

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Ingvar Veidenberg

ÕPETAJATE JA ÕPILASTE TÕLGENDUSED KOOLIKOGUKONNAST JA
SELLE TOIMIMISEST

magistritöö

Juhendaja: Tiiu Kadajas

Läbiv pealkiri: Kogukond ja selle toimimine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Tiiu Kadajas (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Mari Karm (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Abstract

The aim of my master's thesis is to explore teachers' and students' perceptions of school community and its functioning. In order to reach my research aim, I compiled a qualitative research with six research questions:

- 1) What is school community in teachers' and students' point of view?
- 2) How does a school community form in teachers' and students' point of view?
- 3) How does a school community function in teachers' and students' point of view?
- 4) Who and how does participate in a school community?
- 5) Who are being involved into a school community?
- 6) Who are staying out of a school community?

The main theory of the thesis is social constructionism, by which people construct their reality and understanding in interactions. Students' perceptions of school community may differ from teachers' perceptions of school community.

In order to know what teachers and students see as a school community and how they describe functioning as a community, I conducted three semi-structured Focused Group interviews. One group consisted of teachers and two groups of students. Three teachers and six students from one of the over 500-student schools of Tartu were the respondents. The interviews were conducted in February 2013. Obtained research data I analysed, using qualitative content analysis.

According to the research questions and answers of the respondents, the main categories of the thesis are the community and its formation; functioning of the community; involvement; and school reform as a danger to school community.

The interviewed teachers saw mostly teachers themselves as a community, and the students saw mostly their friends and classmates as a community. The interviewees expressed that their community is not unified, and both, teachers and students, have divided into micro communities. Teachers' community forms according to the subject they teach and in addition stability of the community is essential. Students' community forms in different ways, for example through arrangement of school days or in need for help.

The teachers brought out that they communicate more frequently with these micro communities, with whom they carry out events, and less frequently with those, who do not participate in the events. Students said that their community performs under the principle of mutual benefit or, when the students have a common enemy.

In the context of student-teacher relationship, the teachers claimed themselves to be student-centred and that they place their needs lower than the students' needs. The students spoke about their relationship with teachers according to who they perceive as a good teacher (generous, friendly, considering, understanding, motivating and calm) or a bad teacher (angry, negative and does not explain the material of the lesson). The students also indicated that teachers individually communicate with them differently than collectively. In the respondents' point of view the ones who distance themselves stay out of the community. The teachers also brought out the students with communication difficulties, and the students brought out the ones not eager to talk.

The teachers brought out e-school and development conversations as the ways to communicate with parents. The students confirmed these ways. The respondents agreed on the fact that in students' younger age, parents are more involved with school than in students' older age. The parents' desire to develop independence of their children was brought out as the reason for this. The teachers said that they involve school psychologist only in case of problems. The students have no communication experience with the school psychologist.

The teachers said that the school reform destroys school communities. The students did not talk about the reform. The teachers saw two distinct hierarchies: one in the respect of working position and the other in the respect of knowledge. The students did not make such distinctions. The teachers found it necessary for them to be given more power than today in making decisions that involve schools. They also expressed that the decision makers should have worked in schools. The teachers saw themselves powerless against politically made decisions, but they keep working regardless of the decisions.

Lühikokkuvõte

Minu magistritöö eesmärgiks on uurida õpilaste ja õpetajate tõlgendusi koolikogukonnast ja selle toimimisest. Uurimiseesmärgi täitmiseks koostasın kvalitatiivse uurimuse ning püstitasin kuus uurimisküsimust:

- 1) Mis on õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukond?
- 2) Kuidas õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukond kujuneb?
- 3) Kuidas õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukond toimib?
- 4) Kes ja kuidas osaleb õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukonnas?
- 5) Keda õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukonda kaasatakse?
- 6) Kes jääb õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukonnast välja?.

Magistritöö baasteooriaks on sotsiaalkonstruksionistlik teooria, mille kohaselt konstrueerivad inimesed enda arusaamad ja reaalsuse inimeste vahelistes interaktsioonides. Õpilaste vaatevinkel koolikogukonnale ja selle toimimisele võib olla erinev õpetajate omast. Selleks, et teada, mida näevad õpetajad ja õpilased koolikogukonnana ning kuidas kirjeldavad nad kogukonnana toimimist, viisin läbi kolm poolstruktureeritud fookusgruupiintervjuud. Üks grupp koosnes õpetajatest ja kaks gruppi õpilastest. Respondentideks olid kolm õpetajat ja kuus õpilast ühest Tartu linna üle 500-õpilaselisest koolist. Intervjueeritud õpetajad olid ühe õppeaine õpetajad ning õpilased olid põhikooliastmest. Intervjuud viisin läbi veebruaris 2013. a. Uurimisandmed analüüsisin kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutades. Uurimisküsimustest ning intervjueeritavate jutust lähtuvalt on töö põhilisteks kategooriateks kogukond ja selle tekkimine, kogukonna toimimine, kaasamine ja koolireform kui oht kogukonnale.

Intervjueeritud õpetajad nägid kogukonnana eelkõige õpetajaid endid ning õpilased sõpru ja klassikaaslast. Intervjueeritavate arvates pole neil ühtset kogukonda vaid nii õpilased kui õpetajad on jagunenud mikrokogukondadesse. Õpetajate kogukond tekib õppeaine sektsioonidesse jaotumisega, mille juures on oluline ka kogukonna stabiilsus. Õpilaste kogukond tekib mitmetel erinevatel alustel, nagu näiteks koolipäeva reglementeeritud korraldusega seonduvalt või vajadusest abi järele.

Intervjueeritud õpetajad tõid välja, et tihedamini suhtlevad nad nende mikrokogukondadega, kellega koos viiakse läbi ühiseid ettevõtmisi, ning harvemini nendega, kes ettevõtmistest osa ei võta. Õpilaste sõnul toimib nende kogukond vastastikkust abistamist silmas pidades või siis, kui õpilastel on ühine vaenlane.

Suhetest õpilastega rääkides ütlesid õpetajad, et nad on õpilaskesksed ning asetavad enda vajadused õpilaste omadest madalamale. Õpilased rääkisid enda suhetest õpetajatega lähtudes sellest, missugune on hea õpetaja (lahke, sõbralik, arvestav, mõistev, motiveeriv ja rahulik) ning halb õpetaja (kuri, negatiivne ja ei selgita tunni materjali). Samuti märkisid õpilased, et õpetaja suhtleb nendega individuaalselt teistmoodi kui kollektiivselt. Välja jäävad intervjueeritavate arvates kogukonnast need, kes ennast distantseerivad. Õpetajad tõid välja veel suhtlemisprobleemidega õpilased ning õpilased tõid välja need, kes pole suhtlemisaltid.

Intervjueeritud õpetjad tõid lapsevanematega suhtlemise viisidena välja e-kooli ja arenguestlused. Neid kinnitasid kooli ja kodu suhetes ka õpilased. Respondendid olid ühel meelel, et õpilaste varasemas eas on lapsevanemad kooliga tihedamalt seotud kui õpilaste hilisemas eas. Selle põhjusena tõid nad lapsevanemate soovi arendada enda lastes iseseisvust. Õpetajad ütlesid, et nemad kaasavad psühholoogi vaid siis, kui ilmnevad probleemid. Õpilastel kogemused psühholoogiga kokku puutumise puuduvad.

Õpetajad nägid, et koolireform lõhub ära toimivad koolikogukonnad. Õpilased koolireformist ei rääkinud. Intervjueeritud õpetajad nägid kahte hierarhiat: üks on ametipositsioonilt lähtuv ning teine teadmistest lähtuv hierarhia. Õpilased teadmistest lähtuvat erisust hierarhias ei teinud. Õpetajad leidsid, et neile tuleks anda senisest suurem otsustusõigus ning võimupositsioonil olevad otsustajad peaksid olema koolis töötanud. Poliitiliste otsuste ees nägid õpetajad ennast jõuetutena, kuid otsustest hoolimata teevad õpetajad enda tööd edasi.

Sisukord

Sissejuhatus	7
1. Teoreetiline lähtepunkt.....	9
1.1. Sotsiaalkonstruksionism.....	9
1.2. Kogukond.....	10
2. Uurimismetoodika.....	11
2.1. Valim, andmekogumismeetodid ja –protsess.....	11
2.2. Andmeanalüüs.....	12
3. Tulemused ja analüüs.....	13
3.1. Kogukond ja selle tekkimine.....	13
3.1.1. Õpetajate kogukond.....	13
3.1.2. Õpilaste kogukond.....	14
3.2. Koolikogukonna toimimine.....	16
3.2.1. Õpetajate kogukonna toimimine.....	16
3.2.2. Õpilaste kogukonna toimimine.....	17
3.2.3. Õpilase-õpetaja suhe koolikogukonnas.....	17
3.2.4. Kogukonnast välja jääjad.....	20
3.3. Kaasamine.....	22
3.3.1. Lapsevanemate kaasamine.....	22
3.3.1.1. Õpetajad lapsevanemate kaasamisest.....	22
3.3.1.2. Õpilased lapsevanemate kaasamisest.....	24
3.3.2. Tugispetsialistide kaasamine.....	25
3.4. Koolireform kui oht koolikogukonnale.....	26
4. Kokkuvõtte uurimistulemustest.....	30
5. Interpretatsioon.....	32
Kasutatud kirjandus.....	35

Sissejuhatus

Käesoleva magistr töö eesmärgiks on uurida õpetajate ja õpilaste tõlgendusi koolikogukonnast ja selle toimimisest.

Jüri Ginter kirjutab „Õpetajate lehes”, et Eestis on kooli ja kogukonna vahel seos nõrk. Ta toob välja, et mujal maailmas on teadvustatud, et „vaid kooli ja kogukonna koostöös on võimalik toime tulla uute väljakutsetega” (Ginter, 2009). Põhikooli ning gümnaasiumi riiklikus õppekavas taotletakse õppekava läbivate teemadega „õpilase kujunemist aktiivseks ning vastutustundlikuks kogukonna- ja ühiskonnaliikmeks” (Põhikooli riiklik õppekava §14 lg 3; Gümnaasiumi riiklik õppekava §10 lg 3). Kogukond on sealjuures aga defineerimata.

Kuna õpilaste õppetöö paremateks tulemusteks on oluline kogukonna liikmete omavaheline koostöö (vt. Senge, 2009), kuid samas on kogukonna mõiste jäetud defineerimata nii riiklikus õppekavas kui ka teistes Riigi Teatajas kirjas olevates Eesti seadustes, on oluline uurida, mida näevad kogukonnana õpilased ja õpetajad kui koolielus aktiivsed osalejad ning kuidas nad kogukonnana toimimist kirjeldavad.

Teiste riikide kontekstides on kogukonda palju uuritud (vaata nt Bryk *et al.*, 1998; Glynn, 1981; Fullan & Hargreaves, 1998). Eesti kontekstis on aga sellekohaseid uurimusi vähe tehtud.

Soovist teada saada, mida näevad õpetajad ja õpilased koolikogukonnana ning kuidas see nende arvates toimib, püstitasin järgmised uurimisküsimused:

- 1) Mis on õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukond?
- 2) Kuidas õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukond kujuneb?
- 3) Kuidas õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukond toimib?
- 4) Kes ja kuidas osaleb õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukonnas?
- 5) Keda õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukonda kaasatakse?
- 6) Kes jääb õpetajate ja õpilaste arvates koolikogukonnast välja?

Minu magistr töö baseerub sotsiaalkonstruksionistlikult teoorial, mille kohaselt konstrueerivad inimesed enda jaoks reaalsuse sotsiaalsetes interaktsioonides. Nii on ka õpetajad ja õpilased loonud teiste inimestega suheldes enda reaalsuse ja arusaamad. Arusaam sellest, mis on koolikogukond ning kuidas see toimib, võib õpetajatel ja õpilastel olla erinev. Samas ütleb teooria ka seda, et püsivateks inimestevahelisteks suheteks on oluline luua ka

ühiseid arusaamu. Minu magistritöö proovib leida ka õpetajate ja õpilaste ühiseid vaatepunkte.

Minu magistritöö on kvalitatiivne uurimus, mis taotleb intervjueeritud õpetajate ja õpilaste maailmapildi sügavamat mõistmist. Uurimisprotsessi alguses viisin läbi kolm poolstruktureeritud fookusgrupiintervjuud. Intervjueeritavad jagunesid gruppidesse niimoodi, et ühes olid õpetajad ja kahes õpilased. Intervjuu küsimused koostasid lähtuvalt uurimisküsimustest, kuid lasin õpetajatel ja õpilastel rääkida kõigest, mis otseselt küsimusega seotud ei olnud, kuid oli nende arvates oluline. Lisaküsimusi küsisin siis, kui miski jäi mulle selgusetuks.

Enda magistritöö olen jaotanud peatükkideks. Esimeses peatükis toon välja uurimuse teoreetilise lähtepunkti.

Teises peatükis toon välja uurimismetoodika ja -protsessi koos valimi kirjeldusega. Kolmandas peatükis esitan analüüsi ja uurimistulemused. Peatüki olen omakorda jaganud alapeatükkideks, millest esimeses toon välja õpilaste ja õpetajate tõlgendused kogukonnale ja selle tekkimisele. Teises alapeatükis räägivad intervjueeritavad, kuidas kogukond toimib, kes jäävad kogukonnast välja ning missugune on õpilase-õpetaja suhe koolis. Kolmas alapeatükk räägib lapsevanemate ja tugispetsialistide, ehk nende, kellest intervjueeritavad rääkisid, kuid kes otseselt koolikogukonda ei kuulu, kaasamisest. Neljandas alapeatükis räägivad õpetajad koolireformist kui ohust koolikogukonnale, mille all tõin ka õpilaste nägemuse hierarhiast.

Neljandas peatükis võtan uurimistulemused kokku ning viiendas peatükis esitan enda interpretatsiooni.

1. Teoreetiline lähtepunkt

1.1. Sotsiaalkonstruksionism

Käesolev magistritöö põhineb sotsiaalkonstruksionistlikul teorial. Sotsiaalkonstruksionism, mis on tekkinud paljude Põhja-Ameerika, briti ja mandri kirjanike mõjutuste tulemusena, ütleb, et inimesed loovad teadmisi inimestevahelistes interaktsioonides. Meie teadmised ei ole tulene mitte maailma objektiivsest vaatlemisest vaid sotsiaalsete protsesside ja interaktsioonide kaudu. Seetõttu võib maailmas ühe nähtuse kohta olla palju erinevaid sotsiaalseid konstruktsioone (Burr, 2003).

Gergen ütleb, et inimeste omavaheliste suhete kestmiseks peab inimestel olema jagatud reaalsus ehk algtasemel kokkulepe selle osas, mis on olemas. Näiteks inimesed, kellest ühede jaoks on reaalsuseks kõrgemad jõud ja teiste jaoks pole, siis maailmavaatelistel konfliktide tõttu pole omavaheliste suhete arendamine võimalik. Gergen nimetab ühtse arusaama tekkimist eksisteerivast „*ontoloogiaks*”, mis on algelise „*moraalsuse*” tekkimise alustala (Gergen, 2009: 32). Nii on ka kogukonnas oluline, et selle liikmetel oleks jagatud reaalsus. See ei tähenda, et kogukonna liikmed peaksid kõiges üksteisega nõustuma, vaid et vähemalt millegi osas oleks nad üksmeelel.

Sotsiaalkonstruksionism kutsub inimesi vaatama kriitilise pilguga iseenesest mõistetavatele teadmistele. Teooria kohaselt ei pruugi kategooriad, mida inimesed ennast ümbritsevat maailma jälgides loovad, vastata tegelikkusele. Burr toob näiteks inimeste sugude eristamise meheks ja naiseks öeldes, et sama absurdelt võiks inimesed jagada vaid pikkadeks ja lühikesteks, kuigi olemas on ka vahepealsed variandid. Ta ütleb, et inimeste loodud kategooriad reaalsusest on ajaloo- ja kultuurispetsiifilised ning need on muutuva loomuga. Näiteks see, mida nähakse lapsepõlvena, on ajapikku radikaalselt muutunud (Burr, 2003).

Keelele omistab sotsiaalkonstruksionism suure tähtsuse. Keel seab inimestele mõtteraamid kuna inimesed omavad mõisteid ja kategooriaid juba olemas olevaid keele vahendeid kasutades. Sellest tulenevalt on keel mõtte eelseisund, kuna inimene mõtleb keelt kasutades (Burr, 2003). Gergen ütleb, et kuigi mõni nähtus, nagu surm, on kõigi inimeste jaoks reaalset olemas, omistatakse keelt kasutades nendele nähtustele erinevaid tähendusi ehk kas siis näiteks hinge kandumist teise maailma või keha funtsioneerimise lakkamist (Gergen, 2009). Nii võivad ka õpilastel ja õpetajatel olla erinev arusaam koolikogukonnast olenevalt sellest, millist keelt nad kasutavad.

1.2. Kogukond

Senge kirjeldab kogukonda kui kohta, kus kõik inimesed austavad üksteist ja mida „ei määratle piirid, vaid elu jagamine”. Ta ütleb, et kogukond hoolib, toetab ja on kaitseb ning sinna on kaasatud lisaks koolile veel kohalik omavalitsus, äriettevõtted, meedia, kuid ka näiteks akadeemiline uurimustöö. Lapsed ja nende õppetöö sõltub kogukonna liikmete omavahelisest koostööst (Senge, 2009: 463).

Ene-Silvia Sarv toob oma uurimuses välja pingerea, kus kõige tähtsamaks väärtuseks koolis pidasid küsitletud õpetajad õppeedukust ja turvalisust. Inimestevahelised head suhted, abivalmidus ja hoolivus olid madalamal positsioonil (Sarv, 2008).

Jakob Saks, toetudes mitmetele filosoofide ja asjatundjate arvamusele, ütleb, et kooli tähelepanu keskpunktis on õppeained ja teadmised ning kaduma on läinud hariduse subjekt ehk inimene. Kooli eesmärgiks on tema arvates anda inimestele teadmisi, kuidas olla edukas ehk õpilasi valmistatakse ette süsteemide jaoks, mitte vastupidi. Sealjuures ei kasvatata koolis koostöövaimu, vaid keskendutakse individuaalsetele saavutustele, talentidele, spetsialiseerumisele ehk asjadele, mis suurendavad eraldumist. Näitena toob ta hindamissüsteemi, mis näitab ühtede üleolekut teistest, luues pidevaid sisemisi ja väliseid konflikte. Edukad õpilased hakkavad tundma hirmu ebaedu ees, mis aga pärsib loovat mõtlemist. Samuti väidab ta, et koolid on jäänud liiga kauaks ühiskonna suhtes suletuks (Saks, 2011).

Bryk jt kirjutavad, et edukamates koolides tehakse lastevanematega pidevalt koostööd. Nad otsivad võimalusi kogukonnaga suhete tihendamiseks. Mida tugevamad on sidemed õpetajaskonna ja kogukonna vahel, seda suurem on usaldus ja vastastikune seotus. Need koolid aga, kes ei proovi suhteid kogukonnaga luua, isoleerivad ennast ümbruskonnast ning see ei aita probleeme lahendada. Kasutamata jäävad vahendid kooli arengu soodustamiseks (Bryk *et al.*, 1998). Seega on oluline, et koolikogukonnas toimub kogukonna liikmete vaheline tihe koostöö.

2. Uurimismetoodika

Minu magistritöö on kvalitatiivne uurimus, milles uurimismaterjal on analüüsitud kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Laherand kirjutab, et kvalitatiivne uurimus ei proovi leida mustreid ja sagedalt esinevaid jooni vaid keskendub detailidele ja taotleb uuritava probleemi sügavamalt mõistmist (Laherand, 2008). Kuna enda uurimuses keskendun intervjueeritavate tõlgendustele koolikogukonnast, mitte üldistele seaduspärasustele, on kvalitatiivne uurimisviis antud uurimuse kontekstis sobiv.

2.1. Valim, andmekogumismeetodid ja –protsess

Intervjueeritavad valisin mugavusvalimi alusel ehk koolist, millega olin ise varem kokku puutunud. Valimi moodustasid kolm õpetajat ja kuus õpilast ühest Tartu linna üle 500 õpilasega koolist. Intervjueeritud õpetajd on ühe õppeaine õpetajad ning õpilased-respondendid õpivad põhikooli astmes.

Viisin läbi kolm poolstruktureeritud fookusgruupiintervjuud. Ühes grupis olid õpetajad ning kahes õpilased. Intervjuud toimusid 2013. aasta veebruaris. Enne intervjuerimist küsisin nõusolekut intervjuus osalemiseks kahelt ühes ruumis viibinud õpetajalt, kellel palusin nimetada veel ühe õpetaja, kellega koos nad sooviksid ühes intervjuugrupis olla. Seejärel küsisin nõusoleku intervjuerimiseks ka kahe õpetaja poolt nimetatud kolleegilt. Intervjuu aja ja koha lasin paika panna õpetajatel endil. Pärast õpetajatega läbi viidud intervjuud hakkasin planeerima intervjuusid õpilastega. Õpilaste puhul küsisin nõusolekut intervjuerimiseks ühelt poisilt ja ühelt tüdrukult ning palusin neil öelda õpilased, kellega koos nad sooviksid ühes grupis olla. Saanud nõusoleku kõigilt kuuelt õpilaselt, kirjutasin e-posti teel õpilaste lapsevanematele ka nendepoolse nõusoleku saamiseks. Pärast lapsevanemate nõusoleku saamist sain intervjuudega alustada.

Tehnilise abivahendina intervjuude läbiviimiseks kasutasin diktofoni. Enne iga intervjuu algust küsisin intervjueeritavate nõusolekut diktofoni kasutamiseks. Kõik intervjueeritavad enda nõusoleku ka andsid. Intervjuerimise ajal proovisin jätta intervjueeritavatele piisavalt aega vastuste vormistamiseks. Kui intervjueeritavate juttu tekkis paus, ei kiirustanud ma kohe järgmise küsimuse küsimise juurde, vaid jätsin neile mõtlemisaega ja andes sellega võimaluse sama küsimuse valguses midagi veel lisada. Esitasin avatud küsimusi ehk selliste algustega nagu „mis”, „kuidas” ja „miks”.

Intervjuud transkribeerisin ja kodeerisin. Kodeerimise juures oli mulle suureks abiks koostöögrupp.

2.2. Andmeanalüüs

Saadud uurimismaterjali analüüsisin kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutades. Laherand ütleb, et kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutatav uurija keskendub teksti sisule või kontekstilisele tähendusele. Sealjuures uuritakse intensiivselt keelt ning sarnase tähendusega tekstiosad viiakse ühe kategooria alla. Lisaks selgelt välja öeldule võivad samasse kategooriasse minna ka sama sõnumit mõista andnud tekstilõigud (Laherand, 2008). Sarnaste koodidega tekstilõigud paigutasin ümber väiksematesse kategooriatesse lähtuvalt uurimisküsimustest ja intervjuueeritavate öeldust. Analüüsisin seejärel intervjuusid transkripte korduvalt lugedes. Selle käigus hakkasin nägema väiksemate kategooriate vahelisi seoseid, millest lähtuvalt moodustasin suuremad kategooriad. Kategoriseeritud teksti jagasin seejärel alaüksusteks, millest said alakategooriad.

Tsitaadid olen tekstis viinud kaldkirja ning neis kasutan järgmisi sümboleid:

/.../ – tsitaadist välja jäetud lõik tsitaadi lühendamiseks

[aabbcc] – autori märkus või selgitus.

3. Tulemused ja analüüs

3.1. Kogukond ja selle tekkimine

Glynn leidis enda uurimuses, et kogukonnatunde ja kogukonnas tegutsemise pädevuse vahel on positiivne seos (Glynn, 1981). Dewey kirjutab, et haridus on eelkõige sotsiaalne protsess, mille kvaliteet sõltub sellest, mil määral iniviidid moodustavad kogukonna. Kogukonna liikmelisus tähendab Dewey hinnangul ka kogukonda kuulumise tunnet (Dewey, 1997). Chavis ja McMillan defineerivad kogukonnatunnet järgnevalt: Kogukonnatunne (*Sense of Community*) on tunne, et kogukonna liikmetel on kuuluvus, tunne, et selle liikmed on olulised üksteisele ja tervele grupile ning liikmete ühine uskumus, et nende vajadused rahuldatakse koos olemise kaudu (Chavis ja McMillan, 1986 : 4). Õpilaste ja õpetajate kogukonnad moodustuvad inimestest, kellega neil tekib kogukonnatunne.

3.1.1. Õpetajate kogukond

Õpetajad näevad kogukonnana eelkõige õpetajaid endid.

Ene: *.../selliseid kogukondi/.../näiteks meil on kehalise kasvatusõpetajad/.../*

Pilleriin: *.../muusikaõpetajad/.../*

Tiina: *.../kogukond /.../ nagu meil siin praegu /.../*

Õpetajad väitsid, et koolis pole ühtset kogukonda, vaid õpetajad on jagunenud omaette mikrokogukondadesse. Iga mikrokogukond koosneb sama aine õpetajatest. Sellise jagunemise põhjuse tõi õpetaja Tiina: *kuna see kool on nii suur /.../siis meil ongi niimoodi aineseksioonidena, kõik inimesed nagu oma gruppidesse /.../*

Õppeaine järgi grupeerumine soodustab ainealaste mikrokogukondade teket.

Seda, et tihedamini suhtlevad ühe õppekorpuse õpetajad, märkasid ka õpilased. Nad rääkisid, et õpetajad, kes on *sama korruse peal* suhtlevad omavahel rohkem kui *mingi teise korruse õpetajatega*. Selle põhjuseks, et miks kõik õpetajad omavahel tihedalt ei suhtle, tõi õpilased, et *nad ei puutu kokku nii tihti*. Samuti arvasid õpilased, et *iseloomud võib-olla ei sobi kokku*.

Õpetajate arvates on kogukonna tekkeks vaja aega ja stabiilsust. Kogukonda kuuluvad õpetajad, kes *on juba aastaid /.../püsinud nagu koos* ning selle tulemusena on tekkinud kogukond. Õpetajad rääkisid, et kooli kontekstis teavad nad just *vanemaid olijaid*, uute õpetajate puhul on vaja tutvumise aega.

Ene: */.../niisama lihtsalt ei läge ei hüppa ju ligi/.../on ka nagu see tutvumise aeg/.../.*

See, kui kiiresti uus õpetaja kogukonda arvatakse, sõltub uustulnukast endast.

Pilleriin: */.../mõnel läheb aeglasemalt, mõnel kiiremini/.../.*

Õpetajate arvates on *koos kasvamine ja koos töötamine* kogukonna tugisammas.

Stabiilsus on vajalik kogukonna tekkeks ja õpetajate kollektiivi püsivuse korduva nimetamise põhjal võib järeldada, et õpetajad on püsivam kaader, õpilased ja lapsevanemad pidevalt vahetuvad. Võimalik, et seetõttu ei nimetanudki nad kogukonnast täpsemalt rääkides õpetajate kõrval õpilasi ega lapsevanemaid.

3.1.2. Õpilaste kogukond

Õpilased nägid kogukonnana eelkõige sõpru ja klassikaaslast. Sõbrad on õpilaste sõnul need, kelle poole nad abi saamiseks saab pöörduvad ning kes aitavad ka omaalgatuslikult.

Bradley: */.../kui klassikaaslastele nagu infot anda, et mis tunnis üldse teha jäi/.../kui e-koolis ei ole kirjas.*

Ka Sarv leidis enda uurimuses, et õpilaste arvates on sõbrad koolis tähtsal kohal. Sõprade pärast minnakse kooli ning nemad tekitavad kuuluvustunnet (Sarv, 2008).

Õpilaste kogukonna kujunemine on keeruline protsess, kuna see tekib mitmetel alustel. Sarnaselt õpetajatele pole õpilaste arvates ühtset kogukonda ning seda isegi mitte ühes klassis. Neloth: *meie klassis on üks nagu üks kamp või hoiab /.../teistest eemale.*

Üks õpilane võib sõltuvalt ajast ja kohast kuuluda erinevatesse kampadesse. Eraldi on tunnikambad ja vahetunnikambad.

Bradley: */.../kambad mingid/.../teiste klassi tüdrukute ja poistega/.../vahetunnil istuvad koos/.../.*

Kambad suhtlevad üksteisega õpilaste hinnangul harva.

Bradley: *kõik ajavad nagu oma asja.*

Uutest õpilastest rääkides tuli välja, et mõni õpilane võetakse kogukonda kiiremini, mõni aeglasemalt.

Diana: */.../hästi toredad klassiõed, hakkasid kohe suhtlema/.../.*

Bradley: */.../alguses vaatasime, et mingi imelik on, aga pärast oli suht normaalne.*

Õpilased kirjeldasid uue õpilasega tutvumise protsessi järgmiselt: Kõigepealt tutvustatakse uut õpilast klassile, mille juures päritakse ka uue õpilase huvide ja hobide kohta. Seejärel võtab õpilane *klassis koha sisse* ning õpilaste tutvumine klassikaaslastega toimub *vahetunnis*.

Üks viis, kuidas uue õpilasega suhtlema hakatakse ehk uue õpilase kogukonna liikmeks saamine algab, on olukord, kus uus õpilane vajab abi.

Diana: *.../ma ei teadnud enam, kus klassis ma käin.../siis nad nägid mind teise klassiõega .../tulid ja küsisid, kas ma eksisin ära.../.*

Liis: *siis küsisime nime ja.../*

Teine viis uute õpilaste kogukonda kaasamiseks on koolipäeva reglementeeritud korraldusega seonduv.

Liis: *.../kui on mingid ainetunnid koos, näiteks võõrkeeled.../.*

Laur: *.../ühised tunnid.../näiteks inglise keel.*

Kui õpilastele on pandud kohustuseks töötada koos paralleelklassidest pärit õpilastega, võivad nad, kuid ei pruugi (vt ptk 3.2.4), näha selles võimalust kaasata enda kogukonda uusi õpilasi.

Bradley: *mingid rühmatööd.../ kus sa .../õpid inimest tundma.*

Kolmas viis uute õpilaste lisandumiseks kogukonda on ühised üritused ja ettevõtmised.

Diana: *.../diskod ja klassiõhtud.../*

Liis: *.../kooris.../*

Bradley: *.../trennis.../*

Uus õpilane võib kogukonda sattuda ka varasemate tutvuste kaudu.

Neloth: *.../hakkab sul niimoodi sõbraks klassis näiteks, siis tema nagu kaudu saab teistega tuttavamaks.*

Diana: *Liis kutsus mind alguses kaasa.../rääkis oma sõpradega ka ja siis nad küsisid minu kohta.../.*

Mõnikord võib kogukonda lisanduda uusi inimesi õpilastele märkamatu.

Kadri: *.../märkamatu...üks hetk avastasid, et...oplaa.*

Õpilasi, keda kohe kogukonda ei kaasata, hakatakse kiusama.

Neloth: *.../noh teevad talle.../halba.../*

Bradley: *kiusavad.*

Uute õpilaste kiusamist täheldasid ka Strömpl jt enda uurimuses, kus õpilased tõid välja, et kiusatav on tavaliselt ebapopulaarne õpilane, kelle üheks iseloomustavaks jooneks võib olla see, et ta on võõras. Lisaks sellele võib ta ka muul moel, näiteks välimuselt või käitumiselt, teistest eristuda (Strömpl *et al.*, 2007).

3.2. Koolikogukonna toimimine

Sellest lähtuvalt, et õpetajad nägid enda kogukonnana õpetajaid ja õpilased õpilasi, kirjeldasid õpetajad ja õpilased ka kogukonna toimimist. Õpetajad tõid näiteid õpetajate omavahelisest koostööst ning õpilased rääkisid enda kogukonna toimimisest ehk õpilaste vahelistest suhetest.

3.2.1. Õpetajate kogukonna toimimine

Õpetajad rääkisid, et neil on omavahel tekkinud kogukond, kus nad omavahel jagavad õppematerjale, ideid ja muresid. Nad ütlesid, et kogukonna liikmetel tekkinud probleemid ehk *must pesu* lahendatakse ära kogukonnasiseselt ning neid *maa peal niimoodi suure kella külge panema* ei minda. Õpetajad leidsid, et kuna nende endi hulgas on piiasvalt pädevaid ja *tarke* inimesi, siis kõige pealt pöörduaksegi murede korral nende poole.

Ene: *.../igaihel on mõni tark nipp ja oma niisukene hea võte.../*. Probleemide lahendamisel pidasid nad oluliseks ka enda kogemustele toetumist väites, et *see on ainukesena kõige efektiivsem*.

Kogukonnas on põhilisteks suhtlustemadeks kooliga seotud teemad nagu näiteks üritused. Kuna õpetaja tööpäev on tihe, siis muudeks teemadeks aega ei jäägi.

Pilleriin: *.../suhtled õpilastega vahetunnis.../ega meil ei ole ka väga palju sellist omavahelist sellist lihtsalt suhtlust.../*.

Õpetajad tõid näite ka kogukonna keelekasutusest. Nende koolis on töötaja, keda kutsutakse *Djadja Koljaks*. Kuigi inimene sellel ametipostil on vahetunud, kutsutakse ka uut inimest sama nimega, viidates sellega mitte konkreetsele inimesele vaid tema töökohale. Selleks, et eesti keelt kõnelevad inimesed saaks vene keelt kõneleva töötajaga lihtsamalt suhelda, on tekkinud koodnimetused tegemist vajavate tööde kohta.

Ene: *.../”tsutška” on mingi katkine [asi], mida tuleb kohe.../parandada*.

Õpetajad rääkisid, et nende koolis on kogukondi, kellega nad suhtlevad tihedamini ja ka neid, kellega harvemini. Tihedamini suheldakse nende mikrokogukondadega, kellega koos on viidud läbi ühiseid ettevõtmisi.

Ene: *näiteks meil on kehalise kasvatus õpetajad, keda me ikkagi teame kohe, kui meil on vaja abi.../*.

Harvemini suheldakse nende mikrokogukondadega, kes ühiste ettevõtmiste läbiviimisest osa ei võta. Õpetajad ütlesid, et selliste kogukondadega *peale „tere” polegi nagu midagi rääkida*. Sellise olukorra tekkimise kohta ütlesid nad, et *kuidagi on kujunenud*

nagu nii nentides samas, et tegelikult võiks tihedamini suhelda ka nendega, kellega senine kokkupuude on jäänud harvemaks.

Pilleriin: */.../muusikaõpetajaid oleks iseenesest ka vaja meie ühisteks üritusteks.*

3.2.2. Õpilaste kogukonna toimimine

Õpilaste kogukond toimib vastastikuse abistamise printsiipi silmas pidades. Ühte õpilast abistades eeldatakse ka vastuteenet.

Neloth: *No aitad teda, tema aitab sind, noh.*

Samuti toimib õpilaste kogukond siis, kui õpilased õpetajale vastanduvad. Õpilased kirjeldasid olukorda, et kui õpetajad on klassi ees *kurjad ja värki* ehk *keegi nendega eriti suhelda ei taha*, kuid ühel õpilasel on probleem, siis on kaasõpilased need, kes appi lähevad.

Suhetest klassikaaslastega rääkides ütlesid õpilased, et nad küll suhtlevad omavahel, kuid näiteks kuskil *väljas ei käi kunagi niimoodi*. Kuigi väljas ei käida, külastatakse üksteise kodusid.

Neloth: */.../vahepeal kutsume üksteist üksteise poole.*

Õpilastel on kujunenud tugev kogukond, kellega tunnivälistest üritustest osa võetakse. Kui kogukonda pole, ei võeta osa ka üritustest.

Neloth: *Oleneb, mis seltskond on /.../*

Lisaks tuttavate inimeste osavõtule on tähtis ka ürituse aeg.

Liis: *Keegi ei viitsinud, sest see oli /.../ kell kuus õhtul ja see oli neljapäev.*

3.2.3. Õpilase-õpetaja suhe koolikogukonnas

Intervjueeritud õpetajad ütlesid, et nad on õpilastega *väga tihedalt seotud*. Suhteid õpilastega hindasid õpetajad heaks.

Ene: */.../kakleme oma kaklused ära, räägime asjad selgeks, aga tegelikult on meil ikka suhted head.*

Häid suhteid õpilastega näitab see, et vilistlased käivad õpetajaid vaatamas.

Nad väitsid, et õpilasi nad enda alluvaks ei pea vaid näevad õpilastes enda partnerit.

Õpilastega tihedalt seotud olemine tähendab õpetajatele seda, et nad tegelevad õpilastega ka tunnivälisel ajal.

Ene: */.../me ka vahetunnis nendega tegeleme.*

Vahetundide ajal lepatakse õpilastega kokku näiteks järelvastamise ajal.

Lisaks töötavad õpetajad selle nimel, et õpilastele tuua koolirutiini vaheldust. Õpetajad rääkisid, et neil on *selline süsteem, et igäiks leiab mõne lektori, kes on kuskilt väljast*. Sellega tahavad õpetajad pakkuda õpilastele *ka nagu nihukesi teistsuguseid kogemusi*. Lektorid võivad olla näiteks vilistlaste hulgast kuid ka muust rahvusest inimeste hulgast.

Õpetajad leidsid, et õpilastega tegelemine võtab neilt kogu aja.

Pilleriin: *avastame kell kolm, et me ei ole näiteks täna jõudnud süüa /.../*.

Õpetajad asetavad õpilastega tegelemise primaarseks ning jätavad enda isiklikud vajadused tagaplaanile. Sinna hulka kuulub lisaks toiduvajadusele ka privaatsusvajadus. Õpetajatel puudub koolis koht, kus nad saaksid olla omaette ilma, et õpilased neid segama tuleksid.

Ene: */.../[õppeaine kabineti]uks praktiliselt /.../et kogu aeg on keegi pea ukse vahelt sees /.../*.

Rahule ei jäta õpilased õpetajaid ka tualettruumis.

Pilleriin: *Üks tore lugu /.../ üks meessoost õpilane jooksis mulle järgi tualettruumi ja tualettruumi tagant ütles, et tal oli vaja kokku leppida järelvastamise aeg*.

Õpetajad ütlesid, et nende hulgas on ainult üks kolleeg, kes õpilastele söögi ajal eitava vastuse annab.

Ene: */.../teised kõik /.../ viskame võileiva ja läheme õpilase asju ajama*.

Samas leidsid õpetajad, et tegelikult selline teguviis väsitab ning arvasid, et nad võiks endale rohkem mõelda.

Seda, et õpilase vajadused tõstetakse õpetaja vajadustest kõrgemale, nimetasid õpetajad õpilaskesksuseks.

Kinos ja Pukk kirjeldavad enda raamatus, mis on lapsest lähtuv kasvatus. Lapsest lähtuva kasvatus puhul võtab õpetaja õpilast täiskasvanuga võrdväärseks, mis välistab lapse allutamise täiskasvanute otsustele. See aga ei tähenda seda, et laps ei kuula ega austa täiskasvanuid. „Reeglid ja kord ilmnevad käitumises, inimeste vahelise respektina ja kasvukeskkonna eest hoolitsemisena” (Kinos ja Pukk, 2010: 72). Õpetaja peaks käituma õpilasega kui võrdväärsega ja arvestama õpilase vajadusi, kuid õpilane peaks käituma õpetajatega samamoodi ning arvestama õpetajate vajadustega.

Õpilased rääkisid suhetest õpetajatega võttes aluseks enda nägemuse heast ja halvast õpetajast.

Õpilaste arvates ei suhtle hea õpetaja õpilasega võimupositsioonilt ning ei võta õpilast *kui ainult tööd*.

Kadri: *nad võib-olla võtavad seda [õpilast] nagu enda südamesse*.

Hea õpetaja saavutab õpilasega isikliku kontakti.

Head õpetaja on rahulik, lahke ja arvestab õpilaste arvamustega.

Bradley: *.../ta on lahke ja kuulab ära nagu, mis inimesel öelda on.*

Liis: *.../ta nagu räägib alati rahulikult.*

Samuti on hea õpetaja õpilasi mõistev ja sõbralik.

Diana: *.../nad on sõbralikumad ka, mitte ei karju kogu aeg seal ees.*

Neloth: *ei ole nagu nii väga kuri.../unustad näiteks tulla.../lepitud ajal vastama.../.*

Hea õpetaja motiveerib õpilast õppima.

Bradley: *.../motiveerib nagu õppima, et tunnis oleks huvitav.../.*

Õpilaste arvates peaks õpetaja tunni materjali kindlasti selgitama. Õpilaste arvates jääb tunni materjal paremini meelde, kui see on seletatud reaalsete esemete või konkreetse töökoha kaudu.

Bradley: *.../et nagu päris elus...nagu et kus seda kasutatakse.../.*

Õpilastele ei meeldi see, et tunnis käsitletud materjal tuleb lihtsalt pähe õppida.

Õpilased ütlesid, et õpetaja suhtleb õpilastega individuaalselt teistmoodi kui terve klassiga korraga. Kui õpetaja tegeleb õpilasega individuaalselt, siis saavutab õpetaja õpilastega parema kontakti, pöörab õpilastele *rohkem tähelepanu ja kohe niimoodi seletab.*

Halb õpetaja on õpilaste arvates võimukas, *kuri, negatiivne* ning ei seleta tunni materjali õpilastele lahti.

Liis: *mõned õpetajad on nagu väga negatiivsed.../.*

Laur: *et kui .../on mingi uus teema, siis me asju lahti ei seleta.../.*

Õpilased tõid näite ühest õpetajast, kes ei selgitanud õpilaste vigu.

Diana: *.../põhimõtteliselt ei ütle, mis sul valesti on.../ütleb „tee uuesti, sul oli valesti”.*

Goodlad ütleb, et kui õpilased mõistavad, mida neilt oodatakse ja nende tööd tunnustatakse, paraneb ka õppimine. Ta leidis, et enamuse põhikooli vanema astme õpilastest ei saanud tunni ülesandest aru ning kahekümnele protsendile õpilastest jäid arusaamatuks ka õpetaja juhtnöörid ja kommentaarid. Samuti pani ta tähele, et põhikooli alguses tuleb õppekava õpilase ja õpetaja vahele, mistõttu hakatakse õpilasi nägema ainult akadeemiliste võimete ja töökuse alusel. See tähendab, et õpilasi ei nähta enam inimestena, kellel igaühel on erinevad isiklikud, füüsilised ja sotsiaalsed vajadused (Goodlad, 1984).

Õpilased ütlesid, et õpetajatega saavad nad parema kontakti eelkõige ühistel üritustel. Õpilased tõid näite üritusest, kuhu nende klassist läks ainult kaks õpilast. Nad nägid, et nende klassijuhataja oli neid nähes hea meel ning suhtles nendega *poole sõbralikumalt*. Õpilased ütlesid, et nad võtsid üritusest osa vaid selleks, et klassijuhatajat rõõmustada.

Õpetajate arvates on oluline arendada õpilastes empaatiavõimet.

Ene: *.../aru saamist, teise inimese mõistmist /.../väga oluline asi.*

Õpetajate omavahelise arutluse tulemus on, et, et õpilaste vähene empaatia ei ole seotud kooli, vaid kodu ja *rahaühiskonnaga*. Kõik arutlejad soostuvad sellega, kooli osa ei nimeta ükski.

Õpetajad ütlesid, et nemad ei taha ühelegi õpilasele haiget teha, kuid näevad, et on situatsioone, kus õpilane võib haiget saada. Näiteks kui õpilasel on keegi lähedane inimene hiljuti siit ilmast lahkunud ja õpetaja tunni temaatika surma puudutab, võib õpilane õpetajate arvates haiget saada. Õpetajad leidsid, et selliste olukordade vältimiseks peaks keegi olukorrast teadlik kooli töötaja, nagu näiteks psühholoog, õpetajat õpilaste läbielamistest teavitama. Samuti peaks nendeni jõudma info õpilaste sellistest äkilistest haigustest nagu langetõbi või astma, sest *õpilasel võib tekkida see haigushoog koolis* ning informeeritud õpetaja *teab nagu mida nagu ette näha*.

Õpetajad rääkisid ka olukordadest, kus õpilased ise on juhtinud õpetaja tähelepanu mõne õpilase ebameeldivale läbielamisele.

Pilleriin: *.../isegi õpilased käivad ütlemas, et noh sellel õpilasel juhtus see/.../.*

Mõnikord on õpetaja õpilasele ka usaldusisikuks, kellele õpilane enda mure räägib. Õpetaja Ene sõnul tekivad sellised olukorrad siis, kui lapsevanematel pole enda lapse jaoks aega.

Ene: *.../vanem oli ise oma muredega /.../ oli lahutanud või lahutamas just.*

Ta ütles, et tal on igal aastal selliseid õpilasi, kes lähevad pärast tunde talle isiklike muresid kurtma ka siis *kui midagi vastata tegelikult ei ole*.

Ene: *.../ta lihtsalt tahab täiskasvanuga rääkida.*

Kui õpetaja on suunanud õpilast lapsevanemaga rääkima, on õpilane vastanud, et *neil ei ole aega või...või neil ei ole huvi /.../.*

3.2.4. Kogukonnast välja jääjad

Kogukonnast jäävad õpetajate sõnul välja need, kes *iseennast distantseerivad*. Sellisteks inimesteks on õpetajad, kellel puudub kogukonnas toimuva suhtes isiklik huvi. Õpetaja Pilleriin ütles, et *nad on ise võtnud selle vastutuse, et kui sa ikkagi /.../ei käi ühelgi üritusel*, siis ajapikku kaugenevad nad õpetajate kogukonnast. Samuti distantseerivad ennast õpetajad, kes ei käi kolleegile sünnipäeva puhul õnne soovimas.

Eemalejäänute kaasamisest õpetajad juttu ei teinud. Ka ei rääkinud nad eemalejääjate eemalejäämise põhjuste vastu huvi tundmisest, vabatahtliku distantseerimise tõlgendusega piirduti.

Õpetajate sõnul jäävad kogukonnast kõrvale need õpilased, kellele on *mingid käitumishäired*, mis tingivad selle, et õpilased ei suuda *suhelda* ehk neil on *suhtlemisprobleem*. Õpetaja Ene ütles, et sellisel juhul peab tegemist olema *haigusega juba /.../ juba psühhiaatriline asi tegelikult*. Tervete ja *normaalsete* õpilastega probleeme suhtlemisel ei ole.

Samas nentisid õpetajad, et *probleemseid õpilasi* on väga palju. Õpetaja Pilleriin kirjeldas, et tal on õpilasi, keda vahetunniks omapead klassi usaldada ei saa, sest ta *ei tea kunagi /.../ mis kõik võib pähe tulla jälle mõnele teismelisele, mõnele noormehele*.

Probleemsituatsioonides peab õpetaja olema võimeline tegutsema kiiresti.

Ene: *õpetaja amet ongi kiirreageerimine tegelikult*.

Õpetajate arvates lõhub probleemide hilisem lahendamine õpetaja autoriteeti, mistõttu näiteks psühholoogi käest abi küsida ei saa.

Tiina: *lihtsalt et sellel ei ole mõju*.

Ühe kiiresti reageerimise võtte näitena distsipliiniprobleemidega klassis tõi õpetaja Ene huumori.

Ene: */.../mingi naljakas lause/.../kui ma seda ütlen/.../siis kõik jäävad mõtlema, mis ta sellega tahtis nüüd öelda*.

Ka õpilaste hinnangul jäävad nende kogukonnast välja need, kes ennast ise distantseerivad. See kordab õpetajate kirjeldatud viisi.

Kadri: */.../tegeleb/.../oma asjadega seal laua juures*.

Õpilaste arvates on sellisteks uued õpilased

Neloth: */.../üks uus poiss/.../*

Liis: */.../mõlemad suht uued*.

või need, kes pole suhtlemisaltid.

Liis: */.../ tüdrukutega eriti ei räägi/.../rühmatöös või kui ma soovin talle õnne/.../eriti rohkem küll ei räägi*.

Samas kuulub ühest kogukonnast välja jääja teise kogukonda.

Liis: */.../ei suhtelgi mitte kellegiga/.../hoiab omaette/.../Nelothi ja nendega/.../oma mullis/.../skaibis räägib kellegiga/.../*

3.3. *Kaasamine*

Intervjuudest tuli välja, et kogukonda kaasamine ja kogukonna toimimine on omavahel tihedalt seotud. Kuna õpetajad nägid kogukonnana pigem õpetajaid ja õpilased sõpru ja klassikaaslasi, siis nende kaasamisest on juttu kogukonna toimimise peatüki all. Selles peatükis on toodud välja inimesed, kelle kaasamisest õpilased ja õpetajad rääkisid, kuid kes intervjuueeritavate jutust lähtuvalt otseselt koolikogukonda ei kuulu.

3.3.1. *Lapsevanemate kaasamine*

Fullan jõudis koos Hargreavesiga tehtud uuringus järeldusele, et mida tihedamalt on lapsevanem seotud lapse haridusega, seda suurem on mõju lapse arengule (Fullan ja Hargreaves, 1998). Oluline on, et lapsevanemad, kool ja kogukond õpiksid üksteist tundma. Õpetajate ja kooli juhtkonna poolne kontakt lapsevanemate ja kogukonnaga on eriti oluline soodsate eeltingimuste puudumisel (Fullan, 2006). Coleman ütleb, et „õpilaste motivatsiooni saab säilitada ja suurendada, kui õpetajad on oma tegevuses koostööle orienteeritud ning kui kooli ja kodu vahel on loodud tugev side”. Ta väidab, et kuigi õpetajad saavad väga lihtsate tegevustega lapsevanemaid koostööle julgustada, ei tee nad seda regulaarselt (Coleman, 1998: 139).

3.3.1.1. *Õpetajad lapsevanemate kaasamisest.*

Intervjuueeritud õpetajate sõnul suhtlevad nemad lapsevanematega *päris tihedalt*. Nad väidavad, et e-kooli kaudu on lapsevanem koolis toimuva kohta hästi kursis ning igal kevadel saavad lapsevanemad anda ka tagasisidet koolile.

Probleemide korral saavad õpetajad saata e-kooli kaudu lapsevanemale kirja. Õpetaja Ene tõi näite e-kooli efektiivsusest. Ta rääkis, et kuigi lapsevanem vastas tema kirjale *kaks kuud hiljem*, oli sellest kasu, sest lapsevanem *jõudis selleni /.../et õpetajal on mure ning selle tulemusena hakkas laps koolis käima*.

Lapsevanemad suhtlevad õpetajatega ka arenguestluste kaudu. Õpetajad ütlesid, et arenguestlused, kus osaleb lisaks lapsevanemale ka õpilase klassijuhataja, on *väga tihedalt läbi viidud igas klassis*. Õpetajad leidsid, et arenguestlused on küll väga vajalikud, kuid nende läbiviimise korda peaks üle vaatama. Õpetajate mure arenguestlustega seisneb selles, et need on organiseeritud ajale pärast õpetajate tööpäeva lõppu. Nende arvates peab õpetaja *väga sageli seda tegema oma perekonna ja oma laste arvelt*. Õpetajate nägemuse kohaselt

peaks arenguestluste puhul võtma eeskujutest riikidelt, kus arenguestlusteks on arvestatud eraldi päevad, mille toimumisajad on ka lapsevanematele varakult teada.

Pilleriin: *.../vanemad juba teavad, nad saavad oma töö korraldada niimoodi/.../.*

Õpetajad ütlesid, et mõni lapsevanem suhtleb nendega tihedamini, mõni harvemini. Tihedamini suhtlevad need lapsevanemad, kes tunnevad koolis toimuva kohta huvi ning on nõus tegema tööd *kogukonna heaks*. Õpetajate arvates on hea, kui on lapsevanemaid, kes varustavad kooli näiteks *paberitega või kes aitavad meid tegelikult sellisel tasandil*. Harvemini suhtlevad need lapsevanemad, *kes ei ole nõus mitte midagi tegema*. Õpetajad töid näiteks ühe lapsevanema, kes oli pahane, et pidi kulutama ühe euro tööõpetuse vahendite peale.

Õpetaja Pilleriini sõnul pole ta mõnda lapsevanemat *üldse näinud*, kuigi õpetaja on *aastaid seitse-kaheksa /.../tema klassijuhataja olnud*. Kuna kõik intervjuueeritud õpetajad olid ühel meelel, et igas klassis on viidud tihedalt läbi arenguestlusteid, millest võtavad osa nii lapsevanem kui ka klassijuhataja, on õpetaja jutus vastuolu.

Õpetajad rääkisid, et kui õpilased on algklassides, on vanematega suhtlemine tihedam võrreldes õpilaste hilisema eaga. Õpetajad pidasid sellist muutust normaalseks ning väitsid, et *olekski ju normaalne, et ta [õpilane] saab gümnaasiumis oma asjadega ise hakkama*. Mida vanemaks laps saab, seda vähem peaks lapsevanem last kontrollima. Mõne õpilase puhul on lapsevanema poolse kontrolli kadumine ka paratamatus. Õpetaja Pilleriin ütles, et *gümnaasiumi laps, et mis seal salata, kaheksateist-üheksateist pole väga sageli üldse koduski*. Seetõttu pole lapsevanemal võimalik jälgida, *kas ta [õpilane] läheb iga päev kooli või ta ei lähe*.

Epstein leidis enda uurimuses, et enamik lapsevanemaid pole saanud õpetajatelt soovitusi enda lapse aitamiseks kodus, kuigi 80% vanematest leidsid, et nad aitaksid enda last rohkem, kui nad teaksid, kuidas seda teha. Samuti leidis Epstein, et aktiivne koostöö vanemate ja õpetajate vahel avaldas vanematele positiivset mõju. Pidevalt õpetajapoolsetesse ühistegevustesse kaasa haaratud lapsevanemad hakkasid koolielu paremini mõistma (Epstein, 1986). Lapsevanemate vähesem kaasatus õpilaste hilisemas eas ei pruugi olla tingitud soovist lastes iseseisvust arendada, vaid vähesest teadlikkusest, kuidas last kooliasjades aidata.

Mõne lapsevanemaga puudub suhtlus õpetajate sõnul ka seetõttu, et lapsevanemal pole aega enda lapse probleemidega tegelemiseks.

Ene: *.../kellel on tohutu tööstress ja pinget, kellel isikliku elu mured/.../.*

Sellistes olukordades peab õpilane kas ise hakkama saama või pöörduma õpetaja poole, keda usaldab (vt. ptk 3.2.3).

Intervjueeritud õpetajad leidsid, et lapsevanemad kujundavad õpilaste suhtumist kooli ja õpetajatesse. Kui lapsevanemad väärtustavad kooli, siis suhtuvad ka nende lapsed kooli positiivselt ning vanemad suhtlevad kooliga meelsamini. Kui lapsevanem aga suhtub kooli negatiivselt, *kui ta ütleb ah, näiteks need õpetajad ei tea midagi*, siis kujundab lapses *samasugust hoiakut*.

Õpetaja Tiina toob näite enda õpetajakarjääri algusest, mil üks lapsevanem olevat öelnud: *mina olen oma lapsele andnud süüa, olen ta pannud riidesse, ülejäänud on teie teha /.../*. Õpetaja arvates on lapsevanem saanud sellise suhtumise juba enda kodust, viidates hoiakute kandumisele ühelt põlvkonnalt teisele.

Epstein järeldas enda uurimusest, et lapsevanemad, keda õpetaja pidevalt õppetöoga kursis hoidis, hindasid õppeprogrammi, õpetajate tööd, õpetaja suhtlemisoskusi ja õpetamiskvaliteeti üldiselt kõrgemalt. Samuti suurendas aktiivne suhtlemine lapsevanema ja õpetaja vahel koostööd, luues tihedama kontakti kooli ja kodu vahel (Epstein, 1986). Lapsevanemates positiivsete hoiakute kujundamiseks õpetajatesse on tarvis, et õpetajad suurendaksid lapsevanemate kaasatust õppetöös.

Lapsevanemate hoiakut kooli suhtes mõjutab õpetajate hinnangul ka meedia. Õpetajad väitsid, et *meedia on ju/.../viimased viisteist-kakskümmend aastat/.../õpetaja kuvandit/.../maha tampinud* sellega, et meedias kajastatakse õpetajatega seoses ainult negatiivseid uudiseid. Näitena tõid õpetajad välja Tõstamaa kooli juhtumi kajastuse, millest õpetajad tõlgendasid, et *õpetaja on ise süüdi/.../*. Negatiivne meediakajastus õpetajatest vähendab lapsevanemate lugupidamist õpetajatesse, mis omakorda kandub edasi õpilastesse.

Sellest, kuidas õpetajad ise kujundavad õpilaste hoiakuid kooli, õpetajad ei räägi.

3.3.1.2. Õpilased lapsevanemate kaasamisest.

Õpilaste hinnangul puutuvad lapsevanemad kooliga kokku vaid kas e-kooli vahendusel, arenguvestlustel ja koosolekutel, või üritustel, kuhu on lapsevanemad kutsutud.

Õpilased rääkisid, et algklassides õppimise ajal puutusid nende vanemad kooliga tihedamini kokku kui nüüd põhikooli ajal.

Kadri: *algklassidel/.../jõulupeod on kõikidele vanematele ja õpilastele/.../alates viiendast/.../ilma vanemateta*.

Õpilased nentisid, et kui nad alglassides õppisid, siis nende vanemad *aitasid rohkem õppida* ning mõnikord *panid isegi asjad kokku*, kuid nüüd peab kõike *üksi tegema*. Nüüd vaatavad vanemad õpilaste hinnangul ainult hindeid e-koolist ning *kui puudud, siis saad pahandada*. Nende arvates valmistavad vanemad neid niimoodi ette iseseisvaks eluks.

Neloth: */.../peavad meid valmistama selleks, et meil oleks iseseisvust/.../*.

Koolis käivad lapsevanemad õpilaste jutu järgi harva seetõttu, et neil on varasematest kogemustest tulenevad negatiivsed eelarvamused.

Kadri: *võib-olla neil on endal koolist halvad mälestused lihtsalt, ei taha seda meelde tuletada*.

Liis: *laps teeb pahandusi, ei julge kooli tulla, muidu jälle paha tuju*.

Õpilaste arvates võiks lapsevanemad kooliellu rohkem kaasatud olla, seda eelkõige probleemide vältimiseks. Nad leiavad, et kui lapsevanemad omavahel rohkem suhtleksid, oleks koolikiusamist vähem.

Õpilaste nägemuse kohaselt võiks õpilased olla *kullerid*, kes info kiusamisest lapsevanemateni toimetaks. Lapsevanemate omavaheline sõprus kindlustaks selle, et kiusaja lapsevanem *saab nagu teada, et tema poeg kiusab koolis kedagi*. Seejärel saaksid lapsevanemad omavahel arutada, et *kuidas seda [kiusamist] nagu peatada*.

3.3.2. Tugispetsialistide kaasamine

Nii õpetajad kui ka õpilased mainisid tugispetsialistidest rääkides psühholoogi. Sotsiaalpedagoogist õpetajad ei rääkinud ning õpilased ütlesid sotsiaalpedagoogi kohta, et *ei tea üldse, kas koolil on üldse sotsiaalpedagoog või kuidas täpselt on*.

Psühholoogiga suhtlemise kogemusi õpilastel nende enda sõnul pole. Kui küsisin, et kui tihti nad psühholoogiga kokku puutuvad, vastasid õpilsed läbi naeru, et *pole kokku puutunud*.

Õpetajad ütlesid, et nemad pöörduvad psühholoogi poole siis, kui *kellelgi hakkab juba tõsine probleem juba pikemat aega*. Nad ütlesid, et sellisel juhul on *perele vaja mõtlema hakata* ning kui *lapsele on abi vaja*. Õpetajad väitsid, et nad ei pöördu psühholoogi poole mitte selleks, et ise abi saada, vaid selle pärast, et *sellel lapsel on abi vaja* ehk psühholoogil on tarvis *põhjalikult selle lapsega tegeleda*.

Kuna õpetajad pöörduvad psühholoogi poole vaid probleemide korral, siis võibki õpilastele jääda mulje, et psühholoogi külastav õpilane on probleemne õpilane. Sellist silti õpilased enda külge ei taha.

Õpilased leidsid, et psühholoogiga võiks rohkem kokku puutuda küll. Nende arvates võiks psühholoog näiteks *kampaaniaid korraldada* selleks, et *kiusamist vähendada*. Samuti ütlesid õpilased, et koolis võiks olla selline kord, et *kord aastas /.../ kõik käivad nagu psühholoogi juures ja räägivad ära, mis on nagu südamel*. Õpilased näevad, et läbi psühholoogi saaks kooli sisekliimat ja kogukonna toimimist muuta.

3.4. Koolireform kui oht koolikogukonnale

Jakob Saks kirjutab, et kool ei kujunda ennast ise, vaid seda teeb korporatiivne võim poliitikute kaudu, kes pidevalt vahetuvad, kasutades sealjuures „demokraatlikke” võtteid, nagu näiteks avaliku arvamuse kujundamist massimeedia kaudu ja kasumlikkusest lähtumist (Saks, 2011).

Õpetajad rääkisid koolireformist pikalt, kuna see puudutab otseselt nende tööd. Õpetajate arvates lõhub reform ära toimivad koolikogukonnad, mis on püsinud juba pikka aega koos.

Pilleriin: */.../lõhub ära toimivad koolikogukonnad/.../traditsioonid, tekitatakse kunstlikult mingite poliitikute X-nägemust/.../*

Õpetajad ütlesid, et kooli traditsioonid on väga olulised ning nende üle on nad uhked. Ene: *miks me siis neid kooli traditsioone tahame ära lõhkuda/.../*

Traditsioonid tähendavad õpetajate jaoks näiteks esimese klassi õpilaste kooli minemist abiturientide käe kõrval, aga ka järjepidevust õpetamisel. Õpetajad väitsid, et kui põhikoolid ja gümnaasiumid üksteisest eraldatakse, kaob ka järjepidevus näiteks andekate ja ülikooli edasi õppima suunduvate õpilaste õpetamisel.

Pilleriin: */.../ülikooli õpilased/.../neid valmistavad ette gümnaasiumi õpetajad/.../tal on see kogemus/.../teatav õpe/.../nägemus, et kuhu see laps peab välja jõudma, et see kõik lõigatakse ju tegelikult ära*.

Õpetajad leidsid, et koolireformi puhul võiks rakendada paralleelset süsteemi, kus reformitud koolide kõrval eksisteerivad ka reformimata koolid leidmaks ideaalne variant.

Tiina: */.../mitte nii, et /.../lõhume kõik ära/.../vaid jätamegi erinevaid variante/.../ja vaatame mis toimib, mis ei toimi/.../*

Õpetajad kardavad, et kui tuleb välja, et uus koolisüsteem ei toimi, muudetakse kõik jälle ümber ning koolikogukonnad lammutatakse taas ära.

Stabiilsuse vajalikkust kogukonna tekkeks toovad õpetajad välja ka koolireformist rääkides. Nende arvates läheb pärast koolide lahutamist uute kogukondade tekkeks aega

aastakümneid. See on aga piisavalt pikk aeg, et võimupositsioonil ametnikud jõuavad /.../ümber mõelda veel.

Õpetajate arvates on kogukonna stabiilsus oluline ka õpilastele. Nad tõid näiteks Viljandi põhikooli õpilased, kes pärast lõpetamist suundusid Viljandi riigigümnaasiumi asemel edasi õppima Tartusse. Õpetajad leidsid, et õpilased tunnevad uue süsteemi ees ebakindlust. Põhikooli lõpetajad suunduvad edasi õppima stabiilsesse ja juba toimivasse kooli.

Tiina: */.../kõik teavad, et /.../selleks, et see kool hakkaks toimima läheb ju vähemalt viis aastat. Kuna koolireform puudutab ka nende kooli, arvasid õpetajad, et õpilased lahkuvad ka nende koolist.*

Õpetajate arvates ei käi pärast koolireformi läbiviimist vilistlased neid enam vaatamas, kuna uues koolis pole enam õpetajaid, kes oleks vilistlasi õpetanud.

Ene: *nad ei tunne sealt [põhikoolist] kedagi ja siin [gümnaasiumis] ei ole nagu ka enam kedagi, sest siin on selline teine kool/.../.*

Õpetajad tõid siinkohal võrdpildiks kodu öeldes, et *kui keegi/.../sinu kodu ära võtab ja asub sinna elama, siis ei ole sul ju sinna enam asja, sest et seal elab teine perekond/.../.*

Koolireformist rääkides tuli õpetajate jutust välja, et õpetajad näevad kahte eraldi hierarhiat. Üks hierarhia on ametikohast lähtuv, kus kõige kõrgemal positsioonil on haridusminister ja kõige madalamal positsioonil õpilased. Teine hierarhia on teadmistest lähtuv hierarhia, kus kõige kõrgemal positsioonil on õpetajad.

Õpilased koolireformist ei rääkinud ka siis, kui küsisin, et kuidas saab ministeerium kooli mõjutada. Võimalik, et see pole nende jaoks oluline teema.

Õpilased teadmistest lähtuvad erisust hierarhias ei teinud, kuid ei pidanud haridusministrit ka hierarhias kõige kõrgemal positsioonil olevaks. Kõige kõrgemal on õpilaste arvates kooli direktor ja juhtkond.

Õpilased ütlesid, et kooli peaksid juhtima *ettevõtlikud* inimesed, kes tahavad koolielu paremaks muuta.

Bradley: */.../et õpilastel oleks parem ja õpilased ka käiksid ja tahaksid õppida seal.*

Nende arvates on oluline, et kooli juhtivad inimesed küsiksid *erinevate inimeste* arvamust, et *mida põnevat saaks teha*, näiteks missuguseid kampaaniaid korraldada.

Õpilased leidsid ka, et kooli juhtkond saab mõjutada õpilaste õpimotivatsiooni. Nende arvates on kooli juhtkonna ja õpetajate poolne motiveerimine tulemuslikum kui see, et õpilased üksteist motiveerivad.

Bradley: *.../kool võiks .../rohkem .../nagu motiveerida üldse õpilasi.../kui nagu õpilased seletavad, miks on vaja õppida, siis nad ei õpi.../.*

Õpetajad leidsid, et koolikogukonda puudutavates küsimustes on nemad kõige pädevamad.

Tiina: *.../mul on palju paremini teada kui neil.../kes seal [haridusministeeriumis] otsustavad.*

Õpetajate arvates on kooli puudutavates otsustes oluline, et otsustajad oleksid ise koolis töötanud ja selle süsteemis olnud. Nad ütlesid, et kui otsustajad *ei ole ise päevagi selles kogukonnas olnud, töötanud, siis reaalselt ei oleks tal üldse õigust kaasa rääkida, sest ta tegelikult ei hoolinud .../kogukonnas toimuvast.*

Õpetajad rääkisid, et kui otsustajad ei hooli, siis nad ka ei vasta. Nad selgitasid, et kui koolireformi üle hakati otsustama, saatsid nad *tohutult kirju ja analüüise* näitamaks, et kool peaks jääma selliseks, nagu ta on. Pettumust valmistas õpetajatele aga asjaolu, et *need kirjad võeti vastu, aga mitte keegi sellele ei vastanud .../.* Õpetajad leidsid, et tegelikult võiks õpetajale kui *tavakogukonna liikmele* anda suurema otsustusõiguse, kuna õpetajal on *tohtu suur praktiline kogemus*, tänu millele ta teab, kuidas koolikogukond kõige paremini toimiks.

Sarason kirjutab, et hariduslike reformide läbiviijad peavad võtma arvesse nii õpetajate, kooli juhtkonna, õpilaste, lapsevanemate kui ka kooli töötajate huvisid enne muutuste läbiviimist (Sarason, 1990). Baum väidab enda artiklis, kasutades haridusreformi teemat käsitledes psühhoanalüütilist lähenemist, et nii kooli juhtkonnal kui ka õpetajaskonnal võivad olla alateadvuslikud huvid, mis on teadvuslikest huvidest, nagu näiteks huvi õpilasi õpetada, tugevam (Baum, 2002). Nii võivad ka intervjueritud õpetajatel olla koolireformile vastu seistes varjatud huvid, mida nad ei pruugigi endale teadvustada.

Poliitiliste otsuste ees nägid õpetajad ennast jõuetutena. Nad rääkisid, et nad võivad pingutada kui palju tahes, võimupositsioonilt tehtud otsuseid nemad muuta ei saa.

Ene: *.../meie võimuses see lihtsalt ei ole.../meie arvamust asjade kohta, millest me tegelikult ju teame, ei vaja keegi.*

Saks kirjutab, et viimase kahekümne aasta jooksul on haridussüsteemis „ilma teinud” ühed ja samad inimesed, kes ignoreerivad õpetajate, lapsevanemate jt seisukohti. Selle tulemusena kapseldub süsteem muutuste läbiviijate arvamuste, teadmiste ja kogemuste kookonisse, kus puudub uue info juurdevool (Saks, 2011).

Fullan tõstatab dilemma, et kas võimupositsioonil olevad ametnikud peaksid enne reformide käivitamist küsima enamike nõusolekut või mitte. Ta ütleb, et ülaltpoolt pealesurutud muutused ei toimi, kui samas on altpoolt tulevatel algatustel raske

võimupositsioonil olevate inimesteni välja murda. Ta kirjutab, et poliitikutel on sageli pühendumus suurem kui muutuste läbiviimise oskus. Vanasõna „Kes püüab kõiges väest, saab üle igast mäest” haridusmaastikul alati ei toimi ning võimul olijate piisav vägi võib saada takistuseks mäest üles ronimisel. Võimul olijad tahavad näha muutusi elluviiduna, kaotades sealjuures kannatuse, kuulamisoskuse jne. Fullani arvates peaksid muutuste ellukutsujad olema nii pühendunud kui ka kompetentsed terve protsessi ja muutuste endi suhtes (Fullan, 2006).

Ainsa võimalusena poliitikale vastu hakata nägid õpetajad streiki.

Pilleriin: */.../me proovisime maailma parandada, me streikisime.*

Samas nentisid, et selle tulemus ei olnud lootuspärane, kuna *meil [õpetajatel] kõigil on palk vähenenud, mitte tõusnud.*

Sellega, et haridussüsteemi pidevalt muudetakse, on õpetajad enda sõnul harjunud. Nad ütlesid, et hoolimata võimul olevate inimeste otsustest teevad nemad enda tööd ikkagi edasi.

Tiina: *me oleme harjunud, et midagi meie pea kohal muudetakse, aga /.../peame ikka tööd tegema.*

Õpetajate arvates ei saa nad jätta uute otsuste ootuses õpilasi õpetamata.

Ene: *lapsed tulevad ikka klassi ja tahavad /.../targemaks saada/.../ei saa/.../laiutada käsi, et ootame nüüd järgmise otsuse ära/.../.*

4. Kokkuvõtte uurimistulemustest

Kogukond ja selle tekkimine

- Õpetajad näevad enda kogukonnana eelkõige õpetajaid endid.
- Õpilased näevad enda kogukonnana eelkõige sõpru ja klassikaaslasi.
- Intervjueeritavate arvates ühtset koolikogukonda pole.
- Õpetajate kogukond tekib õppeaine sektiioonidesse jaotumisega.
- Õpetajate kogukonna tekkeks on vaja stabiilsust.
- Õpilaste kogukond tekib mitmetel alustel, näiteks vajadusel abi järele ja koolipäeva reglementeeritud korraldusega seonduvalt.

Kogukonna toimimine

- Õpetajate kogukonnas tekkinud probleemid lahendatakse ära kogukonnasiseselt.
- Põhiliseks suhtlusteemaks õpetajate kogukonnas on kooliga seotud teemad.
- Tihedamini suhtlevad õpetajad nende mikrokogukondadega, kellega on läbi viidud ühiseid ettevõtmisi, harvemini nendega, kes ettevõtmiste läbiviimisel osalenud pole.
- Õpilaste kogukond toimib vastastikkust abistamist silmas pidades või kui õpilastel on ühine vaenlane.
- Õpilastel on kindel seltskond, kellega võetakse osa ühistest üritustest ja keda kutsutakse enda koju.
- Õpetajad tegelevad õpilastega ka tunnivälisel ajal, asetades õpilaste vajadused enda vajadustest kõrgemale. Seda nimetasid õpetajad õpilaskesksuseks.
- Hea õpetaja on õpilaste arvates lahke, sõbralik, arvestav, mõistev, motiveeriv ja rahulik. Hea õpetaja saavutab õpilasega isikliku kontakti.
- Halb õpetaja on õpilaste arvates kuri, negatiivne ja ei selgita tunni materjali.
- Õpilaste arvates suhtleb õpetaja nendega individuaalselt teistmoodi kui kollektiivselt.
- Õpetajate arvates peaks nad olema õpilaste läbielamistest ja haigustest teadlikumad selleks, et ebameeldivaid olukordi vältida.
- Intervjueeritavate sõnul jäävad kogukonnast välja need, kes iseennast distantseerivad.
- Õpetajate sõnul jäävad kogukonnast välja õpilased, kellel on suhtlemishäired.

Kaasamine

- Õpetajate arvates on e-kool efektiivne vahend lapsevanematega suhtlemiseks.
- Lapsevanematega suheldakse ka arenguvestluste kaudu.
- Õpilaste varasemas eas on lapsevanemad kooliga tihedamalt seotud kui õpilaste hilisemas eas. Intervjueeritavate arvates valmistavad vanemad õpilasi niimoodi ette iseseisvaks eluks.
- Õpetajate arvates mõjutavad lapsevanemad õpilaste hoiakut kooli suhtes.
- Õpilaste arvates saaks lapsevanemate kaudu koolikiusamist vähendada.
- Õpetajad kaasavad psühholoogi enda töösse vaid probleemide korral, intervjueeritud õpilastel kogemused psühholoogiga puuduvad.
- Sotsiaalpedagoogist ei räägitud või tema olemasolust teadmised puudusid.

Koolireform kui oht kogukonnale

- Õpetajate arvates lõhub koolireform ära toimivad kogukonnad. Õpilased reformist ei rääkinud.
- Õpetajate näevad kahte hierarhiat – ametipositsioonist lähtuvat ja teadmistest lähtuvat.
- Õpetajate arvates peaks otsustajad olema ise koolis töötanud, kuna vastasel juhul nad ei hooli kogukonnas toimuvast.
- Õpetajate arvates võiks neile suurema otsustusõiguse anda.
- Õpetajad näevad ennast poliitiliste otsuste ees jõuetuna, ainsa vastuseisu võimalusena näevad streiki.
- Hoolimata võimupositsioonilt tehtud otsustest teevad õpetajad oma tööd edasi.

5. Interpretatsioon

Minu magistritöö eesmärgiks on uurida, kuidas näevad õpilased ja õpetajad koolikogukonda ja selle toimimist. Enne magistritöö teema valimist eelistasin ma kogukonna mõistet pedagoogilistes aruteludes vältida, kuna ei teadnud sellest eriti midagi. Kui minu juhendaja mulle pakkus, et bakalaureusetöö (vt Veidenberg, 2010) edasiarenduseks võiksin uurida koolikogukonda, olin segaduses. Ma ei näinud, kuidas on koolikogukonna teema heaks edasiarenduseks õpilaste ja õpetajate omavahelistest suhetest. Lugesin seejärel Kadri Sammeli (2012) magistritööd „Sotsiaalpedagoogide tõlgendused kogukonna aspektist kooli ja kodu suhetes” ning mõistsin, et paremat jätku minu bakalaureusetööle on keeruline leida. Nägin, et kogukond ja selle toimimine on otseselt seotud kogukonnas olevate inimeste omavaheliste suhetega. Tööd lugedes sain aru, et mida paremad on inimeste omavahelised suhted, seda tugevam on kogukond ja vastupidi. Kui Kadri Sammel keskendus enda uurimuses sotsiaalpedagoogide tõlgendustele, siis mind huvitasid õpetajate ja õpilaste tõlgendused koolikogukonnale.

Intervjueeritavad valisin mugavusvalimi alusel. Respondentideks olid õpetajad ja õpilased koolist, kus olin varem ise viibinud. Viisin läbi fookusgruupiintervjuud, kus ühes grupis olid õpetajad ja kahes õpilased. Gruupiintervjuudel oli vähemalt kaks eelist. Esiteks suurendas grupiviisiline intervjueerimine respondentide kindlustunnet, kuna meeldivas seltskonnas on inimesed julgemad oma arvamust avaldama. Teiseks andis gruupiintervjuu mulle esmast informatsiooni kogukonnast ja selle toimimisest. Näiteks õpilaste palusin õpilastel, ühel poisil ja ühel tüdrukul, valida intervjuugruppi kuuluvad õpilased. Selle tulemusena sain juba esimese info õpilaste kogukonnast. Nimelt eelistasid nii poisid kui tüdrukud olla ühes grupis koos samast soost õpilastega. Nägin, et selles klassis on poistel paremad suhted poistega ja tüdrukutel tüdrukutega. Pärast õpilaste nõusolekus saamist küsisin e-kirja teel õpilaste intervjueerimiseks luba ka respondentide lapsevanematelt. Pärast nõusoleku saamist, sain intervjueerimisega alustada.

Intervjueerimise alguses olid õpilased kinnised. Vastused olid napisõnalised ning õpilased proovisid minu küsimustele vastata „õigete” vastustega. Sain aru, et nad ei usaldanud mind veel. Õnneks avanesid õpilased kiiresti ning kui ma hiljem samad küsimused teises sõnastuses uuesti küsisin, avaldasid nad oma arvamust meelsasti.

Pärast intervjuuerimist transkribeerisin helisalvestised ning seejärel kodeerisin. Kodeerimisel oli mulle hindamatult suureks abiks koostöögrupp, mille liikmed aitasid omapoolsete vaadetega mul paremini mõista õpetajate ja õpilaste öeldut. Kodeerimise ajal jõudsin arusaamisele, et nii õpilased kui ka õpetajad näevad koolikogukonda koolisesesena.

Õpetajate mõtteviisi mõistmiseni jõudmine võttis aega. Õpetajatega läbi viidud intervjuud analüüsid laskusin korduvalt hinnangutesse, mistõttu pidin ma endale pidevalt meelde tuletama õpetajate vaatevinklist analüüsimist. Samuti oli alguses keeruline mõista, et keda õpetajad enda kogukonnana näevad. Intervjuu transkripti korduval lugemisel märkas, et kui õpetajad tõid näiteid koolikogukonnast ja selle toimimisest, rääkisid nad õpetajatest. Taipasin, et õpetajad näevad kogukonnana eelkõige õpetajaid endid. Näiteid, kus õpetajad enda probleeme õpilastega arutaksid (nagu nad seda kolleegidega teevad), õpetajad ei toonud. Pigem on õpilased need, kellele kogu õpetajate tegevus koolis on suunatud. Õpilastega puutuvad õpetajad igapäevaselt kokku ja nende vahel toimub suhtlus, kuid enda kogukonna liikmeteks õpetajad õpilasi ei pidanud. Alguses oli see mulle üllatav, kuid kui ma enda õpetajapraktikat meenutasin, siis taipasin, et ma ise olen käitunud sarnaselt. Enda praktika ajal ei suhtlenud ma lapsevanematega kordagi, probleemide korral pöördusin vaid juhendaja õpetaja poole, mitte õpilaste ega tugispetsialistide poole ning õpilastega koolivälistel teemadel suhtlemine oli haruldane. Nüüd, kus ma tean, et mida rohkem on õpilaste kogukonnast inimesi õpetaja tegemistesse kaasatud, seda lihtsam on elu minul ja õpilastel, kavatsen enda õpetajakarjääri jooksul kogukonnaga kindlasti tihedalt suhelda.

Õpilaste puhul oli kõige keerulisem mõista, kuidas õpilaste kogukond tekib. Transkriptide korduval lugemisel mõistsin, et mingisugust lihtsat „valemit” polegi. Kui vaadelda ühte uut õpilast klassis, siis üritus ära arvata, kui kiiresti ja millisesse õpilaste kogukonda tema kuuluma hakkab, meenutab pigem hasartmängu, kuna muutujaid selles „valemis” on palju ning iga üks neist on otsustava tähtsusega. Õpilased aga kasutavad ära neile antud võimalused. Kui õpetajatel oleks ka, nagu õpilastel, koolipäevaga reglementeeritud, et nad peavad mingi osa päevast koos töötama teiste ainete õpetajatega ja/või tugispetsialistidega, nagu õpilased paralleelklasside liikmetega, oleks nende kogukond kindlasti suurem. Huvitav oli õpilaste intervjuudest jälgida ka seda, et nemad mitte ainult ei toonud välja kitsaskohti praegusest koolikogukonnast, vaid pakkusid välja ka konkreetseid variante selle tugevdamiseks. Nende ideed on suurepärased, pööran nende kindlasti tähelepanu koolis, kuhu tööle asun.

Kui olin andmed analüüsinud, saatsin respondentidele analüüsi, kokkuvõtte uurimistulemustest ja esialgse interpretatsiooni. Respondentide poolne tagasiside oli positiivne.

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

27. mai 2013.a.

Kasutatud kirjandus

- Baum, H. S. (2002). Why School Systems Resist Reform: A Psychoanalytic Perspective. *Human Relations*, 55, 2, 173-198.
- Bryk, A., Sebring, P., Kerbow, D., Rollow, S., & Easton, J. (1998). *Charting Chicago school reform*. Boulder, CO: Westview Press.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2nd ed.). London; New York: Routledge.
- Chavis, D. M., & McMillan, D. W. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 4.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 3, 277-294.
- Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex
- Gergen, J.K. (2009). *An Invitation to Social Construction* (2nd ed.). London: Sage.
- Ginter, J. (2009, 28 aug). Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus peaks andma rohkem erinevaid võimalusi. *Õpetajate Leht*. Külastatud 21. mail 2013 aadressil http://www.opleht.ee/admin/pages/preview/?archive_mode=article&articleid=1933.
- Glynn, T. J. (1981). Psychological sense of community: Measurement and application. *Human Relations*, 34, 780-818.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja. Külastatud 22. mail 2013 aadressi <https://www.riigiteataja.ee/akt/107052013016>.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there*. New York: Teachers' College Press; Toront, Ontario, Canada: Elementary School Teachers' Federation; Buckingham, UK: Open University Press.
- Kinos, J., Pukk, M. (2010). *Lapsest lähtuv kasvatus*. Tallinn: TEA.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja. Külastatud 22. mail 2013 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009>.
- Saks, J. (2011). *Uus kool*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.

- Sammel, K. (2012). *Sotsiaalpedagoogide tõlgendused kogukonna aspektist kooli ja kodu suhetes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course before It's Too Late?*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sarv, E.-S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana*. Tallinn: Vali Press.
- Senge, P. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: Atlex.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K., Šahverdov-Žarkovski, B. (2007). *Eesti teismeliste vägivallatõlgendused*. Tallinn: Auratrükk.
- Veidenberg, I. (2010). *Õpetajate tõlgendused suhetele õpilastega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

