

Palgaarmee naisena sündinutele

Tiiu Kuurme

Üks püsivaid naiste kokkusaamise paiku meie päevil on koolid. Oma feminiinsuse pärast on nad pälvinud ühiskondliku pahameele. On otsekui unustatud, et koolid olid olemas ammu enne seda, kui seelikus oleval sinna üldse asja tohtis olla. Üürrike on see aeg ajavoogudes, mil tekkis naise õigus olla kirjatark. Koolid sündisid meeste maailmas ja meeste mõtet järgides. Kooli hierarhiline struktuur, karm seleksioon selle instrumentariumiga, konkurents, soorituse sundus, õpilase rolli alistumisele suunatud iseloom ja abinõud tõrksate taltsutamiseks kõnelevad maskuliinsusele omasest käekirjast. See tähendab valitseda – teadmist ja nende vahendamist, inimlapse aega ja ruumi, tema mõtte- ja tahteelu ning selle kõige

kaudu ka tulevikku. Kord karmi mehekäega visandatud institutsioon on tänaseks üleilmselt tuntuks saanud oma muutumatusena. Enamik kooli muutmiseks mõeldud reforme kas ei jõua sügavamate sisuliste küsimusteni või kohtavad mõistmatuse ringkaiet. Seda seletatakse nii, et kool lihtsalt peabki selline olema. Kooli kriisist rääkivate tekstide armastatuim kujund on Foucault'ist lähtunud koolide võrdlemine kas haiglate või vanglatega ehk kinnipidamisasutustega, kuhu ei minda vabatahtlikult (Ruus 2000). Meie meediaski kostab üha nõudlikumalt sõna *koolikohustus*. Ühiskond on võtnud omaks, et kool ei peagi olema paik, kuhu minnakse rõõmuga ja vabatahtlikult, ning õpilaste rahulolu kooliga pole meil siiani olnud kellelegi probleemiks peale õpilaste. Nüüd on siis kohustamine veel see viimane abinõu, millega järelepõlve kooliseinte vahele tuua. Koolile delegeeritud funktsioonide hulk aga kasvab. Viimastel aegadel on talle peale pandud ühiskonna päästjainstantsi raske roll (Tenorth 2001). Täna üldises ebakindluses on raskesti muutuvast koolist saanud ootamatul moel varjupaik kadumisoos ja haavatavatele väärtustele, sealjuures ilmselt ka traditsioonilistele soorollidele.

Paradoksides postmodernismis on saanud nähtavaks kooli arvukad dilemmad – helge tuleviku õilsas sepikojas teostub rohkesti sellist, mida keegi pole kavatsenud ega tahtnud: rutiin, stress, formaalsed sooritused, ärakasutamine, alandused, igavus, vägivald, ülekoosus (Broady 1986; Rinne, Salmi 1998). Ühe meie kodumaises oludes eriliselt võimendunud paradoksina mõjub, *et mehed on eneste loodud ja nende käekirja truult säilitanud institutsiooni maha jätnud*. Meessoost õpetajate protsent on kaduvväike, põhikooli jooksul sulab poiste hulk klassides kokku ja keskkoolis on neid õpilaste hulgas järel vaevu kolmandik, kõrgkoolid kuuluvad juba peamiselt neidudele. Üldiste arusaamade ning ka uuringute järgi pole õieti kellelegi koolis hea (Laine 2000), ent kui mehed sellest halvast kohast lähevad, siis naised millegipärast jäävad

sinna. Ja nii pannaksegi koole kinni vaid siis, kui ka lapsed on läinud.

Naiste konkurentsitu ülekaalu kohta haridusasutustes on rohkesti käibearusaamu. Peamiseks põhjuseks peetakse liiga väikest palka, mistõttu mees õpetaja-ameti luksust enesele lubada ei saa. Palga ja sooliselt jaotunud tööhõive vahel on sotsioloogide järgi seos – mida rohkem naised on vallutanud (loe: tühje kohti täitnud) mingi valdkonna, seda madalamaks jääb seal palk ja seda vähem tõenäolisemaks muutub meeste tagasitulek. Palk aga ei hakagi tõusma, sest valdavalt on tööl naised (Gordon, Lahelma 1991). On vähe tõenäoline, et naised ise palgapoliitikat enese kahjuks suunaksid. Väärib märkimist, et naiste ülekaaluga valdkonnad seonduvad peamiselt inimeste ning nende heaoluga, nagu meditsiin, sotsiaaltöö, lasteaiad jms. Teine käibearusaam on, et poistele eelistatakse koolis tüdrukuid, kes on korralikud, distsiplineeritud ja õpihimulised. Mehe vabadust armastav loomus kooli raamidesse ei mahu. Hariduse listi sõnavõtude alusel küüditavat naissoost emakeeleõpetajate piiratud vaimuga hordid poisse kooliteelt. Toimub kas sooline segregatsioon või siis kibestunud vananevate naiste kättemaks mehena sündinuile. Kolmas käibetõde on poiste ja tüdrukute erinevad arengurütmid, mida ei arvesta õpetajad ega standardiseeritud õpetus ja mille tõttu poiste enesehinnang saab võrdluses tüdrukutega alandatud. Eelnevale lisaks on veel üks käibetõde: see polegi õige mees, kes naiste sekka õpetaja-ametit pidama läheb. Niimoodi väidavad õpetajate kokkusaamisel naisõpetajad ise.

Alljärgnevalt püüan kujunenud veidrat nähtust – maskuliinsetel väärtustel põhinevat, ent siiski feminiinset institutsiooni – vaadelda veidi lähemalt selles võtmes, milleks koolid on üldse mõeldud ning milline võiks olla traditsiooniliste soorollide ning koolirollide maha vaikitud sugulus. Kelle õnne nimel toimib kool, mida on asustama hakanud peamiselt naised?

Õhtumaise haridusideestiku sooline orientatsioon ja kooli täitmata lubadused

Avalikus teadmises on koolid mõeldud hariduse jaoks. Õhtumaine hariduse mõttelugu väärtustab muutumist, avatust, pürgimist, täiustumist. Valgustusajastu lainel kulgenud haridusideestiku keskne ideaal on iseend loov ja ületav subjekt, kes vabaneb haridusprotsessides nii sisemistest kui välistest sõltuvustest. Õhtumaine hariduse mõttelugu tõstab troonile selle, mis pole olnud ajalooliselt naiste pärisosa. Naistele vaid vaevu paokil olnud haridusasutuste ukсед olid märgiks, et naised ei peetud haridusega kaasnenud au ja väärikuse osasaajaks. P. Naskali (1992) kirjutab: naine ei ole ajaloo palge ees olnud subjekt, tema tegu on olnud varjus ja ei ole tekitanud diskursusi, ta ei ole tähenduste andja, vaid objekt. Mehele toob naudingut looduse alistamine, mis on passiivse vaimupimedanaise kujuline. Valitsenud loodusteaduslik paradigma on olnud juhitud võimu huvidest: loodus- ning ühiskonnaseadusi tundes allutada nähtused inimese eesmärkidele ehk subjektide volile. Naine ei määratlenud end subjektina, teda defineeriti teiste poolt. (Naskali 1992) Nii tundubki õhtumaine haridusideestik (*Bildung*) oma algupäras selge soolise orientatsiooniga. Vahest oli see soov korrigeerida ajalugu ehk subjektiks saamise võimas vajadus, mis aitas naistel selle ukse siiski pärani kangutada ja täitis koolipingid hingestunud ilme ja tõsise palgega graatsilistest olevustest, raamatupamp käe otsas. Sest koitis lootus saada inimese sõbrast inimeseks. Ent ka hariduse kaudu ei pruugi naised lunastada subjektiks olemise kogu täiust. Täna sees päevas eeldab igasugune töö pikemat koolikäimist, küll aga ei pruugi see tähendada subjektisust.

See, et valgustusajastu vaimsuses loodetud subjektisuse sepikojad ehk koolid on nüüd naiste ja neidude päralt, ei tähenda siiski naissoo ajalooliselt kätte võidetud positsiooni subjektina,

vaid on märk sellest, et kool ei täida oma lubadusi. Peale hariduse andmise pidi kõigile mõeldud ühtluskool kaotama seisuste elitaarsuse, andma võrdsed võimalused ja tagama demokraatia. Ent teadus, mis pidi olema mõistuse emantsipeerija ning instrument looduse alistamiseks, on koolide kaudu tänu koolimaailmas võimust võtnud kartesiaanlikku päritolu teaduskäsitusele saanud ise alistajaks, hõivates laste aja ja allutades neid kohanema kooli kaanonitega. Asi pole teaduses eneses. Kui teaduses otsitakse tõde, siis traditsiooniline kool oma väljakujunenud argipraktikatega vajab uskumist, et see, mida puldist ja raamatutes öeldakse, on tõde. Koolil on muudki funktsioone ning need kaaluvad tugevalt üles kooli algupärase mõtte – olla paik hariduse jaoks. Kool on stabiliseerija ja sotsialiseerija, valitseva võimukultuuri ja palgatöö mudeli säilitaja. Modernistliku kooli tunnusteks on hierarhiad, kontroll, sümboolne võim, reeglistatus, standardiseeritus, mõõdetavad tulemused ja püüd efektiivsuse poole (Rinne, Salmi 1998; Kemper 1991). Nii teostubki subjektsust ülimalt pidavat hariduse idee paikades, kus inimene ise on ühemõtteliselt objektiks. Koolihariduse argipraktikates subjektsus pigem kustub kui tekib. Ette pole nähtud ka emantsipeerumist, küll aga leidub sõltuvusi rohketest välistest kriteeriumidest. Kas see on põhjuseks, miks poisid end koolis halvasti tunnevad? Või siis selle tagajärg, et naised on hariduse kantsi vallutanud? Kas mõlemate võimalused subjektsuse aspektist vaadatuna on koolis ikkagi võrdsed?

Kellele meeldib kool ja kes meeldib koolile?

Rääkides keeli, mida valdame, ei pruugi me teada ega mäletada grammatikat, ent järgime nende keelte reegleid. Institutsioonides olemist reeglistab nähtamatuks jääv sotsiaalne grammatika (Siljander 1988), mis tingib käitumismustrid ja reguleerib positsioonid ning lisaks valmistab noori ette soolisteks rollideks. Mehe

pärisosaks on igasugustes kogukondades üldiste stereotüüpide järgi peetud autonoomiat, individuaalsust, õiglust ja sõltumatust. Poisid keskenduvad ka koolis sooritamisele, võistlusele, domineerimisele ning loovad hierarhiad (Kruse 1998). Naisele olevat loomumane suhtlemine, koosolemine, hoolitsus ja suhted. Naine pigem kardab kui ihaldab sõltumatust ning talub hästi rutiini. Tüdrukutele on tähtis lähedus ja ühtekuuluvus, mille nimel loobutakse paljust. Naissoo eetilised hoiakud lähtuvad rohkem inimsuhete pinnalt (ibid.).

Kasvatussotsioloogilise teadmise alusel vormivad õpilased oma elutee sellest toorainest, mis on nende käsutuses struktuuride ja kultuuridena (Gordon, Lahelma 1991). Koolikultuur oma väärtustes, normides, rituaalides ja töökorralduses näib eeldavat hõlpsamini koheldavat sugupoolt. Kooli võimukultuuris soovitud õpilane on tüdruku nägu: usin, kohusetruu, vaikne, kuulekas, häid tulemusi tootev ja mitte tülikaid küsimusi esitav. Rohkete kooliuringute tulemusena on üles tähendatud nn. *õpilase ametioskused*: järgida reegleid, täita korraldusi, alluda võimule, püsida ettenähtud raamides, kuulata, kuuletuda ja võtta pakutav vastu tingimusi esitamata (Kivinen, Rinne, Kivirauma 1985). See pole roll, mida võiks ihata vabadust armastav mehelik loomus. Küll aga kõlab see hästi kokku naise sotsiaalkultuuriliselt kujunenud sotsiaalse rolliga. Ka võimalus võistelda ja võita oskamises ning hinnetes pole see, mis võiks poisse peibutada. Formaalne kool ei pälvi sedavõrd mehehakatiste lugupidamist, et siin oma hegemooniat kehkestama hakata. Poistest väärtustatud võidud kuuluvad pigem informaalsete kooli piiridesse: olla täis väge, algatusvõimeline, leidlik, nähtav, populaarne, efektne. Ning kooli võimukultuuri pakutud informaalset positsioonid eelistavadki mehelikke näojooni. Poisid ja tüdrukud on koolis erinevalt ja neid nähakse erinevalt. Ja koolis sündivad olukorrad mõjustavad neid erinevalt.

Poiste koolist lahkumine loetakse stereotüüpsetes arusaamades feminiseerunud kooli süüks. Poistel ei olevat koolis hea, kuna kool ei arvesta nende loomusega (Lahelma 2004). Feministsete joontega õpilase roll kehtestub kohustuslikuna mõlema jaoks, ometi aga leitakse rohkem uuringutes, et poistel ei peaks olema põhjust end koolis halvemini tunda kui tüdrukutel. K. Reisby kirjutab: ühestki 1980. aastate klassitoa konteksti uuringust ei kasva järeldust, et õpetus oleks tüdrukutesõbralik. Vastupidi, üldine tendents näitab, et tüdrukutesse suhtutakse ükskõiksest, neid kogetakse anonüümsetena, nad saavad vähem õpetusega seonduvaid huvitavaid väljakutseid ning tagasisidet kui poisid, ka on neil vähem mõjutusjõudu õpetajate osas. Samas kasutavad õpetajad ära paljude tüdrukute osutatud sotsiaalset vastutustunnet ja hoolikust, ise neid omadusi väärtustamata (Reisby 1998). Poisid saavad õpetajatelt rohkem nii negatiivset kui positiivset tähelepanu ja võtavad ise enesele õiguse rääkida. Tundides saavad poisid nõudlikumaid ja huvitavamaid ülesandeid, tüdrukud pääsevad esile siis, kui asi poisse ei huvita. Poiste tunded on nähtavamad, nende igavus ja vastumeelsus põhjustavad rohkem probleeme (Lahelma 1998).

Märkimisväärne osa kooli reeglitest seonduv keha kontrollimisega. Tüdrukutele ja poistele lubatud kehakasutus koolis on erinev, poisid liiguvad rohkem ja võtavad rohkem ruumi (Gordon 1999). Võib järeldada ka nii, et inimlikus plaanis hinnaline kaalub üles institutsiooni ettekirjutused. Eeldatakse küll rolli, ent armastatakse siiski inimest, kes end rolli raamidest kas siis tormakal või mõõdukalt veetleval viisil vabaks mängib. Ning see inimene koolis tohib olla poiss. Tema subjektsuse teostumise piirid on laiemad.

See ei pruugi aga tähendada, et kool poistele rohkem meeldib. M. Veissoni juhitud ulatusliku kooliuuringu *Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek* andmetel on kool poistele igavam kui tüdrukutele, samas tunnevad

tüdrukud, et kool on koht, kuhu nad kuuluvad ja kus nad õpetajatega paremini läbi saavad. Kui psühholoogiline heaolu on tüdrukutel poistest oluliselt parem, siis füsioloogiline heaolu – väsimuse, pea- ja kõhuvalude puudumine jm. – on poistel parem. Ebaõnnes süüdistavad tüdrukud oluliselt rohkem iseennast (Veisson jt. 2006).

Koolis on tüdrukud end võimalikest subjektina toimimise võimalustest tihti taandanud. Põhjamaades näeb see välja järgnevalt: klass on tüdrukutele paik, kus istutakse innukate vestlushimuliste poiste publikuna. Poisid võistleavad staatuse pärast hierarhiates, tüdrukud aga tahavad valituks saada, kedagi usaldada. Poisid peavad ka koolis avalikult nii õnnestumistest kui tagasilöökidest välja tulema, tüdrukud on avalikus esinemises ebakindlad, nii õnnestumist kui tagasilööke kogetakse hirmutavana (Kruse 1998). Tüdrukutel on kalduvus alaväärtustada oma võimalusi ja vähendada oma häid sooritusi. Poistel on kalduvus oma võimalusi üle hinnata ning välja vabandada halbu sooritusi (Reisby 1998).

Avaliku tähelepanu seisukohalt nähtamatuteks jäävate tüdrukute kannatused ja olemine jäävad käibearusaamadele nähtamatuks. Kutsutakse üles päästma just poisse kooli tuimast haardest, sest koolide matriarhaadid lämmatavad poisid mehe. Kool ei paku eeskujudeks meesidentiteete. Poistest saavad kas naiselikud mehed või hakatakse sihilikult rambodeks, et pidada vabadusvõitlust matriarhaadi vastu. (Reisby 1998)

Ent needsamad matroonid ei ole millegipärast soosolidaarsed. Reisby väidab, et naisõpetajad ise pole just väga tüdrukutesõbralikud, neid ärritavad tüdrukute käitumisviisid, nende nn. intiimkultuur rohkem kui mehi, ning ka seda, et tüdrukud raiskavad oma energiat ebaolulisele. Vahest on neil raske leppida omaenese tüdrukuaja kogemustega? (Reisby 1998) Korralik hästi õppiv tüdruk pannakse istuma paha poisi kõrvale, temast on saanud õpetaja jaoks distsiplineeriv instrument. Keda karistatakse? Õpilase

rolli käitumist ettekirjutav iseloom tabab hoopis valjemalt tüdrukuid. Poisid saavad andeks, sest neil on juba selline loomus.

See ei jäta aga poisse kahjustamata just nende tulevast elu silmas pidades. Uurijad juhivad tähelepanu, et meeste rollile suunatud ootuste tüüp on: lase tal olla, nagu mees on loodud. See seob mehed paindumatute jäikade rollidega. Suur puudujääk traditsioonilises pedagoogikas on, et poisid ei saa tuge ega väljakutseid, mis aitaksid neil arendada nüüdisaegseid ja paindlikke meesrolle. Kuigi poisse märgatakse rohkem ning nendega ka tegeletakse rohkem, ehitavad õpetajad oma tunnid üles, toetudes töökatele korralikele tüdrukutele. Poiste maskuliinsed rollid vajaksid mitmekesistumist, näidates, et on olemas muid käitumisviise kui vägivald ja domineerimine. Poisid peaksid saama kogeda uusi sooritusviise ja rolle (Kruse 1998; Vuorikoski 2003). Ka M. Veissoni juhitud eesti uurimuses loobuvad poisid kergemini pingutustest, jätavad õppimata, ei soovi untsu läinud asju parandada ja löövad käega. Tüdrukud kasutavad statistiliselt oluliselt suuremal määral konstruktiivseid toimetulekustrateegiaid. (Veisson jt. 2006)

Kooliroolist tulevikurollidesse

Tüdrukutel läheb koolis ilmselgelt paremini. Ka kutse eluaegsele õppimisele on kõlanud kutsuvalt just naisekõrvadele ning kõikmõeldavad koolipingid on täitunud end pidevalt täiendavate ja ennastsalgavalt pingutavate tublide, igas vanuses naiste poolt. Ent jälle saadakse petta. Õiget sugu, mis annaks õiguse ütelda, kuidas asjad olema peavad ja mis on midagi väärt, ei saavuta nad ka kuitahes hästi õppides. Ent siiski on see vahest ainuke viis, kuidas naine saab oma tuleviku lootustega siduda.

Marika Veissoni juhitud kooliuuringust selgus veel, et tulevikuhirm on küllalt suur nii poistel kui tüdrukutel, sealjuures on tüdrukute tulevikuoptimism mõnevõrra suurem (Veisson 2006). Naine ei ole ka täna vabanenud sõltuvu-

sest sõltuda ning kuigi hästi õppivad tüdrukud võivad olla vägagi koolikriitilised (Vuorikoski 2003), pakub koolipink neile mingi sümboolse kindlustunde. Poisid ei vaja ilmselt eluhirmude eest varjumiseks koolipinki: kodu on naise maailm, mehe kodu on maailm. Et koolipingis tunnevad tüdrukud end kodusemalt, näitab ka Veissoni uuring.

Naine on harjunud, et tema võimalused kirjutatakse ette rohkem väliste jõudude poolt. Nii täheldab Köster, et tüdrukute kõrgema õpiedukusega seondub madalam enesehinnang ning nende edu sõltub rohkem välistest stiimulitest (Köster 2005). Tüdrukute kooliedu on enesestmõistetavus, mis ei kõiguta meeste võimupositsioone, seda loetakse nn. terveks normaalsuseks, nii nagu poiste edutuse põhjuseks on nimetatud nn. tervet laiskust (Lahelma 2004). Kui poiss õpib hästi, on ta andekas ja tark, tüdruk aga kõigest usin. Belenky on väitnud, et käsitus naistest kui ebakompetentsetest paneb nad rohkem õppima, teisalt *ei tohigi* naine tark olla, tervislikum on seda varjata, eriti kui läheduses on rumalaid enesekindlaid mehi (tsit. Köster 2005 järgi). Naiste palk samades ametites jääb madalamaks igal juhul, samuti teevad just nemad massiliselt oma kvalifikatsioonist oluliselt vähenõudlikumat tööd. Ent midagi on sellest vaikesest allasurutusest siiski õpitud, mis aitab ellu jääda ning pooleldi nähtamatuks jäädes asju suunata. Üha rohkem suudavad naised sedagi, millele inimelu vääriskuse nimel kutsus kord üles valgustusajastust võrsunud õhtumaine haridusideestik. Naine suudab kohtuda mitmekesiste ootustega, nagu sitkus ja paindlikkus ning suutlikkus vastata elu erinevatele väljakutsetele, mis on positsioonimängudes alavääristatu ettenähtud rollis siiski kujunenud. Me paindume, ent ei murdu. Aga kas see teeb meile au?

Kooli abielu

Patriarhaalne isand-kool on abielus emand-õpetajaga. See abielu järgib vana head mudelit,

sest siin teostub kooskõlaline ning tasakaalus traditsiooniline sooline tööjaotus. Isand valitseb ja teeb seadused, emand kuuletub ja hoiab korra majas. Õpetaja on nagu perenaine, kes hoiab kooli majapidamise korras, teab osalejate ülesandeid ja valvab nende täitmise üle. Õpetajaltki eeldatakse mitte ülearust uurimist, kahtlemist ja otsinguid, vaid uskumist, et see, mida ta õpetab ja teeb, on õige. Küsida võib ta teatud piirides, õieti on see tema kohus, ent üksnes õpilaste käest ning kontrollimise mõttes, et kas nemadki õiget vastust teavad. Õpetaja hoidub kõigest, mis võiks kooli majapidamise rütmi segi lüüa: ootamatust sündmustest, riskirohketest ettevõtmistest, jumalavallatutest ettepanekutest. Kooli lahutamatu tunnusjoon on rutiin ning soorollide ajaloolise kogemuse tõttu on naised rutiinitaluvuselt meestest märkimisväärselt võimekamad. Naised peavad paremini vastu suureneva bürokraatia survele ning asjatundmatule käsutamisele. Nende harjumus vaikida ja leppida laseb bürokraatial paisuda lõppematult. Naise sotsiaalkultuuriline rollimudel on otsekui tänase kooli jaoks loodud ning naisõpetajate eneste hinnang kõlab: “Kui mees läheb kooli õpetajaks, peab tal midagi viga olema.” Millise soo-orientatsiooniga on aga üle kooli laskunud bürokraatia?

Meesõpetaja Sulev Ojap tajub oma hariduse-listi (20.veebr. 2006) kirjas probleemi nii: “huvitav on see, et enamuse koolis töötavaid nais-terahvaid, kellega kooli teemadel olen vestelnud, on täiesti päri, et meil kehtiv hariduskorraldus on absurdne. Neil puudub aga eneseusaldus ja enesekindlus ses suhtes, kuidas seda paremini kujundada. Pigem allutakse neile, kes on eneses kindlad. Koolis töötavate meestega rääkides leiavad nood, et hariduskorralduses on küll mõned puudused, kuid põhimõtteliselt toimib süsteem õieti. Meestel pole probleem mitte eneseusalduses, vaid kognitiivsete võimete piiratuses... Näen meesõpetajate vähesuses kahte põhjust: 1) naised on tunduvalt vastupidavamad absurdisituatsioonid, 2) meestel on pidev kalduvus taolisi situatioone tekitada.”

Õpetaja ja õpilase staatust koolis eristab õieti vaid üks omadus: õpetajal on õpilase üle *võim*. Isand-kool on oma abielus andnud õpetajale mandaadi võimukäitumiseks, ent vaid enesest vähemate üle. Sellega on seni toime tulnud. Mõned keskealisedki ütlevad, et ärkavad vahel hirmuunenäo tõttu, kus karm matroon kalgil häälel neid nurka prügikasti juurde saadab. Täna pole õpetaja võim enam endiste aegade autoritaarne sundija-võim, vaid rohkem varjatud, hajuv ning vaevutajutav. Õpetaja on endiselt võimuvõrgustiku osa, ainult see võrgustik ise on anonüümsem, naisele enesele enamasti tajumatu (Vuorikoski 1999). Postmodernistlikul ajastul on tema staatuse vägi saanud rohkemid mõrasid: õpetajale ei kuuletuta, õpetajat on koguni põhjust õpilaste eest kaitsta.

Tänapäeva õpetajat võib võrrelda unes kõndijaga, sest kui ta ärkvele virguks ja näeks, millistel murdlainetel voolitud karidel ta turnib ja millega tegeleb, võiks ta tõepoolest end vigaseks kukkuda. Õpetaja on erinevate ning vastuoluliste ootuste piksevarras. Ta peab tegema ühtaegu seda, mida ühiskond väidab end tahtvat ja teisalt seda, mida see tegelikult tahab; ta peab tundma end autonoomse ja loovana, samas sipleb ta rohkete ettekirjutuste lõksus; ta peab kasvatama iseseisvaid inimesi, hoides neid iseseisvust välistava rolli raamides jne. Vaevalt on veel meie ajal alles elukutset, millele on nii oht-rates vormides delegeeritud sõna “peab” ning samas nii vähe hoolt kantud, et seda kõike teha saaks. Seda on tõesti palju, mida õpetaja peab, ning viimase hariduselulise saavutusena vormus see hiljaaegu õpetaja kutsestandardiks.

Meheliku käekirjaga loodud institutsiooni rollid – õpilane ja õpetaja – on niisiis *mõlemad* paradoksaalsel viisil just naisele kuulunud sotsiaalkultuurilise rolli iseloomuga: kuuletuda, kuulata, märgata, täita ettekirjutisi, olla hoolas, olla töökas, teha ära oma ülesanded, mitte rääkida vastu, alustada päevast päeva ikka sedasama. *Ning siit võikski leida meeste – nii meesõpetajate kui poistest õpilaste – koolist lahkumise peamise*

põhjuse: nad ei tunne end mehe ühiskondlikule soorollile väärikas elemendis.

Ühiskondlikes hierarhiates, meedias ja noorte seas pole õpetaja-amet enam väärikas ega lugupeetud, sest oma rolli raamistikus ei saa ka õpetaja olla subjekt. Ta on alamakstud, ei loo midagi uut, ei muuda ega mõjuta kedagi väljaspool kooliklassi. Tema võimuinstrumendi on sümboolsed, tõelist isiksuse väge leiab temas erandkordadel. Kooli argipäeva tuska ja tuimust tõlgendavad noored kui õpetajate tegu, sest tema seisab institutsiooni esindades nendega vastamisi. Vuorikoski andmetel ei soovi loovad arukad tüdrukud saada õpetajaks, küll aga on paljud selle ameti valinud naised olnud ise koolis edukad, ent nende edu on tõlgendatud usinuse ja töökusena, mitte andekusena (Vuorikoski 1999).

Ühiskondlikus mõttes ei ole õpetajad maailmaparandajad, nendelt ei saa avalikkus kutset muutustele. Nemad on selle ühiskonna säilitajad. Tänu naise ajalooliselt kujunenud alalhoidlikkusele on neist kooli kaanonite kaudu saanud patriarhaadi truud kaasautorid või isegi kaassüüdlased, sest kool taastoodab ühiskonda. Üheks kooli muutumatuse põhjuseks võib kindlasti pidada kooli feminiseerumist, mis on nähtavasti parimaid viise patriarhaalse struktuuri säilitamisel. Ent sellises struktuuris ei soovi viibida eelkõige just poisid ja mehed ise. Patriarhaat patriarhaadis on toonud kaasa nende lahkumise.

Näiline sooline neutraalsus koolis ja õppekavapoliitikas on soopime ega toeta võrdsust, väidavad soome uurijad Gordon ja Lahelma. Vaja oleks sootundlikku pedagoogikat (Gordon, Lahelma 1998). Vaja oleks keskkonda, kus mõlema soo parimad, sotsiokultuuriliselt kujunenud omadused saaksid end avaldada ja kumbki sugupool pälviks teise austuse. Tüdrukute poolelt tähendaks see abivalmidust, hoolimist, meie-tunnet, leebust, sisseelamisvõimet. Poiste poolelt tugevust, reipust, algatusvõimet, eesmärgiteadlikkust. Viimastel aegadel

räägitakse pedagoogilistes ringkondades järjest rohkem dialoogipedagoogikast, erinevate minade siirast, teineteist aktsepteerivast, uut teadvust loovast kohtumisest. Kooli kui päästjainstantsi poole pöördutakse taas: päästkem poisid! Ja aidakem tüdrukuid! Ent see töö on jäetud naiste teha, kes võibolla leiavadki eneses üles subjektsuse, tunnevad oma toimimises ära patriarhaalse ilmakorra end ammendunud mustri, avastavad oma väärtused ja väärikuse.

Kirjandus

Gordon, Tuula (1999). Materiaalne kulttuuri ja tunteet koulussa. *T-ssa* Tolonen, T. (toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Osuuskunta Vastapaino, Tampere.

Gordon, Tuula; Lahelma, Elina (1991). Koulutus ja sukupuoli. *T-ssa* Takala, T. (toim.), *Kasvatustieteologia*. WSO, Porvoo-Helsinki-Juva.

Gordon, Tuula; Lahelma, Elina (1998). Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännössä. *T-ssa* Arnesen, Anne-Lise jt. (toim.), *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vannan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu, 17, 91–106.

Kemper, H. (1991). Theorie pädagogischer Institutionen. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. Ehrenwirth Verlag, München.

Kivinen, O.; Rinne, R.; Kivirauma, J. (1985). *Koulun käytännöt. Koulutussosiologinen tarkastelu*. Turun yliopisto. Julkaisusarja A.

Köster, K. (2005). *Täiskasvanu õpimotivatsioon sotsiokultuurilises kontekstis: naised akadeemilises tasemeõppes*. Magistr töö. Tallinna Ülikool, kasvatusteaduste teaduskond.

Kruse, A.-M. (1998). Tyttö- ja poikapedagoogiikat: käytäntöjä ja perspektiivejä. *T-ssa* Arnesen, Anne-Lise jt. (toim.), *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vannan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu, 17.

Lahelma, Elina (2004). Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? *T-ssa* Erja Vitikka (toim.), *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Opetushallitus, Moniste 8/2004, 54–67.

Naskali, Päivi (1992). *Koulukasvatus kasvatustieteen itsemääräyksen muotona*. Lapin yliopisto, Rovaniemi.

Reisby, Kristen (1998). Sukupuoliherkkä pedagogiikka. *T:ssa Arnesen, A.-L. jt. (toim.), Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vannan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja, 17.

Rinne, R.; Salmi, E. (1998). *Oppimisen uusi järjestys*. Osuuskunta vastapaino, Tampere.

Ruus, V.-R. (2000). Distsipliin ja vabadus: etüüd hariduse käibivast ja utoopilisest diskursusest. *Rmt-s V. Ruus (toim.), Kõnelev ja kõneldav inimene. Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus*. TPÜ kirjastus, Tallinn, 128–168.

Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauokset*. Oulun yliopisto, Oulu.

Tenorth, H.-E. (2001). Kann Schule leisten, was sie leisten soll? *In Melzer W., Sanduchs, U. (Hrsg.), Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*. Juventaq Verlag, Weinheim.

Veisson, M.; Ruus, V.; Sarv, E.; Ots, L.; Leino, M. (2006). *Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek*. Sihtfiinantseeritav uurimisprojekt. Käsikiri.

Vuorikoski, M. (2003). Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. *T:ssa Vuorikoski, M. jt. (toim.), Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino, Tampere.