

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Maia Bubnov

PÕHIKOOI ÕPILASTE TÕLGENDUSED
NENDE SILDISTAMISEST
ÕPETAJATE POOLT
magistritöö

Juhendaja: Tiiu Kadajas MA

Läbiv pealkiri: Sildistamine

Tartu 2011

Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1. Teoreetilised lähtekohad	5
1.1. Sissejuhatus uurimisprobleemi	5
1.2. Sotsiaalkonstruksionistlik teooria.....	6
1.3. Sildistamine.....	7
1.4. Sümboliline vägivald ja võimusuhted	10
2. Uurimismetoodika.....	11
2.1. Valim.....	12
2.2. Andmekogumismeetod.....	13
2.3. Andmeanalüüs.....	13
3. Analüüs ja tulemused.....	14
3.1. Kuidas mõjutavad sildid õpetaja suhtumist?	15
3.1.1. Sildist sõltub, kelle kodutööd kontrollitakse.....	16
3.1.2. Sildist sõltub, kes on süüdi.....	17
3.1.3. Sildist sõltub, kellele ja kuidas õpetaja vastab.....	18
3.2. Õpetaja suhtumise ja ainealaste teadmiste vaheline seos	19
3.2.1. Hinded.....	20
3.2.2. Õppeainest arusaamine.....	22
3.3. Õpetajate vahelised erinevused sildistamisel	23
3.4. Poistesse ja tüdrukutesse erinev suhtumine.....	25
3.5. Suhtumine sildistamisse	27
3.6. Sildistamisele reageerimine	29
3.7. Sildistamise mõju ja tagajärjed	32
3.8. Miks õpetajad sildistavad?	33
Interpretatsioon	35
Kokkuvõte.....	37
Basic school students' interpretations of their labelling by teachers.....	39
Kasutatud kirjandus	41

Sissejuhatus

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on selgitada, kuidas tõlgendavad põhikooli õpilased nende sildistamist õpetajate poolt. Teoreetilise tausta moodustavad sotsiaalkonstruksionistlik teooria ning sildistamise ja sellega kaasnevate nähtustega seostuv sümbolilise vägivalla ja võimusuhete teooria.

Viimasel ajal on üha enam hakatud uurima õpilaste tõlgendusi. Näiteks on uuritud õpilaste tõlgendusi suhetele õpetajatega (Villemson 2008), nende vägivallatõlgendusi (Strömpl jt 2007) jms. Sildistamise kohta aga uurimusi Eestis tehtud ei ole ning loodan seda oma uurimistööga korvata. Otsustasin antud teema kasuks eelkõige selleks, et osata tulevikus õpetajana või sotsiaalpedagoogina töötades ennetada teadmatusel tulenevat õpilaste stigmatiseerimist ja marginaliseerimist. Lisaks aitavad uurimistulemused õpetajatel mõtestada oma tegevust ja suhteid õpilastega ning vältida tahtmatult tekkivaid pingeid ja arusaamatusi. Edaspidi saab uurimust arendada nii laiema õpilaskontingendi kui ka õpetajate tõlgendusi uurides. Nii käesolev kui ka tulevased sildistamist käsitlevad uurimused annavad oma panuse õpilaste paremaks mõistmiseks ning õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete ja koostöö rekonstrueerimiseks.

Uurimistöö teoreetiliseks lähtekohaks on sotsiaalne konstruksionism, mille kohaselt sotsiaalsed nähtused on konstrueeritud inimestevahelise suhtlemise tulemusena. Sotsiaalkonstruksionismist lähtudes ei ole olemas “objektiivset” reaalsust, on olemas üksnes sotsiaalsed protsessid ehk inimeste interaktsioonid, mille käigus toimub sotsiaalse maailma konstrueerimine. Õpilasedki osalevad aktiivselt koolis aset leidva sotsiaalse reaalsuse konstrueerimisel. Et ka nende reaalsus saaks nähtavaks ja mõistetavaks, et nende häält võetakse kuulda, on oluline anda neile võimalus oma tõlgenduste väljendamiseks.

Antud uurimistöös on rakendatud kvalitatiivset uurimisviisi, kus andmekogumismeetodina on kasutatud intervjuud. Intervjueeritavateks olid kolm põhikooli õpilast, kes jagasid ja selgitasid oma nägemusi sellest, kuidas nad tajuvad õpetajatepoolset sildistamist. Andmete analüüsimiseks on kasutatud kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit. Uurimistöö koosneb sissejuhatusest, kolmest peatükist, uurija interpretatsioonist ja kokkuvõttest. Esimene peatükk annab ülevaate töö teoreetilistest lähtekohtadest: sotsiaalkonstruksionistlikust teooriast, sildistamisest ning sümbolilisest

vägivallast ja võimusuhetest. Teine peatükk kirjeldab uurimuse metoodikat ning kolmas peatükk sisaldab alapeatükkidena uurimistulemuste analüüsi.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1. Sissejuhatus uurimisprobleemi

Mõned aastad tagasi rääkis minu sugulane mulle oma koolielust. Ta oli poiss, kelle nimi mõne koolis toimunud pahanduse korral esimesena üle õpetajate huulte tuli. Sageli oli see ka õigustatud. Tihti helises kodus telefon, sest klassijuhataja tahtis kurta koolis korda saadetud koerustükkide üle. Ühel hetkel toimus aga poisi elus muutus. Noormees hakkas nii õppimisse kui ka enda käitumisse teisiti suhtuma ja pingutas selle nimel, et olla “parem” õpilane. Miskipärast läks aga sageli nii, et kui tunnis midagi juhtus, süüdistati selles esmalt ikka teda. Ka hinded jäid vaatamata suuremale pingutamisele paljudes ainetes ikka endiseks. Lõpuks tundis poiss end jõuetuna, sest hoolimata püüdlustest end tõestada, suhtuti temasse ikka vanaviisi. Nii otsustas pere poisi kooli vahetada. Uues koolis olid hinded palju paremad ning poiss oli rõõmus, sest temasse suhtuti positiivselt ja lugupidavalt.

Näinud kõrvalt selle noormehe lugu, mõistsin, kui suur on sildi mõju, kui see kord juba ühele õpilasele pandud on. Nii tekkis mul huvi uurida seda, kuidas õpilased sildistamist kui koolis sageli esinevat sotsiaalset nähtust tõlgendavad. Uurimusest saadud praktilise väärtusega teadmised aitavad mõista õpilaste konstrueeritud reaalsust sügavamalt, mis aitab töös õpetajana või sotsiaalpedagoogina ennetada teadmatusest tulenevat õpilaste marginaliseerimist.

Kuna viimasel ajal kajastatakse üha enam õpilaste ja õpetajate vahelist usaldamatust, pingestatud suhteid ja ebaõiglast suhtumist (Sarv, 2006; Veidenberg, 2010; Villemson, 2008), on sellekohastel uurimustel oluline roll õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete sügavamaks mõistmiseks ja parandamiseks. Usun, et ka käesoleva uurimistöö raames tulevad esile olulised aspektid, mis annavad panuse parema koostöö arendamiseks koolis.

Õpilaste tõlgendustest ja uurimistöö eesmärgist lähtuvalt püstitasin järgmised uurimisküsimused:

Kuidas tõlgendavad põhikooli õpilased nende sildistamist õpetajate poolt?

Kuidas õpilased sildistamist igapäevastes koolisituatsioonides tajuvad?

1.2. Sotsiaalkonstruksionistlik teooria

Sotsiaalkonstruksionistliku teooria kohaselt kujuneb sotsiaalne reaalsus inimestevahelise suhtlemisprotsessi tulemusena (Burr, 2005; Gergen, 2009). Sotsiaalse konstruksionismi idee pärineb Bergerilt ja Luckmannilt teosest “The Social construction of Reality” (1966) (Burr, 2005; Gergen, 2009). Berger ja Luckmann väidavad, et sotsiaalne “reaalsus” on teadmine, mis juhib meie käitumist, kuid meil kõigil on reaalsusest erisugune ettekujutus. Ühise arusaamise sellest “reaalsusest” saavutame oma teadmiste vahetamise kaudu erinevates sotsiaalsetes protsessides, mis objektiseerivad reaalsuse (Berger & Luckmann, 1991). Konstruktivistid rõhutavad reaalsuse pluralistlikkust ja plastilisust. Reaalsus on pluralistlik, kuna on väljendatav mitmesuguste sümboli- ja keelesüsteemide kaudu, ning reaalsus on plastiline, sest seda saab kujundada vastavalt tegutsejate kavatsustele ja eesmärkidele (Schwandt, 1994: 125).

Sotsiaalne konstruksionism manitseb meid kriitiliselt suhtuma meie eeldustesse ja oletustesse selle kohta, missugune maailm näib olevat. See tähendab, et kategooriad, mille kaudu me inimestena maailma tajume, ei pruugi viidata reaalsele, üheselt mõistetavatele jaotustele. Näiteks see, et me mõtleme ühest muusikast kui klassikalisest muusikast ja teisest kui popmuusikast, ei tähenda, et muusika enda olemuses peaks olema midagi niisugust, mis on kindlal viisil ära jaotatud. (Burr, 2005: 3)

Sotsiaalse konstruksionismi kohaselt konstrueeritakse teadmisi sotsiaalsete protsesside kaudu. Kenneth Gergeni sõnul sünnivad tähendused ja tõlgendused inimestevahelise koostöö ja läbirääkimiste tulemusena. Sellest lähtuvalt on kõige mõistetava eelduseks inimestevaheline suhtlemine (Gergen, 2009: 6). Judith Strömpli sõnul (2001: 16) omistavad inimesed tähendusi teatud nähtustele ja seejärel interpreteerivad neid, kasutades olemasolevaid kontseptsioone või arendades uusi. See on ka põhiliseks sotsiaalseks tegevuseks. Meie teadmised maailma käsitlustest ei pärine objektiivsest reaalsusest, vaid on loodud inimestevahelise suhtlemise tulemusena igapäevase interaktsiooni käigus (Burr, 2005: 4). Me sünnime maailma, kus kontseptuaalsed raamistikud ja kategooriad, mida inimeste poolt kasutatakse, juba eksisteerivad meie kultuuris, mistõttu on meie mõistmisviisid ajaloo- ja kultuurispetsiifilised (Burr, 2005: 7). Kategoriseerimine, mis meile tundub loomulik, põhineb tegelikult keele kasutamisel. Seetõttu paneb sotsiaalse konstruksionismi teooria erilist rõhku keelele: keele kaudu kategoriseerime ja mõistame me maailma ning

jagame oma arusaamisi ja teadmisi teiste inimestega (Berger & Luckmann, 1991: 51-53). Keel, mis on igasuguse sotsiaalse interaktsiooni aluseks, on kui sotsiaalse tegevuse üks vorme. Et interaktsioonide kaudu luuakse teadmisi, ei ole keel üksnes eneseväljendusvahend – teineteisega rääkides konstrueerime me maailma. Nii võib keelekasutusest mõelda kui ühest tegevuse vormist, millel võivad olla kindlad praktilised tagajärjed (Burr, 2005: 8). See, kuidas on meie keel konstrueeritud, määrab ära ka selle, missuguseks kujunevad meie kogemused ja teadvus, sealhulgas nii teiste kui iseenda mõistmine (Burr, 2005: 48). Gergeni sõnul (2009: 9) pole aga keel reaalsuse peegeldus, sest situatsioonide põhjal on võimalik moodustada hulgaliselt konstruktsioone, seejuures puudub alus liigitada üht tõesemaks kui teist.

Kuigi keel ja mõte on kaks erinevat fenomeni, mis võivad üksteist mõjutada, on nad siiski lahutamatud – keel on aluseks meie mõtlemisele. Keel varustab meid kategooriate süsteemiga, mis jaotab ära meie kogemused ja annab neile tähenduse, nii et inimene kui sotsiaalne olend on suhtlemisprotsesside tulemuseks. (Burr, 2005: 62)

Sotsiaalse reaalsuse mõistmiseks tuleb uurida konkreetseid sotsiaalseid interaktsioone ja/või nende interpretatsioone. See aitab meil mõista inimest oma käitumise, identideedi ja probleemidega, sest interaktsioonides väljendub see, kuidas inimene teda ümbritsevat maailma mõistab. Tõlgendustes väljenduvad inimese väärtused, hoiakud, arvamused, uskumused, normid jne. (Strömpl, 2001:16)

1.3. Sildistamine

Käesolev peatükk annab ülevaate sildistamisest ja sellega seotud nähtustest. Sildistamine igapäevastes situatsioonides on seotud sellega, missuguses staatuses või rollis inimene sotsiaalses süsteemis asetseb. Rolli mõiste tõi sotsioloogiasse Ralph Linton (1936). Lintoni järgi (1936: 113) on staatus õiguste ja kohustuste kogum. Roll esindab aga staatuse dünaamilist aspekti: indiviid on sotsiaalselt paigutatud mingisse staatusesse ja kui ta tegutseb nende õiguste ja kohustuste järgi, mis staatusega kaasnevad, esindab ta rolli (*ibid*, 114).

Goffman (1990) käsitles rolle sotsiaalse staatusega seotud sotsiaalsete ootuste etendustena, mille eesmärgiks on jätta endast sobivat muljet. Inimeste esinemine on üldjuhul idealiseeritud nii, et see sisaldab tavalisi sotsiaalseid ootusi. See sunnib rolli mõndasid aspekte peitma, teisi jällegi rõhutama. Seega muudetakse käitumist vastavalt olukorrale ja teiste ootustele. Sellest tulenevalt võidakse inimest sildistada rolliga, mida

ta täidab, hoolimata sellest, kas ta ikka veel on selles rollis või mitte. Näiteks võidakse õpilasse suhtuda pideva tunnikorra rikkujana ka siis, kui ta seda enam ei tee.

Kadajane (2001: 19) toob välja, et sildistamine pärineb Lemerti ja Beckeri töödest. Becker (1966) kirjeldab, kuidas sotsiaalsed rühmitused kehtestavad reegleid, et neid mingites kindlates tingimustes jõustada. Sotsiaalsed reeglid defineerivad situatsioonid ja neile kohase käitumise, liigitades mõned teod “õigeks” ja teised, keelatud teod “valeks”. Kui reegel on ellu viidud, siis nähakse selle reegli vastu eksinud inimest hälbelisena ning teda ei saa usaldada grupi reeglite järgi elamises, mistõttu hakatakse teda pidama autsaideriks.

Lemerti sõnul käitub enamik inimesi aeg-ajalt hälbeliselt, kuid oluline on ümbritseva keskkonna reaktsioon sellele käitumisele. Mõnikord paigutatakse inimesed sotsiaalsesse süsteemi, kus sildistatakse nad hälbeliseks või kriminaalseks. Sildi kandjana püütakse elada ka sildile vastavate sotsiaalsete ootuste järgi, mis põhjustab veelgi hälbelisema käitumise ja viitab veelgi tugevamale sildistamisele. (Kadajane, 2001: 19)

Sildistamise kui sotsiaalse nähtuse puhul on oluliseks mõisteks ka “moraalne paanika”, mille autoriks on Stanley Cohen. “Moraalne paanika”, mis mõnede hälvete puhul esineb, tähendab, et sotsiaalne ärevus seesuguse hälbelise käitumise pärast tugevdab sildistamist. See omakorda suleb inimesed ootustesse, et nad on hälbelised, ning hälbeline käitumine muutub tugevamaks. (Kadajane, 2001: 19)

Sildistamisega seostub ka Pygmalioni efekt, mis käsitleb õpetaja eelarvamuslike hoiakute mõju õpilastele. Pygmalioni efekti kohaselt võivad õpetaja ootused oluliselt mõjutada õpilase arengut, kusjuures õpilastele avaldab mõju just õpetaja ootustest tulenev reaalne käitumine (Krull, 2001: 441). Nii võib juhtuda, et õpilane, kelle võimeid õpetaja madalaks hindab, ilmutabki õppimisel tagasihoidlikumaid tulemusi kui võimekaks hinnatud õpilased.

Õpetaja ootuste mõju õpilastele on uurinud ka Brophy ja Good, kes tõid esile kahte tüüpi ootuste efekti: isetäituva ennustuse efekt (*self-fulfilling prophecy*) ja jätkusuutliku ootuse efekt (*sustaining expectation effect*). Isetäituva ennustuse keskmes on see, et õpetaja ootused viivad käitumiseni, mis põhjustavad ootuste täitumist. Jätkusuutliku ootuse efekti kohaselt ootab õpetaja, et õpilane jätkab õppimist varasema mustri põhjal. Nii suhtutakse õpilasse tema varasemate tulemuste põhjal ning ei arvestata, et tema potentsiaal või võimed on näiteks suvevaheaja jooksul kasvanud.

Jätkusuutliku ootuse efekti esineb õpetajate seas rohkem, ent oma toimelt on tugevam isetäituva ootuse efekt. (Brophy & Good, 2008: 49-50)

Robert Boltoni järgi on sildistamine üks suhtlemistõketest. Suhtlemistõke ehk kommunikatsioonibarjäär on kõrge riskiastmega reaktsioon, mis kutsub esile kaitsehoiakut, vastupanu ja pahameelt (Bolton, 2007: 32). Gordon (2008: 107) toob välja, et silt kui negatiivset hinnangut ja kriitikat sisaldav sõnum teeb lisaks suhetele kahju ka õpilase enesehinnangule ja minapildile. “Teie tänane sõnum muutub homme tema ettekujutuseks iseendast” (*ibid*, 71).

Sildistamine kannab tavaliselt negatiivset alatoonit nii selle panija kui saaja jaoks. Nimetused, mida teisele antakse, jätvavad külge märgi. Siiski ei pruugi sildid endas alati ainult negatiivset tähendust kanda. Näiteks võivad need tekitada hoopis aupaiste (andekas, pühendunud, nagu isa suust kukkunud). Mis tahes sildistamise tulemusena ei ole aga meie ees enam isiksus, vaid pelgalt tüüp, sest nii enda kui teiste tundmaõppimine on takistatud. (Bolton, 2007: 37)

Nii kujutabki sildistamine sageli stereotüpiseerimist. Kuusmaa (2004: 33) toob välja, et õpilaste sildistamise all peetaksegi enamasti silmas stereotüpiseerimise efekti, mille puhul jäädakse õpilasest kord kujunenud arvamuse juurde. Sellisel juhul on sildistamine seotud ka esmamulje efektiga. Esmamulje efekt tähendab, et teise inimese kohta saabuv varasem teave domineerib alati hilisema üle ning see toimib vaid sotsiaalse kohtumise algul, tutvumisstaadiumis (Kidron, 1986: 46). Seetõttu on esmakohtumisel loodud kehva muljet hiljem üsna raske parandada ka siis, kui õpilase kohta ilmneb uusi fakte, mille tulemusena peaks õpetajate arvamus muutuma.

Leino (2003: 13-16) kirjeldab, kuidas inimestesse suhtumisel domineerib alati negatiivne: piisab vähesest negatiivsest infost ja inimest hakataksegi pidama märgistatuks. Kui tahes suur kogus hea infot tekitab see-eest vaid leebe positiivse üldmulje. Nähtuse põhjuseks on see, et negatiivne ohustab heaolu ja turvalisust ning negatiivse sõnumi mõju meie argipäevale on emotsionaalselt suurem. Kui õpilasele on silt külge pandud, märgitakse hälbivat käitumist üha hõlpsamalt ning ühtlasi karistatakse karmimalt.

Õpetajagi konstrueerib normaalsust klassis sageli negatiivse kaudu – distsiplineerides, sekkudes, karistades, manitsedes. Iga klassiga toimetulekuks valib õpetaja oma strateegia. Näiteks silmitseb ta väga heade õpilaste kodutöid pealiskaudselt ja paneb hinde inertsist. Probleemseks peetud õpilaste töödesse aga süvenetakse põhjalikult ja kahtlustavalt. Nii valvatakse probleemse käituvaid lapsi eriti aktiivselt –

õpetaja justkui jahiks tõendeid oma kahlustele ja negatiivne staatus tugevneb veelgi. Kahtlusi toetavaid juhtumeid rõhutatakse ning vasturääkivad unustatakse, sest kord õpilase paika pannud, usub pedagoog teda lõpuni tundvat. (Leino & Männiste, 1996: 106-107)

1.4. Sümboliline vägivald ja võimusuhted

Õpilasi eristava kohtlemise puhul rakendatakse sageli teadlikult või mitte sümbolilist vägivalda. Sümboliline vägivald on tihedalt seotud võimuga, mis koolikontekstis kuulub tavaliselt õpetajatele ja kooli juhtkonnale. Võim tänapäeva koolis on rafineeritud: füüsilist vägivalda asendab vaimne. Foucault toob välja, et võim on sallitav tingimusel, et ta maskeerib olulisema osa endast – mida nähtamatum on võim, seda efektiivsem ta on (Foucault, 1990: 86). Haridussüsteemi võim toimib keele abil: vastava sõnavaraga liigitatakse ja eristatakse lapsi ning ühtesid nähtuseid rõhutatakse üle, teisi alahinnatakse (Leino, 1998: 33). Keeles loodud konstruktsioonid määravad, mis on erinevatele inimestele lubatud ja kuidas nad teisi kohelda võivad (Burr, 2005: 5).

Bourdieu (2003) teooria järgi on sümboliline vägivald nähtamatu, mis teeb eriti raskeks sellele adekvaatselt reageerimise. Nähtamatu on sümboliline vägivald neile, kes seda ise tahtmatult rakendavad – õpetajad ja koolijuhid. Tajutav, kuid samuti nähtamatu on sümboliline vägivald õpilastele, keda see puudutab.

Sümbolilise vägivalla mõiste võtsid kasutusele P. Bourdieu ja J.-C. Passeron teoses “Reproduction in Education, Society and Culture” (1990). Nende kirjelduse järgi põhineb sümbolilise vägivalla teooria sellele, kuidas ühiskonnas domineerival positsioonil olevad grupid suhtuvad oma kultuurilisse kapitali. Võimupositsioonil olijad kiidavad heaks ühtlaadi kultuurilised käitumisviisid ja mõistavad teistlaadi käitumisviisid hukka. Koolis realiseerub see kasvatustöö kaudu, kus õpetajad eelistavad ühtesid õpilaste grupe ja eiravad teisi, andes sel moel õpilastele märku, millised suundumused ja käitumisviisid on aktsepteeritavad ja millised mitte. Õpilaste eristamine on seda märgatavam, mida suurem on erinevus laste kodust saadud primaarse *haabituse* ja sekundaarse *haabituse* vahel, mida toetab kool. (Strömpl, 2007: 42)

Haabitus viitab Bourdieu’ antud tähenduses grupi- ja klassikuuluvusele – see on ühte positsiooni kuuluvaid isikuid ühendav printsiip, mida võib vaadelda kui maitse-eelistusi (Bourdieu, 2003: 24-25).

Lisaks toob Bourdieu (2003: 42-43) välja, kuidas koolisüsteemis toimib sorteerimine:

sorteerimise teostamiseks vajaliku energiakulu hinnaga säilitab koolisüsteem olemasolevat korda, see tähendab lõhet ebavõrdse kultuurilise kapitaliga õpilaste vahel. Terve rea selekteerimistoimingutega lahutab ta päritud kultuurilise kapitali valdajad neist, kes on sellest ilma jäetud. Et võimekuse erinevused on lahutamatud pärilikust kapitalist tingitud sotsiaalsetest erinevustest, kaldub koolisüsteem säilitama olemasolevaid sotsiaalseid erinevusi.

Seega on nähtamatult toimiv sümboliline vägivald üks võimu kehtestamise viis, mis eristab marginaalid neist, kes on assimileerumises edukad. Judith Strömpl toob (2006: 34) välja, et kool kasutab sümbolilist vägivalda, tulemaks toime vastuoluga õpilaskonna eristumise ning tänapäeva Eesti hariduse põhieesmärgi – õppekava täitmise – vahel. See tekitab aga pingeid kogu kooliperes, nii õpilaste kui õpetajate seas, mille tulemuseks on vägivald ja koolikohustuse eiramine.

Nii on täiskasvanud laste suhtes sageli võimupositsioonil, mistõttu on ka õpetajad õpilaste suhtes võimupositsioonil. Kuurme märgib, et õpilane on koolihierarhias madalaimal astmel, kus tema rolliks on juhiste järgimine, kannatlikkus, allumine, mäletamine, hinnatav olemine jne (Kuurme, 2006: 51-52). Õpilastel on koolikontekstis vähem võimalusi oma arvamusi ja tõlgendusi teatavaks teha, mistõttu pean oluliseks oma magistritöö kaudu anda võimaluse õpilastele väljendada oma tõlgendusi koolis toimuvast. Seeläbi avaneb võimalus õpilaste reaalsust tundma õppides neid endid ning nende suhteid õpetajatega sügavamalt mõista, mida pean tulevases töös õpetajana või sotsiaalpedagoogina väga oluliseks.

2. Uurimismetoodika

Sotsiaalkonstruksionistliku teooria seisukohalt käsitletakse ka teadusuurimust kui sotsiaalset interaktsiooni. Uurimise jooksul suhtleb uurija uuritavatega ning aset leiab interaktsioon, mille käigus toimub reaalsuse konstrueerimine ja interpreteerimine. Uurija ja uuritav on uurimuse võrdsed osalejad, kus kummalgi on oma funktsioon. (Strömpl, 2001:17)

Sotsiaalne reaalsus on inimestevahelise suhtlemise tulemus ja eksisteerib vaid

suhtlemisprotsessis (Strömpl, 2001:16). Ka koolis toimuv leiab aset selles reaalsuses, mis õpetajate, õpilaste ja teiste kooliga seonduvate inimeste vahelise interaktsiooni tulemusena konstrueerub. Õpetajate ja õpilaste vaheline interaktsioon kujundab nendevahelise sotsiaalse reaalsuse. Selle mõistmiseks on oluline uurida protsessis osalejate tõlgendusi. Oma uurimistöös keskendun õpilaste kui ühe sotsiaalse rühma esindajate tõlgendustele. Uurimuse läbiviimiseks kasutasin kvalitatiivset intervjuud. Kvalitatiivne intervjuu varustab meid olulisemate andmetega, mille abil võime mõista inimestevahelisi suhteid ja situatsioone, milles nad asetsevad (Gaskell, 2006: 39). Kvalitatiivsete uuringute fookuses on inimeste isikliku ja sotsiaalse kogemuse uurimine, kirjeldamine ja tõlgendamine, mille käigus püütakse mõista pigem väikese arvu osalejate maailmavaadet kui kontrollida mingi eelnevalt püstitatud hüpoteesi paikapidavust suure valimi kaudu (Laherand, 2008: 20). Ehkki kvalitatiivse lähenemise puhul ei saa teha üldistusi, avaneb selle kaudu võimalus mõista sügavamalt intervjueritavate kogemusi ja tõlgendusi.

2.1. Valim

Valimi moodustasid kolm põhikooli õpilast, kõik kolm osalesid intervjuul vabatahtlikult. Valimi suuruse määravaks kriteeriumiks said uurimistööle seatud ajapiirang ja minu kui uurimistöö autori vähene intervjuerimis- ja analüüsimiskogemus. Seetõttu otsustasin panustada pigem analüüsiga süvitsimisele kui intervjueritavate arvule, seda enam, et suurem arv intervjuusid ei pruugi alati muuta uurimistööd kvalitatiivsemaks ega võimalda detailsemat arusaamist (Gaskell, 2006: 43). Saanud kooli juhtkonnalt loa õpilaste intervjuerimiseks, konsulteerisin valimi moodustamisel kõigepealt kooli sotsiaalpedagoogiga, et ta aitaks mul leida õpilased, keda võiksin intervjuerida. Kui intervjuude tegemise aeg lähenes, jõudsin selgusele, et õpilased, keda intervjuerin, ei peaks olema sotsiaalpedagoogi poolt valitud. Seda põhjusel, et kui sotsiaalpedagoog valib need õpilased, kes tema arvates oskaksid sildistamisest palju rääkida ja on seda ise kogunud, on need õpilased ka minu jaoks sildi kandjad ehk marginaalid ning see võib mõjutada minu kui uurija suhtumist ja uurimistöö edasist kulgu. Teisalt ei oleks see olnud kohane ka õpilaste suhtes, sest kui sotsiaalpedagoog on nad ise valinud, võib õpilastel tekkida küsimus, miks sellele intervjuule just neid valiti ja nii võivad nad endid hakata sildistatuks pidama. Seetõttu pidasin paremaks, et õpetajad ise lubavad oma tunnist kedagi, kes on nõus intervjuud

andma. Nii sattusid intervjuueeritavateks kõik poisid. Ühest küljest võib valimi koosnemist ainult poistest pidada antud töö piiranguks, kuid teisalt annab see võimaluse sügavamalt mõista just poiste arusaamisi.

Enne intervjuude tegemist tutvustasin õpilastele ennast ja oma uurimistöö eesmärki ning küsisin üle, kas nad on nõus intervjuus osalema. Kõik õpilased nõustusid ja andsid loa intervjuude salvestamiseks diktofonile. Teavitasin uuritavaid ka konfidentsiaalsuse ja anonüümsuse tagamisest.

2.2. Andmekogumismeetod

Andmekogumismeetodina kasutasin poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mille viisin läbi kolme põhikooli õpilasega. Intervjuud toimusid detsembris 2010. Eelnevalt õpilastelt luba küsinud, kasutasin intervjuude salvestamiseks diktofoni. Valmistasin ette teemakohased küsimused, kuid küsimuste järjekord ja sõnastus muutusid intervjuude käigus ning vajadusel küsisin õpilaste räägitust lähtudes ka uusi küsimusi. Intervjuudes kasutasin avatud küsimusi ja pakkusin võimalusi erinevate kogemuste kirjeldamiseks, et õpilased saaksid oma arusaamisi võimalikult vabalt väljendada. Intervjuude läbiviimine toimus sotsiaalpedagoogi kabinetis. Esialgu ei tundunud see hea variandina, sest võib õpilastele assotseeruda sotsiaalpedagoogi juures käimisega ning tekitada negatiivseid tundeid ja ebamugavust. Kuna tundide ajal ei olnud koolimajas muud kohta, kus intervjuusid teha, jäi see aga ainsaks võimaluseks. Siiski tundsid õpilased end minu üllatuseks vabalt ja jagasid hea meelega erinevaid kogemusi ja arvamusi. Lisaks tundsin muret, et kuna olen täiskasvanu, võivad õpilased tajuda mind võimupositsioonil olijana ning ei julge seetõttu avatult rääkida. Õnneks osutus hirm alusetuks, sest õpilased olid väga rääkimisaltid. Enda kui uurija puhul kogesin intervjuude läbiviimise ajal progressi - esimese intervjuu puhul andsin mõtlemisaega pisut vähem, sest püüdsin vältida piinlikuna tunduvaid pikemaid vaikusehetki. Pärast esimest intervjuud reflekteerisin ja analüüsisin oma tegevust ja järgmistele intervjuudele minnes andsin õpilastele mõtlemiseks rohkem aega neid tagant kiirustamata.

2.3. Andmeanalüüs

Intervjuude läbiviimisele järgnes nende transkribeerimine. Analüüsisin intervjuusid kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Kvalitatiivselt uurides on analüüsi

põhiline eesmärk jõuda uuritavate subjektide arusaamade mõistmiseni. See, mida intervjueritav otse välja ütleb, ei pruugi omada kõige suuremat tähendust. Oluline on süüvida tekstis olevatesse sõnumitesse, jõuda “kogu teksti taha” (Gaskell, 2006: 53). Andmete analüüs algas sellest, et lugesin transkribeeritud tekste korduvalt läbi ning seejärel hakkasin tekstist koode tuletama. Kasutasin avatud kodeerimist, mille eesmärk on väljendada andmeid ja ilminguid mõistetena (Laherand, 2008: 121). Selleks jagasin andmed esmalt lõikudeks ning leidsin tekstist tähendusüksuseid (üksikuid sõnu ja sõnaühendeid), millele lisasin märksõnad ehk koodid. Tekstide paremaks mõistmiseks tegin enda jaoks pidevalt ka märkmeid esiletulnud seoste, küsimuste ja ideede kohta. Lisatud selgitused ja täiendused aitasid luua koodidest avarama ja mitmekülgsema arusaamise, mis oli analüüsi kirjutamisel suureks abiks. Lugesin intervjuutekste korduvalt. Iga lugemise käigus ilmsid uued märksõnad ja mõtted ning samas täiendasin juba leitud koode. Nii liikusin tekstide mõistmises järjest sügavamale. Kodeerimise etapis oli abiks ka koostöögrupp, kus ühise tekstide lugemise käigus tuli esile uusi märksõnu ning võisin õpilaste jagatud mõtteid ja kogemusi veel mitmekülsemalt mõista.

Järgmise sammuna grupeerisin saadud koodid ja moodustasin neist kategooriad, mis tähendab, et jaotasin tekstilõigud koos märksõnadega esmaste ilmnenuid kategooriate alla. Mida enam võrdlesin saadud koode ja püüdsin neid kategooriatesse paigutada, seda selgemalt nägin, kui tihedalt erinevad kategooriad omavahel seotud on. Nii paigutasin tekkinud kategooriaid ja nende alla kuuluvaid koode võrreldes mõned kodeeritud tekstilõigud ümber teise kategooriasse. Analüüsi käigus hakkasin ilmnenuid kategooriaid nägema ühe suure terviku osadena.

Tsitaadid tekstidest olen märkinud kursiiviga. Tsitaatides kasutan järgmisi sümboleid:

/.../ – tsitaadi lühendamiseks välja jäetud tekstilõik

(...) – pikem paus

[tekst] – autori selgitus/täpsustus

3. Analüüs ja tulemused

Õpilaste tõlgendustest selgub, et sildistamist märgatakse nende poolt selgesti. Õpilastele meenus pingutatusteta palju erinevaid lugusid, kus nad õpetajatepoolset sildistamist kogenuid on. Intervjuudest tuli välja, et sildistamist märgatakse enamasti

õpetaja suhtumises, kuid vahel ka õpetajapoolsete otseste nimetuste või märkustena: “*ei ole tore kui sa väljendad oma lollust*”, “*kui keegi hoiab oma suu kinni, siis võib jätta kellegile siukse mulje, et äkki ta on tark isegi*”, “*idiodid*”, “*aju kokku kuivand*” [õpilase kohta].

Põhikooli õpilaste tõlgenduste kohaselt on sildistamine õpilaste eristamine näo järgi, mille puhul õpetaja otsustab sageli varasemale kogemusele toetudes, süvenemata konkreetsele situatsioonile. Õpetajatepoolne sildistamine on õpilaste jaoks harjumuspärane ning seda esineb nende sõnul peaaegu igas tunnis.

Õpilased kirjeldasid olukordi, milles õpetajad sildistamisega demonstreerivad oma suhtumist neisse. Intervjuude analüüsimisel selgus, et õpilased tajuvad õpetajate suhtumises ebavõrdsust – ühtedesse õpilastesse suhtutakse ühtmoodi, teistesse teistmoodi.

Sildistamine on õpilaste jaoks koolieluga kaasas käiv nähtus, mida mäletatakse juba esimesest klassist ja mida peetakse loomulikuks, sest nii on see kogu aeg olnud. Lisaks toodi kogemusi lasteaiastki: *Lasteaias mind sai piisavalt sildistada*. Esimesse klassi minnes kuulevad õpilased koolikaaslastelt õpetajate kohta legende: *mm, see oli siis kui ma koolin tulin, siis oligi nii et kuulsid kohe et mingi hästi karm õpetaja oli lõõnud kedagi ja /.../ mingi muusikaõpetaja vist, kõik räägivad et ta on hästi karm ja nagu tema mingi ee paneb hästi palju ühtesid ja nagu et mõni õpilane meeldib ja teine ei meeldi ja*. Õpilaste jaoks on oluline märkida, et mõned õpetajad suhtuvad õpilastesse ebavõrdselt – mõnda soositakse, teiste vastu ollakse karm. See, et õpilased taolisi lugusid uutele kaaslastele jagavad, viitab, et ebavõrdne suhtumine ei jäta neid ükskõikseks ning nad peavad tähtsaks ka kaaslaste selle eest hoiatada. Samas selgub eelnevalt toodud näite põhjal, et sildistamine toimib ka vastassuunas – õpilasedki sildistavad õpetajaid ning õpetajate ja õpilaste suhtumine on vastastikune.

Järgnevalt esitan uurimistulemuste analüüsi peatükkidena suuremate teemakategooriate põhjal, mis intervjuude korduval lugemisel ilmnisid. Kuidas sildid mõjutavad õpetaja suhtumist igapäevastes koolisituatsioonides, käsitlen järgnevas peatükis.

3.1. Kuidas mõjutavad sildid õpetaja suhtumist?

Intervjuudest selgus, et õpilased eristavad õpetajate suhtumises kolme tüüpi: positiivset, negatiivset ja hinnanguvaba suhtumist. Õpilased tajuvad niisugust suhtumist

ebavõrdsena, sest mõnedesse suhtutakse soosivalt, teistesse jällegi tõrjuvalt või ükskõikselt. Õpilaste kirjeldatud juhtumite põhjal jäi mulje, et õpetaja valib mitteteadlikult või teadlikult, kuidas ta kellessegi suhtub ning selle suhtumise taga peegeldub omakorda õpilasele pandud silt.

Õpilaste tõlgenduste kohaselt sõltub õpetaja suhtumisest see, kelle kodutööd kontrollitakse; kes on õpetaja arvates süüdi, kui keegi tunnis korda rikub ja õpetaja tegelikult “süüdlast” ei näinud; kellele ja kuidas õpetaja vastab, kui õpilased tunnis küsimusi esitavad.

3.1.1. Sildist sõltub, kelle kodutööd kontrollitakse.

Õpilaste tõlgenduste kohaselt sõltub õpetaja suhtumisest see, kelle kodutööd ta kontrollib. “Tublide” õpilaste kodutööde kontrollimise peale õpetaja aega ei kuluta: *no näiteks matemaatika õpetaja teeb nii, et, vaatab et ah et sa oled tubli õpilane et ma ei vaata kodutööd, sul on niikuinii tehtud; ta [õpetaja] juba teab, et mulle võib positiivse hinde panna.* Nii võib juhtuda, et kuna õpetajal on ühtede õpilastega kogemused, et neil on alati kodutöö tehtud, ei hakka ta nende töid kontrollima ja kulutab aega pigem nende õpilaste kontrollimiseks, kes seda õpetaja arvates rohkem vajavad. Õpilased aga tajuvad seda ebavõrdse suhtumisena ning peavad seda sildistamiseks – kui õpetaja mõne õpilase kodutööde tegemises varasemate kogemuste põhjal veendunud on, kannab õpilane selle õpetaja silmis positiivset silti. Neid, keda õpetaja rohkem kontrollib, kannavad õpilaste arvates aga negatiivset silti. Ehkki õpilased tõlgendavad seda halvaks panuna, võib õpetaja käitumise taga olla hoopiski soov aidata, mida rakendatakse ellu kontrollimise näol. Sellest kõneleb ka järgnev juhtum: *no näiteks mm meil klassis üks poiss ta sai vist ee füüsikas sai ühe päevaga sai kaks ühte ja siis järgmised tunnid on koguaeg õpetaja talt no näiteks töövihikut kontrollinud või vihikut vaadand või nii.* Õpilase jaoks peegeldavad niisugused olukorrad õpetaja negatiivset suhtumist – õpetaja tahab õpilast “vahele võtta”. Õpetaja seisukohast vaadatuna võib talle näida, et kuna õpilane sai kaks ühte, siis ilmselt ei olnud ta õppinud. Selleks, et tema hinnete seis võiks paraneda ja ta ainst aru saaks, kontrollib õpetaja teda järjepidevalt, veendumaks, et õpilane veel rohkem õppimata ei jäta ja aines maha ei jää.

See, kuidas õpetaja tunnis käitub ja erinevatele olukordadele reageerib, võib õpilastele jätta ebaausa ja ülekohtuse mulje, nagu õpetajal oleks tema vastu isiklikult negatiivne suhtumine: */.../ me pidime tegema arvamust ja siis ma tegin internetis. Ja*

õpetaja luges ainult arvustust. Seal oli nagu mis oli filmist arvatud onju, see oli alguses kirjas. Ja siis lõpus oli minu arvamuskirje, et mis mina sellest arvan. Õpetaja lõppu ei lugend ja siis rebis puruks selle. Õpilane peab puruksrebimise põhjuseks seda, et õpetaja lihtsalt suhtub temasse negatiivselt ja otsustab õpilase üle juba enne töö lõpuni lugemist. Nii kannab õpilane õpetaja arvates negatiivset silti. Seda, et õpilane põhjendab kodutöö ebaõnnestumist pigem õpetaja negatiivse suhtumisega, võib seostada ka atribuutsiooniteooriaga. Atribuutsioonide abil püüavad inimesed säilitada positiivset minapilti, millest tingituna kaldutakse oma positiivseid saavutusi omistama endast lähtuvatele asjaoludele nagu võimed ja töökus, ebaõnnestumisi aga mõjutamatutele ja kontrollimatutele asjaoludele (Krull, 2000: 411). Kuna õpetaja negatiivne suhtumine on väline asjaolu, mis ei tule õpilasest endast, seletab õpilane minapildi ja oma seniste kujutluste säilitamiseks kodutööga ebaõnnestumist välise teguriga – õpetaja suhtumisega. Õpetaja seisukohast vaadatuna võis aga tema seda tööd lugedes tunda pettumust – ta on vaeva näinud ja püüdnud õpilastele selgeks teha, kuidas arvamuskirje kirjutatakse ning siis saab ta töö, kus tegemist pole õpilase enda kirjutatuga, vaid internetist kopeerituga. Kodutööd lõpuni lugemata suunab ta pettumusest tekkinud negatiivse energia töö puruksrebimisele. Ühelt poolt on mõistetav nii õpilase kui õpetaja suhtumine, samas ei ole õpilase töö puruks rebimine õigustatud. Teisalt tekib küsimus, kas õpetaja reaktsioon sõltus ka õpilasest ja temale pandud sildist. Õpilane peab õpetaja käitumise põhjuseks seda, et ta on negatiivse sildi kandja, seetõttu oleks võinud positiivse sildiga õpilane hoopis teistsuguse reaktsiooni osaliseks saada. Seesuguste väärtimõistmiste tulemusena on koolitunnis rohkem pingeid ja see muudab õpilase-õpetaja vahelised suhted keerulisemaks ning vähem usaldusväärseks.

3.1.2. Sildist sõltub, kes on süüdi.

Õpilaste kirjelduste kohaselt juhtub tunnis korrarikkumise puhul see, et õpetaja ei süvene, kes korda rikkus, vaid süüdistab selles kindlat õpilast: *No näiteks ütleme X õpetaja tunnis geograafias.. ee näiteks.. ta vist vaatab et, kes võiks teha näiteks keegi on terve tunni ei tee mitte midagi ja siis et keegi midagi kolistab ja siis on kohe keegi süüdi. Et ise ei tea aga...* Õpilase arvates on niisugusel juhul tegemist õpetajapoolse negatiivse suhtumisega õpilasse – ta peab süüdlaseks seda, kes tema silmis negatiivset silti kannab. Sildi põhjuseks ei pruugi aga olla lihtsalt negatiivne suhtumine ilma mingisuguse põhjuseta, vaid õpetaja seisukohast vaadatuna võib ta otsustada selle põhjal, kes

varasemalt korda kõige enam on rikkunud. Selle asemel, et kulutada aega süüdlase väljaselgitamisele, on tal lihtsam varasema kogemuse põhjal tõenäoliselt süüdi olevale õpilasele märkus teha ja tunniga edasi minna. Õpilaste jaoks on see aga ebaõiglane, sest see, et ta mõned korrad kolistanud või muud taolist teinud on, ei tähenda, et ta kogu aeg tunnirahu või –korda rikuks.

Mõnikord võivad õpilased taoliste varasema põhjal tehtud otsuste tõttu asjatult karistadagi saada: */.../ kaks pinki minu selja taga võttis üks poiss teiselt poisilt õõ pastaka ära, viskas kuhugile ettepoole. No ma ei tea, kuhu see kukkus. Ja siis tuli see poiss, kellel pastakas ära võeti tuli minu juurde minuga mölisema, et anna tagasi. Ma ütlesin, et mul ei olnud ja siis õpetaja saatis mind ukse taha. Lihtsalt.* See, mida õpilased tõlgendavad sildistamise ja ebaõiglase suhtumisena, toimib õpetaja jaoks kui toimetulekustrateegia – varasematele kogemustele tuginedes ei pea ta korrarikumiste puhul kulutama aega süüdlaste selgitamisele, vaid määrab kohe karistuse ja läheb tunniga edasi.

3.1.3. Sildist sõltub, kellele ja kuidas õpetaja vastab.

Õpilaste jagatud kogemustest selgus, et õpetaja suhtumine õpilastesse määrab ka selle, kes tohib tunnis küsimusi esitada ja kellele õpetaja vastab: *iga kord kui ma vene keeles käe püsti tõusen, tõstan, siis hakkab kohe õpetaja mölisema, et jälle mul on mingi loll küsimus. Isegi kui ma ei küsi midagi loll, siis ikkagi. Kui ma täidaks selle... no näiteks küsin, et mis ma pean harjutuses tegema, siis hakkab kohe minuga mölisema. Minuti pärast küsib keegi teine, siis ta vastab.* Õpilase arvamuse kohaselt ei vasta õpetaja tema küsimustele, kui õpetaja suhtumine on negatiivne – õpetaja silmis kannab ta negatiivse tähendusega silti. Neile, kellesse õpetaja suhtub positiivselt, vastab ta aga halvaks panuta. Õpetaja käitumise taga võib olla erinevaid põhjusi. Ühest küljest võib põhjuseks olla, et ta ei vasta õpilasele seetõttu, et õpilane rikub tema tunnis pidevalt korda ja õpetaja vastab õpilasele mitteteadlikult või teadlikult samaga – kui õpilane ei tee koostööd, siis õpetaja seda ka ei tee. Samas võib selle taga olla püüd õpilast distsiplineerida, andes märku, et tunnis kaasa töötajatesse suhtub õpetaja poolehoiduga ja püüab õpilast kaasa töötama motiveerida. Lisaks võib tegemist olla Pygmalioni efektist lähtuva ootustest tuleneva käitumisega, kus õpetaja toetab neid, kelle suhtes tal on kõrged ootused ning nende küsimustele vastab ta hea meelega. Õpilasele, kelle suhtes ootused on madalamad, jätab ta aga vastamata. Välistatud ei ole ka negatiivse

esmamulje domineerimine. Ka Tauber (1998) toob välja, et esimene mulje jääb sageli kestvaks muljeks ning seetõttu võib halb esmamulje saada määravaks õpetaja edasises suhtumises õpilasse.

Kui mõne õpetaja puhul mõjutab suhtumine seda, kes tohib küsida ja kellele õpetaja vastab, siis teise õpetaja puhul määrab suhtumine selle, mil viisil õpilasele vastatakse: *.../ ta vastab kuidagi imelikult /.../ mitte otseselt, nagu keerutamine /.../ kui ma küsin midagi, lähen tema juurde siis õõ ta vaatab vihase näoga ja siis kuidagi keerutab seal*. Õpilane tajub sildistamisena ka õpetaja näoilmeid ja viisi, kuidas ta kõneleb – õpilane adub selle taga peituvat suhtumist. Õpilane toob intervjuus välja ka, et arusaadavalt ja sõbralikult vastab õpetaja neile, kellel on viied: *.../ ainult neile kellel on õõ viied, nendel on nagu peaaegu sõber*. Õpetaja käitumisest peegeldub poolehoid viieliste ehk “tublide” õpilaste poole. See võib samuti olla tingitud sellest, et õpetajal on meeldivam teha koostööd nendega, kes tema suhteski koostöövalmid on ja nii suhtub ta teistesse õpilastesse halvaksapanuga, millest õpetaja ise teadlik ei pruugi olla. Lisaks võib suhtumise erinevus olla tingitud õpetaja ootustest õpilastele. Neisse, kelle suhtes on õpetajal kõrgemad ootused, suhtub ta soosivamalt ning see mõjutab ka ootustest tulenevat käitumist – ootustele vastavaid õpilasi toetatakse ja neisse suhtutakse sõbralikult, teised saavad pigem negatiivse ja tõrjuva suhtumise osaliseks, mis aga mõjutab ka nende õpilaste õppetulemusi.

Mitmete õpilaste kirjeldatud juhtumite põhjal tuli esile õpetajate suhtumise ja ainealase edukuse ning hinnete vaheline tugev seos. Hinded mõjutavad oluliselt seda, kuidas õpetaja õpilastesse suhtub, mistõttu võib juhtuda, et ka hinded toimivad nagu sildid.

3.2. Õpetaja suhtumise ja ainealaste teadmiste vaheline seos

Õpilaste tõlgenduste kohaselt on hinded ning õppeainest arusaamine seotud õpetaja suhtumisega. Paremate hinnete ja arusaamise korral kaldub õpetajate suhtumine olema positiivsem. Samas on hinnete panemisel oluline see, kuidas õpilane end tunnis ülal peab. Hinnete ja käitumise mõju ei toimi aga õpetaja suhtumises alati ühtviisi. Järgnevalt käsitlen seda, kuidas õpilaste arvates mõjutavad hinded ja tunnis käitumine õpetaja suhtumist ning kui oluline on õpetaja-õpilase suhtes õppeainest arusaamine.

3.2.1. Hinded.

Intervjuudest selgus, et õpetaja suhtumine ja hinded on vastastikku seotud. Õpilaste kirjeldatud juhtumitest tuli esile, et ühest küljest määrab õpetaja suhtumine, missuguseid hindeid ta õpilasele paneb. Teisest küljest kujuneb õpetajal hinnete põhjal õpilasest mingi arvamus, mis mõjutab ka tema suhtumist.

See, missuguseid hindeid õpilane saab ja kuidas õpetaja temasse suhtub, võib sõltuda sellest, kuidas õpilane tunnis käitub: *Mul on ka üks õpetaja, ma ei saa aru miks, aga... lihtsalt. Kogu aeg saan häid hindeid niisama. A ma ei räägi selles tunnis lihtsalt eriti.* Õpilase tõlgenduse kohaselt saab ta õpetajalt häid hindeid, nagu poleks ta neid otseselt välja teeninudki ja head hinded tulevad pigem selle eest, et ta tunnis korda ei riku. Samas on ka mõistetav, et kui õpilane tundi ei sega, suhtub õpetaja temasse positiivselt – nii saab õpilane “hea” sildi ja see mõjutab ka hindeid, mida õpetaja talle paneb. Sama toimib ka vastupidiselt – kui õpilane on õpetajale silma jäänud kui tunnikorra rikkuja, võib see anda tõuke hoopis negatiivse suhtumise tekkimisele ja rangemale hindamisele. Õpetaja suhtumine õpilasse võib sõltuda õpilasele seatud ootustest, mis seostub taas Pygmalioni efektiga. Nii kaldub õpetaja toetama ja positiivselt suhtuma pigem neisse, kelle suhtes tal on kõrgemad ootused: */.../ kõik viied on tal. Ta meeldib õpetajatele ja siis õpetajad ütlevad, et oled tubli ja saad aru ja.* Ootustele mittevastavate õpilaste suhtes võib domineerida negatiivne suhtumine, mis võib õpetaja puhul selliselt täiesti tahtmatult toimida. Õpetajapoolne ootustele vastav käitumine kinnitab aga õpilasele pandud silti veel tugevamalt ning süveneb vahe “heade” ja “halbade” õpilaste vahel.

Hinded mõjutavad õpetaja ja õpilaste vahelist igapäevast suhtlemist. Suhtlemine nendega, kellesse õpetaja suhtub positiivselt, võib märgatavalt erineda suhtlemisest nendega, kellesse õpetaja suhtub negatiivselt. Õpilaste sõnul suhtuvad õpetajad “tublidesse” õpilastesse leebemalt: */.../ ta on nagu leebem natuke nagu. /.../ ta nagu ei karju nii palju nende peale ja /.../ need kes hästi õpivad saavad näiteks töö viie ja siis ei pea koduseid töösid tegema ja.* Nii võib juhtuda, et positiivse suhtumise osaks saanud õpilased on teatud mõttes privilegieritud seisuses – lisaks sellele, et õpetaja nende peale ei karju ja on oma suhtumiselt leebem, ei pea nad ka koduseid ülesandeid tegema. Selle taga võib peituda õpetaja strateegia õpilaste motiveerimiseks – kui õpilased õpivad hästi ja saavad töö viie, siis ei pea nad koduseid ülesandeid lahendama. Õpilased, kes privileegist ilma jäävad, tõlgendavad seda aga ebavõrdse suhtumisena. Selle asemel et toetada ka kehvemate tulemustega õpilaste õppimisprotsessi, käitub õpetaja

vastupidiselt – nende vastu on õpetaja rangem ja see võib õpilaste motivatsiooni hoopis pärssida. Toetuse suunab õpetaja “tublide” õpilaste arendamiseks, mis õpetaja käitumise ja suhtumise näol kinnitab jällegi veelgi tugevamalt “heade” ja “halbade” õpilaste silti.

Lisaks sellele, et hinded määravad õpetaja suhtumise õpilasse, võivad hinded määrata ka õpilase käitumise ja hoolsuse hinde: */.../ Näiteks ma ütlengi seda, et kui on head hinded, siis pannakse hea käitumine ja hoolsus ka. Keemias... mulle üldse keemia õpetaja ei meeldi ja siis ma eriti ei viitsind tunnis midagi teha ja lärmasin seal ja... ja siis, ma ei tea hinded tulid viied ja siis sain käitumise ja hoolsuse ka viie. Kuna õpilasel on hinded viied, siis mõjutab see ka käitumise ja hoolsuse hinnet positiivses suunas. Sellisel juhul on hindel suurem kaal õpilase tegelikust käitumisest ning nii otsustatakse hinnete põhjal ka muu üle. Leuhin aga märgib, et hoolsuse ja käitumise hinne ei tohiks peegelduda ega lahustuda teadmiste eest saadavas hinded (Leuhin, 1996: 52). Nii tekib küsimus, mille põhjal koolis käitumise ja hoolsuse hinne pannakse ja mida see tegelikult kajastab.*

Intervjuudest selgus, et õpilaste jaoks väljendub õpetaja ja õpilase vaheline suhe sageli hinnetes – head hinded peegeldavad õpetaja positiivset suhtumist ning kui hinded on head, siis on ka õpetajaga läbisaamine hea: */.../ mul on väga hea suhe ingliskeele õpetajaga /.../ eelmise õpetajaga mul olid halvad hinded kuigi ma oskan ingliskeelt klassis päris hästi, siis selle õpetajaga on mul õõ neljad viied põhiliselt, suurem osa viied. Õpilane oskab inglise keelt hästi ning õpetaja hindab teda adekvaatselt – hinded kajastavad õpilase reaalseid teadmisi ja oskusi. See peegeldab õpilase jaoks ka head suhet. Kui õpetaja hindab ebaõiglaselt, st hinded on kehvemad kui õpilase teadmised tema arvates tegelikult väärt on, siis järelikult suhtub õpetaja õpilasse halvasti ja nii ei ole ka nendevaheline suhe hea. Kui õpetajal on õpilase suhtes kinnistunud eelarvamuslik suhtumine, ei suuda seda muuta ka õpilase hinded, sest sildi mõju saab määravaks. Selle põhjuseks võib olla kinnistunud esmamulje. Niisugustel juhtudel on õpilasel end raske kaitsta. Üheks võimalikuks väljapääsuks sildist vabaneda on uus õpetaja, kes suhtub õpilasse “puhta lehena”. Eelarvamusvaba suhtumine ei mõjuta ainult hindeid, vaid ka seda, kuidas õpilane end tunnis tunneb: */.../ ma saan paremini aru ja õõ natukene vabamalt saan hingata.**

Õpetaja erineva suhtumise ja õpilaste eelistamise tõttu esineb ebaõiglast hindamist, kus silti mõjutab seda, missuguse hinde õpilane saab. Villemsoni (2008) uurimuses selgus õpilaste tõlgendustest, et enamasti on hinded need, mille alusel õpilasi eelistatakse. Õpilaste arvates võib ebaõiglane hindamine tulla inertsist – õpetaja hindab

harjumusest heade õpilaste töid hästi ja halvemini õppivate õpilaste töid kehvemini, ilma töösse eriliselt süvenemata. Samas võib hindamine sõltuda õpilastele seatud ootustest. Tublidesse õpilastesse suhtutakse toetavalt ja neid hinnatakse leebemalt. Ootustele mittevastavate õpilaste suhtes ollakse aga rangem. Mõnikord võib aga õpilastele tunduva ebavõrdse suhtumise taga peituda õpetaja strateegia õpilaste õppima motiveerimiseks. Siiski on hindamine alati subjektiivne kas või ainuüksi sellepärast, et hinde panijaks on õpetaja oma kogemuste, tunnete, suhtumise, eelarvamuse ja muljetega (Leuhin, 1996:52). Kirjeldatud juhtumid illustreerivad, et hinded ja käitumine toimivad õpetaja suhtumise mõjutajatena väga erinevalt. Ühe õpetaja puhul võivad positiivsed hinded varjutada õpilase tundisegavat käitumist, kui teise õpetaja puhul on hinnete panekul oluliseks just see, kuidas õpilane end tunnis ülal peab. Mõnikord võib aga juhtuda, et õpilane peab end tunnis hästi ülal ning töötab kaasa, kuid õpetajal on tema suhtes kinnistunud eelarvamus, mille tõttu hindab ta õpilast mitteadekvaatselt. Lisaks on õpilaste jagatud kogemustest näha, et hinded ja käitumine toimivad koolis sümbolilise vägivallana – hinnete ja käitumise põhjal eristatakse ühed õpilased teistest ning nii erineb ka õpetaja suhtumine nendesse õpilastesse. Strömpl (2007:42) toob välja, et toimetulek õppekava täitmisega on mõõdupuuks, mille alusel õpilast koolis hinnatakse. Hinnete abil paigutab õpetaja õpilased teatud astmetele koolisisises suhtluses, mistõttu on lastele oluline pigem saadud hinne, mitte niivõrd teadmine, mis selle taga on. Kui õpetaja hindab “näo järgi”, mille puhul meelepärane laps saab viie, kuigi konkreetne töö ei ole seda väärt, aga “tundi segav” laps saab kahe, olenemata konkreetse töö sisust, hindab ta tegelikult mitte laste õppetulemusi, vaid liigitab lapsi enda ootustest lähtuvalt. Samas toob Strömpl (*ibid*) välja, et liigitamistegevus ei ole õpetaja vaba valik, sest tema enda töö edukust hinnatakse samalaadsel eristaval-järjestaval põhimõttel. Ka koolid võistlevad omavahel eduka kooli maine nimel ja koolegi liigitatakse vastavalt õppekava täitmise edukusele.

3.2.2. Õppeainest arusaamine.

Intervjuudes tuli mitmete kirjeldatud olukordade põhjal esile, et õpetajatepoolne sildistamine on seotud ka sellega, kuidas õpilane ainekust aru saab. Õpilaste tõlgendustest selgus, et kui õpilane õpetaja selgitustest aru ei saa, võib ta mingi nimetuse või alandava kommentaari osaliseks saada: */.../ siis kui nagu õpetaja seletab hästi palju kordi siis me ei saa aru, keegi ei saa aru ja siis näiteks mu pinginaaber sai märkuse, et sa oled nagu*

hålvik. Juhtumi kirjeldusest selgub, et rohkem kui vaid üks õpilane ei saa aru (*/.../ siis me ei saa aru, keegi ei saa aru /.../*), kuid õpetaja ei kommenteerigi õpilast, vaid ainult üht. Ühest küljest võib selle põhjuseks olla see, et õpetaja pöörab tähelepanu õpilasele, kellele ta juba eelnevalt negatiivse tähendusega sildi on pannud. Teisest küljest võib selle taga peituda püüd end kaitsta – et vältida silmitsi seismist mõttega, et probleem võib olla hoopis õpetaja enda õpetamismetoodikas- või efektiivuses, on tal kergem õpilasi sildistada. Nii on justkui õpilased süüdi selles, et nad aru ei saa: */.../ ma ei tea ta see suhtumine matemaatika õpetajal on imelik, kui ta hästi palju kordi seletab ja siis ei saa aru ja siis ta suhtubki nii et sa oled nagu loll.* Intervjuudest selgus, et nii on õpilastele saanud üsna harjumuspäraseks, kui õpetaja neid tunnis pärast mitmekordset seletamist tobuks või jobuks nimetab.

Ühest kirjeldatud juhtumist tuli välja ka see, et mida paremini õpilane ainest aru saab, seda paremini suhtub temasse ka õpetaja: *matemaatika õpetajaga mul olid vahepeal õõ halvad suhted temaga ma ei saanud üldse temast aru ja siis nüüd on juba palju parem. Ma saan asjadest aru paremini ja ta seletab rohkem.* Kui õpilane saab paremini aru, seletab ka õpetaja rohkem ning õpilane tõlgendab seda suhete paranemisena, sest õpetaja on valmis koostööd tegema. Õpetaja puhul on aga näha, et mida enam vastab õpilane tema ootustele seoses ainealaste teadmistega, seda positiivsemalt ta temasse suhtub. Kui õpetaja näeb, et õpilane püüab aru saada ja koostööd teha, vastab tema samaga. Varem suhtus õpetaja õpilase sõnul ükskõikselt ja teistmoodi kui tema klassikaaslastesse. Lisaks ei soostunud õpetaja talle alati vastama: */.../ kõikidele küsimustele ei vastatud ja mhmhmhmh vihase pilguga vaatas. Ilmselt see oli sellepärast et ma olin kaks aastat uus.* Õpilane toob õpetaja ebavõrdse suhtumise põhjusena välja selle, et ta oli uus õpilane. Nii võis õpetajal olla õpilasest negatiivne esmamulje, mille domineerimine lõppes alles pärast õpilase kaheaastast pingutust ainest paremini aru saada ja koostöövalmidust näidata. Et esmamulje efekt on väga püsiv ja otsustab palju ka õpetaja hilisema suhtumise üle, on esile tulnud ka teistes peatükkides.

3.3. Õpetajate vahelised erinevused sildistamisel

Õpilaste tõlgenduste kohaselt ei taju nad sildistamist kõikide õpetajate puhul. Mõne õpilase puhul tajutakse seda vaid üksikute, teiste õpilaste puhul enamike õpetajate puhul. Kindlasti sõltub õpilaste arvamus ka sellest, kuivõrd kogevad nad ise sildistamist ja kui teravalt nad sildistamisest tulenevat ebavõrdset suhtumist märkavad.

Õpilaste arvates kohtlevad mõned õpetajad õpilasi võrdselt, teised jällegi ühtesid soosivalt: *mõni õpetaja noh kohtleb kõiki võrdselt ja teine näiteks meeldib mõni rohkem et kuulab ja et teeb*. Poolehoiuga suhtuvad õpetajad neisse, kes käituvad tunnis paremini ja/või on ainealaselt edukamad. Õpilastesse, kelle tulemused või käitumine ei vasta õpetaja ootustele, suhtutakse negatiivselt või ükskõiksest. Nii selgus intervjuudest, et mitmete õpetajate käitumisest ja suhtumisest peegeldub see, et eelistatakse õpilasi, kes tundides kaasa töötavad – neisse suhtumine erineb õpilastest, kes korralikult kaasa ei tööta. Õpetaja seisukohast on see ka mõistetav – inimestena on meil lihtsam ja meeldivam suhelda nendega, kes meiega koostööd teevad. Tahtmatult võib see aga kaasa tuua nähtavalt erineva suhtumise neisse, kes meie ootustele ei vasta. Nii võib juhtuda, et õpetaja suhtub vähem koostööalimasesse ükskõiksemalt või negatiivsemalt. Õpilased, kes aktiivse kaasatöötamisega õpetaja poolehoidu ei ole võitnud, tajuvad õpetajapoolset suhtumist ebavõrdsena ja peavad seda sildistamiseks.

Õpetajad võivad üksteisest erineda ka selle poolest, et mõne puhul tajutakse sildistamist enamasti suhtumise kaudu, kui teine õpetaja ütleb otse välja, mida ta arvab: *ta ütleb kohe välja, näkku*. Lisaks tõid õpilased välja, et on õpetajaid, kes ütlevad pahasti ainult asja eest, st kui õpilased on tunnis midagi korda saatnud, kuid õpetaja üldine suhtumine on neutraalne.

Põhjuseks, miks mõned õpetajad sildistavad ja mõned mitte, toodi, et inimesed on erinevad. See, kas õpetaja sildistab või ei sildista, sõltub õpilaste arvates õpetaja isiksusest. Õpetaja seisukohast näib jällegi loomulik mõelda, et see sõltub klassist ja õpilastest – kuidas õpilased tunnis käituvad ja kaasa teevad, mõjutab õpetaja suhtumist neisse. Samas ei pruugi sildistamine õpetajatele tähendada sama, mis õpilastele, seda enam, et õpetaja võib sildistada mitteteadlikult. Sarv (2006: 22) toob välja, et laps ja täiskasvanu tajuvad ebaõiglust erinevalt, mistõttu võib õpetaja jaoks õiglane märkus olla õpilase jaoks luusselõikav ebaõiglus, mõnitus ja kius. See, mida õpilane tõlgendab sildistamisena, võib õpetaja jaoks olla asjakohane märkus. Õpetajapoolsete märkuste tõlgendamist mõjutab viis, kuidas õpetaja neid märkusi teeb. Mõne õpetaja puhul tajutakse märkusi teravamalt, teise puhul leebemalt.

Õpetajad, kes õpilaste arvates sildistavad, tunduvad neile üsna ühesugused. Õpilaste arvates ei saa väita, et mõni õpetaja oleks ainult negatiivse suhtumisega või vastupidi. Kui õpetajad neid sildistavad, teevad nad seda nii positiivsete kui negatiivsete siltide näol (nii tunnustamise kui “mahategemise” näol). Mõned õpetajad erinevad aga selle poolest, et nad sildistavad õpilaste sõnul leebemalt või karmimalt: *.../osad*

õpetajad teevad niimoodi lahkelt ja siis teised ütlevad õõ teised on karmid ja teevad (...) *õõh halvasti.* Ühest küljest võib seda mõista nii, et ühe õpetaja puhul paistab ülekaalukalt silma halbade märkide külgepanemine või üleüldse domineeriv negatiivne suhtumine, kuid teise õpetaja puhul jälle pigem positiivne suhtumine ja tunnustavate siltide kasutamine, mis jätab õpetajast lahkema mulje. Teisest küljest võib õpilane selle lahkuse all mõelda ka ainult sõnalist tunnustamist – kiitmist, sest intervjuude käigus tuli esile see, et kiitmine jätab õpilaste arvates positiivse märgi ning seda tõlgendatakse samuti sildistamisena. (vt ptk 3.5. “Suhtumine sildistamisse”)

Oluline õpetajatevaheline erinevus, mis intervjuudest ilmnes, oli nais- ja meesõpetajate erinevus sildistamisel: */.../ ma mõtlen nii et naisõpetajatele meeldivad tüdrukud rohkem.* Intervjueeritud poistele paistab, et naisõpetajad eelistavad tüdrukuid ja kalduvad seetõttu poisse rohkem sildistama. Õpilaste arvates sildistab enamus naisõpetajatest, kuid meesõpetajate puhul seda ei tajuta: */.../ Tegelikult noo meesõpetajatega nii ei ole. Neil ei ole lemmikuid.* Samas võib olla, et ehkki poisid meesõpetajate puhul ebavõrdset suhtumist või sildistamist ei koge, võivad seda tajuda hoopis tüdrukud.

Põldoja (2002) läbiviidud küsitlusest selgus, et kuna üldhariduskoolide õpetajaskonna moodustavad valdavalt naised, võib see olla põhjuseks, miks tüdrukuid koolides poistest enam mõistetakse ja miks naisõpetajad tüdrukuid eelistama kalduvad. Uuringud (*ibid*) on näidanud, et poistest on head suhted õpetajatega vaid 10%-l, rahuldavad 32%-l, halvad 32%-l, üldse ei suhtle 26% poistest. Tütarlastest on head suhted 29%-l, rahuldavad 57%-l, halvad 7%-l, üldse ei suhtle 7%.

Poistesse ja tüdrukutesse erinevat suhtumist tuli ette mitmetes intervjuudes kirjeldatud juhtumites, millest annan ülevaate järgnevas peatükis.

3.4. Poistesse ja tüdrukutesse erinev suhtumine

Kuna intervjueeritavateks sattusid poisid, toodi emotsionaalselt ja veendunult kõneledes välja poistesse ebaõiglane suhtumine ning seda just naisõpetajate poolt. Poiste arvates suhtuvad õpetajad neisse rangemalt ning sildistavad neid rohkem kui tüdrukuid.

Intervjueeritud poiste tõlgendustest selgus, et tüdrukutele pannakse samaväärse töö eest parem hinne kui poistele: */.../ pani kolme, aga ma olen nii kindel, et üksõik mis tüdruk oleks kirjutanud selle sama töö oleks nelja saanud.* Sageli, kuid mitte alati,

segavad tundi rohkem poisid, mistõttu on mõistetav ka õpetaja poolehoid tüdrukute suhtes, mis ei pruugi olla teadvustatud. Poiste rangemat hindamist võib õpetaja mitteteadlikult või teadlikult kasutada distsiplineerimisvahendina või karistusena kohatu käitumise eest.

Õpetaja kohtleb poisse tüdrukutest erinevalt ka tunnis antavate ülesannete osas: *./.../ õpetaja paneb ainult poisse lugema. ./.../ talle meeldivad tüdrukud ja ta ei taha neid kiusata.* Poisid tajuvad naiseõpetajate eelistust tüdrukute suhtes ning tõlgendavad ebavõrdset suhtumist kiusamisena, millest õpetaja tahab tüdrukuid säästa. Kuna poisid kalduvad tundides sageli tüdrukutest rohkem korda rikkuma, võib see olla õpetaja strateegia poiste distsiplineerimiseks – kui nad loevad, siis on nad tegevusega hõivatud ja ei saa tunnikorda rikkuda. Samas tuleb keeletundides sageli ette, et tüdrukud loevad poistest soravamalt ja ilmekamalt. Poiste lugema panemise taga võib olla püüd neid paremini lugema “treenida”. Kuna tüdrukud peavad vähem lugema, tajuvad aga poisid ebavõrdsust.

Õpilaste arvates käitub õpetaja ka tunnikorra rikkumise osas poiste suhtes rangemalt: *./.../ õpetaja ütles tüdrukutele, et tüdrukud olge tasa, aga meile pani kohe märkuse kui midagi rääkisime.* Õpilaste arvates on selle põhjuseks see, et õpetaja eelistab tüdrukuid ja suhtub seetõttu poistesse negatiivselt, neid sildistades ja karmimalt koheldes. Õpetaja vaatepunktist võib selle taga olla kõrgendatud valmisolek just poiste tunnikorra rikkumistele reageerida, sest poisid kalduvad olema need, kes kergemini “üle käte” lähevad. Õpetajate valmidusest poiste suhtes rangemalt reageerida kõneleb ka järgnev juhtum: *./.../ matemaatika tunnis niimoodi et mingi õpetaja ütleb et tüdrukud istuge maha ja poisid peavad umbes viis minutit veel seisma, aga see on vist sellepärast et me räägime kogu aeg.* Selles näites toob õpilane ka ise välja, et õpetaja taolise suhtumise põhjuseks võib olla see, et poisid räägivad rohkem, mistõttu püüab õpetaja neid enam distsiplineerida. Eelnenud juhtumi näitel võib õpetaja meetodiks olla poiste rahustamine kohe tunni alguses, et nad tajuksid õpetaja distsiplineerivat rangust ja püsiksid tunni kulgedes vagusi. Veidenbergi (2010) uurimistöös tuli õpetajate poolt antud intervjuudes esile, et poiste puhul eeldatakse rohkem pingeid ja madalamaid tulemusi kui tüdrukutelt. Ümarlaual õpetajatele, lapsevanematele ja õpilastele olid kõik osapooled nõus, et poisid tahavad tundides rohkem tähelepanu, aktiivseid tegevusi ja omavahelist suhtlemist (Külaots 2009). Seega on õpetajate poolt üsna loomulik suhtuda poistesse valvsamalt ja reageerida mitteoodatud käitumisele rangemalt.

3.5. Suhtumine sildistamisse

Sildistamisse suhtumisel domineeris õpilaste seas arvamus, et sildistamine on koolielus vältimatu. Suhtumine sildistamisse sõltub õpilaste arvates sellest, kuidas õpetaja sildistab. Ehkki õpetajatepoolne ebavõrdne suhtumine õpilastele ei meeldi, pidasid nad positiivseid silte pigem heaks. Negatiivse tähendusega siltide kasutamine on nende jaoks aga häiriv.

Intervjuudest selgus, et sildistamine on õpilaste jaoks harjumuspärane: *see on täitsa normaalne; no koguaeg olnud ju, on ka ju; /.../ mina olen sellega juba harjund.* Kuna õpilased mäletavad sildistamist juba esimesest klassist, on see nende kooliajaga alati kaasas käinud ja juskui kuulubki koolielu juurde. Ühtlasi on sildistamine nende jaoks ka paratamatu – see lihtsalt on ja õpilasena selle vastu midagi teha ei saa: *no muidugi häirib, aga mis ma teha saan selles suhtes.* Kui mõnikord on õpilased ebavõrdsest või negatiivsest suhtumisest rääkinud klassijuhatajatunnis, siis ei saada ka sealt abi, sest väidetavalt ei tee klassijuhataja selle peale midagi.

Sildistamisse suhtumisel tuli esile ka ükskõiksust: *Mind eriti ei huvita see. No oleks tore kui ta niimoodi ei mõliseks nii palju aga...* Samas paistab selle ükskõiksuse taga püüd sildistamisest kui koolielus paratamatust nähtusest üle olla, et vältida haiget saamist, sest selle vastu midagi ette võtta ka ei saa.

Sildistamisse suhtumise uurimisel tuli esile ka see, et õpilased eristavad positiivset ja negatiivset sildistamist. Positiivse all peavad õpilased silmas tunnustamist ja kiitmist, aga ka õpetaja lemmikuks olemist. Kui õpetaja tunnustab või on tajuda temapoolset positiivset suhtumist, meeldib see õpilastele: *No siis on hea; Kui ta kiidab siis see ei häiri, et kui teed ilusti töö ära siis kiidab.* Lisaks sellele, et õpilased tõlgendavad kiitmist õpetajapoolse positiivse suhtumisena, suurendab sõnaline kiitmine ka sisemist motivatsiooni (Krull, 2000: 404).

Mitmetest intervjuudest tuli esile, et õpilasi kiidetakse nende arvates üsna harva: *väga tihti ei kiideta, aga kiidetakse küll jah; /.../ meil õpetajad kiidavad küll, kuid see on harva.* Sama on ka õpetajapoolse naeratamisega: */.../ ma ei tea kas ta on varem naeratand õpilastele, siis igatahes ta naeratas.* Tominga (2009) tööst, kus uuriti õpetajate tõlgendusi koolikohustuse eiramise ennetamisest, selgus, et õpetajate endi arvates esineb samuti kiitmist vähe. Krips (2006: 42) toob välja, et kiitmine ja hästi ütlemine õpetaja poolt on üks olulisemaid nende toimimisviiside hulgas, mis näitab õpilasele õpetaja positiivset suhtumist ning hoolivust. See, et õpetajad kiidavad õpilasi

harva, on välja tulnud teisteski uurimustes: Luik (2005) märkis oma uurimuse tulemustes, et küsitletud 525-st õpilasest vastas vaid 2%, et õpetaja kiidab neid alati, 14%, et sageli ning 5% õpilastest polnud kunagi õpetajalt kiita saanud, 31% küsitletutest leidis, et teda kiidetakse harva. Kripsi uurimuses (2007) sai väide „Õpetaja kiidab mind” õpilastelt kõige madalamakeskmise hinnangu. Küll aga on neidki õpetajaid, kes teadlikult kasutavad kiitmist ja hästi ütlemist, et näidata õpilasele hoolivust (Krips 2005). Vähese kiitmise põhjusena toodi õpilaste poolt näiteks see, et *poisid rik õõ rikuvad kõik ära*. Nii on intervjueeritavate tõlgenduste kohaselt kiitus, mis kajastab positiivset suhtumist, ja laitus, mis kajastab negatiivset suhtumist, sageli midagi niisugust, mille õpilased ühel või teisel viisil ise välja teenivad. Kiitmist nimetasid õpilased ka kõige harjumuspärasemaks. Kuna aga intervjuudes tuli esile, et kiitmist esineb üsna harva, peavad õpilased selle harjumuspärasuse all ilmselt silmas seda, et kiitmine on nende jaoks kõige aktsepteeritavam.

Kui küsisin õpilastelt, mis on nende jaoks kõige ebameeldivamad sildistamisega seonduvad olukorrad, tõid nad välja füüsilise karistamisega seotud situatsioonid: */.../ siis kui õpetaja pani meid rippudes kõhulihaseid treenima ja palli peal kätekõverdusi tegema. /.../ ma olen kuulnud mingi õpetaja löi mingit poissi joonlauaga, joonlaud läks puruks*. Nimetatud olukordi kirjeldasid õpilased kui kõige hullemaid juhtumeid, kus õpetaja suhtumine on nii äärmuslik, et ta kasutab isegi füüsilisi meetmeid.

Õpilastele ei meeldi, kui õpetaja suhtumine on ebavõrdne – mõnedesse õpilastesse suhtutakse poolehoiuga kui lemmikutesse ja teistesse ükskõikselt või negatiivselt: *Minu arust peaks nagu kõiki nagu võrdselt nagu vaatama, mitte nii et sa oled jobu ja sa ei ole, sa oled lahe ja nii edasi. Kõiki võrdselt nagu*. Negatiivne sildistamine tekitab õpilastes meelehärmi, millesse suhtumise kirjeldamisel kasutatakse ka emotsionaalse alatooniga väljendeid, näiteks *mõlisema* (õpetaja kohta). Ebaõiglane suhtumine võib aga õpetajate poolt tulla tahtmatult, sest üsna loomulik on hoida nende poole, kes vastavad meie ootustele ja näitavad üles koostöövalmidust. Eisenschmidt toob välja, et õpetaja kaldub suhtlema rohkem nendega, kes on õppimises edukad – ta kiidab tunduvalt enam edukaid õpilasi kui edutuid ja vale vastuse puhul kritiseerib õpiraskustega õpilasi palju karmimalt (Eisenschmidt, 2001: 27). Õpilased aga tunnetavad teravalt õpetaja subjektiivset käitumist – õpetajal on õpilasi üle kolmekümne, õpilasele on õpetaja ainuke.

Erinevalt teistest õpilastest, tõi üks õpilane välja selle, et tema arvates on sildistamine kasvatuslikul eesmärgil positiivne: *kui seda [sildistamist] rakendatakse igal*

pool siis õõ oleksid kasvaksid lastest välja head inimesed mitte sellised nagu tänapäeval on. Õpilase jutust peegeldub, et keegi, näiteks vanemad, on talle rääkinud, missugused lapsed varem olid, sest muidu ei oskaks ta neid tänapäeva lastega võrrelda. Õpilane on selle vaateviisi omaks võtnud ning toetab seda, et õpetajad sildistavad, kuid ta toob välja ka, et alati ei kanna sildistamine kasvatusmeetodina oma eesmärki, sest õpilased ei saa aru, miks õpetaja negatiivselt suhtub: *!...! aga need kelle peale õpetaja vihastab need ei saa aru et nad ise tegid selle et õpetaja vihastab nende peale. Nii nagu koer külale nii küla koerale.* Samas toob ta välja nende suhete vastastikkuse ning õigustab seda, et kui õpilased käituvad halvasti, siis teeb seda ka õpetaja. Siiski külvab see klassis veel rohkem pingeid, sest kui mõlemad pooled – õpetaja ja õpilased – püüavad teisele alati samaga vastata, jääb see üheks surnud ringiks, kus pidevalt üksteisele kahju tehakse. Kui keegi saab õpetaja vihastamise ja negatiivse suhtumise peale haiget või solvub, on see õpilase arvates selle õpilase süü, kes õpetaja vihaseks ajas. Teisest küljest on õpetaja seisukohalt oluline mõista, et õpilane ei pruugi oma käitumisega teadlikult õpetajat endast välja ajada ning õpilane võib-olla ei mõistagi, mida ta valesti tegi. Seetõttu on oluline, et õpetaja mõtestaks enda jaoks lahti, kuidas ta millelegi reageerib, et vältida vääriti mõistmist ja üleliigseid pingeid. Gordon (2008: 107) toob välja, et pideva negatiivse hinnangute andmise tulemusena hakkavadki õpilased end halvaks ja väärtusetuks pidama. Seepärast on õpetajal õpilase minapildi mõjutana eriti oluline läbi mõelda, mil viisil ta õpilastesse suhtub.

3.6. Sildistamisele reageerimine

Õpilaste tõlgenduste kohaselt esineb sildistamisele vahetu reageerimise puhul vastuhakkamist, naermist, aga ka nutmist. Ka Kuusmaa sõnul on üsna loomulik, et õpilased sildistamiskatsetele vastu hakkavad. Selle tagajärjeks on lugupidamatu käitumine, vaenulik suhtumine nii õpetajasse kui kooli (Kuusmaa, 2004: 34). On üsna ilmne, et õpetajapoolne negatiivne kriitika kutsub esile kriitikaga vastamise. Õpetajad, kes kõige enam negatiivseid hinnanguid jagavad, on sageli need, kes kurdavad kõige rohkem selle üle, et õpilased neid ei austa (Gordon, 2008: 106). See toob esile õpetaja ja õpilase suhte vastastikkuse ning selle, et õpilase ebakohase käitumise puhul peaks õpetaja analüüsima ka enda tegevust, sest õpilase reageerimine ei saa olla ühepoolne – oma käitumise ja suhtumisega vastab ta õpetaja suhtumisele.

See, kuidas sildistamisele reageeritakse, sõltub sellest, missuguse suhtumisega või mil viisil õpetaja sildistab: *Kui hästi sildistab, siis on rõõmsad ja kui halvasti sildistab siis ei ole rõõmsad, siis on kurvad*. Hästi sildistamise all peavad õpilased silmas tunnustamist, mis kutsub esile positiivse reaktsiooni. Halvasti sildistamise ehk hinnangute, nimetuste ja ebavõrdse suhtumise puhul esineb kurvastamist, aga ka vastuhakkamist.

Õpilased tõid välja, et kui õpetaja neid verbaalselt sildistab või nad tajuvad õpetaja suhtumises ebavõrdsust, ajab see neid närvi, mis omakorda ajendab õpilasi õpetajale vastu hakkama: *hakkavad vastu; hakkavad vastu ütleva*. Vastuhakkamise näol püüavad õpilased end kaitsta: *no hakkavad rääkima, et mina ei teinud ja õpetaja on järjekindel; ütlen, et kohtukulud maksavad palju*, kuid õpilaste kirjelduste kohaselt ei lase õpetaja end sellest segada ja läheb tavaliselt lihtsalt vastuhakkamist ignoreerides tunniteemaga edasi. Ühest küljest tundub see ka loomulik, sest kui õpetaja hakkaks omakorda vastu, muutuks olukord veelgi pingelisemaks ja tund kalduks eesmärgist kõrvale. Vastuhakkamine sõltub ka õpetajast – mõnele õpetajale ei hakata otseselt vastu, vaid kirutakse selja taga:

Õpilane: *Nad hakkavad tema kallal õiendama vaikselt. Et mida ta õiendab mida meie temale tegime.*

Mina: *Aga õpetaja kuuleb ka seda vä?*

Õpilane: *Harva. Nad riietumisruumis õiendavad.*

Kui õpetaja sildistab õpilast mingi nimega, esineb intervjuueeritavate sõnul sellele reageerimisel naermist, mõnikord ka kurvastamist ja nutmist: */.../ tavaliselt naerdakse; /.../ lihtsalt naeris natuke, rohkem ei teinud midagi; /.../ mõnikord on neil nagu kurb meel; mm ja noh meil ükskord nagu kui õpetaja vist õõ vene keele tunnis kui üks klassiõde sai kahe ja siis õpetaja ütles et sa ei oska üldse mitte midagi, siis ta hakkas nutma*. Õpilase reaktsioon sõltub sellest, kuivõrd on ta sellise sildistamisega (nimede saamisega) harjunud: *oleneb õpilase puhul näiteks Z-l on mingi tunni jooksul öeldakse kakskend korda halvasti ja siis tal on jumala ükskõik ja kui kellelegi teisele öeldakse ühe korra halvasti siis on, nad on terve ülejäänud päeva nukrad, ei räägi eriti*. Kui õpilane saab pidevalt õpetaja käest silte, paistab ta sellega harjunud olevat, ta ei näita välja, et see talle südamesse oleks läinud. Õpilased, kes ise harva niisuguseid silte saavad, näivad seda rohkem südamesse võtvat. Intervjuudest selgus ka see, et vähem on sildistamisega harjunud just viielised õpilased. Kehvemate hinnetega õpilased on intervjuueeritavate arvates sildistamisega harjunud: *Aga see kellele öeldakse siis ta ei ole*

eriti nukker, aga no mõni õpilane on kah, kellel on kõik viied ja neljad ja kui midagi halvasti öeldakse siis on nukker.

Samuti sõltub sildistamisele reageerimine sellest, kuidas õpilased õpetajapoolset nimede andmist tõlgendavad – huumorina või solvamisena. Kindlasti on see ka sellest, mil viisil õpetaja ise seda nime annab, kas lõbusalt või tõsiselt. Näiteks kirjeldati juhtumeid, kus pärast mitmekordset seletamist nimetab õpetaja õpilasi mitteamusaamise korral tobuks või jobuks, kuid tavaliselt järgneb sellele üleklassiline naer. Samas võib naermise taga olla hoopis püüd sildistamisest üle olla – näidata, et see ei läinud õpilasele korda, kuigi seesmiselt võib ta tunda midagi muud. Ehkki sildistamisele reageerimise puhul võib olla esmaseks reaktsiooniks naermine, külvab see klassis pingeid: *Vaikus ja siis tuleb naer. Siis on jälle pingeline vaikus.*

Õpilaste tõlgendustest tuleb esile õpetaja-õpilase suhte vastastikusus, üksteisele vastandumine. Ometi ei ole see vastastikusus suhte võrdsete vahel. Õpetaja, kes on kõrgemal võimupositsioonil, ootab õpilaselt allumist. Kuurme toob välja, kuidas saavutuste akumulatsiooni eesmärgiks seadmise tagajärjel eeldab õpilase roll kuulekust, õpetaja roll võimukasutust (Kuurme, 1995: 63-64). Mõnikord õpilased alluvad, teinekord hakkavad vastu. Kui õpilane tõlgendab õpetaja sõnu või tegu enda vastu käivana, saab hoogu vastastikune võitlus, kus kumbki kaitseb oma seisukohta ega vaata olukorrale suhtluspartneri vaatepunktist. M. Bahtin (1987) oma kõnežanride teoorias, mida Jaan Valsiner (vt Juurak 2008) on nimetanud opositsioonilise dialoogi teooriaks, toob välja suhte opositsioonilisuse. Bahtinile toetudes on dialoog alati opositsiooniline, kuid erinevatel positsioonidel olles on võimalik suhelda ka võrdsete partneritena. Võrdsed partnerid on samuti opositsioonilises asendis, kuid nad suudavad kasutada empaatiat ja lisaks oma vaatepunktile näha ka partneri silme läbi, tema asendist. Seega on võrdsete partnerite puhul tõlgendamisvõimalusi rohkem kui üks ja kogupilt terviklikum ning avaram. Just teineteise mõistmisest näib vajaka jäävat ka õpetajate ja õpilaste vahelistes suhetes. Et niisugune olukord võiks koolis muutuda, peab eelkõige muutuma ka suhtumine partnerisse. Ilma mõistmise ja koostööta jääb suhtesse püsima lõhe, sest partneri seisukohta ja tõlgendusi teadmata tegutsetakse oma äranägemise järgi.

3.7. Sildistamise mõju ja tagajärjed

Intervjuudest tuli esile, kuidas sildistamine mõjutab õpilase suhtumist õpetajasse ja nende omavahelist läbisaamist. Analüüsi käigus ilmnes, et teineteisesse suhtumine on vastastikune, st õpetajapoolne negatiivne suhtumine kutsub õpilastes esile vastumeelsust, kui aga õpetaja kasutab positiivse tähendusega silte, mõjub see õpilaste arvates suhetele hästi.

Õpetaja, kes pidevalt negatiivselt sildistab, ei meeldi õpilastele: *ei meeldi see õpetaja just väga*. Sildistamine paneb õpilast tunnis ebamugavalt tundma ja nii ei taha ta minna tundi, kus õpetaja sageli sildistab: */.../ näiteks vene keele õpetaja iga päev möliseb, siis ma ei viitsi sinna, ma ei taha eriti minna tundi*. Teisalt toodi välja ka, et tundi on tavaline minna. Ilmselt sõltub see ka sellest, kas õpilane ise on see, kes pidevalt sildistatud saab, või on ta pigem kõrvaltvaataja rollis. Samas mängib rolli see, kas õpetaja sildistab positiivselt või negatiivselt: *mm kui ta nagu hästi sildistab siis on nagu sõbralikumad [suhted] ja kui halvasti sildistab siis ei ole nii sõbralikud*. Positiivse tähendusega sildid, mida õpilased tõlgendavad kiitmisena, mõjuvad õpilaste arvates suhetele hästi ja nii on tunnustava õpetaja tundi kergem minna. Negatiivse alatooniga sildid mõjuvad õpetaja ja õpilase vahelisele suhtele destruktiivselt.

Sildistamise otsese mõju õpilastele ja õpetajatele tõi välja üks intervjuueeritavatest järgneval viisil: *osadele õpilastele võib [sildistamine] tuua süütunde et nemad ajasid õpetaja närvi, teistele jällegi rahulduse et õõ jälle ajasid õpetaja närvi. Ja õpetajatele võib see lihtsalt õõ kurbuse tuua et nad ei saa enda tööga hakkama*. Mõned õpilased tunnevad süüd, kui tajuvad, et õpetaja nende tõttu vihastas. Teised õpilased tunnevad intervjuueeritava sõnul jällegi rahuldust, et nad õpetaja närvi said ajada. Õpilase intervjuust selgub, et mõlemal juhul on õpilased ise need, kes õpetajapoolset negatiivset suhtumist tahtlikult või tahtmatult esile kutsuvad. See, et õpilased õpetaja endast välja ajavad, võib aga õpetajas tekitada tunde, et ta ei saa oma tööga hakkama.

Nagu intervjuudest selgus, ajendab mõnel juhul sildistamine õpetajale vastuhakkamist ja nii tekib lumepalli efekt, kus üksteisele pidevalt halvasti öeldakse ja teisele poolele samaga vastatakse. Teisel juhul tekitab see õpilastes lihtsalt vastumeelsuse pidevalt negatiivse suhtumisega õpetaja tundi minna ning ka sildistav õpetaja muutub õpilaste jaoks vastumeelseks. See toob esile, et koostöö ja usalduse asemel valitsevad koolis hoopis teineteisele vastu töötavad suhted.

3.8. Miks õpetajad sildistavad?

Õpilaste tõlgendustest selgus, et ühest küljest teenivad õpilased ise ära viisi, kuidas õpetaja neisse suhtub. Teisest küljest on õpilaste sõnul sildistamine õpetaja abivahend efektiivse kasvatustöö korraldamiseks ning õpilaste motiveerimiseks.

Analüüsi käigus ilmnis, et õpilaste arvates sildistavad õpetajad neid selleks, et motiveerida õppima ning seda nii positiivse kui negatiivse sildistamise näol:

Õpilane: *mm ma ei tea et äkki kui kiidab kedagi siis nagu mõtleb et õõ see kes sai kiita mõtleb et, et teeb järgmine kord uuesti töö hästi siis saab jälle kiita ja, noh kui meeldib kiitmine näiteks, siis kiidab uuesti.*

Mina: *aga kui näiteks just vastupidi ta ütleb pahasti, mis selle taga võiks olla?*

Õpilane: *ää siis äkki mõtleb et teeb järgmine kord paremini et ei räägiks enam pahasti.*

Lisaks selgus intervjuueeritavate tõlgendustest, et mõnikord “teenivad” õpilased ise sildistamise ära, st nad on ise selles süüdi ning õpetaja vastab neile samaga: *Ma arvan sellepärast et õpilased õõ käituvad idiootlikult ja ajavad närvi; X ise ka nagu ässitab neid [õpetajaid] ülesse.* Lisaks negatiivsetele siltidele on õpilased arvamusel, et ka tunnustamine on see, mille õpilased ise välja teenivad, seda just näiteks kodu- või kontrolltööde positiivse sooritamise näol.

Ka peatükis 3.5. “Suhtumine sildistamisse” tuli välja, et ühe intervjuueeritud õpilase arvates on sildistamise taga õpetaja püüd õpilasi kasvatada. Küsimusele, miks õpetajad sildistavad, vastas õpilane järgmiselt:

Õpilane: *et õõ kasvatada, meid*

Mina: *kuidas?*

Õpilane: *sest õõ nemad õõ olid juba lapsena pidid tegema palju tööd ja kolmeteist aastasena õppisid hästi palju tööd tegema, aga tänapäeval kõik lapsed lihtsalt vedelevad (...) nagu diivanikartulid.*

Mina: *aga kuidas see sildistamine aitab?*

Õpilane: *nad on ranged ja nad õõ üritavad kasvatada hirmuga. Minu peal see eriti ei mõju.*

Õpilase tõlgendusest tuleb esile, et sildistamine tekitab osades õpilastes hirmu, mille läbi õpetaja püüab õpilasi distsiplineerida. Kuna õpilase arvates kasvasid õpetajad üles rangelt ja pidid juba varakult olema väga töökad ja distsiplineeritud, püüavad nad sildistamise abil tänapäeva lastest samuti töökad inimesed kasvatada. Samas toob

õpilane välja, et kõigi õpilaste puhul see ei mõju. Selle põhjuseks toob õpilane, et mõned õpilased *ongi sellised õõ khm vördjad. Nad muud ei teegi kui aint mm õiendavad, laamendavad ja karjuvad.* See, et sildistamine õpilastele kasvatuslikul eesmärgil ei mõju, on intervjueeritava arvates pigem õpilaste viga. Õpilase interpretatsioonist selgub, et ta õigustab õpetajaid ning on omaks võtnud ilmselt vanemate diskursuse, kuna ta võrdleb seda, missugused olid lapsed vanasti ja missugused on nad tänapäeval.

Nii selgub intervjuudest, et õpilaste arvates ei ole sildistamise taga alati pahatahtlikkus, vaid pigem soov kasvatada ja distsiplineerida ning õppima motiveerida. Siiski ei vii sildistamine nende eesmärkideni ja mõjub pigem vastupidiselt, tekitades veel enam pinget õpetaja ja õpilase vahelistes suhetes.

Interpretatsioon

Interpretatsioon väljendab minu nägemust õpilaste tõlgendustest. Interpretatsioon keskendub minu arusaamadele ja uurimisprotsessi jooksul tekkinud mõtetele. Kogu uurimisprotsessi vältel olin teadlik, et uurijana mõjutan oma uurimistööd. Oma uurimistöö raames ei püüa ma süüdistada õpetajaid, vaid mõista eeskätt õpilaste konstrueeritud reaalsust.

Vahetult pärast intervjuude tegemist tundus mulle, et õpilased rääkisid hoopis muust kui sildistamisest ja mul ei ole piisavalt sisukat materjali. Intervjuusid analüüsima hakates mõistsin, et olin seadnud endale ootused, mis piiravad õpilaste tõlgenduste mõistmist ja sügavuti nägemist. Sain aru, et õpilaste mõistmiseks tuleb lahti lasta oma seisukohtadest ja nendest lähtuvatest ootustest ning püüda räägitut mõista õpilaste vaatenurgast. Sellest hetkest alates püüdsin intervjuudele võimalikult avaralt läheneda, et mõista just õpilaste tõlgendusi, mitte otsida nende jutust seda, mis kinnitaks minu ootusi. Nii hakkas pärast intervjuude transkribeerimist ja tekstide korduvat lugemist esile tulema sildistamisega seotud olulisi aspekte, mida mina ei oleks osanud oodata. Seetõttu olen õpilastele väga tänulik, et nad andsid mulle sildistamisest ja õpetajate suhtumisest rääkides palju laiemat ja põhjalikumat arusaamist, kui ma oodata oleksin osanud.

Intervjuusid lugedes ja esimesi mõtteid kirja pannes olin õpilaste räägitust lähtudes õpetajate suhtes süüdistaval seisukohal. Esimene versioon analüüsist oli hinnanguline ja kaldusin õpilaste tõlgenduste põhjal tegema õpetajate käitumise kohta väga resolootseid järeldusi. Kui lugesime koostöögrupis minu esmast analüüsi, võisin tänu teistega arutamisele hakata õpilaste kirjeldusi palju avaramalt mõistma. Püüdsin õpilaste tõlgendustest lähtuvalt aru saada, miks ja kuidas õpilased üht või teist olukorda sildistamisena tajuvad, mitte seda, miks õpetajad neid sildistavad. Intervjuueerisin ma ju ikkagi õpilasi, mitte õpetajaid, ning pidin seda endale analüüsi jooksul mitmeid kordi meelde tuletama. Nii viisi saatis minu uurimistööd pidev progress, kus õppisin sammhaaval õpilasi sügavamalt ja avaramalt mõistma.

Minu jaoks oli üllatav, kui varakult ja kui paljudes olukordades õpilased sildistamist tajuvad. Õpilaste jaoks väljendub sildistamine õpetaja suhtumises, ebaõiglases käitumises, aga ka otsestes märkustes ja nimetustes. Nii on sildistamine nende jaoks palju laiemat tähendusega kui lihtsalt nimetuste saamine. Mõistsin ka seda,

et õpetajad ei pruugi sildistada pahatahtlikkusest – sildid toimivad sageli õpetajat abistava vahendina. Õpetajate ajalised ressursid tunnis on piiratud, sest tal on surve püsida ainekavaga ettenähtud piirides, seetõttu hoiab ta enamasti kinni ainealaste ülesannete täitmisest ja ei pööra nii palju tähelepanu usaldussuhte ja koostöö arendamisele. Õpilased tõlgendavad õpetaja strateegiaid aga sildistamisena, sest õpetaja suhtumine õpilastesse on erinev. Ebavõrdse suhtumisega kaasneb tahtmatult kahju koostööle ja usaldusele. Ehkki erinevad strateegiad on õpetaja efektiivseks tööks olulised, tuleb silmas pidada, et seeläbi kellelegi kahju ei tehtaks.

Õpilaste tõlgendustest tuli selgelt esile õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete vastastikusus. Kuna sotsiaalne reaalsus on konstrueeritud inimestevahelise suhtlemise tulemusena, on koolis ilmnunud olukordade ja nähtuste taga alati kaks poolt. Reaalsuse konstrueerimises osalevad nii õpetajad kui õpilased ning seetõttu vajavad mõistmist mõlemad pooled. Ehkki õpetajad on koolis sageli võimupositsioonil, ei takista see Bahtini opositsioonilise dialoogi teooriale tuginedes suhtlemist võrdsete partneritena. Intervjuudest tuli esile, et koolis jääb vajaka usalduslikust suhtlemisest, mis tekitab pingeid ja tekitab vastandumist. Andes üksteisele võimaluse rääkida, liigutakse sammu võrra lähemale usalduse ja koostöö tekkimisele. Õpilaste jaoks on sildistamine paratamatu nähtus ja nad ei saa selle vastu midagi ette võtta. Kuna õpetaja on koolistruktuuri võimuhierarhias kõrgemal positsioonil, on just temal oluline teha esimene samm selles suunas, et õpilase kui võrdse partneriga dialoogi astuda.

Üks olulisemaid asju, mida tulevase õpetajaametiga seoses õppisin, on eneserefleksiooni tähtsus. Minu teadmised õpilaste tõlgendustest aitavad mul oma tulevases töös vältida tahtmatult tekkida võivat ebavõrdset suhtumist ja sellega kaasnevaid tagasilööke, näiteks õpilaste enesehinnangu õõnestamist. Efektiivseks õpetajatööks on oluline oma tegevust analüüsida ja reflekteerida, sest teadlikkus toetab edaspidist tegutsemist. Seetõttu on oluline mõelda, kuidas ma õpetajana kellegagi suhtlen, kas minu kui õpetaja suhtumine pigem toetab või hoopis pärsib õpilaste motivatsiooni, kas ma soosin üht õpilast rohkem kui teist, missugused on minu ootused erinevatele õpilastele ja kuidas see mõjutab minu käitumist, kui õpilased ainekavast aru ei saa, siis võib-olla on vaja muuta hoopis õpetamismetoodikat vm. Oluline on olla aus eelkõige iseenda vastu, sest siis saan ma olla ehe ja siiras ka teiste suhtes.

Kokkuvõte

Käesolev magistritöö on kirjutatud teemal “Põhikooli õpilaste tõlgendused nende sildistamisest õpetajate poolt”. Uurimistöö eesmärgiks oli selgitada, kuidas tõlgendavad põhikooli õpilased nende sildistamist õpetajate poolt ja mil viisil seda igapäevaselt koolis tajutakse. Tegemist on kvalitatiivse uurimusega, kus mõõtevahendina on kasutatud poolstruktureeritud individuaalintervjuud. Uuritavateks oli kolm põhikooli õpilast, kes osalesid uurimuses vabatahtlikult. Antud magistritöö toetub sotsiaalkonstruksionistlikule teooriale, mille kohaselt on sotsiaalne reaalsus inimestevahelise suhtlemisprotsessi tulemus. Ka õpilased osalevad sotsiaalse reaalsuse kujundamisel, mistõttu on oluline anda neile võimalus oma reaalsuse tõlgenduste väljendamiseks. Intervjuude analüüsimisel selgus, et sildistamine on õpilaste jaoks paratamatu koolieluga kaasaskäiv nähtus, mille vastu õpilasena midagi teha ei saa. Sildistamist tajutakse läbi õpetaja suhtumise ning otseste nimetuste või märkustena. Õpetaja suhtumine mõjutab õpilaste arvates igapäevastes koolisituatsioonides seda, kelle kodutööd õpetaja kontrollib; kes on süüdi, kui tunni ajal keegi kolistab või korda rikub; kellele ja kuidas õpetaja vastab. Ebavõrdse suhtumise taga on õpilaste arvates neile pandud sildid, mille kaudu õpetaja demonstreerib teadlikult või mitteteadlikult oma suhtumist erinevatesse õpilastesse. Lisaks selgus, et õpilaste vaatepunktist on hinded ja õppeainest arusaamine seotud õpetajapoolse suhtumisega. Paremate hinnete ja ainekult arusaamise korral suhtub õpetaja positiivsemalt. Samas mõjutab õpetajat hinnete panekul ka õpilase käitumine tunnis. See, kas õpetajad sildistavad või mitte, sõltub õpilaste arvates palju õpetajast endast. Mõned õpetajad suhtuvad õpilastesse võrdsemalt ja hinnanguvabamalt, kui teised õpetajad soosivad jällegi mõnda õpilast rohkem, teist vähem. Oluline erinevus, mis välja toodi, rõhutab õpetajate sugu: nais- ja meesõpetajad. Õpilaste sõnul sildistavad naisõpetajad rohkem, meesõpetajad suhtuvad võrdsemalt ning neil ei ole lemmikuid. Et intervjuueeritavad olid kõik poisid, on tegemist poiste tõlgendusega ja nii tuli poistesse ja tüdrukutesse erinev suhtumine teravalt esile. Poiste arvates kalduvad naisõpetajad pigem tüdrukuid eelistama ning sildistavad poisse rohkem. Ebavõrdne suhtumine väljendub poiste jaoks ka tüdrukutest rangemas hindamises ja karistamises. Tüdrukute tõlgenduse uurimine annaks kindlasti terviklikuma pildi. Õpilased eristavad õpetajate puhul positiivset, negatiivset ja hinnanguvaba suhtumist. Positiivse suhtumise all peetakse silmas kiitmist, mis

õpilastele meeldib, kuid mida esineb nende sõnul koolis harva. Negatiivse suhtumise taga peitub märkuste tegemine ja üldisemalt negatiivne suhtumine. Sildistamisele vahetu reageerimise puhul nimetasid õpilased nii naermist, nutmist, kui vastuhakkamist. Reaktsioon sõltub sellest, kuidas õpetaja sildistab ning kuivõrd on õpilane sildistamisega harjunud. Sildistamise mõju suhetele on erinev. Kui õpetaja puhul domineerib negatiivne suhtumine, on õpilastel ebamugav tema tundi minna ja õpetaja-õpilase vaheline suhe on pingelisem. Kui õpetaja on oma suhtumiselt sõbralik ja tunnustab (mida õpilased peavad positiivseks sildistamiseks), mõjub see aga suhetele hästi. Põhjuseks, miks õpetajad sildistavad, peavad õpilased õpetaja püüdu distsiplineerida, karistada ja kasvatada, aga ka motiveerida. Nii ei pruugi sildistamise taga olla alati negatiivne suhtumine, vaid hoopis õpetaja strateegia kasvatustööga tegelemisel, mis mõjub aga sageli vastupidiselt eesmärgile.

Märksõnad: sotsiaalne konstruktsionism, sildistamine, õpilaste tõlgendused

Basic school students' interpretations of their labelling by teachers

The aim of this research was to investigate how basic school students interpret their labelling by teachers. This is a qualitative study where a semi-structured individual interview is used as a measuring instrument. The subjects of this research were three basic school students who participated voluntarily. The students who were interviewed were all boys. Girls interpretations would certainly give more consistent review. The study is based on social constructionism theory. The data is analysed by the qualitative content analysis method. Open coding is used to analyse the transcribed interviews and to derive the categories from the transcripts. The results of the analysis demonstrate that students distinguish labelling by teachers very clearly. Students' interpretations revealed that labelling is an ineluctable phenomenon that is natural in school life. Students perceive labelling through teacher's attitude as well as through names or direct comments. The way the teacher treats students in everyday situations at school affects whose homework the teacher checks, who is guilty when someone breaks the rules, and to whom and how the teacher responds when someone asks a question. Students presume that unequal attitude is found on the labels that teacher has given to the students. Teacher demonstrates consciously or unconsciously his or her attitude towards different students through labels. The analysis also revealed that student's grades and teacher's attitude are very closely related. Grades are in turn related to the student's behaviour, because the way student behaves in a classroom affects the way the teacher treats the student. Students pointed out that the better they are at the subject the better the teacher treats them. From the students' viewpoint, whether or not teachers label students depends on the teachers themselves. Some teachers treat students equally while other favour some students more, the others less. An important difference between teachers that was pointed out was the one between female and male teachers. According to the students, female teachers use labelling but male teachers treat students more equally, they do not have favourites. It was also found that female teachers tend to prefer girls over boys and so they label boys more than girls. It also came out that students distinguish positive, negative and evaluation free attitude among teachers. According to students' opinion positive attitude refers to praise which they like but which occurs rarely. Negative attitude refers to labelling, comments and overall

negative treatment. It is common to respond to labelling with laughter, crying and rebellion. The reaction depends on how the teacher labels and how accustomed is the student to labelling. Labelling has a different impact on relationships. When a negative attitude dominates in teachers treatment the relationship is tense. It affects relationships positively when a teacher is friendly and praises students (praise is considered as positive labelling for students). In the students' opinion the reason why teachers label is the effort to discipline, to punish, to educate, but also to motivate. So labelling is not always used on negative intentions. It is a teacher's strategy to cope with educating, which unfortunately often has an effect which is contrary to the goal.

Keywords: social constructionism, labelling, students' interpretations

Kasutatud kirjandus

- Bahtin, M. (1987). Kõnežanride probleem (Katkendeid). P. Torop (Koost), *Valitud töid* (lk 267-284). Tallinn: Eesti Raamat.
- Gaskell, G. (2000). Individual and Group Interviewing. In Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Eds.), *Qualitative Research with Text, Image, and Sound. A Practical Handbook* (pp. 38-56). London: Sage.
- Becker, H. (1966). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance* (2nd ed.). New York: Free Press.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality* (4th ed.). London: Penguin Books.
- Bolton, R. (2007). *Igapäevaoskused*. Puhja (Tartumaa): Väike Vanker 2.
- Bourdieu, P. (2003). *Praktilised põhjused. Teoteooriast*. Tallinn: Tänapäev.
- Brophy, J., Good, T. (1997). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Burr, V. (2005). *Social Constructionism* (2nd ed.). London, New York: Routledge.
- Eisenschmidt, E. (2001). Õpetaja käitumine tunnis. *Haridus*, 4, 27–29.
- Foucault, M. (1990). *The History of Sexuality, Volume I: An introduction*. New York: Vintage Books
- Gergen, K. J. (2009). *An Invitation to Social Construction* (2nd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Gordon, T. (2008). *Õpetajate kool: kuidas tunda ennast õpetajana paremini*. Tartu: Väike Vanker.
- Goffman, E. (1968). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Juurak, R. (2008). Lev Vögotski teooria täna (Peeter Tulviste, Jaan Valsiner). *Haridus*, 7-8, 3-6.
- Kadajane, T. (2001). *Koolisotsiaaltöö käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kidron, A. (1986). *Suhtlemispsühholoogia*. Tallinn: Valgus.

- Kriips, H. (2005). Kuidas õpetaja kirjeldab oma suhtlemisoskuste kui õpilaste arengut ja õppimist mõjutavate, eesmärgipäraste käitumisviiside kasutamist klassiruumis. Kraav, I., Kala, U., Pedastsaar, T. (Toim), *Haridus muutuste ja traditsioonide keerises* (lk 88-97). Tartu: Vali Press
- Kriips, H. (2006). Õpetaja hoolivust väljendavatest käitumisviisidest klassiruumis. Kraav, I., Mikser, R. (Toim), *Rahvuslik ja rahvusvaheline Eesti hariduses* (lk 38-45). Tartu: Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts.
- Kriips, H. (2007). Õpilaste hinnangutest õpetaja suhtlemisele. *Haridus*, 11-12, 53-57.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kuurme, T. (2006). Õpilaste käsitusi haridusest kogetud koolitegelikkuse taustsüsteemis. Kraav, I., Mikser, R. (Toim), *Rahvuslik ja rahvusvaheline Eesti hariduses* (lk 46-57). Tartu: Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts.
- Kuurme, T. (1995). *Õppija kogemus kui kooli humaniseerimise keskne probleem*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kuusmaa, M. (2004). Kus õpetaja eksib? *Haridus*, 6-7, 32-35.
- Külaots, K. (Toim). (2009). *Miks poistele koolis ei meeldi?* (kokkuvõtte ümarlauast). Pärnu Õppenõustamiskeskus. Külastatud 21. aprillil 2011 aadressil http://www.onk.ee/fileadmin/_temp_/KOKkuvote_poisid_koolis.pdf.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man*. New York: Appleton.
- Leino, M., Männiste, M. (1996). *Probleemne laps tavakoolis*. Tallinn: Haridusministeeriumi Metoodika- ja Koolituskeskuse trükikoda.
- Leino, M. (1998). Halb polegi nii halb, kui paistab. *Haridus*, 2, 29–34.
- Leino, M. (2003). Negatiivne dimensioon pedagoogikas. *Haridus*, 6, 13–16.
- Leuhin, I. (1996). Hindamine on alati subjektiivne. *Haridus*, 4, 50–53.
- Luik, P. (2005). Õpetaja poolne hindamine ja õpilase enesehindamise võimalused Eesti koolis. Kraav, I., Kala, U., Pedastsaar, T. (Toim), *Haridus muutuste ja traditsioonide keerises* (lk 59-67). Tartu: Vali Press.
- Põldoja, H.-E. (2002, 18. jaan). Miks koolikohustust ei täideta? *Õpetajate Leht*, nr 3.

Külastatud 21. märtsil 2011 aadressil

<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2002/18.01.02/peamearu/1.shtml>.

- Sarv, E.-S. (2006). Õpilase ja õpetaja suhe. *Haridus*, 5-6, 20-24.
- Strömpl, J. (2001). Sotsiaaltöö uurimisest: konstruktsionistlik lähenemine. *Sotsiaaltöö*, 1/2001, 15-18.
- Strömpl, J. (2006). Lapsed räägivad vägivallast. *Sotsiaaltöö*, 2006/2, 30-35.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K., Šahverdov-Žarkovski, B. (2007). Eesti teismeliste vägivallatõlgendused. Uuringuraport. *Sotsiaalministeeriumi toimetised, nr 3*. Tallinn: EV Sotsiaalministeerium.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). Thousand Oaks: Sage.
- Tauber, R. T. (1998). *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get! Eric Digest*. Retrieved April 24, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED426985>.
- Toming, H. (2009). *Õpetajate tõlgendused koolikohustuse eiramise ennetamisele*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Veidenberg, I. (2010). *Õpetajate tõlgendused suhetele õpilastega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Villemson, Kärt. (2008). *Õpilaste tõlgendused suhetele õpetajatega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.