

ÕPILASTE TÕLGENDUSI OMA ROLLIST KASVATUSE MUUTUNUD RÕHUASETUSTE TAUSTAL

Tiiu Kuurme

Abstract

Artiklis on seatud eesmärgiks uurida kasvatuses tänapäevase humanistliku ideestiku suhet õpilase rolli, nii nagu noored seda ise tajuvad. Kõigepealt analüüsitakse kasvatuses kui suhtemõiste traditsioonilist humanistlikku ideestikku ja selle tänapäevaseid rõhuasetusi. Kasvatuse pelgalt teleoloogilist iseloomu järgides ehk pidades silmas soovitud inimese kuvandit, võib kasvatusena kogetav tegelikult toimida isiksust piirava ning ahistavana. Head kasvatust mõistetakse tänapäevastes teoreetilistes arusaamades kui kasvavale noorele inimesele arenguvõimalusi pakkuvaid häid kogemusi, mida iseloomustab dialoogiline iseloom. Seejärel kirjeldatakse erinevaid koolitüüpe ja vanuserühmi esindavate noorte tõlgendusi õpilase rollist koolis ning nende suhestumist sellega. Õpilase roll noorte pilgu läbi kannab eneses valdavalt traditsioonilisi tunnusoone, milles esiplaanil nõutud viisil käitumine ja headele hinnetele õppimine. Samas ei taju noored, et taoline roll nende isiksusena avaldumist ahistab, kuivõrd rolli nõuded ei puuduta nende siseilma ega maailmavaadet. Tänapäevane soovitud kuvand kasvatuses kirjeldatud rollipildis ei realiseeru. Kuivõrd võib siiski selle mõningaseks eelduseks lugeda inimsuhetega seotud isikuomaduste suuremat väärtustumist. Nii on õpilase traditsiooniline roll postsovetliku eesti koolis ilmutanud suuremat jätkusuutlikkust kui kasvatuses humanistlikud ideed.

Võtmesõnad: kasvatus, sotsialiseerumine, kasvatuses humanistlik ideestik, dialoogilisus, õpilase roll, koolitegelikkus, habitus.

Sissejuhatuseks

“Õpetaja, ole meiega inimene”, “Ja võta meidki kui inimesi”. Need ühes koolikogemuse uuringus kordunud pöördumised õpilaste tekstides (Kuurme 2004) viisid uurija järelduseni, et koolirollid justkui taandaksid inimeses inimest, samas on hariduse deklareeritud missioon modernismi humanistlikus ideestikus inimese järjest rohkem inimeseks saamine. Õpilase rollis olemine on lastele ja noortele vältimatu läbipääsukanal ühiskonda ehk kohustuslik sotsialiseerumise viis. Rolle on peetud institutsioonide baasiks ühiskonnas. Rolli all mõistetakse inimese sotsiaalse positsiooniga seonduvaid käitumisootusi, mille alused leiame nii institutsiooni enese kui ka ühiskonna väärtustes ja normides. Rolliootustes tuginetakse kinnistunud käsitustele erinevate rollide iseloomust, võib rääkida ka rollide instrumentariumist, mille all mõeldakse neid sisemisi ja väliseid tunnusoone, mis olemuslikult rolli juurde kuuluvad (Antikainen, Rinne, Koski 2000).

Õpilase rollil on muudega võrreldes oma eripära, õpilase roll annab õigustuse institutsionaalsele kasvatuses ehk selle rolliga seotud intentsioon on muutunud isiksuses ja tema iseseisvus. Kasvatust võib mõista kui ideedest ja taotlustest suunatud iidset inimpraktikat noore põlvkonna sissejuhatamiseks ellu. Kooliseinte vahel on tal traditsiooniliselt olnud enesestmõistetav koht.

Paraku räägitakse täna kooliga seonduvalt üha vähem kasvatuses ja üha rohkem sotsialiseerimisest. Üheks hetkeparadoksiks võibki lugeda, et rohketele kasvatusprobleemidele vaatamata on kasvatus tänases tegelikkuses ise hakanud kaduma. (Siljander 2000, Vuorikoski 2003). Sotsialiseerimise mõiste aga ei hõlma kogu seda rikkalikku tähendusvälja, mis seondub inimese individuaalsuseks kujunemisega ja tunneb end koduselt just kasvatuses mõiste rüpes: hoolisuse tervikarengu eest, tema sisemiste potentsiaalide avanemine, kasvatusvastutus, arengutingimuste loomine, kasvatussuhe jne. Värris käsitatuna asetatakse sotsialiseerimise käigus rõhuasetus konventsionaalsetele viisidele, normidele, moraalpõhimõtetele, ent mitte inimese individualiseerumisele, eneseleidmisele, vastutusele (Värris 2002, Vuorikoski 2003). On omaette teema, miks täiskasvanud hoiduvad tunnustamast kasvatuses võõrandamatut olemasolu igasugustel aegadel ja oludes, ning soovivad aeg-ajalt ta unustada. Koolikasvatuse olemasolu ja mõju eitamine aga oleks iseenesele valetamine.

Peamised koolirollid - õpetaja ja õpilane – eeldavad teadliku kasvatusliku intentsiooni olemasolu, sest õpilaseks olemine tähistab samas kellekski saamist, kujunemist avaramas kui vaid sotsialiseerimise mõõtkavas. Samas on õpilase rollis olemine sotsialiseerumiskogemus. Eksistentsiaalse fenomenoloogia vaates saab inimene oma kogemussisud situatsioonidest, mille osaliseks ta satub. Kooli tüüpsituatsioonid on ära määratud küllalt kindlastest teguritest ja nende eest vastutavaks pandud õpetaja. Roll, mida kantakse, annab situatsioonile oma pitseri, ehk õpetaja, õpilane ja kõrvaltvaataja tajuvad klassitoa tegelikkust igäüks erinevalt.

Keskendume alljärgnevalt, mil viisil haakuvad kasvatuses traditsiooniline humaniseeriv funktsioon ja viimastel aastakümnetel toimunud muutused kasvatuses mõistmises sellega, kuidas kogevad ning mõistavad noored koolis õpilase rolli, mida nad on määratud kandma kuni 12 aastat. Kuidas nad ennast selle rolliga suhestavad? Taolise probleemiasetuse on tinginud üha suurenev avalik kriitika ja rahulolematuus Eesti haridusinstituutide suunas, milles on siiski vaatluse alt välja jäänud koolirollide mõju – viimaseid võetakse kui igipõlist ja probleemivaba enesestmõistetavust. Kas ja kuidas on meie koolidele iseloomulik õpilase roll õpilaste eneste tajutuna kooskõlas tänapäevaste arusaamadega kasvatuses? Viimasel, eriti selles sisalduvatel vastuoludel pikemalt peatumine on artikli omaette iseseisev eesmärk, et tuua taas tähelepanu keskmesse koolidiskursustest põhjendamatult välja tõrjutud kasvatuses mõiste.

Kasvatuse kaksikloomus

Kasvatust võib käsitada suhtemõistena. Tegu on osapoolte vahelise suhtega, milles elukogemust, positsiooni jm. eeliseid omav pool püüab omakorda osutada kaasabi noorema osapoole mitmesuguste elusuhete kujunemisele. Selles vaates on koolikeskkond suhete väli, milles võib hõlpsasti tuvastada teadlikke kasvatuslikke intentsioone. Suhte kujundamine toimub ka nendesse valdkondadesse ehk kultuuri representatsioonidesse, mida nimetatakse kooliaineteks. Mollenhaueri sõnul on kasvatus ise kultuuri representatsioon ehk uuestitõlgendus, milles teostatakse valik nende sisude ja mõjude osas, mida peetakse kasvandiku arengu seisukohalt vajalikeks ja kultuuri seisukohalt väärtuslikeks (Mollenhauer 1994).

Kasvatus kui üht inimpraktikat tähistav ilming inimkogukondade kollektiivses teadvuses kannab eneses alati teatud pingestatust:

- 1) kasvatus ideaali tasandil ehk suunda ja sihti loova väärtuseliste tähenduste (ideaalide) kogumina
- 2) kasvatus reaalselt kogetava protsessina

Ideaali ja reaalteetidevaheline pinge on põhjustanud pikki diskursusi, kriise, uute teooriate teket, heade lahenduste otsinguid. See pinge on saatnud ka mitmesuguseid koolitegelikkuse analüüse. Sest reaalsuses teostub enamasti midagi muud kui sõnades lubatud ja loodetud. Samas on kasvatus kui tulevikku suunatud inimpraktika suutnud oma ideaalide poole säilitada, ehkki neis on tehtud tugevaid korrektsioone. Koolirollides olemine on midagi reaalselt, kooli ning õppekava ametlik eesmärgiseade väljendavad aga ideaali. Mis jääb ideaalidest õpilase rollis olija jaoks järele? Peatuksime eelkõige lähemalt nii ideaalil kui reaalteetidel, nagu neist kasvatusteoorias tavaks rääkida.

Kasvatuse humanne mõõde mitmete kasvatusideaalide tähenduses on eksisteerinud euroopalikus kultuuris aastatuhandeid. Selle päritolu võib hakata arvama aegadest, kui Platoni ja Aristotelese poolt sõnastati *hea elu* printsiibid. Tänapäeval on selle põhijooned jõudnud enamiku arenenud riikide haridusseadusandlusse ning riiklike õppekavade üldosasse. Ühtpidi on see küll kinnitanud veendumust humanistliku ideestiku tähtsusest elupraktikale, teisalt aga ka murendanud selle sisu, kuivõrd kanoniseeritud kordamised, mida täita ei suudeta või ei kavatseta, võtavad mõistetelt nende tõsiseltvõetavuse. Modernismi ajajärgu kasvatusmõtlemist saatvateks ideaalmõisteteks on olnud individuaalsus, subjektsus, emantsipatsioon, isiksuse mitmekülgsus ja terviklikkus, piiride ületamine, varasematel aegadel rõhutatult ka vaimsus ning vastutus (vt. Max Scheleri filosoofia). Täiskasvanute poolt eeldas see teatud eetilist hoiakut suhtuda noore inimese kujunemisse isetu hoolimisega, soodustades tema individuaalsete loomujoonte arengut ja vaimset elu. Modernismi progressi-usk ootas uutelt sugupõlveldelt iseseisvust, võimet produktiivseks vabaduseks, mis tähendas, et noor inimene suudab oma mina-maailm suhet kujundada ilma võõra juhatusega ja on võimeline uut loovaks tegevuseks (Puolimatka 1995, Siljander 2002, Uhle 1993). Modernismi projekti liikumapanevaks jõuks ning ideeks oli saanud haridus, ning kasvatust on modernismi kasvatusteaduslikus mõtteloos mõistetud fenomenina, mis teeb hariduse võimalikuks, avades selleks tunnetuskanalid ning pannes inimese selle nimel pingutama. Tegevused kasvatuse nimel võivad määrata ja konstitueerida haridusprotsesse (Bernhard 1994., Kivela 2000, Siljander 2002).

Modernismi mõjudes sai kasvatuse teleoloogiline iseloom erilise rõhuasetuse. Haridusprotsessides pidi kujunema nõ küps täiskasvanulikkus, see on omaduste kompleks, mille kandja suudab võtta enda kanda ühiskonna progressi ja selle väljakutsed. Kasvatuse ees seisvad ülesanded lähtusid ühelt poolt nende võimalike õilsate omaduste avamisest, mida inimloomus humanistliku mõttetraditsiooni tõlgendustes arvatakse eneses kandvat, teisalt aga vajas see loomus ise täiustamist, et võtta jumalalt maailma-asjade juhtimine enese kätte.

Kasvatusemõtlemist saatis usk inimese suutlikkusse ja temalt oodati impulsse inimese rikkalike potentsiaalide avanemiseks, kasvatus pidi hõlmama inimliku olemise peamisi dimensioone: tunde-, tahte, intellekti, sotsiaalsuse, esteetilisuse, eetilise, religioossuse, minasuse. Tervikinimese arendamise idee ning äratundmine, et

tavapärase kool seda kõike ei tee, sünnitas reformpedagoogilise liikumise, kus arusaamu inimesest ja arengust püüti teostada nendest enestest lähtudes, hoolimata mida ühiskond tahab (Fromm 1984., Bruhn 1986, Puolimatka 1999, Hollo 1936 jt.).

Üks baasmõiste, mille pinnalt sai sõnastada kasvatus ülesandeid, oli *kogemus*. Kogemuste inimest hariv loomus ei sünni aga iseenesest, vaid eeldab teatud pedagoogilist tegevust. Eriti vaimuteaduslikus traditsioonis (Geisteswissenschaft) peeti kogemisevõimekust arenenud ja haritud inimese tunnuseks. Kogemustest õppimise võime ongi antropoloogilisest vaatenurgast täiskasvanulikkuse tunnus (Dieckmann 1994). Teisalt seob kogemus inimese tema piiratud horisondiga ja tingib Bourdieu vaimus teatud *habitusi*, toimimise ja mõtlemise stereotüüpe.

Kuidas kasvatus abil inimest iseenda loomujoonte vangistusest vabastada? Kasvatuse läbi inimese kogemushorisonti rikastades, uusi võimalusi kogemiseks ja mõtestamiseks pakkudes, tähendusmaailma rikastades võib inimene ületada oma teadvuse hetkesuutmiste piirid. Inimväärse elu nimel sai nii haridus- kui kasvatusmõtlemises oluliseks kriitilise mõtlemise idee (Värri 2000, Danner 1981, Puolimatka 1999). Pragmatistide vaatenurgast on kasvatuslikud sellised kogemused, mis avavad mitmeplaani võimalusi uuteks kogemusteks. Ka oma rolli *kogetakse*, mõtestatakse, ja parimal juhul küsitakse: mis see roll minuga teeb?

*

Mistahes ajajärgu kasvatusväärtused ja idee inimesest teostuvad paraku reaalelulises suhete süsteemis. Vahest just kriitilisele mõtlemisele kui ühe õhtumaisele haridusideaalile tänu pöördus tähelepanu ideaalide sõnastamiselt sellele, milline on kasvatus *tegelikkuse tasandil*. Sest kasvatus mõjub mitte seeläbi, kuidas temast räägitakse, vaid kuidas teda on *kogetud*. Õilsad lubadused vabast ennast loovast isiksusest taanduvad elupraktikates paraku piiranguteks, kohustusteks, sundimiseks, võimuintentsioonideks. Ideaalidest tugevamini suunab kasvatus kultuuriline *habitus* ja vabastaja asemel võib kasvatuses saada vabaduse võtja.. Seda lahendamatu dilemmat on nimetatud ka kasvatus paradoksiks: vabaks saamine tingib vabaduste piiramise (Siljander 2002), mille sügavamaks põhjuseks on nimetatud lapse abituse ning oskamatus. Ent teisalt ka kasvatus sotsialiseerimisülesanne, et võetaks omaks ühiskondlikult aktsepteeritud normistik. Mingil hetkel (millisel? Aga see peaks olema teema uuringuteks) ületatakse see piir, millest alates vabaduse võtmine enam ei vabasta, vaid alistab, alandab, ahistab. Seda võib tõlgendada ka ühe põhjusena, miks nt. totalitarismi haardest vabanenud rahvad – saamata lahti sedasorti kasvatus järelmõjudest – kipuvad lahti saama kasvatuses enesest. Nende nn eluvastaste kogemuste teadvustamise mõjul (Miller 2006) on tekkinud antipedagoogiline suund. Hermeneutilises mõttetraditsioonis (Gadamer, Ricoeur) ei saagi kasvatus kui mineviku vangi käsitada kellegi teadlikule stsenaariumile allutatud protsessina, ta on osa kultuuris olevas jõust, millesse on haaratud nii inividid kui traditsioonid. Kasvatustegelikkus on erinevate ühiskondlike intresside nagu poliitika, religioon, äri, traditsioon jms. teadvustatud väli (Siljander 2002). Nii sisaldab ka fenomen nimega *õpilane* kaksikloomust: ühelt poolt siis ühiskonnapoolne sotsialiseerumise paine, teisalt elab selles rollis individuaalsus, kes end oma ainukordsuses teostama peaks, ning see eeldab kasvatuses humaanset mõõdet selles rollis olia suhtes.

Kasvatuse ambivalentsuse taustana eristub selle kaks vastandlikku intentsiooni. Kasvatuse nimel tegutsemist saab nimelt vaadelda skaalal, mille ühes otsas püütakse inimesest kedagi *teha*, teda vormida, anda talle tegija poolt soovitud kuju (Preuss

1996, Hentig 1996), teises otsas mõistetakse kasvatust kui kasvamise saamist, kasvada aitamist, kus arenguprotsessi suhtutakse mõistva alandlikkusega ning iseregulatsiooni austades. Mõlema taga olev mõtteviis pärineb kaugetest aegadest, seotuna Aristotelese *praxis ja poiesis* – mõistetega, millest tänapäeval räägitakse postmetafüüsilise ja metafüüsilise kultuuri võtmes. Neist teine, eesmärkide-vahendite lineaarsel teljel toimiv lähtub *techne*-mõtlemisest (Toiskallio 1993), ja on sünnitanud mehaanilise maailmapildi ning käivitanud instrumentaalse mõistuse. Meie tänases tegelikkuses on sellel juhtiv positsioon. Maailm on inimesele ülesanne, mida muuta, uuesti luua, ehk inimene tohib puutuda sündmuste põhjuslikkuse ketti (Wright 1986), seega ka vormida inimeste enese loodud mitmesuguste piltide (Bildung) järgi (Hentig 1996). Selle vaateviisi problemaatilisus ja kahjustav toime on leidnud nt. kajastuse ulatuslikus kasvatus võimudiskursuses Foucault`likust vaatenurgast lähtudes. *Techne*-mõtlemine on kaasa toonud lihtsustunud vaate inimese haridusprotsessidele ning muutnud peamiseks kontrolli ja mõõtmistehnikad. O. Preuss leiab selle mõtteviisi võimutsemise põhjused inimkonna koidikul valitsenud maagilisest teadvusest, kus hirm loodusjõudude ees pani inimese otsima vahendeid looduse ja muude jõudude valitsemiseks. See on tinginud usalduse puudumise protsesside isereguleeruvatesse jõududesse, milleks osalt ka inimese areng. Valitsevates lapsekäsitustes on last mõistetud kui loodusstiihiat, kui taltsutamist vajavat ürgjõudu või siis puudulikku olendit (Mangelwesen), keda on vaja parandada mitmesugustest vigadest, ja seda tehakse kasvatus abil. Inimese hingelis-vaimsed kapatsiteetid allutatakse manipuleerimisele piitsa ja prääniku meetodil, ning halvimal juhul kujuneb siit abitus ja jõuetus. Meie tsivilisatsioonis õpib laps, et tema vajadused ja tunded on midagi ebasoovitavat, mida tuleb maha suruda. Eriti küüniline on selle tegemine teaduse abil. Täna valitseb kasvatust optimeerimise, kvaliteedi ja efektiivsuse terror (Toiskallio 1993, Hinte&Preuss 1996, Uhle 1993, Miller 2006). Kasvatuse humanistlikest ideaalidest on *techne*-mõtlemise toimele saanud unustatud lubadus.

Idee täiuslikust inimesest versus idee heast kasvatusest

Võib siis järeldada, et esmapilgul õilis püüdlus täiusliku inimese poole taandab paradoksaalsel viisil kasvatusmõtlemise inimese arengut teenivat poolt. Sest on kellegi välise vaatleja meeleheaks, mitte inimese enese pärast, toonud kaasa rohked küsitava tähendusega piirangud, mõõdikud ja näidikud “tulemuse” hindamiseks ning sellised abinõud, mille kõrvaltoimed töötavad headele püüdlustele vastu. Taandub ka kasvatajate vastutus, kes ei kahtle mitte abinõudes, vaid väidavad: toormaterjal oli vilets. Neid noori inimesi, keda tuleb parandada mingist veast, saab jäikade mõõdikute terrori all järjest rohkem.

Inimeses arengupürgimust *a priori* eeldav ja individuaalsust respektiivis vaateviisis asetatakse küsimus teisiti. Ja mitte enam, millist inimest me tahame, vaid milline peaks olema kasvatus, et inimeses sünniks intentsioon teostada eneses parim. Kasvatusemõtlemine on mitmete teoreetikute kirjapanekutes nimelt viimastel aastakümnetel saanud uued rõhuasetused, sest et senine vaateviis ja sellele toetuv praktika on kaasa toonud raske kriisi. On taandumas kasvatus mõistmine pelgalt teleoloogilise toiminguna, kus teist inimest soovitud suunas tohib kujundada. Väri väitel ei peaks kasvatus lähtekohaks olema visioon heast tulevikust, vaid praegushetk, sest lastel ja noortel on õigus inimväärselt olevikule, ja seda ei tohi ei ohverdada tulevikule ega ühiskonna vajadustele (Väri 2002).

Mõisted, millega avatakse head kasvatust täna, pärinevad humanistliku mõtteviisi tuttavast repertuaarist: arenguvõimalusi avavad kogemused, ruum indiviidi loovusele ja iseseisvusele, võimalus tähenduslikeks väärtuslikeks elamusteks, rohkeid impulsse pakkuv õpikeskkond, väljakutseid ja eneseületamist pakkuvad tegevused, indoktrineerimisvaba avastamist võimaldav õpiümbrus, lapse elutervikust lähtuvad tähendussisud, lapse isiksuse austamine jt. (Puolimatka 1995, Mollenhauer 1994, Värri 2000) Täiskasvanupoolne aktiivsus pole enam suunatud otse lapsele ja tema mõjutamisele, vaid täiskasvanu kujundab keskkonna ning aitab tekitada situatsiooni, kus laps saab kokkupuute tegelikkusega, et kujundada ise oma suhe sellesse. Paljud motiivid siin on tuttavad reformpedagoogikast. Mõiste “lapsekesksus” on käibetermin juba ka eestimaises kontekstis, mille poole püüdlemisele vaadatakse hea pilguga. Hea kasvatus lapsele hea oleviku loomisel eeldab oluliselt rohkem vaimseid ja materiaalseid ressursse, ent tähtsamaks veel oleksid muutused täiskasvanu vaimuhoiakus, ilma milleta jäädakse kuitahes heas õpikeskkonnas siiski poolele tee.

Eksistentsialistlikud motiivid tänastes kasvatusteadustes lubavad head kasvatust interpreteerida kui eksistentsiaalset kohtumist. Kasvatussuhte osapooled on nii tihedalt seotud ühise situatsiooniga, et nad ei saa asuda välise vaatleja positsiooni. Hea kasvatus teostub dialoogina. Kuigi dialoogiline suhe kasvatus printsiibina ulatub aegade taha, tekib siin harjumuspärase *kasvataja-habitusega* võrreldes teiselaadne vaimuhoiak: maailm, mida kohtame ja milles üksteist kohtame, ei ole allutatav ega ka välditav. Dialoogi eksistentsiaalset ja võimuhuvidest vaba iseloomu on avanud eelkõige Martin Buber, ent ka Paolo Freire ja Hans Georg Gadamer. Dialoog pole meetod ega kahekõne, ta on eetiline hoiak, kahe tähendushorisondi kohtumise müsteerium, mille tuumkogemuseks saab teise osapoole teistmoodi olemine, millest lastakse end puudutada. Kohtumine on kutse mõista teist, siin on riske, rangust ja nõudlikkust. Ka meie nõ kindlad tõed on siin risk, sest võivad järgmistes kohtumistes saada kummutatud. Dialoogis väljutakse oma seniste arusaamade ning rollide piiridest ning luuakse vaheruum. Bollnowi järgi ei saa taolisi kohtumisi enam pedagoogiliselt ega tehnoloogiliselt valitseda, küll aga saab nende eest kanda hoolt (Bollnow 1984, Buber 1983).

Dialoogilisus kasvatussuhtena on olemine hermeneutilises situatsioonis, kus oma olemist kogetakse sündmustena, tõlgendustena, ent mitte antud reeglite järgimisena. Siin antakse Teisele võimalus avaneda eelkõige iseenese ees. Dialoogiline suhe eeldab suhet Teisesse kui väärtuslikku tõsiseltvõetavasse partnerisse, kel on mulle midagi öelda. Siin kannatatakse välja ebakindlus, kuivõrd tunnustatakse oma teadmise piire ning soovitakse teada rohkem. Seetõttu ollakse avatud Teise poolt lähtuvatele sõnumitele. Siin ületame rollide piirid, kuna rollide nõudmiste järgimine ei ole enam peamine ülesanne, sest austame Teise ainulaadsust ja püüame teda mõista. Jätkuv tõlgendav suhe toimib kui hariduslik impulss, kuna see on väljakutse mõista järjest enam ja järjest sügavamalt (Buber 1983, Värri 2002). Neil Postmani järgi loob kasvatus südame vaba inimlik dialoog, mis sünnib kõikjal, kus on lubatud mõelda vabalt ja paindlikult (Postman 1997).

Eelöeldu pinnal saab uus, teist osapoolt austav ja avatud kasvatushoiak sündida vaid teadvustatud korrektiivide tegemise läbi oma suhtumisviisides. Siis on lootus taasleida vastastikune usaldus. Dialoogiline suhe laieneb ka muule reaalsusele – raamatutele, loodusele, juhtumustele – neil lastakse enesele rääkida. Ja muidugi on

see lapsele *kogemus*, mida ta loodetavalt suudab oma elusituatsioonides taas ja taas esile kutsuda.

Koolis kohtuvad lugematutes situatsioonides kaks rollikandjat. Kuivõrd on eelkirjeldatust märke meie koolitegelikkuses või on vähemalt olemas see alge, mille pinnalt midagi taolist arenema võiks hakata? Kuidas hinnata kasvatus humanistliku ideestiku jätkusuutlikkuse väljavaateid õpilase rolli kontekstis?

Piirjooni õpilase rolli mõjutavatest teguritest

Millist kasvatuslikku jõudu teenib koolis harjumuspärane õpilase roll ja millise tegelikkuse jaoks ta teda sotsialiseerib? On ta siis noorele inimesele kui pilt, mille järgi inimene peab end seadma või kõverpeegel, millele vastandutakse? Milline on rollis peituv kasvatuslik intentsioon?

Õpilase rolli eripära kasvatusmõtlemist aluseks võttes seisneb selles, et sellest rollist tuleb välja kasvada, iseseisvuda, sest kooli lõpukell peaks väljendama noore valmis olemist iseseisvaks eluks. Selle loogika järgi peaks roll ise esile kutsuma edasimineku, oma senistest piiridest väljakasvamise. Paraku näitavad koolitegelikkuse sotsioloogilised analüüsid teistsugust pilti. Neis nähakse kooli ühiskondliku võimuinstrumentaariumi jäiga ja meeledkindla osana, mis taastoodab ühiskondlikke hierarhiaid ning toidab väljakujunenud struktuure. Rohkes koolikriitilises kirjanduses on kirjeldatud rohkeid aspekte, kuidas modernismi printsiipidel tegutsev institutsioon töötab vastu oma kirjanepandud eesmärkidele (Miettinen 1990, Huttunen 1999, Roggendorf 2003). Ja et olles majanduse ning poliitika vang on koolil võimatu toimida teisiti (Rinne&Salmi 1999).

Tuntuimad koolitegelikkuse kulissidetaguseid valgustavad ideed pärinevad Foucault`lt ja tema järgijate mõtlemisest. Foucault näeb modernistlikku ühiskonda distsipliini-ühiskonnana ja modernismi-inimest kontrolli ja vormimise tootena, kelle olemist väljendab vabaduse, võrdsuse ja ratsionaalsuse asemel kuulekas, alistatud ent samas tootev ja kasulik keha. Võimu mikrofüüsika haridusinstituutides toodab kuulekaid kehasid kui võimumasinavärgi osasid. Koolikasvatus reeglistab kehade liikumist, sisaldab efektiivsuse nõude, tingib kindla ettenähtud aja- ja ruumijaotuse. Ideaalõpilane on usin ja kohusetundlik. Õpilaselt eeldatakse alistumist õppeprogrammile, mille teadjad on teinud. Kõik pedagoogilise masinavärgi rattas pöörlevad osad on samaaegselt pedagoogilise võimu objektid, tooted ja vahendid. Võimu tuum on normaliseerimine. Pedagoogiline võim on Foucault mõistestikus normaliseeriv võim, mis sunnib inimesi olevat ühetaolised ning alalise mõõtmise objektid. Foucault võimul ei ole subjekte, vaid see laotub nähtamatu võrguna üle kogu ühiskondliku elu. Iga indiviidi nähakse juhtumina, keda mõõdetakse ja võrreldakse, testid dokumenteerivad indiviide ja võimaldavad nende selektsiooni. Võim põhineb sellises ühiskonnas sotsiaalsel normil, olles tootev ja normaliseeriv (Husa 1999).

Õpilase rolli kirjeldades kordub mõiste *passiivsus*, viimastel aegadel ka *tarbijalikkus*. Õpilast käsitatakse kui materjali, kes on antud õpetajatele vormitavaks vastavuses institutsiooni eesmärkidega (Laine 2000).

Basil Bernstein (Penttinen 1999) näeb jäigastunud koolirollides aga olulisi teisenemisi. Ta eristab mehaanilist ja orgaanilist solidaarsust. Esimest toidavad traditsioon, uskumused ja harjumuspärane tööjaotus, Kaugeleulatuv sotsiaalne kontroll nivelleerib, mehaaniline solidaarsus toodab suletud rollistruktuuri. Orgaaniline solidaarsus iseloomustab ühiskonda, kus on kaugele arenenud tööjaotus ning tajutakse eri valdkondade omavahelist sõltuvust. Kool on Bernsteini järgi siirdumas mehaanilisest solidaarusest orgaanilise poole. Õpetaja ja õpilase rollid on muutunud paindlikumaks, vähem hierarhiliseks. Suureneb läbirääkimise osakaal, õpilased on saanud rohkem ja erinevaid vabadusi. Bernstein eristab nähtavat ja nähtamatut pedagoogikat. Õpilasreeglite täitmine ja kooli korrale alistumine seondub mehaanilise solidaarsusega. Orgaaniline solidaarsus väljendub madalamas hierarhia künnes ja hämardunud rollidevahelistes piirides. Õppimist mõistetakse pigem meelega ja mõtlemise struktuuride muutumisena kui etteantud ülesannete äratagemisena. Ent kontroll ja võimule meelepärane suund ei kao. Nähtamatu pedagoogika kontroll on peen ja märkamatu. Õpetaja valmistab õpikeskkonna, kus laps õppimise nimel tegutseb. Lapsel on näiliselt palju vabadust, ta reeglistab ise oma suhteid. Nähtamatut pedagoogikat iseloomustavad paindlikud rollid, sotsiaalne kontroll põhineb siin kokkulepetel ja käitumise enesehindamisel. Sotsiaalne kontroll siirdub inimestevahelisse kommunikatsiooni, põhinedes väljaütlemata mängureeglitel. Suur väljakutse on nende iseenesestmõistetavuste nähtavaks tegemine. Tavapärasest variõppest on saamas isejuhtiv vari-õpe. Siin võib leida laiemaid ühiskondlikke seoseid J. Masscheleini kirjeldatud nn *kvaliteedi tribunaliga*. Režiim, milles ülistatakse kvaliteeti ja pannakse selle kriteeriumide poole pürgima, paneb meid valitsema iseend ja neile kriteeriumidele alistuma. Meid kutsutakse iseend vaatlema ja hindama kindlal ettekirjutatud viisil, olema aruandluskohustuslased iseenese ees (Masschelein...). Roggendorfi järgi võib pidada kooliainete kuningaks manipulatsiooni, pehmet ja sõbralikku mõjutamisviisi, kus taandub minimaalseks soov oma tahet ja otsuseid katsetada ning kus võetakse otsustusvabadus märkamatul viisil (Roggendorf 2003).

Bourdieu mõiste *habitus* (Liljander 1999) väljendab õpilase rollis olemise pikaajalist toimet tema isiksusele. Kasvamine ja elamine teatud sotsiaalsete olusuhete mõjualusena juurutavad indiviidis kogumi dispositsioone – märkamis- ja suhtumisviise. Nende kaudu sisestatakse temasse keskkonna vältimatused ja väline tegelikkus oma piiridega vormib inimeses valikuid juhtiva *habituse*, hoiakute, käitumisootuste, harjumuste, mõtteviiside jm. kompleksi. Kooli sümboolne vägivald leiab väljenduse selles kool õigustab teatud kultuuri, kõnet, stiile ja maitset, tavaid ja harjumusi, ka eluväärtusi. Õpilase *habitusest* juhituna valikuid tehes edeneb indiviid koolisüsteemis.

Just see harjumuspärane *habitus* võiks õpilase rolli puhul pälvida tähelepanu erinevates lokaalsetes kontekstides ja olla õpetajatele rohkem nähtavaks tehtud, et ta saaks mõelda kasvatusel humanistlike ideede väljavaadetele oma tegevuses. Sest koolikasvatuse tegelikuks tulemuseks on need hoiakud, intentsioonid ja isiksuseomadused, mis kujunevad seda rolli kandes.

Õpilase roll õpilaste eneste tajutuna

Uurimuse metoodikast

Õpilaste tõlgendusi oma rollist uuriti fenomenoloogilise kogemuste uurimise meetodiga. Kogemus väljendab suhet inimese ja tema situatsiooni vahel, milleks

antud juhul on õpilase roll koolis. Elusituatsioonis võib eristada mitmeid tasandeid. Antud juhul piiritleti see uuritavate situatsioonis Perttula esitatud jaotuses sellega, mida on nimetatud: elamise vormi tegelikkus (elämänmuodollinen todellisuus), mis ilmneb inimestevahelistes elamise reeglites, põhimõtetes, viisides ja praktikates, mille alusel teostub ühiskondlik elu (Metsämuuronen 2006). Eesmärgiks on kirjeldada erinevate koolide noorte kollektiivset kogemust õpilase rollis olemisest.

Õpilasi küsitleti poolstruktureeritud kirjaliku intervjuu meetodil, mille kaugemaks eesmärgiks on kirjeldada seoseid koolitegelikkuse ning identiteedi kujunemise vahel. Küsitletuid oli 185 Eesti viiest koolist, hõlmates nii 8. kui 11. klasside õpilasi. Kuivõrd eesmärgiks oli võrrelda identiteedi kujunemist erinevates koolitüüpides, olime valinud koolidest Rapla Ühisgümnaasiumi (tavaline väikelinna munitsipaalikool vastavalt 38 ja 23 õpilast), Tartu Miina Härma gümnaasiumi (tuntud rangete sisseastumiskatsetega keelekallakuga eliitkool – 33 ja 15 õpilast), Rocca al Mare kool (innovaatiline erakool maksujõulistele 27 ja 12 õpilast), Tartu Vaba Waldorfkool (10 ja 13 õpilast), Pärnu Väike Vabakool (erakool, mis põhineb Taani vabakoolide mudelil – 14 õpilast). Kolm viimati mainitud kooli töötavad igaüks lähtuvalt omaenese pedagoogilistest kontseptsioonidest. Analüüsime siin vastuseid lähtuvalt artikli ideest vaid kolmele küsimusele, milleks järgmised: 1. *Milline on Sinu arvates kooli hinnatud hea õpilane.* 2. *Milline õpilane oled Sina selle õpilasega võrreldes?* 3. *Millise isiksuse ja inimesena tahaksid ennast koolis tunda?* Õpilaste lühitekstid kategoriseeriti tähendusühikuteks, esile tõusnud tähendused nõ tõi giti kogeja teksti lähedaselt uurija keelde ja seejärel interpreteeriti ning üldistati. Uurija huvi oli ka selgitada, kas õpilase rollile antud tähendustes on leida erinevusi põhikooli (kokku 122 õpilast) ning keskkooli (kokku 63 õpilast) õpilaste vahel ning erinevate koolitüüpide vahel.

Visioon kooli soovitud heast õpilasest

Lühikirjeldused, millisenä kujutatakse ette kooli soovitud head õpilast, sisaldasid korduvat mustrit: heal õpilane kannab teatud isikuomadusi, ta õpib teatud viisil, ta käitub teatud viisil ning tal on kindel suhe kooli ja õpetajatesse. Vastavuses sellele kujunesid kategooriad.

Isikuomaduste kirjeldamisel kasutatud tähenduste pinnalt võis omakorda eristada alakategooriaid: intellekt, subjektsus, sotsiaalsusega seotud omadused, tegusus, traditsioonilised koolilikud jooned. Viimane neist väljendab koolisse ja õppimisse ühiskondlikus teadvuses kinnistunud õpilase rolliga seonduvaid jooni.

Traditsioonilisi koolilikke omadusi nimetati kõige rohkem (kokku 62 korral): *hea õpilane on usin, töökas, hoolas, korralik, kohusetundlik, eeskujulik, vaikne, virk, kuulekas, püüdlük, täpne, püsiv.* Kõige rohkem leidsid mainimist kohusetundlikkus, hoolikus, vaikne olemine ja korralikkus. Teistest oluliselt enam loetlesid taolisi omadusi riikliku keelekallakuga eliitkooli kooli lapsed (15 noore kohta 11 kirjapanekutes).

Peaaegu samavõrd (61) leidsid nimetamist sotsiaalsusega seotud omadused. Nimetati *suhetlemisoskust, sotsiaalsust, sõbralikkust, lahkust, viisakust, abivalmidust, teistega arvestamist, teiste austamist.* Vaid korra ka niisuguseid omadusi nagu *koostöö teiste õpilastega ning hea kollektiivitaju ja omakasupüüdmatus.*

Juba vähem mainimist (43 korda) leidsid mitmed intellektiga seotud omadused: *arukus, lai silmaring, tarkus, loomulik intelligentsus, nutikus, võimekus, loogiline mõtlemine, lahtine mõistus, avatus, andekus, hea mälu.*

Tegususega seotud omadusi (32) nimetati eelnenutest oluliselt vähem: *aktiivne, ettevõtlik, teotahe, tahtejõuline, lööb kõiges kaasa, tahtmist täis, võimeline pingutama, leiab aega hobideks, tegutseb mitmel rindel.* Muudest oluliselt rohkem seoti neid hea õpilase kuvandiga Miina Härma kooli noorte poolt.

Vaid üksikuid kordi (17 korral) mainiti seda, kus võis aimata õpilase isesust ja subjektsust: *oma tegude eest vastutav, järjekindel, saab oma asjadega ise hakkama, teab oma eesmärgid, väljendab oma arvamust.* Waldorf-kooli noored leidsid: *tal peab olema oma kindel arvamus ja julgus seda välja öelda ning julgus küsida ja tunni kulgu aeg-ajalt sekkuda.* Rapla noortest üks leidis, et hea õpilane on see, *kel oma arvamust pole.*

Veel nimetati *vastupidavust, soliidisust, paindlikkust, julgust, tagasihoidlikkust, rahulikkust.*

Kõige rikkalikum ja läbini positiivne pilt kooli soovitud õpilastest isiksuseomaduste mõttes oli Waldorf-kooli keskkoolinoortel, täpsemalt poistel (7 noormeest mainis 23 loomujoont), kusjuures käitumise ja õppimisega seonduv ei leidnud nende poolt üldse märkimist.

8. klasside õpilaste kooli soovitud õpilase iseloomustusest vaatab vastu veelgi vähem subjektsusega seotud omadusi, ent pisut rohkem on mainitud aktiivsust. Muus osas neil oma vanemate kolleegidega erinevusi ei ole. Rohkem leidis neil väljendeid, milles väljendus protesti ja irooniat:

pugeja (Rapla) emme pailaps, kes teab kõike ja oskab kõike (Rocca al Mare), ilma huumorisooneta, mitte vastuhakkav, käsi tõuseb nagu robotil iga küsimuse peale, meeldib enamusele õpetajatele (Pärnu). Ent samas ka positiivset: *Peab lugu teistest inimestest (Rapla), täis positiivset energiat (Pärnu), ei mõtle enda peale, hoolib teistest (Tartu Waldorfkool).*

Eriti rohkesti nimetati *tarkust* keelekallakuga eliitkooli 8. klassi noorte poolt.

Õppimisest. Siin oli tähendusväli väga kitsas ning piirdus eranditult asjade ettenähtud viisil ja ajal hästi äratagemisega. Pretsedenditult kõige rohkem oli öeldud, et õpib headele hinnetele (96 korda mainitud): *parimad hinded, head tulemused, õpib kõike, mis kooli poolt ette nähtud, hoiab õppimise korras, õpib neljadele-viitele.* Eriti rõhutasid hästi õppimist ja heade hinnete tähendust 8. klasside õpilased.

Edasi mainiti ohtralt kodutööde igaks korraks ära tegemist ja tunnis kaasa töötamist, mõned korrad ka, et *suudab võimalikult palju asju pähe tuupida, õpib kogu aeg päevad läbi.* Keskkoolinoortel lisandus üksikuid motiive, mis viitasid ka muudele õppimise seisukohalt soovitud omadustele:

Õpib targalt, mitte ei tuubi (Rapla 11.kl.) Teab, mida õpib ja kuidas, ei aja ainult hindeid taga, loodab õppimise abil saavutada midagi enam (Miina Härma kk. 11. kl). Õpilane, kes on avatud uutele teadmistele, kuid kel on siiski oma arvamus (Rocca al Mare 11.kl.). Ja sama kooli 8. klassist: *On nii*

andekas, et polegi palju vaja õppida. Ei tuubi asju pähe, vaid saab teemadest aru.

Käitumisest. Ka siin oli tähenduste spekter kitsas, ent ilmnisid olulised erinevused 11. ja 8. kl. õpilaste vahel ning ka vabakoolide ja riigikoolide vahel. Keskkoolide osas oli käitumisest vähe kirjutatud, vaid 20 õpilase poolt, sealjuures Waldorfkooli ja Rocca al Mare noortest kokku vaid kuue noore kirjapanekutes mainitud. Rõhutati koolikorra järgimist, kohalkäimist ja puudumisi, tunnis kuulamist ja kaasa töötamist, vait olemist (*räägib kaasa vaid õpitava teema osas*). 8. klasside noorte poolt pälvis käitumine äramärkimist 78 õpilase poolt, neist 43 kahe suure kooli (Rapla ja Tartu Miina Härma koolid) õpilased. Nõuded käitumisele olid kõikjal samad:

Ei hakka õpetajale vastu, käib korralikult koolis, on eeskujulik, ei puudu põhjusest, ei hiline, ei riku kooli korda, ei sega tundi, ei lobise tunnis, ei ropenda, ei suitseta ega joo, kannab õppematerjale kaasas, ei tekita probleeme, ei tegele kõrvaliste asjadega, täidab kooli eeskirju. Paaril korral mainiti, et on kaaslastega viisakas, arvestab teistega, ei tee teistele ülekohut, ei solva teisi.

Suhe koolisse. See esines üldse 27 vastanu tekstides. Kõige enam rõhutati, et kooli poolt soovitud õpilane *osaleb aktiivselt kooli üritustel ning käib olümpiaadidel ja võistlustel kooli esindamas, organiseerib ise üritusi ning toob koolile au*. Seejärel tõusis esile – eriti suurte riigikooli noorte vastustes, et ta *järgib kooli eeskirju, käib korralikult koolis ning ei tee asju, mis rikuksid kooli mainet* (8 vastanut). Üksikute poolt vastati ka järgmist:

Hea õpilane on ka koolis populaarne, tuleb kooli selleks, et teadmisi omandada, ta suhtub koolisse hästi. Ent teisalt: Ta jätab oma kodused probleemid ning tunded koju või vahetundi, ei tee ka väikseid apse, on see, kes ei jää kunagi silma.

Suhe õpetajatesse. See tõusis teemaks 15 noore kirjutises, kes valdavalt kahest suurest riigikoolist. Vastused kõnelevad peamiselt vastuvaidlematust alluvussuhtest:

Täidab õpetaja käsud, kuulab õpetaja sõna, ei vaidle õpetajatega, ei hakka vastu. 4 noort mainis: oskab õpetajatele pugeda.

Tartu Miina Härma 4 kooli noorte vastustes tõusis esile õpilase eneseväarikus suhetes õpetajaga: *ta ei lipitse õpetajate ees, austab õpetajaid ja kaasõpilasi, ei vaidle nendega, kuid ei lase endale peale istuda.*

Kokkuvõtteks. Kooli soovitud õpilane nende eneste nähtuna esindab küllalt kitsast tunnuste spektrit. Ta on pigem institutsioonile sobivaks sotsialiseerunud inimese mudel kui see, kes peaks haridusprotsessides saama järjest rohkem inimeseks. Ollakse õppija ja käituja ette nähtud viisil. Täies elujõus püsivad arhailised õpilase kui kuuleka käsitäitja positsiooni rõhutavad omadused. Nende püsimise põhjenduse leiab juba sellest, kuidas mõistavad noored oma kirjeldustes õppimist. Absoluutses väärtuses muu ees troonib hästi õppimine, mille tähiseks on hinne. Kuivõrd eesti koolides domineerib reproduktiivne õppimine, on ka mõistetav, et õppimise kaasand on ära tegemine, ära õppimine, kohal käimine. Õppimine on eesti koolinoortele iseend piirav tuim kohustus välise vaatleja ees, milles enese konstruktiivne suhe leidis ära märkimist mõned üksikud korrad. Seda tehakse kellelegi ja hinde pärast. Kooli masinavärgi sujuva toimimise teenistuses on ka käitumine. Õppimine eeldab siiski ka

mõningaid intellektuaalseid vaimsele arengule viitavaid omadusi või siis premeerib noori nendega, ja koolis leiab see tunnustamist. Sotsiaalsed omadused, millele viitab kolmandik vastanuist, kõnelevad hea läbisaamise väärtustamisest ja toetavast suhtest teistesse. Õpilase *mina ise* on kooli jaoks tühises väärtuses. Teistest eristus waldorf-kool, kus seda hinnatakse rohkem. Märkimist väärrib, et mitte kordagi ei esinenud mõiste *loov* ja vaid kahel korral mainiti *mõtlemist*.

Visioon iseendast võrreldes kooli soovitud hea õpilasega

Õpilaste tekstid andsid võimaluse liigitada iseendale antud hinnanguid nelja kategooriasse: 1. Kooli soovitud hea õpilase rolliga samastutakse, 2. Temaga ei samastuta, 3. Selle rolli poole pürgitakse, 4. Sellele vastandutakse.

Ollakse enam-vähem või täiesti samasugune. Neid, kes iseend kui õpilast kooli soovitud õpilasega täiesti või osaliselt samastasid, oli kokku 63 ehk kolmandik. Keskkooli osas 63-st õpilasest 26, seega pisut alla poolte. Kõige rohkem oli neid suhtarvult õpilaste koguhulka inglise keele kallakuga riiklikus eliitkoolis (15-st 8). Nooremate õpilaste osas oli samastujaid 37 122-st, seega üle viiendiku, kõige rohkem suhtarvus õpilaste koguhulka maksujõulistele mõeldud Rocca al Mare erakoolis (10 27-st).

Millises suhtes tuntakse end soovitud õpilasega samastuvat? Põhikooliastme noorte mainitud hea õpilase tunnusjoontest on absoluutses ülekaalus need, mis sobivad nn. traditsiooniliste koolilike õpilaselt eeldatud tunnusjoontega: *hinded enam-vähem korras, tunnis korda ei riku, koolis käin korralikult, sisekorra eeskirju täidan, olen püüdlük, kuulan õpetaja sõna, ei haugu neile vastu, teen enamasti kodutööd ära, suhtun kooli hästi*. Üksikute poolt mainitakse ka sotsiaalseid kvaliteete: *olen viisakas ja lahke, olen aktiivne, olen abivalmis*. Selles nimistus, kus tuntakse mõningast puudujääki hea õpilase kuvandiga samastumisel seisavad rolli ettekirjutistele vastandlikud jooned: *olen liiga jutukas, vahel puudun põhjusega, vahel lollitan tundides, aeg ajalt olen laisk, mõnikord vaidlen vastu, ei tee alati kodutööd*. Vaid ühes lausungis võis aimata subjektsusele viitavat mõtet: Pärnu Väikse Vabakooli õpilane kirjutas: *tark ja otsustusvõimeline ma pole, ent need on väga olulised omadused, mis peaksid tublil õpilasel olema*. Vaid üksainus kord esinesid mõisted: *mõtleva ja iseseisev* (Rocca al Mare kool).

Keskkooliastme osas kordub suurte riigikoolide osas seesama loetelu nagu põhikoolis, lisandub veel motiiv vahetusjalatsite kandmisest ja vihikute korras hoidmisest. Tuntav erinevus on aga õpilase rolliga samastumise kirjeldustel maksujõulistele Rocca al Mare erakooli ning Tartu Waldorfkooli õpilastel, kus kaob ärategemise ja kooli korra järgimise motiiv, vaid öeldud on järgmist:

Pean endast lugu. Olen avatud ja julge küsima, kui aru ei saa. Arvan, et olen paindlik (Rocca al Mare kool). *Silmaring suhteliselt avar. Mu saavutused on mu enese, mitte kooli mure. Paratamatult suhtun mõnedesse ainetesse ükskõikselt, kuivõrd tahan rohkem spetsialiseeruda mind huvitavale. Olen saavutanud õpetajate austuse ja olen uhke, et just selles koolis käin* (Tartu Vaba Waldorfkool).

Ei samastata end kooli soovitud õpilasega. Seda leidis kokku 81 noort. 122-st põhikooli õpilasest 57 ehk ligi pooled, kusjuures tuntav osa (23) Rapla

ühisgümnaasiumist. Keskkoolinoortest ei samasta end taolise kuvandiga 24 noort 63-st ehk alla poolte.

Põhikooli õpilastel on esiplaanil juba mainitud nomenklatuursed õpilase kuvandisse kuuluvad omadused, milles ei olda nii tubli: *pole õppimises kuigi hea, rikun vahel korda, vahel hilinen, räägin tunnis juttu, olen üsna laisk, ei tee kogu aeg kodutööd ära, ei ole eeskujulik, pole nii aktiivne*. Hilinemisi, tegemata jätmisi ja laiskust mainivad ka keskkoolinoored. Teatud strateegiatele ning asja mõttekuse järele küsimisele viitavad kokku 10 õpilase repliigid erinevatest koolidest:

Õpin seda, mida on eksamiteks vaja. Teen ära hädavajalikud kodutööd, et hoida hinded korras. Õpin valikuliselt, mis on mõistlik. Kui õpetaja muudaks tunnid huvitavaks, teaksin ma rohkem. Elan kooli kõrval oma elu. Ei organiseeri üritusi, kuna minu meelest on koolis suht mõttetu. Teen nii palju, kui endale kasulik tundub. Pole osa tööde vajalikkuses kindel. Käin koolis sõprade pärast. Oleks igav, kui keegi ei hilineks ega teeks nalja.

Iseenese küündimatus oli mureks 6 õpilasele: *Jääb puudu esinemisjulgust. Mul pole oma kindlat arvamust. Ma pole nii tark. Paistan silma vales valguses.*

Pürgitakse ideaalõpilase poole. Seda hoiakut väljendas kokku 8 õpilast kummastki kooliastmest. Nad üritavad *õppida paremini, mitte hilineda, kodutööd ära teha, olla aktiivsemad jne*. Kummastki erakoolist aga väljendas üks õpilane: *üritan, et keegi ei tunneks ennast koolis halvasti (Tartu Waldorf) Peaksin hindeid parandama ja olema avarama mõttelennuga (Rocca al Mare)*.

Vastandutakse koolile. Neid oli 17: 5 keskkoolinoort ning 12 põhikoolinoort. Lisaks sellele, et väideti end mitte tegevat neidsamu tuttavaid asju, mida kool tahab, nimetati ka järgmist:

8. klassidest: *Ei lase end talla-aluseks teha, pealepressimine tekitab trotsi (Rapla). Tahaks rohkem vabadust, kooli peale läheb liiga palju aega. Mulle ei meeldi tuupida, tahaksin aru saada, miks ja kuidas (Tartu Miina Härma kool), Ei viitsi. Ei hakka end muutma, et mingile õpetajale meelepärane olla (Pärnu). Keskkoolidest: Hakkan vastu, sest õppimine pole kõige tähtsam. Mul on oma arvamus (Rapla). Ma ei laseks end muuta õpilaseks, kes lihtsalt hoiab kooli taset kõrgel (Tartu Waldorf).*

Kokkuvõtlikult. Ideaalõpilase ja enese omaduste vahekorras viidati ülekaalukalt normiga seotud välistele tunnustele. Enese võrdlemine kooli soovitud ideaalõpilasega oli valdavalt mehaaniline ning seisnes eelkõige selle esiletoomises, milles normile kas vastatakse või ei vastata. Esiletoodud jooned puudutasid nõ "õppimist" ja ettenähtud käitumist ehk normistiku väliseid raame. End suhestatakse eelkõige sellega, kuidas kooli ideaalõpilane peaks funktsioneeruma, suhtumised ja isiksuslikud omadused jäävad sellest võrdlusest välja. Oma olemise ja sisemiste suhtumiste üle järele mõtlemist leidis vaid üksikute poolt. Õpilase roll jääb seega noortele väliseks kestaks, erandiks siin osutusid mõned kahe erakooli noored. Subjektsuse avaldusi oli tajuda just koolile vastandujate poolt, mõni avaldas ka, et tal on omad strateegiad kooli nõudmistele vastamisel.

Visioon enesest inimese ja isiksusena, nagu end koolis näha tahetakse

Siin distantseerume õpilase rollist ning peatume sellel, millisena näevad koolinoored end inimese ja isiksusena, nagu nad seda koolis olla tahaksid. Tekstides toodud tähendusi analüüsid eristusid järgmised kategooriad: 1. Tunnen end koolis iseendana. 2. Sooviksin end tunda... 3. Ei tunne end koolis isiksusena. 4. Ei seo end kooliga.

Tuntakse end iseendana. Niimoodi väitsid kokku 45 noort, neist 27 põhikoolist ning 18 keskkoolist. Iseendana tundsid end kõige rohkem erakoolide noored, seda suhtarvus õpilaste koguhulka: Rocca al Mare 8. klassi õpilastest 12 27-st ning Tartu Waldorfkooli 11. klassi õpilastest 7 13-st.

Täpsemalt tähendab see, et oma praeguse seisundiga ollakse rahul. Põhikoolinoortest 6-l esines motiiv, et tahetakse ollagi tavaline õpilane, mitte tähtis ega pingerea eesotsas. Üldistatuna tuntakse, et olen koolis mina ise ja et see on enda teha.

Soovin ja tegelikult olen mina ise. Meie koolis on see võimalik, sest kõik on omavahel avameelsed ja hoolivad (Pärnu). Soovin end tunda õnnelikuna ja see on võimalik, kuna praegu seda olen (Tartu Miina Härma kool).

Tartu waldorfkooli keskkoolinoortest 7-st nimetavad 4, et see on võimalik tänu koolile: *Siin koolis on see võimalik. Siin võetaksegi sind sellisena nagu isiksusena oled. Tunnen end piisavalt hästi tänu sellisele koolile nagu see siin.*

Sooviksin end tunda... Teistsugusena end tunda või teistsugust suhtumist enesesse soovis kokku 107 õpilast, neist 73 põhikoolist ja 34 keskkoolist. Ehk noorte enamik ei ole sellise iseendaga rahul, nagu nad koolis on, ja eriti puudutab see põhikooli õpilasi. Suurte riigikoolide põhikoolide noortest (Tartu ja Rapla) tundis nii üle 2/3 (vastavalt 23 33-st ja 21 noort 38-st), üle poolte õpilaste koguarvust väljendasid soovi end teistmoodi tunda Pärnust ja Tartu waldorfkoolist. Keskkoolinoortest oli kõige enam enese teistmoodi tundmise soove Rapla noortel (16 23-st). Milline siis tahetakse olla?

Kirjapanekuid üldistades oli ühelt poolt rohkesti kõneks positsioon teiste seas ning teisalt enese sisemine seisund, omadused ja olemine koolis.

Positsioon teiste seas. Siin kohtas kahesuguseid motiive, ühelt poolt – ja niimoodi leidis küllalt suur arv noori (33) – soovitakse olla austatud, märgatud ja arvestatud teiste poolt, samas soovis mõningane hulk noori olla tavalised, tagasihoidlikud ja märkamatud (10). Teistest oluliselt rohkem soovisid end nähtaval ja domineerimas näha inglise keele kallakuga Tartu eliitkooli noored (15), seda nii põhi- kui keskkoolist. Nad soovisid:

Tunda end tähtsana, et minuga arvestataks. Soovin olla, keda austatakse ja et kui mina midagi ütlen, on sellel mõju. Et peetaks tähtsaks minu kui indiviidi soove. Et mu arvamus läheks teistele korda. Soovin olla tuntud inimene üle kooli ja kõigiga suhelda. Et minust lugu peetaks ja kuuldaks, kui oma ettepanekuid teen. Tahaks mängida mingit tähtsat rolli. Et jääksin teistele silma. Olla populaarne.

Sama kooli noored nägid end valdavalt just teiste silme läbi muudeski aspektides, soovides olla mitte hinnatud vaid hinnete järgi ning olla sõbraks teistele. Silma

paistmise soovi polnud mitte ühelgi Tartu Vaba Waldorfkooli noorel. Tavaliseks ja märkamatuks jääda soovijaid oli igast koolist.

Olen rahul sellega, kes olen. Pole vaja olla keegi tähtis, see pole mulle oluline, peaaigi, et mind niisama toetatakse (Pärnu).

Tahan olla selline nagu kodus, rahulik ja mitte oma välimusest ja teiste arvamusest hooliv. Koolis selline olla ei suuda (Rapla).

Olla praegusest parem õpilane ja teistele eeskujuks sooviti eriti waldorfkooli 8. klassi noorte poolt.

Oma sisemine seisund. Siin kordus kõige rohkem sõna *vabadus*. Eriti põhikoolide noored ja eriti suurtest riigikoolidest soovisid tunda end vabana, ent neid oli ka erakoolidest (kokku 16). End taheti veel tunda *iseendana, iseseisvana* ning mõnede poolt ka *julgena*

Et ma ei sõltuks kellestki, oleksin mina ise ja tunneksin end vabana. Et saaksin kõigiga normaalselt läbi. Peaaegu olengi selline, ent mitte nii palju kui tahaks (Rocca al Mare kool)

Tahan end tunda sellisena, kes julgeb vabalt rääkida. See on vägagi võimalik, ainus, kes piire seab, olen mina ise. Soovin olla piisavalt julge, et esineda ilma paanikahoogudeta (waldorfkool).

Muud tähendused viitasid sotsiaalsusele, enamale aktiivsusele, edukusele, lähedale ja rõõmsale olemisele, asjalikkusele, võrdsusele.

Tahaksin olla see, keda teised vaataksid rõõmsa näoga: rõõmus, sõbralik, seltsiv, tark (Tartu Miina Härma kool)

Soovin olla nähtud kui huvitav, loominguline ja arukas inimene (Rocca al Mare kool).

Väärib tähelepanu, et vaid mõned üksikud mainisid, nagu ei oleks koolis end võimalik tunda nagu soovin. Valdavalt leiti, et koolis on võimalik olla just nii nagu ise soovid, väliseid piiranguid tundsid eelkõige need, kes tahtsid vabadust. Nii tajutakse end küll välisest sõltuvana, ent samas on soovide täitumine valdavalt enese suutmistes kinni.

Ei tunne end koolis isiksusena. Niimoodi tundsid end kokku üksikud, kokku 12 noort, neist 2 keskkooliastmest.

Tahaksin tunda end vabalt, et ei peaks näima keegi, kes ma ei ole (Rocca al Mare kool). Tahaksin olla vabalt, et keegi ei kontrolliks kogu aeg, mida teen. See on võimalik vaid väljaspool kooli. Ei saagi end isiksusena tunda, sest klassis on 36 õpilast, õpetajatele oled vaid nimi (Miina Härma kool).

Ei seo end kooliga. Taolisi oli õpilaste koguhulga peale vaid 4 noort

Kool pole elu. Koolis pingutad ainult õppimise pärast. Koolist vabanedes võib juhtuda, et oled hoopis teistsugune inimene (Tartu waldorfkool, 8. klass).

Kokkuvõtteks. Vaatamata sellele, et õpilase rolli piirid olid ahtad, tunneb küllalt oluline hulk noor end koolis iseendana või siis tahetakse muuta oma positsiooni teiste seas. Valdavalt just eliitkooli suurte klasside noorte poolt tahetakse olla rohkem märgatud ja austatud. Ehk siis domineerida. Samas on olemas õpilased, kes ei soovi nähtaval olla ehk siis eelistavad tavalise õpilase staatust. Õpilase rolli kogetakse ahistavana väheste noorte poolt, eriti puudutab see vabadust, mida soovitakse rohkem.

Samas leiab enamus, et see, kes koolis olla tahetakse, sõltub eelkõige inimesest enesest.

Kokkuvõttev arutelu

Alljärgnevalt püüame suhestada kasvatusel traditsioonilises humaanses kuvandis ning selle uutes rõhuasetustes väärtustatud pürgimusi sellega, millisena tajuvad noored õpilase rolli ise. Kuidas hinnata õpilase rolli olemise kasvatuslikku mõju ehk mida kool inimesele teeb?

Õpilaste poolt tajutud rolli kirjeldust vaadates võib järeldada, see roll on koolipraktikat silmas pidades osutunud märkimisväärselt jätkusuutlikumaks kui kasvatusel humanistlik ideestik. Õpilase roll, nagu seda kooli soovitud õpilase vaatevinklist kogetakse, on kitsas, välist käitumist ning välistele normidele vastamist rõhutav. Mida inimene õpib, kuidas õpib, kas ta sellest aru saab ja kas midagi selle toimetel temas muutub, see ei näi kooli huvitavat. Peamine on süsteemi mehaaniline funktsioneerimine, mis peab sündima õpilaste kaasabil: kohal käimine, ära tegemine, hinnete saamine, mille puhul on oluline määratud standardi raamides püsimine. Rollile seatud väliseid raame tajutakse küll surutisena, ent seda pigem oma liikumisele, ajakasutusele ja tegemistele kui sisemisele minale. Väärib tähelepanu, et moraalsed kvaliteedid ei tulnud õpilastepoolsetes rollikirjeldustes üldse kõneks.

Küllalt olulisel kohal on ka noore inimese sotsiaalsus, olemine kollektiivis, paraku aga mitte meeskonnatöö, ühiselt tegemine, ühisvastutus, vastastikune kohtumine ja dialoog. Bernsteini kirjeldatud orgaanilisel solidaarsusel on koolis oma koht, ent seegi jääb väliseks – sõbralikkuse avalduste ning teisega arvestamise piiridesse. Noore inimese sisemised omadused, nende vaated, eetilised suhtumised, tahtmised kuuluvad noorte tajutud õpilase kuvandisse vaid vähesel määral, kooli see kõik ei huvita ning enese sobitamises õpilase rolliga need mingit osa ei etenda. Inimene ja roll tunduvad noorte jaoks eksisteerivat lahus. Seega võib järeldada, et kasvatusel räägitud juttudel ning hea kasvatusel nimel tehtavatel pürgimustel pole praegusele eesti koolinoorele määratud rolli silmas pidades kuigivõrd mõju: arenguvõimalusi avavatest kogemustest, indiviidi loovusest ja iseseisvusest, impulssiderohkest õpikeskkonnast, avastamist võimaldavast õpiümbrusest ning isiksuse austamisest põhjust rääkida ei ole. Ka õpetaja on väline jõud, kohustuslike asjade äratemise valvur, kellele peab meeldima ja vahel pugema. Ent noored ka ei kannata selle all väga vaid leiavad, et koolis saab küllalt palju tunda end iseendana ja kui soovidki olla kuidagi teisiti, on see koolis enamasti võimalik. Takistused on eneses kinni. Rollid võetakse kui paratamatust, kui looduseadust, millega pole mõtet vaielda ja millega on võimalik enam-vähem rahuldaval viisil kohaneda. Oma sisemaailmadesse lastakse rolliga seonduvaid nõudmisi reserveeritud mahus või üldse mitte. Energiat ei panustata ka rollile vastandumisele, vaid nenditakse rahulikult: ma olen mõneti teistsugune kui nemad seal tahavad.

Ent nüüd õpilase rolli peamisest mõttest, milleks on õpilase rollist välja kasvamine – vastutusvõimelise täiskasvanu ja postmodernismis eriti olulise elu- ja õppija rolli. Siin ilmneb rabav tõsiasi, et 8. ja 11. klasside suhtumises oma rollis erinevusi peaaegu pole. Tähelepanuväärne on see, et need vaid waldorfkooli noortel, kellest 11. klassi jõudnud käisid rolli läbini positiivsena, rohkeid häid isiksuseomadusi eeldavana ja kel oli õppimise kujunenud sisemine isiklik ning põhjendatud suhe. Mõningaid

sarnaseid motiive esitati ka Rocca al Mare erakooli noorte poolelt. Tavapärase õpilase roll loob seega eeldused pigem õpilaseks – allujaks, passiivseks vastuvõtjaks, välise hindaja kriteeriumidega enesele hinnangu andjaks, heauskseks äraõppijaks jm. – jäämisele kui *inimese saamisele järjest rohkem inimeseks*. Rolli iseloom ei väärinud enamuse kirjutajate poolelt ka järelemõtlemist ehk nagu roll inimesega mehaaniliselt ringi käib, suhtub inimene rollisse samamoodi – mehaaniliselt. Nii täitub ühiskond vaikivatest käsku, piitsa ja präänikut ootavatest õpilastest, kes püüavad oma kohustusi talutavalt täita. Ent ometi ei peaks me nüüd järeldama, nagu ei teekski see roll inimesele rohkemat halba. Masscheleini kirjeldatud kvaliteedi tribunal iseenese sees on siiski käivitatud. Sest noored on võtnud vastutuse selle eest, et neil on niisugune roll kanda, iseeneste peale. On enese viga, kui sellega toime ei tule, ja kui ma näiteks ei suuda olla koolis selline inimene ja isiksus nagu tahaksin. See taandab kriitikavõimet ning tahtmist oma olemise tingimusi muuta. Taolisel viisil kirjeldatud suhe õppimisse ja võimalik kujunenud õpilase-*habitus* viitavad vanade rolli- ja elumudelite hämmastavale jätkusuutlikkusele, mis aga ei pruugi transformeeruda kultuuride ja ühiskondade jätkusuutlikkuseks.

Mõeldes sellele inimelu tervikut haaravale lootusele täisväärtusliku elu järele, mis väljendub hariduse-mõiste mitmeplaanilises tõlgenduses (nt. Mandolini 2007) tuleks aga küsida, mis see on, mida õpilase roll ei sisalda, mis selles olijal jääb kogemata, tegemata, teadvustamata, õppimata. Selle võtaks kokku Mandolini esitatud lause: education is responsible for the creation of the life of the world.

Kirjandus

- Antikainen, Rinne, Koski 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY
- Bernhard, A. 1994. Erziehung und Bildung . In: Sinhart-Pallin (Hrsg.) Aufgabe der Erziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Bollnow, O. 1984. Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH & Co
- Buber, M. 1983. Ich und Du. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt
- Bruhn, 1968 1900 luvun pedagogisia virtauksia. HKI Otava
- Danner, H. 1981. Überlegungen zu einer Sinn-orientierten Pädagogik – Methodologie und Sinn-Orientierung in der Pädagogik. Hrsg. Danner, H., Langeveld, M. München: Ernst Reinhardt Verlag 1981.
- Dieckmann, B 1994, Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Fromm, E. 1984. Ihminen osa. Vaasa: Vaasan OY
- Hentig, H. 1996. Bildung. München Wien: Carl Hanser Verlag
- Hinte, W., Preuss, O. 1996 Eine new-Age Pädagogik? O.Preuss, W. Hinte (Hrsg.) Vertrauen überwindet Angst. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 133–142
- Hollo, J. 1927.. Kasvatuksen teoria johdantona yleiseen kasvatukseen. Porvoo: WSOYK.
- Husa, S. 1999. Michel Foucault – mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus
- Kivelä, A. 2000. Sivistys, kasvatus ja pedagoginen toiminta – subjektilfilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Oulu: Oulun yliopisto

- Kuurme, T. 2004. Koulun sivistystehtävä ja oppilaan koulutodellisuus. Oulu: Oulun yliopisto
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Sophi
- Liljander, J.-P. 1999. Pierre Bourdieu. Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatustieteiden teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus
- Mandolini, C. 2007. Conditions, processes and aims of teacher education. A philosophical perspective. In: Journal of teacher education for sustainability. Volume 7
- Masschelein, J. 2007. The permanent quality tribunal in education. Käsikiri
- Miller 2006. Sinu enese pärast (Am Anfang war Erziehung. Tartu: Väike Vanker
- Mollenhauer, K. 1994. Vergessene Zusammenhänge. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Penttinen 1999. Basil Bernstein – kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatustieteiden teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus
- Postman, N. 1997. Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH
- Preuss, O. 1996 Erziehung und Menschenbild In: W.Hinte, O.Preuss (Hrsg.) Vertrauen überwindet Angst. Frankfurt am Main: dipa Verlag, 25–38
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Rauma: Kirjayhtymä OY
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä OY
- Rinne&Salmi 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Osuuskunta vastapaino
- Roggenbier 2003. Kann Bildung Schaden? Ein Plädoyer für bessere Schulen und mehr Chancengleichheit für Kinder. Paderborn: Junfermann Verlag
- Siljander; P. 2000. Kasvatus kadoksissa? Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava
- Toiskallio 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus (Knowledge, edification and practical wisdom) Turku: Turun yliopisto
- Vuorikoski 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. In: Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino
- Wright 1987. Humanismi elämänasenteena. Hki: Otava
- Uhle, R. 1993. Bildung in Moderne-Theorien. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.