

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Jaana Jõgeva

WALDORFKOOLIDE KLASSIÕPETAJATE KIRJELDUSED ÕPETAJA-ÕPILASTE
VAHELISTEST HEADEST SUHETEST JA SELLEST, KUIDAS HÄID VASTASTIKUSEID
SUHTEID SAAVUTADA

magistritöö

Juhendaja: Heiki Krips

Läbiv pealkiri: Õpetaja-õpilase vahelised suhted waldorfkoolis

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Heiki Krips

hariduse juhtimise lektor, PhD (pedagoogika)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2018

Waldorfkoolide klassiõpetajate kirjeldused õpetaja-õpilaste vahelistest headest suhetest ja sellest, kuidas häid vastastikuseid suhteid saavutada

Resümees

Õpetaja-õpilaste vastastikused suhted on õpikeskkonna üheks olulisemaks kujundajaks. See, kuidas õpetaja oma õpilastega suhtleb ja millisena õpilased oma suhteid õpetajaga tajuvad, mõjutab muuhulgas nii õpilaste emotsionaalset heaolu, sotsiaalset arengut kui nende õpitulemusi. Magistritöö eesmärgiks oli teada saada, kuidas kirjeldavad waldorfkooli klassiõpetajad mõistet „head õpetaja-õpilaste vahelised suhted“ ning milliste viiside ja võtete kaudu nad häid suhteid saavutada püüavad. Andmete kogumisel kasutati kvalitatiivse andmekogumismeetodina poolstruktureeritud individuaalintervjuusid ning andmete analüüsimine toimus kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Uuringu tulemustest selgus palju mitmekülgseid tegevusi ja meetmeid, mida waldorfkooli õpetajad igapäevaselt õpilastega heade suhete saavutamisel kasutavad. Autori hinnangul väärib õpetajate kirjeldustes tähelepanu rõhuasetus koostööle lapsevanematega, mis vanemaid klassikollektiiviga seob. Häid suhteid kujundavate oluliste faktoritena kirjeldati waldorfkoolis päevast päeva, aastast aastasse kogu õppetööd hõlmavat rutiini, kuna pidev ühesugune rütm aitab säilitada korda ja vähendab õpetajate sõnul distsipliiniprobleeme. Huvitavaks osutus õpetaja kirjeldustest asjaolu, et õpetaja ja õpilaste vahelised head suhted ja nende saavutamise viisid on õpetajate hinnangul seotud klassi kokkuhoidvuse saavutamisega. Intervjueeritavate väitel takistavad klassisisesed pinged oluliselt õppetükkide omandamist, mistõttu tuleb õpetajal olla tunni läbiviimisel paindlik ja võtta vahel vajalik aeg kogu klassiga, et konfliktile lahendus leida.

Võtmesõnad: head õpetaja-õpilase vahelised suhted, heade suhete saavutamise viisid, halvad õpetaja-õpilaste vahelised suhted, heade suhete kirjeldused, waldorfpedagoogika

Waldorf class teachers' descriptions of good teacher-student relationships and how to achieve good interpersonal relationships

Abstract

Teacher-student interpersonal relationships are one of the most significant factors in shaping the learning environment. The manner in which teachers communicate with their students and the way students perceive the relationships with their teacher, has, among other effects, an impact on students' emotional wellbeing, social development and learning outcomes. The aim of this study was to find out how waldorf class teachers understand the concept of „good teacher-student relationships“ and in which ways they try to establish these relationships. Data was gathered using semi-structured individual interviews. To analyse the data, qualitative inductive content analysis was used. The results showed a variety of activities and methods that waldorf teachers use daily to achieve good relationships with their students. According to author's assessment, one of the most eminent aspects mentioned was the emphasis on cooperation with parents, which binds parents with the members of the whole class. Other significant factors that shape good relationships were constant daily and yearly routines, which help in maintaining order and, based on teachers' descriptions, reduce problems with discipline. An interesting find that surfaced from the results was that according to the teachers' descriptions good teacher-student relationships are connected with accomplishing a sense of community within students. Interviewees argued that tensions in the classroom considerably hinder learning, for which reason teachers should practice flexibility when giving lessons. Thus, it is necessary to take the time off during lessons and try to collectively seek solutions for any conflicts.

Keywords: good teacher-student relationships, methods in developing good relationships, bad teacher-student relationships, descriptions of good relationships, waldorf education

Sisukord

Resümees	2
Sissejuhatus	5
<i>Head õpetaja-õpilase vahelised suhted ja nende vajalikkus</i>	7
<i>Õpetaja-õpilaste vastastikustest suhetest Eesti koolides</i>	9
<i>Õpetaja-õpilaste vahelised suhted waldorfpedagoogikas</i>	11
<i>Uuringud headest suhetest waldorfkoolide põhjal.</i>	13
Metoodika	14
<i>Valim</i>	14
<i>Mõõtevahend</i>	15
<i>Protseduur</i>	16
<i>Andmete analüüs</i>	16
Tulemused ja arutelu	18
<i>Kirjeldused õpetaja-õpilaste vaheliste heade suhete kohta</i>	18
<i>Head suhted.</i>	19
<i>Halvad suhted.</i>	21
<i>Kirjeldused õpetaja-õpilaste vaheliste heade suhete saavutamise viiside kohta</i>	22
<i>Peakategooria: Heade suhete loomine õpilasega.</i>	23
<i>Peakategooria: Heade vastastikuste suhete loomine kogu klassiga</i>	29
<i>Peakategooria: Kogu klassi ühtsustunde saavutamine.</i>	40
<i>Peakategooria: Õpetajapoolne heade suhete kahjustamine.</i>	45
<i>Töö piirangud ja praktiline väärtus</i>	48
Tänuõnad	48
Autorsuse kinnitus	48
Kasutatud kirjandus	49
Lisad	

Sissejuhatus

Õpetaja-õpilase vahelistest suhete olulisusest on haridusteaduses palju räägitud ja viimaste aastakümnete jooksul on nende suhete olulisust aina rohkem rõhutatud, käsitledes suhete mõju õpitulemustele, õpimotivatsioonile (Furrer & Skinner, 2003; Wu, Hughes, & Kwok, 2010; Wentzel, 2003), koolist väljalangemisele (Hamre & Pianta, 2001; Miller, 2000). Teema on köitnud mitmete uurijate tähelepanu, kuna positiivsed õpetaja-õpilaste vahelised suhted on osutunud määravaks teguriks õpilaste sotsiaalsele ja akadeemilisele arengule (Eccles & Wigfield, 2002, Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 1999) ning on õpilaste kaasahaaramiseks ja motiveerimiseks keskse tähtsusega (Wentzel, 2009).

Õpetajad on märkinud häid suhteid iseloomustavateks aspektideks konfliktivaba õhkkonda ja vähest sõltuvust õpetajast (Pianta, 2001). Vastastikuse heade suhete puhul on õpilastel on suurema tõenäosusega õpetaja vastu rohkem usaldust ning nende seas esineb vähem käitumisprobleeme (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011). Seevastu negatiivsete vastastikuste suhete korral võivad õpetajad mõne konkreetse õpilase puhul kogeda viha, ärritust ja frustratsiooni (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011) ning võivad järjest enam distsipliiniprobleemide lahendamiseks kalduda liialt karistavate meetodite tarvitamisele (Jennings & Greenberg, 2009).

Headel õpetaja ja õpilase vahelistel suhetel on võime kas edendada või takistada arengulisi muutusi õpilastes, arvestades samuti kui palju suudab õpetaja huvi äratada, mõõdukast ja tähendusrikast väljakutset pakkuda, aga ka tagada sotsiaalset tuge (Pianta, Hamre, & Allen, 2012). Hamre ja Pianta (2001) leiavad, et kui õpetajad loovad oma õpilastega lähedased suhted, muutub klassiruum toetavaks ning see võimaldab õpilastel olla produktiivsem nii õppetöös kui suhtlemises.

Negatiivsed õpetaja-õpilase vahelised suhted annavad samas vastupidise tulemuse, soodustades näiteks koolist väljalangemist (Ladd & Burgess, 2001) ning muutes suure tõenäosusega ebaefektiivseks klassi reeglite täitmise ja õpetaja püüded õpilasi distsiplineerida (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Mashburn jt (2008) leiavad, et kui klassiõpetaja tegeleb väljakutsuva käitumisega õpilastega individuaalselt ja püüab neid tunda õppida, esinevad käitumisraskused harvemini ning suhted muutuvad harmoonilisemaks ja õppetööle orienteeritumaks.

Jennings ja Greenberg (2009) on märkinud heade suhete loomise üheks olulisemaks eelduseks õpetaja sotsiaalsed ja emotsionaalsed pädevused (*social-emotional competencies*). Autorid on sotsiaalsed ja emotsionaalsed pädevused lahti seletanud näiteks õpetaja võimena luua toetavaid suhteid, õpilaste tugevuste arendamisele orienteeritud tunde planeerida, juhtida

õpilasi konfliktide lahendusteni ja tulla toime erinevate väljakutsetega sotsiaalsetes olukordades.

Kuigi uuringud kinnitavad sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tähtsust, on nii õpetajapraktikas kui ka tegevõpetajatele mõeldud koolitustes enam keskendunud pedagoogiliste oskuste ja ainealaste teadmiste õpetamisele kui sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisele (Martzog, Kuttner, & Pollak, 2016). Autorile teadaolevalt on haridusalases teaduskirjanduses püsivate heade suhete loomisele läbi erinevate viiside ja võtete keskendunud uuringute hulk tagasihoidlik ning sellealased uuringud põhinevad enamjaolt heade suhete tähtsusele, kirjeldustele ja häid suhteid kujundavate õpetaja omadustele (nt Hamre & Pianta, 2001; Leitão & Waugh, 2007; Roorda, Koomen, & Spilt, 2011). Autori hinnangut kinnitab Fosen (2016), kes leiab, et üks haridusalases teaduskirjanduses vähim uuritud teemaks on konkreetsed võimalused, läbi mille saavad õpetajad õpilastega häid suhteid saavutada.

Steineri ehk waldorfi pedagoogika on õpetaja-õpilaste heade suhete loomise koolisüsteemis ja oma õpetajakoolituses seadnud kesksele kohale (Martzog et al., 2016) ning teaduskirjandus viitab üksmeelselt waldorfkoolide edukusele positiivsete, vastastikku toetavate suhete rajamisele koolis (Woods, Ashley, & Woods, 2005, Valgepea & Sügis, 2010).

Kuna waldorfi õpetajakoolitus on asetanud suure rõhu õpetaja suhtlemisoskuste arendamisele ja heade vastastikuste suhete loomisele õpilastega, on kasulik uurida, milliste viiside kaudu saavutavad häid suhteid selle süsteemi tegevõpetajad oma klassis. Sellest tulenevalt on käesoleva magistritöö eesmärk välja selgitada waldorfkoolide klassiõpetajate kirjelduste kaudu mida nad mõistavad termini „õpetaja ja õpilaste vahelised head suhted“ all ning milliste viiside ja võtete kaudu nad püüavad häid vastastikuseid suhteid saavutada. Eesmärgist lähtuvalt on sõnastatud järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas kirjeldavad waldorfkoolide õpetajad mõistet „õpetaja ja õpilaste vahelised head suhted“?
2. Kuidas kirjeldavad waldorfkoolide õpetajad heade vastastikuste suhete saavutamise viise ja võtteid?

Magistritöö koosneb sissejuhatusest, teoreetilisest ülevaatest ja empiirilisest osast. Töö teoreetiline osa koosneb kolmest peatükist. Esimene peatükk kirjeldab heade suhete vajalikkust ja mõju õpilastele ja õpetajale, toetudes erinevatele uuringutele ja autorite hinnangutele. Samuti selgitatakse mõistet „õpilaste interpersonaalsed oskused“ ning teises peatükis põhjendatakse heade suhete arendamise vajalikkust Eesti kontekstis. Kolmandas peatükis kirjeldatakse waldorfpedagoogika eripärasid, headele suhetele orienteeritust ja

varasemaid autorile teadaolevaid uuringuid heade suhete vallas waldorfkoolide põhjal. Töö empiiriline osa koosneb samuti kolmest peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaade esimese uurimisküsimuse põhjal saadud tulemustest ja teises peatükis teise uurimisküsimuse põhjal kogutud tulemustest. Mõlemas peatükis sisaldub arutelu, milles seostatakse tulemused varasema teemakohase kirjandusega. Kolmas peatükk arutleb töö piirangute ja praktilise väärtuse üle.

Head õpetaja-õpilase vahelised suhted ja nende vajalikkus

Õpetajate head suhted õpilastega on õpikeskkonna üheks olulisemaks aspektiks. Marzano (2003), kes uuris efektiivsete õpetajate käitumist, tõdes, et hea õpetaja-õpilase vaheline suhe on tõenäoliselt üheks nurgakiviks, mis võimaldab teistel õppetöö aspektidel hästi töötada. Häid õpetaja-õpilase vahelisi suhteid on erinevad autorid kirjeldanud mitmeti, tuues välja olulisemad komponendid. Näiteks sisaldab hea suhe õpetaja-õpilase vahelist lähedust, südamlikkust, positiivsust (Hamre & Pianta, 2001), avatud suhtlemist (Pianta, 1999), hoolivust (Charney, 2002; Watson & Battistich, 2011), empaatiat, mõlemapoolset austust ja tuge (Keddie & Churchill, 2005; Loogma, Ruus, Talts, & Poom-Valickis, 2009), teineteisemõistmist, üksteise aktsepteerimist ja koostööd (Leitão & Waugh, 2007).

Üheks võimalikuks põhjuseks, miks õpilaste akadeemilised tulemused heade suhete tulemusel paranevad, on Wentzel (2009) välja pakkunud motivatsiooni ja tugeva soovi õppida. Inimeste osavõtlikkus ja kaasahaaratus, või vastupidi passiivsus ja võõrandumine, on suuresti neid ümbritseva sotsiaalse keskkonna tulem (Ryan & Deci, 2000). Motivatsiooni on üldiselt defineeritud indiviidi sisemise seisundina, mis ajendab teda kindlal viisil toimima ning mõjutab vastavalt motivatsiooni tasemele selle toimingute suunda, intensiivsust ja püsivust. Kooli kontekstis annab motivatsioon mõtetele ja tegudele tugejõu õppimiseks ja õppimist soodustavaks käitumiseks (nt Pintrich & Schunk, 1996).

Muller, Katz ja Dance (1999) on leidnud, et õpisoovi kujunemisel osutub määravaks see, kuidas õpetaja oma ootusi ja suhtumist õpilastesse väljendab. Paljud õpetajad on hinnanud keerukamaks positiivseid ootusi ja suhtumist väljendada õpilastele, kes on tihti vihased, närvilised või kurvad, kuna see võib õpetajaski tugevaid negatiivseid emotsioone esile kutsuda (Jennings & Greenberg, 2009). Erinevatele uuringutele toetudes väidavad Birch ja Ladd (1998), et õpetajate nägemus õpilaste käitumisest mõjutab ka suhteid, mida õpetaja konkreetsete õpilastega loob. Nende õpilastega, kes on suurema koostöövalmidusega ja vastutustundlikumad, kalduvad õpetajatel olema paremad suhted, kui õpilastega, kellel esineb probleemset käitumist ja õpiraskuseid. Paraku vajavad just probleemsed või halvasti käituvad

õpilased toetavat suhet õpetajaga kõige rohkem, kuna käitumisraskused viitavad puudujääkidele mõistvuses ja hoolivuses (Jennings & Greenberg, 2009).

Mitmed autorid on märkinud, et motivatsioon on üheks põhilisemaks jõuks, mis ühendab omavahel õpetaja-õpilase vahelised suhted ja õpilaste õpitulemused. Teisisõnu, õpilase nägemus oma suhtest õpetajaga on motivatsiooni ja heade õpitulemuste aluseks (Bandura, 1997; Wentzel, 2003). Näiteks leidsid Roorda, Koomen ja Spilt (2011) oma 99 uurimuse põhjal valminud metaanalüüsis, et halvad suhted õpetajaga mõjuvad kahjustavalt nii õpitulemustele kui õpitahtele ning seda eriti algklassides. Samas oli heade suhete mõju vastupidine, soosides häid õpitulemusi ja tugevamat õpimotivatsiooni.

Head õpetaja-õpilaste vahelised suhted aitavad õpimotivatsiooni suurendada mitmel viisil. Õpilased, kellele paistavad oma suhted õpetajaga olevat positiivsed, soojad ja lähedased, on rohkem motiveeritud tunnis osalema ja paremate õpitulemuste saamiseks rohkem vaeva nägema (Hughes, Cavell, & Jackson, 1999; Wentzel, 1998, Stipek, 2002). Tajudes tugevamat sidet õpetajaga, on õpilane rohkem aldis ülesandeid lahendama ja õpetajalt abi küsima. Õpilane, kes sellist sidet õpetajaga tajub, võib tahta häid suhteid säilitada või õpetajale meelejärele olla, püüdes koolis hästi õppida (Stipek, 2002).

Positiivsed suhted õpetajaga arendavad ühtlasi õpilase interpersonaalseid oskusi (*interpersonal skills*) (Birch & Ladd, 1998). Interpersonaalseid oskusi on paljud autorid kirjeldanud erinevatest vaatenurkadest lähtuvalt ning neile on omistatud erinimelisi termineid, mis aga sageli sisupoolest kattuvad (Krips, 2011). Saat ja Kanter (2013) on erinevatele autoritele viidates interpersonaalsete oskuste alla kuuluvate oskustena nimetanud sobiliku kehakeele kasutamise, teiste kuulamise, teiste tunnete ja mõtete mõistmise, oskuse luua ja hoida suhteid eakaaslastega ning teha koostööd, abistada ja jagada. Eelnevale loetelule lisanduvad ka akadeemilised oskused, nagu õpetaja juhtnööride kuulamine ja täitmine (Saat & Kanter, 2013). Toetudes teemakohastele uuringutele väidavad Saat ja Kanter (2013), et õpilase kesised sotsiaalsed oskused võivad põhjustada tema isoleeritust ja kiusamist. Mitmetest uuringutest (Troop-Gordon & Kopp, 2011, Elledge, Elledge, Newgent, & Cavell, 2016; Obsuth, Murray, & Malti, 2017; Sulkowski & Simmons, 2018) on selgunud, et head õpetaja-õpilase vahelised suhted seostuvad erinevates kooliastmetes vähenenud kiusamise ja tõrjutusega kaasõpilaste poolt. Halvad suhted seevastu võivad kaasõpilastes soodustada agressiivset käitumist ja suurendada õpilase kiusamisohvriks langemise ohtu.

Howesi (2000) sõnul võib õpetaja-õpilase vahelistes suhetes ühiseid jooni leida Bowlby (1982, viidatud Verschueren & Koomen, 2012 j) kiindumusteooriaga (*attachment theory*) ning seda eriti nooremas vanuses laste puhul. Varases eas loodud suhe õpetajaga on oluline näitaja,

mõjutades õpilase suhete kujunemist kaaslastega vanemas eas. Verissimo et al., (2017) märgivad, et kuigi õpetaja-õpilase vahelised head suhted ei vasta kõikidele Bowlby algselt paika pandud kriteeriumitele (näiteks ei ole õpetaja samaväärne lapsele kõige olulisema inimesega, kelleks on üldjuhul tema ema) avaldavad suhted õpetajaga sellegipoolest lapsele suurt mõju. Sarnaseid tähelepanekuid tegid ka Verschueren ja Koomen (2012), leides, et sarnaselt ema ja lapse vahelises suhtes, saab ka õpetaja-õpilase vahelist suhet kirjeldada kahel skaalal: harmooniline ja turvalisust otsiv ning vastupanu ja vältimine. Pianta (1999) sõnul kujundab eelnevalt kirjeldatud teooria kohaselt õpilane oma mina-pildi vastavalt sellele, millisenä tajub ta oma suhet õpetajaga. See suhe mõjutab õpilase kohanemist ümbritsevas keskkonnas.

Head õpetaja-õpilaste vahelised suhted mõjutavad samuti õpetaja töökogemust. Jennings ja Greenberg (2009) on märkinud, et õpetajad võivad negatiivsete suhete tõttu õpilastega kogeda tööl rohkem stressi ja halbade suhetest tulenev järjest suurem distsiplineerimisvajadus võib klassis korra tagamise muuta aja- ja energiakulukaks. Rimm-Kaufmani ja Sandilose (2011) järgi on negatiivsete suhete puhul on õpetajad kirjeldanud tunnet, et mõne õpilasega on vastastikune läbisaamine pidevalt probleemne ja konfliktiseisus ning nende õpilastega tegelemine on õpetaja jaoks kurnav. Autorid märgivad ka, et õpetajatel täheldatud nõ läbipõlemist, mida iseloomustavad õpetaja füüsiline ja emotsionaalne kurnatus. Jennings ja Greenbergi (2009) sõnul pärsivad stress ja halb enesetunne püsivate heade suhete teket, halvad suhted on omakorda takistuseks soodsa õpikeskkonna loomisel ja distsipliini hoidmisel ning õpetaja kaldub seetõttu kasutusele võtma järjest rangemaid distsiplineerimise meetodeid. Boyton ja Boyton (2005) leiavad, et kuigi ainult headest suhetest hea õpikeskkonna ja tunnikorra loomisel ei piisa, kindlustavad need tugeva põhja distsipliini tagamiseks klassis.

Õpetaja-õpilaste vastastikustest suhetest Eesti koolides

Osa statistikast viitab sellele, et Eesti koolides on head õpetaja-õpilaste vaheliste suhete loomine probleemne. Näiteks hindas OECD rahvusvahelise õpetamise uuring TALIS 2007. ja 2008. aastal õpilase-õpetaja vahelisi suhteid Eestis õpetaja vaatepunktist. Umbes pool Eesti õpetajaskonnast hindas oma suhteid õpilastega halvemaks, kui rahvusvaheline õpetajaskond, asetsedes seega allpool keskmist. Kuna klassikliima on Eesti koolides üldiselt head näitajatega (st õpetajad suudavad tagada distsipliini, klassi ohjata jms.), siis on võimalik, et see kõik teostub õpetaja-õpilaste vaheliste suhete arvelt (Loogma et al., 2009).

Skandinaavia riikide tulemused näitavad samas, et häid suhteid on võimalik hoida koos

hea klassikorraga ning üks ei välista tingimata teist. 2013. aasta TALIS uuringu aruandest (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014) selgus, et võrreldes 2008. aastaga on õpetajate hinnang õpetaja-õpilaste vahelistele suhetele parenenud. Koolijuhid hindasid koolikliimat väga heaks, mis läks aga vastuollu väitega, et sageli esineb koolis distsipliiniprobleeme ning vaimset vägivalda nii kaasõpilaste kui õpetajate suhtes.

Koolikiusamine on jätkuvalt Eesti koolides aktuaalseks teemaks. 2015. aasta OECD õpilaste õpitulemuslikkuse võrdlusuuringus PISA (OECD, 2016) ilmnas, et võrreldes teiste OECD riikidega esineb Eestis koolikiusamist keskmisest rohkem. Kiusamist tuleb sagedamini ette poiste seas ning see on oma olemuselt enamasti vaimne (sh sõnaline, näiteks narrimine). Seegi võib viidata puudujääkidele positiivsetele, toetavatele suhetele koolis. Elledge jt (2016) on oma uuringu tulemustest järeldanud, et õpetaja on õpilase kiusamisrisiki vähendamisel kriitilise tähtsusega. Lisaks kiusamist ennetavatele hoiakutele ja tegevustele avaldavad autorite sõnul märgatavat mõju õpetaja suhted õpilastega. Õpilased, kellel on oma õpetajaga head suhted, leiavad tänu headele suhetele õpetajalt rohkem abi, kui need õpilased, kellel head suhted puuduvad (Elledge et al., 2016).

Õpetaja-õpilaste vahelised suhted mõjutavad lisaks eelnevalt mainitule õpilaste väljalangevust koolist. Naarits-Linn, Pettai ja Proosi (2012) küsitlusest, mis uuris põhikooli õpilaste hinnanguid koolist väljakukkumise põhjustele, selgus, et üheks olulisemaks probleemiks peavad õpilased koolis halva õppeedukuse kõrval konfliktseid suhteid õpetajaga. Kuna positiivseid õpetaja-õpilase vahelisi suhteid on mitmed uurijad nimetanud üheks olulisemaks eelduseks koolist väljakukkumise vältimiseks (Hamre & Pianta, 2001; Miller, 2000), on oluline neid suhteid hoida ja arendada.

Koolist väljakukkuvate laste halvad õpitulemused võivad tuleneda ka madalast sisemisest õpimotivatsioonist. Usaldusväärseid viiteid Eesti õpilaste sisemise õpimotivatsiooni kohta töö autorile teadaolevalt ei ole, kuid meedias on see kajastust leidnud. Näiteks Raava (2013) väidab, et madal õpimotivatsioon on üheks murettekitavamaks probleemiks Eesti haridussüsteemis. 2015. aasta PISA testi tulemustest (OECD, 2016) selgus, et saavutusmotivatsioon Eesti õpilastel ületas OECD riikide keskmise tulemuse ning on seega positiivne näitaja. Samas ei näidanud test autori hinnangul õpilaste huvi õppeainete vastu, vaid orienteeritust tulemustele. Esimesel juhul on tegemist sisemise motivatsiooniga, mille korral pakub ainuüksi õppetöö õpilasele naudingut ning tekib tugev soov õppida. Välimist motivatsiooni seevastu on võimalik tagada läbi (materiaalsete) tunnustuste või keeldude ja karistuste (Deci & Ryan, 1985). Õpilases sisemise motivatsiooni taotlemine on põhjendatud, kuna see annab uurijate sõnul tulemuseks kõrgema loovuse ja tõstab õppimise kvaliteeti

(Ryan & Deci, 2000).

Õpetaja-õpilaste vahelised suhted waldorfpedagoogikas

Õpetaja-õpilaste vaheline suhe on waldorfpedagoogika üheks esilekerkivamaks teemaks olnud selle algusaegadest peale, kuna asub õppimisprotsessi keskmes. Pikaajalised ja head klassisisesed suhted lubavad õpetajal tõhusamalt reageerida iga õpilase emotsionaalsetele ja arengulistele vajadustele (Sliwka, 2008).

Vastavalt Steineri kasvatusfilosoofiale on õpetaja roll koolis defineeritud teisiti kui tavahariduses. Üldiselt on haridusteaduse eesmärgiks kujundada õpetajast professionaal, kes on omandanud vajalikud tunnetuslikud oskused ja õpetamise tehnikad, et aineid ettenähtud viisil õpetada (Wright, 2009). Wilkinsoni (2006) sõnul näeb antroposoofia seevastu õpetajat ideaalis kunstnikuna, kes ei järgi oma töös detailideni viimistletud õppekava juhiseid, vaid läheneb õpetamisele loovalt. Autor lisab, et Steiner kirjeldas riiklikku õppekava kui lihtsalt juhiseid, millest võib lähtuda, kuid mis kutsub õpetajat iseenda loovale tõlgendusele. Wright (2009) leiab, et isesesivus riiklikust õppekavast annab õpetajale võimaluse läheneda igale õpilasele individuaalselt ja arendada õpilaste teadmisi ja oskusi arvestades klassi omapärasid ja vajadusi.

Kui õpetaja seisab pidevalt vastamisi väliste määrajate, eesmärkide, standardite ja hindamisega, mille on loonud poliitilised ja majanduslikud organisatsioonid väljaspool haridusvaldkonda, õõnestab see Lambi (2002) sõnul õpetaja-õpilase vahelisi lähedasi suhteid. Autor lisab, et vabadus välistest mõjufaktoritest annab õpetajale suurema ajavaru, kui seda leiab tavakoolides. Friedlaenderi, Beckhami ja Darling-Hammondi (2015) sõnul on waldorfkooli õpetajal võimalik oma õpilastele pöörata individuaalset tähelepanu, märgates nende vajadusi, õpivalmidust, arendades välja neile sobiliku õpetuse.

Steiner õhutas samuti õpetajaid oma õpilasi tähelepanuga vaatlema, et märgata signaale, mille kaudu laps ise teada annab, kuidas teda õpetada tuleks (Wilkinson, 2006). Tema arvamuse kohaselt tuli õpetajatel hoolitseda eelkõige õpilaste vajaduste eest, mitte aga tegutseda valitsuse nõudmiste järgi (Frequently Asked Questions, s.a.). Seetõttu on individuaalne lähenemine Wilkinsoni (2006) sõnul waldorfkoolis esmatähtis ning õppekava ei tohiks allutada välistele ettekirjutistele.

Häid suhteid soosivad waldorfi korraldusliku poole eripäradeks on töötamine oma klassiga 8 aastat järjest, õpetades enamusi põhiõppeainetest (Dahlin, 2008). Ideaalis töötab õpetaja oma klassiga üldjuhul alates esimesest klassist kuni 8. klassini ning õpetab iga päev, välja arvatud erandkorral, hommikuse esimese põhitunni (Goral, 2009). On õpetajaid, kes

tegelevad mõne spetsiifilise ainetunni õpetamisega, kuid klassiõpetaja tagab Gorali (2009) sõnul klassile jätkuvuse, usalduse ja tähendusrikka suhte, millest on tihti tänapäeva koolides puudus. Barnesi (1991) sõnul saavad selle tulemusena õpetaja ja õpilane üksteist paremini tundma ning õpetaja omandab sügavad teadmised oma õpilastest individuaalsel tasemel. Talle avaneb võimalus süviti mõista kuidas õpilane mõtleb (Brooks, 2002), loob selge ettekujutluse õpilase taustast, tema võimetest ja õpisuutlikkuse tasemest, õppimise kiirusest ning on võimeline seeläbi isiklikustama õppimiskogemust igale õpilasele (Friedlaender et al., 2015; Goral, 2009). Samuti on Lindenbergi (1993) märkinud, et kui riiklikes koolides on tavaks vahetada õpetajaid tihti, et igal õpetajal oleks võimalus teatud ainele spetsialiseeruda, siis waldorfkooli õpetaja ülesandeks on "spetsialiseeruda" ühele lasterühmale. Selline järjepidevus on waldorfkooli õpetajale üsna nõudev ning üldjuhul vaid pooltele waldorfkooli õpilastest jääb sama klassiõpetaja terveks kaheksaks aastaks (Barz, Liebenwein, & Randoll, 2012; Randoll et al., 2014). Valgepea ja Sügis (2010) on oma uuringu tulemustest järeldanud, et Eesti koolides õpetavad klassiõpetajad kõiki põhiaineid enamjaolt kuni kuuenda klassini, mõnes väiksemas koolis ka kaugemale.

Waldorfkooli põhitunnid on võrreldes tavakooliga erilise organisatsioonilise raamistikuga. Üks tund võib kesta kuni 90 minutit, mis mõjub õpetaja-õpilase vahelistele suhetele tugevdavalt (Wright, 2009; Sliwka, 2008). Tunni vältel mõjutab suhtlemise kvaliteeti positiivselt lapsekeskne interaktiivne lähenemine ning samal ajal kontsentreeritus õpetajale – rõhutatakse õpetaja määravat rolli, kasutamata konkreetseid õpikuid, tekste või meediat (Payne et al., 1999). Wright (2009) kirjutab, et tunni teemat käsitletakse läbi tähendusrikaste lugude ja vestluste. Autor lisab, et Steineri kasvatusfilosoofias on teadmiste loomist võrreldud mõttelise kunstiteose loomisega, mis oleneb õpetaja suutlikkusest kujutada uus informatsioon piltlikult ja anda see üle verbaalselt.

Steineri waldorfkoolides on levinud mitmed kombed, rituaalid ja klassitavad, mis soodustavad heade suhete saavutamist ja püsimist. Näiteks on kindlalt väljakujunenud kombeks tervitada hommikul igat klassisisenevat õpilast kätlemisega (Ashley, 2005). Dahlin (2008) selgitab, et see viis annab õpetajale võimaluse iga õpilasega eraldi kokku puutuda, arutleda mõne isikliku teema üle ning märgata õpilase emotsionaalse seisundi juures midagi ebatavalist. Samuti toob autor välja, et iseloomulikuks soovituslikuks tavaks waldorfkooli õpetajale on päevajooksul toimunud iga õpilase puhul reflekteerida ning püüda mõista lapse iseloomu ja tema vajadusi.

Waldorfpedagoogikas pole iga õpilase erivajadustele lähenetud üksnes individuaalselt, vaid ka kaudselt, töötades samaaegselt terve klassiga. Sel moel toetatakse tasakaalu

individuaalsuse ja kogukonda kuulumise vahel. Püüeldakse tervet klassi läbiva ühtsustunde poole, samal ajal rõhutades iga õpilase individuaalsust. Eelnev annab tugeva aluse ja aitab kaasa kvaliteetsete suhete tekkele (Dahlin, 2008). Samas leiab Randoll (2013), uurides õpetajate hinnanguid oma tööle, et tihti on õpetaja-õpilaste vahelised suhted waldorfkoolides idealiseeritud ja ei ühti mõnikord ettenähtud eesmärgiga, mistõttu tekib küsimus, kas õpetajatele on ehk seatud liiga kõrged ootused.

Uuringud headest suhetest waldorfkoolide põhjal. Autorile teadaolevalt on õpetaja-õpilaste vaheliste suhete teemal uuringuid waldorfkoolis läbi viidud tagasihoidlikult. Seda teemat on mõnevõrra käsitletud näiteks klassikliima ja õpilaste rahulolu uurimisel (Barz et al., 2012). Inglismaal läbi viidud juhtumiuuringus, mis hindasid waldorfkooli kooli valitsemise, õppekava ja pedagoogia valdkondades, puudutas põgusalt ka koolisiseseid suhteid (Woods et al., 2005). Saksamaa gümnaasiumiõpilaste hinnanguid klassiõpetaja 8-aastasele õpetamisperioodile ning sealhulgas õpetaja-õpilaste vaheliste suhetele uurisid Randoll jt (2014), ning waldorfkoolide õpetajate hinnanguid oma tööle, sealhulgas õpetaja-õpilaste vaheliste suhetele Randoll (2013). Väiksem teemakohane uuring on läbi viidud Eestiski, mille sisuks on õpilaste hinnangud waldorfkooli koolikliimale, enda heaolule ja toimetulekule, peatudes sealhulgas koolisiseste suhete teemal (Leinus, 2014).

Uurides gümnaasiumiõpilaste hinnanguid, leidsid Randoll jt (2014), et waldorfkoolide õpilased hindasid 8-aastast kogemust ühe klassiõpetajaga pigem positiivselt, tuues välja, et suhe õpetajaga oli hea ning sisaldas tugevat vastastikust usaldust ning õpetaja suutis õpilaste soovidele ja vajadustele vastu tulla. Leidus ka negatiivseid tähelepanekuid, kus muuhulgas toodi välja õpetaja ülehoolitsev käitumine.

Ashley (2005) juhtumiuuringust waldorfkoolis, mis keskendus õpetaja soo ja õpetaja ainepädevuse määravusele õppetöös õpilaste hinnangul, selgus, et kõige tugevamad ja turvalisemad suhted on klassi õpilastega klassijuhatajal. Võrreldes teiste aineõpetajatega, suutis klassiõpetaja rahulikult, ilma ebavajalike katkestusteta kaks tundi järjest õpetada. Õpetamisstiili iseloomustas südamlikkus ja huumor ning tunnis arutleti mõlemapoolselt rohkem isiklikel ja kodustel teemadel.

Dahlin (2007) väidab oma ühes Rootsi waldorfkoolides läbi viidud uuringu aruandes, et heade suhete pikaajaliseks saavutamiseks ei piisa ainult aeg-ajalt aset leidvatest projektidest ja juhuslikest tegevustest, mille mõju on väike või olematu. Pikaajalise mõju saavutab autori sõnul järjepidevate ja terviklike, ehk holistiliste lähenemistega, milles arendatakse lugupidavat suhtlemist, oskust suhteid luua ning innustatakse õpilasi looma häid suhteid.

Randoll jt (2014) oma uuringu tulemuste toel järeldanud, et ka õpetajapoolt valitud metoodika ei mõjuta õpilasi niivõrd palju, kui selle õpetajaga loodud suhted ja tema ettekujutus õpilaste individuaalsetest õpivajadustest.

Põhjalikum uuring waldorfkoolde efektiivsuse teemal viidi läbi Saksamaal (Barz et al., 2012), eesmärgiga hinnata waldorfkooli efektiivsust. Hinnanguid koguti õpilaste õpikogemuse ja kooliga rahulolu kohta. Uuringust selgus muuhulgas, et waldorfkooli erinevus tavakooliga seisneb õpetaja-õpilase vahelistes suhetes, mille hinnangud waldorfkooli õpilaste puhul olid paremad, kui tavakooli õpilastel.

Lisaks eelnevale leiti aastatel 2003-2004 Põhja-Ameerika waldorfkoolide abiturientide seas läbi viidud küsitluse (Waldorf Highschool Senior Survey, 2005) tulemustest, et lähedasi õpetaja-õpilaste vahelisi suhteid hinnati üheks tugevaimaks ja esinduslikumaks iseloomulikuks tunnuseks waldorfi hariduses. Martzog jt (2016) märkisid, et waldorfkoolid on üheks vähestest alternatiivsüsteemidest, milles peetakse õpetaja-õpilase vahelist suhet õppetöö põhialuseks, ning mille õpetajakoolituse programmi (*Waldorf Teacher Training Programme*) keskmes on õpetaja sotsiaalse ja emotsionaalse kompetentsuse kujundamine.

Metoodika

Magistritöö raames viidi läbi kvalitatiivne uurimus. Valik tulenes töö eesmärgist uurida waldorfkoolide õpetajate kirjeldusi heade suhete kohta klassis ning sellest, kuidas õpetajad häid vastastikuseid suhteid klassis saavutada püüavad. Kvalitatiivne uurimus võimaldab tuua esile uuritavate vahetud kogemused ja mõista inimeste arusaamu ja tõlgendusi (Laherand, 2008). Kvalitatiivse uurimuse puhul pole eesmärgiks teha laiahaardelisi üldistusi (Laherand, 2008), vaid keskenduda uuritavate kogemuste subjektiivsetele tõlgendustele (Õunapuu, 2014). Uurimismeetodina kasutati pool-struktureeritud intervjuud, mis võimaldas koguda detailseid kirjeldusi õpetajate poolt kasutatavatest viisidest saavutamaks klassiga häid suhteid.

Valim

Uuringus osales 7 (2 meesoost, 5 naissoost) klassiõpetajat neljast waldorfkoolist üle Eesti. Käesoleva töö valim oli eesmärgipärane ja selle moodustamisel lähtuti mugavuse põhimõttest, kaasates vaid neid klassiõpetajaid, kes olid teemast huvitatud ja sellest tulenevalt nõus intervjuus osalema. Mugavusvalimi kasuks otsustati, kuna see tagab uuritavate koostöövalmiduse. Üheks valimisse kaasamise kriteeriumiks seati ka isiku töötamine uuringu läbiviimise ajal waldorfkoolis klassiõpetajana. Valimi koostamiseks tutvuti eelnevalt Eesti

waldorfkoolide veebilehtedega ning valiti välja neli erinevat kooli. Koolide esindajatega kontakteeruti e-posti teel, et pakkuda kolleegiumile uurimisteema kohapeal tutvustamist ja leida seeläbi vabatahtlikke intervjuus osalemiseks. Kuna koolidest selget positiivset vastust ei tulnud, pöördus autor nelja väljavalitud kooli klassiõpetajate poole e-kirja teel isiklikult. Õpetajate kontaktid leidis uurija kooli kodulehtedelt ja kokku saadeti e-kiri 25-le klassiõpetajale, sisaldades teema lühitutvustust ja eesmärki, rõhutades sealhulgas, et intervjuu lindistatakse ja vastused on anonüümsed. 7 I-III kooliastme klassiõpetajat andsid oma nõusoleku intervjuus osalemiseks ning ühisel kokkuleppel määrati nendega kindlaks intervjuu koht ja aeg.

Mõõtevahend. Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuus, mille küsimused koostas autor juhendaja abiga töö eesmärgist lähtuvalt, eristub vastavalt uurimisküsimustele kaks teemaplokki: milliselt kirjeldavad õpetajad häid/ halbu suhteid õpilastega; milliste viiside kaudu püüavad õpetajad häid suhteid individuaalsete õpilaste ja kogu klassiga luua. Esimene osa oli vajalik, et piiritleda selgelt mõisted 'head suhted' ja 'halvad suhted' selleks, et uuritava ja uurija vahel ei esineks möödarääkimisi ja teema oleks üheselt mõistetav. Intervjuu koosneb kaheksast põhiküsimusest ning nende alaküsimustest. Küsimuste kava on esitatud lisa (Lisa 1).

Uurimisinstrumendi valik tulenes soovist koguda subjektiivseid vaatenurki (Laherand, 2008) ehk infot selle kohta, mida uuritavad mõtlevad ja usuvad ning kuidas uuritavad end ümbritsevat tajuvad (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Intervjuu käigus on uuritaval võimalus küsimuste vastuseid illustreerida oma kogemuste detailsemate kirjeldustega, aidates uurijal seeläbi vastuseid paremini mõista (Petty, Thomson, & Stew, 2012). Poolstruktureeritud intervjuu lubab uurijal intervjuu käigus küsimusi ümber sõnastada, nende järjekorda muuta või täpsustamiseks kavaväliseid küsimusi esitada (Laherand, 2008; Öunapuu, 2014).

Uurimisinstrumendi valiidsuse suurendamiseks viidi 2018. aasta märtsi kestel läbi neli pilootintervjuud eesmärgiga selgitada välja intervjuuküsimuste kitsaskohad. Prooviintervjuus osalejateks valis uurija oma klassiõpetajatest kolleegid ühest Tartu linna üldhariduskoolist. See protsess võimaldas uurijal oma intervjuueerimisotskusi täiustada ja koguda tagasisidet küsimuste selguse ja otstarbekuse kohta. Prooviintervjuude kaudu jõudis uurija järeldusele, et oma arvamuse avaldamist, sealhulgas nõustumist väljendavate üneemide kaudu, tuleks vältida, et hoida uuring võimalikult objektiivsena ja et uuritava vastuseid oma reaktsioonidega mitte suunata. Küsimuste kava lõplik variant valmis pärast neljandat pilootintervjuud ja

juhendajaga nõu pidamist, mille järel tehti küsimustes viimased muudatused. Näiteks eemaldati intervjuust kas-küsimus, kuna tegemist on suletud küsimusega, mille puhul on eeldatav vastus kas 'jah' või 'ei' (Õunapuu, 2014, Jacob & Furgerson, 2012). Paari põhiküsimuse juurde lisati alaküsimusi, et soodustada uuritaval enamate mõtete teket erinevatel teemadel.

Protseduur

Käesoleva uuringu empiiriline osa viidi läbi 2018. aasta märtsist aprillini. Uuringu jaoks tehtud intervjuud viidi läbi sama aasta märtsi viimasel ja aprilli kahel esimesel nädalal. Intervjuu toimumispaigaks oli üldjuhul õpetaja enda tööruum või muu talle tuttav paik, et intervjuueeritav tunneks end turvaliselt ja mugavalt (Jacob & Furgerson, 2012). Enne intervjuu algust küsis uurija intervjuueeritavalt luba neid sinatada, selgitas lühidalt veelkord oma töö eesmärki ja põhjendas oma teema valikut nii isiklikust lähtepunktist kui tuginedes kogutud teoreetilisele materjalile. Samuti tuletati intervjuueeritavale meelde, et kogu intervjuu lindistatakse, ning täpsustati konfidentsiaalsuse põhimõtteid. Olles uuringu konfidentsiaalsuses veendunud, usaldab intervjuueeritav uurijale vabamalt oma kogemustest rääkima (Jacob & Furgerson, 2012) ning aitab seeläbi uuritaval koguda teema kohta rohkem vajaminevat infot.

Intervjuude kestus varieerus 25 minutist 1h 18 minutini. Intervjuud lindistati uurija mobiiltelefoni *Helisalvesti* rakenduse abiga. Intervjuu ajal tegi uurija märkmeid selle kohta, mida pidas oluliseks, kirjutades näiteks üles olulisemad märksõnad, mis uuritava jutu kokku võtsid. Eelnev aitab uuritava öeldut paremini meeles pidada ja mõne teema lõpus tema mõtteid ümber sõnastada. Sel viisil oli võimalik kindlaks teha, et mõlemad osapooled mõistavad üksteist sõna-sõnalt. Intervjuu lõpus tänas uurija intervjuus osalejat ja selgitas põgusalt edasisi uuringu etappe ning uuritava osa selles.

Andmete analüüs

Käesolevas töös on kogutud andmete puhul tegemist subjektiivse informatsiooniga, käsitledes isiku tundeid ja arvamusi, mitte arvulisi andmeid. Sellest tulenevalt valiti andmete analüüsimiseks kvalitatiivne sisuanalüüsimeetod (Laherand, 2008). Andmete analüüs oli induktiivne, võimaldades sisulise kategoriseerimise teel leida suuremahulisest informatsioonihulgast olulisemaid tähendusi ja seaduspärasusi (Hirsjärvi et al., 2005). Lisaks eelnevale osutus kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs andmete analüüsimisel sobilikuks, kuna

uuritava teema kohta ei ole piisavalt varasemaid uuringuid ja andmeid (Elo & Kyngäs, 2008; Laherand, 2008).

Andmeanalüüsi esimeseks etapiks oli lindistatud intervjuude sõnasõnaline transkribeerimine. Helisalvestised transkribeeriti nii põhjalikult kui võimalik, et säiliks intervjuueeritavate mõtete algne tähendus. Selleks kasutati *Express Scribe* programmi, mis võimaldas intervjuude helifaile soovi kohaselt tagasi kerida ja taasesitada ning pausilt eemaldades keris programm helifaili automaatselt mõned sekundid tagasi. Transkribeerimisel on selguse huvides transkriptsioonimärke: lühem paus (.) ja pikem paus (...) kõnes, (*naer*) üldine naer, kaks punkti viitab hääliku venitamisele ning nurksulgudesse [/] märgiti intervjuueerijapoolsed märkused või küsimused. Et tekst oleks mõistetav ja sidus, eemaldati transkriptsioonist intervjuueerija poolsed dialoogipartiklid, näiteks *mhmh*, *ahah*. Olenevalt intervjuu kestvusest võttis intervjuu transkribeerimine aega keskmiselt 6 tundi. Veendumaks teksti vastavuses helisalvestustega, kuulati ja loeti intervjuud veelkord üle.

Andmeanalüüsi teise etapi ettevalmistamiseks loeti Elo ja Kyngäse (2008) soovitusel alusel intervjuude transkriptsioonid vähemalt ühe korra üle, et tekiks sisu parem mõistmine ja terviklik ülevaade teemadest. Andmeid analüüsiti käsitsi kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Teostati transkribeeritud teksti avatud kodeerimine, mille esimeses faasis üldistati kogutud andmed kategoriseerimise teel. Tekstist otsiti välja tähenduslikud üksused, milles leiti uurimisküsimustest lähtudes olulisi mõtteid, kas lause(te) või fraaside kujul (Elo & Kyngäs, 2008; Petty et al., 2012). Seejärel pealkirjastati üksused vastavalt läbivale teemale kahe- kuni kuuesõnaliselt, mis koondusid tähenduse alusel alakategoriateks. Näitena on alljärgnevas tabelis (Tabel 1) toodud alakategooria „koolirõõm“ moodustumine.

Tabel 1. Tähenduslikest üksustest alakategoriate moodustamine

Katked intervjuudest	Alakategooriad
<i>Põhiline ikka see, et õpilane rõõmuga tuleb kooli ja nagu meie koolis siis ei taha pärast eriti kojugi minna. (Intervjuu 3)</i>	<i>Koolirõõm</i>
<i>Noh, et kes on siia klassi sisse kasvanud, nad tahavad siia tagasi. (Intervjuu 7)</i>	<i>Koolirõõm</i>

Ilmnunud alakategooriad grupeeriti kategooriateks ning nendest eristusid tähenduse alusel omakorda peakategooriad. Kategooriate moodustamisel konsulteeriti juhendajaga, reliaabluse suurendamiseks kodeeris autor andmeid aja möödudes uuesti ning ühe intervjuu analüüsimisel

kasutati kaaskodeerija abi. Kaaskodeerija soovitustest lähtudes korrigeeriti koodide sõnastust lühemaks, kuid üheselt mõistetavamaks ja täpsemaks, näiteks „kõrvale hoidvad lapsed“ muutus „õpilase eemalehoidvuseks“.

Tulemused ja arutelu

Järgnevalt antakse ülevaade käesoleva töö empiirilise osa tulemustest, mis lähtuvad töö eesmärgist ja püstitatud uurimisküsimustest. Magistritöö eesmärgiks oli waldorfkoolide klassiõpetajate kirjelduste kaudu välja selgitada, mida nad mõistavad termini „õpetaja ja õpilaste vahelised head suhted“ all ning milliste viiside ja võtete kaudu nad püüavad häid vastastikuseid suhteid saavutada. Uurimistulemused on esitatud uurimisküsimustest tulenevate temaatikate kaupa, milles sisalduvate peakategooriate all on toodud välja teemakohased tulemused. Uuringu eesmärgist lähtuvalt püstitati kaks uurimisküsimust:

1. Kuidas kirjeldavad waldorfkoolide õpetajad mõistet „õpetaja ja õpilaste vahelised head suhted“?
2. Kuidas kirjeldavad waldorfkoolide õpetajad heade vastastikuste suhete saavutamise viise ja võtteid?

Esimesest uurimisküsimusest tulenevalt tekkis kaks peakategooriat: head suhted ja halvad suhted, ning teisest uurimisküsimusest tulenevalt neli peakategooriat: heade suhete loomine õpilasega, heade vastastikuste suhete loomine kogu klassiga, kogu klassi ühtsustunde saavutamine, õpetajapoolne heade suhete kahjustamine. Kaldkirjas on valikuliselt näitlikustamiseks lisatud intervjuueritavate ütluseid ja nende öeldust väljavõetud teemavälised või ebaolulised katked on märgitud katkestusjoontega [---]. Parema mõistetavuse huvides on õpetajate ütlused vähesel määral keeleliselt toimetatud, näiteks on eemaldatud sõnakordused. Samas on jälgitud, et öeldu mõte ja isikupärasus säiliks. Tulemused on parema selguse eesmärgil esitatud koos aruteluga. Samuti on huvitavamad katked intervjuudest esitatud lisades peakategooriate kaupa (Lisa 2; Lisa 3), et need ei raskendaks teksti sees tulemuste jälgitavust.

Kirjeldused õpetaja-õpilaste vaheliste heade suhete kohta

Teostatud andmeanalüüsi tulemusena moodustus esimesest uurimisküsimusest tulenevalt kaks peakategooriat: head suhted (vt. lk 19) ja halvad suhted (vt. lk 21).

waldorfkoolide klassiõpetajate (edaspidi: õpetajad) heade õpetaja-õpilaste vaheliste suhete kirjeldustest eristusid head suhted õpilasega õpilasest lähtuvalt, head klassisisesed suhted ja õpetaja head suhted kogu klassiga. Samuti tõid intervjuueritavad välja erinevaid halbade

suhete tundemärke juhul, kui kontakt ühe õpilasega on halb (halb kontakt õpilasega) ja tüüpilised omadused lastel, kellega on õpetajate hinnangul keeruline head kontakti luua (keerulised õpilased). Kategooriate ja peakategooriate moodustumine on kujutatud allpool asetsevatel joonistel (vt Joonis 1, lk 20; Joonis 2, lk 21).

Head suhted. Esimese peakategooria all kirjeldasid õpetajad neid märke, mille järgi on võimalik eeldada, et suhted konkreetse õpilasega on head. Alakategooriad jagunesid kolmeks kategooriaks: õpetaja head suhted õpilasega, head suhted kogu klassiga ja head klassisisesed suhted kõigi klassi liikmete vahel.

Kategoorias, mis kirjeldas **häid suhteid õpilasega õpilasest lähtuvalt** töid intervjueeritavad esile õpilase julgust õpetajaga kontakti luua, kontakti otsivat kehakeelt, pingevaba kehahoiakut, viidates sellele, et õpilane tunneb ennast õpetaja juuresolekul kindlalt, valmisolekut koostööks ning õpetajale kingituste tegemist. Head kontakti väljendav kehakeel sisaldab intervjueeritava järgi pilkkontakti ja puudutusi, näiteks kallistamist.

Alguses õpilased väga tihti kallistavad. Et noh, siin ei ole küsimustki, et, et mis teema tal õpetajaga on kui ikkagi kallistab, nii lähedast kontakti otsib.

Teine kategooriana selgusid õpetajate kirjeldustest **heade klassisisesete suhete** omadused, millest nimetati klassisisesest pingevaba ja avatud suhtlemist, õpilaste vahelist lugupidavat suhtumist üksteisesse, omavahelist heatahtlikkust, üksteise eest seismist, õpilase julgust oma mõtteid kogu klassile väljendada, klassis valitsevat õiglast õhkkonda, õpilaste koolirõõmu ja klassis valitsevat südamlikkust. Pingevaba suhtlemise korral on õpetajal võimalus õpilastega aasida, kartmata nendepoolset solvumist. Samas leidis üks õpetaja, et avatus suhtlemisel on oluline klassisisesete probleemide ühisel lahendamisel. Üksteise eest seismine toodi samuti olulise komponendina välja, et ükski õpilane ei oleks eraldiseisev.

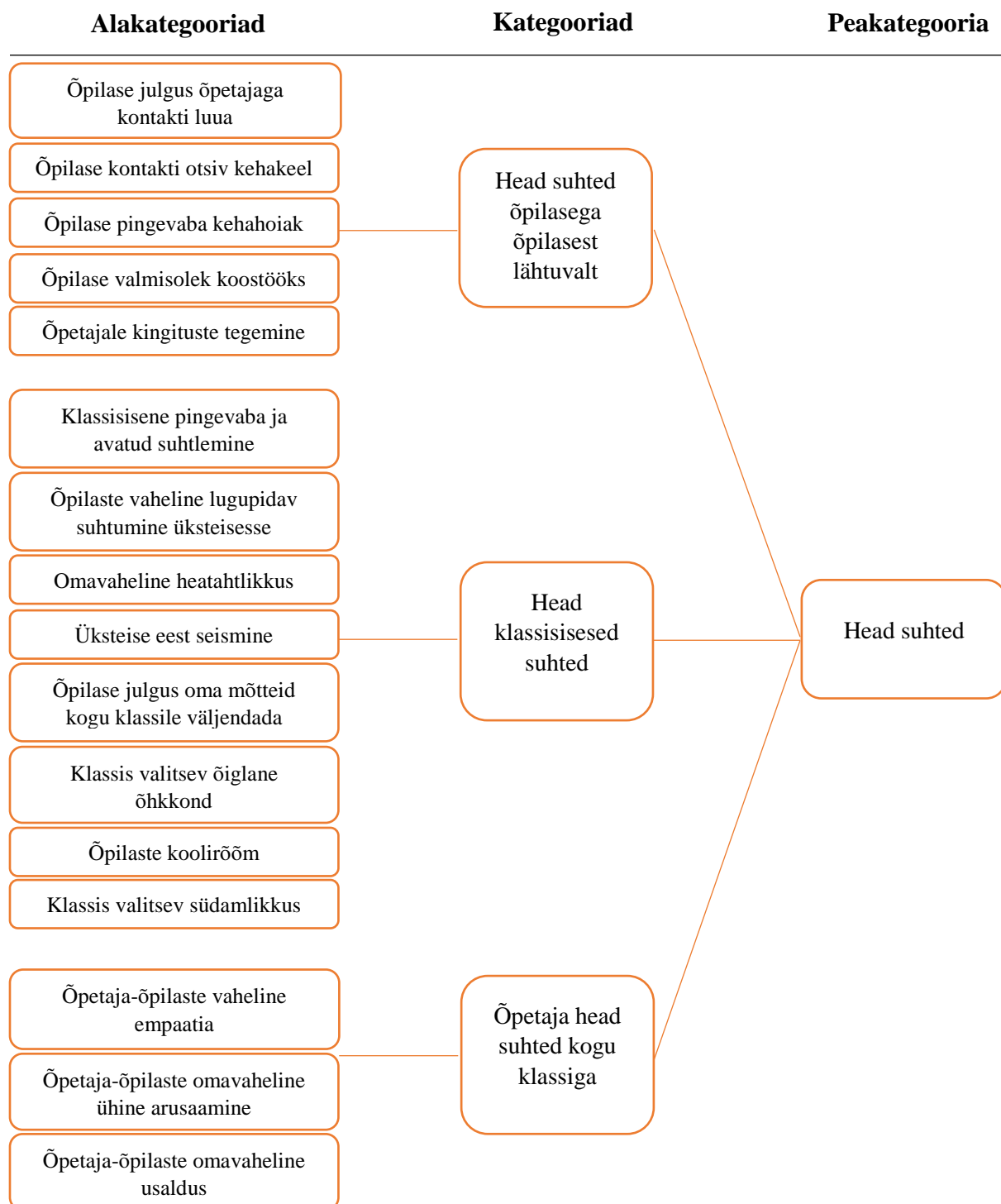
Me oleme üks tervik ja me vastutame kõik. Kõik nagu nüüd seal need kolm musketäri, et, eks ju, üks kõigi ja kõik ühe eest.

Heade suhete ilmingutes eristus kategooriana **õpetaja head suhted kogu klassiga**, mille all nimetasid uuritavad näitajateks õpetaja-õpilaste omavahelise empaatia, ühise arusaama aset leidvatest olukordadest ning omavahelise usalduse.

Head suhted (.) tähendavad usaldust, omavahelist usaldust. E.. mõistmist, ehk empaatia on hästi oluline. Ja nii-öelda samal liinil olemist, et me räägime sama asja, me saame samamoodi asjadest aru.

Demetriou, Wilson ja Winterbottom (2009) peavad empaatiat vajalikuks, et tajuda õpilase vajadusi ning tema vajaduste eest hoolt kanda ja tema muredele sobilikult reageerida.

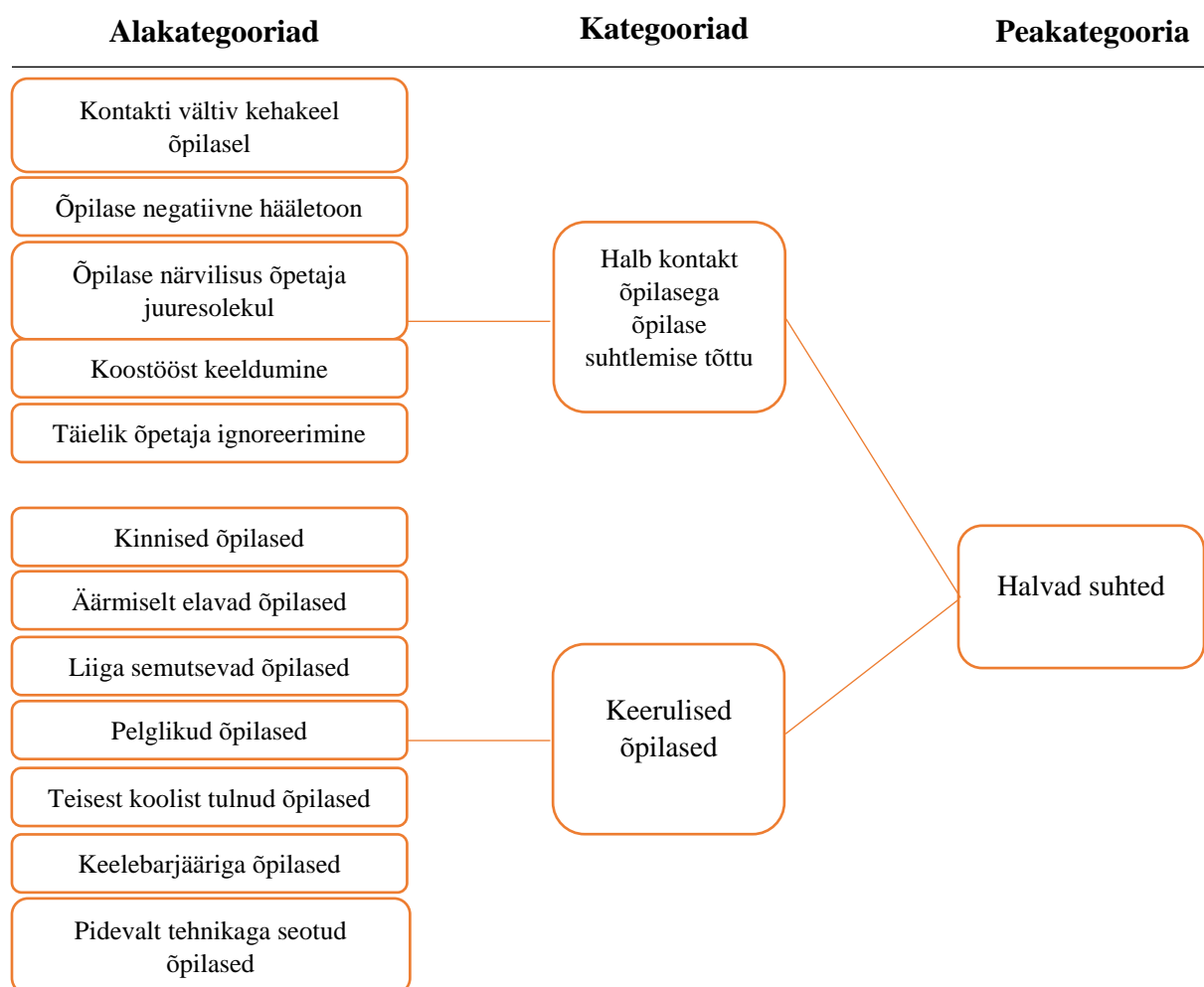
Samal liinil olekut määratleb Pianta (1999) kui teadmist, mida üksteiselt eeldada, omavaheliste sotsiaalsete märguannete paremat mõistmist ja suheldes piiride tunnetamist. Autor lisab, et sellise sotsiaalse tunnetuse areng on mõlemale osapoolle aega nõudev protsess, mida soodustab pikemaajaline koosveedetud aeg.



Joonis 1. Kategoriate jaotus: Kirjeldused headest suhetest

Vaadeldes heade suhete peakategooria kohta käivaid tulemusi võib öelda, et õpetajad kirjeldasid häid suhteid õpilastest ja klassisisestest suhetest lähtuvalt ning mitte õpetajast endast lähtuvalt. Häid suhteid on teisedki autorid kirjeldanud kui arusaamist, usaldust, austust, koostööd (Leitão & Waugh, 2007), empaatiat ja avatud suhtlemist (*open communication*) (Pianta, 1999),

Halvad suhted. Halbade suhete kirjeldused jagunesid kolme kategooriasse: Halb kontakt õpilasega õpilase suhtlemise tõttu, halvad klassisisised suhted ja keerulised lapsed, kellega on raske kontakti saavutada. Kategooriate moodustumine on kujutatud alljärgneval joonisel (vt Joonis 2).



Joonis 2. Kategooriate jaotus: Kirjeldused halvadest suhetest

Esimeses halbade suhete kategoorias kirjeldati **halba kontakt õpilasega õpilase suhtlemise tõttu**. Halvad suhted või halb kontakt ühe õpilasega väljendub õpetajate hinnangul eelkõige õpilase kontakti vältivas kehakeeles ja negatiivses hääletoonis. Mainiti ka õpilase närvilisust õpetaja juuresolekul, koostööst keeldumist ja täielikku ignoreerimist, millest viimane võib viidata suurematele probleemidele õpetaja-õpilaste vahelistes suhetes. Kontakti vältiva kehakeele juures märkisid intervjueeritavad, et hommikune õpilaste kättpidi tervitamine on hea tööriist, mille kaudu on näiteks õpilase käesurumise tugevust ja pilkkontakti hoidmist jälgides võimalik hinnata tema hetke meeleolu ja suhestumist õpetajaga.

Ja see on selline esimene indikaator, et kui tuleb ja tal on pea maas ja ta ei vaata otsa, kuskile mujale, ta tahab kätt ära tõmmata tegelikult, kui on see tere koht. [---] Et see on nagu see esimene märk, et õpilane hakkab nii-öelda kontaktist välja libisema.

Keeruliste õpilaste kategoorias kirjeldati õpilasi, kellega on kontakti loomine õpetajate hinnangul raskendatud tulenevalt õpilase temperamendist või tema olukorrast. Temperamenti puudutavatest omadustest nimetati kinniseid õpilasi, äärmiselt elavaid, liiga semutsemaid ja pelglikke õpilasi.

Lisaks nimetati teisest koolist tulnud õpilasi, kes alguses tihti võõrastavad ja vajavad klassi sisseelamiseks aega, keelebarjääriga õpilasi, kellega kontakti saavutamiseks tuleb suures osas loota kehakeelele, ja pidevalt tehnikaga seotud õpilasi, kelle tähelepanu on hajus. Õpetajate kirjeldustest selgus, et ülevoolavalt elavate laste puhul on kontakti raskem saavutada kui kinniste õpilaste puhul

Ja sest mulle tundub, et nad justkui ei olegi kontaktis kogu selle kohal olemisega või siin olemisega. Ja siis ongi nendega ka väga raske saada kontakti.

Uuringust selgus, et intervjueeritavate halbade suhete kirjeldused on omavahel pigem sarnased. Ühtlasi selgus, et õpetajad tunnetavad halba kontakti läbi õpilastelt tajutavate olekute. Rimm-Kaufman & Sandilos (2011) leidsid teisest küljest, et halvad suhted väljenduvad ka õpetaja poolt kogetud negatiivsete emotsioonide, näiteks frustratsiooni või vihana, mida antud uuringus ühegi intervjuu puhul ei mainitud.

Kirjeldused õpetaja-õpilaste vaheliste heade suhete saavutamise viiside kohta

Järgnevalt antakse ülevaade teist uurimisküsimust puudutavatest uuringu tulemustest. Intervjueeritavate heade suhete saavutamise viiside kirjeldustes eristus neli peakategooriat: heade suhete loomine õpilasega, heade vastastikuste suhete loomine kogu klassiga, kogu klassi ühtsustunde saavutamine, õpetajapoolne heade suhete kahjustamine. Esimene peakategooria (vt lk 23) keskendub ühe konkreetse õpilasega heade suhete saavutamise võimalustele. Teine peakategooria (vt lk 29) sisaldab viise, mis võimaldavad õpetajal luua

häid suhteid kogu klassiga, sealhulgas häid suhteid soodustavaid õpetaja omadusi ja konkreetseid tegevusi. Kogu klassi ühtsustunde saavutamise peakategooria alla (vt lk 40) koondusid viisid, mille abil luua häid suhteid kõikide õpilaste vahel, kasvatades seeläbi ühtset kokkuhoidvat klassi. Neljas peakategooria (vt lk 45) võtab kokku need viisid, mis õpetajate hinnangul mõjuvad headele suhetele kahjustavalt nii ühe õpilase tasandil kui kogu klassi ulatuses.

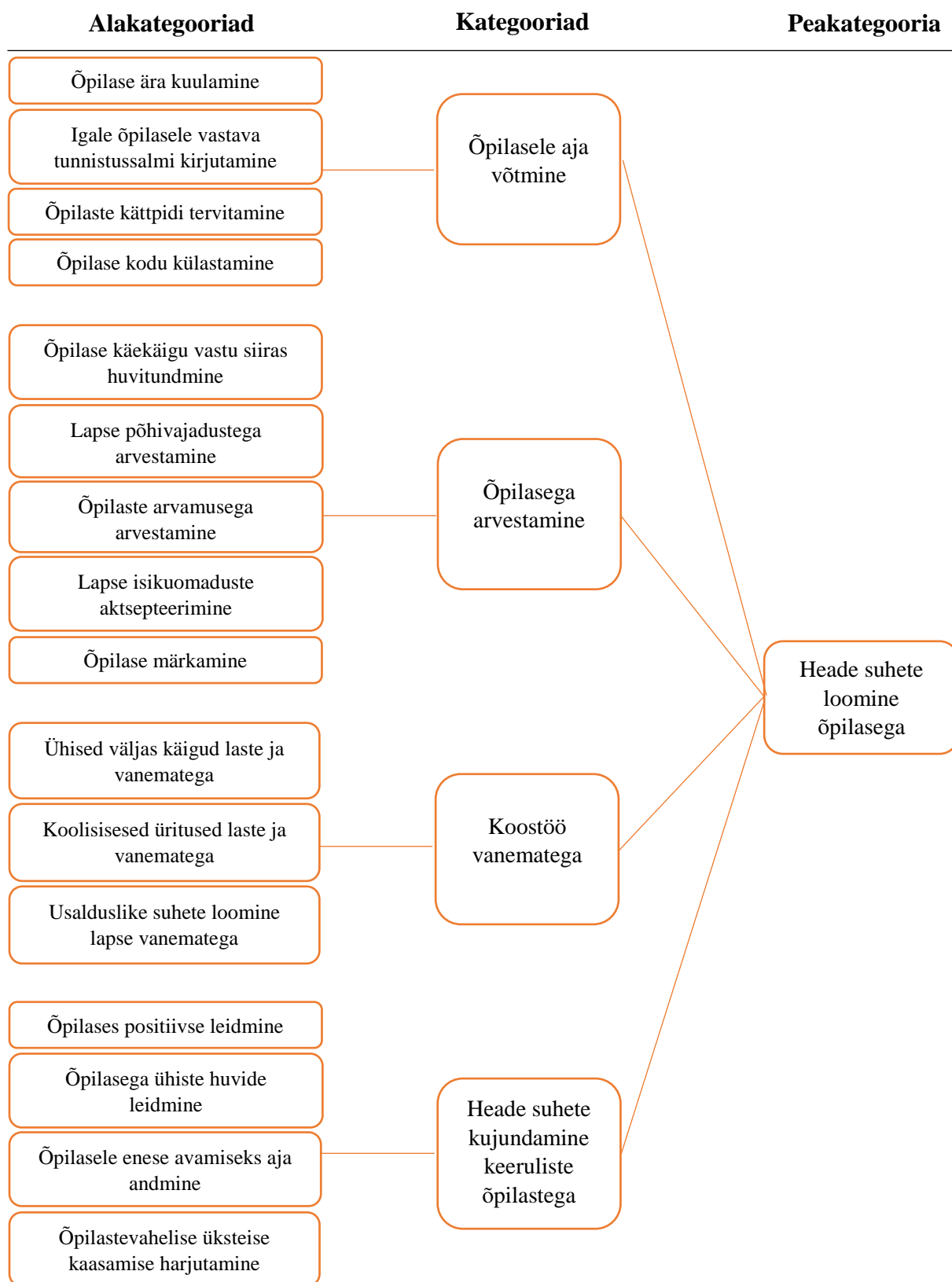
Peakategooria: Heade suhete loomine õpilasega. Ühe konkreetse õpilasega heade suhete saavutamisel tulid intervjuudest esile mitmed viisid, millest mõned põhinevad erandlikult waldorfkooli metoodikal. Tegevused jagunesid nelja kategooriasse: õpilasele aja võtmine, õpilasega arvestamine, koostöö vanematega, heade suhete kujundamine keeruliste õpilastega. Kategooriate moodustumine on kujutatud allpool asetseval joonisel (vt Joonis 3, lk 24).

Õpilasele aja võtmise kategoorias nimetasid õpilasega heade suhete loomisel viise, mis eeldavad igapäevaselt õpilasele piisava aja pühendamist ja siirast soovi õpilast mõista. Oluliseks hinnati õpilase ärakuulamist, eelkõige teda vaevava mure korral. Viimasel juhul ei piisa ainuüksi aktiivsest kuulamisest vaid õpetaja peaks püüdma õpilase probleemile ka lahendust leida. Seevastu tuleks vältida liigset pealetükkivust, kui õpilasel pole tahtmist oma muret õpetajaga jagada, ning tagada õpilasele rääkimise võimalus tulevikus.

Üheks aeganõudvamatest viisidest, mis kujundab õpilasega häid tähendusrikkaid suhteid, on lapsele isikliku tunnistussalmi koostamine. Õpetaja kirjutab kevadel igale õpilasele lühikese luuletuse, mis räägib selle lapse oskustest ja iseloomuomadustest olevikus ning kirjeldab tema võimalikku arengut aasta pärast. Seejärel loeb õpilane seda salmi klassis iga nädal temale mõeldud ajal, et see tema arengut alateadlikult toetaks. Luuletusi kirjutab õpetaja esimesest klassist peale kuni viimase aastani gümnaasiumis ning vanuse kasvades muutuvad salmid sügavamasisuliseks ja mõnel juhul ka süngemaks. Tunnistussalmi kirjutamine igale õpilasele nõuab õpetajalt lapse üle pikemat mõtisklemist ja refleksiooni, kuid on õpetajate sõnul pikemas perspektiivis kasulik viis õpilase süviti tundmaõppimiseks.

*Ma olen mõelnud laste peale, mediteerinud nende peale, kirjutanud luuletusi neile.
Väga ikka tugevad suhted tekivad õpetaja-õpilaste vahel.*

Teine waldorfkooli metoodikale eriomane viis antud kategoorias on õpilaste kättpidi tervitamine igahommikusel klassi sisenemisel ning mõne klassi puhul kätlemine ka koolipäeva lõpus enne koju minekut. Seda viisi peeti mainimisväärseks, kuna eriti paljulapselistes klassides on võimalik iga õpilasega vähemalt hetkeks luua füüsiline kontakt ja silmside, mis muul juhul võivad kogu päeva vältel jääda olematuks.



Joonis 3. Kategoriate jaotus: Heade suhete loomine õpilasega

Intervjueeritavad täheldasid, et selline isiklik vastuvõtt aitab õpetajal tajuda õpilase meeleolu ja võib osutada õpilast vaevavatele muredele ja positiivsele või negatiivsele suhtumisele õpetajasse.

Samuti aitab käsitlemine luua õpetajale selgema ettekujutluse õpilase iseloomust ja tekitada lapses tunde, et ta on õpetaja poolt oodatud ja teda märgatakse. Kuigi tähelepanu ei pruugi õpilane waldorfkoolis rohkem saada kui tavakoolis, on intervjueeritavate sõnul iga märkamine heade suhete kujundamisel määrava tähtsusega.

Märkamist rõhutas samuti Charney (2002), kelle sõnul ei saa õpetaja olukorda adekvaatselt hinnata ja teadlikke otsuseid vastu võtta, kui ta pole teadlik oma õpilaste muredest, tujudest, suhtumisest või loomusest. Õpetaja peaks märkama väiksemaidki detaile, sealhulgas õpilase pingutust, huve, et tekitada õpilases kuuluvustunne. Füüsiline puudutus, nagu ka silmside mõjuvad Pianta (1999) sõnul positiivselt vastastikustes suhetes pingete ja frustratsiooni lahustamisel ning muutused on neid kasutades pikema aja möödudes märgatavamad.

Juhul kui õpetaja soovib õpilasega paremat kontakti saavutada, on võimalik organiseerida kodukülastus. Intervjueeritavate väitel on kodukülastusel suur võime häid suhteid õpetaja-õpilase vahel edendada, kuna kokkusaamine toimub lapse jaoks koduses tuttavas keskkonnas. Kodukülastuse eesmärk pole arutada lapse probleeme suhete või õpingutega vaid püüda muuta suhet lapsega isiklikumaks ning õppida teda paremini tundma. Samuti võib õpetaja kasutada seda viisi eesmärgiga kontrollida sobilike koduste õppimistingimuste olemasolu.

Ja see kohe.. siis tekib teine side. Ma olen tema kodus. Ja ta ise seal on nagu peremees või perenaine, kes võtab mind siis nagu vastu ja. Ja järgmine päev tuleb, vaatab teise näoga otsa sulle hoopiski.

Õpilastega arvestamine kategooria alla koondusid viisid, mille kaudu tekitada õpilastes kuuluvuse ja hinnatuse tunne. Intervjuudest tuli esile iga õpilase käekäigu vastu huvi tundmine, mille puhul on oluline õpetaja siirus. Seega ei ole õpilase vastu huvitundmise eesmärk niivõrd heade vastastikuste suhete loomine kui inimlik huvi õpilase heaolu vastu ning head suhted on vaid lisanduvaks kasuks. Ühe intervjueeritava väitel tajuvad õpilased, kui õpetaja pole oma kavatsustes siiras, mistõttu võib huvi teesklemine head suhet rikkuda. Rimm-Kaufman ja Sandilos (2011) tõstavad samuti huvi väljendamise esile, väites, et õpilane on aldis enda kohta rohkem infot õpetajale jagama, kui teab, et õpetajal on tema käekäigu vastu siiras huvi.

Waldorfkoolis on õppetöö läbiviimisel õpilaste vajadustega arvestamine kesksel kohal. Intervjuudes märgiti, et kui õpilase põhivajadused pole täidetud, pole tal võimalik ka efektiivselt teadmisi omandada. Sellest tulenevalt peaks õpetaja võtma arvesse õpilase halba enesetunnet ja sellele vastavalt tegutsema. Kui tegemist pole raskemakujulise tervisehädaga, võib õpetaja näiteks lapsel esineva peavalu korral võimaldada tal õppetööst puhata. Iga terviseprobleemi esinedes pole vaja esimese lahendusena last kooliarsti juurde saata ning klassi võimalusi arvestades võib õpilasel lubada ka lamamisasendis olla, kuni tema enesetunne paraneb.

Õpetajal tuleks arvestada kõikide õpilase vajadustega, millest intervjuudes mainiti nii füsioloogilisi kui sotsiaalseid vajadusi. Ühe intervjuueeritava sõnul tagab nende vajaduste eest pidev hoolt kandmine õpilaste hea enesetunde ja võimaldab õpilastel omakorda edukamalt õppida. Kui õpilaste vajadustele tähelepanu ei pöörata ja nendega ei arvestata, võib õpetajal tekkida tunnis korra tagamisel probleeme.

[J]a kõik on, eks ju, kogu klass on võrdselt hooldatud selle koha pealt, siis tal on võimalus tööd teha.

Eraldi rõhutati intervjuudes heade suhete loomisel õpilaste arvamusega arvestamist, et nad tunneks end täisväärtuslike inimestena. Kui õpetaja õpilaste seisukohti arvesse ei võta ja õpilased tajuvad, et nende arvamus ei loe, võib see nendevahelisi suhteid kahjustada. Õpilased peaksid tundma, et nende arvamust hinnatakse teiste klassi liikmetega võrdsel määral.

Õpilaste vastu huvi tundmine ja nendega arvestamine, viitab õpetaja hoolivusele ning uurides õpetaja-õpilaste vaheliste suhete ja õpilaste käitumise vahelist mõju põhikoolis, leidis Wentzel (1996), et õpilased panevad tunnis paremini tähele kui nad tajuvad, et õpetaja nendest hoolib.

Lapse isikuomaduste aktsepteerimist peeti õpilastega heade suhete saavutamisel vajalikuks, kindlustamaks, et õpilane ei tunneks ennast oma temperamendist tulenevate probleemide tõttu alaväärsena. Mainiti, et õpetamine waldorfkoolis on temperamendikeskne ning arvestatakse näiteks õpilase energilist loomust ja pakutakse talle sellele vastavalt tasakaalustavaid tegevusi. Tuleb jälgida, et õpilane üldistest reeglitest kinni peab ja neid mõistab. Lapse omadusi ei kritiseerita vaid püütakse õpilast toetada raskustega toime tulemisel ja oma käitumises tasakaalu leidmises läbi erinevate meetodiliste võtete. Eesmärk on siinkohal aidata lapsel oma käitumiseks näha alternatiivseid võimalusi ning sobivat käitumist seejärel temaga harjutada. Peab arvestama, et uute käitumisharjumuste omandamine on õpilasele raske ja muutusteks kulub aega.

Et see ei ole halb, et ta on ühte või teistmoodi või üht- või teistsugune. Lihtsalt tuleb siis teada, kuidas teda toetada ja mis on need asjad, mis just sellele lapsele oleks vajalikud, et teda toetada.

Õpilastega arvestamise juurde kuulub eelnevale lisaks ka õpilaste märkamine, mis tähendab õpetajapoolset tähelepanu pilkkontaktist kuni sõbralike märkusteni. Olenevalt õpilase iseloomust võib laps oodata õpetajalt erinevat tüüpi tähelepanu. Detailset märkamist rõhutati eriti algklasside puhul, kuna lastel on selles eas tähelepanuvajadus suur.

Kategoorias **koostöö vanematega** sisalduvad viisid, mille abil luua hea side lapsevanematega. Tihe koostöö laste vanematega aitab intervjueeritavate sõnul toetada õpetajal oma õpilasega heade suhete kujunemist. Arendades häid suhteid laste vanematega on õpetajal lihtsam õpilasega head kontakti luua. Et õpetaja saaks õpilasega kontakti waldorfpedagoogikale omaselt õpilase keha, vaimu ja hinge tasandil, peab sarnaselt intervjuude tulemustele Schwartz (2009) oluliseks teguriks lapsevanematega suhtlemist ja nendega kontakti leidmist.

Vanematega korraldatakse mitmeid ühiseid ettevõtmisi, millest nimetati intervjuudes ühismatki, ühiseid projekte, koolisisesid üritusi ja lastevanemate õhtuid. Need ettevõtmised ühendavad omavahel nii õpetajaid, lapsi ja nende vanemaid kui lapsevanemaid omavahel, luues peredevahelist usaldust. Koolisisesel üritustel antakse vanematele võimalus ise üritusi korraldada ning õpetaja-lapsevanema koostöö ühise eesmärgi nimel tugevdab nendevahelist sidet. Lastevanemate õhtud on sarnased klassiõhtutele, erinedes lastevanemate koosolekust sellepoolest, et on olemuselt meelelahutuslikud ja kaasatud on ka õpilased. Vanemad saavad ise korraldada mängu ja võistlusi ning koosveedetud aeg võimaldab perekondadel ja kogu klassikollektiivil üksteist paremini tundma õppida.

Ja kanuumatkad kevadel ja vanematega koos, et selles mõttes e.. head suhted on klassiga kui sul on vanematega kõik paigas. [---] Ja need ühised, ühised sellised projektid nagu kasvatavad kokku ka.

Luues usalduslikud suhted laste vanematega, on ühe intervjueeritava sõnul õpilaste käitumine parem ja nendega on lihtsam head kontakti saavutada. Kui õpetajal vanematega häid usalduslikke suhteid pole, võivad perega tekkida lahkkelid, mis mõjutavad negatiivselt õpilase suhtumist kooli ja õpetajasse. Kui vanemad pole kooliga ja õpetajaga rahul, ei usalda õpetajat ka laps. Seevastu, kui õpetaja ja lapsevanema suhted on head ja usalduslikud, tunneb laps end koolis käies kindlamalt ja turvaliselt ning on teadlik, et tema heaolu eest hoolitsetakse.

[K]ui vanemale tundub, et see kool on üks õudne paik, kus tema last üldse ei mõisteta ja ei toetata, siis tegelikult need signaalid sealt kodust lähevad sinna lapse sisse ka ja laps tuleb selle tundega kooli, on ju.

Hill ja Taylor (2004) kirjutavad, et lapsevanemast õhkuv ebausaldus õpetaja vastu võib sarnaselt intervjueeritava ütluse järgi mõjutada lapse suhtumist kooli ja õpetajasse. Samuti aitab koostöö vanematega muuta käitumisnormid õpilasele üheselt mõistetavaks. Mida rohkem on õpetaja-vanema vahelisi lahkkelisid sobiliku käitumise teemal, seda rohkem võib see õõnestada õpetaja autoriteeti (Hill & Taylor, 2004).

Kategooria heade suhete kujundamine keeruliste õpilastega koosneb intervjueeritavate väljapakutud viisidest heade suhete loomiseks nn keeruliste õpilastega. Märgiti, et igas õpilases tuleks leida midagi positiivset, isegi kui ta paistab igast aspektist vaadatuna ebameeldiv või eemaletõukav. Leides õpilases midagi meelepärast ja sellele keskendudes, soodustab õpetaja temaga tulevikus hea kontakti saavutamist.

Lisaks aitab head kontakti luua õpilastega ühiste huvide leidmine või vähemalt huvi tundmine lapse lemmiktegevuste, hobide ja muu sellise vastu. Uurides ja tundes õpilase huvialasid saab õpetaja neid ära kasutada õppetööd läbi viies, mis lõpptulemusena õpetaja-õpilase vahelist suhet edendab ja neid omavahel liidab. Õpetaja huvi välja näitamine õpilase vastu on lapsele oluline ja mõjub õpilase suhtumisele õpetajasse positiivselt. Ka Rimm-Kaufman ja Sandilos (2011) on märkinud, et õpilaste huve teades saab õpetaja tuua õppetöös näiteid laste huvialadega kooskõlas.

Kes siin on ikka arvutimängude küüsis, siis küsin, et 'mis levelil sa juba oled seal ja'. Küsib, et (kohkunult) 'õpetaja, kuidas sa tead, mis levelid seal on?'. Eks ma olen ikka kursis. [---] Et.. leida [ühiseid] ühiseid kokkupuute punkte, jah.

Ühise leidmine õpilastega on mitmete autorite väitel heade suhete edendamisel efektiivseks mooduseks. Gehlbach jt (2016) järeldasid oma uuringu tulemuste põhjal, et kui õpilased ja õpetajad keskenduvad omavaheliste sarnasuste leidmisele, tajuvad nad endi vahel sarnasusi rohkem. Teineteises mitmete ühiste omaduste tunnetamine edendab omakorda vastastikuseid suhteid. Seevastu kui õpetaja ei suuda õpilastega samastuda ja õpilane seotust õpetajaga ei tunneta, kannatavad õpilase käitumine ja õpitulemused (Marzano et al., 2003). Toetudes uuringutele, väidavad Keddie ja Churchilli (2005), et õpetajate suutlikkus oma õpilastega hästi samastuda on üheks märkimisväärsmaks teguriks, mis toetab õpilasi heade õpitulemuste ja suhete saavutamisel.

Kui õpilasega kontakti saavutamine on keeruline tema eemalehoidva ja kinnise oleku tõttu, leiavad intervjueeritavad, et parim viis on sellises olukorras anda õpilasele avanemiseks aega ja mitte püüda intensiivselt läbi erinevate strateegiate, näiteks läbi küsitlemise või mängudesse kaasamise, temaga paremat kontakti saavutada. Eesmärk on vältida liigset

surveavaldamist õpilasele, kuid vajaduse korral olla õpilase ärakuulamiseks alati valmis ja tema jaoks olemas.

[M]a respekteerin tema seda ruumi, et ta võib-olla ei taha sellel hetkel rääkida, aga ma olen ikkagi olemas ja ikkagi ei anna järgi (naer).

Heade suhete kujunemist klassis näiteks mujalt tulnud või keelebarjääriga lastega saab õpetaja kujundada läbi teiste klassi õpilaste, õpetades neid läbi mängude üksteist tegevustesse kaasama. Õpetaja võib keerulisema olukorra puhul kogu klassiga vestelda, et suunata kõiki õpilasi mõistvale suhtumisele ja toetavale käitumisele. Samuti aitab ühe intervjuueeritava sõnul pingelistes olukordades huumori kasutamine.

Peakategooria: Heade vastastikuste suhete loomine kogu klassiga. Järgnevalt võetakse kokku tulemused, mis kirjeldavad õpetaja viise loomaks häid klassisiseseid suhteid kogu kollektiivis. Kolme kategooriana eristusid õpetaja omadused, häid suhteid soodustavate väärtuste kujundamine ja turvalise klassikeskkonna loomine. Kategooriate moodustumine on kujutatud allpool asetsevatel joonistel (vt Joonis 4, lk 30; Joonis 5, lk 35).

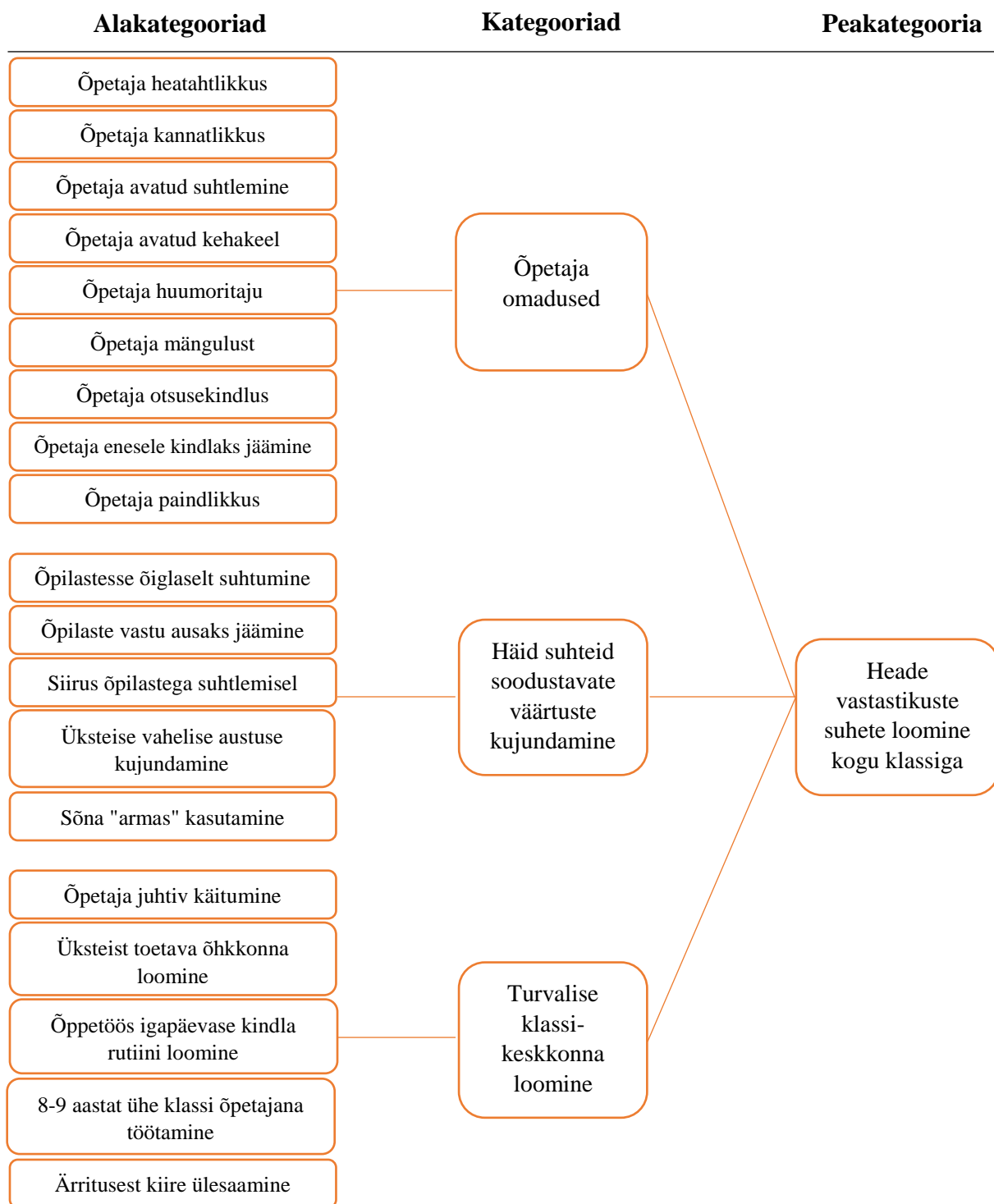
Õpetaja omaduste kategoorias hindasid intervjuueeritavad õpilastega heade suhete saavutamisel õpetaja juures oluliseks inimlikel väärtustel põhinevaid omadusi nagu heatahtlikkus ja kannatlikkus. Lisaks peeti oluliseks õpetaja avatud suhtlemist, et õpilastel tekiks usaldus ja julgus väljendada õpetajale oma rõõme ja muresid.

Olulisteks õpetaja omadusteks nimetati veel avatud kehahoiakut, mille all mõeldakse õpetaja vaba olekut, vältides näiteks käte ristamist rinnal või klassile selja pööramist ning mis Kripsi (2017) sõnul on iseloomulikuks avatud suhtlemisele. Õpilaste poole seljaga seismine kaotab õpetaja-õpilaste vahelise kontakti ja takistab õpetajal lapse abivajamise märkamist. Täiendavalt rõhutati õpetaja sõbralikku hääletooni. Õpetaja peaks püüdma suhelda vägivallatult, vältides sealhulgas kurjustamist või hääle tõstmist, mis ühe intervjuueeritava hinnangul on õpilastega suhtlemisel täielikult ebavajalikud.

Mitmel korral rõhutasid intervjuueeritavad õpetaja huumoritaju ning oluliseks peeti mängulust ja koos sellega näitlemisoskust, milleta oleks tegevõpetajal tunde raske läbi viia. Mängulust on kasulik nii õpilaste tähelepanu juhtimisel kui pingeliste olukordade lahendamisel.

Et terve klass hakkaks korraga naerma ja kogu pinge oleks sekundiga läinud. Muidu jaga ja jagele sõnadega ja võib minna sul pool tundi.

Õpilastega huumorit kasutades tuleb õpetajal jälgida õpilaste vanuseastmeid ning valida vastavalt sellele sobiv huumoristiil.



Joonis 4. Kategoriate jaotus: Heade vastastikuste suhete loomine kogu klassiga (1)

Vanemate, teismeeas laste puhul on oluline, et õpetaja suudaks naljadega kaasa minna, iseenda üle naerda ja mitte õpilaste naljade peale solvuda kui õpilased hakkavad näiteks käitumis- ja kõnemaneele pilkavalt jäljendama. Õpetaja ei tohiks klassi naljamehe rollis

olevaid õpilasi maha suruda, vaid peaks püüdma naljadega kaasa minna, et tekitada sel viisil üksteisevaheline usaldus ja õpilaste edaspidine julgus end väljendada. Õpetaja negatiivne hoiak naljade suhtes tekitab õpilastes trotsi ja võib seega headele suhetele kahjulikuks osutada. Väiksemate laste puhul peaks õpetaja naljadesse suhtuma ettevaatlikkusega, kuna esimestes klassides võivad õpilased õpetaja nalju valesti mõista ja solvuda. Samas rõhutati, et igas olukorras pole nali alati kohane ja keset tööaega on õpetajal otstarbekam piire kehtestada.

Huumori kasulikkuse õppetöös tõid välja ka Van Praag, Stevens ja Van Houtte (2017), kelle põhikoolide põhjal valminud uuringus analüüsiti huumori mõju õpetaja-õpilaste sotsiaalsele lävimisele ja grupidünaamikale. Uurijad leidsid, et huumori kasutamine võib õpetaja-õpilaste vahelisi suhteid edendada. Kui õpetaja ja õpilaste huumoritaju on sarnane, suurendab see õpetaja-õpilaste omavahelist seotust. Huumor suurendab õpilaste motivatsiooni tunnis tähele panna ja klassireegleid järgida (Van Praag et al., 2017).

Õpetaja omaduste hulgas toodi tähtsana välja veel õpetaja otsusekindlus, enesele kindlaks jäämine ja paindlikkus. Otsusekindluse all mõeldakse õpetaja suutlikkust lubadustest kinni pidada, eeldades seega öeldu eelnevalt läbimõtlemit ja selget sõnastust. Öeldust taganemist võivad õpilased võtta kui lubaduse murdmist, mistõttu on täpsus eneseväljenduses heade suhete loomisel oluliseks nüansiks. Õpetajal tuleks Charney (2002) väitel mõelda oma sõnad enne ütlemist selgelt läbi ja neid selgelt ning ausaks jäädes kasutada. Kui õpetaja austab oma lubadusi, kalduvad ka õpilased samasugusele käitumisele.

Samuti tuleb õpetajal lastega suhtlemisel tajuda piiri enesele kindlaks jäämise ja paindlikkuse vahel. Olenevalt olukorrast peaks õpetaja olema suuteline oma otsustele kindlaks jääma, sealjuures arvestama õpilase olukorraga ning määrava põhjuse või õpilasepoolse hea argumendi olemasolul oma otsust võimaluse piires muutma. Õpetaja järjekindlus tagab Pianta (1999) sõnul õpilastele õpetajaga suheldes stabiilsuse ja püsivuse ning muudab õpikeskkonna lapse jaoks turvaliseks. Kui õpetaja ei ole oma otsustes järjekindel, peegeldub see samuti kõigi klassi liikmete ebastabiilses etteennustamatus käitumises. Olukorra tõsidusest olenemata endale kindlaks jäämine paneb õpilased õpetaja sõnu uskuma, tekitades neis usaldust ja turvalisustunnet (Charney, 2002).

On näha, et, et tegelikult, jah. Tahavadki nagu piire, ja pärast on õnnelikud ja rõõmsad, et see õpetaja ei andnud järgi.

Häid suhteid soodustavate väärtuste kujundamise kategooriasse koondusid õpetajate intervjuudest ilmnenuid võtted, mis toetavad kõigi klassi liikmete poolt ühiselt omaks võetud üldinimlike väärtuste kujundamist. Allpool nimetatud alakategooriad kirjeldavad õpetaja

väärtushoiakuid, mille eeskujul luuakse ühised töökspidamised ja ootused kõigi klassi liikmete vahel.

Intervjueeritavad pidasid oluliseks õpilastesse õiglaselt suhtumist, täheldades, et lastel on õiglustunne tugevalt arenenud. Igasugune õpetajapoolne ebaõiglane kohtlemine võib neid riivata, põhjustades seeläbi teineteisevahelisi pingeid. Iga õpilast tuleb intervjueeritavate sõnul kohelda samaväärselt, olenemata õpilase soost või mõnest muust kõrvalisest tegurist.

Kipub nagu tavaliselt olema, et poisid jäävad alati nagu rataste vahele. Et ma püüan sellist võrdsust säilitada.

Intervjuudes toodi esile õpilaste vastu ausaks jäämist ning seda ka juhul, kui tegemist on õppetüki edastamiseks loodud väljamõeldisega, näiteks muinasjutu või loomalooga. Kuigi lapsed elavad maailmas, milles loodus omavahel suhtleb, siis vestlused loos peavad põhinema tõel. Kui õpilased tajuvad, et õpetaja on neile valetanud, võib see kahjustada õpilase usaldust ja austust õpetajasse.

Eelnevast mõnevõrra erinev viis õpilastega heade suhete saavutamiseks on õpetaja siirus, ehedus õpilastega suhtlemisel. See eeldab, et õpetaja ei teeskle ega varja oma emotsioone ning väljendab sõnaliselt hea- või pahameelt selliselt, nagu seda tunneb. Lisaks mainiti, et õpilased tajuvad selgelt õpetaja ebasiirust.

Lisaks mainisid intervjueeritavad ka õpetajapoolset vabandamist. Leiti, et hea suhte saavutamiseks õpilastega peaks õpetaja olema võimeline oma vigu tunnistama ja õpilaste ees vabandama, olenemata õpilaste vanusest. Õpilaste ees vabandamine omab veelgi enam tähtsust, kui õpetaja on eelnevalt õppetöö käigus ärritunud ja enesevalitsuse kaotanud, kuna ühe intervjueeritava sõnul on õpetaja endast välja minekul õpilastele halb mõju.

Heade suhete loomisel võib õpetajate hinnangul probleemseks osutada õpilaste liigne semutsemine ja austuse kadu, millest tulenevalt on oluline vastastikuse austuse pidev kujundamine. Kui õpilaste olek õpetaja suhtes muutub liialt familiaarseks, on intervjueeritavate hinnangul aeg-ajalt vajalik tuletada meelde koolis kehtivad reegleid ja viisaka käitumise tavad. Õpetaja pole õpilastega samal tasemel ja peab sõbralike heade suhete puhul oma positsiooni säilitama. Intervjuudest selgus, et waldorfpedagoogikal on ühiseid omadusi kogukonnapõhise lähenemisega (*community-based approach*), mille järgi peaks õpetaja püüdlema oma suhetes õpilastega partnerluse poole nii ühe õpilase kui terve klassiga (Watson & Battistich, 2011). Samas on partnerlus Watsoni ja Battistichi (2011) sõnul ebavõrdne, kuna õpetaja on vastutav laste õpetamise, julgustamise ja toe pakkumise eest, tagades talle sellest tulenevalt vastastikustes suhetes õpilastega kõrgema positsiooni.

Ühtlasi rõhutati, et austus peab olema mõlemapoolne ja õpetaja on sellel alal õpilastele eeskujuks. Kui õpetaja austab õpilasi ja nende omapärasid, loob ta ka õpilaste seas tolerantsema õhkkonna.

Et tegelikult hästi austatakse, kes milline on. Et.. see on hästi oluline ja kui õpetaja seda austab, siis austavad omavahel ka.

Üksteisevaheline austus ja head suhted toetuvad waldorfkoolis suurel määral klassi ja kooli tavadele. Intervjueeritavate ütluste kohaselt kasutatakse waldorfkoolides palju sõna "armas". Seda sõna kasutades tervitavad õpetajad lapsi ja alustavad sellega igapäevaselt oma tundi. Sõna omandab sobivas olukorras kasutades klassi liikmete jaoks üldisema tähenduse, sümboliseerides omavahelist austust ja ühtsust. Seevastu tuleks vältida selle sõna sagedast otstarbetut kasutamist, et selle tähendus ei devalveeruks.

Meil muutub see sõna ja sellega seonduv omaseks, loomulikuks elu osaks, laps julgeb seda ise öelda ja temale öeldakse ka.

Turvalise klassikeskkonna loomine. Heade õpetaja-õpilaste vaheliste heade suhete eelduseks on intervjueeritavate hinnangul turvalise klassikeskkonna kujundamine. Üheks oluliseks teguriks õpilaste turvalisustunde saavutamisel on õpetaja juhtiv käitumine ehk erinevates olukordades protsessi haldamine ja vastutuse võtmine.

Et kui nad näevad, et ma haldan olukorda, valdan protsessi, mind saab usaldada, siis nad julgevad ise olla vabamad ja loomulikumad ja..

Oma juhtiva käitumisega on õpetajal võime luua üksteist toetav õhkkond klassis, et õpilased julgeksid end klassikaaslaste seas väljendada, kartmata pilkamist või halvustamist. Marzano, Marzano ja Pickering (2003) leiavad täiendavalt, et õpetaja suutlikkus õpilaste õppimisprotsessi ja käitumist juhtida on üheks tingimuseks suhte kõrge kvaliteedi tagamisel.

Õpetaja-õpilaste vahelisi häid suhteid soodustab igapäevase kindla rutiini loomine, kuna pidev ühesugune rütm aitab säilitada korda ja vähendab õpetajate sõnul distsipliiniprobleeme. Harjudes tunni kindla rütmiga suudavad õpilased oma tööd iseseisvalt reguleerida ning vähenevad olukorrad, kus õpilased tegelevad õppetöö ajal korrarikkumise või millegi tunnivälisega. Distsipliiniprobleemide vähenemisel esineb omakorda õpetaja ja õpilaste vahel vähem lahkhelisid ja võimaldab tunnis keskenduda konstruktiivsetele tegevustele.

Muidu on tegelikult see rütm on täiesti paigas ja asjad tulevad üksteise järgi ja neil ei olegi aega tunni ajal tegeleda mingite sahmerdamistega.

Sarnaselt intervjuudes väljatoodule väidab ka Burden (2003), et rutiin tagab õppetöö toimingutes sujuvad üleminekud ning hoiab sellest tulenevalt ära õpilaste tunnirahu häirivad tegevused. Rutiin muudab õppetöö produktiivsemaks, andes õpilastele kindlad ootused

õpetaja ja tunni suhtes ning muudab mõistetavamaks õpetaja poolt seatud ootused (Burden, 2003).

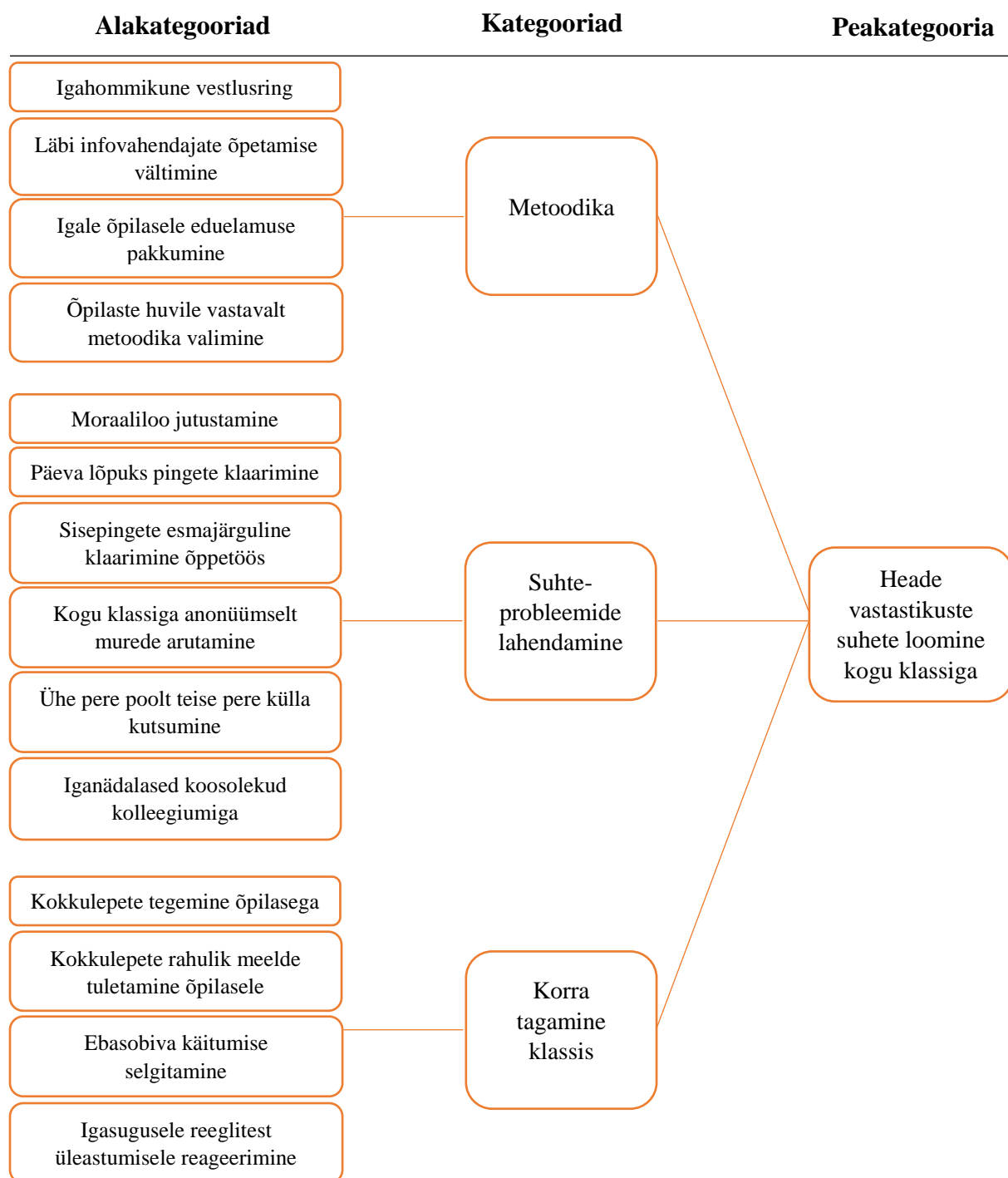
Omamoodi rutiini kujundavaks teguriks waldorfkoolides on klassiõpetaja töötamine sama klassiga 8-9 aastat järjest, tekitades õpetajate väitel peretunde. Goral (2009) kinnitab intervjueeritavate ütlusi väites, et klassiõpetaja pikaajaline töö klassiga tagab õpilastele järjepidevuse ja stabiilsuse, mida õpilased mõnel juhul väljastpoolt kooli ei leia. Selle tulemusel kinnistuvad õpetaja-õpilaste vahelised suhted iga aastaga järjest enam (Goral, 2009). Kasvatades õpilasi esimesest klassist alates, muutub klassiõpetaja intervjueeritavate ütluste järgi õpilastele üldjuhul suureks autoriteediks, mille tulemusena esineb vähem probleeme tunnikorra hoidmisel.

Õpilase turvalisustunnet arvestades on tähtis õpetaja suutlikkus emotsionaalsest ärritusest kiiresti üle saada ehk mitte pidada õpilaste peale pikka viha. Ebameeldiva olukorra esinemine konkreetse õpilase süü tõttu päeva alguses ei tohiks tingida õpetaja negatiivse meelestatuse selle õpilase suhtes kogu ülejäänud päevaks.

Metoodika kategoorias kirjeldasid intervjueeritavad waldorfkoolile omaseid metoodilisi võtteid saavutamaks õpilastega häid suhteid. Waldorfkoolides saavutatakse intervjueeritavate sõnul head suhted õpilastega peamiselt läbi metoodika, mis täidab nii õpetamise kui omavahelise sotsialiseerumise eesmärgi. Samuti on waldorfkooli metoodikale eriomane õpetaja tihe isiklik kokkupuude õpilastega ning seda eeskätt nooremate klasside puhul. Uuringust selgus, et waldorfkoolis õpetajate poolt praktiseeritav metoodika kaldub õpilasekesksele lähenemisele, mille omadusteks on Daniels ja Perry (2003) sõnul muuhulgas õppetööd läbi viies laste individuaalsete erinevuste ning füüsiliste ja sotsiaalsete vajaduste arvestamine ning õpilaste kaasamine klassi puudutavate otsuste tegemisel. Intervjueeritavad märkisid, et tugeva kontakti õpilastega loob nooremate klasside puhul igahommikune vestlusring, milleks saab piisavalt aega võtta hommikuse 1,5-tunnise põhitunni ajal. Ühine vestlemisaeg annab kõikidele klassi liikmetele võimaluse üksteist paremini tundma õppida.

Hommikune vestlemise aeg on ka see, kus me saame klassiga üksteisest rohkem teada, kasvame rohkem kokku.

Lisati, et hommikune vestlusring rahuldab õpilaste rääkimisvajadust ja muudab nad seeläbi ülejäänud tundides rahulikumaks. Igale õpilasele oma mõtete väljendamise võimaldamine aitab ülejäänud päeva jooksul vältida õppetöö ajal õpilase jutustamise ja rahutu käitumise tõttu tekkinud konflikte. Sarnaselt on väitnud Charney (2002), rõhutades, et kui terve koolipäeva jooksul ei anta lastele võimalus omavahel mõtteid jagada, ei valitse selle tulemusena tunnis kord ja õpetaja peab pidevalt distsiplineerimisega tegelema.



Joonis 5. Kategoriate jaotus: Heade vastastikuste suhete loomine kogu klassiga (2)

Hommiused koosolemised, milles arutatakse uudised, mängitakse mängu või tegeletakse muude huvitavate grupitegevustega, toetavad sõbraliku, mugava ja turvalise õhkkonna kujundamist klassis. Vestlusringid aitavad ülejäänud koolipäevaks samuti ette valmistuda.

Intervjuudest eristus kategooriana raamatu, arvuti, projektori ja muude taoliste infovahendajate kasutamise vältimine õppetöös. Enim kriitikat leidis tehnoloogia kasutamine, mis omab negatiivset mõju õpilase keskendumisvõimele ning mille tõttu aeglustub ka õpilaste sotsiaalne areng. Kui koolis ei kasutata tehnikavahendeid, on õpilaste ainsaks variandiks üksteisega suhtlemine ja mängimine.

[N]ende ainus suhtlemismoodus koolis ongi oma kaasõpilasega. Ja kõik asjad, suhtlused, õpitakse kiiremini ära tänu sellele. Et.. arvuti ei solvu kui sa teda müksad või valet klahvi vajutad.

Negatiivselt suhtuti ka raamatu kaudu info vahendamisse, näiteks lugude ette lugemisse, kuna raamat takistab õpetaja-õpilase vahelist suhtlemist. Loo jutustamisel peaks õpetajal olema oma õpilastega pidev pilkkontakt ja räägitav lugu peaks olema peas ning elavalt jutustatud. Kui õpetaja ei ole tähelepanuga õpilaste juures, on ka õpilaste tähelepanu häiritud. Mephami (2004) sõnul võtab õpetaja raamatust lugemisel kõrvalise infoedastaja kuju, olles liialt hõivatud, et kuulajatele piisavalt tähelepanu pöörata. Autori sõnul võetakse Steineri kasvatusfilosoofias raamatut kui tõket jutustaja ja kuulaja vahel ning sõnumi edasikandja kaotab seetõttu kuulajatega kontakti. Õpetaja ja õpilase vaheline otsekõne annab seevastu jutustustele elu (Mepham, 2004).

Intervjueeritavate ütluste kohaselt on õppetöö üheks olulisemaks osaks igale õpilasele eduelamuse pakkumine kiituste kujul. Arvestades waldorfkooli hindamisvaba metoodikat on kiitmine veelgi enam tähtsustatud. Õpetajate väidetele toetudes on tunnustamise eesmärgiks nii heade suhete loomine ühe õpilasega kui heade suhete kujundamine õpilase ja tema klassikaaslaste vahel. Kogu klassi ees tunnustamine on mõjusaim õpilaste puhul, kellel esineb tihti käitumisprobleeme, kuna terve klass märkab, et seegi õpilane tuleb koolis hästi toime. Pidev laitmine seevastu mõjub klassiliikmete-vahelistele suhetele lõhestavalt.

Ükskõik kui keeruline laps on – nii kui vähegi positiivset märkad, kohe kiida ja kõigi ees. See on hindamatu väärtusega lapsele ning aitab ka klassil märgata, et see laps ei ole see, kellega koguaeg ainult mingi jama on.

Sellel põhjal tuleks õpetajal õpilast kiites märgata selleks sobivaid hetki ja olukordi ning mitte kiitustega liialdada, et see ei kaotaks õpilase jaoks tähendust. Õpetaja peaks märkama võrdselt kõiki õpilasi, leidma igas õpilases midagi, mis ta teistes klassikaaslastest esile tõstaks ja seda seejärel tervele klassile väljendama. Sel viisil ei tunne õpilane end keskpäraselt vaid leiab õpetaja abiga iseendas oskuse või omaduse, milles just tema on kogu klassist parim.

Et klassi ees alati peavad, iga laps peab saama tunda, et ta on milleski [milleski hea] väga hea.. . Kõige parem (naer)!

Sobivatel hetkedel ja olukordades kiitmist võib mõista näiteks Willinghami (2006) järgi, et kiitus peaks peegeldama õpilase sooritust, mis on kiitusevääriline, ning seega olema võimalikult siiras.

[N]eid tuleb väga õigel ajal ja harva teha. Mitte nii, et koguaeg tubli-tubli muudkui aga tubli. Ei ole sugugi alati tubli.

Õpilastega heade suhete loomise viis, mis eeldab õpilaste huvialade ja muude iseärasuste tundmist, on järjepidev laste huvide arvestamine metoodika valikul. Toetudes pikaajasele töökogemusele, leidis üks intervjueeritav, et igale klassile sobivad erisugused tegevused ja kuigi aastate jooksul kogutud metoodilist materjali on palju, tuleb seda eranditult iga klassi jaoks sobivalt kohandada.

Intervjueeritava arvamus võib siinkohal olla põhjendatud, kuna Danielsi ja Perry (2003) väitel võivad õpilased hakata õppetööst eemalduma, kui tajuvad, et õpetaja ei tunne neid piisavalt, et tagada neile sobiv hool ja võimalus oma oskusi näidata.

Klassiga heade suhete saavutamise teemal kujunes eraldi kategooriaks **suhteprobleemide lahendamine**, hõlmates viise, millega on õpetajal võimalik saavutada rahumeelsed sõbralikud suhted kõigi klassi liikmete vahel. Esimeses kooliastmes on waldorfpedagoogikale iseäralik moraalilugude jutustamine nii õppeainete ja sotsiaalsete oskuste õpetamisel kui klassisiseste probleemide lahendamise eesmärgil. Moraalilood on õpetajate hinnangul osutunud kasulikuks vahendiks õpilaste vahel aset leidva suhteprobleemi, näiteks kiusamise lahendamise korral. Saat ja Kanter (2013) toetavad intervjueeritavate sõnu, nimetades jutustuse üheks sobivaks õppemeetodiks õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamisel. Õpetaja esitab õpilastele enda väljamõeldud väga sarnase situatsiooniga õpetliku loo, mille lõpus leitakse alati lahendus. Tegemist võib olla lühijutuga loomadest, õpetaja enda elukogemusel põhineva loo või muu sellelaadsega. Kuna paljudel tänapäeva lastel on ühe intervjueeritava sõnul empaatiatunne puudulikult arenenud, on moraalilugu hea viis seda õpilastes arendada. Kui loo keskne probleem puudutab konkreetset õpilast, võib moraalilugu aidata tal leida lahendusi või suunata teda soovitud arusaamani ilma õpetajapoolse otsese sekkumiseta.

Et säilitada klassis rahumeelne sõbralik keskkond tuleks õpetajal püüda klaarida päeva lõppedes kõik tekkinud pinged, lahkkelid, konfliktid. Lahenduseta jäänud pinged õpetaja-õpilase vahel mõjuvad intervjueeritava sõnul halvasti tervele klassikollektiivile.

Waldorfkoolides on rahumeelse õhkkonna säilitamine klassis esmajärguline, omades sageli rohkem tähtsust kui õppetöö. Intervjueeritavate väitel takistavad klassisisised pinged oluliselt õppetükkide omandamist, mistõttu tuleb õpetajal olla tunni läbiviimisel paindlik ja võtta vahel vajalik aeg kogu klassiga, et konfliktile lahendus leida. Intervjueeritavad tõid enim

kasutatavate viisidena välja tunni ära jätmise ja selle asemel koos matkama minemise ning kogu klassiga tunnis probleemide arutamise. Koos probleemide arutamisel saavad kõik osapooled ilma vahele segamata sõna ning arutlus lõpeb üksteise ees vabandamisega. Väljas matkamistel avastamisrõõmude jagamine ja üksteise abistamine seob õpetajate sõnul samuti lapsed.

No.. siis kui on meil e.. need sisepinged tekkinud, siis näiteks ma jätan tunnid ära ja me lähme matkama, sest ma... ei ole mõtet tundi pidada kui on lapsed lihtsalt nad ei võta midagi vastu.

Konfliktide lahendamiseks matkama minemise tõi välja ka Kera (2005), kes leiab, et matk looduses on oma omadustelt õpilasi lähendav, õpetades ühtlasi üksteisevahelist abivalmidust ja hoolimist.

Klassisiseste konfliktide lahendamise teemal kerkis viisina esile igapäevane anonüümne rõõmude, murede arutamine terve klassiga päeva lõpus. Õpilastele antakse võimalus väljendada alguses negatiivseid, seejärel positiivseid mõtteid näiteks õppimise või suhetega seoses teiste klassi liikmete kommentaarideta ja nimesid nimetamata. Samuti saab õpetaja oma muresid ja rõõme arutluse käigus väljendada. Kui õpilased tajuvad, et nende mõtteid kuulatakse, tekitab see Charney (2002) sõnul õpilastes suuremat hoolivust kooli vastu. Kõik eelmainitu omab omakorda arendavat mõju õpilaste sotsiaalsetele ja akadeemilistele oskustele. Ringis õpitakse enesekontrolli ja osalemist sotsiaalsetes tegevustes. Õpilased omandavad suhtumise, mille kohaselt on oma negatiivsete ja positiivsete tunnete jagamine väärtustatud, ning õpivad oma mõtteid teistele jagama säilitades turvalisuse ja omavahelise austuse.

Saavutamaks häid suhteid õpilaste vahel kaasatakse waldorfi metoodikas sageli lapsevanemaid. Õpilastevaheliste konfliktide lahendamisel saab õpetaja vanemate koosolekul suunata laste vanemaid kokkuleppele, et veeta koos aega. Ettevõtmised ei keskendu sel juhul probleemide lahendamisele vaid on põhiliselt meelelahutuslikud. Mitmed õpetaja-õpilaste vahelised konfliktid leiavad intervjuueeritavate sõnul lahenduse ka iganädalastel kolleegiumi koosolekutel, kus võib teiste õpetajatega arutledes leida sobivaid võtteid ja saada mitmeid uusi ideid.

Omaette kategooriaks kujunes **korra tagamine klassis**, mis, toetudes intervjuueeritavate ütlustele, on autori seisukohalt tähtis osa õpetaja ja õpilaste heade vastastikuste suhete säilitamisel. Kokkuvõtvalt selgus õpetajate hinnangutest, et kui õpetaja ja õpilased mõistavad üheselt klassis kehtivaid reegleid ja õpetaja jälgib, et reeglitest peetakse eranditult kinni, tekib

suhetes vähem arusaamatusi ja lahkkelisid. Kõiki intervjuudest esile kerkinud viise iseloomustab vägivallatus, sõbralikkus ja kehtestav käitumine.

Intervjueeritavad pidasid vajalikuks teha kokkuleppeid õpilastega koos ja esimesest aktusepäevast peale, et hiljem ei tekiks kehtestamisega probleeme. Kokkulepped võivad olla nii reeglid kui ühiselt mõistetavad leppemärgid.

Et kui üks õpilane on selline hästi jutukas, ta ei suuda peatuda, siis meil on selline märk, et olen printinud välja väikse stopp-märgi. Siis ma võtan selle kätte ja siis ma lähen tema juurde ja siis ma näitan talle. Et see on nagu see, et stopp. Siin ta läheb nagu liiga ülevoolavaks.

Charney (2002) peab sarnaselt intervjueeritavate väidetele kogu klassi kaasava kokkulepete loomise üheks klassi kokkuhoidvust kujundavaks tegevuseks. Arutluse käigus liiguvad õpilased individuaalsest lähtepunktist kollektiivsete huvide suunas, pidades silmas õiglust kõigi klassi liikmete suhtes. Olenevalt õpilaste iseloomust ja vanusest võib õpetajal selles tegevuses olla suurem või väiksem vastutus. Lisaks leiavad DeVries ja Zan (2003), et kui õpilased on kokkulepete tegemise protsessis osalised, peavad nad tõenäolisemalt reegleid õiglaselt ja austavad neid. Üldiselt loob eelmainitud protsess üksteist austava klassi õhkkonna (DeVries & Zan, 2003).

Juhul kui õpilasel kokkulepe ununeb või ta reeglist üle astub, tuleks reeglit õpilasele isiklikult rahulikult hääletoonil meelde tuletada. Distsipliini ei ole intervjueeritavate väitel vajalik saavutada kurjustamise või hirmutamise teel.

Meil on küll see kokkulepe – kui on tööaeg, on täiesti vaikus. Võime kuulda kui nõel maha kukub. Kui on... Aga see ei ole saavutatud mitte sellega, et löön rusika lauale ütlen 'Nii, vait nüüd!'.

Õpetajate arvamused ühtivad selles vallas Charney (2002) väidetega, mille järgi ei kuulu karistamine heade distsiplineerimismeetodite hulka ning mistõttu tuleks seda õpetajatel püüda vältida. Distsipliin peaks seonduma positiivsete sõnumitega ja soosima sobilike käitumisharjumuste kinnistamist ja õppimist, mitte pakkuma negatiivseid tagajärgi.

Üheks intervjueeritava poolt välja pakutud variandiks õpilasi häält tõstmata ja õpilasi hirmutamata korrale kutsuda on õppetöö ajal võtta korda rikkunud õpilane klassis kõrvale ja selgitada õpilasele tema käitumise kohatust. Klassis võib vastavalt kujundada kindla ala kahe vastamisi asetseva tooliga. Sel viisil on õpetaja istudes õpilasega samal tasemel ega kõrgu ülemana üle lapse. See võte on kujundatud, et võimaldada õpilasel mõista põhjuseid oma käitumine sobimatusest, vastupidiselt karistamisele või õpilase hirmutamisele, mis seda eesmärki täita ei pruugi. Charney (2002) lisab täiendavalt, et distsipliini saavutamisel on

oluline õpetaja empaatiatunne, et tajuda õpilaste vajadusi ja teda mõista, ning süstemaatilise struktuuri loomine, mida antud juhul illustreerib intervjueeritava poolt kirjeldatud strateegia.

Et kujundada õpilastes selget ettekujutlust koolis kehtivatest kokkulepetest ja reeglitest, peaks õpetaja igasugusele üleastumisele eranditult reageerima nii klassis kui ülejäänud kooli territooriumil ja kõikide kooli õpilaste puhul. See tagab reeglite üheselt mõistetavuse ja neist peetakse suurema tõenäosusega kinni.

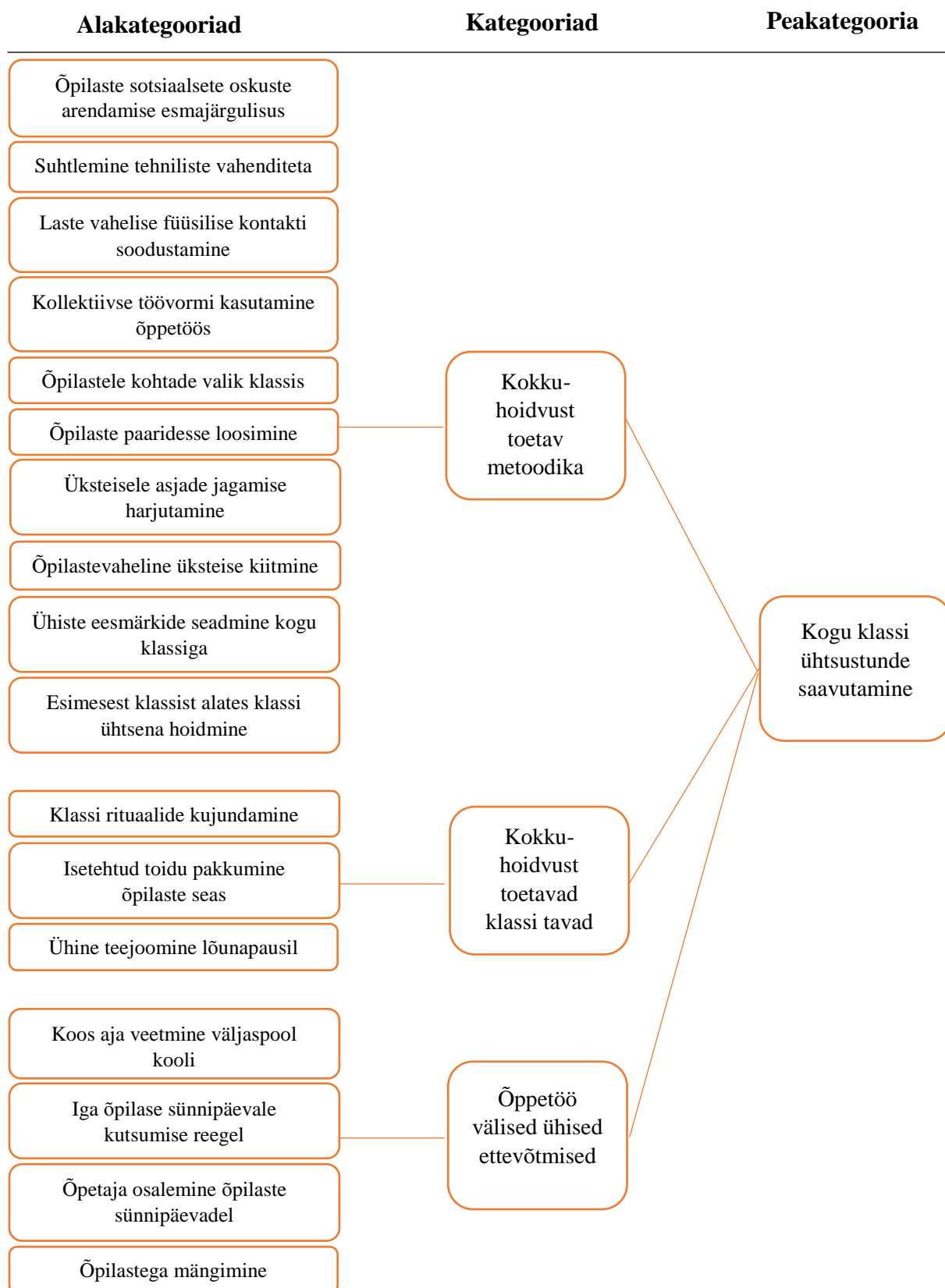
Mitte nii, et õpetaja kõnnib koridoris ja siis näeb, kuidas üks poiss lööb teist ja siis õpetaja vaatab kõrvale ja läheb mööda. Ja siis.. see annab juba väga tugeva signaali, et 'ahh, neid ei huvita, ma võin samamoodi edasi teha.

Peakategooria: Kogu klassi ühtsustunde saavutamine. Uuringust ilmnes, et õpetajad ei pea oluliseks mitte ainult heade suhete loomist enda ja õpilaste vahel vaid ka kogu klassi kujundamist ühtseks ja kokkuhoidvaks. Intervjueeritavate kirjeldatud viisid klassi ühtehoidvuse saavutamiseks jagunesid kolme kategooriasse: klassi kokkuhoidvust toetav metoodika, kokkuhoidvust toetavad tavad ja õppetöö välised ühised ettevõtmised. Kategooriate moodustumine on kujutatud allpool asetsevatel joonisel (Joonis 6, lk 41).

Kokkuhoidvust toetava metoodika kategooria all selgus, et üldiselt kujundab intervjueeritavate sõnul otseselt või kaudselt suurem osa waldorfkooli metoodikast häid suhteid kõikide klassi liikmete vahel. Õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamine õppetöös on eriti algklassides esmajärguline, et õpilased oskaksid omavahel suheldes toime tulla, mis ühe intervjueeritava sõnul on tihti problemaatiline. Üheks arendamist vajavaks küljeks on näiteks empaatiatunne, millest jääb puudu pidevalt tehnikaga seotud õpilastel ja mis põhjustab õpilastevahelistes suhetes rohkem arusaamatusi. Õpetaja võiks seega võtta õppetöö vältel aega, et erinevate metoodiliste võtete kaudu õpilaste sotsiaalseid oskusi arendada.

Õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamise ja klassi kokkuhoidlikkuse saavutamise võtteid ilmnes intervjuudest mitmeid. Üheks erinevuseks tavakoolidega võrreldes on tehniliste vahendite, nagu arvuti, projektori või muude seadmete kasutamise vältimine olenevalt koolidest kuni kolmanda kooliastme alguseni. Sel viisil ei jää õpilastel tundides ja vahetundides muud üle kui üksteisega suhelda. Lisati, et ka ühistel väljasõitudel on telefonid keelatud ja õpilastel tuleb selle tulemusena igavuse leevendamiseks koos mängida ja suhelda.

Rohkelt rõhku asetavad õpetajad laste füüsilise kontakti soodustamisele õppetöös erinevate metoodiliste võtete kaudu, et õpilaste vahel valitseksid tolerantsus ja lähedasemad suhted ning väheneks pahatahtlik suhtumine üksteise.



Joonis 6. Kategooriate moodustumine: kogu klassi ühtsustunde saavutamine

Ühe intervjueeritava sõnul leiavad õpilastevahelised konfliktid kiirema lahenduse, kui laste omavaheline kontakt on varasemalt olnud tihe.

Et isegi kui ei ole kõige suurem sõber, ma teen iga päev kasvõi ühe harjutuse, kus peabki käest kinni hoidma. Peab sallima ikkagi kaaslast, kes tal klassis on.

Intervjueeritavad lisasid, et kasutavad õppetöös tihti kollektiivset õppetöö vormi. Näiteks luuletuste lugemisel loevad õpilased salmi kõik koos, et õpilased ei peaks harjutades negatiivset kaasõpilaste hinnangut kartma. Kollektiivset tööd gruppides on tähtsustanud Charney (2002), kes väidab, et grupis töötades õpivad lapsed koostööks vajalikke oskusi ning ehitavad üles omavahelise usalduse ja sõbralikkuse. Samuti kasutatakse erinevates ainetes palju rütmidega õppimist, näiteks matemaatikas korrutustabeli harjutamisel, ning kõik õpilased osalevad tegevuses korruga, et vältida õpilastes ärevuse teket üksi esinemisel.

Et õpilastes tolerantsust ja ühtehoidvast arendada, võib õpetaja näiteks õpilaste ringis istudes lapsed istuma panna poiss-tüdruk vaheldumisi. Kui õpilased on esimesest klassist harjunud üksteisega koostööd tegema, esineb nende vahel järgnevates klassides vähem konflikte.

Lisaks eelnevale soodustavad klassi liikmete omavahelist sotsialiseerumist õpilastele kohtade või paariliste organiseerimise meetodid erinevates olukordades. Intervjueeritavad tõid enda klassis kasutatavate meetoditena välja kõikidele õpilastele kohtade valiku klassis ja õpilaste paaridesse loosimise. Sellised võtted aitavad lastel üksteisega rohkem kokku puutuda ja harjutada koostööd kõigi vahel, mitte vaid meelepäraste sõpradega.

Korrapidajaid ma loosin. Paaridesse, et iga päev on üks paar siis. [---] Nad koguaeg peavad kellegagi suhtlema, kellega muidu võib-olla ei suhtlekski, eks ju.

Ühtsustunnet suurendab ühe intervjueeritava sõnul ka mängudes kasutatavate abivahendite, nagu pulkade või kotikeste, üksteise vahel jagamine.

Kuna waldorfkoolides esimeses kahes kooliastmes hindamissüsteemi pole, peetakse kiitmist oluliseks õppetöö osaks. Eelnevas peatükis kirjeldati õpetajapoolset kiitmist ja selle väärtuslikkust õpilasele, kuid intervjueeritavate hinnangul kujundab häid suhteid klassis ka õpilaste omavaheline kiitmine. Õpetajad lubavad vabatahtlikel mõne tegevuse lõpus leida kaasõpilaste sooritusel mingeid positiivseid detaile ja selle eest kiita. Sõltumata eelmainitust tuleks vältida õpilase kogu tööle hinnangu andmist, näiteks parima töö välja valimist.

Õpilaste ühtsustunde tekitamiseks kasutatakse tihti ühiste eesmärkide seadmist, mille saavutamist tähistatakse kogu klassiga näiteks ühise ettevõtmise kujul. Ühiste eesmärkide poole pürgimine seob lapsi omavahel, kuna igal õpilasel on oma vajalik ülesanne ja tähistamisel on kõigil ühine võidurõõm. Eesmärgid võivad igal õpilasel olla ka isiklikku laadi,

näiteks parema käitumisharjumuse omandamine või lubadus teatud perioodil igal õuevahetunnil väljas käia. Kui õpilane on oma eesmärgi täitnud, tähistatakse terve klassiga. Näitena mainis üks intervjuueeritav raamatuketi loomist, kus iga õpilase loetud raamat või teatud lehtede arv lisab klassi raamatuketile ühe lüli juurde. Kui kett on saavutanud teatud pikkuse, korraldatakse kogu klassiga eelnevalt kokkulepitud ühisüritus.

Intervjuueeritavad leidsid, et klassi ühtsustunde saavutamiseks tuleb sellega teadlikult tegeleda esimesest klassist alates ja seada see algklassides aine õpetamise kõrval esmajärguliseks. Õpetajal tuleb näiteks jälgida, et klassis ei tekiks sõprusgrupe ja et õpilased suudaksid omavaheliste lahkkelide lahendamiseks iseseisvalt toime tulla. Kui õpetaja neid protsesse teadlikult juhib, tekib lõpptulemusena sõbralike suhetega kokkuhoidev klass. Ülalmainitud on ühist Watsoni ja Battistichi (2011) seisukohaga, mille järgi on kogukonna tunnetuse kujundamisel vajalik, et klassi liikmed tunneksid omavahelist emotsionaalset sidet, et nende vajaduste ja väljaöeldud mõtetega arvestatakse, et neil oleks tegevustes oma tähtis osa. Tagades need tingimused, loob õpetaja klassikeskkonnas kuuluvuse ja omavahelise usalduse tunde.

Kokkuhoidvust toetavate klassi tavade kategooria alla koondusid konkreetsed õpetajate poolt läbi viidavad rituaalid ja kombed. Õpetajate hinnangul loob tavade ja rituaalide kujundamine klassi piires ja ülekooliliselt õpilaste vahel tugeva sideme. Waldorfkoolides on olenevalt klassist ja kooliasutusest nii igapäevaseid kui aastast aastasse korduvaid rituaale ja tavasid, mille kaudu saavutatakse klassi ja kooli liikmete vahel isiklikum kontakt ja ühtehoidvus. Intervjuudest selgus, et sõltuvalt kooli suuruselt on klassi rituaalid erinevad. Ühes väiksemas waldorfkoolis on välja kujunenud lõunasöögirituaal, milles õpilased organiseerivad lauad ja enda tehtud omanimelised toidunõud lauale, ning igal õpilasel on selles toimingus oma kindel ülesanne. Samuti süüdatakse enne söömist küünel ja lauldakse.

Igal ühel on oma väikene asi, kambapeale kokku saab laud kaetud ja siis me hakkame kõik koos sööma. Et see on selline.. noh see kõik, kõik see minu arust kogu see tervik, see on see mis kasvatab lapsed selliseks, et nad arvestavad üksteisega.

Charney (2002) sõnul on inimesele kaasasündinud vajadus olla teistele kasulik ning õpetaja peaks neile selleks pakkuma tähendusrikkaid lahendusi, näiteks eelmainitud rituaalis kindla ülesande andmise kujul. Kui õpilased ei saa praktiseerida üksteise eest hoolitsemist, ei teki sealjuures ühtehoidvat kollektiivi.

Suhteid muudab ühe intervjuueeritava sõnul õpilaste isiklikumaks veel sünnipäevarituaal, vastavalt millele toob õpilane teistele pakkumiseks enda või pereliikme poolt tehtud toitu. Erinevate tähtpäevade puhul teevad lapsed õpetajale samuti ise kingitused. Selliste kommete

kujundamisel harjutab õpetaja õpilasi väärtustama oma kätega tehtud tööd ja loob õpilastes arusaama, et isiklikud püüdlused ja vaev on klassis hinnatud.

Waldorfkooli eripära tundide jaotusel võimaldab klassisisest teejoomise rituaali lõunapausi ajal. Ühine teejoomine klassis loob ühe intervjueeritava sõnul koduse õhkkonna. Õpilased istuvad meelepärastesse kohtadesse, kas kokku või eraldi, ja neil on võimalus omavahel suhelda ning jagada enda kaasavõetud toitu. Selline igapäevane koosveedetud aeg aitab õpilastel omavahel sotsialiseeruda, õpitakse lahkust ja andmist vastuteenet tahtmata. Charney (2002) märgib, et rituaalid kujundavad õpilastes grupi põhimõtteid, näiteks osavõtlikkust, ja aitavad seega klassiliikmete omavahelist seotust luua. Samuti toetavad tavad õpilasi järjekindluse ja etteennustatavate olukordadega.

Intervjueeritavate väitel aitavad klassis ühtsustunnet luua **ühised õppetöövälised ettevõtmised**. Kategooria all nimetati ühist ajaveetmist väljaspool kooli ning nende ettevõtmiste organiseerimisel laste ja vanemate kaasamist. Näitena toodi filmiõhtu, mis korraldati vanematega kokkuleppel ühe õpilase kodus.

Terve klass läkski ühe poisi juurde, pandi projektor ülesse. Enne olime koolis hääletanud, et mis filmi tahaks. Et selline ühine, noh, et seda tahame teha! See oli see, mis liidab tohutult.

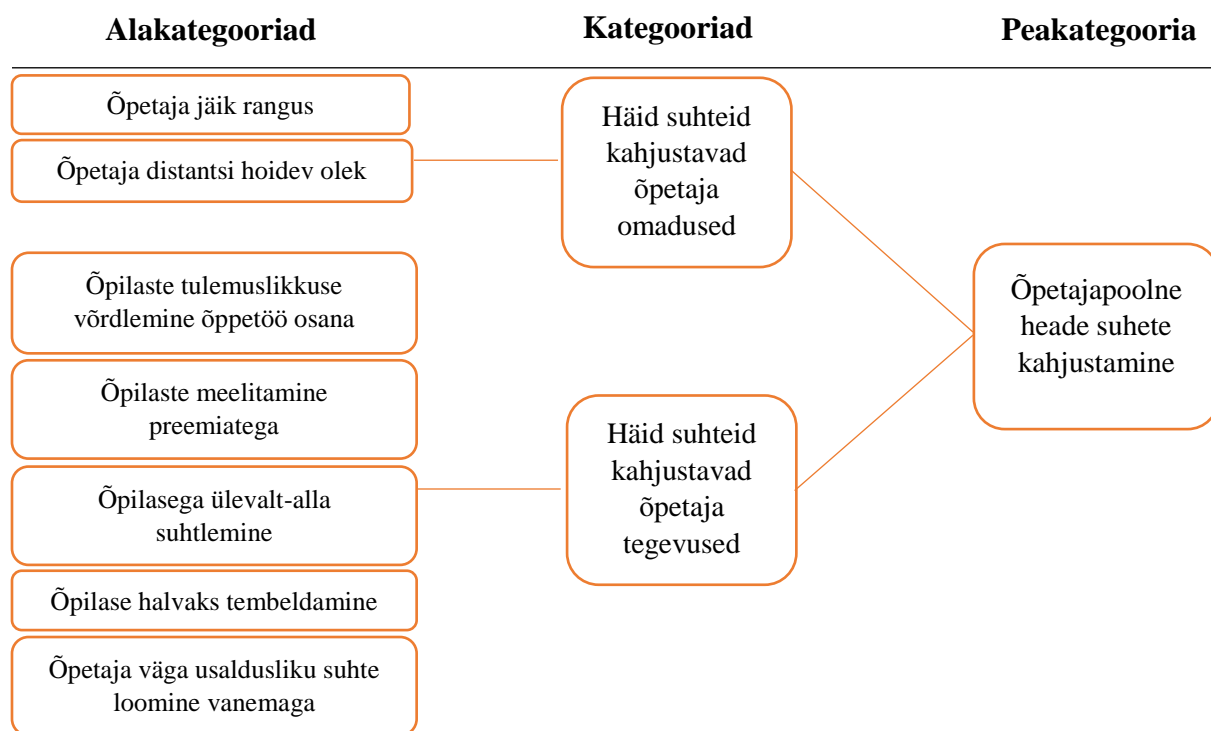
Väljas matkamisi korraldatakse waldorfkoolides mõnel juhul kord iga nädala vältel ning needki ettevõtmised ühendavad õpetajate sõnul lapsi ja mõjutavad omavaheliste suhete kujunemist märgatavalt rohkem, võrreldes koolipingis istumisega. Koos tehakse metsas lõket ja süüa ning aidatakse üksteisel toime tulla raskemate ilmastikuoludega.

Lastel võib ühiste ettevõtmiste osas tekkida mitmeid ideid ning õpetajal tuleks nendega võimaluste piires arvestada. Sealhulgas rõhutati, et kõikide õpilaste kaasamine on klassi ühtsust silmas pidades oluline. Intervjuudest selgus, et valdavalt esimeses kooliastmes on reegliski sünnipäevapidude korral iga õpilase peole kutsumine, et keegi ei tunneks end väljajäetuna. Neljandas klassis ja hiljem õpetaja suunamine selles vallas väheneb.

Aga väikestes klassides on küll meil kokkulepe, lapsevanematega ka, et just selleks, et kõikide vahel oleks head suhted, kõik lapsed kutsuvad kõik lapsed sünnipäevadele.

Väga levinud on intervjueeritavate hinnangul õpetaja osalemine sünnipäevapidudel, juhul kui õpetaja on sinna kutsutud. Selline vabal ajal meelelahutuslikku laadi ajaveetmine lähendab lapsi ja õpetajat väga palju ja loob õpetajal õpilastega isiklikumat laadi suhte. Samuti lähendab tervet klassikollektiivi ühe intervjueeritava sõnul õpilastega vabal ajal mängimine. Õpetaja osalemine mängudes annab õpilastele mõista, et õpetaja on samuti klassi liige ja et ta võib nendega samal tasemel olla.

Peakategooria: Õpetajapoolne heade suhete kahjustamine. Viimase peakategooriana eristusid viisid, mida intervjueeritavate hinnangul peaks klassis heade suhete saavutamise huvides vältima ning jaotusid kategooriatena õpetaja omaduste ja suhteid kahjustavate tegevuste alla. Kategooriate moodustumine on kujutatud allpool asetseval joonisel (Joonis 7).



Joonis 7. Kategooriate moodustumine: Õpetajapoolne heade suhete kahjustamine

Õpetaja häid suhteid kahjustavate õpetajate omaduste kategoorias nimetati õpetaja jäika rangust ja jahedat, distantsi hoidvat olekut. Jäiga ranguse puhul peeti silmas õpetaja autoritaarset kasvatustiili, millele on muuhulgas omane kurjustamine ja õpilaste otstarbetu karistamine. Keddie & Churchill (2005), toetudes ka teiste autorite tööle, leiavad samuti, et autoritaarse stiili kasutamine lõhub õpetaja-õpilaste vahelisi suhteid ja õpetaja autoritaarne käitumine võib tekitada õpilaste poolset vastuhakku ja koolitööst eemaldumist.

See on nagu jõu kuritarvitamine mõnes mõttes. Sellepärast, et jah.. ma justkui panen ennast selle ülema positsioonile. Ma olen küll täiskasvanu, aga mitte jõu mõttes ülem. Ehk siis mitte jõuga – see rikub suhet.

Kui õpilane käitub kooli kontekstis sobimatult, tuleks Charney (2002) sõnul karistamise asemel leida sobilik loogiline tagajärg. Käitumisprobleem viitab enesekontrolli ja

eneseaustuse puudujääkidele ning stressile ja abivajadusele, mistõttu on õpetaja ülesanne toetada tagajärgede kaudu õpilase enesekontrolli taastamist.

Õpetaja distantse hoidmine ja emotsionaalne jahedus on samuti omadused, mis õpetaja-õpilaste vahel heade suhete loomist märgatavalt takistavad. Pigem tekitavad need klassis pingelise õhkkonna, milles õpilased ei julge õpetajaga suhelda ja ennast temale avada. Lisaks eelnevale märgivad Lynch ja Cicchetti (1992), et õpetaja suhtlemisstiil, mida iseloomustab endassesulgumus ja akadeemilisus ning emotsionaalselt kaugeks jäämine, võib õpilastes, kes õpetajaga kontakti leida püüavad, tekitada negatiivseid käitumuslikke reaktsioone.

Häid suhteid kahjustavate õpetajate tegevuste kategooria alla koondusid tegevused, mida õpetaja võiks teadlikult vältida kui soovitakse õpilastega häid suhteid arendada ja hoida. Leiti, et üks enim suhteid kahjustav meetod on õpilaste tulemuslikkuse võrdlemine näiteks graafikute või tabelite kujul, tekitades vastupidiselt ühtehoidvusele õpilastes individualismi. Samuti võivad sealt areneda kiusamisprobleemid, kuna mõni laps on õpitulemuste või muude näitajate põhjal teistest maas. Õpilastes tuleks arendada hoiakut, mille järgi austatakse kõikide õpilaste suutlikkust ja võimeid. Lisati, et ei tohiks kasutada õpilaste motiveerimist näiteks kommi või muu preemia näol, kuna sarnaselt eelnevale põhjustab see õpilastes valearusaama, et mõni õpilane on parem kui teine.

Et meil on siis niimoodi, et, et see on täiesti väär, et näiteks seinale peal on mingisugused graafikud või mingid ilusad näod pannakse, plussid või, või punktid või..

Mitmed autorid on samuti erinevatel põhjustel taoliste sundivate meetodite vastu. Deci ja Ryani (1985) sõnul õhustab preemiade kasutamine õppetöös õpilaste autonoomiat, kuna tegevus pole nende jaoks enam vabatahtlik. Sellisel juhul haarab kogu võimu endale õpetaja, arvestamata õpilaste valikute ja vaatekohtadega, ning jätab tähelepanuta õpilase autonoomiavajaduse. Autonoomia ehk iseseisvustunne tekib juhul kui isik tunnetab, et tema käitumine on tema enda kontrolli all. Iseseisvus ei viita seega teistest täielikule sõltumatusele vaid sisemise motivatsiooni ajal tegutsemisele ja sisemise arutelu käigus tegevuse aktsepteerimisele (Deci & Ryan, 1985). Charney (2002) väitel on premeerimisel oht muutuda nii-öelda altkäemaksuks, et soovitud tegevus saaks sooritatud. Premeerimine, näiteks kleepsude kujul, võib mõnel juhul viidata õpetaja ebapiisavale usule õpilastesse või õpetaja enda ebapädevusele, saavutamaks õpilastes sisemine motivatsioon.

Loovate tööde, näiteks maalide puhul tuleks samuti hinnangute andmist vältida ja vaadelda töid objektiivselt, ilma kunstioskust hindamata, nimesid nimetamata. Tööde puhul

suunab õpetaja õpilasi jälgima värvitoonide kasutamist ja muid üksikasju, harjutades ka lapsi selliselt analüüsima ja üksteisele mitte hinnangut andma. Eelnev muudab õpikeskkonna lapsele turvaliseks ja tekitab teadmise, et ta pingutab vaid iseenda jaoks ja teeb kõike oma suutlikkuse piires.

[E]t sa objektiivselt hindad pilti ja vaatad, mis sa seal näed. Mitte, isegi arvestamata seda, kelle nimi. Seda me tavaliselt ei vaatagi, et nime üldse ei vaata.

Õpetajal tuleks lisaks eelnevale tähelepanu pöörata sellele, et ei tembeldaks probleemse käitumisega õpilast halvaks lapseks. Kindlasti ei tohiks õpilasele jääda muljet, et ta on oma omadustelt halb. Õpetajal tuleb arvestada ka laste huvialasid, kuna nendest olenevalt võib ebahuvitava õppeaine korral tunnis õpilase tähelepanu hajuda. Charney (2002) sõnul peaks õpetaja omandama suhtumise, mille järgi austus õpilase vastu säilib ka olukorras, kus lapse teod on pettumust avaldanud. Kui õpilased tajuvad end halbade lastena, võib see põhjustada lapse vastuhakkava ja/või eemalehoidva käitumise.

Õpetaja-õpilaste vahelistele suhetele mõjub kahjulikult autoritaarsele kasvatusstiilile omane õpilastega ülalt-alla suhtlemine. Täpsustati, et õpetaja-õpilase vahel peab säilima küll mõnetine distants, kuid selleks, et õpilane julgeks end avada, peab ta õpetajaga suutma samastuda. Kripsi (2017) sõnul on ülalt-alla suhtlemine omane vanema tasandil suhtlemisele, millega kaasneb tihti negatiivne hinnang lapse isiksuse kohta, suunates lapse kaitseseisundisse. Täiskasvanu tasandil suhtlemisel väljendab õpetaja seevastu suhtumist lapsesse kui võrdsesse.

Kuigi eelnevas peatükis kirjeldatud viisides rõhutati koostööd lastevanematega, siis sellest hoolimata tuleks õpetajal olla ettevaatlik, et mitte luua vanematega liiga usalduslikke suhteid. Seda eriti juhul, kui lapsel oma vanematega sellise kvaliteediga suhted puuduvad. Kui lapse läbisaamine oma vanematega on halb ja õpetajal on seevastu vanematega väga head suhted, võib see põhjustada õpetaja-õpilase vahelise usalduse ja hea kontakti kadumist. Eelkõige peaks õpetaja keskenduma õpilasega hea kontakti saavutamisele.

Kokkuvõttes selgus intervjueeritavate kirjeldustest palju mitmekülgseid tegevusi ja meetmeid, mida õpetajad igapäevaselt õpilastega heade suhete saavutamisel kasutavad. Autori hinnangul väärrib tähelepanu waldorfkoolides asetatud rõhk koostööle lastevanematega, mis vanemaid klassikollektiiviga seob. Mainimisvääreteks häid suhteid kujundavateks faktoriteks olid päevast päeva, aastast aastasse kogu õppetööd hõlmav rutiin ja esimesest koolipäevast peale klassisiseste rituaalide kujundamine. Kõik heade suhete saavutamise viisid soodustavad kas otseselt või kaudselt heade õpetaja-õpilaste vaheliste heade suhete ja klassi kokkuhoidvuse loomist.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Uurimuse piiranguteks andmete kogumisel oli autori piiratud intervjuerimise kogemus, mille tõttu võis osa huvitavast informatsioonist jääda uurijale kättesaamatuks. Teiseks kitsaskohaks võib lugeda kahe laiahaardelise uurimisküsimuse olemasolu. Ühtpidi muutus töö mõlema uurimisküsimuse kasutamisel väga mahukaks, kuid teistest küljest oli esimese uurimisküsimuse kasutamine töös vajalik, et aidata intervjueritavaid paremini mõista.

Viimaks tuleb märkida, et saadud tulemused kehtivad vaid uuringu valimis osalenutele ning uuringu tulemusi ei saa üldistada laiemalt teistele waldorfkoolidele ja klassiõpetajatele. Sellele vaatamata pakub nii töö teoreetiline kui empiiriline osa mõtteainet iga kooliastme õpetajale. Empiirilise osa praktiline väärtus seisneb erinevate viiside ja võtete kirjeldustes, mis on nõuanneteks õpetajatele, kes soovivad oma õpilaste või kogu klassiga häid vastastikuseid suhteid edendada. Edaspidi oleks suhete arendamist huvitav uurida teiste meetoditega, näiteks võrdlusmeetodiga, uurides selles teemavaldkonnas leiduvaid erinevusi waldorfkooli ja tavakooli vahel.

Tänuõnad

Tänan kõiki intervjuudes osalenuid, kes minu jaoks aega leidsid ja minuga oma ainulaadseid kogemusi jagasid. Tänan ka oma lähedasi ja sõpru, kelle toetus ja abi töö valmimisele palju kaasa aitasid.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Ashley, M. (2005). *Can One Teacher Know Enough to Teach Year Six Everything? Lessons from Steiner-Waldorf Pedagogy*. Külastatud aadressil http://www.ecswe.org/wren/documents/Can_One_Teacher_Know.pdf.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Barnes, H. (1991). Learning That Grows with the Learner: An Introduction to Waldorf Education. *Educational Leadership*, 49(2), 52–54.
- Barz, H., Liebenwein, S., & Randoll, D. (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen Eine empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Külastatud aadressil https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Barz/Kolumne/Bildungserfahrungen_an_Waldorfschulen.pdf.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- Boyton, M., & Boyton, C. (2005). *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, S. (2002). Establishing Successful and Healthy Teacher and Parent Relationships in Waldorf Schools. Külastatud aadressil <https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/MASTERbrooks.pdf>.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Charney, R. (2002). *Teaching Children to Care: Classroom management for ethical and academic growth, K-8*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School - Cultivating humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Dahlin, B. (2008). *Social and Emotional Education in Sweden: Two Examples of Good Practice*. Külastatud aadressil http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/analisis_internacional/sweden2008.pdf.
- Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2003). "Learner-Centered" According to Children. *Theory Into Practice*, 42(2), 102–108.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to

- teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449–473.
- DeVries, R. & Zan, B. (2003). When children make rules. *Educational Leadership*, 61(4), 64–67.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109–32.
- Elledge, L. C., Elledge, A. R., Newgent, R. A., & Cavell, T. A. (2016). Social Risk and Peer Victimization in Elementary School Children: The Protective Role of Teacher-Student Relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 691–703.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Research Methodology*, 2(1), 107–115.
- Frequently Asked Questions (s.a.). Külastatud aadressil
<http://www.waldorfanswers.org/WaldorfFAQ.htm#1>.
- Friedlaender, D., Beckham, K., Zheng, X., & Darling-Hammond, L. (2015). *Growing a Waldorf-Inspired Approach in a Public School District*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Fosen, M. D. (2016). *Developing good teacherstudent relationships: A multiple-case study of six teachers' relational strategies and perceptions of closeness to students*.
Külastatud aadressil
http://discovery.ucl.ac.uk/1474062/1/Fosen_EdD%20Thesis%20Dagny%20%20final.pdf.
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., King, A. M., Hsu, L. M., McIntyre, J., & Rogers, T. (2016). Creating Birds of Similar Feathers: Leveraging Similarity to Improve Teacher-Student Relationships and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 342–352.
- Goral, M. (2009). *Transformational Teaching: Waldorf-inspired methods in the public school*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. G. Bear, & K. Minke (Toim), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (lk 59-71). Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.

- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child–teacher relationships and children’s second grade peer relations. *Social Development*, 9, 91–204.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173–184.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing Interview Protocols and Conducting Interviews: Tips for Students New to the Field of Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 17(6), 1–10.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Keddie, A. & Churchill, R. (2005). Teacher-student relationships. D. Pendergast, N. Bahr (Toim), *Teaching middle years: Rethinking curriculum, pedagogy and assessment* (lk 211–225). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Kera, S. (2005). *Kuidas elab kooliklass?: klassijuhatajast ja klassi juhatamisest*. Tallinn: Ilo.
- Krips, H. (2011). Õpetajate suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisoskused. *Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis*, 13. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krips, H. (2017). *Klassi juhatamine: Kuidas saavutada õppivat, sõbralikku ja kokkuhoidvat klassi*. Tartu: AS Atlex.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579–1601.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lamb, G. (2002). *The Social Mission of Waldorf Education: Independent, Privately-Funded and Accessible to All*. New York: AWSNA.
- Leinus, I. (2014). *Õpilaste hinnangud kooli kliimale, enda heaolule ja toimetulekule Waldorf- ja tavakoolide võrdluses*. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41834/leinus_ingrid.pdf.
- Leitão, N., & Waugh, R. (2007). *Students’ views of teacher-student relationships in the*

- primary school*. Külastatud aadressil
https://www.researchgate.net/profile/Natalie_Leitao2/publication/233999181_A_Rasch_measure_of_teachers'_views_of_teacherstudent_relationships_in_the_primary_school/links/549a6dfd0cf2d6581ab15e05.pdf.
- Lindenberg, C. (1993). *Waldorfkoolid: hirmuta õppida, eneseteadlikult tegutseda*. Tallinn: Eesti õppekirjanduse keskus.
- Loogma, K., Ruus, V-R, Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. R. C. Pianta (Toim). *New directions in child development. Relationships between children and non-parental adults*, 57, 81–108.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Martzog, P., Kuttner, S., & Pollak, G. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differences? *Journal of Education For Teaching*, 42(1), 66–79.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Mepham, T. (2004). *Striking the Veins of Interest*. Külastatud aadressil
http://www.ecswe.org/wren/documents/Review_of_a_Body_of_Knowledge_TM_.pdf.
- Miller, S. R. (2000). Falling off track: How teacher-student relationships predict early high school failure rates. Külastatud aadressil
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441907.pdf>.
- Muller, C., Katz, S. R., & Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective. *Urban Education*, 34(3), 292–337.
- Naarits-Linn, T., Pettai, I., & Proos, I. (2012). *Koolist väljalangemise ennetamine õpilase sotsiaalse toimetuleku tõstmise kaudu*. Külastatud aadressil
http://mahena.org/files/documents/ESF_2009-2012/Loppraport_10.07.12.pdf.

- Obsuth, I., Murray, A. L., & Malti, T. (2017). A Non-bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of Youth Adolescence*, 46, 1661–1687.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Petty, N. J., Thomson, O. P., & Stew, G. (2012). Ready for a paradigm shift? Part 2: Introducing qualitative research methodologies and methods. *Manual Therapy*, 17(5), 378–384.
- Pianta R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. *Handbook of Research on Student Engagement*, 365–386.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Raava, M. (2013). *Mait Raava: kuidas tõsta õpimotivatsiooni?* Külastatud aadressil <http://arvamus.postimees.ee/2628944/mait-raava-kuidas-tosta-opimotivatsiooni>.
- Randoll, D, Graudenz, I., & Peters, J. (2014). *The learner perspective on the Waldorf class teacher system: an exploratory study*, 5(2), 7–120.
- Randoll, D. (2013). Fragebogenerhebung. D., Randoll (Toim.), *Ich Bin Waldorflehrer* (lk 67–149). Wiesbaden: Springer VS.
- Rimm-Kaufman, S. & Sandilos, L. (2011). *Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning*. Külastatud aadressil <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. L. (2011). The Influence of Affective Teacher Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Saat, H. & Kanter, H. (2013). *Sotsiaalne kompetentsus*. Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/sotsiaalne_kompetentsus.pdf

- Schwartz, E. (2009). *Discover Waldorf Education: Assessing without Testing*.
Külastatud aadressil
https://www.bayouvillageschool.org/uploads/5/1/2/1/5121407/assessing_without_testing.pdf.
- Sliwka, A. (2008). The Contribution of Alternative Education. CERI (Koost), *Innovating to learn, learning to innovate*. Paris: OECD. Külastatud aadressil
<http://www.oecd.org/edu/ceri/40805108.pdf>.
- Soodla, P. & Kikas, E. (2014). Lugesmisoskuse ja -*motivatsiooni* seosed õpetajate kasvatusstiilidega 1. klassis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 67–95.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sulkowski, M. L. & Simmons, J. (2018). The protective role of teacher-student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, 55(2), 137–150.
- Troop-Gordon, W. & Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development*, 20(3), 536–561.
- Waldorf Highschool Senior Survey (2005). Külastatud aadressil
https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/RB11_1survey.pdf.
- Valgepea, M. & Sügis, M. (2010). *Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest*. Külastatud aadressil
<http://www.waldorfkool.info/Failid/Uuring/Uuring-final-juppideks.pdf>.
- Van Praag, L., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: a classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education*, 66, 393–401.
- Veríssimo, M., Torres, N., Silva, F., Fernandes, C., Vaughn B. E., & Santos, A. J. (2017). *Children's Representations of Attachment and Positive Teacher-Child Relationships*. Külastatud aadressil
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5743748/pdf/fpsyg-08-02270.pdf>.
- Verschueren, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.
- Watson, M. & Battistich, V. (2011). Building and sustaining caring communities. C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Toim), *Handbook of classroom management: Research practice, and contemporary issues* (lk 253–279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Associates.

- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. J. Juvonen, & K. R. Wentzel (Toim), *Cambridge studies in social and emotional development. Social motivation: Understanding children's school adjustment* (lk 226–247). New York, NY: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. W. Reynolds, & G. Miller (Toim), *Handbook of psychology: Volume 7 Educational psychology* (lk 235–258). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. *Handbook of motivation at school educational psychology*, 301–322.
- Wilkinson, R. (2006). *Steinerpedagoogika vaimne aluspõhi*. Tallinn: Valgusesaar.
- Willingham, D. T. (2006). How praise can motivate—or stifle. *American Educator*, 29(4), 23–27.
- Woods, P. A., Ashley, M., & Woods, G. J. (2005). *Steiner Schools in England*. London: Department for Education and Skills.
- Wright, P. (2009). *Holistic Philosophy and Classroom Practice: An investigative study of the Steiner-waldorf approach to teaching geography*. Kõlastatud aadressil <https://research-information.bristol.ac.uk/files/34505004/520200.pdf>.
- Wu, J., Hughes, J. N., & Kwok, O. (2010). Teacher student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48, 337–355.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: SA Innove.

Lisa 1. Intervjuu küsimused

Intervjuu küsimused

Heade suhete tähendus

1. Mida tähendab sinu arvates mõiste „õpetaja ja õpilaste vahelised head suhted“?
 - 1.1. Milliste märksõnade kaudu kirjeldaksid vastastikuseid häid suhteid?
 - 1.2. Mis on head suhted klassiga?
2. Mille järgi mõistad suhtlemisel õpilasega, et suhted temaga on head?
3. Mille järgi mõistad suhtlemisel õpilasega, et suhted temaga pole head?

Tegevused saavutamaks häid suhteid

5. Kuidas püüad klassiga häid suhteid saavutada? (oskad veel mõningaid näiteid tuua?)
 - 5.1. Milliste tegevuste kaudu?
 - 5.2. Kuidas sa suhtled õpilasega saavutamaks häid suhteid?
6. Millise õpilasega on sul raskem häid suhteid saavutada?
 - 6.1. Millistel viisidel nendega häid suhteid luua püüad?
 - 6.2 Millest järeldad, et suhted on mõne õpilasega ajajooksul paranenud?
7. Mida sa tahad veel lisada vastastikuste heade suhete saavutamise praktilise poole kohta?
 - 7.1. Milline oleks kõige olulisem mõte, mis võiks kõlama jääda?
 - 7.2. Milliseid soovitusi annaksite selles vallas tegevõpetajatele?

Lisa 2. Katked intervjuudest: heade suhete kirjeldused

Peakategooria: Head suhted

Alakategooria: kontakti otsiv kehakeel

Ma näen, kehakeel on hästi oluline, ma näen kehakeelest, et ta ei varja, ta julgeb hoida pilkkontakti minuga. E.. mõnikord ka puudutamine. Alguses õpilased väga tihti kallistavad. Et noh, siin ei ole küsimustki, et, et mis teema tal õpetajaga on, kui ikkagi kallistab, nii lähedast kontakti otsib. Siis on ilmselgelt märk headest suhetest.

Alakategooria: õpilase valmisolek koostööks

Ja head suhted, ka koostöövalmidus ikkagi. Et kui mina annan korralduse, siis ta ei viska, õpilane ei viska pliiatsit kuskile nurka s.. 'mind ei huvita!' (naer), et siis on kuidagi ligadi-logadi.

Alakategooria: pingevaba avatud suhtlemine

Mm (...). Mul on nendega sihksed, see on ka võib-olla minu eripära, et ma võin nendega natuke aasida. Siuke joking relationship, et ma saan lubada endale nende kulul nagu nalja teha. Nad omavahel on hästi sellised (naer).. keegi midagi ütleb, siis on kohe .. (demonstreerib solvumist). Aga.. mul nagu seda probleemi ei ole.

Alakategooria: omavaheline heatahtlikkus

Heatahtlikkus, keegi ei kisu kellegi asju, ei tehta mingeid selliseid oma arust nalju, nagu tehakse, et määratakse kellegi vihik või visatakse prügikasti. Niisugused asjad [---]. Ja, et niisuguseid asju lihtsalt ei või lasta tekkida, et.. ma ei tea, see sinnamaani kuidagi tuleb. Esimeses klassis kasvatada.

Alakategooria: klassis valitsev õiglane õhkkond

Et ta ei ole minu jaoks sellisel positiivsel.. positiivsusel vaid ta on õiglusel põhinev. Nad tõesti tulevad, võivad minu juurde tulla ja.. ma püüan selliseid saalomonlikke otsuseid nende jaoks siis teha. Mis on nende jaoks õige.

Alakategooria: koolirõõm

Põhiline ikka see, et õpilane rõõmuga tuleb kooli ja nagu meie koolis siis ei taha pärast eriti kojugi minna, et meeldib siin rohkem. Et see on väga tähtis. Ja et ta rõõmuga õpib ja huviga. See on nagu see põhiline see hea suhe. Et kui kuuled, et keegi lapsevanem ütleb, et ta ei tahtnud täna hommikul kooli tulla, siis on see juba suur signaal, et midagi on juba väga valesti, et midagi ei ole tähele pandud. Sellise, sellise olukorrani ei tohiks üldse minnagi.

Peakategooria: Halvad suhted

Alakategooria: kontakti vältiv kehakeel

Et waldorfkoolis on hästi lihtne märk sellest, et kui hommikul tuleb õpilane kooli, siis ta teretab kättpidi. Ja minu klassis on ka, et kui ta läheb ära koolist, ma tean, et ta lahkub, või kui meil on ekskursioon, et ta lahkub, siis ta.. ta teretab samamoodi hüvastijätuks. Surub kätt. Ja see on selline esimene indikaator, et kui tuleb ja tal on pea maas ja ta ei vaata otsa, kuskile mujale, ta tahab kätt ära tõmmata tegelikult, kui on see tere koht. Või siis on ka selliseid käsi, mis on lihtsalt lödilt kuskil. Nii et noh sa saad aru, et ta tahaks tegelikult ära libiseda siit. Et see on nagu see esimene märk, et õpilane hakkab nii-öelda kontaktist välja libisema.

Alakategooria: äärmiselt elavad õpilased

Ja teise äärmusesse, ma mõtlen väga konkreetselt enda klassi peale, siis väga elevil või elavad lapsed, kes on ülevoolavalt elavad. (.) Ja sest mulle tundub, et nad justkui ei olegi kontaktis kogu selle kohal olemisega või siin olemisega [mhmh]. Ja siis ongi nendega ka väga raske saada kontakti [tähelepanu siis..] E.. jah, et me oleme päriselt siin, et me päriselt räägime, et see.. see on keeruline.

Alakategooria: pidevalt tehnikaga seotud õpilased

Ma ise olen mõelnud, et see on nendega, kes on rohkem ekraanide taga. Et ekraanid kahjustavad tahet. Lapse tahe nõrgeneb, siis ta ei viitsi enam midagi teha (.) Õ.. ekraanid mõjuvad nagu narkootikum, et see on nagu vaimne kiirtoit. Kiiresti pildid vahetuvad, ta saab sealt e.. ajutise nagu rahulduse, et ta on näinud midagi, kogenud midagi. Aga see hajub ka hästi kiiresti. S.. nendega on nagu raskem kontakti saada. Nad.. tähelepanu on hajuvam (.) Kaovad nagu ära kuhugi, oma.. omasse mõttesse ja, ja ei suuda keskenduda ja.

Lisa 3. Katked intervjuudest: heade suhete saavutamise viisid

Peakategooria: Heade suhete loomine õpilasega

Kategooria: igale õpilasele tunnistussalmi kirjutamine

Ja siis on meil veel sellised asjad nagu tunnistussalmid, mis esimese klassi lõpus siis e.. õpetaja tavaliselt kirjutab ise, sellise, kas loomaloo või sellise salmikese, luuletuse lapsele, mis peaks teda terve järgmise aasta jooksul saatma. Ehk siis neil on igal ühel oma nädalapäev, kus nad peavad oma siis seda salmi lugema ja see on siis e.. tehtud selliselt, et see neid toetaks. Et kui lapsele on võib-olla nõrk koht ma ei tea.. olla lihtsalt.. lihtsalt olla ja, ja teisi ka kuulata vahepeal lisaks sellele, et ta ise koguaeg lobiseb ja tahab hirmsasti endast rääkida, siis saab selle sinna loo sisse põimida. Ja siis ta.. siis see toetab teda. Et e..

*Väike vulisev oja põikab siia ja sinna
kõikjale ta tahaks minna
Kõikjal teretab kaldaid ja sildu
Tärgavat orasepõldu..*

Ja siis lõpuks olla iseenda ja maailmaga rahul.. . Et terve aasta ta räägib ühel nädalapäeval seda sama lugu endale, üks ju. Tegelikult toetab teda niimoodi alateadlikult. Need salmid siis muutuvad läbi aastate selliseks küpsemaks. Kui alguses on lihtsalt loomalugu, siis päris seal lõpuklassides on juba sellised väga sügavad lood, üks ju. Ja võib-olla natukene mõnel juhul sellist süngemat tooni on seal sees, et praegu siin esimesed kolm-neli aastat on kindlasti hästi sellised helged ja laps peab saama selle tunde, et maailm on hea, et kõik, kõik on hästi, et midagi ei ole pahasti siin ümber, on ju.

Kategooria: õpilaste kättpidi tervitamine

Waldorfkoolides (.) e.. on see, et päeva alustatakse teretamisega - kättpidi õpetaja teretab kõik lapsed läbi ja noh õ... võivad ka waldorfkoolis väga suured klassid olla. Saksamaal on 30 last ja rohkemgi, ja on olnud ka 50seid klasse ja Saksamaal mõni aeg tagasi. Ja siis see hommikul teretamine, see on üsna, ka võib olla ainuke aeg, kui õpetaja saab kogu tähelepanu sellele ühele õpilasele, aga vähemalt see hetk on olemas, et ta teretab, vaatab silma, ta näeb võib-olla lapse olemusest ära, et mis tuju tal on, kas ta on väsinud, puhanud, et kuidas temaga üldse päeva saab ära veeta.

Kategooria: õpilase kodu külastamine

Et ma olen käinud siin ikka päris mitme õpilase juures. Ja see kohe.. siis tekib teine side. Ma olen tema kodus. Ja ta ise seal on nagu peremees või perenaine, kes võtab mind siis nagu vastu ja. Ja järgmine päev tuleb, vaatab teise näoga otsa sulle hoopiski. [---] Ja loomulikult ei räägita seal tema pahedest. Seal räägitakse kõigest muust.

Kategooria: lapse põhivajadustega arvestamine

Ja kui, meil on siin ka see, et kui pea valutab või lapsel on paha olla või tal kõht valutab, siis leiamegi, noh siin klassis on eriti hea, läheb sinna koti peale, viskab seal

pikali, võtab pleedi peale ja, ja siis lihtsalt on seal, sest kui sul, kui sul on midagi viga, siis sul pea ei saa tööd teha, eks. Et see, see ei ole mõeldav. Et sa ei pea piinlema siin oma peavaluga ja vaatama, kuidas sa oma matemaatikatööd saad teha, et, et see, see ei käi nii.

Kategooria: usalduslike suhete loomine lapse vanematega

Tihti peale, paljud probleemid tekivadki sellest, et vanematega ei ole head kontakti (.). Et, et e.. kui vanemale tundub, et see kool on üks õudne paik, kus tema last üldse ei mõisteta ja ei toetata, siis tegelikult need signaalid sealt kodust lähevad sinna lapse sisse ka ja laps tuleb selle tundega kooli, on ju.

Kategooria: õpilastega ühiste huvide leidmine

Kes siin on ikka arvutimängude küüsis, siis küsin, et 'mis levelil sa juba oled seal ja'. Küsib, et (kohkunult) 'õpetaja, kuidas sa tead, mis levelid seal on?'. Eks ma olen ikka kursis [mhmh]. Ja mis Youtube'i kanalit peaks jälgima ja (.). Küsin tüdrukult, et 'noh, et, millal sul nüüd uus video nüüd välja tuleb, et Youtube'i kanalis pole tükk aega midagi uut olnud'. Siis läheb kohe nägu särama ja, et 'jaa, just oligi plaanis midagi teha'. Et.. leida [ühiseid] ühiseid kokkupuute punkte, jah.

Peakategooria: heade vastastikuste suhete loomine kogu klassiga

Kategooria: õpetaja huumoritaju

Ja suurematel, pubekaealistel, on see ikka väga tähtis. See on, see on põhialus. Kui õpetaja suudab.. kui ta on kogu aeg oma aines kinni ja nägu mossis ja tige ja karjub ja.. Neil tekib haiglane hasart ja huvi vaadata, millal ta selle õpetaja endast välja saab.

Kategooria: õpilaste vastu ausaks jäämine

Et tegelikult ka meie muinasjutud ja need loomalood väikestes klassides, peavad olema väga tõesed. Et kui.. ütleme teine klass, esimene klass, nende laste jaoks veel kõik liblikad ja linnud ja kõik omavahel, lilled ja, kõik omavahel suhtlevadki. Et nemad elavad selles maailmas, kus see kõik on võimalik. Siis e.. õpetaja teebki sellised lood, aga see mida need liblikas ja mesilane seal omavahel räägivad, see peab tõde olema. [---] Et tegelikult see peab.. kunagi ta ütleb 'aga sa esimeses klassis rääkisid nii!' kui me hakkame võtma seal putukaid võib-olla kaheksandas klassis. Vot see lõhub autoriteeti, kui sa oled valetanud.

Kategooria: õppetöös igapäevase kindla rutiini loomine

Väiksed lapsed vajavad sellist rutiini ja rütmi, et kui seda ei ole siis on kaos nagu meeletult palju suurem (naer).

Kategooria: läbi infovahendajate õpetamise vältimine

Et see, nad.. neil ei olegi muud teha, kui suhelda teineteisega, et ekraaniga, mingi elutu masinaga, vaid nad... nende ainus suhtlemismoodus koolis ongi oma kaasõpilasega. Ja kõik asjad, suhtlused, õpitakse kiiremini ära tänu sellele. Et.. arvuti

ei solvu, kui sa teda müksad või valet klahvi vajutad. Kui nagu ikka jooksuga lähed oma pinki ja samal ajal lööd kogemata küünarnukiga pinginaabrile vastu lõuga, siis saad kohe tagasisidet, et nii see asi nüüd küll ei lähe.

Kategooria: moraaliloo jutustamine

Et esimestes klassides, esimene kuni kolmas, mõjub hästi moraalijutt. Õpetaja siis räägib ühe loo, just sellele situatsioonile mõeldes või sellele olukorrale [selle loo ise mõtleb siis välja?]. Ise teeb, või leiab oma elust sellise sarnase situatsiooni (...) Et siis räägitakse see ja muud midagi esialgu ei tehtagi. Kui on ka varguse lood näiteks, või teeb muinasjutu sellest. [---] mis sellele lapsele konkreetselt mõjus, oli see, et .. tõesti see muinasjutt. Ja seal oligi selline pilt, et alati on võimalik asjad tagasi tuua., eks ju. Et jätta lahti see, mitte see, et sind nüüd mutta tambitakse, 'sa oled eksinud ja nüüd, eks ju, paneme trellide taha', vaid see, et tema saaks läbi selle kogemuse kasvada.

Kategooria: sisepingete klaarimise esmajärgulisus õppetöös

Et siin ma mõnikord võtan terve tunni selleks, et mingeid probleeme lahendada, kui on tekkinud näiteks mingeid konflikte õues või midagi laste vahel, eriti nii väikestes klassides nagu on esimene, teine ja kolmas, on ju. Tõesti me räägime asjad lahti ja surume üksteisel kätt või mis iganes või vabandame ja siis pärast, kui kõik on öelnud, et nad on selle olukorraga nüüd rahul, et siis saame rahulikult oma asjadega edasi minna.

Peakategooria: Kogu klassi ühtsustunde saavutamine

Kategooria: õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamise esmajärgulisus

Fakte jõuab elus küll ja küll õppida, aga praegu on see aeg, kus nad peavad õppima sotsiaalselt eelkõige üksteisega koos toimima, et see on üks suuremaid probleeme. Et e.. osad ei oska enam üksteisega koos.. et hästi paljud lapsed on ju ekraanide taga, väljaspool muud maailma, et siis on probleemid ka suuremad tihtipeale.

Kategooria: ühiste eesmärkide seadmine kogu klassiga

Hästi lihtne näide jälle, mis mul tuleb klassist, on see raamatu kett. Et me iga raamatu kohta on olemas selline keti lüli, on ju, teeme neid lülisid. Ja kui see siis teatud pikkuse saavutab, siis meil on ühisüritus.

Kategooria: rituaalide kujundamine

Meil on oma söögirituaalid, kõik see küünal põlema ja laulame koos laulu alguses ja. Ise katame, meil on enda tehtud taldrikud [---]. Need on omanimelised ilusad taldrikud. Et noh meil on see.. ja ma hästi naudin seda, et meil see kolmas-neljas klass on see võimalus, et me ei lähe lihtsalt sööklasse ja ei nõua süüa, eks ju.

Peakategooria: õpetajapoolne heade suhete kahjustamine

Kategooria: õpilaste tulemuslikkuse võrdlemine õppetöö osana

Mitte ära ostmisega. Sest on õpetajaid, kes ostavad ära lapsed. Kellel on kuskil kommi ja muid preemiaid. Et meil on siis niimoodi, et, et see on täiesti väär, et näiteks seinapeal on mingisugused graafikud või mingid ilusad näod pannakse, plussid või, või punktid või.. . [---] Et mitte mingil juhul mingisuguse premeerimise, ära ostmise või, või mingisuguse võrdlusega, et põhjalus sellel õpetamisel on, et kõik on tublid, kõik õpivad, käituvad, vastavalt oma võimetele.

Kategooria: õpetaja väga usaldusliku suhte loomine vanemaga

Riigikoolis oli mul tunne, et isegi õpilasel oli raske, kui mul oli väga usalduslik suhe vanemaga, sest mulle tundus, et õpilasel endal ei olnud usalduslik suhe vanemaga. See oli nukram teema, aga.. ja.. ja siis kui ta mulle midagi usaldas või rääkis, et siis justkui ta kartis, et, et kuna mul on usalduslik suhe vanematega, et siis ma kas reedan ta või jällegi pelglikkus tuli, et see oli jälle keeruline. Nii et kindlasti omavaheline suhtlus.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jaana Jõgeva

(sünnikuupäev: 30.04.1991)

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Waldorfkoolide õpetajate kirjeldused õpetaja-õpilaste vahelistest headest suhetest ja sellest, kuidas häid vastastikuseid suhteid saavutada“, mille juhendaja on Heiki Krips
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 21.05.2016