



Parim kool Eesti lapsele? Õpilane ja õpetaja haridusuuenduse pingeväljas

Jonas Nahkor, haridustegelane



**Põhimõtte
Koda**

„Kultuuri edasikestmise seisukohalt tuleb hariduse paleust üles seades väärtusi otsida, mis vähem aegade ja olude muutumisest olenevad, sellevastu aga oludele ise kuju suudavad anda ja uusi väärtusi luua.“*

– Peeter Põld, Eesti Vabariigi esimene haridusminister

* Peeter Põld, „Kultuur ja rahvahariduse korraldus“, 1911, Eesti mõtteloo kogumik, lk 26.

Sisukord

Sissejuhatus	4
Haridusuuendused	6
Üleskutsed uuendustele ja asjad, mida kool peaks suutma teha	6
Kui hästi kool ühiskonnast saadud tellimusi täidab?	9
Õpikäsituse uuendamise katsed viimase sajandi jooksul ja kaks erinevat ajalookäsitlust	11
Kokkuvõte ja juhtmõtted esimesest osast	15
Suhted koolis	17
Kuidas kooli kasvatuslikud püüdlused lapses haakuvad?	17
Kiindumussuhe on kohustusliku ja välistava loomuga	18
Kokkuvõte ja juhtmõtted teisest osast	20
Lõpetavad mõtted	22

Sissejuhatus

Dougald Hine on välja käinud järgmise mõtte¹: maailma lõppu on lihtsam ette kujutada, kui lõppu maailmale sellisena, nagu me seda tunneme. Lihtsam on püstitada väide, et me elame praegu pöördelisel ajajärgul, kus vana on juba oma kasulikkuse minetanud, eest ära kolinud ja seega on tekkinud justkui loomulik tühi koht, kuhu meie välja mõeldud uus maailm saab asemele tulla – vaja läheb vaid tahet kõik see uus vastu võtta ja pedagoogide põlvkonda, kes selle tööle paneks. Mure seisneb selles, et üheplaaniline tsükkel „muutus maailmas – reform hariduses – uus laps“ ei ole end väga edukana tõestanud. Seetõttu tuleb töötada väitega, et näiliselt pöördelisi „maailmalõppe“ on meile kaela tulnud kogu aeg ja jääbki tulema. Inimesed on muutustele reageerides levitanud üleskutseid, et kooli tuleb viivitamatult uuendada, kuid millegipärast koolisüsteem nendele reformidele väga ei allu.

Haridusaruteludes osalejate lai ring ja pidev esinemine arvamusruumis muudab kooli väga aktiivseks uute ideede katsetamise kohaks ühiskonnas. Levib kriitikat, et kooli vähene vastuvõtlikkus uutele ideedele tuleneb institutsionaalsest inertsist, õpetajate vanameelsusest, „tänapäeva kasvatuses“ või riiklikult seatud mõõdikutest. Ja teisalt ollakse haridusvaldkonna enda sees sageli kriitilised selle surve suhtes, mida ühiskonna erinevad osapooled arvavad koolielust teadvat ja mis ootusi koolile pannakse. Isegi kui õpikäsituse uuendamise sihid on koostatud pädevate inimeste poolt ja piisavate andmete põhjal ning kõlavad kaasahaaravalt, on uuendust ellu kutsudes vähe tähelepanu pühendatud sellele, missuguseid koolielu aspekte see veel mõjutab, mis ajaskaalal on mõistlik muutust oodata või kas enne muutma hakkamist on üldse vea asukoht õigesti tuvastatud.

Mõttepaberi esimene osa analüüsib seda, millega on haridusuuenduste vajalikkust põhjendatud ning mille vastu on edutud haridusuuendused pörkunud, kuna see pörkumine on olnud tõesti märkimisväärselt suur ja pikaajaline. Kui konkreetne õpetajate põlvkond kooli kui institutsiooni sisse astub, kipuvad nad siiski mingite endast suuremate peidetud tavade järgi tegutsema ning nende tavade olemasoluga tuleb muutuste juhtimisel õppida arvestama. Selle taustal on hiljem lihtsam kokku võtta Eesti kooli uuendamise või mitte uuendamisega seotud kasud ja riskid.

Eelmainitud haridusuuenduste kriitika oleks sisutühi, kui paberis ei esitataks ühtegi mõtet selle kohta, mis siis uuendamispüüdluste asemel usku ja kindlust annaks, et meie kurss on õige. Teises osas väidan ma seda, et koolis olevate inimeste heaolu ja laste õppeedukust mõjutab kõige rohkem õpilase-õpetaja suhe ning seda KONKURENTSIS õpilane-õpilane suhtega. Kui me näeme

1 Dougald Hine, „Töö varemetes“. Trinokli raamatusari, Postimehe Kirjastus 2026, lk 57.

suurte testide tulemustest, et mingi valdkonna sooritus langeb, õpilaste eneseväljendus muutub üheülbaliseks, õpilaste heaolu on madal ja huvi õppimise vastu leige, siis ka nende teemade käsitlemiseks tuleb esmalt saada ülevaade, millele kuulub õppija tähelepanu klassiruumis ja milline on tema suhe õpetajaga. Mõttepaberi teises osas põhjendan seda, miks mõned strateegiad, mis on kaasajastatud õpikäsituse saavutamiseks valitud – vabaneda hierarhiatest, suurendada tegevusvabadust ning muuta õppija-õpetaja suhe partnerlus-suhteks –, ei taga automaatselt õpetajate ja õpilaste suuremat heaolu ning mis olukordades võib mõne sellise eesmärgi kitsas jälitamine heaolu vähendada.

Selle mõttepaberi eesmärk ei ole toota haridusmaastikule üht järjekordselt lahknevat arvamust, mis jõuab koolielu korraldamise osas täiesti vastupidistele järeldustele kõige selle suhtes, mida seni on tehtud. Paljud järeldused, milleni siin jõutakse, ühtivad täna juba töösse pandud algatustega, kas või sel lihtsalt põhjusel, et mõned neist annavad õpetajale vajalikud ressursid, et keskenduda rohkem oma põhiülesandele – suhte loomisele õpilastega. Ilmselt lahkneb aga minu arusaam sellest, milleks seda kättevõidetud aega kasutada ja missugustele ühiskondlikele arengutele tuleks reageerida haridusuuendusega.

Mõttepaberi ülesanne on tuua paremini nähtavale mõned jäävad kvaliteedid koolielu juures, mis on õpilase-õpetaja suhte loomisel määravad, ning valida selle suhte säilitamiseks tänases kasvatusparadigmas sobivad vahendid.

Haridusuuendused

Üleskutsed uuendustele ja asjad, mida kool peaks suutma teha

Igal eestlasel on oma haridustee – me kõik teame, mis asi on kool ja mida seal tehakse. Olenevalt sellest, mida ohtude ja võimalustena nähakse, kujuneb ilmselt igal ühiskonnaliikmel välja ka arvamus, missugused oskused on tulevikus eriti hädavajalikud ja kuidas peaks kool selliseid inimesi kasvatama. Haridust nähakse sageli instrumendina, mille kaudu maailmas muutust esile kutsuda või maailma muutumisega kohaneda.

Eesti Tööandjate Keskliidu hariduse töörühma juht Veljo Konnimois on kutsunud põhikooli üles tegelema otsustavamalt inseneride järelkasvu probleemiga² ning samast probleemitõstatusest lähtub näiteks SA Iga Laps on Andekas esindajate üleskutse³ korraldada nopppeppe abil ümber matemaatika õpetamist põhikoolis. Maarja Vaino tõstatab oma ülevaates mure eesti keele ja kultuuriruumi taandumisest võõrkeelte ja multikultuurilisuse ees⁴ ja soovib lisada õppekavasse eesti kultuuriloo kursused ning tõsta eesti keele õpetamise mahtu. Endine Kaitseväe ülem Martin Herem peab vajalikuks õpilaste kehalise ettevalmistuse mahu suurendamist,⁵ viidates kutsealuste kehvale füüsi- sele. Aineliidud ja kodanikuühendused esitavad põhjendusi, miks tuleks tõsta maailmahariduse osakaalu õppekavades⁶ või miks tuleks lisada kestlikkuspädevus õppekavasse üldpädevusena.⁷ Euroopas toimuva sõja taustal ei ole raske põhjendada riigikaitseõpetuse kohustuslikuks muutmist,⁸ mis hiljuti rakendus.

Osade muutuste eest ei pea seisma ükski arvamusliider – nende tulek näib paratamatu. Seoses tehisaru levikuga on ka hariduses tõstatunud küsimus, kas tuleks õpetajaid teistmoodi ette valmistada⁹ ja õpilase rolli ümber mõtestada.¹⁰

2 <https://employers.ee/veljo-konnimois-inseneride-kriisi-tuleb-lahendama-hakata-pohikoolist/>

3 <https://arvamus.postimees.ee/8476545/haridusinnovaatorid-eesti-raagib-inseneride-pouast-kuid-kaotab-tulevased-insenerid-juba-pohikoolis>

4 Maarja Vaino, „Eesti kultuuri elujõud kultuurisõdade ajastul“. MTÜ Põhimõtte Koda, 2026.

5 <https://www.err.ee/1609345107/herem-ministeerium-peaks-opilaste-kehalse-ettevalmistuse-mahtu-suurendama>

6 <https://www.err.ee/1610099860/mondo-ja-ajalooopetajad-tahavad-maailmaharidusele-oppekavades-suuremat-kaalu>

7 Grete Arro, Monika Suškevics, Veljo Runnel ja Asta Tuusti, „Kestlikkuse toetamine hariduses ei eelda muutusi ainult õppe sisus, vaid ka õpetamise viisis“. Eesti inimarengu aruanne 2026, peatükk 6.4, lk 308.

8 Tõnis Lukase haridusministriks olemise ajal tuli riigikaitse teema päevakorda ka hariduses ja kiirelt kehtestati gümnaasiumides kohustuslik riigikaitseõpetus.

9 Birgy Lorenz ja Kaspar Kruup, „Tehisaru kasutamiseks on vaja tarka pärisaru“. Eesti inimarengu aruanne 2026, peatükk 5.2, lk 233.

10 Margus Pedaste ja Emanuele Bardone, „Tänased klassiruumid vajavad digiinnovatsiooni“. Eesti inimarengu aruanne 2026, peatükk 5.4, lk 253–254.

Eestis on reaktsioonina tehisaru tulekule käivitatud TI-hüppe programm,¹¹ mille ülesanne on mõtestada ümber õppimist ja õpetamist tehisaruajastul. Seda programmi nõustavate ja juhtivate inimeste hoiakud ei ole tehnoutopistlikud. Pigem lähenetakse sellele teemale tundliku seismograafiga, et aru saada, mis teadmiste edastamise loogikas parasjagu toimub. Aga selleks mõistatamiseks ei tundu väga palju aega olevat, kuna tegu on disruptiivse tehnoloogiaga, mis on maandunud tänase koolitegelikkuse keskele ning on tekkinud tunne, et see muudab võimatuks teatud koolikorralduse ja õpetamismeetoditega jätkamise.¹²

Õpikäsituses omakorda on juba pikemat aega toimumas liikumine neoliberaalselt paradigmalt humanistlikule paradigmale. Eneli Kindsiko, Maaja Vadi ja Urmo Uiboleht on selle hästi kokku võtnud järgmise tabelina.

Tabel 1. Neoliberaalne ja humanistlik paradigma.¹³

Neoliberaalne paradigma seab esiplaanile mõõdikud ja pingeread	Humanistlik paradigma seab esiplaanile inimeseks olemise kunsti
Hariduse eesmärk: tulemuspõhine haridus, mis keskendub majanduslikule kasule ja tööturu vajadustele. Õpetamise ja õppimise fookus: standardiseeritud õppekavad, mõõdikud, testid ja eksamid määravad õpitulemused. Õpetaja ja õppija roll: õpetaja on teadmiste edastaja, õpilane on tulemuste saavutaja ja süsteemis kohaneja. Mõõtmine ja hindamine: keskendub kvantitatiivsetele näitajatele: testitulemused, koolide pingeread, teaduspublikatsioonide arv jne. Tuleviku ettevalmistus ja ühiskondlik mõju: valmistab ette tööturule ja konkurentsile, toetab tõhusust ja majanduslikku edu.	Hariduse eesmärk: haridus kui enesearengu ja elukestva õppe protsess rõhutab tähenduslikust ja inimlikku arengut. Õpetamise ja õppimise fookus: kohanemisevõimeline ja individuaalset arengut toetav õpikeskkond, keskendumine sisemisele motivatsioonile ja uudishimule. Õpetaja ja õppija roll: õpetaja on juhendaja ja suunaja, õpilane on aktiivne osaleja, kes loob oma individuaalset omailma. Mõõtmine ja hindamine: hindab õppija terviklikku arengut, sh sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi ja loovust. Tuleviku ettevalmistus ja ühiskondlik mõju: toetab kriitilist mõtlemist, loovust, kohanemisevõimet ja tähendusrikka elu elamist.

11 <https://tihupe.ee/>

12 Grete Arro kirjeldab, kuidas tehisaru kasutamine on toonud nähtavale kehtiva hindamissüsteemi nõrkused: „Tänase süsteemi hinded muutuvad koolis paratamatult vahendist eesmärgiks. See peegeldub ka praeguses tehisaru kasutuses – kui hindamissüsteem annab märku, et eksimine on karistatav ja hinded on olulisemad kui teadmised, ning lisaks pole ka õpiülesandeid aidatud õppija vaatest mõtestada, pole ime, et õpilane tahab tehisaru abil esitada veatut tulemust, mitte targemaks saada.“ Eesti inimarengu aruanne 2026, peegeldus peatükile 5.2 „Tehisaru kasutamiseks on vaja tarka pärisaru“, lk 236.

13 Eneli Kindsiko, Maaja Vadi ja Urmo Uiboleht, „Haridus murdepunktis: vana süsteem laguneb, uus alles kujuneb“. Eesti inimarengu aruanne 2026, peatükk 1.2, lk 55.

Paremast veerust leiab õpetaja laused, millega õnnestub näiteks tööintervjuul jätta kiiresti mulje, et tegu on kohanemisvõimelise ja innovaatilise inimesega – sealt leiab „õiged vastused“. Vasakus veerus on esindatud põhimõtted, mis paratamatult on koolisüsteemiga kaasas käinud, kuid ei ole täna loosungitena elujõulised: konkurents, pingeread, standardiseeritus. Tabeli autorid toovad välja ka selle, et ühest teise liikumine on pidurdamatu jõuga juba toimumas: „Eesti haridussüsteem liigub muutustele vastu eri rütmis – mõned asutused katsetavad juba uut, teised hoiavad veel kinni vanast. Üha selgemaks saab aga ühine tunnetus: nii nagu seni, enam edasi ei saa.“

Haridus- ja teadusministeeriumi lehelt saab täpselt lugeda ka ametlikku versiooni sellest, mida õpikäsituse uuendamisega tahetakse saavutada¹⁴: „Õpikäsituse muutumine on kooli kohanemisviis teisenenud ühiskonna ja töömaailma ootustega ning tehnoloogiliste arengutega. Lisaks tuleneb muutumisvajadus poliitilistest valikutest ehk sellest, millist tulevikku me soovime näha ja kuidas reageerime välismaailmast tulevatele arengutele, sh globaalsetele muutustele hariduses. Aineteadmiste ja oskuste kõrval on senisest olulisemaks muutunud aineülesed ja aineid läbivad oskused nagu kommunikatsiooni- ja koostööoskused, oskus teadmisi kriitiliselt valida ja kasutada ning teha informeeritud otsuseid, suutlikkus töötada erinevates keskkondades ja koos teiste valdkondade esindajatega.“

Kui liikuda ettepanekute juurde, siis on sealsamas nimetatud neli vajalikku muutust koolikultuuris, mida ma taasesitan lühendatult, kasutades allikast pärinevat terminoloogiat:

- 1) tuleb eemalduda tarbetutest hierarhiatest koolijuhtimises ning suurendada tegevusvabadust, demokraatiat ja osalemist otsuste tegemisel;
- 2) õpetajal peab olema avar õpetamisstrateegiate repertuaar ning tuleb soodustada õpetaja võimet luua õppijaga partnerlusel põhinevaid suhteid;
- 3) tuleb arvestada õppesisus pidevalt muutuvat nõudlust ning asetada õppimine autentsesse, elulähedasse konteksti;
- 4) lisaks õppimisele tuleb tähelepanu pöörata õppijate sotsiaal-emotsionaalsele heaolule ja turvatundele.

Uuenenud õpikäsitusele üleminekut kajastab ka 2035. aastani kehtiv haridusvaldkonna arengukava, kus esimese Eesti hariduse kitsaskohana tuuakse välja järgmine¹⁵: „Nüüdisaegne õpikäsitus ei ole soovitud mahus rakendunud. Õpe ei ole piisavalt õppijast lähtuv, mh ei ole juurdunud teaduspõhine lähenemine õppe personaliseerimisele ja toetamisele kogu elukaare jooksul. Praegune ainekeskne õpe üldhariduses ning erialaõpe kutse- ja kõrghariduses ei toeta piisavalt õppijate üld- ja tulevikupädevuste arengut. Õpiedule keskendudes ei pöörata formaalhariduses piisavalt tähelepanu õppijate ja õpetajate heaolule.“

14 <https://hm.ee/opikasisus>

15 Haridus- ja teadusministeerium, Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035

Tundub, et oleme jõudnud haridusteadusliku arutelu peidetud sügavustesse, kuid tegelikult lahvatub neoliberaalse ja humanistliku paradigma vaheline pinge ka arvamusruumis täiesti regulaarselt. Hiljuti vaieldi palavalt selle üle, kas keskmise aastahinde põhjal õpilaste rühmitamine on eetiline. Selle kõrval on aastaid arutatud samamoodi 1. klasside sisseastumiskatsete üle – kas peale jääb ühtluskool ja kaasav haridus või business as usual? Martin Ehala Postimehe arvamustoimetusest leiab, et hinnete järgi õpilaste jaotamine on „taganud teisema ja viljakama klassikeskkonna neile õpilastele, kes tahavad pühenduda õppimisele“ ning tunneb, et vastupidisel seisukohal olevad inimesed „leiavadki, et õppimisele orienteeritud õpilased peavad kaasamise huvides leppima tundi segavate kõurikutega, et nood ja nende vanemad ei tunneks end puudutatuna“.¹⁶ Kaasava hariduse eestkõneleja Jürgen Rakaselt mõistab, et antud vastasseis on levinud: „Hariduslikku ebavõrdsust kiputakse pisendama ja isegi naeruvääristama, pidades seda pigem loomulikuks nähtuseks ning sellega tegelemist idealismiks või „tasandamiseks“ tippude arvelt.“¹⁷ Lugejale tundub, et ükskõik kui hästi või teaduslikult üks või teine ennast põhjendab, siis ei saabu esimese klassi katsete ega hinnete põhjal jaotamise teemal niipea rahu maa peale. Neis aruteludes hakkab alati olema kirge ja ärritumist, sest käsitlused kasvatuses, arengupsühholoogiast ja autoriteedist lähevad lahku.

Kui hästi kool ühiskonnast saadud tellimusi täidab?

Ülal leidub palju näiteid ühiskondlike arvamusiidrite üleskutsetest, millest lihtsamad eeldavad väga spetsiifilist muutust õppekorralduses või õppesisus. Koolides töötanud inimesed teavad hästi, et need haridusele esitatud soovide nimekirjad võistlevad ametnike, koolipidajate, hoolekogu liikmete, haridusjuhtide ja õpetajate piiratud tähelepanu nimel. Spetsialist võib olla siiralt üllatunud, kui selgub, et kooli vaates konkureerib tema idee kümne sama kõlava ja pealtnäha pakilise teemaga – tema jaoks on see mure just praegu eriti akuutseks saanud ja vajab kohest lahendust.

Mõni selline muudatus võib olemasoleva seadusruumi raames lihtsalt rakendada, ilma et oleks toimunud mingeid olulisi administratiivseid muudatusi õpetajakoolituses, eelarvejaotuses või hariduskorralduses. Näiteks on kool, milles ma ise hetkel töotan, teinud iseseisvalt sammud õppekorralduses ja õppemahtudes, et tegeleda inseneride järelkasvu probleemiga, võtnud kasutusele paaristunnid ja hilisema koolipäeva alguse ning piiranud isiklike nutiseadmete kasutust koolipäeva jooksul. Kui arvamusiidri idee haakub koolikogukonnaga ning pole kooli kui institutsiooni vaikivate tavade otseses vastuolus, siis võib see koolitegelikkust mõjutada päris kiiresti ja otseselt.

16 <https://arvamus.postimees.ee/8309369/martin-ehala-haridusliku-vordsustamise-pahupool>

17 <https://www.err.ee/1609903099/jurgen-rakaselt-esimese-klassi-katsed-suurendavad-hariduslikku-ebavordsust>

Selliste kergemate õppekorralduslike ja õppesisu puudutavate muudatuste tegemist kiirendab oluliselt Eesti koolide ja õpetajate kõrge otsustusvabadus. Koolid valivad ise välja oma õpetajad ning õpetaja tööülesandeid on võimalik kooli vajadustest lähtudes ametijuhendiga kirjeldada – mõnes riigis toimub riiklik suunamine ja see pole enesestmõistetav. Seni on olnud võimalik õpetajate töötasusid ka vastavalt tööturu olukorrale või asutuse vajadustest lähtudes diferentseerida, kuid see on hetkel kasvava surve all riiklikult kehtestatud palgatasemete süsteemi tõttu.¹⁸ Kokkuvõttes on koolidel ja õpetajatel suur otsustusjõud, keda värvata, kuidas väljendada kooli eripära, kuidas kujundada õppekeskkonda ja õppesisu ning mis meetodeid kasutada – need asjad ongi konkreetse koolikogukonna valitud sihtide tõttu nii erinevad, et iga-sugune riiklik surkimine neis asjades ei mõju hästi. Näiteks hiljutised riiklikud suunised õppekäikude rahastamise või kooli alguse kellaaja kehtestamisel on kukkunud välja kohmakalt.

Teine asi, mida kõrge otsustusvabadus tagab, on lollikindlus – erinevaid üleskutseid ei rakendata ühesuguse ulja pealehakkamisega. Õpetaja otsustusvabadus võimaldab tal ühiskonnas tõstatunud üleskutsetele ja koolile esitatud „tellimustele“ reageerida valikuliselt. Kommunistlikus süsteemis õnnestus õpetajatel selle südikuse läbi isegi väga rangelt reguleeritud tingimustes Eesti asja alal hoida.¹⁹ Säärane vabadus õpetaja käes annab ka kindlustunde, et Eesti üsna heas seisukorras oleva haridussüsteemi pikali jooksmine mõne rumalalt väljakukkunud ettepanekuga on ebatõenäoline.

Kuidas reageerib kool aga niisugustele muutustele, mis pööriseks kooli nii või teisiti endasse haaravad? Mida teha tehisaru küsimusega? Ajaloos on varemgi tõstatunud tõsiselt küsimus, mis on õpetaja roll teadmiste hoidja ja levitajana, kui tehnoloogia annab õppijale vabama, iseseisva ligipääsu informatsioonile. Mis saab õpetaja autoriteedist, kui levib rahvuskeelne piibel ja igaüks hakkab Jumala sõna omal moel tõlgendama (16. sajand)? Mis kasu on üldse õpetajast, kui iga õppija saab infot maailma kohta omandada iseseisvalt õpikust või entsüklopeediast (19.–20. sajand)? Kuidas peab õpetaja end positioneerima klassiruumis, kus mis tahes eksootilise fakti, kokkuvõtte teosest või

18 2024. aasta haridusleppes kirjeldatud ja 2026. aasta algusest rakendunud õpetaja karjäärimudeli neli astet püüavad pakkuda õpetajale haridusvaldkonna sees selgema karjääri- ja arenguväljavaate. Nende palgatasemete rakendamiseks suurendab riik õpetajate töötasufondis diferentseerimiskomponenti 2026. aastal 22%, 2027. aastal 23% ja 2028. aastal 24%-ni. Kuigi diferentseerimiskomponenti suurendamine justkui suurendab otsustusvabadust, on nüüd aga riiklikult ette kirjutatud, palju kindel õpetaja mis tahes asutuses minimaalselt palka peab saama. Ma ennustan sellele süsteemile kuulsusetut lõppu kümnendi või paari pärast – see ei vasta kuidagi tänase tööjõuturu loogikatele ning toodab pigem erinevaid tõrkeid. Näiteks alammäära tõustes võib kool olla kohustatud maksma meisterõpetajatele sellise suurusega töötasu, mis ei ole koolile hetkel jõukohane, ning see inimene ei pruugi olla nii palavalt soovitud juba seetõttu.

19 Hannah Arendt toob oma essee „Crisis in education“ välja, kuidas ettekujutus, et ühiskonnas läbiproovimata ideoloogilist süsteemi on võimalik luua läbi koolilaste indoktrineerimise, on olnud diktatuursete riigikordade arusaam muutuste juhtimisest. Eesti hariduse ja arvamusruumi üks tugevusi on tugev immuunsus selliste püüete vastu.

arutluskäigu saab õpilane ise taasesitada Google'i otsingumootori või tehisaru abil (21. sajand)? Kõik need uuendused on kaela sadanud kui pöördelised info-tehnoloogilised sündmused inimkonna ajaloos, kuid nende mõju õpetaja rollile ja koolile on alati kaasaegsete poolt üle hinnatud.

Sügavamad mured õpikäsitusel ei ole lahenenud uue tehnoloogia tulekuga, samuti ei ole õpikäsitus fundamentaalselt uuenenud paljalt seetõttu, et õppijal on iseseisvam ligipääs informatsioonile. Tundub, et koolil on oluliselt sügavam struktuur taga, mida ei kalluta kursilt kõrvale see, kas õpetaja on ainuisikuliselt teadmiste valdaja ja edasikandja rollis või on kõik need samad tööriistad õpilase käes.

Kui ühiskonna ülesanne on õpilasele teatud teadmisetükid sisestada, siis võiks öelda, et tehisaru tulekuga on sisuliselt see töö tehtud – inimene võib tehisaru abil hakkama saada mis tahes valdkonna info taasesitamisega, isegi loovtöö või praktikumiga, kuna valdkonna spetsialisti väärsed teadmised on tal taskust võtta. Samas mõistame me sama ruttu, et päriselt oma ala professionaaliks, näiteks torumeheks, arstiks või õpetajaks olemine ei koosne ainult inimesse sisestatud teadmishikute ja nende taasesitamisest, vaid unikaalsest, valdkonnale omasest maailma nägemise ja katsumise viisist. Ka kool ei ole nii üheplaaniiselt teadmishikute omandamise koht, vaid omab lisaks hoopis teisi mõõtmeid.

Üksikud muudatused õppevaras, tehnoloogias, õppemahtudes ega kellaaegades (mis mõjutavad suuresti teadmishikute omandamise mahtu ja iseloomu) ei vii otseselt õpikäsituse muutumiseni. Õpikäsituse uuendamise püüdlused on olnud aga sedavõrd püsivad, et tuleks heita korra pilk nende ajalukku.

Õpikäsituse uuendamise katsed viimase sajandi jooksul ja kaks erinevat ajalookäsitlust

Rohkem kui sada aastat tagasi oli Euroopas üks valitsevaid haridusuuenduse mõttevoolusid töökooli idee (tuntuimad esindajad Georg Kerschensteiner, John Dewey). Eesmärk oli liikuda eemale koolist, kus õpilastelt oodatakse vaikides teadmiste omandamist ja õpetaja vahendab teadmisi, ning kujundada selle asemel klassiruum, kus õpilane iseseisva tegutsemise kaudu osaleb aktiivselt õppimise protsessis, mõistab, kuidas teadmised tekivad, ja oskab teadmisi elus rakendada. Esimese Vabariigi ajal populariseeris seda suunda meie juhtiv haridusmõtleja Johannes Käis²⁰ ning selle idee kaudu oli lihtne põhjendada näiteks seda, et õpilastel oleksid individuaalsed töövihikud, mis oli kasulik edasiminekuks pedagoogikas. Käisi kaasaegne, haridusminister Peeter Põld võrdleb juba oma 1910. aasta essee „Töökasvatuse koolis“ niinimetatud „õppimiskooli“ ja „töökooli“ tugevusi-nõrkusi ning nõustub viimaks kõigi töökooli

20 Johannes Käisi korduvalt taastrükitud teos, kus saab töökooli ideest detailse ülevaate, on 1935. aastal kirjutatud „Isetegevus ja individuaalne tööviiis“.

idee järeldestega.²¹ Pedagoogikateaduses nähti juba eelmise sajandi alguses, et õpilased, keda oli kogu kooliaja koheldud teadmiste passiivsete vastuvõtjatena, ei ole piisavalt ettevõtlikud ega ennastjuhtivad ning ei suuda ühiskonnas toimuvate arengutega kohaneda.

Tänane haridusinnovatsioon kannab sarnaseid eesmärke, nagu mitmed 20. sajandil läbi proovitud käsitlused. Hariduses tegutsedes kohtub õpetaja pidevalt väitega, et õppeainete vahelised kunstlikud piirid tuleks ületada ja õpetada aineid omavahel lõimitult, kasutades näiteks projektipõhist õpet (vabadus). Õpilaste individuaalset edenemiskiirust silmas pidades tuleb neile anda rohkem iseseisvust ülesannete sooritamisel ning arendada õpioskusi ja ennastjuhtivat õppijat (vastutus). Erinevad ajalised, ruumilised ja vormilised piirangud, mis takistavad õpilastel omavahel koostöö tegemist, tuleks kooli- korralduses ümber vaadata (koostöö). Nende kolme kirjeldatud aspekti koos rakendamist (vabadus, vastutus, koostöö) tuntakse Daltoni plaani nime all ning see hakkas välja arenema 1919. aastal Ameerika Ühendriikides Helen Parkhursti käe all.²²

David Tyack ja William Tobin toovad oma 1994. aasta märgilises teadustöös „The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?“ välja Daltoni plaani rakendamise 20. sajandi esimesel poolel ühe näitena sellest, kuidas paberil välja mõeldud õppijakeskne õpikäsitus koolitegelikkuselt tagasi pörkab ja rakendub lõpuks vaid haridusliku nišitootena üksikutes koolides.²³ Tyacki ja Tobini mõiste selle koolitegelikkuse kohta on koolielu grammatika (Grammar of schooling) – see sisaldab seda, kuidas koolipäev on struktureeritud, kuidas õpetamine on jaotatud õppeainetesse ja kuidas õpilased on klassidesse ja ruumidesse jaotatud.²⁴ Juhul kui reform ei saavuta laiema avalikkuse poolehoidu, reformijad vahetuvad ning uus lahendus suurendab kooli ja õpetaja jaoks halduskoormust, siis langeb uuendusmeelne lähenemine tagasi vana, lihtsasti arusaadava, madala halduskoormusega ja turvalise „kooli grammatika“ rüppe.

21 Peeter Pöld, „Töökasvatus koolis“, 1910, Eesti mõtteloo kogumikust „Lastest tuntakse meid“.

22 https://www.ijires.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/IJIRES_1584_FINAL.pdf

23 Mõni koolielu grammatikaga vähem ühilduv käsitlus, näiteks Waldorfpedagoogika, elab just sellises nišis. Kuna hariduse omandamine on kohustuslik, koondub mõnda n-õ nišikooli peresid, kes soovivad vabadust riiklikult ette antud struktuurist ja nõudmistest. Näiteks 2023/24 õppeaasta järelevalveõiendi järgi õpib Gaia Kooli 232 õpilasest 90 vanema otsusel koduõppel.

24 Toon ühe hiljutise näite pörkumisest koolipäeva loogika ja soovitud muutuse vahel. Uuenenud õpikäsituse ühe osana tuleb luua võimalus, et õppetöö osana saaks arvestada ka õpilase kooliväliseid tulemusi mitteformaalhariduses (nt huvitegevuses). Laps, kes elas Saksamaal, on justkui B-võõrkeele taseme omandanud. Laps, kes pingutab end noortekoondises, võiks teatud liikumisõpetuse plokkidest puududa. Seda lahendatakse nii, et osasid tunde pigistatakse koolipäeva lõppu, et see laps varem koju lubada. Kui aga lünk on keset koolipäeva, ei ole õpilasel sellest suurt praktilist kasu. Samas on sellise erandi vajadus alati liiga individuaalne, et selle järgi kogu koolielu ümber korraldada. Muutus on kooli dokumentidesse pigistatud, kuid lähiajal see laiapõhjaliselt ei rakendu.

Tiiu Kuurme toob sarnaselt paljudele kasvatusteadlastele välja, et on õppekavoline taotlus ja koolielu tegelikkus (seesama koolielu grammatika), mis vahel kasvatavad last ühises suunas, kuid vahel võib viimane esimesest võimsalt üle kõlada, isegi kui me seda ei taotle. Kuurme oma magistrیتöös võtab selle kokku järgmiselt: „Tegelikult teostuva õppekava sisuks on tegurid, mis vormivad õpilase elu koolis läbi kooliliku eluviisi, õpetuse organisatsiooni, koolisuhete hierarhia jne. Uurijad järeldavad, et variõpe domineerib võimsalt ametliku üle ja kool tegutseb vastu oma avalikult deklareeritud eesmärkidele. Kooli tähtsaim kasvatav panus antakse tegelikult läbi variõppe, s.o läbi kooli struktuuritegurite ja tekkinud vaimse atmosfääri latentse mõju õpilase isiksusele.“²⁵

Variõpe, koolielu grammatika, süvakool. Mind abistab selle mõistmisel järgmine analoogia. Universumi ainekavade moodustama 80% tumeaine, mis mõjutab meile nähtavat maailma gravitatsiooni teel, aga muidu vaatlusele ega mõjutusele kuidagi ei allu. Mulle tundub, et 80% sellest, mida me teame koolina, on olemas ilma, et me seda väga selgelt jälgida ega mõjutada suudaks. Meie teadlikud püüdlused kooli uuendada puudutavad enamasti nähtavat 20% (ainekavade häälestus, kooli alguse kellaaeg, paaristunnid, infotehnoloogia kasutamine õppetöös), kuid nähtamatu 80% on arusaamatutel põhjustel haardeulatusest väljas. Sinna kuuluvad sajandivanused püüdlused murda ainekeskset õpetust, muuta ühevanuselistesse klassidesse jaotumist, kaotada hindamist ja testimist, muuta õpetaja rolli teadmiste edastajast õpilase suunajaks, muuta õppetundi kui õppimise ja õpetamise baasühikut.

Missugune oleks haridusuuenduse arutelu ilma selle intellektuaalselt intriigeriva kõnepruugi ja „pakilise muutuse vajaduse“ energiata? Missuguseid signaale tuleks võtta olulistena, kui muutust kavandada, ja mis ajaskaalal seda tuleks siis teha? Nendele küsimustele vastamiseks võiks kokkuvõtvalt kaardistada kaks erinevat ajalootunnetuse viisi ning nendest sündivad järeldused üldse selle kohta, mis on kooli ülesanne ja KAS mingeid muutusi hakatakse koolis oluliseks pidama või mitte.

25 Tiiu Kuurme magistrیتöö „Õppija kogemus kui kooli humaniseerimise keskne probleem“, 1995, Tartu Ülikool. Tsitaat leidub hiljuti ilmunud kogumikus „Kasvatuse põhjenduseks“ lk 120.

Diagramm 1. Üks võimalik mõttekäik, mis tõstatab vajaduse kohanemisvõimelise kooli järele

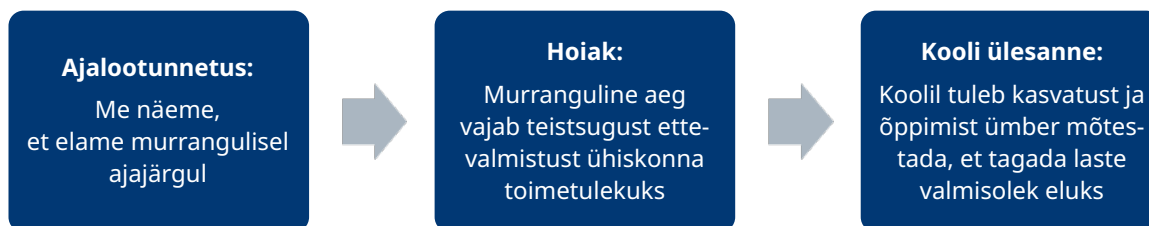
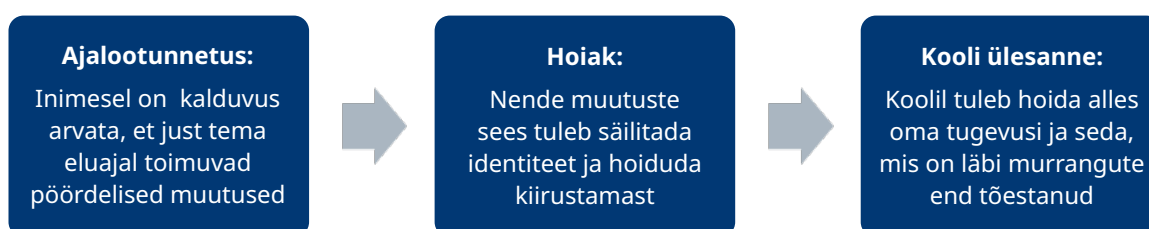


Diagramm 2. Üks võimalik mõttekäik, mis tõstatab vajaduse stabiilsema kooli järele



Diagrammil 1 kujutatud mõttemudeli järgi tuleks tunda muret, kui soovitud muutused ei teostu, ja leida vajadusel uusi meetodeid, jätkata üleskutsete ja katsetustega midagi muuta. Diagrammil 2 kujutatud mõttemudeli järgi on muutuste rakendumise aeglus hariduses eluterve kaitsemehhanism läbikatsutamata ideede vastu.

Inimesi, kes täpselt niimoodi mõtleavad, ei ole ilmselt olemas, nii nagu ei leidu statistiliselt keskmist inimest. Kuid ma arvan, et see mudel osutab põhjustele, miks osad inimesed tajuvad vajadust uus muudatuspakett töösse panna, samas kui näiliselt vanamoodsam osa ühiskonnast sellel vajadust ei näe.

Uuenenud õpikäsituse eesmärgiseade paremaks ümbersõnastamiseks on olnud aega terve sajand. Selle tulemuseks on, et need eesmärgid on lummasvalt, lausa veatult sõnastatud ning keskenduvad autonoomiale, õpetaja-õpilase headele suhetele ja koostööle suunatud kooliruumi loomisele. Samas paljud selle õpikäsituse elluviimiseks valitud lahendused – vabanemine hierarhiast, õppija-õpetaja suhte muutmine partnerluseks, koostöisem õppimine – ei pruugi subjektiivset heaolu, koostööoskusi ega ennastjuhtivust toetada, kui neid rakendatakse samamoodi, nagu seda juba rohkem kui sajandi jooksul on

korduvalt üritatud teha. Muutusi kooli süvastruktuurides püütakse teha kooli-korraldusliku hoogtööna. Paljud paberil edumeelsena näivad programmid ja reformid põrkuvad pidevalt koolielu tegelikkusega, tekitades sellega reformiväsimust²⁶ ja paigalseisu tunnet.²⁷

Kokkuvõte ja juhtmõtted esimesest osast

- 1) **Olukorras, kus ühiskond esitab palju rohkem tellimusi, kui kool täita jõuab, on õpetajate ja koolijuhtide kõrge otsustusvabadus hädavajalik kaitsemehhanism, mitte puudus, ning selle säilitamine on Eesti haridusvaldkonna esimene ülesanne.** Reformide pidev tagasipõrkumine koolitegelikkuselt, pendeldamine kahe oleku vahel ning sellest sündinud reformiväsimus näitavad selgelt seda, et hariduselus vajalikke otsuseid ei saa erinevate tsentraalsete käskude, projektide ega keeldude korras kooli sisse smugeldada. Haridusjuhtide ja õpetajate agentsuse kaudu säilib kriitikameel läbiproovimata ideede suhtes. Tuleb arvestada, et esitatud ootustele vastatakse viivitusega ja valikuliselt ning oma professionaalsust usaldades.
- 2) **Ühiskondlike muutuste mõju koolile ja õpetamisele on ajalooliselt üle hinnatud ning haridusuuendajad on alahinnanud koolielu tugevamaid allhoovusi. Kui uuendamisel puudub selge siht ja mõõdik, mida parandada püütakse, siis ei tohiks tänastes oludes katsetada katsetamise pärast või „ajaga kaasas käimise nimel“.** Viimane inimarangu aruanne juhib tähelepanu, et üheksal juhul kümnest ei hinnata hariduses

26 TALIS 2024 rahvusvaheline uuring toob välja, et 49% alla 30-aastastest õpetajatest on väljendanud kavatsust järgmise viie aasta jooksul õpetajatöölt lahkuda, kui OECD keskmine näitaja on 20%. Samas on õpetajate järelkasvu probleem täiesti karjuvalt ilmne, sest sama uuringu andmetel on 52% meie õpetajatest 50-aastased või vanemad. Neis tingimustes on kõrge iga sellise muudatuse hind, mis ei garanteeri paremaid suhteid ja tulemusi, kuid samas väsitab õpetajat, kes peab seda rakendama.

27 Uuenenud õpikäsituse rakendamise peamiseks mõõdupuuks on riiklikud tagasisideküsimustikud (<http://hm.ee/opikasisitus>), mille tulemused on laekunud 2018. aastast õpilaste kohta iga-aastaselt ning õpetajate kohta iga 3 aasta tagant (haridussilm.ee). Õpilaste tagasisidest võib leida õpikäsituse muutumise aspektist olulisi parameetreid, näiteks tagasisidestatakse autonoomiat, seotust, õppedistsipliini, kurnatust ja enesetõhusust (kompetentsus). Õpetajad tagasisidestavad näiteks oma suhet õpilastega, õppetöö mõtestatust, õppijakeskset õpetamist, enesetõhusust ja autonoomiat. Kuigi 8-aastane aegrida on lühike aeg järelduste tegemiseks, leiab siiski praeguste trendide põhjal rohkem kinnitust see, et õpikäsituse uuendamine seisab endiselt paigal ning mõned olulised mõõdikud, nagu õpilaste autonoomia, õpetajate enesetõhusus või õppijakeskne õpetamine, on langenud 0,1–0,2 palli võrra (5-palli süsteemis, riiklik keskmine), isegi olukorras, kus neidsamu asju riikliku käsitluse järgi prioritseeritakse. Igal koolil on aga individuaalselt võimalus oma sekkumisi ja muutuste juhtimist tagasisideküsimustike põhjal vaadelda – selles mõttepaberis on toodud ka mõned vihjed, mis mõõdikute suhtes valvsus säilitada ja mida on võimalik arengukavasse lisada.

tehtud muutuse pikaajalist mõju,²⁸ ometi on Eestis 2018. aastast tagasisideküsimumstike ja Haridussilma näol hea mehhanism selleks olemas – mitte ainult riigile, vaid igale koolile. Haridusjuhtidel ja õppenõukogul tuleb rakendada selle mehhanismi täit potentsiaali sisehindamises ja arengukavaga töötades.

28 OECD „Who cares about using education research in policy and practice? Strengthening research engagement“, OECD publishing, 2022.

Suhted koolis

Selle paberi teise osa ülesanne on näidata ette üks võimalik tee, mida mööda võiks kindlal sammul ja rahuliku südamega kõndida, kuni haridusuuendustest tõmmata ja lükata olevates koolides käib projektiraha jagamine ja erinevate töörühmade kokkukutsumine. Teiseks annab see peatükk ühe olulise viite, mis on ikkagi täpsemalt see tumeaine või koolielu grammatika, mille vastu uuendused pörkavad. Minu hüpotees on, et paljud koolielu struktuursed elemendid ei ole paigas mitte konservatiivsete inimeste mõttelaiskusest, vaid seepärast, et osad neist päriselt toetavad õpilase kujunemist ja õpetajat tema kujundajana. Koolielu liiga arrogantne revideerimine ei õnnestu, kuna need asjad, mida püütakse muuta, on õpetaja-õpilase suhte hoidmiseks olulised ning õpilased, õpetajad ja lapsevanemad on sellest teadlikud.

Kuidas kooli kasvatuslikud püüdlused lapses haakuvad?

Õpetaja autoriteet ei avaldu alati valju võimukasutusena ega hakka vahel isegi lähedalt vaadates silma. Ma olin kord sellises olukorras ühe õpetaja 1. klassi tundi vaadeldes ning ei suutnud aru saada, mis tekitas selle õpetaja tunnis olles turvatunde ja andis lastele rahu. Üks lause eristus selgemini teistest ja see on mulle meelde jäänud. Tutvustades hea koostöö olulisust meeskonnatöö tegemisel, ütles see õpetaja lastele: „Sa näitad õpetajale, et sa oskad rühmas töötada.“ Täna olen paremini aru saanud, et selles sõnastuses peegeldub see, kuidas õpetaja end klassis asetab.²⁹ Sõnastuses „sa näitad õpetajale“ kajastub tema kui täiskasvanu juhtimisotsus laste grupi suhtes, mis annab selguse, kas koostöö õnnestumist jälgib laps ise, lapsed grupis või õpetaja, kellel on selleks vajalik küpsus ja ettevalmistus.

Kui vaadata õpetajate ettevalmistuse süsteemi ja seda, kuidas õpilaste võimeid testitakse ja neid selekteeritakse, siis ei tundu suhete teema algul esmatähtis. Andekate tuvastamine ning haridusliku erivajadusega õppija toetamine püüavad tagada seda, et iga laps õpiks oma võimete kohaselt. Õpetaja kompetentsimudel koos karjäärimudeli rakendamisega püüavad tagada, et klassi ees oleks inimesed, kes oskavad õpetada ja teavad, mida ette võtta siis, kui õppimist ei toimu. Tehniliselt peaks kehtima eeldus, et kui panna võimekas õpilane kokku kvalifitseeritud õpetajaga, siis tulemuseks on õpilase kõrgel tasemel sooritus. See eeldus töötab kõige paremini siis, kui õpilase ja õpetaja ülim siht on sama: keskenduda tööle, areneda, saada targemaks.

29 Alustaval õpetajal on tingimata vaja mentori tuge ja tagasisidet, et selliste võteteni kiiremini jõuda – nende rakendamine lihtsustab oluliselt tema tööd, eriti klassi haldamise osas.

Vahel on õpilased, kui tahes võimekad ja andekad, rohkem hõivatud üksteisega kui tunni teemaga. Samuti teame, et ka õpetajal, kui tahes kvalifitseeritud, ei ole sageli võimalik ideaalse ettevalmistusega klassi ette minna ja kõik ei ole vaimustusest haaratud. Nii tekib igapäevaselt koolielus olukordi, kus õppekava sihid ei teostu, nagu oli paberil plaanitud, või õpilane hakkab end liigutama vaid tagajärgede ja sanktsioonide ähvardusel. Sama jätkub sageli kodus.

Küsimus, kuidas sellises olukorras ei tekiks tüdimust ja tülgaust õppimise vastu, on äärmiselt ebamugav, aga samas möödapääsmatu koolieluküsimus. Haridusuuendus, uuenenud õpikäsitus, humanistlik paradigmanihe tahavad kõik tuua muutust selles suunas, et õpetaja ja õppija tahaksid koolis ühtedele asjadele keskenduda ning omaenese „sisemisest“ motivatsioonist töötada ja õppida.³⁰

Kõigi pedagoogilis-tehniliste mõistete keskel tuleb aga meeles hoida, et inimene on tohutult sotsiaalne – tema maailm omandab tähenduse peaaegu täielikult läbi selle, kuidas tema tegevus teistelt inimestelt tagasi peegeldub. Õpilase hinge ja vaimu kujunemisel on määrava tähtsusega see, kelle juhatusel, pühendumisel ja lojaalsusel saab ta kindel olla. Õpilase-õpetaja suhte kujunemisel on oma kindlad sisemised loogikad, millest ma järgneva leheküljega püüan ülevaate anda.

Kiindumussuhe on kohustusliku ja välistava loomuga

Ajaloost on palju teada nii-öelda kärbeste jumala juhtumeid, kus lapsel ei ole „majakat“, mille külge moraalse juhatuse ja kasvatuse saamiseks kinnitada. Näiteks võib võtta lastejõugud „Päl tänava poistes“ või Arnold Susi memuaarides kirjeldatud Gulagi süsteemi lapsed, kes tegutsesid küll täiskasvanute lähistel, kuid kelle moraalsus kujunes välja täielikult nende endi juhatusel. Kahe vanemateta lapse, Tom Sawyeri ja Huckleberry Finni käitumine on varatäiskasvanulik, samas lahmiv ja ebaturvaline, nagu varase sotsiaalmeediaharjumusega lastel tänapäeval. Üle Eesti tegutseb vägivallatsevad noorte-kampu ning pole juhus, et kogu oma aja veedavad need lapsed teiste omavanuste

30 Riiklikus tagasisideküsimustikus (haridussilm.ee) uuritakse õpilaste seotust kolme väite kaudu: „kaasõppijad hoolivad minust“, „ma saan klassikaaslastega hästi läbi“ ja „teised õpilased aitavad mind, kui seda vajan“. Kõik kolm on eakaaslaste kohta käivad väited. Seotuse komponent (ehk siis laste hoolivus üksteise suhtes) on viimase 8 aasta jooksul eri vanustes säilinud või 0,1–0,2 palli võrra langenud (5-palli skaalal). Õppedistsipliini alt leiab paremini selle paberi fookusega ühtivad väited „minu klassis kuulatakse, kui õpetaja räägib“ ja „minu klassis peetakse õppimist oluliseks“. Õppetöö distsipliini näitajad on 8 aastat sisuliselt muutumatuna püsinud ega näita selget trendi – 4. klassides on toimunud väike 0,1-palline langus ja 11. klassides 0,1-palline tõus.

Kolmeaastase intervalliga saab näha, kuidas hindavad õpetajad enda suhet õpilastega järgmiste väidete kaudu: „ma saan õpilastega hästi läbi“ ning „õpilased suhtuvad minusse lugupidavalt“. Nende väidete riiklikud keskmised on samuti olnud sisuliselt muutumatud.

seltsis. Dr Gordon Neufeld kirjeldab koos Gabor Matéga kirjutatud raamatus „Hold on to Your Kids“³¹ põhjalikult seda, kui oluline on lapse usalduslik suhe kasvatava täiskasvanuga, ning toob välja mõned väga olulised loogikad, mis sellise suhte juurde kuuluvad.

Esiteks ei ole inimene võimeline välja kannatama seda, et tal puudub mingi inimeste grupp, kellele oma isiksuse kujunemisel toetuda ja kelle järgi väärtusi kalibreerida, ehk sellise „majaka“ olemasolu on KOHUSTUSLIK. Kui tekib tühimik lapse ja täiskasvanu suhtes, kus vanem ei ole suuteline kohal olema (näiteks depressiooni või füüsilise eraldatuse tõttu) või vanem ei ole võimeline lapsele tõsiseltvõetavat juhatust pakkuma, siis kinnitub laps selle tühimiku täiteks järgmiste saadaolevate alternatiivide külge (eakaaslased, sõltuvused, enesevihkamine).

Teiseks ei ole inimesel võimalik siduda end samaaegselt kahe grupiga, kes kuuluvad täiesti erinevasse väärtusruumi ja seavad inimesele vastanduvaid ootusi – kahe väärtusruumi konkurents võidab see, mis on tema elus rohkem kohal, ehk siis üks VÄLISTAB teise. Kui laps tunneb kasvatavate täiskasvanute pidevat kohalolu, siis on väga tõenäoline, et nende täiskasvanute väärtusruumil on kujundav mõju tema isiksusele. Juhul kui vanemad on end vabastanud lapsega tegelemise tüütust kohustusest, pakkudes temale võimalust piiramatult sotsiaalmeedias või õues sõpradega aega veeta, siis on nad ühtlasi vabanenud ka tüütust kohustusest olla sellele lapsele kasvatuslikus mõttes teejuhiks. Kiindumussuhte kaks omadust – kohustuslikkus ja välistavus – tingivad selle, et laps PEAB TEGEMA VALIKU.

Riski ja haavatavuse vältimiseks toetuvad lapsed omavahel suheldes vaid baasilistele kiindumusviisidele, milleks on pidev sensoorne kontakt (sõnumirakendustes ja füüsiliselt koos hängimine), imitatsioon (üksteisega sarnanemine kõneviisis ja riietuses) ning kuuluvus (grupist välja arvamine on eksistentsiaalne oht). Laps ei saa kõigile oma sõprade ootustele ja tunnustele vastata, olles samaaegselt tugevalt seotud oma kasvatajatega – kiindumussuhte põhiomadus oli, et ta peab valima. Lapse isiksuseks kasvamine on juhitud KAS eakaaslaste VÕI täiskasvanute väärtusruumi poolt.³²

31 Gordon Neufeld, Gabor Maté, „Hold on to Your Kids: Why Parents Need to Matter More Than Peers“, Vermilion 2019, London.

32 Millelegi väga sarnasele on oma 1958. aasta essees „Crisis in education“ juhtinud tähelepanu filosoof Hannah Arendt, kus ta karikkeerib sajandi keskel hariduses kulutulena levinud uskumust, et liigne õpetaja autoriteet teeb lastele halba: „Olemas on laste maailm ja laste endi vahel kujunenud ühiskond, mis on autonoomsed ja mida tuleb võimalust mööda jätta neil endil valitseda. Täiskasvanud on kohal üksnes selleks, et selle valitsemise juures abiks olla. Autoriteet, mis ütleb üksikule lapsele, mida ta peab tegema ja mida mitte, kuulub lasterühmale endale, ning see toob muude tagajärgede seas kaasa olukorra, kus täiskasvanu seisab üksiku lapse ees abitult ja temaga kontakti saamata. [...] Seega ei ole laps täiskasvanute autoriteedi alt vabastatuna vabaks saanud, vaid allutatud palju hirmuäratavamale ja tõeliselt türannlikule autoriteedile – enamuse türanniale. Igal juhul on tulemus see, et lapsed on täiskasvanute maailmast otsekui välja saadetud. [...] Laste reaktsioon sellele survele kaldub olema kas konformism või alaealiste kuritegevus ja sageli on see mõlema segu.“

Kui seda käsitlust tõsiselt aluseks võtta, siis tuleb kriitiliselt otsa vaadata ka ühele levinud müüdile kasvatuses, mille järgi on lapse iseseisvuse arenguks vajalik väljaspool kodu rohkem aega veeta ja olla oma eakaaslastega piisavalt tihedas suhtluses. Eakaaslastele orienteeritud lapsed elavad tugevalt piiratud ja pinnapealsete kiindumuste maailmas. Lastelt ei saa oodata, et nad ei ähvardaks teist last suhtekatkestusega, nagu ei saa laps oma sõbralt ka tagasisidet, et ta on tingimusteta oluline ja armastatud. Ainult täiskasvanul on olemas vajalik küpsus, et avada lapsele uks sügavamate kiindumussuhete maailma.³³

Selleks on vaja täiskasvanul ka ise valmis olla – ülekoormuses õpetaja ei ole suuteline sellist puudujääki oma suhtes õpilastega märkama ning tal ei oleks ka mentaalset ressursi sellega tegeleda. See puudutab aga sügavamalt seda, missugusena näeb õpetaja enda rolli ja juht õpetaja rolli lastega töötamisel. Kas ta on tükitöö tegija, kes õpetab kindla ühiku õppetunde? Või on õpetaja ülim eesmärk lastega kontaktis töös suhte ehitamine. Suhte ehitamise all ei pea ma silmas seda, et õpetaja peaks nädalavahetusel kõnedele vastama ja õpilasega kohvikus käima. Õpetaja peab aga olema lapsele piisavalt mõjuv eeskuju, et ta saaks oma professionaalses kontekstis pakkuda meisterlikkuse kogemusi oma õppeaines, ning ta peaks olema piisavalt heas kontaktis õppijatega, et saaks tekkida vaimselt turvaline keskkond õppimiseks.

Kokkuvõte ja juhtmõtted teisest osast

- 1) Uuenenud õpikäsituse üks riske on autoriteedi ja võimu kontseptsiooni moonutamine selliselt, et kooli kasvatav ja positiivne mõju lapse elus hoopis kahaneb, mitte ei kasva. Õpetajakoolituses ja koolides tuleb vältida poliitiliselt laetud väärtõlgendusi õpilase autonoomiast. Suur osa hetkel levinud kasvatusparadigmast on üles ehitatud vaeleusaamale isiksuse kujunemisest. Õpilaste omavaheline suhtlusruum ei ole alati lisandväärtus, vaid konkureerib otseselt ka täiskasvanu ja õpilase omavahelise suhteruumiga. Kui õpetaja mõistab lapse ennastjuhtivuse ja otsustusvõime toetamise all seda, et ta end selgelt juhina ei esitle ja juhina ei tegutse, siis täidab õpilane õpetajast jääva tühimiku mitte oma originaalsuse, algatusvõime ja ennastjuhtivusega, vaid võimust võtavad grupiprotsessid, mis ületavad üksiku õpilase või õpetaja tahte. Lapsed on siis kompromiteeritud mitmed asjad, mida me nii väga tema

33 Neufeld nimetab kuus kiindumuse astet, mis kõik on kiindumussuhtes olulised, kuid millest lapsed omavahel suudavad üksteisele pakkuda vaid esimest kolme.

Meeleline lähedus – nägemine, kuulmine, puudutus, lõhn.

Ühetaolisus – jäljendamine, soov olla kellegagi samasugune.

Kuuluvus ja lojaalsus – enda kuuluvuse ja lojaalsuse väljendamine suhtele või grupile.

Olulisus – kellegi jaoks hinnaline olemine, teise inimese heakskiit.

Armastus ja tunnete tasand – emotsionaalne intiimsus, südame andmine.

Tingimusteta tunnustamine – psühholoogiline intiimsus, iseendana nähtud ja mõistatud olemine.

isiksuse arengus näha tahaksime: loomingulisus, julgus katsetada ja eksida, isikupärane väljendusviis, uudishimu, huvi õppimise vastu.

- 2) **Lapse kiindumussuhete mehhanismi tundes on oluliselt lihtsam õpilase käitumisele viivitusega ja haavumata reageerida – selle tundmaõppimisele tuleks kasvatuses rohkem tähelepanu pöörata.** On oluline, et koolis töötav täiskasvanu teab, mis tüüpi ülesannet ta õpilastega konflikti sattudes lahendab. Kas õpilane käitub nii selleks, et MIND häbistada ja segada? Või käitub ta nii seepärast, et ta on täiskasvanute juhatuse suhtes immuunne? Esimesel juhul on õpetaja üks ühele emotsionaalselt laetud kokkupõrkes õpilasega ning võitjaid selles sisuliselt ei saa olla. Teisel juhul on suurem võimalus võtta olukorras täiskasvanu roll ja isegi kui õpetaja ei suuda klassi sellest välja juhtida, oskab ta ennast emotsionaalselt säästa, sest ta saab aru, millest õpilase tegevus lähtus.
- 3) **Kooli vastutus on vajadusel teadlikult ümber kujundada laste isetekkelised suhtlus-, aja- ja ruumikasutuse mustrid.** Õpilaste rühmades korraldatud projektõpet või iseseisva õppe päevi läbi viies ei saa lähtuda nende loosunglikust eesmärgist, vaid tuleks päriselt hinnata, kas see toetab autonoomiat ja kompetentsust. Seotuse aspektist tuleb vaadelda, missuguste mõjutuste keskele see õpilase asetab, eriti kehva sotsiaalmajandusliku tausta puhul. Olukorras, kus pidev ligipääs sotsiaalmeediale võimaldab eakaaslastega suhtlust pidada sisuliselt katkematu voona, on loomulik ka see, et koolikogukond kehtestab selged isikliku nutiseadme kasutuse reeglid ja tagab nende täitmise. Koolil on võimalik täiendada kodukorda selliselt, et isiklike nutiseadmete ja sotsiaalmeedia kasutus kooli territooriumil ja kogu koolipäeva ajal on selgelt pärsitud või välistatud.
- 4) **Õpetajate kaasajastatud palgakorraldus, töölepinguseaduse täitmine ja täistööaja põhimõtte rakendamine aitavad tagada, et õpetaja tööülesanded varjatult ei paisuks.**³⁴ Tugeva ja toimiva täiskasvanu-õpilase suhtel põhineva keskkonna loomiseks läheb vaja koolis töötavate täiskasvanute mentaalset värskust ja suhtlusvalmidust. Teadmata arvus Eesti koolides koosneb õpetaja töö endiselt hinnalipikuga ülesandepikestest, mille kuhjamil on võimalik enda töökohustusi näiliselt täiskoormust ületamata jätkusuutmatule tasandile upitada. Esimesed asjad, mis jätkusuutmatu koormusega seoses kannatavad, ei ole mitte tunnid või administratiivsed detailid, sest nende täitmata jätmine on liiga lihtsasti tuvastatav. Õpetaja kaotab mentaalses vastupidavuses ja suhtlusvalmiduses ning siis ei saa oodata temalt ka kvaliteetset klassijuhatamist, rahulikuks jäämist laste korrarikumiste korral ega mõjusat suunamist.

34 Paljud omavalitsused on ükshaaval ette võtnud palgakorralduse juhendite koostamise koolidele, et täita 2013. aastast kehtivat seadust, mille kohaselt õpetaja töökoht on üks tervik.

Lõpetavad mõtted

Kui teie luua oleks üks täiesti uus kool, siis kohtuksite te peagi lapsevanemate ja avalikkuse erakordse ootusega, et just selles koolis hakkab olema midagi täiesti uutmoodi ning kõik varem nähtud vead, traumad ja ahistamised on seal unustatud. Asjad, mis olid halvasti lapsevanema enda endises koolis, olid nii seepärast, et teatud inimesed ei sõandanud muutuda, ning uues koolis on ju uued inimesed ja uued põhimõtted.

Kuid see hea uus tegelikkus ei sünni sellest, et kooli dokumentatsioon või koduleht on innovaatilist sõnavara täis. Need ei sünni ka sellest, et keegi visandab otsast lõpuni ette, kuidas konkreetne õpetaja või koolijuht peaks oma tööd tegema. Kvaliteetne kool eesti lapsele sünnib sellest, et kooli juhtimistasandist alates esitatakse õpilasele, õpetajale ja kodule arusaadaval kujul, mida selles majas tehakse ja mida seal ei tehta. Kui tingimused on eriti tormilised või kui puudub isegi niivõrd elementaarne asi nagu ühine keel, siis tuleb Hendrik Agurit teha ja masinal hoog maha võtta.

Lõpuks tuleb igal ametnikul ja koolipidajal meeles pidada ka seda, et õpilase tegelik kokkupuutepunkt koolitarkusega on see üks ruumis olev täiskasvanu ning selle inimese juhatust peab laps tõsiselt võtma. Iga kooli sisse imporditud tarkus tuleb nende teadmiste valguses läbi skaneerida, sest midagi ei lähe katki, kui me palavikuliselt ei uuene.

Jonas Nahkor on Eesti õpetaja ja õppejuht. Lisaks loodus- ja tehnoloogiaainete õpetamisele põhikoolis on tal ka haridusasutuse käivitamise kogemus Tartu külje all Tõrvandi Koolis, kus ta on viimased neli aastat töötanud õppejuhina.

Ta on töötanud õpidisainerina ning vedanud eest erinevaid hariduse koostöövõrgustikke. 2019. aastal pälvis ta Vabariigi Presidendi noore haridustegelase reaalteaduste eripreemia.

Avalikus debatis ja koolis töötades on ta tegelenud küsimusega, miks erinevad innovatiivsed haridusalgatused käivad tsüklitena koolist läbi, kuid ei rakendu pikaajaliselt. Samuti on ta rõhutanud õpilase ja õpetaja vaheliste suhete olulisust kooliruumis.

Kaitseliidu liikmena panustab ta aktiivselt riigikaitsealasesse väljaõppesse.

Mõttepaberi tellis MTÜ Põhimõtte Koda.
Täname abi eest Jaan Tõnissoni Postimehe Fondi
ja Postimehe raamatukirjastust.

Keeletoimetaja Lea Arme
Kujundaja Kalle Müller
Kujunduskontseptsioon: Karl-Kristjan Nigesen
Projektijuht Veiko Lukmann

Väljaande autoriõigus:
Jonas Nahkor ja MTÜ Põhimõtte Koda, 2026

Kõik õigused on kaitstud. Selle mõttepaberi ühtegi osa ei tohi reprodutseerida ega edastada ühelgi kujul ega ühegi vahendiga ilma autoriõiguse omaja kirjaliku loata.

ISBN 978-9908-50-158-1 (pdf)
ISSN (Põhimõtte Koja raportid ja mõttepaberid) 3125-5302