

ISSN 0235-9146

4 / 2 0 0 4
HARIDUS

<http://haridus.opleht.ee>



Õpetaja kutse-eeetika / Motivatsioon ja depressioon



TASUTA JALGRATTAD TERVELE KLASSILE!

Euroopa suurim postimüügikaubamaja Quelle kuulutab välja joonistusvõistluse 5.-7. klassidele. Joonistusvõistluse teemaks on

Minu unistus

Parimad pildid joonistanud õpilased saavad kogu klassiga auhinnaks tuluuued mägilalgrattad. Kõikide joonistuse saatnud õpilaste vahel loositakse välja ka Quelle eriauhinnad.

Peauhind klassile
(ehk võitnud klassi igale joonistajale):

BUFFALO
mägilalgratas 26"

Y-HiTen-raam, 21 käiku,
ees ja taga V-pidur,
raami kõrgus 44 cm,
esituli.
Hind: ca 3170 krooni



Quelle joonistusvõistluse reeglid:

- Joonistuse formaat: A4 kuni A3
- Ahhind loositakse välja tervele klassile. Auhinna saavad klassist ainult need, kes on oma unistusest meile pildi joonistanud. Selleks peab iga pildi taga olema joonistaja nimi ning klass ja kool
- Kõik, kes tahavad osaleda Quelle individuaalsete auhindade loosimisel, peaksid oma pildi taha lisama ka koduse aadressi
- JUHENDAVALE ÕPETAJALE ÜLLATUSAUHIND!
- Kogu klassi joonistused tuleb saata hiljemalt 30. aprilliks 2004 Quelle Eesti aadressile Mustamäe tee 18, 10617 Tallinn

Lisainformatsiooni joonistusvõistluse kohta saab Quelle telefonil 673 7899 või e-postil info@quelle.ee (subjekt: Joonistusvõistlus)

QUELLE.



ÕPETAJA KUTSE-EETIKA

5 Miks vajab eesti õpetaja eetikakoodeksit?

Einike Pilli

9 Õpetaja kutse-eetika 1920. aastatel

Lembit Andresen

12 Vaikiv õpetaja

Raivo Juurak



MOTIVATSIOON

14 Kooliröõmutuse tagamaad: vastuoluline kool

Mare Leino

18 Kellele ja miks on vaja õpimotivatsiooni?

Sirje Piht

21 Mäng "Dialog depressiooniga"

Mall Tamm

24 Eesti emotsioonisõnavara vaesus ja rikkus

Ene Vainik

29 Lembit Andresen 75

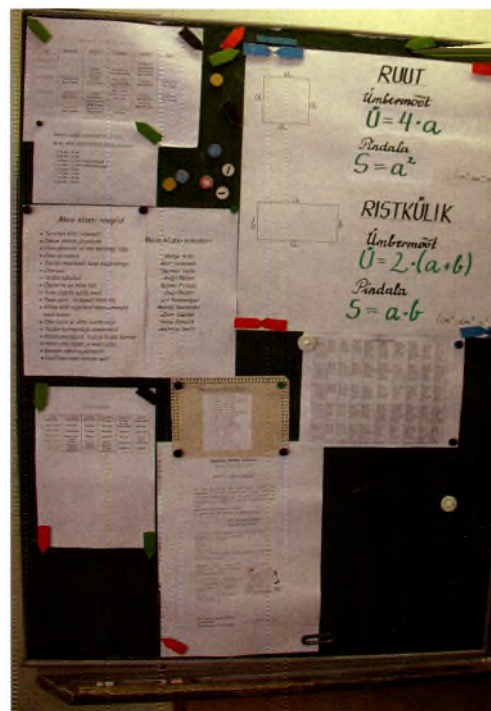
Vello Paatsi

30 Täna 100 aastat tagasi

Heino Rannap

32 Väike märgiatlas

Karl Kello





Miks vajab eesti õpetaja eetikakoodeksit?

Einike Pilli, M.A.

Õpetajate eetikakoodeksist on juba mõnda aega räägitud. 2003. aasta Eesti õpetajate kongressi lõppdokumendi teine punkt on: "Eesti Õpetajate Liit töötab välja õpetaja kutse-eetika põhimõtted" (Eesti õpetajate kongressi lõppdokument, vastu võetud 21.03.2003 Tallinnas).

Käesolevaks ei ole õpetajate kutse-eetika dokument veel valmis. Internetist võib leida Eesti advokaatide, ajakirjanike ja inseneride eetikakoodeksi. On ka avalike teenistujate, sotsiaaltöötajate ja Eesti teadlaste eetikakoodeks, mis ehk mingil viisil õpetaja tööga haakuvad. Pikkema otsimise käigus võib leida eetikakoodekseid ka selliste erialade puhul, kelle esindajaid klassikaliselt haritlaseks ei peetagi. Nii on internetis maamõõtjate, siseaudiitorite, suhtekorraldajate ja telekommunikatsiooni ettevõtjate eetikakoodeksid.

Groteskne on fakt, et ainus 2002/03. õppeaastal kooli kodulehekülje kaudu leitav õpetaja eetikakoodeks Eestis oli plagiaat: kirjapanija oli tõlkinud ära ameerika õpetajate eetikakoodeksi ja pannud alla oma nime.

Tekib küsimus, miks on õpetaja kutse-eetika juhenditega nii palju viivitatud. Ehk pole läbi mõeldud, miks on eetikakoodeksit vaja? Käesolev artikkel pakub kolm vastust küsimusele, miks Eesti õpetajad ikkagi vajavad eetikajuhiseid.

Esiteks, eetikakoodeks on üks professionaaliks ehk haritlaseks olemise tunnus. Teiseks, mitmeväärtuselises ühiskonnas on vaja tegutsemise ühiste alus-

te kokkulepet. Kolmandaks, empiiriline uurimus näitab, et Eesti õpetajatel ja õpetajaks õppijatel on suur hulk keerukaid eetikaprobleeme, millele nad vastust otsivad. Järgnevalt vaatlen kõiki põhjusi eraldi.

Eetikakoodeks kuulub professionaalsuse juurde

Ajakirjas Haridus (nr 2, 2001) ilmus professor Marju Lauristiniga intervjuu "Kas õpetaja on haritlane?". Kirjapandud vestluses ilmnevad õpetaja omadused, mis haakuvad professionaali määratlusega inglise keeleruumis.

Kõigepealt akadeemiline haridus ja teaduslik lähenemine, mis tähendab, et professionaalil on metatasandil arusaamine oma tööst. Samas, nendib Lauristin, ei tee diplom veel kedagi haritlaseks, vaid haritlane on inimene, kes mõistab maailma asju sügavamalt ning tajub maailma probleeme paremini, kui keskmiselt mõistetakse ja tajutakse.

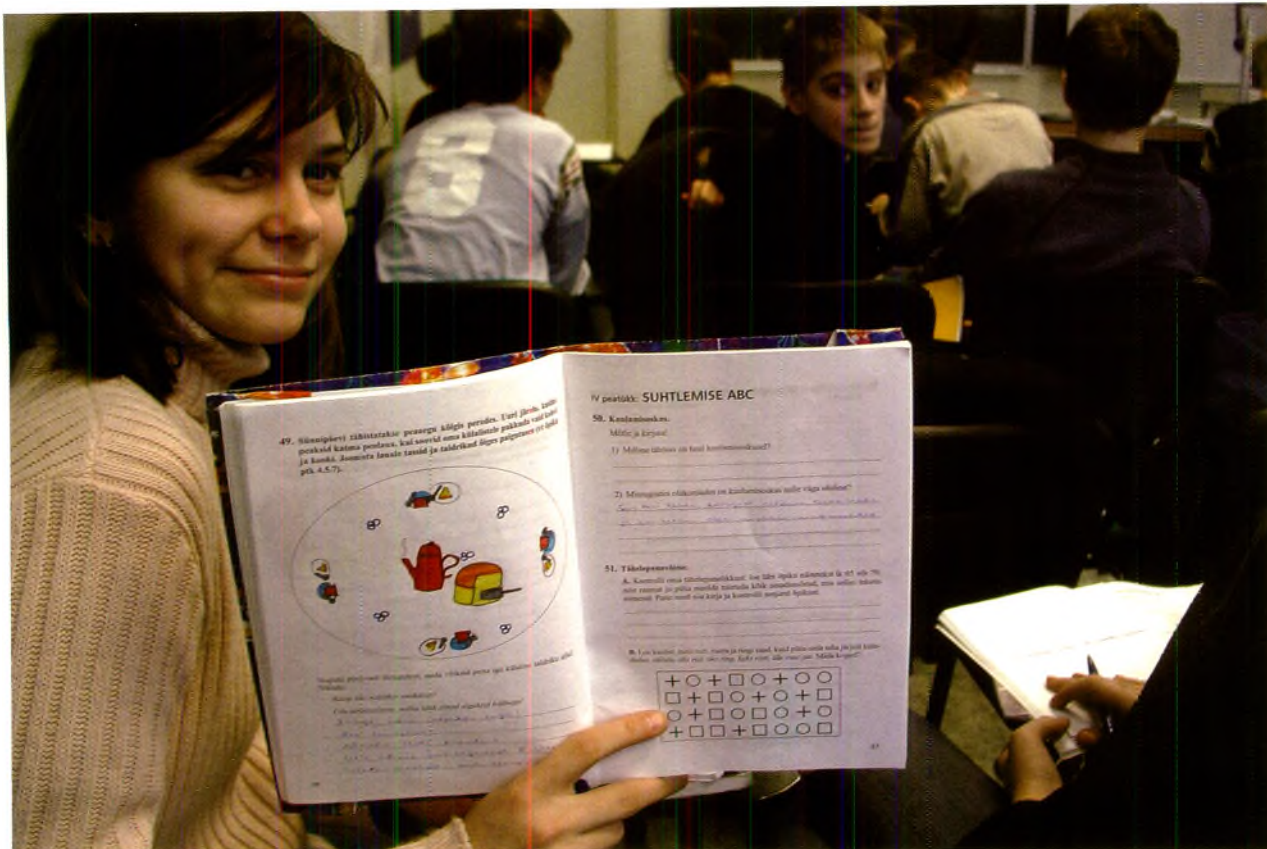
Teiseks professionaalide tunnuseks on erialaorganisatsioonid (*gatekeeping authorities*), kes kontrollivad oma liikmete töö kvaliteeti. Üks viis organisatsiooni liikmete käitumise üle otsustada on lähituda ühiselt heaks kiidetud eetikakoodeksist.

Airaksinen (1) peab eetikastandardeid professioni juures oluliseks tunnuseks.

Sedamööda, kuidas õpetajat on hakatud arvama professionaalide hulka, on eri maades hakatud välja andma ka õpetaja eetikakoodekseid. USA-s on see olemas juba pool sajandit, Euroopas palju vähem. Soomes ilmus õpetaja eetikakoodeksi esimene versioon 1998. aastal (6, lk 23–32).

Lauristin usub, et tõeline haritlane tajub oma kutsumust. Tal on kõrgeenunud vastutustunne, ta võtab endale vabatahtlikult vastutuse ühiskonna põhiväärtuste püsijäämise eest. Professionaal võtab endale kohustusi, mis on raskemad ja laiemad kui argipäevane töö. Airaksinen (1) nimetab seda hoiakut teenimisideaaliks.

Professionaali neljas tunnus on seadustatud ja tunnetatud autoriteet. Michael Goldberg kinnitab seda lähenemist, väites, et professionaalid on need, kes "panustavad üldisesse heaolusse selliseid moraalseid hüvesid, milleta ükski inimühiskond ei saa elada" (3, lk 6). Mis tähendab, et nende töö on nn tavaliste inimeste jaoks väga suur tähtsus ja seetõttu peetakse neist ka



Lastele õpetatakse eetikat suhtlemise ABC kursusena. Samas vajavad õpetajadki suhtlemisel mingit laadi toetust. Eetikakoodeksi teekski õpetaja töö palju turvalisemaks, ühiselt analüüsitamaks ja professionaalsemaks.

lugu. Seda võib kindlasti öelda õpetajate kohta.

Tulles tagasi küsimuse juurde, kas eesti õpetaja on haritlane, võime vastata: nii ja naa. Peaks olema, aga alati ei ole. Nii näiteks arutleb Sulev Ojap (4), et õpetaja on ikka pigem ametnik. Vaadates aga üle professionaalsuse nimetatud tunnused, näeme, et ideaalis peaks õpetaja neile kõigile vastama, st ta peaks püüdlema professionaali staatuse poole. Samm selles suunas oleks eetikakoodeksi vastuvõtmine.

Heterogeenses ühiskonnas on vaja ühist väärtusraamistikku

Elame ühiskonnas, mida ei saa pidada homogeenseks, ei materiaalses ega vaimses mõttes. Samuti ei saa pidada iseenesest homogeenide väärtusi ega sarnast eetilist raamistikku omavaks ühte erialagruppi, konkreetsemalt õpetajaid. Sellel on mitu põhjust: sotsiaal-majanduslik kihistumine, postmodernistliku mõtteviisi "igaühel on õigus oma arusaamisele ja eluviisile" mõju, erinevad vanusegrupid (mis tähendab riigikorrast sõltuvalt erisugust kasvatust) ja õpetajate puhul ka erinevate riigikordade ajal saadud erialane haridus.

Professionaalne eetika muutub Davise meelest eriti oluliseks ja vajalikuks, kui vastaval erialal töötavate inimeste erinevused suurenevad. Ta kirjutab: "Kuidas võib suur hulk inimesi ilma seadusandluse range regulatsioonita, üksteist isiklikult tundmata ja ühise religioosse traditsioonita oma keerukat käitumist koordineerida, mis on oluline, et muuta ühiskond heaks või vähemalt talutavaks?" (2, lk 18)

Seejuures viitab ta seaduste piiratuks reguleerida kõiki ettetulevaid küsimusi, sotsiaalse kontrolli kadumisele, seda eriti suurtes linnades, ja ühise väärtusaluse lagunemisele, seda just sekulaarsetes, aga ka multireligioossetes ja -kultuursetes ühiskonnamuudelites.

Kui Davise läänemaailmas tajutud heterogeensusele lisada veel ülalnimetatud põhjused ja suur paradigmade vahetus, mis Eestis on toimunud viimase 12–15 aasta jooksul seoses ülemineku sotsialistlikult korrald kapitalistlikule, muutub pilt veel kirjumaks. Ja kui sellele omakorda lisada eestlastele postsotsialistliku riigi kodanikena tüüpiline äärmiselt tagasihoidlik seaduskuulekus ja väike rahvaarv, mis annab omakorda suurema võimaluse tõusta suhete kaudu

kõrgemale teistele kehtivatest reeglitest, leiame end üsna halvasti kontrollitavatest oludest. Ühise väärtuselise raamistiku loomiseks ühe eriala piires on vaja eetikakoodeksit või mõnda muud dokumenti (nagu arstidel on Hippokratese vanne).

Michael Davis (2, lk 18) arutleb, et kuni 20. sajandi alguseni olid eetika põhilised "tegijad" teoloogid. Ka varasemad meditsiini- ja äriala eetikakirjutised, mis jäävad esimesse professionaalse eetika tõusulainesse 1880 ja 1920. aastate vahel, on kirjutatud teoloogid. Teises tõusulaines, mis algas 1960-ndatel, domineerisid aga filosoofid. Tänapäeval on enamik professionaalse eetika õppejõududest küll filosoofialase ettevalmistusega, kuid eelkõige just vastava eriala esindajad. Mis tähendab, et ka väljastpoolt erialagruppi ei edastata enam ühendavat raamistikku. See tuleb luua professioni sees.

Kui nõustatakse, et ühine raamistik puudub, kuid seda oleks vaja, tekib järgmine küsimus: kuidas leida ühist raamistikku ja millele seda otsides toetuda?

Terhart (5, lk 433–444) on võrrelnud eri ajastutel eri maades välja antud õpetajate ametieetika juhiseid. Ta leidis,

et paljudes juhistes puudub selge väärtuspõhja määratlus. Küll aga ilmnevad neis alati oma ajastu kasvatusfilosoofilised rõhuasetused. Nii lähtub Ameerikas 1950-ndatel ilmunud juhiste kogu ühiskonna ootusest kasvatada sobivaid kodanikke, 1970-ndatel saab keskseks õpetaja pühendumine ja kohustused õpilaste ees.

Euroopa kultuuriruumi eetikajuhiseid analüüsid näeme, et sakslased esindavad traditsioonilist lapsekeskset mõtlemist, milles õpetustegevus ei haaku muu ühiskonnas toimuvaga. Õpetajaid kutsutakse siin üles "pedagoogiliseks kangelaslikkuseks", mida iseloomustavad hästi ettekirjutised: "austan iga lapse ainukordsust ja kaitsen seda ükskõik kelle vastu" ja "garanteerin lapse kehalise ja vaimse puutumatus". Šveitsi ametieetika juhised rõhutavad õpetajate jätkuvat isiksuslikku, ametialast ja institutsionaalset arengut.

Tirri (7) toob esile Soome õpetaja eetika neli alusväärtust: inimväärikus, tõde, õiglus ja vabadus. Need peavad väljenduma õpetaja ja õpilase suhtlemises ning õpetaja ja tema kolleegide ühistöös. Lisaks sellele juhvivad väärtused õpetaja isiksuse arengut ning tema suhet oma töösse ja ühiskonda.

Mis peaks olema Eesti õpetaja juhiste alus? Kas riikliku õppekava üldosa? Kas filosoofilise eetika teatud teooria? Mis neist? Utilitarism? Emotivism? Kas teoloogilist või deontoloogilist laadi lähenemine? Sellele küsimusele ei saa siin kirjutaja vastata, sest "eetilisi standardeid ei saa nagu seadust ülaltpoolt määrata. Need peavad olema välja töötatud nende poolt, kes neid pärast rakendavad" (2, lk 19).

Nii on teine põhjus, miks eetikajuhiseid professioni piires tarvis on, vajadus ühise väärtusraamistiku järele.

Pedagoogika eetika-probleemid on keerukad

Kolmas argument, mis räägib eetika-koodeksi olulisusest, on suur hulk eetikaprobleeme, mis pedagoogilistes olukordades ette tulevad ja millele pole kerge juhusteta lahendeid leida.

2002/03. õppeaastal õpetasin pedagoogilist eetikat kasvatusseadusi õppivatele gruppidele Tartu Ülikoolis. Palusin neil kirjeldada üht eetilist keerukat

olukorda, mis hõlmab pedagoogilist suhet. Järgnev analüüs toetubki 99 kirjandatud olukorrale.

Suure osa kirjeldatud olukordi on üliõpilased ise läbi elanud (kas õppija või kasvataja-õpetajana), mõned on ka oma koolis või lasteaias kogunud või teistelt kuulnud. Kõik lood on Eestis juhtunud.

Situatsioone analüüsid püüdsin leida kirjeldusi läbivaid kategooriaid ja teemasid. Seejuures püüdsin säilitada ja esitada just seda lähenemisnurka, mis kirjapanija jaoks oluline oli. Probleemid on kategoriseeritud kahel viisil: probleem osalevate poolte järgi (jällegi vastavalt kirjeldusele) ja probleemi sisu järgi.

Kõigepealt vaatlisin, kelle vahel probleeme tekkis. Nii lasteaiakasvatavad, kooliõpetajad, direktorid ja ühel juhul ka sotsiaalpedagoog on koondatud märksõna "pedagoog" alla. Kõik lasteaialapsed, kooliõpilased ja ühel juhul ka üliõpilane on koondatud märksõna "õpilane" alla. Lapsevanema all on mõeldud nii bioloogilisi kui ka kasuvanemaid, mõnel juhul ka vanavanemaid.

Tabelist 1 on näha, et enim probleeme tekib pedagoogi ja õpilase vahel, aga suurde hulka probleemidesse on haaratud ka lapsevanemad. *Pedagoog-õpilane* kategooria viitab probleemile pedagoogi ja ühe õpilase vahel, *pedagoog-õpilane-õpilane* kategooria puhul on kaasatud rohkem lapsi ja tavaliselt on probleem keerukam.

Pedagoog-lapsevanem kategooriasse on eetilise probleem pandud siis, kui probleemi on põhjustanud lapsevanem, mitte laps, kuigi laps võib olukorras kannatada. Näiteks juhtumid, kus lapsevanem keeldub tunnistamast lapse tervisehäiret, aktsepteerimast asutuse reegleid, suhtub halvustavalt pedagoogide tööse jne.

Suhteliselt palju (20 juhul 99-st) on arusaamatusi pedagoogide vahel, kusjuures üheksal juhul on arusaamatusse kaasatud ka õpilased.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kõik inimsuhete tahud tekitavad ka probleeme.

Ühes kirjelduses esines tavaliselt rohkem kui üks probleem. Nii on juhtum, kus õpetaja teatas õnnetusse sattunud lapse puhul meedikutele lapse HIV-positiivsusest kõrvalseisjate kuuldes, klasifitseeritud nii konfidentsiaalsuse kui ka probleemse lapse (haigus) kategoorias-

pedagoog-õpilane	36
pedagoog-õpilane-õpilane	13
pedagoog-õpilane-lapsevanem	18
pedagoog-lapsevanem	12
pedagoog-pedagoog	11
pedagoog-õpilane-pedagoog	9
kokku	99

Tabel 1. Eetiliste probleemide jaotus osalejate järgi.

Probleemne laps	
vägivald, kiusamine	15
õppimine	13
emotsionaalne probleem	14
vargus	7
pettus	3
haigus (HIV, PCI, hüperaktiivsus)	3
narkootikumid, alkohol	4
Probleemne pere/vanem	
vaesus	4
alkohol, asotsiaalsus	8
karm füüsiline karistus	4
abieluprobleemid	4
emotsionaalne probleem	13
lapse probleemi eitamine, hoolimatus	9
enesetapp	1
Ebakompetentne pedagoog	
omakasu	6
ägestumine	12
kiusamine, alahindamine	12
suhtlemisprobleem	14
kutsealane ebakompetentsus	11
Pedagoogide eriarvamused	20
Konfidentsiaalsus	20
Reeglid ja erandid	17
Erinevad rahvused	3
Seksuaalne probleem	5
Koolikiusamine	
laste poolt	9
õpetaja poolt	5
Hindamine	8
Kokku alakategooriaid	244

Tabel 2. Eetiliste probleemide jaotus sisu järgi.

se. Või juhul, kui probleemsel lapsel on nii vägivalda- kui ka õppimisprobleemid (mis tihti ongi seotud), on need kirja pandud mõlemasse kategooriasse. Väga tihti esinevad koos ka probleemne laps ja probleemne perekond/vanem. Ka need on kodeeritud eraldi.

Kokku kategoriseeriti 244 probleemi, mis jaotusid kümne põhikategooria vahel. Kõige enam, 59 juhul, on kirjeldatud probleemset last. Nagu tabelist 2 näha, võivad probleemid olla väga erinevad. Kõige enam on siiski nimetatud vägivalda ja kiusamist, mis sageli esineb koos

õppimis- ja/või emotsionaalsete probleemidega. Selliste probleemide põhjused on sageli koduses keskkonnas, mis teeb õpetaja jaoks asja veelgi keerukamaks.

Olgu näiteks järgmine kirjeldus: "Ühes klassis õpib poiss, kes oli algklassides teistele eeskujuks nii õppimises kui käitumises. Sellest sügisest on olukord muutunud. Õppeedukus ei ole hea ning ta tarvitab vaimset ja füüsilist vägivalda kaasõpilaste kallal. /---/ Hilja-aegu selgus, et kodus on suured lahkkelid ja pidevad riid /---/, et abielu on lahkuminekü äärel." Loo kirja pannud inimene küsib, mida teha.

Probleemse pere või vanema lugusid lugedes hakkas silma pidevalt korduv sotsiaalse kihistumise probleem. See väljendub pesemata ja hoolitsemata lastes, talunikest vanemate arvamuses, et laps peaks õpingute asemel hoopis loomade talitamisega pühenduma, ja alkoholi- ja probleemiga kodudes, kus laste jaoks energiat ei jätku.

Osa vanemaid on kirjeldatavad emotsionaalselt ebastabiilsetena – nad soovivad ja süüdistavad õpetajaid, karjuvad nende peale, mõningatel juhtudel on depressiivsed. Mitmel juhul karistavad last füüsiliselt väga karmilt. Vahest kõige tõsisem kategooria vanemate ja pere probleemide oli siiski kirjeldatud hoolimatuse ja probleemi eitusena.

Olgu siin üsna äärmuslik näide, kus kasvataja avastas, et tüdruk lasteaia lõunauinaku ajal ennast väikese plastmassist sõduriga rahuldab. Kirjeldus jätkub: "Kui kasvataja oli Merle emaga sellest rääkinud, hakkas lapsevanem karjuma, et kasvataja mõtleb välja rumalusi. Järgmisel päeval tuli lasteaeda tüdruku vanaema ja ulatas kasvatajale ajakirja "ANNE-seksieri" sügis 2001. Vanaema soovitas kasvatajal seda lugeda ja ennast natuke harida."

Kolmas probleemiallikas on *ebakompetentne pedagoog*. Need lood on pannud kirja enamasti inimesed, kellel on vaja kolleegina reageerida ebakompetentse kolleegi käitumisele. Kuid osa lugusid on kirja pandud ka oma kogemusest õpilasena. Lugudele on iseloomulik tugev ebaõiglase kohtlemise emotsioon, mis on inimest tihti mitmeid aastaid saatnud. Hoolimatus, võimu kuritarvitamine, ebaõiglane hindamine ja alavääristamine avaldavad mõju kaua.

Pedagoogide ebakompetentsust polnud kerge kategoriseerida ja loodud kategooriad kattuvad osalt. Üllatav oli, kui palju probleeme tekitas ebaadekvaatne suhtlemine: muusikaõpetaja, kellel direktor käsib väljaspool tööaega tasulist ringi juhendada (loomulikult tasuta); klassijuhataja, kes parandab tagaselja ära noore õpetaja pandud ainsa "nelja" eeskujuliku, kuid ülbe õpilase tunnistusel; matemaatikaõpetaja, kes paneb "ühtesid" tublile sportlasele, kuna see viibib võistlusreisidel; direktor, kes ei võta tõsiselt ühtegi teist ideed peale enda oma jne.

Vaadeldes veel probleemides esile tulnud teemasid, valisin välja enam esinenud. Selgub, et tihti esineb probleeme konfidentsiaalsuse ja selle piiride määratlemisega – kokku 20 korral 99-st. Siin on õppeülesande ja selle autorlusega seotud teemasid, õpilaste eksimuste, koduse tausta ja terviseprobleemide avalikustamine, mure arenguvestlustes saadava info pärast jm. Vahest kõige keerukamad on eriusaldusega seotud, näiteks narkootikumide, vägistamise ja perevägivalda juhtumid.

Palju oli ka olukordi, kus oli raske otsustada, kas erandi tegemine reeglis on õigustatud. Näiteks, kas lasta väga andekat last tunni ajal raamatukokku, kas anda kutsealasel ebakompetentse kolleegi õpilastele tasulist eratunde, kas 18-aastased õpilased tohivad tarbida erapinnal õpetaja juuresolekul alkoholi, kas humanitaarklassi õpilased tohivad teha matemaatika riigieksamit, mida teha kohanemiskeskustes, kuid andeka õpilasega, kuidas karistada kiusatud poissi, keda on sunnitud ukseelukku löhkuma jne.

Suhteliselt palju on koolikiusamise juhtumeid, kusjuures kiusajad pole sugugi ainult õpilased, vaid tihti ka õpetajad. Probleeme tekitab ka hindamine, mis on üks keerukamaid asju õpetaja töös. Suhteliselt vähe esineb probleeme rahvuslikul pinnal (kolmel korral), palju vähem kui sotsiaalsest ja majanduslikust taustast põhjustatuid. Vahest kõige tõsisemad on paar seksuaalsuse teemaatikaga seonduvat juhtumit: ühel korral vägistamine, teisel pereliikme tõsine intsesitikahtlus. Nende puhul on õiget käitumisviisi leida väga raske. Paaril korral oli tegemist kergemate juhtumitega – poiss ja tüdruk uurisid lasteaia tua-

letis soolisi iseärasusi, eespool nimetatud masturbeerimise juhtum ja natuke segane lugu lasteaia kasvatajast, kes koos lastega poseeris kohalikus ajalehes ja lubas kirjutada raamatu oma seksielust.

Eetikakoodeks tekitab turvalisema tunde

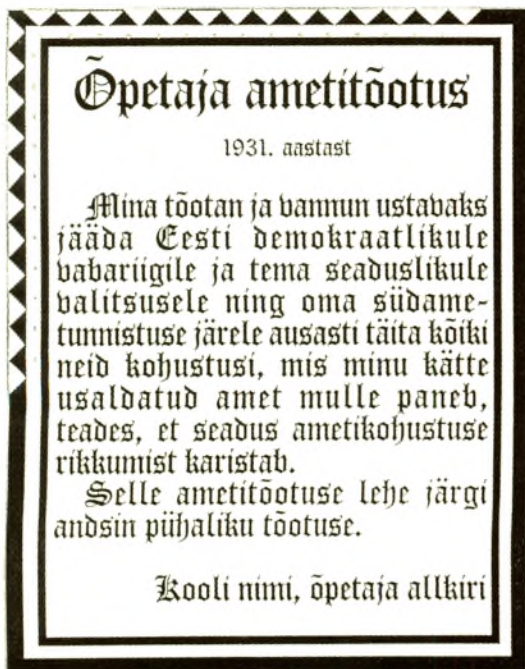
Tuleb tõdeda, et probleeme on palju ja erinevaid, tihti on need tõsised ja osalistele pika mõjuga. Paljudel juhtudel aitaksid eetikakoodeksi juhtnöörid õpetajal õiget valikut teha.

Aeg-ajalt on kuulda, et õpetaja töö on tänamatu ja raske. Küsitakse, kas õpetaja ikka on professionaal, on ta haritlane. Ajakirjandusse imbub lugusid konfliktidest õpetajate ja õpilaste vahel, kus on väga raske otsustada, kellel on õigus, sest tihti lähtuvad otsustajad erinevatest väärtushinnangutest ja prioriteetidest. Ka õpetajate erialaorganisatsioonil ei ole alust, mille järgi professionaali eetost rikkunud inimesi hinnata.

Eetikakoodeks pole imerohi kõigi probleemide vastu ega kaalu keel igasugustes konfliktides. Aga see teeks õpetaja töö palju turvalisemaks, ühiselt analüüsitamaks ja professionaalsemaks.

Kirjandus

1. Airaksinen, T. Praxiological Efficiency in Heterogeneous Professional Ethics. Loengukonspekt Tartu Ülikoolis peetud loengust, 2002.
2. Davis, M. Ethics and the University. Routledge, 1999.
3. Goldberg, M. Against the Grain. 1993.
4. Ojap, S. Õpetaja kui ametnik. Haridus, 2002, 1.
5. Terhart, E. Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. In: European Journal of Education, Vol 33, 1998, 4.
6. Tirri, K. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Kogumik: Etiikka koulun arjessa, Otava, 2002.
7. Tirri, K. Opettajän ammattietiikka. Juva, WSOY, 1999.



1931. aastast alates pidi õpetaja koolitööle asudes kinnitama oma ustavust riigi ja ameti vastu allkirjaga "Õpetaja ametitootusel".

Õpetaja kutse-eetika 1920. aastatel

L e m b i t A n d r e s e n

TPÜ professor

Eesti õpetajate päeval 1922. a võidi tunnistada, et üheksas maakonnas oli õpetajate ja koolidega täiesti rahul 10% lapsevanematest, rahul 29%, osaliselt rahul 28% ja rahulolematu 33%. Linnades lähenes rahuloluprotsent sajale (4).

Olukord tekitas muret. 1919. a novembris ametisse astunud J. Tõnissoni valitsuse haridusminister K. Treffner oli lubanud õpetajate püüdlusi toetada, iseäranis hoolitseda majandusliku seisukorra ja õiguste eest. Õpetaja palk tõsteti keskmise riigiametniku töötasu tasemele (9.06.1921). Kuid midagi oli vaja ette võtta ka "õpetaja vaimlisi nõudeid

alaliselt silmas pidades" (1) ja õpetajakond pidi ise pingutama, et olla oma kutse kõrgusel. Just viimasele küsimusele oligi pööratud peatähelepanu Eesti Õpetajate Liidu korraldatud õpetajate päeval (1922). Deklareeriti, et kui kodu ei usalda kooli, siis ei ole ka koostööd õpetajate ja õpilaste vahel. Kui säärases olukorras võib veel vaevaliselt õpetada, siis kasvatustöö on seal täiesti võimatu (4). Teiselt poolt olid mõnedki probleemid seotud ka õpetaja isiksusega. 1922. aasta kevadel koolinõunike kogutud andmete põhjal märgiti Eesti õpetajaskonna kohta järgmist.

- Õpetajale omaste kasvatuslike oskuste puudumine.
- Halvad elukombed – kõlbeline (eriti suguline) lodevus, sage alkoholi pruukimine.
- Nõrk ja korratu kasvatustöö (distsipliini puudumine, õpilaste lohakas järelevalve).
- Liigne karmus.

Jõuti järeldusele, et paremust pole loota enne, kui ühiskond tõstab veelgi oma nõudlikkust õpetaja vastu, kuid annab heale õpetajale ka väärilise tasu. Samal õpetajate päeval tehti ettepanek koostada õpetaja kutse-eetika do-



Õpetaja peab olema viisakalt riides. Tallinna 21. Algkooli õpetaja annab võimlemistundi ülikonnas ja kaabuga.

kument ja seda avalikult arutada. Õpetajate Liit kavatses hakata oma liikmetele välja andma kutse-eeetika tunnistusi. Kes ettenähtud põhimõtteid rikkus, tuli liidust välja heita. Liit tahtis võtta enda kanda kogu vastutuse, mis seotud õpetaja kutse-eeetikaga. Liitu kuulus sel ajal 3355 õpetajat ja haridustegelast.

Päevakorda tõusis tööks kõlbmatute õpetajate väljaselgitamine juba õpetajaks ettevalmistamisel. Soovitavaks peeti kehtestada pärast seminari lõpetamist nn prooviaasta. Järgmisel, 1923. aastal leidiski see seisukoht sätestamist õpetajate seminaride seaduses (7, § 15–17).

Kutse-eeetika Kasvatuses

Juba 1922. aasta septembris ilmus Õpetajate Liidu häälekandjas arutamiseks ja seisukohtade esitamiseks õpetaja "Kutse-eeetika" (6). Kirja pandud põhimõtted anti edasi 65 paragrahvis. Esikohale seati õpetaja vastutustunde süvendamine oma kaaskollegide, oma organisatsiooni (Õpetajate Liidu), ühiskonna ja kooli juhtkonna ees. Taunimist väärised esmajärjekorras sõnapidamatus, liigsõnalisus, asjatu lobisemine. "Valva, et su sõnad ja teod oleksid kooskõlas," toonitas juhtmõte. Sõnastamist leidsid järgmised põhimõtted.

- Õpetajale on lubamatu enesevalitsemise kaotamine, tooruste ja söimavate sõnadega ülesastumine.

- Õpetajale on täiesti lubamatu alkoholi tarvitamine seltskonnas õpilaste juuresolekul ja ilmumine avalikkusesse kohadesse joojate olekus, samuti ebaesteetilised, kõlbelist tunnet haavavad tantsud ja kostüümid.

- Õpetaja on kohustatud andma nõu ja juhatus algajatele, vähem kogunud ametivendadele.

- Õpetajale on keelatud õpilaste juuresolekul kaasõpetajale märkuse tegemine.

- Õpetaja on kohustatud temale usaldatud saladusi hoidma.

- Õpetaja peab olema nõudlik enda vastu, siis saab ta sama nõuda ka õpilastelt.

- Õpetaja on kohustatud õpilaste vastu olema "piinlikult õiglane", otsekohene, tõeaustaja ja äärmiselt korrektne. Ta peab jälgima, et ei toimuks üksikute õpilaste õigusetut esiletõstmist (pailaste tekkimist).

- Õpetaja on kooli hing. Talle on lubamatu käia päevatöölise loogika järgi – saada võimalikult rohkem palka ja teha vähem tööd.

- Õpetaja peab leppima teadmise, et tema tööd pole kunagi õiglaselt hinnatud ega tema vastu tänulik oldud. (Sageli ollakse tänulik alles pärast surma – L. A.)

- Õpetaja on kohustatud kõige piinlikuma hoolega enese järele valvama, et tema ülesastumistes ehk tegudes ei oleks midagi, mis võiks õpetajaskonda

ning tema organisatsioone kompromiteerida.

- "Õpetaja, kes ära tunneb, et tema ei jaksa oma kutse kõrgusel seista ega eelda võimalust selleni kunagi tõusta, on kohustatud vabatahtlikult koolitööst loobuma" (6, lk 284).

Kutse-eeetika brošüür

Kutse-eeetika küsimusi arutati üle Eesti õpetajate maakondlikes liitudes ja ühinguks. 1925. aasta veebruaris korraldatud koolinõunike päeval jõuti õpetaja koondportree sõnastamiseni, Eesti õpetaja pidi olema südamlilik, arukas, kindla kõlbelse iseloomuga, isamaad ja *kunsti* (minu esiletõste – L. A.) armastav inimene.

Kooliuuendusega koos tõusis esile vana, kuid selleks ajaks unustatud põhimõte, et kõik pole õpitav, õpetaja elukutse nõuab teatud loomupäraseid eeldusi. 1928. a anti Õpetajate Liidu trükisena välja varem Kasvatuses ilmunud A. Ploompuu "Mida nõutakse meie õpetajalt" (5, lk 7). Brošüüri levitati koolides ning seda kasutati õppevahendina seminarides.

Lugejale tuletati meelde järgmist.

- Õpetaja peaks olema kehaliselt terve. Seismine klassi ees nõuab suurt füüsilist koormust.

- Õpetaja kehahoid olgu sirge, sammud ja liigutused kindlad. Kohmakas kõnd, tühja-tühja askeldus paneb õpilased muigama ja kasvatab neis lohakust.

- Õpetaja peaks olema "viisakalt riides". Moest jäänud ülikond, kõverad saapakantsad äratavad küll haletsevat kaastunnet, kuid ei ülendata laste meeli.

- Õpetaja olgu puhas ja korralik. Määratud kaelus, korratu kaelasid annavad halba eeskujuga, harjutavad noorsugu hooletusele.

- Õpetaja hääl, kõne ja väljendusviis olgu mehine ja mõjuv. Grammatiliselt vigane keel, vigased laused annavad halba eeskujuga.

- Õpetaja peab ilmuma laste ette alati heas meeleolus – see äratav neis rõõmu ja tekitab elevust.

- Õpetajast peaks hoovama vaimset värskust, julgust ja teotahet.

- Õpetaja peab olema karsklane. Alkohol ei sobi kokku kooli seatud kasvatuslike eesmärkidega.

• Õpetaja ei peaks suitsetama, ta ei tohiks lastele ega nende vanematele anda halba eeskujut.

• Õpetaja peaks olema nii haritud, et teab kõike seda, mida ta peab teistele õpetama.

• Algkooliõpetaja teadmised peaksid olema kõigis ainetes keskkooli õppeprogrammide tasemel.

• Õpetaja amet nõuab suurt lugemust. "Kõik eesti kirjanduslikud voolud – kui rahva elu peegeldajad – olgu tal täiesti tuttavad /---/ vähelugenud õpetaja ei olegi õpetaja."

• Õpetaja peab olema muusikatundja, seda nõuab tema amet. Kuidas saab õpetaja panna teisi laulma, kui tal endal puudub vastav anne?

• Õpetaja peab olema ka näitleja. Lapsed armastavad näitemängu, see toimub õpetaja juhtimisel. Ilulugemist ja kõnelemisoskust peab arendama igal võimalikul hetkel.

• Õpetaja amet nõuab kõneosavust. Ta peab leidma paraja sõna parajas paigas. "Tõmp tunne jääb järele, kui pulmas või matustel ei leia õpetaja parajat sõna, mis vastaks ootustele ja meeolule."

• Õpetaja peab olema oma ala meister, ta peab kindlasti armastama lapsi ja oma ametit, kirjutati kokkuvõtteks.

Eesti Õpetajate Liidu väljaandes piiritleti esmakordselt õpetajale esitatavad ideaalnõuded, kuid samal ajal küsiti ühiskonnalt ja riigiametnikelt: "Kui säärane õpetaja koolis töötab, mis teha, et ta seal ka püsiks?"

Väga tänapäevaselt kõlab 1928. aastal esitatud selgitus: "Alates valdade volikogudest ja lõpetades Riigikoguga, leidub ikka veel mehi, kes ei oska ega taha hinnata hariduse tähtsust /---/. Vaieldakse veel selle pärast, kas õpetaja on omavalitsuse- või riigiteenija – ja kumbki ei taha võtta teda omaks." Ei ole vaja teravat mõistust, et aru saada, mis on säärase hoiaku tagajärg. Võimekamad loobuvad koolitööst, targemad ei üritagi. Püsima jäävad ainult nõrgemad või "üksikud aatemehed ja algajad noored". Ei aita, kui koolimaja on ilus. Õpetaja on tähtis vahelüli ühiskonnas, teda ei saa alahinnata, võrreldes teiste riigi- ja omavalitsusametnikega. Vilets on see riik, millel viletsad koolid – ja viletsad

õpetajad. Riik, kes ei kannab hoolt oma laste kasvatamise eest, kannab kõdunemise märke (5, lk 11 ja 16).

Meesõpetajate arv väheneb

Just eeltoodud põhjustel hakkas meeste osakaal kooliõpetajate seas vähenema. Õpetaja juhtiv osa oma ümbruse seltskondlikus elus kahanes. Selle aja haridusjuhtidel oli selge, et poisid võivad meesteks kasvatada ainult meesõpetajad, kuid juba 1928. aastal oli algkoolides naisõpetajaid 53% ja mehi 47%. Hindamata üle meeste rolli koolitöös, soovitas haridusministeerium õpetajate palkamisel hoida tasakaalu mees- ja naisõpetajate vahel. Seminaridesse hakati vastu võtma noormehi ja neidusid võrdsel arvul. Viis aastat hiljem oli olukord juba paranenud, 3919 algkooliõpetajast olid ligi pooled mehed (1944 meest ja 1975 naist), laste- ja noorteorganisatsioonides tegutses noortejuhtidena hulgaliselt võimekaid mehi.

1931. aastast alates pidi õpetaja koolitööle asudes kinnitama oma ustavust riigi ja ameti vastu allkirjaga "Õpetaja ametitöötusel".

Õpetajate haridus- ja kutseoskused paranesid aasta-aastalt. Selle tagas seminaride õppekorraldus ja vastuvõtt. Katsete alusel selgitati "vastuvõetud isiku vaimse arengu tase ning võimed ja oskused"(8). Kui õppetöö käigus selgus, et seminarist "ei ole õpetaja ameti kohane", oli pedagoogilisel nõukogul õigus ta koolist eemaldada (7, lk 204). Õppimise keskel, peamiselt seminari noorematest klassidest kõrvaldatud õpilaste arv ulatus 20%-ni (3).

Seminarid andsid 1933. aastani 1569 lõpetajat. Seal hariduse saanud õpetajatest kujunesid Eesti külade, alevite ja linnade vaimuelu juhid ning noorsoo kasvatajad. Meie kool ei jäänud enam maha vanadest kultuurmaadest, koolivälise tööga oldi nendest kaugel ees.

*

Eesti esimese iseseisvusaja õpetajate põlvkond oli võrsunud 19. sajandi kehvadest kodudest. Ainult tänu oma visadusele ja andekusele jõuti venekeelsete seminaride ning pedagoogiliste klasside kaudu vallakoolmeistri kutse omandamiseni. Üleminek uuele, rahvuslikule koolile nõudis õpetajalt täien-

davaid teadmisi, ning senisest kõrgemat moraali, mis oli vajalik uue põlvkonna kasvatamisel.

Eesti pedagoogikateaduse rajamiseks ja arendamiseks avati Tartu Ülikoolis pedagoogika õppetool. 1920. a hakkas professor Peeter Põld lugema seal eesti pedagoogika ja kooli ajalugu.

Eesti koolihariduse ümberkorraldamisel ei räägitud ainult õpetamisest, vaid kõigepealt õpilase kasvatamisest. Eesti Õpetajate Liidu ilmuma hakanud hääle kandjale pandi ajastu nõuetele iseloomulik nimi Kasvatus. Esimestest numbritest alates rõhutati, et kooli uuendamise kõige paremad ja ilusamadki kavatsused jäävad paberile, kui pole nende elluvijjat – õpetajat. Koolielu väline külg – õppetöö algus ja kestus, õppeainete hulk, programmid ning ettenähtud tundide arv – laseb end paberil hästi reguleerida, kuid õppe iseloom ja sisu on täielikult õpetaja käes. Ainult õpetaja isiksusest oleneb, kui palju väärtuslikku hariduse alal kool suudab anda (2). Käibebe tulid pedagoogikaklassikast tuntud töed, esile seati õpetaja kui kooli vaimuse kujundaja roll. Samas tõdeti, et laste kasvatajaks ei sobi igäüks, kes seda tahab, vaid see, kellel on selleks vajalikud anded ja võimed. Eesti õpetajale hakati rääkima professionaalsusest.

Kirjandus

1. Kroonika. Kasvatus, 1919, 5. 152.
2. Käis, J. Õpetajate ettevalmistuse ülesanded ja seminaarid. Kasvatus, 1922, 9. 129.
3. Käis, J. Algkooli-õpetajate ettevalmistuse pedagoogilised ja sotsiaalsed alused. Kasvatus, 1930, 5. 229.
4. Martinson, E. Kool, õpetaja ja seltskond. Kasvatus, 1922, 15. 241–242.
5. Ploompuu, A. Mida nõutakse meie õpetajailt. Tln, 1928.
6. Schmidt, A. Kutse-eetika. Kasvatus, 1922, 17. 281–285.
7. Õpetajate seminaride seadus, 1923. Seadused ja määrused hariduse alal (koost. J. Kaiv ja A. Kurvits). Tln, 1928.
8. Õpetajate seminaride seadus, 1937. Eesti rahvahariduse ja kultuuriala korraldus (koost. A. Kurvits). Tln, 1938. 234.



Õpetajate liidu juhatuse liikmed Juta Hirv, Lehte Jõemaa (esimees), Maila Võrno ja Valdek Rohtma õpetaja kutse-eeetika dokumendi lähteseisukohti arutamas.

Vaikiv õpetaja

R a i v o J u u r a k

Eesti Õpetajate Liit on alustanud diskussiooni õpetaja kutse-eeetika üle.

Vaikiv õpetaja – seda väljendit on kasutatud hariduslistis. Listi 750 liikmest on ligi pooled õpetajad, aga hariduspoliitika kohta võtavad sõna vaid üksikud. Ülejäänud vaikivad. Peamise põhjusena nimetatakse ajapuudust, mis on tänaste koormuste juures arusaadav. Professor Ülo Vooglaid peab aga vaikimise põhjuseks õpetajate napivõitu ühiskonnaharidust, mistõttu ei julgetagi avalikult sõna võtta.

Kuid õpetajate vaikimisele (mitte ainult listis) on toodud ka muid selgitusi. Näide ühest listikirjast: *“Kõigest, mis võib kahjustada kooli mainet, on õpetajatel keelatud rääkida. Probleemidest mitte ühtegi sõna (“meil pole probleeme”). Keelatud teema on näiteks ka inspekteerimine: mitmeski koolis on õpetajatel otseõnu keelatud sel teemal oma mõtteid väljendada, olgu siis listis või omavahe- listes kõnelustes kolleegidega väljaspool konkreetset kooli, ajakirjandusest rääkimata. Ja direktor mitte ainult ei vestle eksijatega tõsiselt, vaid võtab tarvilikule abinõud: soovib lahkuda, ähvardab vallandada, ja kui inimene ise ei lähe, siis paneb peale lauskontrolli (ainult talle teada olevate kriteeriumide järgi),*

vähendab palka, ei anna tööd jne. Kui kaua suudab õpetaja nii vastu pidada?”

Päris mitu õpetajat on listist lahkunud sellepärast, et on oma arvamuste väljütlemise tõttu sattunud kooli juhtkonna kriitikatule alla. Sõnavabadus jääb mõnelgi puhul üksnes sõnaks.

Koolieliu portaal on andnud õpetajatele võimaluse avaldada arvamust anonümselt – et pedagoogid saaksid “julgemalt” oma mured välja öelda. Ülo Vooglaiu arvates tuleks anonümselt esinejad “hääbiposti lüüa”, sest nimetel kriitikal pole mõju.

Õpetajaid on püütud listis siiski moraalselt toetada. Eelkõige on soovitatud pedagoogidel omavahel senisest rohkem koostööd teha. Üksikut ülesastujat on kerge vaikima sundida, suure organisatsiooni esindajat palju raskem. Lootused on pandud Eesti Õpetajate Liidule. On toonitatud, et riik peaks õpetajate liitu ja teisi õpetajate organisatsioone toetama. Elevust tekitas listis ettepanek anda eksamikeskuse hoone õpetajate organisatsioonidele, et oleks kindel koht, kus õpetajad saaksid oma esindusorganisatsiooni välja arendada ja selle kaudu ministriumile võrdväärset partner-

lust pakkuda. (Koolijuhtide Ühenduse esimees Martin Kaasik ütles sellest ideest kuuldes muheldes, et nemad lööksid kampa. Kui alumised korrused välja rentida, oleks organisatsioonide baasfinantseerimine tagatud.)

Riik on võõraks muutunud

Õpetaja ei tohiks vaikides muutustega kohaneda, ta peaks olema muutuste eestvedaja, ütleb Eesti Õpetajate Liidu juhatuse esimees Lehte Jõemaa kutse-eeetika koostamise lähtepunkte tutvustades. Aktiivse õpetajata ei sünni hariduses ükski reform.

Lehte Jõemaa arvates on õpetajate vaikimises paljuski süüdi ühiskonnas valitsev mentaliteet. Sõnades toetavad kõik nii Eesti Õpetajate Liitu kui ka õpetajate teisi organisatsioone, kuid tegudes neid ei väärtustata. Mis tahtmist on sõna võtta, kui su arvamus pole midagi väärt?

Lehte Jõemaa hinnangul algab selline hoiak juba riigikogust. Kui koostati Eesti kodanikuühiskonna arengukontseptsioon (EKAK), siis kutseliitute toetamist riigi vahenditest selles ette ei nähtud. Kas leiti, et kutseliidud ei ole kodanikeühendused ega edenda demokraatiat?

Veebruaris tuli siseministeriumis esimest korda kokku EKAK-i rakendamise töörühm, ettepanekuid kaasati tegema kõiki MTÜ-sid. Tegime kirjalikult oma ettepanekud ja pakkusime välja idee, et õpetajate organisatsioonid võiksid töötada viieaastaste projektide alusel ja EKAK võiks tagada nende baasfinantseerimise. Aga EKAK-i rakendamise töörühmgi ei võtnud õpetajate kutseliite tõsiselt. Baasfinantseerimise ettepanek saadeti siseministeriumist edasi HTM-i, et see rahastaks oma valdkonna organisatsioone ise. Et õpetajate organisatsioonid hakkaksid sel juhul oma ministeriumi "peost sööma", ei peetud probleemiks.

Lehte Jõemaa hinnangul on ka HTM-i suhtumine õpetajate organisatsioonidesse olnud kaksipidine. Minister Toivo Maimets on kinnitanud, et ministerium vajab Eesti Õpetajate Liitu ja teisi õpetajate organisatsioone oma partneritena. Aga EKAK-i töörühma kirjale vastas HTM "ei"-ga. Õpetajate liidule kirjutati, et kui Koolijuhtide Ühendus ja EHL saavad hakkama ministeriumi toetuseta, peab saama ka Eesti Õpetajate Liit. Samal ajal õpilasorganisatsioonid saavad toetust. (Martin Kaasik kinnitab, et Koolijuhtide Ühenduski vajab baasfinantseerimist. Kui tehakse ühiskonnale vajalikku tööd, on selle eest tasumine õigustatud.)

Lehte Jõemaa märgib, et vahel näib poliitikutele isegi meeldivat, et õpetajad vaikivad – segavad vähem. On tulnud ette, et õpetajate organisatsioonilt küsimise asemel võetakse palgale uus ametnik, kes asjast eriti ei tea, hakkab kõike nullist alates uurima, et siis poliitikut nõustada. Kui õpetajate organisatsioonilt aga nõu küsitakse, siis ühtki vastajat sellega seoses "palgale ei võeta".

Õpetajate liidu esimees ütleb, et õpetajate organisatsioonid on olnud juba aastaid haridusametnike tasuta nõustajad. On kommenteerinud õpetajate atesteerimise, täienduskoolitusega seonduvat, tegelnud õpetajakoolitusega, osalenud õiguskantsleri ümarlauavestlustel, osalenud õppekava ja õppevara, koolivägivalda käsitlevatel aruteludel, nõustanud õpilasomavalitsusi. Kõike seda põhitöö kõrvalt ja vahel isegi põhitöö ajast. Õpetajad on väsinud ja tüdinud. Siin on veel üks vaikimise põhjus.

Lehte Jõemaa ütleb, et ei ole õiglane,

kui ülesanne delegeeritakse õpetajatele, aga raha jäetakse delegeerimata.

Riik on rahvale võõraks muutunud. Kes on muutunud?

Õpetajal on endal ka kasvuruumi, nendib Lehte Jõemaa. Nii ongi asutud koostama õpetaja kutse-eetika dokumenti. Varem on korraldatud sel teemal arutelusid, möödunud sügisel kutsuti osalema ka Soome kolleege. 25. märtsil oli õpetajate liidu ja aineliitude konverents kutse-eetika teemal.

Õpetaja ootab kaitset

Märtsi algul tutvustati õpetaja kutse-eetika konverentsieelseid lähtepunkte õpetajate kitsamas ringis. Reaktsioon oli üllatav. Enamik õpetajatest küsis: "Kuidas kutse-eetika dokument meid kaitseb? Kas ta ei pane lihtsalt kohustusi juurde?"

Miks igatseb õpetaja kaitset? Kes teda ründab? Kas koolijuhid, kes väidavad, et meie koolis "probleeme ei ole"? Miks kohanetakse muutustega, mitte ei kutsuta neid esile? See küsimus võiks huvitada ühiskonnateadlasi. Näiteks Krista Loogma meditsiinidõdede uurimus näitab, et õed ei taju ennast "ohvritena" ega oota kaitset. Nad korraldavad oma tegevust ise ja tunnevad ametiuhkust. Miks õpetajad ei tunne? Kas põhjus on liiga üksikasjalikud ettekirjutused töös ja range järelevalve piasjades? Kas usaldamatus vähendab eneseväärikust ja ametiuhkust, sunnib vaikima? Krista Loogma osutab, et medõed on saanud viimase kümne aasta jooksul iseseisvalt otsustamise õigust märkimisväärselt juurde, aga õpetajatel sellist tunnet ei ole. Miks?

Õpetaja kutse-eetika üks olulisemaid küsimusi on professionaalsus, ütleb Lehte Jõemaa. Piltlikult öeldes võib õpetajal üldnimiliku "kümne käsuga" kõik korras olla, aga pedagoogi kutsetöös tuleb ette olukordi, kus ei ole kohe selge, missugune on õige lahendus. Õpetaja kutse-eetika dokumendi koostamise üks mõte ongi selles, et pedagoogil oleks käepärast materjal, mille põhjal keerulisi olukordi analüüsida ja oma tegevust reflekteerida.

Õpetajal tasub mõtiskleda näiteks enesevalitsuse üle, märgib Eesti Õpetajate Liidu juhatuse esimees. On väga palju pedagooge, kellelt õpilased küsivad: "Õpetaja, kas teil ei ole kunagi pa-

ha tuju?" Kõik aga ei suuda oma emotsioone kontrollida.

Oma tunnete valitsemine eeldab tihti koolitust. Õpilaste hoiakud ja arusaamad on viimase kümne aastaga palju vabameelsemaks muutunud ja õpetajad vajavad enesekehtestamise koolitust, et muutunud olukorras valutult toime tulla. "Enese hoidmise koolitus", professionaalse enesejuhtimise kursus, mis aitab vältida läbipõlemist ja aitab kriitikat taluda, peaks olema juba õpetaja põhikoolituses.

Lehte Jõemaa ütleb, et isegi nii lihtsa asja üle nagu õpetaja eeskujutu tasub vahel järele mõelda. Kutse-eetika dokumendis on kirjas, et õpetajal on õigus oma maailmavaatele. Aga kas usklik õpetaja võib pakkuda oma religiooni õpilastele kui tõe? Kas õpetaja võib pakkuda Luule Viilmaa arusaamu oma õpilastele ainsa inimeseõpetusena? Kas oma erakonda tohib esitada ainsa õige erakonnana?

Hindamistki tuleb õpetajal väga tähelepanelikult analüüsida. Mingil juhul ei tohi hinnet kasutada distsipliini tagamise piitsa ja päraniikuna. Õpetajate liidu juhatuses on olnud juttu ka ainehinnete kaotamisest põhikoolis ja tugine misest põhiliselt arenguestlustele.

Mis on moraaliga lahti?

Õpetajate liidu juhatusele on küsitud, kas Eesti õpetaja moraal on nii palju langenud, et peab "moraalikoodeksi" koostama. Lehte Jõemaa ütleb, et õpetaja moraal ei ole langenud – iga pedagoog teeb oma tööd nagu ikka. Lihtsalt ühiskond on muutunud ning nüüd tuleb õpetajal selg sirgu ajada ja oma seisukohad välja ütelda.

Ei saa õpetada last, kes õppida ei taha. Sama käib ka passiivse õpetaja kohta. Ta ootab kaitset, aga õpetajate liit ei saa teda kaitsta, kui õpetaja ise ei taha ennast kaitsta ega koostööd teha. Võib-olla paneb kutse-eetika dokument õpetajad selle ja muudegi kutse-eetika küsimuste üle põhjalikumalt järele mõtlema, loodab Lehte Jõemaa.



Mare Leino: Paradoks on selles, et riikliku õppekava üldosas on hariduse sihid väga inimlikud, head ning õiged – praktika aga justkui ei jõua järele.

Koolirõõmutuse tagamaad: vastuoluline kool*

M a r e L e i n o

Koolirõõmu nappimise üks põhjus võib olla vastuolulistes nõudmistes, mida lastele koolis esitatakse.

Mitme uuringust on selgunud, et õpilastel napib koolirõõmu – kardetakse õpetajaid ja eakaaslastest kiusajaid, ebaõiglast hindamist ning ülekoormust. Kui see on paratamatus, siis miks? Enne vastamist väljavõtteid murettekitavatest faktidest.

- Sihtfinantseeritava projekti "Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek" raames 2003. a sügisel teostatud piloot-uuringust selgus, et 62% õpilaste arvates õpetaja(d) ei salli neid; 48% sõnul on tund igav.

- Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsiooni-keskuse 2003. a kevadel tehtud üle-eestilise ankeedi raames (koostajad M. Pandis, E. Kulderknup ning allakirjutanu) küsitleti teiste seas 2113 kuuenda

klassi õpilast üle Eesti (34% olid mitte-eestlased). Selgus, et 55% eestlastele meeldib õppida, mitte-eestlaste seas oli sama näitaja 75%; 64% eestlastele meeldib koolis käia; mitte-eestlaste seas oli vastav näitaja 82%.

- TPÜ Haapsalu kolledži diplomandi Mary Uustami lõputöö (2003) kandis pealkirja "Murdeealiste laste koolihirm". Uuriti kaht Läänemaa üldhariduskooli, anketeeritute keskmine vanus 13 aastat. Selgus, et 49% lastel esineb hirmu seoses kooliskäimisega; 68% (poisid rohkem kui tüdrukud) kardavad kiusamist, norimist ja välimuse halvustamist kaaslaste poolt; 77% vastuulist pelgab õpetajat (tüdrukud rohkem kui poisid), kes on liiga range, karjub, solvab, hindab ebaõiglaselt.

Need on vaid üksikud näited koolist, mis, nagu selgub, polegi alati valgustusasutus. Või siis tuleks täpsustada, mis on valgustus. Pole välistatud, et just

negatiivseid emotsioone tekitav kool on parim ettevalmistus eluks meie praeguses ühiskonnas.

Käesolev kirjutis on valminud sihtfinantseeritava projekti "Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek" raames ning eesmärk on analüüsida koolirõõmutuse võimalikke tagamaid haridus-institutsionaalsete vastuolude kontekstis. Pärast taasiseseisvumist on teisenenud nii ühiskond kui normid, mis võib tekitada segadust ka koolis. Normide ülesanne on teatavasti tegevuse ja mõtlemise ühtlustamine. Normid rajanevad alati väärtustel, mille abil taotletakse käitumise kujundamist sobivas suunas (2, lk 24). Väärtus aga on hoiakute üldistus, mida omakorda võib rühmitada suuremateks tervikuteks ehk ideoloogiateks. Üldiselt on väärtused alati subjektiivsed, "ühe inimese omadused". Kuna erinevatel inimestel võivad olla ka ühtemoodi väärtused, tekib illusioon ob-

*Vastuolu pole tingimata negatiivne ilming, vaid dünaamilise koolitöö erinevatest eesmärkidest johtuv vältimatu kõrvalnähe (5, lk 256).

jektivsete väärtuste olemasolust. Tegelikult on väärtused dünaamilised nagu inimese tahegi (9, lk 16–18). Just see ilmneb Nõukogude Liidu lagunemise järgselt, mil paljud väärtused on märkimisväärselt muutunud. Kuna dünaamilisuse aste erineb inimeseti, võivad tagajärjeks olla (kooli)konfliktid.

Selles artiklis keskendun koolirõõmu pärssida võivatele vastuoludele. Näiteks paradoksaalsete nõuetega kohanemine eeldab lapselt tõsist tööd. Koolis on just õpilane see, kes peab kohanema – see moodustab ühe osa tema haridusest ning seda nimetatakse sotsialiseerumiseks. Ja need, kes kohaneda ei soovi, satuvad probleemlaste kilda.

Kool muutuste keerises

Olulise tähelepaneku nõukogude kooli kohta on teinud soome kasvatusteadlane A. Sauvala (20, lk 113–129, raamatus Puurula, 1982). Analüüsisid erinevate ühiskonnakordade kasvatusväärtusi, eristas Sauvala kaht hariduspoliitikat: mittesotsialistlik ja sotsialistlik. Indiviidikeskne, pluralistlik, inimeste geneetiliselt erinevusi rõhutav ideoloogia ehk siis konservatiivne ja liberaalne haridus vastab mittesotsialistlikule maailmanägemisele. Selle puhul peetakse väärtusi vahendiks. Ühiskonnakeskne, totalitaarne ideoloogia, kus näiteks individuaalsete erinevuste oluliseks põhjustajaks peetakse kasvukeskkonda, esindab sotsialistlikku maailmanägemist. Sel juhul peetakse väärtusi eesmärgiks omaette (9, lk 26).

Sellisena siis nägi põhjanaaber sotsialistlikku hariduspoliitikat, kus tähtsustub sotsialiseerimine (*versus* individualiseerimine, mis on mittesotsialistliku hariduse eesmärk). Tänapäeva Eesti koolis seletub selle tsitaadi abil ilmselt hulk vastuolusid: sõnades väärtustame individualiseerimist arengukavadeni välja, kuid süvenedes selgub, et koolis siiski sotsialiseeritakse (variõppekava kaudu). Riik ise on juba vaba, kool aga veel minevikus kinni.

Nõukogudeaegsed normid koolis tähendasid eeskätt rangeid raame ja määrusi, rutiini, võimuhierarhiat (täiskasvanu–laps, õpetaja–õpilane). Hinnati rasket tööd – usuti, et tõeline õppimine toimub pingutuste kaudu; nn alternatiivõppevorme (Steiner, Waldorf, kursuste-süsteem, probleem- ja akvaariumõpe

jms) enne perestroikat ei tunnustatud. Rahvusvaheliste uuringute põhjal ongi kooli mitte nautivaid lapsi keskmiselt rohkem just Ida-Euroopa riikides.

Üllataval kombel kuuluvad ka soomlased samasse gruppi. Kas sotsialistlik naaber on mõjutanud neidki? Soome haridusuurijad Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand küsivad: “Kas õpirõõmu näitaja järgi on meie kooli traditsioon tõesti pigem idasuunaline, autoritaarne ja täiskasvanukeskne, võrreldes Lääne-Euroopa õpilasekeskse traditsiooniga? Koolinautimise poolest Soome kooli põhjamine ei ole, kuna rootslased, norrakad ja taanlased suhtuvad kooliskäimisele oluliselt positiivsemalt kui soomlased” (5, lk 85).

Kõigele vaatamata oli tegevõpetajate sõnul “enne” koolis lihtsam töötada kui praegu: vanasti ühiskonna ning kooli normide vahel erilisi kääre ei esinenud, praegu on oluliselt raskem otsustada, mis õige, mis vale. Väljaspool kooli lubatakse justkui kõike, klassis aga peab endiselt tõstma kätt ning tunni alguses ja lõpus püsti seisma. Õpilased ise kipuvad vaba ühiskonna uusi norme innukalt ka kooli siirdama, paraku nimetatakse just selliseid innovaatoreid probleemlasteks. Ja tegelikult ongi raske seletada, miks ühiskonnas domineerivad teised väärtused kui koolis.

Inger Kraavi võrdlevast uuringust selgus, et vastuolu normatiivsete nõuete ning tegelikkuse vahel on Eestis suurem kui Soomes: sõltumatust ja iseseisvust hindavad Eesti noored põhjanaabritest rohkem. Üheks põhjuseks peetakse meie kasvatustraditsioone, kuivõrd kodukasvatus on Eestis olnud autoritaarsem kui Põhjamaades tervikuna (3, lk 86).

Soome kasvatusteadlased rõhutavad koolirõõmutuse selgitamise kontekstis, et nende koolipraktika inimkäsituses domineerib sangarimüüt: imetlust pälviv vaid suur kunstnik, mainekas arhitekt, firmajuht, teadlane. St ideaal on andekas, edukas ja ettevõtlik inimene, kes jõuab tippu teaduses, majanduses või mujal. Soomlased oletavad, et just “sangarikummarduse” mentaliteedi tõttu on nende õpilastel (võrreldes teiste riikidega) vähem koolirõõmu (5, lk 132). Hiljutise uurimuse põhjal on sama seis Eestiski – kool ei tekita vaimustust (eriti poiste seas, 7). Mäletatavasti oli san-

garite kummardamine meil päevakorras juba nõukogude ajal, praegu see jätkub, on tulnud lihtsalt uued iidolid.

Tippu jõudmise eeldus üldiselt on hea haridus, mis tähendab häid hindede. See on samuti üks põhjus, miks õpetaja ei saa klassiruumis lubada ühiskonnas ilmnevat kohatist vabameelsust – eluvõitlus on karm ning kool peab selleks ette valmistama. Lapsevanemad, kes järeלטulijaile vaid parimat soovivad, ootavad koolilt eeskätt rangust ning tõsist tööd, kuna see tagab tõenäoliselt paremad positsioonid tulevikus. Nõnda aeglustavad vanemad koolitraditsioonide muutumist ka ise (5, lk 41). Ühelt algklassi lastevanemate koosolekult on mulle jäänud meelde isa, kes palus õpetajal anda lastele rohkem kodulektüüri – ja mitte selleks, et laps saaks siis targa maks, vaid et tal vähem vaba aega jääks.

Koolis kultiveeritavad väärtused

Sihtfinantseeritava projekti “Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek” raames tehtud pilootuuringus selgitati 2003. a sügisel ka üldhariduskoolis domineerivaid väärtusi. Ankeedis etteantud väärtused järjestusid vastavalt sellele, kui tähtsaks kool neid õpilaste arvates peab: 1. õppeedukus, 2. viisakus, 3. ausus, 4. püüe ennast täiustada, 5. õpilaste turvalisus, 6. head suhted inimeste vahel, 7. laialdased teadmised, eruditsioon, 8. tervis, 9. distsipliin, 10. abivalmidus, hoolivus, 11. otsiv vaim, mõtteerksus, 12. koolirõõm, 13. korrektne välimus. Niisiis, suurem osa koolielust keerleb õppeedukuse ümber, kuid ka normide täitmine (viisakus) on tähtsal kohal. Mõtlemata paneb koolirõõmu ja mõtteerksuse jäämine pingerea lõppu. Õnneks pole kool siiski unustanud mõningaid inimlikke põhiväärtusi, näiteks ausust, mis kooli kui distsiplineeriva asutuse nägu pehmendab. Samas tuleb lisada, et aususe nõue iseenesest pole sugugi ühemõtteline. Ajaloost teame, et usaldusväarsuse tähtsustamine oli omane eeskätt Lääne-Euroopa kesk-klassile. Selle üks ilmnemisviis oli “rüütli lubadus” või “härrasmehe sõna”, millest taganeda ei tohtinud. Aga lubadus keh-tis vaid oma klassi piires – madalamast ühiskonnakihist pärit inimesele antud lubaduse täitmine ei olnud kohustuslik.



77% õpilastest arvab, et õppetöö koormus on liiga suur. Väsinuna tunneb end 64% (sh juba hommikust alates ligi pooled). Need faktid panevad mõtlema – nii koolirõõmu(tuse) kontekstis kui ka laiemalt.

Hiljem vajati ausust juba kapitalismi kujunedes: kodanlus lõi ideaali inimesest, kellele võib loota. Majanduskasv, kaubandus jms ei olnud aususeta mõeldavad. See on weberlik visioon protestantliku eetika mõjust kapitalismi sünnile: kui usk poleks kujundanud sellist inimitüüpi, poleks ka Euroopa majanduselu muutunud. Ossowska aga (8, raamatus Puurula, 1982, lk 117–131,) rõhutab, et tõerääkimise kohustus puudutab eeskätt lapsi. Üldiselt aktsepteeritakse, kui kasvatajad salgavad laste eest midagi või isegi valetavad neile – seda põhjendatakse lapse arengutasemega. Niisiis on olemas “pedagoogiliselt põhjendatud” valesid. Ossowska viitab Platoni tekstidele, mille kohaselt valitsejatel on õigus valetada oma kodanike heaolu nimel, aga kodanike kohustus on kõnelda valitsejatele aina tõtt (9, lk 65–66). Nn ühesuunalist ausust koolis tajuvad lapsed ebaõigluse ehk õpetajapoolse võimu kuritarvitusega: subjektiivne hindamine, lubadustest mitte kinnipidamine jms mahuvad koolivägivalda alla – teema, mis on päevakorral sagedamini kui tohiks (7; 1). Ehk just seetõttu on ausus väärtuste pingereas kolmandal kohal. Vägivald inimese vastu on ka üle jõu käivate ponnistuste nõudmine. Näiteks tekitab mainitud pilootuuringu põhjal

muret õpilaste arvamus oma koormusest ja tervisest: 77% jaoks on õppetöö koormus liiga suur; väsinuna tunneb end 64% õpilasi (sh hommikust alates juba ligi pooled). Need faktid panevad mõtlema – nii koolirõõmu(tuse) kontekstis kui ka laiemalt.

Positiivseid emotsioone ei suurenda ilmselt ka argised vastuolud koolis. Selle väite kinnituseks näiteid aastatel 1998–2000 tehtud haridusetsnograafilisest uuringust neljas Harjumaa koolis. Siinkohal analüüsin kolme vastuolutuüpi.

1. Demokraatia versus pidev võrdlus. Kui ühiskond on demokraatlik, peaks ka kool tuginema vastavatele väärtustele, mis praktikas tähendab inimese personaalsuse toetamist, vaba arengu võimaldamist, sõnaõigust jms. Kas meie kool võimaldab lapsel arenda vabalt? Praktika näitab, et pidevalt hoopis võrreldakse lapsi omavahel, seatakse pingeritta jne. Kooli kvaliteeti riigis tervikuna näitab kõrgkooli sisseaanute hulk. Tulemusi võrreldakse nii nooremate, vanemate kui ka sama õpilase varasemate saavutustega. Ei tohi olla teistest kehvem ega ka halvem kui varem – koolis on oluline hoiduda pettumuste valmistamisest.

Eva vastab valesiti ning õpetaja on

kuri: “No nüüd ma olen tõesti solvunud. Ise oled nii hea õpilane, aga ei oska vastata. Mis see tähendab?”

Kuna koolis peetakse akadeemilisi saavutusi olulisemaks õpilase inimlikust (ja vabast) arengust, on tähtis roll ka ajal: aeg ei tohi minna raisku. Klassis kontrollitakse nii arengu üldist kulgu kui ka õpilase töötempot – aeglus on lubamatu, muidu kannatab tulemus.

Õpetaja: “Jaak, tule siia ja rütem – meil on juba viis väärtuslikku minutit läinud raisku.”

Koolis on oluline tõhusus: tempo, tempo, tempo. Aeglast mõtlemist ja toimimist ei sallita, kuigi vanasõna väidab: “Enne mõtle, siis ütle.” Mida vähem aega, seda olulisemaks kujuneb võimu roll. Kui iga minut on tähtis, määrab just õpetaja reeglid. Demokraatia eeldab ressursse: esmalt aega, aga ka läbirääkimisoskust. Koolis näikse nappivat mõlemaid. Pingelise õppekava tõttu kujuneb just autoritaarne distsipliin pedagoogi oluliseks abiliseks. Kui selline stiil jätkub keskkooli lõpuni, võib arvata, et demokraatiavalmidust õpilastel ei kujunegi.

2. Rääkida või vaikida on järgmine vastuoluline kooliteema. Sama õpetaja võib lausa sama tunni jooksul nõuda erinevat käitumist. Paradoksid on siin iga-päevased.

Rühmad töötavad, tõuseb sumin. Õpetaja: “Kas mina ka saan üldse rääkida?”

Ja natuke hiljem ütleb õpetaja: “Rühmas peab igaüks rääkida saama – see on väga oluline. Muidu juhtub nii, et koolipäev lõpeb ära ning mõni polegi suud lahti saanud teha.”

Õpetaja: “Imelik, kas teiega kodus üldse millestki räägitakse? Mis iganes teema ma üles võtan – keegi ei ütle midagi.”

Vahel peab istuma vaikselt, vahel mitte – sõltuvalt õpetaja meeleolust. Koolinorm on subjektiivne, johtudes võimalija persoonist ning tujudest. Selge on, et vaikimisest üksi koolis ei piisa. T. Tolonen sõnul eeldatakse lastel teatud aktiivsust, mida võib nimetada “kontrollitud kõneks”. Ideaaliks on õpilased, kes vastavad õpetaja küsimustele järgemööda. Jutukas laps on halb ja vaikne laps samuti. Kord küsis pedagoog ühelt vaikivalt õpilaselt, kas too on haigestu-

nud, kuna ei räägi üldse. "Ideaalne õpilane" on vastuoluline mõiste (11, lk 139).

Verbaalsuse teema liitub ka kannustamisega – selleski osas on meil veel arenguruumi. Ühes rahvusvahelises uuringus paluti õpilastel hinnata, mil määral õpetaja julgustab ja innustab neid oma arvamust avaldama. Kui enamikus maades arvas 2/3 noortest, et õpetajad toetavad diskussiooni, siis soomlastest oli sama meelt vaid kolmandik. Veelgi hullem oli olukord vaid Peterburis (5, lk 52). Ilmselt väärtustatakse Eesti koolis vaikust soomlastest enamgi, muuhulgas ka suurte klasside tõttu. Ja kuna tund on lühike ning õppekava mahukas, ei jää diskussiooniks ega kannustamiseks lihtsalt aega.

Koolis jääbki segaseks, kust kulgeb piir soovitava jutukuse ning taunitava lobisemise vahel. Kirjutamata reeglite tajumine eeldab head vaistu, inimesetundmist ning empaatiat. Soome kooli-uurijate arvates on kujunemas lausa uus arhetüüp, mida iseloomustab sangarikultusele vastupidiste väärtuste (intuitsiooni, tunnete, inimlikkuse) tähtsustamine. Üha rohkem räägitakse emotsionaalsest intelligentsusest – Golemani teooriad ning raamatud on käimasoleva protsessi üheks ilminguks (5, lk 132). Paradoks on selles, et riikliku õppekava üldosas on hariduse sihid väga inimlikud, head ning õiged – praktika aga justkui ei jõua järele.

3. Kollektivism versus individualism. Õpetajaametit iseloomustavad sellised jooned nagu individualism, konservatiivsus ning "siin ja praegu" tööstiil (5, lk 40). A. Antikainen näeb probleemi laiemalt: "Koolis segunevad nii kristlik kui bürokraatlik loogika, mõlemad soovivad iseenda jälgimise kaudu kasvatada eeskujulikult käituvaid kodanikke. Kirikliku võimu nõrgenedes siirdusid riiklikud taotlused kasvatusprojektidesse, võttes oma kohustuseks varem kiriku kompetentsi kuulunud kontrolli üksikindiviidide üle. Protsess toimus enesekontrolli õppimise kaudu. Väidetavalt on "isearenev persoon" kristliku inimkäsituse maa-pealne vorm, kus oma eetika eest vastutatakse lihtsalt uutest kontekstides. Individualismi toetab ka protestantism, kus rõhutatakse ideed inimese omavastutusest jumala ees: kuidas keegi oma elu ära elab, sellest sõltub ta pääsemine (2, lk 39). E. Lahelma sõnastab problee-

mi ilmumist koolis nii: "Õppimist peetakse individuaalseks toiminguks ja hinnatakse ikka inimese enda sooritusi, kuigi õpilased põhimõtteliselt töötavad kollektiivis" (6, lk 81). Mõnes mõttes liigub Eesti kool individualismi suunas – sellele viitavad arengukavad jms. Teisalt tähtsustub ühiskonnas taas kollektivism: üha enam töötatakse projektipõhiselt, teadvustatakse, et firma läbilõõgivõime sõltub koostööst, ka töökoosluste põhjal võib järeltada koostöövõime väärtustumist. Ja kahe Eesti metafoori ületaminegi eeldab solidaarsust. Samas jõuavad tippu vaid vähesed – sangarimüüdist johtuvalt konkurents aina tiheneb, mis tähendab individualismi võidukäiku. See omakorda süvendab lõhet võitjate ja kaotajate vahel, ehkki sõnades väärtustavad õpetajad kollektivismi.

Õpetaja: "Tiia – ma imestan, et sa ei oska oma rühma õpetada, kas sa oled mingi individualist või?"

Õpilased töötavad omaette, üksi. Õpetaja: "No küll te olete individualistid. Miks rühm ära lagunes?" Tiia (rühma-juht) sai halvema hinde, kuna ei suutnud rühma tööle panna.

Täiskasvanud saavad ise otsustada, kas töötada üksi või koos teistega, õpilastel valikuvõimalused puuduvad. Lastelt nõutakse universaalset pädevust tulla toime kõigi nõudmistega. Lisaks on koolis oluline ka vastuoludega toimetuleku kunst. Võib arvata, et siin analüüsitud näited ei ole ainsad. Allardt rõhutab, et kehtivatest normidest hoolimata peetakse peaaegu kõigis kultuurides eriliseks sellist inimest, kelle käitumine on ennustamatu (2, lk 27). Uurimistulemuste põhjal võib ennustamatuks pidada just õpetaja käitumist. Öeldakse, et asjadega, mida muuta ei saa, tuleb leppida. Ehk ongi just vastuoluline kool parim tolerantsusekursuseks?

Kokkuvõtlikult on koolirõõmutusel mitu põhjust. Eitada ei saa 1917. aasta Oktoobrirevolutsiooni "viljastavaid" mõjusid – kui see võib olla jätnud jälje soomlastele, mida siis veel meist tahata. Ja et mitte-eestlased tunnevad end autoritaarsusele kalduvas koolis paremini kui eestlased (7), kinnitab samuti Sauvala teooriat. Eesti kool on juba pikemat aega muutuste keerises: sõnades väärtustatakse individuaalsust, sisuliselt toimub sotsialiseerimine. Lisaks ei kattu ühiskonnas domineerivad väärtused alati koolinormidega, rääkimata sellest, et klassis endaski kehtivad paradoksaalsed nõuded. Ja lihtsaim koolirõõmutuse seletaja on ülekoormus, millest johtub peaaegu pidev väsimus. Koolis kultiveeritavate väärtuste hierarhia tipus on õppimisega seonduv, koolirõõmu paraku ei taotletagi.

tused alati koolinormidega, rääkimata sellest, et klassis endaski kehtivad paradoksaalsed nõuded. Ja lihtsaim koolirõõmutuse seletaja on ülekoormus, millest johtub peaaegu pidev väsimus. Koolis kultiveeritavate väärtuste hierarhia tipus on õppimisega seonduv, koolirõõmu paraku ei taotletagi.

P. S. Sihtfinantseeritava projekti "Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek" meeskond tänab kõiki Eesti koole, kes osalesid väga vastu-tulelikult meie uuringus.

Kirjandus

1. Aasmäe, A. Õpetajad kiusavad lapsi solvangutega. Postimees, 1.03.2004.
2. Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. Sosiologia. Helsinki, WSOY, 2000.
3. Kraav, I. Väärtuskasvatuse kooli probleemina. Jaan Mikk (toim). Väärtuskasvatuse. Tartu, Tartu Ülikool, 1998.
4. Kutsar, D. Kes aitab üksikvanema last. Eesti Päevaleht, 10.02.2004.
5. Kääriäinen, H., Laaksonen, P., Wiegand, E. Tutkiva ja muutuva koulu. Porvoo, WSOY, 1997.
6. Lahelma, E. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. T. Tolonen (toim). Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere, Vastapaino, 1999.
7. Leino, M. Miks meie õpetajad nii ruttu läbi põlevad? Postimees, 21.01.2004.
8. Ossowska, M. Moral Norms. A Tentative Systematization. Amsterdam, North-Holland, 1980.
9. Puurula, A. Kasvattajan arvo-käsitykset: arvot ja päämäärät maailman-katsomuksen osana – erään teoreettisen mallin ja mittarin kehittelyä. Tutkimuksia 6, Helsingin yliopiston monistuspalvelu. 1982.
10. Sauvala, A. Kokonaisvaltainen koulutussuunnittelu. Opetusmoniste 50. Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän Yliopisto, 1976.
11. Tolonen, T. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Tarja Tolonen (toim). Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere, Vastapaino, 1999.
12. Uustam M. Murdealiste laste koolihirm. Diplomitöö. Käsikiri. TPÜ Haapsalu kolledž. 2003.



Õppemängud pakuvad lastele suurt huvi ja käivad tänapäevase õppe juurde, kuid õpetajad kasutavad neid harva. Põhjenduseks tuuakse, et see nõuab lisapingutusi, õppekava on mängimiseks liiga pingeline, mängud häirivad töist meeleolu, tõdeb Sirje Piht.

Kellele ja miks on vaja õpimotivatsiooni?

Sirje Piht

TPÜ Haapsalu kolledži algõpetuse didaktika lektor

Õpetajad kaebavad sageli õpilaste huvipuuduse üle, õpilased jälle, et õpitav pole neile vajalik, sest see ei ole eluline ega huvitav. Madal õpimotivatsioon mõjutab distsipliini ning toob kaasa negatiivsed õpitulemused.

Motivatsiooni on kahte liiki. Sisemise motivatsiooni korral õpitakse iseenda jaoks – orientatsioon on ülesandele. Väliste motivatsiooni korral õpitakse kellegi jaoks – orientatsioon on sotsiaalsele sõltuvusele. Mõjutus, mida kasutatakse tähelepanu tekitamiseks, ja informatsiooniline tagasiside, mis kutsus esile kinnituse, on vaadeldavad välise faktoriga. Kuid samas tekitavad nad õpilase huvi ja rahuloluga seotud sisemised seisundid, mis kujunevad püsivaks motivatsiooniallikateks õppimisel ja eesmärkide saavutamisel (2).

Õppimine eeldab motiveeritud inimest. Õpilasele on kõige fundamentaal-

sem motivatsioon soov lülituda õpiprotsessi. Kuna õppimisakt on teatud ajalise kestusega, võivad sellise motivatsiooni püsivust mõjutada mitu olulist faktorit. Sobiva motiveerituse esilekutsumise kavandamine peab olema õpetamise planeerimisel üks esimesi samme. Motivatsioon tuleb aktiveerida (või vähemalt olla veendunud selle olemasolus) enne õppimise algust ning õppimise toimumise kestel (2).

Õpetajapoolne õpimotiivide loomine ja kujundamine on üks võimalus suurendada, toetada ja säilitada õpilase õpihuvi. Motivatsioon ei ole lihtsalt seisund, mis tuleb saavutada enne õppimise algust, vaid seisund, mis on õpilastes olemas, mida tuleb alal hoida kogu selle aja kestel, mil nad on seotud õppimisega, ning ka hiljem, kui on tegemist õpitu rakendamisega. Õppimise motiveerimise käsitlus hõlmab tingimuste loomist õpilaste huvi ja tähelepanu alalhoidmiseks; õpilaste veenmist õpitava olulisuses nii esma- kui ka pikema perspektiiviga huvi jaoks; õpilaste enesekindluse esilekutsumist uute teadmiste ja

oskuste omandamisvõime suhtes ning rahulduse tagamist õpiülesannete sooritamisel ja edukate tulemuste saavutamisel. Õpitegevuse järk-järgulisi samme, mis viivad pikemaajalise huvi tekkimiseni, on võimalik korraldada nii, et suureneks õpilase enesekindlus õpitulemuste saavutamise suhtes, mis on oluline kaugemate eesmärkide jaoks. Positiivne õpitulemus, millest annab tunnistust kinnitusena toimiv tagasiside, tekitab rahulduse, mis aja jooksul tugevdab nii enesekindlust kui jätkuvat orienteeritust õppimisele kui väärtustatud inim-püüdlusele. Positiivne õpitulemus tekitab rahulduse, mis tugevdab enesekindlust. Õpilase pühendumine õppimisele sõltub ülesande iseloomust ja ülesehitusest, viisist, kuidas õpetaja selle esitab ning kuidas ülesanne seostub klassis valitseva õhkkonnaga ja õpilaste vahel valitsevate suhetega.

Õppemängud koolis

TPÜ Haapsalu kolledži klassiõpetaja eriala üliõpilased on uurinud diplomitöös, kuidas üldhariduskoolide esimeses ja teises kooliastmes õpetajad toetavad



TPÜ Haapsalu kolledži üliõpilaste uuringud näitavad, et enim kasutatakse õppemänge eesti keele tundides sõnavara rikastamise ja eneseväljenduse arendamise eesmärgil.

õpilaste loomulikku õpimotivatsiooni. Esimeses kooliastmes olid vaatluse all mängude kasutamine ja eluliste ülesannete lahendamine, teises õpimeetodite valik. Algkooliõpilaste küsitlustest (7) on selgunud, et peale soovi õppida on õpilastele oluline ka sõpradega koos olemine ja mängimine. Õppemäng aitab tekitada ja hoida huvi õppimise vastu ning muudab õppija aktiivseks. Mäng avab lapsele üha uusi võimalusi, käsitlusi, struktuure ja mudeleid. Maiu Hiisi (2003) diplomitöö eesmärk oligi selgitada, kui palju kasutatakse esimese kooliastme ainetundides õppemänge ja mis otstarbel. Selleks viidi läbi kvalitatiivne/kvantitatiivne ankeetküsitlus Läänemaa ja Hiiumaa esimese kooliastme 45 õpetaja hulgas. Vastajad valiti juhuslikult ning vastamise nõusoleku alusel. Paluti selgitada õppemängu mõistet, vajalikkust, paremaid ja halvemaid omadusi, enim kasutatavaid õppemänge ainetunniti, kasutamise sagedust, valikute lähtealuseid, variante lähtuvalt õpilaste valikutest ja õpetaja eesmärkidest. Lisaks uuriti, kui suur on õpetajate huvi õppemänge

käsitleva kirjanduse ning õppemänge propageerivate kursuste vastu.

Uurimusest järeldus, et esimese kooliastme õpetajad peavad õppemängude kasutamist tunnis oluliseks õpilaste tähelepanu ning keskendumisvõime parandamisel. Suurem osa küsitletutest tundis hästi õppemängude teoreetilisi seisukohti. Samuti leiti, et mängul on õppetunnis oluline koht. Selgus, et enim kasutatakse õppemänge eesti keele tundides sõnavara rikastamise ja eneseväljenduse arendamise eesmärgil.

Vastustest kokkuvõtteid tehes selgus aga, et igapäevatoos kasutatakse õppemänge vahetevahel ja harva. Põhjendusteks oli toodud, et see tähendab õpetajatele lisatööd, võtab suure osa tunni ajast ning häirib töist meeleolu. Õppeprogrammid on tihedad ning mängudeks ei jää aega. Siit ka järeldus, et kuigi õppemängu peetakse oluliseks, ei kasutata seda küllaldaselt.

Leidus ka õpetajaid, kes arvasid, et kui õpetaja on ise aktiivne ja loov, leiab ta õppemängude kohta küllaldaselt teavet ja oskab vajaduse korral ise uusi

mänge genereerida. Suuremal osal õpetajatest aga ei ole küllaldaselt teadmisi selle kohta, kuidas laste mängulembesust õppimisel rakendada. Õpetajad tunnevad huvi uuema kirjanduse vastu õppemängudest. Soovitakse rohkem näitmaterjali (pilte, lotosid). Õpetajad on huvitatud osalema ka kursustel, kus toimuks praktilist laadi õpe.

Läbiviidud küsitlus ei anna objektiivset pilti esimese kooliastme õpetajate kohta (selleks oleks vajalik korraldada laiaulatuslik küsitlus Eesti õpetajate hulgas), küll paneb aga mõtlema. Õpimotivatsiooni kujundamine ja huvi õppimise vastu sõltub väga palju õpetajast ning tema pakutavatest meetoditest. Kas õpetaja tahab leida ja peab leidma aega, et muuta õppetunnid vahelduslikuks, eakohaseks ja lapse loomulikku aktiivsust toetavaks? Kusil pole kirjas, et peaksime kogu õpiku või tööraamatu kaanest kaaneni läbi õpetama. Koostame oma töökavad selliselt, et jääks aega õppemängudeks. Teeme valikuid nii, et meie õpilastele oleks iga tund huvitav. Uskuge, nad on meile selle eest tänulikud!

Õpetaja ülesanne on erinevate õpikogemuste pakkumine ja õpimotivatsiooni toetamine. Tegelik elu näitab aga muud. Õpetaja näib olevat aine vahendaja, kes arvestab vähe õpilaste arvamusel, nende isikupära ja aktiivsusega. Ainekesksus ja meetoditevaesus põhjustavad õpilaste passiivsuse ja õpimotivatsiooni languse.

Õppemeetodite mitmekesisus

Hedi Kadoveri (2003) diplomitöös selgitati õpetajate kasutatavaid meetodeid ja nende mitmekesisust õpilase pilgu läbi ning õppemeetodite seotust õpimotivatsiooniga. Küsitleti Järvamaa koolide teise kooliastme 60 õpilast ja jõuti järeldustele, et õpetajad kasutavad tundides sageli selgitamist, küsimustele vastamist, joonistamist ja vestlust, kuid vähe laboratoorseid töid, õppefilme, dramatiseeringut, ajurünnakut, õppekäike, rühmatööd jm. Selgus, et tunnis on aktiivne pool õpetaja, õpilased jäävad tagaplaanile.

Õpilastele antavate kodutööde maht on suur, kuid harva on selleks pikaajalised ülesanded (17%), kodukirjandid (15%), tööd teatmeteostega (15%) või loovtööd (10%). Nii on õpilasel võetud võimalus oma tööd planeerida, olla leidlik ja loov.

Rahvusvahelised uurimused (1) näitavad, et riikides, kus õpilastele antakse rohkem pikemaajalisi kodutöid, on õpitulemused paremad. Tööülesannete pikaajaline täitmine nõuab õpilastelt järjekindlust, leidlikkust ning oskust oma tööd planeerida.

Motiveerivad tegevused moodustasid teise kooliastme õpilaste enesehinnangutes järgneva pingerea: joonistamine, liikumine, rühmatöö ja katsed, näitlemine, pikaajalised ülesanded, meisterdamine, ristsõnade lahendamine ning kodukirjandid. Tundides kasutatavate meetodite ja õpilaste nimetatud motiveerivate tegevuste võrdlusest selgus, et teise kooliastme õpilaste motiveeritus koolis on madal.

Matemaatika meeldib, aga on raske

Matemaatikatundides koostatud ja lahendatud tekstülesanded peaksid tekitama huvi õppimise, probleemide lahendamise vastu, arendama loovat ja loogilist mõtlemist. Kuid riiklike tasemetööde tu-

lemused näitavad, et õpilased ei tule tekstülesannete lahendamisega toime.

Kaja Kässer (2003) uuris oma diplomitöös, kuidas oskavad tekstülesandeid lahendada Hiiumaa 3. klasside õpilased. Õpilastele koostatud küsitluse esimene osa selgitas suhtumist matemaatikasse ja tekstülesannete lahendamisse, teine osa sisaldas nelja tekstülesannet. Diplomand uuris tekstülesannete lahendamise oskust ning analüüsis, kus tekivad lahendamisel vead ja milliseid vigu esineb kõige rohkem.

Enamikule lastele meeldib matemaatika ja tekstülesannete lahendamine. Paljudele meeldiks taolisi ülesandeid rohkemgi lahendada, kui need vaid raskesti mõistetakse poleks. Suurem osa õpilasi väitis, et tekstülesannete lahendamine teeb neid targemaks, arendab loogilist mõtlemist ning paneb mõtlema. Mõnele õpilasele ei meeldi enda sõnul taolisi ülesandeid lahendada, kuna need on rasked, tekstist ei saa aru ja peab pikalt kirjutama. Õpilased märkisid ka, et tekstülesannete lahendamise eest saadakse alati halbu hindeid ja seepärast ei taheta neid lahendada.

Selgus, et 50,8% juhtudest lahendatakse tavalisi tekstülesandeid, kus ise ei pea mõtlema küsimust. Nuputamis- ja probleemülesandeid ei lahendata aga peaaegu üldse. Ise tekstülesandeid koostada saavad lapsed harva. Vaatamata sellele, et 55,5%-le küsitlud õpilastest meeldis tekstülesandeid lahendada, ei saanud nad sellega hakkama. Lahendatud nelja tekstülesande põhjal saab järeldada, et kolmanda klassi õpilastel on raskusi tekstist arusaamise ja seetõttu ka oluliste andmete leidmisega. Sellest tulenesid muud vead – vale lahenduskaigu valik, andmete muutmine, sageli ka ülesande teksti muutmine.

Liigne drill pärsib huvi

Õpetaja eneseanalüüs aitab õpilasi motiveerida. Iga õpetaja peab endalt küsima, kuivõrd ta on selgitanud välja õppijate taseme, võimed ja huvid; kas ja kuidas kasutab haaravaid ning õppijat aktiveerivaid õppemeetodeid; kuidas julgustab õppijat isiklike eesmärke seadma; kui sageli tunnustab õppija pingutusi ning tagab eduelamuse; kas suunab õppijat ennast analüüsima ja kujundama positiivset enesehinnangut; kas

annab järjepidevalt õppijale tema arengu kohta tagasisidet.

Eneseanalüüsi hõlbustab õppetunni videolindistus ning selle hilisem analüüs. Esialgu tundub taoline tegevus võõristav, kuid enda nägemine kõrvalt paneb meid progressiivselt mõtlema. Edasiviivaks jõuks tuleb lugeda kolleegi (kolleegide) antud tagasiside, hea sõna või kriitiline tähelepanek mõne probleemi lahendamisel. Julgus kutsuda kolleegid oma tundi ning teha nendega koostööd rikastab vastastikku, võimaldab õppetundides kasutada huvitavaid võtteid. See mõjutab õpilaste motiveeritust, mis välistab distsipliiniprobleemid ning tagab head õpitulemused.

Kirjandus

1. Chen, C. & Stevenson, H. W. HomeWork: A crosscultural examination. Child Development, Vol 60, 1989, 5. 51–561.
2. Gagne, R. M., Driscoll, M. P. Õppimise olemus ja õpetamine. Tartu, TÜ, 1992.
3. Hiis, M. Õppemäng kui tunni tõhustamise võimalus I kooliastmes. [Diplomitöö]. TPÜ Haapsalu kolledž, 2003.
4. Kadover, H. Õpetajate poolt kasutatavad meetodid ja nende seos õpilaste motivatsiooniga teises kooliastmes. [Diplomitöö]. TPÜ Haapsalu kolledž, 2003.
5. Kidron, A. Tööhuvi suurendamise meetmed. Innovaatikaühistu: Mondo, 1991.
6. Koort, H. Miks kaob õpihuvi? Haridus, 1993, 12. 16–18.
7. Kässer, K. Tekstülesannete lahendamisoskus põhikooli esimeses astmes Hiiumaa maakonna 3. klasside näitel. [Diplomitöö]. TPÜ Haapsalu kolledž, 2003.
8. Talts, L. Algkoolilapse argipäev. Haridus 2000, nr 5. 25–28.



Enamasti ei ole depressioonil konkreetset põhjust, paljud väikesed ebamäärased ebameeldivused ja kohustused kuhjuvad üle pea, mis tekitab alateadlikku hirmu ja jõuetust, põhjusetu nuttu...

Mäng “Dialog depressiooniga”

M a l l T a m m

Sotsiaaltöö ja tervishoiu magister, kunstiterapeut

Millist kogemust nimetab õpetaja depressiooniks? Kuidas tajub ta sel ajal iseend ja ümbritsevat maailma? Neile küsimustele otsisid kunsti- ja käsitööõpetajad vastust mängu kaudu.

16 õpetajat joonistas Depressiooni ja pani saadud pildi sisu sõnadesse. Seejärel joonistasid nad selle seisundi vastaspoole, andes talle nimeks enamasti Rõõm, Rõõmsameelsus või Õnnetunne. Piltide autor, vahendades enda kaht vastandlikku seisundit, kirjutas üles Depressiivse Mina ja Rõõmsa Mina vahelise dialoogi. Dialoogi kaudu püüdsime saada aimu, mis põhjustab õpetaja meelemasendust ja kas tal on võimalik sellega iseseisvalt toime tulla.

Märksõnad

Mäng. Juri Lotman (1) defineerib mõiste *mäng* nii: mäng on tegelikkuse erilist tüüpi mudel. Lotman rõhutab, et mängu eri vormid saadavad inimest ja inimkonda kõigil ta arengustaadiumidel. Mängul

on tohutu tähtsus käitumistüübi õpetamisel, sest see võimaldab modelleerida olukordi, millesse sattunult ähvardaks ettevalmistamata indiviidi hukkumine, või siis olukordi, mille loomine ei sõltu õpetatava tahtest. Et seejuures asendab tingimatut (reaalset) olukorda tinglik (mänguline) olukord, säilib õpetataval võimalus peatada situatsioon ajas (parandada kulgu, sellest “üle minna”). Mäng õpetab ka modelleerima oma teadvuses teatud olukorda, kujutades tegelikkuse mingit amorfset süsteemi mänguna, mille reeglid peavad olema formuleeritud. Mäng annab inimesele võimaluse saavutada tinglik võit võitmatu või väga tugeva vastase üle. Mäng aitab ületada hirmu seesuguste reaalseste olukordade ees ja kujundab prakti-

seks elutegevuseks hädavajaliku emotsionaalse struktuuri.

Depressioon. Jüri Saarma (2) nimetab depressiooni keskseteks sümptomiteks meeleolu langust ja depressiivse kallakuga mõtteid. Depressiivne haige on tegelikkusele mittevastavas meeleolus: kurb, nukker, masendatud, norus, leinas, lootusetu, ahastuses. Teadvuses valitsevad pessimistlikud mõtted oma võimete, väärtuse ja suutlikkuse kohta, tulevikuväljavaated paistavad tumedad. Kõik loetletu aga teenib depressiooniks nimetamise välja alles kestva meeleoluhäire korral – nimetatud sümptomid peavad kestma vähemalt kahe nädala jooksul peaaegu iga päev ja suurema osa päevast. Arvesse tulevad sümptomid, mis põhjustavad tõsist ängistust või häi-



Et pikaks veninud meelemasendus kooliseinte vahel ei laiataks-paljuneks, tuleb seda eos ohjata – õpetaja vajab märkamist, tuge, toetust, tunnustust, tähelepanu.

rivad inimest mingis elutähtsas valdkonnas. Vastasel korral võib seisundit nimetada kõigest mööduvaks tujutuseks.

Depressiooni põhjus, tunnused ja vahendid sellest üle saamiseks

Õpetajad, kes "Dialogis depressiooni-ga" kaasa tegid, täpsustasid kõigepealt, mis tähenduses nad kasutavad mõistet *depressioon*. Nad kirjeldasid Depressiivse Mina iseloomujooni ja nende võimendumise põhjusi järgmiselt.

- Inimene seab endale ebareaalsed eesmärgid. Ta ei suuda neid lahendada ja satub oma tegemistes ummikusse. Selle tagajärjel tekib psüühikas mõtete ummik, kurvameelsus, sünge olek või siis kontrollimatu jutuvada, sest ta ei suuda oma "mina" kõrvalt jälgida.

- See algab tavaliselt sügisel, kui suvine energia on kulutatud. Enamasti ei ole sel konkreetset põhjust, paljud väikesed ebamäärased ebameeldivused ja kohustused kuhjuvad üle pea, mis tekitab alateadlikku hirmu ja jõuetust, põhjuseta nuttu, enesetapumõtteid. Süvenedes kasvab sellest apaatiat.

Enamasti ollakse seisukohal, et sisedialogi korras Depressiivse Mina ja Rõõmsa Mina suhteid kuigi palju parandada ei saa, pigem vastupidi. Seda, et ise ja üksi jäädes on raske oma depressiivset seisundit mõjutada, kirjeldavad ka õpetajate sõnastatud definitsioonid.

- *Depressioon on liigest stressist tingitud pinge kehas ja peas. Pärsib mõtlemis- ja tegutsemisevõimet. Tunnen pinget, raskust, survet, nõrkust, apaatiat. Kaob töövõime, võib esineda unehäireid ja magamatust, isegi suitsiidimõtteid, madal enesehinnang.*

- *Depressioonini lihtsalt jõuab. Sügisel, kui on pime. Ängistus sunnib kookonise, mis eraldab kõigest ja kõigest. Tunnen end saamatu ja lootusetuna, kes kellelegi korda ei lähe, enesele kõige vähem. Ärevus ja hirm tekib siis, kui hingetühjus ja ükskõiksus juba väljapoole paistab. Tundetuks muutumine on kõige hullem. Väljatulek on kah näiliselt iseeneslik, kohe kui esimesed kevademärgid ilmnevad.*

- *Ma ei taha midagi teha, ei taha kellegagi suhelda, mul on paha tunne, südames pistab, käed värisevad ja higistavad, asjad kukuvad puruks, kipun kokutama. Tahaks olla pimedas, teki all ja magada, mitte kedagi näha, ootan unenägusid, mida vaatan nagu järjefilmi, mul pole söögiisu, kui sünn, siis ei tunne maitset. Tihti ja põhjuseta ajab nutma, peas tiirlevad aina mustad mõtted.*

Sama kinnitavad dialogid.

Õpetajate hinnangul on Depressiivne Mina selliste tunnustega:

- ei tunne enam rõõmu tegevustest, mis seni on rõõmu pakkunud;
- elust kõrvale tõmbumine, suletus, endassetõmbumine;
- organismi vastupanuvõime langus;

- unehäired, valu nii hinges kui ka kehas;
- enesetapumõtted;
- ollakse tühi, kaob huvi oma töö ja tegemiste vastu;
- õnnetu, kurb, ükskõikne meeleolu, kuna ei tea, kuidas olukorrast välja tulla;
- sundmõtted, hirmutunne, soov põhjuseta nutta;
- muretsemine, pisiasjadesse takerdumine;
- lahendamata olukorrad, paigalseis;
- negatiivsus, kõik on halvasti;
- otsustusvõimetusetus;
- õelus, tigidus, rahulolematuse, ärritus;
- oma mina allasurumine.

Olulise ühise tunnuseks nimetati soovimatust suhelda, eemaletõmbumist teistest, abipakkujate tõrjumist. Selleks oli mitmeid põhjusi, domineeris aga soov oma hädadega teistele mitte koormaks olla. Samas ollakse tänulikud, kui keegi on norutajat märganud ja tema eraldumise põhjuse vastu siirast huvi tunneb. Samasugune heitlus käib ka sisekõnes.

R: *Milles mure?*

D: *Jäta mind rahule!*

R: *Tule siia, räägime,*

D: *Kao minema!*

R: *Miks sa mind ära ajad?*

D: *Ära käi närvidel!*

R: *Kuidas ma sind aidata saaksin?*

D: *Keegi ei saa mind aidata!!!*

R: *No kuule, väljapääsmatuid olukordi pole olemas!*

D: *Pole mul su nõustamist vaja!*

R: *Aga äkki on keegi, keda sa kuulata tahaksid?*

D: *Ära käi pinda, mitte keegi ei armasta mind, mitte kellelgi ei ole mind vaja...*

R: *Aga minul ju on! (44-a)*

Mida teha?

Õpetaja kirjutab: "*Depressiooni vastu on võimalik siiski võidelda. Aga seda tuleb teha kohe, põhiline ravi on selle teadvustamine endale, sellest rääkimine sõpradele, n-õ kogemuste vahetamine. Võib tarvitada ka medikamente, süüa šokolaadi või vitamiine, mee ja õietolmu preparaate. Peamine on siin usk, et see kõik aitab, tõeline abi tuleb aga siis, kui päike kõrgemalt käima hakkab.*"

See on võimalik, kui Depressiivne Mina ei ole veel "väge" kogunud ega liialt

pikka aega valitsenud. Siis võib iseenda jõududele lootes temast veel võitu saada. Optimistlikuma tooniga sisedialoogid kinnitavad, et Depressiooni vastu on üsna käepärast "rohtu".

D: *Ettevaatust! Eluohulik!*

R: *Millest selline paanika?*

D: *Ära lähene!*

R: *Mul pole selleks mingit vajadust, mul niigi hea.*

D: *Ära hõiska enne õhtut!*

R: *Hõiskan siis, kui süda soovib. Proovi ka!*

D: *Aga kui proovingi! (36-a)*

Dialoogi käigus pakutakse Depressioonist "üle astumiseks" ka konkreetseid tegutsemisviise.

D: *Misasja sa särad ja rõõmustad kogu aeg?*

R: *Inimene ongi ju loodud rõõmuks elama. Kuidas sa kohe oskad leida igalt poolt halba ja lased ennast seestpoolt närida?*

D: *Pole siin rõõmustada midagi. Aina üks ja seesama – tööle, töölt koju, kogu aeg vastuta kellegi eest, õpeta ja kama.*

R: *Võta kõike kergemalt. Ilmas ei ole midagi, mille üle vihastada, ainult imestada. Võta rohkem olukordi huumoriga, igal halval on ka oma naljapool.*

D: *Mul ei ole üldse naljasoont.*

R: *Mine siis loodusesse. Vaata maailma armastusega, märka looduse ilu. (55-a)*

Kas on olemas universaalset vahendit, mis aitaks tulla välja seisundist, kus Depressiivset Mina nuumates aina magaks ja sööks palju magusat. Või igatsetakse ei tea mille järele, midagi ette võtmata. Või eelistatakse üksiolemist, ehkki see ei lahenda midagi, pigem tekitab uusi probleeme, näiteks leevenduse otsimist alkoholist.

Ka sellele küsimusele on vastus dialoogides: vii Depressiivne Mina Üksinduse juurest ära, jaga ta väiksemateks osadeks sellest kellegagi rääkides, tegutse, vaatle maailma teise nurga alt.

Mängust depressiooniga on abi

Mingis etapis on depressiooni raskemaid tagajärgi võimalik ennetada. Sellega on nõus nii meie dialoogide sisepartnerid kui ka teaduskirjandus. Ei ole põhjust arvata, et õpetajate depressioon

teiste erialade inimeste omaga võrreldes eriline on, küll aga, et selle mõju ümbritsevale on erilisem, sest meelemasenduses õpetaja mõjutab tahtmatult ka õpilaste meeleolu ja emotsioone, mis õpetajale tagasi peegeldudes omakorda uuesti õpetajat mõjutab. Tekib negatiivseid emotsioone täis suletud ring. Õpetaja tunneb end ringi keskel kurnatuna, mistõttu temast ei ole abi endale ega õpilastele. Et pikaks veninud meelemasendus kooliseinte vahel ei laiataks-paljuneks, tuleb seda eos ohjata – õpetaja vajab märkamist, tuge, toetust, tunnustust, tähelepanu. Õpetaja vajab kolleegide, juhtkonna ja spetsialisti abi enne, kui tujutus meelemasenduseks üle läheb.

Täiskasvanu teab, et pikka aega kestev kurvameelsus on tervisehäire nagu iga teinegi haigus, mida tuleb ka ravida vastavate ravimitega, sest meelemasendus ei pruugi ise üle minna. Kuidas aga ära tunda see piir, kus ise enam toime ei tule, sest Rõõmus Mina on alla andnud? Psühhiaatriaraamatust võib lugeda: "Kui sind on viimase kahe nädala jooksul vaevanud raskemeelsus ja lootusetusetunne, miski ei paku huvi ja kadunud on teotahe, tunned end pidevalt väsinuna ja oled korduvalt mõelnud, et oleks parem, kui sind ei oleks olemaski, siis tea, et need on depressiooni tunnemärgid."

Siis on aeg otsida abi väljastpoolt enast. Abiks võib olla pereliige, sõber, kolleeg, spetsialist.

Mängu kaudu saab enast (ja teisi) aidata ning õppida ära tundma esimesi ohumärke pikaajalise meelemasenduse ennetamiseks. Lotman on seisukohal, et kui tavalist tüüpi tunnetuslikku mudelit kasutav inimene praktiseerib igal ajahetkel mingit üht käitumist, siis mänguline mudel lülitab oma kasutaja igal ajahetkel üheaegselt kahte käitumisse – praktilisse (reaalne elu) ja tinglikku (mäng). Üks ja seesama stiimul kutsub ühel ja samal ajal esile rohkem kui ühe tingitud reaktsiooni ning mäng loob taas tegelikkuse ühtesid või teisi külgi, tõlkides neid oma reeglite keelde. Sellega ongi seotud mängu õpetav ja treeniv tähendus. Mäng on üks tähtsamaid vahendeid elusituatsioonidega kohanemiseks ja käitumistüüpide äraõppimiseks, rõhutab Lotman.

Mõistagi ei leevenda meelemasenduse raskemaid juhtumeid üksnes mäng või hea ärakuulaja. Siis tuleb ikka spetsialisti (psühhiaatri või psühholoogi) poole pöörduda, kellest esimene kirjutab vajaduse korral antidepressandi ja teine aitab mõista kurvameelsuse psühhilisi põhjusi. Kuid raskete juhtude ennetamiseks võiks mängu eri vorme kasutada piiramatult, kui räägime kasvatajast.

Mängu toime on pikaajaline. Selle kaudu omandatud kogemused on püsivad, nakkavad ja kergesti saavutatavad, sest õpilased (lastest täiskasvanuteni) on alati mänguhimulised. Autoritaarne, tark, kuid mängu pelgav (miks küll?) õpetaja + õpilane = hirmunud ja/või sisemiselt agressiivne õpilane, kuid sageli õpetajale mugav. Mängualdis, innustuv/innustav ja mängu kaudu õpetav õpetaja + õpilane = loov ja aktiivne õpilane, ehkki mõnikord tülikas.

Mängu lõpp

Dialoogide kaudu said õpetajad vastused artikli algul esitatud küsimustele. Kuid vastuse said ka küsimata küsimused. Ahhaa-elamusega seotud vastused ei olnud oma iseloomult "paha" või "hea", pigem "nii ongi" tähendusega. Lisaks tõdeti, et koos mängida oli tore ja oma tunnete jagamisest ärksaks muutunud rõõmutunde intensiivsus ei sõltunud vanusest. Ja kuigi peategelaseks oli hirmuäratav Depressioon ja kaastegelesteks 24–65-aastased kevadväsinud õpetajad, oli metafooride kaudu oma Mina-nägude uurimine lõbus ja naerutav.

Lotman rõhutab, et mängu ülesanne ongi olukorra tinglik lahendamise, selle kaudu omandatakse ja treenitakse oskusi, mida saab lihvida juba reaalses olukorras. Antud kontekstis siis koolisuhete eri tasanditel. Ikka selleks, et olla ise rõõmus ja jaksata toetada neid, kellele see mingil põhjusel ei õnnestu.

Kirjandus

1. Juri Lotman. Kultuurisemiootika. 1990.
2. Jüri Saarma. Psühhiaatria. 2000.



Ene Vainik: Terve on ja endaga toime tuleb see inimene ja rahvas, kes oma emotsioonisõnavara rikkust endale ei hoia, vaid seda iga päev aktiivselt kasutab.

Eesti emotsioonisõnavara vaesus ja rikkus

E n e V a i n i k

Eesti Keele Instituut

Tundeid väljendavatest sõnadest meenub eestlasele esimesena viha, seejärel armastus, rõõm, kurbus.

Ajaloo vältel on olnud etappe, mil inimese emotsioone on peetud loomariigist pärit tülikateks rudimentideks, mis *ratio* juhitas maailmas peatselt hääbumisele on määratud (8). Tänapäevaks on jõutud arusaamisele, et ilma emotsioonideta ei suudaks me eristada enda jaoks olulist ebaolulisest. Seda on kujukalt tõestanud kahjustatud tundekeskustega inimeste toimimisvõimetus, sealhulgas ka igapäevaelus (4).

Nn pehmete väärtuste revolutsioon on sündinud paljuski käsikäes *emotsionaalse intelligentsuse* mõistega (4), mille teaduslikkuse üle võib küll polemiseerida (6), kuid mille praktilises väärtuses pole põhjust kahelda. See kontseptsioon teadvustab emotsioonide olulisust

ja õpetab neid teadlikult suunama, mitte alla suruma. Emotsioonide kohta käiva sõnavara valdamine moodustab osa emotsionaalsest intelligentsusest. Oma tunnete õigeaegse äratundmise ja neile õige nime andmisega on tehtud juba suur töö nende kõnetamiseks ja vajadusel taltsutamiseks.

Osutub, et oma emotsioonile õige nimetuse leidmine polegi nii enesestmõistetav, vähemasti mitte meie kultuuris, kus tundeelu üle arutlemine on pigem erandlik kui tavapärane. Näiteks küsimusele "Mida sa praegu tunned?" on tavalisim vastus "Mitte midagi", ja seda koguni psühholoogia grupitöodes (!), kus tundelained inimestel tihti üle pea loksuvad.

On määratletud isegi eriline ja äärmuslik leksikaal-neuroloogiline häire *aleksitüümia* (12), mis seisneb inimese võimetuses oma tundeid kirjeldada. Seda haigust põdevad patsiendid piir-

duvad oma tunnete kirjeldamisel ebamääraselt sõnaga *hea* või *paha* ja nad kannatavad psühhosomaatiliste vaevuste käes. Asjaolu, et isegi füüsiline tervis ja koguni immuunsüsteem võib mingil määral oleneda emotsioonisõnavara rikkusest, on üllatav, kuid just seda mõned uurijad väidavad (9, 12).

Müüt: eesti keeles on vähe sõnu tunnete väljendamiseks

Mitmekesine ja käepärane emotsioonisõnavara on eriti õpetajale oluline tööriist. Seda sõnavara on vaja õpilasega vesteldes tema tunnete tagasipeegeldamisel, kolleegide aktiivsel kuulamisel (5) ja vägivaldalu suhtlemise (11) tehnikate juures. Kõik, kes töötavad inimestega, peaksid valdama laialdast emotsioonisõnavara.

On tavaline, et oma tunnete kirjeldamisel hätta jäädes hakatakse süüdistama eesti keelt. Meie emakeeles ei leidu-

vat piisavalt palju ja täpseid sõnu tunnete ja tundenärvide väljendamiseks. Olen kuulnud seda väidet näiteks professionaalsete psühhoterapeutide, aga ka tõlkijate suust, kes on hädas teiste keelte tundeväljenduste täpse eestindamisega. Keeled on tõesti väga erinevad. Kogesin seda eriti selgelt "Aseri-eesti sõnaraamatut" toimetades. Näiteks aseri *tamarzi* tuli tõlkida eesti keelde pikalt ja kohmakalt – 'millegi mittesaamise või mitteproovimise tõttu rahuldamatuse tunnet tundev isik'.

Kuivõrd on siis eesti keele "tundevaeusus" müüt, kuivõrd tõsi? Kuidas seda teada saada? Võrdlused teiste keeltega ei anna ilmselt vastust, sest eri kultuurid vajavad erinevat sõnavara. Talupojakultuuril on oma sõnavara, linnakultuuril oma. Samuti erineb Aasia kultuurides käibiv sõnavara euroopalikust. Küsimus on eelkõige selles, kas eesti keele emotsionaalne sõnavara on meie jaoks piisav, kas me saame eesti keeles öelda, mida tunneme. Sellele küsimusele vastuse saamiseks tegin kaks uurimust.

- Esiteks selgitasin välja, missugused emotsioone väljendavad sõnad meenuvad eestlastele esimeses järjekorras.
- Teiseks koostas sõnastiku väljendustest, mis eesti keeles tundeeluseisundeid ning -protsesse liigendavad ja nimetavad.

Nende kahe sõnavarahulga võrdluse põhjal saabki järeldada, kas eesti keele emotsioonisõnavara on suhteliselt rikas või vaene. Täpsustuseks tuleb öelda, et selles kirjutises mõeldakse emotsioonisõnavara all eeskätt emotsioone ja tundeelamusi kirjeldavaid keelendeid (nt *vaimustus*, *kiindumus*, *nõrdimus*, *põlgus*), mis on otseselt kutsutud ja seatud meie tundeelu eri tahkusi nimetama. Paljudele võib-olla pettumuseks ei sisalda artikkel ühtegi vandesõna ega osuta muudele emotsioonide verbaalse väljendamise viisidele.

Psühholingvistiline katse

Psühholingvistikas on käibel loetelukatsete meetodika, kus katsealustel palutakse loetleda kõik mingi kategooria liikmed pähetulemise järjekorras (13). Selle katse abil saab selgitada välja antud kategooria käepärase ja aktiivse sõnavara, selgub ka, millised kategooria liikmetest on selle n-õ põhisõnad, mis moodustavad põhitasandi.

Nimelt eristavad kognitiivsed psühholoogid igat liiki teadmistes kolme tasandit. Esiteks põhitasand (10), kuhu kuuluvad kõige tavalisemad ja sageli esinevad objektid ja nähtused (nt *kapp*, *laud* ja *tool*). Teiseks sellest üldisem, kõrgema abstraktsiooniastmega tasand, mis põhitasandi nähtusi ühendab (nt *mööbel*). Kolmandaks spetsiifilisem tasand, kus tehakse peenemaid eristusi objektide vahel nt nende iseloomuliku funktsiooni, materjali või muu alusel (nt *riidekapp*, *nõudekapp*, *kirjutuslaud*, *sõõgilaud*, *tualettlaud*, *tugitool*, *lamamistool* jne).

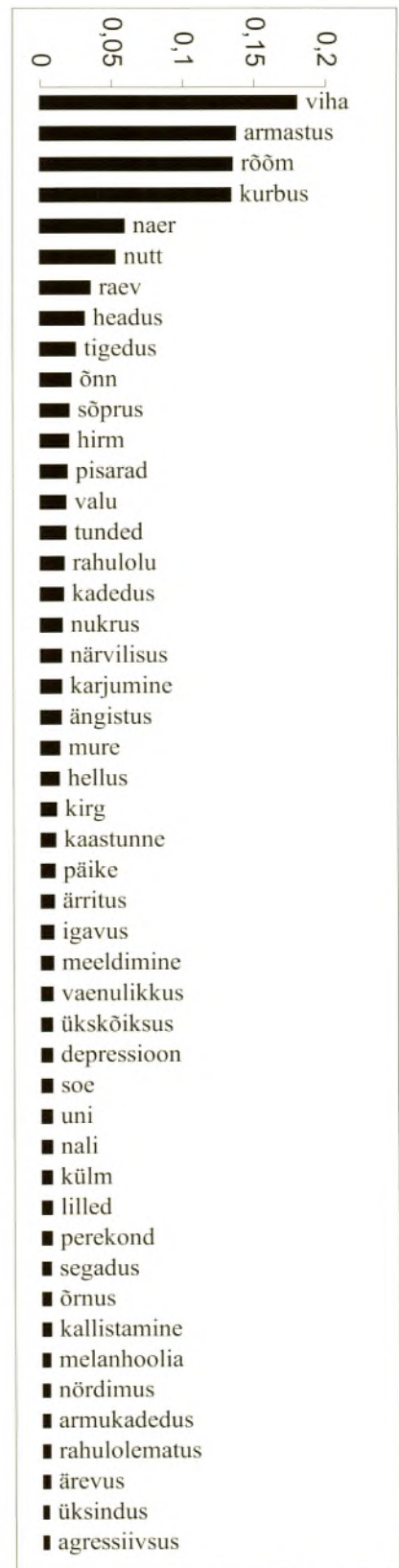
Korraldasin eesti keele emotsionaalse sõnavara uurimiseks kognitiivse psühholoogia sellele põhimõttele rajaneva katse. Katsealuseid oli sada, nende vanus 14–88. Pooled naised ja pooled mehed. Palusin neil loetleda kõik pähetulevad emotsioonid või tunded. Eesmärk oli saada teada, mis kuulub eestlaste aktiivsesse emotsioonisõnavaras ja mis on eesti keeles emotsioonide põhinimetused (tasandil *laud*, *kapp* ja *tool*). Sõnade nimetamise sagedust ja keskmist positsiooni arvestades arvutasin välja nn kognitiivse esiletuleku indeksi (S), millest suurimad näitavad sõna kuulumist emotsioonikategooria põhitasandile. Nii indeksi täpsemat arutamist kui detailsemaid tulemusi soovitatakse vaadata kas minu magistritööst (14) või artiklitest (15, 16).

Joonis 1 esitab selle loetelukatse tulemusi, kusjuures erinevad sõnakujud on koondatud ühe mõiste alla (nt sõnad *kurb* ja *kurvastus* on käsitatud ühe mõistena – *kurbus*).

Sõnad, mis esimesena meenuvad

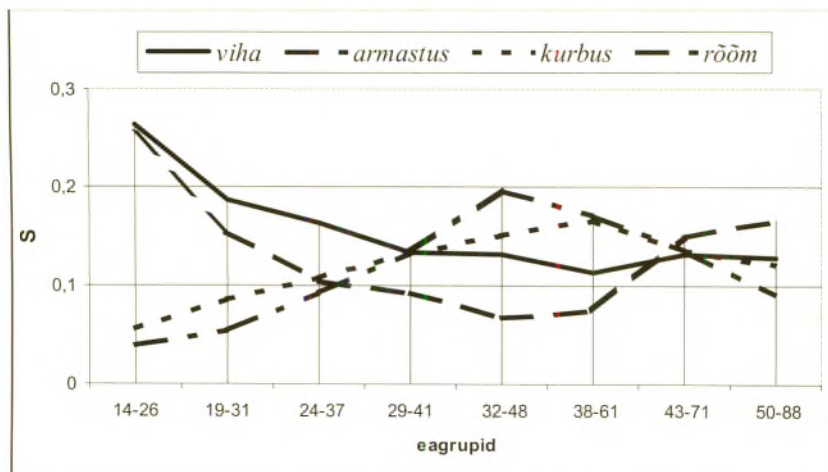
Kõige esiletulevam emotsioonimõiste katses oli *viha*, sellele järgnesid *armastus*, *rõõm* ja *kurbus*. Need neli sõna on eestlaste emotsioonide põhinimetused, neid nimetati katses tunduvalt sagedamini ja ikka esimeste pähetulnud sõnade seas. Seejuures on *viha* (ka *vihkamine*, *vihastamine* jne) kõige esiletulevam emotsioonimõiste, mis edestab kõiki teisi.

Millest selline tulemus räägib? Kas eestlane on põhiliselt vihane? Katsest võib järeldada vaid seda, et emotsioonidele mõeldes meenub eestlasele esimesena sõna *viha*. Suur hulk meist sa-



Joonis 1. *Viha*, *armastus*, *rõõm* ja *kurbus* on eestlase põhilised emotsioonisõnad.

mastab emotsiooni eeskätt vihaga, millegi negatiivsega ja selle põhjal oleme kujundanud tauniva suhtumise emotsionaalsusse tervikuna. Mõelgem igapäe-



Joonis 2. Noorematel katsealustel kaldus esmalt meenuma *viha*, seejärel *armastus* ja *kurbus*, aga *rõõm* ei pruukinud üldse meenuda. Vanemas eas vähenes *rõõmu* mainimine ja asemele astus taas *armastus*.

vastele fraasidele "Ärgem laskugem emotsioonidesse!" või "Emotsioonid löid üle pea kokku". Emotsionaalsuse vältimine on saanud lausa meie rahvusliku kaubamärgiks, millele irooniaga viitavad lätlaste naljad "kuumaverelistest" eestlastest.

Kuna sõna *viha* on hästi käepärane, võib väita, et meil on suhteliselt parimad eeldused tunda ära ja nimetada viha. Seejärel armastust, rõõmu ning kurbust. Neid põhinimetusi öeldigi tihti koos, antonüümipaaride kaupa: *vihaga* seostus koheselt *armastus* ja *rõõmuga* *kurbus*, vähesel määral vastandati *vihale* ka *rõõmu*, mille põhjal võib väita, et emotsioonide põhinimetused moodustavad omavahel seotud mõistete süsteemi, kus tähtis osa on vastandustel sõna tähenduse alusel.

Selline polaarselt vastandlike sõnade ühine esiletulek näitas ka huvitavat eaga seonduvat tendentsi (vt joonis 2): noorematel katsealustel kaldus esmalt meenuma *viha*, seejärel *armastus* ja *kurbus*, aga *rõõm* ei pruukinud üldse meenuda. Seevastu keskeas (38–57) meenusid esmaselt *rõõm* ja *kurbus*, ning *armastust* ei peetud enam mainimisväärseks. Vanemas eas vähenes *rõõmu* mainimine ja asemele astus taas *armastus*. Täpsemalt olen ealisest ja soolisest dünaamikast kirjutanud Keeles ja Kirjanduses (17).

Psühholoogid väidavad, et kultuurist sõltumatud universaalsed põhiemotsioonid, mida inimesed kõikjal tunnevad ja ära tunnevad, on hirm, viha, vastikus,

rõõm, kurbus ja üllatus (3). Minu katsealused mainisid universaalsetest põhiemotsioonidest lisaks *vihale*, *rõõmule* ja *kurbusele* veel ainult *hirmu*, aga üsna vähesel määral. Seevastu nimetati katsetes sageli emotsioonide tüüpilisi väljendustegevusi (*naer*, *nutt*, *raev*, *pisarad*), hetkeemotsioonist püsivamaid isiksuseomadusi (*headus*, *tigedus*, *kadedus*, *nukrus*, *närvilisus*, *vaenulikkus*, *agressiivsus*).

Üllatusena nimetati ka asju ja nähtusi, mis emotsioone esile kutsuvad (*päike*, *soe*, *uni*, *nali*, *külm*, *lilled*, *perekond*). Selline korduvate assotsiativsete seoste laad osutab, et meil on tavaks mõelda emotsioonidest lisaks sõna tähenduslikule vastandamisele ka põhjuse ja tagajärje seostes. Tagajärjena näeme tihti väljendustegevusi, põhjuse omistame kas välise maailma objektidele ja nähtustele või isiksuseomadustele.

Kokkuvõtvalt on meil aktiivses emotsioonisõnavaras olulised neli põhitasandi mõistet: *armastus*, *viha*, *rõõm* ja *kurbus*. Rohkesti meenus katses ka isiksuseomadusi ja emotsioonidega põhjuslikult seonduvaid mõisteid: *päike*, *suvi*, *külm*, *lilled*, *perekond* jt.

Tundesõnad eesti keeles

Teises katses uurisin, missuguseid emotsioonisõnu eesti keeles üldse leidub ja kui tihti neid kasutatakse. Loetelukatsete tulemustest, teiste uurijate tulemustest (7, 19) ning internetis rippuvast Tartu tekstikorpuse sagedusloendist leitud sõnadest (21) moodustasin

andmebaasi, mis sisaldab 385 mõistet ning ka arvandmeid nende kasutusageduse kohta. Suuremate ja vähemate reservatsioonidega püüdsin sisse võtta kõikvõimalikud nähtused, mida saab "tunda", ka nt *kipituse* ja *iivelduse*, ehkki need pole tundesõnavaras kesksed. Ka *jälestus*, *tülgastus*, *pööritus* pole kesksed emotsioonisõnad, kuid vahendavad tugevatele tunnetele järgnevat füsioloogilist vastureaktsiooni. Sama võib öelda ka selliste sõnade kohta nagu *tüdimus*, *väsimus*, *loidus*, *kurnatus*, *jõuetus*, *tülpimus*, *uimasus*.

Kokku kogutud emotsioonisõnadest moodustasin 27 mõistegruppi. Kui jätta kõrvale emotsioonikategooriaga nõrgemini seotud mõistegrupid, nagu "füsioloogilised reaktsioonid", "tegutsemisvalmidus" ja "emotsioonitus", siis sisaldavad kõik ülejäänud mõistegrupid kas positiivset või negatiivset hinnangut. Mõistegrupid on koostatud positiivse ja negatiivse paaridena. Näiteks situatsioonis "ohtlik olukord" on negatiivse märgiga reaktsioonideks *hirm*, *argus*, *õudus*, *kartus*, *kõhedus*, *paanika*, *pelg*, *jubedus*, *õõv* ja positiivse märgiga reaktsiooniks samas olukorras *julgus*, *vaprus*, *kartmatus*, *turvatunne*, *ettevaatus* jne.

Tulemused näitasid, et kõige rikkalikum on sõnagrupp, mis viitab negatiivsele suhtumisele teise inimesse: *raev*, *viha*, *vaen*, *vimm*, *ärritus*, *põlgus*, *kurjus*, *agressiivsus*, *õelus*, *kius*, *jonn*, *trots*. Teisele kohale jäi positiivset emotsionaalset käitumist väljendav sõnagrupp: *abivalmidus*, *kaasa elama*, *lahke*, *leebe*, *leppimine*, *osavõtlikkus*, *tähelepanelikkus*, *usaldus*, *andestus*, *empaatia*, *hool*, *imetlus*, *austus*, *halastus*, *tänuikkus* jne. Rohkesti leidub eesti keeles ka sõnu halva meeoleolu kohta (nt *kurbus*, *masendus*, *nukrus*, *ahastus*, *meeleheide*, *tusk*, *ängistus*, *hingevalu*, *lein*, *depressioon*, *norutunne* jne). Järgmisena on palju sõnu tegutsemisvalmiduse väljendamiseks (*entusiasm*, *ind*, *aktiivsus*, *töökus*, *visadus*, *tarm*, *elav*, *agar*, *südi*, *tubli*, *toimekas*, *tragi*, *vahva*, *uljas* jne).

Tundesõnade kasutamine

Kui vaadata sõnarühmade keskmist kasutuskoormust, siis see on suurim positiivse meeoleolu (*rõõm*, *lõbu*, *vaimustus*, *õnn*, *joovastus*, *lust*) ja tugevalt positiivse suhtumise rühmas (*armastus*, *kirg*, *armuma*, *kiindumus*, *iha*, *poolehoid*,



Keeleteadlased väidavad, et eestlasele meenub esimese tundesõnana *viha*. Samas väidavad kasvatusteadlased, et kool on õpilastele eelkõige sõprade kohtumispaik.

sõprus, sümpaatia, veetlus, andumus jne). Järgnevad juba eespool esitletud *hirmu* ja halva meeleolu sõnarühmad.

Üldiselt on nii, et nende tundeteemade kohta, millele sagedamini viidatakse, leidub keeles ka rohkem sõnu ja kõnelejal on võimalik isegi peentele tundenüanssidele osutada. Kui aga vaadata negatiivse ja positiivse varjundiga tundesõnavara eraldi, siis näeme, et mõne sõnarühma sõnavara on rikkalik, kuid sellest kasutatakse vaid väikest osa. Emotsioonisõnavara suhtelist rikkust ja vaesust võib vaadelda mõistegrupiti, lahutades suhtelise mitmekesisuse näitudest (protsentides) suhtelise kasutuskooormuse näidud. Kui vahe on positiivne, ületab mitmekesisus kasutuskooormust ja tegu on sõnavara suhtelise rikkusega selles piirkonnas. Kui aga kasutuskooormus ületab tugevasti mitmekesisust, osutub vahe negatiivseks ja tegu on sõnavara suhtelise vaesusega – antud mõistepiirkonna vajadusi arvestades.

Üldine olukord on siiski selline, et suhtelist rikkust on meil rohkem kui suhtelist vaesust, seda eriti mõnes mõistegrupis, nagu eespool esitletud positiivse välis-

tagasiside rühm (kuidas me üksteisega "kenad oleme") ja tegutsemisvalmiduse rühm. Võib-olla tuleb aga suhtelise rikkuse põhjust otsida hoopis sõnade erandlikult vähesest kasutamisest viimati mainitud rühmades: käitumisega positiivse tagasiside andmine ja tegutsemisaktiivsus ei näi olevat asjad, mida meie kultuuris positiivsena märgataks ja jutuks võetaks. Harva on nähtavasti põhjust kõnelda ka *kaastundest, abivalmidusest, lahkusest, leebusest, leplikkusest, usaldusest* ja *andestusest*. Kui tegutsemisvalmidust (*südikus, ind, tarm* jne) märkamegi, kaldume seda hindama pigem negatiivselt: "Liigne agarus on ogarus."

Lisaks on meie käsutuses rikkalikult sõnu sotsiaalse ebakompetentsuse eri tahkude eritlemiseks (nt *ebakindlus, häbi, piinlikkus, abitus, alandlikkus, kimbatatus, kammitsetus, kitsikus, kohmetus, naeruväärsus, ujedus, alaväärsus, võõristus, tühisus* jne) ja aktivatsiooni langusele osutamise sõnu (*tüdimus, väsimus, jõuetus, laisk, loid, tujutu, kurnatud, passiivne, pikaldane, tülpunud, uimane, nõrkus, võimetus*). Neid sõnu läheb meil aga (õnneks!) üsna harva vaja.

Suhteliselt ületab nõudlus pakkumist *hirmu, armastuse, rõõmu ja üllatuse* rühmades. See tähendab, et kõige sagedamini on vaja kõnelda ikka just põhiemotsioonidest ja selleks tarvitatakse emotsioonide põhinimetusi, peenemaid eristusi keeles nende seisundite eritlemiseks suurt ei tehta. Vastupidi, mõni põhiemotsioonidele viitav sõna on keeles oma kasutusala ja tähendust hoopis laiendanud ning võtnud üle teiste sõnade ülesandeid. Mõelgem näiteks, kuidas eestlane *armastab* (sama sõnaga) *naist, lapsi, kapsasuppi, isamaad, laulda ja valitsust kiruda* või kuidas me viisakuse pärast paljudel juhtudel *kardame arvamise* asemel, nt "Ma *kardan* (= *arvan*), et ma ei jõua lõunale tulla", samuti käib *hirm* kogemuse intensiivsuse osutajana (nt hinnad on *hirmkallid* või kontsert *hirmus* ilus).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et eesti keele sõnavara ilmutab ideaalset proportsiooni mitmekesisuse ja kasutuskooormuse vahel emotsionaalset situatsiooni kirjeldavates temaatilistes mõisterühmades. Sõnavara suhteline vaesus ja rikkus ilmneb aga, kui asutakse tegema

eristusi negatiivseteks ja positiivseteks reaktsioonideks.

Mustad ja roosad prillid

Tundesõnad jagunevad negatiivseteks ja positiivseteks – see on emotsioonisõnavara universaalne omadus kõigis kultuurides (20). Ei ole võimalik osutada emotsionaalsele seisundile, otsustamata selle meeldivuse või ebameeldivuse üle. Uurijad on leidnud ka, et üldiselt on keeltes rohkem sõnu negatiivsete seisundite eritlemise tarbeks, seevastu positiivseid jälle kasutatakse rohkem (1). Põhjendust on otsitud olelusvõitlusest, mis paratamatult sunnib elule ohtlikke olukordi paremini tundma ja täpsemalt eritlema (vaenlast tuleb tunda). Positiivsete seisundite sagedasemat nimetamist on põhjendatud nn Polyanna printsiibiga – väidetavalt universaalse inimliku tendentsiga "märgata (ja jutuks võtta) rohkem elu helgemat poolt" (2). Nii et eesti keel ei ole siin mingi erand.

Negatiivse teadvustamine on oluline ellujäämisel, kuna aitab vältida potentsiaalselt ohtlikke olukordi. Kuid kõik olukorrad pole eluohhtlikud ja liigne keskenandumine negatiivse tagasiside eritlemisele võib viia täieliku passiivsuse – ebade liiga efektiivne vältimine võtab ära ka eduvõimalused. "Vaatab maailma läbi mustade prillide," öeldakse sellise inimese kohta. Kui negatiivne emotsioonisõnavara aitab ellu jääda, siis positiivne aitab tõsta elu kvaliteeti. Sellist hoiakut kirjeldatakse kõnekeeles "roosade prillidena". Siinkirjutaja usub, et heaks toimetulekuks on vajalik mustade ja roosade prillide kasutamise tasakaal ning emotsioonide tõlgendamine nende kogu värvispektris. Tuleb tõdeda, et müüt eesti keele emotsioonisõnavara vaesusest ei vasta tõele: meie käsutuses olev sõnavara vastab meie vajadustele ja keskeltläbi ületab neid. Võib-olla on meie sõnavara vaesem või lihtsalt erinev teistest pikaajsema tunnete reflekteerimise kultuuriga keelte omast, kuid meie põhivajadusi rahuldab meie keel kindlasti.

Küsimus on rohkem selles, et oleme harjunud läbi ajama emotsionaalse sõnavara laiatarbekaupadega (emotsioonide põhiniimetusega) ning "pühapäevased" sõnad kaldume jätma erilisteks puhkudeks. Kui aga see eriline juhus käes on, võib selguda, et sobiv sõna ei

meenu. Siis oskame oma tunnet kategoriseerida kas ainult *viha*, *armastuse*, *kurbuse* või *rõõmuna*. Veelgi vaesem on keelepilt, kui sõnaliselt suudetakse eristada ainult *head* või *halba* tunnet. Sellist mustvalget maailmapilti seostatakse tavaliselt väikeste laste, murdealiste või sügavas kriisis inimestega.

Siim Kallas on Eesti Panga presidendina öelnud, et rikas pole mitte see, kellel on palju raha, vaid see, kes palju kulutab. Mina sain tema mõttest aru nii, et loeb see rikkus, mille eest raatsitakse hüvesid lubada või mis läheb ringlusesse, et tuua sisse midagi uut. Sama usun kehtivat laias plaanis ka emotsioonisõnavara kohta – psühholoogilisele toimetulekule ja ka füüsilisele tervisele on suhteliselt vähe kasu sõnaraamatutes või ilukirjanduses leiduvast emotsioonisõnavara rikkusest. Terve on ja endaga toime tuleb see inimene ja rahvas, kes oma emotsioonisõnavara rikkust endale ei hoia, vaid seda iga päev aktiivselt kasutab.

Kirjandus

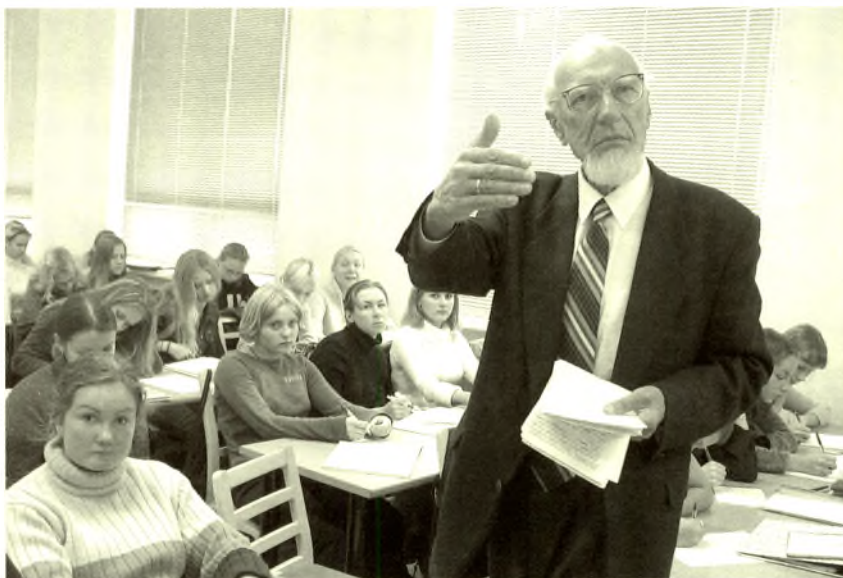
- Allik, J. Eesti keele emotsioone väljendava sõnavara tähendus. Psühholoogia lihtsusest. Tartu Ülikooli kirjastus, 1997. 131–150.
- Boucher, J. & Osgood, C. E. The Polyanna hypothesis. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 8, 1969. 1–8.
- Ekman, P. *Emotions in Human Face*. (2. tr) New York, Cambridge University Press, 1982.
- Goleman, D. *Emotsionaalne intelligentsus*. Tallinn, Väike Vanker, 2000.
- Gordon, T. *Tõhus juht*. Tallinn, Väike Vanker, 2003.
- Jõgeda, T. Inimene on kõige õnnelikum keskpäeval. Intervjuu psühholoogiaprofessor Jüri Allikuga. *Eesti Ekspress*, 23.12.2003.
- Kästik, L. Emotsioone väljendavate terminite subjektiivne ruum. Käsikirjaline diplomitöö Tallinna Pedagoogikaülikooli psühholoogiaosakonnas, 2000.
- Lunge, A. *Emotsioonide psühholoogia*. Tallinn, Valgus, 1980.
- Pennebaker, J. Putting stress into words: Health, linguistic and therapeutic implications. *Behavior Research and Therapy* 31, 1993. 539–548.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M. & Boyes-Braem, P. Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology* 8, 1976. 382–439.
- Rosenberg, M. Non-violent communication... A Language of compassion. Encinitas, CA, Puddledancer Press, 1999.
- Sifneos, P. Affect, emotional conflict, and deficit: An overview. *Psychotherapy and psychosomatics* 56, 1991. 116–122.
- Sutrop, U. Loetelukatse ja kognitiivse esiletuleku indeks. Rmt R. Pajusalu, I. Trigel, T. Hennoste & H. Õim (toim), *Teoreetiline keeleteadus Eestis*. Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised, 4, Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus, 2002. 240–254.
- Vainik, E. *Eestlaste emotsioonisõnavara*. Magistr töö Tartu ülikooli üldkeeleteaduse õppetoolis, 2001. <http://www.eki.ee/teemad/emotsioon/>.
- Vainik, E. Kas eestlased on "kuumaverelised"? Eestlaste rahvalikust emotsioonikategooriast. *Emakeele Seltsi aastaraamat* 47. Tallinn, 2002. 63–86.
- Vainik, E. Millest on tehtud eestlaste emotsioonisõnavara? *Keel ja Kirjandus*, 2002, 8. 537–553.
- Vainik, E. Soolisest ja ealisest spetsiifikast emotsioonisõnavara loetelukatsetes. *Keel ja Kirjandus*, 2003, 9. 674–692.
- Vano, A. & Pennebaker, J. Emotion Vocabulary in bilingual Hispanic children. *Journal of Language and Social Psychology*. 16 (2), 1995. 191–201.
- Veski, E. Emotsionaalseid seisundeid kirjeldav sõnavara eesti keeles ja selle seos isiksuse omadustega. Käsikirjaline diplomitöö Tartu Ülikoolis, 1996.
- Wierzbicka, A. *Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Eesti kirjakeele korpus. <http://www.cl.ut.ee/ee/corpus/>

Lembit Andresen 75

Lembit Andresen sündis 22. aprillil 1929. a Virumaal Kundas. Koolis käis koduasulas ja Rakveres. Tahtis saada koolmeistriks. 1957. aastal lõpetas Tallinna Pedagoogilise Instituudi *cum laude* ajaloolasena. Pikka pedagoogiteed alustas Tallinna 21. Keskkooli ajaloo ja kehalise kasvatusõpetajana. Läbi ja lõhki spordimees. Vabal ajal ajas taga jalgpalli, mängis maahokit. Vallutas 1959. aastal Elbruse (5642 m). Veel täna spordilembene. Peab lugu laulust, eriti meestelaulust, lööb nüüdki võimaluse korral laulu lahti. Teab hästi, et laul, nali ja mõnus jutt liidab seltskonna.

Nelikümmend viis aastat tagasi alustas õppejõuna nüüdses Tallinna Pedagoogikaülikoolis. Kandidaadikraadi kaitstes 1969. aastal Moskvast ja doktori kraadi 1975. aastal Vilniuses. 1977. a valiti professoriks ja peab seda ametit tänaseni. Õpetanud pedagoogikaülikoolis 90 semestrit ja eksamineerinud ligi 10 500 üliõpilast. Kui midagi muud pedagoogikaülikooli lõpetajale paugupealt ei meenu, siis professor Andreseni eksam ikka... Üks vana hea klassikalise professoritüübi viimaseid mohikaanlasi. Soliidne. Alati tumedas ülikonnas ja lip-suga. Rõõmsameelne, tihti naerata ja muhelev. Kummardab daamide ees, lasseb neil enda ees väljuda ja pakub istet. Range, omanäoline ja populaarne õppejõud. Loengul kõneleb huvitavalt, üllatab kuulajaid tihti mõtete-küsimuste tulevargiga, žestikuleerib, paneb isegi need kuulama, kes seda ei taha. Et õpetaja hääl peab kostma kõikjale, kõneleb selgesti ja valju häälega.

Pikka aega olnud Tallinna Pedagoogikaülikooli üliõpilaste teadustegevuse suunaja. On lisanud mõnegi lõbusa loo ja seiga tudengifolkloori. Pikk, rühikas, habemega. Läbi aja kuulunud parteitute parteisse. Tunneb huvi riigi, parteide ja hariduspoliitika vastu. Vahel muigab, näiteks kuuldes sõna *haridusreform*. Ikkagi viiskümmend aastat elatud koos koolireformide ja -reformijatega. Viimased pole raatsinud anda isegi aastakest hingetõmbeaega. Mida kõike on alusta-



Kui midagi muud pedagoogikaülikooli lõpetajale paugupealt ei meenu, siis professor Andreseni eksam ikka...

tud, seda mäletab professor suurepäraselt, mis lõpuni viidud – siin jääb ka professor kimpu.

Talviti Mustamäe mees, suviti väänalane. Lemmikjook kohv, napsu peab üksnes arstirohuks. Lemmiktegevus on eesti kooliajaloo ja pedagoogilise mõtte uurimine. Suurepärase haridusajaloo arhiiviallikate tundja, avarapilguline uurija, üldistaja. Eriliselt huvitunud B. G. Forseliuse isikust ja tegevusest, J. A. Komenský, J. H. Pestalozzi ja teiste silmapaistvate pedagoogikateadlaste ideede levikust. Uurinud eesti ja teiste rahvaste aabitsaid, rahvakoolivõrgu kujunemist, kooliseadusi, õpetajate ettevalmistamist ja palju muud. Kirjutanud 12 monograafiat ja ligi 300 artiklit. Lõpule on jõudmas monumentaalse neljaköitelise "Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajaloo" avaldamine. Mitme olulise haridusloo kogumiku koostaja ja toimetaja. Armastab täpsust ja fakti. Rumalust ei salli. Nuriseb, et aega on vähe. Alati kiirustav, sest tunneb aja väärtust. Muhe ja erudeeritud vestluskaaslane. Sõidab trammi ja trolliga. Autot pole ostnud, seevastu armastab raamatuid. Teenekas teadlane, tubli pereisa ja vanaisa.

Kooliajaloo uurimise vajaduse põhjendaja ja selle idee vaimustatud levitaja ja pedagoogide seas, nende juhendaja ning tööle innustaja. Eesti haridusloo konverentside korraldaja. Baltimaade pedagoogikaajaloolaste ühistööle koon-daja. Esinenud paljudel konverentsidel, raadios. Forseliuse Seltsi asutajaliige ja nõunik. Koolide ajaloo-olümpiaadide idee elluviija. Tallinna Pedagoogikaülikooli muuseumi rajaja.

Autasustatud E. Vilde (1987), Suure Ignatsi Jaagu (1989), J. A. Komenský medaliga (1992), Arthur Puksovi Fondi auhinnaga (1993) ja Eesti Vabariigi Valgetähe V klassi ordeniga (1997). Kindlasti tuleb veel lisa. Eesti haridusloo nooruslikku *grand old man*'i tervitavad kõik Eesti kooli ja pedagoogika uurijad ning huvilised.

Kolleegide nimel õnnitleb
Vello Paatsi,
Eesti Kirjandusmuuseumi teadur,
Ph. D.

СВИДЕТЕЛЬСТВО № 2.

Ново-Землепольской училища

УЧЕНИЦА III ОТДѢЛЕНІЯ *Людвиги Марии Меллидзе* учебн. зиму 1904 г.

Учебныя предметы. Учебныя предметы.	Поведеніе и порядок. Годность и дисциплина.	Владеніе и прикладн. Знание грамматики и фразы.	Предметы обученія Средств	Оцѣна Баллы
3=отлично, тверд. зн. 4=хорошо, зн. 5=удовлетвор., удовлетв. 2=посредственно, посредств. 1=худо, слабо.	<i>Waja häädyl</i> <i>Head (4)</i>	<i>Head (4)</i>	1. Казанская. Казанская	5
			2. Славянская ист. Вост. язык.	5
	Примечаніе: Сурvised meelelulutamise päevad: <i>— Mai, — Juuni, — Juuli, — August, — September.</i>		3. Польская ист. Вост. язык.	5
			4. Русская язык. Фразы:	5
			а) Чтение. Фразы.	5
			б) Русск. писм. работ. Вост. язык.	5
			в) Письменная. Сурvised.	5
			г) Разговор. Математ.	5
			д) Грамматика. Математ.	5
			5. Зетонский язык. Вост. язык.	5
			а) Чтение. Фразы.	5
			б) Чит. писм. работ. Вост. язык.	5
			в) Письменная. Сурvised.	5
			6. Армянская. Математ.	5
			7. Голландская. Математ.	5
			8. Русская истор. Вост. язык.	5
		9. Голландская. Математ.	5	
		10. Польская. Математ.	5	
		11. Чешская. Математ.	5	
		12. Польская. Математ.	5	
		13. Голландская. Математ.	5	
		14. Русская. Математ.	5	

Сте. оцѣны на листѣ бѣли, дабы означенн. рѣд. означенныя оцѣны полагались.

Александр 15 апреля 1904 г.

Учитель: *Феликс Тедерман*
Учитель: *[подпись]*

Dokumentidelt võis lugeda läbisegi nii eesti kui ka vene keelt.

Täna 100 aastat tagasi

Koostanud emeriitprofessor **Heino Rannap**

1. aprill

■ Müügile jõuab Hugo Treffneri Gümnaasiumi eesti keele õpetaja (hilisem TÜ professor) Jaan Jõgeveri "Eesti keele õpetus koolidele ja iseõppijatele". Siin on I jagu "Hääle õpetus" ja II jagu "Sõna õpetus". Esimene õpik, kus on loobitud gooti trükitähestiku fraktuurist.

■ Eesti Postimees kurdab: "Kui kooliraamatud poest välja toodakse, on nad päält näha koguni ilusad, aga kui nad paar nädalit laste käes on olnud, siis on neil kaaned murdunud, lehed, mis juba lahti, langewad välja ja kaowad ära... ja lagunenud raamat rikub wäga laste ilutunnet."

4. aprill

Kesk-Volgamaal Simbirskis vajatakse Eesti asunduse kooliile külakooliõpetaja tunnistusega kõster-kooliõpetajat. Prii kütte ja valgustusega ilusa korteri juures pakutakse Eesti koolmeistri kahekordset – 300-rublast aastapalka.

5. aprill

Rahvakoolide inspektorid saavad ministeeriumi määruse, mille järgi abirahad, mida senini ainult ministeeriumikoolide meessoost kasvandikele anti, edaspidi ka tütarlastele tuleb anda, "et nad end paremini rahvakooliõpetajanna-deks wõiksid ette walmistada".

7. aprill

Kasperwiigi (Käsmu) meremeestekooli lõpetajad sooritavad Vormsi Suuremõisas (Magnushofis) kutseksamid. I järgu kapteni õiguse saavad 9, I järgu tüürimehe õiguse 11, II järgu tüürimehe õiguse 7 noormeest ning IV järgu tüürimehe õiguse üks noormees.

8. aprill

■ Koolmeistrite senised omatahtsi keelud lõpetab rahvakooli inspektorite eeskiri, kus muu hulgas on öeldud, "et koolilapsed ei tohi ilma oma kooliõpetaja loata ühestki üleüldisest lõbuõhtust osa wõtta ja neile on keelatud mütside ja kuubede küljes mingisuguseid märkiseid kanda".

■ Oh seda kadedust! Postimees kirjutab, et Harku valla Habersti poissmehest kooliõpetaja oli möödunud suvel oma eluruumid suvitajatele välja üürinud, et natuke palgalisa saada, ise rehetoas elades. Nüüd on kooliõpetaja palga vähendatud põhjusel, et ta olla eluruumide eest häd üüri saanud.

9. aprill

Tallinnas pakub koolipoistele suurt huvi "Original-bioskop ehk elavate päevapiltide teater", kus näidatakse pilte Vene-Jaapani sõjast, USA suurima sadamalinna Baltimore'i põlemist jm.

10. aprill

- Rahvahariduse ministeerium annab loa Tartu meesgümnaasiumi endise pansioni asjade üleandmiseks 506 rubla väärtuses Punasele Ristile saatmiseks haavatutele Kaug-Itta.
- Narva Wõitleja Selts korraldab mitmekesise kavaga peo-õhtu, et sissetulek annetada Peetri koguduse koolimaja ehitamiseks.

12. aprill

- Rahvahariduse ministeerium annab määruse, mille alusel kroonu kulul õppinud noored võivad astuda kooliõpetajate instituuti vaid siis, kui on vähemalt kaks aastat pidanud kooliõpetaja ametit alguskoolis.
- Maakoolid alustavad puudeistutamise päevadega. Esiimesena teeb algust Halliste kihelkonna Laatre ministeeriumikool, kus "lapsed oliwad igaüks puu ligi toonud, üks kase, teine saare, kolmas tamme. Kohaline pasunakoor kooli usuõpetaja Karl Kutti juhatusel oli mängimas". Nädal hiljem peeti puudeistutamise pidu Koeru vallas Tallinna-Tartu (Piibe) maantee äärses Vahu külakoolis, kus pärast õuna-puude istutamist kanti klassiruumis sega- ja lastekoori poolt ette mõned laulud ja ilulugemised.

14. aprill

Rahvahariduse ministeeriumi koosseisus on suured muutused. Uueks ministriks on määratud, nähtavasti Vene-Jaapani sõja mõjul, kindralstaabi Nikolai Akadeemia ülem, 56-aastane kindralleitnant Vladimir Gavrilovitš Glasow. Riia õpperingkonna uueks kuraatoriks on nimetatud mitme kandidaadi (Tartu ülikooli inspektori R. J. Tihomirovi, Varsavi ülikooli professorite Silovi ja Potapovi) osas Varssavi ülikooli senine rektor, Moskva ülikooli haridusega võrdleva keeleteaduse doktor, tõelise riiginõuniku kõrge auastmega professor Grigori Konstantinovitš Uljanov. Senine Riia õpperingkonna kuraator P. P. Izvolski on määratud Peterburi õpperingkonna kuraatoriks.

15. aprill

Koolide koondamine on mitmes vallas probleemiks. Tartu-maa rahvakoolide inspektor paneb vallavalitsustele ette, "kui vallal raske on mitut kooli üleval pidada, siis võib ta kaks kooli ühte ühendada, aga selle tingimisega, et ühendatud koolis kaks klassi, kaks kooliõpetajat, tütarlastel ja poeglastel oma magamistuba ja üleüldine köök oleksivad".

17. aprill

Külakoolides lõpeb õppetöö, "ehkki karjad küll sellel ajal veel kusagil metsas ei käi". Tunnistuse saab ka Rakvere kreisi Sõmeru valla Aluveru kooli õpilane Elvin Mellits (vt illustratsiooni).

19. aprill

Keiser Nikolai II kinnitab uue ministri ettepanekul Rahvahariduse ministeeriumi uuendatud koosseisu järgmiselt:

minister, ministri seltsimehed, ministri nõukogu, rahvahariduse departement koos ehituskomiteega tööstuskoolide osakond, juriskonsultandi osakond, teaduskomitee, ministeeriumi ajakirja toimetuse, alaline komisjon "pedagoogilised lugemised", impeeriumi arheograafia komisjon. Viimane oli asutatud juba 1834. aastal ülesandega koguda Venemaa ja välismaa arhiividest dokumente ja kroonikaid vene ajaloo kohta ning avaldada neid kogumike kaudu.

20. aprill

Järvemaal Peetri kihelkonnas toimub iga-astase traditsiooni kohaselt kiriku juures nende laste kokkutulek, kes kolm talve on käinud vallakoolis. Eesti Postimees teavitab: "Katsujateks on pastor, köster ja kõik kihelkonnakoolide õpetajad. 100 last, väljaarvatud üks, said tunnistuse, kui emakeelse lugemise, piiblliloo tundmise, rehkenduse ja kiriku laulus läbi said. Laulu kohta peab ütleva, et poeglaste laul tütarlaste omast palju vaesem oli."

27. aprill

Vene-Jaapani sõja propagandistlike võltsteadete tõttu on mitmed koolipoisid püüdnud sõita lahinguväljale. Rewelskija Iswestija teatel on üks vanemate juurest põgenenud eesti poiss isegi Riia kaudu püüdnud pääseda sõtta, aga on kinni võetud ja Tallinnasse saadetud.

28. aprill

Sõja mõjul on vastaval kirjandusel hea läbimüük raamatupoodides. Pärnu kreiskooli kunagise vene ja prantsuse keele ning ilukirja õpetaja Suve Jaani teos "Suur Wene-Prantsuse sõda 1812. a. ehk Wene-hing ja Wene-süda", mille esimene trükk ilmus juba 1841. aastal, tuleb nüüd müügile kolmanda ja Tallinna koolide õpetaja Timotheus Kuusiku poolt muudetud ja täiendatud trükisena.

30. aprill

- Kanapää (Kanepi) kihelkonnakooli õpetaja David Roht saab kätte tunnistuse, millega on ta "üleüldise kasuliku töö eest rahvahariduse põllul Kõigekõrgemalt poolt isiklikuks aukodanikuks tõstetud".

- Treffneri gümnaasiumi ja Tartu reaalkooli matemaatika ülemkooliõpetaja ning Postimehe ajakirjanik Aleksander Bilow lõpetab tervislikel põhjustel pedagoogitöö, kuid jätkab matemaatika ja füüsika õpikute koostamist ning keelealaste artiklite avaldamist.

Järgneb.



Valge hobu Inglismaa neitsilikus looduses, 100 m pikk. Keldi kultuuripärand.

Väike märgiatlas

Karl Kello

HOBUNE, JUMALIK LOOM

Hobune polnud vanadel aegadel mitte üksnes tööloom. Ei siis öeldud, et tööd teeb loll ja hobune. See mees oli vist marssal Radetzky, kes ütles, et hobune ei ole loom ja naine ei ole inimene – jumalikud olendid mõlemad. Maarahvatarkuse järgi on naine inimene ainult värske lume peal – siis öeldakse, et näe, inimese jäljed.

Õige eesti mees ei laenanud välja hobust ega naist. Hobust ja naist ei või töösõ kätte anda, ütleb vanasõna. Mees, kes lööb hobust, lööb ka oma naist, teavad lätlased.

Ka hobuse kohta kehtib tähendamisõna, et ükski heategu ei jää karistamata. Hobune kandis viis tuhat aastat inimlikku koormat, vedas inimese enda järel kivi-ajast välja kultuurilma ning läks puuri- rebastele toiduks.

Hobused räägivad

Hobused osanud rääkida ja kuulutanud saatust ette. See, et loomad räägivad, on üks nende jumalikkuse tunnuseid. Jõulu- või uusaastaõöl ütlevad näiteks eesti ja läti hobused, kelle saabuval aastal ära surnuaiale viivad. Täpselt kell kaksteist annavad nad sellele, kes õigesti küsida mõistab, teada kõigest, mis tuleval aastal juhtub. Mis hobused ette kuulutavad, läheb ka täide. Kes aga juhuslikult pealt kuulab, sureb rutulist surma. Kord ütelnud hobune teistele loomadele, et peremees sureb pea ära. Peremees kuulnud pealt, pahandanud, hukanud hobuse ja surnudki varsti ära (Rõuge).

Armeenia eeposes "Sassuuni David" esineb imeline hobune, kes teab peremehele head nõu anda. Ka Achilleuse hobune, lendavajalgne Xanthos, oskas kõnelda ning kuulutas kangelase surma ette (Ilias 19, 408–410).

Päikesehobune, põrguhobune

Hobune on päikese sümbol. Päikesehobused veavad taevalael päikesekaarikut. Kaukaasia rahvaste narti eepose päikesehobu on kolmejalgne. Kohalike uskumuste

järgi on kolmejalgne hobune põrguhobune. Eks päike veedabki öö allilmas. Nii kurat kui ka nõiad ratsutavad vahel kolmejalgsete hobuste seljas. Kolmejalgne hobune kuulub vendade Grimmide muinasjutulisele raudsele Hansule, kes peab eluaset keelatud metsas väikese sügava müllika põhjas, tema kuldsõrmne ja kuldjuusne kasupoeg mängib kuldse palliga, mis on päikese sümbol. Kolmejalgne hobune tuleb ette ka slaavi põrgus. Muinaspõhja Odini hobul, tuulekiirul tuhistaval Sleipniril aga olnud koguni kaheksa jalga all.

Vanakuradi vanaema, ema, naine esineb eesti põrgus inimkeeli kõneleva valge mära kujul. Valge põrgumära meenutab liri jumalanna Eriut, lirimaa kehastust, kel on mitmeid hobuse jooni. Tulevane kuningas naitus sümboolselt hobusega, ja väidetavasti mitte ainult sümboolselt (3, lk 276). Kuninga ühteitmine māraga pühitsetes kuningavõimu. Keldi mütoloogia kõneleb samuti tundmatust naisest suurel ja tugeval helevalgel hobusel, seljas hiilgav kuldne rüü. Imeilus naine pakub end kuningale abikaasaks ja sünnitab talle kuldjuukselise, päikselise poja.

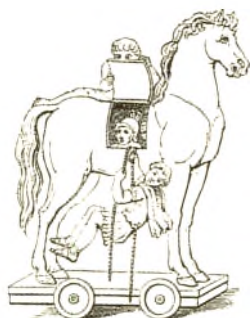
Valge hobune

Kui läti neiu suudab 99 valget hobust ära oodata, siis saab mehele. Kellele ta pärast 99. hobuse nägemist kätt annab, sellest saab ta mees.

Päikesehobune ja põrguhobune on valge hobune. Maajumal ilmutab end vahel kolmejalgse valge hobuse seljas. Seenekülvipäeval külvab vanamees kolmejalgse valge hobuse seljast seeni: "Lastele räägiti, et pärtlipäeval vanamees kolmejalgse valge hobuse seljast külvab seeni. Öösi pidi külvama" (Mihkli).

Usutavasti tuleb ka jõulutaat valge obesega (Vändra). Kui mõni võõras sõitnud jõlueeli valge hobusega mööda, öelnud ema lastele: "Nüüd üks tuli valge hobusega, see toob jõulud" (Põltsamaa).

Liivlased aga kahtlustasid, et kui võõras tuleb valgete hobustega, võib see katk olla. Kui aga vana mees tuleb juba punase kole suure hobusega, on see kindlasti



Trooja hobune.



Merihobu hippokampus, merejumaluse ratsu.



Hobukukk hippalectryon.



Muinaspõhja Sleipnir, kaheksa jalga all.



Tiivuline hobune, Kaukaasia kivireljeef.



Hobu-triskele. Triskele on päikese võrdkuju.



Tõusva ja loojuva päikese hobused katuseviilul, Leedu.



Merihobu.

surm või katk. Lätlasel tähendab valge või musta hobuse unes nägemine surmasõnumit – sureb nii valge hobuse vaataja kui ka see, keda saab unes näha valgel hobusel ajamas. Valge oli siinmail leina- ja surmavärv. Uustestamentlike arusaamade järgi istub Surm tuhkur hobuse seljas (Ilm 6, 2–7). Apokalüptilised ratsud on ka valge, tulipunane, must hobune.

Imeline hobu

Eesti müütilistes rahvalauludes saab tuulest tehtud tuline hobune, päikseline noormees läheb sellega maale sõitma, ilmale ilu tegema – ilma ilu on päikese vaste. Liivi mütoloogia tunneb siniseid hobuseid. Sinised hobused tulevad merest välja. Merehobune ei kannata, et inimene teda puudutab – tallab ära. Sinine merehobu on lastehirmutus, venib teine järjest pikemaks ja viib selga istuma meelitanud lapsed merre.

Kreeka mütoloogias on tuntud merihobu *hippokamos*, merejumaluse ratsu. Tuntakse ka muid fantaasiarikkaid hobusid, näiteks hobukukke. Kentaurid on inimese ülakeha ja hobuse kere ning jalgadega olendid. Tiivuline hobune Pegasos kehas tab lennukat luuleandi. Puuhobusega sõideti sisse Trooja linna, eesmärgiks vabastada ilus Helena, päikseline naine.

Hobusemäng

Hobusemängu mängiti jõuluajal ja mardihõntul. Mängu sisu oli, kuidas obene ära kooleb ja äkki rõõmsasti üles kargab ning edasi elab (Karksi). Kajastab see oletatavasti päikesehobu otsa ja taassündi. Üle-euroopaliselt tuntud hobusemäng on nn Trooja mäng, kus tuleb läbida labürindikujuline surmavald. Ka eesti hobusemängus ilmneb seos labürindiga, kust hobune peab välja pääsema. Eesti hobusemängus osalevad müütiliste nimedega tegelased, hobuse nimi on hiiehobu ja Kalevi lauki – Kalevipoja valge hobune peaks olema päikesehobune. Tõenäoliselt aimatakse taevalael ja allilmas näiliselt toimu-

vat järele, eesmärgiks säilitada kosmiline tasakaal.

Jüripäeva hommikul mängib aus peremees ise hobust, paneb endale enne päevatõusu päitsed pähe ja rangid kaela, vaatab läbi reheeluse ukse rehe alla ning näeb ära, missugune loom tal sel aastal lõpeb (Tartu-Maarja).

Hobuse pulmad

Udmurtidel on tavaks pidada hobuse pulmi, need nn tagurpidi pulmad kujutavad endast hobuse ohverdamist (2, lk 84–85). Hobuse luud kogutakse hoolikalt kokku ja viiakse surnuaiale või spetsiaalsesse "luude äraviskamise paika", et teised hobused edeneksid. Maisest kehast vabastatud loom kasvatab endale uue ihu ja annab selle aga jälle inimeste teenistusse. Hobuse pulmadest *resp.* hobuse ohverdamisest leidub vihjeid ka Soome Kalevalauludes. Võrreldavalt nimetatakse Soomes ka karu peiesid karu pulmadeks. Kogu tohtus Euraasias levinud karurituual võib pärineda neandertallastelt. Näiteks abiellub ka ainu neiu jumaliku karuga. Pärast püha rituaali suundub karu sealt ilma ja naaseb inimesena. Ka karu kondid korjati hoolikalt kokku ja viidi pidulikult metsa. Pulmade puhul leiame seose peiedega inimilmaski, vrd peigmees ja peieline.

Kirjandus

1. Eesti rahvakalender, 1.–7. Tallinn, 1970–1995.
2. Lintrop, A. Udmurdi rahvausundi piirjooni. Tartu, 1993.
3. Puhvel, J. Võrdlev mütoloogia. Tartu, 1996.



Inimpäine hobune.



Laineratsu muistsete assüürlaste ja kristlaste ettekujutuses, ca 700 eKr ja 800 pKr.



Troojamäng? Etruski vaasimaal, 7. saj eKr.

HARIDUS

Education No. 4, 2004

Journal for Estonian Educational Publications

The main theme of this issue is the professional ethics. American teachers have had their code of ethics for about half a century, Finnish teachers have it since 1998 and in Estonia it is just being compiled.

Einike Pilli. Why do Estonian teachers need a code of ethics? The author is of the opinion that such a code of ethics should be compiled soonest possible. A code of ethics is a negotiated and generally recognised basis for acting in the society of multidimensional values. A code-document of professional ethics could be of great help for many teachers in complicated situations of rapidly changing environment. The author offers a classification of different problems and conflicts and analyses their distribution. A teachers' code of ethics would help to find solutions to various problems.

Lembit Andresen. Teachers professional ethics in 1920-ies. The author gives an overview how teachers' code of ethics was compiled in those days. Contrary to the problems of today, teachers were warned against inadequate teaching skills, morality (especially sexual looseness), too frequent use of alcohol, being too strict or unable to establish order in the classroom. These problems were discussed in 1922 in the journal "Education"; in 1928 a small booklet by A. Ploompuu "What is expected from our teachers?", which was distributed in schools and was also used as a material for training teachers. From 1931 onwards all teachers starting their work at school, had to sign the "Teachers' professional vows".

Raivo Juurak. Silent teachers. The author claims that teachers very seldom contribute to the educational mailing list. The reason for that is usually simple – autocratic school leaders do not allow teachers to write about problems in their school. Both, school leaders and teachers are equally afraid of the ministry. Lehte Jõemaa, chairperson of the Teachers' Union suggests that teachers should be better organised. It is easy to make single teachers keep silent, it cannot be done with a big organisation. However, teachers have not been very active to join organisations, neither has the state offered any support. The author describes the principles of the teachers' code of ethics that is being compiled by the Teachers' Union at the moment.

Mare Leino. Reasons for unhappy schools: controversial issues. This article has been written within the project "School as environment for development and how students

cope with their life" and is indirectly related to the theme of teachers' professional ethics. The author analyses several controversial internal issues in Estonian and Finnish schools. Socially accepted norms do not correspond to those at school. Students are supposed to concentrate on their studies and do it fast. Talkative children are disturbing and silent children are not good either. Individualism is considered a negative phenomenon, but learning is considered everybody's personal matter. Democracy is evaluated in words, but children grow up by the myths of "heroes" – only outstanding artists, architects and scientists should be admired. Paradoxically, marks stand on the first place of students' hierarchy of values whereas wide knowledge are on the seventh position.

Sirje Pihl. Who needs motivation for learning and why? The author gives an overview about research carried out at Haapsalu college on students' internal motivation and the use of games in lessons. The data showed that majority of teachers has understood the role and meaning of games in studies, but very few use them in lessons. They give crowded curricula as a reason for not using games. Games are also considered destructive for the discipline and "serious approach" in the lessons, etc.

Mall Tamm. The game "A Dialogue with depression". The author describes, how art teachers have understood depression and how they help their students relax by dialogues and games.

Ene Vainik. Rich and poor vocabulary of emotions. The author is a senior research associate at the Institute of the Estonian language. Her studies have shown that the majority of Estonians give the word anger (get angry, hatred, etc) first word associated to emotions. However, people at older age, start with love. The author offers some explanations about the described phenomenon.

Heino Rannap. Today a hundred years ago. The author gives an overview about the educational events in Estonia in those days.

Karl Kello. A small sign atlas. A horse as a sign.

Toimetuse. Vastutav toimetaja Tiia Penjam. Toimetajad Raivo Juurak ja Karl Kello. Fotod Raivo Juurak. Turundusjuht Priit Penjam. Toimetuse aadress: Voorimehe 9, 10146 Tallinn. E-post: haridus@opleht.ee. Internetiaadress: <http://haridus.opleht.ee>. Telefonid: 646 4019, 644 0528, 644 0587. Väljaandja: Perioodika AS, Voorimehe 9, 10146 Tallinn, tel 644 5767. Trükkikoda: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, Laki 26, Tallinn. Trükkimisele antud 2.04.04. Praaeksemplarid vahetab välja Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, tel 650 9990. © Perioodika AS "Haridus" 2004. Tellimishind aastaks 149 kr. Üksikmüügi hind 18 kr. Tellimisindeks 78189.



KLASSIPÄEVIK XXI



Parlamentsstudien



HIND 18.-



9 770235 914014