



LP-mudel

Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs

käsiraamat





Teooria

LP-mudeli teoreetilised ja empiirilised alused



Analüüsimudel

Mudeli kirjeldus ja rakendamine LP-rühmades



Muutuste juhtimine

Kuidas LP-mudelit koolis kasutusele võtta



See raamat on eesti keeles välja antud projekti „Tõenduspõhine uus lähenemine – uus koolikultuur Eestis (TULUKE)“ raames, mida rahastati Euroopa Majanduspiirkonna (EMP) toetuste programmi „Riskilapsed ja -noored“ taotlusvoorst „Kaasamine ja sekkumised haridussüsteemis“. Programmi viisid üheskoos ellu Haridus- ja Teadusministeerium, Justiitsministeerium ja Sotsiaalministeerium. Programmi rakendusüksus oli Eesti Noorsootöö Keskus (www.entk.ee/riskilapsedjanoored/) ning partner Norra Kohalike Omavalitsuste ja Regionaalsete Omavalitsuste Liit.

Projekti TULUKE viis ellu Tartu Linnavalitsus.

Autorid Thomas Nordahl, Hanne Jahnsen, Janne Støen, Torunn Tinnesand

Tõlkija Inga Kukk

Keeletoimetaja Hille Saluäär

Kujundaja Külli Kalmus

Väljaandja Tartu Linnavalitsuse haridusosakond

Piltidel on Tartu Annelinna Gümnaasiumi, Tartu Hansa Kooli ja Tartu Kivilinna Kooli õpilased ja õpetajaid

Lisaks autoritele, tõlkijale, toimetajale ja kujundajale on käesoleva raamatu ilmumisse oma panuse andnud Hiie Asser, Eneken Juurmann, Ruth Jürjo, Karin Lukk, Katrin Ohakas, Kairit Peekman ja Liina Karolin-Salu

© Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn 2010, 2012

© Eestikeelse tõlke autoriõigused: Tartu linn ja Inga Kukk

Esimene trükk

Tartu, aprill 2016

ISBN 978-9949-9779-0-1 (trükis)

ISBN 978-9949-9779-1-8 (pdf)



Sisukord

✿ Saateks	7
✿ Eessõna	11
✿ Teooria	15
LP-mudeli teoreetilised ja empiirilised alused	
1. PEATÜKK	
LP-mudeli väljatöötamise taust ja eesmärk	17
LP-mudeli eesmärk	19
2. PEATÜKK	
Sotsiaalsed süsteemid	20
Kompleksus ja sotsiaalne süsteemiteooria	21
Kommunikatsioon sotsiaalsetes süsteemides	23
Indiviidi ja sotsiaalse süsteemi suhe	24
Suletud süsteemid	26
Erinevad sotsiaalsed süsteemid	29
Õpilased kui sotsiaalsete süsteemide aktiivsed osalised	30
Reaalsustaju	31
Eesmärgid, soovid ja väärtused	32
Tahtlikud ja ratsionaalsed tegevused	32
3. PEATÜKK	
Õpilaste õpitulemuste ja käitumise uuringud	36
Ainealased õpitulemused	36
Käitumisprobleemid koolis	40
4. PEATÜKK	
Õppekeskkonna tähendus	43
Õppekeskkond ja õpilaste edasijõudmine	44
Õppekeskkonna mõiste piiritlemine	45
Õppekeskkonna tegurid	47
Säilitavad tegurid õppekeskkonnas	48
Mis on säilitav tegur?	48
Säilitavate tegurite põhitüübid	51
Kolm peamist analüüsiperspektiivi	53
Konteksti perspektiiv	53
Aktiivse osalise ehk tegija perspektiiv	54
Indiviidi perspektiiv	55
Eri perspektiivid üheskoos	55
Säilitavate tegurite tähendust vähendavad meetmed	56
Kokkuvõte	57
Kirjandus	58



❖ Analüüsimudel	61
Mudeli kirjeldus ja rakendamine LP-rühmades	
1. PEATÜKK	
Sissejuhatus	63
Miks me ometi peame ennast kogu aeg arendama?	65
LP-mudeli alusel tehtava töö eesmärk	67
LP-mudeli ja käsiraamatu kasutamine	67
2. PEATÜKK	
Analüüsimudeli rakendamine õpetajate töörühmades (LP-rühmades)	69
Suhtlus lp-rühmades	71
<i>LP-rühma juhtimine</i>	72
<i>LP-rühma juhi vastutus</i>	72
<i>LP-rühma liikmete vastutus</i>	73
Analüüsimudel samm-sammult	75
<i>LP-rühm</i>	75
<i>Probleemi määratlemine ja sõnastamine</i>	76
<i>Selgitavad küsimused</i>	77
<i>Probleemi sõnastamine</i>	81
<i>LP-rühma ettepanek probleemi sõnastamiseks</i>	82
Eesmärgi sõnastamine	83
<i>Töö LP-rühmades sõltub eesmärgist</i>	84
<i>Kitsad eesmärgid</i>	84
<i>Laiad eesmärgid</i>	85
<i>Eesmärgistatud juhtimise ja kitsaste eesmärkide kriitika</i>	85
<i>Teadmisi ja oskusi käsitlevad eesmärgid</i>	87
<i>Hoiakuid käsitlevad eesmärgid</i>	87
<i>Eesmärgitüübi valik</i>	88
Informatsioon	89
<i>Me näeme seda, millele tähelepanu pöörame</i>	91
<i>Erinev vaatekoht tingib erineva tõlgenduse</i>	92
<i>Uue info kogumine</i>	92
<i>Pöörake tähelepanu positiivsele</i>	93
<i>Infokogumismeetodid</i>	93
Analüüs ja refleksioon	95
<i>Mis on analüüs?</i>	95
<i>Mis on refleksioon?</i>	96
<i>Kolm perspektiivi</i>	96
<i>Seostering ja probleemi säilitavad tegurid</i>	98
<i>Kontekst, tegija (aktiivne osaline), indiviid</i>	104
Strateegiate ja meetmete väljatöötamine	107
<i>Teaduspõhised meetmed</i>	112
Protsessi ja tulemuste hindamine	116
Meetmete ümbervaatamine	119
Kirjandus	120
❖ Muutuste juhtimine	125
Kuidas LP-mudelit koolis kasutusele võtta	



1. PEATÜKK	
Sissejuhatus	127
Koolikultuur	128
LP-mudeli kasutuselevõtu strateegiad	128
Teaduspõhine töö	130
2. PEATÜKK	
Algatusfaas – arendusprojekti käivitamine	131
Info LP-mudeli kohta	131
Kooli senise tegevuse analüüs	132
Omaksvõtt kaasatuse kaudu	133
Seostamine arengukavadega	134
Linna või valla LP-juhtrühm	134
Rakendusfaasi kavandamine	135
<i>Kooli juhtkond</i>	135
LP-töö korraldus koolis	136
<i>Kooli LP-juhtrühm</i>	137
<i>Kooli LP-koordinaator</i>	137
<i>LP-rühma juht</i>	138
<i>LP-rühmad</i>	138
<i>Koolipidaja ja linna või valla LP-koordinaator</i>	139
<i>Võrgustikutöö rühmad</i>	139
<i>Kooli ja linna või valla juhtrühmade koostöö</i>	141
<i>Kooliväline tugi</i>	141
LP-mudeli rakenduskava	142
3. PEATÜKK	
Rakendusfaas – LP-mudeli kasutamine	143
LP-mudeli rakendamise põhieeldused	143
Koolitus ja enesetäiendamine	144
<i>Teemapäevad kõigile osalejatele</i>	145
<i>Koolitus töörühmade juhtimise, kommunikatsiooni ja rühmasuhtluse alal</i>	145
<i>Koolide juhtkondade koolitus</i>	146
<i>Kooliväliste konsultantide koolitus</i>	146
Koolikultuuri kujundamine ja refleksioon LP-rühmades	147
<i>Kogu kooli hõlmav mudel, mida kasutatakse süstemaatiliselt pikema aja jooksul</i>	147
<i>Töö LP-rühmades – analüüs, refleksioon ja kommunikatsioon</i>	147
<i>Töö kooli LP-juhtrühmas</i>	151
<i>Järjepidevus ja terviklikkus</i>	152
<i>Õpetajate vajadus muuta oma tööd</i>	153
<i>LP-rühma juhtide vastutus</i>	153
<i>Kooli juhtimine</i>	153
<i>Kohapealsete oludega arvestamine</i>	154
<i>Õpetajate probleemid lähtuvad olukorrast</i>	154
<i>Kooliväline nõustamine</i>	155
<i>Õpilaste edasijõudmist mõjutavad kõige enam õpetajad ja koolikultuur</i>	156
<i>Mida teha, kui protsessid ei edene</i>	158
4. PEATÜKK	
LP-töö muutumine igapäevatöö osaks	160



Juurutamine	160
Kollektiivne otsus mudeliga jätkata	162
Millega jätkatakse?	162
<i>Teadmis- ja teaduspõhine töö</i>	162
<i>Koostöö korraldamine erinevate osaliste vahel</i>	163
<i>Analüüsimudel</i>	165
Tegurid, mis suurendavad õpetajate osalust LP-töö jätkufaasis	167
<i>Töö olulisus</i>	167
<i>Suutlikkus muutusi ellu viia</i>	168
LP-mudeli jätkufaasi kavandamine	170
<i>Sisehindamissüsteemi loomine</i>	171
<i>Õpetajate arengu toetamine</i>	171
<i>Uute töötajate väljaõpe</i>	171
<i>Jätkusuutlikkuse kindlustamine</i>	172
<i>LP-töö sidumine arengu- ja tegevuskavadega</i>	172
<i>Kooliväline tugi</i>	172
<i>Järjepidevus LP-mudeli jätkufaasis</i>	173
Kirjandus	174

❁ Lisad	177
Õpilase küsimustik 1.–3. klass	178
Õpilase küsimustik 4.–9. klass	180
Õpetaja küsimustik	186
Klassijuhtaja küsimustik	190
Kodu ja kooli küsimustik	194



Saateks

Meil on unistus: iga inimene kasutab oma potentsiaali ja õppimisvõimalusi kogu oma elu jooksul ning teda julgustatakse igati seda tegema. Õppimine pole üksnes eesmärgi saavutamise vahend, vaid eelkõige eesmärk.

Siit tulenevad suured ootused ja nõudmised õpetajale ja koolile, sest neist sõltub, kas me saavutame oma unistuse ning iga inimene usub endasse kui edukasse õppijasse ja suhtub õppimisse hästi. Praegu, 21. sajandil, mil kooliga konkureerivad meelelahutus ja meedia, on õpetaja vastutus tohutu. Ootused ja nõudmised talle on väga suured.

Maaailma parimates haridussüsteemides teatakse, et ainus võimalus õpitulemusi parandada on parandada õpetamise kvaliteeti. Selleks on vaja anda õpetajatele oskused ja teadmised, sest maailm muutub väga kiiresti ja kord omandatud kutseoskustest ei piisa aastakümnete pikkuseks tööajaks. Neid tuleb pidevalt uuendada, olla kursis uusimate teadusuuringute tulemustega ning neid oma igapäevatöös arvestada ja rakendada.

Õppekvaliteedi parandamiseks tuleb keskenduda klassis toimuvale. See tähendab, et õpetaja a) tuvastab oma õpetamispraktika nõrgad kohad; b) tutvub põhjalikult tulemuslike õpetamismeetoditega; c) on motiveeritud oma õpetamisoskusi parandama. Nende eesmärkide saavutamiseks vajavad õpetajad võimalust jagada üksteisega parimaid praktikaid ja koolijuhtide tõhusat eestvedamist ning rakendada tuleb õpetajaid toetavaid mentoreid.

Õpetaja on oma ametis üsna üksildane. Uuringud näitavad, et Eesti õpetajad teevad vähe koostööd ning arutlevad harva õppe ja kasvatuse sisuliste küsimuste üle. Kui nad pole valmis tegema koostööd ega oska või ei taha olla meeskonnaliikmed, siis ei soodusta nad koostööd ka klassiruumis. Samas vajame üha rohkem inimesi, kel on koostööoskused ja valmisolek osaleda meeskonnatöös. Need oskused ei teki iseenesest. Neid on vaja õppida ja järjekindlalt harjutada, et tekiks traditsioon ja koostöökultuur. Õpetajate koostöö on suure potentsiaaliga ja oluline ka õpetaja enesetõhususe seisukohalt.

Kui õpetajatelt küsida, mis on tema töös kõige raskem, siis vastatakse sageli, et toimetulek käitumis- ja õpiraskustega õpilastega. Veel on nad mures õpilaste vähese õpimotivatsiooni pärast. Seejuures lükatakse vastutus ja süü suuresti lastele ja nende vanematele, põhjendades probleeme asjaoluga, et lastel pole enam austust õpetajate vastu. Kas aga õpetajad ei aja siin segamini ühelt poolt austust ning teiselt poolt hirmu ja sõnakuulelikkust? Tänapäeva lapsed on, nagu täiskasvanudki, palju eneseteadlikumad ning ei tunne kooli ees hirmu. Õpetajatel tuleb nii laste kui ka vanemate austus välja

teenida. Selle eeldus on head suhted, mille eest peab vastutuse võtma nii kool kui ka iga õpetaja. Õpetaja jaoks tähendab see, et tuleb hakata ennast kui professionaali tõsiselt võtma, st ennast professionaalselt analüüsima ja tunnistama endale oma vastutust suhtlemiskvaliteedi eest.

Hoiate käes raamatut, mis tutvustab ja aitab koolis rakendada LP-mudelit (LP – norra *k læringsmiljø og pedagogisk analyse* 'õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs'). Selle kooliarendusstrateegia kasutamise põhieesmärk on luua koolis hea õppekeskkond, see tähendab eesmärgipärased tingimused õpilastele nii ainete omandamiseks kui ka sotsiaalseks õppimiseks. Põhieesmärgi üks olulisemaid osi on aidata arendada koolide ja õpetajate pädevust õppimis- ja käitumisprobleemide ennetamisel ja vähendamisel.

LP-mudeli on töötanud välja Norra teadlased, lähtudes rahvusvaheliste ja Norra haridusuuringute tulemustest. Rõhk on seatud just nendele teguritele koolis, mille kaudu saab avaldada õpitulemustele kõige rohkem positiivset mõju. LP-mudeliga seoses võib alati kuulda selliseid nimesid nagu John Hattie, Michael Fullan, Michael Rutter, Andy Hargreaves ja David Mitchell.

Tõime LP-mudeli Eestisse koostöös Lars Arild Myhri ja Solveig Rothi (Hedmarki Ülikooli kolledž) ning Einar Christianseni, Janne Støeni ja Hanne Jahnseniga (Stavangeri Ülikool), kes on ka käesoleva käsiraamatu kaasautorid.

Nendelt saadud juhiste ja koolituste abil alustasime 2014/2015. õppeaastal LP-mudeli rakendamist esimestes koolides (Tartu Annelinna Gümnaasiumis, Tartu Hansa Koolis ja Tartu Kivilinna Koolis). Järgmisel õppeaastal võtsid selle kasutusele ka Puhja Gümnaasium, Pärnu Mai Kool, Pärnu Vanalinna Põhikool, Tartu Karlova Kool, Tartu Variku Kool, Viljandi Jakobsoni Kool ja Viljandi Kesklinna Kool. Samal õppeaastal laienes LP-mudeli kasutamine ka lasteaedadesse, esimesena Tartu Lasteaeda Kannike, Tartu Lasteaeda Lotte ja Tartu Lasteaeda Pääsupesa.

LP-mudeli kasutusele võtnud õppeasutused teevad hingega ajamahukat tööd selle nimel, et kujundada oma asutus õppivaks organisatsiooniks ja muuta koolikultuuri. Et see protsess oleks kõigile näha, on neile õppeasutustele antud õigus kasutada kvaliteedimärgina LP-mudeli märgist.





Tänu projektile „Tõenduspõhine uus lähenemine – uus koolikultuur Eestis (TULUKE)” said Norra eksperdid juhendada meid LP-mudeli rakendamisel nii 2014/2015. kui ka 2015/2016. õppeaastal. Oleme uute teadmiste ja täiesti erakordsete kogemuste eest tänulikud nii neile kui ka rahastajale. Nüüdseks saame öelda, et LP-mudel on Eestisse kohale jõudnud, ning me saame soovijatele LP-pisiku edasi anda ja oma rikkalikke kogemusi jagada.

LP-mudeli rakendamine on nii kooli kui ka linna või valla tasemel mahukas ettevõtmine, mis nõuab järjepidevat tööd ja suurt enesedistsipliini. See on kooliarendusstrateegia, mille kasutuselevõtuks on vaja enne aru saada, kuhu soovitakse välja jõuda, ja olla valmis panustama vähemalt kolm aastat. Kergekäeliselt ei soovita me kellelgi LP-mudeli kasuks otsustada.

LP-mudeli rakendamisel on kaks poolt, millest üks on korralduslik ja teine seotud analüüsimudeli kasutamisega. Korralduslikult on tarvis aktsepteerida, et kõik võrgustikutöö rühmad, mida Norra eksperdid on nimetanud, on vajalikud ja neid tuleb töös hoida.

Kõigepealt tuleb kooli kõik haridustöötajad jagada LP-rühmadesse (u seitse liiget igas rühmas) ja valida rühmadele juhid, kes kannavad edasi kooli väärtusi. Igal rühmal on väline konsultant. LP-rühmajuhtidest, konsultantidest ja kooli juhtkonnast moodustub omakorda kooli juhtrühm, kus arutatakse ja lahendatakse LP-rühmadest välja kasvavaid küsimusi. Kooli juhtkonna liikmed kuuluvad omakorda ülelinnalsisse (ülevallalsisse) juhtrühma, kuhu peale nende kuuluvad ka valla või linna ning õppenõustamiskeskuse esindajad. Kõik rühmad kohtuvad korrapäraselt.

LP-mudeli rakendamise teine pool on õpetada LP-rühmadele selgeks analüüsimudeli korrektne ja käsiraamatupõhine kasutamine. See tagab olulise eristamise ebaolulisest, eesmärkide püstitamise, juhtumi nägemise erinevatest vaatenurkadest ja meetmete rakendamiseni jõudmise. Norra eksperdid ise toovad esile, et LP-mudeli tugev külg on just see, et juhtumeid tuleb hakata lahendama – ei piisa lihtsalt arutamisest, üksteise ärakuulamisest ja nõuandmisest.

Meie käest on sageli küsitud, miks me arvame, et teises kultuuriruumis välja töötatud mudel sobib meile Eestis, ning on isegi ette heidetud, et toome Eestisse midagi, mis ei saa siia sobida. LP-mudel ise ei anna konkreetseid lahendusi, mis sõltuksid kultuuriruumist. Meie koolide õpetajatel endal tuleb otsustada, millised juhtumid arutlusele võtta ja milliseid meetmeid nende puhul rakendada. Seega on sõltumata mudeli päritolust need juhtumid ja lahendused Eestile omased, veelgi enam: need on omased konkreetsele koolile ja sealsele koolikultuurile. LP-mudel annab viisi, kuidas jõuda probleemi nägemisest selle lahendamiseni.

LP-mudeli rakendamisel ei ütle keegi väljastpoolt, mis on õige ja mis vale. Ka selles

raamatus ei ole kirjas õigeid lahendusi, ehkki toome näited, mis aitavad mudelit rakendada. LP-mudel ei anna juhtumi lahendamiseks ette käske-keelde. LP-mudeli puhul tähendab kohalikele oludele kohandamine seda, et meie, kes me oleme sotsiaalse süsteemi sees, saame kõige paremini leida säilitavaid tegureid ja valida meetmeid, mis töötavad.

Täname LP-koolide ja LP-lasteaedade töötajaid, eriti LP-rühmade ja asutuste juhte. Ilma teieta ei oleks me saanud ette võtta nii tähelepanuväärset uuendust koolikultuuri arendamiseks. Te olete aidanud teostada meie viimaste aastate suurima unistuse – liikuda katse-eksituse teelt tõendus põhise kooliarendusstrateegia juurde.

Seda käsiraamatut ei ole üldjuhul kohalikele oludele kohandatud.

Kairit Peekman
Projekti TULUKE juht

Katrin Ohakas
LP-mudeli rakendamise juht





Eessõna

See käsiraamat on koostatud selleks, et õpetajad ja koolijuhid mõistaksid põhimõtteid, millele on LP-mudel üles ehitatud. Lisaks aitavad käsiraamatu eri osad kaasa sellele, et koolide töö oleks võimalikult lihtne.

Käsiraamatust kasu saamiseks tuleb seda aktiivselt kasutada. Esmalt peaksid koolijuhid ja õpetajad käsiraamatu läbi lugema ning abi oleks ka sellest, kui loetut omavahel arutatakse. Eelistatavalt võiks arutelu korraldada nii LP-rühmades kui ka kogu õpetajate kollektiivis¹.

Käsiraamat on mõeldud selleks, et seda kasutataks aktiivselt töös LP-mudeliga: teooriaosa on LP-töös oluline, kuna selles tutvustatakse nii lähenemisviisi kui ka näiteid konkreetsetest pedagoogilistest meetoditest. Analüüsi jaoks on tähtis eelkõige analüüsimudeli osa, kus mudeli tutvustamise kõrval esitatakse ka ühe juhtumi näide. Muutuste juhtimise osas on antud juhised koolis LP-mudeli kasutusele võtmiseks. Selleks, et LP-mudel annaks soovitud tulemusi, on vaja käsiraamatu sisuga hästi kursis olla.

Käsiraamatu kõik osad on koostatud eri aegadel.

Käsiraamatu teooriaosa käsitleb LP-mudeli teoreetilisi ja empiirilisi aluseid. Mudelit mõjutanud teoreetiliste lähenemisviiside seas on kõige märkimisväärsem sotsiaalsete süsteemide teooria. Selle keskmes on inimeste interaktsioon e vastastikmõju kogukonnas. See interaktsioon on hädavajalik, et õpilased jõuaksid sotsiaalselt ja ainealaselt hästi edasi. Sotsiaalsete süsteemide teooriat võib olla keeruline mõista, aga käsiraamatus on toodud selgitavaid näiteid, mis aitavad teemat mõnevõrra selgemalt esitada.

LP-mudeli empiirilisi aluseid kirjeldavad Norra ja rahvusvahelised uuringud osutavad, et õpilaste õppimine ja areng kulgeb nende ja ümbritseva keskkonna koostoime tulemusena. See ei ole valik nimetatud seisukohta toetavatest uuringutest. Tänapäeva haridusuuringud näitavad üsna ühemõtteliselt, et õppimine toimub klassis ja tähenduslik on just see, mis seal täpselt toimub.

Nii teoreetilised kui ka empiirilised alused rõhutavad, et LP-mudel on suhteliselt kompleksne, aga kompleksus iseloomustab kogu koolielu. Õpetamine ja õppimine ongi

¹ Käsiraamatu kõiki kolme osa täiendab norrakeelne veebileht www.lp-modellen.no, kus on teemakohaseid artikleid, ideepank, teemablogi ja vikisõnastik, milles selgitatakse kasutatud termineid.



komplekssed tegevused. LP-mudeli alusel tehtava töö eesmärk on seda kompleksust mõista ning nii õpilaste õppimise kui ka õpetajate pedagoogilise töö huvides seda mitte vähendada.

LP-mudeliga sarnaste komplekssete mudelite rakendamine võib praktikas olla paras proovikivi. Kui koolid järgivad mudeli tööpõhimõtteid ja meetodeid, toob see suuremat kasu kui lihtsamad programmid, mis võivad kooli igapäevaelus tunduda kergemini rakendatavad.

Hamar, juuni 2012

Käsiraamatu teooriaosa on koostanud

Thomas Nordahl

Hedmarki kõrgkooli professor, *cand. paed.* 1988, *dr. polit.* 2000

Käsiraamatu analüüsimudeli osa käsitleb LP-mudeli (LP – norra k *læringsmiljø og pedagogisk analyse* 'õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs') alusel tehtavat tööd. Jälgime ühe juhtumi näitel LP-rühma tegevust kõigis analüüsimudeli rakendamise etappides. Heade tulemuste saavutamiseks on mudelit vaja kasutada käsiraamatus kirjeldatud moel. Tähelepanu keskmes peavad olema õpetajate enda kogetud probleemid.

Õpetajate väljapakutud meetmete rakendamine toetab parema õppekeskkonna loomist ja aitab õpilastel saavutada paremaid õpitulemusi. Süstemaatiline ja pikaajaline töö LP-mudeliga muudab koolikultuuri ja arendab kooli õppiva organisatsioonina.

Porsgrunn, veebruar 2012

Käsiraamatu analüüsimudeli osa on koostanud

Thomas Nordahl

Hedmarki kõrgkooli professor, *cand. paed.* 1988, *dr. polit.* 2000

Hanne Jahnsen

Lillegårdeni tugikeskuse nõunik, pedagoogika eriala, Oslo ülikool, 2000

Torunn Tinnesand

Lillegårdeni tugikeskuse nõunik, pedagoogika eriala, Oslo ülikool, 1991

Janne Støen

Lillegårdeni tugikeskuse nõunik, pedagoogika eriala, Oslo ülikool, 2002



Käsiraamatu muutuste juhtimise osas kirjeldatakse strateegiat, millele toetudes rakendada LP-mudelit koolis ja linnas või vallas. Strateegia aluseks on uuringud ning mudeli rakendamise kogemus ligikaudu 200 Norra põhikoolis ja gümnaasiumis. Muutuste juhtimise iga faasi käsitletakse eraldi peatükis.

Koolikultuuri muutmine ja uue töötamisviisi juurutamine võtab aega. Fullan (2001) väidab, et arendusprojekti algusest kuni selleni, et projekti käigus kasutusele võetud töövõtted ja põhimõtted muutuksid kooli igapäevatöö loomulikuks osaks, kulub kolm kuni viis aastat. Selline pika perspektiiviga töö eeldab head kavandamist, head kinnistamist ning võimet hoida kõigi osaliste tähelepanu ja motivatsiooni kogu protsessi vältel.

Arendustöö edukuse võti on koolijuhid, kes peavad olema teadlikud muutuste juhtimise strateegiast ja osalema aktiivselt LP-mudeli töös. Kui töö on algusest peale hästi korraldatud, on suurem tõenäosus, et muutused ja uued pädevused saavad koolikultuuri osaks ning areng jätkub ka pärast arendusprojekti lõppu.

Käsiraamatu muutuste juhtimise osa peaksid aktiivselt kasutama kõik, kes LP-mudeli alusel arendustööd teevad. Eriti tähelepanelikult võiks lugeda 3. peatükki, mis käsitleb analüüsimudeli kasutamist LP-rühmades ning kooli ja linna või valla juhtrühmas.

Porsgrunn ja Hamar, juuni 2010

Käsiraamatu muutuste juhtimise osa on koostanud

Hanne Jahnsen

Lillegårdeni tugikeskuse nõunik, pedagoogika eriala, Oslo ülikool

Thomas Nordahl

Hedmarki kõrgkooli professor, *cand. paed.* 1988, *dr. polit.* 2000

Teooria

LP-mudeli teoreetilised ja
empiirilised alused

Thomas Nordahl

Täiendatud ja parandatud väljaanne 2012







1. PEATÜKK

LP-mudeli väljatöötamise taust ja eesmärk

Alustame sellest, et kõik lapsed ja noored peaksid saama realiseerida koolis kogu oma õppimis- ja arengupotentsiaali. Nad peaksid saama käia koolis, mille õppekeskkond on eesmärgipärane ning õpe ise heatasemeline ja diferentseeritud. Kahjuks ei ole olukord kõigi õpilaste jaoks selline. Koolis tuleb aeg-ajalt ette probleemset käitumist, mis mõjub halvasti nii üksikutele õpilastele kui ka kogukonnale tervikuna. Lisaks on mõne õpilase õpitulemused ebarahuldavad ning leidub õpilasi, kes ei tunne end koolis hästi või on koguni tõrjutud. See ei too kaasa probleeme üksnes nimetatud õpilastele, vaid ka õpetajatele ja koolijuhtidele, kes seisavad seetõttu igapäevaselt silmitsi tõsiste valuküsimustega. Enamik õpetajaid ja koole tunnetavad pidevalt, et nende ees seisab hulk pedagoogilisi probleeme, millele ei ole lihtsaid lahendusi.

Praeguseks on suhteliselt hästi tõendatud, et õpi- ja käitumisraskused ning teised pedagoogilised probleemid on seotud rea tingimuste või teguritega õpilasi ümbritsevas keskkonnas ja olukordades (Ogden, 2003; Kjærnsli jt, 2007; Hattie, 2009; Nordahl jt, 2005). Koolis saab selliseid kontekstitegureid muu hulgas seostada eakaaslaste vaheliste suhetega, õpilase ja õpetaja suhtega, sellega, kuidas õpetaja juhib õppetööd, reeglite kehtestamisega, õppe sisu ja struktuuriga ning samuti õpilastele seatavate nõudmiste ja ootustega. Need on tingimused, mis sõltuvad suuresti kooli õppekeskkonnast. Selle teadmise pinnalt võime teha pedagoogilise järelduse, et õpilaste õppimist ja käitumist mõjutavad positiivses suunas eesmärgipärane õppekeskkond ning hästi struktureeritud ja õpilaste vajadustele kohandatud õpe.

Ka õpilaste individuaalsed eeldused, olukord ja areng koolis on omavahel seotud. Siiski on ühekülgne pidada õppimis- ja käitumisprobleeme konkreetse õpilase või tema koduse olukorraga seotud omadusteks või raskusteks ning sageli ei piisa sellisest tõlgendusest õpilase igapäevaste kooliprobleemide mõistmiseks ja selgitamiseks (Nordahl 2010). Õpilaste individuaalseid eeldusi saame kahjuks muuta vaid vähesel määral.

Halvad õpitulemused, vähene koolimeeldivus ja väljakutsuv käitumine koolis on kompleksed nähtused, mille tekkimisele ja püsimisele aitab kaasa rida tegureid. Pedagoogilises mõttes on probleem selles, et me ei tea täpselt, millised tegurid mõjuvad konkreetsel juhul või kindlas olukorras. Seda probleemi teadvustades saame järeldada, et õppimis- ja käitumisprobleemide lahendamiseks koolis ei saa kasutada üht kindlat strateegiat, ning samuti ei piisa sellest, kui suuname lahenduste otsingul valgusvihi indiviidile. Kui tahame välja selgitada, milline oleks eesmärgipärane pedagoogiline praktika konkreetses klassis või koolis, on vaja korralikult analüüsida olukordi, kus halvad õpitulemused ja/või väljakutsuv käitumine esinevad.

LP-mudeli väljatöötamisel on lähtutud teadmistest koolikeskkonna ning õpilaste käitumises ja õppimises väljenduvate tegevuste seoste kohta. Üks järeldus on see, et LP-mudelist ei tasu otsida kindlaid meetodeid või tegutsemisjuhiseid, mida kõik koolid või õpetajad saaksid õpilaste sotsiaalsete ja ainealaste õpitulemuste parandamiseks kasutada. Koolid, õpilaste rühmad ja õpetajad on erinevad ning seepärast erineb ka see, millised meetodid või meetmed toovad kasu konkreetses klassis. LP-mudeli analüüsipõhimõtteid kasutatakse selleks, et välja selgitada, mida on koolis – õpilaste õppimiskohas – otstarbekas teha. Nii palju kui võimalik, valivad õpetajad ise, milliseid meetmeid või meetodeid rakendada. Selleks, et valitud meetmed või meetodid tooksid soovitud tulemuse, peaksid õpetajad otsustama teadmispõhiste meetodite kasuks.





LP-mudeli eesmärk

LP-mudeli kui kooliarendusstrateegia kasutamise põhieesmärk on luua koolis hea õppekeskkond, see tähendab eesmärgipärased tingimused nii õpilaste ainealaseks kui ka sotsiaalseks õppimiseks. Põhieesmärgi üks olulisemaid osi on aidata arendada koolide ja õpetajate pädevust õppimis- ja käitumisprobleemide ennetamisel ja vähendamisel.

Kõige tähtsam vahend eesmärgini jõudmiseks on õpetajate süstemaatiline töö LP-mudeliga, nagu seda on kirjeldatud käsiraamatus. LP-mudelit kasutades arendavad õpetajad koostöös teistega oskust mõista seoseid õpilaste tegevuse ning õppekeskkonna ja õppe erinevate aspektide vahel. Need seosed ja ka interaktsioon, mis toimub õpilaste endi vahel, on paljude uuringutega hästi tõendatud (Hattie, 2009; Nordenbo jt, 2008). Kui õpetajad oskavad neid seoseid analüüsida, saavad nad tarvitusele võtta erinevaid strateegiaid probleemse käitumise eri vormide vähendamiseks ja ennetamiseks ning õppeprotsessi kvaliteedi parandamiseks.

LP-mudeli kasutamine aitab kaasa ka muutustele alti koolikultuuri arengule. Sellist kultuuri iseloomustab hea koostöö õpetajate vahel, ühine eesmärgiseade ja ühised pedagoogilise töö põhimõtted.





2. PEATÜKK

Sotsiaalsed süsteemid

See peatükk tutvustab sotsiaalsete süsteemide teooriat. Tegu on teoreetilise käsitusega, millest on kasu õpetamise, õppimise ning klassis ja teistes õppimiskohtades toimuva muu kommunikatsiooni mõistmiseks. Sotsiaalse süsteemi mõistet saab määratleda kui sotsiaalset rühma ja selles toimuvat kommunikatsiooni. Sotsiaalsete süsteemide teooria rajaneb lihtsale eeldusele, et sotsiaalsed süsteemid, nagu näiteks pere, klass või õpetajate kollektiiv, on tegelikult olemas. Suhestudes regulaarselt teiste inimestega, osaleme kõik erinevates sotsiaalsetes süsteemides. Need sotsiaalsed süsteemid või kogukonnad annavad meie tegevusele raamid ja seavad tingimused (Rasmussen, 2004).

Sotsiaalne süsteem koosneb indiviididest ning suhetest nende indiviidide vahel. Näiteks emast, isast ja kahest lapsest koosnevat perekonda saab käsitada sotsiaalse süsteemina, mis koosneb neljast indiviidist ja nendevahelistest suhetest. Sotsiaalne süsteem hõlmab sotsiaalseid toiminguid, mis on seotud üksteisega ning eristuvad sellega ümbritsevast maailmast (Kneer ja Nassehi, 1997). Perekonda võib mõista süsteemina, mis on midagi enamit indiviididest, ning perekond on ümbritsevast maailmast selgelt eristatav üksus. Perekonnas on vaid need, kes perekonda kuuluvad.

Laste, noorte ja täiskasvanutena osaleme iga päev erinevates sotsiaalsetes rühmades, nagu perekond, töökollektiiv, kool, naabruskond ja erinevad hobirühmad. Meist enamiku jaoks tähendab see muuhulgas, et me ka käitume usaldusväärses ja tuttavas keskkonnas, näiteks pereringis, teisiti ja paistame teistsugused kui suurtel kogunemistel, näiteks konverentsil või teatrietendusel. Keskkond mõjutab meid ning me kohandame oma tegevust või käitumist vastavalt keskkonnale ja sotsiaalsele rühmale, milles me osaleme. Me ei ole aga üksnes nende sotsiaalsete süsteemide poolt mõjutatavad. Me saame ise mõjutada keskkonda või rühmi, milles viibime, ning meie mõju võib olla otsene või kaudne. Seda kirjeldab hästi ka sotsiokultuuriline õppimiskäsitlus, mille puhul pööratakse tähelepanu sellele, kuidas indiviidid nii mõjutavad oma keskkonda kui ka saavad sellelt mõjutusi (Manger jt, 2009).



Tegevuste või käitumise süsteemse käsituse puhul pööratakse tähelepanu keskkonna ja indiviidi interaktsioonile, kus indiviidil on valikuvabadus ja võimalus ise keskkonda mõjutada. Me ei ole sotsiaalsetele süsteemidele allutatud ning süsteemid ei määra, kuidas me tegutseme. Sotsiaalsete süsteemide komplekssus seisneb selles, et need võivad avalduda paljudes erinevates olekutes. Ühe kooli üks klass ei ole iga päev ega ka mitte iga tund ühesugune, vaid esineb paljudes erinevates seisundites eri ainetes, eri õpetajatega ning erinevates vahetunniolekordades.

Kõigis sotsiaalsetes süsteemides toimub pidev kommunikatsioon ja interaktsioon, milles kõik süsteemi liikmed aktiivselt osalevad. Arusaama, et meie tegevus avaldub vastasmõjus ümbritseva keskkonnaga, saab kasutada ka selleks, et mõista õpilaste õpistrateegiaid, tööpanust ja käitumist koolis. Õpilaste tegevust mõistetakse kui kohanemist keskkonnaga, mille nad leiavad eest koolis ning eriti oma klassis. Klass võib üsna palju muutuda, kui sinna tuleb uus õpilane või mõni õpilane lahkub klassist. Sotsiaalne süsteem muutub, kuna iga õpilane aitab klassi sotsiaalses süsteemis kaasa teatavate reaktsioonide avaldumisele, mis omakorda mõjutab õpilasi. Süsteemiteooria rõhuasetus interaktsioonile ja kommunikatsioonile sotsiaalsetes süsteemides aitab mõista, miks sama kooli klassid võivad olla väga erinevad, kuigi nende õpilased tulevad samast piirkonnast.

Komplekssus ja sotsiaalne süsteemiteooria

Nagu osutasime peatüki sissejuhatuses, on süsteemiteoorias rõhk sellel, et indiviid on interaktsioonis või suhestub erinevate sotsiaalsete süsteemidega. Sotsiaalteadustest leiame sarnaseid mõttekäike ja käitusviise muu hulgas psühholoogias, sotsioloogias, pedagoogikas ja sotsiaaltöös. Süsteemiteooria mõistet kasutatakse ka tervishoius, näiteks õenduses. Erinevaid sotsiaalseid süsteemiteooriaid ühendab arusaam, et indiviidid osalevad süsteemis, kus nad kõiki kommunikatsiooniviise kasutades nii mõjutavad ise terviksüsteemi kui ka saavad sellelt mõjutusi (Eide ja Eide, 2007).

Pedagoogikas ja psühholoogias traditsiooniliselt indiviidile suunatud probleemilahendusviiside puhul otsitakse probleemi põhjuseid indiviidist või tema taustast, pidades põhjuse ja tagajärje seost lineaarseks. Sotsiaalsete süsteemide kontekstis on selline mõte peaaegu võimatu. Huvi keskmes on siin kommunikatsioon ja interaktsioon, kusjuures kommunikatsioonile on väga iseloomulik kompleksus. Põhjuse-tagajärje seoseid ei ole eriti mõtet lahata, sest sotsiaalses kommunikatsioonis või interaktsioonis mängib kaasa suur hulk tegureid. Lisaks toimib kommunikatsioon pidevalt ning enamasti ei

ole sellel selget algust ja lõppu. See tähendab, et traditsioonilisi seletusi, mille puhul mingi põhjus toob alati kaasa teatava tagajärje, ei saa süsteemiteoorias ja sotsiaalsete süsteemide toimimist tõlgendades kasutada, sest vastasmõju on pidev. Näiteks võib tuua seose termostaadi ja ruumi temperatuuri vahel. Kas temperatuuri määrab termostaat või on see temperatuur, mis juhib termostaati? Sellisele küsimusele ei saa vastata, kuna temperatuur ja termostaat juhivad või mõjutavad üksteist. Temperatuur ja termostaat on teineteisega pidevas interaktsioonis. Võime öelda, et see, mida kontrollitakse, kontrollib samal ajal kontrollijat (Kneer ja Nassehi, 1997).

Sotsiaalsete süsteemide teooriate järgi aitab indiviidide ja sotsiaalsete rühmadega seotud probleeme mõista ja selgitada tervik ning selle koostoime keskkonnaga. Me oleme harjunud mõtlema eraldiseisvatest ühikutest, kuid kompleksus seab sellise mõtteviisi kahtluse alla (Rasmussen, 2004). Näiteks võib tuua suhted sotsiaalsetes süsteemides. Indiviidide omavaheliste suhete arvu mingis sotsiaalses süsteemis saab välja arvutada järgmise matemaatilise valemi abil:

$$\frac{n^2 - n}{2}$$

See valem annab erineva suurusega rühmade puhul erineva tulemuse:

- ❁ 4liikmeline rühm – 6 võimalikku suhet
- ❁ 10 liikmeline rühm – 45 võimalikku suhet
- ❁ 25 liikmeline rühm – 300 võimalikku suhet

Suhete arv kooli ühes klassis on seega nii suur, et me ei saa klassis toimuvat analüüsida lihtsalt põhjuse-tagajärje seostest lähtuvalt. Kompleksus on liiga suur, et saaksime õpilaste akadeemilisi saavutusi, tööpanust, probleemset käitumist või sotsiaalsete oskuste arengut selgitada lihtsate meetodite abil. Alles pärast mustrite ja seoste analüüsimist võime toimuvast paremini aru saada. Süsteemiteooria lükkab kõrvale traditsioonilise selgituse, et kõigel on põhjus. Kool leiab põhjuse sageli õpilases või tema kodus. Süsteemiteooria kohaselt ei saa aga näiteks õpilase aktiivsus- ja tähelepanuhäire diagnoos selgitada kõike, mida õpilane koolis teeb või ei tee.

Süsteemiteoorias, millele siin toetume, on tähelepanu keskmes koosmõju ja sotsiaalne interaktsioon. Sotsiaalse süsteemi toimimist ei aita mõista organisatsiooniskeemid ega käsuliinid ning sotsiaalne süsteem ei ole sama mis organisatsioonisüsteem, näiteks ettevõtte, ametiasutus või kodanikeühendus. Sotsiaalne süsteemiteooria heidab valgust sotsiaalses rühmas tegutsevate indiviidide vahelistele mustritele ja koosmõjudele.



Hariduse kontekstis tähendab see, et äärmiselt oluline on õpilase ja õpetaja vaheline kommunikatsioon või interaktsioon.

Kommunikatsioon sotsiaalsetes süsteemides

Põhiline ja kõige olulisem tegevus sotsiaalsetes süsteemides on *kommunikatsioon* (Luhmann, 2000). Süsteemi kuuluvate osaliste vahel toimub pidev verbaalne ja mitteverbaalne kommunikatsioon või sotsiaalne koostegevus. Sotsiaalne süsteem moodustub alati kommunikatsiooni põhjal ning järgnev kommunikatsioon ja koostegevus mõjutavad selles süsteemis varem kehtestatud kommunikatsioonireegleid ja -struktuure. Meie teadvus ei saa vältida sekkumiste ja ärritajate vormis mõjutusi nendelt sotsiaalsetelt süsteemidelt, milles me osaleme. Osalemine või kommunikatsioon sotsiaalsetes süsteemides puudutab või mõjutab meid meie tahtest sõltumata ning me osaleme ja suhtleme perekonnas, koolis, vabal ajal, tööl ja paljudes teistes sotsiaalsetes rühmades. Sekkumised ja mõjutused leiavad aset, kui inimene suhtleb teiste inimestega või suhestub nendega tegevuse kaudu.

Kui ühe klassi õpilased üksteisega suhtlevad ja koos tegutsevad, loovad nad mustreid ja struktuuri, mis teevad klassist sotsiaalse süsteemi ning mõjutavad õpilaste edaspidist omavahelist kommunikatsiooni ja koostegutsemist. Kommunikatsioonimustrid mõjutavad või ajendavad kaudselt ka konkreetsete õpilaste õppimist. Kui me mõistame õpilaste rühma kommunikatsioonimustreid ja -struktuuri, saame paremini aru selles sotsiaalses süsteemis asuvate õpilaste tegevusest.

Pedagoogilises mõttes järeldeb eelnevast, et muutes klassi või õpilaste rühma kommunikatsioonimustreid, muutub ühtlasi õpilaste tegevus/kommunikatsioon. See tähendab, et õpetaja saab muuta mõnd elementi oma õpetamises, näiteks hakata õpilasi iga päev esmakohtumisel tervitama või anda vähem või selgemaid juhiseid. Sellised uued suhtlusmustrid mõjutavad õpilaste kaasatõotamist positiivselt ning aitavad tõenäoliselt kaasa õpitulemuste ja käitumise paranemisele. Väikesed muutused õpetajatöös toetavad muutusi õppimisega seotud suhtlusolukordades ning see mõjutab paratamatult ka õpilaste ainealast ja sotsiaalset arengut.

Indiviidi ja sotsiaalse süsteemi suhe

Kui me tahame aru saada, mis toimub sotsiaalsetes süsteemides või sotsiaalsetes rühmades, on vaja selget ettekujutust üksikisiku ja sotsiaalse süsteemi vahelist suhet iseloomustavatest joontest. Inimene ise on väga kompleksne ning tema organism koosneb mitmest süsteemist, nagu seedeelundkond, vereringe, närvisüsteem jne. Seda osa meist, mis mõtleb, tunneb ja tajub ning mida võib pidada meie teadvuseks, mõistetakse psüühilise süsteemina (Luhmann, 2000). Indiviidid ja nende teadvus, psüühiliste süsteemide olemasolu, on põhimõtteline eeltingimus sotsiaalsete süsteemide tekkeks.

Võime öelda, et nii sotsiaalne kui ka psüühiline süsteem tekib iseenesest ja määratleb end ise. Näiteks tead ainult sina ise oma mõtteid. Psüühilisi ja sotsiaalseid süsteeme käsitatakse *enese kohasena* (Kneer ja Nassehi, 1997). Sotsiaalsed süsteemid tekivad, säilivad ja arenevad iseenesest edasi samal moel kui meie mõtlemine. Sotsiaalsel süsteemil ei ole põhjust ning mitte keegi ei otsusta, mis tüüpi sotsiaalne süsteem sellest kujuneb. Sotsiaalne süsteem säilib ja areneb edasi just oma enesekohasuse tõttu. Tuumikpere, kuhu kuuluvad kaks täiskasvanut ja kaks last, on sotsiaalne süsteem, mis on enesekohane ja säilib iseenesest. Pere areng sõltub peres toimuvast. Sama kehtib ka kooliklassi puhul.

On üsna ilmne, et psüühiliste süsteemidena, see tähendab oma mõtlemises, oleme enesekohased. Me ise arendame oma teadvust ning õpime, kuidas olukordi ja sündmusi tõlgendada. Iga inimene arendab või konstrueerib oma teadvust. See on õppimise põhieeldus. Õppimine toimub õpilase sees, kuna õpilane arendab oma mõtlemist või kognitiivseid mudeleid. Õpetajana ei ole teil võimalik midagi ära õpetada, kuid te saate õpilase õppimist suunata.

Sotsiaalsetes süsteemides toimub kommunikatsioon inimeste vahel, kuid psüühilistes süsteemides leiavad tunnetusprotsessid aset ühe indiviidi sees. Kommunikatsiooni ei saa mõista nii lihtsustatult, et kellelgi on sõnum, ta edastab selle ning teine võtab sõnumi vastu. Selline otsene ülekanne on peaaegu võimatu, kuna see eeldab, et info liigub täpselt muutumatul kujul ühelt inimeselt teisele. Inimestena me tõlgendame ja selekteerime alati vastuvõetavat infot. Seda näitlikustab väljend „me kuuleme seda, mida tahame kuulla”. Õpetamises ja õppimises on äärmiselt oluline mõista, et õpilased tõlgendavad seda, mida õpetaja üritab neile edastada.

Kommunikatsiooni mõiste sotsiaalses süsteemiteoorias seostub kolme elemendi või valikuga: *informatsioon, sõnum ja arusaamine* (Rasmussen, 2004). Kommunikatsiooniakti üks osaline peab kõigepealt valima info, et kommunikatsioon saaks alata. Järgmiseks peab



see osaline edastama valitud info teisele. Valitud info tuleb teha nähtavaks või kuuldavaks. Kolmas osa kommunikatsiooniprotsessis on arusaamine. See osutab erinevusele info ja sõnumi vahel. Väljaõeldav info võib olla „ma töötan”, selle sõnum aga „ma vajan rahu”. Teine osapool peab valima, kuidas infost ja sõnumist aru saada. See tähendab, et kommunikatsioonis sisaldub nii arusaamine info sisust kui ka arusaamine sõnumi vormist. Seega on kommunikatsiooni puhul oluline nii sisu- kui ka vormikülg. Sotsiaalse süsteemi osaliste vahel toimub pidev kommunikatsioon. Õpetaja, kes oskab õpilastele hästi tagasisidet anda ning on samal ajal hea õpilaste tagasisidesõnumite tõlgendaja, kasutab seda kommunikatsioonikäsitust mitmel moel. Klassis võib välja arendada terve tagasisidekultuuri, millel uuringute järgi on õppimisele hea mõju (Hattie, 2009):

Kui kommunikatsioon on alanud ja toimib, on vältimatult tegu sotsiaalse süsteemiga. See süsteem loob raamid, mustrid, struktuurid ja ootused, mis omakorda jätavad jälje edasisele kommunikatsioonile ning sageli piiritlevad seda. Kommunikatsioon eksisteerib sotsiaalses süsteemis ning loob mustrid ja raamid, milles hakkab toimuma edasine suhtlus.

Kuna kommunikatsioon on sotsiaalsete süsteemide esmane tegevus, võime öelda, et need süsteemid eksisteerivad ainult siis, kui kommunikatsioon toimib. Selles kontekstis on ka vaikus kommunikatsioon. Osalesin mõni aeg tagasi koolikokkutulekul, kus tähistasime 30 aasta möödumist kooli lõpetamisest. Alustuseks olime klassides ning kulus vaid mõni minut, kuni meievaheline kommunikatsioon toimis samuti nagu 30 aastat tagasi, hoolimata sellest, et mõnda klassikaaslast ei olnud ma pärast viimast koolipäeva näinudki. Sotsiaalne süsteem „a-klass” taastekkis ning selle osalised olid mitmes mõttes jälle 19-aastased. Teistel sarnastel kokkutulekutel olen veel märganud, et inimesed, kes ei tule kohale, on tavaliselt need, kellel on koolis olnud väga raske. Sellised kogemused saadavad inimest kogu elu. See tähendab, et kogemused, mida need inimesed klassi kommunikatsioonist said, ei olnud head, ning nad ei soovi 30 aastat hiljem sellesse sotsiaalsesse süsteemi naasta.

Kui sotsiaalsete süsteemide põhitegevus on kommunikatsioon, siis psüühilistes süsteemides on selleks *mõtlemine*. Meie psüühika või teadvus koosneb mõtetest, arusaamadest ja kujutlustest (Kneer ja Nassehi, 1997). Enamikul meist on kogu aeg mõtteid ning mõtted vahetuvad tavaliselt kiiresti, asendudes uute rohkem või vähem selgete mõtetega. Meie mõtted määrab või annab ette meie teadvus, need ei ole pärit teistelt ning teised ei otsusta nende üle. Meie mõtted tekivad meis endis ning suhestuvad meie endi kujutlustega. Mõtted ja seeläbi psüühiline süsteem on enesekohased. See ei tähenda, et mõtted tekivad eimillestki. Keskkond ja sündmused mõjutavad kogu aeg meie



mõtteid, kuid oma mõtted loome me ise. See, mida me loome, näeme teleris, kogeme looduses, kellega kohtume jne, avaldab meie mõtetele mõju, aga ei määra neid. Seepärast mõtlevad inimesed näiteks samast läbielatud olukorrast sageli täiesti erinevalt. Töös LP-mudeliga aitab see teadmine mõista, et õpilased tajuvad sama õpiolukorda täiesti erinevalt ja ka käituvad selles erinevalt.

Indiviidi ja sotsiaalse süsteemi suhte mõistmine on LP-mudeli põhiline tingimus. Õpilaste õppimist ja käitumist koolis mõjutavad erinevad olukorrad ning toimiv kommunikatsioon. Seepärast räägime säilitavatest teguritest. Need on sotsiaalse süsteemi tegurid, mis võivad soodustada nii õpilaste edukate õpistrateegiate kui ka ebapiisava kaasatöötamise või probleemse käitumise püsimist. Alati leidub süsteemis midagi, mis toidab aspekte, mida me ei pea õppimise ja arengu jaoks soodsateks. Käsitleme seda teemat põhjalikumalt 4. peatükis ning omajagu ka käsiraamatu analüüsimudeli osas.

Suletud süsteemid

Sotsiaalsete süsteemide teoorias räägitakse suletud süsteemidest. See tähendab, et sotsiaalseid süsteeme ei mõjuta otseselt teised sotsiaalsed või psüühilised süsteemid. Nii sotsiaalsed kui ka psüühilised süsteemid on põhimõtteliselt suletud, kuna selle, mida ümbritsevast keskkonnast süsteemi lubada, otsustab süsteem ise. Näiteks see, millised tagajärjed on vahetunni sündmustel järgmisele tunnile, sõltub eelkõige klassi sotsiaalsest süsteemist või otse öeldes sellest, millised on tavalised tagajärjed. Mõni õpetaja on loonud suhtlemis- ja käitumismustrid, mis annavad õpilastele loa sündmusi arutada, teised aga on pannud aluse mustritele, mille puhul see ei ole tavaline.

Kuigi me mõistame sotsiaalseid ja psüühilisi süsteeme suletutena, on need mõistagi ümbritsevaga kontaktis. Ümbritsev maailm, mis jääb süsteemist väljapoole, ei saa siiski süsteemi otseselt mõjutada. See, mis juhtub väljaspool klassi, ei saa otseselt mõjutada kommunikatsiooni klassis. Selle, millist mõju ümbritsev lõpuks süsteemile avaldab, määrab suures osas süsteem ise.

Me võime öelda, et sotsiaalse süsteemi kontakt ümbritseva maailmaga on võimalik ainult süsteemi suletuse kaudu (Kneer ja Nassehi, 1997). Näiteks võib tuua selle, kuidas keharakk reguleerib ainevahetust ümbritsevaga. Rakk on põhimõtteliselt suletud ning võtab vastu ainult seda, mida olemasoluks ja enesesäilitamiseks vajab. Rakumembraani abiga eristab rakk end ümbritsevast ning on isetoimiv üksus, mis ise toodab ja loob endale



vajaliku. Rakk ise „otsustab”, milline on energia- ja ainevahetus tema ja ümbritseva maailma vahel.

Sotsiaalsete süsteemide puhul võime öelda, et ümbritsev maailm või keskkond stimuleerivad või ärritavad sotsiaalset süsteemi, näiteks kooliklassi, suurel määral (Rasmussen, 2004). Üksikute õpilaste kodused üleelamised võivad sageli klassi üle kanduda, aga klass kui sotsiaalne süsteem, kuhu kuulub ka õpetaja, määrab, millised on selle tagajärjed klassis toimuvale kommunikatsioonile ja tegevustele. Sotsiaalne süsteem (klass) ise otsustab, millise tähendusega üks või teine sündmus selle süsteemi (klassi) jaoks on (Luhmann, 1998). Põhimõte on selles, et sotsiaalsete süsteemide toimimisse sekkutakse, kuid sekkumise tähenduse loob ja määrab süsteem ise. Sama kehtib psüühiliste süsteemide kohta, mis hõlmavad üksikisikute mõtteid.

Psüühilist süsteemi ärritab või stimuleerib keskkond, aga inimene ise otsustab, millised on sekkumise tagajärjed. Me ei saa seega otse mõjutada õpilase psüühikat, kuna põhimõtteliselt määrab õpilane ise, mis temani jõuab. Nagu eespool osutasime, on põhjus selles, et nii sotsiaalsed kui ka psüühilised süsteemid on enesekohased.

Sotsiaalse või psüühilise süsteemi ja keskkonna interaktsiooni ei määra keskkond, vaid see, mis toimub suletud süsteemis. Selleks, et aine, energia või info vahetus toimuks, peab kahe süsteemi vahel olema *struktuurne seos*. Struktuurne seos tähendab, et kaks süsteemi on omavahel seotud. Struktuurne seos tähistab kahe samaaegse süsteemi sõltumatust ja sõltuvust teineteisest (Rasmussen, 2004:260). Teadvuses on meie mõtted seotud meie endi mõtetega ning sotsiaalses süsteemis on kommunikatsioon seotud seal toimiva kommunikatsiooniga. Samas võib tekkida ka seoseid, mille tulemusel toimub mingit laadi vahetus süsteemide vahel. Selle vahetuse tähenduse või tagajärjed otsustab süsteem ise.

Sotsiaalses situatsioonis, kus ma olen spordivõistluse pealtvaataja, otsustan ma ise, milliseid elamusi ma seal saan, kuid samas on olemas seos võistlusel toimuva ja minu mõtlemise vahel. See tähendab ühtlasi, et teised, kes vaatavad sama võistlust, saavad minust erinevaid elamusi, kuigi sündmus on sama. Ümbritseva maailma infot ei kanta otse üle psüühilisse või sotsiaalsesse süsteemi. Süsteem ise tõlgendab ümbritsevast saadud infot ja otsustab, mil määral infole tähelepanu pöörata.



Pedagoogilises kontekstis, kui me näiteks analüüsime ühe klassi õpilaste õpet ja õpitulemusi, oleks täiesti otstarbekas vaadelda klassi suletud sotsiaalse süsteemina. See tähendab, et klassis toimuv on põhimõtteliselt ümbritsevale maailmale suletud. Ümbritseva keskkonna sündmused, olgu need seotud muude suhetega koolis, õpilaste koduste suhete või üksikute õpilaste (psüühiliste süsteemide) raskuste või probleemidega, ei saa otseselt mõjutada klassiruumis toimuvat. Klass kui sotsiaalne süsteem, millesse kuulub ka õpetaja, määrab, kuidas klassivälised sündmused jõuavad õppesse ja klassi koostoimesse. Kui mõne õpilase vahel on vahetunnis olnud konflikt, ei tule see otse kaasa järgmisesse tundi. Õpetaja ja õpilaste kommunikatsioon määrab, kuivõrd konflikt õpet mõjutab. Mõnes klassis ja mõne õpetajaga võivad vahetunni sündmustel olla järgmise tunni jaoks märgatavad tagajärjed, teises klassis teiste õpetajatega ei tarvitse samadel sündmustel aga olla mingeid tagajärgi. See tähendab ühtlasi, et kõike, mis klassis toimub ja mida tehakse, tuleb eelkõige tõlgendada olukorrast sõltuvalt.

Arusaam klassist kui suletud süsteemist vastab hästi viimase aja haridusuuringute tulemustele selle kohta, mis mõjutab õpilaste õppimist. Õpitulemuste seisukohast mängivad kõige määravamat rolli õpetaja, õpetamine ja kommunikatsioon või interaktsioon klassis (Hattie, 2009; Dufour ja Marzano, 2011). Lühidalt öeldes on õppimine eelkõige seotud sellega, mis toimub klassis, mitte väljaspool klassi (Hattie, 2012).



Erinevad sotsiaalsed süsteemid

Lapsed ja noored osalevad iga päev paljudes erinevates sotsiaalsetes süsteemides ning kohandavad oma tegevust vastavalt süsteemile, millega nad parajasti suhestuvad. Koolis, kodus ja vaba aja veetmise paikades on õpilaste käitumisele erinevad nõudmised ja ootused. See tähendab, et lapsed ja noored käituvad ja väljenduvad erinevates sotsiaalsetes seostes sageli erinevalt. Tegutsemisviis, mis toimib hästi ühes sotsiaalses situatsioonis, ei tarvitse olla sama edukas teistes seostes. Poisid, kes koolis on probleemse käitumisega, ei tarvitse käituda probleemset vabal ajal, näiteks jalgpallitrennis või muusikakoolis. See näitab, et sotsiaalsed süsteemid, milles me osaleme, mõjutavad meid ning sageli on sotsiaalsel süsteemil jooni, millega saab meie tegevust, õppimist või käitumist selgitada. Need ei ole esmajoonel mitte meie jooned või omadused, mis otsustavad, millised me eri olukordades näime.

Kui analüüsime õpilaste tegevust või strateegiaid koolis, tuleb mõnikord vaadelda samaaegselt mitut sotsiaalset süsteemi. Ühe sotsiaalse süsteemi sündmused võivad mõningal määral mõjutada seda, mis toimub teises süsteemis. Näiteks võib leebe ja vähe kontrolliv kodune kasvatus olla seotud õpilase käitumisega koolis. Õpilane võib olla õppinud kodus ära käitumismustri, mida püüab ka koolis kasutada.

Teise näitena võib tuua laste- või noortekeskonna, mis avaldab negatiivset mõju kooliskäimisele. Eakaaslaste keskkond võib mõjutada suhtumist kooli või käitumist koolis. On aga vähetõenäoline, et kodu ja kooli suhe või laste- ja noortekeskonna väärtused üksi võiksid selgitada kooliprobleeme. Kõige tähtsamad õpilaste käitumist ja õppimist mõjutavad tegurid võib siiski leida koolist.

Võime järeldada, et mõnikord peame õpilaste õppimist ja eesmärgipärast käitumist toetades siiski töötama või suhestuma samaaegselt enamate sotsiaalsete süsteemidega. Kui meil õnnestub muuta mustreid ja struktuure toetavaks mitmes sotsiaalses süsteemis, näiteks kodus ja koolis samaaegselt, võtab õpilase areng suure tõenäosusega positiivse suuna. See näitab, kui tähtis on kodu ja kooli hea koostöö laste ja noorte arengus ja õppimises. Tihedalt koostööd tehes saavad kool ja kodu seada kooliskäimisele ja seal kaasaotootamisele ühised ootused. See aitab kujundada lapse arengut toetava keskkonna kodus ja koolis.

Multisüsteemne lähenemine eeldab ka seda, et ulatuslike ja tõsiste probleemide puhul on hädavajalik teha eri spetsialistide vahel ja erialaülest koostööd. Erinevad spetsialistid ja eri instantside esindajad peavad realselt koos töötama, et raskes olukorras noori nii



koolis kui ka väljaspool kooli multisüsteemse lähenemise kaudu edukalt toetada. Samal ajal võib tarvis minna nii lastekaitse- ja tervishoiutöötajate kui ka kooli panust.

Õpilased kui sotsiaalsete süsteemide aktiivsed osalised

Lapsed ja noored teevad nagu meie, täiskasvanudki, oma valikuid ja väljendavad oma arvamusi. Nende elu ja arengut ei määra üksnes välised tingimused ja individuaalsed omadused. Nad ei ole ainult objektid, mida kujundada, vaid kujundavad end ka ise. Kõik lapsed ja noored püüavad ise juhtida oma elu ja mõtestada oma eksistentsi ka siis, kui nad on koolis õpilase rollis. See tähendab, et lapsed ja noored üksnes ei reprodutseeri koolis teadmisi ja arusaamu. Õpilased õpivad ise, nad konstrueerivad ise oma teadmisi, kogemusi ja tähendusi. Laps nii on keegi kui ka saab kellekski. Lapsed on aktiivsed siin ja praegu ning panevad proovile oma eeldusi, et mõjutada oma tulevikku.

Lapsed ja noored, kellel on koolis probleeme, ei ole probleemsed kogu aeg. Neil on ka terve rida positiivseid külgi ning nad tulevad terves reas olukordades hästi toime. Käsitades õpilast aktiivse osalisena, on tähtis, et märkaksime ka tema tugevaid külgi. On äärmiselt oluline, et need, kellel on probleeme õppimise või käitumisega, kogeksid samuti, et nad meeldivad teistele, kuuluvad rühma ning keegi hoolib neist. Just mõni neist lastest ja noortest vajab kõige enam täiskasvanut, kes on empaatiline ja näeb teda aktiivse osalisena, kes annab oma parima. Lisaks sellele, et seada piire ja töötada käitumise muutmisega, on vaja tunnustada ja esile tõsta seda, mis läheb hästi.

Aktiivse osalise ehk tegija perspektiivi puhul on meie tegevuse mõistmiseks eriti olulised kaks mõistet või seost (Nordahl, 1997). Üks neist on reaalsustaju, mida võib mõista kui meie ettekujutust ja arusaama olukordadest või tegelikkusest, milles me viibime. Reaalsustaju on subjektiivne. Kaks inimest mõistavad sama olukorda sageli täiesti erinevalt. Reaalsustajul on tähtis roll meie arvamuste kujundajana ning veelgi enam meie tegevuse alusena. Meie tegusid juhivad eesmärgid, soovid või väärtused. Meie tegevus on suunatud tulevikku ning seotud millegagi, mida tahame saavutada. Meie eesmärgid või soovid võivad olla selged, näiteks soovime kellegagi sõbruneda või saada mingit materiaalselt kasu. Lisaks võib see, mida tahame saavutada, olla seotud väärtuste või sotsiaalsete normidega, näiteks soovime olla nagu teised või tegutseda kooskõlas teatava sotsiaalse normiga.



Reaalsustaju

Nagu eespool osutatud, on meie maailmataju subjektiivne – me kõik konstrueerime oma ettekujutuse tegelikkusest. Kooli kontekstis väljendab õpilaste reaalsustaju seda, millisena nad kogevad sealset sotsiaalset süsteemi või keskkonda. Õpilased saavad kogemusi õppes osalemisest ja kooli sotsiaalsest keskkonnast ning nende kogemuste ja elamuste alusel loovad tegelikkusest erinevaid subjektiivseid konstruktsioone. Sotsiaalkonstruktivism käsitleb seda, milline sotsiaalne ja subjektiivne tähendus on nähtustel, mida me tavapäraselt peame objektiivseks reaalsuseks (Solvang, 1999). Indiviididena tõlgendavad nii lapsed, noored kui ka täiskasvanud seda, mida nad näevad, ning meie konstruktsioonid tegelikkusest jätavad neile tõlgendustele jälje. Neid konstruktsioone mõjutavad meie ühiskeskkonnas kehtivad mõttemallid ja meie enda subjektiivsed kogemused.



Konstruktivistlik lähenemine on tähtis, et mõista laste ja noorte reaalsustaju. Mõni õpilane võib näiteks arvata, et kool on mõttetü ja head hinded ei ole tähtsad. Lähtudes sellest, milliseks üldiselt hinnatakse kooli tähendust tänapäeva ühiskonnas, ei ole tema arvamus eriti ratsionaalne. Teatavates noorterühmades või mõnes kodus võib aga kooli mõttetuks pidamine olla valdav. Õpilase tegelikkusekäsitus lähtub sel juhul tema sotsiaalses rühmas tavapärasest.

Reaalsustaju võivad kujundada ka subjektiivsemad kogemused. Kui laps satub olukorda,



kus ta varem on lüüa saanud või halvasti toime tulnud, jätab see tema reaalsustajusse jälje. Ta kogeb olukorda ebaturvalise ja isegi ähvardavana. Laps võib kergesti hakata kartma halvimat ning uskuda, et ta ei saa jälle hakkama. Kui lapsel on olnud varasemaid negatiivseid kogemusi, võib sellist reaalsustaju pidada suhteliselt ratsionaalseks. Samas on tähtis mõista, et ka lapse tegevus antud olukorras lähtub tema reaalsustajust.

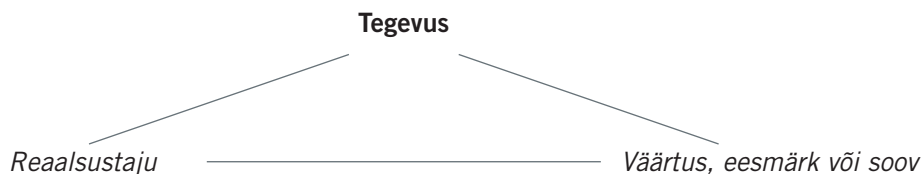
Eesmärgid, soovid ja väärtused

Eesmärgid, soovid ja väärtused väljendavad seda, mida me soovime oma tahtliku tegevuse kaudu teoks teha. Eesmärgid võivad olla väga isiklikud või universaalsemad. Meie universaalsed või ühised soovid on lähedased põhivajadustega. Üks keskne vajadus on soov olla aktsepteeritud. Kõik inimesed soovivad, et neist peetaks lugu, neid tunnustataks ja väärtustataks. Meie tegevuse teine tähtis alus on sotsiaalsed normid. Mingi väärtusega seotud sotsiaalset normi saab mõista ka kui tegevuse põhjust ning selle abil tegevust põhjendada. Kooliõpilaste tegevuse väärtusbaasiks on sageli sotsiaalsed normid, mis on seotud sooviga olla või toimida nagu eakaaslased.

Teinekord on selgemad eesmärgid aluseks tegevusele, mis on suunatud näiteks millegi saavutamisele. Õpilase puhul võib see miski olla hea hinne või heade teadmiste näitamine mingis valdkonnas. Eesmärk võib olla seotud ka sooviga vältida uut ebaõnnestumist. Eesmärgipäraseks tegevuseks sellisel juhul on jätta tegemata ülesanded, mille puhul ebaõnnestumist kardetakse. Teine võimalus sellisest olukorrast välja tulla on käituda probleemsest. Kui õpilane käitub probleemsest, keskendub täiskasvanute tähelepanu sageli sellele ning laps väldib ebaõnnestumise kogemist. See, mis näeb välja nagu probleemne käitumine, võib lapse vaatenurgast olla ratsionaalne tegevus, samuti nagu võib ratsionaalne olla vähene kaasatootamine. Õpetajatena võime sellest aru saada, kui käsitame lapsi ja noori oma elu aktiivsete osalistena.

Tahtlikud ja ratsionaalsed tegevused

Reaalsustaju, tegevuse ja väärtuste, soovide ja eesmärkide kesketest mõistetest lähtudes võib tahtlikke tegusid illustreerida järgmise joonise abil:



Joonis 2.1: Tahtlikud tegevused

Joonisel on näha, et konkreetsetes olukordades kujundame tegelikkusest oma arusaama. See arusaam, meie reaalsustaju, on meie soovide, väärtuste või eesmärkide alus selles olukorras ning me valime tegevuse, mis aitab meie soovi, väärtust või eesmärki teoks teha. Tegutseme tahtlikult ja ratsionaalselt ning mitte üksnes keskkonnast või oma individuaalsetest eeldustest juhitud.

Kuigi õpilased võivad olla ratsionaalsed, kui nende hoiakud kooli suhtes erinevad õpetajate omadest, ei tähenda see tingimata, et ratsionaalne on ka õpilaste tegevus, mis sellisel reaalsustajul põhineb. Kui tegevus oleks ratsionaalne, võiks arutada, kas see on parim vahend nende soovide teostamiseks, lähtudes nende konkreetsete nähtuste või olukordadega seotud reaalsustajust (Elster, 1989). Tegevused on vahend, et saavutada midagi, mis on väärtuste või soovidega kooskõlas.

Paljud õpilased käsitlevad klassi sotsiaalse näitelavana ning kasutavad seepärast tundides hulka sotsiaalseid strateegiaid või tegevusi. Nad valivad oma tegevused vastavalt sellele, kuidas nad sotsiaalset süsteemi tõlgendavad ja kuidas see neid mõjutab. Sellise reaalsustajuga õpilaste jaoks võib probleemne käitumine olla ratsionaalne. Nad on tundides rahutud ja lärmakad, kui sellega kaasneb kamraadide tunnustus, eriti kui ebamugavus konfliktist õpetajaga tundub palju väiksem kui sõprade tunnustusest saadav sotsiaalne kasu.

Leidub õpilasi, kes ei võta koolitööst osa või teevad seda ainult juhul, kui neid eraldi paluda. Kui väärtuseks on koolis edukas edasijõudmine, ei saa sellist käitumist pidada ratsionaalseks. Kui aga õpilane ei pea kooli oluliseks, võib ta koolitöö hooletusse jätta ja realiseerida teisi väärtusi, mis on ehk tema jaoks tähtsamad. Otsustades koolitöös mitte osaleda, võib mõni õpilane tajuda, et tal on koolis olukorra üle mingi kontroll. Ta tahab vältida ebaõnnestumist ning sel moel säilitada oma sotsiaalset staatust ja/või enesepilti, mida ta võib tajuda ohustatuna. Seda soovi realiseerib ta õpetaja ootusi eirates.

Uuringud osutavad, et probleemset käituvad pigem õpilased, kes peavad õpet halvasti struktureerituks ja vähe kaasahaaravaks ning kelle suhted õpetajatega on halvad (Nordahl, 2000). Need on õpilased, kes tunnevad, et õpetajad ei arvesta nende kogemuste ja



huvidega ning et nende väärtusi ei hinnata. Sellistes tingimustes tundub, et osa õpilasi valib võimaluse tegutseda viisil, mida õpetajad käsivad kohanematuse või probleemse käitumisena. Selliseid kontekstist või olukorrast sõltuvaid tingimusi sotsiaalses süsteemis ei saa pidada probleemse käitumise otseseks põhjuseks, sest paljud teised õpilased ei käitu sellistes tingimustes probleemset. Me võime ka öelda, et mõni õpilane otsustab demonstreerida oma vastuseisu probleemse käitumise vormis, kui ta tajub olukorda mõttetu ja alandavana. Selline tegutsemine on viis kaitsta oma väärikust ning samal ajal võib see toetada uute õpikogemuste saamist. Õpilase tegevus võib tekitada ühtekuuluvustunnet kaasõpilastega ning aidata tal igapäevast koolielu mõtestada.

Kokkuvõttes võib järeldada, et väga paljusid õpilaste tegevusi koolis võib pidada tahtlikeks ja ratsionaalseteks. Isegi tegevuste puhul, mis eiravad koolis valitsevaid nõudmisi, norme ja ootusi ning mida õpetajad peavad probleemseks, võime alati arvestada võimalusega, et need on ratsionaalsed². Pealtnäha irratsionaalne ja tähenduseta tegevus võib lähemal vaatlusel olla õpilase jaoks nii eesmärgipärane kui ka ratsionaalne. Kui me tahame teada, kas tegevust saab pidada ratsionaalseks, tuleb hinnata, kas see on omaette vahend õpilase soovide teostamiseks. Lisaks peab tegevus rajanema arusaamal tegelikkusest, mis kujuneb õpilasele saadaoleva info põhjal (Elster, 1989:30). Tegevuse ratsionaalsuse hindamiseks peame seetõttu tundma õpilaste reaalsustaju ning nende eesmäärke, soove ja väärtusi.

Üldiselt näitab see analüüs, et tahtlikkust õpilaste tegevuse ühe võimaliku tõlgendusviisina ei saa kõrvale jätta. Lähtuma peaks sellest, et õpilased püüavad koolis olla ratsionaalsed. Nad tegutsevad nii, nagu usuvad saavutavat parimaid tulemusi kooli kogukonnas ja olukordades. (Elster, 1989). Loobudes selgitamast ja mõistmast õpilaste tegevust tahtliku ja ratsionaalsena, rikume oma suhtumises õpilastesse eetikapõhimõtteid. Käsitades inimese tegevust automaatselt tingimustest määratuna, jätame ta ilma enesemääramisõigusest (Føllesdal 1982). Õpetaja peaks alati küsima endalt: „Mida õpilane tahab sellise käitumisega öelda?”

² Sotsiaalses süsteemiteoorias võib mõningal määral leida selliseid arusaamu õpilaste tegevusest koolis. Tähelepanu pööratakse laste ja noorte kohanemisele ja õppimisele interaktsioonis oma keskkonnaga. Lapsi ja noori peetakse aktiivseteks osalisteks, kes ise konstrueerivad oma keskkonda (Ogden ja Klefbeck, 2002). Indiviid saab kogemusi ja kujundab oma reaalsustaju interaktsioonis sotsiaalse ja kultuurikeskkonnaga, milles ta elab (Trickett ja Zlotlow, 1990). Lapsi ja noori, kellel on probleeme, nähakse aktiivsete ja pädevate osalistena, mitte normist hõlbivate omaduste poolt juhitud või teiste tegude ohvritena.



3. PEATÜKK

Õpilaste õpitulemuste ja käitumise uuringud

Süsteemiteooriat toetavad uuemad õpilaste õpitulemuste ja käitumise alased haridusuuringud. Selles peatükis tutvustame tähtsamaid uuringuid, mis käsitlevad õpilaste edasijõudmist ainetes ja käitumisproblemaatikat koolis. Meil ei ole võimalik süveneda paljudesse uuringutesse, kuid uurimistulemuste põhjal ollakse tänapäeval õpilaste õppimist mõjutavate tegurite osas suhteliselt ühel meelel.

Ainealased õpitulemused

Viimastel aastatel on läbi viidud mitu õpilaste ainealast edasijõudmist kaardistavat uuringut. Näiteks tehakse rahvusvahelisi võrdlusuuringuid nagu PISA (Kjærnsli jt, 2007; Kjærnsli, 2010; Egelund 2008; TIMMS: Grønmo jt, 2004). Sellised uuringud keskenduvad õpilaste teadmistele ja oskustele eri ainetes. Tähelepanu pööratakse sellele, kas leidub seoseid õpitulemuste ning erinevate õppeprotsessi omaduste ja seda ümbritsevate tegurite vahel. Eesmärk on olnud välja selgitada, millised tingimused ja pedagoogilised strateegiad võivad koolis anda häid tulemusi ning millised tegurid võivad õpilaste edasijõudmist takistada.

Teisalt ei ole ühest vastust küsimusele, millised on seosed erinevate õpitulemuste ja kooli pedagoogilise lähenemise vahel. Uuringud osutavad küll, et kooli töötajate professionaalne kogukond või hea koostöökultuur tundub toetavat häid tulemusi (Haug, 2004). Sama kinnitab Danmarki pedagoogikaülikooli uuring, mille kohaselt parimaid tulemusi saavutavad koostööd väärtustavad Norra koolid. Samuti tundub, et projektitööd ja teemapõhist õpet kui töövorme on halvasti rakendatud ning neid meetodeid kasutades ei ole õpilased piisavalt edasi jõudnud. Teataval määral võib ka väita, et õppekoormus Norra



koolis on liiga väike. Tagajärjeks on, et paljud õpilased lahkuvad põhikoolist puudulike teadmiste ja oskustega ning neil on suuri probleeme õpingute jätkamisega (Markussen, 2009).

Lisaks osutavad uuringud tõsistele probleemidele kohandatud õppe rakendamisel. Suuri erinevusi õpilaste õpitulemustes ei saa pidada aktsepteeritavaks. Samas tundub, et kohandatud õppe paremaks rakendamiseks ei ole vaja õpet rohkem individualiseerida. Kui kohandatud õpet mõista laiemalt, peaks selle paremaks rakendamiseks pigem pakkuma kollektiivseid lahendusi, mis puudutavad kõiki õpilasi (Bachmann ja Haug, 2006).

PISA uuringud osutavad, et Norra õpilaste tulemused matemaatikas ja lugemises on kõigi uuringus osalenud riikide keskmise lähedal, kuid märgatavalt madalamal teiste Põhjamaade õpilaste tulemustest (Kjærnsli jt, 2007; Kjærnsli, 2010). Lisaks on Norra õpilaste tulemused OECD riikide keskmisest madalamad loodusteadustes. Need tulemused on olnud suhteliselt stabiilsed kümne aasta jooksul, mil Norra on uuringus osalenud. Ka soolised erinevused tüdrukute kasuks on suhteliselt suured ning lugemises OECD riikide hulgas ühed suuremad. PISA uuringu tulemused on suurel määral kooskõlas rahvusvahelise matemaatika ja loodusainete võrdlusuuringu TIMMS omadega (Grønmo jt, 2004). TIMMSi uuringus on Norra õpilaste tulemused kõigi riikide keskmisest mõnevõrra madalamad. Võrreldes 1995. aasta uuringuga on toimunud märgatav tagasimineku. Need kaunis keskpärased tulemused on saadud hoolimata sellest, et Norra panustab haridusse OECD riikidest kõige enam raha. Ka Taani õpilaste tulemused kesketes teadmiste ja oskuste valdkondades on OECD riikide keskmise valguses olnud suhteliselt halvad (Egelund, 2008).

Norra PISA uuringute aruannetes osutatakse seostele Norra õpilaste õpitulemuste ja pedagoogiliste tegurite vahel. Väidetakse, et õpilastel on valdavalt liiga suur vastutus oma õppimise eest ning õpe on liiga õpilasekeskne. Tundub, et aktiivne tegutsemine on koolis muutunud tähtsamaks struktureeritud ja eesmärgipärasest õpetamisest ja õppimisest. Paljud rakendatavatest pedagoogilistest tegevustest ja töömeetoditest ei ole läbi uuritud ja empiiriliselt tõendatud (Kjærnsli jt, 2007; Kjærnsli ja Roe, 2010). Lisaks väidetakse, et õpetaja kui täiskasvanu roll klassis on liiga ebamäärane.

PISA uuringus määratletakse „hea koolina” kooli, kus õpilased saavutavad paremaid tulemusi, kui võiks eeldada nende koduse tausta põhjal. Norras on hea kooli tunnusteks positiivsed õpilastevahelised suhted, toetavad õpetajad ja hea töökeskkond klassis. Head kooli iseloomustavad ka õpilaste kõrge õpimotivatsioon ning selged ootused seoses õppimisega.

Eespool esitletud uuringutulemusi toetab Taani haridusuuringute keskuse (*Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*) tehtud meta-analüüs. Nende projekti põhiküsimus oli, millised õpetaja pädevused toetavad mõju-uuringute põhjal noorte õppimist. Analüüsiraport toetub 70-le kogu maailmas avaldatud uuringule, mis käsitlevad seoseid õpitulemuste ja õpetajate pädevuse vahel (Nordenbo jt, 2008). Uuringud käsitlesid nii põhiharidust kui ka järgmisi haridustasemeid. Neist järeldub, et õppimist mõjutavad järgmised tegurid:

- ✿ Õpetaja kujundab iga õpilasega lähedase suhte.
- ✿ Õpetaja on pädev juhtima õppetööd / suunama õppeprotsessi ning reegleid kehtestama ja jõustama.
- ✿ Õpetaja on oma aines pädev.

Õpetamise ja õppimise puhul on paljuski tegu interaktsiooni ja kommunikatsiooniga. Õppimiseks kujunevad tingimused õpilase, õpetaja ja õpitava materjali omavahelises seoses. See tähendab, et peamised seosed, nagu suhted õpilaste vahel, õpilase ja õpetaja vahel ning õpetaja oskus õpet juhtida ja struktureerida, on õpilaste edasijõudmise seisukohast määrava tähendusega.

Need järeldused toetavad John Hattie (2009) väga põhjalikku uuringut õpilaste edasijõudmist mõjutavate tegurite kohta, mida käsitleb raamat „Visible Learning”. Raamat on 15 aasta töö tulemus ning tõenäoliselt kõige põhjalikum pedagoogilise uurimistöö analüüs ja kokkuvõte, mida maailmas kunagi nähtud. Pedagoogikaajakiri „Times Educational Supplement” nimetas raamatut „hariduse pühaks graaliks”. Hattie töö põhineb 800 rahvusvahelisel meta-analüüsil, mis omakorda lähtuvad 52 000 kvantitatiivsest uuringust kokku 83 miljoni õpilase kohta.

Raamatus analüüsitakse ja käsitletakse 138 eri muutuja tähendust õpilaste edasijõudmisele. Muutujate kaalu väljendatakse selliste mõju suurustena, nagu on esitatud Hattie analüüsi aluseks olevates uuringutes. Mõju suurus on standardhõlbena väljendatud erinevus vähemalt kahe mõõtmise vahel. Mõju vahemikus 0,00–0,19 tähistab Hattie uuringus mõju puudumist, 0,20–0,39 vähest mõju, 0,40–0,59 keskmist mõju ja üle 0,60 suurt mõju. Raamatus esitatakse mõju suurused kergesti mõistetaval kujul ning kõiki 138 muutujat kirjeldatakse lõppeesmärgi suhtes. Hattie hinnangul ei ole koolis mõtet rakendada meetmeid, mille mõju õpilaste edasijõudmisele on väiksem kui 0,40.



Järgnevas tabelis on esitatud mõned tegurid, mille mõju õppimisele on kõige tugevam.

Valdkond	Mõju suurus	Mõju-hinnang	Koht 138 muutuja järjestuses
Õppimist toetav hindamine / õppimist toetav õpetaja tagasiside	0,90	suur mõju	3
Õpetaja selge suhtlus ja õppe struktuur	0,75	suur mõju	8
Positiivne ja toetav suhe õpilase ja õpetaja vahel	0,72	suur mõju	11
Selged hea õpetamise standardid	0,88	suur mõju	4
Käitumisega tegelemine klassis	0,80	suur mõju	6

Eelnevast võime järeldada, et õpetajal on täiesti määrav roll protsessides, mis toetavad õpilase õppimist. Hattie uuring osutab, et arenguruumi on eriti pedagoogilise töö osas, toimugu see klassis või muudes õppimiskohtades. Nimetatud tegureid saab suurel määral seostada sotsiaalsete süsteemidega koolis ja eriti iga klassi kui sotsiaalse süsteemiga. Kooli ja klassi kommunikatsioonimustrid ja -süsteem tunduvad olevat õpilaste edasijõudmisega seotud. See tähendab, et koolis on sotsiaalseid süsteeme, kus kommunikatsioon ergutab ja mõjutab õpilasi nii, et õppimiseks kujunevad head tingimused. Sellistes sotsiaalsetes süsteemides tekitatakse õpilaste psüühiliste süsteemidega struktuursed seosed, mis loovad võimaluse õppimiseks.

Hattie järeldab uuringutulemuste põhjal, et peame hakkama rohkem arutama, mis on hea ja halb õpetamine, ning veelgi enam, milline peaks olema õpetaja interaktsioon õpilastega. Sellest lähtudes võttis Hattie kasutusele nähtava õppe (ingl k *visible learning*) mõiste ja lähenemisviisi, mille kohaselt õpetaja peab oskama näha õppimist õpilase silmade läbi ning tegema seeläbi õpetamise ja õppimise õpilasele nähtavaks. See tähendab, et hea õpetamise puhul ei ole tegu kindla meetodiga, vaid õpetamisel ja interaktsioonil õpilasega on palju tahkusi, mida õpetaja peab valdama.



Hattie sõnul vajame õpetajaid, kes reflekteerivad teadmiste toetudes oma töö üle, õpetajaid, kes on vahetud ja õpetamisele pühendunud, kes pööravad tähelepanu iga õpilase mõtlemisele ja väljakutsetele ning annavad talle tagasisidet, ning õpetajaid, kes eelkõige loovad keskkonna, kus eksimine on lubatud. Õpetajad peavad tegema koostööd, et arutada, hinnata ja kavandada õpet kriitilise refleksiooni kaudu ning tõendus põhiste teadmiste valguses. Need seisukohad on vägagi kooskõlas LP-mudeli peamiste tööpõhimõtetega. Õpetajad peavad kohtuma, et arutada oma tööd, lähtudes teaduspõhistest teadmistest.

Käitumisprobleemid koolis

Süsteemiteooria arusaama kompleksisusest toetavad suuresti ka uurimused, mis käsitlevad koolis esinevaid käitumisprobleeme. Uuringutes on analüüsitud, millised tegurid aitavad selgitada koolis esineva probleemse käitumise arengut ja püsimist (Nordahl jt, 2005). Järgnevalt esitame enamiku neist seostest või teguritest, mis käitumisprobleemide teket ja püsimist soodustavad:

- ✿ ebaselged reeglid või reeglite ebajärjekindel järgimine
- ✿ ebaselged ootused seoses positiivse käitumisega ning selle vähene tunnustamine
- ✿ halb õppetöö juhtimine (reaktiivne, autoritaarne, järeleandlik või ignoreeriv)
- ✿ negatiivsed või konfliktised suhted õpilase ja õpetaja vahel
- ✿ halb klassikeskkond (vähene ühtekuuluvustunne, vähe toetust, palju konflikte, konkurents)
- ✿ vähe struktureeritud ja õpilasi vähe haarav õpetamine
- ✿ puuduvad kogu kooli hõlmavad kavad ja strateegiad probleemse käitumise ennetamiseks ja sotsiaalsete oskuste edendamiseks
- ✿ eraldi õpe käitumiskeskustega õpilaste rühmas

Eelnev osutab, et õpilaste käitumisprobleeme tuleb samuti vaadelda seostatuna õpetajate, õpetamise ja kooli õppekeskkonnaga. Õpilaste tajutud osalust ja õppe struktuuri, õpetajatepoolset õppe suunamist, õpetajate ootusi seoses prosotsiaalse käitumisega ja selle tunnustamist koos reeglite kehtestamise ja jõustamisega võib vaadelda kui kontekstimuutujaid, sest need tegurid on kooli õppekeskkonna ja õppe väljendus. Lisaks aitavad need muutujad seostatuna inimestevaheliste suhetega oluliselt paremini mõista probleemse käitumise ulatust ja tüüpe. Tähelepanu all on nii õpilaste suhted kaasõpilastega kui ka õpilaste suhted õpetajatega. Suhteid käsitatakse siinkohal



kontekstist tingitud nähtusena. Tasub rõhutada, et paljude käitumisprobleeme selgitavate tegurite abil saab selgitada ka õpilaste õpitulemusi (Kjærnsli jt, 2007).

Üheskoos väljendavad need selgitused, et kui õppetöö on ebapiisavalt struktureeritud, reeglid ebaselged, õppetöö juhtimine järeleandlik, klassis on õpilaste vahel konflikte ja õpilaste suhted õpetajaga on halvad, esineb suure tõenäosusega ka suhteliselt palju probleemset käitumist. Nii käitumisprobleemide erinevad vormid kui ka ulatus on sel moel seotud kooli sotsiaalsete süsteemidega ning nende kaudu mõistetavad. Käitumisprobleeme ei peaks selgitama *ainult* indiviidi probleemina või individuaalse probleemina, mis iseloomustab üksikuid õpilasi. Kooli sotsiaalsete süsteemide ülesehitus, mustrid ja raamistik ning õpilaste käitumine on omavahel seotud. Seosed võib leida nii eesmärgipärase või positiivse käitumise kui ka probleemse käitumise puhul. Käitumine väljendub sotsiaalsetes seostes ja on ise üks kommunikatsioonivorme. Lähtudes sotsiaalse süsteemiteooria kommunikatsioonikäsitusest, võivad nii probleemne kui ka eesmärgipärane käitumine edastada infot ja sõnumit. Käitumise kaudu saame vahendada ja väljendada nii viha kui ka rõõmu.

Süsteemne käsitlus eeldab, et käitumisprobleemide ennetamisel ja lahendamisel muutub tähtsaks töö sotsiaalsete süsteemide struktuuri ja mustrite muutmiseks. Lapsed ja noored, kes käituvad probleemset, teevad seda sotsiaalse süsteemi osalistena. Kui me muudame keskkonda, mis avaldub vastavas sotsiaalses süsteemis toimuva kommunikatsiooni mustrite ja struktuurina, siis kommunikatsioon muutub. See toob tõenäoliselt kaasa muutuse ka õpilaste käitumises (Nordahl, 2005). Samal moel saavad muutused sotsiaalses süsteemis või keskkonnas, kus õpilased viibivad, tuua kaasa parema õppekeskkonna ja aidata kaasa nii õpimotivatsiooni tõusule kui ka õpitulemuste paranemisele. Õppekeskkonda saab arendada suunas, mis toetab positiivseid õpiprotsesse. Parim võimalus edendada laste ja noorte tegevust ning õppimist on mõjutada koolis ja klassis valitsevat keskkonda. Tähtsaim osa keskkonnast on õpetaja. Kui saame koolis sisse seada sotsiaalsed süsteemid või õppekeskkonna, mida õpilased tajuvad heana, paraneb tõenäoliselt ka õpilaste edasijõudmine.





4. PEATÜKK

Õppekeskkonna tähendus

Õppekeskkonna mõiste ja õppekeskkonna tähenduse mõistmine seostub eelkõige uurimuste ja andmetega, mis käsitlevad õpilaste õpitulemusi või akadeemilist edasijõudmist koolis. Esimesed õppimise mudelid olid suhteliselt lihtsad sisend–väljund-mudelid, kus seost nähti õppesse panustatud ressursside ja saavutatud õpitulemuste vahel. Materiaalsete ressursside kõrval peeti õpitulemuste saavutamisel tähtsaks õpilaste võimekust ja eeldusi ning selliseid õpetamise aspekte nagu õppetöö korraldus, selge eesmärgiseade ja erinevate töömeetodite kasutamine (Ogden, 2004). Samas aga koolis toimuvaid protsesse seda tüüpi mudelites ei selgitatud.

Paralleelselt sisend–väljund-mudelitega loodi ka suhteliselt lihtsaid ja osalt instrumentaalseid õpetamismudeleid, milles rõhutati, et sisu ja meetodi valikul tuleks lähtuda õppe eesmärgist (Tyler, 1949). Selline eesmärgile ja vahendile keskenduv lähenemisviis oli sageli seotud konkreetsete ainetega. Püstitatud küsimused käsitlesid tihti seda, millised meetodid annavad konkreetse aine õppes parimaid tulemusi. Õpilaste eelduste ja kontekstitegurite tähendust peeti suhteliselt püsivaks ja erinevates koolides ühesuguseks.

Need mudelid ei aidanud kuigivõrd mõista ja selgitada õpitulemuste erinevusi eri koolide vahel. Seetõttu kasvas huvi koolis toimuvate protsesside ning sotsiaalse õhustiku vastu, milles õpe toimus. Arusaam sellest, mis toetab heade tulemuste saavutamist, muutus märksa avaramaks kui pelgalt õppe aspektide vaatlemine. Ühtlasi hakati märgatavalt enam tähelepanu pöörama kooli siseelu teguritele. Kasutusele võeti suhteliselt keerukad protsessi–tulemuse-mudelid, et selgitada välja, mis iseloomustab heade õpitulemustega koole ja klasse. Need mudelid näitasid, et koolis on rida õppeväliseid tegureid, mis korreleeruvad tulemusnäitajatega. Selgus, et tulemuste saavutamisel on määrava tähtsusega paljude tegurite kombineeritud mõju, mitte üksi konkreetsed tegurid, nagu näiteks õpetamine. Arusaamadest selle kohta, mis mõjutab õpilaste aineõpet ja sotsiaalsete oskuste kujunemist, kasvas mõne aja pärast välja õppekeskkonna mõiste.

Õppekeskkond ja õpilaste edasijõudmine

Eri koolide õpitulemuste selgitamisel tõsteti olulisena esile eelkõige klassi ja kooli kontekstitingimusi. Teisisõnu hakati ka õpitulemuste seisukohast tähtsaks pidama kooli õppekeskkonda. See aitas mõista, et õpetamine ja õpilaste edasijõudmine on mõlemad ühelt poolt hea õppekeskkonna tulemus ja teiselt poolt mõjutavad õppekeskkonda (Nordahl, 2008). Hea õppekeskkond aitab kaasa heale edasijõudmisele õppeainetes ja heade sotsiaalsete oskuste kujunemisele ning samal ajal aitavad motiveeritud ja hästi toimetulevad õpilased kaasa hea õppekeskkonna püsimisele.

Haridusvaldkonnas on eriti viimasel kümnendil avaldatud rida uuringuid, milles on selgelt tõendatud erinevate õppekeskkonna tegurite roll õpilaste akadeemiliste õpitulemuste ja sotsiaalsete oskuste kujunemises (Kjærnsli, 2007; Nordenbo jt, 2008; Hattie, 2009). Tähtsamad tegurid on järgmised:

- ✿ õpilase ja õpetaja suhted
- ✿ õppetöö juhtimine
- ✿ õpilastevahelised suhted
- ✿ reeglite kehtestamine ja kasutamine
- ✿ ootused õpilastele
- ✿ kodu ja kooli koostöö





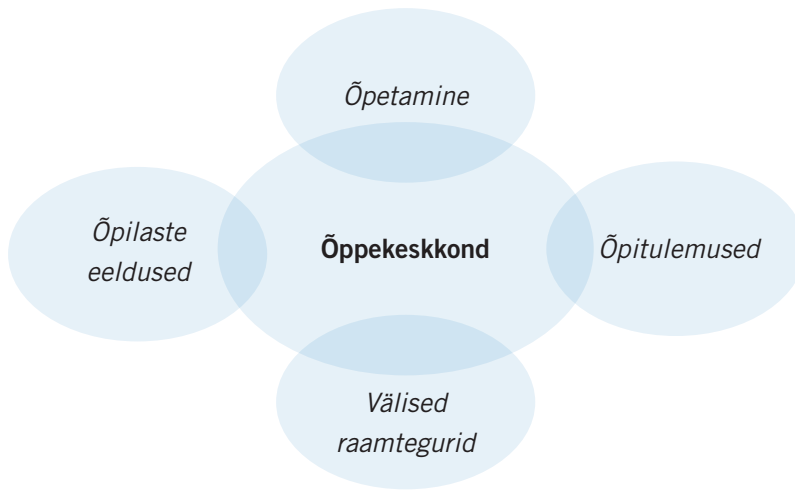
Kokkuvõtlikult võime öelda, et hea õppekeskkond ei edenda üksnes tervist, heaolu ja positiivset sotsiaalset arengut. Hea õppekeskkond toetab kasvatustööd ning edendab ka aineõpet. Õppekeskkond, mida iseloomustab hea füüsiline keskkond ja kus õpilased ei koge kiusamist, tõrjumist, rassismi, vägivalda ja diskrimineerimist, aitab kaasa õpilaste sotsiaalsele ja akadeemilisele arengule ning loob võimaluse positiivse identiteedi kujunemiseks. Samuti ei ole mingit vastuolu hea ja kaasava õppekeskkonna ning õpilaste hea ainealase edasijõudmise vahel. Kõigi õpilaste akadeemiline ja sotsiaalne areng sõltub suuresti sellest, kui kaasav on kooli õppekeskkond.

Õppekeskkonna mõiste piiritlemine

Kui me soovime õppekeskkonna mõistet selgemalt piiritleda, võime lähtuda struktuuri-, protsessi- ja tulemuste omadustest (NOU, 2003:16). Kooli tulemuste all mõistame õpilaste akadeemilist, sotsiaalset ja isiksuslikku arengut koolis. Tegu ei ole õppekeskkonna osaga, kuid nagu eespool osutatud, on õpitulemused selgelt seotud õppekeskkonna omadustega. Protsessiomadused viitavad koolisisestele tegevustele, mis on täiesti selgelt õppekeskkonnaga seotud. Struktuuriomadused kujunevad kooli tegevust raamistavate tegurite põhjal, mille hulgas on nii õppekeskkonna tegureid kui ka muid tegureid, nt koolihoone, majanduslikud võimalused, õpetajate erialane ettevalmistus, õppevara, õppekavad, õigusaktid jms.

Materiaalseid tegureid (koolihoone, majanduslikud võimalused, õppevara jms) võib nimetada ka kooli välisteks raamteguriteks. Neid tegureid saavad õpetajad vähe mõjutada. Kui keskenduda neile teguritele kui osale õppekeskkonnast, võib see kergesti panna õpetajad ja koolijuhid lahti ütleva oma vastutusest kooli õppekeskkonna paremaks muutmisel. Õppekeskkonna mõistet tasuks eelkõige siduda selliste tingimustega koolis, mida koolijuhid ja õpetajad ise saavad mõjutada ja millega tegeleda.

Lähtudes esitatud lühikesest õppekeskkonna tähenduse arengut käsitlevast ülevaatest, võime õppekeskkonda teiste koolielu valdkondade suhtes piiritleda ja mõista järgmiselt:



Joonis 4.1: Seos õppekeskkonna ja teiste koolielu valdkondade vahel

Esitatud mudelis määratletakse õpetamist konkreetsete ainedidaktiliste ja metoodiliste võtete kasutamisenä. Õpetamise all mõeldakse eesmärkide, sisu, töömeetodite ja hindamisviiside kasutamist konkreetsetes ainetes, see tähendab õpetamise ainedidaktilist käsitust. On ilmne, et hea õpetamine annab parema õppekeskkonna ja hästikorraldatud õppekeskkond teeb õpetamise lihtsamaks. Nagu joonisel näha, kattuvad õpetamine ja õppekeskkond osaliselt, aga samas on neil kummalgi ka oma eriosa. Määratleme õppekeskkonna mõistest lähtuvalt ka õpilaste eeldused, materiaalsed/välised raamtegurid ja õpitulemused. Need on tingimused, mis mõjutavad õppekeskkonda, kuid ei ole õppekeskkonna osad. Õpilaste eeldused ja välised raamtingimused, nagu majanduslikud võimalused, koolihoone ja õppekava, mõjutavad õppekeskkonda, kuid on jäetud sellest välja, kuna õpetajal on vähe võimalusi õpilaste eelduste ja muude seda tüüpi raamtingimuste mõjutamiseks. Õppekeskkonna mõiste on seotud aspektidega, mida koolis on võimalik mõjutada.

Keskne küsimus on, millistest teguritest õppekeskkond koosneb – millised tegurid koolis, lisaks õpetamisele, õpilaste eeldustele ja materiaalsetele tingimustele, on õpilaste õpitulemuste seisukohast tähenduslikud.



Õppekeskkonna tegurid

Uuringutest lähtudes võib koolis olulisteks pidada järgmisi õppekeskkonna tegureid:

- ✿ *Õpetaja kui juht* – see on juhiroll, mida konkreetne õpetaja täidab erinevate klasside ja õpilasrühmadega kohtudes. Sedalaadi juhtimisest räägitakse sageli kui õppetöö juhtimisest ning see rõhutab, et õpetaja vastutab õppe ja sotsiaalsete suhete suunamise eest.
- ✿ *Suhted õpilase ja õpetaja vahel* – silmas peetakse sotsiaalseid suhteid, mis õpetaja ja õpilase vahel kujunevad.
- ✿ *Suhted õpilaste vahel* – sotsiaalsed suhted õpilaste vahel ja sotsiaalne positsioon, mis igal õpilasel on kogukonnas.
- ✿ *Koolis rakendatavad reeglid* – reeglid, mida koolis ja erinevates klassides kasutatakse ning millel on tegelik tähendus õpilaste arengule.
- ✿ *Koolikultuur ja -juhtimine* – juhtimine, koostöö õpetajate vahel, kooli iseloomustav õpi- ja inimesekäsitus ning valdavad väärtused.
- ✿ *Koolikiusamine* – kiusamine on nähtus, mis väljendub õppekeskkonnas ning on seotud mitme õppekeskkonna teguriga, nagu suhted, reeglid, sotsiaalne pädevus ja koolikultuuris valitsevad hoiakud.
- ✿ *Ootused õpilastele* – õppekoormus, ootused ja pühendumus, mis on seotud sotsiaalsete oskuste arengu ja aineõppe ning ka õpetamisega.
- ✿ *Kodu ja kooli koostöö* – dialoog vanemate ja õpetajate vahel ning vanemate abi, tugi ja tunnustus oma lapsele seoses kooliga.

Neid õppekeskkonna tegureid saab konkreetne õpetaja ja koolijuht suhteliselt palju mõjutada. See, kuidas õpilased neid tegureid tajuvad, on suhteliselt tugevalt seotud sellega, kuidas nad koolis käituvad ja milliseid õpitulemusi saavutavad. Õpetajate pühendumust suhetele, õppetöö juhtimisele, normidele ja väärtustele võib pidada nende asjatundlikkuse ja vilumuse näitajaks. Sel moel on õppekeskkonna arendamine seotud ka õpetajate erialase enesetäiendamisega (Nordahl, 2012).

Õppekeskkonna tegureid saab ka otseselt seostada sotsiaalsete süsteemide käsitusega. Enamikku nimetatud teguritest võib tõlgendada kommunikatsioonina klassi sotsiaalses süsteemis ning õpilaste ja õpetajate vaheliste suhete väljendusena. Suhted, juhtimine, normid, väärtused ja ootused on iga sotsiaalse süsteemi tähtsad elemendid või tingimused.

Erinevaid õppekeskkonna tegureid võib mõista ka kooli turvateguritena. Kui õpilased kogevad häid suhteid õpetajate ja kaasõpilastega, selgeid norme ja juhtimist ning



tunnevad, et neid väärtustatakse, et nad saavad koolis hästi hakkama, siis omandavad nad haridust heades turvalistes tingimustes. Nende turvategurite puudumine sotsiaalse isolatsiooni, ebaselgete normide, täiskasvanute negatiivse tagasiside ja halva toimetuleku näol võib tähendada, et õppekeskkond on õpilase arengu riskitegur. Sellisel juhul keskkond kitsendab õpilase arenguvõimalusi ega tarvitse sobivalt toetada tema identiteedi kujunemist.

Säilitavad tegurid õppekeskkonnas

Nagu 2. peatükis osutasime, mõjutavad sotsiaalsete süsteemide mustrid ja interaktsioon meie tegevust sotsiaalses kogukonnas ja õpilaste tegevust koolis. Indiviidide ja aktiivsete osalistena ei saa me vältida nende kogukondade mõju, mille tegevuses osaleme. Mõju, mida erinevad sotsiaalsed süsteemid meile avaldavad, on vaja lähemalt uurida. Võime öelda, et sotsiaalses süsteemis on kogu aeg tegureid, mida me tõlgendame ja millega suhestume. Need tegurid võivad kaasa aidata sellele, et me jätkame teatavat käitumist või et sotsiaalses kogukonnas, näiteks klassis, püsivad teatavad tegevusmustrid. Võib-olla ei väärtustata klassis näiteks kaasatöötamist või peetakse tavapäraseks kedagi tõrjuda või hilinevad nii õpilased kui ka õpetajad tundidesse. Need on konkreetsete indiviidide tegevused, aga samal ajal osa mustrist, mida mõjutavad erinevad sotsiaalse süsteemi tegurid. Nimetame neid tegureid säilitavateks teguriteks.

Mis on säilitav tegur?

Säilitav tegur on kindlapiiriline suhe sotsiaalses süsteemis. See on seotud ühe või mitme indiviidi käitumise ja tegevusega, mis kordub pikema aja jooksul. Enemasti on sotsiaalses süsteemis mitu tegurit, mis koos soodustavad erinevate nähtuste, näiteks probleemse käitumise, erinevate õpistrateegiate või õpilaste kaasatöötamise taseme püsimist. Võime öelda, et nähtusi säilitavaid tegureid võib leida mustrites ja struktuurides, millest sotsiaalne süsteem koosneb (vt 2. ptk).

Õpetajana tajume sageli, et õpilaste käitumises, õpistrateegiates või kaasatöötamise tasemes on probleeme, millega sooviksime midagi ette võtta. Säilitavad tegurid on sel juhul sellele õpiolukorrale iseloomulikud tegurid, mis soodustavad probleemi regulaarset ja pikemaajalist esinemist või on sellega seotud. Meie sammud peaksid probleemi säilitavaid



tegureid vähendama või need kõrvaldama ning meetmete abil tuleks kujundada olukord, mis aitab kaasa õppimisele, heale kaasatöötamisele ja eesmärgipärasele käitumisele.

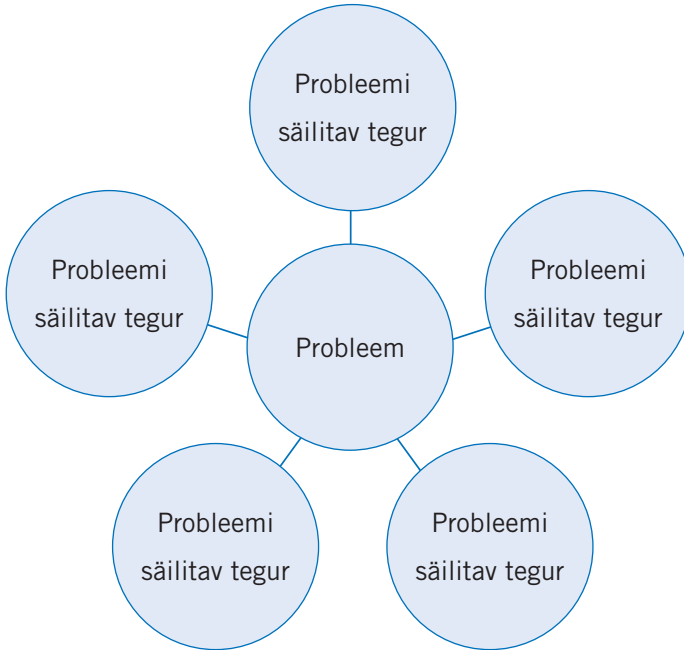
Säilitavate tegurite mõiste on väga oluline selliste tegurite puhul, mis aitavad hoida positiivset õppekeskkonda, kus ka õpilaste õpitulemused on head. Seega tuleb otsida vastust küsimusele, milliste tegurite tõttu keskkond toimib hästi, nii et õpilased tegelevad eesmärgipäraselt aineõppega ja arenevad sotsiaalselt. Kui meil õnnestub need tegurid välja selgitada, on oluline jätkata sellise pedagoogilise praktika rakendamist, milles need tegurid esinevad. Keskne küsimus peaks olema: „Mis see on, miks teatud olukordades koolis läheb hästi?”



Probleem, millega õpetajad kokku puutuvad, võib olla näiteks lärm ja rahutus tunnis. Säilitavateks teguriteks on sel juhul õpiolukorras valitsevad suhted, mis aitavad kaasa lärmi või rahutu käitumise taastekkele ja püsimisele. Säilitav tegur võib olla ebajärjekindel reeglite järgimine, halvad suhted õpetaja ja õpilaste vahel, vähestruktureeritud õpe, halb õhustik klassis. Sellised probleemi säilitavad tegurid eeldavad, et sotsiaalses süsteemis on mustreid, mis soodustavad lärmi ja rahutu käitumise suhteliselt sagedast esinemist.

Samas võivad lärmi ja rahutut käitumist erinevates klassides soodustada erinevad tegurid. Tegur, mis ühes klassis soodustab probleemi püsimist, ei tarvitse mõjuda samal viisil teises klassis. Ühes klassis võib probleemi säilitav tegur olla halb koostöö kodu ja kooli vahel.

Teises klassis võib kooli ja lastevanemate koostöö olla hea, kuigi klassis on palju lärmi ja õpilased on rahutud. See tähendab, et me peame probleemi säilitavad tegurid välja selgitama igaks konkreetses olukorras, mida soovime muuta. Seost säilitavate tegurite ja probleemide vahel, millega soovime midagi ette võtta, saab illustreerida järgmiselt:



Joonis 4.2: Probleemi püsimit soodustavad tegurid

Praktikas on sageli keeruline välja selgitada, millised tegurid täpselt soodustavad nende probleemide püsimit, millega õpetajad ühel või teisel päeval silmitsi seisavad. Muu hulgas sõltub säilitavate tegurite leidmine sellest, mida me otsime, mis värvides me asju näeme ning kuidas nähtut tõlgendame. Õpetajal, kes on olnud probleemi sees pikka aega, on väga keeruline probleemi säilitavaid tegureid välja selgitada. Asja teevad keeruliseks tema subjektiivsed huvid ja sotsiaalne roll, mis mõjutab seda, kuidas ta klassis toimuvat näeb ja mis järeldusi sellest teeb. Õpetaja tõlgenduses peegelduvad õpetajate seas levinud väärtused ja pedagoogilised arusaamad, mis filtreerivad tema olukorda ja huvisid.

Kokkuvõtteks illustreerib olukorda hästi katkend Aksel Sandemose romaanist „Põgenik satub oma jälgedele” (norra k *En flyktning krysser sitt spor*). Minategelane Espen Arnakke kirjeldab oma muljet Halfway mäest:

Newfoundlandi sisemaal on üks mägi, see on Halfway mägi. Mägi kerkib keset kaunis



tasast metsamaad ja seetõttu peetakse teda kõrgemaks, kui ta tegelikult on. Ma käisin mäe ümber jahiretkel ja panin tähele, kuidas ta muutub hoopis teistsuguseks iga kord, kui kas või natuke maad edasi liikuda. Sul võib olla Halfway mäest tuhat kirjeldust ja kõik on õiged. Ma tunnen vastupandamatut tungi öelda nüüd, et mägi on suur ja mitmenäoline, aga tema, kes ta lamas ahelates maas, nägi Halfway mäge vaid kohast, kus ta lamas. (Sandemose, 1970:431)

Antud tsitaat väljendab mitmel moel sotsiaalkonstruktivismi. See tähendab, et suurel määral me konstrueerime oma tegelikkuse. Ka õpetaja klassis konstrueerib või mõjutab ise oma ettekujutust tegelikkusest. Huvitav on see, et õpetaja näeb klassi ainult kohast, kus ta seisab, ning lähtudes oma kogemustest. Teised õpetajad võivad samas olukorras näha ja kogeda midagi hoopis muud. Õpilased tajuvad olukorda omamoodi ning ka vanematel on maailmast teistsugune ettekujutus kui õpetajal. Kui me soovime välja selgitada kõige olulisemad probleemi säilitavad tegurid, on äärmiselt tähtis toetuda võimalikult paljudest vaatenurkadest lähtuval analüüsile.

Me ei räägi sellest, mis on objektiivselt õige või kas õpetaja kogemused ja tõlgendused on õigemad kui teiste õpetajate, õpilaste või vanemate omad. Meie lähenemisviisi puhul ei ole otstarbekas niimoodi arutleda. Lähtume sellest, et nii õpilastel, vanematel kui ka teistel õpetajatel on õigus. Kui õpetaja üritab mõista, ei saa ta lähtuda sellest, et kõik teised on oma seisukohtades ja kogemustes eksinud. Meie reaalsustaju on subjektiivne ja õige meie enda jaoks. Kui õpetaja on avatum õpilaste, vanemate, kolleegide ja juhendajate kogemuste ja läbielamiste suhtes, saab ta oma arusaamu tõlgendada ja korrigeerida. See annab õpetajale parema lähtekoha, et luua koolis keskkond, milles võimalikult paljud õpilased saavad positiivseid õpikogemusi ja häid emotsioone.

Säilitavate tegurite põhitüübid

Ülevaates kõige tavalisematest säilitavate tegurite põhitüüpidest käsitleme tegureid, mis võivad soodustada käitumisprobleeme, ebapiisavat kaasatõotamist ja edasijõudmatust eri ainetes või õpitulemusi, mis ei ole kooskõlas õpilaste potentsiaaliga. Need probleeme säilitavad tegurid on välja selgitatud õppimist ja käitumist käsitlevate haridusuuringute abil (Hattie, 2009; Nordahl, 2005) ning valdavalt samu tegureid oleme märganud, töötades LP-mudeliga erinevates Norra ja Taani koolides:

- ❁ õpetamine (eesmärgid, sisu, õppemeetodid, hindamine ja töökorraldus)
- ❁ õppetöö juhtimine

- ✿ õpetaja ja õpilase suhted
- ✿ normid ja väärtused
- ✿ õpilastevahelised suhted
- ✿ koolikultuur ja õhustik
- ✿ kodu ja kooli koostöö
- ✿ õpilaste kogemused ja reaalsustaju
- ✿ individuaalsed raskused ja omadused

Need on tegurid, mida õpetajad peaksid pedagoogilises töös probleemidega kokku puutudes alati püüdma hinnata. Mitmed neist teguritest on seotud õpetaja endaga ning rõhutavad õpetaja vastutust selle eest, et õpilased tajusid õppekeskkonda soodsana ja saaksid oma võimete kohaselt õppida. Järgnevalt on esitatud näide probleemist ja esitatud tegurid, mis olukorda säilitavad. Õpetaja peaks toimuvat täpselt kirjeldama:



Joonis 4.3: Näide probleemi säilitavatest teguritest



Kolm peamist analüüsiperspektiivi

Probleemi säilitavate tegurite analüüsis kasutatakse kolme perspektiivi: konteksti, aktiivse osalise ehk tegija ja indiviidi perspektiivi. Need kolm vaatenurka aitavad mõnevõrra konkretiseerida, mida süsteemne lähenemine koolis tähendab, ning võimaldavad paremini mõista konkreetsete õpilaste ja koolikeskkonna vahelist vastasmõju. Nendest kolmest perspektiivist lähtudes saab seletada õpilaste tegevust koolis ning kõiki kolme perspektiivi on oluline arvesse võtta, kui soovime korrigeerida õpilaste käitumist, aidata neil paremini õppida ja kujundada koolis parima võimaliku õppekeskkonna.



Konteksti perspektiiv

Kasutame konteksti mõistet, et saada aru ümbritsevast keskkonnast ja sotsiaalsetest tingimustest, milles erinevad sündmused aset leiavad. See tähendab, et kõiki koolis valitsevaid tingimusi, mille raames õpilased tegutsevad ja õpivad, tuleb käsitada koolikontekstina. Konteksti aspektid on õpetamine, õpetaja kui juht, suhted õpilase ja õpetaja vahel, õpilastevahelised suhted, normid ja reeglid, füüsiline keskkond jms. Konteksti perspektiiv eeldab, et õpilaste tegevust tõlgendatakse, lähtudes analüüsivat olukorda või juhtumit iseloomustavatest kontekstitingimustest. Eriti otstarbekas oleks keskenduda kõige tähenduslikumatele teguritele kooli õppekeskkonnas.

Konteksti perspektiivi puhul lähtume sellest, et me kõik oleme end ümbritseva keskkonnaga vastasmõjus. Me tegutseme harva keskkonnast või kontekstist sõltumatult. Selleks, et luua õppimiseks ja arenguks võimalikult head tingimused, on tähtis analüüsida, millised on kooli mitmetahuliste kontekstitingimuste ning õpilaste tegevuste ja kogemuste vahelised seosed. Keskkonda või konteksti kohandades on õpetajal head võimalused täita kooli eesmäärke.

Aktiivse osalise ehk tegija perspektiiv

Kõik lapsed ja noored püüavad oma elu juhtida ja oma olemasolu mõtestada. Nad teevad seda ka koolis õppides. Nende valikuid ei määra ainult kooli kontekstitingimused ega ka nende endi geneetilised eeldused või arengukeskkond, mida pakub neile kodu. Kõik lapsed ja noored teevad iseseisvaid valikuid ja tegutsevad oma eeldustest lähtuvalt. Õpilased loovad pidevalt oma kogemusi ja tähendusi, mis moodustavad nende tegevusele aluse. Nad on oma elu aktiivsed osalised. Aktiivse osalise perspektiivi (ingl k *actor*, nimetatud ka tegija- või toimijaperspektiiviks – *Toim.*) rakendamine eeldab õpikäsitust, mille järgi õpilased ise õpivad (Nordahl, 2010). Õppimine on subjektiivne protsess, mis toimub konkreetsetes õpilases või tema psüühilises süsteemis (vt 2. ptk, *Õpilane kui sotsiaalsete süsteemide aktiivne osaline*).

Kui me tahame mõista õpilaste reaalsustaju, kogemusi ja tegevust koolis, tuleb neisse kõigepealt suhtuda kui oma elu aktiivsetesse osalistesse. Lapsed ja noored on tegutsevad indiviidid, kes soovivad elada mõtestatult. Nende reaalsustaju ja tegevust tuleb mõista selles valguses. Õpilaste arusaamad sellest, mis koolis toimub, on subjektiivsed ja kujunevad nende varasemate kogemuste põhjal. See tähendab, et erinevad inimesed mõistavad üht ja sama olukorda erinevalt. Õpetajana võite olla kaunis kindel, et õpilased tõlgendavad enamikku olukordi teisiti kui teie.

Oma arusaamu ja seisukohti kujundades on igal lapsel ja noorel sarnaselt täiskasvanutega õigus oma arvamusele. Meie subjektiivsed arusaamad ei ole olulised ainult asjana iseendas. Nad on tähtsad ka seepärast, et paljudes olukordades on meie subjektiivsed arusaamad aluseks meie tegudele. Kui soovime koolis muuta või mõjutada õpistrateegiaid, kaasatöötamist, käitumist või muud, peaksime õpilaste väärtusi ja arusaamu tundma. Analüüsides võimalikke probleemi säilitavaid tegureid, on väga oluline lähtuda õpilase perspektiivist ja mõelda järele, kuidas õpilane erinevaid olukordi koolis tajub ja kuidas ta neis tegutseb.



Indiviidi perspektiiv

Õpilaste tegevuse konteksti perspektiivi ja tegija perspektiivi tähtsustamine ei tähenda, et õpilaste individuaalsed omadused oleksid ebaolulised või tähenduseta. On olemas rida individuaalseid muutujaid, mis on koolis toimuva selgitamiseks ja mõistmisteks olulised. Indiviidi perspektiiv eristub tegija perspektiivist selle poolest, et vaatluse all on õpilase omadused ja eeldused, mida ta ise juhtida ei saa. Selline omadus võib olla õpilase õpivõimekus, näiteks intelligentsusnäitaja. Need võivad olla isikuomadused, näiteks temperament, eneseteadlikkuse, ärevuse, depressiooni tase jms. Lisaks võib õpilase peres ette tulla sündmuse või olukordi, mis teda mõjutavad, näiteks on ta vanemliku hooleta, kodustel on alkoholiprobleeme, psüühilisi probleeme või raske majandusolukord. Ka õpilase individuaalsed häired või raskused on indiviidi perspektiivist tähtsad.

Eri perspektiivid üheskoos

Sotsiaalne süsteemiteooria ja süsteemiperspektiiv koondavad suure osa kolmest eespool käsitletud perspektiivist. Üheskoos saab süsteemiperspektiivi, konteksti, tegija ja indiviidi perspektiivi seoseid esitada järgmiselt:



Joonis 4.4: Eri perspektiivid

Säilitavate tegurite tähendust vähendavad meetmed

Süsteemse lähenemisviisi kohaselt tuleks kõik meetmed kavandada vastukaaluks probleemi säilitavatele teguritele või neist teguritest lähtudes (vt käsiraamatu analüüsimudeli osa). Pedagoogiliste meetmete eesmärk peab olema vähendada nende tegurite tähendust või kõrvaldada tegurid, mis probleemi säilitavad. Enamiku säilitavatest teguritest võib leida koolikontekstist ja seepärast tuleks ka enamik meetmeid kavandada vastukaaluks neile teguritele. Kui õppetöö ajal käitub klassis probleemset isegi ainult üks õpilane, ei ole kindel, et meetmed tuleks suunata üksnes sellele õpilasele. Sageli võib õpilase probleemset käitumist toetada keskkond ning sel juhul tuleks meetmed suunata keskkonna muutmisele. Kui muudame koolis õpilast ümbritsevat keskkonda, muudab ka õpilane oma käitumist. Näiteks tuleb sageli ette, et õpilane, kes puutub kokku rahulike ja meeldivate õpetajatega, on õppides ka ise rahulik ja meeldiv.

Koolis on erinevate probleemide puhul olnud tavaks rakendada meetmeid konkreetse õpilase suhtes, nt korraldada talle eriõpet tähtsamates ainetes, vestelda temaga, nõuda temalt teistsugust käitumist, võtta ühendust vanematega vms. Strateegiaid või meetmeid kavandades ei tasuks jääda pidama selliste traditsiooniliste ja ühekülgsede indiviidikesksete võtete juurde. Süsteemse lähenemise korral tuleks mõelda, millised meetmed muudaksid last või noort ümbritsevat keskkonda (kontekstitingimusi). Individuaalsed meetmed või kavad võivad süsteemsetele lõpuks lisanduda. Muutuste ja arengu seisukohast suurima potentsiaaliga on aga õppekeskkonna tingimuste parandamine.

Enamik strateegiaid eeldab, et õpetajad peavad võtma initsiatiivi ja muutma oma õpetamispraktikat. Koolis ei saa toimuda arengut, kui õpetajad ei ole valmis tegema oma töös korrektiive. Õpetajad, kes muutusi ette ei võta, peavad reeglina oma probleemidega edasi elama. Kahjuks on tagajärjeks tihti ka see, et õpilased ei saa oma vajaduste kohaselt õppida ja areneda.

Turvalises ja eesmärgipärases õppekeskkonnas on ka õpilaste õpitulemused suure tõenäosusega head, nad arenevad hästi ja neil kujuneb positiivne identiteet. See eeldab aga, et õpetajad märkaksid õpilasi ning oskaksid analüüsida ja kasutusele võtta asjakohaseid pedagoogilisi strateegiaid ja meetmeid.



Kokkuvõte

Käsiraamatu selles osas oleme püüdnud anda lühikese sissejuhatuse teooriasse ja empiirilistesse uuringutesse, mis on LP-mudeli aluseks ja millele mudelis viidatakse. Õpetajatel ja koolijuhtidel, kes LP-mudeliga töötavad, ei ole vaja üksikasjalikult ja süvendatult tegeleda teooria ja uuringutega, aga mõningad teadmised kuluvad ära, et eelkõige käsiraamatu analüüsimudeli osas esitatud mudelit edukalt rakendada.

Kuigi käsiraamatus on põhitähelepanu süsteemiteoorial, ei ole süsteemiteooria pedagoogiliste probleemide analüüsimiseks ja pedagoogiliste meetmete väljatöötamiseks ainuvõimalik lähenemisviis. Töös LP-mudeliga on täiesti võimalik kasutada teisi teoreetilisi lähenemisi. LP-mudelis ei eelistata ühtki konkreetset pedagoogilist meetodit või tööviisi. Samuti ei ole süsteemiteooria sugugi ainuke teoreetiline alus, mida saab kasutada.

Eelkõige iseloomustab LP-mudelit pedagoogilises kontekstis pragmaatilisus. Mudel toetab õpilaste akadeemiliste õpitulemuste paranemist ja sotsiaalsete oskuste arengut ning mudeli rakendamisel toetutakse teaduspõhiste teadmiste sellest, mis mõjutab õppimist ja arengut. Kui õpetajad pikemat aega LP-mudeliga töötavad, lähtuvad nad sellest, mis on koolis efektiivne, ja kasutavad seda oma pedagoogilises töös.





KIRJANDUS

- Bachmann, K. E. ja Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport 62. Høgskulen i Volda.
- Dufour, R. ja Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Egelund, N. (2008). PISA 2006 En sammenfatning. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Eide, H. ja Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Elster, J. (1989). *Vitenskap og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdal, D. (1982). The status of Rationality Assumptions in Interpretation and in the Explanation of Action. – *Dialectica*, nr. 36.
- Grønmo, L. (2004). *Hva i all verden har skjedd med realfagene?* Oslo: Insitutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2004). *Resultat fra evalueringa av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Røe A. ja Trumo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Røe, A. ja Trumo, A. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. ja Roe, A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kneer, G. ja Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann. Introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (1998). *Social systems*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2000). *Sosiale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Manger, T. Lillejord, S., Nordahl, T. ja Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen forlag.
- Nordahl, T. (2000). *En skole to verdener*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA-rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, A. ja Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.



Nordahl, T. ja Overland, T. (1997). Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole. 2.utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R.E. ja Østergaard, S. (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.

NOU (2003:16). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Ogden, T. (2004). Kvalitetskolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. ja Klefbeck, J. (2003). Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge. Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, J. (2004). Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik. København: Hans Reitzels Forlag.

Sandemose, A. (1970). En flyktning krysser sitt spor. Oslo: Aschehoug.

Solvang, P. (1999). Skriftspråk, læring og avvik. Rapport 3/1999. Oslo: Senter for samfunnsforskning.

Trickett, E. J. ja Zlotlow, S. F. (1990). Ecology and Disordered behavior. – Leone, P. (ed.): Understanding troubled and troubling youth. London: SAGE Publications, Inc.

Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.

Analüüsimudel

Mudeli kirjeldus ja rakendamine
LP-rühmades

Thomas Nordahl

Täiendatud ja parandatud väljaanne 2012
Hanne Jahnsen, Janne Støen ja Torunn Tinnesand







1. PEATÜKK

Sissejuhatus

Norra koolides³ algatatakse palju erinevaid arendusprojekte. Arendustöö suurim proovikivi on see, kuidas uuendusi süstemaatiliselt rakendada, hinnates samas tulemusi ja kavandades jätkutegevusi. Muutused ja areng võtavad aega. Aeg on õpetajate pingelises igapäevatoos väärtuslik ressurss ning arendustööks kasutatud aeg peaks toetama õpilaste õppimist ja parandama heaolu. Selleks, et arendustööks valitud strateegiatesse või programmidesse panustatud raha ja aeg oleksid saadud tulemustega proportsioonis, valivad koolipidajad ja juhid üha sagedamini rakendamiseks teaduspõhiseid programme või mudeleid. 2006. aastal avaldati Norras koolidesse tehtavate ennetavate investeeringute ülevaade („Forebyggende innsatser i skolen“), milles selgitakse, millised programmid on uuringute põhjal efektiivsed. LP-mudel ehk õppekeskkonna ja pedagoogilise analüüsi mudel on üks soovitatud strateegiatest, mille mõju paljudele õpilaste akadeemilise ja sotsiaalse õppimise seisukohast olulistele aspektidele on tõendatud.

Õpetaja roll muutub pidevalt, liikudes puhtast teadmiste ja oskuste vahendamisest kooli kui õppiva organisatsiooni arendamise suunas. Norra õpetajatel on alates 1970. aastatest olnud kohustus võtta aktiivselt osa oma kooli kvaliteedi eesmärgipärasest arendamisest. Õpetaja roll on avardunud ning lisaks õpilastega seotud tööle vastutab õpetaja üha enam kooli ühiste ülesannete täitmise eest. Õpetaja on professionaalse kogukonna liige. Üha suurem on vajadus nii juhtide ja õpetajate kui ka õpetajate omavahelise koostöö järele. See eeldab, et õpetajad hoiavad end kursis värskemate teadusuuringutega ning täiendavad end ja omandavad uusi pädevusi kogu tööelu jooksul. Paljud õpetajad kogevad, et sedalaadi professionaali roll seab neile väga kõrged nõudmised. Vastutust erinevate arendusprotsesside eest ei saa jätta iga üksiku õpetaja kanda – juhi ülesanne on suunata koolipere ühist arendustööd ja õppimist.

Muutuste ja arengu kohta tehtud uurimused osutavad, et tulemuste saavutamiseks on

3 LP-mudeli käsiraamat on tõlgitud norra keelest, seetõttu on raamatus mitmeid viiteid Norra koolidele ja Norras tehtavale haridusuuendusele. – *Toim.*



hädavajalik kindla aja jooksul süstemaatiliselt ja struktureeritult töötada. LP-mudel pakub tööks vajaliku süsteemi ja struktuuri. Kindel töökorraldus ning selgelt määratletud rollid ja ülesanded võimaldavad toetada õpetajate tööd ning järgida mudeli teoreetilisi aluseid ja põhimõtteid kogu pikaajalise õppe- ja arenguprotsessi vältel. LP-mudeli töökorraldusse on kaasatud kõik kooliga seotud tasandite esindajad. Nii koolipidajad, õppenõustamiskeskuste esindajad, koolijuhid kui ka õpetajad on kohaliku tasandi kooliarenduses tehtavas koostöös tähtsad osalised. Selline töökorraldus on LP-mudeli kui *arendusstrateegia* tähtis osa. LP-mudeli kui strateegia kõige tähtsam element on õpetajate analüüs, mis käsitleb õpetajate probleeme klassis. Analüüsi toetamiseks on välja töötatud süsteemiteooriale vastav *analüüsimudel*.

LP-mudeli on võtnud kasutusele enam kui 700 Norra ja Taani kooli 3500 õpetaja ja 30 000 õpilasega ning nad on saanud kinnitust, et mudeli abil tehtav töö avaldab mõju kogu koolikultuurile. Õpilaste õppimist mõjutab eelkõige see, millised on õpetajate hoiakud ning kuidas nad probleemidest aru saavad. 45 Taani LP-koolis tehtud uuring osutab:

LP-mudel kutsub esile hoiakumuutuse, mis võimaldab lahti öelda harjumuspärastest pedagoogilistest mõttemallidest ning leida kooli igapäevatöös ja õppekeskkonnas levinud probleemidele uuenduslikke lahendusi. (Andresen 2009:18)





Seda mõtet toetavad paljud Norra koolijuhid, kes on öelnud, et töö LP-mudeliga on muutnud õpetajate mõtteviisi ja keelekasutust. Nad on omandanud uusi mõisteid, mille abil oma igapäevast pedagoogitööd mõista ja mõtestada, ning on hakanud seeläbi probleeme oskuslikumalt käsitlema. Uued arusaamad viivad uute lähenemisviiside ja töövõteteneni.

Miks me ometi peame ennast kogu aeg arendama?

Nii Norras kui ka mujal tehtud kooliuuringud osutavad ühemõtteliselt sellele, et kõige suurem mõju õpilaste õppimisele on õpetajal. Õpetajate kõige olulisemateks pädevusvaldkondadeks peetakse suhteid õpilastega, oskuslikku klassijuhtimist ning häid aine- ja ainedidaktika teadmisi (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt ja Østergaard, 2007). Peale selle on tähtis õppetöö sobiv struktureerimine, selged hindamispõhimõtted ja tagasiside andmine õpilastele. Hästi on dokumenteeritud ka see, et pedagoogilised probleemid, näiteks õppimis- ja käitumisprobleemid, sõltuvad mitmesugustest õpiolukordades esinevatest või nendega kaasnevatest teguritest (Aasen, Kostøl, Nordahl ja Wilson, 2010; Kjærnsli, Lie, Olsen, Røe ja Trumo, 2004; Klefbeck ja Ogden, 2003; Nielsen, 2004; Nordahl, 2005).

Oluliseks põhjenduseks kogu kooliperet hõlmava arendusstrateegia algatamisele on see, et igas õpetajate kollektiivis on erinevaid arusaamu õpetaja rollist ja sellest, mis on õpetaja kõige tähtsamad ülesanded. Soome teadlase Hannele Niemise järgi (1999, Norra valitsuse aruanne parlamendile nr 11 (2008–2009)) jagunevad arusaamad õpetaja rollist kahe erineva traditsiooni vahel. Esimese puhul mõistetakse õpetaja rolli instrumentaalsest (eesmärk-abinõu) mõtteviisist lähtudes. Selle kohaselt järgib õpetaja töös õpilasega õppekava eesmärkide täitmiseks vajalikke suuniseid. Õppe kvaliteeti ja õpetajate pädevust määratletakse kitsaste mõõdetavate kriteeriumide abil. Teises traditsioonis peetakse õpetajat professionaalse kogukonna liikmeks. Rõhku pannakse õpetajatöö eetilisele ja ühiskondlikule tähendusele. Õpetajad peavad iseenda ja kooli igapäevatöö edasiarendamises aktiivselt osalema. Nad peavad looma õppimisvõimalused kõigile. Oluliseks peetakse kolleegide koostööd. Oma rolli täitmiseks peab õpetaja olema professionaalselt sõltumatu.

Erinevad on ka õpetajate ja koolijuhtide arusaamad koolis esinevatest probleemidest. Kasvatusteadlased kasutavad probleemide lahendamise seotud erinevate käsitlusviiside illustreerimiseks mõisteid „kategoriseeriv“ ja „suhetepõhine“. *Kategoriseeriva lähenemise*



puhul räägitakse õpilaste individuaalsetest puudujääkidest või kõrvalekalletest. Õpilaste suhtes, kes koolis edasi ei jõua, rakendatakse sageli erimeetmeid puuduvate oskuste, võimete või funktsioonide kompenseerimiseks. Need meetmed arvestavad aga vaid vähesel määral õppekeskkonna puudustega. *Suhetepõhise lähenemise* kohaselt on tähelepanu keskmes indiviidi kokkupuude kooli kui sotsiaalse süsteemiga. Me räägime *raskustes õpilastest*. Pedagoogilise tegevuse põhiküsimus on, kuidas muuta kool kui õppekeskkond selliseks, et üha enam õpilasi saaks õppest veelgi rohkem kasu (Emanuelsson, Persson ja Rosenquist, 2001). Suhetepõhine lähenemine võtab arvesse koolikeskkonna suhted ja seosed ehk süsteemperspektiivi. LP-mudeli aluseks on suhetepõhine lähenemine.

Mis tahes pedagoogiline praktika sisaldab mõlema lähenemisviisi elemente, kuid domineeriv paradigma on erinev. Pedagoogika põhiküsimus on selles, milline lähenemine on otstarbekaim, et arendada kaasavat ja õpilaste vajadustega kohandatud õpet, nii et kõik õpilased saaksid õppest optimaalset kasu (Bachmann ja Haug, 2006).

Õpetajate kollektiivides esineb alati erinevaid käsitusi õpetaja rollist ning põhimõtteliselt erinevaid arusaamu probleemidest. Eesmärk ei ole, et kõik õpetajad mõtleksid ja tegutseksid ühtmoodi, kuid õppivas organisatsioonis on tähtis, et erimeelsustest räägitaks.

Õppiv organisatsioon on organisatsioon, mille kultuuri iseloomustab kõige enam kogemusest õppimine. (Hauen, F. V. jt, 1995)

Õpetajad ja koolijuhid peavad olema võimelised arutlema, millised on erinevate õpetajarollide ja põhimõtteliselt erinevate probleemikäsituste tagajärjed ning seostama neid konkreetsete õppimise ja õpetamise eeldustega. LP-mudeli alusel toimuv süstemaatiline analüüs ja meetmete väljatöötamine aitab kujundada ühise pedagoogilise keele ja ühise arusaama õpilaste õppimist mõjutavast õppekeskkonnast. Samuti toetab mudeli alusel tehtav töö kooli kui õppiva organisatsiooni arengut. Õpetajate töörühmades (LP-rühmades) õpivad nii üksikud õpetajad kui ka rühm tervikuna. Õpetajad saavad uusi ühiseid teadmisi, mida kasutada oma praktika arendamiseks. Kooli LP-juhrühmas jagatakse LP-rühmade kogemusi ning juhid kannavad hoolt, et õpitu ja uued töövõtted kajastuksid kooli arengu- ja töökavades ning tegevuses. Sellega kindlustatakse, et õpib kogu organisatsioon.



LP-mudeli alusel tehtava töö eesmärk

LP-mudeli alusel töötades arendatakse koolides head õppekeskkonda ning soodsaid tingimusi aineõppeks ja sotsiaalsete oskuste kujunemiseks. Töö LP-mudeliga aitab arendada pädevust õppimis- ja käitumisprobleemide ennetamiseks ja vähendamiseks. Mudelit kasutades saab iga õpetaja koostöös teiste õpetajatega arendada oma oskust mõista seoseid õpilaste tegevuse ning erinevate õppekeskkonna ja õppe tingimuste vahel. LP-mudeli kasutamine aitab ka kujundada koolis kollektiivset ja muutusele vastuvõtlikku kultuuri.

LP-mudeli kasutamine

Töö LP-mudeliga eeldab terviklikku lähenemist ja järjekindlust. Mudelit tuleb rakendada, järgides käsiraamatus kirjeldatud protseduuri ja põhimõtteid. Vastasel korral ei ole heade tulemuste saavutamine tõenäoline (Manger ja Nordahl, 2006). Värske uuringud osutavad, et koolis ei ole probleemiks mitte teadmiste, asjakohaste mudelite või meetmete puudus, vaid suuresti see, et teadmisi ei rakendata ega kasutata süstemaatiliselt. See võib olla üks põhjusi, miks Norra kooli nimetatakse mõnel puhul „kängurukooliks” (Tiller, 1990). Koolid hüppavad ühe pedagoogilise idee või meetodi juurest teise juurde, võtmata piisavalt aega nende süstemaatiliseks katsetamiseks ja hindamiseks.

LP-mudelist on sisse kirjutatud eeldused ja nõuded koolidele ja õpetajatele, et nad teeksid oma tööd vajaliku süsteemsusega. Samas on selge, et iga kooli juhtkond ja õpetajad otsustavad, kuivõrd süsteemselt neid nõudeid järgitakse. Mudeli tulemuslikkus sõltub selle kasutamisest.

Analüüsimudelit tuleks kasutada käsiraamatus kirjeldatud moel erinevate probleemide lahendamiseks vähemalt kolme aasta jooksul. LP-mudeli järjekindel ja pikaajaline kasutamine on heade tulemuste saavutamiseks määrava tähtsusega. (Aasen ja Sjøby, 2011; Nordahl, 2005)

Käsiraamatu analüüsimudeli osa iga peatüki lõpus on viiteid jätkulugemiseks. Mõnikord viidatakse ka käsiraamatu teooria osale ja muutuste juhtimise osale, teinekord muudele teemakohastele allikatele. Lisaks on iga peatüki lõpus mõtlemisülesanded. Neid võib LP-rühmades aktiivselt kasutada, et LP-mudelit paremini tundma õppida





2. PEATÜKK

Analüüsimudeli rakendamine õpetajate töörühmades (LP-rühmades)

LP-mudel kui tegevuskava kirjeldab rollide ja vastutuse jaotust, koostööd, koolitust, eestvedamist, uurimistööd ja analüüsimudelit. Analüüsimudeliks nimetatakse töövahendit, mida õpetajad LP-rühmades kasutavad. See on süstemaatiline meetod, mille abil tegeleda klassis ja koolis esinevate probleemidega.

Analüüsimudeli puhul ei ole tegu valmis õppemeetodiga. See on pedagoogilise analüüsi tööriist, mis aitab paremini aru saada, millised tegurid vallandavad, mõjutavad või säilitavad õpiraskusi ja käitumisprobleeme koolis.

Lähtudes õppekeskkonna või koolikultuuri põhjalikust analüüsist, töötavad õpetajad koostöös välja ja rakendavad meetmeid ja strateegiaid, mis toetavad õpilaste õpitulemuste paranemist, vähendavad käitumisprobleeme, soodustavad koostööd õpetajate või kooli ja kodu vahel. Mudeli abil saab eri tasanditel tegeleda paljude erinevate probleemidega.

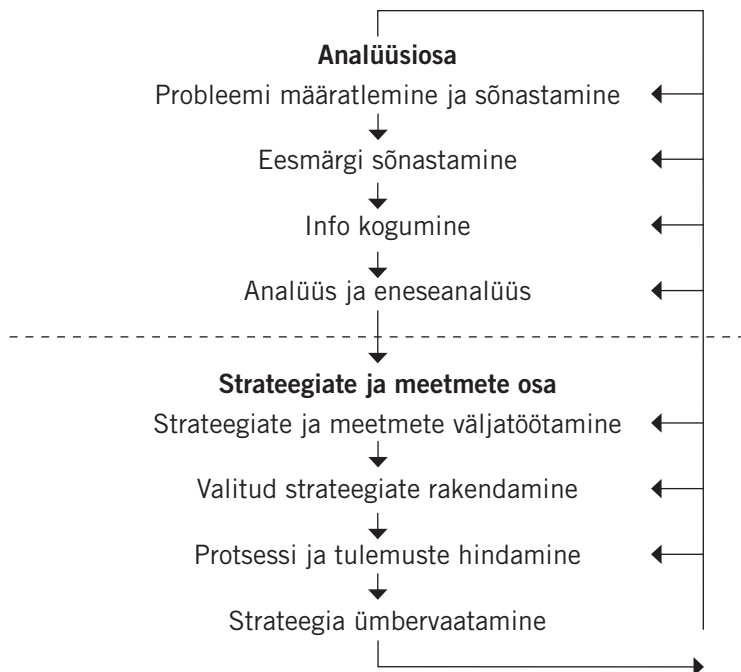
LP-rühmade jaoks olulised teemavaldkonnad on näiteks järgmised:

- ✿ õpitulemused
- ✿ õpimotivatsioon ja kaasatöötamine
- ✿ erinevat tüüpi käitumisprobleemide vähendamine ja ennetamine
- ✿ õppekeskkonna muutmine
- ✿ õppe kohandamine vastavalt õpilaste vajadustele
- ✿ koostöösuhted õpetajate vahel
- ✿ koolikultuuri muutmine
- ✿ koostöö lastevanematega



Juhtumid, mida LP-rühmade kohtumistel arutatakse, ei tarvitse konkreetsete õpetajate jaoks olla suureks probleemiks. Tegu võib olla näiteks tagasiside kvaliteedi parandamisega või sellega, kuidas panna paremini tähele hästi toimivaid olukordi. Lähtudes süsteemiteooriast, mille rõhuasetus on indiviidi ja keskkonnatingimuste vastasmõjul, on eesmärk pedagoogiliste meetmete abil vähendada võimalikult suurel määral negatiivse mõjuga tegurite kaalu.

Analüüsimudelit tuleb rakendada siin kirjeldatud järjekorras:



1. joonis: Analüüsimudel

Mudel is on palju elemente, asju, mida õpetajad on alati teinud. Uus on nende süstemaatiline esitus. On hea, et kõik on kohustatud töötama ühel ajal ühe õpilase/ juhtumiga, sest sel juhul mõeldakse enneaegse meetmete valiku asemel kogu juhtum põhjalikumalt läbi. Nii ületame eelarvamused ja rajame oma hinnanguid tegelikele alustele. (Andresen 2009:23)

Joonisel on näha mudeli põhiosad: analüüsiosa ning strateegiate ja meetmete osa. On tähtis, et neid osi hoitaks lahus. Enne kui alustada strateegiate või meetmete väljatöötamisega, tuleb läbi teha kõik analüüsiosa etapid. Protsessi saab ümber vaadata ja vajalikke muudatusi teha, kui strateegiad või meetmed on rakendatud ja tulemused



hinnatud. Ümbervaatamise etapis tuleb tähelepanu pöörata mudeli kõigile etappidele.

Otsusel, millised strateegiad või meetmed valitakse, on muutuste esilekutsumisel suur kaal. Strateegia võib käsitleda näiteks klassitöö juhtimise oskuste arendamist. Selle strateegia raames võib valida mitmeid konkreetseid meetmeid:

- ✿ õpetaja alustab tundi täpselt
- ✿ õpetaja tervitab kõiki õpilasi
- ✿ õpetaja kirjutab õpieesmärgid tahvlile
- ✿ õpetajad teevad koostööd õppetöö juhtimise reeglite väljatöötamisel ja järgimisel

Iga nimetatud meede võib mõjutada õppetöö juhtimise edukust. Meetmete hindamisel tasub mõelda, kas kõiki meetmeid on rakendatud. Mõni meetmetest võib eesmärgini jõudmisel olla eriti kaalukas.

Strateegia on tegevuste/meetmete kava konkreetse eesmärgi saavutamiseks. Kava käsitleb peamiselt seda, mida teha, mitte kuidas teha.

Meede tähendab konkreetseid tegevusi. See kirjeldab, kuidas õpetajad peaksid tegutsema.

Suhtlus LP-rühmades

Kui me soovime, et LP-rühmade töö oleks eesmärgipärane, peavad õpetajad julgema oma probleeme välja öelda. Tähelepanu keskmes peab olema konkreetne muutus, mida üks või teine õpetaja on soovinud. LP-rühma kuuluvad õpetajad peavad üksteise tööd ja teadmisi aktsepteerima. Tegu peab olema võrdsete partnerite vahelise tõelise dialoogiga, kus suhtutakse positiivselt üksteise aitamisse ja toetamisse. Nii areneb ka iga õpetaja usk iseendasse ja oma pädevusse.

LP-rühma esimesel kohtumisel on oluline kokku leppida käitumisreeglid, mis soosivad avatust, eneseanalüüsi ja erinevate teemade esiletoomist. Käitumisreeglid tuleb rühmas sisuliselt läbi arutada ja lõpuks kirja panna. Reeglid aitavad rühmal arendada osalejate suhtes siduvat teadmispõhist praktikat ja tõhusalt tööd teha.



LP-rühma juhtimine

LP-rühma juht vastutab muu hulgas järgmiste ülesannete eest:

- ✿ hoiab rühma tõhusalt töös
- ✿ jälgib kella
- ✿ hoolitseb arutelu protokollimise eest
- ✿ toetab LP-mudeli põhimõtete järgimist
- ✿ jälgib, et rühm töötaks sujuvalt vastavalt analüüsimudeli eri etappidele
- ✿ hoolitseb konkreetsete teemade selge esiletoomise eest
- ✿ hoolitseb selle eest, et õpetajad saaksid vajaduse korral supervisiooni

Kogemus näitab, et rühmajuhi funktsioon on tulemuste saavutamise seisukohast oluline. See ei tähenda, et LP-rühma juht võtab kogu vastutuse enda peale. Kõik rühma liikmed vastutavad mudeli põhimõtete järgimise eest, panustavad oma teadmiste ja kogemustega ning hoolitsevad selle eest, et teemasid käsitletaks erinevatest vaatenurkadest. Kõik peavad olema valmis oma probleemidega välja tulema. Rühmaohtumiste protokollijateks peaksid kordamööda olema kõik rühma liikmed. LP-rühma esimesel kohtumisel võib kirja panna protokollimise järjekorra. Rühm peab ka kokku leppima, kuidas toimitakse siis, kui rühmaliige soovib saada õppenõustamiskeskuselt kovichiooni. Kooli juhtkond loob rühmaliikmetele vajaliku kovichiooni võimaluse.

LP-rühma juhi vastutus

LP-rühma juht

- ✿ osaleb kohtumistel kooli koordinaatori ja teiste töörühmade juhtidega
- ✿ osaleb kooli LP juhtrühmas
- ✿ osaleb võrgustikutöös

LP-rühma juht saab arutada erinevaid probleeme, näiteks analüüsimudeli kasutamist ja omavahelist suhtlust, motivatsiooni ja osalemist rühmas koolijuhi või LP-koordinaatoriga, kui LP-tööd ei koordineeri koolijuht, vaid selleks valitud koordinaator. Koos saavad nad otsustada, millised probleemidest tuleks võtta arutusele kooli LP-juhtrühmas. LP-rühmade juhid tegutsevad selle nimel, et LP-mudeliga tehtav töö koolis toetaks õppimist ja muutusi indiviidi, rühma ja organisatsiooni tasandil. Õpetajad arutavad oma



igapäevaseid probleeme LP-rühmades, juhid viivad õpetajate töörühmade teemasid edasi kooli LP-juhtrühma ning see rühm viib probleemide arutelu edasi õppenõukogusse, koolipere üldkoosolekule ja/või linna või valla juhtrühma. Kõigis nimetatud kogudes tuleks probleeme käsitleda analüüsimudelit rakendades. See suurendab tõenäosust, et teemat analüüsitakse enamatel organisatsioonitasanditel ning ka meetmeid töötatakse välja mitmel tasandil.

Kui LP-rühmade juhid osalevad kooli ja linna või valla juhtrühmade töös, saavad selgemaks seosed konkreetsete õpetajate kogetud probleemide ning kooli kui organisatsiooni probleemide vahel. Tekib ühine arusaam ja ettekujutus organisatsioonikultuurist. Kool areneb õppiva organisatsioonina.

LP-rühma liikmete vastutus

Kõik vastutavad selle eest, et LP-rühm oleks usaldusväärne foorum, kus konstruktiivselt tegeleda nii õpilaste kui ka täiskasvanute suhete, suhtluse ja sotsiaalse keskkonnaga koolis.

Kõik rühma liikmed võtavad vastutuse:

- ❁ tulevad täpselt ja ettevalmistatult kõigile kohtumistele
- ❁ võtavad kaasa endale vajalikud vahendid, nt kirjutusvahendid, arvuti vm
- ❁ suhtuvad avatult ja mõistvalt enda ja oma kolleegide probleemidesse
- ❁ võtavad vastutuse rühmaprotsesside eest
- ❁ on lojaalsed rühmale ja rühmajuhile ning järgivad LP-mudeli põhimõtteid
- ❁ esitavad arutamiseks probleeme ning näitavad üles huvi kooli LP-töö vastu
- ❁ loevad teoreetilist kirjandust
- ❁ teevad vajaduse korral ettepaneku võtta aeg maha („time out“)

LP-rühma liikmed, kes ei saa LP-rühma kohtumisel osaleda, teavitavad oma puudumisest kooli juhtkonda samal moel nagu muude puudumiste korral. Rühmajahi ülesanne ei ole otsustada, kas puudumine on põhjendatud. Puudujad märgitakse kohtumise protokollis.



LISALUGEMIST

Käsiraamatu muutuste juhtimise osast:

Terviklikkus ja järjepidevus lk 152,

LP-mudeli töökorraldus lk 136–137,

LP-rühma juht lk 138, lk 145–146 ja lk 153,

LP-rühmade tegevus lk 138–139 ja lk 147–151.

MÕTLEMISÜLESANDED

- ❁ Olete rühma kohtumisel esitanud arutamiseks probleemi. Kui analüüsitakse probleemi säilitavaid tegureid, kogete, et mitmed rühmaliikmed toovad järjest välja oma edulugusid. See tekitab teie tunde, et te ei ole oma probleemiga toime tulnud, kuna olete ebapädev.

Arutlege, kuidas rühm saab kasutada aja mahavõtmist, et muuta fookust.

Kes vastutab aja mahavõtmise ettepaneku eest?

Kes vastutab teema juurde tagasipöördumise eest?

- ❁ LP-rühma kohtumisel keskendub üks õpetaja pidevalt käsitletava probleemiga seotud tingimustele, millega õpetajatel on keeruline midagi ette võtta: vanemad ei tee kooliga koostööd, koolil ei piisa ressursse, juhtkond ei hoolitse selle eest, et õpetajad saaksid teha seda, milleks nemad on välja õppinud – õpetada. Analüüsimudelit on keeruline järgida, kuna see õpetaja võtab pidevalt sõna.

Arutlege, kuidas tulla toime rühma tööd takistava suhtlusega.

Kes võtab vastutuse ja sekkub?

Kuidas on arukas sekkuda?

- ❁ LP-rühmas on keeruline saada õpetajaid oma probleemidest rääkima. Üks ütleb, et tal ei ole mingeid probleeme. Teine ütleb, et tal ei ole midagi, mida tasuks arutusele võtta. Kolmas ütleb, et tal küll on probleem, aga ta tegeleb sellega ja saab ise hakkama.

Arutlege, millega võib olla seotud soovimatus teemasid tõstatada.

Kuidas panna rühm mõistma, et töö LP-mudeliga aitab arendada nii igaühe enda pädevust kui ka ühiselt areneda?



- ✿ LP-rühmas on kujunenud väga turvaline ja meeldiv õhkkond. Suhtlus on peaaegu eranditult toetav, st kõik on mõistvad ja ühel meelel ning raske on esitada küsimusi või tuua välja vaatenurki, mis võivad mõjuda väljakutsuvalt või kriitiliselt. Vähe on edasiviivat suhtlust, mis aitaks näha käsitletavaid teemasid uutest vaatenurkadest.

Arutlege, kuidas muuta rühma suhtlust konstruktiivsemaks.

Kuidas esitada küsimusi, mis avavad uusi vaatenurki?

Kuidas olla konstruktiivne, olles samal ajal toetav ja mõistev?

Analüüsimudel samm-sammult

Võtame aluseks ühe konkreetse juhtumi, et selgitada, kuidas analüüsimudelit praktikas kasutada.

LP-rühm

Kõnealune õpetajate töörühm ehk LP-rühm koosneb seitsmest õpetajast. Need on Oskar, Karin, Peeter, Maie, Solveig, Niina ja Eva, kellest viimane on rühma juht. Kõik töötavad u 400 õpilasega põhikoolis eri kooliastmetes. Kolm õpetajat on juba esitanud probleeme rühmas arutamiseks. Seekord on 7. klassi õpetajal Karinil probleem, millega seoses ta soovib abi saada. Karin on enne kohtumist kirjutanud oma juhtumist lühikese kokkuvõtte, et teised teaksid, mida ta tahab arutama hakata. Ise on ta teema juba läbi mõelnud ja otsustanud, kuidas soovib probleemi tutvustada. Eva vaatab nimekirjast järele, kelle kord on protokollida, ning palub Oskaril protokollivormi järgi märkmeid teha.



Probleemi määratlemine ja sõnastamine

Juhtumi tooja: Karin

Kuupäev: 16.02.2012

Ma olen mures ühe oma klassi tüdruku pärast, kellel on viimasel ajal üha suuremad probleemid nii õppimises kui ka kaaslaste ja õpetajaga läbisaamises. Ma ei saa temaga kontakti ega tea, mida teha.

Probleemi suuline tutvustamine:

Karin räägib, et kõnealuses 7. klassis on 26 õpilast: 14 poissi ja 12 tüdrukut. Klass on elav ning õpitulemustelt väga ebaühtlane. Kolm õpilast õpivad individuaalse õppekava järgi. Enamikku aineid klassis annavad kolm õpetajat, kellest üks on olnud ligi neli kuud haiguslehel. Püsiva asendusõpetaja leidmisega on olnud probleeme, nii et kogu selle aja jooksul on klassiga tegelenud palju erinevaid täiskasvanuid.

Karin ütleb, et praegu on ta eriti mures Maikeni pärast. Karinile tundub, et tüdruk on viimasel ajal palju muutunud. Maikeni õpitulemused on sel aastal olnud üsna kõikuvad. Ta on matemaatikas võimekas ja jõuab tundides hästi edasi, aga kontrolltööd ja koduülesanded teeb kehvasti. Ta teeb palju vigu ja jätab sageli ülesandeid vahele, tuues põhjenduseks, et ei tea, kuidas neid lahendada.

Maiken on üsna väikest kasvu, habras ja kõhnuke. Tal on pikad heledad juuksed, mida ta enamasti kannab hobusesabas. Maikenil ei ole klassis palju sõpru, kuna teised peavad teda pirtsakaks ning mõned tüdrukud arvavad, et ta on väga lapsik. Vahetundides istub ta sageli üksi kiige peal või on koos paari 5. klassi tüdrukuga, kes elavad temaga samas kandis.

Maiken ei riku tundides tavaliselt korda, aga viimastel kuudel on tema käitumine muutunud. Ta teeb vähe kaasa, unustab sageli õpikud ja muud asjad koju, vastab jämedalt, kui õpetaja tema poole pöördub. Ta jääb sageli hommikuti kooli hiljaks.

Maiken elab koos emaga, õdesid-vendi tal ei ole. Maikeni isa kolis pere juurest ära kolm aastat tagasi, kui ema oli tema vägivallatsemise pärast politseisse pöördunud.



Maiken kohtub isaga ebaregulaarselt; isa elab lähikonnas ning on leidnud uue elukaaslase, kellega on just lapse saanud.

Karin ütleb, et ta on Maikeniga toimunud negatiivsete muutuste pärast mures ning ei tea, mida teha. Ta soovib rühma abi.

Selgitavad küsimused

Kui Karin on oma probleemi tutvustanud, saavad teised rühma õpetajad võimaluse küsimusi esitada. LP-rühma juht algatab ümber laua küsimustevooru. Selle eesmärk on teha kindlaks, kas LP-rühma liikmed saavad aru Karini probleemi kujunemisloost, ning anda samal ajal nõuküsitajale võimalus probleem uuesti läbi mõelda. Kas juhtumil on tahkusi, mis ei ole piisavalt selged? Mille kohta on tal vaja lisainfot koguda? Kas olemasolevat infot on võimalik tõlgendada teisiti? Küsimused ei tohi sisaldada varjatud nõuandeid või meetmete ettepanekuid.

Küsimustevoor võimaldab Karinil oma probleemist põhjalikumalt aru saada ning annab teistele rühmaliikmetele juhtumist parema ülevaate. Selle protsessi eesmärk on kujundada Karini probleemist võimalikult ühine arusaam, et analüüs ja meetmed vastaksid parimal moel tegelikule olukorrale. On tähtis, et rühma liikmed püüaksid esitada küsimusi võimalikult avatult ja objektiivselt. Keskenduda ei tasu sarnastele probleemsetele näidetele oma praktikast. Tähelepanu all on Karini teema.

Liv Gjems on kirjeldanud nelja kvisiooniolukordadesse sobivat küsimuste tüüpi, mida saab LP-rühmades kasutada (Gjems, 1995).



Uurivad küsimused erinevuste selgitamiseks:

- ✿ Millisena sa tajud Maikeni muutumist?
- ✿ Kes Maikeni käitumisele kõige enam reageerib?
- ✿ Kellel on Maikeniga kõige parem kontakt?
- ✿ Mida ema Maikeni muutumisest arvab?
- ✿ Kas on veel õpetajaid, kes on märganud muutusi Maikeni õppimises ja käitumises?

Uurivate küsimuste eesmärk:

- ✿ Selgitada erimeelsusi probleemi mõistmisel ja lahknevusi mõtteviisis
- ✿ Tuua välja erinevused teoreetilistes ja praktilistes arusaamades
- ✿ Eristada detailid ja tuua päevavalgele uued käsitusviisid

Mõju käsitlevad küsimused:

- ✿ Kuidas mõjutab Maikeni käitumine teisi õpilasi?
- ✿ Kuidas sinu arvates mõjutab mure Maikeni pärast sinu igapäevast tööd õpetajana?
- ✿ Kas see, kuidas sina Maikenisse suhtud, mõjutab kuidagi tema käitumist ja töössesuhtumist?

Mõjuküsimuste eesmärk:

- ✿ Keskenduda sellele, mida nõuküsija on tähele pannud
- ✿ Selgitada sündmuste ja reaktsioonide vastasmõju
- ✿ Keskenduda olevikule ja tulevikule, mitte sündmuste ja käitumise põhjustele või eesmärkidele

Hüpoteetilised küsimused:

- ✿ Kui sa saaksid midagi muuta selles, kuidas sa Maikeni õpetad või kuidas temasse suhtud, siis mida muudaksid?

Hüpoteetiliste küsimuste eesmärk:

- ✿ Panna osalejad vabamalt reflekteerima siin ja praegu oluliste küsimuste üle
- ✿ Tuua esile uusi vaatenurki ja alternatiivseid käsitusviise
- ✿ Hõlbustada loobumist kinnistunud tõlgendustest



Kolmandat osalist käsitlevad küsimused:

- ❁ *Kuidas sinu arvates Maikeni ema suhtub sellesse, mida Maiken kodus kooli kohta räägib?*
- ❁ *Kuidas sinu arvates kolleegid reageerivad sellele, kuidas sina Maikenisse suhtud?*
- ❁ *Kuidas suhtud sellesse, et Maikeni ema võtab alati ühendust otse direktoriga, kuigi sina oled tüdruku õpetaja?*

Kolmandat osalist käsitlevate küsimuste eesmärk:

- ❁ *Saada selgust, millised on osaliste arusaamad sellest, kuidas kahe inimese vaheline suhe mõjutab kolmandat inimest*
- ❁ *Selgitada välja, kuidas mõjutab kahe inimese vahelises suhtluses avalduv käitumine kolmandat inimest*
- ❁ *Selgitada välja, millist mõju avaldab kolmanda isiku reaktsioon juhtumi osalistele*
- ❁ *Kolmandat osalist käsitlevate küsimuste abil harjutavad osalejad oskust jälgida iseennast kõrvalt*





Rühmaliikmete küsimused:

Rühmajuht (Eva): Et me saaksime teemast võimalikult hea ülevaate, teeme nüüd küsimustevooru. Kõik saavad esitada Karinile ühe küsimuse. Kui kõik on küsimused esitanud, laseme Karinil järjest neile kõigile vastata.

Peeter, palun alusta sina!

Peeter: Mis tasemel ta õigupoolest matemaatikas on?

Maie: Sa oled märganud, et Maiken on muutunud. Kas sa räägiksid veidi rohkem, milles need muutused seisnevad?

Solveig: Oled sa märganud, kas ta on kuidagi teistmoodi, kui ta on käinud isa juures?

Niina: Mind huvitab, mida ema sellest arvab. Äkki ta oskaks olukorda kuidagi selgitada.

Oskar: Palun kirjelda, milline oli sinu kontakt Maikeniga varem. Kas sa tegid oma arust enne midagi teisiti?

Eva: Huvitav, mida Maiken ise asjast arvab. Kas sa oled temaga rääkinud?

Karin vastab:

Klassil on oma töökava. Maikenil ei ole varem klassi töökava täitmisega probleeme olnud ning ta ei ole õppinud individuaalse õppekava järgi.

Varem oli nii, et Maiken võis tulla minu juurde ja rääkida mulle mõnest pisiasjast või küsida midagi; mulle tundus, et ta isegi otsis minuga kontakti. Kui ma temalt nüüd midagi küsin, vastab ta ühesilbiliste sõnadega ning ei pöördu kunagi ise minu poole. Ma ei ole ise märganud, et ma teeksin midagi teisiti, aga on selge, et kui ta ei võta ise minuga kontakti, räägin ma temaga vähem. Selles osas pean ma midagi ette võtma!

Maikeni emaga ma ei ole rääkinud, aga olen juba pikka aega mõelnud, et peaks



rääkima. Ma ei ole rääkinud oma murest ka Maikeni endaga.

Tema ei räägi kunagi oma isast ja ma ei tea, millal ta on isa juures külas käinud.

LP-rühma juht küsib, kas rühmal on Karinile veel küsimusi. Kui on, tehakse veel üks küsimustevoor. Karinilt uuritakse ka, kas ta soovib juhtumit veel põhjalikumalt käsitleda.

LP-rühma juht: Karin, kas sa oled mõelnud, kuidas probleemi sõnastada?

Karin: Ei ole. Ma tahaksin, et rühm teeks ettepaneku.

Probleemi sõnastamine

Analüüsimudelit kasutades lähtutakse probleemist või juhtumist, millega üks või mitu õpetajat on kokku puutunud. See, kes on probleemiga koolis kõige otsesemalt seotud, määratleb või sõnastab probleemi olemuse. Mudelit rakendatakse konkreetse olukorra suhtes õpetajate igapäevases pedagoogilises töös. Käsitletav probleem võib olla seotud korduvate olukordadega, mille puhul õpetaja kogeb, et soovitud ja tegelik olukord lahknivad. Enamasti ei ole otstarbekas alustada tööd LP-mudeliga kõige suuremast probleemist või kõige suuremaid väljakutseid esitavast olukorrast õppetöös. Alustada tasuks hoopis teemast, mille puhul suure tõenäosusega õnnestub parandada õpilaste õpitulemusi, arendada õppekeskkonda või vähendada käitumisprobleeme.

Enne, kui nimetada midagi probleemiks, mille puhul saab kasutada LP-mudelit, peab olema täidetud mitu tingimust. Ei piisa sellest, et midagi tahetakse muuta. Põhjus, miks praegune olukord ei vasta soovitule, peab olema ebaselge. Piltlikult öeldes, kui kooli mõnes klassis või rühmas on õpetajad ühel meelel, et probleemi (näiteks tüli või korrarikumine klassis) lahendus on seotud kindla õpilasega, ei ole tegu analüüsimudelit vajava probleemi või küsimusega. Probleemiga on tegu juhul, kui avastame, et probleemset käitumist vallandavad või säilitavad tegurid ei ole täiesti selged ning lisaks õpilasega seotud teguritele võib olla muid määravaid tingimusi. See eeldab, et probleemiga silmitsi seistes ei tohi kohe alguses teha kaugele ulatuvaid järeldusi. Õpilaste tegevus on seotud koolis valitsevate tingimuste ja keskkonnaga (Nordahl 2006). See on LP-mudeli põhimõtteline eeldus. Juba probleemi määratledes on oluline jääda avatuks uutele vaatenurkadele.



Probleemid peavad olema nii selgelt ja konkreetselt sõnastatud, et need annaksid hea lähtekoha edasiseks tööks. Kui probleem on näiteks seotud tüli või korrarikkumisega, tuleks täpsustada, mis laadi tüliga on tegu. Tihti puutub õpetaja kokku paljude erinevate probleemidega. Sel juhul on vaja seada need tähtsuse järjekorda ning hakata nendega edasises analüüsis ükshaaval tegelema.

LP-rühma ettepanek probleemi sõnastamiseks

Rühmaliikmed teevad Karinile erinevaid sõnastusettepanekuid, kuna probleemile on võimalik läheneda mitmeti. Karinile on kasulik, kui ta saab probleemi mõtestamiseks erinevaid ideid. Samas on tähtis, et sobiva sõnastuse valiks välja Karin ise. Tegu on tema probleemiga ning tema hakkab sellega edasi töötama.

Rühmalt tulevad probleemi sõnastamiseks järgmised ettepanekud:

- ❁ Maikeni õpimotivatsioon on madal ning ta ei tööta kaasa.
- ❁ Maikenil on klassis vähe sõpru.
- ❁ Maikeni peresuhted on keerulised.
- ❁ Maiken jääb sageli kooli hiljaks ja vastab jämedalt.
- ❁ Karin tunneb, et tal jääb vähe aega üksikute õpilastega tegelemiseks.
- ❁ Klassi tüdrukud ei ole piisavalt kaasatud.
- ❁ Klassil on palju erinevaid õpetajaid.

Probleemi määratlendes on tähtis valida variant, millega on võimalik midagi ette võtta.

Karin valib määratluse „Maikeni õpimotivatsioon on madal ning ta ei tööta kaasa“.

MÕTLEMISÜLESANNE

Probleemi määratlemine algab sellest, et sa ei tea, kuidas või miks miski on juhtunud/ tekkinud/toimunud, ning soovid midagi ette võtta. Probleem on seotud soovitud ja tegeliku olukorra vahelise erinevusega, mille puhul sa tahad midagi teha, et jõuda lähemale soovitud olukorrale. Mõelge, mida see tähendab analüüsimudeliga töötades. Kuidas see mõjutab analüüsi ja meetmete valikut?



Mõelge, mille poolest erinevad järgnevalt esitatud probleemimääratlused ning kuidas nende puhul analüüsimudelit kasutada:

- ✿ Maikeni peresuhted on keerulised.
- ✿ Maiken jääb kooli hiljaks ja vastab jämedalt.
- ✿ Õpetajal jääb vähe aega üksikute õpilastega tegelemiseks.

Eesmärgi sõnastamine

Probleemi määratledes kirjeldatakse suhteliselt hästi klassi hetkeolukorda. Kui juhtumi tooja on probleemimääratluse välja valinud, tasub LP-rühmas läbi arutada, milline peaks olema juhtumi tooja soovitud õppekeskkond ja õpiolukord. Kui tegu on aktuaalse probleemiga, on juba alguses tähtis luua ettekujutus olukorrast, mida soovitakse saavutada. Selline eesmärk annab tööle suuna ning ütleb samas, milline peaks olema olukord klassis, kui eesmärk on saavutatud.

Rühmajuht küsib Karinilt: Milline oleks olukord klassis, kui Maiken oleks selgelt motiveeritud ja töötaks tundides hästi kaasa?

Karin: Ma ei oleks nii murelik. Klass hoiaks ehk rohkem kokku. Klassis ei oleks nii palju „kampusid” kui praegu ning Maiken oleks üks tüdrukute rühma loomulik liige.

Peeter: Karin, sa pead tüdrukule kõrgemaid nõudmisi esitama. Ta käib ju juba seitsmendas klassis.

Solveig: Ja ma arvan, et eesmärk peaks olema, et isa ja ema teeksid paremini koostööd.

Rühmajuht: Me räägime nüüd tegelikult juba sellest, millisena Karin näeb olukorda tulevikus. Kas sa räägiksid veel oma tulevikupildist, Karin?

Karin: Jah, kõige tähtsam on ikkagi, et Maiken leiaks klassis sõpru ja keskkond oleks selline, et ta tunneks end koolis paremini. Ma usun, et siis paranevad ka tema motivatsioon ja õpitulemused eri ainetes. Ma oleksin väga rahul, kui näeksin, et talle meeldib koolis ja ta tuleb erinevate ainetega hästi toime.



Selline arutelu võib osutada, et õpetajad mõistavad oma rolli erinevalt ning neil on oma rollist ja tööst õpetajana põhimõtteliselt erinevad arusaamad.

Arusaam õpetajarollist:

- ✿ Õpetaja on teadmiste edastaja; töö on peamiselt seotud õpilastega ning vähesel määral suunatud organisatsiooni arengule.
- ✿ Õpetaja kuulub professionaalsesse kogukonda, mille liikmed vastutavad ühiselt õppe, õppekava arendamise ning professionaalse identiteedi kujundamise eest teadmuspõhises kontekstis.

Oskar algatab arutelu eesmärgi üle, küsides muu hulgas, mis laadi eesmärk oleks praeguses olukorras kõige otstarbekam. Kas peaksime seadma kitsa või suhteliselt üldise eesmärgi? Eesmärgid juhivad ju mingil määral edasist tööd juhtumiga. Mida te arvate?

Töö LP-rühmades sõltub eesmärgist

Õppekeskkonna arendamine on eesmärgipärane protsess. See, mil määral eesmärk peaks käitumise parandamise või paremate õpitulemuste saavutamise nimel tehtavat tööd suunama, sõltub probleemist, millega tegeletakse. Sama kehtib eesmärkide sõnastamise puhul. Kui täpne sõnastus on vajalik? Sõnastuse täpsus otsustab, kuidas me muutuse nimel tehtava töö eesmärgi piiritleme.

Kitsad eesmärgid

Kitsas eesmärk on sageli lühike, selge ja konkreetne. Kitsas eesmärgiseade tuleneb käitumuslikust lähenemisest õppimisele ja arengule. Sellise eesmärgi näide võib olla „Maiken vastab viisakalt” või „Maiken täidab kõik õppeülesanded”. Seda tüüpi eesmärk suunab tugevalt meetmete valikut ja pedagoogilist praktikat. Sellise sõnastusega eesmärke kasutatakse sageli erinevates eesmärgistatud juhtimise strateegiates. Eesmärgistatud



juhtimist on koolides kasutatud mitukümmend aastat ning seda on nii pedagoogika kui ka psühholoogia vaatenurgast kritiseeritud. Täpsete eesmärkide ja tugeva juhtimise nõudeid leiame muu hulgas instrumentaalsest pedagoogikast ja õppemetoodikast mitmete riikide koolides 1950. ja 1960. aastatel. Tegu oli instrumentaalsete planeerimismudelitega, mis lähtusid üheplaaniilistest tegevuseesmärkidest.

Paljudel juhtudel on probleem, millega LP-rühm tegeleb, seotud konkreetse käitumisega, mida juhtumi tooja soovib muuta või korrigeerida. Sel juhul on otstarbekas seada üheselt mõistetav eesmärk, mis suunab muutuste nimel tehtavat tööd suhteliselt tugevalt. Kitsa eesmärgi eelis on see, et seda on lihtne mõõta.

Laiad eesmärgid

Osalistele ja suhetele keskenduvate lähenemiste puhul annavad eesmärgid suuna ja loovad aluse muutuste nimel tehtavaks tööks. Laiem eesmärk eeldab väiksemat täpsust ja jätab ruumi erinevateks tõlgendusteks. Sellise eesmärgi näide võib olla „Õpe on paremini kohandatud vastavalt õpilaste vajadustele” või „Maiken on koolis rohkem motiveeritud ja töötab paremini kaasa”.

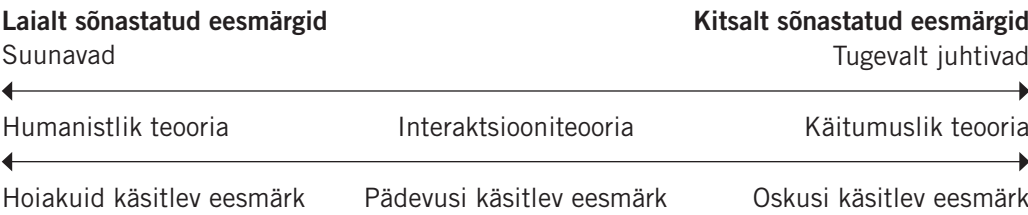
Nõu küsinud õpetaja, kes sõnastab eesmärgi laiemalt, peab järele mõtlema, kuidas mõõta eesmärgi saavutatust. Tähtis on selgelt teadvustada, et laia eesmärgi on lihtne erinevalt tõlgendada ja seda võib olla keeruline mõõta.

Eesmärgistatud juhtimise ja kitsaste eesmärkide kriitika

Alates 1970. aastatest on eesmärkide kaudu juhtimist ja täpseid eesmäärke nõudvaid instrumentaalseid planeerimismudeleid tugevalt kritiseeritud (Stenhouse, 1975). Muu hulgas on osutatud, et täpsete tegevuseesmärkide rõhutamise taustal on puudulik arusaamine sellest, kuidas lapsed ja noored õpivad. Õppimine tähendab hoopis enamat kui teiste loodud teadmiste või oskuste reprodutseerimist. Instrumentaalsete planeerimismudelite kritiseerijad pidasid silmas, et eesmärkide kaudu juhtimine on otstarbekas ainult üksikute õppeülesannete puhul. See sobib selliste oskuste ja teadmiste omandamisel, mille puhul on olemas üks õige lahendus ja mis nõuavad rohket kordamist. Õppeülesannete puhul, mis eeldavad probleemilahendust, mõistmist, seisukohtade kujundamist või loovust, ei ole täpsed eesmärgid ja eesmärkide kaudu juhtimise põhimõtted enam samavõrd sobivad (Engelsen, 1990).



Joonisel on esitatud seosed eesmärkide sõnastuse, tugevuse ja teoreetiliste aluste vahel.



Joonis 2.2: Eesmärgi sõnastused

Lahknevused eri eesmärgitüüpide vahel ja eesmärgitüübist sõltuv juhtimisviis mõjutavad tööd õppekeskkonna ja probleemse käitumisega. Eri tüüpi eesmärgid annavad tööle erineva suuna ning toovad õpetajate töös konkreetsete probleemidega kaasa erinevaid tagajärgi. Eesmärgitüübi valik peab vastama käsitletava juhtumi sisule.



Teadmisi ja oskusi käsitlevad eesmärgid

Õpilased, kellel on probleeme õpimotivatsiooni ja/või käitumisega, vajavad võimalust kohandada oma käitumist koolis vastavalt erinevatele sotsiaalsetele situatsioonidele ja väljakutsetele. Õpilastel on vaja sobivaid käitumisviise harjutada, mitte pelgalt lasta endale ette öelda, kuidas end koolis eri olukordades ülal pidada.

Tulemuseesmärgi puhul kirjeldatakse eesmärgina soovivat käitumist. Käitumise avaldumine osutab, et eesmärk on saavutatud. Kaaluda võib ka üldisemat tulemuseesmärki. Sel juhul on eesmärk seotud õpimotivatsiooni tõusu ja positiivse käitumise sagenemisega või negatiivse käitumise vähenemisega. Teisalt on tähtis täpsustada, milles õpimotivatsiooni tõus või ebasoovitava käitumise vähenemine seisneb. Täpsustada võib nii sagedust kui ka intensiivsust.

Hoiakuid käsitlevad eesmärgid

Õpilaste toimetulekut koolis mõjutavad ka nende hoiakud. Hoiakute kujundamine nõuab laiemat sõnastusega eesmärke, mis tugevalt juhitud õpetamise korral ei ole otstarbekad. Seda tüüpi eesmärk oleks sõnastatud „Maiken suhtub õppimisse ja koolitöösse positiivselt” või „Maikenil on eakaaslastega head suhted”. Hoiakute kujundamise kaudu arendatakse suuresti laste ja noorte isikupära ning õpetajad ei tohiks ette kindlaks määrata või ära otsustada, milline see isikupära või iseseisev mõtlemine peaks olema. Vastasel korral tegeleksime ajupesuga, mitte iseseisvate isiksuste kasvatamisega.

Hoiakuid, identiteeti ja iseseisvust saame arendada teistega suhtlemise ja muude suhestumisviiside kaudu. Selleks, et hoiakute kujundamine oleks tulemuslik, ei saa eesmärgid meie kui kasvatajate käitumist otseselt juhtida. Eesmärgid saavad üksnes anda suuna meie dialoogile laste ja noortega, kui arendame neid perekonna ja ühiskonna eneseteadlikeks liikmeteks, nagu on kirjas riiklikus õppekavas. Selline lähenemine vastab ka LP-mudeli teoreetilistes ja empiirilistes alustes kirjeldatud tegija ehk aktiivse osalise käsitusele (Nordahl 2006). Kui arendame lapsi ja noori kui oma elu aktiivseid osalisi, ei saa me piirduda üksnes nende välise juhtimisega.



Eesmärgitüübi valik

Pärast LP-rühma aruteluringi, milles käsitletakse erinevat tüüpi eesmärke, valib Karin sobiva eesmärgisõnastuse.

*Töörühma juht: On sul tekkinud ideid, millise eesmärgi sa võiksid sõnastada, kui oled probleemina sõnastanud „**Maikeni õpimotivatsioon on madal ning ta ei tööta kaasa**”.*

Karin: Jah, mulle tundub, et sellega sobib kõige paremini lai eesmärk ning ma pakuksin välja „Maiken tunneb end hästi, ta on klassi rohkem kaasatud ning kasutab oma potentsiaali eri ainetes paremini ära”.

LP-rühma juht: Hästi. Õpilastevahelistel suhetel on motivatsioonile ja kaasatootamisele suur mõju. Võib-olla on pakutud eesmärk siiski pisut liiga ambitsioonikas ja raskesti mõõdetav? Karin, mis sa arvad, kas saaksid selle täpsemalt sõnastada?

Peeter: Sa peaksid olema konkreetsem. Ma arvan, et sobiks nii: „Maiken ei vasta enam jämedalt, kui õpetajad temaga räägivad”.

*Karin: Minu meelest on palju tähtsam, et tal oleks klassis sõpru. Paljud asjad loksuvad paika, kui ta tunneb, et ta on klassi ja tüdrukute rühma liige. Nii et eesmärk peaks olema: „**Maiken tunneb end hästi ja saab klassikaaslastega paremini läbi**”.*

LISALUGEMIST

Käsiraamatu teooria osa lk 36–57.

MÕTLEMISÜLESANDED

Peeter ja Karin sõnastavad eesmärgi erinevalt:



Peeter: Maiken ei vasta enam jämedalt, kui õpetajad temaga räägivad.

Karin: Maiken tunneb end hästi ning saab klassikaaslastega paremini läbi.

Arutlege nende eesmärkide erinevuse üle, lähtudes erinevatest teoreetilistest alustest: humanistlik, interaktsiooni- ja käitumuslik teooria.

Kuidas mõjutavad erinevad eesmärgisõnastused edasist analüüsi ja meetmete valikut?

Arutlege, mis teie arvates oleks otstarbekas eesmärk.

Mida oleks vaja, et hinnata eesmärgini jõudmist?

Informatsioon

Mille kohta infot kogutakse?

Kuidas infot kogutakse?

Miks infot kogutakse?

Kes infot kogub?

Kus me infot kogume?

Millal me infot kogume?

Tegu on kultuurilise murranguga: tänapäeval sekkuvad õpetajad üksteise töösse. Vaadeldakse üksteise tööd, avatakse uksed ja näidatakse teistele, millega tegeletakse. (Andresen 2009: 26)

Töös analüüsimudeliga on info süstematiseerimine ja kogumine oluline põhimõte. Head pedoogilised analüüsid ja meetmed eeldavad, et need töötatakse välja parima võimaliku info põhjal. Selleks, et analüüsida, millised tegurid mõjutavad või säilitavad madalat õpimotivatsiooni või probleemset käitumist, on äärmiselt oluline saada piisavalt infot olukordade kohta, milles käitumine avaldub (vt teooriaosa, ptk 5).

Uut infot on vaja selleks, et probleemi oleks võimalik näha eri vaatenurkadest. Õpetajatel, kes ise on probleemsete olukordade keskel ja neid läbi elavad, ei ole algul piisavalt infot,



et toimuvat täies ulatuses näha ja mõista. Õpetaja on toimuvas osaline ning tal ei ole võimalust jälgida ja märgata kõike, mis klassiruumis sünnib. Lisaks jätavad õpetaja varasemad kogemused olukorra tõlgendusele oma jälje.

Pärast probleemi või eesmärgi sõnastamist võtab rühm kokku, mida nad olukorrast teavad:

- ✿ õpilane teeb kontrolltööd ja koduülesanded halvasti
- ✿ jõuab tundides hästi edasi
- ✿ pirtsakas
- ✿ vähe sõpru
- ✿ lapsik
- ✿ unustab töövahendeid
- ✿ hilineb
- ✿ suhtleb jämedalt
- ✿ elab koos emaga

Vajadus uue info järele

Et paremini aru saada, mis kontekstis Maikeni halb käitumine avaldub, otsustavad õpetajad alustuseks ühe nädala jooksul jälgida klassi iga päev 10–15 minutit. Oskar saab teha seda esmaspäeval, teisipäeval ja kolmapäeval, Solveig võtab kaks ülejäänud päeva.

Nad otsustavad ka, et Karin võtab ette vestluse Maikeni emaga.

Karinile pakub huvi Maikeni kui tegija vaatenurk ning seetõttu tahab ta vestelda tüdrukuga. Vestluse eesmärk on saada paremini aru, mida Maiken oma olukorrast koolis arvab ning kuidas seda kogeb (teooria osa lk 36–57).

Oskar tuletab meelde hea õppekeskkonna ja heade suhete tähtsust nii õpetaja ja õpilaste vahel kui ka õpilastel omavahel (käsiraamatu teooria osa ptk 4). Karin tunneb, et Maiken ei ole piisavalt hästi sulandunud oma klassi tüdrukute rühma. Seetõttu soovib ta rääkida klassi tüdrukute liidritega, et kuulda, mida nemad klassist ja klassi õhustikust arvavad.



Meetmed, mida kohe kasutusele võtta

Võttes arvesse rühmas arutatut ning teadmisi motivatsiooni ja heaolu mõjutavatest teguritest, otsustab Karin hakata Maikenit kohe tunnustama, kui ta tunnis hästi kaasa töötab, ning märkida positiivselt ära, kui ta jõuab tundi õigel ajal.



Me näeme seda, millele tähelepanu pöörame

Selle kohta on hea näide Ameerika psühholoogi Daniel Simonsi filmis. Ta uuris, mida inimesed eri olukordades näevad ja mida mitte. Filmis näidatakse korvpallimatši. Pealtvaatajatele antakse ülesanne pidada täpset arvestust, kui mitu söötu mängijad üksteisele annavad. Filmilõigu keskel tuleb platsile gorillakostüümis mees, taob endale vastu rinda ja läheb siis ära. Pärast mängu selgub, et peaaegu mitte ükski vaatajatest ei märganud gorillat. Tugevalt söötude lugemisele keskendatud tähelepanu muutis nad pimedaks kõige muu suhtes. Samal moel võib õpetaja õpetamisele keskendudes muutuda pimedaks muu suhtes, mis klassis toimub.



Erinev vaatekoht tingib erineva tõlgenduse

Kui uuringutes esitatakse õpilastele ja õpetajatele kindlate koolinähtuste kohta ühesugused küsimused, saadakse neile suhteliselt erinevad vastused. See osutab õpilaste ja õpetajate väärtuste erinevusele. Paljudes uuringutes on õpilased hinnanud oma sotsiaalseid oskusi ning samal ajal on õpetajad andnud hinnangu iga õpilase sotsiaalsetele oskustele (Jahnsen, 2000; Ogden, 1995; Sørli ja Nordahl, 1998a). Selgub, et õpilased, kes ise hindavad oma sotsiaalseid oskusi heaks, ei saa samasuguseid hinnanguid õpetajatelt. Õpilased peavad oluliseks oma sotsiaalseid oskusi suhetes eakaaslastega, samal ajal kui õpetajad tähtsustavad suuremal määral sotsiaalseid oskusi suhetes täiskasvanutega ja õppeolukorras. Kui küsida õppe kohta, peavad õpetajad seda selgelt mitmekesisemaks, haaravamaks ja õpilasi aktiveerivamaks kui õpilased ise (Nordahl, 2002).

Sedalaadi uuringud osutavad, kui tähtis on kuulata ja mõista, millisena õpilased koolielu kogevad ja tajuvad. Selleks, et õpetaja saaks kujundada adekvaatse arusaama klassis toimuvast, ei saa ta toetuda üksnes oma kogemustele. Ka arutelud kolleegidega ei anna mingil juhul täielikku ülevaadet klassis valitsevatest tingimustest ega piisavat infot õpilaste käitumise ja tegevuse ajenditest. Vaja on infot selle kohta, mida õpilased ise koolis tajuvad ja kogevad. Probleemidele on tähtis heita valgust mitmest küljest ning saada olukordade kohta infot paljudest allikatest. Õpetajate arusaamu tuleb lisainfo või kaardistuse abil täiendada.

Uue info kogumine

Erinevad pedagoogilised probleemid, nagu madal õpimotivatsioon või lärm ja rahutus klassis, püsivad kõige sagedamini mitmesuguste õppekeskkonna tingimuste tõttu. Need on tegurid, millele on uut infot otsides tähtis tähelepanu pöörata. See on süsteemiteooria oluline põhimõte, millele LP-mudel toetub. Suhted või olukorrad, mida kirjeldatakse, peavad olema konkreetseid ja võimalikult dokumenteeritavaid. Põhjalikuma info saamiseks kasutatavad meetodid peavad kaasa aitama, et analüüs ja meetmed ei toetuks üksnes subjektiivsetele hinnangutele. Õppimist ja käitumist mõjutavate muutusteni jõudmiseks on meil vaja kaardistada mitmeid õppekeskkonna tegureid.



Pöörake tähelepanu positiivsele

Uut infot kogudes ei ole vaja otsida kinnitust sellele, mis meie teada ei toimi või mis meie arust on probleemi põhjus või selgitus. Me ei ürita leida õpilase omadusi, mis selgitaksid probleemset käitumist või madalat õpimotivatsiooni. Nende omadustega ei saa me midagi ette võtta ning seetõttu ei ole infot kogudes pedagoogiliselt otstarbekas neile keskenduda.

Kaardistamisel tuleks panna rõhku positiivsetele tingimustele, kuna probleemse käitumise vähendamiseks või õpimotivatsiooni tõstmiseks on tähtis tugevdada seda, mis toimib hästi. Näiteks võib kaardistada olukordi, kus suhted on positiivsed ja õpimotivatsioon hea. Selliseid olukordi iseloomustavaid jooni saab kasutada hea õppekeskkonna edasiarendamiseks.

Infokogumismeetodid

Info kogumiseks tuleks kasutada mitmeid allikaid ning meetodid peaksid olema spetsiifilisemad õpetajate ebasüsteemaatilistest muljetest, mida nad õpetades saavad. Kaardistusmeetoditeks võivad sobida:

- ❁ Kolleegi tunni vaatlus. Vaadelda tuleb kirjeldavalt, mitte hinnanguid andes või tõlgendades.
- ❁ Teemakohaste olukordade videosalvestamine. Videosalvestus annab kasulikku infot. Iseenesest mõista peab filmitav õpetaja olema sellega nõus ning lastevanematelt tuleb filmimiseks küsida kirjalik nõusolek. Kaamera võiks suunata õpetajale, kuna huvitav on just õpetaja suhtlus õpilastega.
- ❁ Vestlused laste ja noortega, kes on probleemsetesse olukordadesse sattunud, ning dialoog vanematega. Nii vanematel kui ka õpilastel on infot, millele õpetaja eeldatavasti ligi ei pääse. Vestlused peavad olema vabatahtlikud ja eelduseks on, et õpilased ja/või vanemad teavad, et midagi räägitust ei kasutata muuks otstarbeks kui olukorra selgitamiseks.
- ❁ Erinevate teemakohaste küsimustike või testide kasutamine. Küsimustikud peavad olema spetsialistide koostatud. Sedalaadi uuringud võimaldavad infot küsida nii lastelt ja noortelt kui ka vanematelt.

Infokogumismeetod tuleb valida vastavalt info kogumise eesmärgile.



Karin on rahul, kuna ta on leidnud probleemide kohta uue info saamiseks erinevaid mooduseid. Ta tunneb, et rühmaarutelu on olnud hea ning ta on saanud senise protsessi vältel palju tuge. Seoses vestlusega, mis tal on Maikeniga tulemas, soovib ta saada nõu, mis infot tal tasuks Maikenilt küsida ning kuidas ta peaks käituma, et vestlus oleks hea ja avatud.

Rühm arutab asja ja teeb ettepaneku, et Karin võiks selgelt välja öelda, milliseid muutusi ta on Maikeni juures märganud. Ta peaks rääkima Maikeniga tema suhetest teiste õpilastega, sellest, kuidas tüdruk enda arvates eri ainetes edasi jõuab, kuidas tal koduülesannete tegemine läheb ning mida ta ise arvab oma pidevast hilineimisest. Karin tahab rääkida ka sellest, et ta on märganud, et Maiken suhtumine koolitöösse on muutunud halvemaks, ning uurida pisut, mida Maiken sellest arvab.

Karin ei tea eriti, mida Maikenile meeldib teha vabal ajal, kas tal on mingeid hobisid vms. Ta tahab tüdrukuga ka sellest rääkida.

Käsiraamatu teooria osa lk 36–57 (Õppekeskkonna tegurid).

Me ei lahenda probleeme. Me lasemel neil laheneda, andes neile uue tähenduse.
(Bateson, 1991)

MÕTLEMISÜLESANNE

Näide osutas, et probleemi määratlemine ja eesmärgi sõnastamine võimaldas Karinil näha probleemi uues valguses ning ta otsustas juba pärast seda etappi üht-teist ette võtta: tunnustada Maikenit tunnis kaasatöötamise eest ning anda positiivset tagasisidet, kui tüdruk jõuab tundi õigeks ajaks.

Samas otsustati, et vaatluse ja vestluste abil kogutakse uut infot.

- ❁ Mõelge järele, mis lisaväärtust võib uus info selle juhtumi puhul anda.
- ❁ Mõelge, mis kasu võiks olla kiirest meetmete rakendamisest, kui on vaja saada uut infot, mis aitaks heita juhtumile valgust võimalikult mitmest vaatenurgast.



- ✿ Arutlege, mida tähendab väide: uued arusaamad panevad uutmoodi tegutsema. Tooge näide oma igapäevatööst ja kogemustest.

Analüüs ja refleksioon

LP-rühm analüüsib nüüd infot ja toob välja tegurid, mis mõjutavad ja säilitavad määratletud probleemi „Maikeni õpimotivatsioon on madal ning ta ei tööta kaasa”.

Mis on analüüs?

Analüüs tähendab terviku liigendamist osadeks. See osa protsessist tegeleb komplitseeritud ja mitmetahuliste probleemide piiritlemise ja osadeks jagamisega, et selgitada välja, mida probleemiga saaks ja võiks ette võtta. Ei otsita mitte probleemi põhjust, vaid selgitatakse, millised keskkonnatingimused soodustavad probleemi püsimist. Süsteemianalüüs aitab mõista protsesse ja struktuure, mis annavad sotsiaalses süsteemis toimuvale tähenduse (vt käsiraamatu teooria osa lk 16–35).



Analüüs ja refleksioon on eraldi selgepiiriline etapp rühma töös. Analüüs ja refleksioon



kuuluvad kokku, aga on samas kaks selle etapi iseseisvat osa. Analüüsis lähtutakse lisainfost, et teha kindlaks kõige tõenäolisemad tegurid, mis määratletud probleemi mõjutavad ja soodustavad selle püsimist.

Mis on refleksioon?

Sõna „refleksioon” on tuletatud „refleksist” ning tähendab vastuhelki või peegeldust. Arutelu ja refleksioon on eri asjad. Refleksiooni käigus ei otsita konsensust ega esitata fakte või tõdesid. Juhtumit vaadeldakse erinevatest suundadest, et leida uusi arusaamu ja lähenemisenurki. Rühma refleksiooni eesmärk on aidata nõu küsinud õpetajal (juhtumi toojal) midagi uues valguses näha. Isegi kui olulised probleemi säilitavad tegurid on juba selged, ei ole kindel, et juhtumi tooja saab aru nende tähendusest ja ulatusest (vt käsiraamatu muutuste juhtimise osa lk 147–151). Selleks, et uus info tooks kaasa muutuse praktikas, peab juhtumi tooja ära tundma, et see info on probleemi lahendamise seisukohast tähenduslik.

Maikeni klassi vaatlusest selgub, et õpetajad pöörduvad Maikeni poole neli korda positiivses toonis ja kaksteist korda negatiivses toonis. Selleks, et aidata Karinil mõista, mida see probleemi lahendamise seisukohast tähendab, saavad nad oma refleksioonis tutvustada teoreetilisi argumente, mis teemale valgust heidaksid. Ühele LP-rühma liikmele meenub, et ta on lugenud tunnustuse ja kriitika suhtest ja et see võiks olla viis ühele. Kui tahta luua häid suhteid, tuleb tähele panna, et „präänikut” oleks palju rohkem kui „piitsa” (Patterson ja Forgatch, 2000; Tveit, 2012).

Analüüsis esile tulnud tegurite üle võib arutleda näiteks nii, et juhtumi tooja istub seljaga rühma poole ja kuulab vaikselt nende refleksiooni erinevate kindlakstehtud tegurite üle. Rühm võib arutleda, mis tähendus kõnealustel teguritel nende arust võib olla või millised võivad olla tagajärjed, kui midagi neis valdkondades muuta. Teooria ja uuringutulemused, mis käsitlevad õpetaja mõju õpilaste õppimisele, on õpetajale oma rolli mõistmiseks vajalikud.

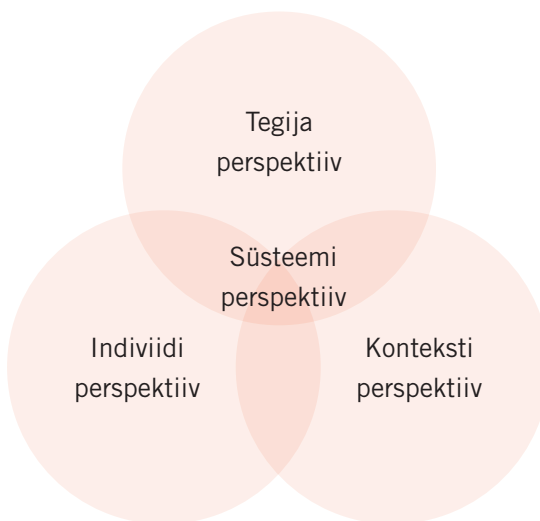
Kolm perspektiivi

Analüüsietapis on tähelepanu keskmes õpilaste ja keskkonna suhted. Selle etapi puhul on eriline see, et LP-mudeli süsteemiteooria aluseid kasutatakse otseselt töös (Nordahl



2006). Analüüsis on paljudel õpetajatel olnud kasu probleemi käsitlemisest kolmest vaatenurgast:

- ✿ konteksti perspektiiv,
- ✿ tegija ehk aktiivse osalise perspektiiv,
- ✿ indiviidi perspektiiv.



Konteksti perspektiiv hõlmab erinevaid õppekeskkonna tegureid, mis võivad käsitletavaid probleeme mõjutada. Just kontekstist või koolikeskkonnast leiame kõige enam probleemi säilitavaid tegureid, näiteks klassi tüdrukute rühma ja Maikeni vahelised suhted. Tegija ehk aktiivse osalise perspektiiv käsitleb seda, kuidas lapsed ja noored olukorda mõistavad. Selleks, et laste käitumise tagamaadest paremini aru saada, peaksid õpetajad üritama end võimalikult hästi kurssi viia õpilaste reaalsustaju ning eesmärkide, soovide või väärtustega (Nordahl, 2002). See tähendab muu hulgas, et Karin peab välja selgitama, mida Maiken oma olukorrast arvab.

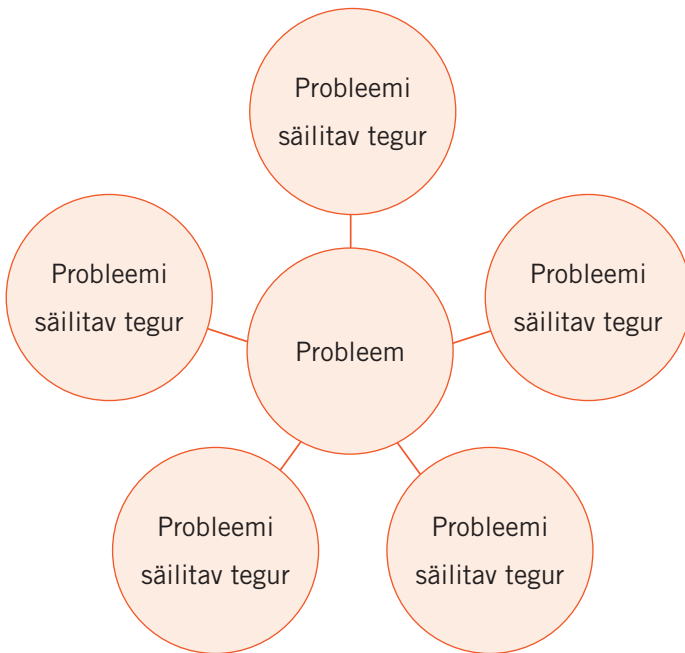
Indiviidi perspektiiv hõlmab individuaalseid eeldusi. Oluline on kaardistada, kas Maikenil on mingeid raskusi või erivajadusi. Indiviidi perspektiivist pööratakse tähelepanu ka õpilase toimetulekuoskustele ja tugevatele külgedele. On tähtis meeles pidada, et isegi kui õpilasel on erivajadusi, on ta samal ajal kogukonna liige ning kogukond mõjutab teda ja tema kogukonda samal moel nagu teised õpilased.

1. peatükis käsitlesime kategoriseerivat ja suhtepõhist lähenemist kui erinevaid lähenemisviise koolis ettetulevatele probleemidele. Suhtepõhise lähenemise puhul

arvestatakse LP-mudeli süsteemikäsitlesega. Kategoriseeriv lähenemine võtab aluseks õpilaste raskused või probleemid, indiviidi perspektiivi.

Seostering ja probleemi säilitavad tegurid

Analüüsietapis on kasulik tööriist *seostering* (vt allpool). Eesmärk on välja selgitada, mis tegurid vallandavad ebasoovitava olukorra ja soodustavad selle püsimist. Seosteringi abil saame eristada ja kirjeldada erinevaid probleemi säilitavaid tegureid. Keskendudes sellele, millised tegurid soodustavad ebasoovitavat käitumist või puudulikku kaasatöötamist, viime tähelepanu kõrvale traditsiooniliselt indiviidi perspektiivilt, mille põhirõhk on sellel, et midagi on valesti õpilasega. Meie lähenemisviis on otstarbekam, kui me küsime, mis konkreetses olukorras paneb õpilase tegutsema nii, nagu ta tegutseb.



Joonis 2.3: Seostering probleemi säilitavate tegurite analüüsiks



Me pöördusime probleemi säilitavate tegurite arutelu juurde mitu korda tagasi ja täpsustasime oma arusaama probleemist, kuni jõudsime täiskasvanute rollideni laste elus ning omavahelistes suhetes. (Andresen 2009: 31)

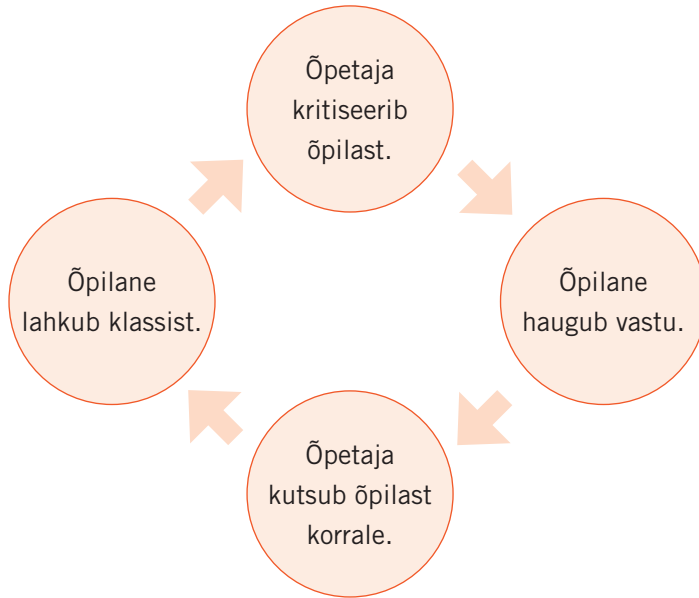
Lähtudes infost, mis õpetajatel juhtumi kohta on, selgitavad nad analüüsietaapis välja aktuaalsed probleemi säilitavad tegurid. Need on tingimused, mis tõenäoliselt toetavad ja soodustavad määratletud probleemide püsimist. Tähelepanu keskmes on hetkeolukorras *siin ja praegu* toimuv ning vajaduse korral lähedased sotsiaalsed süsteemid.

Probleemi säilitavad tegurid ei tähenda sama mis laste ja noorte kasvukeskkonna riskitegurid (Nordahl 2006). Probleemi säilitavad tegurid sõltuvad konkreetsest olukorrast. Koolis, mis ise ei ole kasvukeskkonna riskitegur, võib probleemi säilitavaks teguriks olla näiteks see, et üks õpetaja jõuab harva või ei jõua kunagi täpselt õigeks ajaks tundi. Probleemi säilitavate tegurite hulgas võivad olla ka diagnoosid, nt ADHD, tugev autoritaarne õpetajatöö või halba eeskuju andvad sõbrad koolis.

Analüüsis peaks rühm keskenduma teguritele, mida õpetaja saab mõjutada. Eesmärk on näha asju uue pilguga ning olla avatud uutele vaatenurkadele ja lähenemisviisidele. Alustada tasub teguritest, mille puhul me peame kõige tõenäolisemaks, et neil on käsitletavatele probleemidele mõju. Meie tõlgendusi peavad toetama selged pedagoogilised argumendid. Analüüsis ei piisa sellest, et kellelegi on mingi seose kohta hüpotees. Edaspidi kasutusele võetavad meetmed ja strateegiad peavad põhinema võimalikult vettpidavatel ja tõendatavatel eeldustel, mis on esitatud põhjaliku refleksiooni ja teadmispõhise argumentatsiooni tulemusena.

Kui saame toimuvast hea ülevaate, saame järgmisel korral muuta käitumist ja õppekeskkonda, kõrvaldades või muutes tegureid, mis ebasoovitavat olukorda säilitavad. Teisisonu on just kesksed probleemi säilitavad tegurid need, millest arendustööd või probleemi lahendamist alustada.

Me soovime muuta tegutsemismustreid, mis takistavad õppimist. Neid mustreid tasub vaadelda ringprotsessidena. Tähtis ei ole teada saada, millest need alguse said või miks tekkisid, vaid välja selgitada, kuidas me saame neid mõjutada. Sellise mustri näiteks võib olla, et õpetaja kritiseerib õpilast, õpilane reageerib vastuhaukumisega, õpetaja vihastab ning kutsub õpilast korrale, õpilane marsib demonstratiivselt klassist välja ning õpetaja pragab talle järele.



Joonis 2.4: Ringprotsess

Õpetaja vastutab nõiaringi katkestamise eest. Kommunikatsiooniteoreetik Bateson (1991) räägib sündmuste tsükli punkteerimisest ning sündmusteahela ühe lüli muutmisest. Batesoni järgi mõjutab uus tegevus ahela teisi lülisid. Muutus õpetaja käitumises viib muutuseni õpilaste käitumises. Mõistes oma tegevuste tähendust tegevuste järjestuses, saame takistada ebasoovitavate olukordade teket ja arengut (Bateson, 1991).

Uuringute abil on välja selgitatud mitmesuguseid õpilaste õppimise seisukohast tähenduslikke tegureid. Õpetajate töö analüüsimudeliga osutab, et need tegurid leiavad sageli rakendust nii analüüsietapis kui ka meetmete valikul (Nordahl, 2005). Esitame rea tegureid, mis võivad LP-rühmade töös tähelepanu väärida:

- ❁ õpilaste ja õpetaja vahelised suhted
- ❁ õppetöö ülesehitus
- ❁ probleeme ennetav õppetöö juhtimine
- ❁ õppe diferentseerimine ja kohandamine
- ❁ tähelepanu heale edasijõudmisele, innustamine
- ❁ reeglid ja vastutus tagajärgede eest
- ❁ õpilastevahelised konfliktid



- ✿ kuuluvus- ja tõrjumissuhted õpilaste vahel
- ✿ kodu ja kooli koostöö
- ✿ õpilaste toimetulekustrateegiad
- ✿ rõhk sotsiaalsetele oskustele
- ✿ õpetajate koostöö

Analüüsietapis on samuti oluline leida nii üksikisikute kui ka kogu vaadeldava sotsiaalse süsteemi ressursse ja tugevaid külgi. Need on aspektid, millest alustada ja millele rajada edasisi strateegiaid või meetmeid. Laste ja nende tegutsemiskeskonna tugevad küljed võivad toimida arengut toetavate teguritena (Nordahl, 2006). Kuigi lähtume probleemidest, ei ole otstarbekas keskenduda üksnes olukorra keerukusele ja raskustele. Kui meil on hea ülevaade probleeme iseloomustavatest ja ümbritsevatest tingimustest, võime jõuda teguriteni, millest lähtudes edaspidi hakata meetmeid rakendama.

Karini juhtumi analüüs

Analüüsi ja refleksiooni etapi aluseks on Karinilt saadud info LP-rühmas ning klassi vaatluste ja õpilastega läbiviidud vestluste tulemused.

Vaatluste kokkuvõte:

Paljudel klassi õpilastel kulub rahunemiseks palju aega. Iga päev läheb 5–6 minutit enne, kui klass on vaikne ja saab alustada õppetööga. Karin palub õpilastel mitu korda oma kohtadele istuda, üha häält tõstes. Neli tüdrukut istuvad sageli seljaga tahvli poole ning lobisevad. Kolm-neli poissi rüselevad ja müravad omavahel.

Kahel hommikul alustab tunde asendusõpetaja. Siis võtab klassi rahustamine veel paar minutit rohkem aega ning õpilased räägivad tundides rohkem omavahel ja on rahutumad.

Viiest päevast kolmel jääb Maiken umbes viis minutit hiljaks. Kahel korral teevad kaks klassi poissi halvustavaid märkusi, kui ta klassi tuleb: „Jäid täna jälle hiljaks,



jah?”, „Ei jõudnud hommikul üles tõusta või?” Maiken läheb kiiresti oma pingi juurde ning istub koolitarbeid välja võtmata maha. Vaatluste ajal ei võta ta tunniks vajalikke asju välja enne, kui Karin otse tema poole pöördub. Karin annab talle lühidalt teada, mida ta peaks tegema, abistades samal ajal teisi õpilasi. Maiken õiendab õpetajale vastu, pööratab silmi, lõsutab pingil, kuid otsib palutud kooliasjad siiski välja. Karin ja teised õpetajad pöörduvad vaadeldud tundide ajal Maikeni poole neli korda positiivses toonis ja kaksteist korda negatiivses toonis. Kordagi ei täheldata, et kaasõpilased võtaksid Maikeniga positiivses toonis kontakti.

Vestlus Maikeni emaga:

Maikeni ema suhtub kooli positiivselt, ta osaleb enamasti lastevanemate koosolekutel ning tuleb alati kokkulepitud kohtumistele. Tal on kindel töökoht suures ostukeskuses.

Ema kinnitab, et koolis jäänud mulje negatiivsetest muutustest Maikeni käitumises vastab tõeale. Kodus on Maikeniga samuti raske läbi saada, ta on sageli morn ja tusane ning hoidub kõige parema meelega omaette. Ta ei taha kunagi koduülesannete tegemisel abi ning ema on praeguseks loobunud küsimast, et tüdruk talle oma koolitöid näitaks. Ta oletab, et Maiken ei tee eriti kodus koolitöid.

Maikenil ei ole isaga kontakti ajast, mil isa sai uue lapse, ning tüdruk pigem ei taha temast rääkida.

Vestlus Maikeninga:

Maiken jääb vestlusele viis minutit hiljaks. Ta väldib pilkkontakti õpetajaga ning sõrmitseb kogu aeg koolikoti külge riputatud väikest karukest. Ta ei taha ise midagi rääkida sellest, kuidas tal läheb, aga kui õpetaja otse küsib, ütleb ta, et tema meelest ei meeldi ta klassis ühelegi tüdrukule ning nad naeravad tema üle, eriti kehalise kasvatuse tunnis. Ta ise tahab, et teised ta omaks võtaks, eriti kaks tüdrukut, kes talle meeldivad, aga tal ei ole aimugi, mida ta peaks selleks tegema. Maiken arvab, et koduülesandeid on raske teha, kuna selleks ajaks, kui ta koju jõuab, on ta unustanud, kuidas üht või teist ülesannet lahendada. Ta räägib, et



talle ei meeldi enne tunde koolis üksi olla ning seepärast on ta hakanud kodust kooli tulema viimasel minutil. Ta ütleb, et tal on raske tundides keskenduda ning ta ei saa ülesannetest aru.

Maiken jutustab ka, et ta hakkas paar kuud tagasi tantsutrennis käima ning see meeldib talle. Karin küsib, kas tema arust võiks kehalise kasvatuse tundides ka veidi rohkem tantsimist olla ning Maiken ütleb, et see meeldiks talle väga.

Vestlus nelja tüdrukuga Maikeni klassist:

Selle väikese rühma tüdrukud on populaarsed, seltsivad ja positiivsed. Kõik õpivad koolis hästi. Maiken on öelnud, et kaks neist meeldivad talle eriti ning ta tahaks olla nende sõber. Vestlus tüdrukutega jõuab kiiresti Maikenini. Tüdrukud ütlevad, et nende meelest hoiab ta sageli omaette ning kui võtabki kontakti, siis pealetükkival ja vingual toonil. Tüdrukute arvates on ta nii riietuse, soengu kui ka käitumise poolest lapsik. „Tal on täiesti teised huvid kui meil, ta tahab hüppenööriga hüpata ja kiikuda ja muud sellist,” räägib üks tüdrukutest, samal ajal kui teised kergelt itsitavad. Kui Karin küsib, mille üle nad naeravad, ütlevad nad, et see ei ole midagi erilist ja vahetavad pilke. Karinile jääb mulje, et nad mõistavad üksteist sõnadeta, ning ta ei saa päris hästi aru, mis toimus.

Karin ütleb, et tema teada on Maiken hakanud tantsutrennis käima, ning küsib, kas keegi neljast tüdrukust tegeleb ka tantsimisega. Kaks tüdrukut ütlevad, et ka nemad käivad tantsutrennis.

Probleemimääratluse ja kogutud info põhjal reflekteerivad õpetajad, millised võiksid olla probleemi säilitavad tegurid. Nad analüüsivad probleemi konteksti perspektiivist ning pööravad tähelepanu ka õpilastele kui aktiivsetele osalistele. Nad kasutavad kõige tavalisemate probleemi säilitavate tegurite loetelu. Sellele toetudes esitavad nad järgmise seosteringi:



Joonis 2.5: Näide Karini juhtumi analüüsist

Kui LP-rühm on olukorda analüüsinud, palub rühma juht neil uuringutulemuste, teooria ja täienduskoolitustel kuuldu põhjal arutada, mis mõjutab õpilaste motivatsiooni ja kaasatootamist.

Kontekst, tegija (aktiivne osaline), indiivid

Selles analüüsi osas on tähtis aru saada, kas klassis kui sotsiaalses süsteemis on mingeid



mustreid või struktuure, mis probleemi mõjutavad. Sotsiaalset süsteemi, st klassi, tuleb mõista nii konteksti, tegija kui ka indiviidi perspektiivist ning arvestada ka nende kolme perspektiivi vaheliste suhetega.

Analüüsi abil oleme saanud infot mõne kontekstiteguri kohta, mis võivad Maikeni muutunud käitumist selgitada:

- ✿ lärm tundide alguses
- ✿ tõrjuv suhtumine õpilaste seas
- ✿ õppetöö juhtimine ei toeta probleemide ennetamist
- ✿ rohkem negatiivset kui positiivset suhtlust õpetaja ja Maikeni vahel
- ✿ õpetajal on kolleegidest vähe tuge (eemalviibimine, asendusõpetajad)
- ✿ eakaaslaste rühmad – sõprussidemed ja muud suhted tüdrukute vahel

Kõik need tegurid on seotud õppetöö juhtimise ja klassi õhustikuga. Õpetaja vastutab tundide alustamise ja töörahu, õpilastevahelise hea läbisaamise ning positiivse ja toetava kontakti eest kõigi õpilastega.

Alati ei olegi vaja midagi ette võtta iga üksiku teguriga, vaid muustritega, mis olukorda tingivad. Nii lärmi, klassi õhustikku, madalat õpimotivatsiooni kui ka kaasatõotamist saab mõista ja mõjutada õppetöö hea juhtimise kaudu. Samas võivad eraldi meetmeid nõuda ka üksikud tegurid, millele samuti saab läheneda kas tegija või indiviidi perspektiivist.





Karini vestlusest Maikeniga on LP-rühm saanud rohkem infot selle kohta, kuidas Maiken olukorda tajub. Maikeni arust on koduülesanded keerulised, ta usub, et ta ei meeldi teistele õpilastele jne. Kui vaadelda tegurit „Maiken ei võta vajalikke töövahendeid välja ning alustab tööd hilinemisega” tegija perspektiivist, võib seda tõlgendada nii, et tüdrukul on vähe usku oma võimekusse hästi hakkama saada.

LP-rühma juht küsib Karinilt, kas tal oleks vaja rohkem indiviidi perspektiivi selgitavaid tegureid, ning pakub, et uurida võiks ka Maikeni õpivõimekust või seda, ega tal ei ole kujunemisfaasis psüühilisi probleeme. Karin keeldub ja ütleb, et Maiken on tugev matemaatikas ja „tubli keskmine” teistes ainetes. Ta usub, et probleemid on pigem seotud konkreetse olukorraga, võivad tuleneda puberteedist, suhetest eakaaslastega või kodus toimuvast.

Õppetöö kindlakäelise juhtimise puudumine ja halvad suhted õpilaste vahel või õpetajate ja õpilaste vahel on tegurid, mis aitavad kaasa määratletud probleemi püsimisele. Lisaks on tõenäoline, et õpetajatevahelised suhted ja koostöö mõjutavad seda, kuidas Karin mõistab oma ülesannet Maikeni klassi õpetajana. Tõenäoliselt on veel muidki probleemi säilitavaid tegureid, kuid nimetatuid peavad õpetajad kõige olulisemateks.

MÕTLEMISÜLESANNE

Pooled LP-rühma õpetajad lähtuvad Karini probleemi käsitledes suhetest, pooled kategoriseerivad indiviidi perspektiivist.

Õpetajad arutlevad erinevatest perspektiividest lähtudes:

- ✿ Milliste probleemi säilitavate tegurite suhtes on kõige olulisem meetmeid kasutusele võtta?
- ✿ Mis meetmed need peaksid olema?
- ✿ Mis tagajärjed võivad olla erinevatel meetmetel?

LISALUGEMIST

Käsiraamatu teooria osa lk 36–57.



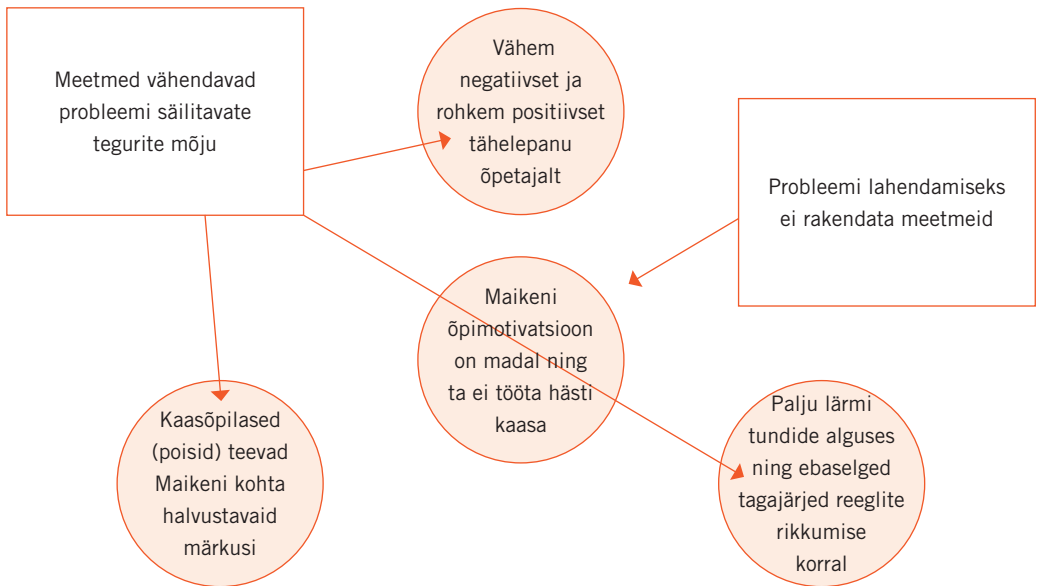
Lillegårdeni wiki: www.lp-modellen.no (norra keeles).

Marzano haridusuuringute labor: <http://www.marzanoresearch.com/> (inglise keeles),
www.udir.no/laringsmiljo (norra keeles).

Strateegiate ja meetmete väljatöötamine

Karin on välja valinud kolm probleemi säilitavat tegurit, millega ta tahab edasi töötada. Rühma ülesanne on nüüd aidata Karinil välja töötada meetmeid, mis vähendaksid nende tegurite mõju või kõrvaldaksid need täielikult. Alles nüüd, kui oleme probleemi säilitavate tegurite osas suhteliselt kindlad, saame hakata mõtlema, kuidas nende mõju vähendada.

Karini strateegia on tegeleda probleemiga, parandades õppetöö juhtimist ja klassi õhustikku, kaudselt ka suhete kujunemist. Rühm teeb uue ülevaate probleemi säilitavatest teguritest, mille Karin on välja valinud. Õpetajad tuletavad üksteisele meelde, et meetmeid välja töötades peavad nad seostama need just valitud teguritega.



Alguses tuleks olla suhteliselt avatud kõigi esitatavate ettepanekute suhtes. Kõik LP-rühma liikmed pakuvad järjest meetmeid välja. Selles faasis ettepanekuid ei arutata.

Keskendume selliste meetmete leidmisele, mis toetaksid kõigi õpilaste eduelamusi. (Andresen 2009: 35)

Koolis on erinevate probleemide puhul olnud tavaline, et kasutatavad meetmed on seotud konkreetse õpilasega, nt eriõpe, käitumise parandamist käsitlevad vestlused või kokkulepped, kiri vanematele vms. On tähtis, et strateegiaid või meetmeid käsitlevad arutelud ei jääks pidama selliste traditsiooniliste ja ühekülgsede individikesksete võtete juurde. Süsteemse lähenemise korral tuleks mõelda strateegiatele ja meetmetele, mis muudavad keskkonda. Indiviidikesksed meetmed võivad süsteemsetele lõpuks lisanduda. Muutuste ja arengu seisukohast suurima potentsiaaliga on õppekeskkonna tingimuste parandamine.

Enamik strateegiaid eeldab, et õpetajad peavad muutma oma õpetamispraktikat. Kui õpetajad ei võta seda tõsiselt, on tihti tagajärjeks see, et õpilased ei saa oma vajaduste kohaselt õppida ja areneda.

Kui LP-rühm hakkab meetmeid välja töötama, kasutavad nad joonist, mis näitlikustab süsteemset lähenemist tegija (aktiivse osaleja), konteksti ja indiviidi perspektiivist. Nii on kindel, et kõiki kolme perspektiivi ja nendevahelisi seoseid võetakse arvesse.





LP-rühma juht juhatab töö sisse, öeldes: Nüüd on tähtis, et me oleksime loovad ja avatud ning väldiksime selliseid väljaütlemisi, et „Ei, see küll ei sobi”, „Seda me oleme juba proovinud”, „Meil ei ole aega, vahendeid” jne. On tähtis, et Karinil oleks palju alternatiive, mille vahel valida. Karin, mis tegurist sa tahaksid alustada?

Karin: Tegelikult ükskõik, aga ... me võiksime peale hakata näiteks tundide alustamisest.

LP-rühma juht: Väga hea, hakkame siis pihta. Oskar, alusta seekord sina.

Rühm võtab kolm tegurit järjest ette ning tuleb välja järgmiste ettepanekutega:

1. Kui tunni alguse kell heliseb, on klassi uks kinni ja Karin klassis. Ta tervitab kõiki õpilasi iga päev esimese tunni alguses kättpidi.

2. Karin kirjutab õpieesmärgid tahvlile ning iga tund algab 10-minutise hästi ettevalmistatud individuaalse töö osaga. Ülesanded on õpilaste laudadele valmis pandud.

3. Suurendada positiivset tagasisidet kõigile õpilastele, eritählepanuga Maikenil.

Õpetaja pöörab Maikenile positiivses toonis tähelepanu vähemalt kaks korda igas tunnis.

4. Karin harjutab nii õppimist toetava kui ka kokkuvõtva tagasiside andmist. Konkreetne tagasiside osutab, mis on hästi ning mida on vaja teha, et saavutada paremaid tulemusi.

5. Sotsiaalpedagoog aitab koostada sõprussuhteid selgitavaid sotsiogramme ja kaardistada viise, kuidas õpilased üksteisega tunnis kontakti võtavad.

6. Klassi reeglid, mis käsitlevad üksteisest lugupidamist ja üksteisega arvestamist, korraldatakse üle ja tehakse selgeks rollimängu abil. Näiteks mängitakse läbi, kuidas üksteisega rääkida, millised on negatiivse keelekasutuse tagajärjed, kuidas olla aktiivne ja kellegagi tuttavaks saada.

7. Rääkida Maikeniga, teadvustada tüdrukule tema rolli ja seda, kuidas ise sõbrasuhteid luua.



8. Korraldada tüdrukute tunnid – teemadeks puberteet, enda eest hoolitsemine, tantsimine – ning miks mitte korraldada tüdrukutele ja poistele eraldi väljasõit.

9. Kohtumine lapsevanematega õppekeskkonna teemal, korraldada vanematega ajurünnak ning teavitada neid sellest, mida õpetajatel on kavas teha.

10. Rääkida poistega ja leppida kokku, kuidas õpetaja saab anda žestide ja miimika abil tagasisidet, kui poisid peaksid halvustavaid märkusi tegema.

11. Kuna Maiken on hakanud käima tantsutrennis, võtta tants üheks veerandiks kehalise kasvatusprogrammi ning miks mitte lisada lõpuaktuse kavva tantsunumber.

12. Rääkida klassiga õpetaja soovitud muutustest. Täpsustada, mida õpetaja soovib muuta, ning rääkida sellest, mida ta ise kavatseb teha. Võib-olla ajurünnak õpilastega.

Koolis leidub nii õpilaste õppimist ja käitumist ohustavaid kui ka toetavaid tegureid. Neid tegureid on tähtis teada ja neile käitumisprobleemide lahendamiseks või õppekeskkonna parandamiseks mõeldud strateegiaid ja meetmeid välja töötades keskenduda. LP-mudeli alusel tehtud töö tulemuslikkuse hindamisel on selgunud, et meetmed suunatakse sageli laste ja noorte arengut toetavate tegurite tugevdamisele (Nordahl 2005). See suurendab tõenäosust, et valitud meetmed annavad häid tulemusi. Kasutatud strateegiad ja meetmed keskenduvad sageli järgmistele valdkondadele:

Suhted:

- ✿ suhted õpilaste ja õpetaja vahel
- ✿ suhted õpilaste vahel
- ✿ klassi õhustik

Õppetöö juhtimine:

- ✿ õppetöö ülesehitus
- ✿ reeglid ja reeglite täitmine



✿ õpetaja kui kindlakäeline juht

Õpe:

✿ konkreetsete ainete õppesisu

✿ õppemeetodite varieerimine ja süstemaatiline kasutus

Sotsiaalsed oskused:

✿ oma arenguplaani väljatöötamine ja elluviimine

✿ osalemine programmides, nt „Kiusamise vastu”, „Kiusamisvaba kool” või „TORE”

Motiveerivad meetmed:

✿ tähelepanu heale edasijõudmisele

✿ tunnustamine ja innustamine

✿ tunnustussüsteemi sisseseadmine

Koostöö vanematega:

✿ kodu ja kooli infovahetus

✿ vanemate kaasamine

Õppe kohandamine vastavalt õpilaste vajadustele:

✿ õppe jõukohastamine

✿ mitmesugused rühmitamispõhimõtted

Korrektiivsed meetmed:

✿ piiride seadmine ja vastutus tagajärgede eest

✿ märkused, hoiatused, ignoreerimine

Muud meetmete valdkonnad:

✿ töö kooli välis- ja sisekeskkonnaga

✿ hoiakute ja väärtuste selitamine

✿ kooli õppekava, strateegilised eesmärgid ja tegevuskava

Teaduspõhised meetmed

LP-mudel aitab koolis rakendada teaduspõhist praktikat. See tähendab, et kasutatakse meetmeid ja strateegiaid, mis tõenäoliselt aitavad kaasa soovitud tulemuste saavutamisele. Ei kasutata meetmeid, mille aluseks on üksnes isiklik kogemus või head kavatsused. Kui probleemi säilitatav tegur on näiteks sõnastamata reeglid, leiavad õpetajad teadusuuringute andmeid selle kohta, kui palju reegleid on otstarbekas, kuidas reegleid tuleks käsitleda ja rakendada. See eeldab õpetajatelt pedagoogilise kirjanduse lugemist ja selle üle arutlemist.

Kogemused tööst LP-mudeliga osutavad, et koolis rakendatavad meetmed ei pea tingimata olema ulatuslikud või kompleksed. Sageli piisab lihtsatest muutustest, näiteks sellest, et





õpetaja on tunni alguses esimesena klassis, et vähendatakse õppetegevuste killustatust, et õpetaja võtab igas tunnis kindlate õpilastega kontakti või tunnustab õpilasi süsteemselt ja regulaarselt.

Õpetaja või õpetajad, kes strateegiad või meetmed välja valivad, peavad suutma oma valikut põhjendada ning selle kaitseks argumenteerida. Kui meetmete valik on tehtud põhjendatult, ei pea õpetaja seda iga kord teiste ees õigustama. Meetmed on tulemuslikumad, kui neid valivad ja rakendavad samad inimesed.

Kui valitud strateegiad ja meetmed mõjutavad teisi täiskasvanuid, peavad need olema valikuga nõus. Kaasõpetajatel ja tugispetsialistidel võiks olla õigus nõuda meetmed valinud õpetajalt põhjendust, aga mitte laskuda temaga vaidlusse või esitada vastuargumente. Õpilaste ning nende koolikogemuste ja arengu huvides on tähtis, et õpetajad oleksid tehtud valikutele lojaalsed ja täidaksid võetud kohustusi.

Karini LP-rühm tutvub käsiraamatu analüüsimudeli ja teooria osaga, et kontrollida, kas pakutud meetmed vastavad uuringutulemustele, teooriale ja LP-mudelit kasutanud koolide varasemale kogemusele. Nad näevad, et meetmete ettepanekuid saab seostada valdkondadega, mis võivad tulemust mõjutada. Õpetajad arutavad ka, kui oluline on rakendada paljusid meetmeid samaaegselt. Kui soovime saavutada muutust käitumises, tuleb rakendada rohkem kui üht meetet. Mida rohkem tööd probleemse valdkonnaga teha, seda suurem on muutuse tõenäosus.

LP-rühma juht küsib Karinilt, kas ta on saanud piisavalt ideid ning kas on veel meetmeid, millega ta tahaks katsetada:

Karin valib järgmised meetmed:

1. *Tundide alustamine:*

- ❁ *tulla klassi enne vahetunni lõppu;*
- ❁ *tervitada iga päev esimese tunni algul kõiki õpilasi kättpidi;*
- ❁ *kirjutada õpieesmärgid tahvlile;*
- ❁ *alustada iga tundi 10-minutise hästi ettevalmistatud individuaalse töö osaga, milleks on ülesanded iga õpilase lauale valmis pandud.*



2. Õpilaste tunnustamine ja tagasisidestamine:

Karin hakkab kõigile õpilastele andma positiivset ja õppimist toetavat tagasisidet ning pöörab eritähelepanu Maikenile, võttes temaga vähemalt kaks korda igas tunnis positiivses toonis kontakti.

3. Muutusi käsitlevad kokkulepped ja koostöö:

❁ *Rääkida poistega; leppida kokku, kuidas õpetaja annab žestide ja miimika abil tagasisidet, kui nad on teinud halvustavaid märkusi.*

❁ *Rääkida klassiga, et õpetaja soovib muutust; konkretiseerida, mida ta soovib muuta, ning öelda midagi selle kohta, mida ta ise plaanib teha. Karin tahab korraldada õpilaste seas ajurünnaku.*

❁ *Valmistada ette kohtumine vanematega. Sotsiaalpedagoog aitab seda teha.*

4. Rõhutada tugevaid külgi:

Karin võtab tantsu üheks veerandiks kehalise kasvatuse programmi ning teeb ettepaneku, et õpilased esineksid kooliaasta lõpuaktusel tantsunumbriga.

Karin arvab, et ta jõuab kõiki meetmeid kenasti rakendada. Paberil tundub neid olevat palju, aga ükshaaval toovad need kaasa vaid väikesi muudatusi. Karini meelest oli veel mitmeid häid ettepanekuid ning ta tahab need hiljem kasutusele võtta.

Karin selgitab oma valikuid järgmiselt:

Kui ma saan tundide alguses kiiresti korra majja ning kõik on erinevate ülesannetega hõivatud, jääb poistel ehk vähem võimalust teisi kommenteerida. Nad on ju tegelikult täitsa toredad, ainult elavad ja jutukad poisid. Kui klass on vaikne, tõmbab nende käitumine kohe tähelepanu. Ma usun ka, et nad saavad aru, kuidas nende kommentaarid Maikenile mõjuvad. See on suuresti teadvustamise küsimus. Positiivse tagasiside kohta tean, et see toimib, aga nii paljud õpilased vajavad abi ning sekeldamist on nii palju, et ma lihtsalt ei jõua. Ma usun, et kui alustuseks on rahu majas, jääb ka tagasisidestamiseks aega. Ma võin ka töö käigus veidi nõu küsida: näiteid konkreetsest tagasisidest, mille abil õpilaste jaoks selgelt välja



tuua, kuidas nad saavad paremaid tulemusi saavutada. Kui ma sellega hakkama saan, on klassis hulga meeldivam olla ning tekib rohkem võimalusi positiivsete suhete kujunemiseks. Mul on hea meel kehalise kasvatus tundide üle – ei osanud arvatagi, et Maiken on tantsust nii huvitatud, ta tundub nii lapselik. Ma usun, et tantsu võtmine kehalise kasvatus programmi ja eriti see esinemine võib olla Maikeni pääse tüdrukute rühma. Sellest võib tulla vahva asi.

LP-rühm ja Karin koostavad meetmete kava, milles muu hulgas otsustatakse, millal võtta juhtum LP-rühmas arutusele protsessi ja tulemuste hindamiseks. Meetmete rakendamise aeg on neli nädalat, aga vanematega ei saa kohtumist korraldada enne kui umbes kuue nädala pärast.

LISALUGEMIST

Käsiraamatu teooria osa, lk 32–37 (Õpilaste õpitulemuste ja käitumise uuringud).

MÕTLEMISÜLESANDED

Karin on otsustanud kasutusele võtta meetmed neljas valdkonnas: tundide alustamine, sagedasem tunnustamine ja õppimist toetav tagasiside, muutusi käsitlevad kokkulepped õpilaste ja vanematega, Maikenile võimaluste loomine, et ta saaks näidata oma võimeid uutes valdkondades.

Arutlege, millised eelised ja puudused on meetmete kasutuselevõtul mitmes valdkonnas samaaegselt. Süsteemse mõtteviisi järgi tähendab see, et muutus ühes valdkonnas toob kaasa muutused teistes valdkondades.

Kui peaksite valima ühe meetmete valdkonna, millist peaksite tähtsaimaks?

Mil moel saab muutus valitud valdkondades kaasa tuua muutused teistes valdkondades?



Protsessi ja tulemuste hindamine

Juba 2–4 nädalat pärast meetmete rakendamise algust võib hakata töö tulemusi hindama. Hindamise aeg tuleb kokku leppida samal ajal strateegiate või meetmete väljavalimisega. Hindamisest peavad osa võtma kõik LP-rühma õpetajad. Hindamine eeldab, et meetmete rakendamise ajal toimuva kohta tehakse märkmeid. Märkmetest saadav info on hindamisprotsesside aluseks. Karin on otsustanud pidada kogu meetmete rakendamise perioodi vältel õpipäevikut. Samuti võib osutuda otstarbekaks, et mõni kolleeg vaatleb võimalike muutuste väljaselgitamiseks uuesti tunde.

Põhimõtteliselt võib toimunud hinnata kõigi analüüsimudeli etappide kaupa. Hindamisel võiks LP-rühmas tähelepanu pöörata järgmistele küsimustele:

- ✿ Kas õpetaja tõstatatud probleemid on vähenenud?
- ✿ Kas on märgata positiivset arengut?
- ✿ Mil määral on eesmärgid täidetud?

Kui strateegiaid ja meetmeid on rakendatud kavakohaselt, annab hindamine vastuse, kas valitud strateegiad olid otstarbekad probleemi säilitavate tegurite kõrvaldamiseks või vähendamiseks. Seatud eesmärkidest ja probleemipüstitusest lähtudes saavutatud positiivsed tulemused kinnitavad, et tehtud töö ja rakendatud meetmed on olnud edukad.

Kui 2–4 nädala jooksul ei ole positiivsete tulemusteni jõutud, tuleks otsida vastuseid järgmistele küsimustele:

- ✿ Kas kõiki meetmeid on rakendatud?
- ✿ Kas seda on tehtud pidevalt ja süstemaatiliselt?
- ✿ Millised tegurid on takistanud meetmete rakendamist?

Kui hindamine osutab, et kõiki strateegiaid ja meetmeid ei ole sihipäraselt rakendatud, on tähtis küsida, mis seda on takistanud. Selliseid küsimusi esitatakse koolis harva. Sageli võetakse enesestmõistetavana, et kavandatu on ka tegelikkuses ellu viidud. Küsimus ei tarvitse olla mitte selles, et valitud strateegia on ebaotstarbekas, vaid strateegia rakendamine pole olnud järjepidev ega regulaarne. Koolipäev on mitmel moel prognoosimatu ning olukorrad muutuvad kiiresti. Kui õpetaja haigestub, juhtub sageli, et talle tuleb asendada ning kavandatud meetmed jäävad rakendamata. Sel juhul on oht, et kõrvale heidetakse meetmed, mis korraliku rakendamise puhul oleksid tõenäoliselt andnud häid tulemusi.



Kui meetmeid ei ole süstemaatiliselt ega piisavalt hästi rakendatud, on oluline keskenduda teguritele, mis rakendamist takistasid. Takistavate tegurite väljaselgitamine on hindamise tähtis osa. Puudulik koostöö õpetajate vahel, vähene pühendumus, ebakindlus, keskendumine teistele teemadele koolis vms on näited takistavatest teguritest.

Nelja nädala möödudes hindab LP-rühm Karini juhtumit. Karin on pidanud kogu perioodi jooksul õpipäevikut ning teeb selle põhjal järgmise kokkuvõtte:

1. meede: Tundide alustamine

❁ *Olla klassis enne vahetunni lõppu. Kõigi õpilaste tervitamine kättpidi – kõik tunnevad, et neid märgatakse ja nad on kooli teretunud. Selged õpieesmärgid tahvlile. Iga tund algab 10-minutise hästi ettevalmistatud iseseisva töö osaga ning ülesanded on kõigi õpilaste laudadel valmis.*

Seda meedet on Karin ja teised õpetajad selgelt rakendanud. Nende meelest on tundide algus rahulikum, eriti hästi on toiminud 10-minutised iseseisva töö osad tundide algul.

2. meede: Tunnustus ja tagasisidestamine

❁ *Anda rohkem positiivset ja õppimist toetavat tagasisidet kõigile õpilastele ning pöörata eritähelepanu Maikenile.*

Selle meetme rakendamisega ei ole Karin kuigi rahul. Ta mõistab, et peab veel õppima, kuidas anda head õppimist toetavat tagasisidet. Ka teised töörühma liikmed tahaksid meelsasti selle kohta rohkem teada saada ning nad otsustavad kasutada järgmise kohtumise esimest poolt, et käsitleda teemakohast kirjandust. Eva ja Oskar ütlevad, et nemad võivad vajalikud allikad välja otsida.

3. meede: Muutusi käsitlevad kokkulepped ja koostöö

❁ *Leppida poistega kokku, kuidas õpetaja saab anda žestide ja miimika abil tagasisidet, kui nad teevad negatiivseid märkusi.*

Karin tajub, et tundide alguse selgem ülesehitus on jätnud poistele märksa vähem mänguruumi ning meetmete rakendamise ajal ei ole nad Maikeni ega teiste õpilaste kohta halvustavaid märkusi teinud. Kuna klass rahuneb kiiresti ja



alustab kohe tööd, on nüüd palju lihtsam märgata, kui keegi teeb midagi, mida ta ei peaks tegema.

Rääkida klassiga, et õpetaja soovib muutust, ning konkretiseerida, mida ta soovib muuta. Öelda midagi selle kohta, mida õpetajal endal on kavas teha. Korraldada õpilaste seas ajurünnak.

Sellele teemale on pühendatud üks klassijuhatajatund. Karin arvab siiski, et oli raske saada õpilased esitama konkreetseid rakendatavaid ettepanekuid. Osa tunnist kulus naljategemisele ja lobisemisele.

Ta on otsustanud veel kord proovida ning seekord end paremini ette valmistada. Solveig, kellel on selle klassiga samuti tunde, ütleb, et ta osaleks hea meelega nii tunnis kui ka selle ettevalmistamises. Tehakse ettepanek kasutada klassiga seosteringi ning anda õpilastele ülesanne otsida probleemi säilitavaid tegureid.

4. meede: Valmistada koos sotsiaalpedagoogiga ette kohtumine lastevanematega

Karin ja sotsiaalpedagoog on hakanud kohtumist kavandama ning see toimub kahe nädala pärast. Karin on saatnud vanematele kutse. Ta tahab keskenduda positiivsetele muutustele klassis. Lisaks tahab ta seosteringi kasutades analüüsida koos vanematega, millised nende arvates võiksid olla probleemi püsivust soodustavad tegurid.

5. meede: Rõhutada tugevaid külgi

- ❁ Kuna Maiken on hakanud käima tantsutrennis, võtta tants üheks veerandiks kehalise kasvatuse programmi; Karin teeb ettepaneku, et õpilased esinevad kooliaasta lõpu aktusel tantsunumbriga.*

Tundub, et see meede on Maikeni puhul väga hästi töötanud. On selgunud, et tal on hea rütmitaju ja ta tantsib hästi. Maiken ja kaks teist tüdrukut on võtnud endale ülesandeks teha lõpuaktuse tantsunumbrile koreograafia ning Karin teab, et nad on pärastlõunati vähemalt kolm korda harjutamiseks kohtunud.



MÕTLEMISÜLESANDED

Karini juhtumi arengus on palju positiivset.

Arutlege, kuidas saaks meetmeid edasi arendada ja positiivseid muutusi kinnistada.

Meetmete ümbervaatamine

Protsessi ja tulemuste hindamise eesmärk on esitada parandusettepanekud nende strateegiate ja meetmete kohta, mis ei ole soovitud tulemusi andnud. Kui 2–4 nädala jooksul ei ole täheldatud mingeid positiivseid muutusi, võib osutuda vajalikuks kõik analüüsimudeli etapid uuesti läbi teha.

Kui rahuldavaid tulemusi ei ole saavutatud, tuleks probleemi uuesti analüüsida ning uurida, kas leidub veel probleemi säilitavaid tegureid. Analüüs võib viia uute strateegiate või meetmete valimiseni või vanade kohandamiseni. Tähtis on vältida ohtu, et õpetajad pakuvad välja strateegiaid ja meetmeid, mis ei ole probleemiga seotud või ei avalda sellele mõju.

Samal ajal peab jätkama hästi toimivate meetmete ja strateegiate rakendamisega. Selleks, et positiivsed tulemused jääksid püsima pikemaks ajaks, on väga oluline, et jätkataks tulemuste saavutamist toetanud meetmetega. Kui töö on andnud positiivseid tulemusi, ei saa naasta selle juurde, kuidas tegutseti varem. Erinevad strateegiad ja meetmed peavad saama kooli igapäevase pedagoogilise praktika osaks. Kui seda ei juhtu, kerkivad probleemid ja küsimused, millega tegelesime, taas esile. Kui tahame, et õpilaste positiivne areng jätkuks, peavad koolikeskkonnas tehtud muudatused olema püsivad.

Kui hindamine osutab, et strateegiaid või meetmeid ei ole rakendatud süstemaatiliselt, võib koolis sageli leida rakendamist takistavaid tegureid. Olukorras, kus kavandatud ei ole ellu viidud, on tähtis, et meetmete rakendamisest ei loobutaks. Selle asemel tuleb midagi ette võtta, et takistavad tegurid kõrvaldada. Sageli on vaja, et õpetajad võtaksid võetud kohustusi tõsisemalt ning pühendusid rohkem meetmetele, mida on otsustatud rakendada. Mõnikord võib olla vaja kaasata kooli juhtkonda.



Karini juhtumiga tehtud töö positiivsete tulemuste põhjal koostab LP-rühm kava selle kohta, kuidas kõik õpetajad saaksid end tagasiside kvaliteedi teemal täiendada. Karin otsustab pöörata positiivsele tagasisidestamisele oma tundides rohkem tähelepanu. Ta tahab ka läbi proovida veel mitmeid väljapakutud meetmeid ning koostada tegevuskava edasiseks tööks selle klassiga. Oskar pakub end talle appi.

MÖTLEMISÜLESANDED

Arutlege Karini juhtumit (nelja meetme rakendamine ja mõju hindamine) aluseks võttes:

Mida te käsitletud probleemist praegu arvate?

Kas probleem püsib ning seda oleks vaja uuesti sõnastada ja sellega tegeleda?

Mil määral on Karini eesmärgid saavutatud?

Kas on vaja seada uusi eesmärgi?

Kas on vaja uut infot probleemi mõne valdkonna kohta, mis on endiselt aktuaalne?

Kas probleemi või selle osi on uuesti vaja analüüsida?

KIRJANDUS

Aasen, A. M., Kostøl, A. K., Nordahl, T. ja Wilson, D. (2010). „Onger er rare”: Evaluering av spesialundervisning i østre toten kommune. Elverum: Høgskolen.

Aasen, A. M. ja Sjøby, K. E. (2011). „Vi ser at det funker”: En kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med lp-modellen 2008-2010 (lp3). Elverum: Høgskolen.

Andresen, B. B. (2009). Billeder af en udviklingsorientert folkeskole. Lp-modellen, forskningsbasert viden - vi gjør det, der virker. Professionshøjskolen. University College Nordjylland: Dafolo A/S.

Bachmann, K. E. ja Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Volda: Møreforskning.

Bateson, G. (1991). Ånd og natur. -en nødvendig enhed. København: Rosinante/Munksgaard.

Emanuelsson, I., Persson, B. ja Rosenquist, J. (2001). Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunnskapsoversikt. Stockholm: Skolverket.

Engelsen, B. U. (1990). Kan læring planlegges?: Læreplanarbeid: Hva, hvordan, hvorfor. Oslo: Gyldendal.

Gjems, L. (1995). Veiledning i profesjonsgrupper. Oslo: Universitetsforlaget.

Jahnsen, H. (2000). Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler



(Hovedoppgave). H. Jahnsen, Oslo.

Jahnsen, H. ja Nordahl, T. (2010). Innovasjonsheftet. Hvordan drive utviklingsarbeidet med Ip-modellen. Porsgrunn og Hamar: Lillegården Kompetansesenter.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Røe, A. ja Trumo, A. (2004). Rett spor eller ville veier? Oslo: Universitetsforlaget.

Klefbeck, J. ja Ogden, T. (2003). Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge. Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, T. ja Nordahl, T. (2006). Integritet og lojalitet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Nielsen, J. (2004). Problematfærd. Børn og unges utfordringer til fælsskapet. København: Hans Rietzels Forlag.

Nordahl, T. (2002). Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av Ip-modellen (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T. (2006). Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av utdanningsdirektoratet og sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

Nordahl, T. (2006a). Kunnskapsheftet: Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Nordenbo, S. E., Larsen, S. M., Tiftkci, N., Wendt, R. E. ja Østergaard, S. (2007). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Utført for kunnskapsdepartementet, oslo. København Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning. Dansk Pædagogiske Universitetsskole.

Norra valitsuse aruanne parlamendile nr 11 (2008–2009). Læreren: Rollen og utdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Norra valitsuse aruanne parlamendile nr 18 (2010–2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Norra valitsuse aruanne parlamendile nr 22 (2010–2011). Motivasjon - mestring – muligheter ungdomstrinnet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ogden, T. (1995). Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer (Vol. 1995:3). Oslo: [Senteret].

Patterson, G. R. ja Forgatch, M. S. (2000). Å leve sammen: Foreldre og tenåringer. Oslo: Pax.

Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heineman.

Sørli, M.-A. ja Nordahl, T. (1998a). Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : Hovedrapport fra forskningsprosjektet "skole og samspillsvanser". Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Tiller, T. (1990). Kenguruskolen, det store spranget. Oslo: Gyldendal Norske Forlag A/S.

Tveit, A. (2012). Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet. Gyldendal.

Juhtumipõhine LP-rühma protokoll

1. KOOSOLEK

Kuupäev

Aeg

Sekretär

Osalejad

Juhtumi lühikirjeldus

Probleemi (juhtumi) konkreetne sõnastus

Eesmärk (konkreetne tulemus, mille suunas soovitakse liikuda)

Info kogumine (kes kellelt millist infot kogub, et oleks hõlmatud kõik perspektiivid)

Vajadusel koosoleku kokkuvõte (mida arutada tugirühmas, millist koolitust oleks vaja ehk mis jäi hingele ja vajaks arutamist jne)

Juhtumipõhine LP-rühma protokoll

2. KOOSOLEK

Kuupäev

Aeg

Sekretär

Osalejad

*Probleemi säilitavad tegurid (sh tähistatud tegurid, millega hakatakse tegelema).
Vajadusel lisada pilt rühmatöö tulemustest.*

Rakendatavad meetmed (valib juhtumi omanik) (sh kes millal meetmeid rakendab)

Keda informeerida/kaasata meetmete rakendamisse?

Millal hinnatakse meetmete tulemuslikkust?

Vajadusel koosoleku kokkuvõte (mida arutada tugirühmas, millist koolitust oleks vaja ehk mis jäi hingele ja vajaks arutamist jne)

Juhtumipõhine LP-rühma protokoll

3. KOOSOLEK

Kuupäev

Aeg

Sekretär

Osalejad

Kas kõiki kavandatud meetmeid rakendati, kas meetmeid rakendati järjepidevalt ja süsteemselt? Kas meetmed on avaldanud mõju? (Kas probleem on vähenenud, kas on olnud positiivseid arenguid?)

Kas ja mida on vaja veel teha? Kas probleem on vaja ümber sõnastada või üle vaadata probleemi säilitavad tegurid?

Vajadusel koosoleku kokkuvõte (mida arutada tugirühmas, millist koolitust oleks vaja ehk mis jäi hingele ja vajaks arutamist jne)

Juhtumi omaniku hinnang LP-rühma tööle juhtumi lahendamisel

Muutuste juhtimine

Kuidas LP-mudelit koolis
kasutusele võtta

Hanne Jahnsen ja Thomas Nordahl







1. PEATÜKK

Sissejuhatus

Käsiraamatu muutuste juhtimise osa on koostatud LP-mudeli rakendamise kogemuse põhjal 174 Norra koolis. Esimese 104 LP-kooli tegevuse hindamine osutas, et tähtis on keskenduda kõigile kolmele LP-mudeli kui arendusstrateegia faasile ning et kooli juhtkonna aktiivne osalus on oluline kogu arendustöö jooksul. Muutuste juhtimise osa on eelkõige mõeldud koolijuhtidele, õppenõustamiskeskustele ja koolipidajatele, kes soovivad ühes või mitmes koolis LP-mudeli kasutusele võtta.

Kooli juhtkonna vastutus kooli arendamise eest on haridusseadustes sätestatud. LP-mudeli kontekstis tähendab see, et kooli juhtkond vastutab LP-mudeli nõuetekohase rakendamise eest, nagu seda on kirjeldatud käsiraamatus. Kooli juhtkond kannab põhivastutust LP-mudeli kui arendusstrateegia kõigis kolmes faasis: LP-tööd alustades ning selle rakendus- ja jätkufaasis.

Tulemuslik kooliarendus eeldab pikemaajalist kavakohast ja süsteemset tööd. Koolil peab olema teadmisi arendusstrateegiatest, et kooliarendusest oleks kasu. Uuringud on näidanud, et koolides tehakse liiga palju arendustööd piisavate teadmisteta ning seetõttu ei saavutata soovitud tulemusi (Samuelsen 2008, Nordahl, Sunnevåg ja Ottesen, 2009). LP-mudel kui arendusstrateegia on süsteemne ja annab nii õpetajate kui ka õpilaste puhul tulemusi ainult juhul, kui seda rakendada ettenähtud viisil.

Arendustöö puhul on kõige tähtsam mõista, et koolid kui sotsiaalsed süsteemid saavad muutusi mõjutada nii positiivses kui ka negatiivses suunas. Kooliarenduskatsed, mis ei arvesta organisatsiooni ja sotsiaalse konteksti eripäraga, kukuvad sageli läbi seetõttu, et koolikultuur avaldab muutusvalmidusele mõju (Stoll, 1998). Muutuste protsess, mis ei suhestu kooli kui süsteemiga, toimib halvasti.

Koolikultuur

Koolikultuuri on raske jälgida või haarata, kuna see koosneb peamiselt õpetajate varjatud eelarvamustest, uskumustest ja väärtustest ning igapäevatöös on näha ainult selle pindmisi aspekte. Igal koolil on talle ainuomane kultuur. Koolikultuuri on raske omaette uurida, kuna see on lahutamatult seotud organisatsiooni ülesehitusega. Koolikultuuri ja organisatsiooni ülesehitust võib vaadelda kahe iseseisva süsteemina, mis mitmes aspektis on teineteisest sõltumatud. Kultuuri saab mõjutada, muutes ülesehitust, aga struktuurimuutused ei too vältimatult kaasa kultuurimuutust. Ainult töökorraldust või struktuuri puudutavad muutused võivad jääda pealiskaudseks – see on oht, mis varitseb igasugust väljastpoolt pealesurutud arendustööd. Põhieeldused ja väärtused on fundamentaalsed ja kultuuris nii sügavalt juurdunud, et nendeni jõuda võib olla raske.

Põhilised oletused, uskumused ja väärtused väljenduvad kultuuriliste normidena. Normid mõjutavad otseselt seda, kuidas õpetajad täidavad oma rolli õpilaste ja üksteise ees, ning annavad igale koolile oma näo. Õpetajate kollektiivi varjatud normide, väärtuste ja hoiakute muutmine võtab aega. Seepärast on tähtis, et LP-mudeli kasutuselevõtjad oleksid kursis LP-mudeli kasutuselevõtu strateegiaga. Arendustöö võetakse omaks seda kergemini, mida enam arendusprotsessi normid vastavad koolikultuuris kehtivatele normidele.

LP-mudeli kasutuselevõtu strateegiad

LP-mudeli kasutusele võtmisel on lähtekohaks kaks tuntud innovatsioonistrateegiat. Neist esimene, probleemilahendusstrateegia (ingl k *problem solving*, lüh PS), lähtub organisatsiooni tajutud muutusevajadusest ning usust iga inimese sisemistesse ressurssidesse. Sama põhimõte sisaldub varjatult LP-mudeli analüüsimudelis ja ka arendustöö põhisuundades. Juhtumid, millega õpetajad töötavad, lähtuvad konkreetsete õpetajate tajutud vajadusest oma tööd muuta. Seda võib kirjeldada kui alt üles suunatud strateegiat. Kui LP-mudelit rakendatakse, lähtudes kooli vajadustest, huvidest, kultuurist ja suutlikkusest, aitab see õpetajatel arendustööd omaks võtta. LP-mudel kasutab ka sotsiaalse interaktsiooni (ingl k *social interaction*, lüh SI) innovatsioonistrateegia elemente. Selles strateegias kirjeldatakse muutuste protsessi käivitava jõuna suhteid ja rühmaidentiteeti. LP-mudeli järgi moodustatakse õpetajate töörühmad (LP-rühmad) kooliastemete, meeskondade ja väljakujunenud rühmade üleselt, see tugevdab organisatsioonisiseseid suhteid ja arendustööd oma koolis. Õpetajatel on meetmeid



välja töötades võimalik varem kokku lepitud seisukohti üle vaadata. Tegu on refleksiooni ringprotsessiga, mis iseloomustab nii SI- kui ka PS-strateegiat (Skogen, 2004; 2006).

LP-mudel aitab muuta koolikultuuri, suunates õpetajaid töötama konkreetsete praktiliste probleemidega süsteemselt, pikema aja jooksul ja kindlate meetodite järgi. Koolikultuuri muutmine ja uute töövõtete omaksvõtt võtab aega. Fullan (2001) väidab, et arendusprojekti algusest kuni selleni, et projekti käigus kasutusele võetud töövõtted ja põhimõtted muutuksid kooli igapäevatöö loomulikuks osaks, läheb kolm kuni viis aastat. Töö LP-mudeliga on pikaajaline ning arendusprotsess jaguneb kolme faasi:

1. Algatusfaas võib kesta kolmest kuust poole aastani, sõltuvalt tööst, mida koolis ja linnas või vallas on tehtud enne otsust LP-mudel kasutusele võtta.
2. Rakendusfaas, kus õpetajad, koolijuhid ja konsultandid harjuvad kasutama mudelit erinevate kooli igapäevaprobleemide lahendamiseks.
3. Jätku- või juurutusfaas, mille eesmärk on muu hulgas töömeetodite ja -põhimõtete muutmine kooli töö loomulikuks osaks. Selleks faasiks tuleks hakata rakendusfaasi ajal aegsasti valmistuma.

Innovatsiooniprotsess on ringjas ja sellele annab strateegia suuna: algatusfaasi algusest läbi rakendusfaasi kuni juurutamise või jätkufaasini. Ringprotsesside puhul on vastastikku seotud nähtuste vahel raske eristada põhjust ja tagajärge või mõju (Fullan 2005).

Pikaajaline tegevus eeldab kooliarendusprojekti head sidumist kõigi haridussüsteemi tasanditega linnas või vallas ning algusest peale head kavandamist. Kõik arendustöö faasid tuleb rakenduskavasse kirja panna ning kooli muude arengu- ja tegevuskavadega lõimida. Kooli juhtkonna pühendumine LP-mudelile on äärmiselt oluline, et protsess koolis toimiks ning saavutatud muudatused kinnistuksid ja jätkuksid kooli tegevuste osana ka pärast arendusprojekti lõppu.

Mõni linn või vald Norras on võtnud kuulda haridusuurijate seisukohta, et arendustöö algusest peab mööduma 3–5 aastat, enne kui olulised töövõtted ja põhimõtted kinnistuvad kooli töökultuuri osana. Nendes omavalitsustes sõlmivad koolid pärast algse kolmeaastase arendusprojekti lõppu linna või valla ja õppenõustamiskeskusega kaheaastase jätkutegevuse kokkuleppe. See tähendab, et koolid töötavad LP-mudeliga viis aastat.



Teaduspõhine töö

Käsiraamatu teooria osas oli juttu, et LP-mudel toetub teoreetilistele ja empiirilistele teadmistele õppekeskkonna kvaliteeti mõjutavatest teguritest. Teoreetiliselt põhineb mudel süsteemiteoorial, kus tähelepanu keskmes on indiviidi interaktsioon erinevate sotsiaalsete süsteemidega. Hariduse kontekstis on tähelepanu all kool ja rühm/klass kui sotsiaalne süsteem. Empiiriliselt toetub mudel uuringutele, mis käsitlevad õpilaste tegevust mõjutavaid õppekeskkonna tingimusi (Nordahl, 2005).

Õpetajate ja koolijuhtide koolituses tutvustatakse teaduspõhiseid andmeid, mis annavad neile hea aluse erinevate pedagoogiliste probleemide üle arutlemiseks. Konkreetseid probleeme analüüsides ja reflekteerides lähtutakse teoreetilistest ja empiirilistest arusaamadest ja teadmistest, mis on käsitletava probleemi seisukohast olulised.

Meetmete valik peab olema teaduspõhine. Probleemi säilitavate tegurite mõju vähendamiseks kavandatavad meetmed peavad võimalikult suurel määral põhinema teaduspõhistel andmetel selle kohta, millised meetmed on tõhusad ja aitavad soovitud tulemusi saavutada. Eesmärgiks on, et meetmete valiku aluseks ei oleks üksnes isiklikud arvamused ja oletused nende headuse kohta. Meetmetele põhjenduste otsimine ning analüüsimisel kolme perspektiivi (konteksti, tegija ja indiviidi perspektiivi) kasutamine aitavad kindlustada, et kasutusele võetakse toimivad meetmed.



2. PEATÜKK

Algatusfaas – arendusprojekti käivitamine

Uuringute põhjal on algatusfaas arendustöö õnnestumise seisukohalt kõige tähtsam, kuid kõige vähem käsitletud etapp (Berlak ja Berlak, 1981; Radford, 2000). Selles faasis „turundatakse” ja selgitatakse arendustööd kooli kollektiivile. Norra kogemus LP-mudeli rakendamisest on näidanud, et põhjalik ja kõrgetasemeline töö projekti alguses määrab rakendus- ja jätkutegevuste faasi kvaliteedi. Arendustöö algatusfaasis valmistatakse kool ette muutusteks.

Soov alustada koolis ja linnas või vallas tööd LP-mudeliga võib tekkida eri tasanditel. Parima lähtekoha annab kooli õpetajate initsiatiiv, mis on tekkinud nende kogetud vajadusest muutuse järele, kuna see toetab tegevuste paremat kinnistamist koolis. Initsiatiiv võib lähtuda soovist arendada õppekeskkonda, tugineda töös enam analüüsile või arendada kooli õppiva organisatsioonina. Töö LP-mudeliga toimub eri tasanditel ning erinevad linna või valla haridusvaldkonna institutsioonid teevad arendusprotsessis koostööd. LP-töö alustamise initsiatiiv võib tulla kohalikult õppenõustamiskeskuselt, koolipidaja esindajalt või konkreetse kooli juhtkonnalt. Initsiatiiv võib olla seotud enesetäiendamise vajadusega või üldise sooviga arendada kooli õppekeskkonda. LP-mudelist reaalse kasu saamiseks peavad koolid määratlema oma muutusevajaduse.

Info LP-mudeli kohta

Koolid, koolipidaja ja õppenõustamiskeskus saavad LP-mudeli kohta eestikeelset infot käesolevast käsiraamatust ja veebilehelt www.haridus.tartu.ee ning norrakeelset infot www.LP-modellen.no.

LP-mudeli kasutuselevõtu algatamiseks tuleb kooli juhtkonnal, koolipidajal või



õppenõustamiskeskusel ühendust võtta Hariduse Tugiteenuste Keskusega⁴ (HTK). Seejärel valmistab koolipidaja koostöös HTKga ette infotunni. Esimeses LP-mudeli infotunnis osalevad koolipidaja ja õppenõustamiskeskuse esindajad ning kooli juhtkonna, algatusrühma ja õpetajate esindajad. Soovitame varakult, juba protsessi algul infot anda ka lapsevanematele – esimeses infotunnis võiks osaleda lapsevanemate esindaja hoolekogust. LP-mudel eeldab haridussüsteemi kõigi tasandite aktiivset osalust, pühendumist ja vastutust. Seepärast peavad kõik õpetajad ja tugispetsialistid olema aktiivsed, et LP-mudeli kohta rohkem teada saada.

Infotunnis annavad Hariduse Tugiteenuste Keskuse töötajad lühikese ülevaate LP-mudeli teoreetilistest alustest, tööpõhimõtetest, töökorraldusega seotud nõuetest ja töötajate kohustustest. Nad räägivad ka sellest, mida oodata konkreetses koolis ja linnas või vallas LP-töö alguses. Infotunni järel võiksid LP-mudeli kohta infot saanud hinnata, kas tegu on strateegiaga, mis vastab linna või valla ja kooli muutusevajadusele. Nemad otsustavad, kas edastada info LP-töö kohta koolile.

Kooli senise tegevuse analüüs

Esimene väljakutse, millega kooli juhtkond alguses toime peab tulema, on luua kõigis töötajates arusaamine, et pidev kooliarendus on hädavajalik. Selleks tehakse kooli tegevuse analüüs. Näiteks võib uurida kooli iseloomustavaid jooni, tuues välja tugevad ja nõrgad küljed. Koolielu probleemidest lähtudes võiks hinnata, kas see on LP-mudel või mõni muu meede, mida kool tajutud probleemide lahendamiseks vajaks. Teadlikkust arendava analüüsi võib korraldada juhtkonna ja töötajate vahelise arutelu või refleksiooni vormis. Kui jõutakse üksmeelele, on juhtkond kindlustanud endale arendustöö alustamiseks paremini motiveeritud õpetajaskonna. Protsessi võib alustada sellest, et õpetajad mõtlevad kooli hetkeseisu omaette läbi, seejärel arutatakse seda meeskondades ning lõpuks kogu kollektiiviga. Eesmärk on jõuda ühisele arusaamisele kooli praegustest probleemidest ja ressursidest ning sellest, millisena soovitakse kooli näha tulevikus. LP-mudeli kasutuselevõtt aitab kooli tulevikuvisioni saavutada.

Koolijuhid peavad kujundama üksmeele selles osas, mida kooliarenduse all silmas peetakse ning miks on LP-mudel selleks tööks otstarbekas valik. Juhtkonnal peab olema

4 Hariduse Tugiteenuste Keskus on Tartus asuv linna õppenõustamiskeskus, mille spetsialistid on koolitatud LP-mudeli konsultandiks projekti „Tõenduspõhine uus lähenemine – uus koolikultuur Eestis (TULUKE)“ raames ja millel on õigus algatada LP-mudeli kasutusele võtmist Eesti koolides ja lasteaedades. Hariduse Tugiteenuste Keskus asub Tähe 56, Tartu (www.tugiteenused.tartu.ee). – Toim.



arendustöoks selge visioon. Järgmiseks tuleks esile tuua LP-mudeli seos kooli muu tööga, õppekava rakendamisega üldiselt ning õpetajate koolituskavadega. Juhtimine on arendustöö käivitamisel väga oluline ja selle edasise edu seisukohalt isegi kriitilise tähtsusega (Arora, 1994). Kõigi töötajate kaasalöömine ja panus on üliolulised muutuste protsessi kõigis etappides (Ogden, 2004). Eestis toetab kooli LP-mudeli käivitamisel Hariduse Tugiteenuste Keskus.

Omaksvõtt kaasatuse kaudu

Midthassel (2002) väidab, et kuigi kogu kooli hõlmavates arendusprojektides arvestatakse kõigi õpetajate osalusega, jääb õpetajate keskmine aktiivsus ja kaasatus arendustöösse vahemikku madalast keskmiseni. Koolide sees ja koolide vahel on selles osas suuri erinevusi. Õpetajate osalus ja kaasatus algusest peale on eduka kooliuuenduse eeldus. See tähendab, et õpetajatele tuleb anda vastutust juba LP-töö algatusfaasis, mitte üksnes mudeli rakendamise ajal.

LP-mudeli kohta infot saanud rühm peab koostama kava, kuidas jagada teavet LP-mudelist kõigile kooli töötajatele. Teavituskava peab muu hulgas käsitlema töötajate kaasamist protsessi, mille käigus teadlikult tehakse valik LP-mudel kasutusele võtta. Õpetajatele tuleks teha ülesandeks tutvuda LP-mudeli teoreetiliste aluste, tööpõhimõtete ja -korraldusega. Nende kohta saab infot käsiraamatu eri osadest ja veebilehelt. Kui õpetajad on LP-mudeli kohta infot saanud, peab kooli juhtkond enne LP-mudeli kasuks otsustamist korraldama ühiseid arutelusid. See aitab kollektiivi kavandatava arendustööga siduda.

Kui õpetajad tajuvad, et nad on protsessis osalised, toetavad nad arendustöoks vajalikke muudatusi, näiteks õpetajate töörühmade (LP-rühmade) moodustamist erinevalt kollektiivis väljakujunenud rühmadest (Kotter ja Cohen, 1996). Kõigi osaliste pühendumine koos tõhusa eestvedamisega hoiab arendusprotsessi käigus. Kui õpetajad tajuvad, et nad on kaasotsustajad ja et kooli muutuste juhtimise kultuur on hea, võtavad nad sageli arendustööst aktiivsemalt osa (Midthassel, 2002).

Iga õpetaja suhtumine ja õppimine on olulised igasuguses arendustöös. Selleks, et arendustööd oluliseks pidada ja hästi teha, peavad õpetajad sellesse uskuma ja omanikutundega suhtuma. Kui tööd LP-mudeliga õpetajatele peale sundida, on tulemused tõenäoliselt kehvad, kuna töötajad ei suhestu tööga. Seepärast peaks pärast



algset motiveerimist enamus, vähemalt 70% töötajatest, pooldama arendustöö alustamist (Grøtterud ja Nilsen, 2001). Kui kool on otsuse teinud, tuleb Eestis pöörduda Hariduse Tugiteenuste Keskuse poole, et koostöös saaks kavandada LP-töö rakendusfaasi koolis, õppenõustamiskeskuses ja linnas või vallas.

Algatusfaas koosneb niisiis teavitamisest, motiveerimisest ja kavandamisest koolikollektiivis ja linnas või vallas. Töö seab kõrged nõudmised, kuna LP-mudel ei paku täpseid juhiseid või meetodeid, mida koolis konkreetsete probleemide lahendamiseks kasutada.

Seostamine arengukavadega

Kui kool ja linn või vald on otsustanud LP-mudeli kasutusele võtta, tuleb töö siduda linna või valla, õppenõustamiskeskuse ja kooli arengukavadega. On tähtis, et kõiki asjaga seotuid teavitataks LP-mudeli kasutuselevõtu põhjustest. Samuti on tähtis kindlaks määrata kooli ja kohaliku tasandi ürituste, nt koolituste, teemapäevade, kvisioonide ja võrgustikukohtumiste kuupäevad. Soovitame koolipidajal ja koolidel koostada eraldi rakenduskavad. LP-töö ulatuslik seostamine muude tegevuste ja plaanidega aitab suurendada pühendumust koolikollektiivis.

Arendustöö seostamine muude linna või valla tegevustega on oluline nii algus-, rakendus- kui ka jätkutegevuse faasis (Fullan, 2005). 2007. aasta OECD raportis viidatakse kohaliku omavalitsuse ja riigi hariduspoliitika teguritele, mis mõjutavad positiivselt arendusprotsesse koolides. Raportis rõhutatakse mõlema nimetatud tasandi rolli koolide teadmis- ja teaduspõhise töö toetamisel (Burns ja Schuller, 2007). See tähendab, et koolipidaja peab selgelt väljendama oma toetust koolidele, kes soovivad LP-mudeli abil kooliarendusega tegeleda. Koolipidaja peab eraldama piisavalt ressursse, et koolid saaksid LP-mudeli kui arendusstrateegia käsiraamatus kirjeldatud viisil ellu rakendada.

Linna või valla LP-juhtrühm

Igas linnas või vallas tuleks moodustada tööühm, mis koosneb koolipidaja ja õppenõustamiskeskuse esindajatest ning koolijuhtidest. LP-mudeli arendusprojekt (Nordahl, 2005) ja selle rakendamine esimeses 105 koolis näitas, et kohaliku omavalitsuse



eri tasandite koostöö on üks edutegureid. Linna või valla LP-juhtrühm pakub toetust ja inspiratsiooni ning tuleb seepärast moodustada algatusfaasis. See rühm oskab ka leida osalevate koolide vahelised sarnasused ja erinevused ning hoolitseb selle eest, et LP-mudelit kohandatakse tõhusalt iga kooli vajadustega. Juhtrühm kavandab ja korraldab linnas või vallas ühiseid koolitusi.

Selleks, et saada teavet LP-mudeli kohta ja tutvuda värskemate õppekeskkonna ja õpitulemuste seoseid käsitlevate uuringutega, peaksid linna või valla juhtrühma liikmed osalema kõigil koolitustel või teemapäevadel. Nende osalemine annab signaali, et omavalitsus peab tööd LP-mudeliga prioriteetseks. See töörühm toimib otsesuhtluse kanalina koolipidaja ja praktikute vahel.

Rakendusfaasi kavandamine

Samal ajal, kui toimub arendustöö seostamine linna või valla arengukavadega, tuleb koolis ja kohalikul tasandil kavandada rakendusfaasi ja valmistuda arendustööks. Selleks on koolis vaja moodustada kooli LP-juhtrühm, vajadusel valida koordinaator, valida õpetajate töörühmade (LP-rühmade) juhid ja moodustada kooli õpetajatest LP-rühmad. Järgmiseks tuleb luua võrgustik LP-mudeliga tööd alustavate koolide vahel, eraldada tööks piisavad ressursid ja kavandada kohalikult õppenõustamiskeskuselt saadav kovisioon. Kokku tuleb leppida koolituste ja teemapäevade kuupäevad.

Kooli juhtkond

Juhtkonnal on kooliarendusprojektide elluviimisel tähtis roll. Juhtkonna oskus arvestada arendustöö eri faaside eduteguritega aitab kollektiivil mõista arendustööst saadavat kasu ja seeläbi tõstab inimeste motivatsiooni. Fullani (2001) sõnul „on koolijuht inimene, kellel kõige suurema tõenäosusega on võimalik kujundada organisatsiooni eduks vajalikke tingimusi ...” ning Morrison, Furlong, Morrison jt (1997) märgivad, et ilma juhtkonna kaasatuseta edenevad muutused aeglasemalt ja on stressirohkemad. Juhtkond peab kogu aeg väljendama oma toetust ja entusiasmi ning hoidma end koolis tehtava tööga kursis.

Head koolijuhti iseloomustab võime mobiliseerida õpetajaid probleeme omaks võtma ja lahendama. Õpetajaid tuleb toetada, et nad tegeleks probleemidega, millest varem



on mõõda vaadatud. LP-mudel ongi tööriist selle töö jaoks. Fullan (2001) toob esile järgmised viis komponenti, mis iseloomustavad head juhtimist muutuste ajal.

1. Moraalne valmisolek. Direktoril peab olema usku sellesse, et LP-töö toob nii töötajate, õpilaste kui keskkonnatingimuste seisukohast kaasa positiivseid muutusi. Moraalne valmisolek on LP-mudeli pikaajalist mõju silmas pidades kriitiline tegur.
2. Arendusprotsessi mõistmine. Direktoril peaks olema teadmisi arendusprotsessist ja oma rollist selles.
3. Suhete tugevdamine. Juhid peavad olema aktiivsed suhete loojad nii üksikisikute kui rühmade vahel oma organisatsioonis.
4. Teadmiste koondamine ja jagamine. Juht peab selgelt tähtsustama teadmiste koondamist ja jagamist oma organisatsioonis.
5. Seos kooli arendustööga. Õpetajate arusaam LP-mudeli seosest kooli muu tegevuse ja visiooniga on oluline edutegur igasuguses arendustöös.

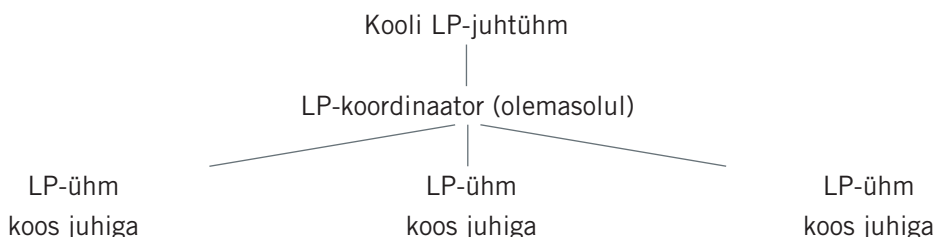
Mitmed nimetatud tegurid kuuluvad LP-mudelisse kui arendusstrateegiasse. LP-mudel kindlustab teadmiste jagamise ja on piisavalt praktiline, mis toetab arendustöö mõtestamist. Teabest teadmiseni jõudmine on sotsiaalne protsess, mis eeldab häid suhteid LP- rühmades ja kogu organisatsioonis. Kooli juhtkond peab LP-mudelit hästi tundma ning osalema töös nii erialasest kui korralduslikust küljest. LP-mudeli koht ei tohi olla kooli tegevuste perifeerias. Juhtkond peaks korraldama töö nii, et kooli LP-juhtrühm saaks hoida end kursis, kas õpetajad kasutavad mudelit ettenähtud viisil. Direktor peab aktiivselt osa võtma teemapäevadest ja koolitustest ning aitama kujundada kollektiivis ühist pühendumist tööle (Moynahan, Strømgren ja Gundersen, 2005; Midthassel, Bru ja Ildsjøe, 2000).

LP-töö korraldus koolis

Kogu rakendusperioodi vältel peab juhtkond hoolitsema selle eest, et õpetajad kasutaksid ühiselt mudelit kooli igapäevaste probleemide lahendamisel. Juhtkond peab osalema mudeli kohandamisel vastavalt oma kooli vajadustele. Praktikas tähendab see, et juhtkond suunab õpetajaid mudelit kasutama ning korraldab LP-tööd koolis. Kooli tegevuste korraldamisel tuleb eelkõige keskenduda õpetajate koostööle. Järgneval joonisel on



esitatud kooli LP-töö korralduse põhistruktuur:



Joonis 3.1: LP-töö korraldus koolis.

Kooli LP-juhtrühm

Kooli LP-juhtrühm koosneb kooli koordinaatorist, LP-rühmade juhtidest, õppealajuhatajast, direktorist ja konsultantidest. See on kooli koordinaatori ja LP-rühmade toetusrühm, mis aitab kaasa LP-mudeli rakendamisele kogu koolis. See rühm tuleks moodustada juba algatusfaasis, et ta saaks kavandada ja ette valmistada LP-mudeli rakendamist. Kooli juhtrühm saab selgitada õpetajatele LP-mudeli olulisi põhimõtteid (näiteks LP-rühmade moodustamise alused). Rühm võib aidata õpetajatel mõista, miks tuleks LP-rühmad moodustada erinevate kooliastmete õpetajatest ning erinevalt koolis väljakujunenud meeskondadest, aine- ja muudest rühmadest. Kooli juhtrühm saab ka toetada õpetajaid info kogumisel LP-mudeli rakendusfaasis või teavitada vanemaid algatatud arendustööst. Kooli juhtrühm võib analüüsida olukorda koolis ja võtta juba alguses meetmeid, et toetada LP-mudeli rakendamist. Kooli juhtrühm on seotud ka kooli pidajaga ning üks või mitu selle rühma liiget osaleb linna või valla juhtrühma töös. Tavaliselt kuulub linna või valla LP-juhtrühma kooli direktor.

Kooli LP-koordinaator

Algatusfaasis valitakse koolile LP-koordinaator ning eraldatakse talle selleks tööks kaks tundi nädalas. Kooli LP-koordinaator on direktori lähim koostööpartner LP-mudeli



kasutuselevõtuks vajalike muutuste juhtimisel ning ta ei tohiks täita koolis muid juhtimisfunktsioone. Nende kahe rolli täitmine määrab kollektiivi lojaalsuse mudelile ja see omakorda otsustab innovatsiooniprotsessi tulemuse (Nordahl, 2005). Koordinaator peaks suutma teha pika perspektiiviga ja süsteemset tööd ning aitama ülal hoida kolleegide entusiasmi, motivatsiooni ja vastutustunnet. LP-koordinaator vastutab suhtluse eest õppenõustamiskeskusega. Koordinaator hoiab ühendust ka LP-rühmade juhtidega ning vahendab LP-rühmade tööd kooli LP-juhtrühmale.

Kui koolijuht võtab LP-mudeli alase töö korraldamise koolis enda ülesandeks, ei ole vaja eraldi LP-koordinaatorit määrata.

LP-rühma juht

LP-rühma juhtide roll on osutunud LP-mudeli rakendamisel äärmiselt oluliseks. Seega otsustavad rühmade juhid kooli arendustöö edukuse. On oluline, et rühmajuhid valitaks varakult algatusfaasi ajal, sest nii on neil võimalik rakendusfaasiks hästi valmistuda. Töörühma juhiks valitaval õpetajatel peaks olema kolleegide usaldus ning nad peaksid olema lojaalsed kooli eesmärkidele ja visioonile. LP-rühmades kohtuvad erinevad arusaamad LP-mudelist ja selle seosest kooli muu tööga. Rühmajuhid peaksid oskama näidata, kuidas LP-mudel on seotud kooli muu arendustööga. Kui rühmajuht usub LP-mudelisse kui töövahendisse, kandub see usk üle ka rühma liikmetele. Kui me tahame, et rühmajuht saaks teha head tööd, on tähtis, et ta ei täidaks koolis muid juhtimisfunktsioone. Ta vastutab töö edenemise eest oma LP-rühmas. Rühmajuht peab pidevalt töötama selle nimel, et kujundada rühmas ühine arusaam LP-mudelist ning kasutada mudelit tõhusalt. Rühmajuhi roll on ka viia probleeme oma rühmast ja üksikutelt õpetajatelt koordinaatori ja kooli LP-juhtrühma tasandile, et need saaksid otsustada, kas tegu on mitme LP-rühma probleemiga, millega tuleks tegeleda kooli tasandil.

LP-rühmad

LP-rühmad peavad pikema aja jooksul regulaarselt kohtuma. Rühmaohtumised peaksid toimuma vähemalt kord kahe nädala jooksul ning kestma 1,5–2 astronoomilist tundi. Kohtumistel arutatakse erinevaid probleeme, millega õpetajad oma töös kokku puutuvad. Vajaliku kogemuse omandamiseks ja piisavaks õppimiseks on vaja, et kooliaasta jooksul toimuks vähemalt 18 kohtumist. LP-rühmad soovitakse moodustada algatusfaasi lõpus,



et need oleksid olemas LP-mudeli koolituse alguseks.

Otstarbekas on moodustada rühmad koolis väljakujunenud koostöömuustritest erinevalt. Väljakujunenud meeskonnas on õpetajatel ja meeskonna juhil sageli kindlad rollid ning see võib raskendada avatud erialast refleksiooni. Stabiilne meeskond on sageli ka kujundanud ühise arusaama probleemide põhjustest ning see võib muuta keeruliseks uute lähenemisnurkade leidmise. Juba väljakujunenud meeskondades on kindlad tööülesanded, mis võib viia selleni, et rühmal ei jää piisavalt aega probleemide määratlemiseks ja arutamiseks lähtudes LP-mudelist. Skogen (2004) ja Dalin (1995) osutavad, et personaalne kontakt, mis ületab olemasolevad hierarhiad ja meeskonnad, on oluline arendustöö kõigis faasides. Õpetajatel on kergem panna oma reaalsustaju proovile koos kolleegidega (Dalin, 1995). On selgunud, et õpetajate koostöö määr mängib uute seisukohtade, pädevuste, arusaamade ja käitumise kujunemises olulist rolli (Fullan, 1991).

Koolipidaja ja linna või valla LP-koordinaator

Igas linnas või vallas valitakse LP-koordinaator, kes esindab koolipidajat. Koordinaatoril on põhivastutus LP-mudeli rakendamise eest oma linnas või vallas. Ta osaleb koolitustel ja kõigil võrgustikukohtumistel, mida arendustööga seoses korraldatakse. Edukaks arendustööks on vajalik, et osalised toetaksid süsteemi, mille heaks nad töötavad (Anthun, 1999). See tähendab, et koolipidajal on lisaks koolijuhtidele eriline vastutus arendustöö läbiviimise toetamise eest (Skogen, 2004; Grøterud ja Nilsen, 2001). Linna või valla LP-koordinaatoriks valitakse enamasti haridusküsimuste eest vastutav ametnik. Mõnes omavalitsuses antakse LP-töö koordineerimise ülesanne mõnele õppenõustamiskeskuse töötajale. On tähtis, et selleks tööks oleks eraldatud ressursid.

Linna või valla koordinaator töötab koostöös linna või valla LP-juhtrühmaga välja LP-mudeli rakenduskava. Rakenduskava käsitleb hulka praktilisi aspekte, nagu teemapäevade / tööseminaride, õppepäevade ning linna või valla sisese ja omavalitsuste vahelise võrgustikutöö korraldust ning LP-töö jooksvat hindamist.

Koordinaatori kõige tähtsamad ülesanded on kinnistada arendustöö koolipidaja tegevuse osana, hoida kontakti koolijuhtide, koolide koordinaatorite ja õppenõustamiskeskusega ning motiveerida neid teadmispõhiselt ja analüütiliselt töötama. Linna või valla koordinaator peab regulaarselt kohtuma koolijuhtide, koolide koordinaatorite, LP-rühmade juhtide ja konsultantidega. Kohtumistel arutatakse vastutusalade jagamist ja



arendustööga seotud probleeme. Koolipidaja hoolitseb selle eest, et kõik kaasatud koolid ja õppenõustamiskeskused järgiksid koostatud tegevuskavu. Koolipidaja hindab ka töö tulemuslikkust ja hoolitseb selle eest, et koolid korraldaksid oma LP-töö sisehindamist. LP-mudeli õnnestunud rakendamiseks on vaja eri tasandite head koostööd. Linna või valla koordinaator vastutab veel õpetajate ja koolide töö tulemuste edastamise eest haldusküsimuste ja hariduspoliitikaga tegelevatele tasanditele.

Võrgustikutöö rühmad

LP-koolide jaoks luuakse võrgustikurühmad. Võrgustikutööd korraldab linna või valla koordinaator. Võrgustikurühmad pakuvad osalejatele refleksiooni- ja koostöövõimaluse. Koolipidaja peab võrgustikutööd kavandama juba LP-töö algatusfaasis. Võrgustikutööd või sotsiaalset interaktsiooni peetakse üheks tugevamaks vahendiks uuenduste levitamisel. Võrgustik peaks toimima nii ühe asutuse piires kui ka eri asutuste vahel (Skogen, 2004; Anthun, 1999).

Koolide LP-juhrühmad osalevad kohalikul tasandil kahel võrgustikukohtumisel poolaastas. Võrgustik arutleb probleemide üle, millega koolide LP-juhrühmad on tegelenud. Koolide võtmeisikud saavad harjutada analüüsimudeli kasutamist, õppides samal ajal üksteise kogemustest. Võrgustikus saab teha ka ettepanekuid kooli ja linna või valla LP-töö edasiseks korraldamiseks.

Norras on paljud omavalitsused loonud LP-koolide koordinaatorite ja direktorite võrgustiku. Sellise võrgustiku poolaastakohtumised on osutunud inspireerivaks ja motiveerivaks koordinaatorite jaoks, kes võivad oma igapäevaseid ülesandeid täites tajuda, et on veidi üksi jäetud. Sellistel võrgustikukohtumisel arutatakse muu hulgas, milline on koordinaatori roll LP-mudeli kasutuselevõtuks vajalike muutuste juhtimisel võrreldes direktori rolliga, kuidas tegeleda kooli tasandi juhtumite või probleemidega, mida teha, kui on õpetajaid, kes jätavad LP-rühma kohtumistele tulemata või osalevad passiivselt, kuidas teavitada lapsevanemaid. Lisaks võib võrgustiku moodustada LP-koolide direktorite ja/või juhtkonnaliikmete jaoks. Sellises võrgustikus saavad direktorid käsitleda probleeme, mis on seotud nende enda rolliga arendustöös. Võrgustik aitab kujundada ühist arusaamist alates LP-mudeli teoreetilistest lähtekohtadest ja korralduslikest põhimõtetest kuni analüüsimudeli kasutamise protseduurini. Juhtkonna võrgustikus arutatakse sageli näiteks järgmisi küsimusi: kuidas tõhustada tööd, olemata LP-rühmade liige; milline on koordinaatori ja direktori roll mudeli rakendamisel; kuidas küsida tagasisidet LP-rühmade



töö kohta inspireerival ja positiivsel moel; mida tähendab töö juhtumite või probleemidega kooli tasandil; kuidas käituda õpetajatega, kes ei osale aktiivselt LP-kohtumistel või jätaavad tulemata – kas see on direktori, kooli LP-koordinaatori või LP-rühma juhi vastutus?

Tavaliselt hoolitseb võrgustikutöö praktilise korralduse eest koolipidaja ja erialase sisu eest vastutab õppenõustamiskeskus. Linnas või vallas, kus ainult üks kool rakendab LP-mudelit, tuleb teha koostööd teiste omavalitsustega.

Võrgustikutöö kasutamine LP-mudelis on pärit sotsiaalse interaktsiooni innovatsioonistrateegiast ning seda võib kirjeldada kui „ideelaata”. Heade uuenduste ja hea praktika levitamine on osutunud arendusprotsessis tõeliseks probleemiks. Kontaktivõimalus on tähtis selleks, et uuenduslikud ideed viiksid muutuseni tegelikus töös. Kontaktid soovitatakse muuta ametlikuks, luues LP-mudeli rakendamisel olulisi funktsioone täitvate inimeste võrgustiku. Võrgustikku kuulumine ja rühmatunne on arendustööd ja käitumise muutust käivitavad jõud. Võrgustikud toimivad õppimiskohana, kommunikatsiooni- ja dialoogiplatvormina, kus osalised saavad ideid ja aitavad protsesse oma koolis edasi viia, ning mingil määral on need konkreetsete osalejate jaoks ka muutuste katalüsaatoriks (Skogen, 2004).

Kooli ja linna või valla juhtrühmade koostöö

LP-mudeli töökorraldus kindlustab indiviidi, rühma ja organisatsiooni tasandi õppimise ja muutuse. Õpetajad võtavad oma probleemid arutusele LP-rühmades, LP-rühmade juhid viivad probleemid LP-rühmadest edasi kooli LP-juhtrühma ja juhtrühmad saavad võtta probleemid organisatsiooni tasandil arutusele üldkoosolekul. Ühised probleemid tuuakse välja, neid arutatakse ja teadvustatakse organisatsiooni eri tasanditel. Kontaktid eri tasandite vahel on vajalikud, et jõuda ühisele arusaamisele ja selle kaudu muuta mõtteviisi organisatsioonikultuuris. Üksikute koolide probleemid saab omakorda edasi viia linna või valla võrgustikku või LP-juhtrühma.

Kooliväline tugi

Kooliväline tugi on LP-mudelis väga oluline. Praktikas tähendab see kohaliku õppenõustamiskeskuse töötajate tuge. On tähtis, et õppenõustamiskeskus oleks kaasatud arutelusse LP-mudeli kasutuselevõtu üle ja võtaks aktiivselt osa kogu algatusfaasist. Õppenõusta-



miskeskus saab täiendada koolisest perspektiivi ja selgitada kooli valmisolekut, st tahet ja suutlikkust muutusteks. Õppenõustamiskeskus saab ka küsida, miks tahetakse LP-mudelit kasutusele võtta, ning anda erialast nõu LP-mudeli paremaks mõistmiseks. Piirkonna õppenõustamiskeskus täidab olulist vahendajarolli erinevate LP-mudeliga seotud rühmade vahel. Õppenõustamiskeskuse töötajad kohtuvad kõigi osalistega kvisiooni käigus ning täidavad olulist rolli eri tasandite koostöös. Nii kooli kui ka kohaliku omavalitsuse tasandi koostöö on kooliarendusprotsessi edu pant (Burns ja Schuller, 2007).

LP-mudeli rakenduskava

Koolide rakenduskavad peavad olema valmis juba enne esimesi teemapäevi. Rakenduskava töötab välja kooli LP-juhtrühm koostöös õppenõustamiskeskuse, koolipidaja ja Eestis Hariduse Tugiteenuste Keskusega. Rakenduskavas fikseeritakse kohtumiste ja ülesannete ajakava. Kogu LP-mudeli arendustegevused kajastatakse kooli rakenduskavas ning kõik koolitöötajad peavad olema sellest hästi informeeritud.

Kindlaks tuleb määrata LP-rühmade kohtumisajad ja õpetajaid tuleb teavitada, et ka kohtumistevahelisel ajal on vaja teha palju tööd: koguda infot, uurida erialakirjandust, rakendada meetmeid klassis. Edasi tuleb kõiki osalisi enne LP-mudeli rakendusfaasi teavitada kooli LP-juhtrühma kohtumistest, õppenõustamiskeskuse kvisiooni võimalustest, linna või valla LP-juhtrühma kohtumistest ning teema- ja koolituspäevadest. Rakenduskavas määratakse kindlaks ka LP-töö iga-aastase sise- ja välishindamise ajad. Kooli töötajad peavad LP-töö algatusfaasis saama infot välishindamise sisu ja mahu kohta.

Rakenduskavas tuleb kindlaks määrata, millal hakatakse kavandama jätkufaasi, mille käigus jätkab kool arendustööd pärast kolmeaastast rakendusfaasi. Soovitavalt võiks jätkutegevuste kavandamisega alustada aasta pärast LP-mudeli rakendusfaasi algust.



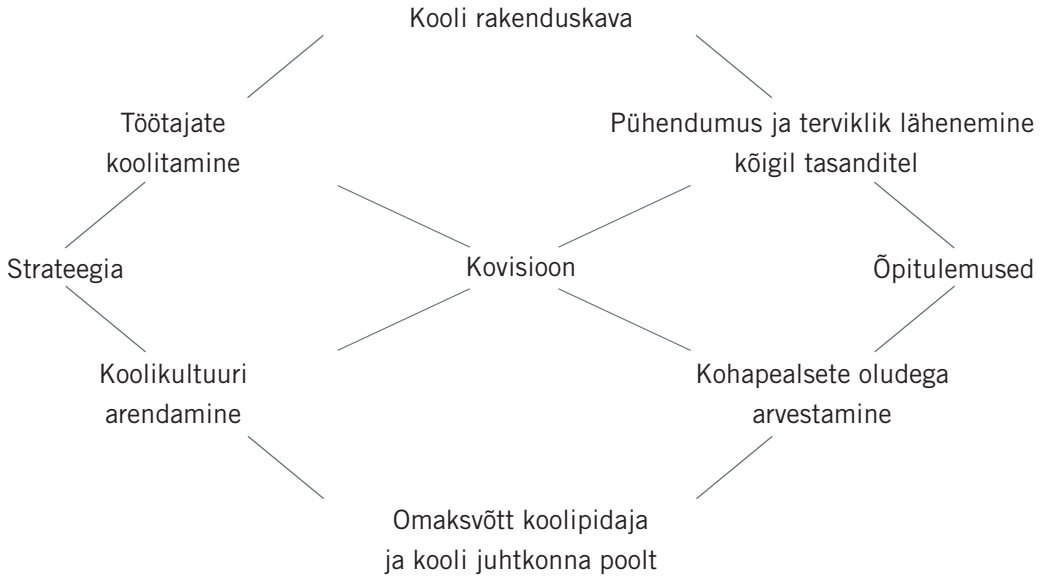
3. PEATÜKK

Rakendusfaas – LP-mudeli kasutamine

Kooliarenduse tulemuslikkuse määrab rakendusfaasis tehtav töö (Larsen, 2005). Ei piisa hea tasemega programmist, mudelitest või strateegiatest, mida soovitakse rakendada. Sama tähtis on see, et programme viidaks ellu süsteemselt ja pikema aja jooksul. Seepärast on hädavajalik, et paralleelselt koolis kasutatava programmi või mudelite arendamisega hoolitsetaks ka nende rakendamise eest.

LP-mudeli rakendamise põhieeldused

LP-mudelis on rõhku pandud selgetele rakendusjuhistele. Mudeli rakendamisel toetutakse teguritele, mille puhul on tõendatud positiivne seos mudeli ning koolis saavutatud tulemuste vahel. Need eduka rakendamise eeldused või tegurid on esitatud järgneval joonisel (lk 144):



Joonis 3.2: Rakendamise põhieeldused

LP-töös tulemuste saavutamiseks ei ole olulised ainult analüüsimudel ja õpetajate töö, vaid suurel määral ka koolitus ja mudeli kohandamine konkreetse kooli vajadustega. Osalejad kohustuvad kasutama mudelit ettenähtud viisil ning valivad, rakendavad ja hindavad meetmeid tervikliku protsessina. Mudeli kohandamine kohaliku kontekstiga toimub suuresti LP-rühmade töö kaudu, kuna õpetajad analüüsivad oma probleeme nende avaldumise kontekstis.

Esitatud eeldusi hinnati LP-mudeli pilootprojekti (Nordahl, 2005). Tulemuste seisukohalt tunduvad kõige olulisemad olevat õpetajate pühendumus ja mudeli terviklik kasutamine (Manger ja Nordahl, 2006). Järgnev LP-mudeli rakendusstrateegia ja mudeli kasutuse ülevaade põhineb suuremas osas pilootprojekti hindamistulemustel.

Koolitus ja enesetäiendamine

Töö LP-mudeliga eeldab, et kõik asjaosalised osalevad LP-mudeli koolitusel. Rakendusfaasi üheks sõlmpunktiks on erikoolitus kõigile õpetajatele, koolijuhtidele ja koolivälistele konsultantidele, kes hakkavad LP-mudeliga töötama. Koolitus tähendab vähemalt kaht koolituspäeva alguses ning edaspidi üht teemapäeva või tööseminari poolaastas. Eestis vastutab Hariduse Tugiteenuste Keskus koolituse sisu eest ning koolipidaja selle eest,



et koolituse jaoks eraldatakse ressursid. Lisaks korraldatakse kord aastas koolijuhtide ja koolipidaja kohtumine, et juhtida arendusprotsesse ja siduda need kooli igapäevatööga.

Teemapäevad kõigile osalejatele

Rakendusperioodil korraldatakse kord poolaastas teemapäev ja/või tööseminar kõigile õpetajatele, koolijuhtidele, õppenõustamiskeskusele ja koolipidajale. Esmalt toimub kahepäevane põhikoolitus, milles tehakse sissejuhatust LP-mudelisse ja käsitletakse mudeli töökorraldust koos mõnede teoreetiliste ja empiiriliste alustega. Koolitus on seotud ka tööga LP-rühmades, põhirõhuga refleksioonil ja kommunikatsioonil. Järgmise kolme poolaasta teemapäevadel pööratakse tähelepanu teemadele, mis on seotud süsteemse tööga koolis. Käsitletakse värskemaid teaduspõhiseid andmeid õppekeskkonna tingimustest, mis mõjutavad õpilaste akadeemilist ja sotsiaalset arengut.

Koolituse võib korraldada eraldi igas koolis või koolide rühma või kõigi ühe või mitme linna või valla koolide jaoks, kui see on otstarbekohane. Koolitusmeetodites kombineeritakse ettekannet/loengut, ühist ja rühmaarutelu, dialoogi ja juhtumite analüüsi. Kõigil teemapäevadel saavad õpetajad koolitusmaterjali, mida hiljem LP-rühmade töös kasutada. Koolid võivad avaldada soovi teemapäevade teemade ja sisu osas, et see vastaks nende vajadustele ja oleks koolide muude arendusplaanide seisukohast võimalikult asjakohane. Samas peaksid teemapäevad üldiselt käsitlema õppekeskkonna pedagoogilisi probleeme, mis mõjutavad õpilaste akadeemilist ja sotsiaalset arengut.

Koolitus töörühmade juhtimise, kommunikatsiooni ja rühmasuhtluse alal

LP-mudelit kasutatakse õpetajate töörühmades (LP-rühmades) ning kõik osalejad saavad koolitust töörühma juhtimise, kommunikatsiooni ja rühmasuhtluse alal. Eritähelepanu pööratakse LP-rühma juhi rollile ja kohustustele. LP-rühma juht kannab üldist vastutust selle eest, et rühma töö edeneks ja rühmas kasutatakse LP-mudeli põhimõtteid. Rühma juht toetab töörühma pühendumist tööle ja terviklikku lähenemist. Õpetajad omakorda hoolitsevad selle eest, et probleeme käsitletakse konstruktiivselt. Erialateadmiste osas võiksid kõik rühma liikmed olla võimalikult võrdväärsed. Ei eeldata, et rühma juht peaks olema teistest liikmetest professionaalselt pädevam.

Juht ei vastuta teistest enam erialaste arutelude sisu eest, kuid põhiliselt tema peaks vastutama selle eest, et analüüs ja meetmete väljatöötamine oleksid teaduspõhised. See tähendab, et rühmas tõstatatud konkreetsete probleemide arutamisel ja nendega tegelemisel tuleks toetuda käsiraamatu teooria osale ja teemapäevadel käsitletule.

Kõik LP-rühmade juhid saavad jätkutuge võrgustikutöös osaledes. Jätkutuge antakse lähtudes konkreetsetest praktikas esile kerkinud küsimustest. Kui me tahame, et võrgustikukohtumistest oleks kasu, on vaja, et koolide LP-juhtrühmad edastaksid LP-mudeli rakendamisega seotud probleemsed küsimused konsultantidele, linna või valla LP-juhtrühmale ja Eestis Hariduse Tugiteenuste Keskusele. Võrgustikukohtumistel kasutavad osalejad analüüsimudelit, et harjutada LP-mudeli eri etappide kasutamist ja saada samal ajal ideid edasiseks tööks oma koolis. Võrgustikes arutatakse ka üldisi probleeme, mis on seotud LP-mudeli ja selle rakendamisega. Välja on töötatud kindel koolitusprogramm, mis on LP-mudeli pilootprojekti ajal hästi läbi proovitud (Nordahl, 2005) ning mida on 2008. aasta hindamistulemuste põhjal täiendatud.

Koolide juhtkondade koolitus

Nagu eespool märgitud, on liidri roll tähtis igasuguses arendustöös. Koolijuhtide koolituses käsitletakse liidri rolli uuendustöö eri etappides. Edasi keskendub koolitus sellele, kuidas kooli juhtkond saab LP-mudeli tööd legitimeerida ja kooli tööks ette valmistada. Koolitusel käsitletakse ka seda, kuidas siduda LP-mudeli põhimõtteid, saadud kogemusi ja uusi teadmisi kooli igapäevatöö ja arengudokumentidega.

Kooliväliste konsultantide koolitus

Kooliväline nõustamine on LP-mudeli oluline osa. LP-mudelit rakendavates kohalikes omavalitsustes võtab koolitusest osa kogu õppenõustamiskeskus. Teemad on seotud LP-mudeliga: mudeli teoreetilised alused rõhuasetusega süsteemiteoorial, analüüsimudeli eri etapid ning õppekeskkonna mõju õpilaste õpitulemustele ja käitumisele koolis. Lisaks käsitletakse teadmispõhise praktika põhimõtteid ja õpetajarühmade kovisiooni. Koolitusel tulevad jutuks ka suhete, kommunikatsiooni ja rühmasuhtluse teemad. Tähelepanu pööratakse juhtumite käsitlemise viisidele ja LP-mudeli praktilisele kasutamisele. LP-rühmade kovisioon võib alata pärast esimesi kohtumisi. Koolituse eesmärk on ka soodustada kogemuste vahetust ja koostööd õppenõustamiskeskuste vahel.



Koolikultuuri kujundamine ja refleksioon LP-rühmades

LP-mudeli tõhususe uuringud osutavad, et koolikultuur muutub mudeli süstemaatilise ja pühendunud kasutamise tulemusena. Enne mudeli kasutuselevõttu ei ole vaja, et kooli oleks arendatud mingitele kindlatele meetoditele tuginedes (Manger ja Nordahl, 2006). Koolikultuuri arendamine on üks LP-töö eesmärkidest.

Kogu kooli hõlmav mudel, mida kasutatakse süstemaatiliselt pikema aja jooksul

LP-mudel hõlmab kogu kooli – arendustöösse on kaasatud juhtkond ja kõik õpetajad. Õpetajad osalevad aktiivselt LP-rühmade töös. Juhtkond hoolitseb selle eest, et LP-rühmade tööks oleks eraldatud 1,5–2 tundi kahe nädala kohta. Kõik LP-rühmad saavad vähemalt kaks korda poolaastas kovisiooni koolivälistelt konsultandilt (eelkõige kohalikult õppenõustamiskeskuselt). Mõnel perioodil, eriti alguses, võib kovisiooni tarvis olla sagedamini, eelistatavalt kord kuus.

Töö LP-rühmades – analüüs, refleksioon ja kommunikatsioon

LP-rühmades rakendatakse analüüsimudelit süstemaatiliselt ja vastavalt käsiraamatus kirjeldatud etappidele. LP-mudelit kasutatakse pikema aja jooksul ning alustuseks kohustuvad kõik koolid töötama mudeliga vähemalt kolm aastat. Mudeli süstemaatiline ja pikaajaline kasutus on tulemuste saavutamiseks hädavajalik (Nordahl, 2005).

Kui me soovime leida õpilaste õppimise ja käitumisega seotud probleemide lahendamiseks tõhusaid strateegiaid, on vaja analüüsida sotsiaalseid süsteeme, milles õpilased tegutsevad. Sellist analüüsi on kõige parem läbi viia dialoogis teiste õpetajatega. Õpetaja, keda probleem puudutab, on sageli osa süsteemist ning tal on keeruline seda ise analüüsida.

LP-rühmade refleksioonis ja analüüsides keskendutakse lokaalsetele ja olukorrast tingitud probleemidele. Analüüsi eesmärk on töötada välja konkreetsed lahendused. Kui analüüsi, refleksiooni ja meetmete väljatöötamise lähtekohaks on olukorrad, milles õpetajad ise viibivad, annab see LP-rühmade tööle väga praktilise suuna. See omakorda loob hea

eelduse, et leitakse õpilaste seisukohast parimad lahendused. Pedagoogiliselt põhjendatud muutuste elluviimist toetavad kaks olulist tingimust: õpetajal endal on õpilaste kohta kõige paremad teadmised ning õpetaja roll muutuste tegelikul ellurakendamisel on kõige olulisem (Clandinin ja Conelly, 1992).

LP-rühmade kogemused on osutanud, et rühma liikmete vaheline kommunikatsioon on sageli pigem toetav (sümmeetriline) kui avatud ja survet avaldav (täiendav) (Tinneland ja Flaatten, 2006; Wilson, 2007). Sümmeetriline kommunikatsioon toetab ja tugevdab nõu küsiva õpetaja (juhtumi tooja) väljakujunenud arusaamu. Õpetaja, kes probleemi esitab, kogeb toetust ja mõistmist, aga kommunikatsioon ei aita eriti kaasa uute arusaamade tekkele. Täiendav kommunikatsioon lisab uusi vaatenurki, mis viivad analüüsi edasi. Teised rühmaliikmed ei pea vaidlema juhtumi tooja probleemikirjeldusele vastu, vaid proovivad leida uusi elemente. Nii on võimalik käsitletavat probleemi paremini mõista. Kui me tahame, et LP-rühm tulemuslikult töotaks, tuleks leida hea tasakaal toetava ja survet avaldava kommunikatsiooni vahel. LP-rühm peab nii arvestama kolleegiga, kes avaldab oma tööga seotud probleemi, kui ka samal ajal aitama tal kujundada olukorrast uut arusaama.

LP-rühma kommunikatsioonile jätavad jälje rühmaliikmete küsimused üksteisele. Küsimused peaksid olema võimalikult avatud, et õpetaja, kes juhtumi rühma toob, saaks võimaluse oma juhtumit sügavamalt mõista. Eesmärk on kujundada erinevatest koolis esinevatest probleemidest laiem arusaam. Seejärel peaks erinevaid tõlgendusi arutama ja üksteisega võrdlema. Ei ole õige, kui keegi üritab arutelu „võita”. Töö eesmärk on erialane refleksioon ja uute arusaamade kujundamine.

LP-rühmades tuleks suurt tähelepanu pöörata refleksioonile, mis käsitleb õpilastevahelist ning õpilaste ja täiskasvanute vahelist sotsiaalset suhtlust erinevates olukordades. Seisukohti on vaja professionaalselt põhjendada. Professionaalsus tähendab selles kontekstis, et ei piisa tõdemusest, et tegu ongi raske õpilasega. Argumentatsioon tuleb siduda keskkonnateguritega või teiste tingimustega, mis on seotud õpilase käitumise või olemisega ja mille tagajärjel teised kogevad olukorda keerulisena. Professionaalsuse nõue annab võimaluse kujundada ühiseid arusaamu õpilaste käitumisest ja õppimisest koolis. Eesmärk on konkretiseerida ja sõnades väljendada seda, millesse me usume ja mida eeldame. Teataval määral on tegu n-ö varjatud teadmiste proovilepanekuga. Põhjendusi otsides peavad õpetajad oma oletuste ja tõlgendustega aktiivselt suhestuma. Sageli on väidetud, et õpetajatel on palju varjatud ja endastmõistetavaks peetud teadmisi selle kohta, kuidas õpetajatööd teha ja millised on otstarbekad tegevused. Seda tüüpi teadmised võivad põhineda pikal kogemusel, aga nende aluseks võivad olla ka eelarvamused



ja väärad järeldused. Kui teha varjatud teadmised nähtavaks ja luua võimalus neid analüüsida, paneb see õpetajad koos teistega oma tööd reflekteerima ja tegutsemisviise muutma (Alexandersson, 2007). Varjatud teadmised tuuakse päevavalgele ja neid saab professionaalselt arutada. Kui õpetajalt nõutakse oma tegevuse põhjendamist ja refleksiooni, arendab see üldist pädevust ja võimaldab konkreetseid olukordi paremini mõista. Professionaalne ja teadmispõhine refleksioon õpetajate töörühmades kujundab õppimisprotsessi, mille kaudu võib leida häid pedagoogilisi meetmeid konkreetsete probleemide lahendamiseks. Samuti aitab see õpetajatel järgmiste proovikividega paremini toime tulla.



Kõik LP-rühmade liikmed peaksid töös aktiivselt osalema. On tähtis, et sõna ei saaks mitte ainult kõige jutukamad või kõige pikema koolikogemusega õpetajad. Kui rühmasuhtluses domineerivad üksikud inimesed, võivad olulised vaatenurgad jääda tähelepanuta. Kõik LP-rühma liikmed vastutavad selle eest, et kommunikatsioon toimuks võrdsetel alustel ja kõik saaksid osaleda. LP-rühma juhi roll on hinnata rühmakommunikatsiooni ning juhtida teiste tähelepanu eesmärgist kõrvale kaldunud suhtlusele. Kui mõni rühma liikmetest tunneb, et kommunikatsioon ei ole eesmärgipärane, tuleks sellest kohe või rühmakohtumist kokku võttes märku anda.

Kui me soovime, et LP-rühma töö sujuks hästi, tuleb luua koostööõhkkond, milles osalejad tunnevad end kindlalt ja saavad üksteist usaldada. Kõik peaksid saama

erinevatest teemadest võimalikult avatult ja ausalt rääkida. Selleks, et see õnnestuks, on äärmiselt oluline, et kõik, mis rühmas toimub, jääks rühmaliikmete vahele. LP-rühma töös kehtivad samad konfidentsiaalsuspõhimõtted kui muus pedagoogilises töös. Isiklikku ja usalduslikku infot ei tohi edastada kolmandatele isikutele. Samuti on tähtis, et rühma liikmed tunneksid end kindlalt selles osas, et kolleegid „ei mõistaks nende üle kohut”, kui nad oma probleemide või muredega välja tulevad. Kõik peaksid saama olla kindlad, et nende teemat käsitletakse rühmas lugupidamisega ja mõistvalt. Kui mõne lapse kohta saadakse infot, mis eeldab lastekaitse teavitamist, tuleb seda teha seadusi ja reegleid järgides.

Kõige tugevamalt aitab organisatsiooni arengule ja muutusele kaasa see, kui õpetajad arutavad ja reflekteerivad oma tööd ning seda, mida on vaja muutuse esilekutsumiseks (Klemsdal, 2006). Rühmades tehtav töö saab aidata õpetajatel loobuda standardsetest probleemikäsitlustest ja lahendusvariantidest, mis takistavad neil täpsete olukorrast sõltuvate lahenduste väljatöötamist. Kriitiline ja süstemaatiline refleksioon selle üle, mida, kuidas ja miks me midagi oma töös teeme, on väga tähtis pidevaks arenguks ning kooli tegutsemispõhimõtete ja praktika muutmiseks (Skogen, 2004). Eesmärk on distantseeruda vanadest mõttemustritest ning leida uusi seoseid, seletusi ja lahendusi. Probleemidele on vaja läheneda teistmoodi (Emsheimer, 2007).

LP-rühmades harjutatakse ka metakommunikatsiooni või metarefleksiooni, s.t analüüsitakse rühmas toimuvaid protsesse ja kommunikatsiooni. Kuidas me tegelikult reflekteerime: kas kordame teiste ideid, mõtted ja meetodeid või proovime koos teistega leida õpetamises uusi teid? LP-rühmades toimuva refleksiooni ja kommunikatsiooni kaudu arendavad õpetajad ühist keelekasutust ja avardavad praktilisi teadmisi. Reflekteerivaid õpetajarühmi kasutatakse ka teistes kooliarendusprogrammides ja -meetmetes ning lähenemist peetakse uute, muutusi esilekutsuvate arusaamade kujundamisel väga otstarbekaks (Larsen, 2005).

Hea töö LP-rühmades võib anda värskeid teadmisi, lisaenergiat ja uut hoogu paljudele õpetajatele. Õpetajad kogevad end osana õpikogukonnast, kus nende panus toob kaasa positiivseid muutusi kolleegide ja õpilaste jaoks. Samal ajal on neil endal võimalik saada tuge oma igapäevaste probleemide lahendamiseks.

Norras on paljudes kohalikes omavalitsustes koolijuhid loonud oma LP-rühmad, kus analüüsimudelit kasutatakse regulaarselt koolijuhtimisega seotud probleemide arutamiseks. Kui ühes kohalikus omavalitsuses töötab LP-mudeliga ainult mõni kool, on koolijuhtide rühmi moodustatud ka omavalitsuste vahel. Õppenõustamiskeskus korraldab koolijuhtide rühmade kovisiooni sarnaselt õpetajate töörühmade omaga. Nii õpetajad,



koolijuhid kui ka õppenõustamiskeskused, kes sel moel on tegutsenud, on saanud häid kogemusi.

Töö kooli LP-juhtrühmas

Kooli LP-juhtrühm toetab kooli koordinaatori tegevust ja vastutab mudeli rakendamise eest kooli tasandil. Kooli LP-juhtrühmas ajakohastatakse regulaarselt kooli LP-rakenduskava, et see kajastaks kooli üldtööplaani tegevusi ja oleks kooskõlas ka kooli õpetajate koolituskavaga. Koos kooli juhtkonnaga hoolitseb LP-juhtrühm selle eest, et kõik kooli töötajad oleksid teadlikud kooli rakenduskavast ja koostöökokkuleppest õppenõustamiskeskuse, koolipidaja ja Eestis Hariduse Tugiteenuste Keskusega.

Kooli LP-juhtrühm toimib ka tagasisidekanalina LP-rühmade jaoks. Kooli juhtrühma liikmed osalevad LP-rühmades ning saavad nii aimu, kuidas LP-mudel praktikas töötab ja mis LP-rühmades toimub. Üksteist kursis hoides võivad kooli juhtrühma liikmed näiteks avastada, et LP-rühmad tegelevad sama või kattuva teemaga. Selliseks teemaks võivad olla klassi reeglid, hea käitumise reeglid kooli siseruumides ja kooliõues, õppestandardid, keelekasutus või ühised strateegiad ebasoovitava käitumisega toimetulekuks. Sellistel juhtudel võib kooli juhtrühm võtta teema tegelemiseks kooli tasandile. See tähendab, et kõik õpetajad töötavad mingil perioodil sama teemaga. Kooli tasandi juhtumitega saab tegeleda mitmel viisil. Üks võimalus on korraldada LP-rühmade kohtumiste vahel ühisarutelusid, kus võetakse kokku LP-rühmade arusaamad probleemi säilitavatest teguritest, tehakse meetmete ettepanekud ja otsustatakse, millised meetmed kasutusele võtta. Ühisarutelude vahel töötavad LP-rühmad tavapärasel moel oma teemadega. Paljudes koolides on ühiste juhtumiarutelude tulemusena välja töötatud uusi reegleid, uusi strateegiaid koolivägivalla ja -kiusamisega tegelemiseks või koolipäeva ümberkorraldamiseks.

Kooli juhtrühma juhib kooli direktor või LP-koordinaatori olemasolul koordinaator ning ka juhtrühma töös lähtutakse LP-mudeli põhimõtetest. Kõik rühma liikmed võivad esitada juhtumeid. LP-rühmade juhid võivad kooli juhtrühmas teha ettepanekuid töökorralduse muutmiseks. Kooli juhtrühma kaudu saavad ka juhtkonna liikmed analüüsimudeli kasutamise kogemuse. Kooli juhtrühma tavapärased aruteluteemad on: kuidas direktor saab kõige paremini toetada ja motiveerida LP-rühmade tööd, kuidas korraldada info hankimist, kuidas teavitada vanemaid või kuidas levitada teavet LP-töö kohta kohalikus meedias. Kooli juhtrühm toimib ka olulise vahelülina LP-rühmade ja direktori vahel. Direktori oskus töösse sekkuda ja suurendada töötajate vastutust mudeli kasutamisel

on äärmiselt oluline, et mudel hästi rakenduks ja kooli igapäevatöös kinnistuks (Hajnal, Walker ja Sackney, 1998).

Kooli LP-juhtrühm töötab ka selle nimel, et kommunikatsioon oleks avatud ning nii toetav kui ka piisavalt survestav. Organisatsiooni paindlikkus ja paindlik juhtimine toetavad uute mõttemallide juurdumist töötajate igapäevatöös. Kõige parem on seda saavutada tunnustamise, osaluse ja konstruktiivse kriitika kaudu. Konstruktiivse suhtumise puhul tajuvad töötajad, et neid võetakse tõsiselt ja nende tööd väärtustatakse. Õpetajatele on vaja väljakutseid ja toetust nii emotsionaalsel kui ka professionaalsel tasandil. See on teema, mida saab hästi käsitleda analüüsimudeli abil. Kui mudelit kasutatakse ka kommunikatsiooniteemade arutamiseks, näitab see, et tööd väärtustatakse ning tegevus on konkreetne ja nähtav kõigile töötajatele.

Kooli juhtrühm võtab osa koolipidaja, õppenõustamiskeskuse ja/või Eestis Hariduse Tugiteenuste Keskuse korraldatavatest LP-rühma juhtide võrgustikukohtumistest. Kooli juhtrühm võtab võrgustikukohtumistele kaasa LP-rühmades esile kerkinud probleemid või kooli tasandi töö edendamisel tekkinud probleemid.

Järjepidevus ja terviklikkus

Uuringud osutavad, et meetmete terviklik rakendamine on erinevate pedagoogiliste programmide ja mudelite tulemuslikkuse seisukohast kõige olulisem (Larsen, 2005). LP-mudeli puhul tähendab see, et mudelit tuleb kasutada käsiraamatus ettenähtud viisil ning tööd tuleb teha süstemaatiliselt pikema aja jooksul. LP-mudeli tulemuste hindamine osutab selgelt, et õpetajate kogemusi ja muutusi kooli pedagoogilises töös mõjutab see, kuidas mudelit on rakendatud (Manger ja Nordahl, 2006). LP-töö terviklikkus ja mudeli põhimõtete järjepidev järgimine on positiivsete tulemuste kõige tähtsamad eeltingimused.

Seepärast on tähtis, et meetmeid ja strateegiaid viidaks ellu kokkulepitud moel ja lähtudes teadmistest selle kohta, mis on tõhus ja mis mitte. Meetmetel on sageli suurem mõju, kui paljud õpetajad rakendavad neid üheaegselt. Seepärast eeldab mudel märkimisväärselt järjepidevust õpetajate koostöös ja meetmete rakendamises. Meetmete tervikliku rakendamise tähtsustamine ei tähenda instrumentaalsust, mille kohaselt õpetajad peaksid otsustatut pimesi, järele mõtlemata ja vajalikul määral kohandamata ellu viima (Nordahl, 2001). Terviklikkus ei tähenda, et õpetajatest saavad käsitöölised. Õpetajad ise mõtlevad õpilaste käitumise, kaasatöötamise, kommentaaride ja küsimuste üle ning reageerivad neile tegelikes õpiolukordades. Refleksioon ja tegevused peavad aga



lähsuma teadmistest, mitte isiklikest arvamustest.

Õpetajate vajadus muuta oma tööd

Kui me tahame, et õpilaste õpitulemused paraneksid ja sotsiaalsed oskused areneksid, on vaja, et LP-mudelit kasutavad õpetajad kavandaksid oma töös muudatusi ja rakendaksid neid. Töös LP-mudeliga võtavad õpetajad kohustuse muutused ja meetmed kavandatud kujul ellu viia. LP-rühm hindab meetmete elluviimist ja mõju. Sellega kindlustatakse mudeli terviklik rakendamine.

LP-rühma juhtide vastutus

LP-rühma juhid toetavad kavandatud pedagoogiliste meetmete elluviimist. See ei tähenda, et rühmajuhid vastutaksid eriliselt meetmete elluviimise eest. Juhtide roll on suurendada õpetajate pühendumust, et nood meetmed kavakohaselt ellu viiksid. Muu hulgas tuleb LP-rühma juhil hoolitseda selle eest, et vajalikud vormid saaksid täidetud. Iga töörühma kohtumise kohta koostatakse õpipäevik või protokoll, milles on kirjas käsitletud teemad. Protokollija täidab analüüsi põhjal seosteringi ja juhtumi tooja täidab vormi meetmete kohta, mida otsustati rakendada. Need dokumendid loovad hea aluse nii meetmete rakendamise kui ka tulemuste hindamiseks. Kui rühmajuh struktureerib rühma tegevust hästi, aitab see rühmal pühendunult ja teadmispõhiselt töötada ja aega tõhusalt kasutada. Kui rühma töö on hästi käivitunud ja analüüsimudel kõigile tuttav, jõutakse ühel rühma kohtumisel käsitleda koguni kuni kolme juhtumit.

Kooli juhtimine

Rakendusfaasis vastutab kooli juhtkond selle eest, et töö LP-rühmades toimuks vastavalt käsiraamatu juhistele. See tähendab, et kooli juhtkond peab teadma, kas LP-rühmade töö toimub kavakohaselt, kas õpetajad peavad LP-tööd oluliseks ning kas ka kovichoonid toimuvad kava järgi. Juhtkond kohtub regulaarselt kooli koordinaatori ja/või LP-rühmade juhtidega, et hoida end kursis sellega, mis tüüpi juhtumitega tegeletakse, kas analüüsimudeli kasutamisega on probleeme, kas meetmeid töötatakse välja ja kuidas õpetajad end selles protsessis tunnevad. Juhtkonna liikmed võivad pakkuda end osalema

ka LP-rühmade töös, et seda ise kogeda. Ka õpetajad võivad neid kutsuda. On tähtis, et juhtkond tähtsustaks kohtumistel töötajaskonnaga LP-tööd. Paljud juhid valivad LP-töö üheks teemadest, mida käsitletakse arenguveestlustel. Juhtkond saab kooli LP-juhtrühmas tekkinud ja mudeli rakendamisega seotud probleeme arutada õppenõustamiskeskuse ja linna või valla LP-juhtrühmas.

LP-rühmade ülesehitus ja nõue, et kõik peavad osalema, eristab LP-mudelit mõnevõrra teistest sarnastest arendusprojektidest. LP-mudeli puhul muutuvad passiivsed või negatiivsed õpetajad väga nähtavaks ja ühe õpetaja käitumine võib mõjutada paljusid kolleege. Koolijuhid peavad seetõttu tekkivate probleemide lahendamisel sihikindlalt tegutsema. Eelkõige juhi roll on hoolitseda selle eest, et kõik kooli õpetajad osaleksid konstruktiivse ja positiivse hoiakuga. Kooli juhtkonna aktiivne pühendumus töötab vastu õpetajate passiivsusele ja allaandmisele.

Kohapealsete oludega arvestamine

Pedagoogiliste meetodite ja mudelite kasutamiseks koolis võib olla tarvilik neid vastavalt kohapealsetele oludele kohandada. Suur populaarne linnakool erineb väikesest maakoolist. Pedagoogilist mudelit tuleb kahes nii erinevas kontekstis paratamatult veidi erinevalt rakendada. Kohalike oludega arvestamine on LP-mudeli olemuslik osa ja tähendab, et juba analüüsimudel ise on välja töötatud kohandatavana.

Eelkõige kindlustab mudeli kohandamise kohalikele oludele see, et õpetajad ise valivad juhtumid, mida nad peavad probleemseks ja soovivad analüüsimudeli abiga käsitleda.

Õpetajate probleemid lähtuvad olukorrast

Töö LP-rühmas lähtub konkreetsest õpetajat ja õpilasi puudutavast olukorrast koolis. See tähendab, et LP-mudel on olukorrakeskne. Arendustöös keskendutakse õppe analüüsile, kavandamisele ja läbiviimisele konkreetsetes kultuurikontekstis ja olukorras (Taylor ja Richards, 1985). Mudel ei sisalda üldisi võtteid, mida tuleks erinevates LP-rühmades või koolis ja klassis kasutada. LP-mudelis on kõige tähtsam analüüsida konkreetset olukorda, milles õpetaja on, ja viia ellu meetmed, mis viivad selles olukorras soovitud muutuseni.

Olukorrakeskse lähenemise tulemusena on LP-töö fookuses õpetaja professionaalsus.



Õpilaste õpitulemuste seisukohast on lisaks õpetaja erialasele pädevusele äärmiselt oluline tema suutlikkus juhtida õppetööd ja kujundada koolis erinevate osaliste suhteid (Nordenbo, Larsen, Tiftikæi, Wendt ja Østergaard, 2007; Hattie, 2009). Õpetamise kvaliteet sõltub ka õpetajate võimekusest ja võimalusest oma tööd analüüsida ja reflekteerida (Connelly ja Ben-Peretz, 1988). Õpetajad ise teavad kõige rohkem olukordadest, millesse nad satuvad, ja seetõttu on neil kõige paremad eeldused eesmärgipäraste muudatuste tegemiseks. See tähendab, et olukorrades mudelid, nagu LP-mudel, panevad õpetajatele suure vastutuse. Õpetajate ülesanne on leida üles juhtumid ja töötada välja meetmed, millest sõltuvad kooli muutumine ja areng.

LP-mudeli olukorradeskus tähendab ka seda, et mudel on suunatud praktilistele töövõtetele ja tegevustele. Koolid on tegevuskohad ning peamised tegevused on õpetamine ja õppimine (Schwab, 1978). Õpetajad teevad iga päev sadu valikuid ja just nemad peavad otsustama, mida, kuidas ja kellega koos nad meetmeid rakendavad. Seepärast on väga tähtis, et õpetajad osaleksid aruteludes ja refleksioonis ning teeksid otsuseid selle kohta, mida koolis ja klassis ette võtta. Sellisele lähenemisele pannakse LP-mudelis suurt rõhku.

Kooliväline nõustamine

Koolivälise kosisiooni eesmärk LP-töös on aidata LP-rühmadel järgida mudeli põhimõtteid, stimuleerida teaduspõhiste teadmiste kasutamist ja tuua juhtumite arutellu uusi vaatenurki. Kooliväline kosisioon saab toetada uut moodi mõtlemist LP-rühmades. Mida lähemal on õpetaja käsitletavale probleemile, seda raskem on tal näha olukorda teisest perspektiivist. Õpetajad, kes teevad iga päev tihedat koostööd, hakkavad probleemide põhjustest sarnaselt aru saama. Seda tendentsi saab seletada üldisest süsteemiteooriast lähtudes. Süsteemiteooria järgi püüdleval kõik sotsiaalsed süsteemid tasakaaluseisundi poole. See ei tähenda mitte probleemide ja konfliktide puudumist, vaid pigem seda, et probleemide tõlgendus ei lähe vastuollu süsteemi arusaamadega. Süsteem, milles on konflikte, saab säilitada tasakaaluolukorra seni, kuni süü konfliktide eest õnnestub veeretada süsteemist väljapoole. Koolis, kus soovitakse õppekeskkonda parandada, ei oleks selline lähenemine eesmärgipärane. Kui me tahame toetada muutuste elluviimist, peaksid kosisiooni tegevad nõustajad ehk konsultandid seda tasakaalu kõigutama, tuues sisse uusi teadmisi ja uusi perspektiive. Lisaks on koolivälised nõustajad ehk konsultandid vähemal määral seotud konkreetse kooliga ja saavad õppekeskkonna pedagoogiliste probleemide arutamises sõltumatult osaleda.

Kovisioon aitab arendada koolikultuuri, toetab analüüsimodeli terviklikku kasutamist, häid analüüse ja eesmärgipäraste meetmete väljatöötamist, samas modelit vajalikul määral kooli kontekstiga kohandades. On oluline, et konsultant toetaks LP-mudeli üksikute etappide läbimist ettenähtud järjekorras. Lisaks saavad nõustajad kaasa aidata sellele, et LP-rühmad pühenduksid vastuvõetud otsuste täitmisele.

Konsultandil peaks olema teadmisi nii käsitletavates ainevaldkondades kui ka kogemusi õpetajate nõustamisel. Püstitades küsimusi, paludes esitada erialaseid argumente või alternatiivseid ettepanekuid, aitab konsultant kaasa sellele, et LP-rühmad töötaksid parimal võimalikul moel. On oluline, et kõik asjaosalised mõistaksid, et konsultantidel on kovisiooni puhul täiesti teine roll kui see, mida nad igapäevaselt täidavad. LP-töös ei ole kovisiooni tegev nõustaja eksperdi rollis. LP-rühmades on tema ülesanne eelkõige aidata rühmal töötada teadmispõhiselt ja süsteemselt, lähtudes analüüsimudelitest ja LP-mudeli teooriataustast. LP-mudeli raames kovisiooni tegevatele konsultantidele on koostatud eraldi käsiraamat (Tinnesand ja Flaatten, 2006; ei ole eesti keelde tõlgitud).

Kovisiooniprotsessi sissejuhatuseks on vaja, et osapooled selgitaksid vastastikuseid ootusi. Kovisiooni läbi viiv konsultant peab selgelt väljendama, mis osas ta saab tööd toetada ning seda tuleb õpetajate ootuste valguses arutada. Sageli tuleb ette, et õpetajad ootavad konsultandilt selgeid vastuseid ja häid lahendusi, ning on tähtis, et seda laadi ootused seataks võimalikult varakult kahtluse alla. Kovisiooni eesmärk LP-töös ei ole pakkuda õpetajatele valmis lahendusi. Õpetajad ise rakendavad meetmeid ja muudavad sotsiaalset süsteemi, mille osad nad on, ning seepärast peavad nad ise tugevalt otsuste tegemisse panustama. Kui me tahame, et kovisioon toimiks võimalikult hästi ja vastaks LP-rühma ootustele, on tähtis, et LP-rühma juht teavitaks konsultanti kovisiooni vajadusest ette. Kovisioonitaotluses kirjeldatakse, mis küsimuses rühm kovisiooni vajab: kas on vaja abi mudeli kasutamise osas, konkreetset juhtumit puudutavaid lisateadmisi või paremat kommunikatsiooni ja koostööd rühmas.

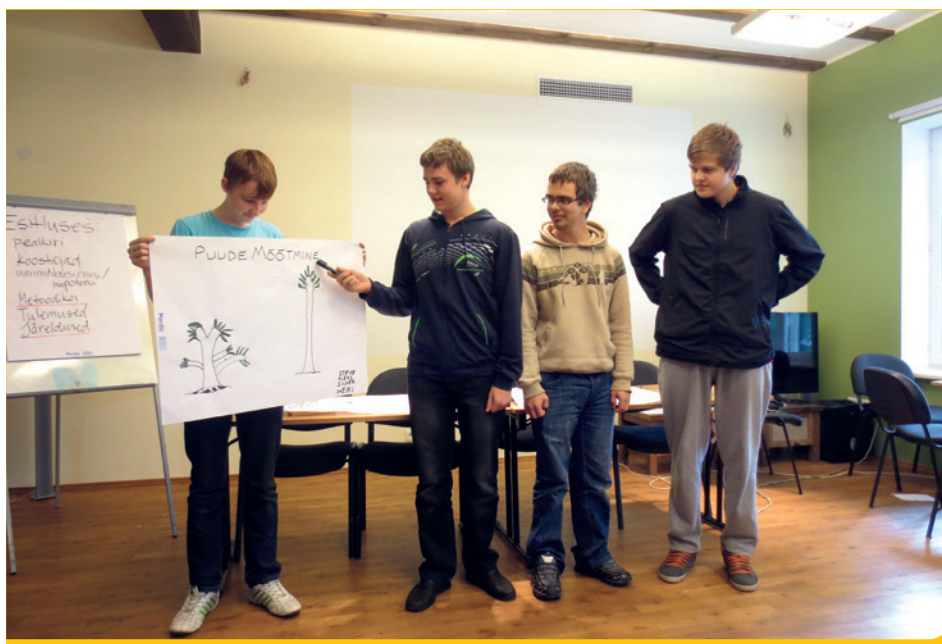
Õpilaste edasijõudmist mõjutavad kõige enam õpetajad ja koolikultuur

LP-mudeli tõhususe ja tulemuste hindamine osutab, et õpetajate roll on LP-töös tulemuslikkuse seisukohast määrava tähtsusega (Nordahl, 2005). Tulemusi on andnud õpetajate refleksioon, arutelud ja õpetajana oma rolli teadvustamine. Positiivseid tulemusi on andnud õpetaja varustamine pedagoogiliste tööriistadega, neile võimaluste loomine



erialaseks refleksiooniks ja oma pädevuse arendamiseks ning kovisioon. Õpetajaid on usaldatud ja neile on pandud suur vastutus. Õpetajad on võtnud vastutuse ja kasutavad seda õpilaste huvides.

Uuringutulemused osutavad, et hea õppekeskkonna, õpilaste koolimeeldivuse ja heade õpitulemuste vahel ei ole vastuolu. Otse vastupidi, need tunduvad olevat omavahel lähedalt seotud. Head suhted õpilaste ja õpetaja vahel ning õpilastel omavahel, õppetöö selgepiiriline juhtimine ning hea koostöö kodu ja kooli vahel tunduvad toetavat õpilaste õppimist. Kui õpilased tajuvad, et koolis on meeldiv, kindel ja rahulik ning kord on majas, jääb neil aega ja ruumi nii aineõppeks kui ka sotsiaalsete oskuste õppimiseks. Ühekülgsest õpilaste akadeemilisele edasijõudmisele keskendudes selle seosega ei arvestata ja võib juhtuda, et tööd õppekeskkonnaga ei peeta prioriteetseks. See võib tekitada vajaduse rangema distsipliini järele ja tugevdada soovi eraldada probleemsed õpilased, mõjutamata samas positiivselt õpilaste õpitulemusi. LP-mudeli hindamine osutab, et õppekeskkonnaga töötades on võimalik vähendada probleemset käitumist ja see parandab õpilaste akadeemilist edasijõudmist.



LP-mudelit rakendades tegeletakse konkreetse kooli õhustiku või kultuuriga. Õpetajad reflekteerivad oma rolli üle ja töötavad välja meetmeid, mis põhinevad pedagoogilisel analüüsil. LP-mudeli hindamisel saadud positiivseid tulemusi saabki seletada sellest lähtudes. Õpetajad on saanud parandada oma tööd ja see on aidanud kaasa koolide

kujunemisele õppivateks organisatsioonideks. Õppiv organisatsioon tähendab muuhulgas, et kooli kultuur eeldab õpetajatelt ühist arusaama probleemidest, ühiste eesmärkide sõnastamist ja üksmeelt strateegiate osas, mille abil kooli arendada. Õppivaid koole iseloomustab selge eesmärgiseade ja õpetajate tihe koostöö õppe kavandamisel ja hindamisel. Koolidel, mis võtavad LP-mudeli kasutusele, võiks olla ambitsioon arendada oma organisatsioonis just neid omadusi.

LP-rühmades reflekteerivad õpetajad erinevate koolis ettetulevate probleemide üle ja töötavad pedagoogilise analüüsi põhjal välja meetmeid probleemide lahendamiseks.

Selline pidev refleksioon aitab arendada ühist keelekasutust ja ühist arusaama probleemidest ning toetab seeläbi koostöise koolikultuuri arengut. (Nordahl, Sunnevåg ja Ottesen, 2009:25)

LP-mudeli hindamisel on selgunud tähtis tõsiasi: Norra koolides on palju häid õpetajaid. Neil on eeldused arendada head õppekeskkonda, mis toetab õpilaste sotsiaalset ja akadeemilist arengut. Neile on ainult vaja luua võimalused ühiseks pädevuse arendamiseks ja süsteemseks koostööks. LP-mudeli rakendamisel on kõige tähtsam, et kõik õpetajad tajusid usaldust ja toetust, mille nad on ära teeninud ja mida nad oma töös vajavad. Selle pakkumine on nii koolijuhtide, koolipidajate kui ka kooliväliste nõustajate ehk konsultantide roll.

Mida teha, kui protsessid ei edene

Ka edukas arendustöös võib ette tulla vastuseisu. Kui organisatsioon elab üle tormilisi aegu, on oluline suhtuda sellesse sallivalt. Enese alalhoiu mehhanisme ja vastuseisu muutustele esineb enamikus koolides. Need on seotud koolides kujunenud harjumuste ja kultuuriga. Mõned sellised reeglid ja harjumused on kirja pandud, mõned aga mitteametlikud. Viimased, kirjutamata ja pigem teadvustamata reeglid, suunavad paljuski õpetajate ja kooli tegevust. Kui proovida kirjutamata reegleid muuta, tekitab see sageli mõnes töötajas või töötajate rühmas vastuseisu või barjääre (Skogen, 2006). Skogen kirjeldab vastuseisu psühholoogilise, praktilise, võimu- ja väärtuspõhisena. LP-mudeli kasutuselevõtu strateegia järgi saab vastuseisu ja väärtuspõhiseid barjääre vältida kaasamise ja teavitamise abil ning selle kaudu, et tuuakse välja LP-mudeli seosed kooli arendustöö ja visiooniga. Praktilisi barjääre saab vältida, selgitades osalistele nende rolle ja funktsioone nii, nagu need on kirjas käsiraamatus. Kui mudeli rakendusfaasis esineb vaatamata hoolikalt kavandatud ja läbiviidud algatusfaasile vastuseisu, on väga tähtis



võtta seda tõsiselt, kuna see on organisatsioonitasandi kultuuri muutmise seisukohast kriitilise tähtsusega. Enesekindel koolijuht vastab vastuseisule individuaalsete, rühmi või kogu kooli hõlmavate vestluste, arutelude ja teavitustööga.

LP-mudeliga seotud arendustöö hoog kipub töötajate suurenenud vastuseisu tõttu vaibuma rakendusfaasi keskel. Tundub, et rakendusfaasi ajal tuleb ületada mingi künnis, enne kui jõutakse LP-töö institutsionaliseerumiseni. Kriisid või katkestused on nii indiviidi kui ka organisatsiooni tasandil õppides püsiva muutuse saavutamiseks vältimatud. Kui organisatsioon tajub katkestust, seostub see olukordadega, mida ei saa lahendada tavapäraste väljakujunenud võtete abil. Muutused nõuavad uute lahenduste kasutuselevõtmist, sest vanad ei lahenda probleeme. Seepärast on arendustöös tähtsad paindlikkus, loovus, uus mõtlemine ja visadus. Analüüsimudelist võib sel juhul olla palju abi. Selleks, et aeglustunud protsesse sobival moel taaskäivitada, on vaja analüüsida ja välja selgitada, mis nimelt muutuste protsessi negatiivselt mõjutab.





4. PEATÜKK

LP-töö muutumine igapäevatöö osaks

Igapäevatöös püsivate muutusteni jõudmine sõltub sellest, kui plaanipäraselt ja struktureeritult rakendusfaasis omandatud töömeetodite ja põhimõtetega edasi minnakse (Fullan, 2001).

Juurutamine

Rakendatavate meetmete kvaliteet sõltub eelkõige LP-rühmade tööst. Kui LP-tööd peetakse oluliseks ja esimestes faasides saavutatud tulemused on positiivsed, võib see iseenesest motiveerida õpetajaid LP-mudeli põhimõtete järgi tööd jätkama.

LP-mudeli rakendusfaas on see osa arendustööst, kus mudeli põhimõtted kinnistuvad igapäevatöös ja juurduvad koolis püsivate muutustena. Võib öelda, et tegevused juurduvad siis, kui neid korratakse nii sageli, et nad muutuvad taasesitatavateks mustriteks. LP-mudelit kasutades muutuvad harjumuspäraseks võtted, mille abil inividid, rühmad ja ka organisatsioon tervikuna tegeleb erinevate probleemidega. Süsteemne ja põhjalik töö pika aja jooksul toob kaasa LP-mudeli muutumise õpetajate mõtteviisi ja kooli kui organisatsiooni osaks. See tähendab kooli muutumist õppivaks organisatsiooniks, kus oma töö refleksioon ja analüüs on organisatsiooni tegevuse oluline eeldus. Lähtudes koolist kui õppivast organisatsioonist, tähendab juurutamine järgmist:

Juurutamist võib mõista kui pidevat uuenemise ja kasvu tsüklit. Dünaamiline õppimisprotsess väljendub kasvanud suutlikkuses end mitmekülgsest väljendada ja muutuda. Oleme muutused juurutanud, seepärast ei ole enam vaja keskenduda mitte muutusele, vaid muutusse suhtumisele. (Fullan 2001:69)



Kui LP-töö muutub koolis harjumuspäraseks, kindlustab see pedagoogiliste probleemide lahendamise kindlaksmääratud ja struktureeritud moel. Harjumuspäraseid võtteid toimivad kooli praktilise mäluna ning saavad tähtsaks osaks kooli kvaliteedi tagamise süsteemist ja kollektiivsest pädevusest. Hästi juurdunud töömeetodid muutuvad kooli kui organisatsiooni oluliseks tunnusjooneks (Samuelsen, 2008).

LP-mudeli juurde kuulub varjatult see, et õpetajad püstitavad oma tööd tehes pidevalt küsimusi. Nad analüüsivad igapäevatööga seotud probleeme ja ülesandeid ning kasutavad uusi teadmisi (teooriat) aktiivselt uute töövõtete kujundamiseks. Ühtlasi hoiab mudeli kasutamine ära uute töövõtete „kivistumise”. Juurutamise ja LP-mudeli edasiarendamise eesmärk ei ole niisiis tegevuste automatiseerimine, vaid see, et kool kui organisatsioon teadvustaks ja mõtleks läbi oma tõlgenduse kooli ülesandest ja tegevuse sisust.

Kollektiivne otsus mudeliga jätkata

LP-töö jätkufaasi eesmärk on arendada kultuuri, mida iseloomustab innovatsioon ja jätkuv areng. Bergi (2002:25) sõnutsi „nõuab oma õpilastele kvaliteetset õpet pakkuva kooli arendamine pidevat tööd”. Seepärast on tähtis, et otsus jätkata tööd LP-mudeliga oleks läbi mõeldud. On tähtis, et kõik töötajad osaleksid otsustusprotsessis.

Protsess võiks alata sellega, et hinnatakse kooli, õppenõustamiskeskuse ja koolipidaja kogemusi, mida need on saanud tööst LP-mudeli rakendusfaasi ajal. Kasu võib olla LP-mudeli tööd takistanud tegurite analüüsist. Edasi võiks välja töötada kava takistavate tegurite mõju vähendamiseks. Jätkamist võib takistada näiteks see, et LP-rühmade juhid lõpetavad töö, koordinaator läheb haiguslehele, mõned õpetajad on negatiivselt meelestatud, leidub teisi arendusprojekte, milles kool soovib osaleda või on kohustatud osalema vms. Mõned koolid on koostanud väiksemahulisi olukorra analüüse, et välja selgitada, kuivõrd õpetajad soovivad pärast rakendusfaasi lõppu LP-tööga jätkata või kuivõrd nad seda vajavad. Protsessi tuleb kaasata kõik töötajad ning ka õppenõustamiskeskus ja koolipidaja.

Ressursside seisukohalt on väga oluline, et kõik õpetajad oleksid otsustusprotsessi varakult kaasatud ja kõigil oleks võimalik realselt sõna sekka öelda (Fullan, 1991, 1992). Õpetajate kaasamine ja usaldamine aktiivsete osalejatena on LP-mudeli olemuslik osa ning seepärast peaks neile andma otsustusõiguse ka LP-töö jätku kavandades. Kui kavandamises osalevad ainult vähesed, võivad õpetajaskonnas tekkida soovimatud



grupeeritud. See võib olukorda polariseerida ja jätkutegevust takistada (Løve ja Nielsen, 1996).

Kollektiivne otsus mudeliga jätkata aitab töötajatel idee omaks võtta ja suurendab nende pühendumust. Omaksvõtt on tähtis, et leida uut tegutsemisindu ja jõudu meetmete rakendamiseks praktikas (Midthassel ja Ertesvåg, 2009; Løve ja Nielsen, 1996). Õpetajad ja kool peavad teadvustama, et nad seovad end jätkuva arendusprotsessiga ning et LP-töö viiakse kooskõlla uute lühema ja pikema perspektiiviga algatustega (Fullan, 2005; Hargreaves ja Fink, 2006, 2008).

Millega jätkatakse?

LP-töö jätkufaas ei tähenda üksnes rakendusfaasi pikendamist, vaid LP-mudeli edasiarendamist koolis. Töö LP-mudeliga on kõikehõlmav ja nõuab ka jätkufaasis samu ressursse ja korraldustööd (Fullan, 2005; Nordahl, 2005; Ertesvåg ja Roland, 2007; Moynahan jt, 2005; Larsen, 2005). Kui näiteks vähendada märgatavalt aega, mida õpetajad LP-tööks saavad kasutada, võivad nad tajuda, et LP-töö ei ole enam nii oluline kui enne (Lande, 2009). Meetmete terviklik rakendamine on väga tähtis kogu arendusprotsessi vältel. Seepärast jätkatakse ja arendatakse LP-töö jätkufaasis edasi järgmisi tegevusi:

1. Teadmises- ja teaduspõhine töö
2. LP-mudeliga seotud osaliste vahelise koostöö korraldamine
3. Analüüsimudeli regulaarne kasutamine

Teadmis- ja teaduspõhine töö

LP-mudelisehakse valikuid ja tähtsaid otsuseid, lähtudes suhteliselt kindlatest teadmistest töötavate ja mittetöötavate lahenduste kohta. Teadmised selle kohta, millised tegurid mõjutavad õpilaste õpitulemusi, akadeemilist, sotsiaalset ja isiksuslikku arengut, koos erinevate strateegiatega, mida koolis ettetulevate probleemide puhul kasutada, aitavad õpetajatel enesekindlamalt ja veendunumalt oma igapäevast tööd teha (Visser, 2000; Nordahl jt, 2006). Juhtumid, millega õpetajad LP-mudeli abil töötavad, lähtuvad nende enda kogetud vajadusest oma tööd muuta. Kui selline lähtekoht on õppimise aluseks, on



oma praktiliste kogemuste reflekteerimine koos teistega vajalik, aga sellest üksi ei piisa (Skogen, 2004:38). Praktika uuendamiseks on vaja täiendada teadmisi. Skogen (2004) väidab, et „[...] vaja on kujundada arusaam, et *praktika parandamiseks* on hädavajalik *aktiivselt kasutada teooriat*.” LP-mudelis aitab indiviidi, aktiivse osalise ja konteksti perspektiive hõlmav süsteemiperspektiiv kasutada teaduspõhiseid teadmisi praktikas. LP-tööga jätkates peavad koolijuhid, õppenõustamiskeskused ja koolipidajad koos hoolitsema selle eest, et õpetajad pääseksid ligi uutele teadmistele ja uuringutulemustele.

Norra koolidesse tehtavate ennetavate investeeringute ülevaates (norra k „Forebyggende innsatser i skolen”, Nordahl jt, 2006) osutatakse eri tüüpi teadmistele, mis koolis külg külje kõrval eksisteerivad. On *kogemuspõhiseid teadmisi*, mida iseloomustab subjektiivsus ja mille aluseks on konkreetsete õpetajate kogemused ja arusaamad. Teine tüüp on *kasutajapõhised teadmised*, mis on seotud vanemate ja õpilaste kogemustega õppe käigus. Need teadmised on seotud aktiivse osalise perspektiiviga ja nende abil saab aimu, kuidas õpilased ja vanemad olukordi tajuvad ja mis ajenditel tegutsevad. *Teaduspõhised teadmised* on välja töötatud, uurides ja hinnates erinevaid koolis valitsevaid seoseid ja suhteid. Need teadmised lähtuvad dokumenteeritud tulemustest kooli töö kohta (Nordahl, 2008). LP-mudeli olemuslik osa on analüüs ja refleksioon, mis on seotud kõigi nende teadmiste tüüpidega. LP-rühmades arutatakse erinevaid kogemusi, kogutakse infot õpilaste suhtumise kohta ja kasutatakse teaduspõhiseid teadmisi analüüsis ja meetmete väljatöötamises. Teaduspõhisus kindlustab, et LP-rühmade töö on eesmärgipärane ja aitab pedagoogilist praktikat paremaks muuta. LP-tööga jätkates on tähtis edasi arendada ka teadmis- ja teaduspõhist praktikat.

Koostöö korraldamine erinevate osaliste vahel

LP-mudeli korralduslik ülesehitus hõlmab eri tasandeid: kohtumised LP-rühmades, kooli LP-juhtrühmas, linna või valla LP-juhtrühmas ja võrgustikukohtumised, mis aitavad kujundada koostöökultuuri koolis ja linnas või vallas või isegi nende vahel. Töö mudeliga võib käivitada arendusprotsesse mitmel tasandil.

Koolis on traditsiooniliselt mõeldud üksikute õpetajate või õpetajate rühmade pädevuse tõstmise vajadusele. Õpetajad käivad ühekaupa koolitustel, kuid sageli ei eeldata neilt hiljem oma teadmiste jagamist koolis. Kui me tahame, et kool areneks, on vaja, et areng toimuks indiviidi tasandil (Midtbø ja Moen, 2002). Samal ajal on aga tähtis, et õppimisprotsess käivituks ka koolis kui süsteemis. LP-mudeli fookus tõenduspõhistele

teadmiste ja õpetajate koostööle aitab igal õpetajal täiendada teadmisi erinevates valdkondades. LP-mudelisse on varjatult sisse kirjutatud, nagu Midthassel (2002: 6) seda väljendab, et „iga õpetaja peab töötama oma professionaalse arengu huvides ning uued teadmised ja uued oskused koos refleksiooniga oma töövõtete ja arusaamade üle on enesearengu tähtsad elemendid”. LP-mudel eeldab õpetajatelt teadmiste ja kogemuste jagamist, et arendada kooli kui õppivat organisatsiooni. „Õppiv organisatsioon on organisatsioon, mille kultuuri iseloomustab kõige enam kogemusest õppimine” (Hauen ja Vang, 1995). Üks paljudest teguritest, mis takistab organisatsioonidel õppiva organisatsiooni tiitli saavutamist, on takistused teadmiste levikus (Dahler-Larsen, 1998). LP-mudel võimaldab õppida kogemusest analüüsi ja refleksiooni kaudu, mis toetavad uute arusaamade ja uute teadmiste arengut. Uusi teadmisi on vaja õpetaja(te) igapäevatöö muutmiseks. Kui uute teadmiste omandamise järel toimub muutus tegevuses, nimetatakse seda organisatsiooniteoorias õppimise üksiktsükliks. Õppimise topelttsükliga on tegu, kui tegevuse aluseks olevatest põhjustest tekib uus ja sügavam arusaam. Topelttsükkel eeldab tegevuse aluseks olevate eesmärkide ja strateegia ning normide ja väärtuste, s.o tavapäraste tegutsemisviiside kahtluse alla seadmist. See nõuab väljakujunenud kultuuris tavapärastest erinevate mõistete ja meetodite kasutamist (Argyris ja Schøn, 1996).

LP-töös muutub oluliseks, et LP-rühmades toimuv õppimine – nii üksik- kui ka topelttsükliõpe – laieneks kogu organisatsioonile. Teadmised kinnistuvad organisatsioonis juhul, kui paljud töötajad saavad neist osa ning nad fikseeritakse ka kooli arengu- ja tegevuskavades. Kui meie arusaam koolis ja klassis toimuvast muutub, annab see meile võimaluse valida alternatiivsete tegutsemisviiside vahel. Kui paljud õpetajad toetavad ja stimuleerivad üksteist kooli ja õpilasi käsitlevate seisukohtade muutmisel, muutuvad teooriad tegelikkuseks (Samuelsen, 2006). LP-rühmades tehtav arendustöö seotakse kooli tavade, normide ja väärtustega. Sel moel settib õpitu organisatsiooni filosoofias ja kool kujundab kollektiivse kultuuri, mida iseloomustavad ühine visioon, vastutus ja pühendumus (Ertesvåg ja Roland, 2007).

Organisatsiooni arengu ja muutumise tähtis eeldus on tagasiside- ja refleksioonivõimaluse loomine kooli juhtkonna ja töötajate vahel (Klemsdal, 2006). LP-modeli ülesehitus näeb ette, et LP-rühmad viivad oma õpikogemused edasi kooli LP-juhtrühma. Kooli juhtrühmal on tähtis roll seoste kujundamisel kooli väärtuste ja normide ning õpetajate praktilise töö vahel. Lande (2009) uuring LP-töö jätkufaasi kohta osutab, et koolides, kus ei jätkatud kooli juhtrühma ja koordinaatori tegevusega, olid õpetajad häiritud ja segaduses. Nad ei teadnud, kelle poole nad peaksid pöörduma näiteks selliste juhtumite või teemadega, mida nad soovisid viia kooli tasandile.



Võrgustikurühmad ja koostöö teiste koolidega linnas või vallas ja teistes omavalitsustes, kus samuti ollakse LP-töö jätku- või rakendusfaasis, võivad anda nii inspiratsiooni töö jätkamiseks kui ka stimuleerida kooli arendustööd kogemuste vahetuse kaudu. Õpikogukonda kuulumine annab tunde, et tehtav töö on oluline ja moodustab osa suuremast tervikust. Hargreaves ja Fink (2008) peavad selliseid võrgustikke koolides tehtava arendustöö kestlikkuse eelduseks. Seepärast on tähtis, et väljakujunenud võrgustikutööd jätkataks ka pärast LP-mudeli rakendusfaasi lõppu.

LP-mudeli hindamisuuringus tõusid osalevad koolid esile õppivate organisatsioonidena (Nordahl, 2005). Norra valitsuse aruandes parlamendile (St. meld. nr. 39, 2003–2004) nõutakse koolidelt, et need pööraksid suuremat tähelepanu õpetajate õppimisele. Samuelson (2006:4) väidab, et tuleviku koolis tuleb keskenduda sellele, „... kuidas kooli sees hoolitseda töötajate pideva enesetäiendamise eest (...) ja (...) kuidas organisatsioon haldab ja edendab oma teadmiste ressursse”. LP-töö jätk käsitleb nimelt seda, kuidas kool saab indiviidi, rühma ja organisatsiooni tasandil omandatud teadmisi ja pädevust hallata, edendada ja edasi arendada.

Selleks, et arendada edasi kooli koostöökultuuri, peab kooli juhtkond korraldama töö nii, et individuaalse ja kollektiivse pädevuse arendamiseks jääks aega. Õpetajatel peab olema aega vahendada ja omandada uusi teadmisi õppekeskkonna mõju kohta õpilaste õppimisele. See eeldab kohtumiseks ja koostööks ettenähtud aega, mil õpetajad on vabad õpetamiskohustusest. Õpetajaskonna teoreetilisi ja praktilisi teadmisi tuleb pidevalt täiendada, et kooli tegevus vastaks alati õppekavale ja õpilaste vajadustele. LP-mudeli ülesehitus võimaldab arvestada aja jooksul toimuvate ühiskondlike muutustega ning muudatustega õpilaste kontingendis ja õppekavades.

See eeldab koostöökultuuri edasiarendamist ja nii tegevuse sisu kui ka töökorralduse kavandamist. Koolil peab olema hea süsteem koostööks ja teadmiste jagamiseks.

Analüüsimudel

Ei piisa sellest, et koolid ja kohalikud omavalitsused jätkavad LP-töö korraldamist. LP-mudeli analüüsimudeli ülesehitus kindlustab, et häid kogemusi arutatakse uute teadmiste või uute uuringutulemuste valguses. Analüüsimudelit võib kirjeldada kui raamistikku, mille abil anda edasi ja kasutada tõendus põhiseid teadmisi, koguda infot, töötada välja meetmeid ja hinnata rakendatud meetmeid. Mudelit tuleb probleemide arutamiseks kasutada ka LP-töö jätkufaasis.

Aastatel 2006–2008 tehtud LP-mudeli hindamisuuring osutas, et õpetajad on tulnud suhteliselt hästi toime info kogumise ja probleemi säilitavate tegurite analüüsiga, aga vähemal määral rakendanud pedagoogilisi meetmeid nii, et selle tulemusena oleks toimunud märkimisväärsed muutusi õppes ja õpilaste õppekeskkonnas. LP-töö jätkufaasis on seepärast väga tähtis hoolitseda just meetmete väljatöötamise ja rakendamise eest. Kui õpetajad ei tööta juhtumitega või ei rakenda muutusi oma pedagoogilises töös, ei saa oodata muutusi õpilasi puudutavas kommunikatsioonis ega õpitulemuste paranemist (Nordahl jt, 2009). LP-mudel annab strateegia, mille abil koolis ettetulevate probleemidega süstemaatiliselt tegeleda. Mõned LP-mudelit rakendavad koolid väidavad, et on lõiminud mudeli aluspõhimõtted kogu kooli tegevusse. Muu hulgas on koolid kasutanud mudelit õppe paremaks kohandamiseks, lugemis- ja kirjutamisraskuste ennetamiseks ja nendega tegelemiseks ning kogu koolipere enesetäiendamisevajaduse analüüsimiseks ja koolituskava koostamiseks. Mõnes Norra linnas või vallas on näiteks kehtestatud nõue, et kõiki juhtumeid, millega kavatsetakse pöörduda õppenõustamiskeskusse, tuleb enne käsitleda LP-mudeli põhimõtete järgi.





Tegurid, mis suurendavad õpetajate osalust LP-töö jätkufaasis

Kaks tähtsat tegurit, mis võivad saada määravaks LP-töö juurutamise seisukohast, on töö tajutud olulisus ning kooli võimekus muutusi ellu viia. Õpetajate osalus ja kaasatus on LP-töö jätkufaasi tulemuslikkuse eelduseks.

Töö olulisus

Motiveerivana kogetakse tööülesandeid, mis on olulised ja mõttekad (Lillejord, 2006). Õpetajad peavad oluliseks tööd, mida nad teevad õpilastega. Kui vastus küsimusele „Kas see on tähtis minu töös õpilastega?” on jaatav, motiveerib see õpetajat LP-tööd jätkama. Õpetajatel on vaja *oma tööks olulisi teadmisi*, s.o teadmisi, mis aitavad õpilastega adekvaatselt ja informeeritult tegeleda. Sellised teadmised on kommunikatiivses mõttes ratsionaalsed, kuna neid tuleb pidevalt praktilises töös hinnata ja uuendada (Lillejord, 2006). Hindamine on LP-mudeli olemuslik osa.

Õppimine on koolis põhitegevus. Seepärast on õpetajal alati keskne roll. Kui õpetaja tegeleb juhtumite ja teemadega, mis on seotud tema enda väljendatud muutusevajadusega, tajub ta neid tõenäoliselt olulisemate ja praktilisematena kui teemasid, mida teised pakuvad välja oma töö muutmiseks (Midtbø ja Moen, 2002). LP-rühmades on õpetajatel võimalus haarata initsiatiivi või siis mõnel perioodil oma teemadega mitte välja tulla. Selline valikuvõimalus võib stimuleerida ja motiveerida LP-mudeliga edasi töötama, sest õpetajad kogevad, et neid nii usaldatakse kui ka pannakse vastutama. LP-töö formaat annab võimaluse tunnustada üksteise tööd ja kasvatab usku oma võimetesse ja oskustesse. Mõnikord võib see tugevdada ka LP-mudeli põhimõtete juurutamist.

See, kas tööd peetakse mõttekaks, on sageli seotud ressursikasutusega: kas töö tulemused on proportsioonis sellele kulutatud ajaga? Paljud LP-mudelit rakendanud õpetajad on avaldanud arvamust, et LP-rühmas probleemi tõstatamisest kuni meetmete rakendamiseni klassis kulub palju aega. Protsessi tõhustamiseks on tähtis, et LP-rühmade juhid suunaksid selle kulgu ja püüaksid korruga käigus hoida mitut juhtumit. Koolijuhid peavad hoolitsema selle eest, et õpetajad saaksid info kogutud ja meetmed rakendatud mõistliku aja jooksul ja põhjendatud vormis.

Olulisus ja mõttekus on seotud ka sellega, kuivõrd usaldatakse kooli juhtkonda ja

rakendatavat arendusprojekti (Fullan ja Hargreaves, 1995). LP-mudelis sisaldub varjatult usk sellesse, et õpetaja ise teab, „kust king pigistab”. Õpetaja otsustab, mis teemadega töötatakse, ning kontroll on tema käes kogu sekkumise jooksul. Mudel lähtub sellest, et õpetaja ise on kõige paremini suuteline leidma meetmed, mis on läbi mõeldud ja millel on suurim tõenäosus toimida.

Kui õpetajate kollektiiv on hariduse, kogemuste, teadmiste ja pädevuse tasemelt väga ebaühtlane, erinevad ka õpetajate muutusevajadused. LP-mudelis on sellega arvestatud, sest rühmakohtumiste sisu ja meetmete väljatöötamist suunab just konkreetsete õpetajate tajutud vajadus. Teadmiste ja pädevuse varieerumine mõjutab seda, milliseid juhtumeid ja teemasid tõstatatakse ja milliseid meetmeid võetakse kasutusele. Nii tajuvad õpetajad, et kolleegid võtavad nende tööd ja teadmisi tõsiselt. Õpetajad saavad oma töö eest tunnustust ning nende usk oma teadmistesse ja pädevusse kasvab. Sellised protsessid LP-rühmade töös tugevdavad mudeli juurdumist ja motiveerivad jätkuvalt reflekteerima koos kolleegidega oma tööd ja seadma harjumuspäraseid arusaamu kahtluse alla.

Suutlikkus muutusi ellu viia

Kool võib tunda suurt survet muutusteks ning seepärast on kõige parem, kui muutuste tegemise soov saab alguse õpetajate kollektiivist. LP-töö edukaks jätkamiseks oleks vaja sama. LP-mudeli puhul usutakse, et õpetajad ise teavad, mida on vaja muuta, ning see loob head tingimused LP-mudeli põhimõtete jätkuvaks järgmiseks.

Samas ei too otsus muutuda või muutusele suunatud tegevused iseenesest kaasa muutust. Kõik kooli õpetajad ja juhtkond peavad muutuste elluviimiseks tehtavat tööd tõsiselt võtma. See tähendab, et kui koolis on palju õpetajaid, kes ei esita oma juhtumeid LP-rühmades arutamiseks, ei kaasne LP-mudeli rakendamisega ka suuri muutusi praktikas. Samuti tähendab see, et kool ei arene vastavalt eesmärkidele (Midtbø ja Moen, 2002). Muutused sõltuvad otseselt organisatsiooni suutlikkusest neid ellu viia.



Suutlikkus muutusi ellu viia on seotud võimalustega, mis on organisatsioonis loodud vastastikkuse tagasiside andmiseks küsimustes, millega vaeva nähakse, ning individuaalsete ja kollektiivsete kogemuste jagamiseks nii tavaliste kui ka keeruliste olukordade osas (ja eriti keeruliste, kuid kaunis tavaliste olukordade osas). (Klemsdal, 2006:29, 30)

Suutlikkus muutusi ellu viia on pigem organisatsiooni kui üksikisikute omadus, kuid seda saab arendada inimeste pädevust tõstes.

LP-rühmad võivad olla kohaks, kus süstemaatiliselt arutatakse kogemusi ja seatakse kahtluse alla tavapäraseid töövõtteid, mida kasutatakse igapäevaste probleemide

lahendamiseks. Nii harjutakse olema tähelepanelik ja õppima nii enda kui ka teiste kogemustest. Pidevalt koolis toimuvat arutades ja reflekteerides hakkavad õpetajad üha oskuslikumalt lahendama õppes tekkivaid olukordi ja kavandama tööd nii, et see on suurema tõenäosusega edukas. Õpetajate individuaalse pädevuse läbiv arendamine võib tõsta organisatsiooni suutlikkust muutusi ellu viia. Muutispädevuse arendamine aitab organisatsioonil luua tingimused pidevaks ja igapäevaseks dialoogiks oma ülesannete täitmisel (Klemsdal, 2006).

Töö LP-mudeliga toob kaasa muutused nii indiviidi kui ka organisatsiooni tasandil. Kooli tasandil saab suutlikkust muutusi ellu viia kirjeldada kui rida valmidusi, teadmisi ja struktuure, mida on vaja organisatsiooni arendamiseks õpilaste õppimist ja arengut silmas pidades. Töö LP-mudeliga tähendab ka kollektiivi koostegutsemise võime tugevdamist. Tegu võib olla võimega omandada uusi kollektiivseid pädevusi, tõsta motivatsiooni uute algatustega kaasaminekuks või hoida alal töötajate ja kooli kui organisatsiooni pidevat tahet õppida (Ertesvåg ja Roland, 2007; Fullan, 2005). Õppimine organisatsiooni perspektiivist seostub võimalusega muuta käitumist ning organisatsiooni arendamisega, nii et kõigi individuaalne pädevus on parimal võimalikul moel rakendatud. LP-mudelis ettenähtud õpetajatevaheline koostöö stimuleerib üksteiselt õppimist (Rosenholtz, 1989).

LP-mudeli jätkufaasi kavandamine

Direktoril on LP-mudeli jätkufaasis keskne roll. Töö jätkamise eelduseks on juhtkonna sõnum, et tööd LP-mudeliga peetakse õpilaste ja kooli jaoks tähtsaks. Juhtkond peab LP-tööd tähtsustama nii ressursside, ainesisu kui ka suhete seisukohast. Suhetele keskendumine tähendab kaasatust, huvi tundmist LP-rühmade töö vastu ja selle tunnustamist. Direktor peab olema jätkuvalt toetav ja entusiastlik ning samal ajal nõudma konkreetset tööd ja tulemusi. Direktori tahe hoolitseda LP-töö korraldamise eest, motiveerida ja tulemusi nõuda on äärmiselt oluline kogu innovatsiooniperioodi vältel, hoolimata sellest, kas LP-mudeliga jätkatakse või mitte.

Koolid on erinevad ja valdkonnad, mida neil on tarvis arendada, on samuti erinevad. Sellegipoolest võib leida keskseid valdkondi, mille arengu kavandamisest on kasu kõigil koolidel. Püsiva muutuse võti peitub eelkõige plaanipärasel ja meetoodilises töös, tegevuste lõpuleviimises, hindamises, prioriteetide seadmisel, kaasamises ja innovatsioonis (Fullan, 2001). Kollektiivis on vaja luua motivatsiooni kaasatuse kaudu, hoida käigus refleksiooni- ja analüüsiformaate, korraldada uute töötajate väljaõpet ning eraldada ressursse ja aega



tegevuse ja tulemuste hindamiseks. LP-töö jätkufaasis tuleb põhjalikult kavandada järgmisi tegevusi (Fullan, 2001):

- ✿ sisehindamissüsteemi loomine
- ✿ õpetajate täiendusõppe ja pädevuse arengu toetamine
- ✿ uute töötajate väljaõpe
- ✿ kestlikkuse kindlustamine

Sisehindamissüsteemi loomine

Koolid peavad sisse seadma või kohandama sisehindamissüsteemi LP-mudeli mõjude hindamiseks. Selle töö tähtaeg tuleb fikseerida LP-mudeli jätkufaasi kavas. Koolipidaja ja õppenõustamiskeskus peavad koole selles töös aitama. Hinnata võiks seda, mida püstitatud eesmärkide valguses on kasutusele võetud ja mida on saavutatud (Nordahl jt, 2009). Hindamisprotsessis võiksid osaleda kõik töötajad ning selleks võiks kavandada vähemalt aasta.

Õpetajate arengu toetamine

Kooli direktor, õppenõustamiskeskus ja koolipidaja peavad hoolitsema selle eest, et õpetajad saaksid regulaarselt oma teadmisi täiendada teemapäevadel ja tööseminaridel. On tähtis, et kool korraldaks koostöös koolipidaja ja õppenõustamiskeskusega teadmiste värskendamiseks kursusi õpetajatele, kes on LP-mudeliga mõnda aega töötanud. Ühiste õppepäevade aeg tuleb projektikavva kirja panna ja õpetajaid võiks kaasata õppepäevade sisu kavandamisse.

Uute töötajate väljaõpe

Koolis ei saa õpet korraldada üksikutele inimestele toetudes. Inimesed võivad töölt lahkuda ja nende teadmised kaovad koos nendega. Seepärast on tähtis, et kool ja juhtkond töötaksid välja strateegia, kuidas LP-tööd kiiresti koolituste ja LP-rühmade töö kaudu uutele töötajatele tutvustada. Kui uued õpetajad ei saa mudeli põhimõtete alal väljaõpet, hakkab väljakujunenud kollektiivne kultuur lagunema ja lakkab olemast.

Jätkusuutlikkuse kindlustamine

LP-töö jätkamine nõuab pikemat perspektiivi. Hargreaves ja Fink (2008) väidavad, et koolijuhid peavad pikaajaliste muutuste elluviimiseks kannatlikult ootama tulemusi, pidama vastu välisele survele ja õppima õpetajate kollektiivi mitmekesistest kogemustest. Püsivate positiivse mõjuga muutuste saavutamiseks on nii organisatsiooni, rühma kui ka indiviidi tasandil eelkõige vaja sihikindlust.

Paljud juhid usuvad, et kui kooli arengukava on valmis, on kavandamistöö tehtud. Sageli on see arvamus tõest kaugel. Bossidy ja Charan (2002) väidavad, et arendusprojektid ei ebaõnnestu mitte seepärast, et neid ei suudetaks tõhusalt ellu viia, vaid hoopis seetõttu, et arendusprojekti eri etappide tegevusi ei jätkata. Probleemi saab vältida, määrares konkreetseid vastutajad ja fikseerides tegevuste ajakava. Tõhusad juhid teevad kavas projekti vältel muudatusi. Nad kohandavad kava projekti rakendamise käigus vastavalt koolis tekkinud vajadustele. Selleks, et tegevuste mõju koolis ja linnas või vallas oleks järjepidev ja pikaajaline, on vaja välist tõuget isereguleeruvate ja ennast taastootvate protsesside tekkeks. Väljakujunenud tööd tuleb seetõttu nii lühemas kui ka pikemas perspektiivis uute algatustega kooskõlla viia.

LP-töö sidumine arengu- ja tegevuskavadega

LP-töö jätkufaas peab olema linna või valla ja õppenõustamiskeskuse arengukava osa. Seostamine arengu- ja tegevuskavadega on töö eduka jätkamise seisukohalt väga oluline (Hargreaves ja Fink, 2006; Burns ja Schuller, 2007). LP-mudeli jätkufaasi eesmärgid tuleb samuti siduda kooli tegevuse üldiste eesmärkidega. Kui LP-mudel on kindlalt seostatud kooli, õppenõustamiskeskuse ja linna või valla juhtimisega, aitab see kindlustada jätkufaasi töö kvaliteeti.

Kooliväline tugi

LP-mudeli rakendusfaasis on koolivälised konsultandid teinud LP-rühmadele ja kooli LP-juhrühmale kosisiooni. Kooliväline nõustamine on õnnestunud, kui see on pakkunud tõhusat professionaalset tuge (Nielsen, 2009) ja aidanud mudelit järjepidevalt rakendada. Rakendusfaasi jooksul on konsultandid saanud väärtuslikke kogemusi ja on jätkufaasis tähtsateks tugisammasteks.



Järjepidevus LP-mudeli jätkufaasis

LP-töö jätkufaasi üks proovikivi on järjepidev ja terviklik kinnipidamine LP-mudeli põhimõtetest. LP-mudeli tõendatud mõju sõltub sellest, kas mudelit kasutatakse nii, nagu selle teooria ja ülesehitus ette näeb. Agressiooni asendamise treeningu (ingl k *aggression replacement training*, lüh ART) programmi hindamine osutas, et kui programmi ei viidud läbi ettenähtud moel, andis see vastupidiseid ehk negatiivseid tulemusi (Moynahan jt, 2005). Ei ole põhjust arvata, et LP-mudel selles osas ART-programmist erineks. Moynahan jt (2005) kirjeldavad kolme protsessi, mis võivad soodustada arendusprogrammide põhimõtete eiramist.

Programmi hägustamine viitab programmi oluliste põhimõtete ebasüsteemaatilistele muutustele aja jooksul. Töös LP-mudeliga võib see näiteks tähendada, et LP-rühma kohtumised jäävad ära, kui rühma juht on haige; kogutud infot ei analüüsita, kui info kogujat ei ole kohal; uut infot ei koguta, kuna seda peetakse aeganõudvaks ja usutakse, et asjaga ollakse piisavalt kursis.

Programmi õõnestamine viitab tendentsile, et mõne õpetaja käitumine jätab pidevalt soovida. Nad väljendavad oma huvipuudust negatiivse verbaalse või mitteverbaalse kommunikatsiooni kaudu. Nad seavad esiplaanile teised ülesanded, kui peaksid õigupoolest osalema LP-rühma kohtumisel, jne.

Programmis järeleandmiste tegemine tähendab, et õpetajad või kooli juhtkond muudavad programmi eesmärges selle teoreetiliste ja praktiliste põhimõtetega arvestamata. LP-mudelit kohandatakse kohapealsete oludega selle kaudu, et õpetajad ise valivad käsitletavat juhtumid ja teemad ning rakendatavad meetmed. Kui kool kohandab mudelit oluliselt enam, võib see tähendada järeleandmiste tegemist. Põhjendamatud muudatused vähendavad võimalust saada mudelit kasutades positiivseid tulemusi. On tähtis, et LP-mudelit rakendavates koolides hinnataks pidevalt mudeli rakendamise terviklikkust ja jälgitaks, et selle kohandamine jätkufaasis ei viiks arendustöö algatus- ja rakendusfaasis ülesehitatud süsteemi lagunemise ja kadumiseni. Kooli juhtkond peab tagama, et *mudelit rakendatakse järjepidevalt*. LP-töö tuleb *lõimida kooli muude ülesannetega* ja mudelit võib kasutada ka teistes väljakujunenud tööühmades, nt kooli tugirühmas (psühholoog, eripedagoog, sotsiaalpedagoog jne). Ka õppenõustamiskeskuse pakutav kovichoon võib jätkufaasis toetada programmi terviklikku rakendamist.



KIRJANDUS

- Alexandersson, M. (2007). Tankens krökning tillbaka mot sig själv. Pedagogiske magasinet 1/07, lk 29–33.
- Anthun, R. A. (1999). Quality and improvement potential in school psychology services. School Psychology International, 20, lk 163–175.
- Argyris, C. ja Schön, D. A. (1996). Organizational learning II: theory, method, and practice. Reading. Mass: Addison-Wesley.
- Arora, C. M. J. (1994). Is there any point in trying to reduce bullying in secondary schools? A Two-year follow-up of a whole-school anti-bullying policy in one school. Educational Psychology in Practice, 10, lk 155–162.
- Berg, E. (2002). Differensieringsprosjektet – kvalitetsutvikling som gir bedre individuelt tilpasset videregående opplæring. Bedre skole, 2002, lk 17–25.
- Burns, T. ja Schuller, T. (2007). The Evidence Agenda. I: Knowledge Management. Evidence in Education. Linking research and policy. OECD, Organisation for Economic Co-operation and development. Center for Educational Research and Innovation. OECD publishing 2007.
- Børmer, G. S. ja Sletmo, A. (2000). Spesialpedagogiske nettverk: Visjoner for kompetansestyring i statlige spesialpedagogiske kompetansesentra og tyngdepunkt. Skolepsykologi 2/2000.
- Berlak, A. ja Berlak, H. (1981). Dilemmas of schooling: teaching and social change. London: Methuen.
- Clandinin, D. J. ja Connely, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. " Jackson, P. W. (ed.): Handbook of curriculum research. A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company.
- Connely, F. M. ja Ben-Peretz, M. (1988). Teachers Roles in the Using and Doing of Research and Curriculum Development. " Gress, J. R. ja Purpel, D. E. (ed.) Curriculum. An Introduction to the Field. Berkely. McCutchan Publishing Corporation.
- Dalin, P. (1995). Skoleutvikling: strategier og praksis. Oslo. Universitetsforlaget.
- Dahler-Larsen, P. (1998). Den rituelle refleksjon: om evaluering i organisasjoner. Odense. Odense universitetforlag.
- Emsheimer, P. (2007). Att få syn på vad vi inte ser. Pedagogiska magasinet 1/07, lk 46–51.
- Ertesvåg, S. K. ja Roland, P. (2007). Den vanskelege vidareføringa. Spesialpedagogikk, 1, lk 42–45.
- Fullan, M. G. (1991). The new meaning of educational change. London: Cassell.
- Fullan, M. G. (1992). Successful school improvement. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. (2001). The New Meaning of Educational Change. 3. trükk. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2005). Leadership & sustainability. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Fullan, M. ja Hargreaves, A. (1995). Ha tillit til læreren. Bedre skole/Norsk lærerlag – 1995.
- Grøterud, M. ja Nilsen, B.S. (2001). Ledelse av skoler i utvikling. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.
- Hajnal, V., Walker, K. ja Sackney, L. (1998). Leadership. Organizational Learning, and Selected Factors Relating to Institutionalization of School Improvement Initiatives. The Alberta Journal of Educational



Research, XLIV, lk 70–89.

Hargreaves, A. ja Fink, D. (2006). Sustainable leadership. San Francisco: Jossey Bass.

Hargreaves, A. ja Fink, D. (2008). Hållbart ledarskap i skolan. Studentlitteratur.

Hattie, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.

Hauen, F. V. ja Vang B., K. (1995). Den lærende organisasjon: om evnen til at skabe kollektiv forandring. 2. trükk. København, Industriens Forlag.

Klemsdal, L. (2006). Den intuitive organisasjon. Forny virksomheten med de samme menneskene. Gyldendal. Akademiske.

Kotter, J. P. ja Cohen, D. S. (2002). The heart of change. Boston: Harvard Business School Press.

Lande T. E. (2009). Videreföring av Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En studie med utgangspunkt i lærernes opplevelser. Masteroppgave i yrkesretta spesialpedagogikk. Høgskulen i Volda.

Larsen, T. (2005). Evaluating principals' and teachers' implementation of second step: a case study of four Norwegian primary school. Bergen: Research Centre for Health Promotion, Department of Education and Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.

Lillejord, S. (2006). Hvordan fremmer vi god læring i skolen? Bedre skole 2006, lk 56–78.

Løve, T. ja Nielsen, K. (1996). Skole i utvikling. Lærere i utvikling. Kroghs Forlag A/S.

Manger, T. ja Nordahl, T. (2006). Integritet og lojalitet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Midtbø, R. ja Moen, E. (2002). Forsøk, utvikling og evaluering. Bedre skole 2002, lk 2–4.

Midthassel, U. V., Bru, E. ja Idsøe, T. (2000). The principals' role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. School Leadership & Management, 20(2), 147–160.

Midthassel, U. V. (2002). Skoleutvikling, med fokus på lærerinvolvering. Bedre skole 2002, lk 4–13.

Midthassel, U. V. ja Ertesvåg, S. (2009). Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid. – Erfaringer fra seks skolars gjennomföring av Zero-programmet. Spesialpedagogikk. 1/09, lk. 4–11.

Moynahan, L., Strömrgren, B. ja Gundersen, K. (ed.) 2005. Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak. Universitetsforlaget.

Morrison, G. M., Furlong, M. J. ja Morrison, R. L. (1997). The safe school: Moving beyond crime prevention to school empowerment. " Goldstein, A., P. ja Conoley J., C. (ed.) School violence intervention: A practical handbook, lk 236–264. Guildford, New York.

Nilsen, J. K. (2009). Systemarbeid i PP-tjenesten. En evaluering av PP-tjenestens arbeid med LP-modellen. Masteroppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Nordenbo, S. E., Larsen, S. M., Tiftik" i, N., Wendt, R. E. ja Østergaard, S. (2007). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Teknisk Rapport. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Dansk Pædagogiske Universitetsskole. København.

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, M. B. T. ja Rørnes, K. (2006). Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet. 2006.



- Nordahl, T. (2001). Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse. Kogumikus: Norsk Pedagogisk Tidsskrift, lk 337–349.
- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. Rapport 19/05. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2008). Lærerens valgmuligheter i undervisningen. Kognition & Pædagogikk. Nr. 67 2008, lk 20–35.
- Nordahl T., Sunnevåg A. K. ja Ottesen A., L.(2009). LP-modellen. Evaluering av LP-modellen. Rapport nr. 5 – 2009. Høgskolen i Hamar.
- Ogden, T. (2004). Kvalitetsskolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and development (2007). Knowledge Management. Evidence in Education. Linking research and policy. Center for Educational Research and Innovation. OECD Publishing.
- Radford, J. (2000). Values into practice: Developing whole school behaviour policies. Support for Learning, 15(2), lk 86–89.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Teachers' Workplace. Colombia University, NY: Teacher College.
- Samuelsen, A. S. (2006). Lærende skoler – et svar på fremtidens utfordringer i skolen? Spesialpedagogikk 06, lk 4–11.
- Samuelsen, A.S. (2008). Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid. Statped skriftserie nr. 59, 2008.
- Schwab, J. J. (1978). Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays. Chicago: The University of Chicago Press.
- Skogen, K. (2004). Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006). Entreprenørskap i utdanning og opplæring. Gyldendal Norsk Forlag.
- Stette, Ø. (red.) (2009). Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. School Effectiveness and School Improvement, 10, lk 503–532.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring.
- Taylor, P. H. ja Richards, C. M. (1985). An introduction to Curriculum Studies. London. NFER-Nelson.
- Tinnesand, T. ja Flaatten, V. S. (2006). LP-modellen. Veilederheftet. Beskrivelser av rollen som ekstern veileder med eksempler fra arbeid i lærergrupper. Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn.
- Visser, J. (2000). Managing behaviour i classrooms. London, David Fulton.
- Wilson, D. (2007). Implementering av LP-modellen. En casestudie. Masteroppgave ved avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap, Høgskolen i Oslo.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS.

Lisad





ÕPILASE KÜSIMUSTIK⁵

1.-3. klass

MIDA SA ARVAD KOOLIS KÄIMISEST?

VÄIDE	VÄÄRTUSED		
KOOLIMEELDIVUS	 EI	 NII JA NAA	 JAA
MULLE MEELDIB KOOLIS	1	2	3
MULLE ON TÄHTIS, ET MA KOOLIS MIDAGI ÕPIKSIN	1	2	3
MUL ON OMA KLASSIS HEA OLLA	1	2	3
MULLE MEELDIB KOOLIS MATEMAATIKA	1	2	3
MULLE MEELDIB LUGEDA	1	2	3
MA OSKAN HÄSTI LUGEDA	1	2	3

KUIDAS SA KOOLIS KÄITUD?

VÄIDE	VÄÄRTUSED		
KOOLIMEELDIVUS	 EI	 NII JA NAA	 JAA
MA EI KIUUSA EGA NARRI KOOLIS TEISI ÕPILASI	1	2	3
MA EI LÄHE KOOLIS VIHASEKS	1	2	3

⁵ Küsimustikud on tõlgitud norra keelest eesti keelde. Küsimustikke kasutatakse Norra ja Taani koolides õppekeskkonna hindamiseks. Norra koolides on käesolev küsimustik klassidele 1.-4. ja teine küsimustik klassidele 5.-10. Kuna Eesti koolides lõpeb klassipõhine õpe sageli 3. klassiga, siis otsustasime Tartus viia käesoleva küsimustiku alusel läbi küsitluse 1.-3. klassis ja teise küsimustiku alusel 4.-9. klassis.



ÕPETAJAD

VÄIDE	VÄÄRTUSED		
ÕPETAJA JA ÕPILASE SUHTED	 EI	 NII JA NAA	 JAA
MA ISTUN TUNNIS VAIKSELT OMA KOHAL	1	2	3
MA JÄLGIN ÕPETAJAT, KUI TA RÄÄGIB	1	2	3
MUL ON TUNDIDEKS VAJALIKUD ASJAD KAASAS	1	2	3
MA MEELDIN ÕPETAJALE	1	2	3
KUI MUL ON PROBLEEME VÕI MA OLEN KURB, SIIS MA SAAN ÕPETAJAGA RÄÄKIDA	1	2	3
ÕPETAJA ÜTLEB, ET MA OLEN TUBLI	1	2	3
ÕPETAJA HOOLIB SELLEST, KUIDAS MUL LÄHEB	1	2	3
ÕPETAJA ÜTLEB, ET ME OLEME KLASSIS OMAVAHEL SÕBRAD	1	2	3
MA SAAN SELLEST ARU, MIDA ME ÕPIME	1	2	3

SINU KLASS JA KLASSIKAASLASED

VÄIDE	VÄÄRTUSED		
SUHTED ÕPILASTE VAHEL	 EI	 NII JA NAA	 JAA
MUL ON VAHETUNDIDE AJAL HEA OLLA	1	2	3
TEISED ÕPILASED ON SAGELI MINUGA SÕBRALIKUD	1	2	3
MA OLEN VAHETUNDIDE AJAL KOOS TEISTE ÕPILASTEGA	1	2	3
MEIE KLASSI ÕPILASED TUNNEVAD ÜKSTEIST HÄSTI	1	2	3
MEIE KLASSI ÕPILASED ON OMAVAHEL HEAD SÕBRAD	1	2	3
MA MEELDIN OMA KLASSIKAASLASTELE	1	2	3
MA OLEN SAANUD PALJUDEGA MEIE KLASSIST SÕBRAKS	1	2	3
MÕNI KLASSIKAASLANE AITAB MIND, KUI MA MILLESTKI ARU EI SAA VÕI MILLEGAGI HAKKAMA EI SAA	1	2	3



ÕPILASE KÜSIMUSTIK

4.–9. klass

Taustteave

Märgi ristiga, kas oled poiss või tüdruk:

Poiss	
Tüdruk	

Märgi ristiga, mis klassis sa käid:

Klassi number ja tähis

Mida Sa arvad koolis käimisest?

Järgnevad väited selle kohta, mida Sa koolist arvad. On tähtis, et Sa vastaksid kõigile küsimustele ja oleksid vastates aus. Mõtle sellele, kuidas Sa oled tundnud end koolis sel õppeaastal. Pea meeles, et inimesed, kes näevad Sinu vastuseid, ei tea Sinust midagi. Tee iga väite järele üks rist. Kui Sulle tundub, et Sul on raske vastata, tee rist lahtrisse, mis on sinu arvamusele kõige lähemal.

Väide	Täiesti nõus	Pigem nõus	Pigem ei ole nõus	Ei ole üldse nõus
Meeldivus	4	3	2	1
Tavaliselt mulle meeldib koolis				
Ma arvan, et koolis on vaja käia selleks, et õppida				
Mul on sageli tundides igav				
Mulle on tähtis, et mul läheks koolis hästi				



Mul on oma klassis hea olla				
Mul on vahetundide ajal hea olla				
Teised õpilased terroriseerivad ja kiusavad mind sageli				

Milline Sa koolis oled?

Siin saad Sa öelda oma arvamuse selle kohta, milline Sa koolis oled. Sul tuleb märkida, kui tihti Sa teed neid asju, mida on järgnevates väidetes kirjeldatud. Mõtle, milline Sa oled olnud sel õppeaastal.

Mitte kunagi	= ma ei ole seda sel õppeaastal kordagi teinud
Harva	= olen seda sel õppeaastal teinud ühe korra või paar korda
Mõnikord	= olen seda teinud korra või paar korda kuus
Sageli	= olen seda teinud korra või paar korda nädalas
Väga sageli	= olen seda teinud iga päev

Nr	Milline Sa koolis oled?	Mitte kunagi	Harva	Mõnikord	Sageli	Väga sageli
	Õpetamist ja õppimist takistav käitumine					
1.	Ma jään tunnis unistama ja mõtlen muudele asjadele					
2.	Ma segan teisi õpilasi, kui nad töötavad					
3.	Ma olen püsima ja istun oma kohal rahutult					
4.	Ma ütlen kooli ja õpetamise kohta negatiivseid asju					
5.	Ma olen eriti lärmakas ja negatiivne nende õpetajate suhtes, kes mulle ei meeldi					
6.	Ma räägin valjult, teen häält ja mõtlen rumalusi välja, kui me peame vaikselt olema					
7.	Ma jälgin õpetajat, kui ta räägib					
8.	Mul on tundideks vajalikud asjad kaasas					
9.	Ma olen tundides väsinud ja tüdinud					
10.	Ma käitun tunnis mõtlematult					
11.	Mul on kõik kodused ülesanded tehtud					
12.	Ma pööran tunni ajal tähelepanu asjadele, mida näen või kuulen väljaspool klassiruumi					
13.	Ma jään tundidesse hiljaks					



Nr	Väide	Mitte kunagi	Harva	Mõnikord	Sageli	Väga sageli
	Sotsiaalne isolatsioon					
14.	Ma olen koolis kurb					
15.	Ma tunnen end koolis üksikuna					
16.	Ma olen vahetundide ajal koos teiste õpilastega					
	Impulsiivne käitumine					
17.	Ma tülitlen koolis teiste õpilastega					
18.	Ma kaklen koolis teiste õpilastega					
19.	Ma räägin õpetajale vastu, kui ta mind ärritab või korrale kutsub					
20.	Ma vihastun koolis kergesti					
	Tõsised käitumisprobleemid					
21.	Ma olen varastanud koolile või teistele õpilastele kuuluvaid asju					
22.	Ma olen meelega lõhkunud või rikkunud koolile või teistele õpilastele kuuluvaid asju					
23.	Ma olen võtnud kooli kaasa noa või muu külmlrelva					
24.	Ma olen teisi õpilasi ähvardanud või kiusanud					

Õpetajad

Siin saad avaldada arvamust väidete kohta, mis käsitlevad Sinu õpetajat. Sul on kindlasti mitu õpetajat, aga vasta ainult oma klassijuhataja kohta.

Tee rist lahtrisse, mis sobib kõige paremini kokku sellega, kuidas Sinu klassijuhataja sinusse suhtub.

Väide	Täiesti nõus	Pigem nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
Õpetaja ja õpilase suhted	4	3	2	1
Mul on õpetajaga hea kontakt				
Ma meeldin õpetajale				



Kui mul on probleeme või ma olen kurb, siis ma saan õpetajaga rääkida				
Õpetaja kiidab mind, kui ma kõvasti tööd teen				
Õpetaja annab oma parima, et ma saaksin võimalikult hästi õppida				
Õpetaja hoolib sellest, kuidas mul läheb				
Õpetaja paneb mu piinlikkust tundma, kui ma ei tea vastuseid				
Õpetaja kulutab vähe aega, et minuga rääkida				
Õpetaja usub minusse väga				

Sinu klass ja klassikaaslased

Järgnevad väited, mis käsitlevad Sinu klassi ja klassikaaslasi. Vasta nii, nagu Sinu arvates on olukord klassis tavaliselt.

Väide	Täiesti nõus	Pigem nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
Suhted õpilaste vahel – õppimiskultuur	4	3	2	1
Mul on klassikaaslastega kerge moodustada rühmi, mis töötavad tundides koos				
Minu klassi õpilastele meeldib üksteist koolitöös ja koduste ülesannete tegemises aidata				
Õpilased teevad tundides kõvasti tööd				
Tavaliselt jõuame kavandatud töö tunnis ära teha				
Minu klassikaaslased aitavad mind, kui ma millestki aru ei saa				
Suhted õpilaste vahel – sotsiaalne keskkond				
Kui keegi klassis on kurb või tal on probleeme, siis klassikaaslased räägivad temaga				
Kui kedagi on koheldud halvasti või ebaõiglaselt, siis klassikaaslased aitavad teda				
Meie klassi õpilased tunnevad üksteist hästi				
Meie klassi õpilased on head sõbrad				
Meie klassis on mõned õpilased, kes ei saa omavahel hästi läbi				



Ma olen paljudega meie klassist sõbraks saanud				
Meie klassis võetakse sind omaks isegi siis, kui sa ei ole sama tark kui teised või oled veidi teistsugune				
Klassikaaslased hoolivad sellest, kuidas mul läheb				
Ma meeldin oma klassikaaslastele				
Meie klassis on õpilasi, kellega ma ei saa eriti hästi läbi				

Õpetamine

Siin on väited õpetamise kohta. Vasta nende tundide kohta, mida annab Sinu klassijuhataja. Vastamiseks tee rist ühe vastusevariandi juurde viiest. Need vastusevariandid on:

- Jah, alati** – kui Sa arvad, et seda tuleb tundides alati ette
Sageli – kui Sa arvad, et seda tuleb tundides ette sageli
Mõnikord – kui Sa arvad, et seda tuleb tundides ette mõnikord
Harva – kui Sa arvad, et seda tuleb tundides ette harva või ei tule peaaegu mitte kunagi
Mitte kunagi – kui Sa arvad, et seda ei tule tundides mitte kunagi ette

Küsimus	Alati	Sageli	Mõni-kord	Harva	Mitte kunagi
Klassitöö juhtimine					
Õpetaja jõuab tundi õigel ajal					
Tundides valitseb tõine meeleolu					
Õpetaja aitab mind, kui ma ei tule oma ülesande või tööga toime					
Õpetaja räägib meile, mida me hakkame tunnis õppima					
Õpetaja räägib sellest, mida me oleme tunnis õppinud					
Õpetaja annab selged juhised selle kohta, mida me tunnis teeme					
Tagasiside õppetöös					
Õpetaja hindab ülesandeid ja koduseid töid, kirjutades juurde selgitusi ja märkusi					



Õpetaja räägib mulle tunnis, kuidas ma ülesande lahendamiseга hakkama saan					
Õpetaja saab aru ja räägib mulle, kui palju ma tööd tegin ja pingutasin					
Õpetaja selgitab mulle, kuidas ma peaksin töötama, et paremini õppida					
Ma saan teistelt õpilastelt kiita, kui olen hästi hakkama saanud					
Ma saan õpetajalt kiita, kui ma tundides hästi kaasa töötan					
Õpilase osalemine õppes					
Ma tõstan tundides kätt, et õpetaja küsimustele vastata					
Ma vastan tundides õpetaja küsimustele					

Ootused õpitulemustele

Siin on väited selle kohta, mida Sa arvad ja teed, kui pead õppides täitma erinevaid ülesandeid. Vasta nii, nagu Sinu meelest on tavaliselt.

Väide	Täiesti nõus	Pigem nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
Ootused õpitulemustele	4	3	2	1
Ma olen alati kindel, et saan ülesandega hakkama				
Ma proovin uuesti, kui mul läheb valesti				
Ma annan alla, kui ülesanne on minu arvates raske				



ÕPETAJA KÜSIMUSTIK

Küsimustik tuleb täita kooli kõikidel õpetajatel.

Taustteave

Märgi ristiga enda sugu:

Mees	☐
Naine	☐

Millises klassis Te kõige enam õpetate:

Õppekeskkond

Järgnevad väited õppekeskkonna kohta. Need käsitlevad koostööd õpetajate vahel, õpetajate pühendumust, suhteid õpilastega ja kooli füüsilist õppekeskkonda. Palun märkige ristiga vastusevariant, mis sobib Teie arvates kõige paremini kirjeldama Teid või teie kooli.

Väide	Ei sobi eriti	Sobib üsna hästi	Sobib hästi	Sobib väga hästi
Õpetajate koolimeeldivus				
Usaldan ennast kui pedagoogi				
Ma tulen rahu ja korra hoidmisega klassis toime				
Ma olen entusiastlik ja oma tööle pühendunud				
Enamasti arvan ma, et oma koolis õpetajana töötamine pakub mulle suurt rahuldust				
Oma koolis arenen ma õpetajana				
Õpetajate koostöö				



Me teeme oma koolis õpetajatega palju koostööd õppe-sisu ja -meetodite alal				
Meie koolis toetavad ja aitavad õpetajad üksteist, et mõista ja lahendada probleeme klassis				
On tavaline, et sama klassi õpetajad kavandavad õpet ühiselt				
Õpetajad on ühel meelel selles, mida peetakse õpilaste puhul lubamatuks käitumiseks				
Õpetaja peab õpetades arvestama teiste õpetajate tehtava tööga				
Selles koolis on õpetajatel vastastikune kohustus teha koostööd enamikus õpet puudutavates küsimustes				
Füüsiline keskkond				
Kooli füüsiline keskkond on kena ja puhas ning kooli hoitakse hästi korras				
Kui miski läheb koolis katki või lõhutakse ära, parandatakse see kohe				
Õpetaja ja õpilase suhted				
Meie koolis on õpetajatel ühine kohustus võtta vastutus kooli kõigi õpilaste eest				
Meie koolis võtavad õpetajad vastutuse ka nende õpilaste eest, keda nad ise ei õpeta				
Kooli igapäevatöö ei ole väga pingeline ja õpetajatel on aega rääkida õpilastega ka muust kui õppetööst				
Meie kool ja õpe on suures osas kohandatud erinevate õpilaste võimetele ja eeldustele				
Juhtub sageli, et õpilased tahavad arutleda ja rääkida õpetajaga oma huvidest ja sellest, millega nad tegelavad väljaspool kooli				



Õpetamine

Siin on väited õpetamise kohta. Avaldage oma arvamust lähtudes sellest, kuidas Te enda meelest üldiselt õpetate. Vastamiseks märkige rist sobivaima vastusevariandi juurde.

- Alati** – kui Te arvate, et tegelete sellega õpetades alati
Sageli – kui Te arvate, et seda tuleb Teil õpetades ette sageli
Mõnikord – kui Te arvate, et seda tuleb Teil õpetades ette mõnikord
Harva – kui Te arvate, et seda tuleb Teil õpetades ette harva
Mitte kunagi – kui Te arvate, et te ei tegele sellega õpetades mitte kunagi

Väide	Alati	Sageli	Mõnikord	Harva	Mitte kunagi
Klassitöö juhtimine	5	4	3	2	1
Ma olen klassis, kui tund algab					
Ma selgitan õpilastele tunni eesmärgi ja tegevusi					
Ma juhin aktiivselt õppetööd					
Ma annan selgeid ja konkreetseid juhiseid					
Minu tundides valitseb töömeeleolu					
Tagasiside õppetöös					
Ma panen ülesannetele ja kodustele töödele hindeid, lisades kirjalikku tagasisidet					
Ma annan tundide ajal jooksvalt suulist tagasisidet					
Ma annan õpilastele tagasisidet selle kohta, kui palju nad tööd tegid ja pingutasid					
Ma selgitan õpilastele, kuidas nad saavad edaspidi tõhusamalt õppida					
Ma diferentseerin ainesisu nii, et kõigi õpilaste õppimine vastab tunni eesmärgile					
Mul on hea ülevaade sellest, kes õpilastest minu tundides õpivad ja kes mitte					
Ma kaasan õpilasi nende oma töö hindamisse					
Õpistrateegiate kasutamine					
Ma teen käsitletud teemast kokkuvõtte ja võtan tunni kokku					
Ma viin õpet läbi nii, et erinevate õpistrateegiatega õpilased saavad käsitletavast teemast nii ülevaate kui ka sügavamaid teadmisi					
Ma õpetan kõigile õpilastele erinevaid õpistrateegiaid					
Ma õpetan kõigile õpilastele, kuidas keskenduda ja tunnis kaasa teha					



Motivatsioon ja tööpanus

Neid väiteid hinnates lähtuge klassist, mille Te küsimustiku alguses valisite.

Väide	Ei sobi eriti	Sobib üsna hästi	Sobib hästi	Sobib väga hästi
1. Õpilased on minu tundides õppimisest üldiselt väga huvitatud				
2. Õpilased töötavad minu tundides hästi kaasa				
3. Mul õnnestub õpilasi hästi motiveerida				

Käitumisprobleemid

Neid väiteid hinnates lähtuge klassist, mille Te küsimustiku alguses valisite.

Väide	Ei sobi eriti	Sobib üsna hästi	Sobib hästi	Sobib väga hästi
1. Minu tundides tuleb käitumisprobleeme väga vähe ette				
2. Mul on head teadmised erinevatest strateegiatest, mida saan kasutada käitumisprobleemide ärahoidmiseks ja vähendamiseks				
3. Teen käitumisprobleemide ärahoidmiseks ja vähendamiseks alati lastevanematega koostööd				



KLASSIJUHATAJA KÜSIMUSTIK

Palun täitke see küsimustik iga oma klassi õpilase kohta eraldi!

Taustteave

Märgi ristiga enda sugu:

Mees	☐
Naine	☐

Märgi ristiga õpilase sugu:

Poiss	☐
Tüdruk	☐

Õpilase nimi:

Eriõpe (sh individuaalse õppekava järgi):

Märkige ristiga, kas õpilane saab pedagoogiliste või psühholoogiliste uuringute põhjal eriõpet või õpib individuaalse õppekava järgi

Jah	☐
Ei	☐

Kui jah, siis märkige ristiga, mitu tundi nädalas saab õpilane eriõpet:

Ei saa eriõpet	1–4 tundi nädalas	Üle 4 tunni nädalas
☐	☐	☐



Hariduslik erivajadus

Märkige lahtrisse rist, kui õpilasel on üks järgmistest hariduslikest erivajadustest. Kui õpilasel on rohkem kui üks hariduslik erivajadus, tehke rist selle haridusliku erivajaduse juurde, mis teie arvates on esmane.

Kuulmispuue	
Nägemispuue	
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ADHD, diagnoositud)	
Käitumisprobleem, mis ei ole ADHD. Nii rahutud või impulsiivsed kui ka üksildased ja ärevad õpilased	
Õpiraskused mingis kindlas aines. Õpilased, kellel on probleeme üksikutes ainetes, kuid kelle vaimne võimekus on normikohane (nt düsleksia, düskalkuulia, düsgraafia)	
Üldised õpiraskused. Õpilased, kellel on probleeme mitmes aines, sh õpilased, kelle vaimne võimekus on alla normi	
Muud häired, nt motoorika häired, tervisehäired, kõnehäired jms	
Ei ole erivajadust või diagnoosi	

Kultuuritaust

Märkige ristiga, kas õpilase emakeel on eesti keel või muu keel. Muukeelse taustaga õpilaste emakeel ei ole eesti keel.

Muu keel (Lääne-Euroopa või Põhja-Ameerika)	
Muu keel (va Lääne-Euroopa või Põhja-Ameerika), sh venekeelne	
Eesti keel	

Õpilase ainealane pädevus

Hinnake õpilase ainealast edasijõudmist skaalal 1–6, kus 1 on väga vähene ja 6 väga suur pädevus

		1	2	3	4	5	6
1.	Eesti keel						
2.	Matemaatika						
3.	A-võõrkeel						



Sotsiaalsed oskused

Hinnake õpilase sotsiaalseid oskusi esitatud väidete põhjal. Mõne väite puhul võib olla raske mõne õpilase suhtes seisukohta võtta, aga palun andke hinnang ka siis, kui olete veidi ebakindel.

	Sotsiaalsed oskused	Mitte kunagi / harva	Mõnikord	Sageli	Väga sageli
	Kohanemine kooli normidega				
1.	Õpilane töötab tunnis korralikult				
2.	Õpilane on hoolas, ilma et seda peaks talle meelde tuletama				
3.	Õpilane on tähelepanelik, kui ma õpetan või annan infot				
4.	Õpilane kasutab tunnis abi oodates aega mõistlikult				
5.	Õpilane teeb tunnis ülesanded õigeaegselt				
6.	Õpilane kuulab kaasõpilasi, kui nad räägivad või oma tööd esitlevad				
7.	Kui õpilane töötab, ei lase ta end kaasõpilastel segada				
8.	Õpilane koristab enda järelt				
9.	Õpilane järgib minu juhiseid				

Õpilase motivatsioon ja tööpanus

		Väga suur	Suur	Keskmine	Väike	Väga väike
1.	Õpilase motivatsioon koolis hästi hakkama saada on ...					
2.	Õpilase tööpanus koolis on ...					
3.	Õpilase huvi tundides õppida on ...					



Õpetaja ja õpilase suhe

Palume Teil kui klassijuhatajal hinnata, mil määral kirjeldavad järgmised väited Teie suhet õpilasega. Palun tehke iga väite kohta sobivasse lahtrisse rist.

		Ei sobi üldse	Ei sobi eriti	Neutraalne, ei ole kindel	Sobib teataval määral	Sobib täiesti
1.	Minu ja õpilase suhe on soe ja lähedane					
2.	Me püüame õpilasega alati kokkuleppele jõuda					
3.	Kui õpilane on kurb või endast väljas, otsib ta minu juurest lohutust					
4.	Õpilasele ei meeldi, et ma väljendan positiivseid tundeid füüsiliselt, näiteks puudutan või emban teda					
5.	Õpilane väärtustab oma suhet minuga					
6.	Kui ma õpilast kiidan, särab ta uhkusest					
7.	Õpilane räägib mulle endast spontaanselt					
8.	Õpilane vihastab minu peale kergesti					
9.	Mul on kerge aru saada, mida õpilane tunneb					
10.	Õpilane on vihane või trotslik edasi ka pärast seda, kui olen talle piire seadnud või teda korrale kutsunud					
11.	Õpilasega suhtlemine võtab minult palju energiat					
12.	Kui õpilane on halvas tujus, tean ma, et meil on ees pikk ja raske päev					
13.	Õpilase tunded minu vastu võivad olla ettearvamatud või äkki muutuda					
14.	Õpilane manipuleerib minuga					
15.	Õpilane jagab minuga avatult oma tundeid ja läbielamisi					

Palju tänu, et leidsite aega küsimustikule vastata!



KODU JA KOOLI KOOSTÖÖ

Mis klassis Teie laps käib:

Taustteave

1. Vanemate haridustase

Kui kasvatate last põhiliselt üksi, siis märkige ainult enda haridustase.

a. Märkige ema omandatud haridustase

Põhiharidus	
Kutsekeskharidus	
Üldkeskharidus	
3aastane kõrgharidus (kõrgkool/ülikool)	
Kõrgharidus (kõrgkool/ülikool), õppeaeg üle 3 aasta	

b. Märkige isa omandatud haridustase

Põhiharidus	
Kutsekeskharidus	
Üldkeskharidus	
3aastane kõrgharidus (kõrgkool/ülikool)	
Kõrgharidus (kõrgkool/ülikool), õppeaeg üle 3 aasta	

2. Lapse õppekorraldus

	Jah	Ei	Ei tea
Kas Teie laps on sel õppeaastal saanud eriõpet (nt õpiabi, logopeediline abi, regulaarne järeleaitamistund jne)?			
Kas Teie lapsel on sel õppeaastal ühes või mitmes õppeaines individuaalne õppekava (IÕK)?			
Kas Teie laps õpib emakeelena eesti keelest erinevat keelt?			



Järgnevatele küsimustele vastake juhul, kui Teie laps saab eriõpet

	Jah	Ei
Ma osalen individuaalset õppekava käsitlevatel kohtumistel		
Ma saan eriõppe kohta kord poolaastas aruande		

3. Vajadus eriõppe järele

	Jah	Ei
Kas Te arvate, et Teie laps vajab eriõpet, aga ei saa seda?		

Kui vastasite eelmisele küsimusele „jah”, siis mis põhjusel ei ole laps Teie arvates eriõpet saanud?

	Tehke rist
Lapse vanemana ei ole ma soovinud, et ta saaks eriõpet	
Õpetaja ei ole tõstatanud seda teemat	
Kooli hoiak on, et tuleks oodata ja jälgida lapse arengut	
Uuringutest selgus, et eriõpet ei ole vaja	
Muud põhjused	

4. Koostöö kooliga

	Ema	Isa	Sama palju
Märkige, kumb vanematest teeb kooliga rohkem koostööd või teevad mõlemad sama palju			

Kontakt kooliga

5. Märkige, mitu korda on Teil sel õppeaastal olnud kokkulepitud kohtumisi või vestlusi oma lapse klassijuhatajaga

0 korda	
1–2 korda	
3–4 korda	
5–6 korda	
Üle 6 korra	

**6. Mitu korda olete ise sel õppeaastal teinud klassijuhatajale ettepaneku kohtuda?**

0 korda	
1–2 korda	
3–4 korda	
5–6 korda	
Üle 6 korra	

7. Toetus koolitöös

Palun hinnake järgmisi väiteid ja märkige, kuidas need vastavad Teie kogetud olukorrale.

Väide	Olen täiesti nõus	Olen pigem nõus	Pigem ei ole nõus	Ei ole üldse nõus
1. Mulle on oluline, et meie laps oleks õppetöös edukas				
2. Ma räägin lapsega sageli sellest, kuidas tal koolis läheb ja kuidas talle seal meeldib				
3. Mulle on oluline, et laps mõistaks kooliskäimise ja õppimise tähtsust				
4. Ma innustan last sageli koolis tubli olema				
5. Ma väljendan sageli oma rahulolematust sellega, kuidas lapsel koolis läheb				
6. Ma küsin lapselt sageli, mida talle koju õppida on antud				
7. Ma jälgin, et laps teeks oma kodused ülesanded ära				
8. Ma aitan lapsel sageli koduseid ülesandeid teha				
9. Ma räägin lapsega harva koolis toimuvast				
10. Ma ütlen lapsele sageli välja, et me ei ole koolis toimuvaga nõus				



Tahan lisada õppetöö korralduse kohta⁶:

8. Info kooli kohta ja koostöö kooliga

Järgnevad väited info kohta, mida kool vanematele jagab ning vanemate ja kooli koostöö kohta. Hinnake väiteid ja märkige, kuidas need vastavad teie kogetud olukorrale.

Väide	Olen täiesti nõus	Olen pigem nõus	Pigem ei ole nõus	Ei ole üldse nõus
1. Ma tean oma lapse õpetajate kohta liiga vähe				
2. Mul on lapse õpetajatega hea kontakt				
3. Ma olen väga rahul infoga, mida kool lapse õppetöös edasijõudmise kohta annab				
4. Ma olen hästi informeeritud sellest, kuidas lapse õpe on koolis korraldatud				
5. Ma arutlen õpetajatega sageli õppemeetodite ja -sisu üle				
6. Ma saan mõjutada seda, mida laps koolis õpib ja kuidas õppetöö toimub				
7. Mulle ei anta piisavalt infot selle kohta, kuidas lapsele koolis meeldib ning millised on tema suhted teiste õpilastega ja õpetajatega				
8. Ma olen väga rahul kooli antava infoga selle kohta, kuidas laps koolis käitub				
9. Kool on andnud mulle vähe infot klassi kohta, kus meie laps käib				
10. Mind kaasatakse vähe aruteludesse lapse sotsiaalse arengu teemadel				

⁶ Küsimus lisatud Eestis läbi viidud küsitluse käigus. Norras väljatöötatud küsimustikes ei olnud vanematel võimalik lisada kommentaare.



11. Õpetajad arvestavad suures osas minu seisukohtadega lapse sotsiaalse arengu ja koolis toimuva kasvatustöö kohta				
12. Ma olen õpetajatega ühel meelel koolis ja klassis kehtivate normide ja reeglite suhtes				
13. Lapsevanemana saan kooli norme ja reegleid mõjutada				
14. Kooli ja klassi reeglid ja normid vastavad meie kodus kehtivatele reeglitele ja normidele				
15. Ma ei ole kindel, mida ootab kool minult seoses koostööga				
16. Olen koolikorraldust reguleerivate õigusaktide hästi kursis				
17. Olen kooli õppekavaga hästi kursis				
18. Ma olen hästi kursis õppematerjalidega, mida mu laps koolis kasutab				
19. Lastevanemate koosolekutel ja arenguveestlustel arutame, mis aitaks õpilastel kõige paremini õppida				
20. Ma arvan, et õppes nõutav teadmiste tase on liiga kõrge				
21. Ma tunnen kooli ja õpetajaid nii vähe, et ei sekku ega ütle, kui ma ei ole nõus				
22. Lapsevanemana ei julge ma öelda, mida ma õpetajatest ja koolist arvan, sest kardan, et see võib lapsele probleeme põhjustada				
23. Saan lapse arengut ja õppimist koolis üldiselt väga palju mõjutada				
24. Kooli töötajad peavad minu teadmisi lapse kohta väärtuslikuks				
25. Minu lapsel on koolitöös infotehnoloogiast palju kasu				

Tahan lisada koostöö kohta:



9. Klassi lastevanemate omavaheline suhtlus

Järgnevad väited käsitlevad klassi lastevanemate omavahelist suhtlust. Hinnake väiteid ja märkige, kuidas need vastavad Teie kogetud olukorrale.

Väide	Olen täiesti nõus	Olen pigem nõus	Pigem ei ole nõus	Ei ole üldse nõus
1. Meie klassi lapsevanemad suhtlevad tihedasti omavahel				
2. Ma räägin sageli teiste oma klassi lastevanematega				
3. Ma arutan sageli teiste oma klassi lastevanematega, kuidas lastel koolis läheb ja kuidas neile seal meeldib				
4. Ma arutlen sageli teiste oma klassi lastevanematega õppetöö üle				
5. Ma tunnen teisi oma klassi lapsi väga hästi				
6. Kui klassi lapsevanemad on milleski kokku leppinud, siis seda kokkulepet ka järgitakse				
7. Lapsevanemad näevad palju vaeva oma klassi õppekeskkonna parandamisega				

Tahan lisada lastevanemate vahelise suhtlemise kohta:

Täname, et vastasite küsimustikule!



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM



SOTSIAALMINISTEERIUM



JUSTIITSMINISTEERIUM



Tartu Linnavalitsuse
HARIDUSOSAKOND

ISBN 978-9949-9779-1-8



9 789949 977918



LP-mudeli käsiraamat koosneb kolmest osast: teooriast, analüüsimudel-
list ja muutuste juhtimise osast.

Teooriaosas tehakse põhjalik ülevaade mudeli teoreetilistest ja empii-
rilistest alustest. Thomas Nordahl annab õpetajatele aluse, millele tugi-
nedes mõista ja kasutada sotsiaalsete süsteemide teooriat oma igapäe-
vatöös õpilaste ja klassidega. Ta tutvustab värskemaid õppekeskkonna
tegureid käsitlevaid uuringutulemusi ning toob näiteid teooria ja prak-
tika seostamisest.

Analüüsimudeli osa selgitab mudeli töökorraldust ja kirjeldab selle
rakendamist etappide kaupa õpetajate töörühmades (LP-rühmades).
Alustatakse sellest, kuidas tuleks määratleda pedagoogilisi probleeme
ja sõnastada häid eesmärgid, mille saavutamise nimel õpetajate töörüh-
mad saavad töötada. Edasi kirjeldatakse infokogumisviise, mis annavad
juhtumi kohta uusi teadmisi. Uus täpne info on aluseks probleemide säili-
tavate tegurite analüüsimisel, strateegiate ja meetmete väljatöötamisel
ja rakendamisel. Tähtsad arendamist vajavad valdkonnad on suhted ja
klassitöö juhtimine. Neis valdkondades rakendatud meetmetel on õpi-
laste õppimisele ja käitumisele soodne mõju.

Töökorraldus, enesetäiendamine, terviklikkus ja järjekindlus on LP-
mudeli kesksed märksõnad. Autorid selgitavad, kuidas õpetajad saa-
vad mudeli abil kujundada koolis parema õppekeskkonna kõigi õpilaste
jaoks.

Muutuste juhtimise osas tutvustatakse LP-mudeli kui innovatsiooni-
strateegia kasutamist, seda, kuidas LP-mudeli abil koolis arendustööd
teha, ning antakse nõuandeid selle kohta, kuidas aidata koolikultuuri
arengule kaasa juhtimisega. Püsiva muutuse võti on plaanipärasel ja
metoodilisel tegevuste lõpuleviimises, hindamises, prioriteetide
seadmises, kaasamises ja innovatsioonis. Selle nimel on vaja palju ja
pidevalt vaeva näha.

Käsiraamat on mõeldud õpetajatele ja koolijuhtidele, eelkõige aga
kasutamiseks LP-rühmade koosolekul ja võrgustikukohtumistel.