

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kasvatusteaduste õppekava

Ingrid Leinus

**ÕPILASTE HINNANGUD KOOLI KLIIMALE, ENDA HEAOLULE JA
TOIMETULEKULE WALDORF- JA TAVAKOOLIDE VÕRDLUSES**

magistritöö

Juhendajad: Ene-Silvia Sarv (MA)

Piret Luik (PhD)

Läbiv pealkiri: Kooli kliima, õpilaste heaolu ja toimetulek

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendajad: Ene-Silvia Sarv (MA)

Allkirjastatud digitaalselt

(allkiri ja kuupäev)

Piret Luik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Kristi Kõiv (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetilised lähtekohad	6
1.1. Koolikeskkond kui õpilase arengukeskkond: inimökoloogiline vaateviis.....	6
1.1.1. Kooli kliima ja õpilaste heaolu.....	7
1.1.2. Toimetulek koolikeskkonnas	8
1.1.3. Kooli kliima uuringud maailmas ja Eestis	10
1.1.4. Eesti kooli keskkond, õpilaste heaolu ja toimetulek	12
1.2. Waldorfpedagoogika ja waldorfkoolid	13
1.2.1. Alternatiivpedagoogikate ühised alused ja tekkimine.....	13
1.2.2. Waldorfpedagoogika alused ning waldorfkoolide levik maailmas ja Eestis	15
1.2.3. Waldorfkooli keskkonna erijooni võrreldes tavakooliga	16
1.2.4. Sotsiaalseid suhteid kujundavaid waldorfkooli erijooni võrreldes tavakooliga	20
1.2.5. Waldorfkoolide uurimisest maailmas ja Eestis	23
1.3. Eesmärk ja hüpoteesid	26
2. Metoodika	29
2.1. Valim	29
2.2. Andmete kogumise metoodika	30
2.3. Uurimuse protseduur	32
2.4. Andmeanalüüsi meetodid	33
3. Uurimistulemused.....	33
3.1. Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud kooli kliima erinevatele aspektidele...	33
3.2. Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud oma heaolule	36
3.3. Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud oma toimetulekustrateegiatele.....	36
4. Arutelu	37
4.1. Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud kooli kliima erinevatele aspektidele...	37
4.2. Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud oma heaolule	40
4.3. Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud oma toimetulekustrateegiatele.....	41
Kokkuvõte.....	43
Summary	44
Tänuõnad	45
Autorsuse kinnitus.....	45

Kasutatud kirjandus.....	46
Lisa 1. Uuringu instrument	51

Sissejuhatus

Õpitemuste kõrval määrab kooli kvaliteeti kooli kliima, mille olulisteks mõõdetavateks dimensioonideks on õpilase heaolu ja toimetulek. Kooli kliima on seotud õpilase edukusega koolis ja mõjutab õpilase arengut ning edasist käekäiku (Currie et al., 2004, viidatud Bradshaw, Hoelscher & Richardson, 2007j; Hascher, 2010; Ruus et al., 2007b; Sarv, 2011; School Climate..., 2010; Skinner & Wellborn, 1997).

Eestis on mitmed autorid osutanud sellele, et kool on liiga õpitemustele suunatud, ega pööra piisavalt tähelepanu õpilassõbraliku koolikeskkonna kujundamisele (Henno, Reiska & Ruus, 2008; Kutsar, 2009; Kuurme, 2011; Ruus et al., 2007b; Sutrop & Kraav, 2010). Mitmed uuringud (ka rahvusvahelised võrdlusuuringud) näitavad, et üldiselt on Eesti õpilaste heaolu koolis tagasihoidlik, seda tuuakse esile ka inimarengu aruannetes (Kutsar, 2009; Sutrop & Kraav, 2010). See pärsib õpilaste arengut, toimetulekut raskustega, sealhulgas akadeemilist toimetulekut ja võib viia konfliktide ning kooli katkestamiseni. Eelnev näitab, et on olemas vastuolu koolilt oodatava õpilase mitmekülgsete arenguvõimaluste ja heaolu ning õpilaste poolt tajutava koolitegelikkuse vahel.

Vaadeldes koolitegelikkust Bronfenbrenneri (1979) ökoloogilises mudelis, lähtudes õpilasest, eristuvad mikro-, meso-, ekso- ja makrotasandi mõjud, mis suuresti on kirjeldatavad kooli kliima ja sellega seotud kooli kultuuri dimensioonide abil. Koolikeskkonna loojaks on suures osas õppekava, sellega määratletud õppe-kasvatus keskkond ja õppeprotsess. Üheks kooli kliima aspektiks on õpilase enese tajutud heaolu. Seega on loogiline oletada, et õpilaste heaoluga seotud probleemide põhjused on koolikeskkonnas ja ilmnevad läbi selle, millisena õpilane tajub kooli kliimat.

Kui tavakoolide puhul (mida käsitleb enamik uuringuid) nähakse vähese heaolu olulist probleemi liigses õpitemustele suunatud koolikeskkonnas, siis alternatiivkoole, eriti waldorfkoole nähakse õpilassõbralike, lapse kui terviku arengule suunatudena (Cooper, 1998; Kuurme, 1999, 2011; Sarv, s.a). Pidades silmas, et waldorfkoolide koolikeskkond erineb tavakoolide omast, võib oletada, et ka õpilaste tajutud kooli kliima ning heaolu erineb tavakooli õpilaste poolt tajutust.

Eestis on läbi viidud waldorfkoolide vilistlaste, õpetajate ja lapsevanemate uuringuid, kuid õpilaste hinnanguid on vähe uuritud. Seega on oluline uurimisprobleem, millisena tajuvad waldorfkoolide õpilased enda heaolu, toimetulekut ja kooli kliimat võrreldes tavakoolide õpilastega.

Lähtuvalt eelnevast püstitatakse töö eesmärgiks välja selgitada, millised on erinevused waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangutes oma toimetulekustrateegiatele, heaolule koolis ja

kooli kliima erinevatele aspektidele. Eesmärgile jõudmiseks on uuritud waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnanguid ning analüüsitud neid lähtuvalt koolikeskkonna erinevustest.

Töö on jagatud neljaks osaks. Esimeses osas antakse esmalt ülevaade kooli mõjust arengukeskkonnana, kooli kliima, heaolu, toimetuleku mõistetest ja vastavatest uuringutest. Seejärel tutvustatakse alternatiivpedagoogikate tekkimist ja nende ühisjooni, waldorfpedagoogika eesmärke, õppe – ja kasvatustöö põhimõtete ja kooli kliima erijooni võrreldes tavakoolidega, samuti antakse ülevaade waldorfkoolide uuringutest nii Eestis kui mujal maailmas. Viimases alapeatükis esitatakse teoreetilisest raamistikust lähtuvalt töö eesmärk ja hüpoteesid. Töö teises osas kirjeldatakse valimi moodustamist, mõõtevahendit, uuringu käiku ja andmetöötluse meetodeid. Kolmandas osas esitatakse ülevaade uuringu tulemustest ja analüüsist. Töö neljandas, arutelu osas, võrreldakse tulemusi teiste uuringute tulemustega ja tuuakse erinevuste võimalikke põhjendusi lähtuvalt koolitüüpide koolikeskkonna erinevusest. Arutelu lõpus tuuakse välja töö piirangud ja praktiline väärtus.

1. Teoreetilised lähtekohad

Kuna töö teemaks on erinevates koolikeskkondades õppivate laste hinnangud oma heaolule, toimetulekule ja kooli kliima erinevatele aspektidele, siis teoreetilises osas antakse esmalt ülevaade kooli mõjust arengukeskkonnana. Seejärel tutvutakse kooli kliima, heaolu, toimetuleku mõistete ja teemakohaste uuringutega. Üldiselt on teoreetiliste lähtekohtade aluseks ja uuringute baasiks olnud tavakoolid. Seejärel tutvutakse alternatiivpedagoogikate ühiste joontega, waldorfpedagoogika alustega, õppe- ja kasvatustöö põhimõtete ning kooli kliima erijoontega võrreldes tavakoolidega, samuti antakse ülevaade waldorfkoole käsitlevatest uuringutest nii Eestis kui mujal maailmas. Viimases osas esitatakse teoreetilisest raamistikust lähtuvalt töö eesmärk ja hüpoteesid, mis juhatavad sisse uurimusliku osa.

1.1. Koolikeskkond kui õpilase arengukeskkond: inimökoloogiline vaateviis

Töö teoreetiliseks lähtekohaks on inimökoloogiline vaateviis, mis on aluseks mitmetele kooli kliimat ja kultuuri puudutavale uuringutele, sealhulgas üle-eestilisele uuringule „Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek“ (edaspidi TOIME), kus uuriti õpilase ja õpetaja toimetulekut (Ruus et al., 2007b; Sarv, 2008; Veisson, Pallas, Ruus, & Ots, 2007).

Inimökoloogiline vaateviis näeb inimest ja keskkonda vastastikustes mõjusuhetes ja pidevalt muutuvana. Lähtuvalt keskkonna väljakutsetest inimene muudab iseennast ja sellega seoses kujunevad uued nõudmised keskkonna suhtes, mis sunnib teda vähemalt katset tegema keskkonda muuta. Muutunud kasvukeskkond toob omakorda kaasa uusi väljakutseid. Seega arenevad ja muutuvad inimene ja keskkond nende omavahelistes suhetes, vastastikustes sõltuvustes ja survetes (Ruus et al., 2007b).

Inimökoloogilise vaateviisi looja Urie Bronfenbrenner eristab lapse arengukeskkonnas neli süsteemi: mikro-, meso-, ekso- ja makrosüsteem. Mikrosüsteem on keskkond, millega laps on vahetus kontaktis - pere, kool, eakaaslased. Erinevad mikrosüsteemid avaldavad üksteisele mõju ja moodustavad mesosüsteemi. Lapse areng sõltub palju kodu ja kooli seotusest ja nende omavahelise suhte iseloomust. Eksosüsteemi kuuluvad keskkonnastruktuurid, millega lapsel otsest kokkupuudet pole ja millest ta saab aimu talle oluliste inimeste kaudu, näiteks vanemate töökeskkond. Makrosüsteem hõlmab endas kõiki eelmisi süsteeme, seda mõjutab laiem sotsiaalne kontekst. Kuigi last mõjutavad kõik tasandid, on kõige suurem mõju siiski vahetul keskkonnal (Bronfenbrenner, 1979). Hiljem on Bronfenbrenner lisanud kronosüsteemi, mis annab ajalise mõõtme – lapse kujunemist mõjutab eelmistel arenguperioodidel kogetu, mõju avaldab nii lähikeskkond kui ühiskonnas toimunud

sündmused (Bronfenbrenner, 1994). Seega on õpilane erinevate tasandite mõjuväljas, kuid kõige enam mõjutavad teda lähikeskkonnad, sealhulgas koolikeskkond.

Koolikeskkonna kui arengukeskkonna käsitlemisel on Bronfenbrenneri põhjal otstarbekas keskenduda õpilase tajule oma keskkonnast ja kirjeldada seda tajutud keskkonda kooli kliima ja kooli kultuuri tunnuste kaudu. Kooli kliima olulisteks aspektideks on seejuures õpilase heaolu ja toimetulek, täpsemalt – akadeemiline toimetulek.

1.1.1. Kooli kliima ja õpilaste heaolu

Koolikeskkonna kirjeldamiseks kasutatavad kooli kliima ja kooli kultuuri mõisted on sageli kasutuses sünonüümidena, seda eriti tarbekirjanduses. Teaduslikes käsitlustes kasutata eristus on Eesti Haridusleksikonis Sarve (2013) poolt esile toodud järgmiselt: kooli kliima on kooli kui organisatsiooni kvaliteet, mis hõlmab eelkõige kooli ökoloogiat, miljööd, sotsiaalset süsteemi ja kultuuri. Kooli kultuur on koolile omaste normide, väärtuste, tõekspidamiste, rituaalide, sümbolite ja lugude kogum (Sarv, 2013).

Seega moodustab kooli kultuur ühe kooli kliima valdkonna. Samas on kooli kultuuri ja kooli kliima kujunemise üheks aluseks laiem ideoloogilis-filosoofiline vaade, mis tingib erineva õppekava ja teataval määral väljendub väärtustes, pedagoogilistes tõekspidamistes, didaktikas, hindamises jne (Mikser 2013a, b; Sarv 2013; Unt 2013). Need on eelkõige kooli pedagoogilise kogukonna ja juhtkonna poolt kujundatavad valdkonnad.

Kooli kliima üheks oluliseks mõõdetavaks dimensiooniks on õpilaste heaolu. Healuteooriatest lähtudes saab rääkida nii objektiivsest kui ka subjektiivsest heaolust. Objektiivne heaolu teooria räägib haridusest kui mittemateriaalsest ressursist, subjektiivse heaolu teooria vaatab inimese rahulolu, näiteks - õpilase rahulolu koolis olevate tingimustega (Aasvee & Rummo, 2008). Hascher (2010) toob välja, et subjektiivne heaolu sisaldab siiski rohkem kui mõnda üksikhinnangut nagu rahulolu või üksikemotsiooni nagu nauding, koosnedes nii mentaalsetest kui ka füüsilistest komponentidest. Subjektiivse heaolu tase on kõrge kui positiivseid hinnanguid ja emotsioone on rohkem kui negatiivseid. Antud töös kasutatakse heaolu mõistet subjektiivse heaolu tähenduses.

Erinevad autorid rõhutavad positiivse kooli kliima loomise tähtsust. Cowen (2010) näeb kooli kogukonnana, mida iseloomustab selle liikmete heaolu tase ja toetav sotsiaalne kliima. Üks esimesi kooli kliima uurijaid Moos (1976, viidatud Ruus et al., 2007b) toob välja, et kooli kliima võib olla stressi tekitav, õpilasi selekteeriv, mingeid käitumisviise karmilt piirav ning mingite võimete avaldumist pidurdav, kuid see võib olla ka kõiki kaasav, kõigi oma liikmete parimaid võimeid välja toov, arendav ning toetav. Väärtuskasvatuse

esindajad Shumaker & Heckel (2009) peavad oluliseks sellise kooli kliima loomist, mis toetab õpilaste autonoomiat, õpilastevahelisi suhteid, õpetajate soojust, sotsiaalsete oskuste harjutamist ja võimalusi teisi abistada. Ka Currie (2004, viidatud Bradshaw, et al., 2007j) järgi iseloomustab positiivset koolikeskkonda sotsiaalselt kaasav kooli sisekliima, ta nimetab ka toetavaid eakaaslasi ja häid akadeemilisi saavutusi koos madala stressitasemega. Need võivad suurendada noorte inimeste edu ja kompetentsuse tunnet. Enesekindlus parandab omakorda laste tervist ja heaolu, mis omakorda tõstab tõenäosust, et nad saavad jätkuvalt koolis hästi hakkama. Võib öelda, et positiivse koolikeskkonna keskmes on sotsiaalsed suhted ning kooli kliima on oluline heaolu ja toimetuleku mõjutaja.

1.1.2. Toimetulek koolikeskkonnas

Toimetulek on kooli kliima oluline mõõdetav dimensioon. Järgnevalt antakse ülevaade toimetuleku mõistest, olemusest ja uuringutest ning keskendutakse Skinneri ja Wellborni teoreetilisele kontseptsioonile.

Toimetulekuprotsessi-käsitluse loojad Lazarus ja Folkman defineerivad toimetulekut kui "pidevalt muutuvaid kognitiivseid ja käitumuslikke püüdeid, et hakkama saada väliste ja/või sisemiste nõuetega, mis inimese hinnangul koormavad üleliia tema ressursse" (Lazarus & Folkman, 1984, viidatud Kallasmaa, 2003j, lk 143). Seega on toimetulek protsess, kirjeldades, kuidas inimene stressiolukorras käitub, mainimata tagajärgi, sest toimetulekupüüete edukus ei ole üheselt määratav. Samuti rõhutab see määratlus inimese hinnangute keskset rolli ning viitab ka sellele, et toimetulekureaktsioonid ei ole automaatsed, reflektorsed, vaid tähendavad jõupingutust. Lazaruse ja Folkmani (1984, viidatud Kallasmaa, 2003j) käsitlus ei välista seda, et toimetulekul on ka tulemused. Sageli vaadeldakse, kuidas toimetulekuviisid ja isiksuseomadused mõjutavad psühholoogilist heaolu, hakkamasaamist sotsiaalses elus ja kehalist tervist.

Inimestel kujunevad probleemidega toimetulekuks kogemuste käigus erinevad toimetulekustrateegiad ehk toimetulekuviisid. On ka leitud mõõdukat ühtivust mitme inimese antud toimetulekuhinnangutes, mis lubab väita, et toimetulekuviisidel on seos konkreetse käitumisega stressitingimustes (Kallasmaa, 2003). Seega võib oletada, et õpilaste hinnangutel oma toimetulekule koolis ettetulevate raskustega on seos sellega, kuidas nad reaalselt stressiolukorras käituvad.

Üheks väljapaistvamaks teadustöök, mis on pühendatud otseselt õpilaste toimetulekule akadeemilises keskkonnas, võib pidada Skinneri ja Wellborni tööd, mis on väga sarnane Lazaruse ja Folkmani tööga (Ruus et al., 2007b). Skinner ja Wellborn (1997) peavad

ühiks võtmefaktoriks, mis võib mõjutada lapse edu ja rahulolu koolis, seda, kuidas laps interpreteerib akadeemilisi väljakutseid, tagasilööke ja neile reageerib. Koolis toimetuleku aluseks on varasemalt peetud peamiselt kultuurilisi ja sotsioloogilisi faktoreid, kuid üha enam uuritakse ka seda, kuidas õpilased tajuvad kooli nõudeid: kas ähvardavana või võimalusena oma võimeid kasutada ning kuidas see mõjutab nende toimetulekut. Olenevalt sellest, kuidas nad koolikeskkonda tajuvad, kujunevad tegevuse mustrid, mida nad raskustega kokku puutudes kasutavad. Nendel mustritel on lisaks vahetutele tagajärgedele ka pikaajalised tagajärjed, mis mõjutavad kognitiivset ja sotsiaalset arengut (Ibid.).

Toimetuleku teoreetilise kontseptsiooni rajavad Skinner ja Wellborn (Ibid.) inimese kolmele põhivajadusele: kompetentsus-, autonoomia- ja kuuluvusvajadus. Kompetentsus viitab vajadusele tunda end efektiivsena kokkupuutes sotsiaalse ja füüsilise keskkonnaga. Õpilase kompetentsusvajadus on ohus, kui ta tajub situatsiooni ennustamatuna, juhuslikuna, diskrimineerivana, ebaõiglasena; kui puudub informatsioon, kuidas soovitud tulemusteni jõuda; kui ta peab nõudmisi ülejõukäivaks või muul viisil tajub situatsiooni kaosena. Lapsed, kes on pessimistlikud oma kompetentsuse suhtes, interpreteerivad tagasilööke ja ebaõnnestumisi kui tõestust oma ebakompetentsusele. Nad tajuvad, et neil pole kontrolli sündmuste üle. Nad kalduvad kasutama negatiivseid toimetulekustrateegiaid ja reageerivad ka suhteliselt väikeste ebaõnnestumiste puhul segaduse ja paanikaga. Seevastu lapsed, kes arvavad, et neil on kontroll sündmuste üle, keskenduvad eesmärgipärase tegevusega takistustest ülesaamisele.

Autonoomiavajaduse aluseks on soov tunda end oma tegevuse subjektina, tunda vabadust valida oma eesmärgid ja viisid nendeni jõudmiseks. Autonoomiat vähendab surve käituda teatud viisil, võimaluse puudumine kaasa rääkida eesmärkide ja tegevuste valikul. Lapsed, kellel on madal autonoomsustase, reageerivad ebaõnnestumistele enesesüüdistustega. Samuti võivad nad kas mässata normide vastu või alluda passiivselt. Samas kõrge autonoomsustasemega lapsed näitavad takistuste korral üles huvi ja paindlikkust, nad võtavad tagasisidet kui kasulikku informatsiooni, mitte kui survet käituda mingil kindlal viisil (Ibid.).

Kuuluvusvajaduse aluseks on soov tunda end armastatud ja armastavana, grupi või kogukonna hinnatud liikmena. Kuuluvustunnet vähendab õpetajate vähene poolehoid, tähelepanu või lausa ignoreerimine ning külm, hoolimatu või vaenulik koolikliima. Madala kuuluvustundega õpilased, reageerivad ka mõõduka stressisituatsiooni korral ärevusega, püüavad probleeme peita ja hoiduda kontaktidest. Kõrge kuuluvustundega õpilased seevastu püüavad probleemi korral suhetes taas kontakti leida (Ibid.).

Õpilastel, kes kasutavad tavapäraselt konstruktiivsemaid toimetulekustrateegiaid, on tõenäoliselt paremad tulemused ja suurem optimism tuleviku suhtes, mis omakorda avab paremini arengupotentsiaali. Õpilase toimetulekul on lühiajaliselt tulemuseks õppetegevustesse haaratus ja pikaajaliseks tagajärjeks edukas kooli lõpetamine ning kognitiivne, sotsiaalne ja isiksuslik areng (Ruus et al., 2007b; Skinner & Wellborn, 1997).

Seega sõltub Skinneri ja Wellborni (1997) järgi õpilase toimetulekustrateegiate kujunemine sellest, kuivõrd on koolis toetatud kuuluvus-, kompetentsus- ja autonoomiavajadus. Toimetulekustrateegiatel on omakorda suur roll selles, milline on õpilase heaolu, milliseks kujuneb õppimine koolis, võimete väljaarenemine ja edaspidine toimetulek.

1.1.3. Kooli kliima uuringud maailmas ja Eestis

Kuigi ajalooliselt keskenduti kooli kliima uuringutes esialgu õpetajate ja koolijuhtide poolsele hinnangule, on viimase aja uuringud üha enam käsitlenud kooli kliimat ja selle erinevaid aspekte õpilase seisukohast (Sarv, 2011, 2013). Alljärgnevalt tuuakse esile just õpilasepoolne kooli kliima ja selle aspektide taju erinevates uuringutes ning nende omavaheline seotus.

Kooli kliima rahvusvaheliste uuringute üldistused kinnitavad, et kooli kliimal on seos suhetega koolis, pühendunud õppimisega, kooli arendamise püüetega, see mõjutab õpilase arengut ja õpitulemusi (School Climate..., 2010). Sarv (2011) toob uuringute tulemusi üldistades välja, et neis on ilmnunud kooli õpitulemuste ja õpilaste edasise edukuse seotus kultuuriliste faktoritega – koolis kultiveeritavate väärtuste, käitumismustrite, õpetajate koostöö, professionaalsuse, kommunikatsiooni ja muu taolisega. Mitmed süvauuringud näitavad, et koolikultuuri põhidimensioonidel – õpetajate koostööl, kollegiaalsusel ja enesetõhususel on otsene seos õppe tulemustega, samuti on need dimensioonid seotud õpilaste heaolutunde, turvalisuse ja arenguga isiksusena.

Üle-eestilise TOIME uuringu (Ruus, et al., 2007b) tulemused näitavad, et toimetulek akadeemilises keskkonnas sõltub oluliselt kooli kliimast, seejuures kõige rohkem sellest, kuidas õpilane tajub õpetaja suhtumist endasse ja saab loota toetusele. Seejärel sõltub toimetulek sellest, kuivõrd väärtustatakse koolis õpilase ettekujutuses õppeedukuse kõrval ka hoolivust, abivalmidust, häid suhteid ja teisi niinimetatud pehmeid väärtusi. Samuti näitasid tulemused, et omavahel on seotud õpilaste õppeedukus, positiivne koolikäitumine, õpilaste psühholoogiline ja füsioloogiline heaolu, kooliga seotud optimism ning kuivõrd konstruktiivseid toimetulekustrateegiaid nad endale omistavad (Ibid.).

Samas uuringus jõuti ligi 4000 õpilase küsitluse põhjal Eesti koolide kooli kliima tüpoloogiani, kus eristus õpilasvaenulik (4% õpilastest), formaalne (39% õpilastest), õpilassõbralik-edasipürgiv-nõudlik (13%) ja keskpärasusele orienteeruv (44%) kooli kliima (Ruus et al., 2007b). Loodi ka koolide tüpoloogia, kus näitajad võeti aluseks koolide kaupa, eristus kolm koolide põhitüüpi: edukad-soojad-elujõulised (23 % koolidest), kus õpilastel oli parem õppeedukus, kooli nõuetega kooskõlas olev käitumine, parem psühholoogiline ja füsioloogiline heaolu ja konstruktiivsed toimetulekustrateegiad. Õpetajaid hinnati nendes koolides sõbralikeks, hoolivateks, professionaalseteks, koolil on selge sihiseade, avar väärtuste amplituud ja tugev koolikord. Teiseks tüübiks oli keskmiselt edukad-külmad-ellujääjad (52%) ja kolmandaks väheedukad-soojad-heitunud (25%) (Ruus et al., 2007b, lk 50-51). Viidatud artiklis ei põhjendata mõistete “väheedukad”, “heitunud” kasutamist koolitüübi nimena, võib arvata, et need on loodud pigem vastukaaluna esimesele koolitüübile. Sellel vaatamata tuleb koos autoritega tõdeda, et koolid on nende näitajate osas väga erinevad.

Positiivse koolikeskkonna olulisust näitavad ka teised Eestis läbiviidud uuringud. Sakki (2013) uuring kinnitas, et õpetajal on oluline roll õpilase sotsiaalsete oskuste kujundamisel. Sotsiaalsed oskused on aga väga olulised ka õpilase õpiedukuse mõjutamisel (Sakk, 2013). Positiivse kooli õhkkonna seost parema tervisega näitab Eesti õpilaste heaolu ja terviseuuring (Aasvee & Rummo, 2008), milles selgus, et positiivne õhkkond on riskikäitumise (suitsetamine, alkoholi ja narkootikumide tarbimine) kaitsetegur ning et suurem koolist tulenev stress seostub madala tervisehinnangu, suurema tervisekaebuste arvu ja madala eluga rahulolu hindega.

Mitmed uuringud näitavad ka, kuidas heaolu erinevad komponendid mõjutavad õpilase hakkamasaamist koolis. Huebneri (2010) poolt läbiviidud uuring õnnelikkuse kohta näitas, et end õnnelikumaks pidavad õpilased käituvad koolis paremini, neil on paremad õpitulemused, suhted nii kaaslaste kui õpetajatega, parem füüsiline tervis, nad osalevad aktiivsemalt nii klassis kui ka õppekava välistes tegevustes. Hascher (2010) selgitab, et kuigi õpilaste heaolu ei pruugi otseselt õpilase saavutustele mõjuda, on see läbi põimunud mitmete faktoritega, mis aitavad kaasa efektiivsele õppimisele ja see on positiivse kooli kliima oluline kriteerium, mis on õppimiseks hädavajalik.

Kokkuvõttes võib öelda, et raske on ülehinnata positiivset koolikeskkonda, kuna see on seotud õpilaste heaolu, toimetuleku kui ka kooliedukusega ning loob eeldused heaks toimetulekuks tulevikus.

1.1.4. Eesti kooli keskkond, õpilaste heaolu ja toimetulek

Riiklikus õppekavas on tähtsustatud eakohase, turvalise, positiivselt mõjuva ja arendava õpikeskkonna kujundamist. Sihiseades tuuakse välja loovate, mitmekülgsete isiksuste kasvatamise ülesanne, väärtushoiakute kujunemise tähtsus (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2010; Põhikooli riiklik õppekava, 2010). Samas on mitmed haridusteoreetikud ja uurijad tähelepanu juhtinud sellele, et koolitegelikkus ei vasta haridusele seatud eesmärkidele. TOIME uuringu läbiviijad viitavad, et koolis on teadmiste omandamise kõrval jäänud tagaplaanile õpilaste uudishimu, loovuse, autonoomia ja eneseväljenduse arendamine (Ruus et al., 2007b). Ka inimarengu aruandes tuuakse Eesti kooli keskse probleemina välja see, et koolihariduse eesmärgiks peetakse meil eelkõige teadmiste edastamist, mitte tervikliku isiksuse kasvatamist või tingimuste loomist õnnelikuks eluks. Koolide edukust mõõdetakse riigieksamite tulemustega ning õpilasi hinnatakse vaid omandatud teadmiste alusel ega pöörata piisavalt tähelepanu isiksuse arengule (Sutrop & Kraav, 2010). Sutrop ja Kraav (Ibid.) on seisukohal, et eesti kool seisab proovikivi ees muutuda keskkonnaks, mis toetab noorte kasvamist loovateks, harmoonilisteks isiksusteks.

Järgnevalt antakse ülevaade viimaste aastate uuringute tulemustest, mis puudutavad erinevaid kooli kliimat väljendavaid aspekte: õpilaste heaolu, kooliga rahulolu, koolirõõmu ja toimetulekut. Võib täheldada, et uuringute tulemused on esitatud pigem negatiivsest lähtuvalt, mis on olnud autorite seisukohalt vajalik murekohtade esiletoomiseks, samas võib-olla liialt negatiivsusele häälestav. Käesolevas lähenemises esitatakse küll autorite seisukohad, kuid püütakse rõhutada tulemuste positiivseid aspekte, mis objektiivselt on uuringutulemustes olemas.

Eesti on osalenud rahvusvahelistes uuringutes, nende tulemused näitavad, et Eesti õpilaste heaolu koolis on tagasihoidlik. 2008. a inimarengu aruandes nenditakse, et kool suhtlemiskeskkonnana on lapse elukvaliteedi mõttes probleeme sisaldav. Võrreldes teiste maadega on Eesti lapsed kooli suhtes kõige kriitilisemad (Kutsar, 2009). Ka 2009. a inimarengu aruandes paistab Eesti 25 Euroopa riigi hulgas silma väikseima koolimeeldivuse, õpilaste ülimadala subjektiivse heaolutunde ja koolivägivalla kogemise sageduselt (Sutrop & Kraav, 2010).

TOIME uuringus tuli välja, et 70% Eesti õpilastest peab oma õppetöö koormust pidevalt või vahetevahel liiga suureks, 67% tundis end pidevalt või sageli väsinuna. Kolmandik õpilastest väitis, et ei taha koolis käia, sama palju ütles, et koolis on igav. Kuigi enamik küsitluid suhtus kooli positiivselt, viitavad tulemused õpilaste heaolu defitsiidile.

Autorid peavad murettekitavaks ka seda, kuidas õpilased tajuvad õpetaja suhtumist neisse. Autorite hinnangul kasutavad õpilased sageli ebakonstruktiivseid toimetulekustrateegiaid või on need välja kujunenud. Samuti väidavad nad, et väärtuste spekter on kitsas, suur rõhuasetus on tulemustel, tagaplaanile on jäetud heaolu – nii personaalne, inimsuhetes avalduv kui kollektiivne heaolu (Ruus et al., 2007b).

Eesti kooliuuringutes õnnelikkuse teemat pole käsitletud, küll aga uuriti koolirõõmu olulisust koolile omastatavate väärtuste hierarhias, kus see asetub viimasele, 14. kohale, õpilaste vaates ning 13. kohale (16 väärtuse hulgas) õpetajate vaates. Esikohal oli õppeedukus nii õpilaste kui õpetajate hinnangul (Pallas, 2008, lk 37-38, Sarv 2008, lk 53-54). See lubab tõdeda, et koolirõõmu soosivale keskkonna kujundamisele väga suurt rõhku ei panda.

Tallinna koolides läbiviidud uuringus selgus, et koolis tundis enam koolirõõmu kui muret 213 õpilast 366-st, kindlalt nõustus väitega 50 õpilast. Seitsmendik vastanutest pole väitega üldse nõus ja kokku kahtleb väite tõesuses 41,8% vastanutest (Riismaa, 2012).

Tagasihoidlikust heaolust ja toimetulekust koolis kõneleb suur väljalangevus, eriti põhikoolist. Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel langes 2012/2013 õppeaastal 3. kooliastmest välja ligi 600 õpilast (Õppeasutuste ja õppurite ..., 2014).

Kokkuvõttes saab öelda, et uuringute põhjal, millest suure osa aluseks on, üldiselt võttes, inimökoloogiline vaateviis, on eesti kooli keskkond probleeme sisaldav. Eesti õpilaste hinnangut oma heaolule võib pidada suhteliselt madalaks, seda näitab ka rahvusvaheline võrdlus. Kooli väärtuste eesotsas on õpilaste hinnangul head õpitulemused, sellega võrreldes peetakse üldiselt vähetahtsaks heaolu ja koolirõõmu. Uuringutes on osalenud valdavalt tavakoolid, seega tekib küsimus, kas sama teoreetilise lähenemise raames võiks sedastada erinevust teistsuguses pedagoogilises paradigmas töötavate koolidega. Järgnevates peatükkides, kus on tutvustatud waldorfpedagoogika põhimõtteid, näeme, et waldorfkoolides on väga suur tähtsus isiksuse mitmekülgsele arendamisele ja positiivse kooli kliima kujundamisele.

1.2. Waldorfpedagoogika ja waldorfkoolid

1.2.1. Alternatiivpedagoogikate ühised alused ja tekkimine

Järgnevalt antakse ülevaade alternatiivpedagoogikate ehk reformpedagoogikate ehk progressiivsete pedagoogikate ühistest alustest, nende eesmärkide ja erinevuste (võrreldes peavooluharidusega) paremaks mõistmiseks selgitatakse nende tekkimist ja kiiret levikut soosinud situatsioone.

Haridusleksikon määratleb: „Alternatiivpedagoogika - pedagoogiliste ideede ja praktiliste lahenduste kogum, mis oluliselt erineb ühiskonnas vastaval ajaperioodil ametlikult tunnustatud ja/või domineerivast pedagoogilisest mõtlemisest ning praktikast“ (Mikser 2013a, lk 23).

Rahvusvahelises haridusentsüklopeedias tuuakse alternatiivkoolide ühisjoontena välja teistmoodi pedagoogika, programmid, tegevused ja ülesehitus; sageli nad vastanduvad peavoolu haridusele. Alternatiivpedagoogikate ühisjoontena tuuakse esile usku lapse loomulikku uudishimusse ja headusesse (Cooper, 1998). Kuurme (2011) toob välja põhitähelepanu kandumist õppimissituatsioonide loomisele. Ta on alternatiivpedagoogilisi lähenemisi iseloomustanud järgnevalt: tähtsaim on laps oma aimamatute ande- ja jõuvarudega, mille avaldumisele tuleb anda võimalus, peamiseks sihiks on tulevane vaimne autonoomia (Kuurme, 1999). Iga õpilasega toimub pidev, sihikindel ja sügavutimenev töö. Üldjuhul on taotluseks maksimaalselt arvestada lapse ealisi vajadusi, kasvatuslike ja õpetuslike mõjude kaugemaid, elu kestel ilmnevaid tagajärgi (Sarv, s.a.). Lisaks kannavad reformpedagoogikad endas soovi uuendada kooli kaudu ühiskonda, muutes selle inimkeskseks, õiglaseks ja demokraatlikuks (Kuurme, 2011).

Alternatiivpedagoogikate ja alternatiivkoolide tekkimine ja kiire levik toimus kahel perioodil. 19. sajandi II poolel tekkisid Euroopas ja Põhja-Ameerikas alternatiivpedagoogilised kontseptsioonid ja rühmitused vastukaaluks standardiseeritud riiklikele haridussüsteemidele ja ühekülgselle intellektuaalsele arengule keskendumisele (Mikser, 2013a). 20. sajandi teisel poolel ja eriti sajandi viimastel aastakümnetel andis elu kiire muutumine ja teaduse avastused võimaluse hariduse rolli ümbermõtestamiseks, inimese arengu tervikkäsitluse algete tekkimiseks ja lapse arengu mõistmiseks, uute õppimiskäsitluste tekkimiseks. Ka haridusele avaldas mõju ökoloogilise mõtteviisi, süsteemimõtlemissüsteemide tekkimine – millist hoiakut, mõtlemis- ja käitumisviisi on vaja kujundada kasvatus-õpetuse kaudu, et tagada Maa ja inimese kestmine. Tekkis palju uut tüüpi koole, toimus paljude alternatiivpedagoogikate plahvatuslik levik ja ka põimumine tavapedagoogikaga (Sarv, s.a.).

20. sajandi I poolel tekkisid töökoolipedagoogika, Steiner-, Montessori-, Freinet' pedagoogikad, Daltoni ja Jena plaan jt. Eesti olulisim reformpedagoogika esindaja oli Johannes Käis. Ameerika Ühendriikide reformpedagoogika peaesindaja oli John Dewey, kes pidas oluliseks õpilaste kaasatust, aktiivsust, motiveeritust, vahetut kogemust, paindlikku õppekava jne (Mikser, 2013a). Klassikuks kujunenud Dewey ideed leiavad jätkuvalt rakendust alternatiivkoolides ning neid püütakse rakendada ka tavakoolides.

Mitmed autorid toovad välja, et alternatiivpedagoogikatel on kaasaegses pedagoogikas oluline roll. Neid on vaja vastukaaluks riigi poolt kontrollitud, standardiseeritud haridussüsteemile. Alternatiivkoolid on ka ideede allikaks tavapedagoogikale (Cooper, 1998; Kuurme, 1999, 2011; Mikser, 2013a; Sarv, s.a; Woods, Ashley & Woods, 2005).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et alternatiivpedagoogikad on tekkinud ühiskondlikes tingimustes, kus tunti vajadust alternatiivse lähenemise järele vastukaaluks standardiseeritud haridussüsteemile ja see vajadus on endiselt olemas. Alternatiivsetes süsteemides peetakse oluliseks iga lapse potentsiaali avamist, õppeprotsess kohandatakse iga lasterühma ja iga lapse vajadusi ning võimeid arvestades, mis loob igäihe eripära arvestava kooli kliima.

1.2.2. Waldorfpedagoogika alused ning waldorfkoolide levik maailmas ja Eestis

Waldorfpedagoogika ehk steinerpedagoogika rajajaks on Saksa-Austria filosoof, kunstnik, pedagoog ja antroposoof Rudolf Steiner (1861-1925), kes asutas esimese waldorfkooli 1919. a Stuttgardis. Waldorfpedagoogika põhineb Steineri loodud antroposoofial, mis on filosoofia ja uurimismeetod vaimse, üleemeelise maailma teaduslikuks uurimiseks (Mikser, 2013b). Lindenberg (1993) väljendab mõtet, et antroposoofia on eelkõige tunnetamise meetod ning asjadest, suhetest ja inimestest arusaamise viis. See püüab arendada võimet olla teadlikum, avardada ja intensiivistada taju, mis aitab mõista asjade olemust.

Antroposoofiat kui waldorfpedagoogika filosoofilist tausta ja inimkäsitluse alust on oluline tunda õpetajal - see aitab tal süsteemselt, mõtestatult tegutseda, vaimselt areneda ja last tunnetama õppida (Lindenberg, 1993; Wilkinson, 2006). Enesearendamine, toimetulek takistustega, on õpetaja põhiülesanne, sest noored õpivad eelkõige läbi kogemuse. Õpetaja peab nii oma tööd kui selle mõju õpilastele erapooletult vaatlema ning tegema tööd iseendaga puudujääkide ületamiseks (Waldorfpedagoogika, 1994). Antroposoofia pakub enesekontrolliks ja eneserefleksiooniks hulgaliselt vaimseid harjutusi või meditatsioone (Pikksaar, 2011; Steiner, 2000).

Lapse sisemise potentsiaali tunnetamine ja avamine on waldorfpedagoogikas kesksel kohal. Last valmistatakse ette igaviku seisukohalt, seetõttu on konkreetsete teadmiste andmise asemel oluline kasv inimesena, võimete arendamine. Areng peab olema terviklik, hõlmates keha, hinge ja vaimu (Wilkinson, 2006). Kasvatuse põhisihiks on kasvatada seesmiselt vaba, väärikat ja head inimest, kes tuleb toime oma eluga tänu loomingulisusele (talle omastes valdkondades), paindlikule ja avarale maailma nägemisele ja mõistmisele (Sarv, 1995).

Lähtutakse sellest, et inimese hingeelul on kolm valdkonda – mõtlemine, tunne ja tahe. Nende intensiivne areng toimub erinevatel arenguperioodidel, kuid ka igal tunnil ja päeval

tuleb puudutada kogu inimest – peale mälu ja intellekti ka tunnete osa ja tahet (Carlgren, 1992; Lindenberg, 1993; Pikksaar, 2011; Sarv, 1995; Waldorfpedagoogika, 1994; Wilkinson, 2006).

Õppekava aluseks on fenomenoloogiline õpetus, kus teadmiseni jõutakse erinevaid ilminguid uurides, avastades nende omavahelisi seoseid ja seaduspärasusi. Maailma tundmaõppimisel liigutakse üksikult üldisele (Kuurme, 1999), kogemuselt abstraktsioonile, kasutades kõiki tunnetus- ja väljendusvahendeid, sealhulgas kunsti ja muusikat (Sarv, 1995).

Waldorfkoolid on kõige kiiremini kasvavate progressiivsete eksperimentide hulgas (Cooper, 1998). Kokku on maailmas 1025 waldorfkooli 60 riigis (Waldorf World List 2013, 2013). Koolid töötavad ühiste printsiipide alusel, need on sätestatud erinevate piirkondade katusorganisatsioonide poolt (Valgepea & Sügis, 2010). Üheks ühisjooneks on hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine waldorfkoolidesse juba nende loomise algusest. Lisaks eespooltoodud organiseeritud waldorfkoolidele on palju koole, kes ühendusse ei kuulu, kuid kus kasutatakse täielikult või osaliselt waldorfpedagoogikat. Eriline koht on seejuures ravipedagoogilistel koolidel ja tugiasutustel hariduslike erivajadustega lastele ja noortele, kus waldorfpedagoogikast initsieeritud meetodid on osutunud tulemuslikuks (Woods et al., 2005).

Eestis loodi esimesed waldorfkoolid 1990. aastal, hetkel tegutseb seitse waldorfkooli, lisaks eripedagoogilised koolid, mis toetuvad waldorfpedagoogikale. Waldorfkoolide õppekavade aluseks on waldorfkoolide raamõppekava, mis on kooskõlas põhikooli riikliku õppekavaga (Põhikooli riiklik õppekava, 2010).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et waldorfhariduses on suur tähelepanu õpetaja enesearengul, oluline on lapse sisemise potentsiaali avamine, mõtlemise, tunde ja tahte tasakaalustatud arendamine, õppimine läbi kogemuse. Esimene waldorfkool loodi ligi sada aastat tagasi, waldorfkoolid on laialt levinud üle maailma, Eestis on tegutsetud 24 aastat.

1.2.3. Waldorfkooli keskkonna erijooni võrreldes tavakooliga

Tavakoolide all mõistetakse üldharidust võimaldavaid õppeasutusi, mis tegutsevad riikliku õppekava alusel. Waldorfkoolide koolikeskkonna erijoonte esiletoomiseks kasutame Bronfenbrenneri (1979) ökoloogilist mudelit. Õpilasega seotud taustsüsteemis loob olulisima erinevuse kooli õppekava ja selle rakendumine õppe-kasvatustsentsis, mis eriti reglementeerib mikro- ja mesosfääri (vt ptk 1.1).

Põhilised erinevused õppekavas on esiteks sisulised (õppeainete ja teemade nomenklatuur, arendatavad üld- ja muud pädevused, õpiväljundid), teiseks protsessuaalsed (õppetunni, õppepäeva, õppetsükli, õppeaasta ülesehitus ja rütm), kolmandaks meetodilis-

didaktilised (kunstiline aspekt õppes ja muu) (Sarv, s.a). Allpool peatutakse vaid mõnel eripäral, millel on potentsiaalselt suurem mõju õpilase heaolule ja toimetulekule (nii koolis kui elus).

Põhikoolis eriti olulisele tunde, tahte ja mõtlemise arendamiseks pööratakse waldorfkoolide õpetuses ja kasvatuses suurt tähelepanu kunstilisele, tegevuslikule ja intellektuaalsele aspektile. Kunstiline aspekt õpetuses ja kasvatuses toetab tundeelu arengut. Lindenberg rõhutab, et pildilis-kunstiline õpetus avab pääsu tegelikkusesse ja on lapsele kergemini mõistetav, olles eelsammuks abstraherimisele ja teaduslike skeemide tundmaõppimisele (Lindenberg, 1993). Praktikast tähendab pildiline õpetus õpitavat iseloomustavaid ja kirjeldavaid jutustusi ning võrdpiltide kaudu õpetamist (Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Narratiivid nagu ka draamaõpetus, loob materjaliga emotsionaalse seose, need mõlemad on olulised ka väärtuste õpetamisviisina (Pikksaar, 2011). Pildiline õpetus on seotud kunstiharjutuste ja kunstilise eneseväljendusega, mis on oluline kõikides ainetes (Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Kunstiainetel on suur osatähtsus, lisaks käeliste kunstidega tegelemisele on oluline koht muusikal ja eraldi aina õpetatakse eurütmia, kus läbi keha liikumise tehakse nähtavaks kõne ja muusika ning mis toetab väljendus- ja liikumisoskuse arengut (Carlgren, 1992; Lindenberg, 1993; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Samuti on õppekavas eripärase aina vormijoonistamine ehk dünaamiline joonistamine (kuni 5. klassini), mis toetab mõtlemise, kujutlemise ja tahtetegevuse vaheliste seoste kujunemist ning peenmotoorika arenemist. Vormijoonistamist peetakse vajalikuks kirjutama ja lugema õppimiseks, hiljem võimaldab see mõista nii looduses kui ka inimese loodud asjades esinevaid vorme ja rütme. See sisaldab nii kogu keha kaasavat liikumist kui käelist tegevust (Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009).

Tegevuslik aspekt toetab tahte arengut. Tahtejõu rakendamine erinevates tegevustes tugevdab inimese mina-kogemust, ehitab üles identiteedi ja kujundab eneseusaldust. Tahe areneb tegevustes, mis nõuavad järjepidevat harjutamist ja mälu rakendamist, praktilisi töid tehes, liikumisõpetuses (Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Kunstiline tegevus aitab tahte arenemisele kaasa sel viisil, et materjalidega ümberkäimine ja nende vormimine õpetab oma tegevust kontrollima. Mõttelis-intellektuaalses dimensioonis käivitub tahe seal, kus õpilane peab leidma probleemile lahenduse (Lindenberg, 1993).

Praktilist ja kunstilist tegevust võimaldab ning nõuab ka õppematerjalide koostamine õpilaste eneste poolt. Kui tavakoolis kasutatakse õpikuid ja muid trükitud materjale (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010), siis waldorfkoolis valmis õpikuid ei kasutata (küll

aga teatmeteoseid ja muid allikmaterjale). Tavaliselt esitab õpetaja tekstid ise kuni 8. klassini või koostatakse need ühiselt kogu klassiga. Illustratsioonid on laste enda teha, äärmisel juhul visandab õpetaja motiivid tahvlile (Carlgren, 1992). Waldorfpedagoogika tugineb suhteliselt vähe elektrooniliste vahendite kasutamisele õpetamise abivahendina (Valgepea & Sügis, 2010).

Intellektuaalne aspekt toetab mõtlemise arengut. Intellektuaalne areng rajaneb waldorfpedagoogikas eelnevatele tegevuslikele ja elamuslikele kogemustele. Eesmärgiks on, et kooli lõpetades oskaksid õpilased rakendada nii fantaasiarikast kujundlikku kui loogilist mõtlemist (Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Materjali esitamisel tuleb õpilasel kõrvutada teooriaid, diskuteeritakse ja arutletakse. Rõhuasetus teaduslikule lähenemisele aitab noorel inimesel arendada kriitilist mõtlemist ja langetada iseseisvaid otsuseid (Carlgren, 1992). Võib öelda, et ka selles aspektis peetakse teadmiste edastamisest olulisemaks oskuste ja võimete arengut ning teadmiste põhinemist kogetul.

Võrreldes Põhikooli riiklikku õppekava (2010) ja Waldorfkoolide avatud raamõppekava (2009) saab välja tuua, et waldorfkoolis on rohkem muusikaõpetust ja kunstiõpetust (III kooliastmes poole rohkem tunde), käsitööd ja tööõpetust on waldorfkoolis ühe kooliastme peale kokku umbes 12 tundi, tavakoolis alla poole sellest mahust.

Pedagoogilises lähenemises on oluline toetumine Waldorfpedagoogika arenguteooriale. Selle kohaselt toimub tahte, tunde ja mõtlemise intensiivne areng erinevatel arenguperioodidel ning areng ise – läbi arengukriiside. Tahte areng domineerib 1. – 3. klassis, mil on eriti oluline aktiivses tegevuses õppimine ja toetumine õpetaja autoriteedile. Aastad 7 - 14 on tundeelu, kujutlusvõime ja loova fantaasia etapp, mil kunstilisel aspektil on eriline tähtsus (Lindenberg, 1993). Selles eas on väga oluline autoriteedikasvatus (Carlgren, 1992; Lindenberg, 1993; Sarv, 1995). Autoriteedi kaudu loob laps eneseteadvuse ja eneseväärikuse vundamendi, toetudes esialgu kasvataja isiksusele (Sarv, 1995). Intellektuaalne aspekt saab keskseks alles alates 9. klassist, sest arenguteooriast lähtuvalt toimub selles eas otsustus- ja mõtlemisvõime kiire areng. Õppetöö läheb üle aineõpetajatele, oluliseks saavad ainealased teadmised ja teaduslik lähenemine (Carlgren, 1992). Lapse ealise vastuvõtlikkusega vastavuses valitakse kasvatusvahendid, õppeained ja nende sisu, õppemeetodid ja tunni ülesehitus. Olulisemad arengukriisid (9-10 ja 13-14 eluaastal) valmistatakse ette toetavate õppeteemade ja –tegevustega ning koostöös lapsevanematega (Sarv, 1995). Kuigi ka riiklik õppekava toob välja, et õpe peab vastama arengule (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2010; Põhikooli riiklik õppekava, 2010), ei lähtuta määratletud terviklikust arenguteooriast.

Võib väita, et tänapäevased teooriad ja uuringud on üsna heas vastavuses waldorfpedagoogika inimesepildi ja arengumudeliga. Uuemad uuringud näitavad, et muusika- ja kunstiõpe loovad ajus ühendusi, mis määravad edukuse kirjutamises, lugemises ja matemaatikas. Samuti on aju uuringud tõestanud mängu olulisust lapse õppimisel (Larrison & VanVooren, 2012). Kognitiiv-kontekstuaalsed teooriad näevad intelligentsust laiemalt kui vaid vaimse võimekusena. Näiteks Howard Gardneri eristas oma multiintelligentsuse teoorias erinevaid võimekusi: keeleline, loogilis-matemaatiline, ruumiline, muusikaline, kehalis-kinesteetiline, naturalistlik, enesekohane ja sotsiaalne intelligentsus (Gardner, 1993). Sternbergi kolmekomponendiline intelligentsusteooria sisaldab analüütilist, kreatiivset ja praktilist intelligentsust. Lisaks on hakatud kasutama emotsionaalse intelligentsuse mõistet, mille tegi tunduks Daniel Goleman ja mis tähendab võimet oma emotsioone tajuda, hinnata ja väljendada, neid juhtida (Sternberg, 2010). Need teooriad viitavad sellele, et vaimsete võimete arendamise kõrval on väga oluline muude võimete arendamine, millest sõltub ka see, kui võrd suudab inimene oma vaimseid võimeid realiseerida. Waldorfpedagoogikas nähakse samuti väga olulisena vajadust arendada erinevaid võimekusi, mida tehakse nii läbi spetsiaalsete õppeainete, kui andes kõikides ainetes rohkelt võimalust praktilisteks, loovateks ja sotsiaalseteks tegevusteks.

Kuigi ka riiklik õppekava näeb ette ainetevahelist integratsiooni ja projektõpet ning tsükliõppe võimalust (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2010; Põhikooli riiklik õppekava, 2010), pole need väga edukalt rakendunud. Waldorfkoolides on need toimunud juba ligi sada aastat. Tsüklikena õpetatakse põhiaineid, kusjuures siin kasutatakse ka õppe tsükilist ülesehitust (näiteks 2-päeva või 3-päeva rütm). Regulaarset harjutamist nõudvad ning kunstilis-praktilised ained toimuvad iganädalaste ainetundidena. See vastab waldorfpedagoogika põhimõttele, et nii päeva kui tunni lõikes tuleb pöörata tähelepanu nii mõtte, tunde kui tahte arendamisele. Päevaplaan on koostatud nii, et rohkem vaimset pingutust teoreetilised, uue materjali omandamist nõudvad ained, asetatakse päeva esimesse poolde, harjutamisele ja tegevusele suunatud ained teise poolde (Lindenberg, 1993; Waldorf Education. ..., s.a.; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Samamoodi on põhitunni algusosas intellektuaalset pingutust, tähelepanelikkust ja täpsust eeldav osa. Järgmine tunniosa pakub õpilasele tundeelamust läbi isikliku kujutlusvõime rakendamise. Praktiline etapp on tunni lõpuosas. Antud tunni rütmiline jaotus on õpetajale toetavaks skeemiks, mida ta konkreetsest klassist, laste vanusest, tunni ainekast ja teemast lähtuvalt loominguiliselt kasutab (Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Lisaks on õppeplaan üles seatud nii, et see, mida õpitakse esimestes klassides elaval, vahetul ja kujutluslikul moel, võetakse vanemates

klassides muundatud kujul ja teaduslikult uuesti läbi, samu teemasid käsitletakse erineva vaatenurga alt, vastavalt lapse arenguastmele (Lindenberg, 1993; Waldorfpedagoogika, 1994). Nii et ka waldorfkooli õppekava protsessuaalsed eripärad toetavad huvi tekkimist, süvenemist ning intellektuaalse, kunstilise ja tegevusliku aspekti tasakaalustatust.

Waldorfkooli eripärana on õppekava rakendamine paindlik, etteantud õppekava on õpetajale skeemiks, selle lõplik ülesehitus on õpetaja vastutus (Steiner, 1994; Carlgren, 1992; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). See annab õpetajale vabaduse olla innovaatiline ja rakendada uudseid meetodeid.

Niisiis on waldorfkoolide erinevuseks tavakoolidest see, et intellektuaalse arengu kõrval on suur rõhk, eriti nooremas kooliastmes, tunde ja tahte arendamisel, mis toimub peamiselt läbi pildilis-kunstilise õpetuse, suures mahus praktilist harjutamist võimaldavate õppetegevuste, lisaks on kunstilistel ja praktilistel ainetel on õppekavas suurem osakaal. Tunni- ja päevakava on tavakoolide omast erinev, selle ülesehitamisel lähtutakse waldorfpedagoogika põhimõttest, et mõtlemise, tunde ja tahte arendamine peab olema tasakaalustatud. Võib öelda, et nendes aspektides on waldorfpedagoogika, mis tekkis sadakond aastat tagasi, üsna heas koosõlas kaasaegsete pedagoogika teooriatega. Waldorfkoolides rakendatakse ka juba nende loomisest peale perioodõpet, ainetevaheline integratsiooni ja projektõpet, mis tavakoolis on visad rakenduma. Järgmise peatüki lõpuosas vaadatakse kuidas väljatoodud eripärad koos sotsiaalseid suhteid kujundavate erijoontega aitavad luua positiivset koolikeskkonda.

1.2.4. Sotsiaalseid suhteid kujundavaid waldorfkooli erijooni võrreldes tavakooliga

Positiivse sotsiaalse kliima soodustamiseks on waldorfkoolil võrreldes tavakooliga mitmeid erijooni. Traditsiooniks on igakuised ühispeod, kus klassid näitavad üksteisele ja vanematele, mida nad on koolis õppinud (Carlgren, 1992; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009), igahommikune kätlemisrituaal õpetaja ja õpilase vahel, mille eesmärgiks on häälestumine, kontakti loomine ja diagnostika (Pikksaar, 2011).

Nagu eelnevas peatükis mainitud, pööratakse tundeelu arengule waldorfpedagoogikas suurt tähelepanu. Kujutlusvõime arendamise läbi õpib laps teistele kaasa elama, kaasa tundma (Sarv, 1995). Arenenud tundeelu, võime teise inimese olukorda sisse elada, on hea alus sotsiaalsusele (Ahmavaara, 1990). Sotsiaalsete oskuste arenemisele ja koostööle aitab kaasa ka waldorfkoolides olulisel kohal olev näidendite etendamine, klassi ühistööd ja matkad (Lindenberg, 1993; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009).

Waldorfkoolis jooksvalt numbrilist hindamist ei kasutata, vaid antakse tagasisidet, mis kirjeldab õpilase individuaalset arengut eri õppeainetes, puudutatakse ka lapse sotsiaalset seisundit ning tema kohta klassis ja koolielus (Waldorfpedagoogika, 1994). Eesti waldorfkoolide raamõppekavas nähakse ette, et kord aastas tuleb etteantud teemade järgi koostada iseloomustav hinnang ja lisaks otsustab pedagoogiline kolleegium, mitu korda aastas õpilase üldarengule, koolitööle ja käitumisele hinnang antakse (Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Tavakoolis kasutatakse Eestis vähemalt 7. klassist nii numbrilist kui kujundavat hindamist (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Võib arvata, et waldorfkoolides numbrilise hindamise asemel sõnalise tagasiside (tänapäevase hindamispoliitika terminites kujundava hindamise) kasutamine soodustab konkurentsivaba õhkkonda.

Kui tavakoolis õpetavad nii klassiõpetaja kui aineõpetajad (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010), siis waldorfkooli eripärana õpetab klassiõpetaja lapsi esimese kaheksa aasta jooksul, kuna olulisemaks ainele spetsialiseerumisest peetakse keskendumist rühmale, võimalust detailselt jälgida iga lapse arengut. Kõige tähtsamaks peetakse, et laps tunneks, et ta on kaitstud ja tema eest on hoolitsetud (Lindenberg, 1993). Aja jooksul tekki vastastikune usaldus õpetaja ja õpilaste vahel loob õppimist ja sisemist arengut soodustava avatud ja tähelepaneliku õhkkonna. Õpilased klassis ei vahetu kogu kooliea jooksul, see suurendab sotsiaalset teadlikkust, lapsed näevad, et erinevad inimesed peavad õppima koostööd tegema ja koos kriisid ületama (Waldorfpedagoogika, 1994). Tavakoolis seevastu nähakse ette võimalust jätta õpilane klassikursust kordama (Põhikooli riiklik õppekava, 2010). Valgepea ja Sügis (2010) toovad Eesti waldorfkoolide ülevaates välja, et koolides ei ole sotsiaaltöötajat ega- pedagoogi nagu tavakoolis, õpetajad vaatlevad põhjakult antud klassi nii terviku kui üksikute õpilaste vaatekohast ning püüavad ühiselt arutades jõuda parimate lahendusteni.

Tavakooli asutab Eestis haridus- ja teadusminister, valla- või linnavolikogu, kooli juhivad direktor (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Waldorfkoolide loomine ja juhtimine toimub kogukondlikus vaimus. Steiner pidas oma kolmeliikmelise ühiskonna mudelis väga oluliseks, et vaimuelu sfäär (mille hulka kuulub haridus), õiguslik-poliitiline ja majandussfäär oleks üksteisest eraldatud ja toimiks erinevate põhimõtete alusel. Vaimuelu sfääris peaks juhtimine toimuma loova vabaduse vaimus (Steiner, 1993). Enamasti on waldorfkoolid loodud lapsevanemate poolt (Waldorfpedagoogika, 1994). Eestis on waldorfkoolide juhtorganiteks tavaliselt seltsi eestseisus (seltsi kuuluvad nii lapsevanemad, õpetajad kui teised isikud, kes toetavad seltsi tegevuse eesmärke) ning õpetajatest koosnev pedagoogiline

kolleegium (Valgepea & Sügis, 2010). Selle iganädalastel koosolekutel arutatakse läbi eelmine koolinädal ja tehakse edasisi plaane, samuti lastega kaasnevad probleemid, arutletakse mõne ühiselt loetud olulise teksti üle ja tegeletakse erinevate kunstidega (Volmer, 2011; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Sarv (s.a) viitab, et waldorfkoolidele on omased mitmed kaasaegse õppiva organisatsiooni tunnused, nagu regulaarne meeskonnatöö sisulistes küsimustes, valdava hulga otsuste konsensuslik vastuvõtmine, ühtne kasvatus- ja maailmavaade jpm.

Kuigi ka riiklikus õppekavas puudutatakse üldsõnaliselt lapsevanemate kaasamise vajadust (Põhikooli riiklik õppekava, 2010) ning sõltuvalt koolist ja klassist see kindlasti ka suuremal või vähemal määral teostub, siis waldorfkoolides nähakse ette regulaarsed ühisüritused (näiteks igakuised ühispeod, kus õpilased esitlevad vahepeal õpitut, pühade tähistamised, laadad, matkad, mille korraldamisel vanemad osalevad). Kõikides waldorfkoolides toimuvad lapsevanemate koolitused, nende läbiviimist peetakse üheks kooli ülesandeks, sest kooli eripära eeldab vanema teadlikkust lapse arengust ning kooli õppekavast (Valgepea & Sügis, 2010; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009).

Waldorfkoolide sotsiaalse keskkonnaga tutvudes ning võrreldes seda tavakoolide keskkonnaga, saab kokkuvõtvalt öelda, et waldorfkoolides pööratakse suurt tähelepanu suhetele ja koostööle koolis, lapsevanemad on tihedalt kaasatud kooliellu, koolide asutamine ja juhtimine toimub kogukondlikus vaimus. Nagu eespool selgus, on kõigi kaasamine ja head sotsiaalsed suhted olulised positiivse kooli kliima tunnused, mis omakorda mõjub soodsalt õpilaste heaolule ja toimetulekule. Eelnevas peatükis toodi välja, et waldorfkoolide õppekava on laiapõhjalisem kui tavakoolide õppekava, seetõttu võib oletada, et kunstiline ja praktiline aspekt õpetuses teeb õppimise mitmekülgeks, huvipakkuvaks ja jõukohaseks mitte ainult kognitiivselt võimekatele, vaid väga erinevate võimetega õpilastele. Samuti võib arvata, et õppimise muudab eluga seotumaks ja huvitavamaks see, et waldorfkoolides rakendatakse perioodõpet, ainetevaheline integratsiooni ja projektõpet, mis tavakoolis on visad rakenduma. Eelnevates peatükkides selgus ka, et õppekavas on esiplaanil väärtuskasvatus ja isiksuse, võimete areng.

Nagu eelnevates peatükkides on välja toodud, heidetakse inimarengu aruandes Eesti koolile ette liigset rõhuasetust teadmiste omandamisele ja isiksuse arengu kõrvalejätmist (Sutrop & Kraav, 2010). Väärtuskasvatuse riiklikus programmis tuuakse välja, et senini on väärtuskasvatus Eestis olnud juhuslik ning rõhutatakse vajadust luua Eesti koolis keskkond, mis väärtustaks inimest ning toetaks positiivsete väärtuste (usaldus, turvalisus, hoolivus, töökus, sõbralikkus, loovus, demokraatlikkus jne) esiletulekut koolis (RP „Eesti ühiskonna

väärtusarendus 2009–2013“). Üldharidussüsteemi arengukavas aastateks 2007-2013 (s.a.) tuuakse välja vajadus asetada rõhk üldpädevuste omandamisele. Seega on tavahariduses positiivsete väärtuste esiletulekut soosiva ja üldpädevusi arendava keskkonna loomisega süsteemselt tegelema hakatud alles viimastel aastatel, waldorfkoolides on see olnud eesmärgiks nende loomisest alates ning elluviimiseks on olemas õppe- ja kasvatuspõhimõtete süsteem.

1.2.5. Waldorfkoolide uurimisest maailmas ja Eestis

Alternatiivsete, vaba- või erahariduse süsteemide kohta leiab teaduslikes ajakirjades väga vähe uurimusi. Need süsteemid moodustavad suletud terviku, milles kirjastatakse raamatuid, ajakirju, tehakse uurimusi (Sarv, 1995). Tänapäeval on olukord mõneti muutunud, ning materjali waldorfkoolide (ja teiste alternatiivkoolide) kohta leiab nii kodulehtedelt Internetis kui sotsiaalmeediast. Teadusuuringuid teevad nii waldorf-süsteemi sisesed institutsioonid kui akadeemilised asutused. Siiski on akadeemilises teaduskirjanduses avaldatu väiksearvuline ja temaatiliselt piiratud (Sarv, s.a).

Eelnevas peatükis tutvustati waldorfpedagoogika põhimõtteid. Sellest, kuivõrd neid maailma waldorfkoolides reaalselt järgitakse, annab ülevaate kõige suuremat hulka waldorfkoole hõlmanud uuring, kus vastasid ankeedile 234 waldorfkooli 31 riigist. Kokkuvõtvalt võib öelda, et waldorfpedagoogika põhimõtteid üldiselt järgitakse: üle 80% vastas, et nende koolis on tasakaalustatud õppepäevad, klassiõpetaja kuni 8.klassini, õpilaste koostatud raamatud, palve/meditatsioon päeva alguses, põhitund (Ogletree, 1998).

Erinevate uuringute tulemusi üldistades toovad Woods et.al. (2005) välja, et waldorfkoolide õpilased on suhteliselt edukad tavatestide sooritamises ja neil on suhteliselt hästi arenenud loovvõimed, sotsiaalsed ja teised võimekused, mis on olulised tervikliku isiksuse arenguks. Teiseks oluliseks üldistuseks on, et waldorfkoolides on positiivsed ja vastastikku toetavad suhted. Samas autorid nendivad, et tulemusi tuleb tõlgendada ettevaatusega, sest uuringud on tihti väikesemahulised, alati pole meetodika usaldusväärsuse kohta piisavalt infot ning nad on läbi viidud erinevates kultuurilistes ja rahvuslikes kontekstides ja seetõttu ei ole üldistatavad. Nende hinnangul on vaja rohkem uuringuid erinevates kontekstides, võrdlust tavakoolidega, et näha, kas leiud on eriomased waldorfkoolidele.

Eestis on tehtud waldorfkoolide kohta kaks laiaulatuslikku uuringut. 2010. aastal valmis Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel uuring „Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest“, millega taheti selgitada Eesti waldorfkoolide hetkeseisu, teadvustada

nende eripärasid ja neile eriomaseid vajadusi. Küsitleti kõigi waldorfkooli staatust omavate üldharidust andvate viie kooli esindajaid, õpetajaid ja lapsevanemaid. Selgus, et rahvusvahelistes uuringutes määratletud waldorfkoolide eristavate tunnuste osas võib täheldada Eesti waldorfkoolide olulist sarnasust maailma waldorfkoolidele (Valgepea & Sügis, 2010). Teiseks suuremaks uuringuks on 2012 valminud waldorfkoolide vilistlaste uuring, kus uuriti nende edasist käekäiku ja hoiakuid. Selles osalesid waldorfkoolide vilistlased kõikidest sel hetkel tegutsenud üldharidust andvatest waldorfkoolidest, kokku 152 vilistlast. Uuring näitas, et põhikooli lõpetamise järel olid peamiseks valikuteks õpingute jätkamine üldhariduskoolis (60% lõpetajatest) ja kutsekoolis (37%). Gümnaasiumi lõpetamise järgselt oli suurima osakaaluga õppimise jätkamine kõrgkoolis (51%). Autorite hinnangul näitavad uuringu tulemused, et kahtlused waldorfkoolides õppinute kesiste edasiõppimisvõimaluste osas on alusetud (Valgepea & Sügis, 2012).

Ka mujal maailmas on tehtud arvestatav hulk uuringuid waldorfkoolide vilistlaste kohta. Möödunud kümnendi olulisemateks uuringuks võib pidada Põhja-Ameerika ja Saksa waldorfkoolide vilistlaste uuringuid (Valgepea & Sügis, 2012). Põhja-Ameerika uuringus selgus, et waldorfkooli keskkooli osa lõpetajatest jätkas 94% õppimist kolledžis (Gerwin & Mitchell, 2007). Peaaegu kõiki Rootsi waldorfkoolide hõlmanud uuring näitas, et waldorfkoolide lõpetanud märkisid sagedamini, et läksid edasi õppima ülikooli või kolledžisse kui üldsuunaga munitsipaalikoolide lõpetanud (Dahlin, 2007). Brasiilia waldorfkoolide vilistlaste uuring näitas, et 135 lõpetanust läks 91% ülikooli sisseastumiskatsetele ning neist 100% olid seal edukad (Ribeiro & Pereira, 2007). Kokkuvõtvalt võib öelda, et waldorfkoolide vilistlaste uuringute tulemused on julgustavad õpilaste edasise akadeemilise edukuse suhtes.

Waldorfkoolide õpilaste heaolu ja koolikliimat puudutavaid uuringuid leiti vähe. Rootsi 11 waldorfkoolis läbiviidud uuring, kus tulemusi võrreldi uuringu tulemustega, mis oli läbi viidud 19 tavakoolis, näitas et waldorfkooli õpilased olid oluliselt rohkem rahul oma õpetajatega, koolitööga ja kooli keskkonnaga kui tavakoolide õpilased. Waldorfkooli õpilased leidsid ka oluliselt sagedamini kui tavakooli õpilased, et nõudmised neile olid parajalt väljakutset esitavad ja et nad said õpingutega hakkama. Waldorfkooli õpilased arvasid sagedamini kui tavakoolide õpilased, et õpetajad peavad oluliseks inimväarikust, koostööd, nõrgemate aitamist ja muid demokraatlikke väärtusi (Dahlin, 2007).

Eestis on tehtud waldorfkoolides mitmeid väiksemaid uuringuid. Waldorfkooli õpilastel ei leitud väiksemat ängistustaset kui tavakoolide õpilastel (Viigipuu, 1998), oletus, et waldorfkoolis õppiv murdealine saab oma arengus koolilt rohkem tuge kui tavakoolis õppiv

eakaaslane, ei leidnud kinnitust (Teras, 2010). Waldorfkoolides madalamat vägivalla taset tavakoolidega võrreldes ei leitud, kuid leiti, et waldorfõpilaste hinnangul reageerivad õpetajad enam vaimse vägivalla ilmingutele ja kasutavad seda suhetes õpilastega ise vähem kui tavakoolide õpilaste arvates (Peters, 2011).

Eestis pole waldorfkoolide õpilaste heaolu ja toimetulekut eraldi uuritud. TOIME uuringus osales üks waldorfkool, mis asetus kooli kliima alusel 65 kooli võrdluses teisele kohale ja koondnäitaja alusel, mis võttis arvesse nii õpilaste enda hinnangut õppeedukusele, heaolule, toimetulekule kui kooli kliimale, seitsmendale kohale (Ruus, Sarv & Pallas, 2007a).

Kuna waldorfkoolide õpilaste heaolu ja kooli kliimat puudutavaid uuringuid on vähe, siis annavad olulist lisateavet vilistlaste uuringud, mis puudutavad oma kooliga rahulolu, suhteid koolis, väärtushinnanguid, samuti uuringud, kus on küsitud õpetajate ja lapsevanemate hinnanguid koolile. Eesti vilistlaste uuringus selgus, et hinnang koolikeskkonnale on tagasivaatavalt üldiselt positiivne: tunti end kooli kuuluvana (87% nõustus), koolis tunti end hästi (88%) ja turvaliselt (88%). Ka Saksa ja Ameerika sarnased uuringud näitavad, et endised waldorfkooli õpilased tundsid end koolis väga hästi (üle 80% vastajatest) (Valgepea & Sügis, 2012).

Eesti waldorfkoolide lapsevanemad, kelle lapsed käisid uuringu tegemise ajal waldorfkoolis, olid üldiselt rahul oma laste kooliellu „sulandumisega“ ja arvasid, et lapsele meeldib koolis käia (90%). Õpetajad tajusid kooli meeldiva töökeskkonnana (84%). Õpetajate ja õpilaste omavahelist läbisaamist hindasid heaks nii enamus vilistlastest (91%), vanematest (94%) kui ka õpetajatest (92%). Vilistlased hindasid oma õpetajaid kõrgelt vestluspartneritena (88% nõus), nad kogesid sageli õpetajate tunnustust (78%), leidsid, et õpetajad võtsid neid enamasti tõsiselt (80%) ning et õpetajad tundsid huvi nende arvamuste, tunnete ja hoiakute vastu (80%) (Valgepea & Sügis, 2012, lk 78-80). Tulemuste põhjal võib väita, et üldiselt on waldorfkoolide vilistlased, lapsevanemad ja õpetajad rahul kooli õhkkonnaga ja seal valitsevate suhetega ning õpilased tunnevad end üldiselt koolis hästi. Tavakoolidega otsest võrdlust teha ei saa, aga TOIME uuringu tulemuste põhjal võib oletada, et üldiselt on tavakoolides õppivate laste vanemate rahulolu väiksem. Nimelt paljud lapsevanemad arvasid, et kool on koht, kuhu nende laps ei taha minna (väitega oli nõus või täiesti nõus 18,4%) (Pallas, 2008, lk 52). Lapsevanematest oli vaid 41,9% nõus, et enamik selle kooli õpetajaid suudab luua positiivse kooli kliima, nõus ei ole väitega 15,5% vastanutest (Pallas, 2008, lk 91) ja 23,8 % lapsevanematest teevad muret suhted õpetajatega (Pallas, 2008, lk 94).

Waldorfkooli õpetajatest 98% meeldib nende töö (Valgepea & Sügis, 2010). TOIME uuringus oli väitega „Ainus, mida ma oma töö eest saan, on kuupalk“ nõus või enam-vähem

nõus 35,6% õpetajatest, seega paljud ei taju lisaväärtust oma töös (Sarv, 2008, lk 83), mis lubab oletada, et tavakoolide õpetajate rahulolu tööga on väiksem, mis mõjutab ka kooli keskkonda.

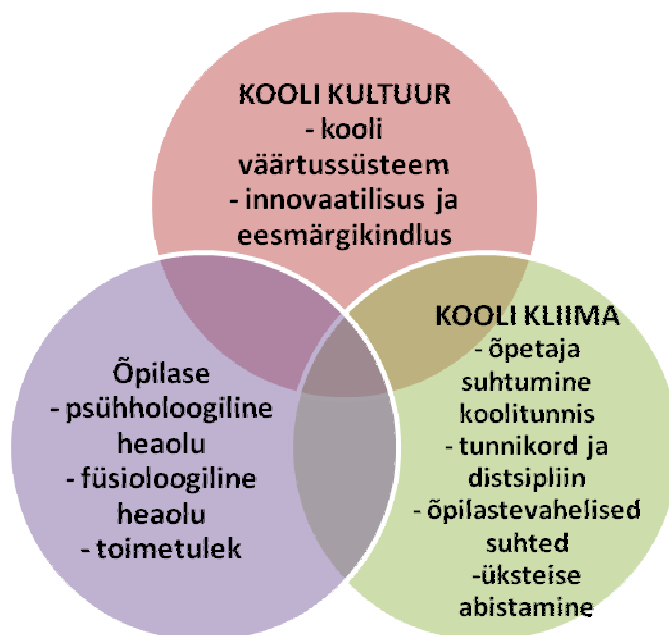
Selgitamaks Eesti waldorfkoolide vilistlaste väärtushinnanguid, paluti neil hinnata 31 tegevust/tunnet tähtsuse järgi oma elus. Vastanute jaoks olid kõige olulisemad inimsuhted; seda nii tegevuse (koosolemine kalli inimesega või sõpradega) kui ka tunnetuse tasandil (tunded: teistele vajalik olemine, armastatud olemine, teiste jaoks olemas olemine). Kõik need nimetatud viis asjaolu on tähtsuse pingerea tipus, kusjuures nende tähtsaks pidajaid on vastajate hulgas vähemalt üle 85% ja vähetähtsaks pidajaid alla 2,6% vastajatest. Sarnaselt Eesti vilistlastega hindavad ka Saksamaa ja Ameerika vilistlased kõrgelt inimsuhetega seotud tegevusi/tundeid (Valgepea & Sügis, 2012). Ameerika vilistlastest 96,4% pidas sõprussuhteid väga oluliseks ja 77,9% pidas neid äärmiselt või väga rahuldavateks (Gerwin & Mitchell, 2007).

Vilistlaste uuringute kohta võib öelda, et tulemused tunduvad väga positiivsed. Võrdlusvõimalust tavakoolide vilistlaste hinnangutega pole, seetõttu ei saa kindlalt väita, et positiivsed hinnangud on eriomased waldorfkooli vilistlastele. Lapsevanemate ja õpetajate hinnangute põhjal võib väita, et waldorfkoolides tajutakse kooli kliimat üldiselt positiivsena; vaadates sarnaseid, peamiselt tavakoole hõlmanud uuringute tulemusi, saab mööndustega öelda, et hinnangud on tavakoolidega võrreldes positiivsemad.

Kokkuvõtvalt võib tõdeda, et waldorfkoolide laiaulatuslikumad uuringud nii maailmas kui Eestis puudutavad waldorfkoolide toimimist, waldorfpedagoogika printsiipide rakendamist ning vilistlaste käekäiku ja hoiakuid, vähem on uuritud kooli kliimaga seonduvaid aspekte. Teadusajakirjades leiab väga vähe waldorfkooli puudutavaid artikleid. Erinevad uuringud, mis levivad peamiselt waldorfkoolide infokanalites, näitavad, et waldorfkoolide õpilased hindavad üldiselt kõrgelt kooli sotsiaalset kliimat ning tunnevad end koolis hästi.

1.3. Eesmärk ja hüpoteesid

Töö eesmärgiks on välja selgitada, millised on erinevused waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangutes oma toimetulekustrateegiatega, heaolule koolis ja kooli kliima erinevatele aspektidele. Joonisel 1 on toodud uuritavad dimensioonid.



Joonis 1. Uuritavad dimensioonid

Hüpoteeside püstitamisel lähtutakse järgnevast:

Eelnevatest peatükkidest selgus, et positiivse kooli kliima olulised tunnused on kõigi kaasamine ja head sotsiaalsed suhted (Cowen, 2010; Currie, 2004, viidatud Bradshaw et al., 2007j; Moos, 1976, viidatud Ruus et al., 2007bj; Shumaker & Heckel, 2009). Waldorfkoolidel on võrreldes tavakoolidega mitmeid erijooni, mis soodustavad positiivse kooli kliima kujunemist. Nendeks on kollegiaalne juhtimine, regulaarne meeskonnatöö sisulistes küsimustes, stabiilne õpperühm ja klassiõpetaja, igahommikune tervitusrituaal õpetaja ja õpilase vahel, regulaarsed ühisüritused lapsevanematega, konkurentsivabam ja vähem õpitlemustele suunatud õhkkond (Lindenberg, 1993; Sarv, s.a; Valgepea & Sügis, 2010; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Lähtuvalt eelnevast püstitatakse esimene hüpotees:

1. Waldorfkoolide õpilaste hinnangud kooli kliima erinevatele aspektidele on kõrgemad kui tavakoolide õpilastel.

Dahlin (2007) leidis, et waldorfkoolide õpilaste rahulolu õpetajatega, koolitööga ja kooli keskkonnaga oli oluliselt kõrgem kui tavakoolide õpilastel. Eesti waldorfkoolide vilistlaste ja lapsevanemate uuringud on näidanud, et koolimeeldivust hinnatakse väga kõrgelt (Valgepea & Sügis, 2012). Waldorfkoolide õppekava on laiapõhjalisem kui tavakoolide

õppekava - suurem osakaal on kunsti- ja praktilistel tegevustel; lähtutakse eripärasest arenguteooriast, õpitakse läbi kogemuse, palju kasutatakse projektõpet ja ainetevahelist integratsiooni (Carlgren, 1992; Lindenberg, 1993; Põhikooli riiklik õppekava, 2010; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009), mistõttu võib eeldada, et õpe on mitmekesisem ja elulähedasem, seetõttu on waldorfkoolide õpilaste hinnangul õppimine huvitavam kui tavakoolide õpilaste hinnangul ning waldorfkoolides tunnevad ennast paremini ka akadeemiliselt vähemvõimekad õpilased. Kuna waldorfkoolis õpetab klassiõpetaja esimesed kaheksa aastat peaaegu kõiki aineid ja väga olulisel kohal on autoriteedikasvatus (Carlgren, 1992; Lindenberg, 1993; Sarv, 1995), siis võib eeldada, et waldorfkoolide õpilased peavad suhteid õpetaja(te)ga usalduslikumaks kui tavakoolide õpilased. Eelnevast lähtuvalt püstitatakse teine hüpotees:

2. Waldorfkoolide õpilaste hinnang oma psühholoogilisele heaolule on kõrgem kui tavakoolide õpilastel.

Waldorfkoolides on võrreldes tavakoolidega rohkem liikumist võimaldavaid õppeaineid ja õppemeetodeid (Põhikooli riiklik õppekava, 2010; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009), suuremat tähelepanu pööratakse tundide ja õppepäevade lõikes intensiivse mõtetegevuse ja praktiliste tegevuste tasakaalule (Lindenberg, 1993; Waldorf Education, s.a.; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009), seetõttu võib oletada, et waldorfkoolide õpilased annavad oma tervisele positiivsema hinnangu ja kaebavad vähem väsimuse üle ning sellest lähtuvalt püstitatakse kolmas hüpotees:

3. Waldorfkoolide õpilaste hinnang oma füsioloogilisele heaolule on kõrgem kui tavakoolide õpilastel.

Toimetulek sõltub sellest, kuivõrd on toetatud õpilase kompetentsus-, kuuluvus- ja autonoomiavajadus (Skinner & Wellborn, 1997). Mitmed waldorfkooli erijooned, nagu õppekava tsükliline ja rütmiline ülesehitus, põhjalik kirjeldav tagasiside, jooksvalt numbriliste hinnete mitte kasutamine, lähtumine erinäolisest arenguteooriast (Lindenberg, 1993; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009) vähendavad ilmselt kaose ja diskrimineerimise tunnet ning õpe on jõu- ja eakohasem, mis võib suurendada õpilaste kompetentsuse tunnet. Usalduslike suhete kujundamisele pööratakse waldorfkoolis väga suurt tähelepanu (Carlgren, 1992; Waldorfpedagoogika, 1994), mille tõttu võib eeldada, et waldorfkoolide õpilased

reageerivad konstruktiivsemalt, kui ohus on kuuluvusvajadus. Waldorfkoolis ei püüta õpilase käitumist vormida mingite kindlate reeglite järgi, vaid lähtutakse sisemisest arenguvajadusest (Sarv, 1995; Wilkinson, 2006), mis ilmselt aitab kaasa autonoomiavajaduse rahuldamisele.

Lähtuvalt eelnevast püstitatakse neljas hüpotees:

4. Waldorfkoolide õpilased omistavad endale konstruktiivsemaid toimetulekustrateegiad kui tavakoolide õpilased.

2. Metoodika

Antud uuringus kasutati kvantitatiivse uurimuse põhjuslik-võrdlevat uurimisstrateegiat, mille eesmärgiks on uurida olemasolevat olukorda ja otsida võimalikke põhjuseid ja efekte. Antud uurimisstrateegia valiti, sest see võimaldab uurida võimalikku põhjuslikku seost sõltumatute ja sõltuvate muutujate vahel, gruppidevahelisi erinevusi (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Antud töös sooviti uurida võimalikku põhjuslikku seost koolitüübi ja hinnangute vahel oma heaolule ja toimetulekule ning kooli kliimale. Omavahel võrreldi waldorfkoolide ja tavakoolide õpilaste gruppe eeldusel, et gruppide vahel on olemas erinevused.

2.1. Valim

Uuriti 7. ja 9. klassi õpilaste hinnanguid. Need klassid valiti esiteks seetõttu, et selles vanuses õpilaste hinnangud kooli kohta on juba välja kujunenud. Teiseks võimaldas 7. ja 9. klasside uurimine võrrelda tulemusi TOIME uuringu tulemustega, kuna seal on uuring läbi viidud samades klassides.

Eestis on viis waldorfkooli, kus on olemas 3. kooliaste. Uurimusse valiti neist neli suuremat kooli, kus on olemas 7. klassid ja neist kolmes ka 9. klassid. Ankeedid jagati kõigile klassis kohalolnud õpilastele, kellest üks keeldus ankeeti täitmast. Lõpliku valimi moodustasid 43 õpilast 7. klassidest ja 27 õpilast 9. klassidest, kokku 70 õpilast. Võrdluseks koguti hinnanguid samade piirkondade kahe linna tavakoolide õpilastelt, ühes neist õpib 3. kooliastmes umbes 100, teises umbes 200 õpilast. Tavakoolide osas on tegemist mugavusvalimiga. Mõlemast koolist osales üks 7. klass ja üks 9. klass. Kõik ankeedi läbiviimise ajal klassis kohalolnud õpilased täitsid ankeedi, kokku 72 õpilast, kuid üks ankeet oli rikutud, töötlusse läks 36 ankeeti 7. klassidest ja 35 ankeeti 9. klassidest, kokku 71 ankeeti (tabel 1).

Tabel 1. Vastajate arv koolitüüpide, soo ja klasside järgi

Klass	Sugu	Waldorfkool	Tavakool	Kokku
7. klass	Poisid	29 (67%)	23(64%)	52 (66%)
	Tüdrukud	14 (33%)	13 (36%)	27 (34%)
	Kokku	43 (100%)	36 (100%)	79 (100%)
9. klass	Poisid	10 (37%)	14 (40%)	24 (39%)
	Tüdrukud	17 (63%)	21 (60%)	38 (61%)
	Kokku	27 (100%)	35 (100%)	62 (100%)
	Kokku	70 (50%)	71 (50%)	141 (100%)

Waldorfkoolide õpilastelt küsiti waldorfkooli tulemise põhjuseid. 41 õpilast märkis tulemise põhjuseks: „Vanemad pooldavad waldorfpedagoogikat“, 13 õpilast: „Õde/vend õpib waldorfkoolis“, sama palju märkis põhjuseks „Tahtsin õppida waldorfkoolis“. Eelmises koolis ei meeldinud 15 õpilasele ja liiga suureks pidas eelmises koolis nõudmisi 13 õpilast. 2 õpilast oli märkinud, et tuli waldorfkooli tervislikel põhjustel. Lisaks kirjutati muu variandina, et sugulased/sõbrad on käinud või käivad/õpetavad selles koolis (6 korral), midagi kiitvat kooli kohta (3 korral), kahel juhul viidati probleemidele eelmises koolis (narriti/kiusati), üks õpilane kirjutas, et vanemad tahtsid.

2.2. Andmete kogumise meetodika

Uuringus on kasutatud TLÜ kasvatusteaduskonna sihtfinantseeritava teadusteema „Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek“ projekti raames välja töötatud ankeeti (Ruus, Sarv & Pallas, 2007a).

Ankeet kohandati käesolevale uuringule. Kokku oli käesolevas uuringus 21 küsimust 99 alaküsimusega, waldorfkoolidel 22 küsimust 106 alaküsimusega (lisa 1). Ankeet sisaldas järgmisi sisulisi plokkide:

I Õpilaste hinnang kooli kliima mitmesuguste omaduste kohta

Kooli kliima kohta käivate küsimuste väljatöötamisel lähtuti originaalankeedi koostamisel Moosi kolmedimensionaalsest mudelist: inimsuhted, teatavate isiksusejoonte väärtustamine, kooli kui organisatsiooni *status quo* säilitamine ja innovatsioon (Moos, 1976, viidatud Ruus et al., 2007bj). Kooli kliima omadustest on magistritöö mahtu arvestades välja jäetud kiusamist ning vägivalda puudutavad küsimused.

Õpilastel paluti hinnata kuivõrd tähtsaks väärtusi koolis peetakse 5-pallilisel skaalal (1-üldse mitte tähtsaks, 2-vähetähtsaks, 3-nii ja naa, 4-tähtsaks, 5-väga tähtsaks). Õppetöö koormust paluti hinnata samuti 5-pallilisel skaalal (1-pidevalt liiga väike, 2-vahetevahel liiga väike, 3-sobiv, 4-vahetevahel liiga suur, 5-pidevalt liiga suur). Küsiti hinnanguid kooli

innovaatilisusele ja eesmärgikindlusele ning õpetaja suhtumisele õppetunnis, nende puhul paluti õpilastel hinnanguid anda 4-pallilisel skaalal (1-ei ole üldse nõus, 2-ei ole nõus, 3-olen nõus, 4-täiesti nõus), tunnikorrale ja distsipliinile (1-mitte kunagi, 2-mõnedes tundides, 3-enamikes tundides, 4-igas tunnis), suhetele õpilaste vahel, selleks paluti avaldada nõustumist või mitte nõustumist erinevate väidetega ning abi pakkumisele, mida paluti hinnata 3-pallilisel skaalal (1-ei, mitte kunagi, 2-jah, mõnikord, 3-jah). Kokku oli 38 alaküsimust.

II Õpilaste enesehinnang kooliga seotud psühholoogilisele ja füsioloogilisele heaolule

Antud plokis oli kaks alaplokki: psühholoogiline ja füsioloogiline heaolu.

Füsioloogilist heaolu puudutavaid küsimusi on kasutatud muutmata kujul. Õpilastel paluti hinnata, kui võrd sageli neil esineb erinevaid füüsilisi kaebusi 5-pallilisel skaalal (1-mitte kunagi, 2-vahel harva, 3-mõnikord, 4-sageli, 5-pidevalt). Kokku oli 5 alaküsimust. Selle alaploki reliaablus (Cronbachi alpha) käesolevas uuringus oli 0,69. TOIME uuringu eeskujul moodustati füsioloogilise heaolu koondtunnus, arvutades üksikküsimustest mediaani.

Psühholoogilise heaolu all on silmas peetud õpilase enesetunnet koolis ja kas ta tahab koolis käia, seda puudutavad küsimused on võetud PISA 2000 uuringust (Ruus et al., 2007b).

TOIME uuringu eeskujul moodustati psühholoogilise heaolu koondtunnus. Muudetud on õpetajaga seotud küsimusi, sest waldorfkoolis võib olla vaid üks õpetaja. Põhjalikuma pildi saamiseks psühholoogilise heaolu kohta lisati kolm küsimust, mis avavad rohkem seda, kuidas õpilane ennast tunnis tunneb. Õpilastel paluti väiteid hinnata 4-pallilisel skaalal (1-ei ole üldse nõus, 2-ei ole nõus, 3-olen nõus, 4-täiesti nõus). Kokku oli 10 alaküsimust. Lisati eraldi küsimus õnnelikkuse kohta, kus õpilasel paluti hinnata, kui võrd õnnelikuks ta peab ennast kaasõpilastega võrreldes 5-pallilisel skaalal (1-palju õnnelikumaks, ..., 5-palju vähem õnnelikuks). Antud alaploki reliaablus (Cronbachi alpha) oli 0,77.

III Õpilaste iseendale omistatavad tüüpilised toimetulekuviisid akadeemilises keskkonnas

Originaalankeedi toimetulekustrateegiate ploki küsimusi kasutati muutmata kujul.

Õpilaste toimetulekut iseloomustavaid enesekirjeldusi koguti Skinneri ja Wellborni toimetulekukategooriate alusel. Toimetulekureaktsioone paluti hinnata 5-pallilisel skaalal, kus vastused 1 ja 2 tähendas, et õpilane tajub koolitöös ettetulevaid ebaõnnestumisi üldjuhul ähvardustena ja kaldub kasutama ebakonstruktiivseid toimetulekustrateegiaid, 4 ja 5 kasutamine seda, et õpilane tajub olukorda enamasti pigem väljakutsena ja kaldub kasutama konstruktiivseid toimetulekustrateegiaid. Kui vastaja ei osanud öelda, kas väide käib tema kohta või mitte, oli vastuseks 3. Kokku oli 36 alaküsimust. Antud alaploki reliaablus (Cronbachi alpha) oli 0,75.

Lisaks esitati muutmata kujul viis küsimust selle kohta, kui võrd sageli õpilased oma hinnangul tarvivad toimetulekuks tervistkahjustavaid aineid, kohvi ja magusat, sagedust paluti hinnata 4-pallilisel skaalal (1-mitte kunagi, 2-mõnikord aastas, 3-mõnikord veerandis, 4-peaaegu alati). Lisaks küsiti, kui sageli otsivad õpilased abi Jumalalt ja kui sageli huumorist ning kui sageli teevad olukorra unustamiseks muid tegevusi, neid kolme küsimust hinnati 3-pallilisel skaalal (1-mitte kunagi, 2-vahetevahel, 3-peaaegu alati).

Tervikuna on originaalankeedist välja jäetud järgmised plokid: küsimused õppeedukuse ja koolinõuete täitmise kohta (kuna waldorfkoolis hindeid jooksvalt ei panda), tulevikuoptimism/-pessimism ja taustafaktorid (arvestades magistritöö mahtu).

IV Taustainfo

Küsimusi sugu, mis klassist alates õpilane antud koolis käib ja waldorfkoolide puhul waldorfkooli tulemise põhjuste kohta.

2.3. Uuringu protseduur

Tavakoolide direktoritele ja waldorfkoolide kolleegiumitele esitati palve uuringus osaleda e-posti teel. Selgitati uuringu eesmärke, ankeedi läbiviimise protseduuri ja anti teada, et koolide kaupa tulemusi ei avalikustata. Kui e-maili teel nädala jooksul vastust ei tulnud, siis kontakteeruti telefoni teel (kahe kooli puhul). Kõikidelt koolidelt saadi nõusolek uuringus osaleda. Kuna laste puhul tuleb nõusolekut küsida ka lapse eest vastutavalt täiskasvanult (Cohen, Manion & Morrison, 2007), siis paluti koolidel edastada teade lapsevanematele uuringu läbiviimise soovist ja paluti mitte nõustumise korral teatud tähtajaks teavitada uuringu läbiviijat. Ühe klassi puhul paluti klassiõpetaja nõudmisel lapsevanematelt kirjalikku nõusolekut, mis edastati klassiõpetajale. Ükski lapsevanem polnud lapse uuringus osalemise vastu.

Kasutati paberankeete. Läbiviijale, kelleks oli kooli esindaja, selgitati e-posti teel läbiviimise protseduuri täpsemalt. Ankeedi täitmise eel paluti üle korrata ankeedis olevas pöördumises kirjapandud selgitus uuringu eesmärgi, ankeedi täitmise vabatahtlikkuse, anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse kohta. Läbiviijal paluti sulgeda ankeedid kohapeal, vahetult peale täitmist, ümbrikusse ja saata posti teel tagasi, kahe kooli puhul paluti ankeedid anda üle kohtumisel uuringu teostajaga. Ankeetide täitmine viidi kõikides koolides läbi ajavahemikul veebruar - märts 2014. Ankeedi täitmise ajaks oli arvestatud 20 minutit, valdaval osal õpilastest kulus selleks vähem aega, mõnel aga kuni 45 minutit.

Uurimise eetilise printsiibi täitmiseks pole uurimistulemused konkreetsete koolidega seotud. Eesmärgiks ei olnud hinnata konkreetseid koole, vaid tutvuda olemasoleva olukorraga erinevates koolitüüpides.

2.4. Andmeanalüüsi meetodid

Andmeanalüüsi meetodite valiku aluseks olid hüpoteesid. Andmetöötlus toimus andmetöötluspaketiga SPSS 22. Andmete töötlemisel kasutati kirjeldavat statistikat, gruppide võrdlemiseks Mann-Whitney U-testi ja hii-ruut testi. Koondtunnuste (psühholoogilise heaolu ploki 10 küsimust, füsioloogilise heaolu 5 küsimust, toimetuleku ploki 36 küsimust) arvutamiseks pöörati negatiivselt sõnastatud väited ja leiti vastavasse plokki kuuluvatest küsimustest mediaan. Koondtunnused moodustati TOIME uuringu eeskujul. Tulemuste visualiseerimiseks kasutati MS Excel programmi.

3. Uurimistulemused

3.1. Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud kooli kliima erinevatele aspektidele

Kooli eesmärgikindlust ja innovaativsust iseloomustavad väited on toodud tabelis 2. Waldorfkoolide õpilased nõustusid oluliselt sagedamini kui tavakoolide õpilased väidetega, et nende koolis katsetatakse uusi õpetamisviise ($U=1607,0$, $p<0,01$) ja et koolil on selged sihid ($U=1781,5$, $p<0,01$). Oluliselt harvemini kui tavakoolide õpilased nõustusid waldorfkoolide õpilased sellega, et koolis ollakse vanameelsed ($U=1625,5$, $p<0,01$).

Tabel 2. Kooli eesmärgikindlust ja innovaativsust puudutavate väidetega „nõus“ või „täiesti nõus“ olnud õpilaste osakaal (sagedus; %) koolitüüpide lõikes

	Waldorfkoolid		Tavakoolid		Statistik U väärts
	sagedus	%	sagedus	%	
Meie koolis katsetatakse uusi õpetamis- ja õppimisviise	47	70	33	47	1607,0**
Meie kool teab, mida ta tahab ja tal on selged sihid	56	80	44	61	1781,5**
Meie koolis ollakse vanameelsed ega muudeta õpetamisviise	16	24	34	48	1625,5**

Erinevus on oluline olulisusnivool ** $p<0,01$

Õpetaja suhtumist õppetunnis puudutavad väited on toodud tabelis 3. Waldorfkoolide õpilaste hinnangud olid kõikide väidete puhul kõrgemad kui tavakoolide õpilaste hinnangud.

Tabel 3. Õpetajate suhtumist puudutavate väidetega „nõus“ või „täiesti nõus“ olnud õpilaste osakaal (sagedus, %) koolitüüpide lõikes

	Waldorfkoolid		Tavakoolid		Statistik U väärtus
	sagedus	%	sagedus	%	
Õpetaja tunneb huvi Sinu õppimise vastu	49	70	24	34	1537,5**
Õpetaja võimaldab Sul avaldada oma arvamust	58	83	40	56	1360,0**
Õpetaja teeb palju õpilaste abistamiseks	56	82	27	39	1151,0**

Erinevus on oluline olulisusnivool ** $p < 0,01$

Tunnikorda ja distsipliini puudutavad väited on toodud tabelis 4. Waldorfkoolide õpilased nõustusid harvemini kui tavakoolide õpilased, et tundides on kära ja korralagedus ($U=1619,0$, $p < 0,01$) ning et õpilased ei saa tundides rahulikult töötada ($U=1198,0$, $p < 0,01$), kuid nad leidsid harvemini, et õpetaja nõuab õpilastelt pingsat tööd ($U=1594,0$, $p < 0,01$).

Tabel 4. Koolitüüpide lõikes õpilaste osakaal (sagedus, %), kes andsid tunnikorda ja distsipliini puudutavatele väidetele vastuse „enamikes tundides“ või „igas tunnis“

	Waldorfkoolid		Tavakoolid		Statistik U väärtus
	sagedus	%	sagedus	%	
Tundides on kära ja korralagedus	14	20	26	37	1619,0**
Õpilased ei saa tundides rahulikult töötada	8	12	32	46	1198,0**
Õpetaja nõuab õpilastelt pingsat tööd	32	46	53	77	1594,0**
Õpetaja peab tükk aega ootama, enne kui õpilased vait jäävad	30	43	37	53	2049,5

Erinevus on oluline olulisusnivool * $p < 0,01$

Suhteid õpilaste vahel hinnati koolitüübiti erinevalt. Väitega „Enamus saab omavahel hästi läbi“ nõustus 56 (80%) waldorfkoolide ja 39 (55%) tavakoolide õpilast. Väitega „Klassis on kambad, kus suheldakse peamiselt omavahel“ oli nõus 22 (31%) waldorfkoolide ja 45 (63%) tavakoolide õpilast. Ükski waldorfkooli õpilane ei nõustunud väitega „Klassis on õpilasi, kes on sageli teistega tülis“, tavakoolides nõustus 15 (21%) õpilast. Samuti ei nõustunud waldorfkoolide õpilased väitega „Paljud hoiavad omaette“, tavakoolides nõustus 8 (11%) õpilast. Erinevused waldorf- ja tavakoolide vahel osutusid hii-ruut testi kasutades statistiliselt oluliseks kõikide väidete puhul ($p < 0,01$). Lisaks märkis seitse waldorfkooli õpilast muu variandina, et kõik saavad omavahel hästi läbi/kõik on sõbrad ja üks tavakooli õpilane seletas, keda kiusatakse.

Abi saamisele ja pakkumisele ei ilmnunud Mann-Whitney U-testi põhjal statistilisi erinevusi koolitüüpide vahel. 51 (73%) waldorfkooli ja 42 (60%) tavakooli õpilast vastas, et

keegi on mõnikord pakkunud abi ilma küsimata, kui mõne ainega tekkis raskusi ($U=2115,5$, $p>0,05$) ning ise on pakkunud abi, kui kellelgi teisel tekkis mingi ainega raskusi vastavalt 63 (90%) ja 65 (92%) õpilast ($U=2410,0$, $p>0,05$).

Õppetöö koormust pidas waldorfkoolides sobivaks 41 (63%) õpilast, pidevalt või vahetevahel liiga väikseks pidas 8 (13%) ja pidevalt või vahetevahel liiga suureks 16 (25%) õpilast. Tavakoolides pidas koormust liiga suureks 54 (79%) õpilast, liiga väikseks pidas 3 (4%) ja sobivaks 11 (16%) õpilast. Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud õppetöö koormusele olid Mann-Whitney U-testi põhjal statistiliselt oluliselt erinevad ($U=976$, $p<0,01$).

Õpilastel paluti hinnata, kuivõrd oluliseks erinevaid väärtusi nende koolis peetakse. Tavakoolides peeti õpilaste hinnangul distsipliini olulisemaks kui waldorfkoolides ($U=1787,0$, $p<0,01$). Waldorfkoolides oli õpilaste hinnangul kõrgemalt kui tavakoolides hinnatud õpilaste tervis ($U=1459,0$, $p<0,01$), ausus ($U=1753,0$, $p<0,01$), head inimestevahelised suhted ($U=1358,5$, $p<0,01$), õpilaste turvalisus ($U=1586,0$, $p<0,01$), abivalmidus ja hoolivus ($U=1728,0$, $p<0,01$), püüd ennast täiustada ($U=1913,0$, $p<0,05$), koolirõõm ($U=1273,5$, $p<0,01$), sallivus ($U=1770,0$, $p<0,01$), otsiv vaim ja mõtteerksus ($U=1564,5$, $p<0,01$) (tabel 5).

Tabel 5. Õpilaste osakaal (sagedus, %), kelle hinnangul peetakse nimetatud väärtusi „tähtsaks“ või „väga tähtsaks“ ning väärtuste järjestus % alusel koolitüüpide lõikes

	Waldorfkoolid			Tavakoolid			statistik U väärtus
	sagedus	%	koht järjes- tuses % alusel	sagedus	%	koht järjes- tuses % alusel	
Õpilaste tervis	57	81	1.	35	49	10.	1459,0**
Ausus	55	81	2.	43	61	4.	1753,0**
Head inimestevahelised suhted	56	80	3.	37	52	8.	1358,5**
Õppeedukus	55	79	4.	59	83	1.	2116,5
Viisakus	54	79	5.	58	82	2.	2288,5
Õpilaste turvalisus	53	76	6.	39	55	5.	1586,0**
Abivalmidus, hoolivus	51	73	7.	39	54	6.	1728,0**
Püüd ennast täiustada	48	70	8.	35	50	9.	1913,0*
Koolirõõm	48	69	9.	21	30	13.-14.	1273,5**
Sallivus	46	66	10.	31	44	11.	1770,0**
Otsiv vaim, mõtteerksus	44	64	11.	27	39	12.	1564,5**
Laialdased teadmised, eruditsioon	38	59	12.	38	54	7.	2026,0
Distsipliin	36	51	13.	51	73	3.	1787,0**
Korrektne välimus	15	22	14.	21	30	13.-14.	2336,5

Erinevus on oluline olulisusnivool * $p<0,05$, ** $p<0,01$

3.2. *Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud oma heaolule*

Psühholoogilise heaolu puhul oli moodustatud koondtunnus kümnest väitest (mis mõõtsid kuivõrd koolis käimist ja tunde tajuti huvitavana, taheti koolis käia, hinnati heaks oma suhteid kaaslastega ja õpetajatega). Waldorfkoolide puhul nõustusid psühholoogilist heaolu väljenduvate väidetega 58 (83%) ning tavakoolide õpilastest 29 (41%). Mann-Whitney U-testiga ilmnes, et waldorfkoolide õpilaste hinnang oma psühholoogilisele heaolule oli oluliselt kõrgem kui tavakoolide õpilaste hinnang ($U=1272, 0, p<0,01$) ning erinevused olid statistiliselt olulised ka kõikide üksikküsimuste osas. Psühholoogilist heaolu puudutas ka küsimus õnnelikkuse kohta. Waldorfkoolide õpilastest pidas end õnnelikumaks võrreldes kaasõpilastega 18 (26%), tavakoolide õpilastest 13 (18%), vähem õnnelikuks pidas end waldorfkoolide õpilastest 6 (9%) ja tavakoolide õpilastest 14 (20%). Mann-Whitney U-testiga ilmnes, et erinevus ei olnud statistiliselt oluline ($U=2098,5, p>0,05$).

Füsioloogilise heaolu puhul oli moodustatud koondtunnus viiest väitest. Waldorfkoolide puhul väljendasid füsioloogilist heaolu (vähem füüsilisi kaebusi) 25 (36%) ning tavakoolide puhul 22 (31%) õpilastest. Mann-Whitney U-testiga ilmnes, et erinevus ei olnud statistiliselt oluline ($U=2203,0, p>0,05$).

3.3. *Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud oma toimetulekustrateegiatele*

Waldorfkoolide õpilastest 35 (50%) ja tavakoolide õpilastest 23 (32%) tavatseb nende enda hinnangul kasutada konstruktiivseid toimetulekuväideteid. Mann-Whitney U-testiga ilmnes, et waldorfkoolide õpilaste hinnang oma toimetulekustrateegiatele oli oluliselt kõrgem kui tavakoolide õpilaste hinnang ($U=1948,5, p<0,05$). Uuriti ka, kui sageli õpilased otsivad ebaõnnestumise puhul lohutust alkoholist, suitsetamisest, narkootikumidest, kohvist ja magusa söömisest (tabel 6).

Tabel 6. Koolitüüpide lõikes õpilaste osakaal (sagedus, %), kes otsivad pärast ebaedu lohutust alkoholist, suitsetamisest, narkootikumidest, kohvist ja magusa söömisest „mõnikord veerandis“ või „peaaegu alati“.

	Waldorfkoolid		Tavakoolid		Statistik U väärtus
	sagedus	%	sagedus	%	
Alkoholist	2	3	8	11	2045,5**
Suitsetamisest	0	0	5	7	2173,0*
Narkootikumidest	0	0	1	1	2380,0
Kohvist	6	9	21	30	1825,0**
Magusa söömisest	34	50	47	66	2117,0

Erinevus on oluline olulisusnivool * $p<0,05$, ** $p<0,01$

Küsitati ka kui sageli (kas „mitte kunagi“, „vahetevahel“ või „peaaegu alati“) otsivad õpilased abi Jumalalt ja kui sageli huumorist ning kui sageli teevad olukorra unustamiseks muid tegevusi. Jumala poole pöördub waldorfkoolide õpilastest enda hinnangul vahetevahel või peaaegu alati 14 (21%), tavakoolide õpilastest 8 (11%), Mann-Whitney U-testi põhjal pole erinevus statistiliselt oluline ($U=2164,0$, $p>0,05$). Huumorist leidis enda hinnangul abi 60 (86%) waldorfkoolide ja 51 (74%) tavakoolide õpilast, ka selles ei ilmnenud olulisi erinevusi ($U=2274,0$, $p>0,05$). Õpilasi, kes märkisid, et püüavad ebaõnnestumise puhul vahetevahel või peaaegu alati olukorda unustada (näiteks läheb kinno, istub teleka ette vms) oli waldorfkoolides 56 (80%) ja tavakoolides 67 (96%). Erinevus oli statistiliselt oluline ($U=1901,5$, $p<0,01$).

4. Arutelu

4.1. *Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud kooli kliima erinevatele aspektidele*

Esimene hüpotees oli: waldorfkoolide õpilaste hinnangud kooli kliima erinevatele aspektidele on kõrgemad kui tavakoolide õpilastel. Hüpotees ei leidnud kinnitust.

Kooli eesmärgikindlust ja innovaativsust puudutavale väidetele olid waldorfkoolide õpilaste hinnangud kõrgemad kui tavakoolide õpilaste hinnangud. Waldorfkoolide õpilased nõustusid sagedamini kui tavakoolide õpilased, et nende koolis katsetatakse uusi õpetamisviise, tavakoolides nõustus sellega alla poole õpilastest, mis on kooskõlas TOIME uuringu tulemustega (umbes 40 % 7. ja 9. klasside õpilastest nõustus) (Pallas, 2008, lk 40). Vanameelseks pidas õppemeetodeid vähem waldorfkoolide õpilasi kui tavakoolide õpilasi. Ilmselt võib nõustumist kooli innovaativsusega waldorfkoolide puhul seletada mitmekesiste õppemeetoditega ja õpetaja suure vabadusega õppekava lõplikul kujundamisel (Carlgrén, 1992; Steiner, 1994; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009), samuti õpetajate pideva enesearendustööga (Steiner, 2000; Waldorfpedagoogika, 1994). Ka kooli eesmärgikindlust hinnati waldorfkoolide õpilaste poolt suuremaks kui tavakoolide õpilaste poolt. Võib oletada, et erinevus waldorf- ja tavakoolide vahel tuleneb waldorfkoolidele omasest kooli kultuurist, mida iseloomustab ühtne maailmavaade ja alusväärtused (Sarv, s.a).

Õpetaja suhtumist õppetunnis puudutavale kõigile kolmele väitele olid waldorfkoolide õpilaste hinnangud kõrgemad kui tavakoolide õpilaste hinnangud. Positiivseid hinnanguid waldorfkoolide õpilaste poolt saab seletada sellega, et seal peetakse äärmiselt oluliseks õpetaja suhet õpilasega. Kui tavakoolis õpetab klassiõpetaja vaid algklassides, siis waldorfkoolis õpetab klassiõpetaja sama klassi esimesed kaheksa aastat, aja jooksul tekkiv

vastastikune usaldus õpetaja ja õpilaste vahel loob avatud ja tähelepaneliku õhkkonna (Waldorfpedagoogika, 1994). Tulemused on kooskõlas waldorfkoolide vilistlaste uuringu tulemustega – neist valdav enamus arvas, et õpetajad tundsid huvi nende arvamuste vastu (Valgepea & Sügis, 2012). Silmatorkav erinevus koolitüüpide vahel võib osaliselt tulla ka sellest, et uuringus osalenud tavakoolide klassid olid suuremad kui waldorfkoolide klassid – suures klassis jõuab õpetaja vähem igale õpilasele eraldi tähelepanu pöörata.

Tunnikorrale ja distsipliinile olid waldorfkoolide õpilaste hinnangud kõrgemad kui tavakoolide õpilaste hinnangud kahe väite puhul neljast. Kuigi waldorfkooli on peetud vahel vabakasvatusega kooliks, näitasid tulemused, et waldorfkoolide õpilastest enamus ei nõustunud negatiivsete väidetega tunni korra kohta. Ilmselt võib positiivseid hinnanguid pidada huvitava ja kaasahaarava õpetuse tulemuseks, mis tuleb lähtumisest eriomasest arenguteooriast, intellektuaalse, kunstilise ja praktilise õppe tasakaalustamisest, õpetuse eluga seotusest (Kuurme, 1999, 2011; Lindenberg, 1993; Sarv, 1995). Madalamaks võib pidada waldorfkoolide õpilaste hinnangut tunnikorrale ühe väite puhul: õpetaja nõuab tunnis pingsat tööd. Antud väitega nõustusid nad tavakoolide õpilastest harvemini. Samas tulemust võib samuti seletada sellega, et waldorfkoolis püütakse õppimine käivitada pigem huvi tekitamise kui nõudmise teel (Kuurme, 1999, 2011; Lindenberg, 1993).

Õppetöö koormust tajusid waldorfkoolide ja tavakoolide õpilased erinevalt. Waldorfkoolides pidas seda liiga suureks neljandik õpilastest, tavakoolides koguni 79%, mis on sarnane TOIME uuringu tulemustega, kus 69,1% 7. ja 9. klasside õpilastest hindas seda liiga suureks (Pallas, 2008, lk 13). Waldorfkoolides pidas enamus õpilastest koormust sobivaks, mida võib seletada tasakaalustatud õppepäevadega ja tundidega, kus rohkem vaimset pingutust teoreetilised, uue materjali omandamist nõudvad tegevused asetatakse esimesse poolde, harjutamine ja aktiivne tegutsemine teise poolde. Ilmselt tajutakse õppetöö koormust sobivana ka seetõttu, et waldorfkooli õppekava on üles ehitatud lähtuvalt eriomasest arenguteooriast ning ealiste ja individuaalsete eripäradega arvestamine on õppekava alustala (Lindenberg, 1993; Sarv, 1995; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009).

Hinnangute osas õpilaste omavahelistele suhetele olid koolitüüpide vahel samuti erinevused. Waldorfkoolide õpilased märkisid sagedamini kui tavakoolide õpilased, et enamus saab klassis omavahel hästi läbi ja harvemini, et klassis on kambad, omavahel ollakse tüüli või hoitakse omaette. Positiivsemaid hinnanguid omavahelistele suhetele waldorfkoolides võib seletada suure rõhuasetusega tundeelu ja sotsiaalsuse arendamisele (Carlgren, 1992; Lindenberg, 1993; Sarv, 1995, Ahmavaara, 1990, Waldorfpedagoogika,

1994). Ka Woods et.al. (2005) üldistused waldorfkoolide uuringutest, näitavad, et waldorfkooles iseloomustavad positiivsed ja vastastikku toetavad suhted.

Klassikaaslastelt abi saamise ja pakkumise osas hinnangud koolitüübiti ei erinenud. Kui muidu olid waldorfkooli õpilaste hinnangud suhetele kõrgemad, siis siin võivad hinnangud olla sarnasemad seetõttu, et waldorfkoolis ei teki õpilastel selliseid raskusi, kus nad ilma teiste abita hakkama ei saa ja et õpilast abistab vajadusel õpetaja, mis on kooskõlas ka antud uuringus ilmnenuga - valdav osa waldorfkoolide õpilastest arvas, et õpetaja teeb palju õpilaste abistamiseks.

Õpilaste heaolu seisukohalt on väga oluline, et omavahel oleks tasakaalustatud tulemustele ja protsessile keskendumine ning väärtuste lai spekter (Nelson & Prilleltensky, 2005, viidatud Ruus et al., 2007bj), seetõttu vaadeldi kuivõrd oluliseks peetakse õppeedukust võrreldes teiste väärtustega. Tulemused näitasid, et mõlemas koolitüübis peeti oluliseks õppeedukust, seda näitasid ka TOIME uuringu andmed, kus sarnaselt käesoleva uuringu tavakoolidega oli esimesel kohal õppeedukus (Pallas, 2008, lk 37-38). Käesolevas uuringus oli ka waldorfkoolide õpilaste arvates õppeedukus oluline, kuid asetus pingereas alles neljandale kohale. Tavakoolides peeti õpilaste hinnangul distsipliini olulisemaks kui waldorfkoolides. Waldorfkoolides oli õpilaste hinnangul kõrgemalt kui tavakoolides hinnatud õpilaste tervis, ausus, head inimestevahelised suhted, õpilaste turvalisus, abivalmidus ja hoolivus, püüd ennast täiustada, koolirõõm, sallivus, otsiv vaim ning mõtteerksus. Ilmselt võib seda seletada väärtuskasvatuse olulisuse ja pikaajalise kogemusega waldorfkoolides (Lindenberg, 1993; Pikksaar, 2011; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009), võrreldes tavakoolidega, millele heidetakse ette väärtuskasvatuse tahaplaanile jätmist (RP „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009–2013“).

Waldorfkoolide puhul on väärtuste esikolmikus õpilaste tervis, ausus ja head suhted. Ausus on kõrgel kohal ka tavakoolide puhul, nii antud uuringus (4. koht), kui TOIME uuringus (7. ja 9. klasside puhul 3. koht) (Pallas, 2008, lk 37-38). Heade suhete väärtustamisega on kooskõlas ka vilistlaste uuringute tulemused: Eesti waldorfkoolide vilistlaste väärtuste pingereas on esikohal inimsuhted, ka Saksamaa ja Ameerika uuringud näitavad, et vilistlased peavad inimsuheteid äärmiselt oluliseks (Valgepea & Sügis, 2012).

Tavakoolide puhul on esikolmikus õppeedukus, viisakus ja distsipliin. Distsipliini oluliseks pidamist tavakoolis võib ehk seletada sellega, et igapäevaselt on sellega probleeme, millele viitab antud uuringus tavakoolide õpilaste kriitiline hinnang tunnikorrale ja distsipliinile. Ka TOIME uuringus oli 7. ja 9. klasside puhul distsipliin väärtuste seas esirinnas – see oli 5. kohal ja 2. kohal oli seal samuti viisakus (Pallas, 2008, lk 37-38).

Koolirõõmu väärtustamine viitab sellele, kuivõrd üldiselt õpilaste heaolu koolis väärtustatakse. Waldorfkoolides arvab umbes 2/3 õpilastest, et koolirõõmu peetakse oluliseks, tavakoolides vaid umbes 1/3 õpilastest. TOIME uuringu tulemused on veidi positiivsemad - kuigi koolirõõm on viimasel, 14. kohal, peab seda oluliseks või väga oluliseks 41,5% 7. ja 9. klasside õpilastest (Pallas, 2008, lk 37-38). Siiski võib öelda, et antud uuringus osalenud tavakoolide ja TOIME uuringus osalenud koolide õpilaste hinnangud on väga sarnased.

4.2. *Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud oma heaolule*

Teine hüpotees oli: waldorfkoolide õpilaste hinnang oma psühholoogilisele heaolule on kõrgem kui tavakoolide õpilastel. Hüpotees leidis osaliselt kinnitust. Psühholoogilise heaolu koondtunnuse alusel, mis sisaldas erinevaid komponente, olid waldorfkoolide õpilaste hinnangud kõrgemad kui tavakoolide õpilaste hinnangud, ka kõikidele küsimuste puhul eraldi. Koondtunnusest eraldi, erineval skaalal, olnud küsimusele õnnelikkuse kohta antud vastused ei olnud waldorf- ja tavakoolide puhul erinevad.

Psühholoogilise heaolu koondtunnusesse kuulusid väited, mis näitasid, kuivõrd huvitavaks peavad õpilased koolis käimist ja õppimist. Waldorfkoolide õpilaste kõrgemaid hinnanguid võib seletada sellega, et waldorfpedagoogikas lähtutakse arenguastmetest, igal arenguperioodil pakutakse lapsele just seda, millele ta on kõige vastuvõtlikum ning väga oluliseks peetakse individuaalsete eripäradega arvestamist (Lindenberg, 1993; Sarv, 1995; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Kuna waldorfkoolis on tavakooliga võrreldes rohkem kunstilist ja praktilist tegevust (Põhikooli riiklik õppekava, 2010; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009), siis võib oletada, et tavakoolis tajuvad pigem vaid kognitiivselt võimekad õpilased õpet huvitavana ja tunnevad, et saavad avada oma tugevad küljed, kuid waldorfkoolis ka need õpilased, kes on tugevad käelistes ja kunstilistes tegevustes. Waldorfkoolis on erinevalt tavakoolist pikaajaliselt toimunud ainetevaheline integratsioon ja projektõpe (Lindenberg, 1993; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009), mistõttu võib eeldada, et õpe on eluga rohkem seotud ja köitvam kui tavakoolis.

Psühholoogilist heaolu väljendasid ka hinnangud suhetele. Kuna waldorfkoolis õpetab klassiõpetaja esimesed kaheksa aastat peaaegu kõiki aineid ja väga olulisel kohal on autoriteedikasvatus (Carlgren, 1992; Lindenberg, 1993; Sarv, 1995), siis ilmselt on kergem tekkima usalduslik suhe õpetaja(te)ga kui tavakoolis. Sellega on kooskõlas ka waldorfkoolide õpetajate uuringu tulemused, kus nad hindasid õpilastega läbisaamist väga heaks (Valgepea & Sügis, 2010, 2012). Waldorfkoolides on ette nähtud regulaarsed ühisüritused, õppekavas on

olulisel kohal tundeelu ja sotsiaalsete oskuste arendamine (Lindenberg, 1993; Ahmavaara, 1990), see aitab ilmselt kaasa sõprade leidmisele.

Psühholoogilise heaolu alla kuulusid ka väited üldise kooliga rahulolu kohta. Tulemused on kooskõlas Rootsi uuringuga, kus selgus samuti, et waldorfkooli õpilased olid oluliselt rohkem rahul koolitööga ja kooli keskkonnaga kui tavakoolide õpilased (Dahlin, 2007). Nii Eesti kui Saksa ja Ameerika waldorfkoolide vilistlaste uuringud näitavad, et tagantjärele hinnates tundis valdav enamus end koolis hästi. Samuti arvasid Eesti waldorfkoolide lapsevanemad (90% vastanutest), et lapsele meeldib koolis käia (Valgepea & Sügis, 2012). TOIME uuringu tulemuste põhjal võib oletada, et üldiselt peavad vanemad oma laste rahulolu väiksemaks. Nimelt ligi viiendik lapsevanematest arvas, et kool on koht, kuhu nende laps ei taha minna (Pallas, 2008, lk 52), ning vaid alla poole oli nõus, et enamik selle kooli õpetajaid suudab luua positiivse kooli kliima, ligi neljandikule tegid muret suhted õpetajatega (Ibid., lk 91- 94).

Kolmas hüpotees oli: waldorfkoolide õpilaste hinnang oma füsioloogilisele heaolule on kõrgem kui tavakoolide õpilastel. Hüpotees ei leidnud kinnitust. Kui mõelda sellele, kui erinevalt väärtustatakse waldorfkoolides ja tavakoolides õpilaste hinnangul tervist, siis võib oletada, et määratlusi „sageli“, „mõnikord“, „vahel harva“ (sellele kui sageli esineb füsioloogilisi kaebusi) mõistetakse erinevalt, seetõttu võib oletada, et vastused pole hästi võrreldavad.

4.3. *Waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangud oma toimetulekustrateegiatele*

Neljas hüpotees oli: waldorfkoolide õpilased omistavad endale konstruktiivsemaid toimetulekustrateegiad kui tavakoolide õpilased. Hüpotees leidis osaliselt kinnitust. Waldorfkoolide õpilaste hinnangud võrreldes tavakoolide õpilastega oma toimetulekustrateegiatele olid positiivsemad koondtunnuse puhul, mis oli moodustatud Skinneri ja Wellborni 36 väite põhjal, kuid lisaküsimuste puhul, mis puudutasid ebaõnnestumise puhul lohutuseks narkootikumide tarvitamist ja magusa söömist, erinevusi ei ilmnenud. Skinneri ja Wellborni (1997) järgi on kompetentsusvajadus ohus, kui õpilane tajub situatsiooni ennustamatuna, juhuslikuna, diskrimineerivana, ebaõiglasena; kui puudub informatsioon, kuidas soovitud tulemusteni jõuda; kui ta peab nõudmisi ülejõukäivaks või muul viisil tajub situatsiooni kaosena. Kuulusvajadus on ohus, kui ta tajub kooli kliimat külmana ja õpetajate vähest poolehoidu. Autonoomiavajaduse rahuldamist takistab surve käituda teatud viisil. Võib oletada, et kompetentsuse tunnet waldorfkoolide õpilaste hulgas aitab suurendada lähtumine waldorfpedagoogikale eriomasest arenguteooriast ja õpilase

individuaalsusest (Lindenberg, 1993, Sarv, 1995; Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009), mille tõttu on õpe ea- ja jõukohasem. Rütmilisus (tunni, päeva, aasta lõikes) waldorfkoolide õppekavas (Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009) võib aidata luua korrastatuse tunnet. Waldorfkoolis antav sõnaline põhjalik hinnang (Ibid.) annab tagasisidet ja aitab mõista kooli ootusi. Kui tavakoolis võib numbriline hindamine tekitada ebaõigluse ja diskrimineerimise tunnet, siis waldorfkoolis võib numbriliste hinnete puudumise tõttu olla seda vähem. Kuuluvusvajaduse rahuldamiseks võivad strateegiad olla paremini välja kujunenud seetõttu, et suhetele ja sotsiaalsete oskuste arendamisele pööratakse waldorfkoolis väga suurt tähelepanu (Carlgren, 1992; Lindenberg, 1993; Sarv, 1995; Ahmavaara, 1990, Waldorfpedagoogika, 1994). Autonomia tagamisele aitab kaasa ilmselt see, et waldorfkoolis ei püüta õpilase käitumist vormida mingite kindlate reeglite järgi, vaid lähtutakse sisemisest arenguvajadusest (Sarv, 1995; Wilkinson, 2006).

Tavakoolide õpilased leidsid ebaõnnestumise puhul sagedamini kui waldorfkooli õpilased lohutust alkoholist, suitsetamisest ja kohvi joomisest. Tulemus on kooskõlas sellega, et waldorfkoolide õpilaste arvates väärtustatakse võrreldes tavakoolide õpilastega tervist koolis kõrgemalt. Kui vahel peetakse waldorfkooli religioosseteks, siis antud andmed seda ei kinnita. Waldorfkoolide õpilased ei pöördu ebaõnnestumise puhul Jumala poole sagedamini kui tavakoolide õpilased.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et waldorfkoolide õpilaste hinnangud on mitmete koondtunnuste ja üksikküsimuste puhul kõrgemad kui tavakoolide õpilaste hinnangud. Vastupidine tendents esines vaid ühe küsimuse puhul. Kuna kooli kliima erinevad aspektid on seotud õpilase edukusega koolis ja mõjutavad seeläbi ka edasist käekäiku (Currie et al., 2004, viidatud Bradshaw, 2007j; Hascher, 2010; Ruus et al., 2007b; Sarv, 2013; Skinner & Wellborn, 1997), siis see tulemus on kooskõlas waldorfkoolide vilistlaste käekäigu uuringutega nii maailmas kui ka Eestis, mis näitavad, et waldorfkoolide lõpetajad on suhteliselt edukad edasi õppima asumises (Dahlin, 2007; Gerwin & Mitchell, 2007; Ribeiro & Pereira, 2007; Valgepea & Sügis, 2012), Rootsis läbiviidud uuringus leiti, et nad väidavad sagedamini, et on asunud edasi õppima ülikooli või kolledžisse võrdluses üldsuunaga munitsipaalkoolidega (Dahlin, 2007).

Antud uuringu puhul saab välja tuua mitmed piirangud. Reliaablus (Cronbachi alpha) füsioloogilise heaolu plokki puhul oli nõutust madalam: 0,69, seega tuleb antud tulemustesse suhtuda ettevaatlikult.

Kuigi ilmneseid erinevused waldorfkoolide ja tavakoolide õpilaste hinnangute vahel, võivad nende põhjusteks olla muud kooli faktorid peale erineva pedagoogilise lähenemise. Samuti võivad erinevuste põhjuseks olla koolivälised faktorid.

Edaspidi oleks huvipakkuv uurida isiksuse omaduste ja heaolu vahelisi seoseid waldorfkoolide ja tavakoolide võrdluses, mis aitaks mõista, kuidas sobivad erinevad koolitüübid erinevate omadustega õpilastele. Põhjendatud on kasutada ka kvalitatiivset meetodit õpilaste hinnangute uurimiseks, kuna waldorfkoolide õpilaste arv on suhteliselt väike. Uurida võiks ka, milliseid toimetulekustrateegiaid tavatsevad erinevate koolitüüpide vilistlased kasutada edaspidistes õpingutes nende endi hinnangul.

Töö praktilise väärtusena võib välja tuua, et kuna waldorfkoolide koolikeskkonnal on mitmeid erijooni, ning nende võimalikku positiivset mõju näitas ka käesolev uuring, võiks koolid ja õpetajad julgemalt kasutada waldorfkoolides toimivaid praktikaid. Näiteks traditsiooniliselt lapsevanematega ühisürituste ettevalmistamine ja läbiviimine, koolituste korraldamine lapsevanematele kasvatusel ja muudel teemadel, õpetajate regulaarne koostöö sisulistes küsimustes, igahommikune käitlemisrituaal, tundeelu ja tahet arendavad kunstilised ja praktilised tegevused, kujundaval hindamisel võtta eeskujuna waldorfkoolide laiapõhjalisest kirjeldavast hindamisest ja palju muud.

Kokkuvõte

Töö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on erinevused waldorf- ja tavakoolide õpilaste hinnangutes oma toimetulekustrateegiatele, heaolule koolis ja kooli kliima erinevatele aspektidele.

Töö teostamisel kasutati kvantitatiivset uurimismeetodit. Uuringus osalesid 7. ja 9. klassi õpilased (70 waldorfkooli ja 71 tavakooli õpilast). Hinnangute saamiseks kasutati TLÜ kasvatuseduskonna sihtfinantseeritava teadusteema „Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek“ projekti raames välja töötatud ankeeti, mida kohandati käesolevale uuringule.

Käesolevas uuringus selgus, et waldorfkoolide õpilaste hinnangud on mitmete koondtunnuste ja üksikküsimuste puhul kõrgemad kui tavakoolide õpilaste hinnangud. Vastupidine tendents esines vaid ühe küsimuse puhul. Waldorfkoolide õpilaste hinnang oma psühholoogilisele heaolule oli koondtunnuste alusel kõrgem kui tavakoolide õpilastel, erinevust ei ilmnenu ühe psühholoogilist heaolu väljendava lisaküsimuse puhul. Füsioloogilise heaolu osas erinevust koolitüüpide vahel ei leitud.

Skinneri ja Wellborni toimetulekureaktsioone mõõtvast instrumendi alusel kasutasid waldorfkoolide õpilased õppimises raskustega kokku puutudes enda hinnangul

konstruktiivsemaid toimetulekustrateegiaid kui tavakoolide õpilased. Toimetulekut puudutavad lisaküsimused näitasid, et waldorfkoolide õpilased kasutasid enda hinnangul harvemini mõnda ebakonstruktiivset toimetulekustrateegiat (alkoholi tarbimine, suitsetamine, kohvi joomine).

Waldorfkoolide õpilased andsid sagedamini kui tavakoolide õpilased positiivseid hinnanguid kooli kliima erinevatele aspektidele: õpetaja suhtumine koolitunnis, õpilaste omavahelised suhted ning kooli innovaatus ja eesmärgikindlus. Võrreldes tavakoolidega, peeti waldorfkoolide õpilaste hinnangul koolis olulisemaks mitmeid niinimetatud pehmeid väärtusi.

Antud uuringu tulemused näitasid mitmeid erinevusi waldorfkoolide ja tavakoolide õpilaste hinnangutes. Kuigi tulemuste erinevus ei pruugi tuleneda vaid erinevast koolitüübist, võib siiski oletada, et waldorfkoolide eripärad soodustavad positiivse kooli kliima loomist ning õpilaste heaolu ja toimetulekut. Antud valim ei võimalda teha üldistusi Eestile.

Summary

Student Evaluations of Well-being, Coping, and School Climate in a Comparison between Waldorf and mainstream Schools

The aim of this study was to investigate the differences between Waldorf and mainstream schools regarding students' evaluations of coping strategies and well-being at school, as well as different aspects of the school climate.

The quantitative research method is used. The study includes 70 students from 4 Waldorf schools and 71 students from 2 mainstream schools from 7th and 9th grades. For collecting the students' evaluations, a self-report questionnaire was used, which was developed in a project of the Department of Educational Sciences of Tallinn University entitled *School, the developmental environment, and student coping*. The questionnaire was adapted to the current study.

The results reveal that Waldorf schools students gave higher evaluations for many aspects compared to mainstream schools students, and the opposite tendency was found only regarding a single question. Waldorf schools students gave higher evaluations for their psychological well-being based on an aggregated characteristic, compared to mainstream school students, and the differences were not statistically important regarding only one question besides the aggregated characteristic. No differences between school types were found in evaluations for physiological well-being.

When confronting difficulties in the academic domain, Waldorf school students reported using more constructive coping strategies compared to mainstream school students, according to evaluations collected using the Skinner and Wellborn instrument. Other questions regarding coping showed that they reported using some non-constructive strategies (consuming alcohol, smoking, drinking coffee) less often than mainstream school students.

Waldorf school students' evaluations of school climate were higher than mainstream school students in many different aspects: teachers' attitudes in the lessons towards students, peer relations in the class, school innovativeness, and strength of purpose. Waldorf students agreed more often than mainstream school students that values like human relations, health, honesty and many other soft values were highly esteemed in their schools.

The results of the current study revealed many differences between Waldorf and mainstream school students' evaluations. Although the differences do not necessarily follow from different school type, we can still assume that the special characteristics of Waldorf schools contribute to positive school climate, students' well-being and coping. The current sample does not allow generalizations to be made to Estonia at large.

Tänuõnad

Töö autor tänab TOIME uuringu meeskonda ankeedi kasutamise loa eest, koolide esindajaid ja uuringus osalenud õpilasi.

Autorsuse kinnitus

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

Allkiri

Kuupäev

Kasutatud kirjandus

Aasvee, K., & Rummo, T. L. (2008). Õpilaste heaolu ja tervis. L. Haugas (Toim), *Lapsed. Children* (lk 39-51). Tallinn: Statistikaamet.

Ahmavaara, U. (1990). *Steiner-kooli põhihooned*. Tallinn: Eesti Antroposofiiline Selts.

Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). *An Index of Child Well-being in the European Union*. Retrieved from http://www.lastekaitseliit.ee/public/index_wellbeing.pdf.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. England: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3 (2nd ed.). Oxford: Elsevier. Reprinted in: Guivan, M. & Cole, M (Eds). (1993). *Readings on the development of children* (2nd ed.). (pp 37-43). NY: Freeman. Retrieved from <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>.

Carlgren, F. (1992). *Vabaduskasvatust*. Tallinn: Eesti Õppekirjanduse Keskus.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). (pp 264-271). London; New York: Routledge.

Cooper, B.S. (1998). Alternative Schools and Programs. In T. Husen, T.N. Postlethwaite, B.R. Clark (Eds.), *Education: The Complete Encyclopedia*. (CD ROM).

Cowen, E. L. (2000). Community psychology and routes to psychological wellness. In J. Rappaport, E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology*. KluwerCowen. Retrieved from http://books.google.ee/books?id=jta8Y0ggiFEC&printsec=frontcover&dq=isbn:0306461609&source=gbs_book_other_versions#v=onepage&q&f=false.

Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School– Cultivating Humanity?* Retrieved from http://www.steinerwaldorfeurope.org/wren/documents/Waldorf_School_Evaluation.pdf.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Fontana Press, London.

Gerwin, D., & Mitchell D. (2007). *Survey of Waldorf Graduates Phase II. Research Institute for Waldorf Education*. Retrieved from http://www.steinerwaldorfeurope.org/wren/documents/phase_II_03-08-07.pdf.

Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2010). Külalastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925>.

Hascher, T. (2010). Wellbeing. In P. Peterson, E. Baker, & McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 6 (3rd ed.). (pp. 732-738). Amsterdam: Elsevier Academic Press.

- Henno, I., Reiska, P., & Ruus, V-R. (2008). *Üldhariduse olukorrast hariduse tulevikukujundajatele*. RiTo 18. Külastatud aadressil <http://www.riigikogu.ee/rito/index.php?id=13586>.
- Huebner, S. (2010). Students and Their Schooling: Does Happiness Matter? *NASP Communiqué* 39, (2). Retrieved from <http://www.nasponline.org/publications/cq/39/2/HappinessMatter.aspx>.
- Kallasmaa, T. (2003). Isiksus ja kohanemine. J. Allik, A. Realo, & K. Konstabel (Toim), *Isiksusepsühholoogia* (lk 139-168). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutsar, D. (2009). Lapse elukvaliteet. *Eesti inimarengu aruanne 2008* (lk 69-74). Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.
- Kuurme, T. (1999). Aja vaim ja reformpedagoogika. *Akadeemia*, 11, 2381-2391.
- Kuurme, T. (2011). Väärtusparadoksides, väärtusvalikutest ja väärtusvõimalustest erinevate pedagoogiliste kontseptsioonide näitel. T. Kuurme (Toim). *Kõneldud ja elatud väärtused erinevates pedagoogilistes kultuurides* (lk 71-103). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituut.
- Larrison, A.L., & VanVooren, C. (2012). *Holistic Education in the Public Sector: Examining Parent's Perceptions of Waldorf Charters*. Retrieved from https://www.academia.edu/1584938/Holistic_Education_in_the_Public_Sector_Examining_Parents_Perceptions_of_Waldorf_Charters.
- Lindenberg, C. (1993). *Waldorfkoolid: hirmuta õppida, eneseteadlikult tegutseda*. Tallinn: Eesti õppekirjanduse keskus.
- Mikser, R. (2013a). Alternatiivpedagoogika. R. Mikser (Toim). *Haridusleksikon* (lk 23 – 28). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Mikser, R. (2013b). Alternatiivpedagoogilised kontseptsioonid. R. Mikser (Toim). *Haridusleksikon* (lk 29 – 35). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Ogletree, E.J. (1998). *International Survey of the Status of Waldorf Schools*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438075.pdf>.
- Pallas, L. (2008). *Kooli õpikeskkond ja õpilaste toimetulek. Ankeet õpilasele. Tabelid*. Sarv, E-S, Pallas, L. *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolist*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus (CD).
- Peters, P. (2011). *Koolivägivald ja -kiusamine waldorf- ning tavakoolides: võrdlusuuring*. Magistritöö. Tartu Ülikool, Tartu.
- Pikksaar, E. (2011). Waldorfkoolide kontseptuaalsed väärtused, nende teostumine ja uurimine. T. Kuurme (Toim). *Kõneldud ja elatud väärtused erinevates pedagoogilistes kultuurides* (lk 120-141). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituut.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/111072013002>

Põhikooli riiklik õppekava. (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.

Ribeiro, W. & Pereira, J.P. (2007). *Seven “myths” about the social participation of Waldorf graduates*. Retrieved from <http://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/WESevenMyths.pdf>.

Riiklik Programm „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009–2013“. Külastatud aadressil http://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/eesti_uhiskonna_vaartusarendus_2009-2013_0.pdf.

Riismaa, H. (2012). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana õpilase pilgu läbi Tallinna koolide näitel*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.

Ruus, V-R., Sarv, E-S., & Pallas, L. (2007a). *Uuring Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek. Õpilase ankeet. Koolide kohtade tabel*. Käsikiri, autorite valduses.

Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E-S., & Veisson, A. (2007b). *Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis*. T. Kuurme (Toim), *Eesti kool 21.sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek* (lk 17-55). Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Sakk, M. (2013). *Õpilaste, lapsevanemate ning õpetajate hinnangud õpilaste toimetulekule kooli kontekstis eesti ja vene õppekeelega koolide põhikooli II astmes*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Sarv, E-S. (s.a). *Alternatiivpedagoogikatest ja kaasajast*. Käsikiri.

Sarv, E-S. (1995). *Steinerpedagoogikast. TÜ tudengitele konspekt*. Käsikiri.

Sarv, E-S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolist*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Sarv, E-S. (2011). *Koolikultuur*. Külastatud aadressil <http://www.scribd.com/doc/84804430/Sarv-Ene-Silvia-Koolikultuur>.

Sarv, E-S. (2013). *Kooli kliima ja kooli kultuur*. R. Mikser (Toim). *Haridusleksikon* (lk 151 – 157). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

School Climate Research Summary (2010). Retrieved from <http://www.community-matters.org/downloads/SchoolClimateChangeJan2010.pdf>.

Shumaker, D.M, & Heckel, R.V. (2009). *Koolide roll iseloomu arendamises*. M. Pöder, M. Sutrop, & P. Valk (Toim). *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik* (lk 214-253). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Skinner, E.A., & Wellborn, J.G. (1997). *Children's Coping in the Academic Domain*. In S.A. Wolchik, I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of Children's Coping with Common Stressors: Linking Theory and Intervention* (pp. 387-422). New York: Plenum Press. Retrieved from

<http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu.psy/files/Assessment-4-Children%27s-coping-in-the-academic-domain--Skinner-Wellborn--1997.pdf>.

Steiner, R. (1993). Social Threefolding. In R. Seddon (Eds), „*Understanding the Human Being*“, *selected writings of Rudolf Steiner.ch 7 – Reordering of Society*. Bristol: Rudolf Steiner Press. Retrieved from <http://home.earthlink.net/~johnrpenner/Articles/Steiner-Social.html>.

Steiner, R. (1994). *Kasvatuskunst. Metoodilisi ja didaktilisi nõuandeid*. Tallinn: Librarius.

Steiner, R. (2000). *Lapse kasvatamine vaimuteaduse vaatekohast*. Tallinn: Eesti Antroposoofilise Seltsi Kirjastus.

Sternberg, R.J. (2010). Intelligence. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education, 5* (3rd ed.). (pp 184–190). Amsterdam: Elsevier Academic Press.

Sutrop, M., & Kraav, I. (2010). Koolinoorte väärtused ja väärtuskasvatus. *Eesti inimarengu aruanne 2008* (lk 122-127). Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.

Unt, I. (2013). Didaktika. R. Mikser (Toim). *Haridusleksikon* (lk 48 – 53). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Teras, R. (2010). *Toetava keskkonna loomine murdeealise arengule waldorf- ja tavakooli võrdluses*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, Tartu.

Valgepea, M, Sügis, M. (2010). *Uuring „Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest“*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10154>.

Valgepea, M, Sügis, M. (2012). *Uuring „Eesti waldorfkoolide vilistlaste hinnang haridusele“*. Külastatud aadressil <http://waldorf.ee/failid/vilistlaste-uuring-aprill2012.pdf>.

Viigipuu, A. (1998). *Tava- ja waldorfkooli õpilaste ängistusest*. Lõputöö. TPÜ, Tallinn.

Veisson, M., Pallas, L., Ruus, V-R., & Ots, L. (2007). Eesti õpilaste ja õpetajate toimetulekumustrid. T. Kuurme (Toim), *Eesti kool 21.sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek* (lk 59-72). Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Volmer, K. (2011). Pedagoogilise kolleegiumi koosolek – sisuline või formaalne töö? T. Kuurme (Toim). *Kõneldud ja elatud väärtused erinevates pedagoogilistes kultuurides* (lk 226-230). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituut.

Waldorf Education. The Waldorf Curriculum. (s.a.). Retrieved from http://www.whywaldorfworks.org/02_W_Education/curriculum.asp.

Waldorf World List 2013. Waldorf and Rudolf Steiner Schools and Teacher Training Centers worldwide. Retrieved from www.freunde-waldorf.de/.../Waldorf_World_List/Wal.

Waldorfkoolide avatud raamõppekava. (2009). Külastatud aadressil
http://waldorf.ee/failid/waldorfkoolide_raamoppekava.pdf

Waldorfpedagoogika. (1994). Näituse kataloog UNESCO rahvusvahelise hariduskonverentsi
44.istungjärguks.

Wilkinson, R. (2006). *Steinerpedagoogika vaimne aluspõhi*. Tallinn: Valgusesaar.

Woods, P., Ashley, M., & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. Retrieved from
www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR645.pdf.

Õppeasutuste ja õppurite kohta käiv statistika. (2014). Külastatud aadressil
<http://www.hm.ee/index.php?048055>.

Üldharidussüsteemi arengukava aastateks 2007-2013 perioodiks 2011-2013 (s.a). Külastatud
aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11474>

Lisa 1. Uuringu instrument

Lp õpilane

Olen Ingrid Leinus, õpin Tartu Ülikooli magistriõppes. Palun Sinu abi uurimuse läbiviimisel, mis püüab välja selgitada, kuidas õpilased ennast koolis tunnevad ja kuidas raskustega kokku puutudes käituvad. Oma nime pole vaja ankeedile kirjutada. Tulemusi kasutatakse ainult üldistatult, ka kooli nime ei avaldata.

Palun Sul vastata igale küsimusele. Palun tõmba ring ümber Sinu jaoks sobiva vastusevariandi numbrile.

1. Allpool leiad mõtteid õppimise ja õpetajate kohta. Palun märgi, mil määral Sa nendega nõustud.

	Ei ole üldse nõus	Ei ole nõus	Olen nõus	Täiesti nõus
1.1 Mulle meeldib õppida koos teistega	1	2	3	4
1.2 Mulle meeldib rühmatöös teisi aidata	1	2	3	4
1.3 Kui töötame mingi ülesande või projekti kallal, tasub ühendada kõigi osaliste ideed	1	2	3	4
1.4 Ma tahaksin olla milleski esimene, parim	1	2	3	4
1.5 Saan tunnis avada oma tugevad küljed	1	2	3	4
1.6 Tunnid on enamasti huvitavad	1	2	3	4
1.7 Tunnis on enam tuupimist kui mitmekesisist tegevust	1	2	3	4
1.8 Mul on koolis õpetaja(d), keda võin täielikult usaldada ja kelle poole võin oma murega pöörduda	1	2	3	4
1.9 On õpetaja(id), kes mind ei salli	1	2	3	4

2. Kool on koht ...	Ei ole üldse nõus	Ei ole nõus	Olen nõus	Täiesti nõus
2.1 kus mul on tihti igav	1	2	3	4
2.2 kuhu ma ei taha minna	1	2	3	4
2.3 kus tunnen, et olen üksik	1	2	3	4
2.4 kuhu ma kuulun	1	2	3	4
2.5 kus leian kergesti sõpru	1	2	3	4

3. Kui õnnelikuks pead ennast kaasõpilastega võrreldes? (Tõmba oma valikule ring ümber)

1. Palju õnnelikumaks
2. Veidi õnnelikumaks
3. Sama õnnelikuks
4. Veidi vähem õnnelikuks
5. Palju vähem õnnelikuks

4. Kuidas iseloomustaksid suhteid oma klassi õpilaste vahel? (võib olla mitu vastust)

- 1 Enamus saab omavahel hästi läbi
- 2 Klassis on kambad, kus suheldakse peamiselt omavahel
- 3 Klassis on õpilasi, kes on sageli teistega tülis
- 4 Paljud hoiavad omaette
- 5 Midagi muud (mis?)
- 6 Raske öelda

5. Kui Sul tekib mõne õppeainega raskusi, kas saad abi mõnelt oma klassikaaslaselt?

1. Saan alati, kui olen küsinud
2. Mõnikord saan, kui olen küsinud
3. Enamasti ei saa, kuigi olen küsinud
4. Ma pole neilt küsinud, kuigi vajaksin abi
5. Ma pole klassikaaslaste abi vajanud
6. Midagi muud

6. Kas on juhtunud, et keegi on pakkunud Sulle ise, ilma küsimata oma abi, kui Sul tekkis mingi ainega raskusi?

1. Ei, mitte kunagi
2. Jah, mõnikord
3. Jah

7. Kas Sa ise pakud abi, kui kellelgi on mingi ainega raskusi?

1. Ei, mitte kunagi
2. Jah, mõnikord
3. Jah

8. Kas õppetöö koormus on Sinu jaoks

1. Pidevalt liiga väike
2. Vahetevahel liiga väike
3. Sobiv
4. Vahetevahel liiga suur
5. Pidevalt liiga suur

9. Kui sageli Sa tunned/Sul on

	Mitte kunagi	Vahel harva	Mõnikord	Sageli	Pidevalt
9.1 Peavalu	1	2	3	4	5
9.2 Kõhuvalu	1	2	3	4	5
9.3 Nohu	1	2	3	4	5
9.4 End väsinuna	1	2	3	4	5
9.5 End juba hommikul väsinuna	1	2	3	4	5

10. Kui Sul on õppimises kehvasti läinud, siis mis on tavaliselt Sinu esimene mõte?

Mõtlen kõigepealt:	See pole üldse minu moodi	Vaevast, et see minu kohta käib	Ei oska öelda	See võib vahel minu kohta käia	See on just minu moodi
10.1 Kellelt võiksin abi küsida?	1	2	3	4	5
10.2 Keda see huvitab!	1	2	3	4	5
10.3 Kust järgmisel korral sedalaadi olukorras abi leida?	1	2	3	4	5
10.4 Ma ei taha ühtki inimest näha.	1	2	3	4	5
10.5 See paneb mind end rohkem pingutama.	1	2	3	4	5
10.6 Ma ei taha enam üldse midagi teha.	1	2	3	4	5
10.7 Tegelen sellega mõni teine kord.	1	2	3	4	5
10.8 Pean otsustama, kas sellega üldse tasubki veel jännata.	1	2	3	4	5
10.9 Nüüd see jääbki mind kummitama.	1	2	3	4	5
10.10 Mõtlen, mis kasu see mulle tulevikus tuua võiks.	1	2	3	4	5
10.11 Kellele seda kooli üldse vaja on!	1	2	3	4	5

11. Millised meeleolud Sind kõigepealt valdavad, kui koolis kehvasti läheb?

Mind valdavad kõigepealt järgmised meeleolud:	See pole üldse minu moodi	Vaevalt, et see minu kohta käib	Ei oska öelda	See võib vahel minu kohta käia	See on just minu moodi
11.1 Kui hea, et mu õpetaja on lähedal.	1	2	3	4	5
11.2 Mul on endast kahju.	1	2	3	4	5
11.3 Ma sooviksin rääkida kellegagi, kes mu tuju tõstab.	1	2	3	4	5
11.4 Kes hoolib sellest, mida teine mõtleb või tunneb!	1	2	3	4	5
11.5 Ütlen endale: sa oled võimeline sellest murest üle saama!	1	2	3	4	5
11.6 Ütlen endale: Seda sa küll ei suuda!	1	2	3	4	5
11.7 Lõppude lõpuks ajan ma ikkagi kõik korda!	1	2	3	4	5
11.8 Tundub, et see jääb minust küll tegemata.	1	2	3	4	5
11.9 Mõtlen, mida ma kõigest hoolimata siiski korda saatsin.	1	2	3	4	5
11.10 Süüdistan iseennast, et ei töötanud niipalju kui vaja.	1	2	3	4	5
11.11 Ütlen, et elus juhtub kõike.	1	2	3	4	5
11.12 Viga polnud minus, vaid ülesandes.	1	2	3	4	5

12. Kuidas toimid kui Sind tabab õppimises ebaedu?

Ebaõnnestumise puhul iseloomustab minu käitumist:	See pole üldse minu moodi	Vaevalt, et see minu kohta käib	Ei oska öelda	See võib vahel minu kohta käia	See on just minu moodi
12.1 Töötan selle asja kallal edasi kellegagi, kes mulle meeldib.	1	2	3	4	5
12.2 Ma püüan leida kedagi, kes selle probleemi minu eest lahendaks.	1	2	3	4	5
12.3 Ma arutan seda õpetajaga.	1	2	3	4	5
12.4 Püüan, et keegi sellest teada ei saaks.	1	2	3	4	5

12.5 Ma proovin leida uusi lahendusi, kuidas seda teha.	1	2	3	4	5
12.6 Olen nagu halvatud ega tee midagi.	1	2	3	4	5
12.7 Püüan selle kohta rohkem teada saada.	1	2	3	4	5
12.8 Püüan probleemi eest põgeneda, eemale hoida.	1	2	3	4	5
12.9 Ma ei tegele sellega praegu, kuid tulen probleemi juurde hiljem tagasi.	1	2	3	4	5
12.10 Tegelen sellega veel ja veel.	1	2	3	4	5
12.11 Hetkel ma lepin sellega.	1	2	3	4	5
12.12 Ma löön midagi puruks.	1	2	3	4	5

13. Kui sageli tuleb ette, et pärast ebaedu õppimises otsid lohutust

	Mitte kunagi	Mõni kord aastas	Mõni kord veerandis	Peaaegu alati
13.1 Alkoholist	1	2	3	4
13.2 Suitsetamisest	1	2	3	4
13.3 Narkootikumidest	1	2	3	4
13.4 Kohvist	1	2	3	4
13.5 Magusa söömisest	1	2	3	4

14. Kas ja kui tihti leiad ebaõnnestumise puhul koolitöös lohutust Jumalalt, palvetades tema poole?

1. Mitte kunagi
2. Vahetevahel
3. Peaaegu alati

15. Kas ja kui tihti leiad ebaõnnestumise puhul koolitöös huumorist, sellest, et heidad enda ja oma olukorra üle nalja?

1. Mitte kunagi
2. Vahetevahel
3. Peaaegu alati

16. Kas ja kui tihti leiad ebaõnnestumise puhul koolitöös abi sellest, et püüad olukorda unustada (näiteks lähed kinno, istud teleka ette, mängid arvutimänge vms)?

1. Mitte kunagi
2. Vahetevahel
3. Peaaegu alati

17. Mõned küsimused Sinu kooli kohta.

	Ei ole üldse nõus	Ei ole nõus	Olen nõus	Täiesti nõus
17.1 Meie koolis katsetatakse uusi õpetamis- ja õppimisviise	1	2	3	4
17.2 Meie koolis ollakse vanameelsed ega muudeta õpetamisviise	1	2	3	4
17.3 Meie koolil on auväärased traditsioonid	1	2	3	4
17.4 Meie kool teab, mida ta tahab ja tal on selged sihid	1	2	3	4

18. Kui tähtsaks peetakse Sinu koolis

	Üldse mitte tähtsaks	Vähe- tähtsaks	Nii ja naa	Täht- saks	Väga täht- saks
18.1 Õpilaste turvalisust	1	2	3	4	5
18.2 Õppeedukust	1	2	3	4	5
18.3 Õpilaste tervist	1	2	3	4	5
18.4 Häid inimestevahelisi suhteid	1	2	3	4	5
18.5 Viisakust	1	2	3	4	5
18.6 Korrektset välimust	1	2	3	4	5
18.7 Ausust	1	2	3	4	5
18.8 Abivalmidust, hoolivust	1	2	3	4	5
18.9 Koolirõõmu	1	2	3	4	5
18.10 Distsipliini	1	2	3	4	5
18.11 Otsivat vaimu, mõtteerksust	1	2	3	4	5
18.12 Sallivust	1	2	3	4	5
18.13 Laialdasi teadmisi, eruditsiooni	1	2	3	4	5
18.14 Püüet ennast täiustada	1	2	3	4	5

19. Ma olen

1. tüdruk
2. poiss

20. Käin oma koolis alates klassist.

21. Palun tõmba ring ümber sobivale variandile, võid valida mitu varianti

22. Tulin waldorfkooli, sest*

- a) Õde/vend õpib waldorfkoolis
- b) Tahtsin õppida waldorfkoolis
- c) Vanemad pooldavad waldorfpedagoogikat
- d) Eelmises koolis mulle ei meeldinud
- e) Eelmises koolis olid õppimisele liiga suured nõudmised
- f) Tervislikud põhjused
- g) Muu.....

*küsimus oli ainult waldorfkoolide õpilastele

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Ingrid Leinus (sünnikuupäev: 02.02.1978)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
Õpilaste hinnangud kooli kliimale, enda heaolule ja toimetulekule waldorf- ja tavakoolide
võrdluses,

mille juhendajateks on Ene-Silvia Sarv, Piret Luik

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, 23.mail (*kuupäev*)