

Üldhariduse olukorrast hariduse tulevikukujundajatele

Imbi Henno (RiTo 18), Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse loodusainete ja keskkonnakasvatuse peaspetsialist

Priit Reiska (RiTo 18), Tallinna Ülikooli loodusteaduste didaktika professor

Viive-Riina Ruus (RiTo 18), Tallinna Ülikooli emeriitprofessor

Artikkel annab ülevaate Eesti üldhariduskoolide õpilaste õpitulemustest rahvusvahelises võrdluses ja kirjeldab meie üldharidust varitsevaid ohte. Eesmärk on välja tuua asjaolud, mida tuleks hariduspoliitika kujundamisel arvesse võtta.

Selleks, et luua selget ettekujutust võimalikust ja soovitatavast tulevikuharidusest, tuleb kõigepealt selgeks teha, milline on praegune haridus, mille mõjul on ta niisuguseks kujunenud ning millised on vastuolud ja iseeneslikud muutumistungid. Alles seejärel võib hakata looma tulevikuvisioni ja kavandama liikumist soovitava variandi poole (Ruus 2000, 138).

Rahvusvahelised võrdlusuuringud TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*; <http://timss.bc.edu/>) ja PISA (*Program for International Student Assessment*; <http://www.pisa.oecd.org/>) on kõige autoriteetsemad globaalse ulatusega haridusuuringud. Neis osalevad riigid kasutavad saadud infot oma riigi hariduse seisu hindamiseks rahvusvahelises taustsüsteemis ja langetavad selle põhjal hariduspoliitilisi otsuseid. Näiteks pärast seda, kui PISA 2000 uuringust selgus, et Saksamaal olid õpitulemused allpool keskmist, vallandus seal üldrahvalik šokk ja hariduses tehti olulisi ümberkorraldusi. Seevastu PISA 2006 uuringu 13. koht tekitas ajakirja Der Spiegel andmeil riigis peomeeleolu.

Eesti lülitus nimetatud uuringuisse alles hiljaaegu. Meie kaheksanda klassi õpilased osalesid TIMSS 2003 ja 15-aastased PISA 2006 uuringutes. TIMSS-i uuringute küsimuste koostamise lähtealuseks on õppekavad ning õpilaste edukust mõõdetakse eeskätt matemaatikas ja loodusainetes. PISA uuringute üldeesmärk on hinnata 15-aastaste noorte eluks vajalikke põhioskusi – funktsionaalset lugemisoskust ning matemaatilist ja loodusteaduslikku kirjaoskust. Esimeses PISA uuringus 2000. aastal oli rõhuasetus funktsionaalsel kirjaoskusel, 2003. aastal matemaatilisel kirjaoskusel ning 2006. aastal loodusteaduste- ja tehnoloogiaalasel kirjaoskusel.

Eesti õpilaste õpitulemused rahvusvahelises võrdluses: TIMSS 2003

TIMSS 2003 uuringus osales Eestist 154 kooli 4040 kaheksanda klassi õpilast. 49 osavõtnud riigi seas saavutas Eesti loodusainetes viienda ja matemaatikas kaheksanda koha.

Loodusteaduslikes õppeainetes eraldivõetuna oli Eesti uuringus osalenud riikide hulgas geograafias esimene, keemias viies, bioloogias kuues ja füüsikas seitsmes.

Loodusteadustes ületasid peaaegu kõik Eesti õpilased – 99% – uuringuga seatud madalaima saavutustaseme künnise (parim tulemus riikide arvestuses!), kõrgtaseme 52% ja tipptaseme 13% õpilastest. Matemaatikas ületas madala taseme künnise 97% ning 39% küündis rahvusvahelisele kõrg- või tipptasemele. Tipptasemel õpilasi oli siiski kasinalt – matemaatikas 9% ja loodusteadustes 13%.

Poiste ja tütarlaste õpitulemused loodusteaduste üldskaalal ei erinenud. Vastupidi ootustele olid tüdrukud poistest statistiliselt palju edukamad füüsikas ja poisid bioloogias. Eesti haridusavalikkuses üldlevinud ettekujutus, et reaalselt on vene õppekeelega koolid eesti koolidest tugevamad, ei leidnud kinnitust, vene õppekeelega koolide õpilaste õpitulemused olid eesti koolidega võrreldes tagasihoidlikumad. Ilmnes, et tulemused on

seotud ka koolide asupaigaga: suuremate linnade koolid olid nii matemaatika kui ka kõigis loodusainete sisuvaldkondades märgatavalt tugevamad väikelinnade ja valdade koolidest.

Uuringuga koguti teavet ka õpingutega seotud hoiakute ja õpitingimuste kohta. Taustaküsimustikust selgus, et headest tulemustest hoolimata oli õppimine meie õpilaste jaoks rõõmutu ja sisemiselt vähemotiveeritud. Oma suhtumises nii matemaatika kui ka loodusainete õppimisse olid Eesti õpilased võrreldavate riikide seas viimaste hulgas. Õpilaste enesehinnang kõikus, tegelike tulemustega võrreldes oli see liiga madal matemaatikas, keemias ja füüsikas, ligikaudu riikide keskmisel tasemel maateaduses ja keskmisest kõrgem bioloogias. PISA uuringud on tuvastanud, et kõrge enesehinnanguga õpilaste õpitulemused on paremad kõigis riikides. Seda reeglipärasust arvestades peaksime jõudma selgusele, miks on Eesti õpilaste enesehinnang põhjendamatult madal ning leidma abinõusid selle tõstmiseks.

Lahendamist vajavad õpetajaskonna probleemid

Tõenäoliselt ei pea Eesti head tulemused vastu ajaproovile, kui ei suudeta lahendada õpetajaskonna probleeme. Kuigi meie loodusainete õpetajate haridustase ületab mõnevõrra rahvusvahelist keskmist, valitseb nende seas sooline ja vanuseline tasakaalustamatus. Eesti loodusainete õpetajaist oli naisi 79%, sellal kui teiste riikide keskmine oli 60%. Alla 29-aastasi loodusainete õpetajaid oli Eestis 11% (teistes riikides keskmiselt 20%), 30–39-aastasi 16% (mujal keskmiselt 30%) ning üle 50-aastasi koguni 38% (rahvusvaheline keskmine 22%). Olukorda pingestab õpetajate rahulolematuse: nad ei naudi oma tööd, ütlevad end mitte mõistvat kooliõppekava eesmärke ja pole rahul oma tulemustega õppekava täitmisel. Ka ei ole nad rahul õpilaste õpitulemustega, nende suhtumisega õppimisse ja kooli varasse, samuti vanemate osalusega koolielus. Loodusaineid õpetavate õpetajate hinnangute alusel paigutus Eesti osavõtnud riikide seas viimasele kohale, matemaatikaõpetajate hinnangute järgi olime kuue viimase hulgas. Koolidirektorite hinnang ühtib matemaatikaõpetajate omaga (Henno 2005, 20). TIMSS 2003 andmestik võimaldab väita, et nimetatud ainete õpetajate õpetamisstiil on paljuski aegunud. Teaduslikku lähenemist loodusnähtustele ja uurimuslikku õpet, mis peaks olema loodusteaduste õpetamises valdav ja mida eeldab kehtiv õppekava, rakendavad meie õpetajad harvemini kui teiste uuringuga hõlmatud riikide õpetajad (Henno, Reiska 2007). Õpetajad on väga kinni õpikus ning eriti füüsika- ja keemiaõpetajad koormavad õpilasi kodutöödega, kuigi, nagu näitas uuringu andmestik, see õpitulemusi ei paranda. Positiivse arengu suhtes paraku väga lootusrikas olla ei saa, sest andmed näitavad, et Eesti õpetaja eelistab ainekoolitust ja osaleb suhteliselt harva õpetamisega seotud kursustel. Heas mõttes väärib esiletõstmist siiski asjaolu, et Eesti õpetajad väitsid end seostavat õpetatavat igapäevaeluga palju sagedamini kui teiste riikide õpetajad keskmiselt.

Uuring peaks andma impulsi ka meie põhikooli eksamiülesannete kvaliteedi parandamiseks. Nimelt näitas 2000.–2006. aasta Eesti põhikooli bioloogia lõpueksamite analüüs, et analüüsioskusele orienteeritud eksamiküsimuste osakaal on meil olnud märgatavalt väiksem kui võrdlusuuringus TIMSS 2003 (Nurk 2007). Oletatavasti just TIMSS 2003 pakutud võimalus demonstreerida oma analüüsioskust lubas valimisse sattunud poistel seekord näidata tüdrukutest paremaid õpitulemusi.

PISA 2006: fookuses õpilaste loodusteaduslik kirjaoskus

PISA 2006 uuringus osalesid 57 riigi õpilased vanuses 15 aastat kolm kuud kuni 16 aastat kaks kuud. Eestist oli valimis 4865 õpilast – 2386 tüdrukut ja 2479 poissi. Vene õppekeelega koolis õppis neist 24,3%.

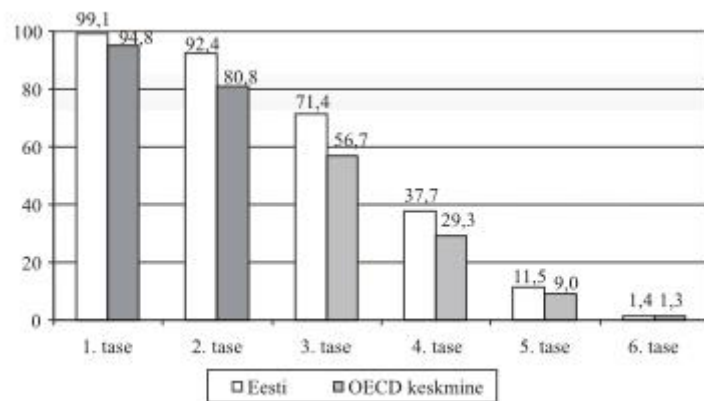
PISA 2006 keskendus õpilaste loodusteaduslike teadmiste ja oskuste mõõtmisele.

Uuringusse oli lisatud ülesandeid, mis kontrollisid funktsionaalset lugemisoskust ja matemaatilist kirjaoskust.

Loodusteadustes paigutus Eesti keskmiste punktide alusel viiendale kohale Soome, Hongkongi (Hiina), Kanada ja Taiwani (Hiina) järel. Võrreldes teadmistega loodusteaduste sisuvaldkondades, olid meie õpilased nõrgemad loodusteaduslike probleemide äratundmises ja teadusliku tõendusmaterjali kasutamises.

Lisaks keskmistele näitajatele riigiti võimaldas PISA 2006 saada informatsiooni ka selle kohta, kuidas jaotuvad riikide õpilaste õpitulemused saavutustasemeti. Ülesannete raskusastmete alusel eristati kuut saavutustaset. Eesti tulemused on esitatud joonisel 1.

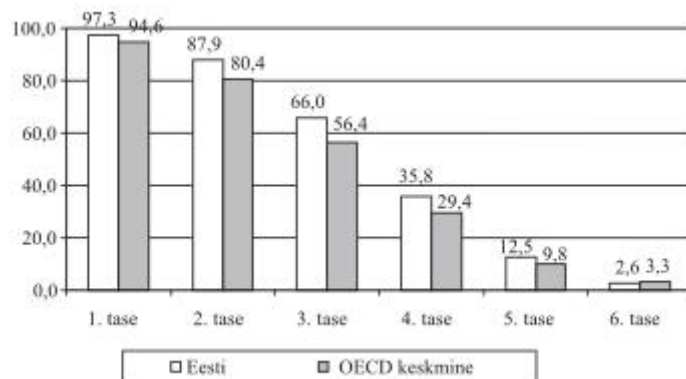
Joonis 1. Eesti õpilaste paigutumine saavutustasemeti järgi loodusteadustes OECD keskmistega võrreldes (%)



Kõige väiksema raskusastmega ülesannetega said hakkama peaaegu kõik õpilased (99,1%). Järgmise saavutustaseme nõuded täitis 92,4% jne. Kõrge saavutustasemega õpilaste osakaal – 11,5% – on samuti hea näitaja, ent Soomes oli sama näitaja 21%. Eesti ja Soome erinev kõrge saavutustase peaks meid tegema mõnevõrra murelikuks ajal, kui soovime üle minna teaduspõhisesse ühiskonda, teiselt poolt andma kindlust, et kõrg- ja tipptase pole saavutamatu. Küll aga väärib Eesti kool tunnustust selle eest, et Eesti õpilaste tulemused olid kõigil saavutustasemetel paremad OECD keskmisest. Ja kindlasti tuleb meie kooli kiita ka selle eest, et nende osakaal, kelle loodusteaduslik kirjaoskus on allpool miinimumtaset, on suhteliselt väike: allapoole teist taset jäi loodusteadustes Soomes 4% ja Eestis 7,7% õpilastest. Selle tulemuse alusel paigutus Eesti osavõtnud riikide seas Soome järel teisele kohale.

Matemaatikas paigutusid Eesti õpilased keskmiste tulemuste alusel 14. kohale. Baastaseme, s.o teise taseme ülesannetega tuli toime peaaegu 88% õpilastest. Selle tulemuse alusel järjestusime üheksandale kohale. Õpilaste protsentuaalset jaotumist saavutustasemeti matemaatikas kirjeldab joonis 2.

Joonis 2. Eesti õpilaste paigutumine saavutustasemetel järgi matemaatikas OECD keskmistega võrreldes (%)



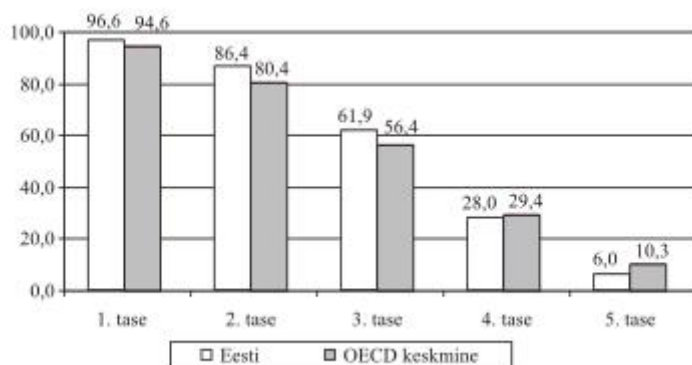
Eesti õpilased ületavad OECD keskmist kõigil saavutustasemetel, välja arvatud kuuendal, see tähendab tipptasemel. Niisiis oleme olnud edukad elementaarse baastaseme tagamisel, ent ilmselt jätnud unarusse matemaatika iseseisva ja loova, argumenteerimisele ja põhjendamisele toetuva rakendamise, mida eeldavad kuuenda raskustaseme ülesanded. See on ohumärk hariduspoliitika suunajatele ja koolidele. Funktsionaalse kirjaoskuse alusel paigutus Eesti keskmiste punktide järgi 13. kohale. Lugemisoskuse mõõtmisel eristati viit saavutustaset. Teise taseme, mida loeti baastasemeks, ehk nn lävepaku ületanute järgi oli Eesti kaheksandal kohal. Ent paraku on Eesti saavutused lugemisoskuses loodusteaduste ja matemaatikaga võrreldes tunduvalt tagasihoidlikumad (joonis 3). Murelikuks teeb Eesti allajäämine OECD keskmisele kõrg- ja tipptasemel. On üldteada, et funktsionaalne lugemisoskus on seotud mõtlemis- ja õpivõimega, seetõttu peaksid need tulemused olema ohusignaal koolile ning kõigile kooliga seotud inimestele ja asutustele.

Joonis 4 annab teavet poiste ja tütarlaste ning eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste õpitulemuste erinevuste kohta. Nagu mujalgi ületasid tüdrukud poisse lugemises ja see erinevus oli statistiliselt oluline. Ent vastuoksas üldisele rahvusvahelisele suundumusele, mille kohaselt poisid on tüdrukutest tunduvalt paremad matemaatikas, Eestis seda ei täheldatud. Võimalik, et meie poiste võimekus ja huvid on jäänud koolis piisavalt välja arendamata. Küll aga tuleb taas tõdeda, et vene koolide õpilaste õpitulemused olid eesti õppekeelega koolidega võrreldes statistiliselt nõrgemad kõigis kolmes valdkonnas. See on hoiatussignaal koolidele ja hariduspoliitikutele: on ilmne, et vene õppekeelega koolide mahajäämise põhjusi tuleb analüüsida ja vajalikke meetmeid rakendada.

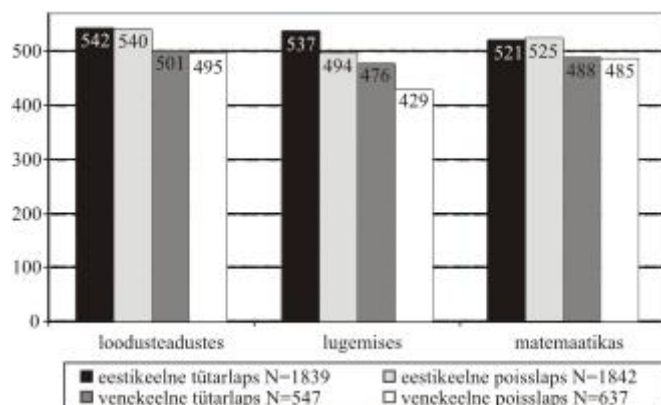
Eestis seostab oma tulevikku loodusteadustega vähe õpilasi

PISA 2006 kogus andmeid ka õpilaste hoiakute kohta. Uuring näitas, et meie õpilaste eneseusk loodusteaduste õppimise tulemuslikkusesse on kõrgem kui OECD riikides keskmiselt. 56% (OECD keskmine 47%) õpilastest leidis, et enamasti osatakse hästi vastata loodusainete kontrolltööde küsimustele ja kooli loodusainete teemad on lihtsad (OECD 2007). Rõhutada tuleb, et Eesti kuulus nende riikide hulka, kus kõrgema enesekindluse ja parema soorituse vahel oli eriti tugev seos. Taas tuleb toonitada: õpitulemuste parandamiseks on vaja tõsta meie õpilaste eneseusaldust.

Joonis 3. Eesti õpilaste paigutumine saavutustasemetega järgi lugemisoskuses OECD keskmistega võrreldes (%)



Joonis 4. Eesti ja vene õppekeelega tütarlaste ja poiste keskmised sooritused loodusteadustes, lugemises ja matemaatikas



Eesti koolide, eestikeelsetest rohkem venekeelsete koolide õpilased ilmutasid loodusteaduste õppimise vastu mõõdukat huvi. Inimese anatoomiast väitis end huvituvat 69%, astronoomiast 64%, keemiast 49%, füüsikast 53% ja botaanikast 49%. Paraku on huvitatus pealispindne: ainult 40% õpilastest nentis, et neile meeldib loodusteaduslikke probleeme lahendada, ja 43% avaldas soovi mõista, millistele nõuetele peavad vastama loodusnähtuste teaduslikud seletused. Eesti õpilaskond osaleb tagasihoidlikult ka loodusteadustega seotud koolivälises tegevuses. Oma tulevikku on loodusteadustega valmis siduma vähesed: kuigi enamik vastanuist (62%) nõustus väitega, et loodusteadused on edaspidiste õpingute tarvis kasulikud, avaldas soovi töötada tulevikus loodusteadustega seotud erialadel 26%, selle valdkonna tippteadustes üksnes 14% (OECD 2007).

Reaalainete ebapopulaarsus näib Eestis süvenevat. Näiteks 2008. aastal avaldas soovi teha matemaatika riigieksamit 1000 abiturienti vähem kui eelmisel aastal – kokku 5055 eksaminandi 23 484-st ehk 22%, inglise keele eksamit seevastu 9553 abiturienti ehk 41% (Leppik 2008).

PISA 2006 kogus koolide olukorra kohta teavet ka koolijuhtidelt. Selgus, et 3% 15-aastasi noori käis koolis, kus üks või mitu loodusteaduste õpetaja ametikohta oli täitmata. Ligi 70% koolijuhte märkis, et loodusteaduste laborite sisseseade ei ole vajalikul tasemel. PISA 2006 tuvastas, et õpitulemused on keskmiselt paremad neis riikides, kus koolidele on antud suurem autonoomia hariduse sisu määramisel, õpetajate valikul ja eelarve koostamisel. Mitmete tunnuste kokkuvõtte põhjal võib teha järelduse, et meie koolide autonoomiaaste on enam-vähem OECD riikide keskmisel tasemel. Küll aga tunnetab Eesti kool vanemate keskmiselt tugevamat survet sellele, et kool seaks kõrged akadeemilised

standardid ja et õpilased vastava taseme ka saavutaksid. Soome koolijuhtidest ei tunnetanud vanemate tugevat survet 79% (OECD keskmine 32%), Eestis ainult 24% (OECD 2007). Teisisõnu, ligi kolmveerand Eesti koolijuhtidest tajus, et lapsevanemad ei andestaks neile madalaid haridusstandardeid ja vähest nõudlikkust õpitulemuste suhtes. Vanemate tugev surve koolile võib anda tunnistust nii elanikkonna kõrgetest hariduspüüdlustest kui ka usaldamatusest kooli vastu, võib-olla mõlemast korraga. Selleks et välja töötada adekvaatset hariduspoliitikat, vajaksime üksikasjalikumalt teavet selle kohta, millega on antud juhul Eestis tegemist. Igatahes ei kinnita need andmed, et Eesti lapsevanemad oleksid laste õppimise suhtes ükskõiksed.

PISA 2006 tuvastas, et õpilaste varane rühmitamine võimete alusel ei paranda õpitulemusi, vaid et tegemist on ühiskonna sotsiaal-majandusliku kihistumise ja ebavõrdsuse avaldumisega hariduses (OECD 2007). PISA 2006 andmeil õpib Eestis alla poole, 43% (OECD keskmine 33%) õpilaskonnast koolides, kus neid võimete alusel ei rühmitata ehk üle poole 15-aastastest õpib koolides, kus õpilased võimete alusel rühmitatakse. Kuigi OECD vastav keskmine kõneleb sellest, et õpilaste rühmitamine võimete alusel on mujal rohkemgi levinud kui Eestis, peaksime siiski suunama vähem õpilasi eriklassidesse ja -rühmadesse, selleks et vähendada hariduslikku ebavõrdsust ja suurendada ühiskonna sidusust.

Võime tunda heameelt PISA 2006 lõppraporti järeltulemuste üle, et Eesti kuulus koos Soome, Islandi ja Norra riikide hulka, kus õpitulemused erinevad kooliti suhteliselt vähe (OECD 2007). Seega meie lapsevanemad ei peaks liigselt muretsema, millises koolis laps õpib, sest hariduse kvaliteedis ja õppimise tulemuslikkuses kooliti suuri vahesid pole. Ka sõltusid meie õpilaste tulemused suhteliselt vähe kodusest taustast (Henno 2008a), mis annab tunnistust õpilaste võrdsest kohtlemisest. Rahvusvahelises võrdluses kuulub Eesti nende väheste riikide hulka (koos Kanada, Soome, Jaapani, Korea, Hongkongi ja Macauga Hiinas), kus õpilaste tulemused loodusteadustes olid kõrged ja samal ajal õpilaste sotsiaal-majandusliku ja kultuurilise tausta mõju keskmisest väiksem (OECD 2007). See ei tähenda siiski, et õpitulemused ei sõltu üldse sellest, missuguses koolis laps õpib, sest lõpptulemusele avaldab teatavat mõju konkreetse kooli kultuuriline, majanduslik ja sotsiaalne taust koosvõetuna. Kuigi Eestis ei olnud kooli staatuse mõju õpilaste tulemustele rahvusvahelises võrdluses väga suur (palju väiksem kui näiteks Jaapanis, Hollandis, Sloveenias, Tšehhis või Saksamaal), ületas kooli mõju õpitulemustele kaks korda õpilase enda sotsiaal-majandusliku tausta mõju (Henno 2008b).

Edukamad on egalitaarset haridust väärtustavad riigid

Hariduspoliitika seisukohalt tuleb eeltoodud tulemusi tõlgendada PISA 2000, 2003 ja 2006 üldiste järelduste kontekstis. Nimelt on selgunud, et riikide võrdluses on edukamad need, kes väärtustavad egalitaarset haridust. Sellistes riikides on õpilaste saavutuste ja sotsiaal-majandusliku tausta seos nõrgem. Korralik selguse mõttes eespool öeldut: Eesti jõudis nende riikide tippu, kus õpilaste keskmised tulemused loodusteadustes olid kõrged, aga sotsiaal-majandusliku ja kultuurilise tausta mõju rahvusvahelisest keskmisest madalam. Seega võime PISA 2006 tulemustele tuginedes rahuloluga märkida, et rahvusvahelises võrdluses on meil hästi toimiv haridussüsteem ja oleme suutnud tasandada õpilaste kodusest taustast tulenevaid erisusi. Siiski ei tohi unustada, et riigi tasandil ilmneb koolide erinevate sotsiaal-majanduslike võimaluste mõju õpitulemustele. Seega tuleb püüda koolide võimalusi jätkuvalt ühtlustada, sellega paraneksid veelgi Eesti õpilaste üldised õpitulemused (Henno 2008b).

Rahvusvaheliste uuringute põhjal võib väita, et meie üldhariduse praegust edu võivad ohustada:

- 1) õpilaste õpimotivatsiooni vähesus, huvipuudus ja sageli põhjendamatult madal usk oma edusse;
- 2) õpetajate vähesus ja rahulolematuse oma kutsetöoga, traditsiooniliste õpetamisviiside

liigne domineerimine, õpikeskkonna (laborid!) mittevastavus loodusteaduste õpetamise tänapäevastele nõuetele;

3) lugemisoskuse suhteline mahajäämus;

4) kõrg- ja tipptaseme oskustega õppurite väike osakaal;

5) koolide ebaühtlane sotsiaal-majanduslik ja kultuuritaust, ühiskondliku kihistumise – seni õnneks mõõdukas – avaldumine koolis; vene õppekeelega koolide tagasihoidlikumad õpitulemused.

Õpitulemused head, kuid õppimine ei paku rõõmu ega huvi

Rahvusvahelised uuringud tõid esile mõtlemapaneva vastuolu: kuigi meie õpilaste õpitulemused loodusainetes ning ka matemaatikas ja lugemises on silmapaistvalt head või vähemalt head, ei paku nende ainete õppimine piisavalt rõõmu ega huvi ning õpilased ei seosta enamjaolt oma tulevikku valdkondadega, mis võimaldaksid nende ainete teadmisi edasi arendada ja rakendada. Sellele paradoksile heidavad valgust Eestis tehtud õpilasuuringud.

Peatume aja- ja ruumipuudusel mõnel õpilaste kohta tehtud uuringul ning loodame siin tehtavate järelduste edasiarendamisele ja täiendamisele teiste poolt.

Esmalt refereerime lühidalt Tallinna Ülikooli riiklikult sihtfinantseeritud uurimuse “Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek” (2003–2007) tulemusi (Eesti kool... 2007).

Uurimistöo lähtepunkt oli vajadus mõista koolipoolseid tegureid, mis põhjustavad akadeemilist ebaedu ja koolist väljalangemist. See oli ülevaateuuring, kus küsitluse teel koguti andmeid õpilaste, lastevanemate, õpetajate ja koolijuhtide arusaamadest koolielu mitmesuguste aspektide kohta. Õpilaste küsitlemisega loodeti välja selgitada, millised on seosed Eesti üldhariduskoolide õpilaste toimetuleku, akadeemilise edukuse, heaolu ja kooli sotsiaalse miljöo iseloomustavate tunnuste vahel õpilaste poolt nähtuna. Sellest lähtudes loeti esmatahtsaks õpilaste küsimustiku tulemused. Kokku vastas 3838 seitsmenda, üheksanda ja kaheteistkümnenda klassi õpilast 65 Eesti koolist. Esindatud olid erineva õppeedukusega koolid viimase viie aasta riigieksamite tulemuste alusel, maa- ja linnakoolid, eesti ning vene õppekeelega koolid.

Õpilaste küsitlemise tulemused võimaldavad välja tuua järgmisi ohukohti (Ruus jt 2007, 34–36):

– õppetöö üle jõu käiv koormus: õpilaste osakaal, kellele õppetöö koormus on pidevalt või vahetevahel liiga suur, oli 70%;

– õpilaste krooniline väsimus: 67%, s.o 2/3 õpilaskonnast tundis end pidevalt või sageli väsinuna ja ligi pooled õpilastest tundsid end väsinuna juba hommikul;

– tervistkahjustav käitumine: 25% õpilastest tunnistas, et leiab akadeemilise ebaedu korral lohutust alkoholist, 22% suitsetab, narkootikumide tarbimist tunnistas pisut üle 3%; alkoholi tarbimine oli mõnevõrra väiksem põhikoolis (23%), suitsetamises olulist erinevust põhikooli ja gümnaasiumi vahel ei olnud;

– vastumeelsus kooli suhtes, igavlemine koolis: kolmandik õpilastest (33%) väitis, et ei taha koolis käia, sama palju (33%) ütles, et koolis on igav, ligi pool õpilaskonnast (46%) väitis, et enamik õpetajaid ei õpeta oma ainet huvitavalt;

– kalduvus kasutada vägivalda: kaks kolmandikku (67%) tunnistas, et on viimase kuue kalendrikuu jooksul kedagi narrinud või kiusanud, samas ajavahemikus oli enda sõnul kedagi peksnud või tugevalt löönud ligi kümnendik (9%); enda suhtes tarvitatud verbaalset vägivalda tunnistas ainult 22%: võimalik, et see annab tunnistust väärastunud väärtussüsteemist – kartusest näida nõrgana või tunda end kaotajana;

– ebakonstruktiivsed või väljakujunemata toimetulekustrateegiad: õpilaste enesekirjeldused võimaldavad väita, et akadeemilise ebaedu (näiteks halb hinne eksamil või kontrolltöö eest) puhul kasutasid konstruktiivseid toimetulekustrateegiaid oma põhivajaduste – autonoomia- ja kuuluvusvajadus ning vajadus tunda end piisavalt kompetentsena – rahuldamiseks ligi pool õpilastest, üle poole õpilastest tavatses ebaedu

korral kasutada negatiivseid strateegiaid (näiteks enesesüüdistus, olukorra varjamine, lootusetus) või olid nende strateegiad välja kujunemata;

- õpetaja huvipuudus õpilase edasijõudmise suhtes õppetundides: ligi pool vastanuist (47%) arvas, et õpetaja teeb palju õpilaste abistamiseks ainult mõnes tunnis või ei tee seda mitte kunagi; kaks kolmandikku (67%) eitas, et õpetaja tunneb tema õppimise vastu huvi enamikus tundides, rääkimata igast tunnist;
- õpetaja sallimatus / vähene usaldatavus õpilaste silmis: üle poole (61%) õpilastest arvas, et koolis on vähemalt üks õpetaja, kes teda ei salli, kolmandik (33%) leidis, et koolis pole ühtki õpetajat, keda saaks täielikult usaldada;
- kooli kitsas väärtustespekter, kooli ebaselged signaalid selle kohta, mida tuleks väärtustada: õpilase arvates peetakse koolis, kus ta õpib, teiste võimalike väärtuste ees ülekaalukalt tähtsaks õppeedukust: üle 80% õpilastest arvas, et seda peetakse kas väga tähtsaks või tähtsaks, sellele järgnes viisakus (73%) ja seejärel ligikaudu kaheksaprotsendilise “hüppega” allapoole ausus (65%); otsivat vaimu ja mõtteerksust väärtustab kool 45% õpilaste arvates, seejuures üle 15% oli seisukohal, et tema kool peab seda koguni vähetähtsaks, koolirõõmu kohta arvas 24% õpilastest, et tema koolis seda oluliseks ei peeta; paljude nn pehmete väärtuste suhtes avaldas üle kolmandiku arvamust, et tema koolis neid kord tähtsustatakse, kord mitte;
- ebarahuldav tunnidistsipliin: veerand (25%) küsitletuist väitis, et tundides on kära ja korralagedus, ning ligi veerand (24%) kurtis, et ei saa tunnis rahulikult töötada;
- kooli vanameelsus: 42% õpilastest leidis, et koolis ollakse vanameelsed ega nüüdisajastata õpetamisviise.

Nimetatud ohumärgid ilmnesid nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis, ent avaldusid tugevamalt põhikoolis.

Erinevused poiste ja tüdrukute, maa- ja linnalaste koolielus ja -tajus

Uuring tõi välja olulisi erinevusi poiste ja tüdrukute koolielus ja -tajus (Ruus jt 2007, 36–38). Poiste õppeedukus oli palju halvem kui tütarlastel, nad puudusid koolist põhjuseta ja jätsid õigeks ajaks õppimata palju sagedamini kui tüdrukud. Samal ajal kurtisid nad vähem õppetöö üle jõu käiva koormuse ja tervisehädade üle. Ometi oli poiste psühholoogilise heaolu koondnäitaja halvem kui tütarlastel, ka olid poisid tüdrukutest pessimistlikumad kooli eduka lõpetamise suhtes. Poisid tunnistasid tüdrukutest sagedamini iseenda tervist kahjustavat käitumist. Tütarlastega võrreldes omistasid poisid endale märksa ebakonstruktiivsemaid toimetulekustrateegiaid õpiraskuste ületamisel, kuigi nad olid tüdrukutest resoluutsemad oma autonoomia kaitsmisel. Poisid olid tütarlastega võrreldes individualistlikumad, rohkem saavutustele orienteeritud, samal ajal ka tüdrukutest vägivaldsemad ning kooli ja õpetajate suhtes kriitilisemad. Nende huvid olid rohkem tehnoloogilise ja võistlusliku iseloomuga, seotud n-ö *action*-kultuuriga, tüdrukute hulgas oli rohkem populaar- ja kõrgkultuuri huvilisi. Paraku andsid poiste vastused tunnistust vähesest lugemishuvist: 38% poistest (21% tüdrukutest) teatas, et ei loe mitte kunagi oma lõbuks. Samal ajal olid poisid eneseteadlikumad ja väitsid tüdrukutest sagedamini, et teavad, mis neid huvitab ja mida pärast kooli peale hakata. Üldiselt paistsid poisid olevat iseteadlikumad kui tütarlapsed, lubades endale sagedamini ebakoolilikku käitumist. Andmetest sugeneb üldmulje, et poisid ihaldavad praegusest põnevamat, dünaamilisemat ja uuendusmeelsemat koolikeskkonda.

Uuring võimaldas sedastada ka erinevusi Tallinna, teiste linnade koolide ja maakoolide vahel (Ruus jt 2007, 38–40). Toome välja mõned olulisemad. Kõige madalam oli õppeedukus maakoolides. Põhjuseta koolist puudumist tunnistas kõige sagedamini Tallinna õpilaskond, kõige vähem väitsid end põhjuseta puuduvat maakoolide õpilased. Oma tervise üle kurtisid teistest vähem maalapsed. Üllatuslikult oli Tallinnas teistest märksa vähem neid õpilasi, kes tunnistasid, et on kannatanud koolikiusamise all või ise

teisi kiusanud. Õpilaste tunnistust mööda oli kõige rohkem koolikiusamist maakoolides. Mis puutub vastumeelsusse kooli suhtes, siis halvim oli olukord Tallinnas, seejärel maal, tunduvalt paremas olukorras olid linnakoolid. Kõige optimistlikumad kooli eduka lõpetamise suhtes olid linnade, välja arvatud Tallinna õpilased, nemad kartsid ka kõige vähem tööta jäämist tulevikus. Õpetajate professionaalsuse suhtes olid kõige vähem kriitilised maakoolide õpilased, kuid paradoksaalselt just nemad usaldasid oma õpetajaid teistest tunduvalt vähem, ka nentisid nad teistest sagedamini, et neil ei ole võimalusi oma arvamust välja öelda. Tallinna õpilased paistsid silma kampade rohkuse poolest ja õpiraskuste puhul olid nad teistest varmamad otsima lohutust meelelahutusest. Kõige ahtam väärtuste ampluaa, orienteeritud ülekaalukalt õppeedukusele, oli Tallinna koolides. Ignoreerida ei tohi tõsiasja, et maalapsed on Tallinna ja teiste linnade koolide õpilastega võrreldes kehvas olukorras: nad käivad vähem trennis, neil on harvem oma tuba, nende kodudes on vähem teatmeteoseid, kirjandusklassikat ja arvuteid. Ka õpiraskuste korral saavad maalapsed kodustelt vähem abi.

Erinevusi on ka eesti ja vene õppekeelega õpilaste koolitajus

Toome välja ka mõne olulise erinevuse eesti ja vene õppekeelega õpilaste koolitajus (Ruus jt 2007, 40–44; Veisson jt 2007). Õpilaste endi andmeil oli vene õppekeelega koolides tunduvalt vähem nii kahtedele-kolmedele kui ka viitele õppijaid, seega oli seal rohkem n-ö keskmisi õpilasi. Ka tunnistasid venekeelsete koolide õpilased enda kohta harvem õigeks ajaks õppimata jätmist ja põhjuseta puudumist ning kurtsid vähem üle jõu käiva õppekoormuse üle. Vene koolide õpilaste psühholoogilise heaolu näitaja oli kõrgem kui eesti õppekeelega koolides: venekeelsete koolide õpilastel oli koolis vähem igav, nende hulgas oli vähem neid, kes väitsid, et ei taha koolis käia, ja nad tajusid kooli sagedamini kohana, kuhu nad kuuluvad. Üllatuslikult oli venekeelsete koolide õpilaste hulgas märksa rohkem neid, kes tundsid end koolis üksildasena ja kellel oli koolis vähe sõpru, ka tunnistasid nad oma eestikeelses koolis õppivatest eakaaslastest harvemini head läbisaamist enamiku õpetajatega.

Need andmed räägivad vastu argimõtlemises levinud stereotüübile vene kogukonna suuremast kollektivismist. Ent vene koolide õpilaste suhted õpetajatega olid vastuolulised: hoolimata kehvapoolsest läbisaamisest õpetajatega, usaldasid nad oma õpetajaid rohkem kui eesti koolide õpilased. Kindlasti tuleb rõhutada, et vene õppekeelega koolide väärtussüsteem on õpilaste pilgu läbi nähtuna avaram ning õppeedukuse kõrval hinnatakse neis koolides rohkem tervist, turvalisust, laialdasit teadmisi ja otsivat vaimu. Märkida tuleb vene õppekeelega koolide õpilaste palju suuremat religioossust ja kiindumust lugemisse. Murelikuks teeb see, et vene koolide õpilased suhtuvad kooli edukasse lõpetamisse pessimistlikult, samuti puudub neil kindlustunne töö leidmise suhtes tulevikus. Vene kooli õpilaste turvatunde suurendamisel lasub kooli ja õpetajate kõrval vastutus ühiskonnal tervikuna.

Seoseid ja sõltuvusi

Uuring võimaldas välja tuua mitmeid seoseid ja sõltuvusi (Ruus jt 2007, 45–51).

1. Uurimistulemused (korrelatsioonianalüüsi alusel) näitavad, et omavahel on tugevalt seotud õpilaste õppeedukus ja positiivne koolikäitumine (hoidumine põhjuseta puudumast, kodutööde õigeaegne täitmine jmt), õpilaste psühholoogiline ja kehaline heaolu, kooliga seotud optimism ning iseendale omistatavad tüüpilised toimetulekustrateegiad. Mida optimistlikum on õpilane, seda konstruktiivsemaid toimetulekustrateegiaid ta kasutab, seda parem on tema enesetunne koolis ja õppeedukus, seda püüdlikumalt järgib ta koolielu reegleid ning seda vähem kurdab väsimuse ja muude tervisehädade üle. Samamoodi õige on ka see, et mida paremad on tema hinded, seda optimistlikum on ta oma tulevase õpiedu suhtes, seda positiivsemaid

toimetulekustrateegiaid ta kasutab, seda paremini ta end koolis tunneb jne. Siit tuleneb tähtis järeldus: ei ole võimalik parandada õpilaste õppeedukust, kui samal ajal ei aidata neil vabaneda ebakonstruktiivsetest toimetulekustrateegiatest, kui ei püüta leevendada tervisehädasid ega kanta hoolt õpilaste psühholoogilise heaolu eest ja ei sisendata neisse usku, et õpiraskused on ületatavad. On tõenäoline, et kui õnnestub suurendada õpilase eneseusku, toob see kaasa parema õppeedukuse.

2. Uurimistulemused võimaldavad (regressioonianalüüsi alusel) väita, et õpilaste õppeedukus / positiivne koolikäitumine sõltub kõige rohkem sellest, kui optimistlik on ta oma koolituleviku suhtes, seejärel sellest, mil määral ta võib õpiraskuste puhul loota kodu toetusele ja missugusel määral ta kasutab konstruktiivseid toimetulekustrateegiaid. Kuigi kodu mõju on suur, sõltub õpilase edukus koolis ka paljudest sellistest teguritest, mis on kooli kontrolli all.

3. Optimism oma tuleviku suhtes sõltub koolis sellest, kuidas laabub õppimine, millisena tajutakse oma suhteid õpetajatega ning milliseid toimetulekustrateegiaid õpilane kasutab. Suhted õpetajaga alluvad vähemalt osalt õpetaja kontrollile, seetõttu peaks kool pöörama neile väga tõsist tähelepanu.

4. Toimetulek akadeemilises keskkonnas sõltub suuresti koolikliimast; tähtis on see, millisena tajub õpilane õpetaja suhtumist temasse koolitunnis ja mil määral ta usub, et õpetaja on valmis teda vajaduse korral toetama ja ära kuulama. Seejärel sõltub toimetulek sellest, kui avar on õpilase ettekujutus kooli väärtussüsteem. See tähendab, et kooli keskendumine ainult õppeedukusele ja selliste väärtuste nagu head inimestevahelised suhted või koolirõõm tagaplaanile jätmine ei aita parandada õppeedukust, sest pärsib positiivsete toimetulekustrateegiate kujunemist.

5. Üldiselt kehtib järgmine reeglipärasus: mida parem õppeedukus, seda konstruktiivsemaid toimetulekuviise õpilane kasutab. Andmed näitavad, et nende õpilaste toimetuleku koondnäitaja, kes õpivad enamasti viitele, on palju kõrgem kui neljadele-viitele õppijate oma, see omakorda on kõrgem kolmedele-neljadele õppijate omast ning kõige madalam on kahtedele-kolmedele õppijate toimetulekuindeks.

Koolikliima tüüpe eristab enim väärtussüsteem

Õpilaste küsimustiku alusel osutus (kasutades klasteranalüüsi) võimalikuks eristada nelja tüüpi koolikliimat:

- õpilasvaenuliku (4% õpilastest) koolikliima puhul tundub õpilastele, et õpetajad suhtuvad neisse ebasõbralikult ja teevad oma tööd justkui vastumeelselt, et kooli väärtuste ampluaa on kitsas ning peamine pressing on õppeedukusel, samal ajal on sellisele koolikliimale tunnuslik keskmisest lödvem koolikord;
- formaalset (39% õpilastest) koolikliimat iseloomustab keskmisest tunduvalt kitsam väärtuste ampluaa (taas ühekskülgelt esiplaanil õppeedukus), õpetajate keskmisest väiksem hoolivus õpilaste suhtes, keskmisest madalam uuendusmeelsus ja professionaalsus õpilaste silmade läbi nähtuna, samal ajal õpetajate keskmisest suurem nõudlikkus ja range distsipliin;
- õpilassõbralikule-edasipürgivale-nõudlikule (13%) koolikliimale on tunnuslik keskmisest avaram väärtussüsteem ja suurem uuendusmeelsus, samal ajal austus traditsioonide vastu ja ühtaegu rangem koolikord. Õpilaste silmis on õpetajate suhtlemisstiil õpilast abistav ja austav, kuigi nõudlik. Õpilaste tunnustust pälvib õpetajate professionaalsus – ainetundmine, õpetajate endi õpivalmidus ja oskus õpitav huvitavaks muuta;
- keskpärasusele orienteeruv (44%) koolikliima, ükskõik mis tunnuse me vaatluse alla ei võtaks, paigutub ikka keskmiste hulka. Võib-olla on selline koolikliima Eesti oludes n-ö normaalne – ei parem ega halvem ülejäänutest.

Tuleb märkida, et koolikliima tüüpe eristas kõige rohkem väärtussüsteem. Sellele järgnes suhete tegur, seejuures osutusid õpilaste omavahelistest suhetest kaalukamaks õpetajate ja õpilaste suhted, või täpsemalt öeldes õpetajate suhtumine õpilastesse, nagu see paistab

õpilastele. See omakorda seostub sellega, millisena näevad õpilased oma kooli ja õpetajaid üldse: kas heade traditsioonidega ja uuendusmeelse õppeasutusena või mitte ning oma õpetajaid kas professionaalsete ja heatahtlikena või mitte. Kord ja distsipliin ei olnud tähtsusetu, kuid mitme teise teguriga võrreldes vähem oluline eristav tunnus.

Teisena lõime koolide tüpoloogia. Võtsime aluseks koolikliimat iseloomustavad näitajad kooliti (ikka õpilase pilgu läbi nähtuna) ning lisasime neile õpilaste subjektiivsed heaolunäitajad, õppeedukuse, õpilaste kooli nõuetega kooskõlastuvat käitumist ja õpilaste toimetulekut iseloomustavad koondnäitajad. Eristus (taas aluseks klasteranalüüs) kolm koolitüüpi:

- edukaid-sooje-elujõulisi koole oli 65 seas 15 (23%). Neid iseloomustas teistest parem õppeedukus, õpilaste parem psühholoogiline ja kehaline heaolu ning õpilaste konstruktiivsed toimetulekustrateegiad, õpilaste kooli nõuetega kooskõlas olev käitumine, sõbralikud ja hoolivad, tõeliselt professionaalsed õpetajad, kooli selge sihiseade, avar väärtustespekter ja tugev koolikord;

- keskmiselt edukaid-külmi-ellujääjaid koole oli 65-st 34 (52%). Õppeedukuse poolest hõivasid need keskmise koha, kuid teistega võrreldes puudusid nende koolide õpilased põhjuseta kõige sagedamini ja jätsid oma kodutööd tegemata. Neid koole iseloomustas õpilaste halvim psühholoogiline ja kehaline heaolu, õpilaste arvates suhteliselt vähehoolivad ja ebausaldatavad, mitte eriti professionaalsed õpetajad, kooli ebaselge sihiseade, vähene uuenduslikkus ning kitsas väärtustespekter. Ent nende koolide õpilaste tulevikuusk ei olnud alla keskmise ja ka toimetulekunäitajad olid ligikaudu keskmisel tasemel;

- väheedukaid-sooje-heitunud koole oli 16 (ligikaudu 25%). Neis koolides oli kõige madalam õppeedukus; õpilastele oli iseloomulik kõige väiksem tulevikuusk, ja seda just töö leidmise suhtes pärast kooli; õpilaste toimetulekustrateegiad olid kõige ebakonstruktiivsemad. Samal ajal oli neis koolides suhteliselt hea koolikliima: avar väärtustespekter, sõbralikud õpetajad, keda õpilased usaldavad ja kelle professionaalsust nad tunnustavad. Suhteliselt head olid ka õpilaste heaolu näitajad ja osalemine igapäevases koolitöös.

Koolidemokraatia ja õpilaste heaolu

Nimetatud tüpoloogiaid täiendab hinnang Eesti koolidemokraatia olukorrale (Toots 2008). Andmestik pärineb IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) rahvusvahelisest kodanikuhariduse uuringust, milles küsitleti 1999. aastal 3434 kaheksanda klassi õpilast, 2005. aastal viidi Eestis läbi kordusküsitlus, kus osales 3099 kaheksanda ja 2743 üheksanda klassi õpilast. Andmeid analüüsiti poliitilise tõhususe mõistest lähtudes. Eristati individuaalset, kollektiivset ja välist poliitilist tõhusust. Individuaalse tõhususe all peetakse silmas kodanike kui indiviidide usku sellesse, kuivõrd nad suudavad poliitikale mõju avaldada; kollektiivse tõhususe all kollektiivi veendumust, kuivõrd suudetakse ühise tegevusega kogukonna probleeme lahendada, ning välise tõhususe all uskumust, et valitsus kuulab rahvast ja arvestab rahva tahtega. Tulemusest selgub, et kaheksanda klassi õpilaste usk poliitilisse tõhususse oli 2005. aastal väiksem kui 1999. aastal; üheksanda klassi õpilastel oli see 2005. aastal enam-vähem samal tasemel mis kaheksanda klassi õpilastel 1999. aastal. Kollektiivne tõhusus, mis kirjeldab õpilaste usku sellesse, et üheskoos tegutsedes suudetakse koolielu mõjutada, on aastatega vähenenud. Sealjuures on vene õppekeelega koolide usk ühistegevuse mõjukesse mõnevõrra madalam kui eestikeelsetes koolides. Hea on siiski see, et nimetatud kuue aasta jooksul on mõnevõrra kahanenud nende õpilaste osakaal, kes arvavad, et võim on Eestis koondunud väheste kätte; paraku on vähem ka neid, kes usuvad, et valitsus hoolib rahva arvamusest. Uuringu üldjärelendus ei sisenda optimismi: "... kahe küsitluse vahel toimunud arengud haridusvaldkonnas ... pole suurendanud õpilaste sisukat kaasatust koolielu juhtimisse" (sealsamas, 42), kusjuures õpilaste huvi poliitika vastu on palju suurem kui nende

tegutsemisvõimalused ning õpilaste soov koolielus kaasa rääkida ületas mitu korda nende tegelikke osalusvõimalusi.

Selles ülevaates ei jõua me lähemalt puudutada uuringuid, mis käsitlevad koolivägivalda ja -kiusamist. Murelikuks teeb Judit Strömpli ja tema kaastöötajate Eesti teismeliste vägivallatõlgenduste kohta tehtud uuringu üldjärelendus: “Kooliprobleemidest rääkivate laste juttudes heiastub kool kihistunud, hierarhilise, eristava süsteemina, milles nii õpilased kui õpetajad võitlevad oma positsiooni eest, igaüks kasutamas käepäraseid ja jõukohaseid enesekehtestamisviise.” (Strömpl jt 2007, 10.)

Kui projitseerime Eestis tehtud uuringute tulemused rahvusvahelisele taustale, muutub pilt veelgi süngemaks. Rahvusvahelise võrdlusuuringu andmeil, milles on arvesse võetud laste materiaalsel seisundil, koduseid elamistingimusi, tervist, subjektiivset heaolu, haridust, laste suhteid, kodanikuaktiivsust ja turvalisust, olime 21 Euroopa Liitu kuuluva riigi seas, kelle kohta oli andmestik kättesaadav, heaolu koondnäitaja alusel eelviimasel kohal, meist tahapoole jääb Leedu ja meie ette Läti. Läti ees, seega riikide järjestuses tagantpoolt neljandal kohal – kas üllatuslikult? – on Suurbritannia (Bradshaw jt 2006, 58). Mis puutub laste heaolusse koolis (kooli meeldivus, õppekoormus), siis selle näitaja järgi oleme 22 Euroopa Liitu kuuluva riigi seas viimasel (!) kohal (sealsamas, 45–46).

Järeldused

Uuringute tulemused sunnivad tõdema, et Eesti üldharidust iseloomustab vastuolulisus. Ühelt poolt on meie õpilaste õpitulemused rahvusvahelises võrdluses märkimisväärselt head, teiselt poolt ilmutavad õpilased väsimuse ja tüdimuse märke, kipuvad sageli olema vägivalldsed ja kasutavad ebakonstruktiivseid toimetulekustrateegiaid, õpilaste psühholoogiline heaolu koolis on kehv. Suur osa nimetatust seletub kooli kui institutsiooni ja kooliõhkkonna muutumisega viimastel kümnenditel, mida kõige rohkem kirjeldab kooli kitsas, õppeedukust ülekaalukalt esiplaanile seadev väärtustespekter ning usalduse defitsiit õpilaste ja õpetajate suhetes.

Nagu eespool öeldust nähtub, on edukad ja õnnelikud õpilased ligi neljandikus meie koolides. Neis valitsevad head suhted, sealhulgas õpilaste ja õpetajate vahel, vastastikune respekt ja hoolivus ning samal ajal tugev kord. Kui tahame, et meie edulugu jätkuks, peaks selliseid koole olema palju rohkem.

Mitte mingil juhul ei tohi alahinnata koolidemokraatia tähtsust. Siin areneb asi pigem halvemuse suunas, seega tuleb kiiresti ja otsustavalt tegutseda. See, et õpilastel on vähe võimalusi koolielus kaasa rääkida, toob varem või hiljem kaasa koolist võõrdumise ja õppimise tähenduslikkuse vähenemise, mis omakorda ei jäta mõju avaldamata õpitulemustele. Tegelikult on kaalul rohkem kui pelgalt õpitulemused. Üldharidust ei tohiks tõlgendada vabrikuna, mille toodang on õpitulemused, vaid inimese arengu tegurina. Demokraatiat peetakse inimese arengut ergutavaks ja toetavaks kesksiks mehhanismiks ning ühtlasi inimarengu näitajaks. Nimekad politoloogid on osutanud, et demokraatia on seotud kõrgete vabaduspüüdlustega, kodanikuaktiivsusega, inimese eneseaustusega ja väljendub eluga rahulolus, sallivuses erinevuste suhtes ja avatuses, mis ilmutab end inimestevahelises usalduses. “Lõppkokkuvõttes ei ole demokraatia mitte midagi muud kui inimarengu avaldumisviis,” ütlevad Wenzel ja Inglehart (Wenzel, Inglehart 2007).

Hariduspoliitika seisukohalt näitavad artiklis esiletoodud vastuolud, et vajame süsteemset lähenemist haridusele ning tasakaalu hoidmist ühiskonna ja hariduse eri tahkude vahel. See tähendab näiteks seda, et ei tohi keskenduda ainult õpitulemustele ning jätta unarusse õpilaste kehalist ja vaimset heaolu; ka seda, et kui õpilaste stressitase ületab mingi kriitilise nivoo, tuleb tegelda raviga, mitte näitajate produtseerimisega. Kokku võttes on mingi piir, kus õpilaste õnnetu ja paha olek halvab õpiedukuse. Piltlikult öeldes ei saa olla kaua edukas eesliinil, kui tagala on jäetud hooletusse ning jõuvarud ja muud ressursid on otsakorral. Mõistlik on soovida, et meie lapsed oleksid targad ja edukad ning

ühtlasi õnnelikud. Või vähemalt seda, et nad poleks õnnetud.

Siinkohal väljub arutelu hariduse kui ühiskonna ühe allsüsteemi raamidest ning läheb üle sotsiaalsele tasandile. Mitmesugused mõõtmised on näidanud, et Eesti haridus on meie ühiskonna edukamaid valdkondi, mahajäämus on muudes näitajates. Näiteks kuulus Eestile ühe Euroopa võrdlusuuringu andmeil (Grasso, Canova 2008) hariduses Euroopa Liidu 25 liikmesriigi hulgas 7. koht, kuid keskkonna kvaliteedi, sotsiaalse sidususe ja tervisenäitajate poolest olime viimaste hulgas ning meie elukvaliteedi koondnäitaja alusel alles 21. kohal. Selline disproportsioon ei saa kesta lõputult. Tähtis on, et ühiskond kujundaks oma struktuurid sellisena, et tark ja haritud naine või mees saaks oma potentsiaali avada ning sisukat ja täisväärtuslikku elu elada.

Vahetalitaja kultuuri, ühiskonna ja õpilase vahel on õpetaja. Temast sõltub hariduse käekäik kõige rohkem. TIMSS 2003 maalis pildi kibestunud ja rahulolematust õpetajast. Praegu käib OECD õpetajauuring, milles osaleb ligikaudu 3000 Eesti õpetajat. Uuringu tulemused peaksid andma lähemat teavet õpetaja olukorra ja meeleolude kohta. Seni tuleb loota, et poliitikategijad saadavad õpetajale selliseid signaale, mis võimaldaks õpetajal end tunda väärikana ja ühiskonna poolt väärtustatuna.

Kasutatud kirjandus

Bradshaw, J., Hoelscher, P., Richardson, D. (2006). An Index of Child Well-Being in the European Union. Social Indicators Research. – www.york.ac.uk/inst/cdw/childEU/pdf (27.10.2008).

Eesti kool 21. sajandi algul. Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek (2007). Koost M. Veisson ja V.-R. Ruus. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Grasso, M., Canova, L. (2008). An Assessment of the Quality of Life in the European Union Based on the Social Indicators Approach. – Social Indicators Research, vol 87, no 1, pp 1–25.

Henno, I. (2005). Loodusteaduslik kirjaoskus kui prioriteet rahvusvahelistes võrdlusuuringutes ja riiklikus õppekavas. – Loodusainete õpetamisest koolis. I osa. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, lk 15–24.

Henno, I. (2008a). Mida mõõtis PISA 2006? – Õpetajate Leht, 18. jaan. – <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2008/18.01.08/aine/5.shtml> (24. aprill 2008).

Henno, I. (2008b). Mida mõõtis PISA 2006? – Õpetajate Leht, 25. jaan. – <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2008/25.01.08/aine/3.shtml> (24. aprill 2008).

Henno, I., Reiska, P. (2007). Exploring Teaching Approaches in Estonian Science Lessons Based on TIMSS? – Europe Needs More Scientists – the Role of Eastern and Central European Science Educators: 5th International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) Eastern and Central European Symposium; 8–11 November 2006, Tartu. Ed by J. Holbrook, M. Rannikmäe. Tartu: Tartu University Press, pp 55–65.

Leppik, K. (2008). Matemaatikaeksamit valivad vähesed. – Postimees, 22. mai.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzales, E. J., Chrostowski, S. J. (2004). TIMSS 2003 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eight grades. TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Nurk, K. (2007). Rahvusvahelise võrdlusuuringu TIMSS ja põhikooli bioloogia lõpueksamite hindamiskriteeriumite võrdlus. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.

OECD (2007). PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Vol 1 – Analysis. Paris: OECD.

Ruus, V. (2000). Distsipliin ja vabadus: etüüd hariduse käibivast ja utoopilisest diskursusest. –

V. Ruus (koost). Kõnelev ja kõneldav inimene. Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus, lk 128–168.

Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S., Veisson, A.

(2007). Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. – Eesti kool 21. sajandi algul. Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek. Koost M. Veisson ja V.-R. Ruus. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, lk 17–58.

Strömpl, J., Selg, M., Soo, K., Šaverdov-Žarkovski, B. (2007). Eesti teismeliste vägivallatõlgendused. Uuringuraport. EV Sotsiaalministeerium.

Toots, A. (2008). Eesti koolidemokraatia. – Eesti inimarengu aruanne 2007 (2008). Eesti Koostöö Kogu, lk 39–44.

Veisson, M., Kallas, R., Leino, M., Ruus, V.-R. (2007). Erinevusi ja sarnasusi Eesti Vabariigi eesti ja vene õppekeelelega üldhariduskoolide koolikultuuris, õpilaste edukuses, heaolus, huvides ja toimetulekus. – Eesti kool 21. sajandi algul. Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek.

Koost M. Veisson ja V.-R. Ruus. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, lk 73–94.

Wenzel, C., Inglehart, R. (2007). Mass Beliefs and Democratic Institutions. – The Oxford Handbook of Comparative Politics. Ed by C. Boix and S. C. Stokes. Oxford, New York: Oxford University Press, pp 297–316.