakse vastu konstruktiivset kriitikat, mis ei anna hinnanguid ega ole ründav.

Üks e-kooli probleem ongi peamiselt vaid negatiivse tagasiside andmine. Tekib kolm ohtu, mis võivad vähendada õpilase õpimotivatsiooni.

1. Kommentaarid on sageli napid, negatiivne on suure üldistusastmega.
2. Infomüra tõttu tekkinud võimalikku väärtõlgendust ei saa kohe korrigeerida.
3. Sõnaga „märkus“ kaasneb negatiivne varjund, sest märkus tähendab ju midagi kriitilist. E-kooli võib siiski kirjutada ka positiivseid märkusi. Neutraalsem sõna oleks „tähelepanek“, mis annaks teada, kuidas oli. Lahtri juures asuvast sõnast algab eelhäälestus, kuidas õpetaja märkust-kiitust kirjutab ja kuidas lapsevanem seda loeb.

Kuidas ei tohiks e-kooli kasutada?

Õpilane saab tunnitöö eest „2“ ja märkuse, et „ei teinud tunnis tööd kaasa“. Hoolas vanem, kes jälgib pidevalt oma lapse käekäiku, näeb seda töö e-koolist. Ema (või isa) ärritub, haarab telefoni ja helistab lapsele. „Mis toimub? Miks sa tunnis tööd ei tee? Jälle kaks? Kodus räägime!“ Lapse edasine koolipäev on rikutud. Kodus kohtutakse, aga kuna laps teab ema (või isa) ärritusest, ei hakka ta pikalt seletama, vaid kohmab, et küll ta ära parandab. Laps läheb ust prõmmides oma tuppa.

Sündmus võib edasi areneda eri moods, kuid sageli kujunevad just sel kombel lõhutud ja kauged suhted. Nendesse protsessidesse on raske sekkuda. Mis siis toimub ja mis võiks olla

teisiti? Ema (või isa) – olles eemal – tunneb end sellises olukorras abitult ja sageli ka süüdi. Põhjused võivad olla erinevad: mu laps ei saa hakkama, kuidas ta saab selle ära parandada, ma ei aidanud teda eile piisavalt, ei kontrollinud tema õppimisi. Tõusis ärritus ja ema (või isa) ei osanud oma tunnetega hakkama saada ega ratsionaalselt käituda.

Nii hindest kui ka märkusest häiritud laps tegeles ebaõnnestumisega omal moel, kuid talle ei antud võimalust vastutust võtta. Vastutuse võtmine tähendab ise kodu juhtunust rääkimist, olukorra analüüsimist, planeerimist ja parandamist. Vanem ja õpetaja võtsid lapselt võimaluse õppida.



Kuidas e-kooli tähelepanekuid kirjutada?

- Pane tähele tegu, mitte inimese loomust.
- Too esile nii negatiivset kui ka positiivset ehk nii probleem kui ka saavutus.
- Kirjelda olukorda, kuid ära anna hinnanguid.
- Palu võimalusel märkusele tagasisidet – räägi lapse ja vanematega.

Arenguvestlus – lapsest lähtuv, klassijuhataja juhitud

Halliki Harro-Loit, Karmen Palts, Meedi Neeme

Klassijuhataja üks paljudest rollidest on olla suhete korraldaja. See tähendab õpilaste ja nende vanemate teavitamist; õpilaste kuulamist, et selgitada välja õpilaste vajadused ja motivatsioon; kolleegide ja õpilaste suhtluse vahendamist. Põhikoolis, eriti esimestes kooliastmetes, on oluline kuulata ka vanemaid. Nii seda, mida vanemad oma lapse kohta räägivad, kui ka seda, mis on vanemate endi vajadused¹. Klassijuhataja suhete korraldaja roll sisaldab ka õpilaste omavaheliste heade suhete loomise toetamist. Kõik see kokku annab klassijuhatajale kommunikatiivse rolli, mis tähendab suurt töömahtu.

Klassijuhataja suhete korraldaja rolli täitmise teeb hõlpsamaks võimalus valida erinevate eesmärkide saavutamiseks vastav kommunikatsioonikanal: näiteks on ühise otsuse saavutamiseks vaja korraldada arutelu- ja otsustuskoosolek, probleemi lahendamiseks probleemkoosolek või ümarlaud; teabe edastamiseks sobib e-päevik või listikiri; vanemate-õpetajate ja õpilaste ühise teabevälja kujundamiseks klassiblogi, vanemate klasside puhul Facebooki grupid jne.

Žanripõhine lähenemine erinevatele kommunikatsiooniviisidele võimaldab eeskätt ühtlustada eri osapoolte (antud juhul õpetajate, vanemate/pereliikmete ja õpilaste) arusaamu sellest, millisel puhul, kes, millest ja kuidas kõneleb/kirjutab ja kes selle üle otsustab; millisel viisil jõuavad asjaosalised suhtluse väljundini. Žanripõhine lähenemine on võrreldav filmiriiuliga, kus vaataja jaoks on filmid sorditud: krimi, draama, õudukas, komöödia, multikas. Igal žanri puhul oskab vaataja oletada, mida lugu talle pakkuda võib, kui kaua see kestab ja muud taolist. Analoogia on kehtiv ka kooli puhul. See lihtsustab klassijuhataja tööd, kui õpilased ja vanemad teavad, mida oodata arenguvestluselt või probleemvestluselt, ümarlault või klassi lastevanemate koosolekult.

Žanritavade kasulikkus ilmneb, kui mõtleme näiteks ühe suhtlusviisi peale, kus žanritavasid peaaegu polegi: need on nn väikesed, *ad hoc* klassijuhataja ja lapsevanema või õpilase ja klassijuhataja vahelised vestlused. Sellised vestlused toimuvad mõnikord seetõttu, et kaks inimest kooli koridoris või kusagil mujal kokku juhtusid. Teinekord aga tulebki vanem klassijuhatajat „kinni püüdma“, st vestlus toimub ühe osapoole jaoks ootamatult. Planeerimata vestlused võivad kesta mõnikümne sekundit või venida kümnete minutite pikkuseks ja selle tulemuseks võib olla ootamatu lahendus keerulisena tundunud probleemile. Kuid planeerimata vestlused võivad olla ka väga tülikad – näiteks tuleb lapsevanem õpetajaga rääkima hetkel, kui õpetajal on kiire või võimatu lapsevanema juttu süveneda. Ka vestluse tonaalsus võib ulatuda sõbralikust huvi ülesnäitamisest „Tulin uurima, kuidas mu lapsel läheb“ pahandamiseni „Mis teil siin koolis toimub!“.

¹ Vanemate vajadused on väga erinevad: teada, kas, kus, kuidas ja mis teemal suhelda õpetaja ja kooliga; olla kooli ja õpetajaga heades ja usalduslikes suhetes; leida lapse toetamiseks ühised väärtused; saada tagasisidet oma lapse arengu, aga ka iseenda toimetuleku kohta koolilapse vanemana; saada nõu; olla kaasatud otsustesse, mis last ja tema klassi puudutavad jne.

Sellisele, peaaegu olematute žanritunnustega vestlusele, vastandub väga paljude žanritunnustega arenguestlus. Arenguestlus on pere ja kooli vahelise kommunikatsiooni žanr, mis on Eestis reguleeritud seaduse tasandil². Seega peab klassijuhataja arenguestlust õpilase ja tema vanematega vähemalt kord aastas. Koolidel on olemas arenguestluste kord ja juhendid, kus üldjuhul on sõnastatud arenguestluse eesmärgid, täpsustatud võimalikud osalejad ja vestluse struktuur. Üldjuhul on arenguestluse eesmärk õpilase arengu toetamine: vastatakse küsimusele, kuidas on läinud, ja arutatakse, millised võiksid olla edaspidised eesmärgid.

Enamik juhendeid on üsna üldsõnalised, jättes klassijuhatajale, lähtuvalt lapse vajadustest, üsna palju valikuvõimalusi. Küsimust „kuidas on läinud?“ võib tõlgendada kui arengust akadeemilises mõttes (nt kuidas õpilane on arenenud eri ainetes või ainetega seotud oskustes ja teadmistes), aga ka sotsiaalses või emotsionaalses plaanis. Samuti võib paindlik olla selles, kes õpilasega peetaval arenguestlustel osalevad. Näiteks võivad seal vajadusel osaleda kooli teised õpetajad, sotsiaalpedagoog, juhtkonna liige. Teisalt tuleks tänapäeva väga erinevate peremudelite puhul arutada, kas lapse arenguestluses osaleb pere, laiendatud pere, vanemad või üks vanem.

Selle artikli eesmärk on lahti mõtestada lapsekeskne arenguestlus väärtuste ja sellega seotud isikutevahelise suhtluse aspektist. Arutleme küsimuste üle, mida juhendid enamasti ei puuduta.

Milline on see kõnelemise viis, vorm, aeg ja koht, mis aitab kõige paremal viisil toetada õpilast ja tema arengust?

Püüame anda ka mõtlemisainet, kas ja kuidas ühtemoodi mõistavad koolid, õpetajad, lapsed ja vanemad arenguestluse žanri. Teisisõnu, kas arusaamine näiteks arenguestluse ja probleemvestluse erinevusest on sama üldlevinud nagu arusaamine armastusromaanist ja kriminaalromaanist erinevusest?

Mis on õpilase arenguestluse kui žanri universaalsed tunnused?

Rahvusvahelises praktikas hakkas arenguestlus traditsioonilistest vanemate ja õpetajate vahelistest kohtumistest välja kasvama 1970ndate ja 1990ndate vahelisel perioodil (Benson & Barnett, 2005; Gastaldi et al., 2015: 100), mil hakkas pead tõstma kriitika vanemate ja õpetajate omavahelise suhtluse kohta, kus täiskasvanud keskendusid eeskätt „... akadeemilistele tulemustele, selle asemel et arutada lapse sotsiaalset arengust; negatiivsele, selle asemel et

² Põhikooli ja gümnaasiumi seaduse paragrahv 37 kehtestab:

(5) Õpilase arengu toetamiseks korraldatakse temaga koolis vähemalt üks kord õppeaastas arenguestlus, mille põhjal lepitakse kokku edasises õppes ja arengu eesmärkides.

(6) Arenguestluses osalevad õpilane, klassijuhataja ja piiratud teovõimega õpilase puhul vanem. Kui kool ei ole saanud koolikohustusliku õpilase vanemaga arenguestluse aja kokkuleppimiseks kontakti või vanem ei ole teist korda ilmunud arenguestlusele kokkulepitud ajal, teavitab kool sellest õpilase elukohajärgset valla- või linnavalitsust, kes vajaduse korral rakendab meetmeid lapse õiguste kaitsmiseks. Vajaduse korral ja teovõimelise õpilase nõusolekul kaasatakse arenguestlusesse ka tema vanem.

(7) Arenguestluse korraldamise tingimused ja korra kehtestab kooli direktor, esitades need enne kehtestamist arvamuse andmiseks õppenõukogule ning hoolekogule.

arutada positiivseid aspekte, ja möödunud, selle asemel et arutada tulevikku“ (Tholander, 2011: 241).

Teine kriitika puudutas õpilaste osaluse puudumist aruteludelt, mis neid puudutasid. Kriitika tulemusel hakkasid eeskätt USA haridussüsteemides 1990ndatel levima nn õpilase juhitud kokkusaamised (*student-led conference*), mille innovatiivsus seisnes eeskätt õpilase võimestamises, et ta saaks iseenda eest rääkida (Hackmann, 1995; Countryman & Schroeder, 1996; Adelswärd et al., 1997; Bailey & Guskey, 2001; Benson & Barnett, 2005).

Rootsis võeti taolise žanri nimetamiseks kasutusele väljend „arengudialoog“ (*development dialogue*), mis iseloomustas kokkusaamise peamist eesmärki: õpetaja kohtub individuaalselt õpilase ja tema vanematega, et arutada, kuidas „toetada õpilase arengut“ (Tholander, 2011: 239).

Eestikeelne termin *arenguestlus* jätab otseselt määratlemata selle, kes vestlust juhib. Nagu Karmen Paltsi (2019: 89–106) fookusgruppide intervjuudest selgus, on määr, kui palju õpilane otseselt arenguestlust juhib, sõltuv nii tema vanusest kui ka individuaalsest valmisolekust otsustada vestluse sisu üle. Näiteks põhikooli lõpuklassi õpilasele, kes on pigem kinnine ja sotsiaalselt ettevaatlik, ei pruugi sobida õpilase **juhitud** arenguestlus, küll aga on oluline, et arenguestlus oleks õpilasest **lähtuv**. Sellisel juhul on arenguestluse läbiviimisel kaks võimalust – õpetaja esitab küsimusi ja julgustab vastama-vestlema või on vestlus kolme osapoole (õpilane, õpetaja, vanem) vahel, kus täiskasvanud toovad teadlikult sisse vajalikke teemasid, püüdes seeläbi vähendada õpilase tunnet, et ta on tähelepanu keskpunktis ja et temalt oodatakse head eneseanalüüsi.

Samas võib olla õpilasi, kelle arengu jaoks teatud etapil on oluline, et ta saaks ise valida teemad, mille üle ta tahab arutada, ja viisi, kuidas nende teemade üle arutada. Tuleb arvestada, et vestluse juhtimine – isegi kui klassijuhataja toetab seda vestlust suunavate ja täpsustavate küsimuste ning konstruktiivsete kommentaaridega – on suur väljakutse. Seega on klassijuhatajal oluline roll mõelda iga õpilase ja tema pere puhul, mil määral õpilane vestlust juhib.

Mõnikord võib klassijuhatajal olla õpilase võimestamiseks tarvis vanemate domineerimist kas vähendada või suunata neid tähelepanelikult kuulama ja märkama õpilase sõnumeid.

Seega sõltub lapsest, tema eest, arenguvajadusest ja perest, kui võrd õpilane vestlust juhib. Klassijuhataja kui täiskasvanu ja professionaal jääb igal juhul n-ö varjatud juhiks, moderaatoriks, kelle ülesanne on kehtestada vestluse tonaalsus, tähelepanelik kuulamine, konstruktiivne tagasiside ja toetavate-täpsustavate küsimuste esitamine.

Arenguestluse kui žanri alusväärtused: lapse informatsioonilise enesemääramise (autonoomia) toetamine ja dialoog

Nagu eelpool öeldud, arenes arenguestluse žanr koos väga põhimõttelise väärtuspöördega nii hariduses kui ka kommunikatsioonis. Hariduses hakati 20. sajandi lõpus üha enam väärtustama õpilasekesksust, kommunikatsiooni valdkonnas aga hakkas domineerima informatsioonilise enesemääramise õigus (vt ka Tikk ja Nõmper, 2007). Lihtsustatult öeldes on informatsioonilise enesemääramise õigus inimese õigus määratleda ise, millist teavet, kellega ja kuidas ta jagab,

tal peab olema võimalus teada, mida, kus ja millist teavet tema kohta luuakse, jagatakse ja arhiveeritakse. Arenguestluse kontekstis tähendab see, et last saab maast-madalast suunata oma vajadusi sõnastama ja enda eest rääkima. Arenguestluse žanr peaks aitama kaasa, et õpilasel tekiks moraalne tundlikkus praktika suhtes, kus „minust räägitakse, aga mitte minuga“. Täpsemalt, minust võib rääkida küll ka minu osalemiseta, aga sel juhul pean ma sellest teadma ja olema sellega nõus.

Väikesed lapsed ei oska muidugi paljudes asjades kaasa rääkida, seetõttu on kaasamise määr sõltuv lapse eest ja arengust. Peamine on, et täiskasvanud arvestaksid, et lapse autonoomiat ja informatsioonilist enesemääramist tuleb toetada ja arenguestlus pakub selleks häid võimalusi.

Teine oluline väärtus on dialoog osalejate vahel. Mis eeskätt tähendab lapse tähelepanelikku ja oskuslikku kuulamist õpetaja(te) ja vanemate poolt.

Need kaks olulist väärtust muudavad vana, traditsioonilise vanema ja õpetaja kommunikatsiooni põhilisi aluseid. Veel praegu leidub õpetajaid, kes, tõenäoliselt rakendades ebateadlikult oma kultuurilist kogemust, leiavad, et arenguestlusel on oluline, et vanem ja õpilane koos kuulaksid, mida õpetajal on öelda lapse arengu kohta. Tavaliselt põhjendavad õpetajad seda nii, et vanem tahab ju lapse käitumise ja edasijõudmise kohta tagasisidet saada.

Selline arenguestlus on õpetajast, mitte õpilasest lähtuv. See, mida ja kuidas õpetaja märganud on, on peegeldus õpetaja väärtustest, ootustest, tähelepanuvõimest. Võib juhtuda ka nii, et arenguestlusel domineerivad vanema mured ja vajadus rääkida oma perspektiivist. Sellistel juhtudel võiks õpetaja mõelda, milline on selle konkreetse vanema rahuldamata kommunikatsioonivajadus ja mida selles suhtes saaks ette võtta.

Kuidas õpilase informatsioonilist autonoomiat ja dialoogi rakendada?

Kui põhikooli õpilasele anda ülesanne, et ta mõtleks välja, milliste oma arengu aspektide üle ta tahaks arenguestlusel arutada, on see kahtlemata üle jõu käiv ülesanne.

Selle probleemi lahendamiseks võib kool õpilastele pakkuda nimekirja võimalikest küsimustest, mille hulgast õpilane valib need küsimused, mis tunduvad talle parasjagu turvalised ja huvipakkuvad. Siin on väga oluline see, kuidas küsimus on koostatud. Näiteks liiga üldine küsimus sõprade kohta võib anda võimaluse vastata lühivastusega: meil on kõik sõbrad. Täpsem küsimus, mis puudutab näiteks hea sõprussuhte kirjeldust, võib anda võimaluse arutada, miks just A ja E on tema arvates parimad sõbrad.

RaM kooli arenguestluse põhimõtteks on, et õpilane valib kooli poolt ette antud küsimuste seast endale need, millest ta tahab rääkida. Puudutama peab midagi igast küsimuste alateemast.

Õpilase juhitud arenguestlused toimuvad alates 6. klassist. Küsimustiku juhatab sisse juhend nii lapsevanematele kui ka õpilastele. Õpetaja modereerib ja tagab õpilasele suurema osa arenguestlusele mõeldud 45–60 minutist. Õpilasel on õigus teemad, millest ta ei soovi kõnelda, „vetostada“.

Alates 7. klassist teeb õpilane igast teemast arutamiseks oma valiku ja valmistab vastused kodus ette. Õpilane ja aineõpetajad täidavad e-süsteemis arengumaatriksi akadeemilise ja isiksusliku arengu kohta. Kui õpilane on enda valitud teemadel arenguestluse

ajal kõnelenud, kõrvutatakse aineõpetajate ja õpilase poolt eelnevalt täidetud maatrikseid skaalal 0–4. Maatriks sisaldab hinnangu andmiseks eri alalõike: kooli väärtuste kandmine, käitumine, tundideks ettevalmistamine, enesekohased ja sotsiaalsed kompetentsid (väga hea, hea, kasin, problemaatiline). Hinnangute alusel arvestatakse välja keskmine ja analüüsitakse sarnasusi/ erinevusi õpetajate ja õpilase hinnangutes.

Arenguvestlus toimub enamasti kord aastas. Küsimuste moodustamisel tuleb arvestada eakohasusega. Samas peaksid küsimused aitama õpilasel arendada eneseanalüüsivõimet. Näiteks võib põhikooli õpilasele esitada küsimuse: millist tagasisidet ja kelle käest sa oma õppimisele saad? See on päris lai küsimus, mida tõenäoliselt tuleb toetada abistavate küsimustega (Mida hindad sinu jaoks tähendavad? Kuidas õpetaja(d) sinuga sinu õppimisest räägivad? Kas ja kellega sulle meeldib arutada, kui sa tunned, et sul on mõnes aines probleem? Kellega sulle meeldib oma rõõmu jagada, kui mõni ülesanne läheb hästi, jne).

Kõiki täpsustavaid küsimusi ei saa ette välja mõelda, seetõttu ongi oluline, et õpetaja/klassijuhataja oskab kuulata ja vajadusel täpsustavaid küsimusi esitada, lähtudes õpilase poolt räägitust.

Teisisõnu, klassijuhataja/õpetaja aktiivse kuulaja roll arenguveestlusel on tähtis, kuulamist ei asenda ükski etteantud vestluse struktuur ega juhend. Mõnikord võib keskendumine struktuurile („Oi, kas me ikka jõuame edasise arengu kokkulepped läbi rääkida?“) muutuda pigem segavaks, juhul kui näiteks selgub, et õpilasel on hetkel palju olulisem õpetaja ja vanemate abiga mõista oma enesekehtestamise võimalusi tagasisivaateliselt.

Õpilase arenguveestlusel osalejad, nende ootused ja vajadused

Arenguvestlusel võivad lisaks lapsele ja õpetajale osaleda vanemad, aga ka teised pereliikmed. Erinevates kultuurides on pere kui võrgustiku kaasamisel erinev tähtsus (Lupton, 2000; Hayden, 2009; O’Fee, 2012). Tänapäeva erinevaid peremudeleid arvestades on ka Eestis klassiõpetaja või klassijuhataja jaoks oluline läbi mõelda, keda arenguveestlusele kutsuda. Sõltuvalt peremudelist on iga lapse puhul unikaalne, kes tema arenguveestlusel osalevad.

Vahel võib aga juhtuda, et pere vajadus ei pruugi õpilase vajadusega päris hästi kokku minna. Näiteks võib üksikemal olla hädavajadus võtta vanema lapse arenguveestlusele kaasa ka pere noorem laps, kuid see võib tähendada, et õpilasele jagamatu tähelepanu osutamise asemel tegeleb ema noorema lapse vaigistamisega.

Aga mul on eelmisest aastast selline kogemus, kus võeti ka väike aastane vend kaasa. Toremad vanemad ja ilus laps ja kõik sujus. Ja äkki siis, nagu väike laps ikka paigal ei püsi, ema jooksis ühelt poolt ja isa teiselt poolt. Ja siis sai sellel minu klassi lapsel villand ja ta ütles: „Aitab, jälle on see väikevend A ja O ja kodus on ta A ja O. Isegi siin minu arenguveestlusel!“ Ja sellest arenguveestlusest kujunes välja seesugune lugu, et minu klassi laps luges oma vanematele moraali ja kirjeldas, kuidas tema on unarusse jäetud, kõik tegelevad ainult väikese vennaga. Tegelikult on arenguveestlustel hästi tore, kui terve pere on: ema ja isa ja laps. Aga väikese venna või õe kaasavõtmine on natuke liiast, kuigi sel hetkel oli see kasulik. (Õ1.2, Palts, 2012: 102)

Sellises olukorras on õpetajal täita keeruline roll: hoida arenguveestlust pidav õpilane siiski tähelepanu keskmes.

Lapse vajadus on igal juhul esmatähtis. Üks õpetaja kirjeldas näiteks olukorda, kus laps vajab oma privaatsuse kaitset vanemate eest.

Mina olen oma väga pika töötaja jooksul saanud selgeks ühe asja: last peab hoidma, ja võib-olla veel kõige rohkem tema enda vanema eest. Lapsel on teinekord väga valusat informatsiooni õpetajale öelda, näiteks joomise kohta või peksmise kohta, ja ma ei tohi seda vanemale nii öelda, et ta aru saaks, et see on lapse suust tulnud. ... kui laps pisaratega või vihahoos kinnitab, et ta ei tahagi koju minna, sest isa on kogu aeg purjus ja ema on ta peale väga vihane või nutab. Mis siis seda last aitaks? (Õ9.6, Palts, 2019: 104)

Nagu eelpool mainitud, selle kõrval, et arenguestlusel on kesksel kohal lapse vajadused, on igal osalejel ka oma vajadused. Peamiselt toovad õpetajad välja oma vajaduse last ja tema peret uue nurga all tundma õppida. Kui arvestada, et klassijuhatajal on üldjuhul enam kui 20 õpilast, siis on õpetajal keeruline õpilasi eri rollides tundma õppida. Arenguestlus annab selleks võimaluse, mõnikord seisab klassijuhataja silmitsi ka ootamatu informatsiooniga.

Minul on ka selline olukord olnud, et mulle tuli eelmisel aastal üks uus poiss klassi. Arenguestlusel laps nagu kapseldus kinni oma vanemate juures. Ükskõik, millest me rääkisime, ka heade asjade juures, siis mulle tundus, et need vanemad üritasid ka positiivsetest asjadest midagi negatiivset välja lugeda, nagu laps oleks kogu aeg milleski süüdi. See oli mulle täiesti üllatav, kuna laps istus kogu aeg niiviisi ludus ja vanemad vaatasid sellise kullipilguga teda, kuigi mina ei ole midagi negatiivset lapse kohta öelnud. Aga nad lugesid minu suunavatest küsimustest seda välja, et kui mina küsisin, kuidas sul tänane päev läks, vanemad lugesid välja, et räägi kohe välja, mis pätti tegid, siis vanemad andsid oma kehahoiakuga seda välja ja laps ei tahtnudki midagi rääkida. Kui ma küsisin, et räägi näiteks, mis sa seal tunnis tegid, vanemad jälle arvasid, et midagi hirmus pahasti. (Õ7.7, Palts, 2019: 98)

Mida eelkirjeldatud olukorras õpetaja saaks teha? Üks võimalus on anda lapsele ja vanematele kohe konstruktiivset ja positiivset tagasisidet (mitte jäädes pelgalt neutraalsete küsimuste esitamise juurde), teine võimalus on ennetavalt vanematega läbi rääkida, kuidas toetada arenguestluse käigus lapse eneseanalüüsi ja tekitada eduelamust.

Mõned õpetajad arvavad, et mõne lapse arengu jaoks ei ole arenguestlust vaja, eriti siis, kui akadeemilist arengut peegeldavad hinded ja käitumine „on korras“. Siiski on õpetajaid, kes näevad arenguestluses muuhulgas lapse vajadust olla kuulatud ja teha eneseanalüüsi.

Mina pean küll ütleva, et aeg-ajalt ma mõtlen, mõne perega võiks arenguestluse vahele jätta küll ja mitte midagi ei juhtu – laps areneb mõnusasti edasi. Aga võib-olla on selle lapse jaoks vaja arenguestlust, et laps õpiks enda peale mõtlema. Et ta õpib endasse vaatama, et oh-oh, näed, ma kodus olen selline ja koolis selline. (Õ3.1, Palts, 2019: 110)

Ka vanematele on oma lapse kuulamine ja nägemine tavapärasest veidi erinevas kontekstis oluline vajadus. Vahel saavad vanemad hea üllatuse osaliseks, näiteks nähes, kui hästi nende laps oma vajadusi ja saavutusi analüüsib.

Kui laps ja pere veel kooli ja õpetajat ei tunne, võib arenguestluse žanri kasutada tutvumisvestluse funktsioonis.

Ühiseks vajaduseks (ja arenguestluse eesmärgiks) peetakse tavapäraselt ka arengukokkulepete sõlmimist. Teisisõnu, tagasiside tõlgitakse edasisideks. Siiski ei tohiks arengukokkulepped olla väga järgalt jälgitav eesmärk, mõne õpilase jaoks võib olla hoopis olulisem arutada süvitsi näiteks mõne õpetajaga halvenenud suhete põhjusi ja võimalusi neid parandada.

Kokkuvõtteks, väärtustades õpilase vajadusi, saab arvestada ja tasakaalustada kõikide osapoolte vajadusi. Oluline on, et lapse vajadus oleks esikohal, teiste osapoolte vajadused aga klassijuhataja jaoks teadvustatud.

Arenguestluse aeg, selle aja väärtus ja koht

Arenguestluse aja küsimus puudutab nii seda, millal ja kui sageli arenguestlusi peetakse, kui ka selle toimumise kestust. Osaliselt sõltub arenguestlustele pühendatud aeg sellest, kuidas väärtuslikuks peab kool lapse ja peredega suhte loomist, õpilase kuulamist ja temaga (vajadusel) arengukokkulepete sõlmimist.

Mõnedes koolides peetakse arenguestlusi kaks korda aastas, sügisene arenguestlus on oluline eriti uue õppeastme alguses.

Arenguestluse ettevalmistamine nõuab aega, mis omakorda tähendab, et see pole õpetajale lisakohustus, vaid oluline kasvatustöö osa. Kui õpetaja peab 24 õpilase ja perega arenguestlusi, kulub selleks vähemalt ööpäev. Lisades ettevalmistuse aja ja kokkuvõtete tegemise aja, mõnel juhul lisaaja, tähendab see vähemalt kord aastas umbes 4–5 tööpäeva. Kas see tasub end ära?

Juhul kui kool väärtustab iga õpilase individuaalsete arenguvajaduste toetamist ja peredega heade suhete loomist, on hästi planeeritud ja juhitud arenguestlus hea võimalus neid väärtusi ellu viia. Kui aga klassijuhataja tajub arenguestlust kui tüütut lisakohustust või võimalust vanemale teada anda, millega võiks õpilane paremini hakkama saada, on tõenäoline, et suhted õpetaja, lapse ja tema pere vahel halvenevad. Eriti halvasti mõjub see, kui õpetaja hakkab vanemale kirjeldama õpilase probleeme. Sõltub ka kirjeldusest, aga vanem võib ennast sellisel juhul abitu ja läbikukkununa tunda.

Niisiis sõltub arenguestlusele kulutatud aja väärtus otseselt vestluse kvaliteedist, mida õpetaja saab mõjutada.

Tavapäraselt toimub arenguestlus koolis. Samas ei pruugi see nii olla, mõnel juhul võib arenguestlus toimuda ka väljaspool kooli, sh õpilase kodus, kui see kõigile osapooltele sobib.

Minu jaoks oligi neid arenguestlusi huvitavam teha kodus, sest laps, kes on koolis hästi vinks-vonks, on kodus täiesti teistsugune. Ja mõnikord täiesti vastupidi. See avab mingid uued tahud lapsest ja see on õpetajale huvitav ning mõnikord võib sellest uuest teadmistest ka lapse jaoks kasu olla. (Õ3.1, Palts, 2019: 106)

Õpetajate ja vanemate arenguestluse alane teadmus

Ühine ja jagatud teadmus kommunikatsiooni žanrite kohta on oluline, aga see ei ole täna Eestis tavapärane (Palts, 2019: 106). Negatiivset kogemust tekitab näiteks olukord, kus õpetaja arvab, et arenguestlus on parim aeg lugeda vanematele ette kõik lapsega seotud probleemid, kuid vanemad on (näiteks eelneva kogemuse alusel) valmistunud positiivseks ja lapse arengu üle arutlevaks vestluseks koos lapsega.

Probleemvestluse väljund on vajadus lahendada konkreetne probleemne olukord võimalikult operatiivselt. **Arenguestluse** tagasi- ja edasisivaatamine ajas on palju avaram, selle tonaalsus peab olema toetav ja konstruktiivne.

Kui vanemad näevad, et lapsel on käitumise või õppimise või suhetega probleeme ja neil on ikkagi tahtmine seda asja muuta, siis ei tule oodata arenguestlusteni. Need ei ole asjad, mida ei saaks muuta kohe, kui märgatakse. /.../ No probleemvestlus tuleb teha, kui on probleem, mida ilmselgelt ei mina õpetajana ega laps – meie kahekesi – muuta ei suuda. Siis kaasame vanemad ja tugispetsialiste. (Õ3.2, Palts, 2019: 92)

Aeg-ajalt tuleb ikka arenguestlusel välja selliseid lugusid, et tüdrukute vahel on mingid probleemid või asjad. Ja ma saan selle informatsiooni kätte. Aga siis mul tekib alati küsimus, miks me ootame seda ühte päeva aastas. Võta varem ühendust, tõsta see toru või saada meil, et tüdrukute vahel on selline asi ja proovime seda siis lahendada. Alati ju õpetaja ka kõike ei näe. (Õ1.5, Palts, 2019: 110)

Seega, nii nagu inimesed, kes lähevad vaatama komöödiat, on tõenäoliselt pettunud, kui neile esitatakse tragöödiat, on oluline, et õpetaja, laps ja lapse pereliikmed teavad, mida oodata arenguestlusest.

Kokkuvõte

Klassijuhataja ja klassiõpetaja töökoormus õpilaste ja nende perede tundma õppimisel, suhete ja usalduse loomisel ning dialoogi juhtimisel osapoolte vahel on väga suur. Arenguestlus on üks paljudest kommunikatsiooni žanritest, millega heade suhete loomist toetada. Tänapäevane arenguestlus on väärtuspõhine – žanri tunnused (kes osalevad, kokkulepitud eesmärgid, positiivne ja konstruktiivne diskursus, õpilase jõustamine kõnelejana, osalejad ja nende vajadused ja rollid, arenguestluse struktuur, toimumise aeg ja koht) on õpetajale abistavad tööriistad. Neid tööriistu saab õpetaja aga kasutada kahel tingimusel:

- kool tervikuna toetab õpilasest lähtuvat dialoogi;
- haridussüsteem tervikuna ja kool toetavad sellise paljunõudva vestluse teostamiseks vajalike pädevuste harjutamist ja arenguestluse teostamiseks vajaliku ajaressursi andmist.



Kuidas arenguvestlust läbi viia?

Alustuseks tuleb anda vestlusel osalejatele aega kohaneda ja selgitada, millest juttu tuleb, ehk teha **sissejuhatus**. Eriti oluline on see esimeste vestluste puhul.

- ✓ Tervitus.
- ✓ Kokkulepped.
- ✓ Aeg.
- ✓ Konfidentsiaalsus.
- ✓ Mobiili väljalülitamine.
- ✓ Rollid arenguvestlusel.

Järgneb sisuline vestlus lapsega ehk **teemaarendus**.

- ✓ Üldiselt üksikule – alustada tuleks laiemast valdkonnast ja minna aktiivse kuulamise võtetega üle isiklikumale tasandile.
- ✓ Välisest sissepoole – käitumisest, tulemustest liigutakse mõtete, tunnete ja unistusteni.
- ✓ Koolist väljapoole – jutud liiguvad kooliasjadest koolivälisele tegevusele.

Sellele järgneb räägitu **kokkuvõte**.

- ✓ Kuidas saab õpetaja toetada õpilase vajadusi, soove, tulevikuplaane?
- ✓ Lapse ootused vanemale: kuidas saab kodu toetada lapse vajadusi, soove, tulevikuplaane?
- ✓ Omavahelised kokkulepped.
- ✓ Tegevusplaan.
- ✓ Sõna vanemale küsimiseks, täiendamiseks, lisamiseks, aruteluks.
- ✓ Kas on midagi, millest peaks veel kindlasti rääkima?

Lõpetuseks tuleb **sõnastada edasised tegevused**. Kõigile osapooltele peaks olema ühtviisi selge, milles kokku lepiti.

Vestlusele paneb punkti **tänamine**.



Arenгуvestluse pidamisel on hea tunda järgnevaid strateegiaid:

Küsimuste küsimine – küsi avatud küsimusi ehk neid, mis lasevad kirjeldada. Näiteks: kuidas sa kodus õpid? Milline on tund, kus sa ennast kõige paremini tunnend? Lapsed ei oska tihti toimuvat sõnastada, kirjeldamine on hea viis jõuda asja tuumani.

Aktiivse kuulamise võtted – sh ümbersõnastamine ja peegeldamine. Peegeldada võib nii mõtteid kui emotsioone.

Vestluse pidamisel on tähtis:

Konstruktiivsus – kindlasti on palju huvitavaid teemasid, millest kõneleda, kuid eelkõige on tarvis püüda jääda vaid kõige olulisemate juurde. See muidugi ei tähenda, et oluline ei oleks sisse elada ning vestlusest rahulikult väljuda.

Oskus oodata – empaatiliselt vaikida ja oodata, kas õpilane tahab ise veel midagi rääkida.

Anda vabadus arvata – nii õpilasel kui ka vanemal on õigus jääda oma seisukohale.

Küsida asjakohaseid küsimusi – näiteks tuleb silmas pidada lapse vanust.

Hoolikalt läbi mõeldud ja ettevalmistatud arenguvestlused ning koosolekud tagavad hea rütmi nii laste, vanemate kui klassiga tervikuna.

Kasutatud kirjandus

- Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C., & Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola [Encounters between home and school]*. Lund: Studentlitteratur.
- Bailey, J. M., & Guskey, T. R. (2001). *Implementing student-led conferences*. California: Corwin Press.
- Benson, B., & Barnett, S. (2005). *Student-led conferencing*. Corwin: Thousand Oaks.
- Countryman, L., & Schroeder, M. (1996). When students lead parent–teacher conferences. *Educational Leadership* 53, 64–68.
- Gastaldi, F.G. & Longobardi, C., Guaglia, R., Settani, M. (2015). Parent-Teacher Meetings as Unit of Analysis for Parent-Teacher Interactions. *Culture & Psychology*, 21(1), 95–110.
- Hackmann, D. G., & Kenworthy, J. (1995). Student-led conferences: Encouraging student-parent academic discussions. Presented at the Annual Conference of the National Middle School Association (22nd, New Orleans, LA, Nov 1–4 1995). https://archive.org/stream/ERIC_ED388449/ERIC_ED388449_djvu.txt
- Hayden, C. (2009). Family Group Conferences—are they an effective and viable way of working with attendance and behavior problems in schools? *British Educational Research Journal*, 35(2), 205–220.

- Lupton, C. (Ed.) (2000). Moving forward on Family Group Conferences in Hampshire (Portsmouth, Social Services Research and Information Unit, University of Portsmouth).
- O'Fee, C. (2012). Trialling student-led conferences in a New Zealand secondary school. *Kairaranga*, 13(1), 3–6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976633.pdf>
- Palts, K. (2019). Lastevanemate ja õpetajate vaheline kommunikatsioon Eesti esimese kooliastme näitel. Doktoritöö. Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/63870>
- Tholander, M. (2011). Student-led conferencing as democratic practice. *Children & Society* 25(3), 239–250. Doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.002777.
- Nõmper, A. & Tikk, E. (2007). Informatsioon ja õigus. Tallinn: Juura, Õigusteabe AS.

Klassijuhataja roll koolikultuuri vahendaja ja kujundajana

Lemme Randma

Koolikultuur on normide, väärtuste, tõekspidamiste, rituaalide, sümbolite ja lugude kogum, mis moodustab kooli oma näo (Lindahl, 2006). Koolikultuuri määratletakse ka kui ajalooliselt edasi antud tähendusmustreid, mis sisaldavad koolikogukonna liikmetele mõistetavaid norme, väärtusi, tõekspidamisi, tseremooniaid, rituaale, traditsioone, müüte ja mis kujundavad inimeste mõtlemist ja tegevust (Stolp ja Smith, 1994).

Koolikultuur väljendub selles, kuidas toimub koolis kommunikatsioon, kuidas suhestutakse probleemidesse ja kuidas neid lahendatakse. Lahendamisel on koolis kõige tähtsam klassijuhataja, kes on oma klassis kommunikatsioonijuht õpilaste, vanemate, aineõpetajate ja tugispetsialistide vahel. Kuidas koolikultuuri analüüsida ja mõtestada, võib lugeda Halliki Harro-Loidi koostatud raamatust „Väärtusarenduse analüüs – miks ja kuidas?“ (vt ka <https://www.eetika.ee/et/vaartusarenduse-analuus-miks-kuidas-0>).

Väärtusarendus on suur osa koolikultuurist. Oluline on mõelda, **kuidas** midagi tehakse. Väärtuskasvatuse seisukohalt on tähtis protsess, mis aitab kujundada, mõista, harjutada ja kinnistada, ning sellist protsessi hoiavad väärikana suhted ja suhtlemine. Suhted on koolis eri tasanditel ja suhtevõrgustikke väga palju: õpilane-lapsevanem, õpilane-õpilane, õpilane-klass, õpilane-aineõpetaja, aineõpetaja-klass, õpilane-klassijuhataja, klassijuhataja-aineõpetaja, klassijuhataja-vanem, klassijuhataja-perekond, lisaks veel suhted juhtkonna ja tugispetsialistidega. Koolis on palju suhtekombinatsioone ja klassijuhatajal on nendes võrgustikes keskne koht. Klassijuhataja võiks olla / peaks olema esimene inimene, kelle poole saavad õpilane ja vanem pöörduda ükskõik mis küsimuses.

Need kõik on formaalsed suhted, mis tähendab, et neid on võimalik juhtida strateegiliselt, kasutades meetodeid, mis aitavad kaasa koostöiste suhete tekkimisele. Eesmärk on jõuda koostööni erinevate sidus- ja sihtrühmadega.

Klass on üks osa koolist, seega on ka klassikultuur osa koolikultuurist. Siiski võivad klassi- ja koolikultuur mõningatel juhtudel vastanduda. Siis on klassijuhataja roll olla nende kahe kultuuri sobitaja ja lepitaja.

Koostöö aineõpetajatega/tunnidistsipliin

Kui klass pole enam üksnes klassiõpetaja käe all, vaid aineid annavad erinevad õpetajad, on oluline see, et aineõpetajad teavad ja aktsepteerivad klassis kokkulepitud reegleid. See tähendab klassijuhataja ja aineõpetaja head koostööd, kus tullakse teineteise soovidele vastu, lepitakse põhilises kokku. Tähtis on aineõpetaja paindlikkus konkreetse klassi reegleid sallida.

Tunni distsipliin sõltub palju metoodikast, mida õpetaja tunnis kasutab. Klassijuhataja tunneb kõige paremini klassi portreed – millised tema lapsed klassis on. Näiteks kui klassis on kinesteetikuid (ehk kehalise tunnetusega õppijaid), tuleb seda tunni andmisel arvestada. Või

kui auditivseid õpilasi (kuulmise järgi õppijaid) on vähe, tuleb tugevalt vähendada õpetaja sõnavõttu klassis ja efektiivsem on kasutada näitlikustamist, arutelusid ja tegutsemist. Natuke oli sellest juttu ka peatükis, kus kõnelesime klassijuhataja rollimääratlustest, väärtuste selitamisest ja võimalusest õpetada lapsi väärtuste üle dialoogi pidama.

Üks aineõpetaja ja klassijuhataja hea koostöövõimalus on tunnivaatlus. Kuigi see võib mõnele aineõpetajale tunduda tema isiklikku tsooni sekkumisena, on tunnivaatlus siiski mõjus vahend saamaks tagasisidet kasutatavale metoodikale. Üldjuhul harjuvad õpilased vaatlejaga tunni esimese osa juures ja võtavad vaatlejat klassi loomuliku osana. Kui aga on kartus, et teine õpetaja häirib tunni andmist, võib kasutada ka filmimist ja hilisemat analüüsi – viimane on kasulik ka eneseanalüüsiks, kuna võimaldab tunnis toimunut tagantjärele hinnata. Väärtused, mis siinkohal küsimuse alla tulevad, on lojaalsus ja konfidentsiaalsus.

Klassijuhataja roll laste suhtes on lähedane pihisa rolliga, mis tõttu tuleb usaldusse suhtuda äärmise tõsidusega. Samas tuleb silmas pidada kooli ühte peaesmärki, milleks on luua lapsele parimad kasvu- ja arengutingimused.

Kooli rituaalid

Eestis on rituaalidel koolikultuuris oma koht, meil on esimese ja viimase koolipäeva aktus pidulik, mis näitab kooli ja mitteformaalse hariduse olulisust eesti kultuuris. Näiteks Prantsusmaal ei ole selliseid koolipäevaüleseid traditsioonilisi üritusi, õpilased tulevad lihtsalt kooli ja toimub õppetöö, õppeaasta viimasel koolipäeval õppetöö lõpeb ja õpilased lähevad koju.

Ülekooliliste traditsioonide puhul on klassijuhataja roll vahendada, klassijuhataja on sellistel puhkudel klassile justkui sõnumitooja. Klassi meelsus ja motiveeritus sõltub palju klassijuhataja enda motiveeritusest, huvist ja hasardist ürituse vastu, ja huvi on raske teeselda – seda kas on või ei ole. Õpetaja motivatsioon sõltub palju sellest, kuivõrd on ta üritusse algusest peale kaasatud, milline osa on tal olnud ideede välja pakkumisel ja otsuste tegemisel.

Õpilasi mõjutab üritusest osa võtma see, kui palju võivad nad traditsioonist kasu saada, mis on selle mõte ning mida, miks ja kuidas nad peavad tegema ehk millised ootused on neile pandud. Kui rituaali sisu ja seal tehtav jääb pigem kaugeks ja arusaamatuks või on sellest koguni ebameeldivad mälestused, võib rituaali toime olla pöördvõrdeline loodetuga – laps võib tajuda traditsiooni kui midagi ebameeldivat, millest ta oma iseseisvas elus soovib pigem loobuda.

Lapse arengu seisukohast on oluline võimaldada lapsele pühadusetunnet temale sobivas võtmes, vaid sel juhul see kinnistub ning ta on ka täiskasvanuna võimeline selliseid hetki looma ja tunnetama.

Mida teha siis, kui kooli väärtused lähevad vastuollu sellega, mida väärtustab lapse perekond? Parim oleks, kui vanemad sääraseid olukordi ennetaksid, valides kooli, mis nende tõekspidamistega sobib.

Kool peab au sees isamaalisust ja tähistab 24. veebruari piduliku aktusega, kus lauldakse ka hümnid. Õpetaja selgitab, et hümnid ja seeläbi isamaa austamiseks tuleb laulmise ajaks püsti tõusta. Klassis õpib aga laps, kelle perekond kuulub Jehoova tunnistajate kogudusse ja tema vanemad suhtuvad hümnid usulistel kaalutlustel teisiti. Selles perekonnas hümnid laulmise ajal püsti ei tõusta.

Kuna alati pole võimalik valida tõekspidamistega ideaalselt sobituv kool, tasub klassijuhatajal kasutada väärtuste erisusi kui võimalust väärtusselituseks ja -dialoogiks.

Klassijuhatajate kogukond koolis

Suures koolis on palju klassijuhatajaid, igapäev oma kujutus, kuidas oleks õige klasside ja õpilaste sidusgrupe juhatada. See moodustab osa koolikultuurist. Kuidas kultuuri kujundamist juhtida?

Alustuseks tuleks õpetajatel ja juhtkonnal kokku leppida alusväärtustes. Mis on just selle kooli kultuuri jaoks olemuslik? Millest ei taheta loobuda? Millised on piirid, kus klassijuhataja saab ise oma töövormid valida ja prioriteetid seada? Tuleb ka kokku leppida, kuidas omavahel suheldakse.

Üks kooli alusväärtus on teadmishimu. Seda soodustatakse klassiväliste tegevuste ja aktiivõppemetoditega. Sellisel juhul võib aga vaateleja silmis kaduma minna distsipliin. Oluline on, et omavahel on kokku lepitud, millest ennekõike lähtutakse, ja et kokkulepped ei jääks üksnes sõnadeks.

Ainult kokku leppimisest siiski ei piisa, suurimat kasu annab protsess, kus iga mõne aja tagant vaadatakse üle, kas soovitud väärtused ka reaalselt ellu on rakendatud. Igapäevaseks koostööks on targem korraldada näiteks klassijuhatajate seminare – ühe kooliastme klassijuhatajad kohtuvad teatud aja tagant ja jagavad oma kogemusi, kuulavad kolleegide õnnestumisi või muresid. Selline toetusüsteem peaks aitama ka juhul, kui on tarvis anda klass üle ühelt juhatajalt teisele – kui koos käiakse regulaarselt, teavad kõik klassijuhatajad eri õpetajate stiile ja meetodeid.

Klassijuhatajad võivad olla erisuguste väärtustega, mis aga kõik on koolis hinnatud. Näiteks lõpetab mõni klassijuhataja tööpäeva rangelt tunniplaan järgi ega tegele lastega emotsionaalses-sotsiaalses plaanis, aga on hea pedagoog, kindlakäeline ja sõbralik. Teine klassijuhataja teeb esimese asjana klassi blogi, hakkab korraldama klassiõhtuid, kuhu kutsub ka lapsevanemaid, ja näeb vaeva laste omavaheliste suhete sõbralikumaks kujundamisega. Kui klass peaks nüüd minema ühe juhataja käest teise kätte, on hea, kui mõlemad on teineteise meetodite ja väärtustega kursis.

Klassijuhataja ja tugispetsialisti koostöö

Tugispetsialiste on koolides väga erinevalt: suuremates koolides rohkem, väiksemates ehk vähem. Mitmeid võimalusi on ka selles osas, kes kuuluvad tugimeeskonda. Tugistruktuur võib olla suunatud peamiselt erivajadustega lastele või tegeleda ennetustööga, mis hõlmab kogu kooli. Meeskonda võivad kuuluda psühholoog, sotsiaalpedagoog, eripedagoog, logopeed, kooliarst, noortejuht, huvijuht, abiõpetaja jne. Tugispetsialist on ekspert, kes on oma erialast lähtuvalt klassijuhataja koostööpartner. Ta on koolis erapooletu osapool ja seda nii õpilase, vanema, aineõpetaja kui ka klassijuhataja suhtes. Kui ta täielikust neutraalsusest kõrvale kaldub, siis pigem õpilase poole.

Kooli tugispetsialistid tunnevad koolikultuuri ja saavad kergemini sekkuda. Neil on lihtsam teha muutusi, kui on näha, et miski ei tööta. Kooliväline spetsialist oskab see-eest näha asju, mida seestpoolt tähele ei pane, ja anda erinevat vaatenurka.

Klassijuhataja ja tugispetsialisti tulemusliku koostöö alus on piisav hulk ühiseid väärtusi. Ühiselt lähtekohalt on parem probleeme lahendada: kui lahknevused on liiga suured, jäävad lapsed abita. Et konflikte saab lahendada nii n-ö paika panemise kui ka kujundamise võtmes, saab lugeda peatükist „Klassijuhataja – klassi kui terviku juht: klassi ühiste väärtuste kujundamine“.

Tugispetsialisti kaasamine probleemi lahendamisse ei tähenda, et kogu vastutus antakse talle – vastutus jagatakse. Oluline on kokku leppida, kes mille eest vastutab (nii klassijuhataja ja spetsialisti kui ka spetsialistide vahel). Üldisemal tasemel sõltub vastutuse võtmine ja koostöö efektiivsus palju juhtkonna toetusest, mis tähendab eelkõige usaldust.

Koostöö ei saa olla eesmärk, vaid vahend eesmärkide täitmiseks. Lapse ümber peab looma tugivõrgustikku nii palju kui vajalik ja nii vähe kui võimalik. Vahel juhtub suure probleemi lahendamise käigus, et laps ja tema vanemad koormatakse spetsialistide ja meetoditega üle. Vaja on hoopis strateegilist lähenemist, mida piisava aja jooksul järjepidevalt ellu viiakse.

Spetsialistil on rohkem aega otsida probleemi põhjust – õpetajal on selleks tundide kõrvalt vähe mahti. Ent klassijuhataja tunneb oma klassi lapsi kõige paremini: ta on kursis nende iseloomude, õpistiilide, aktiivsuse, murede ja käitumismustritega. Klassijuhataja abiga saab vahel analüüsimisse ja lahenduste leidmisesse kaasata terve klassi. Klassi tasandil võib tugispetsialistist olla abi klassikollektiivi ühtsuse loomisel. Kuigi klassijuhataja tunneb lapsi paremini, jääb tal tihti puudu kogemusest. Kui õpetaja otsustab teha ühtsuse loomisel sotsiaalpedagoogi või psühholoogiga koostööd, ei tohi ta siiski ise täiesti kõrvale astuda – klassijuhataja on juhtivas rollis ja viib tundi läbi, spetsialist on vaid toeks.

Kasutatud kirjandus

- Lindahl, R. (2006). The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base. *Connexions* (March 2, 2006). <http://cnx.org/content/m13465/1.1/>
- Stolp, S. M & Smith, S. C. (1994). *School culture and climate: the role of the leader*. Eugene, Or. : Oregon School Study Council.

Klassijuhataja ja tugispetsialisti koostöö sotsiaalpedagoogi vaatenurgast

Helen Hirsnik

Šveitsi kasvatusteadlane J. H. Pestalozzi (1746–1827) on rõhutanud, et kasvatus eesmärk on inimlikkus ja selle saavutamiseks on vaja kaasinimeste mõju. Inimeste võimed ning anded jagas ta kolme gruppi: mõte (märksõnaks pea); tahe, tegu (märksõnaks käsi) ja tunne (märksõnaks süda). Arendada tuleb kõiki kolme. (Brühlmeier, 2009) Pea ja käe arendamine on traditsioonilise kooli ning pedagoogika iseenesestmõistetav ülesanne. Väärtuskasvatuse keskmes on aga süda. Kui aineõpetaja võib püüda end defineerida oma aine kaudu (kuigi ta on igal juhul ka väärtuskasvataja), siis klassijuhataja ja tugispetsialistide töö iseenesest eeldab teadlikku väärtuskasvatust. Märgata ja toetada tuleb õpilase individuaalseid vajadusi, sotsiaalsete oskuste arengut ning õpilase vastutust oma õppetöös. Need aspektid ei saa väärtustest eraldi seista.

Klassijuhatajad ja tugispetsialistid tegutsevad ühise eesmärgi – õpilase heaolu – nimel ning nende rollid ja ülesanded on sarnased, pädevused ja võimalused kohati aga niivõrd erinevad, et vajavad igal juhul läbi rääkimist ning mõistmist nii kooli kui kogukonna tasandil. „Tere, mina olen sotsiaalpedagoog koolis A“ või „klassijuhataja koolis A“ ei tähenda kunagi sama, kui olla sotsiaalpedagoog või klassijuhataja koolis B. Rollid ja ülesanded, mida need ametid täidavad, on eri kontekstides isesugused. Veelgi enam: need erinevad ka indiviiditi. Eelpool on kirjutatud, et klassijuhataja tegevus kujuneb selle põhjal, kuidas ta end klassijuhatajana näeb ja defineerib ning millised on tema tugevused või ootused. Tugispetsialistil tuleb ennast kohandada ennekõike kontekstile vastavaks (ja kontekst tähendab siinkohal näiteks nii õpilaste arvu ja eripärasid kui ka kogukonna toe olemasolu või puudumist), kuid paljud ülesanded on siiski määratletud. Nii leiame näiteks põhikooli ja gümnaasiumi seadusest (§ 46, lõige 5), et raskused koolikohustuse täitmisega või õpitulemustest mahajäämus on valdkonnad, millega tegelevad tugispetsialistid. Sotsiaalpedagoogi tööülesanded on abivajajate ning lähikeskkonna võrgustiku ja ressursside väljaselgitamine, sotsiokultuuriliste erinevuste ning integratsiooniga seotud probleemide märkamine ja nendega tegelemine, sotsiaalsete oskuste hindamine ja arendamine, juhtumikorraldus ja nõustamine, ennetustöö, turvalise õpi- ja töökeskkonna kujundamine (Kutsestandard. Sotsiaalpedagoog, tase 6, 2017).

On selge, et nimetatud ülesanded kattuvad suures osas klassijuhataja ülesannetega ja seetõttu on eriti oluline need omavahel läbi rääkida.

Sotsiaalpedagoog juhib klassijuhataja tähelepanu ühe tema õpilase puudumistele. Neid on üsna palju. Klassijuhataja teab, et sotsiaalpedagoog jälgib puudumisi ülekoolliselt. Ta tänab sotsiaalpedagoogi märkamise eest ja kinnitab, et on probleemist teadlik, õpilasega vestelnud ja kohtub juba samal nädalal ka lapsevanemaga.

See näide oleks võinud põhjustada asjatut konflikti, kui klassijuhataja oleks arvanud, et sotsiaalpedagoog viitab tema tegemata tööle. Aga nad on omavahel rollid läbi rääkinud ja

teavad, et jälgivad puudumisi ühiselt. Kui klassijuhataja ja vanema vaheline vestlus ei ole tulemuslik, kaasab klassijuhataja sotsiaalpedagoogi.

Levinuim praktiline tööjaotus näebki ette, et probleemide ilmnemisel on „töö“ lastevanematega pigem tugispetsialistide ülesanne, ja see on mõistetav nii ajalise ressursi kui ka kompetentsi erinevuste tõttu. Krips (2010) ütleb, et nõustamise eelduseks on pädevus ja õpetaja ülesanne on eristada probleeme, mille korral õpetaja saab ja oskab konsulteerida, probleemidest, mille puhul ei pruugi piisata tavapärasest pedagoogilisest nõustamisest. See tähendab muidugi õpilase suunamist vastava erialaspetsialisti juurde. Harro (2017) kirjutab, et õpilaste probleemid koolikeskkonnas võivad olla ka sellised, mida ei saagi päriselt muuta. Selle asemel tuleb nii õpilasel endal kui ka temaga kokku puutuvatel täiskasvanutel olukorraga kohaneda. Selle eelduseks on mõistmine ja teadvustamine ja siingi on abi tugispetsialistide pädevusest ja kogemustest. Kui tugispetsialist aitab klassijuhatajal olukorda mõista, siis on klassijuhatajal lihtsam toetada õpilast ja kolleege tema õpetamisel.

Kuigi tugispetsialistid kasutavad ennetustöös ja väga tõsiste grupiprobleemide korral meetodeid, mis haaravad klassi või teatud õpilaste gruppi kui tervikut, siis suurem osa tööst tehakse siiski individuaalsel tasandil. Klassijuhataja seevastu teeb ilmselt suurema osa tööst ära grupi tasandil, märgates ja toetades igat õpilast vastavalt võimalustele ka eraldi. Kuid igal juhul saab just klassijuhataja olla probleemide esmane märkaja, sest erinevalt tugispetsialistist on klassijuhatajal õpilased enamasti silma all. Klassijuhataja annab kas ainetundi või toimetab klassiga mõnel muul moel ja omab lastega pidevat vahetut kontakti. See peaks olema klassijuhataja töö üks vaieldamatuid eeldusi ja siinkohal tasuks igal koolijuhil oma klassijuhatajatele ja nende tunniplaanile sellise pilguga otsa vaadata (kas ja kui sageli klassijuhataja oma klassi õpilasi nädala jooksul kohtub?). Teine eeldus on rollikonfliktidest hoidumine. Rollikonflikt võib tekkida, kui näiteks koolijuht, õppejuht või tugispetsialist on klassijuhataja rollis. See ei tähenda, et näiteks poiste kehalise kasvatusõpetaja ei võiks olla hea klassijuhataja. Ta võib täiesti vabalt olla ka parim klassijuhataja koolis, kuid küsimus on selles, kuidas on organiseeritud tema töö klassiga. Kas ja kui sageli kohtub ta tüdrukutega? Klassiga tervikuna? Sama kehtib ka siis, kui klassijuhataja rolli täidab teises rollis töötav õpetaja. Oluline on suuta endas leida erapooletus ja teadlikult rollikonflikti vältida. See on keeruline ülesanne ja nõuab õpetajalt head analüüsi- ja refleksioonioskust. Rollid peavad olema paigas nii inimeste vahel kui ka inimese enda sees.

Klassijuhataja saadab järjepidevalt „pahandust“ teinud õpilase sotsiaalpedagoogi kabinetti ja ootab, et laps saaks seal sobiva „karistuse“. Oodatud karistusi aga ei järgne; õpetaja vihastab ning ütleb kolleegidele, et sotsiaalpedagoog ei ole pädev.

Selle näite puhul on hädavajalik, et sotsiaalpedagoog selgitaks oma rolli ja ülesandeid õpetajatele ning tervele kooliperele. Vajadusel tuleb seda teha korduvalt. Sotsiaalpedagoog ei ole kohtunik või karistaja. Ta on erapooletu nõustaja, kes aitab olukordi lahendada, olles mõistvaks toeks kõikidele osapooltele. Seda ei saa teha „karistusi“ jagades.

Ühele klassijuhatajale ei tundu õige, et tema klassi lapsed käivad vahetundide ajal grupiviisiliselt sotsiaalpedagoogi kabinetis värviraamatuid värvimas. Klassijuhataja pöördub sotsiaalpedagoogi poole ja väljendab oma häiritust, et sotsiaalpedagoog selliselt oma tööaega sisustab.

Ka selle näite puhul on selge, et osa sotsiaalpedagoogi tööst on jäänud õpetaja(te)le kommunikeerimata. Tugispetsialisti peamine töövahend on suhe õpilasega ja on ainult hea, kui seda suhet on asutud looma juba enne probleemide ilmnemist. Selline tegevus peaks olema igati tervitatav, kui selleks jagub aega.

Just probleemide lahendamiseks vajamineva aja olemasolu on see, millega tugispetsialist klassijuhatajat toetada saab. Õpetajad ja tugispetsialistid on koolis sageli ülekoormatud, kuid tugispetsialist peaks täitma vaid oma peamist funktsiooni (mitte olema seotud kontakttundide andmisega) ning seetõttu saab tugispetsialist erinevalt klassijuhatajast kogu oma aja suunata õpilaste probleemide lahendamisele. Juba ainuüksi selle tõsiasja pärast peaks klassijuhataja nägema tugispetsialistis eelkõige enda abilist.

Harro (2017) rõhutab, et õpilase individuaalsete eripärade märkamisel ei ole õpetaja või lapsevanem üksinda. Tegemist on võrgustikuga, milles teevad oma tähelepanekuid kõik õpilasega kokku puutuvad täiskasvanud. Klassijuhatajal on võimalus luua kogutud informatsioonist tervikpilt. Tugispetsialistid saavad aidata leida puuduolevad infokillud ning vajadusel koostöös klassijuhatajaga panna paika edasine tegevusplaan.

Klassijuhataja pöördub sotsiaalpedagoogi poole, sest tema klassis on poiss, kes satub sageli kaasõpilastega konfliktidesse. Klassijuhataja on vestelnud selle poisi ja terve klassiga. Paaril korral on ta kohtunud ka poisi vanematega, kes pigem eitavad probleemi olemasolu.

Antud näite puhul on klassijuhatajal tekkinud kahtlus, et tal ei ole õpilase toetamiseks kogu vajaminevat informatsiooni. Kogenud pedagoogina aimab ta, et õpilase käitumise taga võib olla mõni spetsiifilisem käitumishäire, mis vajab sekkumist ja sellest lähtuvat tuge. Tugispetsialist kohtub poisi vanematega ning õpilane hakkab regulaarselt käima sotsiaalpedagoogi juures sotsiaalsete oskuste treeningul.

Samast näitest võib, aga ei pruugi välja kasvada klassijuhataja ja tugispetsialisti vaheline väline konflikt ehk vastuolu, mille saab tekke põhjuse järgi jagada nelja suuremasse tüüpi: väärtuskonfliktid (vastuolud inimeste vahel nende erinevate väärtuste tõttu); vajaduste konfliktid (vastuolud inimeste erinevate vajaduste tõttu); õiguste konfliktid (õiguste rikkumisest tulenevad vastuolud) ja eesmärgikonfliktid (inimeste erinevatest eesmärkidest tulenevad vastuolud) (Krips, 2010).

Antud olukorras võib tekkida väärtuskonflikt kui lapsevanemad usaldavad õpilase diagnoosi üksnes tugispetsialistile ja ei luba tal seda avaldada klassijuhatajale ja teistele kooli töötajatele ning klassijuhataja nõuab sellest hoolimata tugispetsialistilt informatsiooni avaldamist. Juhul kui eelnevalt on koostöö põhimõtted ja tugispetsialisti töö eripärad jäänud lahti rääkimata, võib klassijuhataja tunda end kõrvalejätuna ja ebausaldusväärseks ning süüdistada selles nii õpilase vanemaid kui ka tugispetsialisti. (Tugispetsialisti ülesanne on selgitada vanematele, kui oluline on infot jagada, ja kindlustada neile teadmine, et informatsiooni jagamine on turvaline ja seda kasutatakse vaid lapse huvides. Seni, kuni lapsevanem ei ole valmis informatsiooni jagama, tuleb seda ka austada.)

Teine klassijuhataja jaoks võrdlemisi keeruline olukord on, kui õpilasel jagub usaldust vaid ühele täiskasvanule. Ka siis tuleb last toetavatel täiskasvanutel lahendada küsimus, kuidas võrgustik sellistes tingimustes toimima panna.

Ühe keskmise suurusega kooli seitsmenda klassi klassijuhataja võtab sügisel vastu otsuse minna pensionile. Klass ei tea mõnda aega, kellest saab nende uus klassijuhataja. Üks tüdruk, kellel on probleeme puudumisega, hakkab oma muresid jagama sotsiaalpedagoogile. Uus klassijuhataja tahab väga oma klassi laste usaldust võita ja aitab neid kõiges. See tüdruk ei räägi talle midagi. Klassijuhataja nõuab sotsiaalpedagoogilt selgitust ja tüdruku puudumiste põhjuseid.

Klassijuhatajal on õigus seda informatsiooni nõuda, kuid tal on ka kohustus leppida teadmise ja ta ei saa kõike teada. Küllap on seda kergem teha, kui olukord enda jaoks vastupidiseks mõeldakse. On ju küllalt neidki situatsioone, milles õpilane palub klassijuhatajal info endale jätta. Seda soovi tuleb igal juhul austada. Ja see ei tähenda, et puuduoleva informatsioonita ei saa õpilast toetada. Kui sotsiaalpedagoog ütleb klassijuhatajale, et sellel tüdrukul on hetkel väga keeruline ja tal on palju kooliväliseid probleeme, siis saab klassijuhataja seda aktsepteerida ja olla õpilase suhtes hooliv ning toetav, pakkudes turvalist keskkonda vähemalt koolis.

Klassijuhatajal tuleb mõista, et on olemas palju sellist informatsiooni, mida on vaja teada, et õpilast toetada, ja on palju sellist informatsiooni, mille teadmine ei ole ilmingimata hädavajalik, kui see ei anna õpilase toetamisele lisaväärtust. Selle teadmise aktsepteerimine aitab toime tulla võimalike sisemiste konfliktidega.

Igasuguste konfliktide ennetamine ja lahendamine on tõhusam siis, kui on loodud usalduslik suhe. See põhimõte kehtib kõigil tasanditel ja peaks olema loomulik nii klassijuhataja-õpilase suhtes kui ka klassijuhataja-tugispetsialisti suhtes. Usaldust saab kasvatada järk-järgult ning täiskasvanu poolt peab see olema teadlik ja eesmärgistatud protsess. Seega peaksid nii tugispetsialist kui klassijuhataja omavahelisse suhtesse teadlikult panustama. Mitt (2018) ütleb, et usalduse tekkimine nõuab aega ja ühiseid kogemusi, kuid esmalt peab see olema otsus. Ta selgitab Johari akent kui ühte võimalust, kuidas usaldust teadlikult kasvatada. Aken kirjeldab, kuidas inimene ennast ise tajub ja kuidas teised teda tajuvad. Avatud ala on see osa endast, mis on teada nii endale kui teistele. Lisaks on veel varjatud, peidetud ja tundmatu ala. Mida suurem on avatud ala, seda kvaliteetsem on suhe, seda lihtsam on usaldust luua ja hoida.

Küllap kasvab klassijuhataja ja tugispetsialisti suhtes avatud ala iga koostööd sisaldava kokkupuutega. Mõlemad õpivad tundma teineteise väärtushinnanguid ja tugevusi, ilmselt oskavad märgata ja ehk ka konstruktiivselt tagasisidestada kasvamist vajavaid külgi. See kõik on oluline nii õpilase toetamisel kui ka endaga hakkama saamisel. Tugispetsialist on tugipunkt kõigile õpilasega kokku puutuvatele inimestele. Ka klassijuhataja peab tundma, et ta võib talle toetuda. Vaid nii saab toimuda koostöö.

„Ma ei pea teadma, mis täpselt teda piinab. Aga ma tahan teada, kas sina tead seda põhjust ja kas sa saad teda aidata?“ küsis klassijuhataja sotsiaalpedagoogilt.

„Ma arvan, et me saame teda koos aidata,“ vastas sotsiaalpedagoog.

Kasutatud kirjandus

Brühlmeier, A. (2009). *Kujundada inimest: 27 mosaiikikildu*. School for Children.

Harro, H. (2017). *Tärgava taime eest hoolitse hellalt*. Sutrop, M.; Toming, H., Kõnnussaar, T. (Koostanud.) Hea kooli käsiraamat. (lk 179-198). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Krips, H. (2010). *Konfliktidest ja suhtlemisest õpetamisel ning juhtimisel*. Tartu: AS Atlex.

Kutsestandard. Sotsiaalpedagoog, tase 6, 2017. Külalastatud aadressil https://sotsiaalpedagoogid.ee/wp-content/uploads/2017/11/HS_sotsiaalpedagoog_tase_6.pdf

Mitt, M. (2018) *Koos suudame palju. Abiks lasteaiaõpetajale – loo lapsevanematest toetav meeskond grupiprotsesside kaudu.* MTÜ Väärtuskoolitus.

Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus. (Vastu võetud 09.06.2010).