

Tagasiside

Tartu Ülikooli eetikakeskus

Tagasiside

Käsiraamat õpetajale,
lapsevanemale
ja koolijuhile

2019

TAGASISIDE

Käsiraamat õpetajale, lapsevanemale ja koolijuhile
Tartu Ülikooli eetikakeskus 2019

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

Koostajad: Halliki Harro-Loit, Tiia Kõnnussaar, Mari-Liis Nummert, Margit Sutrop

Konsultant: Mari-Liisa Parder

Toimetaja: Tiia Kõnnussaar

Keeletoimetaja: Laura Lilles-Heinsar

Korrektuur: Önne Allaje, Liisi Karjus, Tiia Kõnnussaar, Mari-Liisa Parder, Kertu Rajando

Kujundus ja küljendus: Merle Moorlat

Tartu Ülikooli eetikakeskus tänab

kultuuri- ja hariduskongressi „Õppimine ja haridus Eesti kultuuris“ (24.–25. nov 2018) korraldajaid ning õpilasi, kelle esinemisest leiata katkendeid käesoleva raamatu kaante vahelt: Eik Erik Sikk, Joosep Kään, Tõnis Tamme, Tiina Theresa Gross, Artur Haller, Oskar Kröönström, Meeri Krass, Raul Steinberg, Taavet Borovkov.

Kirjastaja: EKSA

Trükitud: AS Pakett trükikojas

Autoriõigus: Tartu Ülikooli eetikakeskus ja autorid 2019

ISBN 978-9949-684-10-6

SISUKORD

Saateks. Tagasiside, väärtused ja väärtuskasvatus <i>Margit Sutrop</i>	7
Tüütu tagasiside: lihtsaid nippe tagasiside andmiseks ja vastuvõtmiseks <i>Tõnu Lehtsaar</i>	17
<i>Noorte hääl</i>	28
Intervjuu. Miks tagasiside sageli ei toimi? <i>Ruti Einpalu</i>	29
<i>Noorte hääl</i>	34
Tagasi- ja edasiside kui väärtustel põhinev kommunikatsioon <i>Halliki Harro-Loit</i>	37
<i>Noorte hääl</i>	46
Vestlusring. Tagasisidet tuleb anda südamega	47
Tagasiside ja kuidas sellest mõelda <i>Grete Arro</i>	59
Intervjuu. Koolis me kuulame üksteist ja kõneleme teeneteisega <i>Meedi Neeme</i>	68
<i>Noorte hääl</i>	79
Tagasisidele avatud õpiprotsess õpetaja vaatenurgast <i>Agne Kosk</i>	81
<i>Noorte hääl</i>	93
Intervjuu. Tagasiside eesmärk on inimesena õppida <i>Indrek Lillemets</i>	95
Tagasiside küsimine ja kokkulepped <i>Halliki Harro-Loit</i>	109
<i>Noorte hääl</i>	117
Intervjuu. Lammutav tagasiside ei aita edasi <i>Tõnis Lukas</i>	118

Peeglike, peeglike sein peal <i>Helen Hirsnik</i>	123
Intervjuu. Kas konkurents või vastastikune võimestamine? <i>Toomas Kruusimägi</i>	133
<i>Noorte hääl</i>	141

SAATEKS. TAGASISIDE, VÄÄRTUSED JA VÄÄRTUSKASVATUS

Margit Sutrop

Tartu Ülikooli praktilise filosoofia professor, eetikakeskuse juhataja

Oleme õigusega uhked, et Eesti õpilased on oma akadeemiliste tulemustega Euroopa parimate hulgas, kuid mures, et koolilaste subjektiivne heaolu on madal. Rahvusvaheline uuring „Laste maailmad“ näitab, et Eesti on koos Saksamaaga nende maade hulgas, kus laste koolirõõm langeb drastilise kiirusega, kui laps jõuab teisest kuuendasse klassi (Kutsar, Soo ja Mandel 2019). 2019. aasta augustis Tartus peetud laste heaolu konverentsil rõhutas uuringu juht, Seouli riikliku ülikooli professor Bong Joo Lee, et kõige rohkem mõjutab lapse heaolu see, kuivõrd ta ise endaga rahul on. Seega peaksid kasvatajad panema rohkem rõhku laste tugevuste väljatoomisele ja enesekindluse kasvatamisele.

Kas oleme oma lapsi liiga vähe kiitnud? Või kiitnud valede asjade eest? Stanfordi Ülikooli psühholoogi Carol S. Dwecki uurimused näitavad, et laste intelligentsuse ja annete kiitmine ei aita

kaasa nende enesekindluse ja motivatsiooni tõusule, vaid vastupidi, muudab eneseusu hapramaks. Selleks, et lapsi aidata, tuleb toetada edenemismõtteviisi, mis seisneb uskumises, et inimesed suudavad oma võimeid arendada. Inimese võimete kiitmise või laitmise asemel tuleks keskenduda õppimise protsessi, strateegiate, pingutuste ja valikute tagasisidestamisele, sedastab positiivne psühholoogia. Carol S. Dweck ütleb, et „konstruktiivne kriitika on tagasiside, mille eesmärk on aidata lapsel mõista, kuidas asjad korda saada“ (2017: 265). Ta lisab, et lapsed on väga tähelepanelikud, milliste sõnadega neid kiidetakse või laidetakse. Kui arvustada või kiita lapse omadusi, mitte pingutust, tekib lapsel kergesti tunne, et ta ei saa oma võimete arendamiseks midagi teha. See aga vähendab motivatsiooni ja pärsib arengut.

Hariduse eesmärk on aidata kaasa inimese õitsengule. Nii lapsevanemate kui õpetajate kõige olulisem ülesanne on toetada lapse arengupotentsiaali väljaarenemist ning õpetada noort inimest eesmärke seadma ja nende poole liikuma. Kuigi Eesti elukestva õppe strateegias 2020 ja 2011. aastal vastu võetud riiklikes õppekavades on kirjas, et põhikoolil ja gümnaasiumil on nii hariv kui ka kasvatav ülesanne, väärtustatakse meie koolis tänini ikka oluliselt rohkem õpiedu kui isiksuse arengut.

Kas põhjus on selles, et õpetajad ja lapsevanemad ei tea, kuidas toetada iga lapse individuaalset ja sotsiaalset arengut, või ollakse kaasasündinud andekuse usku ega usuta, et võimed on arendatavad? Meie hariduselus on levinud õpilaste liigitamine andekateks ja andetuteks. Suhtumisega, et andekatega tuleb tegelda, andetutega pole suurt midagi ette võtta, teeme kahju mõlematele, sest pärsime pingutamist ja arengut. Mäletan, kui üllatunud olin, kui Saksamaal elades viisin lapsed laulukoori katsetele. Pärast ettelaulmist uurisin, kuidas neil viisipidamisega on, kas nad said koori sisse. Koorijuht vaatas mind imestunult ja selgitas, et katsed ei olnud üldse mitte selleks, et testida viisipidamist, vaid selleks, et hinnata, kui kaugel

lapsed arengus on, kas oskavad juba nooti lugeda ja millisesse häälegruppi nad panna. Kogenud koorijuht kinnitas, et igäühte on võimalik mingil tasemel laulma õpetada. Taoline suhtumine oli minu jaoks uus, sest mäletasin oma kooliajast, kuidas juba esimeses klassis jagati lapsed kahte lehte – nendeks, kes peavad viisi, ja nendeks, kes ei pea. Selline suhtumine ei piirdu meil paraku vaid muusika-, kunsti- ja spordiringidega, vaid seda kohtame kõigi ainete puhul.

Igaks juhuks tuleb lisada, et pingutamine ilma mõttekate eesmärkideta ei anna ka häid tulemusi. Peaksime rohkem väärtustama uudishimu ja arusaamist, asjade sügavamalt mõistmist, mitte motiveerima lapsi õppetükke lihtsalt pähe õppima ja häid hindeid saama. Kui õppimine ei ole õpilasele tähenduslik ja ta pole oma õppimist ise eesmärgistanud, tajub ta seda kui rasket ja mõttetut koormat. Õpilase subjektiivne heaolu on otseselt seotud ka sellega, kas temasse suhtutakse kui partnerisse ja kuivõrd arvestatakse tema eripäraga.

Rahvusvahelised eeskujud

Mõtteviisi muutmine ei ole kerge. Edennemismõtteviisi ei omandata käsu ega hoogtöö korras. See on pikk teekond, mis nõuab püsivust ja pühendumist. Kui me ennast teadlikult ei kontrolli ega püüa lahti saada kinnistunud mõtlemisviisist, kasvatame uut põlvkonda nii, nagu meid kasvatati. Väärtuskasvatus algab ju kasvatajatest endist!

Kümme aastat tagasi, kui Tartu Ülikooli eetikakeskus hakkas koos oma paljude partneritega otsima Eestile sobivat väärtuskasvatuse mudelit, saime inspiratsiooni USA iseloomukasvatuse ühingu *Character Education Partnership* programmist, mille juhtmõtteks on, et kooli ülesanne on mitte ainult teadmisi ja oskusi edasi anda, vaid arendada ka moraalsel iseloomu. Iseloomu mõistetakse selles programmis avaralt, hõlmates mõtlemist, tundeid ja käitumist.

USA iseloomukasvatuse ühingu kogemus näitab, et iseloomukasvatus on tulemuslik siis, kui iseloomu arendavatesse ettevõtmistesse haaratakse kaasa ka perekond ja kogukonnaliikmed. Samuti peab iseloomukasvatus olema koolielu läbiv, hõlmates selle kõiki külgi, akadeemilistest õppeainetest varjatud õppekava ja klassivälise tegevuseni. Iseloomukasvatus peab toimuma kõikjal, nii tunnis, vahetundides, koridorides, kooli üritustel, mänguväljakul kui ka koolisööklas. Olulised on eeskuju, turvaline ja toetav õpikeskkond, mis austab õpilaste erinevusi ja tekitab samas ka kuuluvustunde. Nii õpetajate kui õpilaste hulgas peab arendama edenemismõtteviisi: jõupingutust tuleb rohkem esile tõsta kui võimeid ja õpilastesse tuleb suhtuda kui terviklikesse ja võimekatesse inimestesse, hoidudes sildistamisest ja eelarvamustest.

USA iseloomukasvatuse ühing on sõnastanud kümme viisi, kuidas koolid saavad edendada iseloomukasvatust. Nende kümne soovitusliku tegevuse hulgas on ka soovitus: „Õhutage tagasisidet ja redigeerimist“ (Schwartz 2008: 203). Koolis soodustatakse seda, et õpilased esitaksid oma tööd kõigile arutamiseks, küsiksid nii õpetajalt kui kaasõpilastelt kommentaare ja ettepanekuid ning redigeeriks saadud tagasiside alusel oma töid. Nii õpivad ühed tagasisidet küsima ja vastu võtma, teised aga seda andma. Õpilasi suunatakse teiste töid arutades andma kõigepealt positiivset tagasisidet ning seejärel peenetundeliselt muudatusi soovitama.

Viimastel aastatel on Tartu Ülikooli eetikakeskusele pakkunud suurt huvi ja äratundmisrõõmu Suurbritannias, Birminghami Ülikooli juures tegutseva keskuse *Jubilee Centre for Character and Virtues* aristotellik lähenemine väärtuskasvatusele. Aristotelese järgi on hariduse oluline või lausa peamine eesmärk tagada õnnelik elu. Selleks tuleb aga aidata kaasa vooruste ehk sisseharjutatud käitumiskalduvuste kujunemisele. Iseloomukasvatuse eesmärk ongi kujundada alus vooruslikuks eluks ja aidata kaasa vooruste kujunemisele. Nii tekib lasteaijal ja koolil kohustus tegelda mitte ainult teadmiste edastamisega, vaid ka vooruste kujundamisega.

Aristoteles teeb vahet moraalsetel voorustel (kaastunne, ausus, tänulikkus, õiglus, julgus, alandlikkus), kodanikuvoorustel (koosmeel, vabatahtlik pühendumine), intellektuaalsetel voorustel (autonoomia, kriitiline mõtlemine, uudishimu, refleksioon) ja jõustamisvoorustel (koostöö, vastupidavus). Kõik need voorused on omavahel seotud ja neid tuleb arendada koos. Voorused moodustavad teraviku, mida seob praktiline mõistus (*phronesis*). Praktiline mõistus on ühendav voorus, mis sisaldab mõistmist ja moraalse arutlemise võimet olukordades, kus erinevad voorused põrkuvad. Iseloomukasvatuses peavad moraalsed voorused keskseks jääma. Muidu võib näiteks juhtuda, et arendatakse vastupidavust ja eesmärgikindlust, aga ebamoraalse inimese püsivus oma eesmärgi teostamisel toob vaid halba.

Birminghami *Jubilee Centre for Character and Virtues* on sõnastanud iseloomukasvatuse põhiprintsiibid: iseloom on arendatav ja seda saab holistlikult mõõta; iseloom on oluline, sest see aitab kaasa õnnelikule elule ja tugevdab kodanikumeelsust ning autonoomset otsustamist. Kuna iseloomu kujunemisel mängivad eeskuju ja jälgendamine suurt rolli, tuleb panna palju rõhku koolikultuuri arendamisele ja kooli eetosele; iseloomukasvatust tuleb teha koos vanemate, tööandjate ja kogukonnaga.

Kuidas iseloomukasvatuse tõhusust ja vooruste omandamist mõõta, on väga keeruline küsimus.

Kristján Kristjánsson toob oma raamatus „Aristotelian Character Education” välja, et kui me elaksime ideaalses teadusmaailmas, kus oleks piiramatult aega ja ressursse, võiks kõiki Aristotelese poolt välja toodud vooruse komponente mõõta eraldi. Näiteks moraalse tundlikkuse hindamiseks võiks õpilastel lasta analüüsida mõne romaani või filmi eetilisi küsimusi; moraalityundeid ja soove võiks hinnata psühholoogilise testi abil ja moraalset eneseteadvust enesekohase küsimustiku toel; moraalset arutlemist võiks hinnata süvaintervjuul; moraalset motivatsiooni moraalsete dilemmade lahendamise ning

moraalset käitumist ning iseloomu avaldumist longituuduurimuse abil, rikastades uurimistulemusi erinevate osapoolte (vanemate, sõprade, õpetajate) raportitega (Kristjánsson 2015: 84).

Paraku ei ela me ideaalses maailmas; niisiis on Birminghami iseloomukasvatuse keskus vooruste hindamiseks tarvitusele võtnud triangulatsioonimeetodi, mis näeb ette, et kõigepealt palutakse õpetajatel kirjeldada õpilaste grupi olulisemaid tugevusi ja nõrkusi, seejärel võrreldakse neid kirjeldusi sellega, kuidas lapsed ise ennast kollektiivselt analüüsivad. Ja siis võrreldakse saadud punkte objektiivsemate näitajatega, mis on saadud dilemmameetodit kasutades.

Eestis on vooruste hindamise meetodite arendamine ning käitumise tagasisidestamine alles lapsekingades. Koolides juurutatakse küll jõudsalt õppimist toetavat hindamist, aga tervikliku isiksuse kasvatamiseks on vaja toetada ka hea iseloomu kujunemist. Viimase kümne aastaga oleme siiski astunud pika sammu selles suunas, et meie hariduselus peetaks teadmiste andmist ning iseloomukujundamist (jälle) võrdselt oluliseks. Koolides ja lasteaedades tehakse laste ja noorte iseloomu kujundamiseks palju, seda näitavad ka Tartu Ülikooli eetikakeskuse hea kooli ja lasteaia konkursitööd. Ent pikk maa on veel minna, kuni jõuame selleni, et oskame õpilaste käitumist tagasisidestada sel moel, et see toetaks süsteemselt iga lapse individuaalset ja sotsiaalset arengut.

Huvi oskusliku tagasiside andmise ja saamise vastu kasvab

Nii nagu iga õpilase ja õpetaja arenguks, on ka kooli või lasteaia arenguks vaja oskuslikult antud tagasisidet, mis toob välja asutuse tugevused ja nõrkused ning näitab, kus on arenguvõimalused. Seega on nii isiksuse kui organisatsiooni tasemel vaja tahtmist ning oskusi küsida ja anda tagasisidet. Tartu Ülikooli eetikakeskuse algatusel

loodud hea kooli mudelis on kokku lepitud, et hea kool rakendab õppimist toetavat hindamist ning tagab, et kooli töötajad saavad oma tööle sisulist tagasisidet.

Käesolev kogumik on jätk „Hea kooli käsiraamatule”, keskendudes ühele hea kooli aspektile – tagasiside andmisele ja vastuvõtmi- sele. Raamatu mõte kasvas välja tõdemusest, et tagasisidestamisega on seni hariduse valdkonnas liiga vähe tegeldud. Hea kooli mudeli loomiseks korraldatud vestlusringides märkasime, et tagasiside puudumist peetakse kõigil tasanditel probleemiks: õpilased kurtsid, et õpetajad ei tagasisidesta piisavalt õppimist; õpetajad ja tugi- spetsialistid kurtsid, et sooviksid saada kooli/lasteaia juhtkonnalt ja lapsevanematelt rohkem tagasisidet ja koolijuhid olid nõrдинud, et näevad palju vaeva sisehindamisaruannete koostamisega, aga kooli- pidajalt piisavalt üksikasjalikku tagasisidet ei saa.

Sarnast olukorda on kirjeldanud Mark Horstman juhtidele mõeldud käsiraamatus „The Effective Manager”. Horstman ütleb, et paljudes organisatsioonides kurdavad töötajad, et ei saa oma tööle piisavalt tagasisidet, aga kui satuvad ise juhi rolli, jäävad tagasiside andmisega samuti jänni. Tema sõnum on, et tagasiside andmine on oskus, mida on võimalik õppida; seda oskust omandamata ei saa aga olla tulemuslik juht.

Tartu Ülikooli eetikakeskus on koos kriitiliste sõprade võrgus- tikuga aastaid korraldanud koolidele ja lasteaedadele suunatud hea kooli ja hea lasteaia konkursse (alates 2019. a kannavad need tun- nustusprogrammide „Hea kool kui väärtuspõhine kool” ja „Hea lasteaed kui väärtuspõhine lasteaed” nime), mille eesmärgiks on kasvatada haridusasutuste võimekust oma tegevust analüüsida ja saadud tagasisidele toetudes arendamist vajavad kohad leida. Oleme loonud kriitiliste sõprade võrgustiku, kelle abiga oleme arendanud välja koolide ja lasteaedade tagasisidestamise formaadi, millest saab lugeda vihust „Väärtusarenduse võimalusi. Kogemused ja praktili- sed vahendid”. Koolide ja lasteaedade üha kasvav huvi hea kooli ja

hea lasteaija tunnustusprogrammis osalemise ning tagasiside saamise vastu andis

meile tõuke tagasiside teemaga süvitsi tegelda.

2017. aastal Tartus toimunud 10. väärtuskasvatuse konverentsil „Kuulata ja kõnelda ehk dialoogilisest kommunikatsioonist koolis“ peetud ettekannetes arutati, millist tagasisidet anda, mille kohta, millisel hetkel ja kuidas. Kuidas tagasisidet vastu võtta ja mida sellega pihta hakata? Kuidas tulla toime kriitilise tagasisidega? Kuidas toetada avatud, edenemisele suunatud mõtteviisi kujunemist? Kuidas ennetada ja lahendada konflikte?

Osa nendest ettekannetest on edasi arendatud kujul jõudnud siinse raamatu kaante vahele. Lisaks teoreetilistele artiklitele ja intervjuudele avaldame siin ka noorte endi mõtteid haridusest, mis kanti elavas esituses ette „Estonia“ teatris 2018. aasta novembris toimunud kultuuri- ja hariduskongressil. Noorte tähelepanekud annavad suurepäraselt edasi nende ootusi õpetajatele ja näitavad, miks on kuulumiskultuur oluline; see on nende tagasiside õpetajatele ja kogu koolirahvale. Meil lapsevanemate ja õpetajatena on neilt palju õppida.

Täna artiklite autoreid, intervjueeritavaid, hariduskongressil esinenud noori ja kõiki abilisi, kes aitasid seda kogumikku ette valmistada. Eriline tänu kuulub Halliki Harro-Loitile, kes tagasiside teema tõstas, ja Tiia Kõnnussaarele, kes tegi kogumiku kokkupanemisega kõige enam tööd.

Kasutatud kirjandus

A Framework for Character Education in Schools. Jubilee Centre for Character and Virtues (n.a.).

<https://uobschool.org.uk/wp-content/uploads/2017/08/>

Framework-for-Character-Education-2017-Jubilee-Centre.pdf

- Character Education Partnership (n.a.)
<https://www.character.org/>
- Children's Worlds: the International Survey of Children's Well-Being. (n.a.)
<http://www.isciweb.org/>
- Dweck, C. S. (2017). *Mõtteviiis. Uutmoodi psühholoogia edu saavutamiseks*. Tlk. Vallo Kask. Pegasus.
- Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti haridusstrateegia 2012–2020 taustamaterjal.
<https://www.haridusfoorum.ee/images/stories/haridusstrateegia/eesti-haridusstrateegia-2012-2020-taustamaterjal.pdf>
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011).
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>
- Horstman, M. (2016). *The Effective Manager*, Wiley.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*, Routledge.
- Tartu Ülikooli eetikakeskuse hea kooli mudel (n.a.)
<https://www.eetika.ee/et/hea-kool-lasteaed/hea-kooli-mudel>
- Kutsar, D., Soo, K., Mandel, L-M. (2019). Schools for Well-Being. Critical Discussions with Schoolchildren. *International Journal of Emotional Education*, 11(1).
- Põhikooli riiklik õppekava (2011).
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Schwartz, M. (2008). Iseloomukasvatus Ameerika Ühendriikides. Rmt-s: *Mõtestatud Eesti – ühiseid väärtusi hoides*, koost. M. Sutrop, T. Pisuke, EKSA
- Sutrop, M., Könnussaar, T., et al (2017). *Väärtusarenduse võimalusi. Kogemused ja praktilised vahendid*, EKSA.
- Uuring: Eesti laste heaolu mõjutab kõige enam oskus olla endaga rahul. (2019).
<https://novaator.err.ee/974429/uuring-eesti-laste-heaolu-mojutab-koige-enam-oskus-olla-endaga-rahul>

Professor Tõnu Lehtsaar töötab Tartu Ülikoolis töötajate nõustajakaplani ametikohal ja õpetab usuteaduskonnas religioonipsühholoogia ja suhtlemisega seotud kursuseid. Ta on kaitsnud pedagoogikakandidaadi kraadi Tartu Ülikoolis ja religioonipsühholoogia doktorikraadi Amsterdami Ülikoolis. Tema uurimissuunad on usulise kogemuse psühholoogia ja suhtlemisoscuse psühholoogia. Tagasiside teema on tema jaoks ennekõike praktilise tähendusega. Töötades erinevatel juhtivatel ametikohtadel Tartu Ülikoolis, on tal tulnud nii küsida, anda kui ka saada tagasisidet.

TÜÜTU TAGASISIDE: LIHTSAID NIPPE TAGASISIDE ANDMISEKS JA VASTUVÕTMISEKS

Tõnu Lehtsaar

Tagasiside on kujunenud üheks õppe- ja juhtimistegevuse oluliseks märksõnaks. Süsteemiteoorias mõeldakse tagasiside all väljundi mõju sisendile. Pedagoogikas ja juhtimises tähendab tagasiside eelkõige informatsiooni soorituse kohta. Selles valdkonnas on juba välja kujunemas ka uusi mõisteid, nagu nt „edasiside“ (*feed forward* – ingl), mille all mõeldakse positiivset edasiseks tegutsemiseks motiveerivat sõnumit.

Tagasiside andmine on minu arvates kunst. Täpsemalt on see osa õpetamise ja juhtimise kunstist. Seda valdkonda on võimalik uurida, kuid oma praktilises tähenduses jääb see ikkagi sinna, kus puuduvad kindlad reeglid ja toimib konkreetsete inimeste suhtlemine konkreetsetes situatsioonides.

Tagasiside ei ole üldjuhul omaette nähtus, vaid moodustab loomuliku osa inimsuhtlusest. Tagasiside toimib ka siis, kui jagatavat informatsiooni otseselt tagasisideks ei nimetata. Järgnev annab

ülevaate tagasisidest kui suhtlemisvahendist, tagasiside liikidest ja selle andmise põhimõtetest. Eraldi käsitlemist leiab see, kuidas tulla toime negatiivse ja haavava tagasisidega.

Tagasiside kui suhtlemisvahend

Erinevad uurimused (Robbins ja Hunsaker 2009, 107–120; Stone ja Heen 2015, 123–146) kinnitavad, et suhted, milles antakse piisavalt adekvaatset tagasisidet, on tulemuslikumad ja emotsionaalselt rohkem rahuldust pakkuvad kui need suhted, kus tagasisidet ei anta. Sellel on rida põhjusi. Esiteks aitab tagasiside inimesel seada oma tegevusele eesmärgid. Selleks, et paremini mõista, kuhu me liigume ja mis on meie tegevuse siht, on vajalik tagasiside kaasinimestelt. Teiseks aitab tagasiside mõista ja hinnata seda, kui hästi me oma eesmärkide poole liigume. Kolmandaks osutab tagasiside meie püüdluste ebakohtadele, aidates seeläbi samme korrigeerida. Neljandaks juhatab tagasiside saavutatatu juurest edasi püüdlema. Viiesandaks väljendab tagasiside hoolimist – meile läheb korda see, mida teine teeb.

Tagasiside üks positiivseid mõjusid on sidususe suurenemine. See tähendab, et nendes gruppides ja kollektiivides, kus antakse adekvaatset tagasisidet, suureneb liikmete ühtekuuluvustunne ja pühendumine. Põhjuseks on see, et inimesed tunnevad end kaasatuna. Tagasiside on ka üks hoolimise väljendamise vahendeid. Võime väita, et seal, kus on palju adekvaatset tagasisidet, on tugev ühtekuuluvustunne.

Sealjuures pole oluline ainult tagasiside maht. Tagasiside tõhusus ja mõju suhetele oleneb mitmesugustest teguritest, nagu näiteks aeg, mis jääb ülesande sooritamise ja tagasiside andmise vahele, tagasiside adekvaatus ja rakendatavus, tagasiside hinnangulisus ja argumenteeritus. Siinkohal peatun kahel suhtlemispsühholoogia

seisukohast olulisel tagasiside tunnusel. Need on tagasiside isiklikkuse määra ja tagasiside andja usaldusväärsus.

Tagasiside võib olla rohkem või vähem isiklik. See on seotud tagasiside objektiga, sellega, millele tagasiside keskendub. Laias laastus võivad tagasiside objektiks olla kolm valdkonda: sooritus, isik ja/või käitumine. Mõnel juhul võib tagasiside objektiks olla üks nimetatud kategooriatest, teistel juhtudel kaks või kolm korraga.

Suhtlemispsühholoogia seisukohast on oluline see, kas tagasiside objektiks on eksternaalne või internaalne informatsioon. See tähendab, et tagasiside võib puudutada isikuvälist informatsiooni (sooritus, käitumine) või isikut ennast (iseloome). Üldine põhimõte on, et ametialases suhtlemises on kohane tagasiside objekt eksternaalne informatsioon.

Näiteks on uuritud seda, mis tingimustel läheb eriarvamuste lahendamine üle konfliktiks. Üheks tunnuseks sellel teel on probleemi sisulise lahendamise asemel n-ö isiklikuks minek. Kui enam ei otsita lahendust uutest tegutsemisuundadest, vaid nähakse hädade põhjusena teise iseloomu, liigutakse konflikti suunas.

Mida isiklikumalt tagasiside saaja informatsiooni võtab, seda enam see saajat puudutab. Psühholoogiliselt pole alati oluline mitte niivõrd tagasiside sisu kui vastuvõtja suhtumine saadud informatsiooni. See on tihedalt seotud vastuvõtja tundlikkuse ja enesehinnanguga. Mida tundlikum on inimene ja mida madalam on tema enesehinnang, seda suurem on tema kalduvus võtta ka oma sooritust puudutavat informatsiooni isiklikult (Delpero jt 2015).

Suhtlemispsühholoogiliselt on oluline ka see, **kes tagasisidet annab**. Tagasiside andja eri tunnustest on üks olulisemaid tema usaldusväärsus tagasiside saaja jaoks. Mida usaldusväärsem on tagasiside andja, seda mõjusam on tema tagasiside (Lehtsaar 2005). Usaldusväärsus on omistatav kategooria, mis tähendab, et see asub „vaataja silmades“. Teisisõnu on oluline see, et tagasiside saaja peaks kõnelejat usaldusväärseks. Allika usaldamine on esimene tingimus,

et sõnumit kuulda võetaks. Negatiivselt väljendudes, kui allikat ei usaldata, pole põhjust loota, et sõnum kohale jõuab. Me ei võta kuulda neid, keda me ei usalda, ja kuulame neid, keda usaldame. Kuigi usaldusväärsus on adutav üldise tundena, on uurijad püüdnud välja selgitada, millest usaldusväärsus koosneb, mis on usaldusväärseuse dimensioonid (Burgoon jt 1994, 24–36). Selgub, et usaldusväärsus ripub ära ennekõike neljast asjaolust. Need on kompetentsus, iseloom, enesevalitsemine ja suhtlemisvalmidus. Oluline on märkida, et nimetatud tunnused toimivad erinevates situatsioonides üksteisest suhteliselt sõltumatult. Kujundlikult võib öelda, et mingis suhtlemissituatsioonis osutub üks või teine usaldusväärseuse tunnus esmatähtsaks ning teised kujundavad n-ö usaldusväärseuse fooni.

Kompetentsust peetakse üldjuhul kõige olulisemaks usaldusväärseuse tagatiseks. Uurimused on näidanud, et enamasti on veenmis- ja informeerimissituatsioonides just asjatundlikkus see, mis muudab allika usaldusväärseks. Teisisõnu, kui tagasiside andja on ebapädev, ei tunne termineid, ei valda fakte, ei oma tervikpilti ega orienteeru detailides, on teda raske usaldada.

Tagasiside andja iseloomu üle otsustamine on suhteliselt keeruline psühholoogiline protsess. Olulisemad tunnused, mis mõjutavad tagasiside vastuvõtmist, on soojus ja ausus. Kui kõnelejat tajutakse kui külma ja ebaausat, ei võeta tema sõnumit kuulda. Sooja ja ausana tajutud tagasiside andja mõjub usaldusväärselt. Enesevalitsemine tähendab oma tunnete kontrollimist stressisituatsioonis. Usaldusväärseks mõjuvad need kõnelejad, kes suudavad oma tundeid valitseda ja jääda sisuliseks ning argumenteerituks.

Suhtlemisvalmiduse võtmeks on avatud, osavõtlik ja heatahtlik hoiak. Suhtlemisvalmiduse tunnetamine algab inimese kehakeele märkamisest. Suhtluspartnerile suunatud pilk, avatud kehahoiak, naeratus, partneriga kaasa liikumine – kõik see loob mulje avatusest ja valmisolekust suhelda. Kõrvale pööratud pilk, suletud kehahoiak,

morn näoilme ja ärapööratus partnerist loovad mulje kinnisest ja suletud inimesest. Suletut ja tundmatut on raske usaldada.

Suhtlemispsühholoogia seisukohast toimib siin veel üks oluline nüanss. Nimelt on meil kalduvus konkreetsetes suhtlemissituatsioonides pidada ennast oma suhtluspartneri tunnete põhjustajaks. See tähendab, et kui näiteks kõneleja on tige ja mossitav, siis tekib alateadlikult tunne, et me oleme pahameele millegagi ära teeninud. Tegelik tusameele põhjus võib olla aga kõneleja tüli oma ülemusega. Kui kõneleja naeratab ja on avatud, tekib tunne, et me meeldime talle. Hea maitsega inimest on aga põhjust usaldada.

Seega on usaldusväärsus mitmekihiline nähtus. Subjektiivne tunne, et kõnelejas võib kindel olla, sõltub sellest, kui asjatundlikuks me teda peame, kas kõneleja on aus, kas tunnetame teda sooja või külma inimesena, kas ta oskab ja suudab ennast valitseda ja kas ta on avatud ning suhtlemisvalmis. Samas pole usaldusväärsus midagi lõplikku. See muutub ja kujuneb suhte käigus. Paraku kehtib karm tõsiasi, et usaldusväärseks saamine esitab kõnelejale kõrgeid nõudmisi, kord kaotatud usaldust on aga üsna raske tagasi võita. See, kuidas tagasiside toimib, ei olene ainult konkreetsest vestlusest, vaid puudutab suhtlemist laiemalt.

Tagasiside liigid

Erinevaid tagasiside liike on võimalik eristada mitmesuguste tunnuste alusel. Need võivad olla näiteks tagasiside andmise kiirus (vahetu vs pika aja pärast), avalikkuse määr (varjatud vs avalik), kaasatute arv (kahe inimese vaheline vs grupisisene), adekvaatsuse määr (adekvaatne vs mitteadekvaatne).

Üks enamlevinud tagasiside liigitustest on eristada positiivset ja negatiivset tagasisidet. Positiivne ehk kinnitav tagasiside väljendab tunnustust ja toetab edasiliikumist valitud suunas. Negatiivne

tagasiside sisaldab kriitikat ja püüab käitumist ja/või sooritust korrigeerida. Positiivne tagasiside on kinnitav tagasiside ja negatiivne mittekiitav. Soorituse paranemise jaoks on mõlemad tagasiside liigid olulised.

Sealjuures on nii positiivse kui ka negatiivse tagasiside puhul oluline selle adekvaatsus. Üleküllane positiivne tagasiside võib tekitada olukorra, kus vigu ei märgata, tekib illusioon suutlikkusest, alaneb tegelikkuse adekvaatselt tajumise võime. Üleküllane negatiivne tagasiside jätab märkamata positiivsed nüansid ning pärsib sooritusjulgust. Samas on positiivse ja negatiivse tagasiside vastuvõtmisel mõningad erinevused (Lehtsaar 2010).

Positiivse tagasiside puhul on sagedasemad reaktsioonid järgmised.

1. Tunnustamine – tunnustatakse tagasiside andjat. Leitakse, et tagasiside andja on piisavalt autoriteetne ja pädev.
2. Hinnanguga soostumine – arvestatakse saadud informatsiooniga.
3. Toetav vastus, mille käigus tagasiside saaja kuulab pidevalt selgitusi jagades ja tagasiside andjat julgustades.
4. Positiivsete tunnete väljendamine, mille puhul väljendatakse näiteks rõõmu või tänulikkust.
5. Positiivne tagasiside võib lõppeda ka komplimendiga endale ja/või tagasiside andjale.

Positiivse tagasiside vastuvõtmiseks ollakse enam valmis. Me alateadlikult pigem ootame ja eeldame, et meie sooritust ja isikut tunnustatakse. Positiivset tajutakse adekvaatsemalt. Me tajume õigesti ega otsi tõlgendusi, kui tagasiside on toetav ja kinnitav. Positiivset kuulatakse parema meelega. Positiivne tagasiside tekitab positiivseid emotsioone, mis omakorda aitab saadud informatsiooniga enam arvestada ja toetab osapooltevahelist suhtlemist üldiselt.

Negatiivse tagasiside puhul on võimalikud järgmised reaktsioonid.

1. Kaitse, mille sagedasemateks vormideks on eneseõigustamine või informatsiooni ignoreerimine.
2. Rünnak, mis on suunatud kas tagasiside või tagasiside andja vastu.
3. Ettenägematu vastus, kus tagasiside saaja reaktsioon on ootamatu.
4. Katkestav vastus, kus tagasiside saaja hakkab põhjendama või seletama ilma lõpuni kuulamata.
5. Vastuoluline vastus hõlmab vastukäivat, sageli omavahel seostamatut informatsiooni.
6. Ebaisikuline vastus distantseerib ennast toimunust, viidates objektiivsetele teguritele, mis on viinud antud tulemuseni.

Negatiivse tagasiside vastuvõtmist mõjutab eriti oluliselt see, kas informatsioon tuleb tagasiside saaja jaoks usaldusväärsest allikast. Samuti on tähtis, et negatiivne tagasiside oleks esitatud objektiivselt ja erapooletult. Seega on negatiivne tagasiside kõige mõjusam siis, kui selle esitaja on autoriteetne isik ja see on faktipõhine.

Tagasiside liigist sõltumatult kehtivad mõned üldised printsiibid tagasiside andmiseks. Need on põhimõtted, mis kehtivad nii positiivse kui ka negatiivse tagasiside kohta.

Tagasiside andmise põhimõtted

Tagasiside andmise printsiipe on laialdaselt käsitletud juhtimis- ja pedagoogika-alases kirjanduses (Brookhart ja Moss 2017; Robbins ja Hunsaker 2009, 107–120). Siinkohal esitan kokkuvõtva loendi nendest, mis mulle tunduvad olevat olulised ja põhjendatud.

Pea silmas eesmärki. Tagasiside ei ole eesmärk omaette. Kui arvad midagi, siis küsi endalt, mida tahad selle arvamusega saavutada ja mis võib olla su seisukoha tegelik mõju.

Vali vastastikku sobiv privaatsust pakkuv koht ja aeg, mil saate segamatult vestelda. Sisulised vestlused eeldavad võimalust segamatult suhelda.

Keskendu faktidele. Tagasiside saab olla vaid siis konstruktiivne, kui see põhineb tõsiasjadel. Fakte eitav või ignoreeriv tagasiside väljendab pigem hinnanguid või soovmõtlemist.

Ära mine isiklikuks. Tagasiside objektiks on sooritus, mitte inimene. Tõsi, inimesed võivad samastada ennast oma loominguga ja seepärast võtta tagasisidet isiklikuna.

Ajasta oma tagasiside õigesti. Tagasiside on siis kõige viljakam, kui sooritajal on tekkinud huvi või vajadus seda saada. Liiga varane tagasiside võib muutuda suunamiseks ja liiga hiline lubab sooritajal asjatult vigu teha.

Veendu, et sind mõistetakse. Tagasiside hõlmab nii tehnilisi, isiklikke kui ka väärtusi puudutavaid nüansse. Küsi üle, kuidas teine pool sinust aru sai.

Ole kindel, et partner saab oma käitumist kontrollida. Paljud probleemid võivad olla tingitud objektiivsetest põhjustest. Konstruktiivne tagasiside põhineb ennekõike sellel, mida sooritaja saab ise muuta või arendada.

Ole isikukohane. Tagasiside andmine pole kontseptsiooni rakedamine, vaid suhe tegeliku inimesega.

Edasta kasutatavat infot. Arvata võib palju, kuid kõigest pole kasu. Tagasiside võib tekitada lihtsalt sisemist segadust ja jätta vastamata küsimusele, kuidas nüüd edasi toimida.

Välgi tarbetuid detaile. Tagasiside peaks andma mingi kindla suuna. Detailid võivad selle suuna lämmatada.

Hoia lahus kirjeldus ja hinnang. Kirjeldus peaks olema faktipõhine. Hinnang peaks rajanema tunnustatud, arusaadavatel ja põhjendatud kriteeriumitel.

Eelnimetatud põhimõtetele lisaks võib iga eriala esindaja enda jaoks sõnastada oma põhimõtteid, mis toimivad tema jaoks olulistes

suhtlemissituatsioonides. Samas tuleb arvestada sellega, et ka kõige paremini kavandatud tagasiside võib leida äratõukamist või väärimõistmist.

Toimetulek negatiivse tagasisidega

Negatiivne tagasiside võib olla haavav. Seda eriti siis, kui see tundub olevat põhjendamatu ja ebaõiglane. Samuti sõltub meie reaktsioon negatiivsele tagasisidele suuresti sellest, kuidas saame oma sooritusega. Loovinimene, kes on loomingusse pannud oma südame, tunneb iga kriitikanoolt eriti valusasti. Mida lähedasem on meile meie sooritus, seda enam puudutab negatiivne tagasiside meie enesehinnangut. Lisaks sellele võib negatiivse tagasiside puhul saada probleemiks selle ootustele mittevastamine. Olukorras, kus loodeti tähelepanu ja kiidusõnu, võib kriitika kõlada küüniliselt ja salvavalt.

Sõltumata negatiivse tagasiside põhjendatusest on kohane küsida, kuidas tulla toime haavava tagasisidega. Siinkohal on võimalik esitada mõned praktilised soovitusel.

Ära jää üksinda. Alusta dialoogi tagasiside andjaga ja siis teiste oluliste osapooltega. Haavumine viib sageli vaikimise ja eemale tõmbumiseni. Haavatusel toimetulekuks on tõhusam suhelda esmalt tagasiside andjaga, püüdes aru saada, miks ja mida ta oma hinnangutega mõtles. Samuti on abiks arupidamine teiste oluliste, usaldusväärsete ja pädevate inimestega.

Tea, et sina ja sinu sooritus on kaks ise asja. Tagasiside puudutab siiski üldjuhul meie sooritust, mitte meid endid. Nende kahe asja teadlik lahushoidmine aitab negatiivsete tunnetega toime tulla.

Võimekus ühes vallas ei tähenda võimekust teises ja vastupidi. Tagasiside puudutab üldjuhul üht sooritusvaldkonda. Negatiivne tagasiside võib aidata mõista sinu tegelikke võimeid ja oskusi.

Negatiivne tagasiside on õppimisvahend. Selle abil on edaspidi võimalik oma sooritust parandada ja isiksusena areneda.

Negatiivne, eriti ebaõiglane tagasiside võib saada inimese jaoks tõsiseks stressiallikaks. Stressiga toimetuleku uuringud (Blonna 2012; James ja Gilliland 2017, 3– 27) näitavad jätkuvalt, et stressiga hakkamasaamine on äärmiselt individuaalne. Küllap kehtib sama ka negatiivse tagasisidega toimetuleku kohta. See tähendab, et igaühel meist võivad olla oma võtted negatiivse tagasisidega toimetulekuks.

Kokkuvõtteks

Tagasiside on mõjus suhtlemisvahend. Kuigi üldjuhul on see suunatud konkreetsele sooritusele või käitumisele, mõjutab tagasiside ka inimestevahelisi suhteid ja kollektiivi suhtekliimat laiemalt. Nii nagu kõigi mõjusate suhtlemisvahenditega, on ka tagasiside puhul oluline selle oskuslik rakendamine. Artiklis esitatud tagasiside andmise printsiibid on üks võimalik abivahend oma tagasiside esitamise põhimõtete väljatöötamiseks ja rakendamiseks.

Ka siis, kui negatiivne tagasiside on osutunud haavavaks ja pärssivaks, on võimalik käituda konstruktiivselt. Sealjuures on igaühel meist võimalus arendada välja oma konstruktiivne tagasiside andmise süsteem ja luua enda jaoks töötavad negatiivse tagasisidega toimetuleku võtted.

Kasutatud kirjandus

- Blonna, R. (2012). *Coping with stress in a changing world* (5th ed). New York: McGrawHill.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M. (2015). How to give professional feedback. *Educational Leadership*, 72, 24–30.
- Burgoon, M., Hunsaker, F. G., Dawson, E. J. (1994). *Human communication* (3rd ed). Thousand Oaks: SAGE.
- Delpero, C., Mioni, G., Luis, R., Juarez, R. V, Gomez, M. E., Stablum, F. (2015). Decision-making and feedback sensitivity: A comparison between older and younger adults. *Journal of Cognitive Psychology*, 27, 882–897.
- James, R. K., Gilland, B. E. (2017). *Crisis Intervention strategies* (8th ed). Boston: CENGAGE Learning.
- Lehtsaar, T. (2005). Homileetikast suhtlemispsühholoogia vaate- nurgast. Lehtsaar, T., Soom, K. (Toim). *Homileetika* (lk 204–227). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lehtsaar, T. (2010). *Õppejõudude sotsiaalsed ja kommunikatiivsed oskused*. Tartu: SA Archimedes.
- Robbins, S. P., Hunsaker, P. L. (2009). *Training in interpersonal skills. Tips for managing people at work* (5th ed). London: Pearson.
- Stone, D., Heen, S. (2015). *Thanks for the Feedback: The Science and Art of Receiving Feedback Well*. New York: Penguin.

Noorte hääl: **õpetaja, ole uudishimulik!**

Katkend noorte vabas vormis kõnedest kultuuri- ja hariduskongressil „Õppimine ja haridus Eesti kultuuris“ (24.–25. nov 2018)

Kas sa tead, mis on üks õpetajate enim kasutatavaid väljendeid, kirjeldamaks õpilast, kes ei tee kodutöid, saab halbu hindeid või ei tee tunnis kaasa? „Sa oled laisk.“ Laiskus on justkui kurjus, mis pesitseb õpilaste õlul ja kägistab neid nende haridusteel. See on justkui tembeldamine, et õpilane on automaatselt halb. Aga ei, see ei ole nii. Parem oleks tembeldamise asemel hoopis küsida, mis on need nähtamatud tegurid, mis õpilast tagasi hoiavad. Millest tal vajaka jääb?

Ma toon siin ühe näite. Üks poiss jäi iga päev viis minutit kooli hiljaks ja õpetaja oli alati pahane, miks too õpilane nii paganama laisk on, et ta kooli ei jõua. Aga õpilane oli nii tagasihoidlik ja kartlik, et ei julgenud öelda, et ta peab iga päev ootama kaubarongide taga. Kord juhtuski nii, et õpilane soovis jõuda enne kaubaronge kooli, aga kaubarong oli kiirem ja õpilane sai löögi ja sai surma. Ma soovin, et õpetajatel oleks uudishimu, mõistmist ja armastust oma õpilaste vastu. Ma soovin, et ei oleks tembeldamist ning õpilaste ja õpetajate vahel oleks kvaliteetne ja usalduslik suhe.

Sõnavõttudega esinesid kooliõpilased Eik Erik Sikk, Joosep Kään, Tõnis Tamme, Tiina Theresa Gross, Artur Haller, Oskar Kröönström, Meeri Krass, Raul Steinberg, Taavet Borovkov.

RUTI EINPALU: MIKS TAGASISIDE SAGELI EI TOIMI?

Intervjuu: Tiia Kõnnussaar

Ruti Einpalu on rahvusvahelise akrediteeringuga arengunõustaja ja juhtimistreener. Ta on üle kümne aasta läbi viinud juhtide arenguprogramme ja koolitusi.

Ta on töötanud tippjuhina Hansapangas, juhtinud Draamateatrit, aidanud üles ehitatada Arvo Pärdi Keskuse ja käivitada Arvamusfestivali. Ruti on nelja lapse ema. Tagasiside andmine ja saamine on üks Ruti lemmikteemasid.

Ruti Einpalu, olete kirjutanud, et juhina on kõige olulisem luua usaldus. Usaldusliku suhte puhul võetakse juhi tagasiside vastu. Kui usalduslikku fooni ei ole, siis mistahes tehnikaid me ka ei kasuta, ei ole neist kasu.

Tagasisidega seondub palju ambivalentseid tundeid. Üldiselt on see üks kõige keerukamaid juhtimisinstrumente. Sageli ei ole tagasisidest tegelikult kasu. Tagasiside saamisele võiksid järgneda uued ideed, uus kvaliteet, käitumise muutus, energia ja lisamotivatsioon. Praktikas juhtub seda harva. Või kui juhtub, siis mitte tagasisidevestluse tulemusena.

Tõepoolest on nii, et kui usaldust ei ole, pole inimene avatud, rääkimata edasiviivast arutelust ja uutest ideedest. Töötaja valib pigem kaitsepositsiooni.

Tavaretoorikas kuuleme sageli, et tagasiside on arengu pant. Tõepoolest, meie aju vajab tagasisidet, aga mis see tagasiside tegelikult on? Päris kindel on see, et me ei taha, et keegi näitab näpuga, mida me oleme halvasti teinud, sorib ja analüüsib meie

käitumist, otsib ebaõnnestumiste põhjusi ja süüdistab. Sellises tähenduses me tegelikult tagasisidet ei taha. Pigem tahame saada kinnitust, et oleme õigel teel. Me vajame toetavaid ja usalduslikke arutelusid, oleme nõus arutama, kuidas saaks paremini. Niipea kui keegi hakkab meid hindama ja hinnanguid andma, läheme lukku.

On huvitav, et pole vahet, kas need hinnangud on negatiivsed või positiivsed. Ka positiivsed hinnangud panevad aju n-ö valveseisangusse: olgu, ma sain seekord kiita, aga äkki saan järgmisel korral laita, ja mis ma siis teen?

Mis toimub inimesega, kui analüüsitakse tema kehva sooritust ja sellega seotud nõrkusi, võetakse luubi alla tema vead?

Inimene tajub kriitikat, soorituse hindamist ja hinnanguid kui ohtu. Sotsiaalne oht on ajule samasugune reaalsus kui füüsiline oht. Verre paisatakse stressihormoon kortisool. Kortisool aga blokeerib oksütotsiini ehk heaoluhormooni tootmise. Eesajukoor ei ole „töökorras“ ja vaba, ratsionaalne mõtlemine on alla surutud. Keskendumine on raske ja inimesel ei ole ligipääsu kogu oma vaimsele potentsiaalile. Ja see ongi põhjus, miks tagasisidel ei ole sageli loodetud mõju: tagasiside saaja on end lukustanud.

Ometi meie kool ju baseerubki hinnangutel ja tagasisidel. Ka töökohtades räägitakse, et tuleb tagasisidet anda, tuleb arenguvestlusi teha – siin tundub vastuolu olevat.

Ongi vastuolu. See teebki selle teema põnevaks. Vastuolu on ka näiteks „tagasiside“ terminis endas: „tagasi-side“ ehk tagasimine-mise abil tahame tulevikus paremat tulemust saada. Aga sageli on nii, et isegi kui me teame, mis minevikus viltu läks, ei tähenda see veel, et teame, mida teha tulevikus. Samamoodi nagu halva juhtimise abil ei saa õppida head juhtimist, vaid ikka ja jälle halba juhtimist. Või kui õpetaja minu lapsepõlves karjus mu peale, siis tean, et

ma ise õpetajana ei taha seda teha, aga mul pole aimugi, mida selle asemel teha. Seda ma minevikust ei leia. Tagasisidet andes tasub endalt küsida, mida ma tahan tagasisidega saavutada. Ja kui see vastus on olemas, siis milline on minu roll selles protsessis?

Et tagasiside andmine õnnestuks, on vaja saavutada olukord, kus teine osapool (tema aju) ei tajuks ohtu ja tema teadliku mõtlemise keskus – eesajukoor – oleks töövõimeline. Sellele aitab kaasa, kui inimene tajub juhi usaldust – ta **ise** on võimeline ennast ja oma sooritust analüüsima ja hindama. See on see, mida meie aju tahab: ta tahab **ise** probleeme lahendada, **ise** ennast hinnata ja tagasisidet anda. Juhtidele on see mõnikord väga suur väljakutse – usaldada inimesi, uskuda, et nad suudavad oma tööd analüüsida ja probleeme lahendada.

Juht võiks sellistes olukordades olla oma töötajale pigem sparringupartner, mitte hindaja ja näpuga näitaja. Juht võiks olla hea vestluspartner, kes küsib küsimusi ja toetab. Juht võiks aidata inimesel mõelda-arutada, mida ta tegelikult tahab selles konkreetses olukorras saavutada ja kuidas ta seda saaks teha. Sellist lähenemist nimetatakse ka *coaching*’uks. Siin tuleb tähele panna, et nõu anda ei tohi. Inimene tahab ise vastuste ja lahendusteni jõuda.

Mõnikord on siiski vaja analüüsiks tagasi minevikku minna, kuid ka siis on parem lasta inimesel endal rääkida ja analüüsida.

Huvi tasub tunda õnnestumiste vastu. Arengupotentsiaal peitub mitte nõrkuste analüüsis, vaid tugevuste ja õnnestumiste analüüsis. Paraku aitavad juhid väga harva töötajatel oma tugevusi ja õnnestumisi analüüsida.

Kuidas suhtuda nn edasisidesse?

Edasiside klassikaline definitsioon pärineb Marshall Goldsmithilt: me ei vaata tagasi, vaid me vaatame edasi. Ma annan sulle nõu, ja veel parem, kui sa ise minult seda nõu küsid. Neuroteaduse seisukohalt toimib see siis, kui inimene ise soovib nõu küsida, st initsiatiiv tuleb

temalt endalt. Ent isegi siis ei pruugi see toimida. Inimene võib nõuannet kuulda võtta, aga kui see tundub natukenegi peale sunnitud olevat, hakkab ta vastu. Me aju protesteerib igasuguse sunduse vastu. Meie aju tahab ise – jälle seesama **ise** – probleeme lahendada, ning seejuures tahab toetust ja sparringupartnerit.

See on ka põhjus, miks *coaching*'us pole nõuandmine lubatud ja usalduse loomist nii kõrgelt väärtustatakse. Kui aitame teisel tegeleda eneseanalüüsiga ja oleme sparringupartnerid, tuleb hoiduda mina-tean-paremini-positsiooni võtmisest. Sel juhul ma isegi ei kasutaks tagasiside nimetust – see on pigem toetav ja usalduslik vestlus. Lihtsalt vestlus.

Kas selline soovitus kehtib ja on võimalik ka koolis? Tegelikult on õpetaja ju *a priori* kõrgemal positsioonil oma kogemuste pagasi, tarkuste ja teadmistega. Õpilane on alles laps, kel on vähem nii elukogemust kui ka teadmisi.

Ma olen oma kooliga seotud sõbrannadega rääkinud ja küsinud: mis te arvate, kas laps suudab ise hinnata, kui ta on ummikus või tegi midagi valesti? Kas ta saab aru või peab täiskasvanu talle seda ütleva? Vastuseks tuli: lapsed saavad aru. Ma ei ole selle valdkonna spetsialist, aga kaldun samamoodi arvama. Me kõik oleme ju tähele pannud, et kui õpetaja paneb lastele hindteid, ei õpi lapsed enam teadmiste pärast: nad hakkavad õppima hinde pärast ja püüdma viit miinust viieks parandada.

Teisest küljest, erinevus jääb – lastel ei ole elukogemust.

Ehk tasub õpetajal, naljaga pooleks, meeles pidada, mis tunnetal endal on, kui ta läheb direktori juurde arenguestlusele?

Direktor võiks arenguestlusel kõigepealt huvi tunda, kuidas õpetaja ise näeb oma tööd; mis talle rõõmu valmistab; mida õpetaja peab oma õnnestumisteks. Seejärel võiks direktor öelda, mida ta on märganud ja mis teda õpetaja juures rõõmustab.

Sama loogika alusel võiks õpetaja lapselt küsida, mis talle meeldib ja korda läheb koolis või tunnis: see keerab lapse lukust lahti ja ta hakkab vastu võtma õpetaja positiivset mõju. Nii saab lapse õppimine ja areng alata.

Mõnel pool soovitatakse tagasiside andmist nn hamburgeri meetodil – tunnustus, kriitika, tunnustus. Kõigepealt öeldakse, mida sa hästi teed, seejärel kritiseeritakse natuke ja lõpuks võetakse asi positiivselt kokku. Kuid kas pole nii, et see on ikka seesama vana tüüpi tagasiside, mis inimese lukku paneb, kusjuures sellel on ka suhtlemistehnoloogia maik man?

Mina ka sellesse ei usu. Võib juhtuda, et mõni juht teeb seda hästi, kuid see on manipulatsioon ja selle taga on hoiak, et mina tean paremini kui sina ja sa ise ei saa aru, mida sa teed. Ja siis töötajad muutuvadki sellisteks. Inimesed tunnevad manipulatsiooni ära, avatus ja usaldus kaovad ja töörõõmu ei tule.

Ja see, et me niiviisi reageerime, on tingitud sellest, et meie aju on niiviisi üles ehitatud: stressiolukorras kaovad loovus ja uued ideed. Kui personalijuht ütleb, et juhid ei taha eriti tagasisidet anda, siis ma ütlen, et rõõmustage: nad väärtustavad inimsuhteid ja alateadlikult ei taha neid rikkuda. Järelikult kõik pole veel kadunud. Tagasiside andmist saab arendada ja õppida. Mõttetuna tunduvad arenguestlused on võimalik muuta motivatsiooniallikaks. Vaja on vaid oma mõtet värskendada ja kogu protsessile distantsilt vaadata.

Noorte hää: laske meil avastada!

Katkend noorte vabas vormis kõnedest kultuuri- ja hariduskongressil „Õppimine ja haridus Eesti kultuuris“ (24.–25. nov 2018)

Laske meil olla, laske meil leida, kulgeda, avastada!

Ärge pange mind suusatama, tahan kelgutada! Ärge sundige mind vette visates ujuma õppima, tahan puude otsa ronida! Ärge kastke mind nii tihti, ma upun!

Uudishimu on loomupärane igäühele meist, ärge lämmatage seda. Klišee sellest, kuidas kaladel puu otsa ronida kästakse, võtab kokku selle, mida meie koolis tehakse.

Kaktuseid ja roose kastetakse ühepalju. Ärge tehke meile nii! Laske meil kasvada omas rütmis ja leida enda tee just sellel viisil, mis on meile omane. Pole ühte kindlat rada, mis kõigile sobib, vaid omaenda tee peab ikka ise sisse tallama.

Teadmistel on tohutult suurem kaal, kui oleme nendeni jõudnud ise, ilma välise abita. Teadmisteni saab suunata, aga neid ei saa valada pähe kui vett kaussi. Hoidke võimalused avatud, aga ärge sundige. Uudishimu elus hoidmiseks on vaja müstikat. Ärge tapke seda. Tunnen, et praegune haridussüsteem pärsib loovat mõtlemist ja loomupärast uudishimu. Luuakse illusioon, et on olemas vaid kindlat tüüpi rajad, mida käia. Süstitakse hirmu kõige uue ja teistsuguse ees. Looming sünnib armastusest, kuid selle vastand on hirm, mida doseeritakse meile rohkem kui antidepressante depressiivsele inimesele.

Veel hullem, ükskõiksus, mida kastetakse, on loomingu massihävitusrelv. Ta on purustatud unistuste kõrvalnäht.

Mida siis ette võtta?

Alustuseks tuleb taas leida endas üles väike poiss või tüdruk ja temaga nõu pidada, mida tema tahab. Äratada uudishimu ja usku. Tuletada meelde, mida sa tahtsid teha enne, kui sulle öeldi, et ei tohi, ei saa, pole võimalik, sa pole piisavalt hea ega eriline.

Saan küll, olen küll!

Arvestage, andke aega ja laske meil jõuda enda lahenduste ning arusaamadeni oma isikupärasel moel.

Nagu öeldakse, kõik teevad viivad Rooma. Mõni valib mineku üle mägede ja teine üle mere, kuid mõlemad valikud on õiged ja viivad päralt. Ma soovin, et laseksite meil olla uudishimulikud ja kõndida mööda meie oma isiklikku teed.

Sõnavõttudega esinesid kooliõpilased Eik Erik Sikk, Joosep Kään, Tõnis Tamme, Tiina Theresa Gross, Artur Haller, Oskar Kröönström, Meeri Krass, Raul Steinberg, Taavet Borovkov.

Professor Halliki Harro-Loit on Tartu Ülikooli ajakirjanduse professor. 2001. aastal kaitses ta Oslo Ülikoolis doktorikraadi poliitika-teadustes. Tema uurimissuundadeks on olnud ajakirjandusuuringud; ajakirjandus-, meedia- ja kommunikatsioonieetika; infoõigus; meedia ajalugu; kultuurikommunikatsioon ja interpersonaalne kommunikatsioon. Tagasiside teemaga on Halliki kokku puutunud seoses interpersonaalse kommunikatsiooni alaste uurimistöode ja õpetamistegevusega, kuid ka seoses eetika ja organisatsioonikommunikatsiooni suunal tehtud õppetöölase arendustegevusega ülikoolis.

TAGASI- JA EDASISIDE KUI VÄÄRTUSTEL PÕHINEV KOMMUNIKATSIOON

Halliki Harro-Loit

Küberneetikas, õpiprotsessis ja kommunikatsioonis on tagasiside teema võtmeküsimus. Kui tagasiside annab teavet tagasi-vaateliselt, vastates küsimusele, kuidas on läinud, siis edasiside peaks vastama küsimusele, kuidas edasi.

Tagasiside andmine, veelgi enam aga selle edasisideks tõlkimine, on nõudlik tegevus: see vajab motivatsiooni seda anda ja vastu võtta, eesmärkide läbimõtestamist ja osapoolte vahelist kokkulepet, tähelepanu, aega, asjatundlikkust, suhtlusoskusi. Tagasisidega saab luua või lammutada suhteid, inspireerida või ka teist materdada. Isikutevahelise suhtluse diskursuses on seega palju tähelepanu pööratud konstruktiivse tagasiside andmise viisidele ja tehnikatele. Tagasi- ja edasisidet saavad anda ka organisatsioonid ja institutsioonid, organisatsioon tervikuna või selle erinevad tegevusalad, väljundid, inimesed jms.

Hariduses on tagasiside enamasti seotud õppimise juhtimise, hindamise, igapäevaste suhtlusolukordadega. Nagu kommunikatsioonis ikka, on siin teadlikult antud sõnumeid ja juhuslikult saadetud

märke. Näiteks õpetaja kulmukortsutus tunnis – mida õpetaja ise ehk tähelegi ei pane – on samuti tagasiside, aga õpilased tõlgendavad seda erinevalt: mõni ei märkagi, teine annab õpetaja miimikale tähendusi, mis võiksid õpetaja äragi ehmatada. Kolleegi saavutusi võib tähele panna, kui ta saab ametliku tunnustuse, aga tunnustada saab ka näiteks lausega „Ma vaatasin su tööjuhendeid ja ma tahaksin sinult selle kohta õppida“. Ebakonstruktiivne tagasiside koolile võib olla ka see, kui koolipidaja lähtub põhimõttest „Küll ma teada annan, kui miski hakkab muret tegema“. Kuna tagasiside toimib nii erinevatel tasanditel – mikrosuhtlusest kuni teadlike SWOT-analüüsideni –, on tagasisidet sisaldava kommunikatsiooni märkimine ja teadlik jälgimine üks võimalik vahend, vähendamaks lõhet deklareeritud ja elatavate väärtuste vahel. Näiteks igapäevases suhtluses deklareeritakse väärtusena sageli dialoogi ja kuulamist, aga praktikas kipuvad mõju avaldama hinnangud ja otsustused, mis on kujundatud üsna napi teabe alusel.

Protsesside juhtimise ja kommunikatsiooni aspektist annab tagasiside märku sellest, kas süsteem toimib nii, nagu me tahame, et see toimiks. Tagasiside annab märku ka vigadest. Esimene keeruline aspekt teadliku tagasisidesüsteemi loomisel on, et tuleb välja mõelda ja kokku leppida, mille kohta tagasisidet saada tahetakse. Näiteks kui haridusasutus deklareerib, et õpilase individuaalne areng on kõige olulisem eesmärk, siis milline on kõige olulisem tagasiside, mida selles haridusasutuses töötavad õpetajad võiksid saada? Pakun, et õpetaja vajaks tagasi- ja edasisidet, mis aitaks tal endas arendada õpilase arengu analüüsimise pädevust. Seega ei pruugi esmane tagasiside objekt olla mitte ainetund/kursus, vaid õpetaja aeg ja oskused, mida on vaja õpilase õppimise juhendamiseks (nt erineva tempoga arenevatele õpilastele harjutuste valimine vastavalt osaoskuste saavutamisele jms).

Teine keeruline koht on müra eraldamine. Isikutevahelises suhtluses on näiteks võimalik mõista, et kolleeg, kes ütleb: „Sinu klass

on võimatu“, ei anna tagasisidet mitte klassile, vaid kommunikeerib oma muret või jõuetust. Kui haridusorganisatsioon on pikka aega oma erinevate vajadustega õpilaste arengusse panustanud ja siis satub üks konflikt koolis juhuslikult meediakajastusse, tekitab see juhuslik kajastus avalikkuses palju müra.

Kolmas probleem, mis võib vajada lahendust, on küsimus, kuidas luua konstruktiivse tagasiside oskused ja kultuur – see on enamasti seotud suhtlusoskustega. Neljas väljakutse on märgata, kas tagasiside tegelikult mõõdab, reflekteerib ja toetab eesmärki või väärtusi, nagu me arvame, et tagasiside võiks teha. Tagasiside ei ole kunagi neutraalne, vaid väärtustab mingeid aspekte, jättes teised tähelepanuta. Viies väljakutse on tagasiside „tõlkimine“ edasisideks.

Küsimus, kas tagasisidet püütakse „tõlkida“ edasisideks, on minu arvates määrav, sest nii oma õpetamispraktikas kui ka akadeemilistes analüüsidest olen tähele pannud, et kriitilise tähtsusega ongi olukord, kus näiteks juht või õppija saab info ja peab otsustama selle baasil, mida ta edasi teeb. Näiteks lööb auto ölinäidiku tuli armatuurilaul põlema. Juht peab mõistma, mida see info tähendab, ja mootori seiskama. Kui autojuht ajab ölinäidiku märguande segamini bensiininäidu tulukesega, võib mootor „kokku joosta“. Oleks organisatsioonide juhtimisel tagasisidet edasisideks tõlgendada niisama lihtne!

Tagasiside „tõlkimine“ edasisideks

Tagasiside edasisideks „tõlkimisel“ on kaks peamist tingimust. Esiteks tuleb küsida, kas tulemust saab tagasiside baasil parandada, mis tähendab, et oluline on tagasiside andmise aeg. Näiteks õpilaste tagasiside puhul õpetajale on vahe, kas õpilased annavad tagasisidet kursuse toimumise ajal – siis saab õpetaja õppeprotsessis midagi muuta – või pärast kursuse lõppemist. Viimasel juhul on tegemist

tagasivaatelse tagasisidega, mida võib järgmise kursuse ettevalmistamisel arvestada, aga kuna igal aastal on õpilaste koosseis veidi erinev, siis eelmise aasta tagasiside ei pruugi uue grupi puhul paljudes punktides kehtida. Teine näide: õpetajakarjääri alustava õpetaja puhul on oluline, et õppetegevuse planeerimisega seotud tegevuste kohta kollegiaalse tagasi- ja edasiside andmine toimuks nii enne õppetegevuse algust kui ka olukordades, kus planeeritud tuleb korrigeerida.

Kooliorganisatsiooni toimimise tagasisidestamise aspektist on samuti oluline küsida, milline on parim aeg edasiside loomiseks, sest tõlkimine ja tõlgendamine nõuavad aega ja eraldi tähelepanu.

Teiseks on oluline küsida, **kes ja kuidas tagasiside edasisideks „tõlgib“**. Näiteks hindamine, mis märgib ära tehtud vead, on tüüpiline tagasiside selles mõttes, et hinde saaja **peab ise välja nuputama, mida ta vigade vältimiseks peab tegema**. Paljudel juhtudel saavad õppijad sellega ka hästi hakkama. Näiteks vale aastaarv ajaloo kontrolltöös või vale ortograafia keeleõppes annab märku, et vastav fakt või kirjapilt tuleb üle vaadata. Kui aga tegemist on keerulisema ülesandega, ei pruugi õppija osata viga edasisideks tegevuseks „tõlkida“. Näiteks lainelise joonega märgitud lause, mille juurde on kirjutatud „Süntaksi viga!“, ei pruugi anda õppijale märku, milline aspekt tema keelekasutuses vajab harjutamist.

Kui näiteks juht ütleb pärast koosolekut töötajale, kes tegi ettekande, et ettekanne oli liiga pikk, peab töötaja ise hakkama oleutama, mis oli ülearune, miks ning kelle seisukohast vaadatuna. Edasisidet andes võiks juht pärast koosolekut öelda näiteks nii: „Harilikult on koosolekul ettekande jaoks aega kümme minutit ja ajakasutuse mõttes on edaspidi mõistlik esitada info kokkuvõtlikult neljal slaidil, sest kuulajad võivad vajada aega, et küsimusi esitada.“

Kooliorganisatsioonis tõlgivad ja tõlgendavad tagasiside edasisideks nii õpilased kui ka töötajad. Juhtkonnal on tõenäoliselt väga suur infotöötlemise koormus, et erinevaid tagasiside indikaatoreid

edasisideks tõlgendada. Näiteks kui koolijuht saab tagasisidena riigieksamite väga positiivsed tulemused, ei saa ta otsustada, kas tulemuste taga on õpetajate töö, „hea aastakäik“ või muudatus eksami mõõtmisviisis. Veelgi enam, väga positiivne tulemus, kui see jääb peamiseks või ainsaks kooli toimimise indikaatoriks, võib olla uinutav, sest juhil on kinnitus, et süsteem toimib väga hästi ja edasist tegevust pole vaja muuta. Või hakkab juht mõtlema, et just eksamite väga heade tulemuste hoidmine on kõige olulisem kooli headuse indikaator, mille jaoks tuleb ressursse koondada.

Edasiside puhul on oluline mõelda ka edasiside mahust, täpsemalt **kirjeldada ülesandepüstituse üldistusastet ja/või edasiste tegevuste ajalist ja mahulist hõlmavust ja tegevuste mastaapi**. Näiteks võib matemaatika kontrolltöö edasiside olla: „Harjuta arvutamist!“ See on õppija jaoks väga suur (sisaldab erinevate osaoskuste harjutamist) ja ajamahukas ülesanne, mis sisaldab erinevate osaoskuste harjutamist. Konkreetsem ja seega väiksema mahuga edasiside võiks olla: „Harjuta kirjalikku jagamist!“ Vigade spetsiifiline analüüs võib aga võimaldada ülesannet veelgi täpsemalt määratleda, nt: „Ole kirjaliku jagamise puhul arvude paigutamisel tähelepanelik ja kirjuta ühte ruutu ainult üks number!“

Kooliorganisatsiooni puhul sõnastatakse edasiliikumise eesmärgid ja viisid enamasti arengukavades. Probleem on mõnel juhul selles, et arengukavad on sõnastatud kui kauguses terendav silmapiir. Organisatsioonis toimetavatel inimestel on aga oluline teada, millist konkreetset tegevust neilt oodatakse järgmisel aastal ja viie aasta pärast, lähtudes olukorrast, kus nad parasjagu on. Näiteks eesmärk vähendada koolist väljalangevust võiks sisaldada hetkeiseisu põhjalikku analüüsi (tagasiside); võimalusi, mida saab kool väljalangemiskõrgusega õpilaste toetamiseks teha (edasiside), ja nende võimaluste rakendamise monitooringut. Monitooring peab olema piisavalt kvaliteetne, aga samas optimaalne, et planeeritud meetmed kokkuvõttes toimima hakkaksid. Teisisõnu, edasiside küsimus

„Mida teha?“ muutub alates hetkest, mil tegevused realiseeritakse, taas tagasiside abil juhitud tegevuseks.

Konstruktiivne tagasi- ja edasiside kui suhte loomise vahend

Mainisin artikli alguses, et tagasi- ja edasiside võib suhet luua või hävitada. On endastmõistetav, et negatiivne ja lahmiv tagasiside hävitab suhet. Seega, esimene võimalus suhet luua ja hoida on õppida ära (**olukorda**) kirjeldava ja neutraalse tagasiside andmine. Näiteks selle asemel, et öelda kolleegile pärast tunnivaatlust: „Sa andsid suurepärase tunni, minulgi oli huvitav!“, ütleb neutraalse ja kirjeldava tagasiside andja näiteks midagi sellist: „Ma nägin, et sinu tunnis töötasid õpilased kogu aeg kaasa. Märkasin, et vähemalt neli-viis õpilast esitasid täpsustavaid küsimusi, millele sa andsid vastuseid, mis ka mulle uusi ja huvitavaid aspekte avasid.“

See näide ehk juba andis märku, et neutraalne ja kirjeldav tagasiside nõuab tegelikult selle andjalt head märkamisoskust ja analüüsivõimet. Neutraalse ja kirjeldava tagasiside suurem mõju ilmneb rohkem negatiivse tagasiside andmise vajaduse korral. Näiteks laps niheleb tunnis ja aeg-ajalt sosistab pinginaabriga. Kriitiline ja hinnanguline edasiside oleks „Ära sega tundi!“, neutraalne ja kirjeldav aga näiteks „Ma näen, et sul on raske minu jutu kuulamisele keskenduda“ – paus –, ja siis võiks küsida: „Mis aitaks sul praegu paremini keskenduda?“

Viimane näide illustreerib ka edasi- ja tagasiside andmise veel ühte olulist nüanssi: enne hinnangute ja tagasiside andmist mõtle, **mida sa ei tea, millised võivad olla sinu valed eeldused**. Võib-olla lapsel, kes õpetaja arvates tundi segab, on seoses tunni teemaga mõni väga oluline küsimus keelel, aga ta lihtalt ei leia võimalust või ei julge seda küsida?

Läbimõtlemist vajab **anonüümne tagasiside**. Üks levinud tagasiside küsimise viis on küsida õpilastelt anonüümset tagasisidet lõppenud kursuste kohta. Edasisideks tõlkimise aspektist on siin mitmeid probleeme. Esiteks, nagu eespool mainitud, ei saa juba lõppenud kursuse puhul enam midagi parandada. Teiseks, anonüümset antud tagasisidet on raske tõlgendada, sest sellel puudub kontekst. Õppija suhe õpetaja ja kursusega on paratamatult väga isiklik. Ma olen kokku puutunud mitme õpetajaga, kes on saanud mitmekümne konstruktiivse tagasiside hulgas ka paar väga suure üldistusastmega ja väga negatiivset kommentaari. Need õpetajad küsivad mitu aastat hiljemgi, et kes ja mille pärast neid niimoodi vihkab. Kolmandaks, anonüümset antud tagasiside ei motiveeri üldjuhul tagasiside andjat tagasiside kvaliteedi nimel pingutama. Nende kolme puuduse puhul on oluline rõhutada, et kokkuvõtva hinnangu kogumises iseenesest ei ole midagi halba, aga see ei ole edasisideks „tõlgitav“ tagasiside. Ka anonüümne küsitlus võib olla vajalik, aga see ei toeta isikutevahelisi suhteid.

Ebakonstruktiivne ja suhteid lammutav tagasiside on see, kus antakse hinnangulist tagasisidet olukorra kohta, mida inimene ei saa tegelikult mõjutada. Näiteks saab õpetaja kolleegidelt pidevalt kuulda, et tema klass on rahutu, lärmakas, distsipliinitu. Selline tagasiside on samasugune kui lapsevanemale kirjutatud märkus „K segab tundi“. Sellise märkuse peale võiks lapsevanem vastu küsida: „Kas ma peaksin tulema tundi oma lapse kõrvale istuma?“ Klassijuhataja võiks analoogiliselt kolleegide käest küsida: „Milliseid meetodeid sa rakendad, et minu klass oleks sinu tunnis tööga hõivatud?“

Suhteid ei toeta ka pinnapealne tagasiside. Näiteks kui inimesed tegelevad oma tööelus väga mitmesuguste aspektidega, aga tagasisidet saavad juhtidelt ja kolleegidelt vaid mõne üksiku ja võib-olla inimese enda jaoks vähetähtsa aspekti kohta. Näiteks on väga hea õpetaja ära teinud suure töö, koostades erineva õpikiirusega

õpilastele eri keerukusastmega harjutusülesandeid. Mitu aastat on ta neid õpilastelt saadud tagasiside põhjal täiustanud, nüüd vajaks ta inspireerivat, analüütilist, aga ka tunnustavat edasisidet. Märkamist, et ta on teinud midagi enam kui tavapäraselt aineõpetajalt eeldatakse, sisulise dialoogi võimalust. Arenguestlusel küsib juht aga peamiselt õpetaja enesetäienduse vajaduste kohta ning tunnustab heade riigieksamitulemuste eest. Juht ei pruugi teada, mida õpetaja on teinud harjutusülesannete valdkonnas. Juhi tagasiside põhineb kõige lihtsamini kättesaadaval infol.

Kas juht peaks teadma või tahtma teada seda, mille märkamiseks peab ise infot otsima? Tõenäoliselt juht, kes peab häid suhteid ning kvaliteetset ja konstruktiivset tagasi- ja edasisidet juhtimises väärtuslikuks tööriistaks, võtab aega, olemaks informeeritud oma inimeste vajadustest, asjatundlikkusest, tulemustest, suhetest jms. Olles juba teinud suuremahulist infotöötlust, on tagasiside ja edasiside andmine juba suurel määral väärtusselgituse ja suhtlustehnikate küsimus. Aga hea suhtlustehnika nõuab omakorda harjutamist, kriitika talumist ja kriitika tõlkimist edasisideks.

Organisatsiooni jaoks on tagasi- ja edasisidekultuuril, mille kõrvalmõjuks on head suhted, suur väärtus. Samas ei teki hea tagasi- ja edasisidekultuur iseenesest. Sellise kultuuri loomiseks on vaja märgata ja toetada igapäevaseid suhtlusoskusi; kujundada laialdane arusaam edasisidestamisest kui õppimist ja arenemist toetavast tegevusest; mõelda läbi, kuidas saada teada osapoolte vajadusi; julgustada inimesi tagasisidet küsima viisil, mis toetab koostööd; harjutada inimesi andma asjalikku, kirjeldavat ja väga läbimõeldud hinnangutega (või siis võimalikult vähe hinnanguid sisaldavat) edasisidet.

Kümme küsimust, mis aitavad hinnata tagasi- ja edasiside konstruktiivsust.

1. Kas tagasisidet saab „tõlkida“ **edasisideks** ehk kas tagasiside annab informatsiooni selle kohta, mida selle saaja võiks edasi teha?
2. Tagasi- ja/või edasiside andmise **aeg**: kas seda antakse tööprotsessi ajal, lõpus või uue ülesande püstitamisel?
3. Milline on osapoolte tagasi- ja edasiside andmise **eesmärk**: kas osapooled on ühises eesmärgis kokku leppinud?
4. Tagasi- ja edasiside **saaja vajadused ja motivatsioon**: kas osapooled on selgusele jõudnud, millist tagasisidet saaja hetkel vajab?
5. **Tagasi- või edasiside hulk**: kas tagasi- ja edasisidet anda ühe aspekti või paljude aspektide kohta?
6. Tagasiside **üldistusaste**: kui palju peab tagasiside saaja selle tõlgendamiseks tööd tegema?
7. **Hinnanguvaba, (olukorda) kirjeldav tagasiside**: kas tagasiside andja kirjeldab tegevust, oskust, sündmust nii, et selles kirjelduses sisalduvad olulised tähelepanekud võimalikult hinnanguvabalt?
8. Kas tagasiside **adressaat** on õige?
9. **Edasiside sisu**: kui mahukat edaspidist tegevust edasiside andja selle saajalt eeldab? Mida temalt oodatakse?
10. Tagasi- ja edasiside andja ja saaja **suhe**: kas tagasi- ja edasiside aitab osapooltel luua ja/või arendada häid suhteid?

Noorte hääl: **õpetaja, ära jäta meid üksi!**

Katkend noorte vabas vormis kõnedest kultuuri- ja hariduskongressil „Õppimine ja haridus Eesti kultuuris“ (24.–25. nov 2018)

Ametlike andmete kohaselt langeb igal aastal Eesti haridussüsteemist välja 20 000 õppijat.

Miks see nii on? Mis viib noored selle otsuseni?

Kas neid saab kuidagi aidata? Kes peaks neid aitama?

Kas õpetaja? Kas õpetajal on piisavalt aega ja oskusi iga õpilasega luua isiklik ja hea suhe ning seda hoida?

Kui õpetajal ei ole aega ega oskusi seda teha, siis ta ei saagi kuidagi teada, mis on õpilase tugevad ja nõrgad küljed. Siis jääbki õpilane oma muredega üksi. Ja siis tunneb õpilane, et teda pole siin maailmas kellelegi vaja, ta ei teagi, miks ta siin on ja mida ta maailmale anda tahab. Mina soovin, et õpetajatel oleks aega luua iga õpilasega isiklik suhe ning seda hoida. Ma soovin, et iga gümnaasiumilõpetaja teaks, kes ta on ja mida ta maailmale anda tahab.

Sõnavõttudega esinesid kooliõpilased Eik Erik Sikk, Joosep Kään, Tõnis Tamme, Tiina Theresa Gross, Artur Haller, Oskar Kröönström, Meeri Krass, Raul Steinberg, Taavet Borovkov.

ÕPETAJATE VESTLUSRING: TAGASISIDET TULEB ANDA SÜDAMEGA

Intervjuu: Tiia Kõnnussaar

Vestlusingis Tartu Ülikooli eetikakeskuses osalesid:

Piret Kerge (lasteaiäõpetaja, Tartu lasteaed Lotte)

Taimi Ruusmäe (klassiõpetaja, humanitaar- ja loodusainete õpetaja, Tartu Kivilinna Kool)

Peeter Jõeloo (matemaatika-, füüsika-, programmeerimise ja loovõpetaja, Tartu Forseliuse Kool)

Anneli Jõgioja (eesti keele ja kirjanduse õpetaja, Kristjan Jaak Petersoni Gümnaasium)

Alustuseks, kuivõrd on vaja lasteaias ja koolis lapsi õpetada tagasisidet saama ja ka andma?

Taimi: Seda oskust on vaja õpetada nii lastele kui ka vanematele. Tähelepanu on vaja pöörata sellele, et igas tagasisides on tunnustust ja ka soovitusi.

Piret: Lasteaias me ei hinda mitte niivõrd lapse laulmis- ja joonistamisoskust kui koosolemise ja iseendaga hakkama saamise oskusi. Need on väga vajalikud oskused läbi kogu elu, ja kus selle õppimisega siis veel alustada kui lasteaias, kus laps on suure osa oma päevast. Ma annan lapsele märku nii siis, kui miski on ebasobiv, midagi saaks teistmoodi või paremini teha, kui ka siis, kui tal on midagi hästi välja tulnud. See ongi meie igapäevane töö.

Lapsele annavad tagasisidet ka tema kaaslased, mitte ainult õpetajad. Õpetaja roll on topelt suur, et õpetada lastele tagasiside andmist oma kaaslastele. Me kõik saame tagasisidet, peegeldust oma kaasinimestelt kogu elu, nii et oskus tagasisidet saada ja vastu võtta on väga tähtis.

Taimi: Kui lasteaed teeb eeltööd, siis meie jätkame tagasiside vastuvõtmise ja andmise õpetamisega. Kui lastel puuduvad sotsiaalsed oskused, ei ole neil ka oma teadmistega elus midagi peale hakata. Lapsi tuleb suunata, et nad saaksid aru, miks tagasiside on vajalik ja mida see annab.

Tõenäoliselt tuleb erinevus lasteaiaiga sisse kirjaliku tagasiside lisandumisel. Koolis õpib laps ka ise ennast hindama ja aru saama, mis nende hinnangute taga on.

Uue õpikäsitusega on lisandunud kujundav hindamine, kus numbrite asemel on rohkesti sõnalist tagasisidet.

Anneli: Kujundava hindamise esimene eufooria on möödas, aga paljude ainete puhul see töötab. Mõnikord pole õpilane oma hindega rahul, ta tuleb ja ütleb: „Aga ma ju tegin! Miks ma sellise hinde sain?“ Siis ma saan võtta ette valmistatud tabeli ja talle näidata, mida ühe või teise ülesande puhul on hinnatud ja mida oodatakse.

Piret: Alati on õpilasi, kes ei ole hindega rahul.

Anneli: Nende tabelite puhul – kuigi ma ei ole mingi tabel-daja, ma olen filoloog – on näha, et õpilasel on ka endal lihtsam aru saada, mille põhjal hinne on kujunenud. Kujundava hindamise pluss on ka see, et õpetaja hindab lapse arengut. Õpilasel võib olla kolm kahte, aga kui ta semestri lõpuks on saanud väga hea tulemuse, võin talle vabalt viie välja panna. Ma ütlen õpilastele kogu aeg: „Hinne ei ole sinu hind.“

Niisiis teeb õpetaja töö lihtsamaks, kui tagasiside andmise kohta on eelnevalt loodud struktureeritud vorm, mis annab ka õpilasele parema ülevaate, mida temalt oodatakse ja mida hinnatakse?

Anneli: Jah. Näiteks lasen ma hetkel õpilastel koostada kultuuri-päevikut. Nad teavad, mis seal peab olema: üks film, üks teatri-etendus, üks uuem raamat, nende juures oma esseed ja aktuaalne teemakäsitus, ja nad teavad ka, mida hinnatakse.

Piret: Ega lasteaiaski ei ole õpetaja raamidest täiesti vaba, sest me lähtume alushariduses samuti riiklikust õppekavast. Kui me räägime kujundava hindamise tabelitest, siis väikesele inimesele on kõigepealt vaja tунnet. Tunde abil saab teda mõtlema panna, ergutada või isegi hinnangut anda.

Anneli: Ka koolis on ikkagi tähtis isiklik suhtlemine. Lapsed tulevad ja küsivad, et õpetaja, millal sul on aega. Individuaalses vestluses saab laps puudustele osutamisest paremini aru ja võtab seda toetavalt. Mul on 175 õpilast ja üks ma nähvan ka vahepeal, et anna andeks, minu tööpäev sai nüüd läbi. Aga kui gümnaasiumi varasemas järgus on veel seda suhtumist, et peaasi, et hinne tuli ära, siis 12. klassis on selgelt näha, et nad väärtustavad suhtlemist õpetajaga. Ma püüan kõigi suuremate tööde puhul panna õpilased paariti või rühmiti, et nad üksteisele tagasisidet annaksid. Ja kuna õpilasi on palju, siis on tagasiside andmisel kasulik, kui tabelite kujul on abimees olemas. Selles mõttes need kujundava hindamise mudelid töötavad.

Peeter: Areng tugineb tagasisidel ja õpilastele annan ma tagasisidet mitut moodi. Esiteks, tunnikontrollid, kus ma kirjutan juurde, mis oli hästi ja mis jäi puudu. Kontrolltööde hindamise puhul võtan vastused osadeks – mõnikord piisab, kui kirjutad, et väga hea, aga teinekord on vaja pikemalt lahti kirjutada. Füüsikas teeme palju katselisi töid, kus tagasisidet saavad lapsed aruteluvormis praktikumi jooksul.

Taimi: Lapse arengule aitab kaasa hea tagasiside, mis on lapsele arusaadav ja õiglast infot andev. Laps saab koolis suulist ja ka kirjalikku tagasisidet. Tagasisidet andes peab õpetaja otsustama, kas kirjalikku tagasisidet on otstarbekas anda e-päeviku kaudu või kirjutada see lapse töö juurde.

Laste olulisematele töödele tasub kindlasti lapsevanematelt tagasisidet küsida, et ka nemad arutaksid, milline osa on lapsel hästi selge ja kus tal oleks veel abi vaja. Muidugi on selleks vaja eeltööd teha.

Arenguvestlustel selgitame lapsevanematele, et palun ärge kirjutage vastuseks „hästi“ või „halvasti“, vaid katsuge analüüsida ja küsige ka lapselt, mille taha on lahendused jäänud, kas ajapuuduse taha või oleks vaja veel harjutada.

Anneli: Minu 30 aasta tööpraktikas on muutunud see, et kui õpilase töö ebaõnnestus, siis varem pidi ta tegema lihtsalt vigade paranduse. Nüüd ma ei lase tal lihtsalt vigade parandust teha, vaid me vaatame koos üle, mida ja kuidas oleks vaja parandada, ma lasen tal uuendatud töö veelkord ette näidata ja annan siis uuesti tagasisidet. Me õpime pidevalt tehtud tööde pealt.

Kui palju õpilased üldse loevad, mida õpetaja töö peale kirjutab, või lendab see töö koos kommentaaridega kohe prügikasti?

Taimi: Mul tuli oma kooliajast meelde, et tunnikontrollid lendasid küll tihtipeale prügikasti. Vaadati ära hinne, kuid tööd ei analüüsitud. Me ei osanud omal ajal töid analüüsida, sest olime orienteeritud ainult heade hinnete saamisele. Võin omast kogemusest öelda, et lapsed, kes on 1. klassist alates hinnanguid saanud, loevad oma töid ja pööravad sisule rohkem tähelepanu. Laps peab hinnangute ja tagasiside saamisega väikesest peale üles kasvama.

Peeter: Jah, seda, et nad loevad minu tagasisidet, on kõige rohkem märgata nende puhul, kes juba varakult sellise tagasisidega on harjunud. Praeguste 6. ja 7. klassidega on küll juhtunud see, et nad tõesti kuulavad tagasisidet ja tahavad selgeks saada – see on olnud vapustav! Ma loodan, et ma nüüd liiga pilvedes ei hõlju.

Kas lasteaias on näha, et nad õpivad tagasisidest?

Piret: Väga huvitav on märgata, et juba väga väikesed lapsed on isiksused ja teadlikud iseendast ja oma õigustest, ja väga julged. Nad on hoopis teistsugused lapsed kui 20 aastat tagasi olid. Palju olulisemaks on muutunud kaaslased, võrreldes õpetajaga ja isegi võrreldes ema ja isaga. Aga ka õpetaja tähelepanu on väga oluline.

Mul on rühmas 21 last ja see tähendab, et ma olen kõigile neile lastele korraka ema eest. See, kuidas mina midagi ütlen, või see, mida ma tähtsaks pean, on lastele oluline. Oluline on ka see, mida ütlevad rühmakaaslased. Eile käis üks kolmeaastane tüdruk riburada läbi kõik rühma lapsed ja küsis: „Kas sa oled minu sõber?“ Tema kõige parem sõber puudus ja ta tahtis aru saada, kellega ta saab mängida.

See tähendab kolmeaastase keeles: kas ma saan sinuga mängida? Kas sa oled ohutu? Seesama kolmeaastane tüdruk küsis minu käest: „Kas sa oled kõikide laste sõber?“

Me anname lapsel tööriistu, kuidas suhelda. See tähendab, et kui lapsel on kaasas ilus raamat, siis ma ei lähe tema juurde seda raamatut võtma, vaid kõigepealt küsin, kas ma võin. Kui ma ei taha parasjagu mängida, siis ma ei ütle: „Ma pole sinu sõber“, vaid ütlen, et ma tahan praegu natuke omaette olla, aga ma olen ikka sinu sõber.

Kuidas on lugu õpetaja eeskujuga koolis?

Taimi: Koolis me paneme tähele, et õpetajate omavahelised suhted on tõesti lastele mudeliks, kuidas üksteisega suhelda. Meil on kolleegiga kahe peale avatud õpiruum, kus on lükandsein, mida saab vahepeal ette panna ja siis jälle kõrvale lükata. Ja lapsed märkavad, kuidas me omavahel suhtleme. Nad tulevad ja ütlevad, et te olete vist maailma parimad sõbrad, vaata, kuidas ta aitas sind!

Peeter: Küllap lapsed ikka vaatavad, kuidas me omavahel suhtleme. Nii nad õpivad.

Taimi: Need on erandid, kui lapsed ei pane tähele, mida õpetaja teeb. Klassiga Lõunakeskusesse uisutama minnes on lapsed väga õnnelikud, et õpetaja ka uisutab. Kui loeme koos sama raamatut, siis nad tunnevad huvi, kui kaugel mina lugemisega olen. Mõni laps võib-olla ei näita lihtsalt oma huvi välja, ja mõni üksik tõesti ei huvitu ka, aga üldiselt õpilased märkavad, mida õpetaja teeb, ja peavad seda väga tähtsaks.

Räägime positiivsest tagasisidest, kiitmisest ja tunnustamisest.

Peeter: Ma kiidan põhikoolis küll iga asja eest, mille eest kiita annab. Tunnis küsin ikkagi neid, kellelt ootan aktiivsemat kaasa-mõtlemist. Nad kipuvad tihti ära vajuma, lähevad mõtetega uitama või tuleb telefon taskust välja, ja siis ma küsin, et ole hea, räägi, mis sina sellest asjast arvad. Ja kui ta siis neli korda pakub valesti ja viien-dal korral hakkab juba looma, siis ma ütlen, et väga hea, ja kuidas me nüüd siit edasi läheksime. Eks nad kaotavad varsti jälle tähelepanu ja siis tuleb seda kõike otsast peale teha. Põhikoolis on nad päris hajje-vil ja et nad asja selgeks saaksid, on päris suur pingutus.

Kuidas teil õpilasi ja kolleege saavutuste puhul esile tõstetakse?

Peeter: Meil on iga trimestri lõpul aulakoosolek, kus tunnustame kõiki neid, kes on silma paistnud, ükskõik siis, mis valdkon-nas. Meil on väike kool, nii et me ikka teame, kes mida teeb ja mõnikord ka vanemad ise teatavad kooli, kui laps on mõne võistluse või konkursi võitnud.

Anneli: Mida aasta edasi, siis ega nad ei taha enam asjatut kii-tust. Ma olen üsna avatud õpetaja ja meie koolis õpilastele istub see, et õpetaja ei ole malli järgi tehtud, see ongi huvitav, kui õpetajal on oma veidrused ja omapärad. Iga õpetaja on isiksus, ja 12. klassis on nad õppinud väga hästi juba „käitlema“ seda inimest... (*Naer*)

Piret: Seda nad oskavad juba lasteaias... (*Naer*)

Anneli: Jah, uskumatu! Mõnikord ma räägin neile naljaga poo-leks: „Ma ei tea, mu elu on mõttetu – ma olen kaotanud elu mõtte, kui te paremini kirjutama ei hakka!“ Eile tuli üks õpilane ja ütles: „Õpetaja, ma täägisin teid Facebookis, ärge olge nii kurb meie pärast!“ Ja siis seal Facebookis oli üles riputatud pilt kahe tibu-pojaga ja selle all pildiallkiri: „Motiveeri, kuidas tahad, tulemuseks on ikka motiveeritud tibus!“ (*Naer*) Üks tüdruk oli alla kirjutanud: „Anneli, ära muretse! Me oleme väga tänulikud, et sa jaksad meid ikka õpetada!“ Ja üks klassi naljavend oli kommenteerinud: „Ja me

saame aru, et tulemuseks on ikka motiveeritud idioodid!“ (*Naer*) Selliseid nalju nad teevad, ja nemad annavad niiviisi ju ka mulle tagasisidet.

Vahel ma lähen teadlikult mõne õpilase juurde, kes on juba kaotanud lootuse, et tal paremini võiks minna, ja ütlen: „Ma olen täiesti lummatud! Sa said nii hästi hakkama!“ Ja sa näed, et õpilasel läheb silm särama ja järgmise töö teeb ta väga hästi, ta püüab rohkem. Ma kirjutan harva töö peale „Suurepärane!“, sest sellist tulemust kohtabki ju harva.

Kui siin rääkisime, et ajad on muutunud ja kolmeaastased on juba nagu varapuberteetikud, siis gümnaasiumi lõpuks on nad ikka juba täiskasvanud. 11. klassi keskpaigaks on harilikult toimunud mingi nihe. Me vaatasime 11. klassiga hiljaaegu Tammsaare „Tõe ja õiguse“ II osa põhjal tehtud filmi „Indrek“, ja kuidas kool oli sada aastat tagasi: ihunuhtlused, karistused, internaat. Seal on üks selline mõte, et vaata, kuidas tahad, aga ega õpilane ja koolmeister ei ole üks ja sama, võrdsel pulgal. Ja siis me arutasime, et tänapäeval ikka ei ole enam sellist vahetegemist ja võimupositsiooni kasutamist, õpilane tuleb oma probleemiga õpetaja nagu võrdse juurde. Ja ma saan aru, et me jõuamegi oma jutuga sinna, et kust maalt võib üleküütmine kahjulik olla.

Taimi: Positiivne tuleb olla, aga ei tohi olla positiivne tühja koha pealt. Algklassiõpilase puhul tuleb leida, mis on tema tugevused. Kui ma tahan lapsele tagasisidet anda, siis ma alustan lapse tugevustest – ta saab eduelamuse kätte, saab aru, et „ma olen midagi väärt, ma suudan, ma oskan.“ Ja kui siis õpetaja ütleb, et vaata, kui sa veel selle asjaga ka nii teeksid, siis võtab laps selle nõuande palju paremini vastu.

Piret: Ka lasteaias hammustavad nad tühja kiituse läbi. Mul nad ei istu pinkides – vahel istuvad ka –, vaid üldiselt toimub meil selline lõbus Browni liikumine. Ma pean suutma käigu pealt reageerida, näha, otsuseid vastu võtta ja väga lihtne oleks minna seda

teed: „Tubli! Väga hea! Tore!“ Laduda hinnanguid. Aga mida see neile annab? Me oleme võtnud selle aja, et öelda, mis see oli, mis väga meeldis, mis see oli, mis mind õnnelikuks tegi. Teinekord ma rakendan selle tunnustuse ühele lapsele raskema vankri ette ja ütlen selle kõvasti välja, nii et kõik kuulevad. Inimene on nagu lill. Kui talle kusagilt paistab päike, siis ta sinnapoole oma õie keerab. Kui ma tahan gruppi suunata ja kui keegi midagi selles suunas teeb, siis ma ütlen seda kõvasti. Ja kõik need 21 nägu keeravad ennast päikese poole: ahah, selle eest saab Pireti või Leena või Triinu tähelepanu. Või ema tähelepanu.

Möödunud aastal pildistasime olukordi, kus lapsed tegid midagi toredat, ja panime need seina peale. Vanematele see tohutult meeldis. Lihtsam viis on see, kui me kirjutame tublid teod paberist välja lõigatud südamete peale ja paneme need seinale. Või hiljem isiklikku raamatusse. Me oleme hakanud neid südameid ka vanematele jagama. Ka vanemaid rõõmustab, kui nende tegevust märgatakse.

Ja kui ma pean ütleva midagi mitte nii väga toredat, siis ma katsun seda teha nii, et öelda seda privaatsest, niivõrd kuivõrd seda lasteaias teha saab. Sama lugu on siis, kui vanematele tuleb lapse kohta ausat tagasisidet anda. Seda ei ole õhtuse sagimise ajal kuigi lihtne teha. Ühe silmaga peaks olema rühmaruumis, samas tuleb leida privaatsem koht, mis on keeruline.

Nii et ma katsun olla aus, öelda nii seda, mis rõõmustab, kui ka seda, mis vajaks tähelepanu.

Kas te olete märganud, et lapse jaoks on tagasiside ka see, kui ta kogeb rõõmu oma vaimsest pingutusest ja ülesande lahendamisest? Et juba vaimne pingutus ise ja tunne, et ma sain hakkama, on õpilasele motiveeriv? Õpetaja Igor Kaasik kirjutas veebiväljaandes edasi.org, et Soomes kurdetakse kujundava hindamise negatiivse mõju üle laste õpitulemustele – et me räägime

laste õnnelikkusest koolis, aga ei räägi enam pingutuse ja raskuste ületamise röömust.

Piret: Lasteaias tuleb õpetada seda märkama. See on asi, mida väike laps ise ei oska hinnata. Mina õpetan seda märkama ja seda tunnet hindama: sul oli raske, aga sa said hakkama! Klassikaline näide: üks väike kutt, kes alguses ei saanud ise endale kingi jalga, aga täna tuli tal see välja. Sellele tähelepanu juhtimine on õpetaja teema – et vahel võibki raske olla, aga pärast on hea tunne. Ka röömu definitsioon ütleb ju seda, et röömsaks teeb mitte pidev heaolu, vaid raskuste ja takistuste ületamine, millegi saavutamine.

Taimi: Kooli tulleski lapsed seda veel ei oska. Õpetaja peab oskama seda röömu näidata – siis laps saab aru, et õpetaja oli õnnelik, mina olen õnnelik, ja siia otsa tuleb veel lapse lause, et „Nüüd on ema ka kindlasti õnnelik!“ Ja siis hakkad sa lapse käest kuulma, mida kõike ta on teinud, et sellise tulemuseni jõuda – millest loobunud, millised kellaajad õppimiseks on kodus kokku lepitud, millised on need väikesed tegevused selle protsessi jooksul olnud.

Peeter: Mina tajun hinnete ja kirjaliku tagasiside olulisust just tüdrukute puhul. Kui ta saab nelja või viie, siis ta tuleb ja räägib sulle, mida ta selle hinde saamiseks ohverdas. Poiste puhul on seda tähtsustamist vähem märgata.

Anneli: Nagu ma enne ütlesin, mina ei taha, et mu õpilased ennast hinnete kaudu defineeriksid, ma toetan pigem õpilase annete ja kallete ära kasutamist. Meie töökultuuris ei ole enam ainult palk motivaator, vaid tähtis on rööm, mida ma oma tööst saan. Ma soovitan õpilastel mõelda: millist tööd sa tahaksid teha, kas sa tahad töötada kaheksast viieni, kas tahad olla iseenda tööandja, mis sind röömsaks teeb? Ja nii ma julgustan neid mõtlema, milline võib olla neile kõige omasem töötamise viis, ja nii on vähem ka seda igaks juhuks kõrgkooli õppima minekut.

Ma olen kaheksa aastat teinud koolis igal sügisel hingedeajal loominguliste kaunishingede kohtumisi. Sinna tulevad vabatahtlikult

sellised noored, keda võib-olla muidu koolis tähele ei panegi, ja esitlevad võimsaid töid. Millised anded välja tulevad! Näib sündivat uus žanr – tunnijoonistused, need, mida tunnis vihiku äärtele joonistatakse. Ja siis hiljem ma näen, kuidas need õpilased, kes muidu oma klassis suudki lahti ei tee, koridoris paralleelklassi kaunishingedega midagi arutavad. Sellised ainevälised ja hindest lahti ütlevad tunnustused ja märkamised on need, mis aitavad neil gümnaasiumi lõpuni vastu pidada. 12. klassiks on ära hajunud kõiksugused hierarhiad ja õpilased on hakanud hindama seda, et inimesed on kõik erinevad isiksused, oma veidruste ja kiiksudega.

Kuivõrd saavad õpetajad tagasisidet, ka lastelt?

Anneli: Me oleme aastate jooksul saanud omajagu tagasisidekoolitusi ja oleme läbi teinud ka 360-kraadi hindamise, kus sind hindasid nii kolleegid, õpilased, lapsevanemad kui ka juhtkond.

Taimi: Meil küsitakse sisehindamise puhul tagasisidet ka õpilastelt. See on väga väärt info, mida õpetaja õpilastelt saab oma töö ja tegemiste kohta.

Anneli: Meil on õpilastelt tagasiside küsimise süsteem pärast koolitusi ümber muudetud. Oleme aru saanud, et õpetajatena ei vii meid edasi see, kui õpilane ütleb, milline on tunnis õpetaja. Palju kasulikum on selline tagasiside õpilastelt, kus ta kirjeldab, kuidas ta ise ennast tunnis tunneb, millised on tema jaoks asjad, kus tal oleks vaja rohkem juhendamist, ja mis on hästi selgeks saanud. Õpilane saab tagasisidet andes tunnetada, kuidas ta ennast aines tunneb, kas ta tunneb end mahajäänuna või läheb tal hästi. Ja mulle õpetajana on see palju kasulikum.

Kui tähtis on õpetajatele saada tagasisidet kooli juhtkonnalt ja kolleegidelt?

Peeter: Mind huvitab pigem tagasiside tunni kohta – meil on võimalik kutsuda oma kolleege või õppejuhti tundi vaatlema. See

on hea, kui saad oma tunnile asjalikku tagasisidet, kõrvalpilgust on teinekord palju kasu. Meil oli näiteks november tunnivaatluskuu ja kõik õpetajad käisid tunde vaatlemas. Kevaditi on arenguestlused.

Taimi: Tunnivaatluste puhul on vaja ette kirjutada tagasiside struktuur: mida soovitakse, et kolleeg jälgiks. Selline tagasiside toetab õpetaja arengut. Meil käisid ka kolleegid üksteise tunde vaatlemas, aga palju kasu sellest ei olnud: kirjutati, et väga tore tund, vahva, et nii tegid. Kas teile antakse ausalt kriitilist või pigem toetavat tagasisidet?

Peeter: Ikka ausat. Meil on nii hea kollektiiv, et keegi ei solvu, kui talle ausat tagasisidet antakse.

Anneli: Meil on aastaid tegeletud õige tagasisidestamise viisi otsimisega. Meil on arenguestlused, mis on toredad – ikka ju teatakse, et õpetajad on sellised haprad loomad ja tagasisidet on õpitud andma väga meisterlikult. Antakse tagasisidet su tugevustele ja pigem küsitakse, kuidas sind edasi aidata. Kui veel kolm aastat tagasi tundus, et jälle peab kellelegi aru andma, siis nüüd on need pigem innustavad kokkusaamised. Ka õpetaja tahab tagasisidet kuulda. Ja muidugi jõulupreemia on väga hea tagasiside. *(Naer)*

Taimi: Mind aitaks analüüsiv tagasiside. Koostöövestlused on selleks väga head.

Anneli: Jah, meie kiires ajas on väga vaja seda maha istumist ja mõtestamist, mida ja miks ma teen.

Grete Arro (PhD psühholoogias) töötab hariduspsühholoogia teadurina Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudis. Uurija ja õppejõuna huvitavad teda õppimisega seotud teemad: nii mõtlemise arengu, mälu ja täidesaatvate funktsioonide kui ka emotsioonide regulatsiooni ja motivatsiooniga seotu. Pidevalt üllatavad uued teadmised on teda julgustanud arvama, et teadusel on öelda nii mõndagi, mis võiks õpetajat ja õppijat praktiliselt aidata.

TAGASISIDE JA KUIDAS SELLEST MÕTELDA

Grete Arro

Õppimise tagasiside all peetakse enamasti silmas seda infot, millest õppija saab midagi teada oma teadmiste ja oskuste kohta. Tagasisidet kui õppimise mõttes ürgvana mehhanismi saab aga vaadata ka teisiti: nii sellest vaatenurgast, mida see tagasiside andja kohta ütleb, kui ka sellest, milliseks kujundab tagasiside selle saaja käitumiskeskkonna.

Me oleme mõlemat aspekti alles avastamas. Siiski on mul tunne, et igasugune õpitagasiside põhineb kõigepealt õpetaja teadmistel ja arusaamadatel õppimise olemuse kohta.

Õppimise olemus

Õppimine on uute neuronaalsete seoste teke või olemasolevate tugevnemine või tõhustumine, mis saab juhtuda keskkonna ja õppija vastasmõjus. Need seosed – sünapsid – saavad üldiselt tekkida kõigi inimeste ajudes, kui just pole tegu mõne ajuga seotud haiguse või

vigastusega. Aju neuroplastilisus, selle võime end pidevalt restruktureerida, kui keskkond õppimist toetab, on miski, mis on iga õpi-protsessi individipoolne komponent. Me teame, et meil ei ole koolis lootusetult rumalate ja õpivõimetute ajudega õpilasi (isegi kui me ei tea veel kõiki võimalikke viise eri õpilaste parimaks toetamiseks). Seejuures on oluline meeles pidada, et aju õpib enim siis, kui ta põrkub raskete, mitte lihtsate ülesannetega. Õppimise ja targemaks saamise tunne ei ole seega tingimata mõnus, vaid pigem suhteliselt ebameeldiv seisund. Järelikult võime aju suhtes olla rahulikud – aju on valmis õppima ja muutuma mõjutatavas suunas, andmata seejuures hinnanguid, kas keskkond õpetab talle parasjagu mõistlikke asju või hoopis suitsetamist, näägutamist või kommunistliku partei ajalugu. Tegevus või mõtlemisoperatsioon, mida keskkond suunab aju korduvalt ning mõistlikul viisil tegema, muutub ajus püsivaks. Teadmine või teadmise puudumine selle kohta, et aju *saab* pidevalt muutuda ning intelligentsus *on* muudetav, peegeldub selles, millise õpikeskkonna me loome.

See ongi samm õpiprotsessi teise komponendini, mis on meie teha – keskkonnani. Kui me ei tea, et ajul on võime pidevalt targemaks muutuda (st me ei tunne õppimisprotsessi olemust) ning meil kujuneb suvalisel põhjusel eeldus õppija madalama võimekuse kohta – näiteks tegi ta sisseastumistesti, mille põhjal nägime, et ta jäi mingisuguse lävendi alla –, on tõenäoline, et ootused temale kalduvad olema madalapoolsed. Järelikult tasub talle pakkuda „jõukohaseid“ ülesandeid, et tema aeg kuidagi ära viita. Näiteks ei anna me talle lahenduseni jõudmiseks piisavalt aega, sest „see on talle liiga raske“. Või ei suuna teda ise strateegiaid otsima või ei anna talle otsa kätte, kust neid leida, sest sellel ei näi mõtet olevat.

Tagajärjena on kujundatud keskkond (tagasiside) õpivõimaluste mõttes vaesestatud – see on tagasiside sellele, mis õpilane *on*, mitte *milleks ta võiks saada*. Suur osa võimalusi, mis samaski klassiruumis või koolis võivad olla teisel õpilasel, kelle suhtes on juhuslikult

kujunenud kõrged ootused, võivad nõrgaks peetud õpilasel puududa, hoolimata sellest, et ta vajaks neid enim. Kui aju aktiivne tegevus matemaatikas või muusikas sel moel maha suruda, pole ime, et kujundame isetäituva ennustuse – tõepoolest jääb sel juhul algselt nõrka tulemust näidanud õpilane ka edasi nõrgaks. Seda mitte oma kehvema aju tõttu, vaid tema jaoks teistmoodi, madalate ootuste ja asjakohast abi mittepakkuva keskkonna tõttu, mis väliselt on seesama nagu võimekamaks peetud õpilaselgi – sama klass, sama koolimaja, sama õppekava ja õpetaja. Võiks ehk mõeldagi nii, et kogu keskkond, mis õppijale luuakse, on juba enne tema lavale astumist tagasiside talle – sellele, mida arvame tema õppimise ja muutumise potentsiaalset ehk sellest, milleks iga õppija keskkonna toel võiks saada. Teisisõnu pole asi selles, kui mugav, põnev ja värviline see keskkond on, vaid kui keerukaid ülesandeid see keskkond pakub ning kuidas toetab õppijat nende lahendamisel.

Samuti kujundab õpetaja keskkonna vastavalt sellele, millist tüüpi ajuaktiivsust ta õppimiseks peab – kas ühe ja sama probleemi lahendamist eri vaatenurkadest või paljude samatüübiliste ülesannete lahendamist samast vaatenurgast? Kas probleemide lahendamist ning nende lahendamisest ja lahenduskaikudest mõtlemist või pelgalt probleemide lahendamist? Kas ülekantavate mälusisude tekitamist sama nähtust eri kontekstides käsitledes või paljude eri teadmiste põgusat puudutamist, neid ühegi teise teadmiseiga eriti sidumata? Eeltoodud näited illustreerivad õppimise ja sooritamise erinevusi. Läbivalt seostuvad *õppimise* kontekstid pikema ajakulu, suurema pingutuse ning enamate „puussepanekutega“ kui sooritamise kontekstid. Seega, õpetaja, kes hindab kiirust ja õigeid lahendusi, võib anda tagasisidet viisil, mis surub järjekindlalt maha õppimist ning tunnustab õppimise illusiooni.

Tagasiside, mis kujundab õppijaid, ja tagasiside, mis kujundab ärev-õnnetuid sooritajaid

Sedasama erinevust õppimisele antavas tagasiside raamistikus, mis ühel juhul tugineb arusaamale õppimisest ning teisel juhul mitte, illustreeris Sun (2015), kes uuris 40 matemaatikaõpetajat ja nende rohkem kui 3100 õpilast. Nende õpetajate tegevus, kelle õpilastes kujunes veendumus, et õppimine on võimalik ning pusimine ter- vitatav, keskendus õpitava mõistmise toetamisele. Näiteks palusid nad õpilastel oma mõttekäike selgitada, hoolimata sellest, kas tegu oli õige või vale vastusega. Nad andsid tagasisidet, mis süvendas õpilaste arusaama õpitavast, tunnustades õpilaste järkjärgulist edenemist. Nad andsid õpilastele võimalusi oma töid parandada, et näidata oma teadmiste süvenemist. Need õpetajad selgitasid *sõnaselgelt* vigade ja keerukuse tähendust ja tähtsust õpiprotsessis. Teiselt poolt, nende õpetajate tegevus, kelle õpilastes kujunes pigem arusaam, et pingutamisel pole mõtet, sest võimed on paigas ja muutmatud, keskendus sooritusele. Näiteks kasutasid nad õpilaste grupeerimist esialgse võimekuse taseme järgi. Nad tuginesid enam õpilaste omavahelisele võrdlusele kui õpilaste edenemise märkamisele. Nad väljendasid alguses nõrgema sooritusega õpilaste suhtes madalamaid ootusi ning kõrgeid ootusi nende suhtes, kes varem olid kõrgeid tulemusi saavutanud – näiteks avalikult tunnustades neid õpilasi õigete vastuste ja lahenduste kiiruse eest, väljendades sellega, et teised lapsed on järelikult aeglased, juhmivõitu ning igal juhul ei vääri tunnustust. Ehk siis, tunnustades sel moel kellegi tarkust, süveneb õppijas mulje, et tarkus on püsiomadus, mida on lihtne järeldada kellegi soorituse põhjal. Ning kui edu on märk tarkusest, on ebaedu mõistagi märk juhmusest. Sellise mõtteviisi üles noppinud õppijal on ebaedu kohates selge, et siit tema tarkuse piir jooksebki.

Sõltumata sellest, mida õpetajad ise võimete arendatavusest arvasid, kujundas motivatsiooniraamistik ehk tagasiside, mida nad

pakkusid, ühel juhul õpilasi, kes ei katkesta õppimist hetkel, kui nende neuronid hakkavad seoseid looma, ning teisel juhul õppijaid, kes põgenevad õppimise eest või arvavad, et vead ja raskused (st õppimine) on midagi, mida iga hinna eest vältida.

Tagasiside jännijäämisele

Õppimise olemust mõistes teame, et keeruka probleemiga pörkimine on magusaim õppimise kontekst – just need on olukorrad, mida tuleks otsida, sest just sel hetkel, kui pead pusima hakkama, tähendab see, et senistest neuronaalsetest ühendustest enam ei piisa ning aju on saanud restruktureerumiseks piisava stiimuli. Kuidas jännijäämisele mõistlikult tagasisidet anda? Mõistlik oleks seda tähistada näiteks lausega „Suurepärane, tasus täna end kodust välja ajada, sest leidsid olukorra, millest võib midagi õppida!“ Samas, levinud tagasiside õppimise hetke kätte jõudmisele on vastupidine (ja erineval moel õppimist maha surudes ääretult leidlik). Nii võime õppijas tekitada tunde, et viga on märk püsivast võime puudumisest, pakkudes, et ega kõik inimesed ei saagi selles aines head olla ja äkki sina oled nende seast; õppijat haletsedes; andes lihtsamaid ülesandeid (mitte aidates olemasolevat lihtsamaks struktureerida või õpetada vajalikke osaoskusi, et seda järk-järgult lahendada); põlistades arusaama, et õppija on saamatu. Täpselt samamoodi toimib ka kiire ja õige lahenduse kiitmine. Kiire ning veatu tulemuse tunnustamine annab õppijale märku, et õppimine on miski, mis peaks toimumagi kergelt ja kiirelt. Järelikult valitakse iga järgmine õpituatsioon selline, kus on loota kiita saamist – kiirelt-kergelt lahendatav, et aju peaks end võimalikult vähe tööle panema. Seega, kui teame, et aju õpib enim, kui ta puseleb enda jaoks vaevarikaste ülesannetega, on kogu tähelepanuga asja juures, katsetab eri strateegiaid ning püsib, hoolimata frustratsioonist, teemas, mõistame ka seda, et kergelt-

kiirelt saadud vastuste kiitmine ning jännijäämise taunimine on õppimise mõttes ühtviisi hävitava mõjuga ning veidrat arusaama õppimisest põlistavad tagasiside vormid.

Tupsutamine

„Sa võid mõnes aines nõrk olla; tähtis on üles leida oma tugevused ja neid arendada.“ Rattan, Good ja Dweck (2012) eksperimenteerisid sedalaadi tupsutava-lohutava tagasisidega ning leidsid, et tagasiside, et mingis aines nõrk olla on aktsepteeritav – ehk siis justkui õpetajapoolne soov õppiija mugavustunnet tõsta mitte puuduliku oskuste õpetamise, vaid oskamatuse normaliseerimise abil –, mõjus motivatsioonitapjana. Heasoovlikult antud tagasiside toob kaasa selle, et motivatsioon antud aine küljes tähelepanu ja püsivusega rippuda väheneb veelgi, mis loomulikult toobki kaasa selle, et selles aines ollakse aina nõrgem. Katse näitas, et motivatsiooni tõstvalt ning tulemusi parandavalt töötab tagasiside, mis mitte ei lohuta, vaid suunab sobivaid õpistrateegiaid kasutama; suurendab, mitte ei vähenda väljakutset; säilitab kõrged ootused ja aitab nendeni jõuda; suunab tegema enam, mitte vähem; rõhutab, et me oleme kõik kõigi alade inimesed ning seda hoolimata sellest, et me ei ole kõik samal ajahetkel sama kaugel ning ei peagi olema, sest see oleks kohutavalt igav ning meie erinevused võimekuses ei ütle midagi selle võimekuse arendatavuse kohta; ning ei lohuta stiilis, et nõrk olla on okei, kuna sedalaadi lohutamine annab vaikimisi märku, et asi on paratamatu.

Protsessile suunatud tagasiside tuleb siduda tulemusega

Eelnev osutab, et kui tagasiside – kiitus-laitus-kommentaar – ütleb, mida õppija *tegi*, näiteks kasutas huvitavat või nutikat strateegiat, pingutas, nägi vaeva, keskendus või otsis abi, soodustab see edasises õppimisprotsessis keskendumist. Kui tagasiside ütleb, missugune õppija *on* – hea, tark, ilus, juhm või saamatu –, püüab õppija ka edaspidi sedamoodi välja näha või siis lööb käega; igal juhul ei mõista ta, milline peaks olema tema enda järgmine samm, kui targana välja paistmine välja arvata. Oluline on, et protsessile – st sellele, mida õpilane *tegi* – keskenduv tagasiside peab olema seostatav *tulemusega*. Muidugi on õppimise teel vigu ja koperdamisi, aga viimaks peaksid õpitegevused siiski viima tulemuse või lahenduseni. Õppija jaoks peaks mõistlik õpitegevus viimaks seostuma kasuliku tulemusega. Kiites protsessi, mis tulemuseni ei vii, jätame õppijale mulje, et ta lihtsalt viidab aega, aga tulemus on talle kättesaamatu, ja me lohutame teda kiitusega, kui töökas ta oma mõttetut-ebaefektiivset liigutust korrates on. Kui õpilane ei edene, sest ei tea õiget õpistrateegiat, ei ole tegevuse tunnustamine asjana iseeneses õppimishoiakut tugevdav. Ja asjakohaste õpistrateegiate keskkonda lisamine, nende meenutamine, varieerimine jne, on täiskasvanute väljakutse.

Aju on ennustaja

Aju ürgne funktsioon on ka see, et ta ennustab pidevalt eelneva kogemuse pinnalt, mis järgmiseks juhtub. Ühtki tegevust ei võeta ette ilma, et aju ei prognoosiks, mis selle tulemusena sünnib. Me ennustame seega ka tulevast tagasisidet eelnenud tagasiside pinnalt ja valime sellest lähtuvalt tegutsemisstrateegiaid. Seda teades on huvitav mõelda, miks siis on osadel õpilastel kujunenud õppides kaldumus pigem õpitavast pealiskaudselt ja mõtestamata üle libiseda

ja pingutamist ning viga karta. Nende aju ennustab, et antud keskkonnas on see funktsionaalne. Seega võime oletada, et õpilased, kes on tulnud eksplitsiitselt õppimist karistavast (nt vigu ja pingutust taunivast) õppeasutusest ning satuvad näiteks keskkonda, kus otseselt eksimist-pingutamist (õppimist) ei karistata, ent ka ei öelda välja, et eksimine on kasulik, eeldavad, et nad jätkuvalt ei tohi eksida, hätta jääda, süvitsi minna ega katsetada-pusida. Sellest räägivad vaikusehetked erinevates täiskasvanute auditooriumides, kui küsida mõni küsimus. Sest äkki ma vastan valesti ja see on ju katastroof, mitte võimalus midagi uut teada saada. Nagu Butterfield ja Metcalfe (2001) leidsid ning mida on ka mujal korratud – huvitaval kombel on õppimine eriti tõhus siis, kui mööda on pandud suure enesekindlusega ning seejärel saadud korrigeerivat tagasisidet. Seega – rohkem sellist tagasisidet, mis julgustaks edasisi puussepanekuid!

Kokkuvõtvad mõtted

1. Õppimine juhtub indiviidi *ja* keskkonna vastasmõjus.
2. Õpikeskkond võib eri õpilastele, sõltuvalt nendele antavast tagasisidest, tunduda samas klassiruumis väga erisugune.
3. Aju õpib enim, kui ta pingutab ja eksib. Kui need tegevused seostuvad häbi ja hirmuga, välditakse õppimist.
4. Need tegevused-strateegiad, mis toetavad püsivate mälu-sisude tekkimist, võtavad aega-vaeva ja tulemus ei tule kohe. Tunnustama ja soodustama peaks aga just neid!
5. Protsessi – strateegiate, pingutuse, keskendumise, edenemise – tunnustamine tuleb siduda tulemusega; kui need tulemuseni ei vii, on mõistlik otsida parem strateegia.
6. Rõhutamine, et „on okei, kui oled mõnes asjas nõrk“, ei toeta motivatsiooni.

7. Võimekusepõhine grupeerimine ei toeta õppimist.
8. Tagasiside mõte on aidata süvendada järkjärgulist arusaama õpitavast.
9. Viga ei ole mitte neutraalne, vaid kasulik nähtus.

Tuginetud on suuresti Haimovitzi ja Dwecki 2017. aasta artiklile.

Kasutatud kirjandus

- Butterfield, B., Metcalfe, J. (2001). Errors committed with high confidence are hypercorrected. *J. Exp. Psychol.: Learn. Mem. Cogn.*, 27, 1491–1494.
- Haimovitz, K., Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859.
- Rattan, A., Good, C., Dweck, C. S. (2012). "It's ok — Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731–737.
- Sun, K. L. (2015). *There's no limit: Mathematics teaching for a growth mindset* (Doctoral dissertation, Stanford University).

MEEDI NEEME: KOOLIS ME KUULAME ÜKSTEIST JA KÕNELEME TEINETEISEGA

Intervjuu: Tiia Kõnnussaar

Rocca al Mare Kooli seminari juht Meedi Neeme on kogemustega õpetaja, psühholoog, nõustaja, superviisor ja koolitaja.

Rocca al Mare Seminar on täiskasvanute konsultatsiooni- ja koolituskeskus. Meedi Neeme juhitud enesearengu kursus on koolis aastaid olnud üks populaarsemaid. Ta on lõpetanud Tartu Riikliku Ülikooli germaani-romaani filoloogia ja Tallinna Ülikooli psühholoogia magistriõppe, praegu õpib Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi doktoriõppes. Haridustemaatikas on ta aktiivselt kaasa mõtelnud nii oma koolis kui vabariiklikes töögruppides.

Meedi Neeme on Rocca al Mare Kooliga seotud peaaegu selle asutamisest saadik, alates 2001. aastast. Kõneleme temaga kooli alusfilosoofiast, väärtustest ja tagasisidest.

Meedi Neeme, kuidas Rocca al Mare koolis antakse ja saadakse tagasisidet?

Me räägime enamasti tagasiside andmisest, aga eriti õpetajate jaoks on väga tähtis ka tagasisidet küsida. Kõik õpetajad ei tee seda. Sel juhul saavad õpilased küll meilt kogu aeg hinnanguid, aga me ise oleme tagasiside küsimiseks justkui liiga haprad.

Meie oma koolis küsime õpilastelt kirjalikku tagasisidet. Küsime ka selle kohta, kuidas õpilane ise kursusel osales, milline oli õhustik kursusel, kellega ta koostööd tegi, kuidas ta ennast tundis – tekib vastastikune pilt ja kasu.

Ilma tagasisideta ei saa. Hiljuti just lõppes üks kursus ja olin hästi õnnelik, kui õpilased kirjutasid, et neile meeldib see, et nad

istuvad ringis ja saavad üksteisele silma vaadata, mitte ei vaata teise kuklasse, ja et kõigil on võimalus rääkida.

See on meie koolikultuuri loomulik osa. Me räägime omavahel. Küsime õpilaselt, kas materjal oli kasulik, kas see aitas õppida. Kas sa said küsida, kas su küsimusi tõrjuti või said vastuse? Kusagilt mujalt me nii konstruktiivset infot ei saa. Ma märkan ka enda puhul, et olen mõnikord rääkides oma mõttekäigust haaratud, ja kui siis keegi tahab küsida, teen käega sellise liigutuse, et oot, las ma räägin oma mõtte lõpuni. Õpilased teavad seda ja me oskame üksteisega arvestada. Pärast saan ma kas nende küsimusele midagi vastuseks kosta või olen vastuse andnud oma mõttekäigu jooksul. Aga kuigi õpilane ütleb, et ta sai vastuse, küsin ma ikkagi üle, kuidas ta oleks küsinud.

Meil on elus erinevad teepikkused läbitud ja seetõttu ma küsin õpilastelt ka seda, milline osa kursusest neid kõnetas ja milline mitte. Kas ma kasutan vahel ka selliseid väljendeid või lauseid, millest ei saada aru? Sageli ma pean kinni ja küsin, mida üks või teine sõna mu jutus nende jaoks tähendab. Ma olen õppinud seda tegema – kunagi ma lihtsalt rääkisin ja arvasin, et ma olen õpilastega ühel lainel. Aga kui ma siis küsisin, avanes hoopis teine maailm. Nad olid mind tähelepanelikult kuulanud, aga oma mõtlemise raames. Näiteks, mis on tõde? Sellel on nii palju tähendusi ja värve.

Kuidas õpilased oskavad tagasisidet anda?

Ma arvan, et oskavad. Me oleme dialoogilises suhtes ja see on koosõppimise loomulik osa. Koostöö seisneb selles, et kuulame üksteist, kõneleme ja küsime küsimusi. Ma olen aga alati õpetanud, et kui sa tahad midagi küsida, siis tee seda nii, et teine inimene saaks väarikaks jääda.

Me heitleme selle eest, et õpetajad räägiksid kuni 15% tunni ajast, et õpilase hääl kostaks ja kõlaks, et ta julgeks oma küsimusi kõva ja selge häälega esitada. Ka see on meile suur tagasiside: tal on

küsimus; ta ei mõtle sellele, kas see on rumal küsimus, ja ta julgeb selle esitada.

Miks tagasiside on tähtis?

Me kõik oleme õppijad. Me ei saa areneda, kui me oma kõige tähtsama partneriga – õpilasega – ei kõnele. See on nii-öelda esimese tasandi „rõõmus ruum“, ja seda tuleb hoida, et me üksteisest aru saaksime ega peidaks ennast. Me oleme nähtavad, me oleme olemas.

Me saame tagasisidet ka selle kaudu, kuidas laps pingis istub, kas meil on silmside. Enam ma ei solvu, kui mõni laps vaatab tunni ajal aknast välja: et kas sind ei huvitagi, mida ma räägin. Kord oli selline juhus, et üks poiss jäi mõtlema lause üle, mida ma olin öelnud tunni alguses, ja lasi korraks järgnevast jutust lahti. Kui ta minu märkuse peale seda ütles, oli mul väga piinlik. Ma olin tema aknast välja vaatamist isekalt huvipuudusena tõlgendanud, aga tegelikult oli tal vaja mõtelda. See jäi mulle eluks ajaks meelde. Selliseid õppetükke annavad õpilased kogu aeg ja neid on oluline tähele panna ja neist õppida.

Tagasiside on ka see, kas koolis on kiusamist. Meil istub KIVA enamasti ilma tööta.

Kuidas saab tagasisidet kooli juhtkond?

Paljudes koolides on nii, et kooli juhtkond ei saa üldse tagasisidet, juhtkonnal puudub üldjuhul supervisioon. Kui kooli juht on tulnud täiesti teistsugusest kultuuriruumist, siis võib juhtuda, et kool ja juht ei astu ühte sammu.

Meie koolis saab juht tagasisidet iga viie aasta tagant, kui kooli omanikud ja nõukogu istuvad kokku ja arutavad, kuidas on läinud. Ja lapsevanematelt tuleb muidugi tagasisidet pidevalt.

Tagasisidet annavad ka arenguestlused õpilastega. Kuidas see Rocca al Mare Koolis välja näeb?

Meil on uus formaat, mille töötasime välja koos prof Halliki Harro-Loidiga – kes on meie väga hea koostööpartner –, see on õpilase juhitud arenguestlus. Sellele eelneb tutvustav kiri õpilasele, mis seletab põhjalikult lahti, mida selline arenguestlus endast kujutab. Kaasas on struktureeritud küsimustik, mille vastustele saab laps kodus eelnevalt mõelda. Kirja arenguestluse uue formaadi kohta saab ka lapsevanem.

Lapsevanem on arenguestluses tähelepaneliku kuulaja rollis. Õpilase sõnavõtu järel saab sõna lapsevanem, ta saab öelda, mida tema selle vestluse jooksul tähele pani. Inimõigusena on meil sees ka selline punkt, et õpilane võib mõne küsimuse vetostada, kui ta ei taha sellele vastata. Et talle jääks alles tema privaatne ruum.

Küsimusi, mille üle õpilane arenguestlusel arutleb, on kolm lehekülge: akadeemiline edenemine, tervis ja uni, isiksuse kohta käivad küsimused – on, mida vestlusel kuulata. Selliseid arenguestlusi tehakse 6. klassist 12. klassini. 6. klass on väga uhke, et neile on samad küsimused nagu abiturientidelegi. Mõnikord peab õpetaja lastele enne seletama, mida tähendab näiteks akadeemiline edenemine: et kuidas sul koolis läheb. Nad võivad vestluse jooksul kasutada ka oma nutitelefoni, kuhu nad on kodus ette valmistades märksõnu salvestanud, et midagi olulist meelest ei läheks – ärevus on ju ka.

Kui tegemist on nii sügavuti mineva vestlusega, siis kuidas te tagate, et saadud vastuseid hiljem õpilase vastu ära ei kasutata?

Vestlusel osalevad klassijuhataja ja lapsevanemad. Lapsevanem muidugi võib pärast kodus urgitseda, et miks sa mõnest asjast rääkida ei tahtnud. Üks selline juhus on olnud, et laps ei tahtnud vastata küsimusele, kuhu ta kuulub. Võib olla, et see ongi kuuenda klassi lapse jaoks keeruline küsimus, aga õpetaja aitab siis kaasa: kas

sa osaled mõnes spordiharrastuses või tegeled mõne muu hobiga, kus osaleb ka teisi? On tähtis teada, mis lapse mõtlemist mõjutab, aga ta ei pea sellest rääkima.

On ka küsimus, milline sõber sina oled – mitte, kui palju sõpru sul on. Laps mõtleb kodus küsimustele vastuseid ette valmistades, kuidas vastata. Oluline on vestelda nii, et lapse väärikus jääks alles, ja teda pärast ka tunnustada: kui olulisi asju sa rääkisid! Aitäh, et sa olid nõus seda tegema! Olulisel kohal on tänu avaldamise rituaal, ja et ka vanem seda kuuleks, sest meil on ju ühised lapsed. Korraga selgub, kui küpsed nad juba on, ja välja paistab ka see, kus nad on veel haprad. Õpetajad räägivad, et vanemad on neil vestlustel väga liigutatud.

Õpetaja arenguestlusel ei juhi vestlust, vaid kuulab, ta modeerib taktitundeliselt ja võtab lõpuks kokku. Laps räägib endast ise. Arenguestluse tagasiside on ka see, kui laps ja vanem lähevad ruumist välja omavahel juttu ajades, peaaegu ei märka head-aegagi öelda – see on hea märk. Kui keegi jookseb ees minema, on põhjust muretseda.

Väga sümpaatselt ja lugupidavalt kõlab ka see, et arenguestluse kutsele, mille te koju saadate, et õpilast ning vanemat vestlusele kutsuda, on alla kirjutatud „Sinu kool“.

Jah, see on nagu kutse tantsule.

Olen õpilastele öelnud, et arenguestlus on üks asi ja probleem-vestlus on teine asi. Mõnes koolis kallatakse lapsevanem arenguestlusel üle negatiivse infoga tema lapse kohta, nii et vanem tunneb end häbistatuna, ja hiljem ei tule ta enam ka koosolekutele.

Lapse käitumine koolis on meie töö, sest vanemat ei ole ju kohal. Me ei häbene öelda, et kool on ka sotsiaalasutus. Kui on probleem, siis meie tegeleme sellega siin ja praegu. Ja kui on suurem probleem, siis on see *ad hoc* vestlus, mis kokku kutsutakse. Me ei rivista kogu personali üles, et vanemaid hurjutada, kohal on ainult paar-kolm

asjaosalist. Sageli on just isad väga nõrдинud, kui lapsel on probleem, ja võib arvata, et laps võib koju minnes kurjustada saada. See on koht, kus me peame lapse peale mõtlema.

Hinded on õpilasele üks olulisemaid tagasiside saamise vorme. Kuidas teie koolis hindamine toimub?

Hinne ei räägi inimese kohta, vaid näitab sinu sooritust siin ja praegu. Meil on üksainus negatiivne hinne, mida saab parandada, see on F. E on juba positiivne.

Mõnikord tehakse koolides nii, et kui hindeks on F, siis ei kanta seda sisse. Meie ei pea seda õigeks, see signaal peab koju jõudma. Aga me ei lase lastel B-sid ega C-sid ega E-sid parandada.

Elus sa ei saa teist katset.

Võimalus hindeid parandada annab võimaluse õppimist edasi lükata, ja edasilükkamine on üks halb harjumus, kui see sisse juurdub.

Tööd hinnates saab rõõmsalt ära näidata: see ülesanne oli sul õigesti ja see oli õigesti. Aga siin on veel vaja harjutada. Õpi seda, tee seda. See läheb ka päevikusse kirja, et vanemad saaksid ülevaate. Mis tähendab „tubli“ – „tubli“ on tühi sõna. Aga vaja on ka edasisidet – mitte ainult vaadet selle kohta, mis oli, vaid ka seda, mis edasi saab.

Me teeme ülekandega töid, see tähendab, et eelmisest tööst läheb midagi ka järgmisse sisse. See tähendab, et õpilasel on vägagi põhjust oma eelmist tööd üle vaadata ja korrata. Ta kogeb ka seda, et ta oskab eelmisi ülesandeid, ja see on hea tunne. Mitte aga see, et oma eelmine nõrgem hinne lihtsalt numbri pärast ära parandada. See hinne oli nagu oli! Siit läheme edasi.

Teine asi, millega on nüüd kergemaks läinud: jääb ära lõpuhinnete nurumine. See on nii piinlik: „See õpetaja pani mulle parema hinde, nüüd ainult teie olete jäänud.“ Meil on selliseid asju kunagi

olnud ja me võtsime selle õpetajatega jutuks. See ei ole lapse arengule kuidagi kasuks, see hinnete üle kauplemine. Kui mõni aine on sul neli, siis ta on neli. Ta ei ole viis, aga mis teha. Just akadeemilisuse juurde valetamine teeb seda, et laps ei mäletagi enam, et tal kunagi on midagi halvasti olnud. Mitte et tal on elus kõik ukсед avatud, vaid talle pole uksi ette pandudki, ta läheb ellu teadmiseaga, et ta oskab kõike, ja see on nii ohtlik, see ülespuhumine. Lapsi ei tohi vale asja eest tunnustada ja neile valesid illusioone luua.

See tähendab ilmselt ka seda, et kooli töö on teatud mõttes kasvatada ka lapsevanemaid. Et teil ei tule raevunud lapsevanem ukse taha, et miks mu laps sai bioloogias nelja ja jääb kuldmedalist ilma.

Lapsed ei luba vanematel kooli õiendama tullagi. See on lastele piinlik, sest terve klass saab kuulda ja seda häbi ei taha keegi. Kooli võib tulla nõu küsima ja ka andma.

Küllap esimestes klassides ikka käiakse?

Jah, algul on ikka nii, et klassi ukse taga on lapsevanematest suur saba, nad tahavad teada, kuidas minu lapsel täna läks. Sellega on probleem, sest kui tund lõpeb, on algklassiõpetaja laua ümber hulk lapsi – kes tahab teda niisama patsutada, kes tahab rääkida, mõni tahab oma tööd näidata või kassipoegadest kõnelda. Ja siis pistab vanem pea klassi ukse vahelt sisse ja ütleb: ma tahan teiega rääkida. Õpetajal on dilemma: lapsevanem ju näeb, et ta räägib õpilastega, aga vanemale ei ole see justkui tähtis, talle on tähtis ainult tema enda laps. Lapsevanematel tuleb õppida mõistma, et ka laps, kellega õpetaja parasjagu räägib, on tähtis. Meie algklassiõpetajad ootavad neid momente, kui laps tahab nendega rääkida, need on väga väärtuslikud.

Samamoodi tuleb vanematel õppida mõistma, et kui laps kooli hiljaks jääb, siis ei jää tegelikult hiljaks mitte laps, vaid see on

vanema hilinemine. Vanem on see, kes istub autoroolis. Meil on mõned õpetajad teinud nii, et kui laps hilineb, siis tuleb vanem kaasa ja aitab lapse tundi, muidu mõni laps nutab ukse taga ega julge sisse tulla.

See on siis jagatud häbi?

Jaa, ja oi, kuidas see aitab!

Kui laps hilineb, jääb ta ju tähtsatest asjadest ilma. Hommikuti lapsed istuvad vaibal ja räägivad toredatest asjadest, ja ka sellest, mis eelmisest päevast üles oli jäänud. Et ta ei peaks tervet päeva seda eelmise päeva muret kaasas kandma.

Meie kooli üks baasväärtusi on kord ja korrastatus. Seepärast meil hilinetakse küllalt vähe. Meil on söögivahetund 40 minutit, see aeg on sotsialiseerumiseks ja ka koosõppimiseks. Kuid see on ka aeg introvertsematele lastele omaette olemiseks, nad vajavad seda aega. Meil on ka autismispektriga lapsi ja me tuleme nendega ilusti toime, sest meie õpetajad ei käratse. Need lapsed reageerivad kohe valjule häälele. Ja võimumänge me ei luba. Noortele õpetajatele räägime, et sa ei saa õpilasele liiga lähedal seista, siis tekib nn suhtekõõrdsilmsus, sa ei näe enam teist inimest. Delikaatne distants peab olema – kuidas seda öeldaksegi, söpsi panna ei sobi. Ära istu lauanurgale. Ole hea ja tark kaaslane.

Kuidas te tunnustate tublisid?

Meil on tublide vastuvõtt, kus nad saavad tänulindi, mis pannakse tunnistuse vahele, ja siis on kindlasti kohal ka vanemad, õed-vennad ja vanavanemad. Me tahame kooli ümber luua ja hoida suuremat kogukonda. Aga tunnustust saavad õpilased ka õppetöö käigus. Näiteks kui mõni õpilane küsib eriti hea küsimuse, pean tunni kinni ja juhin sellele tähelepanu. Eriti kui see tuleb lapse suust, kes sageli ei kõnele. Või ütlen, et pane see kirja, see on oluline küsimus. Passi peale, et ma ei unustaks sellest rääkida.

Meil on kooli lõpuks ka autoriõhtu, mis on tagasisideks meile kõigile – kuidas meil on läinud. Kas vanemate investering oma lapse haridusse, mis on paljudele väga suur pingutus, on korda läinud. Kõik lõpetajad tulevad külaliste ette oma autoriprojektiga. Meil on sel aastal 84 õpilast ja nad moodustavad ettekandmiseks väikesi rühmi või esinevad ise. Mul ei ole õrna aimu, mida nad teevad – kui palju maali, kui palju portselanitööd, kui palju muusikat või sõnalist esinemist. Mul on nüüd kuus õpetajat abiks ja me saame oma rühmad väiksemaks teha. Mind kutsuvad nad kooli vaimuks (*naerab*).

Autoriõhtu kestab paar-kolm tundi ja vaatajaid on ligi kolmsada. Mina tulen koos külalistega – vanemate, vanavanemate ja teistega – trepist üles, lapsed on kõik ise korraldanud. Kõik õpilased osalevad.

Ei ole nii, et keegi võib vahele jätta?

Ei. See on eksam. Nad saavad kaks hinnet, üks on korraldamise pool – sa aitad logistikat, raamatupidamist jm korraldada, ja koristamine, et sa pärast vanematega autosse ei poe, vaid aitad kõik korda teha. Õpilased panevad ise üksteisele lõpuhinde. Nad hindavad, kui sügav oli nende projekt, kas see oli kiirustades tehtud, kui palju keegi õhtu korraldamisse panustas. Õpilased ise teavad seda kõige paremini, sest nad tunnevad üksteist. Nende hinnete põhjal panen mina koondhinde välja, ilma ühegi omapoolse kommentaarita. Ja panen päevikusse kaasa luuletuse, tänavu on see Ain Kaalepi „Sõber, kui ehitad maja“:

Sõber, kui ehitad maja
Tee sellele suured aknad
Et päikese selged kiired
Sisse neist paistmast ei lakkaks.

(Ain Kaalepi debüütogust 1958 – TK).

See on õpetajaks ja üldse inimeseks olemise kreedo.

Ja autoriõhtule võivad tulla kõik sõbrad ja vanemad?

Mitte ainult võivad, vaid peavad. Nii kujuneb meil külalistest kolm horisonti – õed-vennad ja sõbrad, vanemad ja vanavanemad. Õpilased, kes autoriõhtut korraldavad, peavad kõigiga arvestama – et helitugevus ei oleks vanavanemate jaoks liiga suur, et kaasas võib olla väikesi lapsi jne. Nad teevad filme, maalivad, teevad muusikat. Ja külalistelt saadud tagasiside toovad nad hiljem siis seminari, kus me kuuldu läbi arutame. Igaüks räägib, kes tal käis, mida arvati, kuidas meeldis. Ja vanemkond saab vaadata, kuidas on tema laps arenenud ja kui heas seltskonnas ta tegelikult on õppinud. Minu kõige suurem mure on olnud vaimsete probleemidega lapsed, kes ei ole sõpra leidnud ja istuvad omaette. Ja kui sa siis näed, et neil läheb hästi....

Möödunud aastal mitu õpilast, kellega ma harjutasin, rääkisid, et nad tahaks küll lavale minna, aga ärevus läheb liiga suureks. Ja siis ma andsin nõu, et sa võid ise sättida, kas sa oled lava ees või trepil või jalutad rääkides edasi-tagasi ja oled publiku poole küljega. Ja nad kõik ronisid otse lavale ja keerasid näo publiku poole. Vaatasid algul mulle otsa, aga siis unustasid mind ära ja rääkisid, kuidas nad end tunnevad ja milline on üks toitumishäiretega lapse maailm, missugune on vaimse tervise maailm ja kuidas sellega toime tulla. Nad julgevad ette minna, isegi, kui nad on seesmiselt haprad, ja julgevad oma maailma jagada!

Saal oli tumm. Sellised hetked! Või kui autistlike joontega poiss surub kõrval oleva kaaslase kätt. Mina tean, milline eneseületus ja areng see talle on, ja vanemad teavad. Aga me ei räägi sellest kunagi. Me loome seda ruumi koos.

See esitab õpetaja isiksusele tegelikult väga suuri nõudmisi.

Minu autorikursus on enesearengukursus. Ja kuidas õpilased tagasisidestasid, et väga huvitav oli üksteist kuulata ja teada saada seda, kuidas nende kaasõpilased mõtlevad! Ma küsin mõnikord

mõnelt hiljem kooli tulnud õpilaselt rühma ees, kuidas sa end oled tundnud, kas sul on olnud kerge sulanduda. Ja kui siis teised kuu-levad, et see õpilane end üksildasena tundis, lähevad nad pärast temaga rääkima: me ei teadnudki, me arvasime, et sa tahad omaette olla!

Kui mõni õpilane eksib või teeb vea, siis saab temalt küsida, et mis sa ise arvad, millist kooli väärtust sa praegu rikkusid – need väärtused on meile aula seina peal ja õpilased ise panid need sinna. Nad oskavad seda öelda. Aga kui sa lihtsalt süüdistad, siis see paneb lapse kaitseasendisse – see ei aita, kui me ajame lapse nutma või kurvaks. Ja sinna juurde saab alati küsida: aga mis sa arvad, millist neist väärtustest sa iga päev järgid? Midagi head saab alati noppida, ja kui ta ise ei leia, siis saab õpetaja aidata, kui õpilane ülemäära enesekriitiline on: ma väga vabandan, aga ma pean su juttu sek-kuma, sest kui on mõni diskussioon, siis sa töötad alati kaasa ja jul-ged sõna võtta! Ja siis õpilane võib heameelest punastada – ka enese tunnustamine nõuab julgust ja õpilasi tuleb julgustada.

Koolis peab mõnus olema. Me teeme ju kooli koos, kaheksa tundi päevast on lapsed meiega. Kool peab olema kõnelev kogu-kond – nõndaviisi saame kokku leppida, millised on meie ühised väärtused.

Noorte hääl: kui õpetajatega on vedanud

Katkend noorte vabas vormis kõnedest kultuuri- ja hariduskongressil „Õppimine ja haridus Eesti kultuuris“ (24.–25. nov 2018)

Ma tahaksin teile rääkida oma õpetajatest. Minu ajalooõpetaja kehas tab minu jaoks ülimat mõistvust. Ta ei anna mitte kunagi etteruttavaid hinnanguid, vaid ühest küljest tunnustab ning teisalt aktsepteerib meid just täpselt nii erinevate huvide ja oskustega inimestena, nagu me seda oleme.

Ja siis on mul klassijuhataja, kelle suurimaks eesmärgiks on ärgitada meid olema laia silmaringiga ning intelligentsed inimesed, sest teda päriselt huvitab ja ta tunneb vastutust meie edasise käekäigu pärast.

Siis on mul matemaatikaõpetaja, kes astus esimesel päeval meie klassi ette sõnumiga, et meil on üks ühine eesmärk ning selleks, et seda eesmärki saavutada, peame me tegema koostööd ja üksteist vastastikku austama. Peale seda sõnumit oli klassis täiesti teine õhkkond. Klassiruum oli professionaalne ja tulemuslikkusele orienteeritud.

Ja siis minu väitlusõpetaja, kes oskab olla lõpuni objektiivne, kes oskab anda sellist tagasisidet, ka negatiivset, mis ei ole kuidagi halvustav, vaid ainult edasiviiv ja heatahtlik.

Ma olen käinud oma elus kolmes koolis ja praegu tunnen ma, et mul on tohutult õpetajatega vedanud. Aga ma arvan, et see ei ole õige. Ma soovin, et selline kogemus õpetajatega ei oleks ainult vedamise asi, vaid et see oleks meie haridussüsteemis täielik normaalsus.

Sõnavõttudega esinesid kooliõpilased Eik Erik Sikk, Joosep Kään, Tõnis Tamme, Tiina Theresa Gross, Artur Haller, Oskar Kröönström, Meeri Krass, Raul Steinberg, Taavet Borovkov.

***Agne Kosk** on kasvanud ja õppinud Endla Lasteaias, Tallinna Inglise Kolledžis, Sally Studios, mõned korrad Tartu Ülikoolis. Õpetajaks sai ta Noored Kooli 6. lennu kaudu. 2012. aastast töötab ta Põltsamaa Ühisgümnaasiumis gümnaasiumiastme inglise keele õpetajana ja on SA Noored Kooli nõukogu liige. Tagasiside andmine on õpetajatöö oluline osa ja sellega tuleb iga päev kokku puutuda. Seetõttu leiab Agne, et oma tagasiside andmise viiside üle on kasulik aeg-ajalt järele mõelda.*

TAGASISIDELE AVATUD ÕPIPROTSESS ÕPETAJA VAATENURGAST

Agne Kosk

Suuremalt jaolt on tagasiside puhul tegemist järjekordse asjaga, mille vajalikkuses oleme üldiselt veendunud, ent mis käsi-raamatutest ja seminaridest klassiruumi jõudma ei kipu. Selleks, et avada õpiprotsess tagasisidele, ei piisa vaid heasoovlikest ettekirjutustest, suurest tahtejõust ja mõnest nipist. Vaja on loogilist ja süsteemset lähenemist õppimisele, olenemata sellest, kas see toimub hoogsalt mängides, õpiku ja töövihiku filigraanses sümbioosis, ümberpööratud klassiruumis või hoopis kodus sülearvuti taga.

Miks me ei tee ilmselgelt vajalikke asju?

Küsimusele, miks on põhjalikum tagasiside andmine õpetaja vaatenurgast keeruline, olen kuulnud põhiliselt kahte vastust:

- 1) pole aega;
- 2) õpilasi tegelikult ei huvita tagasiside.

Paljudele õpetajatele võib tuttav olla stseen hilisest õhtupoolikust, mil õpetaja parandatud kirjatükile omapoolseid soovitusi ja tähelepanekuid lisab – kogu hingest, heast südamest. Järgneval hommikul saab õpilane töö kätte, vaatab hinnet, heidab pilgu töö peale, võib-olla kortsutab õpetaja kommentaaride peale kulmu ning lennutab töö prügikasti. See on omakorda tagasiside õpetaja tööle – miks pingutada tühja?

Ajakitsikus ja õpilaste näiline ükskõikne suhtumine on päris probleemid ja õpetajale käegakatsutavamad kui efektiivsest tagasisidest tulenev väidetav kasu. „Lihtsalt tee!“ ei ole õpetaja jaoks kuigi mõistlik nõudmine.

Vahemärkus: ajast, ausalt

Aega on vähe. Olgu see paratamatus või tunnetatud paratamatus, suur osa hariduse kitsaskohtadest algab ajast. Kahjuks on ajanappust raske lahendada puhtalt tagasiside teooriat juurde õppides, sest oma suures vabaduses töötame koolis täna ikkagi päris konkreetsetes raamides: õpilaste arv, tundide arv, töönädala pikkus, määratud tööülesanded, piiratud või puudulik ligipääs ajamasinatele.

Kõigepealt ajast sellisena, nagu see on. Ajakulu suhtes tuleb õpetajatega olla aus. Kes ei ole selle peale varem mõelnud, võiks seda uurida järgnevast tabelist.

Õpetaja „tööajatabel“

Ühe ülesande tagasisidele kuluv aeg	Tagasisidet vajavate ülesannete arv				
	15 ülesannet	30 ülesannet	100 ülesannet	150 ülesannet	300 ülesannet
2 min	30 min	1 tund	3 tundi 20 min	5 tundi	10 tundi
5 min	1 tund 15 min	2 tundi 30 min	8 tundi 20 min	12 tundi 30 min	1 ööpäev
10 min	2 tundi 30 min	5 tundi	16 tundi 40 min	1 ööpäev	2 ööpäeva = 1,4 õpetaja töönaädalat
15 min	3 tundi 45 min	7 tundi 30 min	1 ööpäev	1,5 ööpäeva = 1 õpetaja töönaädal	3,1 ööpäeva = 2,1 õpetaja töönaädalat
30 min	7 tundi 30 min	15 tundi	2 ööpäeva = 1,4 õpetaja töönaädalat	3,1 ööpäeva	6,25 ööpäeva = 4,3 õpetaja töönaädalat

Seega, kui õpetajal on 300 õpilast, mis pole üldsegi haruldane näiteks loodus- ja kunstiainetes puhul, ja ta mõtleb igapäevale (rääkimata mõne ülesande parandamisest ja tagasisidest) aasta jooksul kümme minutit, siis on peaaegu poolteist 35-tunnilist töönaädalat möödas. Tunde andmatagi.

Ajategurist ei saa mööda vaadata ja minuteid ei saa päeva juurde võluda, aga ajakasutust saab muuta ja isegi suure õpilaste arvu puhul on võimalik kasulikku tagasisidet õpiprotsessi juurde tuua, kui protsess ise on tagasisidele mõeldes kujundatud. Järgnevalt vaatamegi, kuidas tunda ära tagasisidele (mõlemapoolselt) suletud õpiprotsessi, ning seejärel uurime, mida sellega ette võtta.

Kui süsteem ei soodusta tagasisidet

Tagasisidele suletud õpiprotsessile viitavaid tunnuseid:

- Hindab (ja tagasisidet annab) ainult õpetaja, sest õpilased ei saa sellega hakkama.
- Õpetaja näeb tagasisidena põhiliselt pikka teksti, mida pole niikuinii aega kirjutada.
- Kui õpetaja suuliselt või kirjalikult tagasisidet jagab, ei ole paljud õpilased sellest huvitatud ning tundub, et nad ei õpi sellest midagi.
- Tundides on esikohal „õpetamine“, õpilased sõltuvad õpetajast enamiku tunni ajast.
- Hindeid või muid tulemusi ei saa parandada või õpetaja näeb parandatud tulemust väheväärtuslikuna, võrreldes esimese katsega.
- Tagasi saadud töödel on hinne või õigete vastuste protsent, osaülesannete kõrval vahel ka punktid, kuid pole selge, kust need täpselt tulid.
- Märkimisväärne osa õpilastest ei oska või ei taha ülesandele või tööle iseseisvalt vigade parandust teha.
- Negatiivne tagasiside üllatab õpilasi, nad on tihti nähtavalt rahulolematud või vaidlevad õpetajaga tulemuse üle.
- Rohkem kui kolmandik õpilasi peavad mahukamad projektid, kirjandid jms lõpetama kodutööna.
- Õpilaste vastustest on raske leida asja „iva“.
- Paljud püsivalt väga heade tulemustega õpilased tunduvad ebakindlad ja ärevad.

Sellest nimekirjast tunneb ennast ära enamik õpetajaid, mina kindlalt nende hulgas. Paljusid nendest tunnustest iseloomustab kõigi osaliste negatiivne emotsioon – madal koolirõõm nii õpetaja kui ka õpilaste puhul.

Eelnevast lähtub, et õpetaja jaoks teeb tagasiside võimalikuks see, kui sellele kulub võimalikult vähe õpetaja tunnivälisest aega – iga väiksema liigutuse hakkab aplalt aega neelama, kui seda korrutada õpilaste arvuga. Emotsionaalselt vajab õpetaja eduelamust: tagasiside peab viima paremate tulemusteni. Õppija vajab samuti eduelamust ja sooviks ka oma aega efektiivselt kasutada. Mõlemad osapooled tahavad näha oma pingutuse vilju.

Kõige ajamahukam tagasiside on tavaliselt sõnaline käsitsi kirjutatud või trükitud analüüs. Ajakulu arvestades on selge, et selliselt saab tagasisidet anda harva, olenevalt õpilaste arvust näiteks kursuse või aasta lõpus. Seega peab hea tagasiside elemendid kergemini edastatavateks tükkideks jagama ja lõimima need õppimise ja juhendamisega.

Esiteks peaks tagasisidet rohkem andma protsessi käigus, mitte ainult selle lõpus. Vaadates tagasi improviseeritud „tööajatabellisse“, on selge, et seda tagasisidet ei saa planeerida tunniväliseks. Tunni ajal saab õpetaja protsessi õiges suunas aga nügida ainult siis, kui ta ei ole samal ajal muus rollis, näiteks teadmiste ainuallikana.

Tagasisidele saab avada sellist õpiprotsessi, milles õpilastel on piisavalt aega iseseisvaks, paaris- või rühmatöök, näiteks vähemalt 30 minutit traditsioonilisest 45st. Üheks minutiks jõuaks õpetaja siis ka suuremas klassis pea iga õpilaseni. Seega võiks õpetaja eesmärk olla oma kontrolliv ja teadmisi jagav roll ära anda, võtta selle asemel eesmärki selgitav roll, aidata teha vahekokkuvõtteid ning viia läbi lõpphindamist. Kontrolli ära andmiseks – et õpilased austaksid enda ja iga kaaslase õigust õppida – vajab klassiruum jagatud kokkuleppeid.

Protsessis antud tagasiside ja valukohtade avastamine lihtsustab tagasisidet protsessi lõpus. See on põhjus, miks olen gümnaasiumi-õpetajana vastu kodutöödele. Suuremate ülesannete, nagu kirjan-dite, ettekannete, plakatite, videote jms, kodus tegemine või kodus lõpetamine peaks olema erand, mitte reegel. Kui ülesanne on

oluline, peab sellele tundidest piisavalt aega eraldama. Kindlasti sõltuvad prioriteedid ka sellest, kui palju iga õppekava laiuse arvelt sügavusega mängida lubab. Need ei ole meie haridussüsteemis lihtsad otsused ja vajaksid kindlasti eraldi käsiraamatut.

Kui õpetaja aga leiab võimaluse olla protsessis rohkem kaasas ja lasta õpilastel ise avastada, väheneb tõenäosus, et esitatakse õpiväljunditele mittevastavaid töid. Lisaks kujundab tunnis valmis saamise reegel õpilase töö- ja tagasiside küsimise harjumusi – alati ei saa valida töötamise aega ja kohta. Mahuka ülesande lõpphindamise juures peaks õpetaja saama „eksperdina“ keskenduda sisulisele tagasisidele ja nüanssidele, mitte tegelema enam vormistuse või baasoskuste-teadmistega.

Nagu tagasisidele suletud süsteemi tunnustes märgitud, on tagasisideks veel võimalusi peale õpetaja enda. Õpilaste omavaheline tagasiside on ressurss, mida peaks võimalikult palju ära kasutama, kuid paljudel õpetajatel seondub sellega kõhklusi-kahtlusi. Kas õpilane ikka oskab tööd ise parandada? Kas ta on valmis sõbra töös vigu nägema? Äkki keegi solvub, kui halvasti öeldakse?

Selleks, et õpilane saaks analüüsida enda või kaaslaste tööd, peab ta teadma, mida sealt üldse otsida.

Tagasisidele avatud tööjuhend

Ilma hea tööjuhendita on õpilasel väga raske võtta oma õppimise eest täit vastutust. Ta satub segadusse, mille tõttu kulub liialt palju aega ja närve, ning pettub, kui lõpphindamisel selguvad ootused, mida ta enne ei teadvustanud.

Juhendamise kvaliteet õppimise esimeses etapis, kus õpilased õppima suunatakse, on ülioluline nii õpiväljundite saavutamiseks kui ka positiivseteks elamusteks. Eelmainitud tagasiside muutmine „lihtsamini edastatavateks elementideks“ tähendab tööjuhendi läbi

mõtlemist, sest tagasiside ongi analüüs sellest, kuidas tööjuhendi täitmine läks, olgu ülesandeks siis essee, võrrandi lahendamine, grupis efektiivselt töötamine või metsas seeneliikide määramine. Kui tööjuhend on üldsõnaline või lihtsalt ebaselge, ei ole hiljem ka tagasisidet meeldiv vastu võtta. Minu põhimõte on alati olnud see, et vähemalt töö puudusi kirjeldav tagasiside ei peaks õpilasele kunagi üllatusena tulema. Kõik sooritused ei ole alati ideaalsed, kuid õpilane peab sellegipoolest alati teadma, mida täpselt oodati, ja oskama ennustada, milliseid nõrkusi ja tugevusi õpetaja välja tuua võiks.

Tööjuhendi koostamisel võiks silmas pidada järgmisi asjaolusid:

1. Sõnastus peab arvestama õpilaste vanust ja tegelikku sõnavara. Uute õpilastega tähendab see samm-sammulist, võimalikult „puust ja punaseks“ lähenemist. Alguses tuleks vältida kõiki eeldusi (näiteks seda, et õpilane teab, mida tähendavad mõisted „lõik“ või „võrdle“).
2. Juhend peab sisaldama mõõdetavaid ja õpilasele hoomatavaid elemente, näiteks vastuse oodatav pikkus, näidete arv ja päritolu, vormistus jne.
3. Tööjuhendit täites peab olema võimalik saada maksimumtulemus.
4. Tööjuhend peaks olema igal hetkel kättesaadav, ainult suuliselt antud tööjuhend vähendab õpilase iseseisvust.

Hästi läbimõeldud tööjuhend lubab enamiku tagasisidest taandada lühimärgetele (nt + ja –), mis omakorda vabastab õpetaja aega sisulistele, ka ootusi ületavatele elementidele keskendumiseks ning võimaldab õpilasel hinnata ennast ja kaaslast. Vahehindamise delegerimine kaaslastele vähendab omakorda õpetaja ajanappust. Kui juba tööjuhendis (sealhulgas näiteks kontrolltöö ülesande sõnastuses) sisalduvad konkreetset ja mõistetavat kriteeriumid, peaks olema võimalik enam-vähem adekvaatset tagasisidet anda igaühel.

Õpilaste puhul on oluline ka sõnalist tagasisidet mudeldada, kas või lausealgustega, mis suunavad leidma nii tugevusi kui ka nõrkusi ja pakkuma edasisi samme – seda just eriti meie kultuuriruumis, kus kritiseerimine on paljudele automaatsem oskus kui kiitmine. See vähendab tagasiside suvalisust. Nii nagu iga muu oskus, vajab meisterlik tagasiside harjutamist ja omakorda tagasisidet.

Kirjand kui ülesannete loetelu

Vahel on mul endalgi tunne, et mängime õpetajatena õpilastega kavalat mängu, millel on näiliselt kindlad reeglid, kuid mille viimase käigu eel tuuakse järsku välja bingoratas. Sellist tunnet on ilmselt kogunud enamik neid õpetajaid, kelle õppeaine osaks on pikemad kirjatööd või pingutust nõudvad loomingulised ülesanded. Ühel hetkel kriibib viie või muu väga hea tulemuse välja kirjutamine hinge. Ei raatsiks nagu, sest midagi on puudu. Kirjandis ikka pole seda *je ne sais quoi*'d. Tore maal, aga vot mingi särts jääb vajaka. Programmijupp on täitsa mõistlik ja töötab, aga kus on elegants?

Selline tunne on täiesti normaalne, kuid kui on üks asi, millest õpetajana üritada lahti öelda, siis see on seda tüüpi „x-faktori“ hindamine. Hoomamatule ei saa lisada punktiväärtust, seda ei saa õpilasele seletada ega tööjuhendisse üheselt mõistetavalt kirja panna. See peaks jääma viie ja 100% piirist ülespoole – osaks edasisidest ja soovitustest, õpilasele mõtlemisülesandeks.

Jah, ka kirjandit on võimalik taandada reale linnukestele hõlpsalt täidetavates kastides. Kirjandil on palju mõistlikult defineeritavaid omadusi, sealhulgas vormistus, sissejuhatuse ja kokkuvõtte täpsus, lõigu struktuur ja isegi teema avamise sügavus. Sellise kontrollloendi võiks valmis teha koos õpilastega. Kõike muud saab alati soovitustesse kaasata, kuid õpilase motivatsioon teemaga tegeleda kannatab iga kord, kui ta tegi kõik nii nagu vaja, aga sai oodatust

madalama tulemus. Nagu eelnevalt öeldud, tööjuhendit täites peab olema võimalik saada maksimumtulemus. Ebamäärane tööjuhend toodab vabaduse ja loomingulisuse asemel pigem ärevust ja nõrdimust, eriti õpilastes, kes on pika koolitee jooksul pidevalt mänginud igasugu muutuvate reeglitega mängu ja ennast selles süüdi tundnud. Teine lahendus on muidugi õpetaja siiras rõõm ebamäärase lõpp-produkti üle.

Hirm, mida ise olen vast kõige rohkem näiteks kirjanditeesseedega kogunud, on see, et kui ma annan mudeli ette, siis kõik tööd tulevad väga sarnased. Ma sain sellest hirmust üle alles siis, kui üritasin asja näha õpilase vaatenurgast. Ta teebki paljusid asju esimest korda. Klišeesid ei ole tema jaoks veel olemas. Imiteerimine on täiesti aktsepteeritav samm uue kunstivormiga tutvumisel. Neil, kellel on raske ennast näiteks kirjalikult väljendada, peab olema võimalus järgida konkreetseid samme, mis aitavad viia väljendusoskuse vähemalt rahuldavale tasemele. Loovusel on oluline koht, aga enne peaks tutvuma mängureeglitega. Mis ei välista muidugi sellele lisaks ka täiesti uute mängude loomist.

Edasiside

Enamikes moodsates tagasisidemudelites on üheks komponendiks n-õ edasiside – soovitusel selle kohta, mida teha järgmisel korral teisiti. Kui õpetaja annab tegelikult head tagasisidet, aga ikka näeb, et sellel pole mõju või õpilased ei paista seda hindavat, võib muutmist vajada veel üks süsteem: mida teevad õpilased peale sooritust.

Eks see kipub nii olema, et kui mul ei ole infoga midagi peale hakata, siis pööran sellele ka vähem tähelepanu. Tore jutt küll, aga järgmine kirjand või kontrolltöö võib olla kuude pärast. Õpilased peaksid muidugi õppima enda jaoks, kuid ei teeks halba, kui süsteem selle ümber ka reaalselt toetaks pidevat arengut. On motiveerivam,

kui vigadest õppimine ka mingi käegakatsutava boonuse annab, näiteks parandatud tulemuse näol või korrektsete vigade paranduste eest lisaprotsente saades. Ajapuuduse tõttu on parem kasutada kontrolltööd otseselt õpiprotsessi osana, mitte rangelt selle viimase etapina.

Seega võiks lubada teatud tingimustel (piiratud ajaliselt, kohustusliku konsultatsiooniga jne) kõiki tulemusi parandada. Sellist pingutust ei tohiks kellelegi keelata, eriti kui protsessi sees jäi individuaalne tagasiside õhukeseks või puudus üldse. Sest lõpuks loeb see, mida õpilane omandab viimaseks koolipäevaks, mitte 5. klassi teise veerandi kolmanda nädala teisipäeva viiendaks tunniks.

Parandatud tulemusi alavääristavat suhtumist kohtab õpetajate ringkondades päris tihti. Paradoksaalselt suhtutakse kõige negatiivsemalt just nendesse, kes tahavad häid hindeid. Võib-olla nad tahavad lisaks paremale hindele ka paremini aru saada, aga see on harvem jututeema. Meie haridussüsteemis on hinne endiselt riigi poolt nõutud saavutuse mõõdik, seega, hindele õppimist ei saa kellelegi pahaks panna – kivi ametnike kapsaaeda.

Soovitan kõigil vähemalt ära proovida, kuidas edasiside reaalselt kasutamist lubav süsteem töötab. Kogemus näitab, et „tublidel“ maandab see paljud pinged ning mahajääjatelt võtab vabanduse näha kehvade tulemuste põhjusena kedagi teist peale enda. Aga äkki ikkagi tekib hästi palju parandamist? Suurepärane! Õpetajate ülesanne ei ole muide tekitada tulemustes kunstlikku „normaaljaotust“, vaid viia õpiväljundite saavutamiseni kõik õpilased. Head tulemused ei ole häbiasi.

Kuhu panustada õpetaja aeg

Kui tagasiside võtab palju aega ja seda on võimalik ka õpilastele delegeerida, siis millele peaks keskenduma õpetaja? Tagasiside peaks olema kooskõlas õpilase panusega – ajamahukale ülesandele

võiks anda ka põhjalikumad tagasisidet nii protsessi sees kui ka selle lõpus. Kui õpilased saavad hea tööjuhendi, kaaslaste ja õpetaja suunamise abil hakkama kõigi põhielementidega, saab õpetaja oma aega panustada nüanssidele ja edasisidele. Lisaks tasub mõelda, millele iga töö puhul keskenduda. Näiteks lühijutu kirjutamisel võiks iga kord välja valida paar elementi, mida eelisarendada, või kirjandi puhul märkida kõik vead, ent suunata õpilast konkreetselt kordama põimlause komasid. Lisapanust vajavad ka need õpilased, kellele hinne viis või 100% tase kipub lahjaks jääma. Neil peab kogu aeg olema teadmine sellest, millised sooritused ootusi ületasid ja mille poolest ning kuhu veel pürgida.

Kindlasti peaksid sellise põhjalikuma tagasiside saama näiteks õpilaste uurimistööd. Lõpus ei piisa hindest, paarist küsimusest kaitsmisel ega juhendaja arvamusel, oluline on kõrvaltvaataja pilk tervikule.

Selline panus tagasisidesse on võimalik siis, kui muu õppetöö on korraldatud tagasisidele avatult.

Kümme mõtlemiskohta õpiülesandeid planeerivale õpetajale.

1. Mida teeks minu koostatud tööjuhendi põhjal õpilane, kes on teisest kultuuriruumist ja kohtub minuga esimest korda? Kas ta saaks asuda selle abil kohe tööle? Mis teda tööjuhendis selle juures takistaks või toetaks?
2. Kui ülesande eest saab lõppetapis hinde või punktid, siis mille eest? Kui küsimus annab kaks punkti, siis millise vastuse eest saab kaks punkti? Millise eest ühe? Kas õpilane teab seda?
3. Kui on vaja võrrelda, kirjeldada, nimetada, siis mitu elementi on piisav? Kas õpilane teab, kui sügavuti parasjagu minna?
4. Kas sinu füüsika-, ajaloo- või tantsuõpetajast kolleeg suudaks ülesannet tööjuhendi põhjal hinnata või tagasisidet anda?
5. Kas õpilane saaks ülesandes maksimumtulemuse, kui tal lubatakse töötada juhendi ja materjalidega? Mis teda takistaks või toetaks?

6. Kas kaasõpilane suudaks enamikule ülesande osadest anda usaldusväärse hinnangu?
7. Kas väga hea soorituse teinud õpilane teab, mis täpselt hästi läks? Kas ta teab, mis tema sooritusel ületas ootusi? Kas ta teab, mis lahutas teda keskpärasest või kehvast sooritusest?
8. Kui õpilane saab tulevikku vaatavat tagasisidet, siis mida ta sellega teha saab? Millal seda kasutada saab? Kas on põhjust kasutada seda juba valminud ülesande puhul või on see tulemus lõplik?
9. Kas ülesannet hinde või punktidega hinnates on mõni element, mida ei oska hästi sõnastada? Kas otsin hoomamatut „x-faktorit“?
10. Kas õpilane teab, mida tähendavad minu kasutatud lühendid? Kas ta loeb lühendite kogumist välja, mida peab edasi tegema? Kuidas parandab õpilane allajoonitud vea? Kuidas saan olla kindel, et ta mõistis vea olemust?

Noorte hääl: kool peab andma head digiharidust

Katkendid noorte vabas vormis kõnedest kultuuri- ja hariduskongressil „Õppimine ja haridus Eesti kultuuris“ (24.–25. nov 2018)

Mina soovin, et digiharidus oleks kättesaadav kõigile, olenemata nende majanduslikust taustast ja varasematest kogemustest. Kool peaks looma rohkem võimalusi digimaailma avastamiseks ja tundma-õppimiseks. Selle asemel, et nutitelefone õpilastelt ära korjata ja neid keelata, peaksime neid kasutama praktiliste õpivahenditena. Nii saame muuta koolitunde veelgi huvitavamaks ja interaktiivsemaks.

Meil ei ole mõtet valada miljoneid eurosid digivahenditesse, kui meil puudub vastav õppevara ja meie õpetajad ei oska neid kasutada. Digioskused on juba täna ja ka tulevikus ühed olulisimad oskused ja nende õppimine hakkab juba maast madalast, olenemata sellest, mida me koolis teeme. Seetõttu on oluline meie noortele õpetada, kuidas elada digimaailmas turvaliselt ja tervislikult. Me peame õppima väärtustama oma sotsiaalelu enam kui oma sotsiaalmeediaelu.

Soovin, et Eesti oleks ka 100 aasta pärast digiliider kogu maailmas.

Noorte hääl: kuhu mahun selles süsteemis mina, indiviid?

Ma olen väsinud sellest koolist. Ma olen väsinud sellepärast, et see on niivõrd kohustustel põhinev, kõik on ette tehtud ja minu jaoks seal lihtsalt ruumi ei ole. Ma pean mängima rolli, ma pean mängima kedagi, kes mina ei ole, et seda läbi teha. Minu mõtted, minu ideed, minu pürgimused, minu tahe ei loe, sest kõik on minu eest juba ära tehtud. Minult on rada võetud.

Kus on selles süsteemis tahe areneda? Kus on selles süsteemis motivatsioon?

Kuidas ma saan kellegi teise arvamuse kaudu, kuidas asjad peavad olema, teada, kes olen mina?

Ma arvasin, et mina olen see, kes teab mind kõige paremini. Aga tundub, et süsteem arvab teistmoodi.

Ma soovin, et see kool, kus ma käin, oleks inimlik. Ma soovin tahta seal käia, sest mul on soov areneda. Ma tahan ennast ja seda maailma tundma õppida, aga mitte selles süsteemis.

Sõnavõttudega esinesid kooliõpilased Eik Erik Sikk, Joosep Kään, Tõnis Tamme, Tiina Theresa Gross, Artur Haller, Oskar Kröönström, Meeri Krass, Raul Steinberg, Taavet Borovkov.

INDREK LILLEMÄGI: TAGASISIDE EESMÄRK ON INIMESENA ÕPPIDA

Intervjuu: Tiia Kõnnussaar

Indrek Lillemägi on Emili Kooli juht. See väike algkool Tallinnas alustas oma tegevust aastal 2016. Kooli kodulehel on kirjas: „Emil või Emili viitab J. J. Rousseau teosele „Émile ehk kasvatusest“. Seda peetakse üheks lapsekeskse pedagoogika alustekstiks. Rousseau leidis, et kogu õppe- ja kasvatustöö tuleb rajada laste enesesuunamisvõimele ja „looduslikele arengujõududele“. Kasvatuse eesmärk on teha inimene õnnelikuks, heaks, vabaks ja arukaks. Rousseau'lt ongi laenatud idee loomulikkusest ja lapsepõlve olulisusest. Samas lähtutakse igapäevatoös riiklikust õppekavast ja püütakse leida tasakaalu traditsioonilise kooli ning kiiresti muutuva maailma vajaduste vahel.

Indrek Lillemägi, teil on praegu käimas õpilaste juhitud arenguvestlused. Mida need endast kujutavad?

Jah, meil on tõesti õpilaste juhitud arenguvestlused kolm korda aastas, iga trimestri lõpus. Esimene ja kolmas vestlus on sellised, kus on ka vanemad juures. Teine vestlus on õpetaja ja lapse vahel. Kõige lihtsamalt öeldes, nendel vestlustel vaadatakse tagasi läinud õppeperioodile ja seatakse uusi eesmärke.

Miks need arenguvestlused on õpilase juhitud?

Õpilane on selles vestluses kõige aktiivsem osapool. Tema on see, kes esimese asjana tutvustab oma õpimappi, räägib sellest. Õpetaja saab muidugi küsimustega suunata, sõltuvalt ka klassist. Aga ka

1. klassis on õpilane kindlasti kõige aktiivsem pool. Näiteks tutvustab ta läinud perioodi töid, mille üle ta on eriti uhke. Ja õpetaja saab küsimustega suunata: mis aitas selle töö õnnestumisele kaasa? Aga õpilane toob ise välja ka näiteks kolm tööd, mis on talle rasked olnud. Ja samamoodi arutavad nad koos, mis nende raskuste taga oli ja kas järgmine kord saaks neid raskusi ennetada.

Meie ütleme, et arenguvestlused on meie hindamise baasosa, just nimelt parimas võimalikus mõttes õppijat toetav hindamine. Ehk siis me vaatame õpiprotsessile tagasi ja seame uusi eesmäärke.

Lisaks õpimappide tutvustusele 1.–2. klassis on oluline osa ka see, et õpilane tutvustab õpetajale ja vanematele klassiruumi. Ja see on suurepärase tagasiside ka vanematele ja õpetajatele selle kohta, kuidas õpilane õpikeskkonda mõistab ja tunnetab. Mis on talle siin tähenduslik? Kuidas näiteks õpilane kirjeldab klassi tagaseinal olevate tähekeste virvarri?

Kolmas asi, oluline osa arenguvestlusest, ongi uute eesmärkide seadmine. Ja meil seab tõesti iga laps individuaalseid eesmäärke. Väga tihti küsitakse, kuidas siis üks 1. klassi õpilane neid eesmäärke seab. Kas ta seab neid suvaliselt? Või kas ta oskab adekvaatset ja tähenduslikku eesmärki seada? Siis me ütleme, et muidugi, tavaliselt ei oska, aga see tähendabki, et peab õppima. Kui õpilane ei oska, siis see ei tähenda, et seda ei tule teha, vaid et seda peab samm-sammult õppima hakkama.

Näen, et tahvli peal on 3. klassi laste eesmärgid sel nädalal. Lapsed on kirjutanud, et eesmärgiks on näiteks kirjutada ilma vigadeta või korrutustabel pähe õppida.

Jaa. Nad alustavad iga esmaspäeva eesmärkide seadmisega. Ja need on tõesti täiesti nende endi mõeldud, seal ei ole mitte mingit suunamist. Mõnikord on laste eesmärgid seotud suhtlemise või sotsiaalsete oskustega. Eesmärkidel, mis arenguvestlustel seatakse, on teatud piirid ees. Me oleme loonud selliseid digitaalseid lahendusi,

kus õpilane saab näiteks lünga täita. Kõige lihtsam näide: õpilane seab esimesel arenguvestlusel eesmärgiks, mitu raamatut ta kavatseb selle aasta jooksul läbi lugeda. Ja tõesti, mõnikord seatakse eesmärk, et loen läbi 100 raamatut. Aga mida õpetaja siis saab teha? Õpetaja saab aidata õpilasel seatud eesmärki mõista ja vajadusel kohandada. Näiteks küsida, et kui on 100 raamatut, siis arvutame, mitu raamatut see igal nädalal tähendaks. Kui on igal nädalal nii palju raamatuid, kui palju lugemist see tähendaks igal õhtul. Ja kui õpilane ütleb, et jah, ma olengi valmis nii palju lugema, on see adekvaatne. Kui õpilane ütleb, et seda on tõesti natuke liiga palju, tuleb vähemaks võtta, siis aitab õpetaja mõelda, milline oleks mõistlik eesmärk. Aga mõnikord on ka vastupidi. Kui õpilane ütleb, et loeb aasta jooksul kolm raamatut, saab õpetaja õpilasega koos arutada, kui palju ta eelmine kord luges, ja julgustada õpilast suuremaid eesmärke seadma.

Teise tahvli peale on kirjutatud: „Tahame rohkem tunda: rõõmu, naeru, sõpru, häid sõnu,“ ja „tahame vähem tunda: valu, kartmist, lollitamist ja üle klassi häält.“ Laste endi kirjutatud tekst. Kas ka see käib eesmärkide seadmise juurde?

Muidugi, see siin seina peal on pärit VEPA metoodikast, hea käitumisuskuste mängu metoodikast. See on klassi hea käitumise visioon, milles ei ole 100% head ega halba või seda, mida „tohib ja ei tohi“, vaid kus arutataksegi läbi, mida me tahame rohkem, mida me tahame vähem. Sest kõi ke juhtub, aga mis on see, mille nimel me töötame? See visioon luuakse õppeaasta alguses igas klassis koos. Seda analüüsitakse jooksvalt ja vajadusel täiendatakse. Nagu ka siin on näha, et on juurde kirjutatud.

Veel õpilaste juhitud arenguvestlusest – kas te annate lastele alguses ka teatud raamistiku või reeglid, milleks nad ennast ette valmistavad?

Jaa, ikka. See on samm-sammult niimoodi, et 1. klassi õpilased vajavad rohkem suunamist. Näiteks eelnevatel päevadel enne arenguvestlusi sirvitakse üheskoos oma õpimappe ja õpetaja ütleb, et nüüd valib igaüks välja need kolm tööd, mille üle te olete uhked või mis on rasked olnud. Nii et õpilane on natuke ette valmistatud küll selleks vestluseks. Kui tuleb vestlus, siis ta oskab neid kolme tööd juba esitleda. Samamoodi suunab õpetaja õpilast selle vestluse jooksul poolstruktureeritud intervjuu vormis. Näiteks seesama küsimus: mille jaoks sa oled väga palju pingutanud? Siis õpilane räägib. Aga 2.–3. klassis läheb see samm-sammult järjest vähem suunatuks. Järjest rohkem on õpilased ise selle vestluse vedajad. Kuni selleni välja, et nad küsivad ise neid küsimusi.

Milline on nendel arenguvestlustel lapsevanemate roll?

Õpetaja küsib vestluse teises osas lapsevanematelt, kuidas näiteks laps kodus õppimisest räägib, kuidas te kodus toetate last vms. Tagasisidet saab lapsevanem vastavalt vajadusele. Kui on tõesti näha, et lapsevanem ise tunneb, et ta ei oska piisavalt hästi oma last toetada, on see muidugi koht, kus on õpetajal võimalik aidata ka lapsevanemal samm edasi astuda. Aga muidu on lapsevanema roll vestluses kuulata, saada ise oma lapsest kui õppijast paremini aru: mida tema laps oluliseks peab, mis on talle keeruline olnud, mis tuleb tal mõnusalt välja.

Me püüame ka natuke varieerida neid vestlusi. Mõnikord lapsed lahendavad ülesandeid. Näiteks lahendavad matemaatikaülesannet ja samal ajal räägivad, kuidas nad seda lahendavad. Tavaliselt on valitud sellised ülesanded, millega lapsed saavad enam-vähem hästi hakkama. Selle lahendamise käigus me näeme, kuidas õpilane ülesandest mõtleb, missugused on tema strateegiad ja missuguseid kohti ta selle ülesande juures ise raskeks peab või mida tähtsustab. Väga tihti keskendutakse ainult lõpptulemusele: laps on ülesande ära teinud, nüüd me vaatame tulemust. Aga oluline on just protsess,

kuidas laps selle lõpptulemuseni jõuab või ei jõua. Kui arenguestluste jooksul õpilane selle protsessi läbi käib ja selle pärast teistega koos läbi arutab, on see hästi hea tagasiside.

Kas Eestis ka mõnes teises koolis taolisel moel arenguestlusti läbi viiakse – või olete teerajajad?

Eks ikka tehakse. See sõltub hästi palju õpetajast. Võib-olla see meie mudel on eriline just sellepärast, et meil on need arenguestlused tõesti kolm korda aastas kõikide lastega. Tavaliselt on vestlused kord aastas, aga kui pere ja õpetaja koos lapsega kord aastas mahastuvad, on neid fookusteemasid üsna palju. Kui kolm korda aastas võetakse tund aega, saab rohkem sügavuti minna, kasvõi uusi eesmärke seada ja järgmisel korral neile eesmärkidele tagasi vaadata.

Lapse jaoks on aasta pikk aeg. Isegi täiskasvanu jaoks on aasta päris pikk.

On muidugi. Luua seost eelmisel korral seatud eesmärkidega on aasta pärast väga keeruline. Aga me oleme eeskuju võtnud tegelikult Eesti Rahvusvahelisest Koolist, mis asub Juhkentali tänaval ja kus õpitakse IB õppekava järgi. Meie õpetajad käisid esimesel aastal seal tunde vaatlemas. Neil on *student-led conversations* („õpilaste juhitud vestlused“).

Kui tavaliselt teevad õpetajad arenguestlusti koolides õhtuti pärast tunde, siis me oleme aru saanud, et nii see ei tööta, kui me tahame sisukalt ja kolm korda aastas teha. Meil on nii, et klassiõpetajatel ongi osa koolipäevi sellised, kus õpetajad ühekaupa pere-dega kohtuvad ja ülejäänud lastele on teised tegevused organiseeritud, näiteks käisime ühe haridusprogrammiga Kumus - ka mina käisin eile ühe grupiga Kumus. Kogu ülejäänud koolipere panustab sellele, et klassiõpetajad saaksid keskenduda arenguestlustele.

Miks on tagasiside oluline?

Õppimises või üldse elus mõjutavad meid uskumused ja tihti ka mitteteadlikult õpitud mustrid. Läbimõeldud tagasiside on üks võimalus neid mustreid teadlikult õppija heaks pöörata või õppija heaks tööle panna. Hea tagasiside toetab õppimist ja adekvaatset enesehinnangut – ja toetab just õppimist toetavaid uskumusi. See võib tähendada kahe jalaga maa peale toomist, ja see võib tähendada, vastupidi, julgustamist.

Kuidas on teie koolis korraldatud tagasiside saamine õpetajale ja juhtkonnale?

Meie kooli eripära on see, et me oleme veel üsna pisike kollektiiv ja oleme päris palju ninapidi koos. Aga ka õpetajatega on meil arenguvestlused kaks korda aastas. Siia maani on niimoodi olnud, et sügis-talvine arenguvestlus on pigem professionaalset oskusi, teadmisi, hoiakuid analüüsiv vestlus, kus seatakse õppeaastaks professionaalse arengu eesmärgid. Ja kevadine vestlus on see, kus vaadatakse nendele eesmärkidele uuesti otsa ja analüüsitakse seda aastat. Samamoodi toimub see rohkem kui kord aastas.

Minu põhimõte on olnud ka see, et lisaks ametlikele kohtumistele, kus me ütleme, et nüüd on arenguvestlus ja lepime selle kokku, on oluline ka igapäevane kontakt. Ma olen teadlikult püüdnud jälgida, et ma iga töötajaga nädala jooksul kas räägiksin või midagi koos teeksin. Sel õppeaastal on olnud keerulisem, kuna meil olid kolimised. See on muidugi minu suurim arengukoht ja südamevõõrutus praegu – võtta see aeg. Näiteks aitasin õpetaja abidel nõusid nõudepesumasinas välja võtta ja püüdsin nendega rääkides samal ajal luua inimlikku sidet ja usaldust. Et oleks loodud alus turvalisele ja usalduslikule suhtele ka igapäevase tagasiside andmise puhuks. Ma arvan, et väga kvaliteetne tagasiside vajab ka turvalisel suhtel põhinevat alust, usaldust. Muidugi on võimalik, et me kutsume väliseksperdi ja küsime temalt tagasisidet, aga see on teistmoodi. See on tagasiside peamiselt protsessi kohta.

Kuidas juhtkond saab tagasisidet õpetajatelt?

Meil ei ole kindlat protseduuri paika pandud, aga inimesed saavad tulla jooksvalt rääkima.

Ma arvan, et ma täna vist, jah, rääkisin kõikide õpetajatega, kes meil koolis on. Minu toas, sel hetkel, kui ma seal olin, käis tõesti vähemalt kuus-seitse inimest, õpetajat, töötajat.

Kuivõrd vajab koolijuht tagasisidet koolipidajalt?

Erakooli eripära on see, et koolipidaja ja -juht on täielikult ühes paadis, sest pidajal on väga tugev motivatsioon, miks ta seda kooli on hakanud pidama. Tavaliselt ei ole see mingist pärandist tulenev kohustus. Meil on koolipidajaga väga-väga koostöine suhe. Ma arvan, et meie organisatsiooni jaoks on hästi oluline välja mõelda, kuidas liigub tagasiside väikeses, hästi motiveeritud, ühiste eesmärkide nimel töötavas kollektiivis. Kool kasvab samm-sammult, ka sel aastal oleme me palju suuremad, ja siis peab hakkama neid protseduure täpsemalt paika panema. Koolipidaja ja juhtkonna tagasisidestamise protseduurid on vaja just nüüd selgemalt läbi mõelda: see on esimene aasta, mil ma tunnen, et ma ei jõua iga päev kõigi õpetajatega rääkida. Ei ole ühtki õiget mudelit, kuidas tagasiside organisatsioonis liigub. Siin peab iga kool või organisatsioon endale ausalt otsa vaatama ja kujundama need protseduurid vastavalt organisatsiooni suurusele ja suhetele.

Milline tagasiside on viljakas ja milline on olnud maha visatud vaev?

Kolleegidevahelise tagasiside eesmärk on see, et me kõik inimestena õpiksime, olgu siis professionaalses mõttes või kõige laiemas, inimlikus mõttes. Et me suudaksime leida igapäevases töös tähenduse.

Kui nüüd tehniliseks minna, siis hea tagasiside on kindlasti antud täiskasvanu tasandil. Eelkõige kirjeldav, mitte hinnanguline. Ja kolmas asi: hea tagasiside arvestab vastuvõtja võimega tagasisidet

vastu võtta. See on, ma arvan, väga-väga oluline nii õpilaste kui ka kolleegidevahelise tagasiside puhul. Tuleb valida väga selgelt kohta ja aega. Koht, aeg ja tagasisidestatava emotsionaalne ja sotsiaalne seisund ning enesehinnang määravad väga palju, kuidas tagasisidet anda.

On teil endal ka kirjutamata reeglid, mida järgite?

Jaa, on muidugi. Esiteks n-ö negatiivset tagasisidet või kriitikat tuleb esitada nelja silma all. Teiseks, ja see on üldse meie omavahe-liste suhete üks aluseid, tagasiside peab olema lahendustele, mitte probleemile või süüdlase leidmisele orienteeritud. Ja kolmandaks, iga inimene vajab eduelamusi ja tagasiside peab aitama neid eduelamusi märgata.

Märgata, sest sageli inimesed ei panegi tähele, mis neil hästi on.

Jaa, sellises metsikus suhete ja ka konfliktide puntras, nagu üks kool alati on, ei pruugi ise enam kõike märgata. Mida rohkem inimesed ja emotsioonid on omavahel põimunud, on põimunud lootused, unistused, pettumised ja pidev õppimine, seda rohkem on ka konflikte. Ja siis on kerge nendesse keerukustesse või konfliktidesse kinni jääda. Ma arvan, et see on ka õpetajate tagasisidestamisel üks olulise-maid osasid: aidata märgata õnnestumisi ja pisikesi edulugusid.

Teie kooli moto on „hoolime, pühendume, vastutame, oleme avatud“.

Jaa, need on meie kooli väärtused. Me oleme sõnastanud need tegevustena.

Kuidas te neil väärtustel silma peal hoiate? Mis siis juhtub, kui keegi nende väärtustega vastuollu läheb?

Kuidas me silma peal hoiame? Tõesti, ma ei ole varem mõelnud, et see seostub põhjalikult tagasisidega. Aga meil on traditsioon, et

me alustame oma kollektiivi esmaspäevaseid koosolekuid väikeste väärtus- või visiooniminutitega. Iga kord teeme midagi erinevat. Näiteks on meil väärtused pulkade peal kirjas ja igauks tõmbab ühe pulga. Kui ta saab sealt väärtuse „pühendume“ või „oleme avatud“, otsib ta läinud nädalast üles ühe tegevuse või sündmuse, kus ta seda väärtust koolis märkas. Teine variant on see, et me tunnustame kolleege. Kas keegi on eelmisel nädalal märganud näiteks kolleegi suurt hoolimist, pühendumist, avatust või vastutuse võtmist. See on viis, kuidas me hoiame üleval neid väärtusi, mille kohta me oleme otsustanud, et need on meile olulised. Me tahame oma töös lähtuda nendest põhiväärtustest.

See on viis, kuidas me koosolekuid alustame. Ja see tähendab, et kui koosolekul on ka keerulisemaid ja stressirikkamaid teemasid, on meil juba koosoleku alguses positiivne baas loodud. Me tuleme korraks meelde, miks me siin oleme: me töötame ühise eesmärgi nimel, meil on põhjus, miks me oleme kõik kokku tulnud Emili Kooli.

Teine tasand on see, et ka lastel algab päev hommikuringiga, kus päeva eesmärgid seatakse. Ja kolmas tasand on kogukond ja lapsevanemad. See on kindlasti koht, kus meil on kõige rohkem edasi astuda. Aga näiteks sellest aastast on üks hea näide. Oktoobri teises pooles oli meil kogukonnapäev, kuhu kutsusime ka kõik Emili lapsevanemad. Sõnastasime, mida need väärtused – hoolime, pühendume, vastutame, oleme avatud – tähendavad ja kuidas need väljenduvad eri gruppide tegevustes. Näiteks mida tähendab, et lapsevanem vastutab, hoolib, pühendub ja on avatud? Mida ta siis teeb? Või kui seda teeb õpilane, õpetaja või koolijuht? Me olime õpetajatega isekeskis seda juba teinud ja lahti kirjutanud, mida tähendab, et me vastutame. Väga lihtne näide: me oleme avatud ja see tähendab näiteks seda, et igasse meie tundi on alati kõik vanemad oodatud.

Kogukonnapäeval olid meil kuue- kuni kaheksaliikmelised laudkonnad. Näiteks ühel laudkonnal oli ülesanne arutleda, kuidas

väljendub lastevanemate tegevuses see, et vastutame, oleme avatud, hoolime, pühendume. Nad panid konkreetseid tegevusi kirja, need n-ö töölehed liikusid laudkondade vahel ja tekkis ideede kogum.

Milline oli lapsevanemate tagasiside kogukonnapäevale?

Väga-väga positiivne. Ühelt poolt, iga selline kokkusaamine loob inimestevahelisi suhteid. Kui inimesed tulevad ja arutlevad, mis-sugune kool olema peaks, mida me siin koos teeme, kuidas me käitume, kuidas me suhtleme, loob see igal juhul paremaid suhteid. Teiseks, see tekitab kooli vastu usaldust, kui lapsevanem tajub, et kool tegutseb oluliste teemadega teadlikult. Et väärtused ei ole ainult arengukavas kirjas, vaid nendega tegeldakse teadlikult. Põhimõtteliselt iga lapsevanem ju tahab, et tema laps käiks koolis, kus...

...kus lastest kasvavad tublid, head ja toredad inimesed.

Jah, just. Kui kool teatab loosungina, et me hoolime, tahab iga lapsevanem olla kindel, et koolis mõeldakse ka päriselt, mida see hoolimine tähendab. Mulle tundub, et sellised kokkusaamised aitavad ka õpetajatel või koolil paremini mõista, mida lapsevanem mõtleb näiteks vastutusest, pühendumisest või avatusest seoses kooliga.

Et need ei jää ainult sõnadeks, vaid et nad täidetakse sisuga.

Just. Üks asi, täidetakse sisuga. Ja teine asi, et luuakse arusaam, kuidas teine pool sellest mõistest aru saab. See on minu arvates oluline. Ma olen väga selle poolt, et ei pea defineerima, mis on hoolivus, aga on oluline selle teema üle pidevalt arutleda. Oluline on aru saada, mida teine inimene hoolivuseks peab. Ja siis muidugi on vaja teha kokkulepped, millest me kõik kogukonnas lähtume.

Milline on teie hindamissüsteem, kuidas te õpilasi hindate?

Tegelikult on ka traditsiooniline hindamissüsteem kõige lihtsam mõttes mingi viis anda tagasisidet. Lihtsalt meie oleme oma-

vahel arutanud ja jõudnud sinna, et see ei ole kõige parem tagasiside keel. Traditsioonilises, numbrilises hindamises tekib liiga palju kommunikatsiooni müra. Näiteks ei saada numbritest samamoodi aru. Meie oleme teinud nii, et meil ei saa õpilased tagasisidet üldse õppeainete kaupa, vaid nad saavad tagasisidet konkreetsete õpitulemuste kaupa. Üks tagasiside on jooksev, protsessi vältel antav. See võib olla kirjalik, see võib olla suuline, see võib olla ka eneseanalüüsi kaudu saadud. Teine osa on see, et tagasisidet antakse näiteks suurte projektide lõpus, kui õpilased saavad traditsiooniliselt koju tunnistused, kus neil on peal matemaatika kolm, eesti keele neli ja nii edasi.

Ja heal juhul ka kiitus.

Just, „eeskujulik“ või midagi sellist. Meie oleme õpitulemused konkreetselt lahti kirjutanud. Näiteks, ütleme, et 1. klassis laps liidablahutab 20 piires, ja kirjeldame konkreetselt, kuidas sellega on. Ja niimoodi iga õpitulemuse kaupa. Selle eelis on, et näiteks sealsamas arenguvestlusel saab selle maatriksi ette võtta ja keskenduda sellele, kas need õpitulemused, mida ei ole saavutatud, on vundamendiks millelegi muule ja nende juurde tuleb tagasi minna, või on need vähem olulised ained, mida hetkel küll ei saavutatud, aga me ei pea neile ekstra energiat panema. Minu meelest on see väga oluline. Ma toon vanematele vahel näiteks, et kui õpilane läheb koju ja tal on matemaatika hinne kolm, siis mida see kolm tähendab? See võib tähendada seda, et lapsel on kõik põhiasjad selged. Ta on saanud põhiasjadest aru, lihtsalt on natuke lohakalt tehtud, võib-olla on mingi hindeline töö tegemata jäänud vms. See on tavaliselt see kolmeline, kellest me tulevikus räägime, et näed, koolis oli kolmeline, aga vaat kus nüüd saab elus hästi hakkama. Ja siis on teine õpilane, kes läheb ka kolmega koju, ja võib-olla ta on küll metsikult pingutanud, aga talle on need baasasjad ikka arusaamatud. Ta on lihtsalt oma tööd ära teinud ja punktid kokku korjanud. Näiteks on

pool korrutustabelit ära vastanud, sest et ta on pool korrutustabelit pähe õppinud, aga tegelikult tal ei ole asjast arusaamist ja edaspidi tekib väga palju muresid ja probleeme. Aga mõlemad lapsed lähevad koju kolmedega. Me püüame sellest lahti saada ja teha nii, et iga tagasiside ütleks midagi selle kohta, kus laps päriselt oma teadmiste ja oskustega on.

Ja muidugi on meil ka tavaline kujundava hindamise osa, kus õpetaja kirjeldab suuremaid edasiminekuid ja annab soovitusi. See osa on muidugi ka, aga just õpitulemuse kaupa tagasiside andmine on oluline.

Milline on teie hinnang, kuidas see süsteem kolme aasta jooksul töötanud on?

Eks meie süsteem on veel kõvasti arengus. Me ise püüame igast kogemusest õppida. Aga see töötab, sest et õpilased ei vaja õppimiseks hindeid. Nad vajavad õppimiseks arusaama, kus nad praegu on, ja oskust või motivatsiooni mõista uute eesmärkide seadmise vajadust.

Muidugi on ka vanemaid, kes on küsinud, millal hindeid hakatakse panema. Aga oleme asjad põhjalikult läbi rääkinud, et mis see hinne ikkagi on. See on tegelikult vanemate koolitamise küsimus. Siin tuleb minna samm-sammult. Eks me püüame selgitada, miks me just nii tagasisidet anname.

Õpilasele on kõige parem tagasiside ju ka rõõm vaimsest pingutusest või sellest, et ma saavutasin, ma sain hakkama, ma sain selgeks. See võiks olla ju kõige otsesem ja vahetum preemia oma töö eest?

Väga tihti antakse ka koolis õpilastele vähe aega, et oma pingutust nautida. Me oleme siin teinud selliseid tähistamise pidusid. Kui on olnud suurem pingutus, siis tähistame seda koos. Võtame aega, teeme koolipäeva lõpus ühe väikese peo: me oleme nüüd

suure asjaga hakkama saanud, mingid eesmärgid on täidetud. Vaja on võtta aega, et vaadata tagasi ja tähistada – see on see, mida me täiskasvanutena tööelus tihti teeme, et on oluline asi saavutatud ja siis loome võimaluse, et klaase kokku lüüa või koos torti süüa või midagi sellist. Aga koolis tahavad lapsed tegelikult samamoodi seda võimalust. Õpetaja ei peagi igäühele eraldi ütleva, et näed, väga tubli olid, vaid ongi vaja öelda: „Me oleme pingutanud, nüüd on aeg torti süüa!“

Intervjuu toimus Emili Koolis ühel 2018. a novembri hilisel pärastlõunal.

TAGASISIDE KÜSIMINE JA KOKKULEPPED

Halliki Harro-Loit

Lähtudes tagasi- ja edasiside andmisest kui kommunikatsioonist, saab küsida, kas tagasiside peaks olema ühepoolne või dialoogiline suhtlus. Kas tagasiside andmine võiks alata sellest, et õppija kõigepealt küsib sellist tagasisidet, mida ta hetkel kõige enam vajab? Milliseid oskusi ja hoiakuid on tagasiside küsimiseks vaja? Kes ja kuidas peaks tagasiside tõlkima edasisideks?

Dialoogilisus on nii kommunikatsioonioskus kui ka maailmavaade. Kuna Eestis on kokku lepitud, et hariduses on oluline õpi-protsessi toetav hindamine (nn kujundav hindamine), millele lisandub kokkuvõttev hindamine, siis tähendab see, et dialoog õppija ja õpetaja vahel on väärtusena hariduse ideoloogiasse sisse kirjutatud. Seega lähtun selles kirjatükis idealistlikult eeldusest, et tagasi- ja edasiside on **dialoogiline kommunikatsioon**, mille eesmärk on tagasiside saajat toetada ja inspireerida, ning samal ajal võiks **suhe** osapoolte vahel paremaks muutuda. Kiirustan kohe ütleva, et see-suguste eesmärkide saavutamiseks ei pea kedagi lihtlabaselt kiitma.

Hea tagasi- ja edasiside pigem suunab selle saajat järgmiste tegevuste juures pingutama.

Mis on õppijale antava tagasiside eesmärk?

Tagasiside eesmärk võib olla mõnel juhul justkui **normatiivselt määratletud**, näiteks õpetamisel saame hinnata seda, mille õppimise oleme seadnud eesmärgiks, seetõttu on hindamine otseselt seotud õpiväljunditega. Praktiline probleem tekib, **kui õpiväljundid on sõnastatud liiga suure üldistusastmega või „lõplikult omandatud oskusena“**. Sellisel juhul on **tõlgendajal vaja teha ära suur töö, et tagasiside lahutada mõistlikult väikesteks, õppijale hoomatavateks osaoskusteks**. Näiteks, kui panna õpiväljundina kirja, et põhikooli lõpuks on õpilane omandanud funktsionaalse lugemis- oskuse, siis me ei eelda, et kõik põhikooliõpilased oskavad lugeda kohtulahendit või teadusartiklit.

Numbriline hindamine, mida Eesti koolis on aastakümneid valdavalt kasutatud, eriti tunnistusel, on väga suure üldistusastmega tagasiside. Mida ütleb vanemale inglise keele hinne „kolm“ tunnistusel? Kas see märgib õpilase tagasihoidlikku arenguhüpet? Seda, et laps on andetu? Seda, et laps pole piisavalt tööd teinud? Või ehk on lapsel on mingid osaoskused rahuldavad? Tõlgendusvõimalusi jätkub. Vanem võiks muidugi küsida, mida „kolm“ tähendab, ja tõenäoliselt saaks ta vastuseks keskmise hinde või protsendi arvutamise juhendi. Probleem tekib põhjusel, et number väljendab enamasti (koond)hinnangut tulemuse, mitte erinevate osaoskuste arengu kohta. Ei ole väga suurt sisulist vahet, kas laps saab hinde „viis“, „naerunäo“ või hinnangu „Oled olnud tubli“, see on ikkagi kokkuvõtlik ja suure üldistusastmega hinnang. Edasiside, mis õppimist toetab, võiks aga olla näiteks järgmine: „Arvutad kiiresti ja vigadeta ning oled valmis raskemaid ülesandeid proovima, mis on

väga hea ja tunnustust vääriv. Tekstülesannete puhul pane tähele, kas sa said täpselt kõikidest sõnadest aru.“ Selle tagasi- ja edasiside puhul on lahutatud aritmeetiline osaoskus ja funktsionaalse lugemise osaoskus.

Kujutleme, kas see olukord võiks muutuda, kui õpilased (koos oma õpieesmärkide seadmisega vastavalt ainekavale) hakkaksid kaasa rääkima selles, millisel viisil nad saavad oma õpiprotsessile tagasisidet. Võib-olla pakuvad õpilased välja mitmesuguseid testi-variante? Võib-olla hakkavad aktiivselt mõtlema, milline ja mis hetkel on just neile vajalik edasiside, et saavutada positiivne tulemus lõpphindamisel? Kui rõhuasetus **tagasiside andmiselt viia tagasiside küsimisele**, võib juhtuda, et õppimise osapooltel tuleb senisest palju enam suhelda küsimuses, millal ja milliseks tagasi- ja edasisideks õppija valmis on. Teisisõnu, õppija ise, koostöös ja dialoogis õpetajaga, määratleb õppekavas normatiivselt märgitud pädevuste saavutamise tempo ja taseme.

Kes alustab?

Kultuuriliselt rõhutatakse enamasti tagasiside andmist, st tagasiside andja (või õppekava, vahel ka väljunditena kirja pandud tööjuhend) määrab, mille kohta tagasi- ja/või edasisidet tuleb anda, samuti aja, viisi, mahu ja koodi. Selline kultuur tekitab õpetajale mitmeid kaalutluskohti, kus üksi, ilma õppija „hääleta“, ongi raske otsustada. Näiteks olen üliõpilaste uurimistöid juhendades endalt küsinud: kui ma nüüd kommenteerin ühekorraga töö struktuuri, sisu, viitamist, keelekasutust ja terminoloogiat, kas siis õppija mitte ahastusse ei lange? Ta vaatab oma tööd ja tal võib tekkida tunne, et kõik on vaja ümber teha. Minu dilemma on, et kui keskenduda ühele või kahele aspektile (näiteks uurimisküsimus ja meetod), jättes struktuuri, keelekasutuse, mõisted ja viitamised kommenteerimata, võib

õppijal tekkida n-ö teise ringi lugemisel küsimus, miks ta kohe kõiki märkusi ei saanud. Miks ma jätsin mulje, et kui ta tehtud märkustega arvestab, võiks kõik korras olla? Ehk siis – tagasiside andmise puhul on oluline **läbi rääkida, millisest hulgast** (kui paljude erinevate aspektide kohta) oleks edasiside saajale hetkel kõige enam kasu.

Kas tagasi- ja edasiside eesmärkide ja mahu läbirääkimine ja kokkuleppimine tähendab seda, et **tagasiside saaja ise sõnastab kõigepealt küsimuse(d), mille kohta ta tahab tagasisidet saada?** Ideaalis võiks tagasiside protsessi alustada tõepoolest tagasiside saaja küsimuse esitamisega. Suur osa tagasiside andjate ja saajate vahelisest pettumusest saabki alguse kummagi osapoole peas olevatest erinevatest kujutlustest hea ja antud ajahetkel vajaliku tagasiside kohta. Samas ei pruugi tagasisidet vajav inimene või organisatsioon praktikas teada, mida ta ei tea. Teisisõnu, tagasiside küsimuse sõnastamine eeldab väga head eneserefleksiooni oskust, mingitki arusaama sellest, milline on tagasiside andja pädevus, ning lõpuks sellekohast harjumust.

Olen oma õpetajatöös üha enam kasutanud võtet, kus ma palun üliõpilastel sõnastada, millistele aspektidele oma töös nad tahavad tagasisidet saada. Olen ka lisanud, et kui nad küsivad: „Kui hästi mu töö läks?“, siis ma ka vastan samasuguse üldistusastmega: „Hästi“, „Mitterahuldavalt“ vms. Püüan sellise võttega arendada üliõpilaste oskust läbi mõelda, milliseid oskusi ja teadmisi nad ühe või teise tööülesande puhul arendasid, samuti on minu jaoks oluline anda just sellises mahus tagasisidet, mille edasisideks tõlkimisega on üliõpilane sel hetkel valmis tegelema.

Osapoole **tegelikud vajadused tagasiside suhtes ja eeldused**, mis tagasiside andjate peas on, vajavad selgimiseks aega ja suhtlust, aga, nagu öeldud, ka kultuurilist nihet selles, et tagasi- ja edasiside võiks mõnel juhul alata selle küsimisest. Igal juhul peaks see olema dialoogiline protsess. Mäletan vestlust kolleegiga, kes oli õnnetu, et

tema väga põhjaliku tagasiside peale läks üliõpilane turri. Tõenäoliselt eeldas õppejõud, et üliõpilane tahab järgmist tööd teha võimalikult hästi. Kolleeg oli kurb, sest ülikoolis rõhutab õppekvaliteedi ideoloogia õppejõududele, et üliõpilased vajavad põhjalikku tagasisidet, ja südamega õpetamise juures olev õppejõud hakkaski eeldama, et tema roll on toetada üliõpilast parimal viisil. Aga mõned (üli)õpilased tahavad lihtsalt rahuldava hinde kätte saada. Sellisel juhul on muidugi õpetaja dilemma see, kas ta annabki vaid sellist tagasisidet, mis võimaldab õpilasel nibin-nabin lati alt läbi pugeda, või püüab edasiside kaudu õpilast siiski ka motiveerida.

Kas ja kui paljud õpilased **oskavad** tagasi- ja edasisidet küsida? On tõenäoline, et tagasi- ja edasiside küsimise oskus nõuab sihipärast harjutamist ja kujuneb aegamööda.

Seega, kokkulepe selle kohta, mida ja kuidas tagasiside andja hakkab edastama, võib sündida mõlema poole ettepanekute toel. Näiteks võib emakeeleõpetaja kehva keeletunnetusega lapsele teha ettepaneku, et seekord ta loeb ainult kirjandi sisu ega pööra tähelepanu õigekirjale. See ettepanek tugineb õpetaja tundele, et kui ta pöörab liiga palju tähelepanu õigekirjavigadele, ei märka ta piisavalt õpilase mõtteid ja ideid. Õpilane ja õpetaja võivadki selles kokku leppida, sest mõlemad osapooled leiavad, et antud hetkel on õppija arengu toetamiseks vaja just seda tüüpi tagasisidet.

Tagasiside küsimine organisatsioonidele

Analoogiline on olukord haridust andvate organisatsioonidega. Ideaalis võiks kooli kollektiiv ise esitada küsimusi, mille kohta nad tahavad saada tagasi- ja edasisidet. Ja seejärel saab otsida vastust küsimusele, kuidas soovitud tagasisidet saada. Milliseid andmeid on vaja koguda? Kuidas me need andmed kätte saame? Kuidas ja kes neid andmeid võiks analüüsida? Kuidas analüüsi tõlgendada

ja kuidas tõlgendused „tõlkida“ edasiseks tegevusplaaniks? Millise valdkonna kohta me juba teame, et selles oleme sõltuvad välistest mõjutajatest?

Organisatsiooni juhtimisel on tagasiside indikaatoreid enamasti väga palju, seetõttu võib väliste osapoolte – nt lapsevanemate, kogukonna, koolipidaja – tagasiside olla juhuslik, mõnda nüansi võimendav, teist varju jättev. Teisisõnu, mida keerulisem on süsteem, seda tähelepanelikumalt tuleb jälgida traditsioonilisi ja väliste osapoolte tekitatud tagasiside indikaatoreid, et need ei valetaks. Kui koolid ei sõnasta ise aktiivselt küsimusi, millele nad tagasisidet tahavad saada, kujunevad deklareeritud eesmärkide ja tagasisidena antavate hinnangute vahel kergesti konfliktid. Näiteks deklareerivad õppekava ja poliitiline retoorika lapsekesksust, avaliku ja hinnangulise tagasisidena saavad koolid aga aastaid riigieksamite pingerea.

Valitseb ka oht, et koolid tegelevad tagasiside küsimise asemel mainekujundusega. Ma ei taha mainekujundust alahinnata, ent oluline on tähele panna, et need kaks tegevust on vastandlikud ning mõlema jaoks ei pruugi jätkuda aega ega tähelepanu. Süsteemi tervist ja arengut hindav analüüs (tagasiside) tähendab pidevat „pimedate nurkade“ otsimist, uute mustrite märkamist ja nende tähenduse kriitilist hindamist. Selline sügav sissepoole vaatamine peab olema aus ja eri osapooli kuulav, muidu pole sellel pingutusel mõtet.

Initsiatiivi võtmine tagasiside küsimisel annab ühe eelise: see võimaldab tagasiside saajal saada veidi enam kontrolli selle üle, mida tema töös märgatakse, ta saab ise juhtida suunda, kuhu ta tahab areneda.

Lisaks oskusele küsimust sõnastada võib osutada probleemiks tagasiside **küsimise formaat**. Formaat või žanr on üks võimalus lihtsustada kommunikatsiooni ja vähendada varjatud eeldustest tekkivat segadust. Minul näiteks tekib segadus ja paha tunne, kui loen kinokava tutvustusest, et hakkam komöödiat vaatama, aga film osutub tragöödiaks. Üks levinud tagasi- ja edasiside formaatidest või žanritest on **arenguestlus**. Arenguestluse eelis on see,

et osapooled võtavad eraldi aja üksteise kuulamiseks, arenguestlust saab ette valmistada. Kuulates eri valdkondades töötavaid inimesi, tõden, et see juhi jaoks väga nõudlik žanr ei täida paljudes organisatsioonides oma ülesannet konstruktiivse tagasi- ja edasiside võimalajana.

Ka organisatsioonid (juhtkond, fookusgrupp) võivad arenguestluseks vajada kindlat aega ja kohta. Grupiga peetud arenguestlus võib ehk veidi enam aega võtta ja on ehk ka ettevalmistamise mõttes nõudlikum, aga näiteks koolipidajale ja koolile võib selline **regulaarne** tagasiside žanr pärast mõned aastad kestnud harjutamist olla oluline ühiste väärtuste ja tegevusprintsipi arutelu võimalus.

Teine levinud formaat on standardiseeritud **küsitlus**. Küsitlus on keeruline, sest siin kehtib reegel: sa saad seda, mida küsid. Teisisõnu, halvasti sõnastatud küsimus valele adressaadile tekitab pigem müra.

Kokkuvõttes, vaadates tagasi- ja edasiside küsimist ja andmist kui dialoogilist kommunikatsiooni haridussüsteemis, pidasin vajalikuks tagasi- ja edasiside **küsimise aspekti** rõhutada eeskätt seetõttu, et kultuuriliselt on tagasiside **küsimise** oskus jäänud tagasiside **andmise** varju. Tagasiside andmist kui valdavalt ühepoolset kommunikatsiooni on koolisüsteemis mõjutanud hindamine. Õppija individuaalse arengu toetamine ja õppimist toetava hindamise sisseviimine annab võimaluse ka tagasi- ja edasiside süsteemi muuta dialoogiliseks. Viimane aga omakorda eeldab õppimise ja õpetamise aja ning pädevuste uut tüüpi läbimõtestamist.

Kümme tagasi- ja edasiside küsimise soovitus

1. Mõtle läbi, kas tahad saada tunnustust, hinnangut, tagasi- või edasisidet.
2. Mõtle läbi, kellelt sa tahad tagasi- või edasisidet saada ja mille kohta (tagasiside andja pädevuse küsimus). Kas mingit tagasisidet saab anda arvutiprogramm?

3. Mõttele läbi, kas sa hetkel juba aimad, mida tagasiside võiks sisaldada. Kas sel juhul on ehk vara tagasisidet küsida millegi kohta, mida sa juba isegi tead?
4. Püüa võimalikult täpselt sõnastada, mille kohta (nt mõni spetsiifiline osaoskus, mõne korduva probleemi põhjus jne) sa tahad tagasi- või edasisidet saada?
5. Millise hulga tagasisidega sa jaksad arvestada?
6. Mida sa tagasi- või edasisidega peale hakkad?
7. Kas ja kuidas oled valmistunud vastu võtma negatiivset või kriitilist tagasisidet, aga ka kiitust ja komplimente?
8. Kui sulle on antud tagasisidet, mis sind ei aita (nt tagasiside on pealiskaudne, põhineb valedel eeldustel vms), siis kas sul on võimalust ja motivatsiooni sõnastada tagasiside andjale küsimused, mis suunavad tagasiside andjat?
9. Mõttele läbi, millised on sulle kättesaadavad formaadid tagasi- ja edasiside küsimiseks. Kas ja kuidas saad neid formaate/žanre kasutada oma vajaduste jaoks?
10. Proaktiivsus ja kontrolli saavutamine: võimaluse korral küsi, enne kui saad seda, mida sa ei vaja.

Noorte hääl: ma tahan, et kool julgustaks meid mõtlema ja tegutsema!

Katkend noorte vabas vormis kõnedest kultuuri- ja hariduskongressil „Õppimine ja haridus Eesti kultuuris“ (24.–25. nov 2018)

Meil on koolis hästi palju sellist suhtumist, et oh, mis nüüd mina, või et mis ma ikka hakkam, küll keegi teine kusagilt mujalt tuleb ja teeb ise, mina hoian kõrval peadliigi ja olen vait, nii on turvalisem. Ja sellist suhtumist on nii tohutult palju. Seda on absoluutselt igal pool.

Seda on sellistes süütutes asjades, näiteks, kui klassis millegi üle arutletakse, siis enamik õpilasi on lihtsalt vait ega ütle midagi, kuigi neil on oma arvamus. Ja see jõuab ka selliste asjadeni, et kui kellelegi tehakse ülekohut, kedagi kiusatakse, siis samamoodi ei öelda mitte midagi ega tehta mitte midagi.

See puutub ka igasugustesse organisatoorsetesse asjadesse. Kui planeeritakse klassireisi või klassiõhtut ja korraldamiseks ja vastutuse võtmiseks on vaja vabatahtlikke, siis vastutuse võtab alati üks ja see sama tüdruk, kellel lihtsalt muidu närvid ei pea vastu. Ja siis ta teeb seda üheksa aastat jutti, sest kõik harjuvad sellega ära.

Me peame hakkama selle apaatsuse vastu võitlema juba varases eas. Kui me seda teeme, siis me jõuame lõpuks sellise tulemuseni, et meie koolidest kasvavad välja inimesed, kes julgevad enda eest seista ja kes on initsiatiivikad. Ja muide, kui nad julgevad enda eest seista, julgevad nad ka teiste eest seista! Ja selliseid inimesi meil on ju ühiskonnas vaja.

Ma soovin, et kool soodustaks initsiatiivi tekkimist, mitte ei pärsiks seda.

Sõnavõttudega esinesid kooliõpilased Eik Erik Sikk, Joosep Kään, Tõnis Tamme, Tiina Theresa Gross, Artur Haller, Oskar Kröönström, Meeri Krass, Raul Steinberg, Taavet Borovkov.

TÕNIS LUKAS: LAMMUTAV TAGASISIDE EI AITA EDASI

Intervjuu: Tiia Kõnnussaar

Tõnis Lukas on kultuuriminister. Ta on olnud kahel korral haridusminister ja juhtinud Eesti Rahva Muuseumi. Intervjuu tegemise ajal novembris 2018 vedas ta kutseõppe vankrit ning oli Tartu Kutsehariduskeskuse direktor.

Tõnis Lukas, kas tagasiside andmine on teie töös igapäevane tegevus?

Jaa, loomulikult. Annan ise tagasisidet ja ka asutuse siseselt on tagasiside saamine norm.

Tartu Kutsehariduskeskus on suur süsteem, kus on sadu õpetajaid ja tuhandeid õpilasi. Kuidas tagasiside saamine ja andmine koolis käib?

On arenguvestlused osakonniti ja on ka ülekooliline igal aastal korraldatav rahulolu-uuring. Püüame saavutada, et osavõtt sellest oleks võimalikult suur. Praegu kõik töötajad veel ei osale. Uue perioodi arengukava, mis on praegu avalikul arutelul ja mille me tegime aastateks 2019–2023, näeb ette, et me püüame saada kõik töötajad tagasisidet andma. See on oluline kahest aspektist. Esiteks, nõnda me saame tagasisidet ja konkreetseid ettepanekuid, mida rakendada. Teiseks, see paneb inimese kaasa mõtlema ja seob teda oma kooli ja kollektiiviga. Nii et see on kindlasti metoodiliselt vajalik.

Kuna me taotleme praegu töötaja- ja peresõbraliku asutuse hõbetaseme märgist, mis kuulub Sotsiaalministeeriumi välja antavasse ametlikku märgistussüsteemi, oleme läbi mõelnud, millised on töö-

tajate vajadused, ning teinud töökava, kuidas märgiseni jõuda. Ka sellele eelnes töötajate küsitlus.

Lisaks on tagasiside üks vormidest tunnustamine. Meil valitakse aasta tegu, aasta tegija või aasta töötaja ning aasta kolleeg. Haridustöötajaid tunnustatakse nii linna, maakonna kui ka riigi tasandil. Meil on siseveebis ka tänusein, kuhu paneme üles tunnustusi. Nii et selliseid mehhanisme meil on.

Arengukava protsess, mis algas eelmisel kevadel, on nii kaugel, et loodetavasti saab lähiajal linnavalitsuses heakskiidu. See algas kõigepealt ettepanekutest, mis tulid osakondadest. Metoodiliselt läksin kõigepealt n-ö rohujuure tasandile, et algrakukestest peale saaksid kõik oma ettepanekuid hakata tegema. Neid on arutatud nii kooli nõukogu, õpilasomavalitsuse esindajate kui ka nõunike koguga, kus on ka inimesi väljastpoolt kooli – osa neist on ettevõtjad, osa ametnikud. Sel moel käib tagasiside ka kooli ja ühiskonna vahel.

Kutsehariduskeskuse õpilasi on igas vanuses, on nii põhikooli lõpetanuid kui ka gümnaasiumi lõpetanuid. Kuivõrd teil on kokkupuudet lapsevanematega?

Meil on lapsevanemate päev, kuhu me kutsume kõiki lapsevanemaid, eriti neid, kelle lapsed alustavad sellel aastal õpinguid. See on sügiseti, alati septembris.

Kui mõni lapsevanem on rahulolematu, kas tal on mingi võimalus ka koolile tagasisidet anda?

Sellistel puhkudel pöörduetakse tavaliselt otse osakonna juhataja ja direktori poole. Loomulikult on olemas kursusejuhendajad, kes tegelevad konkreetsete teemadega. Ja on olemas ka ühiselamu eest vastutavad inimesed, kellega lapsevanemad saavad ühendust võtta. Lapsevanematele saadetakse õppeaasta alguses info, kelle poole probleemide korral pöörduda.

Milline on koolijuhina teie vajadus saada tagasisidet, näiteks kolleegidelt, omavalitsuselt või koolipidajalt?

Koolijuhile on koolisisene tagasiside väga vajalik. Mina katsun n-ö kollegiaalseid otsuseid teha. Otsustan muidugi ise, aga põhimõtteliselt on olemas otsustamise formaadid, mida ma võtan väga tõsiselt. Meil on väiksem otsese juhtkonna ring, seejärel osakonnajuhatajad. Igale olulisemale otsusele eelneb arutelu ja ettepanekute küsimine. Mulle on kolleegide arvamus väga oluline. Kui inimesed saavad aru, milleks otsus on tehtud ja miks selline otsus, siis nad viivad seda ka paremini ellu.

Linnalt ja riigilt saame tagasisidet läbi erinevate formaatide ja ka otsesuhtluses. Linna ja riigi esindajad on olemas ka meie nõunike kogus, kus kaks korda aastas toimuvad istungid. Arengukava perioodidel saame tagasisidet tihedamini. Tartu Kutsehariduskeskus allub Tartu Linnavalitsusele, sealt saame kogu aeg vastukaja. See side on päris tihe.

Tagasisidestamine käib ka kooli ja ettevõtjate või tööandjate vahel. Ettevõtjad saavad otsustusprotsessides osaleda õppekava tegemisel või praktikajuhendajatena, õpilasi praktikale võttes ja seejärel teada andes, kuidas praktika on läinud. Aga saame teada ka seda, kas nad on kutseharidusega ja Tartu Kutsehariduskeskusega rahul või mitte. Hea meelega pöördun nende poole.

Milline teie meelest on hea tagasiside ja mis ei tööta? Kas teil on oma kirjutamata reeglid, millega te tagasiside andmisel arvestate?

Ütleme, et optimaalne tagasiside on selline, kus on mitte ainult rahulolematust, vaid ka ettepanekud, kuidas probleemi lahendada. Tagasiside, mis on täiesti destrukttiivne, ei aita palju edasi, vaid paneb inimesed sisuliselt kaitsepositsioonile ja tegelikult segab probleemi lahendamist. Siis peab vahendaja juurde astuma ja püüdma olukorda lahendada. Aga selliseid olukordi siin koolis minuni ei ole jõudnud. Üldiselt oleme olukorrad lahendanud rahulikult.

Igasugune tagasiside on ju märk. Juht, töödeldes tagasisidet, saab aru, kui mõni ettepanek on emotsionaalses plaanis selline, et seda saab ka üldiselt arvestada ja inimesed sooviksid sellist lähenemist. Mõni tagasiside on väga praktiline. Tark juht leiab igast tagasisidest midagi positiivset või mingi iva.

Millist tagasisidet saavad õpilased teie koolis?

Meil on lisaks hinnetele ka tunnustav tagasiside. Käskkirjaga saavad kiitust need, kes on midagi suurt teinud. Näiteks korraldasime hiljuti „Oskuste öö”, õhtuse ürituse, kuhu kutsusime ka linna-rahvast kutsekooliga tutvuma. Kaasatud oli väga palju õpilasi, nii toitlustusest kui ka muudelt erialadelt. Osa õpilasi lihtsalt aitas inimestel koolihoonetes ringi liikuda. Kool avaldab tunnustust, tänab ja kiidab, kui õpilased ise midagi korraldavad, esinevad või kooli esindavad, nt kutsevõistlustel ja spordivõistlustel.

November 2018

Helen Hirsnik töötab alates 2014. aastast Tartu Ülikooli eetikakeskuse koolisuuna projektijuhina. Ta on lõpetanud Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna magistriõppe põhikooli mitme aine õpetaja õppekaval, töötanud sotsiaalpedagoogina ja annab Tartu Ülikoolis sotsiaalpedagoogika loenguid. Tema tööülesanded on seotud hea kooli mudeli väljatöötamise koordineerimisega ja projektiga seonduvate seminaride-konverentside korraldamisega. Tagasiside andmine on Heleni igapäevane töö: ta annab juba aastaid koolide ja lasteaedade eneseanalüüsides kirjalikku tagasisidet ja külastab koole ning lasteaedu nn kriitilise sõbrana.

PEEGLIKE, PEEGLIKE SEINA PEAL...

Helen Hirsnik

Mis kasu on lasteaial või koolil kirjalikust eneseanalüüsist? Kes ja kuidas peaks haridusasutustele tagasisidet andma?

„Hea kool. Peeglike, peeglike sein peal, kes on parim kogu maal?“ Just sellist pealkirja kandis Tartu Ülikooli eetikakeskuse väärtuskasvatuse konverents 2013. aastal. Konverentsi eesmärk oli arutleda, kuidas aitab eneseanalüüs koolil paremaks saada. Muuhulgas küsiti, milliste vahenditega saab toetada koolide sisulist eneseanalüüsi. Milline peegel on kõige usaldusväärsem kooli headuse hindamisel?

Konverentsil tunnustati neid koole ja lasteaedu, kes olid väärtuskasvatuse kooli ja lasteaia konkursile „Hea kooli ja hea lasteaia rajaleidja“ oma eneseanalüüsi esitanud. Tartu Ülikooli eetikakeskuse väärtuskasvatuse koolitajad-nõustajad andsid konkursile esitatud eneseanalüüsidele kirjalikku tagasisidet, et toetada haridusasutuste analüüsiostkuste arengut. Seda oli tehtud ka varasemate konkurside korral. 2014. aastal käisid koolitajad aga loosi teel valitud koolides ja lasteaedades ka kohal, et koos lasteaia- ja kooliperedega aru pidada konkursitöös kirjutatu ja kohapeal nähtu üle. Sellist sisulist tagasisidet andvat kohapeal toimuvat vestlust hakkasime nimetama

„kohtvisiitideks“ ja koolitajaid, kes tegelevad koolidele ja laste-
aedadele tagasiside andmisega, Suurbritannia koolide kvaliteedi-
hindamise süsteemi QISS (*Quality in Study Support and Extended
Services*) eeskujul „kriitilisteks sõpradeks“.¹

Tänaseks on Tartu Ülikooli eetikakeskuse kriitilised sõbrad koos
eetikakeskuse projektijuhtidega käinud 43 koolis ja 31 lasteaias.
Tagasisidet pakuvad kohtvisiidid on ennast õigustanud ja haridus-
asutuste jaoks vajalikud, mistõttu oleme eesmärgiks seadnud käia
vähemalt korra kõigis konkursil osalenud koolides ja lasteaedades.
Nüüdseks on kriitilise sõbra mõiste saanud tuttavamaks ja info
koostöö kasulikkusest on hakanud levima.

Algus ei olnud päris selline. Kui tegime esimesi kõnesid, et
kokku leppida kohtvisiitide toimumise aega, olid algsed reaktsioo-
nid umbusklikud. Kõigepealt küsiti: miks? Mis eesmärgil tahavad
võõrad kohale tulla?

See on igati õigustatud ja asjakohane küsimus. Igasugusel koh-
tumisel ja protsessil peab olema eesmärk: siht, kuhu jõutakse, ja
kasu, mida kohtumisest saadakse. Kui hakkasime kasutama krii-
tilise sõbra mõistet, küsiti algul päris mitmel korral: „Miks peab
sõber just kriitiline olema?“ Küsiti, kas kriitiline sõber otsib vigu ja
kannab need kellelegi ette.

Vastus oli ja on loomulikult „ei“. Kriitiline sõber ei pea olema
kriitiline, aga ta võib seda olla konstruktiivselt. Kriitiline sõber ei
otsi vigu, aga kui ta leiab arengukoha, siis ta annab sellest ka sõbra-
likult ja konstruktiivselt teada. Kellele? Sellele inimesele, kellega
on kokku seatud tagasiside plaan ja eesmärk, ehk üldjuhul asutuse
juhile, kellel siis omakorda on edasiseks tegutsemiseks vaba voli.
Juhil on vabadus valida, kas, kuidas ja mil määral tagasisidet vastu
võtta. Juhil on alati võimalus ise otsustada, kellega ta saadud infor-
matsiooni jagab. Juhi ja kriitilise sõbra vaheline vestlus annab või-
maluse keskenduda tagasisidest veelgi olulisemale – edasisidele.

¹ vt lähemalt <https://www.eetika.ee/et/kriitiline-sober-kooli-usaldusvaarne-partner>

Miks seda vaja on?

Väärtuskasvatuse tunnustusprogrammi eneseanalüüsi esitanud koolid ja lasteaiad saavad tagasisidet kahes osas. Analüüsi kirjutamise käigus antakse tööle tagasisidet: esitatakse kirjalikud küsimused ning soovitusel, kuidas eneseanalüüsi tõhusamaks muuta. Enamjaolt tähendab see seda, et tekstis olevad kirjeldused on vaja muuta sisuliseks analüüsiks. Kõik koolid ja lasteaiad teevad iga päev tohutus koguses tööd. Lisaks tavapärasele (mis on iga kooli ja lasteaiaga puhul alati erinev ja unikaalne) õppe- ja kasvatustööle osalevad koolid ja lasteaiad, õpetajad ning juhid – ja muidugi ennekõike lapsed ise – projektides ja tegevustes, mis aitavad õppekavas seatud eesmärgi paremini saavutada.

Eestis on üle 50 organisatsiooni või asutuse, mis pakuvad haridusasutustele toetavaid projekte ja programme. Valikut on keeruline teha, kuid otstarbekas on toetada asutuse põhiväärtustele – millist väärtust ja kuidas üks või teine programm või tegevus toetab? Kooli ja lasteaiaga eneseanalüüs peab kindlasti andma vastuse küsimusele „Miks me seda teeme?“ Tegevused peavad olema eesmärgistatud, sest vaid nii saab jälgida ja hinnata vastavat muutust ja see annab teadmise, et tehakse õiget asja.

Seega, eneseanalüüsidele tagasisidet andes (küsites, miks ja kuidas ning kuidas me teame, et see tegevus oma eesmärgi täidab), aitame me haridusasutustel hoida fookust olulisel. Ja just seda vajavadki kõik koolid ja lasteaiad, kes on teadupärast ja õigusega rööprähklemise meistrid. Tõsi, koolid ja lasteaiad saavad oma tegevustele tagasisidet sisehindamisest. Kuid ennast ainult ise peeglist vaadates võib juhtuda, et on detaile (näiteks taustsüsteemis), mis jäävad esmapilgul märkamatuks. Koolides ja lasteaiades juhtub see sageli seetõttu, et olles harjumuspärase keskkonnas, ei osata märgata neid olukordi või tegevusi, mis on erilised ja ainuomased just sellele meeskonnale.

Sageli tulevad sellised detailid ilmsiks kohtvisiitide käigus, mis on väärtuskasvatuse tunnustusprogrammi tagasiside teine osa. Üksnes kirjalikule eneseanalüüsile tagasisidet andes võivad märkamata jääda väärtuslikud tugevused või ka arengukohad, millele kirjutajad ise tähelepanu pöörata ei jõundud. Kõige sagedasem on olukord, kus kohapeal märkavad külalised midagi sellist, mis „on meil ju kogu aeg nii ja see ei ole üldse suur asi“. Näiteks asjaolu, et juhi kabineti uks on alati avatud ja sinna pöörduvad oma murede, aga ka rõõmudega mitte üksnes õpetajaid, vaid ka õpilased. Või avastus, et õpetajatel ja õpilastel on ühine garderoob. Pisikesed detailid, mis argielus märkamatuks jäävad, on need, mis asutusele oma näo annavad.

Kriitiline sõber annab koolile või lasteaiale tagasisidet tugevuste ja eriliste, omanäoliste aspektide kohta. Kirjalikest eneseanalüüsides ja kohtvisiitidest paistavad selgelt välja ka need aspektid, mille üle koolid ja lasteaiad ise õigustatult uhkust tunnevad. Tagasisides sisalduvad kiitused ja tunnustused ei ole põhjusega. Meie haridussüsteemis on väga palju head, aga igasugune haridus on kestev dünaamiline protsess ja see tähendab, et alati saab veel paremini. Selleks on vaja määratleda hetkeseis ja leida sealt võimalikud arengukohad. Seetõttu vajavad haridusasutused ka välist tagasisidet, sõpra, kes oskab ja julgeb välja tuua murekohad, mis vajavad lahendamist.

Nii mõnelgi kohtvisiidil oleme tähelepanu pööranud sellele, et deklareeritud väärtuste ja tegelike väärtuste vahel on lõhe. Aeg-ajalt juhtub, et kool või lasteaiad on oma arengukavas välja toonud põhiväärtused, mis kajastuvad dokumentides, aga mitte niivõrd koolielus. Näiteks määratletakse end tervist väärtustava koolina, kuid vahetunnid ei paku õpilastele aktiivseid tegevusi ja nii on koolikoridorid täis istuvaid noorukeid. Koolis, kus nõutakse puhtust ja korda, võib olla kombeks, et kõik õpilased vahetavad jalanõud juba uksest sisenedes garderoobis, kuid õpetajad teevad seda alles siis, kui jõuavad oma klassiruumi. Selliseid detaile saab oma koolis või

lasteaia märgata igäüks – kas ka õpetajad kannavad mütsi ja helkurit? Kas ka õpetajad pesevad oma käed enne söömist?

Need on lihtsad ja kõigile märgatavad näited, kuid koolidele ja lasteaedadele välise tagasiside andmine on tegelikkuses keerulisem ja mitmetasandilistem protsess. On juhtunud, et kriitiline sõber jõuab tõdemuseni, et juhtkond ja meeskond kõnelevad justkui täiesti erinevas keeles. Juhtkond toob kooliellu muudatusi ja loob uut kooli, kuid selle keerulise töö juures ei jõua märgata, et õpetajad ei tule kaasa. Mis põhjusel? Ka seda on väljast tuleval pilgul ehk kergem märgata ja asjaosalistele kommunikeerida. Kusjuures veelgi keerukamad näited on vastupidised: meeskond on valmis enamaks, kui juhtkond neilt ootab. Sellisel juhul on ajakriitiline õigeaegne sekkumine, et säiliks motivatsioon ja tahe edasi liikuda.

Konstruktiivne tagasiside on vajalik, sest toetab organisatsiooni arengut, fookuse seadmist ja hoidmist. Teisisõnu – eesmärgistatult ja oskuslikult edasi antud tagasiside (tõlgituna edasiside keelde) aitab neil, kes oskavad tagasisidet vastu võtta, olla veel paremad.

Kes saab koolile ja lasteaiale tagasisidet anda?

Väga lihtne on öelda, et koolile ja lasteaiale saavad tagasisidet anda kõik asjaosalised (lapsed, vanemad, õpetajad, tugispetsialistid, muu personal, asutuse juhid ise, koolipidaja, kogukond, pilk väljastpoolt, näiteks kriitiline sõber). Ilmselgelt on selliste osapoolte tagasiside erineva kvaliteediga: sõltub see ju pädevusest, aga ka kogemusest. Ent kindlasti on igäihel neist midagi öelda ja nii mõnelgi juhul on tagasiside saaja vastutus, mida küsida ja kuidas seda vastu võtta.

Õpilased (ka eelkoolialised) täidavad mahukaid rahuloluküsitlusi ja õigesti koostatult ning oskusliku analüüsi korral võivad need vastused ka midagi kasulikku anda. Enamik koole ja lasteaedu näeb

ühe võimalusena, kuidas laps saab asutusele tagasisidet anda, ka arenguestlust. See on nii muidugi ainult juhul, kui vestlus toimub eelnevalt loodud hea suhte korral ja usalduslikus õhkkonnas. Kõige olulisem on siiski, et lastele on antud hääl ja nad saavad oma arvamust avaldada teadmiseiga, et seda tõesti arvestatakse. Uuringud näitavad, et lapsed ja noored on teadlikud oma õigusest avaldada arvamust koolielu korraldamisel: 78% vastas nii 2012.–2013. aastal toimunud uuringus „Laste ja noorte osalus ja kaasamine koolis“. Enamik neist (75%) tahab, et küsitaks nende arvamust koolielu korraldamise kohta. Küll aga ei ole need numbrid nii suured siis, kui räägitakse tegelikust kaasamisest. 2012.–2013. aastal toimunud uuringul osalenud lastest ja noortest vastas 33%, et kool on neid kaasanud koolielu korraldamisse, eitavalt vastas 29% ja vastust ei osanud anda 38%. (Lastekaitse Liit 2014)

Tasub meeles pidada, et õpilased on kõige olulisemad tagasisideallikad, sest neil on vahetu kogemus ja teadmine. Veelgi enam, õpilased saavad koolis ise kogeda oskusliku tagasiside saamist ja kaaslastele andmist õppeprotsessis, seega, kui lapsi ei saa pidada tagasisideprotsessis kõige pädevamateks – või vahest siiski? –, siis kindlasti peaksid nad olema selles vallas kõige kogenumad.

Lapsevanemal seevastu võivad sellised teadmised ja kogemused puududa. Vähemalt ei tohiks sellist oskust vanematelt eeldada. Ja kuna vanemate tagasiside koolis toimuvatele protsessidele on suuaresti sekundaarne (st läbi lapse kogemuse), on eriti oluline mõelda, kas ja mida vanematelt küsida. Tõenäoliselt saab vanem hinnata kooli/lasteaia ja vanema vahelist koostööd ja seda just vahetu kogemusena konkreetse isikuga (tavapäraselt ilmselt klassijuhatajaga). Lastevanematele mõeldud rahuloluküsimustikes on aga tihtipeale endiselt sees küsimusi nagu „Kuidas olete rahul koolitoiduga?“ või „Kuidas olete rahul koolis rakendatavate õppemeetoditega?“. Ilmselt tasub selliseid küsimusi, täpsemalt nende vastustest saadavat kasu, kriitiliselt hinnata.

Õpetajad ja tugispetsialistid peaksid olema tagasiside eksperdid, aga ka kooli või lasteaia juhil tasub heita pilk peeglistse ja küsida endalt, milline on tema kooli/lasteaia õpetajate ja tugispetsialistide kogemus tagasiside küsimise, saamise ja vastuvõtmisega. Näib, et tõeliselt heas koolis saavad õpetajad ja tugispetsialistid anda tagasisidet organisatsiooni eri aspektidele jooksvalt ja igal ajal, mitte ainult kevadiste küsitluste või arenguveetluste käigus. Rumma (2017) analüüs näitab, et õpetaja subjektiivne heaolu („silmasära“) sõltub lisaks innovaatilises koolis töötamisele ja õpilasi kaasava lähenemise domineerimisele ka õpetaja enda tajutud mõjukusest.

Muud personali (näiteks koristajatädi) võiks pidada lausa võtmeisikuteks õpilaste ja õpetajate kõrval. Olles ise sageli märkamatud, näevad ja kogevad nad tegelikku elu. Seega oleks mõistlik toetada personali oskust ja julgust anda tagasisidet enda ümber toimuva ja nähtu kohta.

Kahtlemata on tagasiside andmine üks keerulisimaid kooli- ja lasteaiajuhi rolliga kaasas käivaid ülesandeid. Juht peab olema tagasiside andmise ja ka vastuvõtmise ekspert ning oskama analüüsida nii õpetajate kui ka kogu organisatsiooni toimimist. Juht peab andma toetavat ja edasiviivat tagasisidet, selleks eelnevalt andmeid koguma ja analüüsima. Aga mitte ainult – juht peab oma isiksusega mõjuma selliselt, et ka talle julgetakse ja tahetakse anda tagasisidet, teades, et see mitte ei riku suhteid, vaid toob kaasa arengu. Küllap on ka siin kaks tasandit: ühelt poolt võib nii välja paista ja tagasisidet tõesti antakse, kuid see ei too endaga kaasa tegelikku, sisulist muutust. Vähemalt toimub sellisel juhul avatud suhtlus. Hoopis teine tasand on see, kui juht tõepoolest saadud informatsiooni endas läbi töötab ja selle põhjal järeldused teeb. Kui paljud meist seda tegelikult teevad?

Koolipidaja peab kindlustama oma koolidele ja lasteaedadele võimaluse saada sisulist ja konstruktiivset tagasisidet. Paraku ütlevad paljud haridusasutuste juhid, et koolipidaja poolne huvi sisuliste

protsesside vastu on väike või seda lihtsalt ei näidata välja. Mõnel juhul mõjub selline huvi pigem range kontrollina. Hea ja edasi-
viiv tagasiside koolipidaja poolt on kahjuks pigem erand. Ühe sel-
lise erandliku näitena võib tuua Tartu Linnavalitsuse, mis esimese
omavalitsusena Eestis hakkas toetama oma koole ja lasteaedu tead-
liku väärtuskasvatuse elluviimisel, võimaldades koolidele ja laste-
aedadele kriitilist sõpra. Koolide ja lasteaedade pidajad vajavad ka
ise tagasisidet. Läbi mõtlemata on aga nii see, kuidas peaksid kooli-
pidajad tagasisidet andma, kui ka see, kuidas neile endile tagasi-
sidet anda. Üha enam on kuulda koolipidajate koostöökohtumis-
test ja välisõppereisidest, kuid kindlasti on siin tegemist hariduse
tagasiside süsteemi arengukohaga.

Kogukond võib sageli tunduda vaikiva partnerina, kuid kogu-
konna tähtsust hariduse edenemisel on raske üle hinnata. Uuringud
on näidanud isegi seda, et kogukonnal on mõju koolist väljalange-
vuse vähendamisele. Üha rohkem on kuulda kogukonna kaasa kut-
sumisest kooli või lasteaia üritustele ja kindlasti tasub igas kogu-
konnas pühendada mõttetalgud sellele, millist tagasisidet ja kuidas
saab kogukond oma haridusasutustele anda.

Ka tunnustus on tagasiside. Üritustel osalemise aktiivsus ja üri-
tuste ühine korraldamine ning kogukonnapoolne panus selle õnnes-
tumisesse on samuti tagasiside. Aga kindlasti saab kogukond täita
veelgi suuremat rolli.

Kõrvaline pilk või kriitiline sõber võib täita erinevaid tühi-
mikke kogutud tagasisides ja seejuures pakkuda ka täiesti unikaal-
set vaatenurka. Lisaks värsketele pilgule toovad nad kaasa laiemat
asjatundlikkuse ja kogemused mujal nähtust.

Kokkuvõte

Tartu Ülikooli eetikakeskuse kriitiliste sõprade kohtvisiidid lasteaedadesse ja koolidesse on kinnitanud, et meie haridusasutused vajavad senisest rohkem tagasisidet. Seda on ka juhid ise otse välja öelnud. Sageli kujunevad sellised vestlused usalduslikuks murede jagamiseks, kus kriitilise sõbra roll on rääkijat aktiivselt kuulata ja peegeldada. Sel moel jõutakse üsna tihti tõdemuseni, et varem polegi sellistel teemadel räägitud, keegi ei ole huvi tundnud ega päriselt kuulanud. See kõik näitab, et tagasisidest on puudu ja tõsiselt tuleks kaaluda supervisiooni võimaldamist haridustöötajatele.

Kümme mõtlemiskohta seoses koolide ja lasteaedade tagasisidega

1. Miks ja millist tagasisidet asutus parasjagu vajab?
2. Kas ja kuidas on tagasiside süsteem korraldatud?
3. Kes on need osapooled, kes on tagasisideprotsessi kaasatud?
4. Kas tagasisidet antakse ka jooksvalt?
5. Kes on need, kas jooksvalt tagasisidet annavad? On need ühed ja samad inimesed?
5. Millised on näited konkreetsetest muudatustest, mis on tagasiside põhjal tehtud?
7. Mis on põhjused, miks erinevad osapooled peaksid tagasisidet andma? Kas see on nende jaoks turvaline? Kuidas te seda teate?
8. Kes ja kuidas annab tagasisidet juhile? Millised konkreetseid muudatusi on see kaasa toonud?
9. Millist abi ja toetust vajab asutus seoses tagasisidega?
10. Kas ja millist tagasisidet vajaksite koolipidajalt? Kas saate seda?

Kasutatud kirjandus

- Lastekaitse Liit. (2014). *Kokkuvõtte uuringust „Laste ja noorte osalus ja kaasamine koolis“*. Vaadatud 22.05 2019, <https://www.lastekaitseliit.ee/lapse6igused/laste-ja-noorte-kaasamine/uuringud-2012-2016/laste-ja-noorte-osalus-ja-kaasamine-koolis-2014>
- Hirsnik, H. (i.a). *Kriitiline sõber on kooli usaldusväärne partner*. <https://www.eetika.ee/et/kriitiline-sober-kooli-usaldusvaarne-partner>
- Rumma, K. (2017). Projekt „Õpikäsituse profiil“. Uuringutulemuste raport. Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool, Tallinn 2017.
- Quality in Study Support Recognition Scheme*. (i.a). <https://www.canterbury.ac.uk/education/our-work/research-knowledge-exchange/quality-in-extended-learning/quality-award-schemes/study-support/recognition-scheme.aspx>

TOOMAS KRUUSIMÄGI: KAS KONKURENTS VÕI VASTASTIKUNE VÕIMESTAMINE?

Intervjuu: Tiia Kõnnussaar

Toomas Kruusimägi on Tallinna Inglise Kolledži direktor, haridustegelane ja visionäär, kes on koolijuhina töötanud aastast 1999. Ta on Eesti Koolijuhtide Ühenduse juht.

Toomas Kruusimägi, kuidas Tallinna Inglise Kolledžis on korraldatud tagasiside andmine õpilastele ja õpetajatele?

Esimene tasand on kujundav hindamine – väga lihtne tasand. Ja õpetajate puhul on koostöövestlused.

Koostöövestlused, mitte arenguestlused?

Jah, sõna „arenguestlus“ ei peegelda sisu. Vestlus toimub koostöös ja sellele eelneb töötaja enesepeegeldus. Taaskord teistsugune sõna. Mitte „analüüs“, vaid „enesepeegeldus“: kuidas õpetaja näeb iseenda tegemisi ja toimetamisi teiste õpetajatega koos. Õpetajad on välja töötanud ka raamistiku, millele me koostöövestluse käigus vastuseid, lahendusi või tagasisidet otsime. Kuidas näevad nemad olukorda, kuidas näeb seda juhtkond? Ja kõik muu on siis jooksev, igapäevane toimetamine, täpselt nii, nagu teemad üles tulevad, ja ka nii, kuis kellelgi jõudu, jaksu, mahti või ka vajadust on.

Kuivõrd kasutate koosolekute formaati: saate kokku ja arutate?

Meil on kohtumisi erinevatel tasanditel. Juhtkonnal on igapäevased esmaspäevahommikused kokkusaamised. Igal neljapäeval on koostöise planeerimise nimetuse all kokkusaamine, kus õpetajad ja vastava astme õppejuht toimetavad. Arutatakse, mida teha, mis on

tehtud, mis on plaanitud, mis on ellu läinud, mis ei ole läinud. Ja juba alates 1996. aastast, kui me siia majja Estonia puiesteel asusime, on töökoosolekud. Lisaks muud mitteformaalsed kokkusaamised.

Tuleme kujundava hindamise juurde tagasi. Kui tagasiside aspektist vaadata, mis on selle kõige suurem pluss või miinus, võrreldes endise hindamissüsteemiga?

Pluss on see, et kujundava hindamise puhul on kaasatud noore inimese arengus kõik kolm sihtrühma: noor ise, tema vanemad ja õpetajad. Koos sellega on kasvanud kõigi sihtrühmade oskus tagasisidet anda, tagasisidest aru saada, seda ise peegeldada. Kui me alustasime hinnetevaba süsteemiga, oli vanemate küsimus, et kust ma nüüd tean, kuidas lapsel läheb. Millele võis ju vastu öelda, et kuidas te siia maani teadsite. Kas number näitas teile? Mida ta näitas? Tegelikult ei näidanud number midagi, sest areng võib toimuda väga erinevates aspektides.

Teil ei ole üldse hindeid?

Ei. Meil on 1.–4. klassis kujundav hindamine selle klassikalises tähenduses, see ongi sõnaline tagasisidestamine. On nii lühiajaline ehk siis igapäevaste tegemistega seotud sõnaline tagasiside kui ka kokkuvõtlike tegevustega seotud tagasiside. On n-ö minianalüüsid, mida õpetajad õpilasele kirjutavad, kuid on ka õpilase enesepeegeldus ja vanemate tagasipeegeldus, kõigi kolme osapoole otsene kaasatus.

Kas see käib Stuudiumi kaudu? Kas vanemad kirjutavad sinna ka õpetajale?

Jah. Vanemate kirjutamisega on nii ja naa. Esimestel aastatel vajasisid vanemad turgutamist ja eestvedamist. Palusime neid oma 1. klassi lastel aidata enesepeegeldust kirja panna. Et lapsevanem

õpiks lugema, mida kirjutatakse – mis on sõnade taga. Arutelusid oli siis hästi-hästi palju. Ka õpetaja õppis tagasisidet andma. Kellel tuli paremini välja, kellel tuli vähem välja, kes oli sõnadega harjunud ja kes ei olnud.

5. klassist kuni järgmisel aastal 9. klassi lõpuni on kahene süsteem: on nii kujundav hindamine kui ka kriteeriumipõhine numbriline tagasisidestamine. Viimase taga on see, et me näeme, et kujundava hindamise kultuur ei ole ühiskonnas juurdunud. Eesmärk on anda veel üks skaala juurde, et noored harjuksid, et tagasisidet võib anda ka teistmoodi. Et ühel päeval, kui nad saavad tagasiside numbrites, mõistaksid nad seda tõlgendada.

Hinnang on meil ühest seitsmeni. Me kartsime, et kui me esimesed neli aastat oleme ilma igasuguste numbriteta hakkama saanud, võivad osad vanemad hakata nüüd tagasi minema. See ihalus on seal olemas. Kes tahab hakata keskmist võtma ja kes konverteerima jne. Aga lisaks on veel neli kriteeriumi, milles hinnatakse. See on võib-olla komplitseeritum süsteem, aga see on just nimelt õppija arengu toetamiseks. Hindamise kriteeriumid on ühiselt kokku lepitud, neid teavad nii õpilane, õpetaja kui ka lapsevanem. Kui õpilane tuleb esimesse tundi, on nii lapsevanemale kui ka õpilasele teada, mida tehakse, mida vaadatakse, mida arendatakse, mida õpitakse; milles on kokkuvõtlik töö ja milles antakse jooksvalt tagasisidet.

Kuidas teile praegu tundub, kas see süsteem on ennast õigustanud?

Seda saame kindlalt öelda siis, kui oleme lõpule jõudnud. Täna-seks ollakse selle süsteemiga kuni 8. klassini jõutud ja ma arvan küll, et on õigustanud. Uus süsteem on kaasa toonud ka selle, et võrdlemist pinginaabriga, üleaedsega ei ole. On võimalik rohkem keskenduda õppijale ja tema oskustele, tema teadmistele, mis erinevates ainetes ongi ju erinevad – nii võimed kui ka oskused-teadmised. Selline hindamissüsteem teeb töö sisulisemaks.

See kõlab hästi, eriti praeguses konkurentsile orienteeritud ühiskonnas.

Konkurents eksisteerib nii või naa. Aga küsimus on, kas me konkureerime üksteisega või võimestame ja tugevdame üksteist, et olla konkurentsivõimelised maailmaturul. Nii on ka hariduses.

Kuivõrd te ise vajate koolijuhina tagasisidet koolipidajalt, hoolekogult või õpetajatelt?

Tagasisidet vajab iga inimene, et edasi minna või saada kõrvaltvaade, kuidas teistele asjad tunduvad. Lapsevanem eeldab ja ootab, et hariduse andmine oleks võimalikult professionaalne. Nii tahab ka koolijuht, et see oleks võimalikult professionaalne. Vajadusel saab kerkinud küsimused dialoogis ära lahendada.

Milline tagasiside on teie meelest viljakas ja mis ei tööta väga hästi?

Viljakas on see, kui tagasisidet annavad inimesed, kes saavad aru, kus ja mida tehakse, ning oskavad seda asetada aja ja ruumi konteksti. Kasu ei ole formaalsest tagasisidest. Kui asja tehakse asja pärast. Ja kui seda teevad inimesed, kes kooli tööst realselt ja sisuliselt aru ei saa või ei huvitu. Kõige olulisem küsimus on, kas kirjutatud õppekava ja rakendatud õppekava lähevad kokku, sellest hakkab kõik pihta.

Kuivõrd koolipidajad teilt tagasisidet küsivad?

Tallinnas on tagasiside andmise süsteem välja kujunenud pikade aastate jooksul ja sellest võiks kujuneda tõepoolest väga hea süsteem – kõik need alged on olemas. Kuna meie koolis on ka rahvusvaheline õppekava, on meil iga viie aasta tagant ka välishindamine. Sellel õppeaastal toimub see protseduur meil viiendat korda, kui arvestada ka õppekavade akrediteerimishindamist, ja see on professionaalne, arengule suunav, mitte hinnanguid andev

ega destruktiivne – hästi läbi mõeldud ja tunnustab seda, et kõigi osapoolte töö on vajalik. Kui üks osapool midagi väidab, peab ta olema võimeline seda tõendama – vajalikud on faktipõhisus ja tõendus. Üks osa välishindamise protseduurist on eneseanalüüsi raport, mida me täidame. Teiseks on tõendusmaterjalid, mida me iga väite juurde lisame. Kolmandaks on kolmepäevane visiit, kus kohtutakse õpetajate, juhtkonnaliikmete ja lastevanematega, käiakse tundides, räägitakse lastega. See professionaalsus, millega need inimesed toimetavad, on muljetavaldav nii õpetajale kui ka koolijuhile. Lisaks oleme saanud väga tõhusaid koolitusi ja kogemusi. See on olnud hästi-hästi kasulik.

Mida hinnatakse?

Vaatluse all on kooli kõik aspektid, alates kooli üldisest filosoofiast, väärtustest, kas need väärtused on nähtavad, kuidas neid väärtusi arendatakse õppekava sees ja igapäevastes tegemistes. Ei ole nii, et meil täna toimub väärtuste tund ja homme toimub matemaatikatund. Vaadeldakse, kuidas on kooli üldine filosoofia ja väärtuskasvatus integreeritud igasse tegevusse, ja seda tervikuna. Vaadatakse ka ainespetsiifilisi toimetamisi, kuidas need on kooskõlas missiooniga, miks kool üldse olemas on; püüdlusega, kuhu kool liigub; väärtustega, mida kool üllaks peab; ja kuidas kõik need aspektid on rakendatud.

Juhul kui kool peaks mõnda väärtust pelgalt formaalselt deklareerima, kas ta jääb siis vahele?

Jaa. Sa jääd vahele, kui sul ei ole fakte pakkuda, kui keegi ütleb, et jaa, see väärtus on meil kuskil kirjas, aga me reaalselt sellega ei tegele. Kui me kirjutame, et me rakendame konstruktivistlikku õpikäsitust, siis kus me seda näeme, kuidas me seda näeme, millal me seda näeme? Ja kui rääkida õpilastega, siis mida nemad peegeldavad? Kui rääkida lastevanematega, mida nemad peegeldavad?

Mida õpetajad ise räägivad? Jalutad tunnist tundi ja vaatad, mida sa näed. Kas sa näed neid väärtusi või sa ei näe? Millised on õppe-materjalid?

Teine asi, kui eneseanalüüsi hakata tegema vahetult enne doku-mendi esitamist, ei tule midagi välja, sest näiteid tuleb tuua terve eelmise perioodi kohta. Sa pead pidevalt tegelema nii eneseanalüü-siga kui ka korjama tõendusmaterjali. Me paljundame õpilaste töid selleks tarbeks elektrooniliselt, meil on n-ö varamu ja pank olemas. Sealt valime, mida, kus ja millal esitame. See on teadlik tegevus. Aga kui sa teadlikult tegeled, tegeled sa pidevalt. See ei saa olla ühekordne aktsioon, kui me räägime kasulikkusest või mittekasu-likkusest. Me ei tee seda sellepärast, et tullakse kontrollima, vaid see on üks osa igapäevasest tegevusest, oma töö lahtimõtestamine. Kui me planeerime, siis me ka tagasisidestame, mis läks hästi. Ja sealt edasisidestame, mida teha selleks, et jätkuvalt areneda.

Mida te ise peate silmas tagasiside andmisel või koostöövestlus-tel? On teil kirjutamata reeglid, mida jälgite? Või on see lihtsalt juba nii sisse harjunud, et väga ei pea selle peale mõtlema?

Alati tuleb mõelda. Inimesed on erinevad. On reeglid, mis tõe-näoliselt on sisse juurdunud. Üks reegel on see, et kõigest heast tuleb rääkida nii avalikult kui vähegi võimalik. Ja kõigest sellest, mis võib-olla ei ole nii hästi, räägin nendega, keda see otseselt puu-dutab. See on üks reegel. Punkt kaks on see, et igas inimeses, igas tegemises ja organisatsioonis on midagi head. Mitte keegi ei ole üdini halb, mitte keegi ei tegutse sellepärast, et halba teha. Lihtsalt on tekkinud mingid tingimused, mis ei võimalda parimat tulemust luua. Alati alustad heast ja inimene jõuab ise lahendusteni. See, mida sina märkad, ei pruugi olla see, mis reaalselt on, või on sellel oma eellugu.

See on suur osa tööst ja see on väga raske osa tööst. See on, ma väidan, kultuurimuutus, ja selle kultuuri muutmine toimub ainult

inimeste kaudu. Ja mis siin salata, on ka neid inimesi, kelle jaoks see ei ole selline lähenemisviis, mida nemad võib-olla eeldaks ja tahaks.

Aga see on juhi valikute küsimus, millist kultuuri sa viljeled. Lihtne on saada tulemusi, kui sa ütled, mida tuleb teha. Aga kui juht enam ei ütle, mis siis toimub? Ja mis on eesmärk?

Meie eesmärk on mõtlevad, avatud, analüüsivõimelised inimesed. Meie väärtused on avatus ja rõõm. Teeme rõõmuga, avastame rõõmuga, jagame rõõmuga. Kui sellised väärtused on ühiselt loodud, siis ei ole ju enam midagi mõelda. Siis tulebki igal sammul neid järgida, neile tähelepanu pöörata. Keegi tark on ilusti öelnud, et kui sa tead, mis on sinu väärtused, on otsuste langetamine lihtne.

Milline on teie tagasiside hariduse olukorrale üldisemalt?

Minu hinnangul meil ei ole kõik kaugeltki hästi. Ilmselgelt on meil asju, mis kasvõi eilse valguses on väga halvasti (*Toomas Kruusimägi viitab Riigikogu ees toimunud rüselusele rändepaktiga seotud meeleavaldusel, kus pikali lükatud europarlamenti saadikut jalaga löödi. – TK*). Meil on küll palju teadmisi ja meil on õigus selle üle uhke olla, aga mis kasu on teadmistest, kui ei ole tarkust neid rakendada. Teadmised üksi ei aita, kui me käituda ei oska, kui me kuulata ei oska, kui me vastutust võtta ei oska või ei taha. Teadmised üksi ei tee veel inimest. Mis teeb inimesest inimese, on tema väärtused, tema hoiakud. Seni pole hariduses neile eriti tähelepanu pööratud. Kui me vaatame õppematerjale või ka õppekavu, on vajakajäämised rohkem kui suured.

Sellega haakub ka teine valdkond. See tants ja trall, mis meil käib koolide kvaliteedi, koolijuhtide ja õpetajate atesteerimiste ja hindamistega, ei olegi ju midagi enam kui tervikpildi puudumine või selle mittenägemine – või ka soovimatus seda näha. Ja siis ollakse tõmbetuultes. Arvatakse, et küll õpetajad ja koolijuhid on piisavalt targad, et sellest süsteemist ise välja ujuda. Aga tegelikult

me ei saavuta sel moel läbimurret hariduses, nii et sellel oleks mõju noorele inimesele, nende vanematele ja kogukonnale. Kui me oleme üldosades ära sõnastanud kõik suured ja ilusad eesmärgid ning sihi-seaded, aga rakendustasand ei lähtu tervikpildist, samadest eeldus-test ja väärtustest, siis suuremat läbimurret ei tule. Üksikud oasid, saarekesed tekivad, aga nad on ka seal niikaua, kui...

Käisin kuulamas hariduskongressi teaduspäeva, mille peakõne-leja, Maailma Ülikoolide Konsortsiumi peasekretär dr Alberto Zucconi rõhutas eriliselt empaatia arendamise tähtsust. Eriti, kui mõelda kõigile suurtele muutustele, mis maailmas toimuvad: kliimamuutused, ränne, ebavõrdsuse kasv jne.

Just, absoluutselt. Kui me ei õpi väärtustama hoolivust, teistest arusaamist, teistega arvestamist ja elementaarset viisakust, siis mil-lelgi muul ei ole väärtust.

November 2018

Noorte hääl: **õpetaja, ma tahan teada, kes sa oled inimesena**

Katkend noorte vabas vormis kõnedest kultuuri- ja hariduskongressil „Õppimine ja haridus Eesti kultuuris“ (24.–25. nov 2018)

Õpetaja, ma soovin päriselt teada saada, kes sa oled, sest ma tean, et sa ju ei ole ainult õpetaja, sa oled inimene nagu mina. See tähendab, et vahel sa nutad ja vahel sa oled väga-väga rõõmus. Ja sul on mingid oma hovid, tegevused. Minul on ka. Kas sa teadsid, et mulle meeldib väga rulaga sõita? Ma arvan, et sa ei tea. Ja võib-olla sulle väga meeldib matkata metsas, aga mina ei tea seda, sest et meil ei ole mitte kunagi aega, et maha istuda ja rääkida pärisasjadest. Sellest, kuidas sinul läheb ja kuidas minul läheb.

Seepärast ma soovin, et meil koolis oleksid tunnid, kus õpilased ja õpetajad saavad maha istuda ja omavahel rääkida pärisasjadest. Sellest, kuidas sinul läheb ja kuidas minul läheb. Sest et siis me saame olla palju hoolivamad, mõistvamad ja armastavamad.

Kallid täiskasvanud, et koos vastutada meie ühise tuleviku eest, peaksime ka koos otsustama. Päriselt!

Teie noored

Sõnavõttudega esinesid kooliõpilased Eik Erik Sikk, Joosep Kään, Tõnis Tamme, Tiina Theresa Gross, Artur Haller, Oskar Kröönström, Meeri Krass, Raul Steinberg, Taavet Borovkov.

