

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: koolieelse lasteasutuse pedagoog

Anneli Piibar

WALDORFLASTEIAIA ÕPETAJATE ÕPIKOGEMUSED ERIALASTE OSKUSTE
OMANDAMISEL

magistritöö

Juhendaja: Mari Karm (PhD)

Kaasjuhendaja: Airi Niilo

Tartu 2017

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Teoreetiline ülevaade	4
1.1. Täiendusõppes õppimine	5
1.2. Tööl õppimine	7
1.3. Praktikakogukonnas õppimine	12
1.4. Waldorfpedagoogika iseloomulikud jooned	14
2. Metoodika	16
2.1. Valim	17
2.2. Andmekogumine	17
2.3. Andmeanalüüs	20
2.4. Usaldusväärsus	22
3. Tulemused	23
3.1. Waldorflasteaia õpetajate õpikogemused	23
3.2. Waldorflasteaia olemus, eripära õppimise seisukohalt	32
4. Arutelu	36
Kokkuvõte	42
Summary	43
Tänuõnad	44
Autorsuse kinnitus	44
Kasutatud kirjandus	45
Lisa 1	
Lisa 2	
Lisa 3	

Sissejuhatus

Tänapäevases käsitluses nähakse õpetajat aktiivse õppijana, tema roll 21. sajandil ei ole olla vaid infoandja, vaid seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja ning õppija toetaja (Eesti elukestva ..., 2014). Eneseanalüüsi, oma praktika mõtestamist ja arendamist, refleksiooni professionaalse arengu eesmärgil oodatakse õpetajalt ka kutsestandardis (2013). Kutsestandardist lähtuv õpetaja enesehindamine ja -analüüs, samuti professionaalse arengu vajadused on tema täiendusõppe valikute olulised suunajad.

Riik omakorda soovib aidata õpetajal luua õpikeskkonna, kus pööratakse tähelepanu iga lapse arengule ning eripära väärtustamisele. Selleks on kavandatud välja arendada koolitussüsteem, mis arvestaks haridusasutuste spetsiifikat ja lähtuks täiendusõppes õpetajate vajadustest, ning tagada haridusasutuste eripära arvestavad koolitused (Eesti elukestva ..., 2014).

Et õpetaja kujuneks professionaaliks, on olulised nii õpetajakoolituses omandatu, kutseaasta kui ka tööalane täiendusõpe (Eisenschmidt, 2009), lisaks on õpetaja õppimise allikatena nähtud ka koolikeskkonda, töökohta, praktilist kogemust ja teadmist (Meijer, 2013). Samuti on tööl õppimine üha olulisem, sest praktiline tegevus on nihkunud üha kesksemale positsioonile nii õpetamises kui ka õppimises (Jarvis, Holford, & Griffin, 2003). Hilda Borko (2004) on uuringute põhjal esile toonud, et õpetajad õpivad oma praktilise tegevuse paljudes eri aspektides – klassiruumis, koolikogukonnas, täiendkoolitustel ja töötubades. Õpetaja informaalne õppimine tööl on oluline ja vajab toetust. Sest see on määrav koolireformide ja uute õpikäsitluste rakendamisel; otsustav faktor õpilaste õppimise seisukohalt; peegeldab seda, et täienduskoolitusel õpitu on ebapiisavalt üle kantud õpetamise praktikasse (Kyndt *et al*, 2016).

Kvaliteetse alushariduse tingimuseks on peetud, et õpetaja tegevus põhineks tema pedagoogilisel teadlikkusel ning selle teadlikkuse edasiarendamisel. Tänapäeva õpetaja peaks ühest küljest püüdma hetke, korjates üles lapsest lähtuvad ideed, ning teisalt olema ise püsivalt teel, arenemises (Hujala, 2004).

Muutused ühiskonnas ja töö- ja hariduselus teevad elukestva õppe ja tööl õppimise vajalikuks ka waldorfõpetajate kogukonnas, samuti on Valgepea ja Sügis (2010) uuringu põhjal waldorf-koolitusega õpetajate olemasolu koolidele kriitilise tähtsusega. Waldorflasteaiad Eestis tegutsevad alates 1990. aastatest. Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade liit ei ole määratlenud eraldi kvalifikatsiooninõudeid või standardit waldorfasteaeda tööle asumisel. Tööalased oskused omandatakse igapäevatöö käigus kellegi kõrval töötades, täienduskursustel ja

kogukondlikel koolitustel osaledes. Rawson (2014) on esile toonud, et kui waldorfharidus tahab ajaga kaasas käia ja areneda, siis ei saa taastoota olemasolevat praktikat, vaid tuleb välja arendada ka uusi tegevuspraktikaid ning mõista, kuidas need mõjutavad laste õppimist ja arengut, seetõttu on waldorfõpetaja õppimine kriitilise tähtsusega.

Autorile tedaolevalt ei ole eesti waldorflasteaedade õpetajate õppimist uuritud.

Uurimisprobleem seisneb selles, et puudub ülevaade, millised on Eesti waldorflasteaedade õpetajate õpikogemused erialaste oskuste omandamisel.

Uurimuse eesmärk on kirjeldada waldorflasteaedade õpetajate õpikogemusi ning nende kogemuste konteksti. Sellest lähtuvalt püstitati töö uurimisküsimused:

Milliseid õpikogemusi kirjeldavad waldorflasteaia õpetajad?

Kuidas õpetajad kirjeldavad waldorflasteaia olemust ja eripära enda õppimise seisukohalt?

Töö koosneb neljast osast. Esimeses osas antakse ülevaade teoreetilistest seisukohtadest, keskendudes täiendusõppes, tööl, praktikakogukonnas õppimisele ning waldorfpedagoogika iseloomulikele joontele. Töö teises osas kirjeldatakse metoodikat, kolmandas esitatakse tulemusel, mis tuginevad uurimuses osalenud waldorflasteaia õpetajate intervjuudele. Neljandas osas arutletakse tulemuste üle. Tööl on kolm lisa.

1. Teoreetiline ülevaade

Õppimine on inimtegevuse üks aspekt ja väga mitmepalgeline fenomen. Õppimise käigus saadakse kogemus ja muudetakse see teadmisteks, oskusteks, hoiakuteks, väärtusteks, tunneteks ja tõekspidamisteks (Jarvis, 2004). Õppimine toimub kultuurilises ja sotsiaalses kontekstis – kuidas inimesed õpivad, see ei sõltu mitte ainult individuaalsetest näitajatest, nagu intelligentsus ja motivatsioon, vaid suurel määral ka sotsiaalsest ja kultuurikontekstist, milles õppimine aset leiab (Tynjälä, 2008). Jarvis jt (2003) kirjeldavad õppimise sotsiaalset dimensiooni järgmiselt: õppimises on sotsiaalsed suhted; õppimisel on sotsiaalsed eesmärgid, otstarve. Täiskasvanud õppija jaoks on toetavad sotsiaalsed suhted, ka tööl, olulised faktorid õppimise motivatsioonis; sotsiaalsed suhted võivad toetada või takistada efektiivset õppimist. Jarvise (1998) käsitluses õppimisest saab inimene esmalt kogemuse, kui möödunud kogemuse ja praeguse situatsiooni vahel tekib lahknevus, on inimene sunnitud peatuma, järele mõtlema, õppima midagi uut. Õppimisvõimalusi on igas eluvaldkonnas – tööl, vabal ajal, sotsiaalsetes suhetes, mille raames inimesed võivad oma teadmisi, oskusi arendada.

1.1. Täiendusõppes õppimine

Täiendusõpe on õpetaja järjepideva professionaalse arengu üks etappe, mis järgneb formaalsele õpetajakoolitusele ja kutseaastale (Eisenschmidt, 2006). Töölase täiendusõppe eesmärk on luua õpetajatele võimalused eneseanalüüsiks ja professionaalseks arenguks ning kujundada inspireeriv ja innovaatiline hoiak, mille kaudu omandatud teadmisi, oskusi saab kasutada parimal moel oma töös õppija arengu toetamisel (Õpetajate koolituse ... , 2015).

1.1.1. Õpetajate täiendusõpet suunavad dokumendid.

Täiskasvanute koolituse seadus reguleerib eelkõige õpetajate täiendkoolituse pakkujatele seatud nõudeid ja täpsustab koolituse läbiviimisega seonduvat. Täiskasvanute koolitus jaguneb tasemeõppeks ja täienduskoolituseks, viimane on väljaspool tasemeõpet õppekava alusel toimuv eesmärgistatud ja organiseeritud õppetegevus (Täiskasvanute koolituse ..., 2015). Termin *täiskasvanute täienduskoolitus* koondab endasse töölase ja vabaharidusliku koolituse mõiste (Seletuskiri täiskasvanute ..., 2015).

Õpetajate täienduskoolituse kohta kehtis alates 2002. a nõue, et õpetaja läbib iga viie aasta jooksul töölase täienduskoolituse vähemalt 160 tunni ulatuses, alates 1.09.15 jõustunud muudatustega kohustuslikud tunnid kaotati (Õpetajate koolituse, 2015), eesmärgiga, et õpetaja professionaalsust hinnataks eelkõige pädevuspõhiselt ning läbitud tundide arv ei mängiks peamist rolli (Uuring „Õpetajate täiendusõppe...“, 2015). Uuenenud regulatsioon jätab suurema vabaduse haridusasutustele ja õpetajale endale otsustamiseks, kuidas ja mis vormis täiendusõpet vajatakse.

Õpetajate ja haridusasutuse juhtide täiendusõppe kontseptsioon (2014) selgitab täiendusõppe üldpõhimõtteid ja eri osapoolte ülesandeid. Kontseptsiooni kohaselt vastutab õpetaja enesearendamise ja kvalifikatsiooni säilitamise eest vähemalt ametikohale esitatavate nõuete ulatuses; õpetajat käsitletakse aktiivse õppijana, kes planeerib, juhib ja hindab oma õppimist ja professionaalset arengut.

Lasteaiaõpetaja kvalifikatsiooninõuetena on sätestatud: kõrgharidus ja kutsestandardis kirjeldatud pedagoogilised kompetentsid (Koolieelse lasteasutuse ..., 2013), loobutud on varasemast formaalsest kvalifikatsioonikursuste (160-, 320-tunnised) nõudest. Määruse nõudeid ei kohaldata enne 1.09.13 tööle asunud ja kvalifikatsioonile vastanud õpetajate suhtes (Koolieelse lasteasutuse ..., 2013).

1.1.2. Täienduskoolitus ja õppimine.

Õpetaja töö eeldab, et oma teadmisi ja oskusi tuleb karjääri jooksul täiendada ja kohandada ametile esitatavate nõuetega. Õpetaja ametialane õppimine toimub muuhulgas täienduskoolituste raames. Õpetajad ise tunnetavad vajadust oma oskusi ja teadmisi täiendada (Uuring “Õpetajate ...”, 2015). Richter, Engelbert, Weirich ja Pant (2013) märgivad, et erinevate sisu ja vormiga koolituste ühisjooneks võib pidada, et õpetajad laiendavad täienduskoolituse kaudu oma kutsealast tegevusvõimekust ja ideaaljuhul tõstavad oma õpetamiskvaliteeti. Need aitavad õpetajal teadvustada ja mõista omaenda praktikat (Portilho & Medina, 2016), süvendada oma teadmist ja õpetamispraktikat muuta (Borko, 2004). Hoolikalt kavandatud koolitus loob osalejatele võimaluse õppimiseks (Märja, Lõhmus, & Jõgi, 2003). Siin on olulised ka isiklikud eeldused (motivatsioon, varasemad õpikogemused, vajadus), samuti kontekstuaalsed tegurid (tingimused koolis, riiklikud nõuded, haridussüsteem) (Richter *et al*, 2013). Individuaalsed õpetaja õppimisprotsessid võivad olla aeglased ja ebakindlad, mõned õpetajad muutuvad täiendkoolituses osaledes rohkem kui teised; samuti osa õpetaja teadmise ja praktika elementidest muutuvad lihtsamalt kui teised (Borko, 2004). Osalejatel võib olla vastuseis uute meetodite vastu, kui see jääb kaugemale nende senisest rutiinist: näit refleksiivne praktika, mida uuringus täiendusõppe meetodina kasutati, oli õpetajatele harjumatu (Portilho & Medina, 2016). Oluline tegur on aeg – õpetajad vajavad aega, et süvendada oma arusaamu, analüüsida õpilaste töid ja arendada uusi praktikaid, positiivset efekti leiti koolitustel, mille kontakttundide arv oli vähemalt 30 (Guskey & Yoon, 2009).

Saksa õpetajatega läbi viidud uuringu tulemused (Richter *et al*, 2011, 2013) näitasid, et kõige enam osaletakse kursustel karjääri keskosas (7.-18. tööaastal), informaalset õppimist võimalust kasutatakse aga kogu karjääri jooksul. Selgus, et on teatav stabiilne osa õpetajaid, kes ei võta koolitustest osa: takistusena mainiti konflikte ja pingeid koolis, asenduste probleeme, oma töö kuhjumist, aja sobimatust, piiratud koolitusvõimalusi (Richter *et al*, 2013).

Täienduskoolitused võivad varieeruda alates passiivsetest esitlustest ja loengutest kuni interaktiivsete meetoditeni, nagu näit. töötoad, väikerühmad, individualiseeritud õppepäevad (Davis *et al*, 1999). Töötoad ja suvekursused, mis keskendusid teaduspõhiste metoodikatele, pakkusid osalejatele aktiivse õppimise kogemusi ja toetasid õpetaja võimalusi kohandada õpitu oma unikaalse klassiruumi situatsiooniga, toetasid õpetaja professionaalset arengut ja õpilaste õpitulemusi (Guskey & Yoon, 2009). Interaktiivsed tehnikad, näit juhtumiarutelud, rollimängud, olid efektiivsemad osalejate tegevuspraktika muutmisel, seevastu traditsioonilistel loengutel ei

olnud sellele olulist mõju (Davis *et al*, 1999). Tsüklitena toimuvad kursused leiti olevad mõjusamad (samas). Waldorfoõpetajad hindasid õppimise seisukohalt kõige rohkem iseseisvat eneseanalüüsi (*Self-study*) ja laste juhtumiarutelusid ning alles seejärel täienduskoolitusi (Rawson, 2014). Eesti õpetajad pidasid kõige mõjusamateks aktiivõppe koolitusi, praktilisi ülesandeid; kõige madalamalt hinnati aga teoreetilisi ja vaid veebipõhiseid kursuseid (Uuring „Õpetajate ...”, 2015).

Koolitustel õpitud võib olla raske oma tegevuspraktikasse üle kanda (Uuring „Õpetajate ...”, 2015). Kui koolitusel õppimine on peamiselt keeleline tegevus, siis selle ülekanne praktilisse tegevusse on õppijatele keerukas protsess (Karm, 2007). Kui koolitus on tsükliline, siis on võimalus õpitu n-ö tõlkida praktika keelde ning järgmisel sessioonil kinnistada, arutleda (Davis *et al*, 1999). Eesti õpetajad on õpitu rakendamise takistustena esile toonud koolituste liigset teoreetilisust, muudatuste ajamahukust, ebasoodsat koolikeskkonda ning koolituse pealiskaudsust (Uuring „Õpetajate...”, 2015). USA koolide (n=78) uuringu tulemused näitasid, et üle 80% koolides olid täienduskoolitused juhuslikud, episoodilised või lähtusid hetkeolukorrast ega olnud seotud kooliarendusega; õpetajate võimalused koostöökis olid minimaalsed ja toetavad võrgustikud puudusid (Sappington *et al*, 2012). Kui aga õpetajad töötavad koos ning arutlevad meetoodika üle, võimaldab see uuendada oma praktikat (Richter *et al*, 2013). Kui koolikultuur toetab enesetäiendamist, on õppe mõju tegevuspraktikale suurem; näiteks õpitu rakendamist soodustab, kui on võimalik koolituselt tulles kolleegidelt tuge saada, mis eeldab, et ühel koolitusel osaleb mitu sama kooli õpetajat (Uuring „Õpetajate ...”, 2015). Ideaalis peaksid oma tööalase praktika edendamiseks osalema ühest koolis enamik õpetajaid (Postholm, 2012).

Postholm (2012) tõdeb, et parim viis koolitajail oma teadmisi jagada on interaktsiooniprotsessis õpetaja töökohal, ning toob välja, et töökohal õppimine võib olla õpetajate täienduskoolituse uus viis.

1.2. Tööl õppimine

Huvi töökeskkonnas õppimise vastu sai alguse 1990. aastatest alates, valdkonna uuringud on olnud interdistsiplinaarsed ja laialdased, põhjuseks kiired muutused ühiskonnas ja tööelus (Tynjälä, 2008). Tööl õppimise mitmekesiseid võimalusi, seotud tegureid ning toetamise võimalusi on uuritud nii laiemas kontekstis, erinevates töökohtades ja firmades (Eraut, 2004; Evans, Kersh, & Sakamoto, 2004; Evans & Rainbird, 2002; Illeris, 2011; Loogma, 2004;

Tynjälä, 2008) kui ka kitsamalt, nt õpetaja ameti keskselt (Borko, 2004; Hodkinson & Hodkinson, 2004a; Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016; Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009; Postholm & Wæge, 2016). Tööl esineb väga palju eri vormides kontekstisidusat õppimist, mis ületab paljudel juhtudel formaalse koolituse puudused, st tööalase õppimise raskuspunkt hakkab kalduma formaalhariduses õppimiselt ja tööandja juhitud koolitustelt otseselt tööga seotud ja enamasti informaalset iseloomuga õppimisele (Loogma, 2004).

Tööl õppimine (*workplace learning*) tähendab tööl, töö jaoks ning töö kaudu õppimist, hõlmates nii formaalset kui ka mitteformaalset õppimist (Evans & Rainbird, 2002). Illeris (2011) põhjal on tööl õppimine terviklik protsess, milles on omavahel seotud õppimine, kontekst ja õppija. Hodkinson ja Hodkinson (2004a) sõnul on tööl õppimine mitmekesine ja kompleksne fenomen, nii et ükski teooria ei suuda seda täielikult hõlmata.

Tööl õppimist iseloomustab: 1) see toimub enamasti informaalset või juhuslikult seoses vajadusega lahendada igapäevaprobleeme; 2) on seotud kogemustega, mis omandatakse igapäeva probleemide ja tööülesannete lahendamisel; 3) teadmiste loomine toimub koos eksperimentaalse õppimisega grupis; 4) õppimine lähtub antud kontekstis vajalikest oskustest ja pädevustest; 5) õppimine on seotud osaluse ja suhtlemisega praktikakogukonnas (Loogma, 2004).

Töökontekstis on individuaalne õppimine vaid üks vorm, eristada võib ka gruppide, kogukondade, organisatsioonide, organisatsioonide võrgustike ja isegi regioonide õppimist (Tynjälä, 2008). Autor rõhutab, et ei tohiks eeldada, et töökeskkond on unikaalne keskkond kõigile õppijatele – need erinevad oma töökultuurilt, õppijad on eri vanuse, haridusliku ja professionaalse tausta ning karjääri eri astmetel. Õpetaja õppimine leiab aset paljudes situatsioonides: klassis koos õpilastega, kohtumistel kolleegide või mentoriga ning lapsevanemat nõustades, selle protsessi mõistmiseks tuleb uurida õppimist kõigis neis situatsioonides (Borko, 2004). Õpetaja õppimisprotsess on sotsiaalne (Meirink *et al.*, 2009).

Tööl õppimise vormidest on esile toodud: 1) esmane tööalane väljaõpe, praktika, 2) mitteformaalne tööalane õppimine, nt mentorlus, 3) juurdepääs täienduskoolituse võimalustele töö kaudu, 4) tööl põhinevad kutsed, tunnistused, 5) informaalne õppimine – vajadusest lahendada igapäevaprobleeme tööl (Eraut, 2004; Evans & Rainbird, 2002; Tynjälä, 2008). Tööl õppimine ei ole ühetaoline fenomen, sest õppimise eri vormid võivad sõltuda näiteks inimese positsioonist tööl (õpipoiss, praktikant, juhendaja, kogenud spetsialist, uustulnuk) ja paljudest töökeskkonna kontekstifaktoritest (Tynjälä, 2008).

Eraut (2004) kirjeldas oma uurimuste põhjal tööl õppimise tulemusi. Õpiti konkreetsete ülesannete täitmist; teadvustamist ja mõistmist (nt teiste inimeste, kolleegide, situatsioonide ja konteksti, väärtuste, probleemide ja riskide); isikliku arengu vallas enese ja oma emotsioonide juhtimist, oma tööalase praktika väljakujundamist, valmidust õppida kogemusest; meeskonnatööd (nt koostööd, planeerimist, probleemide lahendamist); oma tööalaste rollide rakendamist (nt töökaaslaste õppimise toetamist, liidriks olemist, supervisiooni, delegerimist, kriisijuhtimist, toimetulekut ootamatustega, prioriteetide seadmist); akadeemiliste teadmiste ja oskuste omandamist; otsustamist ja probleemilahendamist; hindamist. Lisaks tööalaste oskuste omandamisele õpitakse tööl mõistma organisatsiooni struktuuri ja toimimist (Evans & Rainbird, 2002). Tööl õpitu väljundid võivad ka olla mittesoovitavad, õpitakse ka n-ö halbu asju, halbu praktikaid, vastupanu, kohustuste mittetäitmist (Tynjälä, 2008). Tööl õppimise tulemused on töökohaspetsiifilised ja ennustamatud (Kyndt *et al*, 2016).

Õpetajate tööl õppimist uurisid Hodkinson ja Hodkinson (2004a). Kui mitmekesine see on, näitab nende koostatud tüpoloogia, mis on esitatud tabelis 1. Tüübid on harva puhtad.

Tabel 1. Tööl õppimise tüpoloogia (Hodkinson & Hodkinson, 2004a, lk 261).

	Planeeritud	Planeerimata
Õpitakse seda, mida teised juba teavad	1) planeeritud õppimine teiste inimeste teadmistest Näit. õpiti oskusi, teadmisi paljudel eri viisidel, osaledes kursustel, otsides infot raamatutest, internetist, küsides kogunud kolleegilt jms.	2) sotsialiseerumine olemasolevasse praktikakogukonda Näit. töökoha vahetuse, praktika situatsioonidega seonduv õppimine. Praktilised oskused, mida on raske identifitseerida ja kirjeldada.
Eksisteeriva võimekuse areng	4) planeeritud õppimine oma võimete arendamiseks Näit. arutelud kolleegidega klassi üle, kui otsustatakse teadlikult, mis läks seekord valesti; õpetaja teadlik kavatsus rikastada oma praktikat.	3) olemasoleva praktika planeerimata parandamine Näit. õppimine, mis on olemasoleva praktika osa – õpetajad ei olnud teadlikud, et nad õpivad, öeldes lihtsalt et „teevad tööd“ (lk 264) või „ma oletan, et see on lihtsalt kogemus“ (lk 265).
Õpitakse seda, mis on tööl uus	5) planeeritud õppimine, et teha midagi uut Näit. uute õppekavade rakendamine, innovatiivsed lahendused ja programmid koolides.	6) planeerimatult õpitakse seda, mida varem pole tehtud Näit. uued väljakutsed kui igapäevaelu lahutamatu osa.

Kyndt jt (2016) metaanalüüs keskendus küsimusele, mida on õpetajad õppinud oma igapäevatoos. Selgus, et õpetajad on õppinud: 1) ainealaseid teadmisi, näit erialakirjanduse lugemine; 2) pedagoogilisi teadmisi, oskusi, näit uusi õpetamismeetodeid; 3) professionaalseid hoiakuid, nt hakati oma ametit paremini mõistma.

Eraut (2004) tõi välja kolleegi kõrval töötamise olulisuse – see võimaldab vaadelda ja kuulata teisi, osaleda ühises tegevuses ning õppida uusi praktikaid, avardada teadmisi ja meisterlikkust. Õpetajate tööl õppimise viisid olid (kahanev sagedusjärjestus): erialakirjanduse lugemine; vaatlemine; koostöö kolleegidega; refleksioon; õppimine läbi tegevuse/ kogemuse kaudu; õppimine interneti ja sotsiaalmeedia abil; eksperimenteerimine; õppimine vigadest; vestlused teiste inimestega; materjalide jagamine; lugude jutustamine (Kyndt *et al*, 2016).

Näiteks Hollandis läbi viidud uurimus (Meirink *et al*, 2009) näitas, et sealsed õpetajad õpivad sageli individuaalse kriitilise refleksiooni kaudu ning läbi kolleegide kaasamise keerukatesse olukordadesse. E-päevikutes raporteerisid osalejad ka eksperimenteerimisest koos kolleegidega pärast mõnda vaatlust või arutelu. Lisaks kirjeldas enamik vastanuist ka kogemuslikku õppimist kolleegide tegevuse vaatlemise ning nende kogemuste kuulamise, reflekteerimise ja tagasiside saamise kaudu.

Tööl õppimist mõjutavad mitmed tegurid. Õppimiskeskond on otsustav: parem keskkond toetab töökvaliteeti ja osalejate arengut (Illeris, 2011). Organisatsioonilised keskkonnad võivad aga olla väga erineva õpipotentsiaaliga, mõjutades töötajate õpivalmidust ja soodustades/takistades töötajate ja tööandjate tähendusloomet õppimise suhtes (Loogma, 2004). Kontekstifaktorid (töö korraldus, koht, struktuur) avaldasid mõju sellele, kas seal oli väljakutseid; kas töötati ühiselt või üksinda; kas oli võimalusi teistega kohtuda, nende tööd jälgida, kogenud inimese kõrval töötada, suhelda, saada toetust ja tagasisidet (Eraut, 2004). Soodne õpikeskkond tasakaalupunkt paljude faktorite vahel (töö iseloom, positsioon ühiskonnas, ajalugu ja traditsioonid, hõlmatud inimesed ja grupid jm), mis on töökohati erinevad, seega ei saa kirjeldada toetavat tõi õpikeskkonda, mis kehtiks kus iganes (Illeris, 2011).

Toetavat õpikeskkonda tööl iseloomustab üldiselt:

- turvalisus (õpiprotsessid eeldavad õppijalt riskide võtmist, ebakindlas keskkonnas püütakse õppimisvõimalusi vältida) (Illeris, 2011);
- toetav sotsiaalne keskkond, mis lubab esitada ka „rumalaid“ küsimusi ja küsida abi (Eraut, 2004; Illeris, 2011; Jarvis *et al*, 2003);

- toetuskavade, mentorluse võimalus (Illeris, 2011);
- õppimise ja karjääri võimalused, väljakutsete olemasolu (Eraut, 2004; Evans *et al*, 2004; Illeris, 2011);
- töötajate tunnustamine, tagasiside andmine (Eraut, 2004; Evans *et al*, 2004);
- võimalused (jagatud) refleksiooniks (Illeris, 2011);
- võimalus osaleda grupi tegevustes, töötada kellegi kõrval, võimalus oma meisterlikkust jagada, külastada teisi asutusi (Eraut, 2004; Fuller & Unwin, 2002; Illeris, 2011);
- võimalus õpitud rakendada, tulemuslikkus (Eraut, 2004; Illeris, 2011);
- tasakaal indiviidi ja kogukonna vahel (kogukonnavaim ei tohiks takistada isiklikku mõtlemist ja initsiatiivi) (Illeris, 2011);
- tasakaal reeglite ja individuaalse vabaduse vahel (nt ettenägematud olukorrad tööl, vabadus teha, mis sel hetkel õige tundub) (Illeris, 2011).

Grupp võib toetada osalejate õppimisvõimalusi sellega, et: suurenevad võimalused ja väheneb rutiin; planeerimine ja probleemilahendus toetavad uusi kogemusi ja refleksiooni; jagatakse teadmisi ja luuakse uusi teadmisi; on võimalus saada tagasisidet ja analüüsida tulemusi ning reflekteerida ebaharilikke juhtumisi tööl (Illeris, 2011).

Õpetajate puhul tõid Kyndt jt (2016) esile järgnevad toetavad tegurid: soov õppida ja arendada oma tegevuspraktikat; avatus, aktiivne hoiak õppimise suhtes; õpitavate teadmiste, oskuste praktilisus, kasutatavus, tähenduslikkus. Autorid tõid välja, et õpetajad väärtustavad tööl iseseisvust, võimalust ise oma õpetamisviisi kujundada ja eksperimenteerida; kollegiaalsust ja häid sotsiaalseid suhteid. Ühine ruum (nt õpetajate tuba) toetab vestluste võimalust. Kooli tasandil tõstsid autorid esile koostöise koolikultuuri, sotsiaalse toetuse kolleegidelt, juhtkonnalt.

Postholmi ja Wæge (2016) uurimus kinnitas, et kooli õppimiskultuur avaldab mõju õpetajate õppimisele koolis ning nende tööga rahulolule. Koostöö, võimalus usalduslikult ja konstruktiivselt kogemuste üle arutleda ning õpetamise üle reflekteerida olid olulised faktorid. Zwart jt (2009, viidatud Postholm & Wæge, 2016 j) kohaselt tegid praktikas enim muudatusi ja uuendusi õpetajad, kes said vaadelda üksteise tööd ja anda tagasisidet. Kuusisaari (2013) tõi välja, et tekstide, loengute kriitiline refleksioon rühmaarutelu käigus aitas luua sidet teooria ja õpetaja oma praktiliste teadmiste vahele, luua uusi teadmisi ja õpetamisviise. Juurdepääs meisterlikkusele kolleegide hulgas võib toetada õpetaja arengut ning on oluline näha asjatundlikke õpetajaid oma koolis ressursina (Postholm & Wæge, 2016).

Juhendatud õppimine on enim levinud õppimise viis tööl ja võtmeelement on, et see oleks kohandatud õppija situatsiooniga. Mentorluse puhul juhendab kogenud töötaja vähem kogenut. See on interaktiivne protsess – juhendamine ja areng kahe osapoole vahel – ning põhineb regulaarsel kontaktil. Töötaja arengut võib toetada ka konsultant väljast (Illeris, 2011).

Tööl õppimisel on ka takistavad tegurid. Võim, positsioon karjääriredelil võib mõjutada tööalast õppimist, ligipääsu sellele. Võimu omav isik võib teistele õppimist peale sundida, keelduda ise õppimisvõimalustest; väiksema võimuga isikul võib olla raske leida ligipääsu soovitud (kursus, asutuses töögrupp) (Hodkinson & Hodkinson, 2004a). Ka omavahelist suhtlust puudutav võib olla nii suure arengu kui ka riski allikas tööl õppimisel (Illeris, 2011). Õpetajate õppimist tööl takistavad professionaalne ja geograafiline isolatsioon; dominantsed normid, väärtused ja traditsioonid ning aja puudus (Kyndt *et al*, 2016).

1.3. Praktikakogukonnas õppimine

Sotsiokultuuriliste õpiteooriate kohaselt on õppimine seotud osaluse ja suhtlemisega erinevates sotsiaalsetes kooslustes ning uurijate fookuses on mitte indiviid, vaid pigem sotsiaalne kogukond (Tynjälä, 2008). „Praktikakogukond“ (*community of practice*) on eesti keele terminibaasis selgitatud kui sama eriala või hobi praktiseerivate inimeste sotsiaalset võrgustikku, mis ühendab kogenud eksperte ja algajaid (EKI terminibaas). Wenger, McDermott ja Snyder (2002) järgi on praktikakogukond grupp inimesi, kes jagavad mingis valdkonnas ühist huvi, pühendumust ja probleeme ning kes süvendavad oma teadmisi ja meisterlikkust ühise tegevuse kaudu. Kogukonda kuuluvad inimesed ei pruugi iga päev koos töötada, kuid nad kohtuvad, sest väärtustavad ühist tegutsemist. Koos olles vahetatakse informatsiooni, arutletakse, väljendatakse oma ideid, toetatakse üksteist. Merriam, Courtenay ja Baumgartner (2003) märgivad, et praktikakogukonnas on põimunud õppimine, praktika ja identiteedi areng. Kogukonnal on otsustav roll, mida õpitakse - ja mida mitte - ning kuidas õpitakse (Illeris, 2011).

Iga kogukond ei ole praktikakogukond, viimast iseloomustavad teatud tunnused. Wenger jt (2002) põhjal on olulised kolm tunnust: 1) teadmiste valdkond (*domain*) määrab ära ühise teemavaldkonna, mis liikmeid ühendab. See loob ka ühisele identiteeditundele aluse; 2) inimeste kogukond (*community*), kes tegutsevad selles valdkonnas. Kogukond loob õppimise sotsiaalse struktuuri. Tugev kogukond toetab tegevusi ja suhteid, mis põhinevad vastastikusel usaldusel ja respektil; 3) jagatud praktika (*shared practice*), mida arendatakse, et olla oma tegevusvaldkonnas

efektiivsem. Jagatud praktika tähendab kogumit ideid, töömeetodeid, informatsiooni, lugusid, dokumente jms, mida liikmed omavahel jagavad. Praktika hõlmab ka spetsiifilisi teadmisi, mida kogukond arendab, jagab ja säilitab.

Praktikakogukondade eesmärgid võivad olla erinevad. Nendeks võivad olla: probleemide lahendamine, info jagamine, kogemuste vahetus, ressursside taaskasutus, koordineerimine ja koostöö, projektide dokumenteerimine, külaskäigud, teadmiste kogumine ja oma tegevuse puudujääkide kindlakstegemine (Wenger, 2011).

Wenger jt (2002) eristavad praktikakogukondi formaalsetest organisatsioonidest või projektimeeskondadest. Kui äriettevõtete eesmärgiks on täita turuga seotud eesmäärke, praktikakogukondadel seevastu – arendada teadmisi, oskusi, toetada õppimist. Praktikakogukonnad tuginevad kollegiaalsusele, mitte alluvussuhetele, ning liikmelisus sõltub pigem osalemisest kui institutsionaalsest kuuluvusest.

Fuller, Hodkinson, Hodkinson ja Unwin (2005) töid esile selged näited kogenud õpetajate üksteiselt õppimisest läbi igapäevase töö. Nad täiustasid oma õppematerjali ja -tunde, veetsid koos tundide vahelist aega, vesteldes probleemidest ja arengutest, vaadeldes klassides tehtut, üksteise ideid arendati edasi. Fuller jt (2005) leidsid, et kogukonna vanemad liikmed õpivad ka uustulnukatelt, nt tehnilisi või IT-oskusi, samuti märkisid nad, et töötaja võib samal ajal olla nii uustulnuk kui ka ekspert. Autorid osutasid, et õpetamine on kogukonnas õppimise osa. Hodkinson ja Hodkinson (2004b) töid esile, et õpetajate koostöise õppimise juures on oluline arutlemine ja jagamine.

Praktikakogukonnal võib organisatsiooni seisukohalt olla unikaalne tähendus, eelkõige teadmiste loomise, juhtimise vallas (Wenger *et al*, 2002); see võimaldab lahendada probleeme, jagada häid kogemusi, arendada inimese professionaalseid oskusi, avastada, rakendada ja toetada talente (Loogma, 2004). Kogukonna liikmele võimaldab see ligipääsu ekspertidele, avardab võimalusi, parandab meeskonnatöö oskusi, pakub rõõmu kolleegidega koosolemisest ja tähenduslikumast osalemisest, on koht meisterlikkuse ja oskuste arendamiseks, jagamiseks (Wenger *et al*, 2002). Hierarhiate taandumine, töö korraldamine meeskondades võib soodustada teadmiste vahetust, õppimist ja töömuutusi (Loogma, 2004). Wenger jt (2002) peavad praktikakogukondi n-õ neutraalseks kohaks, vabaks igapäevatöö survest – see loob võimaluse mõelda ja tegutseda tavapärasest erinevalt.

Merriam jt (2003) uurimuse põhjal saab välja tuua, et marginaliseeritud praktikakogukondades vajatakse tunduvalt enam personaalset juhendamist (mentorlust) ja siseväljaõpet kui kogukondades, kus on aktsepteeritav õppida peavoolu kanalite kaudu. Iga kogukonna traditsioone anti suuliselt ja kogemuslikult edasi kogenud olijailt uustulnukatele. Olulised olid ka õppimine vaatluse, eksperimenteerimise, reflektiivse praktika ja vigade tegemise kaudu. Õpiti vaid rituaalide läbitemgemise ja kogemuse reflekteerimise kaudu, sest kogemus toob mõistmise. Kogemuslik õpe oli põimitud formaalse õppega, et normid, uskumused ja praktikad teha enda omaks. Merriam jt (2003) resümeerisid, et sotsiaalne interaktsioon oli *wiccade* kogukonnas õppimise võti, sest osalejad ei olnud oma teekonnal üksi, teistega oli võimalik arutleda ja saada enesekindlust oma uues rollis, teadmine oli jagatud ja meisterlikkus ei tulnud mitte ainult mentorilt v instruktorigilt, vaid üle kogu kogukonna.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kogukonnas õpitakse osalemise ja suhtlemise ning erinevate tegevuste, info ja ideede vahetuse kaudu.

1.4. Waldorfpedagoogika iseloomulikud jooned

Esimene waldorflasteaed alustas tööd 1926. a Saksamaal (Saßmannshausen, 2003), Eestis tegutsetakse 1990. aastatest alates. Lähtutakse R. Steineri ja ta õpilaste pedagoogilistest ideedest.

Waldorfpedagoogika põhijooned esimesel seitsmel eluaastal on: huvi ja aktsepteerimine iga lapse individuaalsuse suhtes; vabamängu ja lihtsate mänguasjade olulisus; õppimine matkimise, meeltekogemuste ja liikumise kaudu; kunstitegevuste rakendamine lapse tervikliku arengu toetamiseks; praktiliste tegevuste (nt küpsetamine, aiatöö) kasutamine oskuste arendamiseks; päeva, nädala, kuu, aasta rütmiline kujundamine (Wesentliche ..., 2014). Keskkel kohal on lapse individuaalse arengu seaduspärasuste tundmaõppimine ja nendega arvestamine (Gustavson, 2004; Lang, 2010, 2015; Saßmannshausen, 2003).

Lapse eripära mõistmiseks on waldorfpedagoogikas välja arendatud eraldi instrument – nn lapsevaatlus (Ruhrmann & Henke, 2008; Wiechert, 2012), mille potentsiaali on kinnitanud uuringu (Heidtmann & Schmitt, 2010) tulemused. Lapsevaatlus tähendab, et õpetajate kolleegium koguneb, et kõnelda ühest lapsest: vaadeldakse tema arengu hetkeseisu, võimalikke raskusi ja otsitakse ühiselt toetavaid meetmeid (Ruhrmann & Henke, 2008). Protsessi on nimetatud ka dialoogiliseks refleksiooniks (Heidtmann & Schmitt, 2010) ning õppimismomendiks *par excellence* (Wiechert, 2012).

Oluliseks peetakse õpetajat ning tema sisemist hoiakut. Õpetaja peaks lapsele olema matkimisväärne eeskuju. Seetõttu eeldab töö õpetajalt pidevat refleksiooni ning enesekasvatust, on paljude autorite seisukoht (Lang, 2015; Saßmannshausen, 2003; Steiner, 2000; Waldorflasteaed, 1994), samuti meditatiivset praktikat ja kunstiga tegelemist (Wesentliche ..., 2014). Oma ülesannet lastega suhtlemisel saab õpetaja tulemuslikult täita vaid niivõrd, kui võrd ta arendab iseenda isiksust (Klotz, 2010). Sisemine enesearendamine on Taskinen (2010) uurimuse põhjal waldorfõpetaja töö loomulik osa. Kuhfuss (2006), on seevastu kritiseerinud tardumustendentsi, märkides, et waldorflasteaedade õpetajad peaksid olema rohkem kaasa- ja edasimõtlevad ning uurivad pedagoogid, mitte tsentraalselt etteantu täitjad.

Väärtustatakse koostööd lapsevanematega. Peetakse silmas, et lapse terve areng toimub kõige paremini kogukonnas, kus vanemate, pedagoogide ja laste vahel valitsevad head sotsiaalsed suhted (Wesentliche ..., 2014). Regulaarne mõtte- ja infovahetus, kohtumised, koostöö – seda tehakse ühiselt lapse heaks (Saßmannshausen, 2003). Vanemate ja õpetajate küsimustest kasvavad lasteaedades sageli välja erinevad loengud, praktilised seminarid (samas). Waldorfkoolid ja -lasteaiaid on loodud vanemate initsiatiivil, koos õpetajatega on moodustatud MTÜ-d ja nii on vanemad ka kooli või lasteaia omanikud ning ühed majanduslikud kandjad (Valgepea & Sügis, 2010). Vanemate koolitus on üks waldorfpedagoogika ülesannetest, sest kooli eripära eeldab, et vanem on teadlik lapse arengust ja õppekavast (Sügis, Tammekand, & Valgepea, 2012). Seepärast tegutsevad õppeasutuste juures kogukondlikud vanemate koolid.

Eestis võib waldorfkooli pidaja (omanik) hallata mitut haridusasutust (põhikool, lasteaed, gümnaasium) (Valgepea & Sügis, 2010). Eesti waldorflasteaiaid tegutsevad kas kooli juures või iseseisva asutusena (www.waldorf-ühendus.ee), on eralasteaiaid, erandiks üks ravipedagoogiline lasteaed (munitsipaalasutus). Erakooli/lasteaiana tegutsemise eeliseks peetakse mh juhtimise paindlikuma korralduse võimalust (Valgepea & Sügis, 2010). Traditsiooniline hierarhiline struktuur neis asutustes puudub, selle asemel on kolm omavahel seotud „sammast“ – seltsi juhatus, õpetajate kolleegium ja vanemad (samas). Rawson (2011) sõnul praktiseeritakse demokraatlikku mitte-hierarhilist kollegiaalset juhtimist, mis tugineb Steineri sotsiaalse kolmeliikmelisuse teooriale. Kollegiaalne juhtimine võimaldab teostada vabaduse ideaale haridusvaldkonnas (Volmer, 2011). Steiner pole defineerinud kollegiaalset juhtimist ega esitanud täpsemat juhtimisskeemi, vaid on rääkinud igäihte vastutustest, kus pole hierarhiat (Kolk, 2015). Otsused võetakse vastu konsensuslikult; esinduskogudes on ka lasteaia esindajad asutustes, kus

lisaks koolile töötab lasteaed (Valgepea & Sügis, 2010). Kollegiaalse juhtimise eelisteks peetakse ühtse meeskonna kujunemist, võimalust ülesandeid paindlikult jagada ja iga osaleja vastutuse suurenemist; teisalt võib see kaasa tuua osa õpetajate ülekoormatuse, konflikte ja aeglase otsustusprotsessi (Sügis *et al*, 2012).

Neis asutustes püütakse luua sotsiaalseid koostöövorme, milles pedagoogid saaksid tegutseda ennast juhtivalt (Saßmannshausen, 2003). Üks niisuguseid koostöövorme on õpetajate kolleegium, mis juhib ja suunab kooli /lasteia pedagoogilist protsessi. Valgepea ja Sügis (2010) kirjeldavad, et õpetajate kolleegiumi koosolekud toimuvad regulaarselt, kord nädalas, neil on oma struktuur. Alustatakse ja lõpetatakse enamasti nädalasalmi lugemisega, päevakord sisaldab pedagoogilist osa (tekstide lugemine, lapsevaatlused, tagasisivaated), kunstilist osa (nt ühine laulmine), jooksvate küsimuste arutelu ja tegevuste planeerimist (samamoodi). Saßmannshausen (2003) põhjal võib kolleegiumi koosolekut käsitleda pideva täiendusõppe vormina, sest seal otsitakse vastuseid näit sellistele küsimustele: mida võime saadud kogemusest õppida? Millised on laste arenguvajadused just praegu? Milliseid võimeid peaksime endas arendama, et olla aja nõuete kõrgusel ja mitte ainult minevikutradsiooni edasikandjad?

Waldorfpedagoogika-alast täienduskoolitust Eestis pakub Tartu Waldorfpedagoogika Seminar, Tallinna Waldorfseminar, korraldades 1-2päevaseid kursuseid; igal suvel toimub ka paar süvendavat, 3-7päevast õpetajate täienduskursust (www.waldorf-ühendus.ee). Alates 2010. aastast on Tartu Ülikoolis toimunud mitu 320-tunnist täienduskursust waldorfõpetajatele, -lasteaednikele. Valgepea ja Sügis (2010) uuringu põhjal on waldorf-koolitusega õpetajate olemasolu koolidele kriitilise tähtsusega, samas tasemeõppe võimalused Eestis puuduvad.

Magistritöö eesmärk on kirjeldada waldorflasteaedade õpetajate õpikogemusi ning nende kogemuste konteksti. Sellest lähtuvalt püstitati töö uurimisküsimused:

Milliseid õpikogemusi kirjeldavad waldorflasteaia õpetajad?

Kuidas õpetajad kirjeldavad waldorflasteaia olemust, eripära, tähendust õppimise seisukohalt enda jaoks?

2. Metoodika

Käesolevas töös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, sest see uurimisviis huvitub osalejate vaatenurgast, nende igapäeva tegevustest ja teadmistest (Flick, 2007) ning on suunatud just inimeste kogemuste, arusaamade, tõlgenduste mõistmisele (Laherand, 2010).

2.1. Valim

Kvalitatiivsetes uuringutes püütakse valimisse leida rikkaliku info andjaid, osalejaid, kel oleks kogemusi ja teadmisi vastava teemaga (Flick, 2007; Laherand, 2010). Käesolevas töös on kasutatud eesmärgipärast valimit, mille puhul moodustatakse valim kindlate kriteeriumide alusel (Guest, Bunce, & Johnson, 2006; Õunapuu, 2014). Valimi kriteeriumid olid: õpetajal vähemalt kolm aastat tööstaaži waldorflasteaias; asutuse, milles õpetaja töötab, kuulumine Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade Ühendusse (EVWKLÜ). 3–5-aastane töökogemus on olnud Palmer jt (2005) andmeil mitmes uuringus kriteeriumiks eristamiseks kogemusega õpetajaid.

Magistritöö valimisse kuulusid kuuest waldorflasteaiast 11 õpetajat, kes osalesid uuringus vabatahtlikult. Püüti leida osalejaid kõigist lasteaedadest üle Eesti, samuti haarata eri vanuse ja töökogemusega isikuid, sest Flick (2007) põhjal on lisaks valimi relevantsusele oluline ka variatiivsus. Kolmes asutuses ei olnud kriteeriumitele vastavaid õpetajaid (uus asutus, vahetunud kollektiiv). Käesoleva töö seisukohalt peeti sobivaks ka ühendusse kuuluva waldorfkooli allüksusena tegutsevat lasteaeda/-hoitu, mis ei ole juriidiliselt iseseisev.

Õpetajate vanus valimis varieerus vahemikus 38–54 aastat, töökogemus oli 4–23 aastani, keskmiselt 12,2 aastat. Kuuel õpetajal oli kõrgharidus, viiel kesk-eriharidus. Kõige sagedasem õpitud eriala oli koolieelne pedagoogika. Osalenud olid naissoost. Valimi kirjeldamisel (jt uurimistöö etappides, sh tulemuste esitamisel) suunab uurijat teaduseetika järgimise nõue. Magistritöö tegemisel lähtuti seega printsibist (Flick, 2007): austada osalejate isikuid ja kaitsta nende privaatsust, säilitades osalejate anonüümsuse. Seega pole detailsem valimi kirjeldus võimalik, sest waldorflasteaia kogukond on väiksearvuline ning üksteist tuntakse. Transkribeerimisel, tulemuste esitamisel on osalejate nimed konfidentsiaalsuse tagamiseks asendatud pseudonüümidega, kohanimed tähtedega XXX ja isikunimed AA-ga või BB-ga.

2.2. Andmekogumine

Kvalitatiivsete uurimuste peamisi meetodeid verbaalsete andmete saamiseks on intervjuu (Flick, 2007; Hirsijärvi, Remes, & Sajavaara, 2010), mida peetakse sobivaks, sest uurimuses osaleja saab end vabalt väljendada, on aktiivne osapool; võimalik on saada põhjalikku teavet ning vastuseid täpsustada, esitada lisaküsimusi; uuritakse tundlikke teemasid (Hirsijärvi *et al*, 2010).

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega. Õunapuu (2014) sõnul iseloomustab seda liiki intervjuud vaid osaline standardiseeritus, vestlus on avatud iseloomuga, küsimusi võib lähtudes situatsioonist lisada, nende järjekorda muuta, samuti võib intervjuueerija jagada selgitusi.

Intervjuu küsimused on koostanud töö autor toetudes varasemale uurimusele (Antikainen, 1998), lähtudes käesoleva uurimuse eesmärgipüstistusest, samuti pidas töö autor nõu juhendajatega. Küsimustikus on järgmised teemablokid: sissejuhatus, õpetajaks saamine, waldorflasteaia eripära, õpikogemuste kirjeldus joonistuse abil, waldorfkogukonna iseloomustus, õppimist soodustavad/takistavad tegurid, lõpetus. Intervjuu küsimuste kava on esitatud Lisas 1.

Novembris 2015 viidi läbi prooviintervjuu, mille eesmärk oli uurimisinstrumendi kontroll ja viimistlemine, samuti autori intervjuueerimisoskuste harjutamine. Soov oli kindlaks teha, kas küsimused on selged ja mõistetavad. Prooviintervjuu järel lisati mõned küsimused ning selgines otsus kasutada abistava vahendina joonistust. Töö autoril tuli nentida, et kõiki võimaluste kohti, kust edasi küsida, ei tundnud ta prooviintervjuu ajal ära, samuti *pidi teadlikult hoidma kahte tasandit: mina kui vestleja, keda huvitab jutu sisu, ning mina kui uurija* (katke uurimispäevikust 10.11.15). Prooviintervjuuga kogutud andmeid ei kasutatud uurimistöös, küll aga oli see uurijale oluline kogemus võimalike teemade, uurimisprotsessi ja –instrumendi ning iseenda rolli mõistmisel.

Enne intervjuu algust tutvustas töö autor osalejale uuringu teemat, intervjuu protseduuri, konfidentsiaalsuse tagamise reegleid, seda, et uuring on anonüümne ja vabatahtlik, samuti palus autor luba intervjuu salvestamiseks; osalejailt saadi uuringuks informeeritud nõusolek, mida Flick (2007) peab uurimiseetikast lähtuvalt iga uurimisprotsessi obligatoorseks osaks. Intervjuu lõpus tänati osalejat ning pakuti võimalust uuringutulemustega tutvumiseks (pärast töö kaitsmist saab seda lugeda elektroonilisel kujul, lingi saadab osalejatele töö autor).

Kasutati ka intervjuu dokumenteerimislehte (Flick, 2006, viidatud Laherand, 2010 j), millele märgiti osaleja taustaandmed, andmed intervjuu konteksti kohta, samuti kirjutas töö autor sinna vahetud mõtted ja kogemused intervjuu kohta. Sest nagu Wengraf (2001) on märkinud, peaks uurija oma tähelepanekud kirja panema, et kasutada seda hiljem interpreteerivas osas ning kujundada välja oma refleksiooniprotsess. Dokumenteerimisleht on esitatud Lisas 2.

Mitteverbaalsete väljendusviiside, sh joonistuse, täpsemalt professionaalse arengu joone, potentsiaali kvalitatiivsetes uurimustes on käsitlenud Orland (2000), kelle sõnul on osaleja joonistust, joone-tõmbamise-tehnikat kasutatud nii 1) uurimisevahendina meelitamiseks välja

osaleja isiklikku vaatenurka, kui ka 2) refleksioonivahendina õpetajakoolituses. Uurijal võib olla keeruline inimeste tõekspidamistele, arusaamadele ja uskumustele ligi pääseda, sest tihti ei ole ka osalejad ise oma arusaamu teadvustanud ning seetõttu tuleb leida uurimismeetodeid, mis toetaksid tõekspidamiste ja arusaamade väljendamist (Karm, 2007). Orland'i (2000) kirjeldatud tehnika võimaldab osalejal meelde tuletada, taasluua ja väljendada nende oma professionaalse arengu ja õppimise kogemusi mitteverbaalsel viisil, ning võimaldab osalejal aktiivselt oma kogemusi analüüsida. Käesoleva töö raames kasutati osaleja joonistust kui refleksioonivahendit ja intervjuu käivitajat, st intervjuu abivahendina

Andmete kogumiseks viidi jaan – veebr 2016 läbi 11 intervjuud waldorflasteaia õpetajatega Eesti eri paigust. Autor võttis suuliselt ühendust lasteaegade esindajatega, tutvustas uuringu teemat ja protseduuri ning leidis esimesed kriteeriumitele vastavad osalejad. Lepiti kokku aeg ja osalejale sobiv koht; intervjuu küsimustik saadeti kahele osalejale nende soovil tutvumiseks. Ka palus autor soovitada waldorflasteaia õpetajaid, kes sobiksid valimisse. Igast asutusest oli soov leida 1–2 õpetajat, kuid kolmes asutuses ei olnud kriteeriumitele vastavaid isikuid. Asutuste andmed ning kuuluvus ühendusse leiti kodulehelt: www.waldorf-ühendus.ee

Kuus intervjuud leidsid aset osalejate töökohas lasteaias, eraldi ruumis; viis intervjuud salvestati ühes Tartu koolis ja kahes waldorflasteaias. Intervjuude pikkus varieerus 30–55 minutini. Need viis läbi töö autor ning salvestas diktofoniga. Intervjuule tulles oli osalejal palutud kaasa võtta joonistus oma tööteekonnast waldorflasteaias (professionaalse arengu joon). Kaks õpetajat oli joonistuse teinud kodus, teised tegid enne vestluse algust kohapeal, aega kulus selleks ca 10 min. Ühe osalejaga joonistust ei tehtud piiratud ajamahu tõttu. Osalejail paluti visualiseerida ja vabalt joonistada oma tööteekond, näidates ära ka kurvid, pöörakud, kui neid on. Tööjuhust toetas intervjuueerija käežest, väljendamaks teekonna dünaamilist ja võimalik, et ka kurvilist iseloomu. Töö autoril olid kaasas A4 paber ja vahakriidid. Wengraf'i (2001) sõnul tuleks intervjuueeritavaga rääkida tema keeles (idioletis), ning teooriat käsitleda teooria keeles (terminid), seepärast on kasutatud „tööteekond“ vs „professionaalse arengu joon“.

Autori hinnangul täitis joonistus oma eesmärgi, mitme õpetaja hinnangul oleks ainult sõnadest väheks jäänud, et kirjeldada oma kogemust (nt joonistused 6, 9 lisas 3). Osalejad said oma pilti vaadates mõelda, meenutada ja jagada kogemust intervjuu käigus nii, nagu neile sobis. Intervjuueerijale oli joonistus toetuspunktiks, millele osutades sai teemade vahel liikuda,

keerulisemate kohtade juurde vajadusel tagasi pöörduda. Joonistused on skaneeritult esitatud (osalejate nõusolekul) lisas 3.

Järgnes uurimuse teema, protseduuri, konfidetsiaalsusnõuete tutvustamine, ning salvestamiseks loa küsimine. Pakuti võimalust tutvuda uuringu tulemustega. Järgnes intervjuu, mille käigus pöörduiti tagasi joonistuse juurde: osalejal paluti kirjeldada oma tööteekonda ja õpikogemusi waldorflasteaias ning jagada selgitusi joonistuse kohta. Osalejat tänati intervjuu lõpus ning ta võis intervjuueerijale mõne küsimuse esitada või midagi lisada. Lõpuks täideti dokumenteerimisleht.

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsiga alustati pärast esimeste intervjuude salvestamist. Intervjuud transkribeeriti diktofonilt sõna-sõnalt, kasutades järgmisi transkriptsioonimärke: **paks kiri** – intervjuerija kõne; (...) – pikem paus; alla joonitud – rõhutatult lausutud koht; (naerab, ohkab) – mitteverbaalsed helid; [] – analüüsija märkused. Transkribeeritud teksti oli kokku 86 lk (reavahe 1, Times New Roman, font 12). Helifail muudeti tekstiks TTÜ küberneetika instituudi kõnetuvastusprogrammiga (<http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>). Sõltuvalt salvestatud kõne valjusest, heli kvaliteedist jt parameetritest, tuli autoril automaat-transkriptsiooni teha parandusi, osa teksti tuli lisada ning masina poolt valesti tuvastatu kustutada. Pausid, rõhutused, mitteverbaalsed helid lisas töö autor. Kõnetuvastuse kasutamine andis mõningat ajalist efekti. Intervjuu teksti kuulas autor korduvalt üle ja võrdles transkriptsiooniga, algas esmane tutvumine andmetega.

Andmeanalüüsiks kasutati käesolevas töös temaatilist analüüsi, mida Braun ja Clarke (2006) on määratlenud kui meetodit, mille abil saab identifitseerida, analüüsida ja anda ülevaate muust andmetest. Meetodit peetakse samuti paindlikuks ning see võimaldab analüüsida rikkalikku detailset andmestikku tervikpilti kaotamata ning see sobib algajale uurijale (samas). Temaatiline analüüs sobib seega kirjeldamiseks õpetajate õpikogemusi ja kogemuste konteksti.

Magistritöö autor juhindus Braun'i ja Clarke'i (2006) temaatilise analüüsi mudelist: 1) andmetega tutvumine – andmete transkribeerimine, lugemine, esmaste ideede ülestähendamine; 2) esmaste koodide loomine – huvipakkuvad tunnused kodeeritakse süstemaatiliselt läbi kogu andmestiku; 3) teemade otsimine – koodi kõrvutatakse potentsiaalsete teemadega, kogutakse relevantsed andmed teemade juurde; 4) teemade ülevaatamine, nn teema-raamatu

loomine (*thematic map*); 5) teemade nimetamine; 6) lõppanalüüs, valitakse näited, seotakse tulemused uurimisküsimuste ja kirjandusega, esitatakse tulemused.

Andmeanalüüsil kasutati spetsiaalset veebikeskkonda *QCAmapp* (www.qcamap.org) mis võimaldab Mayring'i (2014) sõnul ka ulatuslikumate tekstide süstemaatilist kvalitatiivset analüüsi. Kodeerimise eesmärk on lahutada tekst osadeks ja seda mõista ning arendada välja kategooriad, mis korrastatakse süsteemselt (Laherand, 2010). Kodeerimiseks tuli tekstid *QCAmappi* üles laadida txt-formaadis, samuti sisestada uurimisküsimused. Kodeeriti uurimisküsimuste kaupa. Reliaabluse suurendamiseks kasutati kaaskodeerija (juhendaja) abi.

Tulemusteni jõudmiseks kasutati induktiivset lähenemist, mis võimaldab leida kategooriad andmetest (Braun & Clarke, 2006). Järgnes tähenduslike üksuste määramine. Selleks võib olla fraas, lause, mis omab uurimisküsimuse seisukohalt tähendust. Tähenduslik üksus võib sisaldada ka mitut mõtet (Elo & Kyngäs, 2008), tähenduslikud üksused saidki esialgsete koodide lisamise aluseks. *QCAmappis* koosneb kood tähe- ja numbrikombinatsioonist ning uurija lisatud tekstilähedasest fraasist. Näide lisatud koodidest on esitatud järgnevalt:

B2: lapsevanemana waldorfkoolitustel käimine

B3: algusajad, lapsevanemana lugemisringis

B5: vastuolu uute teadmiste, arusaamade ja vana töö vahel

Järgnes koodide süstemaatiline rühmitamine, semantilise sarnasuse alusel moodustati alakategooriad (alateemad), sellekohane näide on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Koodidest alateemade moodustamine

Koodid	Alateema
B37: kollegiaalne juhtimine - hea kogemus	Juhtimine
B38: kollegiaalne juhtimine - ei panustata võrdselt	
B39: kollegiaalne juhtimine - arengukoht endale ja organisatsioonile	
B54: kolleegiumis küsimuste otsustamine	
C3: hierarhia puudumine	

Edasise rühmitamisega moodustati peakategooriad (teemad). Näide teema moodustamisest on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Alateemadest teemade moodustamine

Alateema	Teema
Juhtimine	Organisatsioon
Kogukonna olemasolu	
Õpetaja arengu toetamine	

Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Tulemusi ilmestavad tsitaadid intervjuudest. Osalejate tsitaate on keeleliselt vähesel määral toimetatud, eemaldatud kordused ja suulisele kõnele iseloomulikud partiklid (*noh, mhmh, aa, jt*). Osalejate puhul kasutatakse pseudonüüme.

2.4. Usaldusväärsus

Creswell ja Miller (2000) on kirjeldanud kvalitatiivsete uuringute valiidsuse tagamise protseduure, s.h triangulatsioonid, koostöö uuringus osalejatega, uurijatevaheline koostöö, uurija reflektiivsus, piisava rikkaliku andmestiku kogumine, andmekogumise ja –analüüsi põhjalik kirjeldus, eksperdi kaasamine.

Magistritöö autor pidas uurimispäevikut, kandes sellesse töö käigus esilekerkinud mõtted, kogemused. Esmalt pani autor päevikusse kirja omaenda õpikogemused lasteaias, et teadvustada oma hoiakuid ja kogemusi uuritava teema suhtes ning et analüüsi etapis hoida lahus enda ja osalejate seisukohti. Uurimispäevikus reflekteeris autor ka oma ootusi võimalike tulemuste osas (märksõnade kujul). Päevikus kajastusid samuti töö eri etapid, prooviintervjuu refleksioon jms. Intervjuu-järgsed mõtted pani autor kirja intervjuu dokumenteerimislehtedele. Uurimiskäigu põhjalik dokumenteerimine tõstab töö usaldusväärsust (Elo & Kyngäs, 2008).

Usaldusväärsuse suurendamiseks kasutas autor kaaskodeerijat (juhendaja). Tema kodeeris *QCAmapis* 9-leheküljelise intervjuu 86-lehelisest transkribeeringute kogumahust. Koode võrreldi. Ilmesid lahknevused, näiteks 1. uurimisküsimuse puhul oli autoril 46 koodi, kaaskodeerijal aga tosin. Töö autor oli kodeerinud liiga üksikasjalikult, vähese üldistusastmega. Järgnevalt koode koondati, ebavajalikud kustutati, üldistusastet tõsteti. Nii jõuti samm-sammult kodeerijatevahelise kooskõlani. Samuti kodeeris autor andmeid korduvalt eri ajaetappidel, täpsustades ja ühtlustades koode. Juhendajatega peeti samuti nõu intervjuu kava koostamisel.

Prooviintervjuuga kontrolliti küsimuste sobivust ja arendati autori intervjuueerimisoskusi. Prooviintervjuu järel lisati mõned täpsustavad küsimused (näiteks *Kahtlused? Kas on hetki, kui*

kahtled waldorf-pedagoogikas; enda õpetajaks olemises, tunned, et ei taha, ei sobi?).

Usaldusväarsuse suurendamiseks olid intervjuud salvestatud diktofoniga, taasesitust võimaldavas vormis, ning transkribeeritud sõna-sõnalt. Osalejad said intervjuu lõpus lisada täpsustusi, küsida. Tulemuste osas on esitatud väljavõtteid andmestikust, tsitaate, kirjeldatud uurimisprotsessi etappe. Seega on püüeldud selle poole, et andmed oleksid tõesed ja analüüs põhineks andmetel.

3. Tulemused

Uurimisküsimuste põhjal jagati osalenute kirjeldused andmeanalüüsi abil kahe laia teema-ringi alla: 1) waldorflasteaia õpetajate õpikogemused, 2) waldorflasteaia olemus, eripära. Tulemused esitatakse teemade kaupa, kirjeldades alateemasid ja esitades näiteid. Viimased on parema mõistetavuse huvides vähesel määral toimetatud.

3.1. Waldorflasteaia õpetajate õpikogemused

3.1.1. Formaalõpe

Osalejad kirjeldasid intervjuudes oma kogemusi formaalhariduses. Tasemekoolituses osalemist kirjeldati põgusalt, enamasti mimetati, millises kõrgkoolis või mis eriala õpiti. Puudusid täpsemad detailid, emotsionaalsed värvingud, näiteks tõdeti, et õpiti Tallinna pedagoogilises seminaris.

Täiendkoolituste kirjeldustes eristusid selgelt teemad – Tartu Ülikoolis toimunud 320-tunnised waldorfpedagoogika kursused; konverentsid välismaal; kursused Tartu waldorfpedagoogika seminaris, muud teemad esinesid episoodiliselt.

Kõige enam kirjeldati Tartu ülikooli 320-tunniseid täiendkoolitusi („Waldorfpedagoogika alushariduses“ 2010 ja 2014, „Ravipedagoogika rakendamine waldorfkoolis“ 2015). Selgus, et osalejad hindasid neid kursuseid kõrgelt: neid peeti süsteemseks, osalejate senised fragmentaarsed teadmised asetused oma kohtadele. Kursus süvendas osalejate hinnangul varasemaid teadmisi ja viis need justkui uuele tasemele. Rõhutati lapse arengu seaduspärade ja mängu tähenduse avanemist osalejate jaoks.

Ja muidugi tõesti waldorfpedagoogika alushariduses kursus, mis Tartus oli. Et ta andis hästi süsteemse lähenemise. Et lapsest arusaamise, et see areng on tõesti nii tähtis ja igapäevane on nii individuaalne. Sa ei saa pressida ühte mudelisse kõiki neid lapsi. (Kristel)

Ülikooli kursustel oli oluline roll ka nn waldorf-dogmade kummutajana.

Kui me Tartusse kursusele tulime, mida Peter Lang hästi jõuliselt väljendas ka, et ei ole ju tegelikult nii, et kõigil on maani pikad seelikud ja vaat nüüd ongi kõigil niimoodi.
(Janika)

Kui ma lõpuks julgesin kääride kohta küsida, siis öeldi et see on üks vana dogma, visake dogmad välja. See tundus mulle päris lootusrikas. (Eva)

Intervjuudest selgus, et kursus pani inimesed kursuse ajal/järel teemade üle ühiselt arutlema, hiljem aga tehti kuuldust ja saadud materjalidest ülevaateid kolleegiumis. Kursuste kontekstis tuuakse esile ka meisterlikke õppejõude, kelle esitusviis, selgitused aitasid uutel teadmistel paika loksuda ning avardada mõistmist.

Esile toodi ka osalemist rahvusvahelistel waldorflasteaednike konverentsidel ja kursustel Šveitsis, Saksamaal, Rootsis. Välismaistel koolitustel osalemisi kirjeldati kui tööalase arengu toetajaid, impulsi andjaid, teadmiste värskendajaid ning alust, millelt ise uusi praktikaid kujundada. Rõhutati ka võimalust konverentsi töögruppides huvipakkuvast valdkonnast süvitsi minna ja lugemisega saadud teadmisi laiendada. Ülemaailmsel konverentsil kogeti jõuduandvat õlg-õla-tunnet teiste riikide ja kontinentide waldorflasteaednikega. Märgiti aga ka keele- ja rahaprobleemi, mis ei lase osalemissoovil alati realiseeruda.

Eks ikka kord aastas käia maailmakonverentsidel, siis püsib silmaring endal. /naerab/ Ei lähe nii kitsaks, põhiline impulss on ikkagi inimeselt-inimesele ja see on põhiline, mis vaimustab. annab jõudu terveks aastaks. (Freia)

Nüüd me käisime Goetheanumis ülemaailmsel konverentsil – mingi viiskümmend neli riiki, mis on tohutu ja koondab waldorflasteaia kasvatajaid. See oli ka võimas kogemus: istud seal saalis ja siis kõik järjest tõusevad püsti – ma olen on siit [riigist], ma olen siit-siit-siit. /naerab/ (Anne)

Väärtustati ka Rootsis 3-aastaselt intuitiivpedagoogika koolitusel käimist. Kirjeldati, kuidas see võimaldas iseennast kogeda erinevates tegevustes (laulmine, maalimine, sotsiaalsed mängud, kõnekujundus) ning oma piire justkui laiendada. Üks osalenu pidas seda just seepärast oluliseks, et lasteaiaõpetaja õpetab läbi iseenda, ja nii laiad kui on õpetaja enda piirid, sama avar on ka tema õpetusviis ja praktika.

Osalejad kirjeldasid arengut toetavana ka Tartu waldorfpedagoogika seminari kursusi. Märgiti, et need ei ole pidevad ning kõik lasteaednikud seal ei käi, seetõttu töölevõtmise tingimuseks seminari läbimist seada ei saa. Seminari kursuste juures hinnati kolleegidega kohtumise võimalust. Kirjeldades oma õpikogemusi, märgiti, et waldorf-kursusi Eestis on olnud

justkui kahest eri koolkonnast – Saksamaalt ja Skandinaaviast, neid erinevusi peetakse aga üksteist täiendavateks. Intervjuudes meenutati ka sügavaid muljeid ja õpikogemusi, mis seostuvad osalemisega esimestel suurematel waldorf-kursustel, mis Eestis korraldati, kui lektoriteks olid kogenud Skandinaavia waldorf-õpetajad.

Kui sellest õpetamise viisist räägiti, see tundus mulle kuidagi nii õige ja nii huvitav, see oli nagu hoopis midagi muud kuulda kui see, mida olin ülikoolis kuulnud või õppinud. Seal oli muinasjutudest ja liikumisest ja mäletan, tegime laulmist. Tegime rütmipille – vestsime ise puust. (Helga)

Lisaks uudsele pedagoogilisele lähenemisele võlus ka see koostöine atmosfäär, ühised tegevused (laulmine, pika laua taga söömine, vestlused kolleegidega). Hiljem on püütud niisugust koostöist ühistegemist rakendada lapsevanemate-üritustel. On esile toodud, et see esimene kursustelt saadud impulss oli tugev ja kogemus nii võimas, et see on mõjutanud kogu ülejäänud elu.

Intervjuudest selgus, et vaatamata pisteliselt toimuvatele kursustele, loengutele, tunnevad lasteaednikud puudust just regulaarsest waldorf-koolitusest, nii baas- kui ka täiendkoolitusest. Märkiti, et waldorflasteaia õpetajaks saab õppida Saksamaal, Soomes või Eestis kellegi kõrval ja juures. Regulaarset koolitust pidasid osalejad vajalikuks sisulise külje tugevdamiseks, samuti noorte tööle tulevate õpetajate jaoks ning kogemustega õpetajate puhul arvati, et koolitused panevad rohkem end analüüsima ja mõtlema, kuidas pingelise tööga toime tulla ja end hoida.

Kui seda sisu poolt ei tugevda, siis ta läheb ainult välise peale üle, eks. Et puudub see mõistmine – meetoodilisi asju, mis me teistmoodi teeme, et mis seal taga siis on, et me laseme ju nii palju mängida ja miks me seda siis teeme, miks see inimarengus oluline on. (Janika)

Tulemused näitasid, et osalejad väärtustasid oma õpikogemusi formaalhariduses kui olulisi ja arendavaid, neid tajuti vajalike ja toetavatena oma tööalases arengus, esile toodi regulaarse waldorfpedagoogilise koolituse puudumist Eestis.

3.1.2. Tööl õppimine

Teooria ja praktika ühendamine. Osalejad kirjeldasid töökohta kogemuste saamise kohana, kus saab õpitud teooria ja praktilised kogemused ühendada. Märkiti, et esialgu hakati teadmisi lihtsalt kasutama, ja nähes, et see toimib, tuli ka taipamine, mida tegelikult tehakse.

Alguses oli ikka suur entusiasm ja pimesi uskumine ka. /naerab/ Ja siis kui kõik, mida sa teadsid, hakkasid päriselus kasutama, praktikas sa nägid, et see toimib. Et siis tuli see tarkus järsku, aga nüüd tagantjärele vaadates on just selline tunne, et ma alles nüüd

hakkan aru saama, mida ma olen siinamaani teinud. /naerab/ Et see on nii väga kummaline. (Birgit)

Ameti algusperiood. Olulisi õppimiskogemusi pakkus ametisse asumise alguse periood.

Võis juhtuda, et tööle asudes ei teatud waldorfpedagoogikast suurt midagi ning kolleegide poolt kätteantud konspektid edasi ei aidanud. Mõnedki osalejad meenutasid, kuidas ühtviisi võõrad olid nii hommikuringide tegemine kui ka päevarütmi kujundamine. Töö käigus tuli õppida ka erinevate tegeluste läbiviimist.

Ruumid olid poolenisti sisustatud ja kas ma praegu seda kujutataks ette, et ma lähen uutmoodi niimoodi, et mul ei ole tõesti asjugi, siin on niisugune suur pott, et me ei tea isegi, millist tainast teha, see tuli liiga vedel alati, kui me oskaks keegi juba korralikult tainast teha – meil oleks vähemalt üks protseduur olemas. Me ei teadnud isegi, kuidas maalimine oleks nii, et oleks meil hea ja lastel ka /.../ ühesõnaga, see algus oli niisugune kobamine ... Ja pööre. (Getter)

Sageli ei aidanud ka varasem töökogemus tavalasteaias, waldorflasteaias tuli hakata tegutsema teistmoodi ja millegi oskamiseks tuli enne harjutada. Abistajatena nimetati kolleege.

See oli kõige suurem üllatas või ehmatus ütleks isegi, et kakskümmend aastat oled lasteaia kasvatajana töötanud ja siis sa lähed waldorflasteaeda ja siin selline tunne, et ma ei tea mitte midagi! Mida ma üldse siinamaani õppinud olen? /naerab/ (Anne)

Märgati, et töö käigus on arenatud. Näiteks, osaleja kirjeldas oma kogemust, kuidas esialgu nägi ta muinasjuttudega palju vaeva, õppis need pähe ja kartis siiski segi ajada ning unustada. Nüüd piisab paar korda läbi lugeda, ja on selge; õpetaja sõnul on arenenud tema jutustamis-, sõnastamis- ja improviseerimisoskus, enesekindlus ja mälu. Intervjuude põhjal võib öelda, et õpetajad hindasid igapäevatoös peituvaid arengu- ja õppimisvõimalusi kõrgelt, ning väärtustasid seda, et tööl on võimalus eri valdkondades ja justkui iga päev areneda, uut õppida.

Et see, mida mina naudin kogu aeg – et me saame olla ärkvel, onju, kogu aeg luua uusi lahendusi – see on selle töö võlu. (Janika)

Laps. Intervjuude põhjal selgus, et mitmepalgeline ja kõikide õpetajate poolt kirjeldatud alateema igapäevases tööalases õppimises oli – õppimine lapselt. Kõik osalejad kirjeldasid lapsi oma õpetajatena. Lapsi peeti suuresti tööalase õppimise ajendiks, sest igapäevaselt esilekerkivad situatsioonid nõudsid lahendusi.

Aga muidugi kõige suuremad õpetajad on ikka lapsed ise. Ja see, mis ma lasteaias iga päev õpin /naerab/, see ei ole ühegi raamatutarkusega võrreldav /naerab/. Kõiki asju, mis iseenda seest üles leiad, et need on tõelised erilised, siis ma mõtlengi et: kes seal on see õpetaja? (Kristel)

Suurem osa õpetajaid jagas intervjuul mh oma õpikogemusi arenguliste erivajadustega (AEV) või keeruliste lastega. Selgus, et nende tulek rühma oli õpetaja jaoks väljakutse. Mitu osalejat küsis intervjuul retooriliselt: kus läheb piir, kui palju AEV-ga lapsi saab rühma vastu võtta, nii et õpetaja veel hakama saab ning aidata oskab. Meenutati kogemusi, kui lapsega ei tulnud toime ning praeguste oskuste ja teadmiste valguses oleks käitunud teisiti. Õpiti sellest. Tõdeti, et sellised lood jäävad pikaks ajaks meelde. Kirjeldati ka, kuidas uudne ja keeruline olukord pani lahendusi otsima ja õppima. Näiteks puudega lapse tulek rühma sai ajendiks, et õpetaja läks õppima kursusele, või hakati lugema erialakirjandust ja arutleti seejärel, eesmärgiks lapse parem mõistmine ja toetamine.

Kuna meil on praegu üks puudega laps rühmas, siis me praegu õpime või loeme selle puude kohta, meil on raamat, mida me siis kolleegiumis iga kord loeme osade kaupa niimoodi järjest ja õpime seda puuet tundma. Et saaks /.../ sellele lapsele läheneda ja teda tundma õppida ja see on väga tore. (Doris)

Toodi esile, et AEV-lapselt on õpitud asjade võtmist nii, nagu nad on, et vaatamata esialgsele hirmule tuldi toime ja sellest kujunes nii õpetajale kui ka rühma lastele olulise tähendusega kogemus.

Füüsilise puudega laps – ta lihtsalt lihtsalt oli selline, nagu ta oli, esialgu mäletan oma hirmu. /.../ kui ma ei olnud temaga veel kohtunud, mõtlesin, lõin endale sellised küsimused, et kuidas ma taga hakkama saan, kuidas ma toimetan lapsega, kellel ei ole käsi ja ühte jalga ei ole. Aga elu – /naerab/ kui sa selles situatsioonis oled, siis lihtsalt toimetad ja teed ja lased olla ja teha. /.../ see oli hästi oluline kogemus. (Helga)

Osalejad kirjeldasid, kuidas lapse ja ka õpetaja töö toetamiseks tehakse nn lapsevaatlusi – üks õpetaja valmistab ette, jälgib ja vaatleb last teatud aja, teeb kolleegidele sellest kokkuvõtte, ühiselt arutletakse ja püütakse leida, mis seda last toetaks. Lapselt õppimise juures toodi esile õpetaja enesekasvatuse motiiv: õpetaja peaks teadvustama ja jälgima ka iseenda käitumist, emotsioone, sest mida ja kuidas õpetaja teeb, see mõjutab lapsi. Õpetajad püüdlevald selle poole, et olla jäljendamist väärt. Olukorrast, kus õpetaja on end kaotanud ega ole rahul oma käitumisega, tuleb välja tulla ja proovida edasi minna, arvati intervjuudes.

Isegi kui tuleb rühma niisugune paras krutskivend, siis tegelikult on see üks paras äratus. Mis toob sind nihkusest stabiilsusest natuke jällegi kohale, ütleb, et palun, vaata ennast! (Carmen)

Selgus, et õpikogemustest lastega on välja settinud järgnev: koostöö lastega, nendega koos tegutsemine, püüid neid mõista ning tähelepanu on olulised. Koostöö ja mõistmine tagavad õpetajate arvates kõige parema edasimineku. Mõnikord võib olla lapsega raske kontakti saada, kuid siis peaks õpetaja pingutama ja tõeliselt otsima, arvati intervjuus.

Ja see mõistmine või mõistlikkus on vastastikune, nemad mõistavad mind. Ja mina üritan neid hästi mõista. Et tahtmine on olemas koostööd teha lastega. (Janika)

Lapsevanem. Laste kõrval suhtleb lasteaiaõpetaja iga päev ka vanematega, ning osalejate kirjeldustest selgus, et ka suhtlemine lapsevanemaga on õpetaja igapäevase tööalase õppimise allikas. Paljudes intervjuudes hinnati lastevanematega suhtlemist palju keerulisemaks kui lastega suhtlemist ja hakkama saamist. Meenutati mitmeid lugusid, kui ei suudetud vanemale selgitada oma seisukohti või vaatamata selgitustele ilmnes (hiljem), et asjadest saadakse erinevalt aru ning õpetaja pidi kahetsema, et kokkulepped vanemaga ei olnud sõlmitud kirjalikult. Erimeelsusi on vahel põhjustanud kasvatusküsimused, erivajadustega seonduv. Intervjuudest jäi mulje, et mõnikord võisid lahkeliid tulla ka sellest, et vanemalt oodati kas maailmavaateliste või waldorfpedagoogika printsiipide jagamist, vanem soovis panna lapse kodulähedasse kenasse lasteaeda.

Lähiaastatel on olnud ka täiskasvanud, tähendab lapsevanematega selliseid väga pingelisi olukordi just sellelt pinnalt, et ei saada aru, et kuidas on see maailmavaateline seisukoht ja kuidas paremini seda seletada. (Birgit)

Intervjuudest selgus, et õpetajate õpikogemused olid suunatud ka tulevikku – sooviti osata paremini vanematega suhelda ja seisukohtade osas üksmeel või kesktee leida. Oli ka kirjeldusi, kui õpetaja oli leidnud enda jaoks võtme vanematega suhtlemisel: luua neutraalne pind ja piltlikult öeldes suurendada oma südant.

Sa ütlesid oma arvamust ja /.../ vanemal tuleb ka kindlalt ja julgelt oma arvamust välja öelda. Et me saaksime kas või sealt kesktee peal kokku, et lapse jaoks peab olema see asi kõige parem. Jah, mina olen täiskasvanud, sina täiskasvanu – aga mis on meie lapse jaoks kõige parem ja ka meie otsuste keskmes. (Carmen)

Aga mõne lapsevanema puhul on see veel raskem sest /.../ siis sa pead õppima üles leidma selle koha, kuhu see sul mahub siis. See pole nii isiklikult sinu asi, vaid kuidas sa saad selles suhtes luua neutraalset pinda ja see on puhas töö iseenda emotsioonidega, tunnetega, mul on alati selline tunne, et pead nagu südant suurendama, /.../, et ka see erisus mahub sinna, aga et ma iseend ära ei kaota. (Freia)

Waldorfpedagoogika aluste jt teooriate uurimine. Osalejate hulgas oli ka neid, kes kirjeldasid waldorfpedagoogika aluste jt teooriate uurimist, kirjanduse lugemist. Tõdeti, et endal tekkis lihtsalt selle vastu huvi. Kinnitati, et waldorfpedagoogika teoreetilistest alustest on iseseisva õppimise käigus vaimustatud oldud. Märgiti, et kirjanduse iseseisev uurimine ja kõrvutamine teiste pedagoogiliste teooriatega pole lasknud dogmadel juurduda.

3.1.3. Õppimine praktikakogukonnas

Õppimine waldorfkogukonnas. Kõik osalenud kirjeldasid waldorflasteaednike perioodilisi kokkusaamisi, mis toimuvad enamasti waldorf-ühenduse raames. Intervjuudest selgus järgnev: algusaegadel kohtuti 3–4 korda aastas, praegu harvem. Käiakse nn külakorda eri lasteaedade vahel, ise koostatakse päevakava, vajadusel kutsutakse mõni lektor esinema, või leitakse kogukonna seest kogenud lasteaiaõpetaja, kes mõnda teemat süvitsi käsitleb.

Väga hea on saada kokku vahel lasteaednikega, /.../ siis tehakse nii, et loeng on, keegi tuleb loengut pidama, me saame omavahel arutada, see on väga tore, kui saame kokku saame jagada oma kogemusi. /.../ Ja küsida võib-olla nõu mõnes asjas, see on hästi oluline. (Iris)

Neil üritustel lauldakse, tehakse käsitööd, maalitakse, mängitakse sotsiaalseid mängu, tutvutakse võõrustava lasteaia, alates mänguasjadest kuni ruumikujunduseni, kuulatakse ettekandeid. On ka praktiline osa: igapäevased lasteaia laulud, ringmängud, näpümängud. Kes midagi oskab, jagab seda. Algajad õpetajad saavad nõu kogenumatelt. Vahetatakse kogemusi ja materjale.

Hindan sellist koostööd väga, et omavahel kogemusi jagada, et rääkida raskustest ja rõõmsatest külgedest. Siis saab üksteiselt õppida, et mida keegi on /.../ ise välja mõelnud või lugenud, saab teistega jagada, käsitöö asju. /.../. Nüüd leiab internetist kõike, aga veel vahvam on, kui toredad inimesed on ise midagi teinud ja siis jagada.. (Eva)

Räägitakse, arutletakse, mõnikord käsitletakse mõnd juhtumit. Planeeritakse järgmisi kohtumisi. Osalejad pidasid neid kogunemisi tööalase õppimise seisukohalt olulisteks. Hinnati erialateadmiste saamise ja kogemuste vahetamise võimalusi, kuid ka kohtumiste sotsiaalne aspekt oli kõrgelt hinnatud.

Osalejad kirjeldasid ka niisuguseid õpikogemusi, mis näitavad kogukonna liikmete erinevaid osaluse tasandeid – kogemuste kasvades enamasti kasvab ka panus ja vastutus.

Kui minu paariline, tegelikult ta jäi juba eelmine aasta ära, ja enne seda ta juba andis tegelikult ohjad minu kätte, et mina olin juba majas see, kes vastutas. (Carmen)

Uutel inimestel lastakse aegamööda sisse elada, et neid mitte ära ehmatada, ning väga kõrgeid nõudmisi algul ei seata, uusi õpetajaid saadetakse praktikale teistesse waldorflasteaedadesse. Kogunud õpetajad esindavad waldorflasteaiaõpetajate kogukonda rahvusvahelistes organisatsioonides (nimetati IASWECE-t – International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education), samuti annavad nad oma kogemusi edasi, tegutsedes näiteks koolitustel lektoritena, praktika juhendajatena, harvem mentoritena. Mentorluse osas kirjeldasid õpetajad kahesuguseid kogemusi. Intervjuudest selgus, et mentorite süsteem waldorflasteaedades ei ole üldiselt käivitunud, ning mentoritest tunti puudust, kirjeldati, et soovitakse aeg-ajalt kogunud inimeselt nõu saada, uusi impulsse ja kõrvalpilku. Teisalt oli ka õpetajaid, kes olid läbinud mentorkoolituse (waldorf) ning nägid mentoriks olemist oma õpiteekonna järgmise sammuna.

Kolleegiumis õppimine. Uuringus osalejad nimetasid kolleegiumit nii õppimise kohaks kui ka vormiks. Selgus, et kolleegiumid toimuvad lasteaedades kas kord nädalas või üle nädala, sel on oma väljakujunenud rituaalid ja struktuur: teoreetiline, kunstiline ja praktiline osa. Esile toodi järgmisi tegevusi: töö tekstidega e lugemine koos järgneva aruteluga, diskussioonid pedagoogilistel, väärtuste jt teemadel, lapsevaatlused, kunstitegevused, pidude ettevalmistamine, praktiliste küsimuste arutelu ja otsustamine, infovahetus. Paljud osalejad kirjeldasid kolleegiumi erilist rolli just sotsiaalses ja koostöises plaanis. Kolleegiumil saab igäüks oma mõtteid asjakohasel teemal väljendada, vajadusel vaieldakse, arutletakse; seal saab kolleege tundma õppida, nõu küsida, kogemusi vahetada.

Koos arutlemine, asjade väljatoomine, kompromisside leidmine mõnikord – need on hästi olulised asjad – koostöö! Üksi selleni ei jõuaks. (Iris)

Pilti täiendab ühe osaleja tähelepanek, et mitte alati ei julge igäüks siiski kolleegiumil oma arvamust välja öelda.

Kolleegidelt õppimine. Uuringus osalenute õpikogemuste oluline osa oli – kolleegid. Õpetajad kirjeldasid, millist rolli on kolleegid nende õppimises mänginud. Koos töötamise ajal vaadeldi kolleegi tegevust, tema suhtlemist laste ja lapsevanematega, ning saadi sellest endale katsetamist väärivaid ideid. Või katsetati erinevaid asju, ja seejärel arutleti paarilisega, mis läks hästi, mis veel ei läinud kõige paremini. Toodi esile töökaaslaste roll rutiini-langemise vältimisel: kui ise takerduti millessegi, siis kolleeg märkas ja aitas sellest välja. Kolleege nähti ka ukse-avajatena hoopis teistsuguste vaatenurkade juurde. Väärtustati vanemat kolleegi kui

nõuandjat. Lähedased kolleegid olid ka töö-kriisides esimesed toetajad. Õppimist kolleegi töö vaatlemisest ilmestab järgnev katkend.

Töökohal on huvitav, mis õpetas mind – kui ma vaatan, kuidas mu kolleeg lastega suhtleb, kuidas ta vanematega suhtleb. /.../ Ma olen seda õppinud temalt, kuidas minna asja juurde niimoodi, et oled nii positiivne ja nii õiges meeleolus ja siis sa näed, kuidas see toimib, kuidas kõik lapsed rahunevad. Magavad. Aga see on minu jaoks tohutu õppimiskoht. Kolleegide, jah, just vaatamine, õppimine. (Anne)

Suhtlemisel kolleegidega ilmnes teinegi aspekt: suhtlemist kolleegidega, koostööd on vaja õppida. Ilmnes, et keeruliseks läheb olukord, kui inimesed ei ole ise tasakaalus, kui püütakse tõestada, kes kellest parem on, kui pedagoogilistest põhimõtetest saadakse erinevalt aru. Kirjeldati ka kogemust, kus erimeelsused kolleegidega viisid töökoha vahetuseni. Intervjuudes peeti otsustavaks siiski soovi ühiselt edasi minna ning järelust, et muuta saab vaid iseennast.

Olulised inimesed. Kirjeldustes toodi esile ka inimesi, kel oli oluline roll osalejate õpikogemuste tekkel. Suur osa, kuid mitte kõik, neist olid laiema waldorfkogukonna liikmed. Nendega ei puutunud iga päev kokku, kuid neil oli sageli käivitaja, selgitaja, toetaja roll. Näiteks kutsusid nad esimest korda lugemisringi, olulisel hetkel waldorflasteaeda tööle, neilt kuuldi kursuste kohta, nad võisid saata inimesi välismaale õppima, anda vastuse õpetajat vaevanud küsimustele, nad käivitasid kogukonna kogunemisi, millest hiljem kujunes traditsioon. Oluliste inimestena tuuakse esile ka õppejõude, kel oli oma roll õppimise tähenduslikuks muutmisel

3.1.4. Kogemusest õppimine

Osalejad kirjeldasid kogemustest õppimist ja väärtustasid seda. Esile toodi nii enda kui ka teiste kogemustest õppimist. Kogemusi on kirjeldatud kui õppimise alust: esmalt peab midagi ise kogema, alles siis saab asja omaks võtta. Kirjeldati ka töö käigus katsetamist, arutelu, erinevate variantide proovimist ja kogemuste kirjapanekut.

Eks kogemuste läbi tuleb nüüd õppida ja me üritame neid asju kirja panna, et ükskord, kui see ring täis saanud, et ei astuks sellesamasse ämbrisse järgmiste lastega. (Carmen)

Mitmed osalejad kirjeldasid kogemuse kaudu õppimise protsessi: esmalt saadi kogemus, siis mõisteti, et tegutsemine või seisukoht oli olnud ekslik, endaga ei olnud rahul. Järgnes peatumine, enda sisse vaatamine, seda nimetati ka enda sisse tulekuks. Siis analüüsiti ennast ja tekkinud

olukorda, esitati endale küsimusi. Näiteks esile toodi küsimusi: mida ma tegelikult tahan? Kuhu olen jõudnud? Mida olen läbinud nüüd? Kes ma olen? Mida vajan? Mida suudan teistele anda?

K: Kogemusest oled siis hästi palju õppinud? *V: Jah, läbi ikkagi iseenda kogeda kõiki asju./.../ Aga õppetunnid on need hetked, kui sa tegelikult oled sunnitud iseenda sisse vaatama, et igapäevaelus on nüüd nii palju muid asju teha, et sa ei jõua nagu vaadata tõelist ennast, et kes mina olen, mida mina ka vajan. Ja mida ma suudan anda ka teistele?* (Carmen)

Endasse süüvimise hetki peeti arengu seisukohalt väärtuslikeks ning märgiti, et ilma vigu tegemata ei saagi õppida ning õigete otsusteni jõuda. Mõned osalejad tõid esile, et asjade kahtluse alla seadmine kuulub õpetajaks olemise juurde. Kirjeldati, et enesesse vaatamise tulemusel õpiti ennast paremini tundma, jõuti seniste seisukohtade ümberhindamise ja uute vaatenurkadeni. Paljud osalejad tõid eneseanalüüsi, enesekasvatuse või -koolituse olulisuse esile lapse seisukohalt: mida õpetaja väärtuste, omadustena ise endas ei kannu, seda ei saa ta ka lastele õpetada. Teiste kogemustest õppimisel toodi välja lasteaegade külastusi Eestis ja välismaal.

Mõned aastad tagasi käisime Saksamaal – lubati meid ka rühma, sealt sai tõesti kogemuse, on hea, kui sind lubatakse ja igaiüks näeb seal midagi enda jaoks. Ja mina nägin seda, et tõesti inimesed ise loovad – terves lasteaias oli neli rühma ja neli nägu, kaasa arvatud menüü. Kõik loovad ise. (Freia)

Osalejad kirjeldasid kogemuslikku õppimist ka Rootsis intuiitvpedagoogika kursusel. Kolm aastat kestnud kursusel olid nädalalõpukursused ja suviti nädalased epohhid, seal maaliti, lauldi, mängiti sotsiaalseid mängu, tegeldi erinevate kunstidega ning eesmärgiks oli osalejate sõnul iseendast aru saamine, iseenda piiride laiendamine, vanade mustrite lõhkumine. Ei õpitud, mida lapsega teha, vaid saadi vahetuid kogemusi iseendast.

Kokkuvõttes võib intervjuude põhjal öelda, et õpetajad märkasid, et nad õpivad oma kogemustest, hindasid seda ning kirjeldasid kogemusest õppimise protsessi eneseanalüüsi vahendusel. Esile toodi refleksiooni ja enesekasvatuse roll õpetaja arengus.

3.2. Waldorflasteaia olemus, eripära õppimise seisukohalt

Järgnevalt kirjeldatakse waldorflasteaia olemust, eripära õppimise seisukohalt – konteksti, milles õpetaja õpikogemused aset leidsid. Osalejate kirjeldused jagati kahe alateema alla: 1) pedagoogika, 2) organisatsioon.

3.2.1. Pedagoogika

Waldorfpedagoogika inimilt. Osalejad iseloomustasid waldorfpedagoogikat lasteaias üldiselt kui elulähedast, loomulikku, tervistavat. Arvestatakse Steineri inimese arengu käsitlusega, mille kohaselt inimest nähakse holistiliselt, lisaks kehale on tal ka hingeline ja vaimne pool.

Pedagoogika osas puuduvad valmis retseptid, palju on õpetaja enda otsustada, valida ja teha. Rahvusvaheline waldorflasteaedade ühendus koondab lasteaedu üle maailma, toetab koolitusi, tegeleb kvaliteedi küsimustega ning on välja töötanud üldised kriteeriumid, mida iga maa kultuurikonteksti arvestades järgida.

Lähtumine lapsest. Toodi esile vajadust lähtuda lapse füüsilisest ja psüühilisest arengust, tema vajadustest; arvestada iga lapse annete ja individuaalsusega; anda lastele aega areneda oma tempos; lasta lastel toetatud ümbruses palju katsetada, proovida, kogeda. Oluliseks peeti, lasta lapsel ka oma tahtest lähtuvalt tegutseda, sellest sõltub lapse tahte areng.

Sa vaatad, mida see laps vajab ja kuidas me saame toetada teda selles, mis temas juba tegelikult olemas on. Mitte niimoodi, et ma väljastpoolt tulen ja annan ette, et mida ta peab nüüd veel omandama. (Anne)

Et iga lapse individuaalset olemust paremini mõista, tehakse lapsevaatlusi – lapse arengut vaadeldakse, kirjeldatakse hinnanguvabalt. Üks õpetaja valmistab teema ette, jälgib last, teeb teistele kokkuvõtte, ühiselt arutletakse ja püütakse leida, mis toetaks just seda last ja ka õpetajat tema töös. Lapse kirjelduses püütakse jõuda lapse individuaalsuse mõistmise ja kirjeldamiseni, vältides lihtsalt ristikeste tegemist arengutabelisse. Lapsevaatluste töö on intensiivne, märgiti, et palju neid teha ei jõuta.

Pedagoogilised printsiibid. Oluliseks peeti loomulikke, elust lähtuvaid tegevusi, kogemuse kaudu õppimist. Kirjeldati, et koolitunni-laadseid tegevusi välditakse, tegelused on lõimitud. Lastakse lastel õppida rikkalike meelegogemuse kaudu.

On aed, kus on puud-põõsad, kus on mäed, kus on pori, kus on liiva, kus lapsed saavad vabalt ja loovalt tegutseda, /.../ lapsed saavad ka sees vabalt liikuda, ronida, visata palle, mängida lihtsate asjadega, looduslikust materjalist igasuguste puutükikestega, kastanitega, sulgedega, kangastest endale onni ehitada. Läbi ronida, üles ronida ja ülevalt alla hüpata. (Eva)

Enamus osalejaid tõi esile mängu olulisust. Kirjeldati, et päevakavas on rohkem kui tavalasteaias planeeritud aega vabamängule. Õpetaja aitab lapse mängima ja taandub siis ise, et lapsed saaksid mängida omavahel, oma kujutlusvõimet, suhteid, fantaasiat arendada.

Hästi oluline ja tähtis on mäng. Lasteaias õppimine algab läbi mängu või selle mängu kogemuse kaudu. Et vabamäng kui selline – õppimisprintsibiina, vahendina. (Helga)

Oluliseks peeti rütmi. Elu lasteaias kannavad päeva-, nädala-, aastarütm. Rütm toetab ning lihtsustab laste õppimist. Juhendatud tegevused päevakavas vahelduvad vaba, lapsest endast lähtuva olemisega. Matkimist nimetati kui pedagoogilist printsiipi. Esile toodi, et lapsed õpivad matkimise teel. See omakorda seab omakorda kõrged nõuded õpetajale – olla jäljendamist vääriv.

Sa tead, et sa pead olema laste jaoks selline jäljendamist vääriv. Et see on üks selline oluline ja tähtis printsiip. (Helga)

Koostöö lapsevanematega. Waldorflasteaia eripärana toodi mitmes intervjuus ka tihedat koostööd lapsevanematega. Tegevustest nimetati järgmisi: lastevanemateõhtud, arenguestlused, õpetajate korraldatud nuku- jt kursused vanematele, mänguväljaku rajamise talgud, rühmaruumi remont, lastevanematekooli üritused (koos waldorfkooliga), vanemate osalemine lasteaiarühma tegevustes. Oluliseks peeti tihedat suhtlust lapsevanematega ja jagatud vastutust lapse eest. Välja toodi ka, kui tähtis on lapsevanemale selgitada waldorflasteaia pedagoogilisi põhimõtteid.

Ja muidugi lapsevanematega koostöö ja seal on loomulikult oluline osa see, et kõike, mida sa ise tead, proovid vanematele rääkida lapse arengust, sellest inimpildist, et siiski lapsevanem teab, kuhu ta oma lapse toob. (Birgit)

Esile toodi ka murekohti, mis olid tekkinud suhtlemisel lapsevanematega, pedagoogiliste printsiipide selgitamisel neile. Head koostööd lastevanematega peeti lasteaias kvaliteedi näitajaks.

Mis on veel waldorf-eripära – lapsevanemad teevad meiega kõike koos, et seal ongi nagu üks suur pere ja lapsevanemad osalevad täpselt samamoodi selles tavaelus. Kui on näiteks vaja kas voodid kokku panna, mida iganes teha, kas remont teha, et ei ole nii, et võetakse üks brigaad ja tehakse ära, nii et mitte keegi ei saagi osaleda. Et see nagu ühendab ja see on väga toetav. (Doris)

3.2.2. Organisatsioon

Juhtimine. Intervjuudest selgus, et waldorflasteaeadades rakendatakse kollegiaalset juhtimist. Kuigi üks ainuvastutav juht puudub, on asutuses siiski inimene, kes kogu bürookraatliku asjaajamisega tegeleb. Väiksemas asutuses enamasti täidab mõni õpetaja ka juhataja ülesandeid. Hierarhia puudub lasteaias, lastega tegelevad inimesed rühmas vastutavad võrdsel määral laste eest. Otsuseid võetakse vastu ühiselt kolleegiumis. See koguneb kas kord nädalas või üle nädala, seal arutatakse läbi ka pedagoogilised küsimused. Kolleegiumit peeti oluliseks ühiste arusaamade kujundamisel, õpetajate kolleegiumit peeti vanemate kõrval üheks osaks, kes lasteada kannab. Kollegiaalset juhtimist peeti nii arenguvõimaluseks kui ka väljakutseks.

See juhtimine ilma kindla juhita on tõeline väljakutse, arendada ja ennast siduda, see on üks väljakutse. (Freia)

Kollegiaalse juhtimise puudustena toodi esile vastutuste ja kohustuste ebavõrdset jagunemist, mis toob kaasa õpetaja väsimuse, mida omakorda tajuti takistusena oma tööalasele arengule ja õppimisele. Intervjuudest selgus, et kui vastutus on jagatud, nii vanemate ja õpetajate vahel, kui ka õpetajatel omavahel, siis keeruliste otsuste puhul võib olla ühist vastutust raske kanda.

Ma arvan, et see on igasuguse waldorfkolleegiumi küsimus, et ühed, kes rohkem kogu aeg tulevad ja teevad, ja siis nad väsivad. Ja siis nad tunnevad ennast niimoodi /naerab/ halvasti, jah. /.../just et vastutus oleks samamoodi olemas sealjuures, mitte et ma käin ainult kohal ja ma olen justkui kohal, aga tegelikult olen hoopis kuskil mujal mõtetes, ja oma olemusega. (Anne)

Kogukonna olemasolu. Intervjuudes kirjeldati waldorfõpetajate kogukonda nii Eestis kui ka mujal, lastevanemate kogukonda, nende tegevusi ja ettevõtmisi ning mõtiskleti kogukonna tugevuste-nõrkuste üle seoses õpetaja enda õppimise ja arenguga. Selgus, et waldorf-õpetajate kogukonnas toimub pidev kogukondlik harimine – külastatakse erinevaid lasteaedu, tehakse ühiselt suveseminari, väiksemaid kohtumisi ja kursuseid, näiteks nukukursuseid, on tehtud lugemisringe, lastevanemate kooli üritusi. Õpetajate jaoks oli tähtis kollegiaalne, sotsiaalne aspekt – tõsteti esile rõõmu ja toetatuse tunnet kolleegidega kohtumistest, mõtete ja kogemuste vahetamisest, ka sellistel üritustel nii iseloomulikke ühiseid söömisi, laulmisi jt kunstitegevusi peeti enda õppimise seisukohalt väga toetavateks. Kogukondlik võrgustik aitas õpetaja välja ka isiklikest professionaalsetest kriisidest.

Ja see ongi põhiline impulss, pluss veel kogemuste jagamine teiste kolleegidega. Need kohtumised, need annavad alati tohutut impulssi. Soojust ja turvatunnet, et me oleme nagu ühes pundis, ja see on tõesti hea. (Anne)

Kogukonna varjupoolt kirjeldati intervjuudes järgnevalt. Kogukonda peeti väikseks (nn waldorfküla), mistõttu igapäevane tegevus võib sattuda luubi alla, ning inimesel pole ruumi olemiseks ja kasvamiseks; takistusena kogeti ka dogmaatilistust, fanatismi, kinnijäämist mingitesse arusaamadesse, avatuse puudumist ning vastandumist n-ö tavalasteaedadele. Kapseldumise, dogmatismi vastu aitab asjade elavana hoidmine ja teemade süvenev uurimine, läbi tunnetamine, mitte valmis vastuste ülevõtmine. Takistavana kirjeldati ka välismaailma survet kogukonnale, pidevat enesetõestamise vajadust.

On vahest niisugune tunne, et no mis!, waldorfküla! on ju tõesti, et üks teeb midagi kuskil, ja juba kõik teada. /naerab/ /.../ Et kui sa juhtud midagi valesti tegema või kellegi

poolest valesti käituma või mingisugused probleemid tulevad, et siis on ikka väga raske. (Birgit)

K: Waldorfkogukond, mis võiks takistada seal Sinu kui õpetaja arengut, õppimist?

V: Takistuseks võib saada see, kui väga kinni jäädakse. Et näedki ainult, ütleme seda oma kogukonda ja mõtled, et väljaspool kõik on halvasti /naerab/, et ainult meil siin on hästi. (Helga)

Õpetaja arengu toetamine. Õpetajad kirjeldasid oma tööd kui sellist, kus ei ole valmis lahendusi, mille õpetaja saab lihtsalt valmis kujul kuskilt võtta.

See küsimus, et meil ei ole neid valmis produkte, ei ole ju ka hommikuringideks, mitte millekski ei ole meil ühtegi niisugust valmisprodukti, et noh, võta! nagu tavalasteaednikud on teinud kümneid raamatuid, et võtad lahti ja siis teed. (Carmen)

Seetõttu eeldab töö pidevat ärksust ja loovust. Peeti oluliseks kohalolu iseeneses ja igas hetkes. Intervjuudest selgus, et õpetajad on enda suhtes nõudlikud, arvati, et õpetaja peab olema lapsele jäljendamist vääriv eeskuju, kirjeldati õpetaja enesekasvatuse, oma tunnete ja mõtetega töö vajalikkust.

Nagu üks praktikant väga iseloomulikult ütles – ta ei tahaks iial waldorflasteaias töötada, siin on nii palju vastutust, et ta ei tuleks sellega toime, sest tal on tunduvalt lihtsam neid riste tõmmata, alla tõmmata, täita neid lahtreid või neid lünkasid. /naerab/ Aga siin on nii palju vastutust, iga hetk sa pead uuesti looma, sa pead olema nii ärkvel kogu aeg, et see on nii väsitav, et ta ei tule toime sellega. (Janika)

Teisalt viidati ebapiisavale püsivate koolituste võimalustele, töö käigus ja kõrval on tulnud kõike õppida. Kirjeldati ka, et tuntakse puudust mentoritest. Mitmed õpetajad kirjeldasid ka aeg-ajalt esilekerkivat tööalast väsimust, sest töö on pingeline ning vastutus suur.

Nagu tõesti, juhatajad teed kogu aeg, et siis see hästi väsitab ära ja õhtul ma vahel mõtlen, et ma ei taha enam politseinik olla. /naerab/ Nagu öeldakse, et läbi nagu Läti raha, /.../ aga siis sa oled nagu nii ära andnud, et taastumine võtab ikkagi hästi palju aega. Sest nad võtavad ka hästi palju, annavad palju küll, aga nad võtavad ka palju. (Kristel)

Toetavatena oma arengule toodi intervjuudes esile kolleegiumit, koostööd, kogukondlikke üritusi, lähedasi kolleege, koolitusi, vaimset tööd.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli kirjeldada waldorflasteaedade õpetajate õpikogemusi ja nende kogemuste konteksti. Esimene uurimisküsimus keskendus sellele, milliseid õpikogemusi

õpetajad kirjeldavad ning millega need on seotud. Järgnevalt arutletakse magistritöö peamiste tulemuste üle.

Uurimistulemustest selgus, et formaalõppe osas kirjeldati kõige enam ja positiivses võtmes õpikogemusi, mis seotud waldorfpedagoogika kursustega (320 t) TÜ-s. Varasemate uurimuste põhjal võib esile tuua faktoreid, mis toetavad õpetaja õppimist täienduskoolitustel, ning võivad selgitada nimetatud kursuste edu põhjusi: osalejate huvi ja avatus (Illeris, 2011); piisav kontaktundide arv, aktiivse õppimise kogemuse pakkumine (Guskey & Yoon, 2009); tsüklilisus (Davis *et al*, 1999); loovmeetodite kasutamine (van Houten, 1999), rakenduslikkus, kvalifikatsiooni saamine (Illeris, 2011); võimalus oma praktikat mõista ja edasi arendada (Portilho & Medina, 2016), temaatika praktilisus (Uuring „Eesti ...“, 2015). Oluline on ka, et kursuste õppekavad valmisid koostöös kogukonna esindajatega – see on kooskõlas printsibiiga lähtuda täiendusõppes koolide spetsiifikast ja õpetajate vajadustest ning tagada haridusasutuste eripära arvestavad kvaliteetsed koolitused (Eesti elukestva ..., 2014). Samuti tõid osalejad välja õpikogemusi Rootsi waldorfkursustel, samuti väliskonverentsidel osalemist. Viimaseid võib autori hinnangul pidada waldorfkoolide-lasteaedade kogukonna eripäraks, et on võimalus välismaa waldorfõpetajatega kogemusi vahetada. Ühine kõigile eelkirjeldatud kursustele on, et need on seotud waldorfpedagoogikaga.

Kuid uurijale huvitavaks võib osutuda ka see, millest ei räägitud. Näiteks osalejad ei kirjeldanud, peale ühe põgusa mainimise, osalemisi mitte-waldorf temaatikaga kursustel. Pole selge, kas sellistel kursustel pole osaletud või on osaletud, kuid saadud kogemusi pole peetud oma õppimise seisukohalt olulisteks. Teema vajaks ehk edasist uurimist.

Uurimistulemustest selgus, et õpetajad kirjeldasid tööl õppimist mitmekesiste näidete ja kogemuste varal, ning kinnitust sai varasemate uurimuste (Borko, 2004; Hodkinson & Hodkinson, 2004; Loogma, 2004; Postholm, 2012; Tynjälä, 2008) seisukoht, et töökeskkond pakub rikkalikke õppimisvõimalusi. Õpetajad kirjeldasid tööl õppimist läbi igapäevasituatsioonide, millele tuli leida lahendus. Oluline õppimise allikas oli laps, sh arenguliste erivajadustega laps, ja igapäevaselt esilekerkivad situatsioonid lapsevanematega, sh vanemate nõustamine, kokkulepete sõlmimise vajadus, selgitustöö jms. Borko (2004) uurimuse tulemused näitasid sarnaselt, et õpetaja enda klassiruum, kool on talle võimas õppimise koht. Käesolevas uuringus osalejad tõid tööl õppimise juures esile ka probleeme, mida neil ei ole

õnnestunud alati parimal viisil lahendada ja mida soovitakse tulevikus paremini osata – erivajadustega lastega seonduv ning teiseks, lastevanemate nõustamine ja suhtlemine nendega.

Igapäevasituatsioonides aset leidvat õppimist sageli ei teadvustata, on leidnud uurijad (Eraut, 2004; Hodkinson & Hodkinson, 2004a), ka käesoleva uurimuse tulemused näitasid, et oma tööl õppimisest said õpetajad tihti teadlikuks alles kunagi hiljem, kirjeldades intervjuudes tööl omandatud oskusi, mida neil tööle tulles ei olnud. Samuti ilmnis intervjuudest tööl õppimise kontekstispetsiifiline iseloom: vaatamata varasemale töökogemusele tavalasteaias tuli waldorflasteaias hakata tegutsema teistmoodi ja vajalikud oskused tuli töö käigus omandada. Tööl õppimise kontekstispetsiifilist iseloomu ning seda, et õppimine lähtub tööl vajaminevatest teadmistest-oskustest, on kinnitanud uurimused (Illeris, 2011; Kyndt *et al*, 2016; Loogma, 2004).

Uurimuse tulemused näitasid, et tööl õppimise viisidest kirjeldati kirjanduse lugemist ja waldorfpedagoogika aluste uurimist nii individuaalselt kui ka ühiselt, seda peeti oluliseks mõtteerksuse hoidmiseks, dogmadesse takerdumise vältimiseks, samuti HEV lapse tundmaõppimiseks. Ka Kyndt jt (2016) on esile toonud erialakirjanduse lugemise kui kõige sagedasema õpetaja tööl õppimise viisi. Kuusisaari (2013) aga osutas, et tekstide kriitiline refleksioon ühise arutelu käigus aitab luua sidet teooria ja praktika vahel ning luua uusi teadmisi ja õpetamisviise.

Huvitavaks tulemuseks olid uurimuses osalenute kirjeldused nn lapsevaatlustest, mida waldorflasteaia kolleegiumis tehakse lapse ja ka õpetaja töö toetamiseks. Selgus, et keerulise lapse puhul valmistab õpetaja pärast pikemat vaatlemist ette lapse kirjelduse, järgneb kolleegidega hinnanguvaba arutelu, millel püütakse leida lahendusi ja laiendada ka õpetaja enda vaadet probleemile. Saßmannshausen (2003) on nimetanud niisugust kolleegiumitööd pidevaks täienduskoolituseks, sest vaja on olla seesmiselt aktiivne ja küsida, millised on selle lapse arenguvajadused just praegu. Heidtmann ja Schmitt (2010) uurimuse kohaselt on see dialoogiline refleksioon, mille käigus areneb õpetaja vaatluskompetents, reflektiivsus, arenevad osalejate omavahelised suhted, tundlikkus uute vaateviiside suhtes; dialoogilisus laseb tekkida uutel teadmistel ja vaatenurkadel. Loogma (2004) on osutanud, et teadmiste loomine toimub eksperimentaalse õppimisega grupis. Lapsevaatluse protsessist võib ära tunda viise, mida Kyndt jt (2016) õpetaja õppimisena kirjeldasid: vaatlemine, erialakirjanduse lugemine, koostöö kolleegidega, refleksioon, õppimine vigadest, vestlus ning Meirink jt (2009) uuringus esiletoodust – teiste inimeste kaasamine, refleksioon, teiste kuulamine, tagasiside saamine.

Praeguse uurimuse tulemustest selgus, et lapsevaatluste läbiviimist takistab ajapuudus, mis sarnaselt Kyndt jt (2016) ja Richter (2013) uurimustes on esiletoodud õpetajate õppimise barjääradena. Et lapsevaatlus lisaks lapse toetamisele arendab õpetaja kompetentsust ja toetab professionaalset arengut, tuleks mõelda, kuidas toetada õpetaja tööd waldorflasteaias nii, et see spetsiifiline meetod jätkuvalt kasutust leiaks.

Kas waldorflasteaia õpetajate kogukonda võiks käsitleda praktikakogukonnana? Praeguse uurimuse tulemused osutavad sellele. Praktikakogukonda iseloomustavad Wenger jt (2002) põhjal järgmised tunnused: 1) waldorflasteaia õpetajaid ühendab ühine teadmiste valdkond, waldorfpedagoogika, 2) olemas on kogukond, inimesed, kes tegutsevad selles valdkonnas – kirjeldati kogukondlikke üritusi, kokkusaamisi, koolitusi ning usalduslikke suhteid; 3) jagatud praktika – kogemused, ideed, töömeetodid, info, lood, mida kogunemistel omavahel jagatakse. Tulemustest selgus, et see kogukond on ülemaailmne ning ületab geograafilisi piire, millisele võimalusele on viidanud ka Wenger (2011). Kogukonnas õpitakse üksteiselt kogemuste ja info jagamise kaudu ning üks niisugune koostöövorm ja õppimise koht waldorflasteaias on õpetajate kolleegium.. Õpetajad ise hindasid kolleegiumi erilist rolli just sotsiaalses ja koostöises plaanis, esile toodi ka tekstide lugemist ja arutelu, diskussioone, lapsevaatlusi, kunstitegevusi, planeerimist, otsustamist. Sarnaselt on Hodkinson ja Hodkinson (2004b) kirjeldanud koostöise õppimise võimalusi – otsuste arutelu, koos töötamine ja üksteiselt õppimine, võetakse üksteiselt ideid ja arendatakse neid edasi.

Huvitavaid kokkupuutepunkte võib autori hinnangul leida Merriami jt (2003) *wiccade* uurimuse tulemuste ja waldorflasteaia kogukonna vahel. Merrriam jt (2003) näitasid, et marginaliseeritud kogukondades vajatakse tunduvalt enam personaalset juhendamist (mentorlust) ja siseväljaõpet kui kogukondades, kus on võimalik õppida peavoolu kanalite kaudu. Waldorflasteaia kogukond on väikesearvuline, pedagoogilises võttestikus võib leida elemente, mida peavoolu kanalite teel pole võimalik õppida, vaid tuleb õppida tööl igapäevaselt kogemusi omandades, kellegi kõrval töötades ja kogukondlikus õppimises osaledes.

Wiccad õppisid praktikakogukonnas vaatluste, eksperimenteerimise, refleksiivse praktika ja vigade tegemise, kogemise kaudu, toeks mentor (Merriam *et al*, 2003). Praegune uurimus näitas, et waldorflasteaedade õpetajad kasutasid samu elemente – kuid mentorid puudusid. Mentoriks olemist nägid mitmed kogenud õpetajad oma õpiteekonna järgmise sammuna. Arvestades, et mentorluse rakendamise häid kogemusi on teada mõnest Eesti waldorfkoolist

(www.waldorfkool.ee) ja näiteks USA waldorflasteaedades (Foster, 2007), võiks olla üks võimalus waldorflasteaia õpetajatele Eesti ülikoolide mentorväljaõppes osalemine. Kuidas seda kogukonnaspetsiifiliselt rakendada, oleks ehk eraldi uurimist väärt. Suur osa waldorflasteaia õpetaja kasutatavatest ja vajatavatest teadmistest-oskustest, pole mitte waldorflasteaia-spetsiifilised, vaid üldised; Hodkinson ja Hodkinson (2004b) on näidanud, et õpetaja kuulub korraga paljudesse osalt kattuvatesse kogukondadesse – lai õpetajate kogukond, kooli kogukond, aineõpetajad, jne. Et iga kogukond hoiab ja arendab oma teadmisi (Wenger *et al*, 2002), siis tasuks waldorflasteaia õpetajatel julgemalt osa saada laiema õpetajate kogukonna teadmistest.

Teine uurimisküsimus keskendus sellele, kuidas õpetajad kirjeldavad waldorflasteaia eripära ja oma õppimise konteksti. Peab märkima, et uuringus osalejate kirjeldused olid sageli rikkalikumad ja mitmekesisemad kui kirjanduses, mida õnnestus teema kohta leida. Kirjeldati waldorflasteaias kasutatavaid pedagoogilisi printsiipe, lapsest lähtumist, waldorfpedagoogika inimpiilti, koostööd lapsevanematega. Organisatsiooni alateemas kirjeldati mittehierarhilist kollegiaalset juhtimist, sarnaselt Rawson (2011) ja Kolk (2015) käsitlustele. Niisugust juhtimist peeti praeguse uuringu tulemuste põhjal nii väljakutseks kui ka arenguvõimaluseks; puudusena toodi esile vastutuse ja kohustuste ebavõrdset jagunemist, mis toob kaasa õpetaja väsimise, seda aga tajuti takistusena oma tööalses arengus ja õppimises. Oma tööd kirjeldasid õpetajad kui sellist, kus ei ole valmis lahendusi, palju tuleb ise teha ja luua; endi suhtes oldi nõudlikud rääkides vajadusest olla eeskujuvääriv õpetaja. Puudust tunti püsivatest koolitustest ja mentoritest. Eelkirjeldatu viib mõttele, et õpetaja saab ehk vähem toetust kui ta vajaks. Samas juhtimise eripärast tingituna ei ole niisugust võimalikku probleemi kellelegi „delegeerida“ peale iseenda, õpetajate kolleegiumi ja waldorf-ühenduse. Õpetajat ennast võiks siiski aidata refleksioon. Oma õppimise toetajatena toodi esile toetavaid kolleege, kogukondlikke üritusi, koostööd, vaimset tööd (refleksiooni), koolitusi, mis kattub teooriaosas viidatud varasemate uuringutega toetava töökeeskonna kohta. Uuringute põhjal (Hodkinson & Hodkinson, 2004a) võib ka hierarhia puudumine asutuses – nagu praeguse uuringu põhjal on waldorflasteaedades – soodustada tööl õppimist.

Praeguses uuringus tõusis tugevalt esile sotsiaalne tegur läbi kõigi õppimise aspektide – formaalhariduses, tööl igapäevakogemustest õppides, kogukondlikus plaanis, kogemustest õppides. Esile tõsteti olulisi inimesi oma õppimise toetajatena.

Käesoleva töö piiranguks võib pidada magistritöö autori seotust waldorflasteaedade kogukonnaga. Autor töötab lasteaias, mis jäi valimist välja. See lisab uurimusele subjektiivsust, kuid samas võimaldas see paremini sisse elada uuringus osalejate maailma. Intervjuu kava oli eelnevalt koostatud. Piiranguks võib pidada asjaolu, et autoril puudus varasem uurimustöö tegemise ja lõputöö kirjutamise kogemus.

Käesolev magistritöö täiendab lasteaiasõpetajate õppimise teemal tehtud uurimusi ning kirjeldab waldorflasteaeda kui õppimise konteksti. Waldorfkogukonna liikmetele võib uurimus pakkuda infot professionaalse arengu jt koolituste planeerimiseks ja waldorflasteaiaõpetajate õppimise toetamiseks. Tulevikus võiks läbi viia uurimuse mentorluse teemal waldorflasteaedades.

Kokkuvõte

Pealkiri: „Waldorflasteaia õpetajate õpikogemused erialaste oskuste omandamisel“

Magistritöö eesmärk oli kirjeldada waldorflasteaedade õpetajate õpikogemusi ning nende kogemuste konteksti.

Magistritöö uurimisprobleem seisnes selles, et kuigi õppimine on vajalik nii ühiskonnale kui ka õpetajale endale, puudub ülevaade, millised on Eesti waldorflasteaedade õpetajate õpikogemused erialaste oskuste omandamisel. Eesti waldorflasteaedade õpetajate õppimist ei ole uuritud.

Kvalitatiivses uurimuses kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuud. Abivahendina kasutati ka osaleja joonistust kui refleksioonivahendit ja intervjuu käivitajat. Valimi moodustasid 11 õpetajat kuuest waldorflasteaiast. Õpetajate töökogemus waldorflasteaias oli vähemalt kolm aastat. Andmeanalüüsi meetodina kasutati käesolevas töös temaatilist analüüsi.

Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid oma õpikogemusi formaalhariduses, igapäevases töös, praktikakogukonnas ning tõid välja waldorflasteaia eripära oma õppimise seisukohalt. Osalejad tõid esile, et tunnevad puudust regulaarsest waldorfpedagoogilisest koolitusest, mentoritest tööl. Paremini sooviti saada hakkama erivajadustega lastega ning osata lastevanemate nõustamist. Esile tõsteti waldorfkogukonna, koostöö, kollegiaalse toetuse roll oma õppimises. Waldorflasteaia eripäradena õppimise seisukohalt tõsteti esile õpetajate kolleegiumi tööd, waldorfpedagoogilisi lapsevaatluseid, pidevat kogukondlikku harimist, enesekasvatuse rolli, kollegiaalset juhtimist.

Tulemuste põhjal saab öelda, et waldorflasteaia õpetajad õppisid erialaste oskuste omandamiseks täiendusõppes, läbi igapäevatöö ja kogemuste, praktikakogukonnas.

Võtmesõnad: waldorflasteaia õpetaja, õpikogemus, tööl õppimine, praktikakogukond, waldorflasteaed.

Summary

Title: „The learning experiences of the teachers of Waldorf kindergartens in acquiring professional skills”

The aim of this research was to describe the learning experiences of the teachers of Waldorf kindergartens and the context of their experiences.

The research problem of this master thesis is the following: although learning is necessary for both the society and the teacher oneself, there is a lack of overview about the learning experiences of the teachers of Waldorf kindergartens in Estonia in acquiring professional skills. The learning of the teachers of Waldorf kindergartens in Estonia has not been researched.

In the qualitative research, semi-structured interview was used as the method of data gathering. The line drawing of the participant was used as an aid, being a reflection tool and a trigger for interview. The sample was formed of 11 teachers from six Waldorf kindergartens. The work experience of the teachers in Waldorf kindergartens was minimum three years. As a data analysis method, thematic content analysis was used in this research.

The participating teachers described their learning experiences in the formal education, everyday work, community of practice, and they brought out the specifics of Waldorf kindergarten from the point of view of their learning. The participants brought out that they miss regular training in Waldorf pedagogy and a mentorship at their work. There was the wish to cope better with the children with special needs and to be better able to advise the parents. The role of Waldorf community, co-operation, and collegial support in learning were highlighted. As the specifics of Waldorf kindergarten from the point of view of the learning, the work of teachers' college, Waldorf-pedagogical child observations, continuous communal education, the role of self-education, and collegial leadership were pointed out.

Based on the results, it is possible to say that the learning of the teachers of Waldorf kindergartens took place in advanced training courses, through their everyday work and experiences, and in the community of practice.

Keywords: teacher of Waldorf kindergarten, learning experience, workplace learning, community of practice, Waldorf kindergarten.

Tänuõnad

Täna uurimuses osalenud waldorflasteaedade õpetajaid, ilma kellela poleks see töö valminud. Soovin tänada oma suurepäraseid juhendajaid Mari Karmi ja Airi Niilot. Aitäh! Minu tänu kuulub ka lähematele ja kaugematele kolleegidele, kelle toetus viis alati mu tööd sammukese edasi.

Autorsuse kinnitus

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

allkiri

kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Antikainen, A. (1998). Between structure and subjectivity: Life-histories and lifelong learning. *International Review of Education*, 44, 215–234.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 8(33), 3–15.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Davis D., O'Brien, M., Freemantle, N., Wolf, F., Mazmanian P., & Taylor-Vaisey, A. (1999). Impact of Formal Continuing Medical Education: Do Conferences, Workshops, Rounds, and Other Traditional Continuing Education Activities Change Physician Behavior or Health Care Outcomes?. *JAMA*, 282(9), 867–874. doi:10.1001/jama.282.9.867
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- EKI terminibaas.(sa). Külastatud aadressil:
<http://term.eki.ee/termbase/view/9546447/et/et/?start=120#/concept/view/1603462491/>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Evans, K., Kersh, N., & Sakamoto, A. (2004). Learner biographies. Exploring tacit dimensions of knowledge and skills. – In: H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds). *Workplace learning in context*, lk 222–241. London: Routledge.
- Evans, K., & Rainbird, H. (2002). The significance of workplace learning for a „learning society“. – K. Evans, P. Hodkinson, L. Unwin (Eds). *Working to learn. Transforming learning in the workplace*. Lk 7–28. London: Kogan Page Limited.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*, 3rd edition. London: Sage Publications.

- Flick, U. (Ed.). (2007). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications. Külastatud aadressil: <http://srmo.sagepub.com.ezproxy.utlib.ee/view/designing-qualitative-research/SAGE.xml>
- Foster, N. (Ed.). (2007). *Mentoring in Waldorf Early Childhood Education*. New York: WECAN.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as Peripheral Participation in Communities of Practice: A Reassessment of Key Concepts in Workplace Learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68. Külastatud aadressil: <http://www.jstor.org.ezproxy.utlib.ee/stable/1502156>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2002). Developing pedagogies for the contemporary workplace. - K. Evans, P. Hodkinson, L. Unwin (Eds). *Working to learn. Transforming learning in the workplace*. Lk 95–111. London: Kogan Page Limited.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500. Külastatud aadressil: <http://www.k12.wa.us/Compensation/pubdocs/Guskey2009whatworks.pdf>
- Gustavson, M. (2004). *Laste aeg – laste aed*. Tallinn: PreMark.
- Heidtmann, D., & Schmitt, R. (2010). *Entwicklungsdialog. Eine Interaktionsanalyse im Waldorfkindergarten*. Mannheim: Verlag für Wissenschaftstransfer.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004a). The complexities of workplace learning: problems and dangers in trying to measure attainment, in: H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds). *Workplace learning in context*, lk 259–275. London: Routledge.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (2004b). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development* 8(1), 21–31.
- Hujala, (2004). *Uuenev alusharidus*. Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace learning. Understanding How People Learn in Working Life*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Praktik-uuriija. Praktikast teooriasse*. Võru: Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.

- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe*. Tallinn: SE&JS.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page Limited.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Klotz, B. (2010). *Mõned pedagoogilised põhimõtted waldorflasteaias*. Publitseerimata loengukonspekt TÕ kursuselt „Waldorfpedagoogika alushariduses“.
- Kolk, K. (2015). *Kollegiaalne juhtimine waldorfpedagoogilistes koolides õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangutel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded. (2013). *Riigi Teataja I*, 03.09.2013, 36. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036?leiaKehtiv>
- Kuhfuss, W. (2006). *Die Waldorfkindergartenpädagogik*. Borchon: Verlag Ch. Möllmann.
- Kuusisaari, H. (2013). Teachers' collaborative learning – development of teaching in group discussions. *Teachers and Teaching*, 19(1), 50–62.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tartu: OÜ Sulesepp.
- Lang, P. (2010). *Jätkem lastele aega. Kasvatus ja haridus kuni lapse kooliküpsuseni*. Waldorflasteaedade Ühendus, 9. vihik. Külastatud aadressil: http://www.waldorflasteaed.ee/pedagoogika/oigus_lapsepolvele_-_see_on_inimoigus.pdf
- Lang, P. (2015). *Waldorfpädagogik in der frühen Kindheit – Erziehung zur Freiheit und sozialen Verantwortung*. Külastatud aadressil: <http://www.iaswece.org/wp-content/uploads/2015/06/Lang-Waldorfp%C3%A4dagogik-in-der-fr%C3%BChen-Kindheit.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Loogma, K. (2004). *Töökesekkonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisele töömuutustega*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Külastatud aadressil: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209–224.
- Merriam, S., Courtenay, B., & Baumgartner, L. (2003). On becoming a Witch: Learning in a marginalized Community of Practice. – *Adult Education Quarterly*, 53(3), 170–188.
- Märja, T., Lõhmus, M., & Jõgi, L. (2003). *Andragoogika*. Raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest. Tallinn: Ilo.
- Orland, L. (2000). What's in a Line? Exploration of a research and reflection tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 197–213.
- Palmer, D., Stough, L., Burdinski, T., & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25.
- Portilho, E. M. L., & Medina, G. B. K. (2016). Metacognition as Methodology for Continuing Education of Teachers. *Creative Education*, 7, 1–12. Külastatud aadressil: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.71001>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429.
- Postholm, M. B., & Wæge, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), 24–38.
- QCMap. (s.a.) *A software for Qualitative Content Analysis*. Külastatud aadressil: <https://www.qcamap.org/>
- Rawson, M. (2011). Democratic leadership in Waldorf schools. *RoSE*. 2(2), 1-15. Külastatud aadressil: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/70/98>
- Rawson, M. (2014). Practices of Teacher Learning in Waldorf Schools: Some Recommendations Based on Qualitative Inquiry. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives* 3(2), 45–68.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., & Pant, H. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207.

- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126.
- Ruhrmann, I., & Henke, B. (2008). *Die Kinderkonferenz. Übungen und Methoden zur Entwicklungsdiagnostik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Sappington, N., Pacha, J., Baker, P., & Gardner, D. (2012). The Organized Contradictions of Professional Development and School Improvement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), 1–11
- Saßmannshausen, W. (2003). *Waldorfpädagogik im Kindergarten*. Freiburg: Verlag Herder.
- Seletuskiri täiskasvanute koolituse seaduse juurde*. (2015). Haridus- ja teadusministeerium. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/taks_seletuskiri.pdf
- Steiner, R. (2000). *Lapse kasvatamine vaimuteaduse vaatekohast*. Tallinn: Eesti Antroposoofiline Selts.
- Sügis, M., Tammekand, K., & Valgepea, M. (2012). Waldorfkool – alternatiiv või haridussüsteemi loomulik osa? *2012 Eesti piirkondlik areng. Regional Development in Estonia*. Lk 151–171. Eesti Statistika.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a Reciprocal Peer Coaching Context Affect Teacher Learning as Perceived by Teachers and their Students? *Journal of Teacher Education* 60(3), 243–257.
- Taskinen, M. (2010). *Pushing the Boundaries!* The role of the inner practising for the profession of the Steiner-Waldorf teacher. Publitseerimata magistritöö. Oslo: Rudolf Steiner University College.
- Täienduskoolitus* (s.a.). Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/eesmargid-tegevused/taiskasvanuharidus/taienduskoolitus>
- Täiskasvanute koolituse seadus. (2015). *Riigi Teataja I*, 23.03.2015, 5. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/110062015010>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.
- Uuring „Õpetajate täiendusõppe vajadused”*. Lõpparuanne. (2015). Tartu: Balti Uuringute Instituut. Külastatud aadressil: <http://dspace.ut.ee/handle/10062/45196>

- Van Houten, C. (1999). *Erwachsenenbildung als Willenserweckung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Valgepea, M., & Sügis, M. (2010). Uuring „Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest.“ Külastatud aadressil: <http://dspace.ut.ee/handle/10062/40921V>
- Volmer, K. (2011). *Pedagoogilise kolleegiumi koosolek – sisuline või formaalne töö?* – T. Kuurme (Toim.). Kõneldud ja elatud väärtused erinevates pedagoogilistes kultuurides, lk 226–230. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Waldorf-lasteaed: artikleid lapsekasvatusest esimesel seitsmel eluaastal.* (1994). H. von Kügelgen. (Toim). Tallinn: Librarius.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. Külastatud aadressil: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press: Boston, Massachusetts.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE Publications Ltd.
- Wesentliche Merkmale der Steiner-/Waldorfpädagogik für die ersten sieben Lebensjahre.* (2014). IASWECE. International Association for Steiner/Waldorf Education. Külastatud aadressil: <http://www.iaswece.org/wp-content/uploads/2016/06/Essential-Characteristics-DE.pdf>
- Wiechert, C. (2012). „*Du sollst sein Rätsel lösen ...*“ Gedanken zur Kunst der Kinder- und Schülerbesprechung. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- www.waldorf-ühendus.ee
- Õpetaja tase 6 kutsestandard. (2013). Hariduse Kutsenõukogu. Külastatud aadressil: <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494424/pdf/opetaja-tase-6.1.et.pdf>
- Õpetajate ja haridusasutuse juhtide täiendusõppe kontseptsioon. (2014). Haridus- ja teadusministri 28.07.14 määrus nr 338. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/taiendusoppe_kontseptsioon.pdf
- Õpetajate koolituse raamnõuded. (2015). *Riigi Teataja I*, 18.08.2015, 10. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/118082015010?leiaKehtiv>
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Intervjuu kava

Kuidas Sinust sai waldorf-lasteaia õpetaja? Kuidas selleni jõudsid? Mis enne oli?

Mida selleks õppisid?

Mis on waldorflasteaia põhijooned, eripära, (olemuslik) Sinu arvates?

Kirjelda oma teekonda wla õpetajana? On sellel teekonnal kurve, tõuse, langusi v pöördpunkte vms? [JOONIS] Mis siin oli? Mis see on?

Tuleta meelde, mis nendes pöördpunktides juhtus. Jutusta sellest ajast.

Kirjelda mõnda tähenduslikku õppimiskogemust sel teekonnal?

Mis aitas sellele kaasa?

Kes aitas sellele kaasa?

Mis tähendus on sellel Sulle, kuidas seda tõlgendada? (Mis see Sulle andis?)

Mis waldorflasteaias soodustab tööalast õppimist, arengut?

Mis waldorflasteaias takistab tööalast õppimist, arengut?

Waldorfkogukond? Mis seal soodustab tööalast õppimist, arengut?

Mis waldorfkogukonnas takistab tööalast õppimist, arengut?

Kahtlused? Kas on hetki, kui kahtled waldorf-pedagoogikas, enda õpetajaks olemises, tunne, et ei taha, ei sobi?

Lõpetuseks

Kas soovid midagi lisada?

Kas soovid minult midagi küsida?

Tänan!

Lisa 2. Intervjuu dokumenteerimisleht

Intervjuu kuupäev:

Intervjuu koht:

Intervjuu kestus:

Intervjueerija:

Intervjueeritava tähis:

Intervjueeritava sugu:

Intervjueeritava vanus:

Intervjueeritava haridustase, eriala:

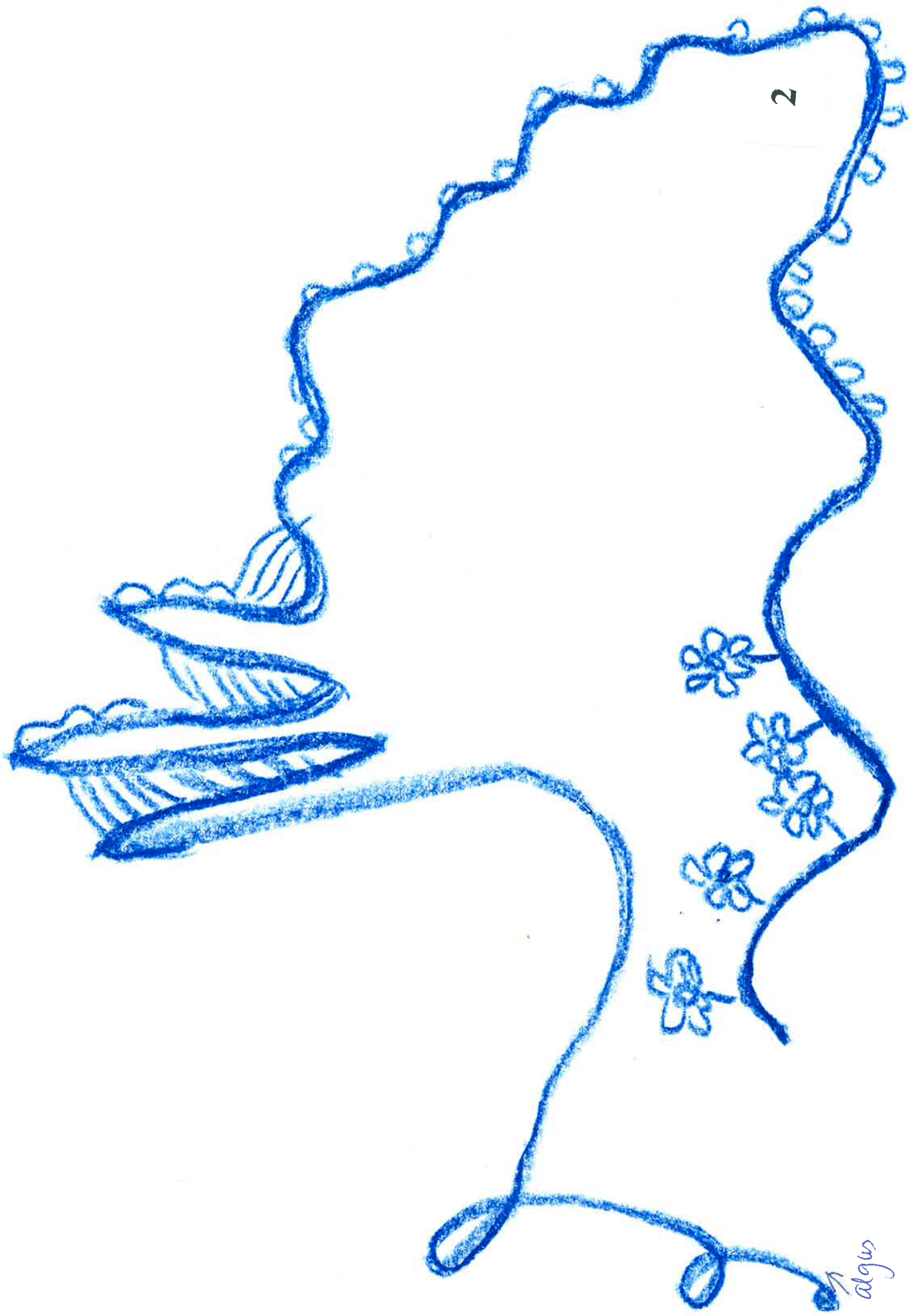
Intervjueeritava elukutse:

Töötanud sellel alal alates:

Erilised sündmused intervjuu ajal:

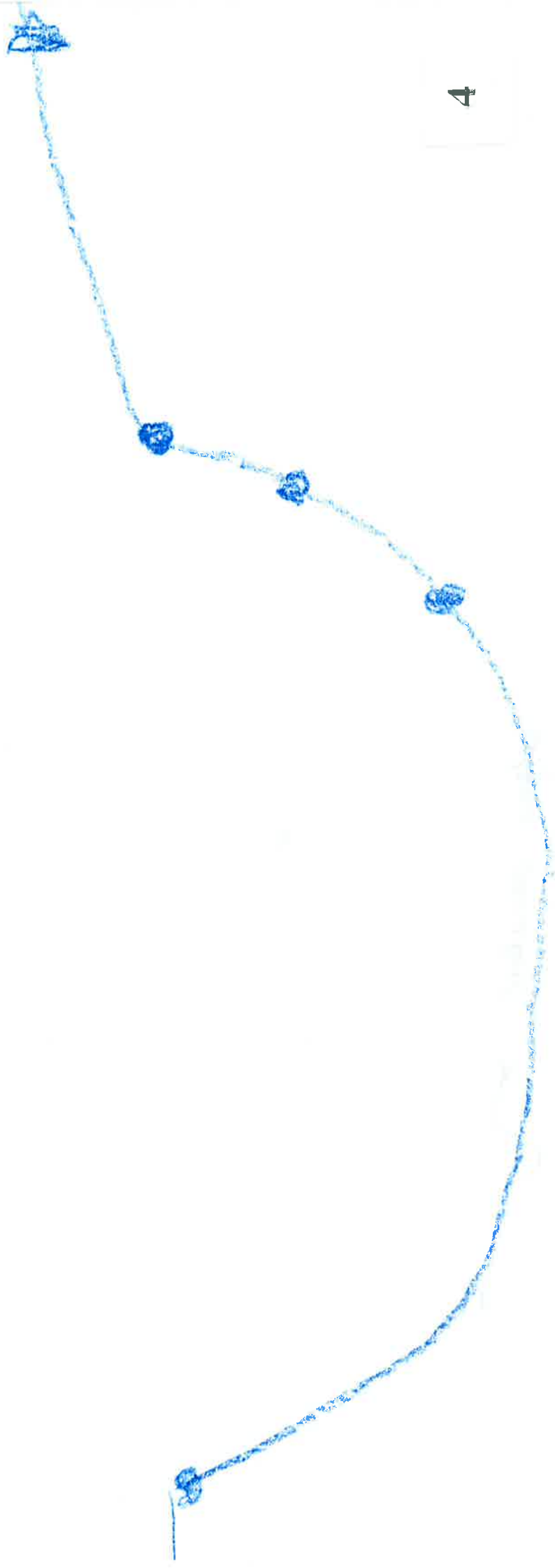
Lisa 3. Joonistused

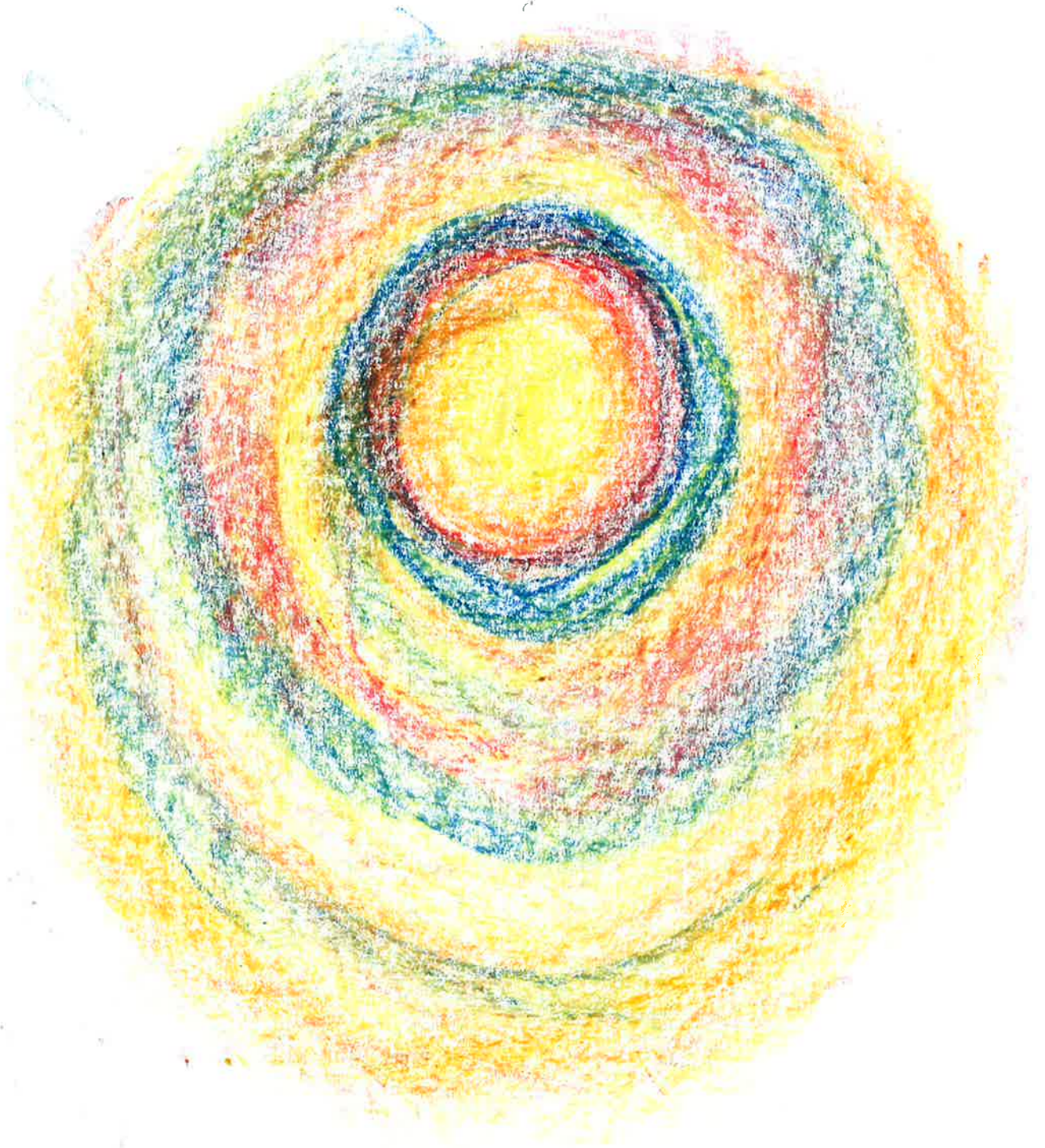


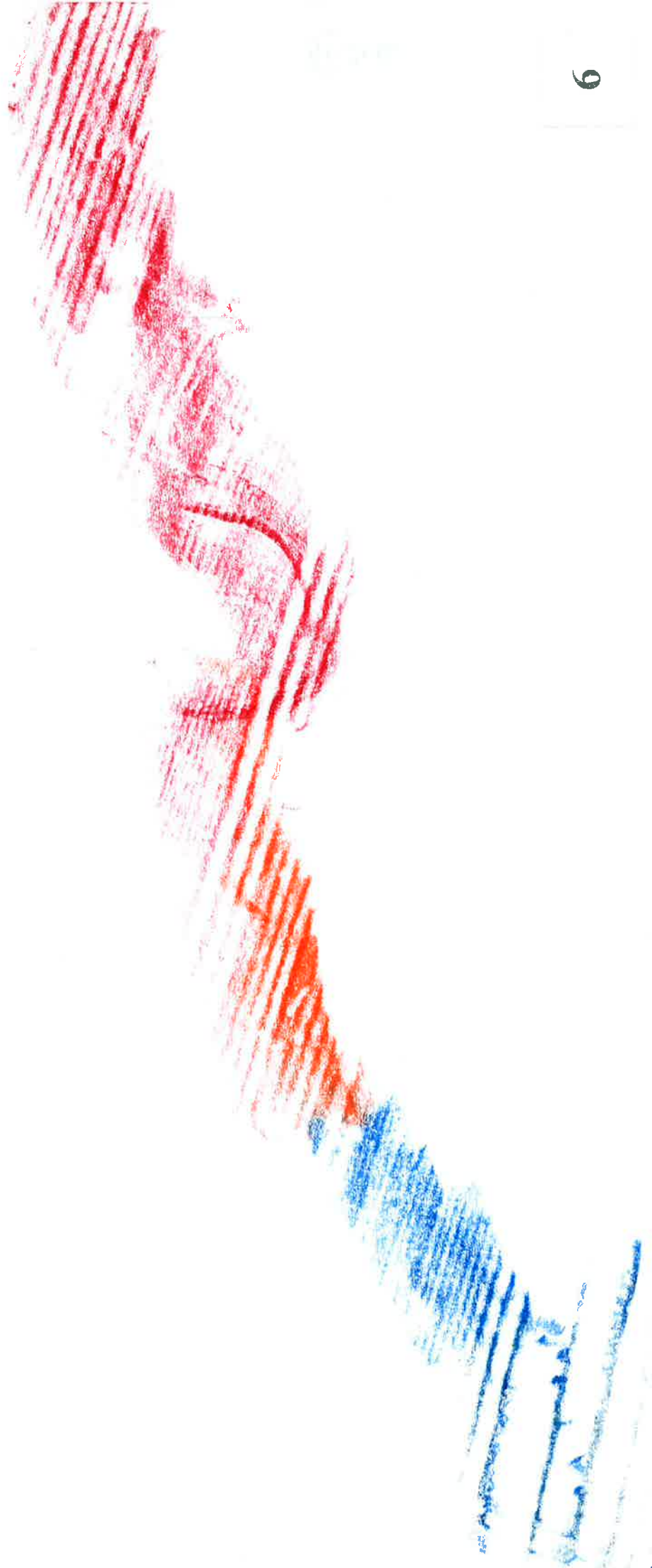


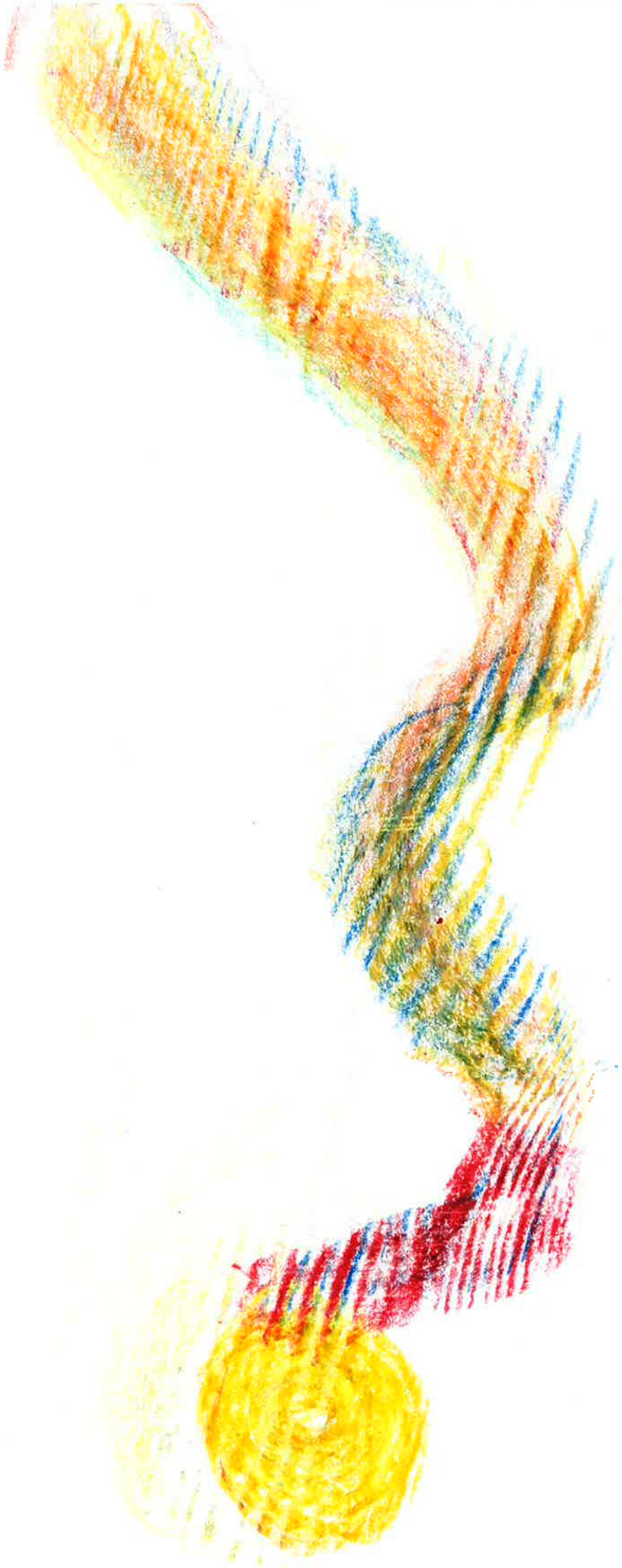
2

algas



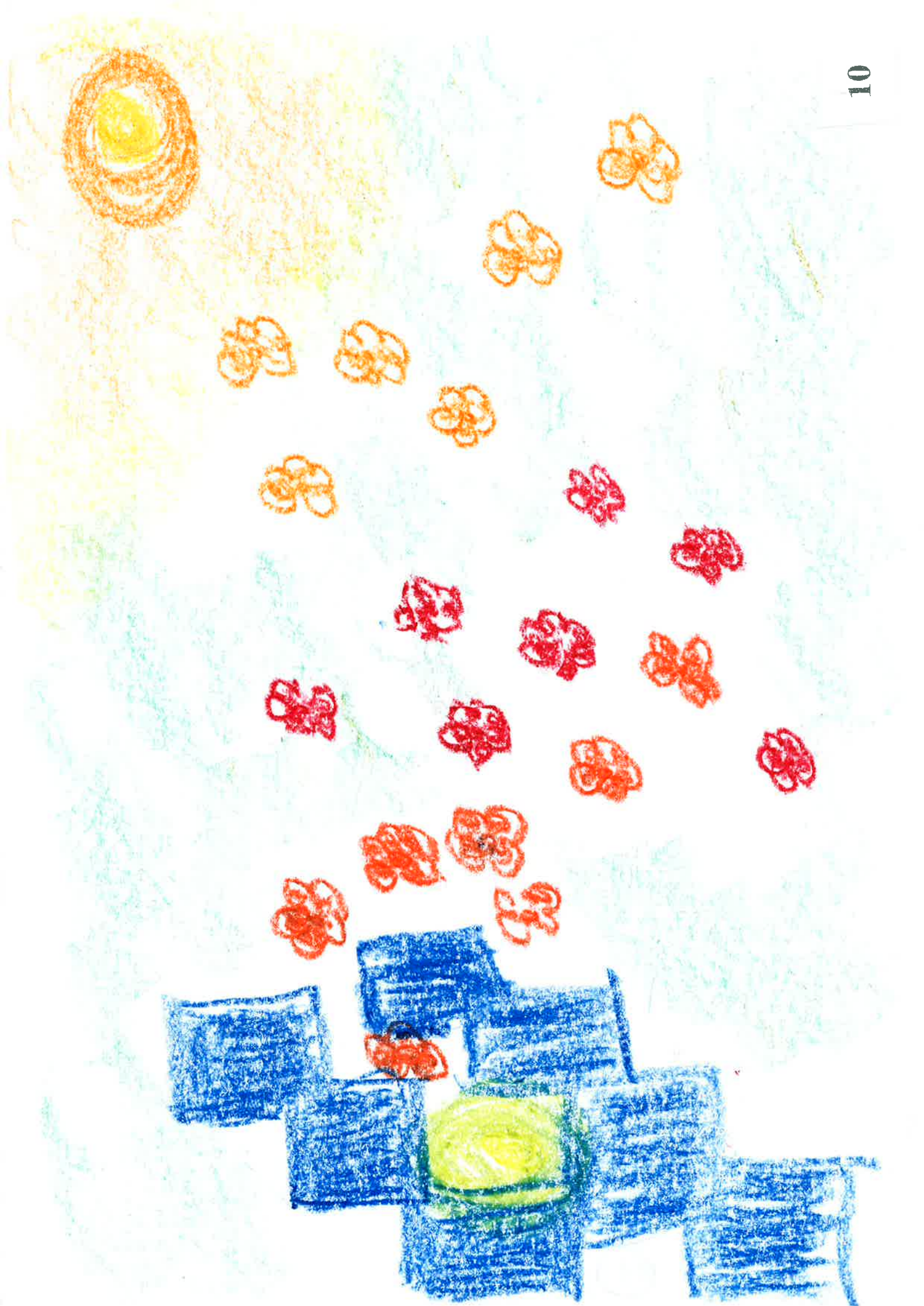












Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anneli Piibar,
(sünd. 15.08.1966),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Waldorflasteiaiaõpetajate õpikogemused erialaste oskuste omandamisel“, mille juhendajad on Mari Karm ja Airi Niilo,
 - 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, 10.01.2017