

**TARTU ÜLIKOOL**  
**Sotsiaalteaduskond**  
**Sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika osakond**

Kadi Ilves

**Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?**

Põhikooli õpilaste esseede ja  
esseekonkursi konteksti analüüs

Magistritöö

Juhendaja: *(tiitel, initsiaal, perekonnanimi)* MSW, Marju Selg

Juhendaja allkiri. \_\_\_\_\_

Sotsioloogiaosakonnas registreeritud: “ \_\_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_

Allkiri: \_\_\_\_\_

Tartu 2006

## Summary

### **Punishment – a necessary upbringing method or violence?**

Master Thesis

Kadi Ilves

In this master's thesis I focused on the problems of the voice of children (or hearing their opinion). The question of treating (and punishing) children is much debated in connection with the preparation of the new version of the Children's Protection Act. The Ministry of Social Affairs wanted to involve children in the legislative process and therefore announced on 15.09.2005 an essay contest for children from grade five to nine. The deadline of the contest was 24.10.2005. Five topics were proposed with desirable approaches for the topics. Among pupils was the popular theme *Punishment – a necessary upbringing method or violence?*. The essays on the mentioned topic reached me in finished form and made up the sample for the research.

Having familiarized with the essays I decided not to follow the instructions given by the Ministry of Social Affairs including the advised cross-case method. The use of such methodology would have had an undesirable side effect of losing the various (and important) nuances of the material with several layers. By doing as prescribed I would have conducted in an unethical manner for qualitative research, I would have reached conclusions predetermined. However, the most important reason was the concern for the way children were involved and the ethics of that. I assumed that the context of the contest influenced the opinions of children. Information about the context was collected in two ways. First, I contacted the persons connected with the contest. Secondly, I analyzed websites available for the writers and presumably influencing their opinions.

For analyzing the essays I used the social constructionist method of interpretative repertoire created by Derek Edwards and Jonathan Potter. The method is grounded on discursive psychology and the principles of discourse analysis. For analysing the rhetorical resources I used the concepts of Jonathan Potter and Michael Billig. The thesis consists of four chapters, which are Problem Setting, Overview of the Material, Methodology, Analysis and Discussion. Among the source materials I

discriminated among resources concerning the theoretical framework and those handling the ones about the context of research. The purpose of the research was to analyse the interpretative repertoire pupils used in their essays. From this purpose I distinguished the main purpose of the thesis, which was the following: analyse the suitability of an essay contest for hearing children's voice and making proposals for finding a appropriate methodology. While working on the thesis the problem of drawing lines between source materials and data emerged. That is why I discriminated between the aim of the research and the theoretical framework and the materials about context. Springing from my purposes I tried to find an answer to the following questions: 1) What kind of interpretative repertoire pupils use in their essays? 2) In the employ of what is the choice of repertoire? 3) What kind of suggestions can be made on the basis of the analysis to those working out the Children's Protection Act and those who want to involve children in the future and listen to them?

The subject of analysis was the content of the interpretative repertoire, also the grammatical and rhetorical means used in them. It turned out that represented were repertoires characteristic of adult and children culture. Prevalent where adult repertoires *The dream of every parent is to rise a proper citizen!*, *Punishment is certainly a (very) important upbringing method!* and *Good children, they grow without a rod!*. These consist of viewpoints about social reality that are coherent with common sense knowledge about Estonian society and culture. Repertoires of children develop in their own cultures. They use repertoires acquired from adults through socialization but combine and associate them with personal experience and that of other children. The repertoire of children is different from that of adults in the use of language, especially in the absence of flamboyant rhetoric. Children used repertoires that were borrowed. This is confirmed by the fact that repertoires of children from schools with different languages of study didn't differ and didn't show a difference between Estonian and Russian culture. While composing and choosing the repertoires children wanted to please the adults assessing the essays. In this the performative function of the essays emerged.

The contest wasn't successful in filling out its main purpose of involving children in the legislative process and hearing their voice. The essays didn't represent the ideas

of children but the way children use and recreate the interpretative repertoire (used by adults) about raising and punishing children. The analysis of repertoire specific for children needs a different research and is very necessary if the voice of children is really to be heard and used for example in politics. Better than an essay contest is a multiphase research using qualitative and quantitative methods. Also, it is important to give children feedback about research results. What is certain, the investigation of opinions shouldn't be in the form of a contest, because in this case the result is more important than the process and so determines the choice of means.

Keywords: voice of children, discursive psychology, interpretative repertoire, upbringing, punishment, violence.

## Sisukord

<b>SUMMARY .....</b>	<b>2</b>
<b>SISSEJUHATUS .....</b>	<b>7</b>
<b>PROBLEEMISEADE .....</b>	<b>9</b>
UURIMUSE EESMÄRK.....	12
<b>ÜLEVAADE LÄHTEMATERJALIST .....</b>	<b>13</b>
TEOREETILINE RAAMISTIK .....	13
<i>Sotsiaalkonstruksionism.....</i>	<i>13</i>
<i>Diskursiivpsühholoogia .....</i>	<i>14</i>
<i>Diskursus ja diskursusanalüüs.....</i>	<i>16</i>
<i>Diskursiivpsühholoogia diskursusanalüüs.....</i>	<i>18</i>
Tõlgendusrepertuaarid.....	19
<i>Retoorika.....</i>	<i>21</i>
<i>Sotsialiseerimine .....</i>	<i>23</i>
<i>Laste kuulamine – kes räägib?.....</i>	<i>25</i>
UURIMUSE KONTEKST .....	28
<i>Uue lastekaitse seaduse ettevalmistamine .....</i>	<i>28</i>
<i>Lapse kohtlemise käsitlemine Eesti seadustes .....</i>	<i>30</i>
<i>Laste kohtlemise käsitlemine Internetis .....</i>	<i>32</i>
<i>Esseekonkursi kontekst.....</i>	<i>33</i>
Konkursikorraldaja vaatenurk.....	34
Laste vaatenurk .....	35
Õpetaja vaatenurk.....	36
<b>METOODIKA .....</b>	<b>39</b>
VALIM.....	39
ANDMEKOGUMISE MEETOD .....	40
ANALÜÜSIMEETOD .....	41
<b>UURIMISTULEMUSTE ANALÜÜS JA ARUTELU .....</b>	<b>43</b>
ESSEDES KASUTATUD TÕLGENDUSREPERTUAARID .....	43
<i>Täiskasvanute tõlgendusrepertuaarid.....</i>	<i>44</i>

„Iga vanema unistus on kasvatada lapsest täisväärtuslik kodanik!” .....	44
Korralik kasvatamine .....	44
Tee hukatusse ja karistamatuse tunne .....	53
Meie perekonnas... ..	58
Kokkuvõte .....	61
„Karistamine on kindlasti (väga) vajalik kasvatusmeetod!” .....	62
Karistamine .....	62
Pahandus .....	70
Karistuse kasvatav mõju .....	73
Kokkuvõte .....	78
„Head lapsed, need kasvavad vitsata!” .....	79
Lapsevastane vägivald .....	79
Ohvri rikutud tulevik.....	84
Kättemaks - karistaja karistamine .....	90
Kokkuvõte .....	91
Laste tõlgendusrepertuaarid.....	92
Vägivallalood .....	93
Venekeelsed esseed ehk kultuuriliste erinevuste kadumine.....	95
GRAMMATILINE ANALÜÜS .....	97
RETOORIKA ANALÜÜS .....	99
ARUTELU JA ETTEPANEKUD .....	104
<b>KOKKUVÕTE .....</b>	<b>111</b>
<b>ALLIKALOEND.....</b>	<b>114</b>
<b>LISAD .....</b>	<b>120</b>

## Sissejuhatus

Magistritöös keskendun laste *hääle* ehk nende arvamuste kuulamise problemaatikale. Laste kohtlemise küsimus on leidnud Eestis palju kajastamist seoses uue lastekaitse seaduse ettevalmistamisega Sotsiaalministeeriumis. Protsessi sooviti ekspertidena kaasata kõik osapooled, sealhulgas lapsed. Seaduse abil loodetakse nüüdisajastada Eesti lastekaitsevaldkonda ning muuta see reaalselt toimivaks. Praegu kehtiva lastekaitse seaduse suhtes ollakse kriitilised seetõttu, et see ei taga abivajavatele lastele tegelikku kaitset. Uus seadus peaks lähtuma eelkõige laste huvidest.

Lastele osalemise võimaluse pakkumiseks korraldas Sotsiaalministeerium 2005. aasta sügisel esseekonkursi, esitades viis teemat koos soovitatava rõhuasetusega. Konkursil osalenud eesti ja vene õppekeelegraafikate koolide õpilaste seas kujunes populaarseimaks teema *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?*. Esseed saadeti uurimuse läbiviimiseks Tartu ja Tallinna Ülikooli, andes kaasa täpse juhendi analüüsi läbiviimiseks. Tekstidega tutvudes otsustasin mitte järgida Sotsiaalministeeriumi poolt uurimuse läbiviimiseks etteantud juhiseid. Olulisimaks põhjuseks olid küsitavad laste kaasamise viisi sobivuse suhtes.

Peamise uurimismeetodina kasutan tõlgendusrepertuaaride analüüsi meetodit, mis lähtub diskursiivpsühholoogilise diskursusanalüüsi põhimõtetest. Metoodika valikul oli määravaks eelkõige uurimismaterjali kirjalik vorm ja sotsiaalkonstruksionistliku käsitusviisi eelistamine.

Uurimuse eesmärgiks on analüüsida esseedes põhikooli õpilaste poolt kasutatud tõlgendusrepertuaare. Eristan sellest magistritöö üldeesmärgi - analüüsida esseekonkursi sobivust laste *hääle* kuulamiseks ning teha ettepanekuid kohase metoodika leidmiseks. Eesmärkidest lähtudes püüan leida vastust uurimisküsimustele: milliseid tõlgendusrepertuaare õpilased esseedes kasutavad?; mille teenistuses on repertuaaride valik? ning milliseid ettepanekuid saab esseekonkursi konteksti ja esseede analüüsi tulemuste põhjal teha lastekaitse seaduse väljatöötajatele ja teistele tulevikus lapsi kaasata ja neid *kuulata* soovijatele?

Magistritöö koosneb neljast peatükist - *Probleemiseade, Ülevaade lähtematerjalist, Metoodika ning Uurimistulemuste analüüs ja arutelu*. Lähtematerjalis eristan teoreetilist raamistikku ning uurimuse konteksti käsitlevaid allikaid. Uurimuse ja terviktöö eesmärkide ning teoreetilist raamistikku ja konteksti puudutava materjali eristamise põhjuseks oli see, et töö käigus kerkis üles probleem andmestiku ja allikmaterjali piiride määratlemisega. Nimelt kuulus osa lähtematerjalist ühtlasi esseekonkursi konteksti juurde ning oletasin, et see avaldas mõju ka laste arvamustele.

Tänaan uudse metoodikani juhatamise ja töö valmimisele kaasaaitamise eest Marju Selga ja Judit Strömplit, kes olid ja on Juhendajad.

Märksõnad: laste arvamused, diskursiivpsühholoogia, tõlgendusrepertuaarid, kasvatamine, karistamine, vägivald.



## Probleemiseade

Laste kohtlemise, sh karistamise küsimus on Eestis palju kajastamist leidnud alates 2001. aastast, mil otsustati alustada uue lastekaitseaduse ettevalmistamist. Paaril viimasel aastal on arutelu hoogustunud seoses lastekaitsekontseptsiooni valmimise ja lastekaitse seaduse eelnõu esitlemisega. Üheks põhjuseks, miks teema nii oluliseks on muutunud, võib pidada sedagi, et rahvusvahelisel tasandil pööratakse järjest enam tähelepanu laste kui täieõiguslike ja võrdväärsete kodanike õiguste-vabaduste teadvustamisele ning kaitsele. Näiteks Euroopa Nõukogu 2006. aasta ühe põhiprogrammi *Building a Europe for and with Children* (<http://www.coe.ee/?op=body&gid=74>) ettevõtmised keskenduvad kahele valdkonnale: laste õigused juriidilisest vaatevinklist ning lapsed ja vägivald.

Eesti kehtiv lastekaitse seadus on jõus alates 1993. aastast ning selle suurimateks puudusteks peetakse deklaratiivsust ja rakendussätete puudumist. Uus seadus peaks kavakohaselt nüüdisajastama laste kohtlemise põhimõtteid, olema vähem illusõnaline ning reaalset rakendatav, sealhulgas sätestama konkreetsemalt lastega töötavate spetsialistide vastutuse, samuti sanktsioonid neile. Seega, looma tervikliku süsteemi laste õiguste kaitseks ([http://www.sm.ee/www/gpweb\\_est\\_gr.nsf/Pages/news0478?OpenDocument&Start=1&Count=1000&ExpandView](http://www.sm.ee/www/gpweb_est_gr.nsf/Pages/news0478?OpenDocument&Start=1&Count=1000&ExpandView)). Sotsiaalministeeriumi eesmärgiks on tuua uue seaduse kaudu abi osutamine lapsele ja perele võimalikult lähedale ning olulisimaks peetakse lähtumist eelkõige laste huvidest (Pärgmäe 2005).

Laste õiguste tagamise strateegia 2005. aasta tegevuskava aruande kohaselt konsulteeriti seaduse toormaterjali läbitöötamiseks erinevate ekspertidega, sealhulgas laste ja lapsevanematega (<http://www.sm.ee/est/pages/index.html>). Laste kaasamiseks ehk nende *hääle* kuulamiseks kuulutas Sotsiaalministeerium 15.09.2005 välja esseekonkursi 5. - 9. klassi õpilastele lõpptähtajaga 24.10.2005 (<http://www.sm.ee/esttxt/pages/news0724>). Essee maksimaalseks pikkuseks määrati kuni kaks lehekülge ning välja pakuti viis teemat: *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?*; *Puudega laps – võrdväärseks teiste seas*; *Kui palju vajab laps järelevalvet?*; *Laps ja töö ning Ka vanemad vajavad abi?*. Laste seas kujunes populaarseimaks esimesena nimetatud teema, mille etteantud rõhuasetus oli järgmine: „*Karistamisse võib suhtuda*

*mitmeti. Kui võtame seda kui lapse mõjutamist pahandustest loobumiseks, siis on karistamine ilmselt kasvatamise loomulik osa. Iseküsimus on, kuidas peaks karistama. Kuidas peaks vanemad reageerima kui laps on eksinud? Mis saab siis kui laps rikub kokkuleppeid teadlikult? Millised karistusmeetodid on kohased?”* (<http://www.sm.ee/esttxt/pages/news0724>). Kuna tegemist oli konkursiga, toimus parimate autasustamine 20. novembril 2005 Tartus.

Esseed saadeti analüüsimiseks Tallinna ja Tartu Ülikooli, viimases täpsemalt ajakirjanduse ja kommunikatsiooni ning sotsioloogia- ja sotsiaalpoliitika osakonda. Seejuures anti kaasa üksikasjalik juhend (Lisa 1: *Uuringu läbiviimise projekt*), mille järgi pidanuks laste töid analüüsitama *cross-case* meetodil. Laste arvamuste kogumist esseekonkursi vormis põhjendati juhendis järgmiselt „*Esseevormis arvamuste kogumise tugevaks küljeks on lühikese aja vältel suure hulga arvamuste kogumine /.../ Esseevormi kasutades tulevad esile mitmekülgsed teemakäsitlused ning kirjutajate isiklikud kogemused – saame uurida lastepoolset sotsiaalse tegelikkuse konstrueerimist /.../ ja millistele isiklikele kogemustele sealjuures tuginevad. Sealjuures on kirjutajad vabad ning kirjutavad just sellest, mis neile valitud teema puhul oluline tundub*”. Uuringu põhiliseks eesmärgiks oli analüüsida esseekonkursile laekunud töid vastavalt vanuserühmadele ning koostada ülevaatlik kokkuvõte esseedes väljatoodud arvamustest ja mõtetest lähtuvalt teemadest ja nende rõhuasetustest (*Ibid*). Uuringu vajalikkuse peamiseks põhjenduseks oli, et see võimaldab lastel osaleda neid puudutavate poliitikate väljatöötamisel.

Võin pidada õnnelikuks juhuseks, et juhend jõudis minuni mõningase viivitusega ning esmalt sain esseid lugeda nii-öelda *puhta lehena*. Esseedes sisalduva rikkaliku andmestikuga *kohtudes* ei tekkinud kahtlusi kvalitatiivse analüüsimeetodi kasuks otsustamisel, lõplikku valikut aitas teha sotsiaalkonstruksionistliku maailmakäsitluse pooldamine. Ettenähtud *cross-case* meetodit otsustasin mitte kasutada, kuna seeläbi oleksid mitmekihilise materjali olulised nüansid kaotsi läinud. Konkursi kontekst koos sinna juurde kuuluva uurimisprojekti juhendiga tundus ülemäära *terviklik*. Juhendi järgi uurimust teostades oleksin jõudnud *oodatud* tulemusteni, mis on vastulus kvalitatiivse uurimise eetikaga. Määravaks sai materjali esseevorm, mistõttu otsisin meetodit kirjalike tekstide analüüsimiseks. Juhendajate soovitusel valisin peamiseks meetodiks diskursusanalüüsi. Hiljem, kui olin esseedega põhjalikumalt

tutvunud, otsustasin tõlgendusrepertuaaride analüüsi kasuks diskursiivpsühholoogia diskursusanalüüsi meetodi raames.

Sotsiaalministeeriumi poolt etteantud juhistest loobumise kasuks otsustamisele aitasid kaasa veel mitmed tegurid. Üheks põhiliseks oli arvustav suhtumine esseekonkursi ja uuringu liiga üllastesse eesmärkidesse. Konkreetselt olin kriitiline esseekonkursi eesmärgi suhtes kaasata uue lastekaitse seaduse loomisesse võimalikult palju lapsi, sest *reaalselt* kaasati ainult need lapsed, kelleni jõudis info esseekonkursist. Kaasärääkimise võimalust piiras omakorda sund valida mõtete avaldamiseks *üks* teema, kirjutada kindlaksmääratud maksimaalse pikkusega essee ning lähtuda etteantud rõhuasetustest. Olulisimaks põhjuseks olid aga kahtlused laste kaasamise viisi sobilikuse suhtes.

Konkursi korraldamise tingimustega (Lisa 1: *Uuringu läbiviimise projekt*) tutvudes tekkisid küsimused - kas isiklike arvamuste ja kogemuste kogumiseks on eetiline korraldada võistlus? Kas on võimalik eeldada lastelt vaba arvamusalaldust, kui esseed läbivad enne lõpphindajani jõudmist õpetajate *filtri* ning soovitatav teemakäsitlus on ette antud? Kahtluste põhjendatus sai kinnitust juba esimeste esseede lugemisel, kui selgus, et kirjandite rõhuasetused järgisid küllalt täpselt juhendi omi, kasutati isegi sarnaseid sõnu ning lauseid. Eeltoodud küsitavustest lähtudes püstitasin uurimisprobleemid:

1. Milliseid tõlgendusrepertuaare põhikooli õpilased esseedes kasutavad?
2. Kas esseekonkurss on kohane meetod laste isiklike arvamuste kogumiseks?

## Uurimuse eesmärk

Uurimuse eesmärgiks on analüüsida põhikooli õpilaste tõlgendusrepertuaare esseedes *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?*.

Uurimuse eesmärgist eristan magistritöö üldeesmärgi, milleks on analüüsida esseekonkursi sobivust laste *hääle* kuulamiseks ning teha ettepanekuid kohase metoodika leidmiseks.

Eesmärkidest lähtudes püüan leida vastuse järgmistele uurimisküsimustele:

1. Milliseid tõlgendusrepertuaare õpilased esseedes kasutavad?
2. Mille teenistuses on repertuaaride valik?
3. Milliseid ettepanekuid saab esseekonkursi konteksti ja esseede analüüsi tulemuste põhjal teha lastekaitse seaduse väljatöötajatele ja teistele tulevikus lapsi kaasata ja neid *kuulata* soovijatele ?

## Ülevaade lähtematerjalist

### Teoreetiline raamistik

#### Sotsiaalkonstruksionism

1960-ndatel aastatel sõnastasid Peter L. Berger ja Thomas Luckmann (1991: 70) sotsiaalkonstruksionismi teooria, mille kohaselt *“ei tulene sotsiaalne kord “asjade olemusest” ega pärine looduseadustest. Sotsiaalne kord eksisteerib vaid inimtegevuse tulemusena.”* Aja jooksul on sotsiaalkonstruksionistlik lähenemine saavutanud suure populaarsuse paljudes teadusharudes, teiste seas näiteks sotsiaaltöölastes uurimustöodes. Sotsiaalkonstruksionism vastandub argimõtlemist iseloomustavale essentsialismile, mis käsitab inimesi muutumatutena erinevates situatsioonides ja ajas ning vaatleb isiksusejoooni asuvat isiku *sees* (Burr 2003: 32). Tavapäraselt on inimene harjunud mõtlema endast kui teatud isiksusetüübist, pidades end uskumuste, arvamuste omanikuks ja autoriks ning valikute tegijaks.

Sotsiaalkonstruksionistlikust seisukohast on isiku sisemised protsessid kultuuriliselt kättesaadavate diskursuste väljendused. Identiteet ei tulene isiku seest, vaid on konstrueeritud diskursuse raames, mis on kultuuriliselt kättesaadav ning pannakse paika kommunikatsioonis teiste inimestega (Burr 2003: 106, 109). Konstruktid luuakse sotsiaalse süsteemi liikmete poolt kindlas kontekstis, kusjuures viimane eksisteerib vaid seetõttu, et inimesed on nõus konstrueerimise protsessi alal hoidma, taaslooma ning kehtivaid reegleid järgima ([http://en.wikipedia.org/wiki/Social\\_construction](http://en.wikipedia.org/wiki/Social_construction)).

Vivien Burr (2003: 140) võrdleb inimeste omavahelist suhtlemist tantsimisega, kus inimesed kohanevad teineteise rütmi ja asendiga, *„suheldes on kõne ja käitumine vastastikuse dialoogi, mitte sisemiste seisundite või jõudude tulemus”*. Lisaks juhib ta tähelepanu sellele, et keel ja mõtlemine ei ole eraldatavad fenomenid, vaid keel on baasiks kõigile mõtetele ja keelel on võim mõtlemist muuta. Ta toob esile ühe peamise sotsiaalkonstruksionismi iseloomustava printsiibi – objektiivsuse välistamise. Uuriija ei saa tema sõnul väljuda inimeseksolemise piiridest ega võtta täiesti erapooletut seisukohta kusagil *väljaspool*, nagu objektiivsuse nõue eeldab - *„faktid on alati vastus kellegi poolt küsitud küsimustele, mis omakorda tulenevad alati*

vastus kellegi poolt küsitud küsimustele, mis omakorda tulenevad alati oletustest maailma kohta” (Burr 2003: 152). Oma seisukohta põhjendab autor (Burr 2003: 32) kujundliku näitega isiksusejooni kirjeldavatest omadussõnadest, millest suurem osa kaotab tähenduse, kui isik eemaldada suhetest teiste inimestega.

## Diskursiivpsühholoogia

Sotsiaalkonstruksionismi üht suunda tuntakse inglisekeelses kirjanduses põhiliselt diskursiivpsühholoogia<sup>1</sup> nime all. Tegemist ei ole siiski *psühholoogiaga* tavatähenduses, pigem võib seda mõista meetodikana inimese poolt loodud tekstide (sh kõne) kriitiliseks uurimiseks, mille kasutusala on psühholoogiateadusest tunduvalt laiem. Kuna kasutan uurimuses just DP-st lähtuvat diskursusanalüüsi meetodit, on tausta tutvustamine vajalik uurimismeetodi põhimõtete selgitamiseks. Eesti sotsiaaltöökkeeles puudub sõnavara nimetatud meetodist kõnelemiseks-kirjutamiseks, sestap jään truuks algallikatest pärinevaile mõistetele.

DP koolkonna löid Jonathan Potter ja Derek Edwards 1990-ndatel aastatel sotsiaalpsühholoogia haruna, kritiseerides ja vaidlustades kognitiivse peavoolupsühholoogia seisukohti ([http://en.wikipedia.org/wiki/Discursive\\_Psychology](http://en.wikipedia.org/wiki/Discursive_Psychology)). Käsitusviis põhineb Wittgensteini keelefilosoofial ja Harvey Sacksi vestlusanalüüsi meetodil ([http://en.wikipedia.org/wiki/Discursive\\_Psychology](http://en.wikipedia.org/wiki/Discursive_Psychology)). Üheks peamiseks lähtealuseks on Wittgensteini (2005: 21-22) keelemängude kontseptsioon: “*Võib ka ette kujutada, et kogu sõnade tarvitamisprotsess keeles on üks neist mängudest, mille abil lapsed emakeelt õpivad. Ma nimetan neid mängu „keelemängudeks”. /.../ Ka tervikut, mille moodustavad keel ja tegevused, millega see on läbi põimunud, hakkab ma nimetama „keelemänguks”.*”

Jonathan Potter (1996a : 98) on seisukohal, et maailm ei ole jumala ega looduse poolt antud kujul, millisena kõik inimesed on *sunnitud* seda aktsepteerima, vaid on moodustatud ühel või teisel viisil, nii nagu sellest kõneldakse, kirjutatakse või selle üle vaieldakse. Eelnevast lähtudes nimetab Vivien Burr (2003: 17) DP eesmärgiks keelekasutuse uurimist inimeste igapäevases interaktsioonis. Fookuses on situatiivne

---

<sup>1</sup> Ingl. k. *discursive psychology*. Edasises tekstis lühendatult DP.

kirjelduste ja seletuste loomine, kuid ideoloogia ja võimusuhetega seondult ka tõlgendusrepertuaarid<sup>2</sup>, retooriliste vahendite kasutamine ja positsioonide haldamine interaktsiooniprotsessis. Vivien Burr toob välja Michael Billigi (1991, viidatud Burr 2003: 166) seisukoha, et DP on parim vahend ideoloogia uurimisel, kuna käsitleb ideoloogiana ühiskonna tavaarusaamu<sup>3</sup> ehk uskumusi ja eeldusi, mis ei tekita inimestes mingeid küsimusi, on tavapärased, enesestmõistetavad.

DP annab sotsiaalteadlastele Potteri (2003) sõnul võimaluse uurida psüühikat, sotsiaalseid protsesse ja sündmusi, nii nagu need inimtegevuses *tegelikult* avalduvad. Kognitiivpsühholoogia, mille suhtes lähenemine kriitiline on, eristab Potteri (2000) sõnul *reaalsust* ehk tegelasi ümbritsevat keskkonda ning tunnetust, mis toimub tege-  
laste *sees*. Aktiivsust ehk käitumist peetakse seejuures teisejärguliseks, tunnetamise tulemuseks või väljundiks. DP käsitusviis on vastupidine – interaktsiooni kui tegevust peetakse primaarseks, see ongi *see*, mille kaudu tunnetamist uuritakse. Ümberpööramine on Potteri (2000) arusaama järgi vajalik, et uurida tegevust<sup>4</sup>, mitte käitumist<sup>5</sup>. Tegevust peetakse inimeste elus keskseks nähtuseks ning seetõttu omistatakse sellele määrav roll elu mõistmisel (Potter & Edwards 1999). Kõnelemise ja/või teksti loomise tegevus on Potteri (2000) sõnul isiku sõnavalikust, orientatsioonist ja kategooriatest lahutamatu. Diskurssi<sup>6</sup> ei käsitleta tunnetusprotsessidest ja tunnetatavatest objektidest sõltuvana, vaid uuritakse, kuidas *asjad* osaliste tegevuse, st vestlemise, arutelu jms tulemusena toimuvad (Potter 2006).

DP olulisim erinevus võrreldes traditsioonilise psühholoogiaga seisneb selles, et sisemiste seisundite kirjeldusi peetakse tegevusi täidesaatvaks ja käitumiste ilmnemisele kaasa aitavaks<sup>7</sup> ning objekte konstrueerivaks. Viimast ei tule autorite sõnul mõista siiski niimoodi, et “*kõne toob asjad maailma*”. Nad peavad silmas, et konstruktsioonid luuakse kirjelduste kategoriseeriva, eristava ja vastuolusid rõhutava funktsiooni abil ning alati on võimalikud alternatiivid (Edwards & Potter 2005: 243). Jonathan Potter (1996a: 108) selgitab kirjelduste objekte konstrueerivat ehk

---

<sup>2</sup> Ingl. k. *interpretative repertoire*

<sup>3</sup> Ingl. k. *common sense*; sünonüümidenä kasutan veel ladinakeelset algvormi *sensus communis*, samuti mõisteid *käibetõde*, *terve mõistus*, *elutõde*, *üldlevinud arusaam*.

<sup>4</sup> Ingl. k. *action*

<sup>5</sup> Ingl. k. *behavior*

<sup>6</sup> Ingl. k. tähistab mõiste *discourse* nii diskurssi ehk vestlust või arutelu, kui ka diskursust

<sup>7</sup> Ingl. k. *performative*

epistemoloogilist funktsiooni järgmiselt - need „*ütlevad, kuidas asjad on*”. DP loojate väitel võib enese vaimse seisundi ja vastavate kogemuste kirjeldamine olla retooriliselt kasulik rääkimisviis (Edwards & Potter 2005: 247). Seetõttu peavad nad vajalikuks uurida kuidas, miks ja milliste tegevustega seoses inimesed räägivad oma siseelust ning mida sõnad nii tõese kui väärana väljendavad.

## Diskursus ja diskursusanalüüs

Mõlemat mõistet on võimalik tõlgendada ja kasutada väga erinevatel viisidel ja kontekstides. Michel Foucault´ (2005b: 97) sõnul on diskursus lausungite kooslus, mis kuulub ühe ja sama *formatsioonisüsteemi* juurde. Diskursiivsete sündmuste kirjeldus esitab tema sõnul seejuures küsimuse: miks on ilmnenu just selline lausung ja mitte mõni teine tema asemel. Diskursuse tootmise kontrolliprintsiibiks nimetab Foucault´ (2005a: 29) distsipliini. Sotsiaalkonstruksionistlikud uurijad omistavad keelele ja diskursusele tähtsama rolli kui varem tehtud on: „*kõik objektid meie teadvuses, iga „asi”, millest me räägime või mõtleme, sh meie identiteet, mina, on konstrueeritud keele abil, välja töötatud diskursuses*” (Burr 2003: 105).

DP esindajad käsitlevad diskursust eelkõige praktilise tegevusena (Edley 2001: 192). Jonathan Potter (1996a: 105; 1996b) nimetab diskursuseks „*kõne ja keelt kui sotsiaalseid praktikaid*” ning kasutab selgitamiseks peegli ja konstruktsiooniala metafoore. Peegli metafoori järgi on keel peegel ning kirjeldustest, representatsioonidest ja seletustest peegeldub, kuidas asjad on (Potter 1996a: 97). Autori hinnangul on kirjeldused sellises tõlgenduses passiivsed: „*pole midagi rohkemat, mida on võimalik teha peeglist peegeldumise suhtes; peeglit võib puhastada, kontrollida, et ta oleks tasane ja sile, kuid see on seotud ainult tema võimega kujundit passiivselt vastu võtta*” (Potter 1996a: 98). Seevastu konstruktsiooniala metafoor toimib kirjeldustele kohandatuna kahel tasandil: esiteks, kirjeldused ja seletused konstrueerivad maailma ning teiseks, ka seletused ja kirjeldused ise on konstrueeritud. Kirjeldusi konstruktsioonidena käsitledes on „*võimalik küsida, kuidas need on kokku pandud, millist materjali on kasutatud, millised asjad või sündmused on nende poolt esile kutsutud jne*” (Potter 1996a: 98). Maybin (2001: 68) juhib tähelepanu sellele, et igapäevaelus on inimeste kõne sageli mõjutatud kellegi autoriteetse teise *häälest* - mida loeti lehest,



kuuldi telerist, rääkis sõber või mäletatakse varasemast elust. Autoriteetsete teiste hääl on nende väitel eriti esindatud laste tekstides.

Diskursus loob ja kujundab asju, millest tekstide kaudu räägib ning tõde on sotsiaalsete protsesside ja interaktsioonide tulemus. Teiste sõnadega, diskursus määrab „*mida me võime teha ja mida me peame tegema /.../ kuidas me oma elu elame, mida meil on võimalik teha ja mida meile on võimalik teha*” (Burr 2003: 75). Tekstina käsitlevad sotsiaalkonstruksionistlikud uurijad kõiki suulise ja kirjaliku teksti vorme, tegevusi, pilte jms, milles diskursused avalduvad ja mis kannavad tähendusi (Gill 2000: 174; Burr 2003: 63).

Vivien Burri (2003: 48) sõnul ei ole keel pelgalt „*aken, kust näeb teise ruumi*”. Sõnad või laused ei kuulu seetõttu kindla diskursuse juurde, nende tähendus sõltub teksti diskursiivsest kontekstist või üldisest kontseptuaalsest raamistikust. Isik võtab diskursuse raames sobivad representatsioonid omaks nagu *isikliku* diskursuse, vahendades seda keele abil maailmale. Diskursuses kättesaadavad positsioonid annavad inimestele seejuures *õiguste struktuuri*, pakkudes võimalusi ja piiranguid, mida võib või ei või teha ja nõuda (Burr 2003: 113). Positsiooniga kohanemist või vastupanu mõjutab seejuures oluliselt osaliste arusaamine *mis liiki interaktsiooniga on tegemist*.

Subjektipositsiooni omaksvõtul saab isikule kättesaadavaks teatud piiratud kogu põhimõtteid, kuvandeid, metafoore, kõnelemisviise, enesenarratiive justkui oleksid need tema omad. Seega, pakutavate subjektipositsioonide ja representatsioonide vältimine ei ole võimalik - „*meie valik on nendega nõustuda või neile vastu seista ning kui me aktsepteerime neid või ei ole suutelised vastu seisma, lukustatakse meid õiguste süsteemi, kõnelemise õigustesse ja kohustustesse, mida see positsioon kannab*” (Burr 2003: 111). Veelgi enam, „*Inimese igapäevaelu raamivad diskursused /.../täidavad sotsiaalse kontrolli ülesannet*“ (Burr 2003: 73) ning „*inimesed võitlevad koha pärast peavooludiskursuses*” (Burr 2003: 110).

Termin diskursusanalüüs võib olenevalt kontekstist viidata paljudele erinevatele lähenemistele kirjutatud teksti või ka suulise kõne uurimisel (Peräkylä 2005: 871). Rosalind Gill (2000: 173) juhib tähelepanu asjaolule, et meetodi vastu toimus suur huvi kasv seoses *keele poole pöördumisega* kunstis, humanitaarteadustes ja sotsiaal-

teadustes. Diskursuse analüüsimise viise on Gilli hinnangul vähemalt 57, nende eristamiseks toob ta välja kolm teoreetilist traditsiooni: esiteks need, mida tuntakse kriitilise lingvistika, sotsiaalse semiootika või kriitilise keeleteadusena (esindajad Fowler, Kress ja Hodge, Fairclough). Teiseks lähenemised, mis on mõjutatud nn kõneaktiteooriast, etnometodoloogiast ja vestlusanalüüsist (esindajad Myers, Garfinkel, Sacks jt) ning kolmandaks need, mis on seotud poststrukturealismiga (peamine esindaja Foucault). Teisena nimetatud traditsiooni raamesse kuulub käesolevas uurimuses käsitletav diskursiivpsühholoogiline diskursusanalüüs.

Taylori (2001: 6) definitsiooni kohaselt uurib diskursusanalüüs kasutatavat keelt, otsides struktuuri/kujundit: rääkija või kirjutaja kodeerib tähendused keelde ja lugeja või kuulaja dekodeerib need keele kommunikatiivse funktsiooni abil. Seejuures kerivad autorite hinnangul üles probleemid:

- Keel kui süsteem ei ole staatiline, vaid pidevalt muutuv. Elementide muutumise tõttu ei ole kasutatav keel kunagi identne sõnaraamatutes või grammatikaõpikutes tooduga.
- Keel on oluline millegi tegemise tähenduses – nt tervitamisel, noomimisel, lubamisel jne. Et toimuvast aru saada, on tarvis mõista interaktsiooni varasemaid faase või varemtoimunut, keele situatiivset tähendust ja käimasoleva interaktsiooni protsessi.

#### Diskursiivpsühholoogia diskursusanalüüs

Isiku psühholoogiliste seisundite, näiteks hoiakute, analüüsimise asemel uurib DP diskursusanalüüs nimetatud seisundeid kirjeldava kõne funktsioone ja eesmäärke, interaktsiooni protsessis kaalul olevaid huvisid ning kasutatavaid diskursiivseid ja retoorilisi vahendeid (Potter & Molder 2005; Burr 2003; Potter 1996a). Vaatluse all on isikute ja sündmuste kirjeldused kõnes ja kirjalikus tekstis, *tegelikkusele vastavate* kirjelduste koostamine, põhjendamine ja õõnestamine ning osaliste vastutuse käsitlemine kirjeldustes (Edwards & Potter 2005: 243). Diskursiivsete ressursside hulka kuuluvad lootmise ja soovimise ning teiste psühholoogiliste seisundite avaldused, mis on olukordade ja sündmuste kirjeldustega kooskõlas või vastuolus (Edwards & Potter 2005: 252-253). Retoorilisi vahendeid tutvustan pikemalt *Retoorika* peatükis.

Jonathan Potter (1996a: 108) peab eriti oluliseks diskursuse täidesaatvat funktsiooni ehk tegevusele orienteeritust. Keele käsitlemine täidesaatvana ehk tegevust esile kut-  
suvana tõstatab küsimuse, millised võivad olla kõne funktsioonid kõneleja jaoks ehk  
milliseid eesmärke kõneleja püüab saavutada ning milliseid vahendeid ta kasutab  
soovitud tulemusteni jõudmiseks (Burr 2003: 59). Potteri (1996a: 108-109) sõnul  
tuleb funktsiooni mõista eelkõige nii, et kirjeldust *kasutatakse* tegevuse esilekutsu-  
miseks. Analüüsil tuleb keskenduda uurimisele, kuidas kirjeldus on konstrueeritud, et  
ta saaks ellu viidud. Kirjelduste abil *asjade tegemise* näiteks toob Potter (1996a: 109)  
olukorra, kui teema on mingis mõttes tundlik või raske ning sisaldab mittesoovitavat  
või problemaatilist identiteeti – laseb rääkijal paista mõne omaduse kandjana, mis  
kontekstis on negatiivse tähendusega. Sel juhul valib kõneleja oma seisukohtade  
avaldamiseks vahendid, mis aitavad tema identiteeti *kaunimana* näidata ja teiste ne-  
gatiivseid hinnanguid õõnestada.

Ainsaks kättesaadavaks reaalsuseks peavad diskursiivpsühholoogia diskursusanalüü-  
si viljelejad teksti, milles uuritav diskursus väljendub, kuna ei ole võimalik sedastada  
reaalset maailma väljaspool kirjeldusi selle maailma kohta (Burr 2003; Gill 2000;  
Potter 1996a). Lähtumine ainult tekstist on ka peamine alus nende suhtes tehtavale  
kriitikale. Diskursiivpsühholoogid ise väidavad, et tähendus luuakse interaktsiooni  
osaliste poolt interaktsiooni käigus, ning seetõttu ongi tekst ainus vajalik allikas tä-  
henduse uurimiseks (Burr 2003: 174).

### Tõlgendusrepertuaarid

Algselt pärineb repertuaaride mõiste Gilbert'ilt ja Mulkay'lt, kelle käsitluses on re-  
pertuaaride näol tegemist suhteliselt järjekindla ja sidusa maailma objektidest ja  
sündmustest rääkimise viisiga (Edley 2001: 197; Potter 1996b). Tõlgendusrepertuaa-  
ride kontseptsioon sarnaneb *institutionaliseeritud programmide* omale, mille järgi  
*„keel ja selles olevad tähendused pakuvad lapsele igapäevaelu institutionaliseeritud  
programme, mis eristavad isiku identiteeti teiste omadest – väike tüdruk, orjapoiss,  
poisid teisest klannist jne. Laps õpib, miks programmid on ja mis need on.“* (Berger  
& Luckmann 1991: 155).

DP kontekstis võtsid repertuaaride mõiste kasutusele Jonathan Potter ja Margaret (Edley 2001: 198). Jonathan Potteri (1996a: 115-116; 1996b) sõnastuses „*tõlgendusrepertuaarid on süstemaatiliselt seostatud mõistete kogumid, tihti stilistiliselt ja grammatiliselt koherentsed ja sageli üles ehitatud ühe või mitme keskse metafoori ümber*”. Repertuaaride funktsioone kirjeldab üksikasjalikumalt Vivien Burr (2003: 127): „*repertuaarid võimaldavad inimestel kooskõlastada sündmuste tõlgendusi, vabandada või kehtestada oma käitumist, tõrjuda kriitikat või muul viisil säilitada oma kohta interaktsioonis*”. Tema seletuse järgi „*repertuaarid ei kuulu indiviidile ega asu tema peas*”, vaid on sotsiaalne ressurss, mida keelt ja kultuuri jagavad inimesed saavad kasutada kirjelduste koostamiseks oma isiklikel eesmärkidel (Burr 2003: 60). Repertuaaride analüüsi eesmärk tuleneb just sellest tähendusest - identifitseerida kultuuriliselt kättesaadavaid lingvistilisi ressursse, mida rääkija kasutab oma seisukohtade loomisel (Burr 2003: 166-167).

Jonathan Potteri (1996b) kirjelduse järgi moodustavad repertuaarid olulise osa kultuuri tavapraktika(te)st, kusjuures mõned võivad olla spetsiifilised teatud institutsiooni tegevusvaldkonnale. Ühelt poolt on autori sõnul tegemist erinevates olukordades teatud ülesannete täitmiseks *kasutamisvalmis* ressurssidega, mis teiselt poolt on piisavalt paindlikud kohandamiseks vastavalt tegevusväljale. Nigel Edley (2001: 198) sõnul kasutavad inimesed asjadest mõtlemiseks või rääkimiseks varemloodud viise - vestlus on alati *lapitekk* erinevatest olemasolevatest repertuaaridest. Seejuures on mõned viisid autori väitel rohkem *kättesaadavad* või soovitatavad võrreldes teistega, neid peetakse õigeaks või tõseks.

Repertuaaride näol on tegemist vestluse *ehituskividega*, mis on loodud igapäevases sotsiaalses interaktsioonis ja mida kasutatakse selle hüveks (Edley 2001: 198; Potter 1996b). On oluline märkida, et nii diskursus kui tõlgendusrepertuaarid on seostatavad ideoloogia mõistega. Louis Althusserilt (1971, viidatud Edley 2001: 209) pärineb seisukoht, et inimesed on *pärit* teatud diskursusest. See tähendab Edley sõnul, et ideoloogiad loovad või konstrueerivad subjekte, kujutades inimesi teatud positsioonidel või identiteetides ning viis, kuidas inimesed tunnetavad ennast ja maailma enda ümber, on ideoloogilise või diskursiivse režiimi kõrvalprodukt.

Tõlgendusrepertuaaride *avastamise* köögipoolele juhatab Vivien Burr (2003: 168) konkreetse näite abil. Selle kohaselt uuriti esmalt sõna *kogukond* ja selle sünonüümi-de kasutamist erinevates materjalides. Seejärel analüüsiti, millised sõnad või väljen-did iseloomustasid sõna *kogukond* igal eri juhul ning leiti, et mõned kordusid erine-vates materjalides. Need grupeeriti kategooriateks, mis kirjeldasid kogukonda kui kindlat laadi omavahel seostatud sotsiaalseid suhteid või tegevusseisundit (*teab, tegeleb* jne), millel on orgaaniline olemus (*kasvab, areneb*). Lisaks leiti, et sõna kan-nab positiivset tähendust. Taoline kogukonna repertuaar oli toodud näites omane erinevatele inimestele, kelle eesmärgid repertuaari kasutamisel olid erisugused ja kohati vastandlikud.

Vivien Burr (2003: 167) võrdleb tõlgendusrepertuaare balletisammude repertuaariga – neid on piiratud hulk, kuid need on kättesaadavad kõigile tantsijatele erinevate tantsunumbrite loomiseks erinevatel juhtudel. Repertuaar on paindlik, samme võib kombineerida erineval moel olenevalt olukorrast. Repertuaare uurides analüüsitakse metafoore, grammatilisi konstruktsioone, kõnekujundeid jne, mida inimesed kasuta-vad oma seletuste konstrueerimisel. Seejuures uuritakse nii variatiivsust kui kordu-vust. Kordused erinevates intervjuudes näitavad, et sama repertuaari võivad kasutada erinevad inimesed. Burr (2003: 169) juhib tähelepanu, et tõlgendusrepertuaaride kä-sitlus on veidi sarnane Foucault käsitlusele diskursusest. Erinevus kahe kontsept-siooni vahel seisneb selles, et repertuaarid on võrreldes diskursustega väiksema ula-tusega, diskursusi on võimalik *ehitada* repertuaaridest.

## Retoorika

Moodne demokraatia on Michael Billigi (1991: 11) käsituses koht *arvamusteks* - kodanikelt oodatakse *arvamuste toetamist, hoiakute omamist, vaadete valdamist* kõikvõimalike teemadega seoses. Mõtlemine on tema väitel ellu kutsutud ideoloogia protsesside poolt ning kogu sotsiaalne elu on kaetud retoorika ja argumenteerimise-ga. Vivien Burr (2003: 65), kes pooldab Billigi arusaamu, juhib tähelepanu sellele, et hoiakud ja arvamused on identiteedi põhilised osised. Need on käsitletavad isiku *make-upina*, mis määrab või vähemalt mõjutab isiku tegusid, mõtteid ja ütlemisi.

Michael Billig ühineb sotsiaalkonstruksionistliku arusaamaga, et tavamõtlemine põhineb ajalooliselt kujunenud ja kogukonna sotsiaalseid võimusuhteid säilitavale *argimõistusel*, mis neeldub inimesse sotsialiseerimise käigus, kogukonna väärtusi ja moraali õppides. Seega ei ole rääkija Billigi (1991: 7) seisukoha järgi autonoomne mõtleja ega loo oma *argimõistust*, vaid on valitseja hääle ebateadlik kaja. Aristoteleski soovitas oma seisukoha veenvuse tõstmiseks siduda see auditoriumiga jagatava *sensus communisega* (Billig 1991: 21).

Sarnaselt diskursiivpsühholoogia juhtfiguuridega lähtub ka Michael Billig printsiibist, et inimesed ei kasuta keelt mitte asjade ütlemiseks, vaid asjade tegemiseks või esile kutsumiseks. Ta (Billig 1991: 14) peab tähtsaks uurida, kuidas keele abil hoiakuid väljendatakse. Seejuures on oluline keskenduda mitte niivõrd inimeste hoiakute uurimisele, kuivõrd sellele, mille tegemiseks neid hoiakuid väljendatakse. Tema hinnangul teevad inimesed arvamust avaldades mitmeid asju (Billig 1991: 20). See võib olla strateegiline tegevus, et vastandada oma vaateid teistele. Arvamuse avaldamise ehk *hääle* kuuldavale toomise kontekst on alati põhjendamise kontekst, mis Michael Billigi (1991: 17) käsitluses tähendab, et arvamused pakutakse seal, kus on vastuarvamused. Veelgi enam, isik mitte ainult ei väljenda oma positsiooni, vaid ka kritiseerib ja seeläbi eitab vastandpositsiooni (Billig 1991: 72).

Hea rääkimisoskus viitab Michael Billigi (1991: 34) arvates ühelt poolt kohandumisele hea maitse kaanonitega, kuid teisest küljest on see tõlgendatav kuulajatele mõju avaldamise terminites. Kaasaaegses psühholoogias on autori hinnangul esiplaanil just pigem retoorika veenev, mitte esteetiline aspekt. Argumenteerimise analüüsimiseks tuleb püüda rekonstrueerida ideoloogilise mõtlemise retooriline tähendus (Billig 1991: 22). See ei nõua autori hinnangul spetsiifilist metodoloogiat või kindlaksmääratud protseduuride jada. Rosalind Gilli (2000: 176) arvamusel kohaselt on retoorika analüüsi eesmärk selgitada välja, mil moel ja milliseid retoorilisi vahendeid kasutades püütakse endast meelde jääv jälg jätta ja teisi mõjutada.

Jonathan Potter (1996a: 108) käsitleb retoorikat antagonistlike suhetena kirjelduste erinevate versioonide vahel: kuidas kirjeldus vastandub alternatiivsele kirjeldusele ning kuidas see on üles ehitatud, et vastu panna õõnestamisele. Potter (1996a: 107) eristab ründavat ja kaitsvat retoorikat, mida kasutatakse vastavalt oma seisukohtade

kaitsmiseks või vastasseisukohtade õõnestamiseks. Kirjelduse koostamisel lähtub inimene kaalutletud huvist<sup>8</sup> (Potter 1996a: 111), valides sellest lähtudes retoorilised vahendid. Levinud võtete hulka kuuluvad näiteks *sõbra* ja *sõbra sõbra* kogemustele viitamine (Potter 1996a: 134) ja sõnaõiguse omistamine<sup>9</sup> (Potter 1996a: 114), aga ka kaalutletud huvi varjamiseks ja *kaitsepookimiseks*<sup>10</sup> kasutatavad võtted (Potter 1996a: 126). Viimaste seas näiteks konsensusele viitamine (Potter 1996a: 117), väljaspoolsuse<sup>11</sup> konstrueerimine (Potter 1996a: 150) ning ekstreemjuhtumite kirjeldamine (Pomerantz 1986, viidatud Potter 1996a: 187). Kuna kontseptsioon on eesti keeles ilma konkreetsete näideteta raskesti mõistetav, selgitan retoorilisi vahendeid täpsemalt analüüsi peatükis *Retoorika analüüs* koos esseedest pärinevate näidetega.

### Sotsialiseerimine

Lähtudes sellest, et magistritöös on uurimise objektiks laste esseed, teen põgusa ülevaate sotsialiseerimise ja peamiste lastega seotud konstruktsioonide loomise põhimõtetest, nii nagu neid on käsitlenud sotsiaalkonstruksionistlikud uurijad. Sotsialiseerimise protsessis omandatakse tähendused, repertuaarid, retoorilised vahendid jms, samuti oskused nende kasutamiseks. Ajani, kuni lapsest saab *täieõiguslik* ühiskonnaliige, mõjutavad ja juhivad tema elu täiskasvanute poolt loodud konstruktsioonid. Sotsialiseerimine toimub alati spetsiifilise sotsiaalse struktuuri kontekstis (Berger & Luckmann 1991: 183). Inimene kohtab sünni järel kehtestatud *tähtsaid teisi*, kes vastutavad tema identiteedi loomise ja säilitamise, eest ning *filtreerivad* lapseni jõudva sotsiaalse maailma (Berger & Luckmann 1991: 151).

Berger ja Luckmann (1991: 150) jagavad sotsialiseerimise protsessi primaarseks ja sekundaarseks. Primaarse sotsialiseerimise läbib inimene lapsepõlves ning sellega saab temast ühiskonna liige. Sekundaarne sotsialiseerimine sarnaneb põhistruktuurilt primaarse sotsialiseerimisega ning seostab juba sotsialiseerunud isiku ühiskonna objektivse maailma uute sektoritega. Primaarses sotsialiseerimises ei ole *probleeme* identiteedi ega tähtsate teiste valikuga, sest mängureeglite seadjaks on täiskasvanud

---

<sup>8</sup> Ingl. k. *stake*

<sup>9</sup> Ingl. k. *category entitlement*

<sup>10</sup> Ingl. k. *stake inoculation*

<sup>11</sup> Ingl. k. *outthereness*

(Berger & Luckmann 1991: 154). Laps osaleb küll aktiivse olendina ja tal on võimalik nõ *mängida mängu* kas entusiasmiga või trotsliku vastupanuga, kuid tal ei ole võimalik valida teist mängu. Seetõttu ei võta laps autorite väitel tähtsate teiste maailma omaks ühe valikuvõimalusena, vaid kui ainsa kujutletava võimaluse ning identitseerumine toimub poolautomaatselt. Lapse jaoks ei ole määravaks ainult tähtsate teiste isikud, vaid ka nende poolt elu olukordadele omistatavad definitsioonid (Berger & Luckmann 1991: 155). Ka Pierre Bourdieu (2003: 41, 162) käsitluses on taastootmisstrateegiate põhiline *subjekt* perekond ehk „*keha*”, *mida hingestab tendents põlistada oma sotsiaalset olemist koos kogu tema võimu ja kõigi eelistega, mis on aluseks taastootmisstrateegiatele, sh kõige olulisemana kasvatusstrateegiatele*”.

Võrreldes lapse ja vanemate suhetega on õpetaja ja õpilase suhted formaalsemad ning õpetaja ei pruugi olla *tähtsaks teiseks*, vaid esindab institutsiooni ja on eelkõige funktsionäär (Berger & Luckmann 1991: 162). Sekundaarse sotsialiseerimise käigus saab laps võimeliseks eristama totaalset mina ning rollispetsiifilist mina koos nende juurde kuuluvate reaalsustega. See on autorite hinnangul võimalik ainult peale esmast sotsialiseerimist ning seetõttu on sekundaarse sotsialiseerimise käigus omandatud teadmised palju kergemini kõrvale heidetavad ehk lapsel on õpetaja eest lihtsam end *peita* kui ema eest.

Lapsepõlves omandatud ettekujutus minast on reflekteeriva olemusega, peegeldades tähtsatelt teistelt pärinevaid hoiakuid. Bergeri ja Luckmanni (1991: 152) väitel „*laps õpib, et ta on see, kelleks teda nimetatakse*”. Seevastu Corsaro (1997: 18) hinnangul ei ole sotsialiseerimine vaid täiskasvanute oskuste ja teadmiste omaksvõtt, see on ka vallutamise, taasavastamise ja taastootmise protsess ning oluline on seejuures tähele panna laste kollektiivset kogukondlikku aktiivsust – kuidas nad korraldavad, jagavad ja loovad kultuure täiskasvanute ja teineteisega. Wittgensteini (2005: 20) käsitluses toimub sotsialiseerimise protsessis keelemängude õppimine, mille käigus „*lapsi kasvatatakse sooritama „niisuguseid” tegevusi, tarvitama sealjuures „niisuguseid” sõnu ja reageerima teise inimese sõnadele „niimoodi*”. Seejuures laps õpib, uskudes täiskasvanut ning kahtlemine tuleb *pärast* uskumist (Wittgenstein 2000: 39). Käesoleva uurimuse kontekstis tõstaksin eriti esile Wittgensteini seisukoha, mille järgi „*laps peab palju õppima, enne kui ta oskab teeselda*”(Wittgenstein 2005: 360).



## Laste kuulamine – kes räägib?

*Laps* on müüt, fiktsioon, täiskasvanute konstrukt, mida Gittinsi (1998: 5) väitel pidevalt rääkides ja lugusid luues säilitatakse. Corsaro (1997: 191) juhib tähelepanu väga olulisele asjaolule kaasaegses läänemaises ühiskonnas – „*laste täieliku sõltuvuse tõttu meist ning meie närvivate kahtluste tõttu, kas me suudame neid korralikult kaits- ta tohutu kiirusega muutuvast maailmast, on lapsed muutunud sotsiaalseks probleemiks*”. Täiskasvanud vaatlevad lapsi tihti ettepoolevaatava *mis-neist-kunagi-saab* pilguga nagu tulevasti täiskasvanuid, kellel on koht sotsiaalses korrast ning abi selle saavutamiseks (Corsaro 1997: 7). Harva vaadatakse neid selle pilguga, mis nad on – lapsed praegu käimasoleva elu, vajaduste ja soovidega. Väga oluliseks peab Gittins (1998: 6, 22), et last koheldakse tihti kui *teist* - näiteks viitab sõna bioloogilisele olendile, tähendades seejuures sõltuvust, võimu puudumist või mistahes muud kriteeriumit, mida kasutatakse mitte-täiskasvanu määratlemisel.

Erinevad autorid (James & James 2004; Prout 2003; King 1999; Gittins 1998; Corsaro 1997) juhivad tähelepanu kahele peamisele ja kohati vastuolulisele representatsioonile lapse kohta, mis on levinud läänelikus kultuuriruumis:

- ohustatud laps ehk *ingel-laps*
- ohtlik laps ehk *saatan-laps*

Michael King (1999: 15) võtab need kokku: „*lapsed süüütute olevustena vajavad kaitset ja hoolitsust, samal ajal kui lapsed, kellele omistatakse loomupärane kurjus, vajavad piireseadmeid ja parandavaid režiime*”. Ka lapsevanema kohta on loodud erinevad kuvandid. Archard kirjeldab (1999: 110-112) hea vanema erinevust halvast vanemast: hea vanem lähtub *lapse vajadustest*, teda iseloomustab vastutavus lapse eest. Autori väitel kasutatakse sellist kuvandit *põhjendatud* kontrolli kehtestamiseks lapse üle. Gergen ja kaasautorid (1990: 122) juhivad tähelepanu asjaolule, et hea vanema kuvandi juurde kuuluv uskumus hellitavast ja kaitsvast lastekasvatusest on vastuolus levinud vanemliku praktikaga, mida tavaliselt kutsutakse *kehaliseks karistuseks*. Corsaro (1997: 191) juhib tähelepanu veel ühele väga olulisele nähtusele - täiskasvanute retoorilisele *probleemitegemisele*, mille tulemusel suletakse lapsed kaitsmise eesmärgil üha enam institutsioonidesse. Väga olulist rolli legendide loomi-

sel ja säilitamisel mängib tema hinnangul meedia, mis esitab jõuliselt laste vastu (ja laste poolt) toime pandud kuritegusid.

*Lapsepõlv* on samuti täiskasvanute konstrukt (Craig 2003: 39; Gittins 1998: 5). Paljud teoreetikud (James & James 2004; Gittins 1998; Gergen jt 1990) on vastu lapsepõlve universaalsele käsitamisele. Suure erinevuse lapsepõlve kogemustes nii kultuuride sees kui nende vahel on paljastanud globaliseerumine, kusjuures televisioon ja muu meedia pakuvad sellele visuaalset tõendust praktiliselt ööpäevaringselt (James & James 2004: 29). James ja James (2004: 13) rõhutavad lisaks eelnevale, et lapsepõlved varieeruvad selle poolest, kuidas on sõnastatud ning seadustes ja sotsiaalpoliitikas, aga ka tavapärasel sotsiaalses interaktsioonis nähtavaks muudetud laste spetsiifilised, täiskasvanute poolt lastele omistatavad *vajadused, pädevused ja huvid*.

Lapsed ei defineeri end ise sotsiaalse grupina ega *oma* seega ideoloogiat tavapärasel mõttes. Lastele täiskasvanute poolt konstrueeritud ideoloogiat, mis lähtub laste *parimatest huvidest*, on põhjalikult analüüsinud Gittins (1998), kelle seisukohti kokkuvõtlikult refereerin. Autor on seisukohal, et lapsed saavad tähenduste maailma sündides osa täiskasvanute diskursusest, representatsioonidest, kultuurist ja poliitikast, mis leiavad väljundi keeles ja kujundites. Seega on lapsed otsekui sulatatud narratiivide võrgustikku, mis mõjutab ja defineerib nende elu algusest peale. Näiliselt sooneutraalsed ja klassivabad lapsepõlve ja lapse käsitlused lähtuvad tegelikult ideaallapsepõlve ideest ja huvidest. Neid mõjutab omakorda *perekonna* retoorikal põhineva ideaalperekonna mudeli enesestmõistetavaks pidamine.

*Laste häälte kuulamisest* hakati rääkima 70-ndate lõpus, juhtides tähelepanu vajadusele võtta sotsiaalküsimustes arvesse laste endi huvid ja perspektiivid (James & James 2004: 23). Kuigi vastavat retoorikat propageeritakse seoses sotsiaalpoliitikaga tihti kõvahäälselt, võidakse Jamesi ja Jamesi arvates (2004: 23) laste huve siiski ignoreerida, sest lapsepõlv on suures osas juhitud ja reguleeritud elufaas. Malcolm Hill (2006: 72) juhib tähelepanu, et noored ootavad enda seisukohtade avaldamisele vastust. *Kuulates* lapsi, jäetakse see asjaolu märkamata ja tagasiside andmata. Sonja Groveri (2004: 90) hinnangul kuulub võimalus saada otsuste langetamisel kuuldavaks vaieldamatult laste (inim)õiguste hulka. Nimetatud *õigus* võib olla otseselt seaduses sätestatud, nagu Eesti lastekaitse seaduses (<https://www.riigiteataja.ee/>

ert/act.jsp?id=1027736), milles § 16 järgi „*lapsel on õigus ise või enda poolt valitud esindajate kaudu osa võtta lastekaitseprogrammide väljatöötamisest*”, kuid jääda siiski praktiliselt täitmata. Lapsed on tavapärasel käsitluses apoliitilised, kuna neil puuduvad vastavad poliitilised õigused (James & James 2004: 30). Viimane tähendab ühtlasi, et neil *puudub* hääleõigus.

Teisedki kriitilised uurimused seavad kahtluse alla laste osalemise tähenduse (Prout 2003: 21). Laste arvamused võivad erineda oodatust – lapsed võivad näiteks identifitseerida ohte, mida poliitika planeerijad *ei näe* (Roberts 2003: 29). Mitmete lapsi kaasanud lastekaitsealaste uurimuste järeldused kinnitavad, et laste jaoks ei ole olulised samad teemad, mis täiskasvanute jaoks, samuti erinevad nende tähendussüsteemid täiskasvanute omast (Strömpl, Selg, Šahverdov, Tammaru 2005; Strömpl, Selg, Šahverdov, Soo 2006; Craig 2003: 41; Roberts 2003: 29).

## Uurimuse kontekst

### Uue lastekaitse seaduse ettevalmistamine

Uue lastekaitse seaduse eelnõu oli käesoleva aasta algul avalikul arutelul, kuid sai suure kriitika osaliseks ning ei ole praegusel ajal tavakodanikule kättesaadav. Sel põhjusel ei olnud võimalik eelnõud magistritöö allikana kasutada. Seaduse ettevalmistamiseks on alates 2003.aastast valminud mitmed olulised dokumendid, millest igauht allpool pikemalt tutvustan:

- Lastekaitse seaduse alusanalüüs (Henberg 2003);
- Lastekaitsekontseptsioon

([http://www.sm.ee/est/HtmlPages/LASTEKAITSEKONTSEPTSIOONIloplik/\\$file/LSTEKAITSE%20KONTSEPTSIOON%20loplik.pdf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/LASTEKAITSEKONTSEPTSIOONIloplik/$file/LSTEKAITSE%20KONTSEPTSIOON%20loplik.pdf));

- Lapse õiguste tagamise strateegia ja selle 2006. aasta tegevuskava (vastavalt [http://www.sm.ee/est/HtmlPages/LOTstrateegia/\\$file/LOTstrateegia.pdf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/LOTstrateegia/$file/LOTstrateegia.pdf) ja <http://www.sm.ee/est/pages/index.html>).

Lastekaitse seaduse alusanalüüsi autor Ave Henberg toob välja, et 1992. a rahvahääletusel vastu võetud lastekaitse seadus on esimene spetsiaalselt lastele adresseeritud seadus Eesti territooriumil läbi sajandite. Euroopa kontekstis on seadus ainulaadne kahel vastuolulisel põhjusel - see loetleb detailselt lapse õigusi, vabadusi, kohustusi, kuid ei reguleeri rakenduslikke küsimusi. Tähtsaim lapse õiguste küsimusi reguleeriv õigusakt, mis on aluseks nii Eesti kui ka Euroopa Liidu ja Euroopa Nõukogu lastekaitse põhimõtetele, on ÜRO lapse õiguste konventsioon. 2003.a. kaitses Eesti esmakordselt ÜRO lapse õiguste konventsiooni järgset raportit. Ave Henbergi analüüsi järgi avaldas ÜRO lapse õiguste komitee Eesti suhtes muret laste väärkohtlemise ning laste suhtes kasutatava vägivalla, sh koolivägivalla kõrge esinemissageduse üle. Teiste vajakajäämistena toodi välja lapse suhtes toimepandavate vägivallaaktide puudulik avastamistase ja -kiirus ning laste nõustamise ning järelnõustamise teenuste vähene kättesaadavus.

Eraldi on lastekaitse seaduse alusanalüüsis nimetatud vajadust ohusituatsioonis olevate laste kaitseks. Sihtgrupina peab autor Ave Henberg silmas „*.../ lapsi, kelle tavali-*

*ne eakohast arengut ning vajadusi soodustav arengukeskkond on mingi asjaolu tõttu rikutud. Sealhulgas, kuid mitte ainult, on ohusituatsioonis olev laps täiskasvanu, aga ka omaealise väärkohtlemise all kannatav laps, vanemlikust hoolitsusest ilma jäänud laps, kuriteos kahtlustatav ja süüdistatav laps, lapsprostituut, vangistatud või muul viisil vabadusest ilmajäetud alaealine.”* Rahvusvaheliste aktide järgi on sellistele lastele vaja tagada eriline kaitse ja hooldus, mida Ave Henbergi hinnangul Eestis lastekaitse seaduse puudulike rakendussätete tõttu praegusel ajal täita ei suudeta.

Lapse õiguste tagamise strateegia üheks eesmärgiks on „*tagada meetmed lapse väärkohtlemise ennetamiseks ja väärkoheldud lapsele igakülgse abi andmiseks*”. Eesmärgi saavutamiseks kavandatakse:

- arendada meetmeid laste väärkohelduks sattumise ennetamiseks;
- avardada kogukonna teadmisi halvasti koheldud lapse paremaks äratundmiseks ning abi andvale institutsioonile teatamiseks;
- arendada välja väärkoheldud laste abistamise süsteem.

Strateegiast tulenev 2006.a tegevuskava näeb eeltoodud põhimõtete rakendamiseks ette avaliku diskussiooni läbiviimist ühiskondliku kokkuleppe saavutamiseks lastele heaolu tagamisel, sealhulgas laste füüsilise karistamise vastase laste kaasamise kampania ning laste õiguste tagamise koolitused ja Lastekaitse Liidu piirkondlike tugikeskuste laste heaolu foorumid.

Lastekaitse kontseptsiooni eelnõu valmis 2004.a lõpus, lõppversioon kiideti heaks 27.01.2005. Kontseptsiooni tegevuste ajakava näeb ette lastekaitse seaduse muutmise ja täiendamise, kusjuures seaduseelnõu valmimise tähtajaks määrati 31.03.2006 ja seadus loodetakse jõustada 01.01.2007. Esimeseks tähtajaks jõudis eelnõu küll avalikku arutellu, kuid tekitas teravaid diskussioone ja sai kriitiliste kommentaaride märklauaks, mistõttu võeti täienduste tegemiseks tagasi. Lastekaitsekontseptsioonis nimetatakse lisaks ÜRO laste õiguste konventsioonile kõik olulised rahvusvahelised ja regionaalsed lapse õiguste alased õigusaktid, mis Eesti suhtes kehtivad. Puudustest nimetatakse, et Eestis puudub koordinatsioonimehhanism lastekaitsevaldkonna arendamisel ning lapse õiguste tagamisel. Lapse õiguste kaitsega seonduvaid küsimusi ei vaadelda ega lahendada komplekselt, haldusalade vahel on lahutatud sotsiaal- ja haridusküsimused. Lisaks puudub ministeeriumidevaheline komitee, mis tegeleks las-

tekaitsevaldkonna arendamise ja koordineerimisega ning lapse õiguste tagamise järelevalvega. Laste väärkohtlemine ja karistamine leiab kontseptsioonis eraldi käsitlemist punktis 4.6.4. *Lapse kaitse vägivalda eest ja vägivalda ohvrite resotsialiseerimine.*

## Lapse kohtlemise käsitlemine Eesti seadustes

Laste kohtlemise põhimõtteid sätestab Eestis hulk erinevaid seadusi. Peamised printsiibid on sätestatud Lastekaitse ja Perekonnaseaduses, mis mõlemad käsitlevad lapsena alaealist inimest vanuses 0-18 aastat. Ülejäänud käesolevas kokkuvõttes vaatluse all olevatest seadustest on siduvad erinevas vanuses lastele – Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 7.-17. eluaastani, Alaealise mõjutusvahendite seadus 7.-18. eluaastani, Karistusseadustik 14.-18. eluaastani. Kõige üldisemal kujul kehtestab lapse õigused, vabadused ja kohustused ning lapse kohtlemise põhimõtted Lastekaitse seadus (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1027736>), mis on ühtlasi aluseks teistele, lapsega ümberkäimise reegleid täpsustavatele õigusaktidele.

Lastekaitse seadusega kehtestatud lapse kohtlemise üldpõhimõtte järgi tuleb iga last alati kohelda nagu isiksust, samuti on vanematel, hooldajatel ning lapsega kokku puutuvatel spetsialistidel kohustus last tundma õppida ja tema arvamusega arvestada. Lapse sotsiaalseid õigusi tohib seaduse järgi piirata ainult teiste inimeste õiguste, sealhulgas hea nime kaitseks, kui lapse tegevus on ilmselt ekslik või pahatahtlik, ning õiguskorra, kõlbluse ja tervise kaitseks ja/või lapse enda arengu kindlustamiseks. Lubamatu on lapse alavääristamine, hirmutamine või karistamine viisil, mis valmistab talle piina, tekitab talle kehalisi kahjustusi või ohustab kuidagi teisiti tema vaimset või kehalist tervist. Lastekaitse seaduse järgi ei või ka õpetamine olla seotud kehalise või vaimse vägivaldaga, samuti ei või see olla ideoloogiliselt ühekülgne ega õhutada vaenu ja vägivalda. Ühe printsiibina kehtestab lastekaitse seadus iga inimese kohustuse viivitamatult teatada abiandvale organile kaitset või abi vajavast lapsest. Vaidlus antud kohustuse täitmise suhtes ning puuduv järelevalve selle üle ongi põhiliseks komistuskiviks, mille tõttu kehtivat lastekaitse seadust kritiseeritakse ja ilusõnaliseks peetakse.

Perekonnaseaduse (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1011053>) kohaselt on kõigil lastel vanemate ja sugulaste suhtes samad õigused ja kohustused. Lapsesse puutuvates vaidlustes tuleb seaduse kohaselt lähtuda lapse huvidest, arvestades lapse soovi. Vanematel on oma laste suhtes võrdsed õigused ja kohustused, kuid vanema õigusi ei või teostada vastuolus lapse huvidega. Peamised vanema õigused ja kohustused on seaduse järgi: õigus ja kohustus last kasvatada ja tema eest hoolitseda; kohustus oma alaealist ja teatud juhtudel ka täisealist last ülal pidada; kohustus oma lapse õigusi ja huve kaitsta ning õigus olla lapse eestkostja ja seaduslik esindaja. Perekonnaseadus sätestab lapse suhtes täiskasvanud pereliikmete, sh lapsendajatega, samuti hooldajate ja eestkostjatega ning näeb ette lapse perest eemaldamise ja tagasiandmise korra. Lapse võib perest eemaldada, kui vanem ei täida vanema-kohustusi, kuritarvitab vanema õigusi, kohtleb last julmalt, avaldab muul viisil lapsele kahjuliku mõju või ei osale aasta jooksul mõjuva põhjusega kasvatusasutuses viibiva lapse kasvatamises. Seadus reguleerib lisaks eelnevale lapsendamise ja lapse suhtes eestkoste seadmise põhimõtteid, sh poolte õigusi ja kohustusi.

Lapse kohtlemise põhimõtted haridusasutustes sätestab Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1048174>). Selle järgi on lapsele kodus õppimiseks ja koolikohustuse täitmiseks soodsate tingimuste loomine vanema kohustus. Õpilase kohustuseks on seaduse kohaselt õppenõukogu kehtestatud kooli kodukorra täitmine. Kooli ülesanne on tagada õpilase koolis viibimise ajal tema vaimne ja füüsiline turvalisus ning tervise kaitse.

Alaealise isiku vabaduse piiramise põhimõtted ja konkreetsed viisid on loetletud ja kirjeldatud Alaealise mõjutusvahendite seaduses ning Karistusseadustikus. Alaealise mõjutusvahendite seadus (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=992337>) sätestab alaealisele kohaldatavad mõjutusvahendid, sh koolikorralduslikud mõjutusvahendid. Nende eesmärgiks on kaasabi osutamine alaealise õiguserikkuja resotsialiseerumisele ning alaealise järgnevate võimalike õiguserikkumiste ennetamine. Mõjutusvahendi kohaldajaks nimetab seadus alaealiste komisjoni, mis peab seejuures lähtuma õiguserikkuja isikust, toimepandud õiguserikkumise raskusastmest ning tema suhtes varem kohaldatud mõjutusvahendite tulemuslikkusest. Arvestada tuleb ka alaealise esindaja, sotsiaalametniku, õppeasutuse esindaja ja politseiametniku arvamust ning alaealise nõusolekut võtta endale kohustusi vabatahtlikult.

Karistusseadustik (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1046806>) näeb ette kriminaalvastutuse ealiseks saanud alaealise isiku karistamise ja karistusest vabastamise põhimõtted. Seadus näeb ette sanktsioonid järgmiste süütegude suhtes, millest mõnda võib olenevalt kontekstist käsitleda lapse väärkohtlemise ja vägivaldse karistamisena: kehaline väärkohtlemine, piinamine, suguühendus järeltulijaga, suguühendus lapsealisesega, sugulise kire rahuldamine lapsealisesega, lapse ülalpidamise kohustuse rikkumine, eestkoste- ja hooldusõiguse kuritarvitamine, lapse müümine ja ostmine, narkootilise ja psühhotroopse aine edasiandmine nooremale kui kaheksateistaastasele isikule. Tähelepanuväärne on, et kuigi teise täisealise isiku suhtes mistahes moel füüsilise vägivalla kasutamine on kriminaalkorras karistatav, ei kuulu alaealise lapse kehaline karistamine üheselt selliste tegude hulka.

#### Laste kohtlemise käsitlemine Internetis

Oletan avalikelt internetilehekülgedelt kättesaadava info suurt mõju laste kirjandites avaldatud arvamustele väärkohtlemise ja vägivalla kohta; kirjandid kirjutati kodutööna ning lastel oli võimalik otsida abimaterjali. Järgnev ei ole süstemaatiline ja põhjalik internetilehekülgede uurimus, vaid pigem täiendav vahend käesoleva uurimuse kontekstis. Sisestasin otsingumootoritesse [www.neti.ee](http://www.neti.ee) ja [www.google.com](http://www.google.com) otsingusõnad *vägivald ja lapsed*, *laste väärkohtlemine*, *laste karistamine*, *kehaline karistamine* ning juhuslikult valitud lõigud laste kirjanditest. Lõigud valisin essee-dest, mille puhul tekkis kahtlusi autorluses, sest sõnastus oli lapse eale mitte vastav - liiga keeruline või sisaldas väiteid ja üldistusi, milleks lapsealisel inimesel kogemusi napib.

Internetiotsingu tulemusel otsene plagieerimine kinnitust ei leidnud. Mõlemal aadressil tehtud otsingu tulemuseks oli hulgaliselt erinevaid aadresse, mis on tähendusrikkad sel põhjusel, et süvenedes lehekülgede sisusse, võib leida väga sarnaseid arvamusi ja väiteid laste kirjandites esinevatega. Seejuures juhin tähelepanu asjaolule, et aadressid kuuluvad lehekülgedele, mis oma teemakäsitluses on lastele arusaadavad ja paljudel juhtudel ka otse lapskasutajatele suunatud. Mitmel juhul on tegemist avaliku foorumiga, kus kõik soovijad saavad anonüümselt oma seisukohti avaldada.



Valik aadresse koos kajastatavate teemadega:

- [www.virumaateataja.ee/240206/esileht/arvamus/15029054.php](http://www.virumaateataja.ee/240206/esileht/arvamus/15029054.php), artikkel *Lapsi ei saa enam peksta või* koos kommentaaridega
- [www.kodutud.com/viewthread.php?tid=8669](http://www.kodutud.com/viewthread.php?tid=8669) perefoorumid, sh *Kõik lapsest*
- [www.aabits.net/referaadid/psyhholoogia.htm](http://www.aabits.net/referaadid/psyhholoogia.htm) näiteks referaat *Lapsepõlve tähtsus isiksuse kujunemisel*
- [www.epl.ee/artikkel\\_279079.html&Com=1?PHPSESSID=16ff6c6e0cb839a2954848d85f950b0c](http://www.epl.ee/artikkel_279079.html&Com=1?PHPSESSID=16ff6c6e0cb839a2954848d85f950b0c) küsitlus *Kas laste füüsiline karistamine tuleks keelustada?*
- [www.vedur.ee/uudistaja/alam\\_lk.php?aID=938](http://www.vedur.ee/uudistaja/alam_lk.php?aID=938), näiteks teema koolivägivald
- [www.eni.ee/et/bibliograafia](http://www.eni.ee/et/bibliograafia) näiteks märksõnaotsingu *karistamine* tulemused
- [www.sinamina.ee/foorum/](http://www.sinamina.ee/foorum/) teema *Kiitmine ja karistamine*
- [www.miksike.ee](http://www.miksike.ee) näiteks märksõnaotsingu *karistamine* tulemused
- [www.koolielu.ee](http://www.koolielu.ee) näiteks märksõnaotsingu *karistamine* tulemused.
- [www.lastekaitseliit.ee](http://www.lastekaitseliit.ee) näiteks noortele mõeldud teema *Kas mina tean?* või leheküljel avaldatud *Materjalid* ja projekti *Ei vägivaldale* kokkuvõte.

Esseekonkursi kontekst

Konkursi konteksti kohta lisainfo kogumiseks kontakteerusin 16.07.2006 e-kirja teel laste ja õpetajatega, kelle kontaktandmed olid kirjanditele märgitud. Kokku oli essedele märgitud viie inimese meiliaadressid, neist nelja puhul oletasin, et tegemist on kirjandi autoriga ja ühel juhul oli aadressi juurde märgitud, et see kuulub õpetajale. Kõik nimetatud isikud esindasid erinevaid eesti õppekeeleka koole. Minu kirjadele vastas ajavahemikul 16.07.-04.08.2006 neli inimest, üks meiliaadress osutus kehtetuks. Neljast vastanust kaks olid 6. ja 7.klassi tüdrukud ja kaks eesti keele õpetajad. Ühele õpetajale saatsin esmalt õpilasele mõeldud kirja, kuid ta teatas vastuses, et ei ole õpilane, misjärel esitasin talle teises kirjas õpetajatele mõeldud küsimused.

Lisaks olin 11.07.2006 e-kirjavahetuses Sotsiaalministeeriumi hoolekandeosakonna konkursi korraldamise tingimustega kursis oleva spetsialistiga ning lugesin ajakirjast Sotsiaaltöö teise sama osakonna spetsialisti seisukohavõttu esseekonkursi teemal. Lastele, õpetajatele ja ministeeriumitöötajale saadetud kirjad olid sisu poolest erinevad (Lisa 2: *Kirjad uurimuses osalejatele*). Järgnevas kolmes alapeatükis analüüsin

laste, õpetajate ja ministeeriumi esindajate tõlgendusi esseekonkursi kontekstist. Laste ja õpetajate nimed on näidetes asendatud juhuslike, pärisnimedele mitte sarnaste nimedega, et tagada konfidentsiaalsus. Töö autorile on kirjutajate kontaktandmed teada. Ministeeriumitöötajale, kellega kirjavahetust pidasin, viitab konfidentsiaalsuse huvides vaid ministeeriumi osakonna nimetus, Monika Luige nimi on avalikustatud, kuna näited pärinevad ajakirjandusartiklist, millega kõigil soovijatel on võimalik tutvuda.

### Konkursikorraldaja vaatenurk

Ministeeriumi esindaja vastusest minu kirjale selgus, et „*konkursiteemad võttis sotsiaalministeerium uue lastekaitse seaduse eelnõust, esiteks probleemid, mis meile endale segased tundusid ja teiseks mille puhul me eeldasime, et lastel on oma seisukoht väljakujunenud. Meid huvitas väga laste arvamus ning esseede läbi tahtsime lapsi kaasata seaduse kujunemise protsessi, et tagada laste õigus olla kaasatud neisse puutuvate probleemide lahendamisel riigis (ÜRO Lapse õiguste konventsioonist lapse õigus)*”. Ettepanek konkursil osalemiseks saadeti kõikidele koolidele, lasteni jõudis teade enamasti eesti keele ja kirjanduse õpetaja vahendusel. Ei jälgitud seotust õppekavadega, lasteni jõudmiseks tundus kool ametniku hinnangul olevat lihtsaim valik. Konkursil osalemine oli vabatahtlik, ainsateks tingimusteks oli vanuserühmade jaotus 5.-6. kl ja 7.-9. kl ning etteantud teemad.

Osalejaid teavitati, et esseede kirjutamisega on võimalus osaleda lastekaitse seaduse loomise protsessis. Ministeerium ei seadnud esseede hindamiseks koolidele mingeid tingimusi, konkursi korraldajate arvates jõudsid ministeeriumini kõik erinevatel teemadel kirjutatud esseed. Ministeeriumis valiti välja parimad tööd (kolm kummaski vanuserühmas), autasustamine toimus Tartu Skatehallis ministri vastuvõtuna. Monika Luik (2005: 37) ministeeriumi hoolekandeosakonnast võttis konkursitulemused kokku järgmiselt: „*väga paljudest töödest oli näha, kuidas teema oli noorel inimesel põhjalikult läbi mõeldud ja sageli ka omaenda kogemusega seostatud*”. Laste sõnum täiskasvanutele oli autori hinnangul: „*täiskasvanud, võtke meid ka inimestena, usaldage meid ja rääkige meiega*”.

## Laste vaatenurk

Kirjale vastanud lapsed teatasid mitme küsimuse puhul, et nad ei mäleta täpselt konkursiga seotud asjaolusid (nt tingimusi ja vanuseklasse) kuna sellest on möödunud kaua aega: „*See oli ammu ja ma eriti ei mäleta./.../ Kui väga aus olla, siis ma isegi ei tea sest meil on väike kool ja õpetaja rääkis sellest igale klassile*” (Pille). Konkursist saadi infot emakeeleõpetajalt, kes teatas konkursitingimused: „*Tavaliselt loeb õpetaja otse kooli saadetud ja välja prinditud lehelt kogu juhendi ette, seejärel kirjutab tahvlile tähtsama, nt teema(d), esitamisaaja (loomulikult varuajaga, et ta kontrollida jõuaks) ja kui vahel on vaja pilti juurde, siis see ka. Nii oli kindlasti ka tol korral*” (Malle).

Konkursitöö kirjutati kodus, ilma kõrvalise abita „*Ja selle teema juures kaldun arvama, et see lasti meil kodus teha. Vähemalt kui oma tööd loen, siis ei tule küll ette, et oleksin seda koolitunnis kirjutanud, et see teema oli siiski kodus kirjutada.*” (Malle) ja selleks oli küllalt palju aega „*Mingi kaks-kolm nädalat nii umbes.*” (Pille). Teema valiti oma äranägemisel, selleks survet ei avaldatud ega soovitusi ei antud: „*Ei, õpetaja ei anna meile kunagi mõtteid, igaüks saab asjadest omal viisil aru ja paneb need ka kirja oma äranägemise järgi*” (Malle). Mõlema tüdruku hinnangul parandas õpetaja töödes vead ning valis parimad tööd välja, üks tüdruk kirjeldas protsessi selliselt: „*ja õpilased esitasid oma tööd juhendajale (emakeeleõpetajale), viimane kontrollis õigekirja, lausete ülesehitust, ka teksti ideed. Valis tema meelest paremad kirjutised välja, milles ta on õiglane, ning autorite loal saadabki ise ära.*” (Malle).

Kirjas esineb vastuolu – ühelt poolt kirjutab õpilane, et õpetaja tegi esitatud esseedest valiku, kuid teises lõigus lükkab selle ümber. Küsimusele „*Kas teie klassis pidi mõni laps essee ümber kirjutama või tema esseed ei loetud sobivaks?*”, vastab ta: „*Hmm.. kui kirjand on vastuvõetavas pikkuses ja teemast on kinni peetud, siis pole seda siiani sobimatuks loetud. Kõneall oleva teema mõne essee sobimatuks tunnistamisest ma küll midagi ei tea. Minu meelest ei olnud ühtki sellist, mis poleks sobinud*” (Malle). Eelnevalt karistamise ja vägivalla teemat tunnis otseselt ei käsitletud, kuid asjakohane info oli lastele muul moel kättesaadav: „*Ei olnud meile keegi sellest rääkinud, kuigi meil koolis on seda vahest isegi palju*” (Pille); „*Kindlasti on meie kooliski vä-*

givalla ja kasvatusküsimustest avalikult räägitud. Näiteks mõne tunni ajal, kui mingil aineõpetajal on võimalus klassi ära lasta, siis toimub aulas või sealsamas või mõnes muus klassis loeng, jutlus, mida iganes. Noh, päris täpselt ma ei oskagi kirja panna, mida olen õppinud, aga usun, et tean kõike, mida on vajalik teada! Seda enam, et meedias ja kooliski, on nendest palju juttu olnud” (Malle). Oluline on tähele panna õpilase viidet, et karistamise ja vägivalla teema on kättesaadav meedia vahendusel.

Küsisin lastelt kuivõrd ja kellega nad karistamise ja vägivalla teemast räägivad. Toon mõlemad vastused muutmata kujul: „Ma ei räägi sellistel teemadel mitte kellegiga! Ei vanemate ega sõpradega” (Pille); „Eh.. vanematega ei mäleta küll, et oleksime vestelnud neil teemadel. Kuid ega ei ole mõtetki, vähemalt mina ei leia mingit vajadust seda nendega arutada. Võib-olla sõpradega oleme vahel rääkinudki. Nt paari klassiõe-venna vanematest, kes liiga ranged on ja teatud asjade eest, mida meil vabalt lubatakse, karistatakse” (Malle). Vastustest võib järeldada, et karistamine ja vägivald ei ole õpilaste jaoks tavapärased jututeemad.

### Õpetaja vaatenurk

Õpetajateni jõudis info konkursist erineval moel: „Interneti kaudu” (Lille); ”Essee-konkursist „Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?” lugesin ajalehest. Nendeks olid ilmselt „Õpetajate Leht” ja „Postimees” + direktor andis koolide listi tulnud info” (Ülle). Lastele edastati konkursitingimused muutmata kujul, printides need välja ja lugedes klassile ette. Konkursitingimuste osas õpetajate arvamused mõnevõrra lahkesid: „Konkursitingimused olid normaalsed, st. eraldi vanusegrupe arvestades. Tingimused sain arvuti vahendusel lastele välja printida. Töö pikkuseks võis olla kuni 2 lehekülge. Konkurss oli mõeldud 5.-6.klassidele ja 7.-9.klassidele” (Ülle); „Tingimusi ei muutnud. /.../ 6.-9.klass” (Lille), mida võib seletada konkursist möödunud pika ajaga ning sellega, et esitasin küsimused puhkuse ajal ja kirjale vastamisel ei pruukinud õpetajal juhendit käepärast olla.

Õpetajad kasutasid erinevat praktikat Tallinnasse saadetud kirjandite valimiseks, kuigi neile ei olnud ette nähtud mingeid juhiseid tööde hindamiseks või valiku tegemiseks: „Läks ladusamini kirjutatud tekst” (Lille); „Tallinnasse saatmiseks pidin

*sellel aastal saatma erinevate õpilaste töödest väljavõtted, sest tööd tervikuna polnud nii head. Valiku tegin oma nägemuse järgi. Lastega ühiselt arutada ei saanud ega võinudki. Kokkulepe oli selline, et kaaslased ei pea tööde sisu kuulma” (Ülle). Viimasest vastusest ei selgunud, kellelt pärineb mõte laste töödest valik teha. Kuna see oli oluline, siis saatsin õpetajale teise kirja täiendavate küsimustega, millele paraku vastust ei saanud.*

Õpetajate vastuste järgi oli lastel võimalik valida, kas kirjutada essee koolitunnis või peale tunde, ühe õpetaja sõnul oli kirjutamine vabatahtlik, kuigi ta soovitas õpilastel osaleda „*jõu proovimiseks, võimete proovile panemiseks*” (Ülle), teise õpetaja vastuse järgi oli kirjutamine kohustuslik. Kahjuks ei selgunud, kas kohustuslik oli konkursil osalemine või kirjutamine karistamise ja vägivalla teemal, sest täiendavatele küsimustele õpetajalt vastust ei saanud. Ka essee kirjutamiseks antud aeg oli erinev - kahest nädalast kuni ministeeriumi poolt võimaldatud rohkem kui kuu ajani: „*Mina andsin kaks nädalat.*” (Lille); „*Võistlusest sain teada 12. septembril 2005.aastal ja esitamise tähtaeg oli 24.oktoober 2005.a.*” (Ülle). Ühe õpetaja sõnul ei käsitletud klassides karistamise ja vägivalla teemat enne konkursi, teise õpetaja vastusest selgub vastupidine olukord: „*Eelnevalt rääkisime vägivallast koolis ja kodus ning tänaval. Püüdsime rääkida ka sellest, kuidas vägivalda vältida*” (Ülle).

Uurisin õpetajatelt, kuidas nad reageerisid või reageeriksid, lugedes lapse kirjandist kodusest väärkasvatusest või –kohtlemisest. Mõlemad vastused on muutmata kujul: „*Enne lastevanemate koosolekut PANIN ilma allkirjadeta tööd lastevanematele lugemiseks välja. Ühte ruumi, mitte õpilase klassiruumi*” (Lille); „*Kuna meie koolis õpivad lapsed üle Eesti, siis on nende kodudes olevad probleemid väga – väga erinevad. Kahjuks on väga palju probleemsetest kodudest lapsi, kes on elus näinud paljugi sellist, mida tavaperekondades ette ei tule ega oska arvatagi. Kõik lapsed pole oma kodust elu nõus rääkima veel vähem sellest kirjutama. Meie püüame siin neid mõista, toetada, projektide abil korraldada erinevaid sõite: teatrisse, näitustele, kohtumistele jne. Tihedad sidemed on meil erinevate omavalitsuste sotsiaaltöötajatega, kellega koos püüame tekkinud olukordi lahendada*” (Ülle). Õpetaja vastusest on oluline tähele panna arvamust, et väärkohtlemist kogunud lapsed ei ole nõus oma probleemidest rääkima, mis võib viidata, et lapsele jääb abi kättesaamatuks ka sel juhul, kui ta võimalustest teadlik on.

Kõigi osapoolte vastuste ning teiste uurimuse konteksti kuuluvate materjalide analüüsimise tulemusel leidis kinnitust vajadus suhtuda kriitiliselt Sotsiaalministeeriumi esseekonkursi sobivusse laste arvamuste kogumiseks ning nende kaasamiseks poliitikate kujundamisele. Nii õpetajate kui õpilaste vastustest nähtus, et laste arvamuse avaldamise *vabadust* piiras etteantud rõhuasetus, võistluse olukord ja mitmetasemeline hindamine. Kahtluste õigustatust kinnitavad ka mitmed uurimuse teoreetilisse raamistikku kuuluvad allikmaterjalid. Uurimuse eesmärgiks on analüüsida põhikooli õpilaste tõlgendusrepertuaare esseedes *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?*, et tuua selgust, milliseid konstruktsioone lapsed arvamustes avaldavad.

## Metoodika

### Valim

Valimi moodustavad Sotsiaalministeeriumi esseekonkursil osalenud eesti ja vene õppekeelega koolide 5.-9. klasside õpilaste esseed teemal *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?* Kokku kuuluvad analüüsimisele 131 eestikeelset ja 20 venekeelset esseed. Valimist jäid välja 19 esseed, millest kuus olid 11. klassi õpilaste kirjutatud ja 12 puhul ei olnud tööle märgitud kirjutaja andmeid. Viimaste väljajätmise kasuks otsustasin, kui selgus kaks identse sisuga kirjandit, mille mõlemale eksemplarile oli märgitud erineva autori andmed. Kõige suurema osalejate arvuga on esindatud 6., 7. ja 9. klass ning valdav osa konkursitöödest pärineb tütarlastelt. Klassi, soo ja keele järgi on valimi koosseis toodud järgnevas tabelis. Suurtähed T ja P tähistavad erinevatest klassidest osalenud tüdrukute ja poiste arvu ning E ja V eesti- ja venekeelseid kirjandeid:

Tabel. Valimi koosseis õppeklassi, soo ja keele järgi

5.klass		6.klass		7.klass		8.klass		9.klass	
T	P	T	P	T	P	T	P	T	P
12 E	6 E	24 E 1 V	5 E	23 E 7 V	4 E 3 V	15 E 6 V	7 E 2 V	28 E	7 E 1 V

## Andmekogumise meetod

Sain analüüsimiseks valmis esseed, mis koguti eesti ja vene õppekeelega põhikooli-õpilastelt 2005. aasta oktoobris-novembris. Analüüsimiseks tegin kõigist originaalseedest koopiad, originaale säilitatakse TÜ sotsioloogia- ja sotsiaalpoliitika osakonnas. Esseekonkursi konteksti kohta kogusin andmeid kahel viisil - esiteks konkursiga otseselt kokku puutunud õpilaste, õpetajate ning Sotsiaalministeeriumi töötajaga kontakteerudes. Teiseks avalikelt internetilehekülgedelt, kus käsitleti esseekonkursi või uue lastekaitse seaduse ettevalmistamisega seonduvat. Õpilaste ja õpetajate kontaktandmed olid märgitud esseedele, ministeeriumi töötaja oli seotud konkursi läbiviimisega ning tema tööalased kontaktandmed on avalikustatud.

Kontakteerusin kuue isikuga, kellest ühe meiliaadress osutus kehtetuks. Lisateavet nõustusid andma kaks õpetajat, kaks eesti õppekeelega kooli 6.klassi tüdrukut ning üks ministeeriumiametnik. Kõigile saatsin e-kirja (vt Lisa 2: *Kirjad uurimuses osalejatele*), vastused sain samuti e-kirja teel. Lisainfot kogusin erinevatelt internetilehekülgedelt, sealhulgas Sotsiaalministeeriumi lastekaitse leheküljelt, kus on kättesaadav vastav seadusandlus ning uue lastekaitse seaduse ettevalmistamiseks koostatud dokumendid. Internetilehekülgede aadressid, milleni jõudsin märksõnaotsinguga portaalides [www.neti.ee](http://www.neti.ee), ja [www.google.com](http://www.google.com), on ära toodud alapeatükis *Laste kohtlemise käsitlemine Internetis*.



## Analüüsimeetod

Esseede analüüsimiseks kasutan Derek Edwardsi ja Jonathan Potteri loodud tõlgendusrepertuaaride analüüsi meetodit, mis põhineb DP diskursusanalüüsi põhimõtetele (Edwards & Potter 2005; Burr 2003; Potter 1996a). Esseedes kasutatud retooriliste vahendite *nähtavale* toomiseks rakendan Jonathan Potteri (1996a) ja Michael Billigi (1991) kirjeldatud analüüsivõtteid. Kättesaadavaks osutunud allikates ei kirjeldanud diskursiivpsühholoogilise diskursusanalüüsi meetodi väljatöötajad kuigi täpselt esmaseid samme tõlgendusrepertuaaride uurimiseks, sh materjali kodeerimiseks. Jonathan Potter (2003) nimetab DP-d küll diskursusanalüüsi alaliigiks, kuigi tema hinnangul on eksitav rääkida DP-st kui *meetodist*, sest tegemist ei ole iseseisva andme-tekitamise ja andme-analüüsi protseduuride koguga, vaid teoreetiliste ja meta-teoreetiliste oletuste võrgustikuga. Seetõttu lähtun Rosalind Gilli (2000: 178-179) seisukohast, et hea viis alustamiseks on lugeda ja üle lugeda materjali, kuni see on tõesti tuttav, säilitades seejuures skepsise ja kahtlemise, mis on kodeerimise eelduseks.

Alustasin esseede lugemist juhuslikus järjekorras, ilma neid konkreetsete tunnuste järgi rühmitamata, märkisin tekstides ära kõik olulised märksõnad ja teemad ning tegin hulgaliselt ääremärkusi. Teise lugemise eel rühmitasin esseed klasside, kirjutaja soo ja kirjutamise keele järgi ning märkisin värvipliatsitega erineva sisuga lõigud ja konkreetse mõiste ümber koonduvad teemad. Seejärel pealkirjastasin eri värvi lõigud ning võrdlesin sama- ja erinimelisi lõike iga klassi piires, et teemasid täpsustada ning leida sarnasusi ja erinevusi. Kirjutasin iga klassi esseedest välja kõik teemad, koondades ühise nimetuse alla nende erinevad variandid (nt füüsiline karistamine: kehaline karistamine, pekmine, rihma andmine jne). Võrdlesin erinevate klasside loetelusid, et leida sarnasusi ja erinevusi. Võrdlemise käigus selgusid viis põhiteemat: *karistamine*, *vägivald*, *kasvatamine*, *pahandus* ja *laps* koos hulga alateemadega. Järgnevalt kõrvutasin nende mõistetega seotud esseelõike, mille tulemusena vähenes põhiteemade arv kolmele - *karistamine*, *vägivald* ja *kasvatamine*. Ülejäänud kaks (*laps* ja *pahandus*) osutusid nende kolme juurde kuuluvaks.

Põhiteema *vägivald* muutus täpsustamisel *lapsevastaseks vägivallaks*, kuna esseedes käsitleti seda just nimetatud vaatevinklist. Terviktekstidega töötamine muutus tüli-

kaks, mistõttu kirjutasin kõik esseed klasside kaupa tabelitesse ümber, jagades eelnevalt märgitud alateemad vastavatesse lahtritesse. Esseed tähistasin koodidega järgmiselt: järjekorranumber, kirjutaja sugu, kirjutamise keel (nt 4TE). Repertuaaride täpsustamiseks eemaldasid osa alateemasid, mis ei olnud põhiteemaga otseselt seotud ja *puhastasin* repertuaarid ballasttekstist nii, et järele jäid ainult põhimõisted, sünonüümid ja lühikirjeldused. Esmase analüüsi toiminguid saatis intensiivne mõttetöö ja paralleelne teemakohase kirjanduse lugemine, mille käigus tekkinud mõtted, oletused ja seosed fikseerisin uurimispäevikus, et neid oleks võimalik kasutada analüüsi ja arutelu kirjutamisel. Repertuaaride järjestamisel võtsin aluseks laste kirjelduste loogika: lapse kasvatamiseks kasutavad vanemad erinevaid meetodeid, millest mõned on kasvatavad, st *õiged*, kuid mõned ühiskonnas hukka mõistetud, st *valed*. Kasvatamise enesestmõistetavaks, paratamatuks osaks on lapse karistamine, mis teatud tingimustel võib muutuda lapsevastaseks vägivallaks. Protsessi lõppedes pealkirjastasid tõlgendusrepertuaarid ja nende alateemad kõige iseloomulikuma väite või kõnekujundi järgi (Lisa 3: *Tõlgendusrepertuaarid*).

## Uurimistulemuste analüüs ja arutelu

### Esseedes kasutatud tõlgendusrepertuaarid

Uurimuse eesmärgiks on analüüsida põhikooli õpilaste tõlgendusrepertuaare esseedes *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?*. Repertuaarid on kultuuri-spetsiifilised süstemaatiliselt seostatud mõistete kogumid (Potter 1996b), mis aitavad kasutajal käituda *õieti*, st üldkehtivaid tavasid järgides. *Isiklike* arvamuste kujundamiseks kasutatakse erinevaid kättesaadavaid repertuaare ning protsess on võrreldav tantsusammude seadmisega muusika järgi (Burr 2003). Seejuures võetakse arvesse, mis olukorraga on tegemist ehk *tants* valitakse vastavalt kontekstile. Uurimuse käigus analüüsitud esseedes on esindatud Eesti kultuurile omased täiskasvanute ja laste tõlgendusrepertuaarid. Täiskasvanute repertuaarid koosnevad ühiskonna- ja kultuuri-spetsiifilistest *terve mõistusega* kooskõlas olevatest seisukohtadest ehk enesestmõistetavatest tavaarusaamadest sotsiaalse tegelikkuse kohta, mis antakse edasi järgmisele põlvkonnale sotsialiseerimise käigus kui *igapäevaelu reaalsus* (Berger & Luckmann 1991: 36, 161). Oluline on tähele panna, et lapsel puudub võimalus *mängu valida* ning tema jaoks „*Igapäevaelu reaalsus on reaalne, ta on lihtsalt „kohal”, enesestmõistetav ja vastupandamatult faktiline.*” (Berger & Luckmann 1991: 37).

Seetõttu on mõistetav, et ka esseedes osutusid valdavaks täiskasvanute repertuaarid, mille lapsed on omandanud sotsialiseerimise protsessis. Oletan et murdeaalised õpilased on võimelised repertuaare kasutama strateegilistel eesmärkidel, kuna nad on õppinud pakutavas reaalsuses *kahtlema* (Wittgenstein 2005: 360) ja vajadusel funktsionääride eest *peituma* (Berger & Luckmann 1991: 162). Analüüsipeatüki esimeses osas käsitletavat kolm repertuaari on lastel täiskasvanutelt kasutamiseks *laenatud*. Julgen niimoodi väita, kuna avaldatud seisukohad väljendasid peamiselt *terve mõistusega* kooskõlas olevaid tavaarusaamu, mitte individuaalse lapse (elu)kogemusi ja neist tulenevaid arvamusi. Suurem osa kirjeldatud seisukohtadest ei kuulu lapsele, kuna tema vanus ning kogemused ei võimalda taolisi üldistusi ja järeldusi teha. Õpilased lähtuvad repertuaaride koostamisel strateegilisest eesmärgist ehk kaalutletud

huvist avaldada *sobivat* arvamust ja pälvida tunnustus. Selles väljendub esseede täidesaatev ehk soovitavat tulemust esile kutsuv funktsioon.

Laste kultuuri(de)le omaste repertuaaride üksikasjalik analüüs oleks muutnud uurimustöö liiga mahukaks, mistõttu piirdun nende puhul vaid põgusa ülevaatega, et juhtida tähelepanu erinevustele võrreldes täiskasvanute repertuaaridega. Eesti laste kultuurid ja repertuaarid vääriavad kahtlemata eraldi uurimist, nagu ka see, kuidas lapsed neid täiskasvanute repertuaaridega kombineerivad ja koos kasutavad. Eristan uurimuse eesmärgist magistratöö eesmärki, milleks on analüüsida esseekonkursi sobivust laste *hääle* kuulamiseks ning teha ettepanekuid kohase meetodika leidmiseks. Seejuures ei piirdu ma *hääle kuulamise* puhul ainult konkreetse seadusloome kontekstiga, vaid käsitlen laste kuulamist laiemas tähenduses – loodan, et järeldusi ja ettepanekuid on võimalik kasutada sotsiaaltöös lastega. Kahe repertuaaride grupi ilmsikstulek esseedes ja kõrvutamise kinnitab veelkord, et esseekonkurss ei pruugi olla sobivaim meetod laste *isiklike* arvamuste kuulamiseks ja nende kaasamiseks.

## Täiskasvanute tõlgendusrepertuaarid

### **„Iga vanema unistus on kasvatada lapsest täisväärtuslik kodanik!”**

#### Korralik kasvatamine

5. klassi õpilaste töödes käsitletakse kasvatamist eelkõige vanemliku praktikana, täiskasvanult lapsele suunatud tegevusena, mille peamiseks eesmärgiks on lapse mõjutamine, õpetamine, „*korralikuks inimeseks kasvatamine*” (5ET). Lapsevanemate kõrval on kasvatamise õigus ka õpetajatel, kuid peamiselt on tegemist siiski lapsevanemate enesestmõistetava, vaidlustamisele mitte kuuluva igapäevase ülesande, kohusega - „*ema ja isa peavad laste eest hoolt kandma ja kodus korda pidama*” (5EP). Korralikuks kasvamise eest on vastutus lapsel, kelle ülesanne on olla „*hea ja tubli laps*” (5ET). Kasvatamisel on oluline, et „*laps vajab kindlasti mõlemat vanemat /.../alati, kui üks vanematest karistab last, peaks teine vanem enda last kaitsma ja tema eest kostma*” (5ET).

Lapsed kirjutavad paatoslikult: „*minu sõnum praegustele ja tulevastele vanematele – toetage lapse eneseusku, tunnustage tema tegusid, aidake, mitte ärge vaid kritiseeri-ge ega karistage lapsi füüsiliselt. Alustama peaks ikka avameelsest rääkimisest. Te ju armastate oma lapsi!?*” (5ET). Kasvatuse juurde kuulub kolme liiki tegevus – hoo-li(tse)mine, piiride ja reeglite kehtestamine ning korralekutsumine. Hoolitsemisena käsitlevad kirjutajad lastega mängimist – „*sest hea vanem mängib ju oma 11 aastase pojaga legode või autodega*” (5EP), rääkimist, selgitamist ja õpetamist - „*lastega tuleb hästi palju rääkida ja selgitada, mida ja kuidas tuleb käituda ja olla*” (5ET), õiglast kohtlemist, ärakuulamist, aga ka asjade ja toiduga varustamist ning abistamist ja lapse tundmaõppimist. Seega on laste seisukohad heas kooskõlas kehtivate tava-arusaamadega.

Kirjanditest selgus, et hoolitsev vanem oskab lapsega rahulikult rääkida ning korralik kasvatus on tingimata vägivallavaba. Reeglite kehtestamist peetakse lapsevanema õiguseks. Head reeglid arvestavad lapse ea ja vajadustega ning on ühtsed kõigi pere laste jaoks. Reeglite täitmise suhtes ootavad lapsed kokkuleppimist, kusjuures kokkulepetest kinnipidamise ja enda käitumise eest on vastutus lapsel. Korralekutsumine on vajalik lapsest korraliku, täisväärtusliku kodaniku kasvatamiseks, selle põhiliseks eesmärgiks on lapse „*pahandustest eemale hoidmine*” (5ET). Eelistatud viisiks on selgitamine, „*sõnade pealelugemine ebaõnnestumiste korral*” (5ET).

Väga vajalik on laste arvates „*õigel ajal välja teenitud karistuse andmine*” (5T). Tähtsaks peavad õpilased vanema paindlikkust lapse kohtlemise viiside valikul „*kui on näha, et laps sellest süsteemist vedu ei võta, tuleks katsetada mõnd teist, sest kui laps sellest aru ei saa, siis hakkabki ta arvama, et võib teha, mis tahab*” (5ET). Ran-get kasvatust peetakse vajalikuks korduvate rikkumiste korral. Ühe võimalusena pakutakse, et „*kui vanemal ei ole aega, siis võivad nad lapse panna kuskile muusika-kooli (muidugi kui laps on nõus) või trenni*” (5EP). Laste repertuaari kuuluvaks võib pidada valdavale osale arvamustele vastanduvat seisukohta, et lapsele peaks jääma siiski teatud vabadus eksida ja vigadest õppida „*last ei saa ja ei tohigi kasvatada nii nagu mullis, sest kui temaga midagi juhtuda ei lase, võib temaga ükskõik mis juhtu-da*” (5ET).

Kuuendike kirjandid, milles juttu kasvatamisest, olid rikkad üleskutsete poolest vanematele – „Lapsevanemad, laske oma lastel elada täisväärtuslikku elu ilma ülekohututa. Rääkige oma lastega, olge neile sõbraks ja kaitsjaks”(6ET), „Hoidke oma lapsi nagu kullatükke, sest nad on teie kõige suurem vara!!!”(6ET). Seejuures on tähelepanuväärne laste kasutatud retoorika – seisukohtade põhjendamiseks ja õigustamiseks kasutatakse väga mõjuvaid kõnekujundeid ja näiteid. Iseloomulikud on õpetlikud moraalilood, mis ei pärine enda ja sõprade kogemusest, vaid lugudest, mis näitavad kuidas asjad *tegelikult* on. Nende põhjal on lugejal võimalik teha järeldusi *õige* ja *vale* kasvatamise ja kohtlemise suhtes.

Korralikku kasvatamist mõistavad ka kuuendikud vanemliku ülesande, tööna – „Järglaste kasvatamine on teie töö emad ja isad. Tehke oma tööd hästi, armastavalt ja hoolivalt”(6ET) või kohustusena, mille tulemuslikkuse huvides tuleb vanemal langetada tähtsaid otsuseid „Meie vanemate kohus on tagada meile, nende järglastele parem tulevik!.../Iga lapsevanem, kel on kohusetunnet, seisab dilemma ees: kas kasvatus tõe seisneb spartalikus karmuses ja jõu maksmapanemises või hoopiski helluses ja õrnuses.” (6ET). Arvatakse, et „vanemaid peaks koolitama laste kasvatamise alal” (6VT). Hea kasvatus sisaldab peamiselt laste eest hoolitsemist, nendega head läbisaamist, murede mõistmist, „läbi ajamist ilma karistamiseta” (6ET), lapse ja vanema vahelist usaldust. Erinevalt noorematest õpilastest on kuuenda klassi õpilaste jaoks oluline „eriline hool, eriti pubeka eas”(6ET) ning lapse tunnustamine võrdväärseks - „ma arvan, et vanemad ei tohiks alahinnata oma lapsi” (6ET). Oma seisukohtadele otsitakse tuge meediast, tuntud kirjanike teostest või muudest allikatest. Näiteks Lastekaitse Liidu kampaania kleepsule trükitud *elutarkusest*: „Kui oled masenduses või närvis, siis: „stressi ja masenduse vastu kallista last (loodustooide, kiire toime garanteeritud)“/.../” (6ET).

7. klassi õpilased on seisukohal, et “kõik saab siiski alguse kasvatuses. Kõik oleneb sellest. “(7ET). Nooremate õpilastega ollakse sama meelt, et kasvatamine “nõuab suuri jõupingutusi, võtab palju aega, mõnikord toob kurvastust või tekitab stressi” (7VP) ja selle üheks eesmärgiks on “laste pahategudest eemalhoidmine” (7EP). Seitsmendikud tõstavad esile, et “õpetamine, kasvatamine, karistamine jäägu ikka koduseinte vahele” (7EP), see peaks toimuma “sünnikodus, mugavas ja rahulikus paigas, soojuse ja usalduse õhkkonnas” (7VP). Sarnaselt viiendike ja kuuendikega

arvavad ka seitsmenda klassi õpilased, et *“Vanemad peavad mõtlema sellele, et lapsed on meie/nende tulevik”* (7ET). Määravaks hindavad õpilased vanema enda käitumist - *“laps ei saa õppida kuskilt mujalt kui oma kodust, ja sedagi ainult eeskujudest, mitte sõnadest”* (7ET), mis vastab üldlevinud arusaamale. Võrreldes nooremate õpilastega on hea vanemliku eeskuju rõhutamine seitsmendike esseedes uus nähtus. Nooremad lapsed ei toonud seda rõhutatult esile, samuti ei olnud nende retoorika nii muljetavaldav, veenev. Seisukohaga on nõus vene koolide lapsed – *“Kui ema ja isa ei käitu halvasti, on ausad ja korralikud, siis kasvab ka laps heaks inimeseks”* (7VT).

Seitsmendike kirjandites tuuakse eriti selgelt esile seisukoht, et *“kõik vanemad unistavad igakülgsest arenenud, tarkadest, tervetest ja kasvatatud lastest”* (7VP), mistõttu *“peab olema sul palju teadmisi ning pead olema lausa lastepsühholoog või inimene, kes teab sellest asjast palju”* (7ET). Pakutakse välja viis, kuidas vanemaid selle juures aidata: *“näiteks kui lapsevanem saab lapse ja talle antakse linna poolt pakk, mis sisaldab kõike vajalikku lapsele, võiks seal sees olla ka väike raamat, mis õpetab lapse kasvatamispõhimõtteid lühidalt ning õpetaks ka seda, mis teha, kui laps ei taha kuulata ning käitub halvasti /.../ja kindlasti võiks töötada abitelefoni, mis on nagu kriisitelefoni. Et lapsevanem helistab, kui tal on mingi probleem ja vastu võtab lastepsühholoog ja annab nõu, mis teha”* (7ET). Iseloomulik on, et kuigi õpilased kirjeldavad erinevaid õigeid abistamisvõimalusi, millest mõned on ka omavalitsuste poolt rakendatud, puuduvad kirjeldused laste kogemuste kohta, kas neist meetoditest on kellelgi kunagi realselt abi olnud.

Oluliseks peavad seitsmenda klassi õpilased murdealise lapse erilist kohtlemist ning rõhutavad kasvatamise puhul eriti hooli(tse)mise aspekti. Parim tulemus saavutatakse kasvatamisel laste arvates *“kui laps tunneb vanemate armastust ja nendepoolset heatahtlikku kontrolli, siis tal on usaldus- ja vastutustunne, tunne oma perre, ühiskonna rakukesse, kuulumisest”* (7VP). Viimane seisukoht väljendab levinud tavaarusaamu korralikust perest ja kasvatamise õhkkonnast ning neid avaldasid nii eesti kui vene õppekeelega koolide õpilased. Arvamuste rõhutamiseks ja nende veenvaks muutmisel kasutavad eriti vene koolide lapsed muljetavaldavat, lausa ilukirjanduslikku retoorikat *“igal juhul peab meie, laste, ja teie, täiskasvanute, vahel jooksuma usalduse niit, tänu millele meie, lapsed, tunneme end kaitstuna elu tõmbetuultes, aga teil, täiskasvanutel, aitame end mitte üksildasena tunda”* (7VT).

Täisväärtuslikuks kodanikuks kasvamist peavad seitsmendikud sarnaselt nooremate õpilastega lapse ülesandeks. Tuuakse esile lapsevanema ja lapse positsioonide erinevus ja võimusuhe - *“Vanemat inimest peab küll austama, tema sõna kuulama ja laskma emal-isal ennast õpetada. Nad on ju kauem elanud ning teadmisi kogemusi on rohkem”* (7ET). Vanematel tuleb lapse kohtlemisel arvestada, et *“kui ta tahab saada üle igast katsumusest, peab ta elu olema ilus. Ta peab saama aru, et kõik on võimalik, kui seda väga tahta”* (7ET). Konkreetsetest kasvatusmeetoditest kirjutades toovad lapsed välja, et *“kasvatada tuleks normaalsuse piires”* (7ET) ning *“vahel võiks ka hästi tehtud asjade eest preemiat anda ehk kasutada piitsa ja prääniku meetodit”* (7EP). Erinevas vanuses laste kohtlemisel tuleb kasutada eakohaseid viise – *“väikesel lapsel hoia silm peal ja hoolitse tema heaolu eest. Suuremale lapsele võimalda rohkem vabadust ja iseseisvust”* (7EP). Viimast väidet võib ka tõlgendada nii, et ennast peetakse olevat õigest kasvatamise east väljaspool, kasvatada on võimalik nooremaid lapsi. See on kooskõlas täiskasvanute tavaarusaamaga, et lapse iseloom kujuneb välja varases nooruses ning hiljem ei ole seda enam võimalik oluliselt mõjutada. Näites avaldub hästi retoorilise vahendi – väljaspooluse konstrueerimine (Potter 1996a: 150) – kasutamine.

Seitsmendike kirjandites avaldub hea eeskuju oluliseks pidamine teisest vaatepunktist kui noorematel õpilastel - *“tuleb vaadata, et laps sõbruneks heade ja meeldivate inimestega, sest varem või hiljem hakkavad last mõjutama tema sõbrad”* (7EP). See- ga mõjutab lapsi tavaarusaam, mis vastab vanasõnale *üttele, kes on sinu sõbrad ja ma ütlen, kes oled sa ise*. Õigeid kasvatusviise õigustavate seisukohtade põhjendamiseks kasutavad lapsed teisi väga levinud elutõdesid, näiteks - *“sõbralikus peres sirguvad sõbralikud lapsed”* (7EP), mis on kooskõlas ideaalperekonna ja ideaalsete peresuhete ideega. Seitsmenda klassi õpilaste kirjanditele on iseloomulik noorematest õpilastest veelgi parem retoorika kasutamise oskus. Meenutan siinkohal Bergeri ja Luckmanni (1991: 162) arvamust, et laps omandab koolieas võime õpetajate jt funktsionääride eest peituda. Oskust oma arvamusi vastavalt olukorrale avaldada või avaldamata jätta võib tõlgendada peitumisena. Retoorika oskuslik kasutamine seostub nii laste kui täiskasvanute puhul rääkimisega *ilma midagi ütlemata*, mis on samuti üks viis ennast peita. Nagu varem viidatud, paistavad oskuse valdamise poolest eriti silma venekeelsete koolide õpilased, kelle kirjandid kuuluvad pigem ilukirjanduse žanrisse.



Kaheksandike arvates *“kasvatus on väga tähtis, sest see mängib suurt rolli inimese edasises elus”* (8ET). Kasvatamise rolli peetakse iseloomu kujunemisel oluliseks – *„ma arvan, et iseloom on inimesele paljuski kaasa süündinud. Kuid kasvatusel võib palju muuta. Lapsi kasvatades peab nii kiitust kui ka laimust olema mõõdukalt. Sellepärast tulebki hakata uurima oma last ja ta iseloomu juba varases eas”* (8ET). Näide kinnitab levinud traditsiooniliste mudelite ning arusaama, et *kõik algab kodust* suurt mõju laste arvamustele. Oma seisukohtade põhjendamiseks kasutatakse autoriteetidele viitamist *“suur pedagoog A.S. Makarenko on kirjutanud: /.../ laste kasvatamine – see on kerge ülesanne, kui seda tehakse ilma närve kulutamata, tervel, rahulikult, normaalsel, arukal ja lõbusal moel. Olen näinud, et seal, kus laste kasvatamine toimub pingutamisetä, see õnnestub. Aga seal, kus see toimub pingutusega ja erinevate lisanditega, on asi halb”* (8VT). Samuti juhivad vene koolide õpilased tähelepanu kasvatamise definitsioonile seletavas sõnaraamatus: *“kasvatada tähendab hoolitseda alaealise ainelistest ja kõlbelistest vajadustest eakohase täitmise eest”* (8VT). Selline autoriteetide *häältele* toetumine on Maybini (2001: 68) arvates laste tekstidele iseloomulik. Lisaks seostan nähtust asjaoluga, et lapsed alles õpivad *keelemänge* (Wittgenstein 2000), toetudes nende kasutamisel täiskasvanute eeskujule.

Lapsed on teadlikud, et *“kasvatamise küsimuses eksisteerivad maailmas mõned pedagoogilised süsteemid. Igaüks neist kaitseb laste huve ja püüab kaitsta teda vägivaldla, nii füüsilise kui moraalse, eest. Jaapani pedagoogika tunnistab, et lapsele tuleb igakülgselt arenguks anda enese-väljendamise võimalus, ükskõik milliseid vorme see ka ei võtaks. Laps võib ja peab eksperimenteerima, kuidas ta muidu mõistab, mis on hea ja mis on halb? Näiteks, kolmeaastase lapsega, kes joonistab “oma katuse all” ema magamistoa seinale, soovides teda uue interjööriga rõõmustada, ei kurjustata, austades tema kunstilisi püüdlusi”* (8VT).

Taaskord tuleb esile vene õppekeelega koolide õpilaste silmapaistev retoorika, sh oskus kasutada lugeja veenmiseks autoriteetide arvamusi ning paatoslikke kõnekujujundeid. Näiteks arvavad õpilased, et *“lapsepõlv on isiksuse kujunemise vundament ja vanemad peavad püüdma ehitada tugeva vundamendi, pannes sinna kõige parema, et see oleks usaldusväärseks aluseks lapse tulevasele elule”* (8VP). Kuid ka eestikeelsete koolide õpilased ei jää maha, nende arvates *“iga laps on kunstiteos omaette*

*ja ka lähenemine talle peaks olema individuaalne” (8ET). Viimaste näidete puhul jääb mulje, et need võivad pärineda lapse kasvatamise käsiraamatust. Kaheksandike õigete ja valede kasvatusmeetodite kirjeldused sarnanevad nooremate õpilaste arvamustele. Eelistatult „*peaks perekonnas valitsema demokraatia, kus kõigil on hääleõigus. Ideaalis seisneks pereelu selles, et enamus ei otsusta täieõiguslikult kellegi tuleviku üle, vaid igale pereliikmele otsitakse (ja leitakse!) sobiv lahendus. Lahenduse märksõnadeks on aitamine, altruism ja andestamine. Aitamise all mõtlen ma paljut: aitamist lapsel veast aru saada, aitamist tagajärgi mõista ning õigesti hinnata, aitamist tagajärgede eest hoolt kanda” (8ET).**

Hea kasvatuse eelduseks peavad ka kaheksandikud vanemate head eeskuju, mille puhul laps „*kasvab üles armastuse ja kaitstuse atmosfääris” (8VT). Laste kohtlemisel on õpilaste arvates “põhiline, et meil on võimalik valida, kuhu panna koma lauses “Karistada mitte kasvatada” (8VT). Kaheksandikud on sama meelt noorematega, et „ei tohi jätta kahe silma vahele, et lapsed on väikesed inimesed, neil ei ole elukogemust, teadmiste pagasit, professionaalseid oskusi. Kasvatust saada ja üles kasvada peavad neil aitama vanemad” (8VT). Tähtsaks peavad kaheksanda klassi õpilased eakohaste kasvatusmeetodite kasutamist ning seda, et „nooruses” (8ET) ei ole laps enam kasvatamise ealine, sest siis „on inimene juba teadlik, mida ta teeb, ja ümberkasvatamine on väga raske, kui mitte võimatu” (8ET). Teismeliste puhul peetakse oluliseks ka seda, et „vanemad peaksid püüdma rohkem mõista noorte probleeme ja neid õigele teele suunama ning kindlasti ei tohiks nad unustada, millised nad ise noorena olid” (8ET). Kahes viimases näites tuleb esile, et ennast, kui noorusikka jõudnud last peetakse juba suureks, täiskasvanutega sarnasel positsioonil olevaks, mistõttu kasvatamise aeg on möödas.*

Kui korralik kasvatamine on vanema ülesanne, siis sarnaselt nooremate õpilaste arvamusega, vastutab ka kaheksandike arvates korralikuks kasvamise eest laps ise. Noorematest erinevalt tuuakse välja analoog looma treenimisega - „*lapse kasvatamise mõte on sama, kui koera kasvatamine. Kui koer teeb midagi hästi, saab ta palju armastust ja hoolitsust või mingi maiuse. Kui koer teeb midagi halvasti, suhtutakse temasse eiravalt ja pahaselt. Siis koer saab teada, mida tehes ta saab head ja mida tehes halba. Sama asi on lapsega.” (8EP). Kirjeldatud elutõde on täiskasvanute kõnepruugis sageli kasutatav. Selle eesmärgiks võib eelkõige pidada mitte lapse võrd-*

sustamist loomaga, vaid korraliku kasvatamise võrdlemist sihipärase treenimisega, mis annab tulemusi ainult järjekindluse korral.

9. klassi õpilased kirjutavad korraliku kasvatamise teemast rohkem ja põhjalikumalt, kui nooremad õpilased. Kasvatamist käsitletakse üldkehtivate tavade kohaselt lapse eest hoolitsemise, talle piiride seadmise ja eeskujuks olemisena, kuid ka võrdse partnerlusena, mis on üheksandike vanust ja positsiooni arvestades mõistetav – „*lapsesse tuleb suhtuda kui võrdsesse partnerisse, kes võimalikult palju saaks oma elu üle otsustada, aga ta vajab ka juhti, kes teab, mis on õige, mis vale*” (9ET). Samas kirjeldavad üheksandikud rohkem *lapse* kasvatamist, mida ei seostata endaga. Tegemist on ilmselt retoorilise vahendiga väljaspoolsuse konstrueerimine (Potter 1996a: 150), millega püütakse tähelepanu kaalutletud huvilt eemale juhtida. Kirjutaja võtab täiskasvanu positsiooni, avaldades kohaseid seisukohti. Lapse kasvatamist peetakse traditsiooniliselt vanema vastutusrikkaks ülesandeks, sest „*tegelikult sõltubki noorte käitumine ja iseloom kasvatuses*” (9EP).

Üheksandikud toovad välja, et „*laps, see on savi ja selleks, et ta ei jääks lihtsalt savitükiks, tuleb temast väga tähelepanelikult ja armastavalt voolida inimene*” (9VP). Kohtlemisest lapsepõlves oleneb üheksandike arvates ka hilisem käitumine lapsevanemana, näiteks „*kui noor inimene, kes endale pere saanud ja hakkab lapsi kasvutama, on lapsena palju vägivalda tunda saanud, siis on kaks võimalust, kuidas ta oma lapsi kasvutama hakkab. Ta võib kasutada oma lapse peal samasugust kasvatusmeetodit või isegi hullemat. Samas võib olla ka täielik vägivalla vastane*” (9ET). Seega leiab ka põhikooli lõpuklassi õpilaste kirjandites kinnitust terve mõistuse üldlevinud arusaam, et *kõik algab kodust*.

Õpilased kirjeldavad erinevaid kasvatusmeetodeid – „*on olemas vabakasvatus ja range kasvatus. Vabakasvatus põhineb sellel, et laps ise juba varasest east otsustab, kuidas ta käitub ja kuivõrd teised, ka võõrad inimesed, tal tegutseda lasevad. Kindlasti on tal ka mingid kohustused. Range kasvatus puhul on kohe aru saada – sõna range on siin oluline*” (9ET). Erinevalt noorematest kirjutajatest peab osa põhikooli lõpuklassi õpilastest aktsepteeritavaks ja isegi soovitavaks kasvatusviisiks vabakasvatuse nime all tuntud meetodit, mis võib viidata, et õpilased on õppinud *kahtlema* (Wittgenstein 2000: 39) ühiskonnas levinud üldkehtivates normides või omavad üld-

levinud tavadest erinevat elukogemust. Igal juhul pean selliseid isiklikul elukogemusel põhinevaid arvamusi kuuluvaks mitte täiskasvanute, vaid laste repertuaari.

Valdavalt kirjeldatakse üheksandike kirjandites siiski üldlevinud, tavakohaseid, õiguid kasvatusmeetodeid, mis on väga heas kooskõlas nooremate õpilaste kirjeldustega. Vanemaid käsitatakse õigusega lapse üle võimu omavatena, mistõttu peetakse vajalikuks, et „*lapsevanematele peaks andma õiguse ligi pääseda kõikidele allikatele: klassipäevikud, märkustepäevikud ja küsida õpetajatelt. Vanemad peaksid omavahel ka koostööd tegema, et laps halvalt teelt kõrvale hoida*” (9EP). 9. klassi õpilaste kirjanditele on iseloomulikud kasvatamise protsessis osalevate *tegelaste* värvikad kirjeldused. Lapsevanemaid iseloomustatakse nii – „*maailm on suur, oh kui suur! Selles maailmas on heal juhul alati olemas kaks suurepärast inimest – meie vanemad. Kahe peale kokku on neil kaks paari siiraid silmi, kaks paari avatud kõrvu, kaks lahkete naeratust, kaks paari soojade kallistustega käsi ja kaks avatud südamet*” (9ET). Siiski, tuuakse välja ka asja probleemsem külg – „*tänapäeval ei ole üldse kerge olla lapsevanem! Järjest rohkem kirjutatakse ja õpetatakse, kuidas oma last kasvatada. Nii tekib tunne – lapsevanem EI, see pole minu „amet”*” (9ET). Lapsi kirjeldatakse vastavalt kuvanditele, millised teismeliste laste kohta üldlevinud on – „*2 last – 12a tüdruk ja 10a poiss. Tüdrukul läheb koolis hästi, ta on väga eeskujulik ja puhta viieline. Poiss on ulakas, lollitab tunnis ja on selle eest ka mitu noomitust saanud nii klassijuhataja kui ka õppenõukogu käest*” (9EP).

Õpilased on arvamusel, et „*seadused peaksid reguleerima laste õigusi ja kohustusi nii, et lapsed ei oleks nagu orjad ega ka aadlikud*” (9ET). Seejuures „*seadused peaksid olema välja mõeldud lastevanemate poolt, kes tahavad, et nende lapsed ei kalduks valele teele, sest nende seadustega saab muuta meie ühiskonda paremaks ja turvalisemaks*” (9EP). Rõhutatakse, et „*seadused olgu karmid, täielikud ja kindlad, et ei saaks neid venitada lihtsamateks karistusteks*” (9EP). Seadusloomet peetakse keeruliseks ja vastutusrikkaks tegevuseks, mistõttu nenditakse, et „*võiks öelda, et Sotsiaalministeeriumil on käed-jalad tööd täis nende seaduste väljamõtlemisega*” (9EP). Seadusloome käsitlemine kirjandites viitab laste teadlikkusele esseede kirjutamise eesmärgist.

Erinevalt noorematest avaldavad üheksanda klassi õpilased arvamusi tulevase lapsevanema positsioonilt. Seda võib seletada asjaoluga, et nad on sotsialiseerimise protsessis jõudnud või jõudmas sekundaarsesse etappi ning *neelanud* ühiskonnas kehtivad *terve mõistuse* printsiibid. Normide omaksvõttu kinnitavad näiteks järgmised seisukohad „*sünnib inimene. Tal on vanemad. Nad tahavad, et ta kasvaks heaks, ausaks, targaks ja tööd armastavaks inimeseks, et ta saavutaks elus kõike kõige paremat*” (9VP). Kuna „*vanemad tahavad üldjuhul oma lastele ainult head*” (9ET), siis „*lapse kasvatamiseks püütakse teha kõik vajalik*” (9VP). On oluline tähele panna vene- ja eestikeelsete koolide õpilaste avalduste omavahelist sarnasust, samuti nende seostatust nooremate õpilaste seisukohtadega. See viitab, et nii-öelda isikliku arvamuse avaldamise asemel kasutatakse kultuurispetsiifilisi vahendeid *sobivate* arvamuste avaldamiseks ning Eestis *kehtivad* repertuaarid on kättesaadavad mõlemale keelegrupile ja erinevas eas lastele. Nooremate lastega võrreldes pärineb üheksanda klassi puhul suur osa põhjalikest ja sisutihedatest kirjeldustest poistelt, mis oli varasemates klassides väga harvaesinev nähtus.

#### Tee hukatusse ja karistamatuse tunne

Viiendike arvates võib lapsest korraliku inimese kasvatamine luhtuda mitmel põhjusel. Seejuures jääb silma, et last käsitletakse kasvatamata jätmise ohvrina, kellel tuleb leppida vanemate oskamatusse või tegematajätmisega. Lapse hukkamineku ja karistamatuse tunde tekkimise põhjuseks on korraliku kasvatus puudumine ehk olukord, kus vanem oma lapse kasvatamise kohustuse täitmata jätab - „*kui nad ei juhenda ega suuna last piisavalt, siis tekib probleeme hilisõhtul väljas viibimisega ja lõpetamata kodutöödega, mis tekitavad arusaamatusi ja tülisid*” (5ET). Kasvatamine ebaõnnestub veel „*pahanduste tegemise ja mittekorraliku käitumise lubamisel*” (5ET) ning ka „*kui vanemad on kogu aeg tööl, siis lapsed jäävad kasvatamata ja lähevad üle käte*” (5ET). Kõik need seisukohad väljendavad tavaarusaamu ega kuulu individuaalsele lapsele.

Ebaõnnestumise põhjuseks võib olla see kui on „*halb ema*” (5EP) või vanemad „*ei hooli lastest, suitsetavad ja joovad*” (5EP). Viimast peetakse üldiselt kõige negatiivsemaks võimaluseks, mille puhul puudub lapsel positiivne tulevikuväljavaade. Siiski

vahel on võimalik, et „*mõne lapse ema ja isa on kogu aeg purjus, aga poiss või tütar õpib korralikult*” (5EP). Kirjandites esineb lapse kasvatamisel ebaõnnestunud vane- ma kaitsmist ja tema käitumise õigustamist „*mõned vanemad ei tea, mis tähendab lapse eest hoolitsemine. Neil on olnud raske lapseõlv ja nad sunnivad last tegema asju, mida ise tegid vastumeelselt*” (5ET). Selline õigustamine on küllalt levinud ta- vaarusaamades ka muus kontekstis ning selle eesmärgiks võib olla vastutuse hajuta- mine ja paratamatusega leppimine. Erinevalt vanematest õpilastest ei kirjuta viienda klassi õpilased otseselt vabakasvatusest, kuid mõnedest esseedest võib järeldada, et vabakasvatust peetakse mittesoovitavaks „*kui te arvate, et laps peaks saama vabalt olla, mürgeldada ja mängida, siis veenduge selles isiklikult järelevalve näol*” (5ET).

6. klassi õpilased peavad sarnaselt noorematega lapse *hukkamineku* ja karistamatuse tunde tekkimise põhjuseks *õigel ajal* vanemliku kasvatamise kohustuse täitmata jät- mist, mis väljendub peamiselt karistamata jätmises, aga ka hoolimatuses. Viimase all mõeldakse nii kohtlemist laadis „*ema kasvatab peksuga*” (6ET), „*ema joob*” (6ET), kui ka laste erinevat kohtlemist - „*õdesid vendi ei tohi erinevalt kohelda, neile tuleb üksteise nähes karistus määrata, et nad ei õpiks manipuleerima*” (6ET). Lapsed väl- jendavad kirjandites traditsioonilisest *korraliku* perekonna kuvandist lähtuvaid seis- ukohti: „*kuna meil isa ei ole, siis ema ei saa hakkama*” (6EP). Olulisimaks kasvatuse ebaõnnestumise põhjuseks peetakse siiski karistamisest hoidumist: „*mõeldes, et ta on veel nii väike, võib tõesti juhtuda, et lapsest sirgub halvasti käituv nooruk, keda üm- ber kasvatada on juba liiga hilja...*” (6ET).

Negatiivset mõju avaldavaks hinnatakse vabakasvatust, mille kohta teadaolev info ei pärine tõenäoliselt lapse isiklikust kogemusest, vaid välistest allikatest. Seejuures on valitud eriti *tõekindlad* näited: „*Rootsis on juba tükk aega seadus, et last ei tohi lüüa ja et ta on võrdväärne. Ja mis on tulemus? Kui ema käseb lapsel toa ära koristada, siis laps ütleb, et korista ise, kui tahad, et tuba korras oleks. Kas see ongi võrdväär- sus?*” (6ET). Selline välismaalastele viitamine on retooriliseks vahendiks nimega väljaspoole konstrueerimine, mille abil laps distantseerub avaldatavast seisuko- hast, et näidata seda *tõepärasemana* (Potter 1996a: 150). Väärkasvatuse negatiivseid tulemusi kinnitavad kirjeldused nii-öelda *võimatute* laste kohtlemisest, milleks ei sobi ükski tavaolukorras tõhus mõjutusvahend. Seetõttu ei jäägi midagi muud öelda, kui „*pole mingit mõjutusvahendit sellise lapse jaoks*” (6ET). Taolisi kirjeldusi kasu-

tatakse retoorilise vahendina, kuna nende eesmärgiks võib pidada ekstreemjuhtumite kirjeldamist (Pomerantz 1986, viidatud Potter 1996a: 187).

Halbade tagajärgede ärahoidmiseks peetakse oluliseks, et „*kindlasti ei tohiks lapse halb käitumine jääda ilma mingisuguse reageeringuta*” (6ET), sest „*üks asi on oma last usaldada, aga laps, kes alguses tõesti midagi ei teinud, võib hakata ajapikku vanemate usaldust kuritarvitama*” (6ET) ja „*laps võib ka suuremaks saades teistega vastikult käituda, sest ta arvabki, et tal on õigus*” (6ET). Toodud näited iseloomustavad ilmekalt kehtivat tavaarusaama ingel-lapsest saatan-lapseks muutumise kohta, millega õigustatakse laste suhtes rakendatavaid rangeid järelevalvemeetodeid. Osalistena esinevad kirjandites peamiselt laps ja lapsevanem, eelistatavalt „*lapsevanem, kes räägib suuga*” (6ET), kelleks on sagedamini ema. Ema pidamine laste kasvatajaks on kooskõlas korraliku perekonna mudeliga, mida peetakse enesestmõistetavaks.

Seitsmendike arvates ebaõnnestub korralik kasvatamine väärade kasvatusmeetodite kasutamisel ehk väärkasvatamisel. Lapsed kirjandites sellist mõistet ei kasutanud, vaid kirjeldasid *valesid* kasvatusmeetodeid nagu hirmuga kasvatamine ja liigne hellitamine, samuti vanemate liigne tööga hõivatus, silmakirjalikkus ja vabakasvatus. Hirmuga kasvatamise miinuseks on, et „*alguses võib see vanematele näida päris mugav: laps on initsiatiivitu ning pelgab keerulisemaid või uusi asju ette võtta*” (7ET), kuid „*siis saabki hirm seda inimeste eluteel saatma*” (7ET). Teise äärmusliku viisi, ilma karistusega kasvatamise kohta arvatakse, et „*muidugi ei tohi lapsi liiga ära hellitada, muidu muutuksid nad pahatahtlikeks ja usuksid, et võim on nende käes*” (7ET), sest „*iga asja eest premeerimine hellitab lapse liiga ära, nii et temast võib koguni kasvada mingi isale, emale kogu aeg lootev inimene, kes ise ei suuda peaaegu midagi teha*” (7EP). Toodud näited väljendavad ilmekalt täiskasvanute *elutõde*, millele eelmises lõigus viitasin.

Sel juhul „*võib laps hoopis kasvatamatuks kasvada, nii, et temast saab harimata ja võibolla isegi töötu*” (7EP). Viimastes seostes avalduvad selgelt levinud tavaarusaamad. Oletust, et tegemist on täiskasvanute repertuaariga kinnitab see, et valdaval osal lastest suure tõenäosusega puudub kogemus või eeskuju *liigse hellitamise tulemusel töötuks kasvamisest*. Negatiivne tähendus omistatakse kirjandites ka vabakasvatusele,

kuigi selle sisu täpsemalt ei avata – *“niinimetatud “vabakasvatust” pooldavate vanemate lastega on ühes veerus ja ühiskonnas väga raske elada”* (7ET), sest *“arvan, et selle suure vabaduse tulemusel kasvavad lapsed oma vanematel üle pea”* (7EP).

Sarnaselt nooremate õpilastega seostub vabakasvatuse halb tagajärg eelkõige välismaalastega – *“hirmus on vaadata soomlaste järeltulijaid, jääb mulje, et neid ei keelata ega karistata üldse, lapsed kisavad ja teevad, mis pähe tuleb”* (7EP). Suure tõenäosusega peavad lapsed (ja täiskasvanud, kellelt arvamus pärineb) silmas vanemate ükskõiksust ja hoolimatust laste suhtes, mitte vabakasvatuse nime all tuntud tõsiseltvõetava filosoofilise taustaga kasvatusstiili. Selline juhuslik mõistekasutus kinnitab, et laste kasutatav repertuaar ei pärine neilt endilt, vaid on omandatud. Halva kasvatus tagajärgi kirjeldab üks tüdruk väga kujundlikult: *“mina näen halva kasvatus tagajärgi igal pool. Tänavalapsed – nemad ongi halva kasvatus tagajärjed. Milles me saame süüdistada kodutuid, kui nad meie trepikodades talvel magavad. Enamus neist on kogenud halba kasvatust. Vale kasvatus ja vägivald. Joomine ja peksmine. Igal pool ebaausus”* (7ET). Seejuures tuleb hästi esile argikasutuses levinud seoste kasutamine halva kasvatamise tagajärgede põhjendamiseks ning probleemide seostamine koduse taustaga - *kõik algab kodust*. Samuti on viimases näites jälgitav kirjutaja isiku eristamine negatiivse kuvandiga *teistest* ning seisukoht on kasutatav ekstreemjuhtumi kirjeldusena (Pomerantz 1986, viidatud Potter 1996a: 187; Potter 1996a: 191).

Kaheksandike arvates *„paljude probleemide algpõhjusti tuleb otsida lapsepõlvest”* (8ET). Sarnaselt nooremate lastega on ka kaheksanda klassi õpilastel selge ettekujutus lapse hukatusse minemise teekonnast - *„Paljud vanemad kahjuks ei mõtle kasvatamisele enne, kui on juba liiga hilja”* (8ET), *„sest on ju emasid-isasid, kes sugugi oma lastest ei hooli. Neil on ükskõik, mis nende järeltulijad teevad või mis nendega juhtub. Nii võivad lapsed hukatusse minna”* (8EP). Väärkasvatuse käsitlevate kasvatusmeetodite kirjeldamisel sarnanevad kaheksanda klassi õpilaste arusaamad nooremate laste omadega - kasvatamine ebaõnnestub liiga rangete või liiga leebete meetodite kasutamisel.

Laste arvates – *„tähtis on see, et millegagi üle ei pingutataks. Liialt kiita saanud laps võib muutuda uhkeks ja üleolevaks, palju laita saanu kurvaks, kinniseks, agressiivseks ja vihaseks”* (8ET). Väärkasvatuse vorme kirjeldatakse põhjalikult, tõstes üles küsimuse lapse inimõigustest - *„kas lapsi võib kamandada ja palvetega koormata?”*



*Jõhkrutseda ja solvata neid? Lüüa? Keelata neile mida iganes? Nõuda allumist? Närvitseda, kui nad käituvad nii, nagu vajalikuks peavad? Tõsta sissejuhatusega nende puudused esile? Mitte täita lubadusi? Otsustada nende eest: kellega sõbrustada, kelleks saada, millega tegeleda? Vaenulikkust ette heita? Keelata enda eest vastata? Selge on see, et inimestega niimoodi käituda ei tohi. Miks siis täiskasvanud pidevalt kordavad seda lastega?” (8VT). Seejuures avaldub hästi äärmuslike näidete kasutamine retoorilise võttena, mille ülesanne on seisukoha veenvaks muutmine (Pomerantz 1986, viidatud Potter 1996a: 187; Potter 1996a: 191).*

Ühelt poolt „vanemad ei tohi olla nii ranged, et lapsed neid kardavad ja ei julge neile öelda, kui neil koolis halvasti läheb” (8ET), kuid liigset leebust taunitakse samuti – „siiski ei maksa last ka kõigele õhutada, sest laps peab lapsepõlvest saati omandama ühiskonnale vastuvõetavad etiketireeglid ja käitumismaneerid” (8VT). Seega, „kui last üldse ei karistata, siis hakkab ta endale liiga palju lubama” (8ET). Täiskasvanutelt omandatud teadmine lapse pahatahtlikust olemusest väljendub järgmises lõigus: „üldiselt on nii, et mida rohkem vanemad meile reegleid ja piire kehtestavad, seda rohkem me neid rikume, sest kõik keelatu on ju ahvatlev” (8ET).

Üheksandikud sarnaselt nooremate klasside õpilastega käsitlevad väärkasvatusest kolme valesti kasvatamise tahku – vabakasvatust, piisava (kasvatusliku) karistuse puudumist ning ebapiisava tähelepanu pööramist lapsele. Vaatamata sellele, et vabakasvatust peavad õpilased ka üheks heaks kasvatusviisiks, tuuakse välja selle puudused – „lastel peaks olema vanemate vastu austust, et nad vanemaid kuulaksid ja selleks ei tohiks kindlasti kasutada vabakasvatust” (9ET), sest „juba väiksenä lapse saama oma tahtmist ja vanemate sõna kuulama. Kui anda järgi igale lapse soovile ja lubada tal teha kõike, mis pähe tuleb, siis polegi loota, et vanemate reeglitest kinni peetakse” (9ET). Arvestades, et õige kasvatusviis peaks olema ühtaegu nii armastav kui ka range, toovad lapsed veana välja, et „enamus vanemaid käituvad oma kasvandikega leebelt ja teevad järeleandmisi /.../ Kui sellisele kasvatusle varakult punkti ei panda, ei aita hiljem enam isegi füüsiline karistamine, sest tema jaoks on see möödunud piin” (9ET). Lapse hukka minekul - „hellitatud lapsest kasvab ülbik ning vägivallaohvril jõhkard” (9EP).

Kõige olulisem eksimused kasvatusviisi valikul tundub laste kirjandite põhjal olevat karistamata jätmine. Siinkohal juhin tähelepanu sellele, et kuigi vägivald mõistetakse veelgi enam hukka, ei käsitle lapsed seda niivõrd kasvatus-, kuivõrd väärkohtlemise viisina üldisemalt. Väärkohtlemise mõistet lapsed ei kasuta, vaid piirduvad konkreetsete käitumisviiside kirjeldustega. Väärkohtlemise puhul omab vanem võimu lapse üle, kuid liiga leebe kasvatus puhul tekib potentsiaalselt vastupidine olukord, kus laps võimutseb vanema üle. Laste *üle pea kasvamine* on rohkem hukka mõistetud, sest tavakäsitluses peaks lapse ja vanema suhetes võimuvahetust siiski vanema kasuks olema. Kirjanditest selgus, et *hukkaminekut* liiga range ja vabakasvatuse puhul eristab üks oluline aspekt. Nimelt, ainult vabakasvatus tekitab lapses karistamata tunde, mida peetakse väga taunitavaks. Vabakasvatuseks peetakse kasvatamist ilma karistamata, ilma lastele üldkehtivaid reegleid *selgeks tegemata*. Tulemuseks võib olla, et „*kui lapsed on aru saanud, et neid ei karistata üldse, võivad nad hakata lollusi tegema. Kui siis lapsi ka peale pahanduse tegemist ei karistata, hellitatakse lapsed ära*” (9EP). Seetõttu „*laps võib ilma karistuseta muutuda süüdimatuks. Ta võib hakata arvama justkui tema oleks maailmanaba, kellel on kõik lubatud*” (9ET).

Erinevaid väärkasvatuse viise omavahel võrreldes märgivad üheksandikud - „*mulle tundub, et käesoleval ajal on karistamisest hullem paljude vanemate ükskõiksus!*” (9VP), mida võib pidada ignoreerimise kirjelduseks. Samale viidatakse teiseski näites, kus laps kirjeldab valesid kasvatusviise - „*liiga palju surutakse oma arvamusi peale või ei tehta seda üldse, lihtsalt ei suhelda lastega*” (9ET). Selgitusena tuuakse välja, et „*nende laste vanemad on arusaamisel, et laps on õnnelik siis, kui tal on palju raha ja vabatust*” (9ET). Lisaks märgitakse, et „*lapse abil ei tohiks lapsevanem enda tegemata tegusid täita*” (9ET). Arusaamatusi ning vanemate ja laste seisukohtade erinevust peavad õpilased loomulikuks ja isegi vajalikuks, mis võib viidata kahtlemisele üldlevinud seisukohtades – „*kuid mul on tunne, et vahel oma vanemate peale vihastamine on loomulik. Ei saagi olla ju nõ „täiuslik” perekond, milles mitte mingisuguseid arusaamatusi vanemate ja laste vahel mitte kunagi ei juhtu!*” (9ET). Viimast näidet pean kuuluvaks lapse repertuaari.

Meie perekonnas...

5. klassi kirjandites, kus alateema käsitlemist leidis, on kirjeldused positiivses võttes: „*minu vanemad on mind küll kasvatanud parimal viisil ja keegi ei saaks mind paremini kasvatada*” (5ET). Oma vanemate kasvatuspraktikat peetakse eeskujulikuks ja teistelegi soovitatavaks ning ennast selle tulemusel hästi kasvatatud lapseks „*arvan, et mind kasvatatakse hästi. Soovin, et kõigil lastel oleksid sama mõistlikud vanemad. Loodan, et kõigil on sellised vanemad*” (5EP). Teisi lapsi kutsutakse üles enda eeskujuga järgima, et ebameeldivusi vältida ning korralikuks kasvada „*olge tublid ja tehke nii nagu mina, siis on kõik hästi*” (5ET) ning soovitatakse, et „*kui sa tahad olla väga tubli laps, siis palun ära kakle, ära sõima õpetajat ega enda vanemaid, siis sa oled tubli*” (5ET). Enda näitamine tubli hästi kasvatatud lapsena on kooskõlas kaalutletud huviga olla täiskasvanutele meelepärane.

Kasva(ta)miskogemuse osas eristavad kirjutajad ennast ja teisi – kui isiklikku kogemust kirjeldatakse positiivses valguses ning oma vanemate käitumist õigustatakse igati, siis negatiivsetest kasvatamispraktikatest kirjutatakse seoses *teiste lastega*, tõstes *valed* kasvatusviisid esile emotsionaalsete, kõnekujunditest tulvil kirjeldustega - „*mul on üks sõber, kes tegi pahandust /.../ ema ja isa ei sallinud üldse teda. Ema veel sallis, aga isa mitte, ta vihkas lausa teda /.../ ka vanaema vihkas teda ja kogu aeg riidles päevast päeva. Ta ei lasknud isegi Kedlit peale kooli välja /.../ Kujutage ette, mis tunne võis Kedlil olla, kui ema ja isa läksid vendadega reisima ja teda ei võetud kaasa*” (5ET). Sõprade kogemusest kirjutamine on ühtlasi retooriline vahend (Potter 1996a: 134), mida kasutatakse oma seisukohtade õigustamiseks, *tõelisena* esitamiseks.

Sarnaselt noorematega käsitlevad ka 6. klassi õpilased isiklikku kasva(ta)mise kogemust valdavalt positiivselt. Võrreldes viiendikega esineb rohkem seisukohti, et murdeealised lapsed on juba kasvatamise east väljas: „*Minu vanaema ütleb, et last saab kasvatada sinnamaani, kuni ta enam risti padjale ei mahu*” (6ET). Kirjeldused sisaldavad üldkehtivate tõdede kordamise kõrval ka negatiivsete kogemuste kirjeldusi, mis kuuluvad lapse repertuaari „*ma ei taha sinna koju üldse minna*” (6ET).

Ka seitsmendike esseedes kirjeldatakse oma perekonna kasvatamise tavasid traditsiooniliselt positiivses valguses “*ja mina olen selles mõttes väga õnnelik laps, sest minul on vanematega vedanud. Nad hoolivad minust ja ei karju ega löö mind kunagi.*”

*Vahetevahel on muidugi mingit norimist, aga see on alati sõbralik ja mõeldud nalja mõttes” (7ET). Enda osa edukas kasvatamises kui perekondlikus praktikas hinnatakse oluliseks “minu puhul on see korda läinud. Olen lihtsalt hea laps olnud” (7ET) ning vanemate suhtumist ja tegevust mõjutavaks “ja ma arvan, et mu vanematel on hea olla, kui neil rõõmus laps on, kes ei karda neid ega karda ka seda, kas ema või isa läheb väga kurjaks, kui ütlen, näiteks, et täna kolme sain” (7ET).*

Erinevalt teiste klasside õpilastest käsitlevad kaheksanda klassi õpilased oma peresse puutuvat suhteliselt vähe. Küll aga leidus kirjandites põhjalik kiitus vabakasvatusele, mida nooremad ja vanemad õpilased valdavalt hukka mõistsid. See kõlab nii: „*kui ma kõrvutan paljude teiste laste ja Oma Vanemaid, leian, et mul on vedanud. Mul on olnud vabadus ise otsustada, ise mõelda, ise õppida oma tehtud vigadest. Mul on olnud vabadus neid vigu uuesti teha. See ongi vabakasvatuse võlu. Kui ainult teised mõistaksid, et mu vanemate ükskõiksus on näiline, et tegelikult ongi nii kõige õigem – sõnadega saab elus kõike selgitada, kui seda nii väga vaja on” (8ET). Näide on oluline just seetõttu, et pärineb lapse isiklikust kogemusest ning erineb pelgalt tavaaru-saamadel põhinevatest seisukohavõttudest. Ka õpilase sõnakasutus on lapsele iseloomulik, puudub võõras või juhuslik retoorika ning viitamine autoriteetidele jms oma arvamuse ülevõetavaks toetamiseks ja põhjendamiseks. See kinnitab oletust, et lastel on mõtete väljendamiseks oma, täiskasvanute omast erinev ja isiklikul elukogemusel põhinev repertuaar.*

Erinevalt valdavast osast noorematest õpilastest on üheksandike kirjeldused oma kasvamiskogemusest ja kodusest õhkkonnast vähem ilusõnalised. Vastupidi, neis arutletakse ka probleemide üle ning lisaks väljendub kirjeldustes ilmekalt murdeealise noore ja lapsevanema vastuoluline suhe. Juhitakse tähelepanu vanemate erinevale kasvatusstiilile – „*tean enda kogemusest, et kui vanemad on erinevate kasvatuspõhimõtetega, siis kipuvad vaidlused tulema. Näiteks meie ema kasvatab meid väga leebelt, aga isa on palju rangem. Kuid tavaliselt jääb meie peres ema sõna peale. Niisiis kasvame pehme käe all.” (9ET). Selle puuduseks võib olla, et „*laps aga õpib neid niiviisi ära kasutama” (9ET). Viimases näites väljendub väga levinud tavapärane must-valge maailmakäsitus – kes ei ole hea, on halb. Kui laps ei vasta ingel-lapse kuvandile, paigutub ta automaatselt teise äärmusse ehk talle omistatakse saatan-last iseloomustavad jooned.**

Täiskasvanuks saamise protsess võib olla keeruline nii kasvatajale kui kasvajale. Noore pilgu läbi „*vahel on nendega nii raske rääkida! Nendega ühist keelt leida! Nad ei mõista mind alati. Ma saan aru, et nad tahaksid eelkõige mind aidata ja kasvatada, kuid paljudel juhtudel nad ei mõista, mida mina tegelikult tunnen. Ja see ajab vihale.*” (9ET). Sageli tunnistab laps esimese emotsiooni lahtudes siiski täiskasvanu õigust, järgides tavakohaseid norme – „*alles hiljuti sain oma isa peale tõsiselt vihaseks, kuid loomulikult ei pursanud ma talle oma viha otse näkku. Ma ei öelnudki talle, et ma ta peale vihane olen või et tema minuga ebaõiglaselt käitus. Kuid praegu on kõik unustatud. Mul on tunne, et kogu see viha oli ilmaasjata.*” (9ET). Mõlemad selles lõigus toodud näited võivad kuuluda lapse repertuaari. Teise võimalusena võib oletada, et need kuuluvad siiski õpitud repertuaari *kuidas teismelisena käituma peab.*

#### Kokkuvõte

Kasvatamist käsitletakse vanemalt lapsele suunatud aktiivse tegevusena, mis sisaldab lapse eest hoolitsemist, piiride seadmist ja korralikutsumist. Lapse korralik(uks) kasvatamine kui raske, erilisi oskusi nõudev praktika. Seejuures on määrava tähtsusega vanemate ja sõprade eeskuju. Pere kirjeldamisel lähtutakse klassikalisest mudelist, kuhu kuuluvad lapsed ja vanemad. Uskumused, et *kõik algab kodust* ja laps *peab tundma*, et teda armastatakse. Enda kogemuste kirjeldamisel on valdav kodu kui turvalise ja kaitset pakkuva koha kuvand. oma vanematele on iseloomulik lapse eest vastutavus, õigete kasvatusmeetodite kasutamine, mis mõlemad kuuluvad *hea* lapsevanema kuvandi juurde.

Negatiivsete kasvatamispraktikate kirjeldamisel tõstetakse vastupidiselt esile kodu kui lapsele kahjuliku keskkonna karakteristikuid, sealhulgas vanemate a(nti)sotsiaalset eluviisi. Laps peab vastutama korralikuks kasvamise ehk *õppust võtmise* eest. Esindatud on mõlemad peamised lapse kuvandid – süütu ehk ingel-laps ja ohtlik ehk saatan-laps. Vastandatakse nii-öelda korralikud lapsed, kes õpivad vigadest ning mittekorralikud lapsed, kes seda ei tee. Viimaste puhul on õigustatud rangete kasvatusmeetodite kasutamine. Murdealised lapsed vajavad *erilist hoolt.*

Nad on kasvatamise eest väljas, seega ei seostata kasvatamise praktikaid endaga, vaid *lastega*, kelleks on enamasti väikesed või halvasti käituvad lapsed.

Enda kogemuste kirjeldamisel on valdavaks positiivsed kuvandid, ennast kujutatakse ingel-lapsena ning oma vanemate kasvatusstiili eeskujulikuna. Probleemid on peamiselt *teistel lastel*, keda tuuakse näiteks halbade kasva(ta)miskogemuste kirjeldamisel. Nendeks on ühelt poolt saatan-lapsed, kes vajavad korralekutsumist ja ranget kohtlemist, teiselt poolt aga ohvri seisuses ingel-lapsed, kes on sunnitud taluma vanemate oskamatus või lausa väärkasvatust. Viimastest kasvavad saatan-lapsed. Väärkasvatuseks on nii vabakasvatus kui liiga range, vägivaldne kasvatus. Mõlemal juhul lähevad lapsed *hukka*, kuid ainult vabakasvatus tekitab *karistamatuse tunde*. Lapse kasvatamine on analoogne lemmikloomade treenimisele. Ka lemmikloomade armastatakse ja tema eest hoolitsetakse ning nii-öelda *kutsikaeas* loomad vajavad erilist hoolt.

### **„Karistamine on kindlasti (väga) vajalik kasvatusmeetod!”**

#### Karistamine

5. klassi õpilased peavad karistamist kasvatamise enesestmõistetavaks ja vajalikuks osaks, mis puudutab kõiki lapsi ning mille puudumisel jääb kasvatus poolikuks või ebaõnnestub - „*kui sa tahad oma last ikka korralikuks ja tubliks lapseks kasvatada, peab teda ikka ka karistama /.../ kui sa last ei karista, siis laps ei tea, mis on tema teo tagajärjed ja ta teeb pahandust veel ja veel*” (5ET). Repertuaari kuuluvad paljud karistamise viisid, peamiselt on juttu kodus ja koolis karistamisest, vähem karistamisest laiemas tähenduses. Valdavalt käsitletakse karistamist siiski vanema tegevusena lapse suhtes, mille eesmärgiks on lapse (sõnaline) korralekutsumine – „*sisendamine „nii ei tohi teha*” (5ET), tema vabaduse piiramine koduaresti, kusagile mineku ära-keelamise, varasema magamamineku või kojutuleku vms, meeldiva tegevuse või huviala keelamine. Kuid sageli kuulub laste arvates karistuse hulka ka erinevates vormides füüsilise karistamine.

Eriti ebameeldivaks hinnatakse ignoreerimist, kusjuures kirjeldus kuulub tõenäoliselt lapse repertuaari „*kõige hullem karistus minu jaoks on aga see, kui ema minuga ei räägi. Siis olen ta täiesti välja vihastanud. See vaikimine on päris valus ja mõjub mulle rohkem, kui ükski muu karistus*” (5EP). Asjaolule, et ignoreerimine on lapse jaoks üks raskemini talutavaid karistavaid käitumisi on tähelepanu juhtinud ka teised uurimused (Strömpl jt 2005, 2006). Füüsilist karistamist hinnati üldiselt mittevajalikuks ja keelatuks, kuid esines mööndusi, kuna „*ränga pahanduse ja korduvate, meelega tehtud pahanduste korral tuleb rangelt karistada*” (5EP).

Kirjandites, kus oli juttu isiklikust füüsilise karistamise kogemusest, õigustati vanemate käitumist „*mõnes mõttes on see halb ja valus, kuid ise ma teenisin selle välja*” (5ET). Veel nimetati karistamise meetoditest usalduse kaotamist vanemate silmis, „*töö või millegi kasuliku tegemist*” (5ET), nurgas seismist ja karistuseks raamatut lugema või õppima suunamist. Alternatiivse võimalusena on välja toodud „*halbade tagajärgedega karistamine*” (5ET), st lapse enda käitumise tulemusena juhtuv õnnetus või väärkäitumise ebameeldiv tagajärg kui karistus. Sel juhul puudub vajadus vanemate sekkumiseks, sest lapsel on võimalus õppida vahetult oma veast. Koolis karistamise levinumateks viisideks tundub laste kirjandite põhjal olevat vigade paranduse tegemine, peale tunde jätmine, käskkirja väljaandmine, märkuse kirjutamine, halb hinne, direktori juurde saatmine ja koolist väljaviskamine. Kuid eriti mõjuvaks hinnatakse kui „*klassikaaslased saavad teada ja norivad*” (5EP), mis väljendab lapse repertuaari.

Kui kasvatamise puhul piirdub osaliste ring peamiselt perega, siis karistamise puhul on see laiem. Kuigi põhiliselt on juttu laste karistamisest, milleks „*emadel ja isadel on õigus*” (5ET), kuuluvad viiendike arvates karistamisele ka kurjategijad ning laste suhtes vägivaldsed vanemad. Väljaspool kodu ja kooli toimuva karistamisena loetakse peamiselt vanglakaristust või trahvi. Lapse karistajaks on „*keegi vanem ja targem inimene*” (5EP), kes on võimupositsioonil – nt ema, isa, õpetaja, koolidirektor, politsei, kuid ka laps endale ja vanematele oma halva käitumisega. Karistatavana nimetatakse valdavalt umbmäärast *last* või teist ja kolmandat isikut (*sina, tema*), lisades tihti positsiooni näitava täiendi, nt „*pisike tegelane*” (5ET), „*elavamad lapsed*” (5ET). Karistamine on laste käsitusel negatiivse tähendusega, kui see puudutab kirjutajat ennast, kuid positiivse tähendusega vajaliku kasvatusmeetodina *pahade laste*

kasvatamisel – „*mõned lapsed ei kuula sõna, ropendavad ja peksavad teisi. Need lapsed on halvasti kasvatatud*” (5EP). *Paha laps* kui üldmõiste karistamist vajava lapse kohta viitab ühtlasi valdavalt *mitte-minale* ning seda kasutatakse kirjeldustes väljaspooldsuse konstrueerimiseks (Potter 1996a: 150).

6. klassi õpilased käsitlevad karistamist valdavalt lapse mõjutamisena vanema poolt, tõendina tuuakse välja, et seletavas sõnaraamatus on mõistele antud just tähendus „*mõjutusvahend*” (6VT). Kirjandites esineb karistamise vajalikkust vaidlustavaid seisukohti, mis kuuluvad lapse repertuaari - „*ma ei saa aru, miks inimestel on karistus. Seda ei ole vaja tegelikult*” (6ET). Erinevalt aasta noorematest lastest, kes puudutasid kirjandites peamiselt kodust karistamist, kirjutavad kuuendikud, et väljaspool kodu toimivad karistusena „*noorsooangla*” (6ET), „*erinevad paragrahvid*” (6EP) ja „*politsei protokoll*” (6EP) ning nooremaid lapsi võib „*saata lasteaia juhataja juurde*” (6ET). Kurjategijate karistamist õigustatakse väitega, mis tundub olevat pigem hästi ära õpitud käibefraas kui isiklik kogemus: „*kui inimene paneb toime kuriteo, siis tuleb teda karistada. Esiteks on ta rikkunud reegleid ja teiseks on kuritegu kasulik ainult temale või/ja tema kaasosalistele*” (6ET).

Karistamine on vajalik, et „*reageerida halvale käitumisele, tähelepanu sellele juhtida*” (6ET) ja eesmärk on lapse „*õigele teele suunamine*” (6ET). Tähtsaks peavad lapsed erinevat reageerimist ühekordsele ja korduvale pahandusele - „*esimesel korral hoiatamine ja kordumatel juhtudel karistamine*” (6ET) või „*korduva asja eest topeltkaristus*” (6ET), milleks võib olla ka „*katseaja määramine – kui ta ennast järgmisel nädalal ilusti üleval peab, siis jääb karistus ära*” (6ET). Eristatakse füüsilist ja mittefüüsilist karistamist, esimesest kirjutatakse tihti kui karistusmeetodist, mille käigus „*antakse vihast teada käte abil*” (6ET).

Füüsilise karistamise alla kuuluvad „*ata-ata andmine*” (6ET), peksmine, löömine, rihma, vitsa või „*vastu näppe andmine*” (6ET) ja „*keretäis*” (6ET). Mittefüüsiliste karistusviiside seas eristavad tüdrukud „*vaimset karistamist*” (6ET) ja „*suulist karistamist*” (6ET). Esimese all mõeldakse olukorda, kus lapsevanem „*ei räägi lapsega kaks-kolm päeva*” (6ET), teiseks on „*vihasena karjumine, õiendamine, solvangud, noomimine, koduarest*” (6ET). Sõna abil karistamise hulka kuuluvad muuhulgas



*„õiendamine ja mõistaandmine, mida laps valesti tegi” (6ET), „öelda, et ta seda pahandust enam ei teeks” (6ET) ning „rääkimine, miks peab sõna kuulama” (6EP).*

Lisaks eelnevatele kirjeldavad õpilased mitmesuguseid keelde ja piiranguid – arvuti või teleri kasutamise keeld või selleks kuluva aja piiramine, taskuraha mitteandmine või selle vähendamine, *„mitte välja lubamine” (6ET), „sõbraga mängimise keelamine” (6EP) ja „millegi saamata jäämine” (6EP)*. Karistamisena mõistavad lapsed ka seda, kui *„paluda tal teha ülesandeid, mis on koolis õpitava teemaga seotud” (6ET), „lasta tal tuba ära koristada” (6ET) ning „nurka seisma panna, et järele mõelda” (6ET)*. Levinud karistamisviisideks paistavad kirjandite põhjal olevat koduarest ning *„lapse tööle panemine” (6EP)*. Seega kirjeldavad kuuenda klassi õpilased viiendikega sarnaseid karistusviise, kusjuures ka *õigeks ning valeks hinnatud viisid on sarnased*. Sarnasuse kõrval on tähelepanuväärne, et kuuenda klassi õpilaste esseedes on suhteliselt palju vastandseisukohti õigustavaid ehk neid, mis eitavad karistuse kui hädavajaliku kasvatusviisi vajalikkust - *„kui aga laps karistamata jätta, saab ta ise oma veast aru ja need vead, millest laps õpib, ei ole mitte need, mis ema ja isa talle karistamisega tõestada tahavad” (6ET)*. Sellised kirjeldusi seostan lapse repertuaaride juurde kuuluva oskusega *kahelda tavaarusaamades ja julgusega mitte peituda funktsionääride eest*.

Karistajaks on põhiliselt lapsevanem kui *“lapse kasvataja” (6ET)*, seejuures peamiselt ema, kuid ka *“laps ise endale” (6ET)*. Õiglased ehk kasvatavad karistajad on laste arvates sellised: *“need täiskasvanud, kellel pole kodus suuri probleeme, joomist või mõnd haigust, enamasti ei peksa oma lapsi pisiasjade pärast, vaid katsuvad asja lahendada sõnade või tegudega” (6ET)*. Ühiskonnas on karistajaks *“seadus” (6VT), “kohus” (6ET) või “politsei” (6EP)*. Karistamine on *“kõigi laste jaoks” (6ET)*, täpsemalt nimetatakse kirjandites karistatavaks *“üleastumise sooritanu” (6VT), “teismeline laps” (6VT), “mina, kui suur paharel” (6ET), “poiss” (6EP) ning eriti sageli “väiksem laps” (6ET)*. Olgu märgitud, et karistamist seostatakse kirjandites sageli mitte enda, vaid umbmääraste väikelastega. Kirjeldused on seejuures värvikad ja lapse kaitsetut olukorda rõhutavad ning kirjutaja võtab pigem täiskasvanu positsiooni. Need asjaolud on omavahel kooskõlas ning kinnitavad oletust, et kuuendikud ei pea end enam karistamise ealiseks. Karistamisest kirjutades lähtuvad õpilased üldkehtivatest kuvanditest ja seisukohtadest, mis on *kõigile teada*.

Seitsmendikud eristavad sarnaselt nooremate õpilastega füüsilist ja mittefüüsilist karistamist. Viimastest nimetavad nad lisaks kuuenda klassi õpilaste kirjeldatud vaimsele ja suulisele veel ka moraalset karistamist. Oluline on meenutada, et viienda klassi õpilased ei kasutanud karistamisest kirjutades selliseid üldmõisteid, vaid kirjeldasid konkreetseid praktikaid. Selline *teadlikkuse kasv* kinnitab, et lapsed omandavad täiskasvanute konstruktsioonid järk-järgult sotsialiseerimise käigus. Samas ei ole kindel, et mõisteid kasutama õppides lapsed ka nende tähendust mõistavad. Sellele viitab asjaolu, et laste esseedes puudus selge vahe suulise, vaimse, emotsionaalse, psühholoogilise ja moraalse karistamise sisus. Näiteks *sõimamine* kuulus kõigi nimetatud karistamisviiside hulka.

Füüsiline karistamine toimub seitsmendike arvates "*füüsilise kontakti moel*" (7ET). Selleks on "*vitsa kasutamine*" (7ET), "*löömine*" (7ET), "*rihma andmine*" (7ET), "*tutistamine*" (7EP). Füüsilist karistamist peetakse valdavalt "*viimaseks võimaluseks*" (7ET) ning see on vajalik korduvate, tahtlike pahategude puhul või kui muud viisid on ära proovitud ning ebaõnnestunud. Seejuures ei ole juttu oma kokkupuudetest füüsilise karistamisega. Nendes kirjandites, kus kirjeldatakse isiklikku kogemust, ei nimetata füüsilist karistust *probleemiks*, mis võib olla kinnituseks sellele, et probleemide nägemise ja vastavate tähenduste omistamise oskus omandatakse sotsialiseerimise ehk keelemängude õppimise protsessis.

Kasvatamise seisukohalt on laste hinnangul tulemuslikum "*moraalne kasvatamine*" (7VP), mis sisaldab ühelt poolt lapsega rääkimist ehk sõnalist karistamist, kuid ka viisi, mida võib nimetada ignoreerimiseks – "*solvumine lapse peale, keeldumine oma lapsega rääkimast*" (7ET). Moraalselt saab karistada veel "*midagi keelates, millestki ilma jättes või hoopis midagi tegema sundides*" (7ET) ning kui lapsega "*tõsiselt ja põhjalikult vestelda*" (7EP). Last aitavad korrale kutsuda erinevad keelamised ja piirangute seadmised – "*mobiiltelefoni ära võtmine või millegi huvitava, kuid elus mitte nii olulise keelamine*" (7ET). Seejuures on oluline just "*midagi ära keelata, mida ta kõige rohkem armastab*" (7VP), näiteks "*ära võtta, millega nad muusikat kuulavad – pleier, mp3-mängija, kassettemagnetofon või kõrvaklapid*" (7EP) või "*olulise arvuti-juhtme peitmine*" (7EP). Keelata on võimalik veel "*raha kulutamine maiustuste peale*" (7ET) ja "*linnas käimine, shoppamine*" (7ET). Sarnaselt nooremate õpilastega

kuulub antud loetellu erineva pikkusega *“koduarest”* (7ET, 7EP). Ilmajätmiseks on samuti erinevaid võimalusi, millest valdav osa sarnaneb nooremate õpilaste kirjeldatutega. Erinevad on *“osade treeningute ärajätmine”* (7ET) ja *“ei saa magustoitu terve nädal”* (7ET). Karistamiseks nimetavad õpilased ka seda, kui *“anda talle juurde lisakohustusi”* (7EP).

Koolis kasutatavate karistamisviiside kirjeldused ei muutu laste vanemaks saades, vaid on klassiti väga sarnased. Selle põhjuseks on ilmselt tõsiasi, et meetodid on küllaltki täpselt ja järgalt kooli kodukorras vm dokumentides ette kirjutatud ja lastele teada. Laste arvates võib karistuseks olla *“koolis halva hinde panemine”* (7ET), *“paar ähvardavat sõna”* (7EP) ning asi võib lõppeda ka *“väga halva isegi minema saatmisega”* (7EP). Sõnakasutuse järgi otsustades kuuluvad viimased näited laste repertuaari. Lapsi karistavad *“kodus lapsevanemad, koolis õpetajad”* (7EP), kusjuures koduse karistamise puhul rõhutatakse, et sellega on *õigustatud* tegelema *“lapsevanemad, mitte õed-vennad, onud tädid”* (7EP). Seitsmendike esseed sarnanevad nooremate laste omadele ka seetõttu, et end peetakse *heaks lapseks*, kes võtab õppust ega vaja ranget karistamist. Viimast ollakse sunnitud rakendama *halbade laste* suhtes, kes ei saa aru.

Kaheksanda klassi õpilased jaotavad karistused samuti vaimseks, füüsiliseks ja moraalseks. Loetletakse erinevaid *„karistusvõtteid”* (8ET), rõhutatakse, et karistusega *„tuleb selgeks teha, et on käitunud valesti”* (8ET) ning tuuakse välja koolis, kodus ja ühiskonnas rakendatavad karistamise viisid. Kodus kasutatavatest *võtetest* kirjeldatakse noorematega väga sarnaseid viise peaaegu samas sõnastuses, mille kordamine siinkohal ei ole otstarbekas. Kokkuvõtlikult on kodudes karistuseks *„lapse seaduslike õiguste piiramine”* (8ET), sealhulgas on vanematel võimalus *„keelata vaadata telerit, mängida arvutiga, vähendada taskuraha või kehtestada koduarest”* (8EP), näiteks jätta *„kolmeks nädalaks taskurahata”* (8ET). Karistusviisi sidumine kindla ajalise kestusega võib olla retooriline vahend lapse kui vanema liiga range kohtlemise *ohvri* esiletõstmiseks, st äärmusliku juhtumi kirjeldamiseks. Teiseks võivad sellised konkreetsed ajalised piirid viidata lapse isiklikule karistamiskogemusele. Kolmandaks võib seda seostada karistuse kui vajaliku kasvatusmeetodi rõhutamisega, kui juttu on nii-öelda *võimatute* laste jaoks tõhusate karistusviiside leidmisest. Viimasel juhul

kirjeldatakse samuti ekstreemjuhtumit, kuid teisest aspektist kui esimesena nimetatud võimaluse puhul.

Sõnaliste karistuste seas on eelistatud viisid, mille puhul vanemad „*rahulikult räägivad ja teevad lastele selgeks, mida nad valesti tegid*” (8ET). Sama liigi alla kuuluvad veel „*norimine*” (8ET) ja „*ähvardada, et kui ta veel midagi sellist teeb, siis võetakse tal kuuraha ära või midagi sellist*” (8EP). Aga ka korralekutsumine, mis toob kaasa „*julma, ähvardava, võib-olla ka ropu sisuga vihavalangu*” (8ET). Mõnikord on põhjust karistada „*veidi karmimate meetmetega*” (8ET), näiteks kui „*pannakse tupp kinni või nurka seisma*” (8ET) või antakse „*kõrvakiil*” (8ET). Eriti ebameeldivaks peavad kirjutajad kui „*elu ise osutub karistuseks, kui laps elab ebaõnnestunud peres*” (8VT). Kaheksandike kirjeldatud koolis kasutatavad karistamise viisid ei erine oluliselt kolme noorema klassi õpilaste kirjeldustest. Väljaspool kodu ja kooli karistatakse „*seaduse järgi*” (8ET), näiteks kui teo toimepanija on sunnitud „*asja kinni maksma*” (8EP) või määratakse „*trahv kaela*” (8EP). Väga sarnased on nooremate laste kirjeldustele ka karistamise osaliste iseloomustused. Nende arvates on karistamisega ühel või teisel viisil ja rollis kokku puutunud „*kõik inimesed maailmas*” (8VT) ehk „*meist igaiüks*” (8ET). See näitab, et teema kohta kehtivad tavaarusaamad, *mida teavad kõik*.

9. klassi õpilaste arvates kuuluvad kasvatava karistamise raamidesse viisid „*väikesest noomitusest*” (9EP) kuni selleni, kui antakse „*pepulaksu või tutistatakse*” (9ET). Siiski, peamiselt peaks see toimuma „*ilma vitsata*” (9ET). Heaks ei kiideta, kui vanem „*hakkab karjuma kohe oma lapse peale*” (9ET). Eelistatud on „*pigem suulised või siis kasvatuslikud karistused, mille käigus sunnitakse lapsed näiteks nädalaks ajaks nõusid pesema, prügi välja viima*” (9ET). Erinevalt noorematest arvatakse, et lapsi võib ka „*innustada teatud aja osa võtma heategevuslikest üritustest*” (9ET).

Kasvatavalt mõjub õpilaste arvates „*vaimne karistamine*” (9ET), aga ollakse teadlikud, et „*vaimne karistamine võib tähendada ka ahistamist või ähvardusi*” (9ET). Üheksandike mõistekasutus viitab teadlikkuse kasvule – noorematele oli ahistamise mõiste võõras. Karistuseks „*ähvardatakse koduarestiga, issi püksirihmaga või leitakse mõni kolmas viis*” (9ET). Täiesti uue viisina tuuakse välja, et „*lapsega saab manipuleerida ja teda ära osta*” (9ET). Karistaja võib lähtuda analoogiast kodulooma kohtlemisega - „*kui tahad, et koer triki teeks, pead talle midagi head vastu andma*”

(9ET). Sellist viisi hindavad õpilased tõhusaks väikeste laste puhul ning sarnast võrdlust kirjeldasid ka nooremad õpilased kasvatamisest kirjutades.

Kirjeldatud karistusviisid ei erine oluliselt nooremate õpilaste poolt avaldatutest. Nii võib lapse ilma jätta „*taskurahast, maiustustest ja muudest luksustest*” (9ET), „*keelatakse mingi tegevus, mis talle meeldib, näiteks arvutiga mängimine või sõprade külla kutsumine*” (9EP) ning määratakse „*koduarest*” (9ET). Veel võib karistada „*ajalise rangema kontrolliga*” (9ET). Vaimse karistamise hulka kuuluvaks võib lugeda sedagi, kui „*lasta lapsel endale ise karistus välja mõelda*” (9EP) või kui „*kästakse oma tuppa minna ja järele mõelda*” (9ET).

Suuliste ja vaimsete karistusviiside kõrval on kodudes kasutusel ka „*füüsilised karistusviisid*” (9ET), näiteks „*tutistamine, vitsa andmine*” (9ET). Erinevalt noorematest lastest soovivad üheksandikud vanemal „*otsida abi väljastpoolt kodu*” (9EP). Teine erinevus on see, et karistamise esilekutsumise eest peetakse vastutavaks last, kes sellega on „*kaotanud väikese osa oma vanemate usaldusest*” (9ET). Ennast vanema rollis ette kujutades kirjeldatakse kasvatavat karistamist – „*jätaksin koduaresti kaheks nädalaks ja teeksin temaga koos kõiki kodutöid. Samuti tuleks koju kohe pärast kooli. Ja ei mingit arvutit, telerit või telefoni*” (9ET). Viimane kinnitab, et üheksandikud käsitlevad lapse kohtlemist pigem täiskasvanu positsioonilt, kuna peavad end kasvatamise ja karistamise eest väljas olevaks. Antud näidet võib käsitleda ka kaalutletud huvi *kaitsepookimisena* (Potter 1996a: 126).

Ka üheksanda klassi õpilased kirjeldavad traditsioonilisi koolis kasutatavaid karistamisviise, kuid nende kirjeldused erinevad nooremate laste kirjeldustest mitmes aspektis. Näiteks on nad teadlikud, et kuigi õpetaja võib „*panna märkuse või saata direktori juurde, kuid kindlasti ei saa nad keelata arvutit kasutamast vms*” (9EP). Mõnikord ollakse kodus või koolis sunnitud „*kaasama ametivõimud*” (9EP) ning lõhutud asjade eest peaksid karistused olema „*tuhandetes kroonides*” (9EP). Mõlemad viimases lauses toodud näited on omased tavaarusaamadele ning ka sõnakasutus on iseloomulik näiteks politseisaadetele. Karistamise osaliste ja nende rollide kirjeldused on samuti tavapärased, millest võib järeldada, et õpilased on selgeks õppinud, *kuidas asjad toimuvad*. Nii on laste arvates karistamisega kokku puutunud „*iga inimene*” (9ET), kuid sagedamini kogevad seda siiski „*lapsed ja noored*” (9ET).

## Pahandus

5. klassi õpilaste arvates kuuluvad karistamise põhjuseks olevad pahandused sarnaselt karistamisega paratamatult lapsepõlve juurde - „*äpardused ja möödaastumised käivad lapseks olemise juurde*” (5EP). Valdavalt saavad pahandusega hakkama lapsed ning tegemist on vea, valesti tegemise, eksimuse, ebaõnnestumise, mingi tegevuse käigus juhtunud õnnetuse, mittekorraliku käitumisega või olukorraga, kus laps „*ei täida vanema korraldusi*” (5ET). Lapse teost saab pahandus siis, kui täiskasvanu selle niimoodi nimetab. Lapsed ise ei hinda oma käitumist *lolliks* või *pahaks*, nad lihtsalt käituvad, omistades sellele tähenduse alles vastava *keelemängu* omandamise tulemusel, kui õpivad *neid* tegevusi *niimoodi* nimetama (Wittgenstein 2005: 20).

Pahandused jagunevad kogemata ja meelega tehtuteks ning viimased nõuavad rangemat karistust, sest on „*harjumuseks muutunud valesti tegemine*” (5ET), „*korduv pahandus, sest ei hoolita karistusest*” (5EP) või „*seaduste eiramine*” (5EP). Tavaseisukohtadest erinevalt tuuakse välja pahandused, mille põhjuseks peavad lapsed „*vanemate ajapuudusest, närvilisusest ja kergesti ärrituvusest põhjustatud ülereageerimist*” (5ET), samuti olukorda, kus vanemad ei salli last ja karistavad teda olemasolemise eest – seega, kui laps ise on pahandus. Pahanduste põhjuseks võib olla ka *korraliku kasvatuse puudumine* „*kui sa elad rikkas peres ja vanemad on päev läbi tööl ja teed pahanduse, ei saa vanemad teada. Kui nad teada ei saa, siis sa mõtled, et ah, ma ei räägi neile. Siis hakkab see poiss või tüdruk rohkem pahandust tegema*” (5ET). Antud kirjeldus väljendab täiskasvanute elutõde, mida lapsed kasutavad äärmusliku olukorra kirjeldusena oma arvamuse veenvamaks muutmisel.

Pahandust käsitletakse ka kui lapse karistust vanemale, mis on täiskasvanute seas levinud arusaam - „*me kõik teame, kui me pahandust teeme, siis on jälle vanematel paha tuju, see on ka vanema karistamine*” (5EP). Täiskasvanute ja laste karistamise põhjus on õpilastel erineva tähendusega – kui lapsed saavad karistada pahanduste, siis täiskasvanud kuritegude eest. Täiskasvanute pahandusena kirjeldatakse seda, et „*vanemad teevad ka vigu. Nad joovad end purju ja lähevad kasiinosse ja mängivad*

*oma raha maha. Järgmisel päeval nad kahetsevad seda väga /.../ aga pole enam midagi parata. Siis ta teab, et enam ta nii ei tee” (5ET).*

Erinevas eas laste pahandused on samuti erinevad – „*väikesed lapsed, väikesed mured, suured lapsed, suured mured*” (5ET), mis väljendab *elutõde*. Lapsed peavad oluliseks pahandustest hoidumist ning kirjeldavad vastavaid strateegiaid: „*pahandustest saab nii eemale hoida, kui ei liigu kahtlase seltskonnaga ringi, ei suitseta ja ei võtta seda teistelt vastu, ei joo, ei varasta, ei valeta ja ei sõima teisi*” (5ET). Tähtsaks peetakse, et „*kui juhtub midagi, siis tuleb kodus ausalt ära rääkida*” (5EP). Viimases kahes näites loetletud strateegiad on iseloomulikud täiskasvanute poolt lastele õpetatavatele käibetõdedele ning nende avaldamine kinnitab, et lapsed on normatiivsed käitumisreeglid hästi ära õppinud.

Karistamise kutsub ka kuuendike arvates esile sündmus või käitumine, mille üldnimetaja on peamiselt „*pahandus*” (6VT, 6ET, 6EP), aga ka „*lapse eksimus*” (6ET), „*pettus*” (6VT), harvem „*seadusrikkumine*” (6VT). Eristatakse, et pahanduseks võivad olla „*kogemata ja paha pärast tehtud teod*” (6EP) ning sisuks on „*tegu, mis vajab karistamist*” (6ET). Täpsemalt „*vanemate seatud reeglite rikkumine*” (6ET). Kogemata on juhtunud „*mitte omast vabast tahtest*” tehtud pahandused” (6ET), meelega aga „*korduv sama eksimus*” (6ET). Samuti võib karistamise põhjuseks olla „*tegu, mida selles eas laps teha ei tohiks*” (6ET) ja „*iga pisiasi*” (6EP). Konkreetsete näidetenäimena nimetatakse „*pissisin voodisse*” (6ET), „*pole õhtul õigeaegselt koju tulnud*” (6ET), „*toa koristamata jätmine*” (6ET), „*kokkulepetest mitte kinnipidamine*” (6ET), „*valetamine eksimuste õigustamiseks*” (6ET) ning „*telekast sõltumine ja pööraseks muutumine*” (6ET).

Väikeste lastega seonduvad pahandused nagu, „*lollitamine*” (6ET), „*teiste laste segamine lasteaias*” (6ET), „*jonnimine*” (6ET) ja „*sõnakuulmatus*” (6ET), koolilastega aga „*ei lähe kooli*” (6EP), „*ei viitsi õppida*” (6EP) või ka „*lohakusest või õppimata jätmisest halb hinne*” (6ET). Tõeliseks kuriteoks nimetatakse „*varastamist*” (6ET) ja kui lapsed „*lõhuvad igal pool*” (6EP) ning samasse kuulub ka „*suitsetamine*” (6EP). Poisid kirjeldavad pahandusena lisaks juhtumeid, kus nad „*annavad teistele tappa*” (6EP), samuti arvavad nad, et karistada saab „*isegi kõige väiksemate asjade eest või mis on kogemata juhtunud*” (6EP). Kokkuvõttes, karistatav on kui „*laps ei ole korra-*

*likuks kasvanud*” (6ET). Pahanduste kirjelduste puhul tuleb selgelt esile erinevaud laste ja täiskasvanute kõnepruugis. Pahandusi kirjeldavad õpilased lapsepärasel keeles, ilma paatoslike kõnekujunditeta, samuti puudub juhuslik mõistekasutus. Pahanduse tegemise kogemus kuulub tõenäoliselt iga kirjutaja isiklike kogemuste hulka, mistõttu ta *tunneb asja*.

Ka seitsmendike arvates on karistamise põhjuseks *“pahandus”* (7ET, 7EP) ehk *“halb tegu, viga, väärtegu”* (7ET). Laste arvates *“halb tegusid saab teha kogemata ja meelega”* (7ET) ning need võivad juhtuda nii kodus kui koolis. Kodus on pahanduseks, kui laps *“on teinud midagi halba, mis vanematele ei meeldi”* (7ET), *“näiteks kui laps lõhub kallihinnalise vaasi ära”* (7ET), *“laps ajas klaasi ümber, pillas maha ja lõhkus raadio või mängis valgustitega”* (7ET). Seejuures juhin tähelepanu sellele, et kalli vaasi lõhkumise kujund esines paljudes erinevas vanuses õpilaste töödes, mistõttu on alust arvata, et tegemist võib olla laiemalt levinud konstruktsiooniga. Noorematest klassidest erinevalt nimetavad seitsmendikud karistuse vääriliseks ka seda, kui *“laps on suhelnud rumalate ja protestivate inimestega”* (7EP). Veel on taunitavad *“halva hinde saamine, suitsu proovimine, koju hilinemine”* (7ET) ehk pahandused, mida võib pidada omaseks murdealistele lastele. Pahandused võivad olla tingitud sellest, kui on *“vanemad lapsega liiga vähe tegelenud või siis talle midagi liigselt eale surunud”* (7EP). Juhul, kui esineb *“probleeme koolis”* (7ET), *“tunnis lärnamist”* (7ET) või *“kui õpilasel on koolist põhjuseta puudumisi ja tundi hilinemisi palju”* (7ET), võidakse koolis karistada.

Kaheksanda klassi õpilaste arvates on karistuse põhjus *„lapse pahategu”* (8ET), laiemas mõttes määratakse karistus *„normide rikkujale üleastumise või süüteo eest”* (8VT). Uue asjana tuuakse välja, et karistatav peaks olema *„vanemate vägivaldsus”* (8ET). Pahandus on *„üleastumine, reeglite, normide jne rikkumine”* (8VT) ehk *„vanemate poolt ebaõigeks tunnistatud käitumised”* (8ET). Ette võib tulla *„väiksem või suurem pahandus”* (8ET), mis *„lapseks olemise juurde kuuluvad”* (8ET). Õpilased juhivad tähelepanu sellele, et kui laps *„teeb midagi, mida ei tohi”* (8EP), on ta *„vanemate mõistes „pahanduse” korda saatnud”* (8ET). Nii-öelda meelega tehtud pahanduste hulka kuulub see, kui *„noored jooma või narkootikume tarvitama”* (8ET) hakkavad. Viimasel juhul *„laps on tõesti loll”* (8EP) ning *„peitis ja varjab oma südametunnistust”* (8VT). Koolis on pahanduseks, kui laps *„ei järgi üldkehtivaid mo-*



raali- ja käitumisnorme, jätab tahtlikult täitmata koolikohustuse, ei täida kooli kodukorda või põhjustab tahtlikult kahju koolivarale” (8ET). Viimase seisukoha puhul jääb mulje, et see on kooli kodukorrast maha kirjutatud.

Üheksandike arvates järgneb karistamine, kui „*lapsed reegleid rikuvad*” (9EP). See tähendab, kui „*laps on teinud midagi valesti, kas siis kogemata või meelega. Mida ei tohiks teha*” (9ET). Õpilased nendivad, et „*lapsepõlves on selliseid asju, mida tahaks teha, kuid ei lubata*” (9ET), näiteks, kui „*laps proovib ja katsetab uusi asju*” (9ET). See seisukoht on tõenäoliselt omane lapse repertuaarile. Mõnikord „*saadetakse korda isegi midagi tõsisemat*” (9ET), näiteks „*teiste laste kiusamine ja asjade lõhkumine*” (9ET) või tegeletakse „*suitsetamise ja joomisega, mis alaealistele on seaduse poolt keelatud*” (9ET) kuni „*varguseni*” (9EP). Rangemat karistust on väärt „*korduvad pahandused*” (9EP) ja kui „*lapsed kokkuleppeid teadlikult rikuvad*” (9ET). Tuuakse välja, et pahandus on seegi, kui „*vanem on väsinud või ta tuju pole just kõige etem ja laps teeb natukenegi midagi valesti*” (9ET) ning pahanduse võib esile kutsuda ka „*lapse paha tuju, mis ei meeldi vanemale*” (9ET). Karistatakse ka juhul, kui „*lapsel kästakse tuba koristada ennem õueminekut, aga laps jätab selle tegemata*” (9ET) või „*ootamatute hinnete, ebakorraliku käitumise ja rumaluste kordasaatmise eest*” (9ET).

#### Karistuse kasvatav mõju

Viiendikud peavad karistamist kasvatavaks, sest „*siis saavad lapsed aru, et mõnda asja ei tohi teha*” (5EP) ja „*tahad olla poole tublim*” (5ET). Sellele vaatamata „*lapselle ei meeldi karistamine*” (5ET), sest teadmine, et on eksitud, võib ise olla karistus – „*lapsed hakkavad niigi närveerima juhtunu pärast*” (5ET). Enda karistamise kogemusest kirjutades õigustatakse vanemate käitumist „*ja kuigi tundsin siis, et ema oli ülekohtune, olen aru saanud, et tal oli täielik õigus endast välja minna ja mind tutistada. Olin selle tõesti ära teeninud*” (5EP). Järgmised pahandused võivad tegemata jääda mitte niivõrd karistuse kasvatava toime, vaid karistuse kandmisega kaasnevate ebameeldivuste tõttu – „*nurgas seistes hakkavad jalad valutama ja siis enam nii ei tee*” (5ET).

Kui valdavas osas kirjandites hinnati kasvataval eesmärgil karistamist lausa kohustuslikuks, siis mõnedes kirjandites esitati vastanduvaid seisukohti: „*mina arvan, et karistamisega tuleb olla väga ettevaatlik. On väga harvad juhud, kui laps teeb midagi meelega halvasti. Tavaliselt on vanemad need, kes näevad probleemi palju hullumana või on ise lapse niikaugemale viinud, et ta käitub valesti*” (5ET). Viimases näites avaldub lastele omane repertuaar, mis tõenäoliselt lähtub isiklikust kogemusest, seades kahtluse alla üldlevinud arusaama, et karistamine peab paratamatult kuuluma lapseks olemise juurde.

Karistamise mõju hindamisel on kuuenda klassi õpilaste seisukohad küllalt vastandlikud. Selgesti eristatakse füüsilise ja mittefüüsilise karistamise mõju. Füüsilise karistamise puhul „*laps ei saa sellest hästi aru*” (6ET) ja karistamise tagajärjel „*võib ta hulluks minna*” (6ET). Füüsilist karistust hukka mõistvad seisukohad on igati kooskõlas Sotsiaalministeeriumi seisukohtadega, mille kohta on info kättesaadav paljudest lastele suunatud allikatest, sh internetilehekülgedelt. Seetõttu on siinkohal küsitav, kui võrd on tegemist lapse isikliku arvamusega. Füüsilise karistuse lubamatust põhjendatakse väitega „*No ma saan aru, et looma lööd, aga last?*” (6ET), mis on väga levinud võrdlus täiskasvanute kõnepruugis. Samas esineb füüsilist karistust õigustavaid seisukohti, mis võivad kinnitada oletust, et kerge füüsiline karistamine ei ole nooremate, st murdeea eelses vanuses laste jaoks *probleem*. Eesti peredes on väikeste laste füüsiline karistamine levinud tava, leiti ka vastavaid hoiakuid analüüsinud *Väärtushinnangute uuringus RISC* (2006). Mittefüüsiliste karistamiste negatiivsete mõjude kirjeldustest toon välja ignoreerimise kirjelduse - „*ignoreerimine tekitab lapsele tunde, et teda on hüljatud*” (6ET) ning meenutan taaskord Strömpli ja kaasautorite (2005, 2006) uurimusi, milles samuti leiti, et ignoreerimist hindasid lapsed üheks kõige raskemaks karistamise viisiks.

Valdavalt peetakse õiglast karistamist siiski väga vajalikuks ning selle mõju kirjeldatakse tavaarusaamadele vastavalt, kasutades retooriliste vahenditena konsensusele viitamist ja väljaspooldsuse konstrueerimist (Potter 1996a). Karistamine aitab kaasa, et laps „*saaks varem aru, mis on õige ja mis vale*” (6ET). Selle tulemusel lapsed „*parandavad oma käitumist, et uutest karistustest pääseda*” (6EP) ja „*mõtlevad oma tegude üle järele*” (6EP). Kasvatava karistamise viisi valiku kohta arvatakse, et sõnaliste karistusviisidega „*saab laps rohkem aru, kui vägivallaga*” (6ET). Kuid esineb

ka vastupidiseid seisukohti - “*see mölisemine ei tee mulle midagi*” (6EP), mida võib pidada täiskasvanule vastanduva lapse repertuaari kuuluvaks.

Seitsmendike arvates karistamine “*võib aidata inimest paremaks muuta, aga võib ka mõjuda halvasti ja inimeste halvemaks muuta*” (7EP). Tulemuslikumaks mõjutusvahendiks peetakse kasvatavalt mõjuvat karistust, millega “*jõuab mulle kiiremini kohale*” (7VP) ja “*siis ta saab aru, ja siis rohkem ei tee pahandust*” (7ET). Mõju on kahe-sugune, sest “*lapsed tunnevad vihkamist või solvumist, samal ajal nad tunnevad, kui palju nad vajavad vanemaid*” (7ET). Rõhutatakse, et “*kui jätta ilma karistusest, siis ei pruugi laps oma väärtust aru saada*” (7ET). Karistamise viiside kohta arvatakse, et “*suuline noomimine on edukam*” (7ET), sest “*ei tee lapsele haiget, vähemalt mitte mulle*” (7EP). Kehaline karistus on ebaõiglane ja “*natuke kahjulik lastele, kuna see võib nende psüühikale mõjuda*” (7ET), mistõttu “*loodetud tulemus võib jääda saavutamata*” (7ET). Siinkohal juhin tähelepanu sellele, et füüsilise karistamise negatiivset mõju kirjeldab laps oletustega. See võib olla kinnituseks, et laps ise ei ole kirjeldatavaid tagajärgi tundnud ega teiste laste puhul tähele pannud, vaid lähtub täiskasvanute õigeks peetavast arvamusest. Teatud puhkudel hindavad lapsed füüsilist karistamist tõhusamaks, sest laps siis “*enam nii rumal ei ole, et hakkaks sellist halba tegu kordama, sest see oleks väga solvav ja valus*” (7ET). Valdavalt ollakse kirjandites siiski seda meelt, et füüsiline karistamine “*tekitab hirmu ja vastikust*” (7ET).

Kergelt füüsilist karistust õigustades tuuakse välja, et “*sõnad võivad aidata/.../laste puhul, kes võtavad neid täie tõsidusega või on lihtsalt nõ väga hellad*” (7ET). Füüsilise karistuse õigustamine võib ühelt poolt viidata sellele, et laste jaoks ei ole see probleem. Teiselt poolt võib tegemist olla hoopis vastupidise nähtusega, et kerge füüsiline karistamine kuulub nii-öelda tavaarusaamade hulka ning lapsed on omandanud teadmise, et *laksutamine* kuulub lapsepõlve juurde. Viimase kasuks räägib ülalviidatud RISC uuring (2006). Igal juhul on teema väärt, et selle mõlemat külge enne otsuste langetamist põhjalikumalt uurida. Tähtis on uurimine seetõttu, et selgitada, kas füüsilise karistamise keelustamine ei ole pigem täiskasvanute *probleemitegemine* (Corsaro 1997), mis juhib tähelepanu kõrvale laste tegelikelt probleemidelt.

Füüsilise karistamise asemel soovivad kirjutajad pahanduse põhjustaja suunata psühholoogi juurde, sest mõne lapse jaoks “*on see hullem, kui peksmine ja tõhusam*

*meetod*” (7ET). Kasvatava karistamise puhul peavad lapsed tähtsaks karistaja kindlameelsust ning seda, et karistamise järel ei hakataks last haletsema, sest muidu *“kaob antud karistuse mõte”* (7ET) ja *“võib laps meelega teeselda ta ees sügavat kannatust ja kurbust ning mängida ema süütundega”* (7ET). Sarnaselt nooremate klasside õpilastega peetakse karistamise puhul oluliseks selgitamist – *“kui ei räägita probleemi selgeks, siis lapsel jääb kõik arusaamatuks ja ta kordab sama viga ehk teeb pahandust uuesti”* (7ET). Karistamisel vigu vältides *“võib lapsest kord kasvada rõõmus ja elujõuline isik, kes ka ise oma perekonna eest hoolitsemisega hästi toime tuleb”* (7EP), mis on igati kooskõlas kehtiva terve mõistuse seisukohtade ehk tavaarusaamadega.

Kasvatav karistamine on ka kaheksandike hinnangul vajalik, sest *„nii õpibki laps halbu tegusid vältima”* (8ET). Näiteks *„õppimine paraneb ja karistusest on kasu”* (8EP). Kirjutajad, kes peavad mõõdukat füüsilist karistust teatud juhtudel õigustatuks, arvavad, et selle järel laps *„hakkab mõtlema, et polnud just kõige mõnusam ning üritab edaspidi neid asju vältida”* (8EP). On lapsi, kes sõnalist karistust hindavad vähemõjuvaks, sest selle järel *„kõnnin sama targa näoga edasi”* (8ET). Kasvatavat karistust õigustatakse, kuna selle puhul *„säilivad ka vanemate ja laste suhted”* (8ET), *„ei teki viha vanemate või kellegi teise vastu, vaid ta hakkab hoopis asja üle mõtlema”* (8EP).

Isiklikult läbi elatud mittefüüsilise karistuse mõju kirjeldatakse värvikaid kõnekujundeid kasutades: *„Sügav valu sisemuses. Torked. Pisted /.../Tunnen vaimset valu /.../ Keegi ei saa end sandimalt tunda /.../ Nutan. Lasen kogu valu endast välja. Miski jääb ikka piinama. Solvumine, viha või hoopis midagi muud. Vihkan karistust. Tunnen enda ning vanemate vahel mingisugust nähtamatut vaheseina – usaldamatust. Olen neis ja üldse terves elus pettunud”* (8ET). Viimast kirjeldust võib käsitleda reetooriliste vahendite oskusliku kasutamisenähtuseks oma seisukoha õigustamiseks ja kindlustamiseks õnnestamise vastu (Potter 1996a: 108). Tegemist võib olla strateegilise tegevusega, vastandamaks oma vaateid teistele (Billig 1991: 20). Sõnavõttus võib väljenduda seegi, et laps on õppinud kuidas peab end tundma karistada saades ning *mil-liseid* emotsioone seejuures väljendatakse, mis võib olla osa vastavast keelemängust (Wittgenstein 2005: 20).

Valdavaks on kirjandites siiski arvamus, et mõõduka mittefüüsilise karistuse korral „õpib laps ka teistega hästi suhtlema ning ei lähe iga väiksema tüli tõttu kaklema” (8ET), kuid väärkaristamine „muserdab last ja võib omada suurt kaalu ta edaspidises elus” (8ET), kusjuures eriti „teismeline laps võib sattuda masendusse” (8ET). Kui karistajaks on elu ebaõnnestunud pere näol, siis laps „võib püüda leida oma „pattu”, mille eest ta karistuse sai. Ja seda leidmata, sooritab selle” (8VT) ehk hakkab pahandusi tegema. See väljendab tavaarusaama, et negatiivsed lapsepõlvkogemused toovad endaga paratamatult kaasa ka ülejäänud elu ebaõnnestumise või vähemalt olulised raskused elu korraldamisel.

9. klassi õpilased on karistamise kasvatavast mõjust kirjutades seisukohal, et kuigi karistamine on ebaeeldiv ja „võib tekitada trotsi, kuid see möödub ja uue karistuse vältimiseks oma tegu enam ei korrata” (9ET). Tegemist on vajaliku kasvatusmeetodiga, mis „võib olla ainuke võimalus, mis hoiaks tulevikus last pahandustest eemale ja tagab selle, et temast saab korralik inimene” (9ET). Näiteks, kui koolis karistamise põhjuseks on halb hinne või õppimatajätmine, „siis ta õpib järgmiseks tunniks ära, et mitte sattuda naerualuseks” (9ET). Kuigi karistamist peetakse vajalikuks ja õigeks, kehtib see peamiselt teiste, väiksemate laste puhul. Teismelised, kirjutajate eakaaslased, on õigest karistamise eest välja kasvanud ja ka mõju ei pruugi olla ootuspärane – „väiksenäe see muidugi mõjub, teismelisel noorukil on täitsa „suva”, kui ema midagi vingub” (9ET). Teismeliste erilise staatuse rõhutamine erinevas vanuses laste poolt võib viidata, et tegemist on tavaarusaamades juurdunud kuvandiga, mille lapsed kasvades omaks võtavad ning millest nad käitumises lähtuvad.

Väikeste laste puhul peetakse sarnaselt noorematega õigustatuks kerget kehalist karistamist, sest „laks kasvatab mudilast hästi!” (9ET). Eakaaslaste ja enda puhul hinnatakse ka sõnalist korralekutsumist pigem mittevajalikuks – „tekib stress” (9ET) ning seetõttu „ei suudeta toime tulla oma probleemidega, tülidega kodus, koolis, usaldamatuses jms. Võivad tekkida uued jamad” (9ET). Seisukoha tõendamiseks kasutatakse retoorilise vahendina peamiselt olukorraga kaasnevate emotsioonide esiletõstmist - „Ta küll nii-öelda andestab, kuid nad pole enam kõige kallimad talle ja ta hoopis võib karta neid” (9ET) ja „arvab: „Ema-isa ei hooli minust, nad ei armasta mind!” (9ET).

Üheksandike hulgas on ka neid, kelle arvates karistamine ise põhjustab laste üleastuvat käitumist – „*kus on kõige rohkem keelamist ja karistamist, on just ka kõige rohkem pahandusi*” (9ET). Viimane seostub *korraliku* pere ja *korralike* laste mudeli vastandamisega mittekorralikele *teistele*. Kui oma perekonna kasvatamispraktikaid kirjeldatakse positiivsete ja edukalt pahandusi vältivatena, siis negatiivsed kogemused, sh rohkem pahandusi ja ebaõigeid kasvatusviise, seostatakse *teiste* peredega. Negatiivse stsenaariumi korral laps „*hakkab valetama, et karistusest mööda hiilida*” (9ET), selle asemel, et käitumine vanematele vastuvõetavaks muuta. Seega tavaaru-saamade kohaselt, kui laps on algul väärkasvatust praktiseerivate vanemate ohver, saab temast ajapikku teadlikult norme eirav *paha* inimene.

### Kokkuvõte

Karistamine on kasvatamise enesestmõistetav osa. Kohustuslik, hädavajalik vanemlik praktika, ilma milleta jääb kasvatus poolikuks. Hukka mõistetakse nii lapsed, kes ei ole õigel ajal karistada saanud, kui vanemad, kes lapsi ei karista. Karistuse eesmärgiks on lapse hukkamineku ja karistamatuse tunde tekkimise ennetamine. Õigeaegne karistamine aitab kaasa arusaamisele, mis on paha, olles seega õpetamise viis. Lapse karistamise õigus on lisaks vanematele ka koolil ja ühiskonnal ning ka täiskasvanut võib karistada. Karistajaks on lapse suhtes võimupositsioonil olev täiskasvanu, *kes teab*, kuidas tuleb käituda. Lubatud ehk *õiged* karistusviisid on tingimata vägivallavabad ja kasvatavad.

Karistamisel on oluline lahendada füüsilise karistamise kasutamise dilemma - teatud puhkudel on õigustatud nii-öelda *väljateenitud* füüsiline karistus, kuigi üldiselt on see seadusevastane. Füüsilist karistamist võib kasutada *väiksemate laste* puhul, kes mõistavad pepulaksu paremini kui sõnu. Murdealiste laste kasvatamiseks füüsiline karistamine ei sobi, kuna teismeline laps on *õigest* kasvatamise ja seega ka karistamise eest väljas ning vajab *erilist hoolt*. Kui vanemad on *õigustatud* füüsilist karistamist kasutama, siis ei ole tegemist vägivallaga.

Repertuaaris on esindatud mõlemad lapse kuvandid. Ingel-laps liigse karistamise või karistamata jätmise korral ning endaga seotud kirjeldustes. Saatan-laps seostub mee-

lega tehtud pahandustega *teistel lastel. Mina* kui karistamist mitte vajav või õiglase karistuse *välja teeninud* laps. Pahanduste tegemine on lapse omadus, need võivad olla kogemata ja meelega tehtud. Esimesi seostatakse endaga, teisi lastega, kes on *kasvatamata* või loomult *pahad*. Pahandus on normide rikkumine ehk tegu, mille korral *peab* karistama, et vältida lapse hukkaminekut. Laps rikub norme, kui ei tee nii, nagu täiskasvanu tahab. Pahandustest hoidumiseks on erinevaid strateegiaid, millest juhtiv on peamiselt endaga seostuv *hea laps olemine*. Teiseks strateegiaks on *ülestunnistamine ja kahetsemine*. Õiglasel karistamisel kasvab lapsest elurõõmus inimene. Kui vanemad ei oska last õieti kasvatada või on hoolimatud, kujuneb elu lapsele karistuseks ning ta läheb hukka.

### **„Head lapsed, need kasvavad vitsata!”**

#### Lapsevastane vägivald

Viienda klassi õpilaste kirjandites käsitleti lapsevastase vägivallana eelkõige füüsilist karistamist ning hinnati, et „*lapse füüsiline karistamine on seadusevastane, eriti siis, kui last väga kõvasti peksta*” (5ET). Oluline on, et mõistet *vägivald* kasutatakse nii tavamõistena – „*vägivald on see, kui suured inimesed ja lapsed löövad üksteist*” (5ET), kuid sagedamini on tähenduseks vanemate poolt lastele „*teadlikult haiget tegemine*” (5ET). Vägivald võib olla „*füüsilise jõu kasutamine*” (5ET), sh tõukamine, tirimine, vitsa andmine, rihmaga löömine jms ehk „*kätega rääkimine*” (5ET).

Lapsed eristavad teisigi vägivallaliike - „*vaimne vägivald on see, kui ema riidleb kogu aeg või õpetaja. Või kui sind sõimatakse*” (5ET) ning emotsionaalne vägivald on „*oma paha tuju lapse peale välja elamine*” (5ET). Lisaks liigituvad vägivallaks ka karistused, mis otseselt ei kuulu eelnevalt loetletute hulka – „*kiirustav ja lapse seletusega mitte arvestav karistus*” (5ET), „*ebaõiglase karistus*” (5ET), „*kogemata pahanduse eest karistamine*” (5ET), „*sööma sundimine vitsaga*” (5ET) või „*söögist ilma jätmine*” (5ET). Lisaks vanemate ja laste suhtele võib vägivaldne olla ka õnnaste läbisaamine, mis „*juba on omakohus*” (5ET).

Eraldi vägivaldsete karistuse grupi moodustavad need, mille kohta on infot saadud meediast või mille kohta on kuulnud lugusid. Peamiselt on tegemist ülepaistatult vägivaldsete näidetega, kirjeldusi saadavad sobivad kõnekujundid ja emotsioonid – nt „*beebide raputamine*” (5ET), „*mitmeks tunniks nurka panemine*” (5ET). Tegemist on ekstreemjuhtumitele tähelepanu juhtimisega, mille eesmärgiks oma seisukoha kindlustamine õõnestamise vastu (Potter 1996a: 191). Karistajaks on peamiselt lapsevanem, „*kelle jaoks on laps madalam kui muru*” (5ET), kuid ka vanemad õed-vennad ning fantaasialugudel põhinevates kirjandites ka vanavanem.

Sageli peetakse kirjandites vägivaldseks lapsehoidjaid - „*kõik ju teavad et on juhtumeid, kui lapsehoidja närvi läheb ja last peksma hakkab*” (5ET), millised andmed pärinevad oletatavasti telesarjadest. Laste enda hinnangul on meedia mõju oluline - „*telekast või raadiost olen kuulnud, kuidas jälle on mõrv toime pandud ja kurjategija tabati sündmuskoha lähedalt*” (5EP), mis väljendub ka selles, et laps kasutab kirjeldustes vastavat sõnavara ja väljendeid. Oma seisukohtade toetamiseks kasutatakse paljudes kirjandites viidet tuntud lastelaulule „*vitsaga ei ole ilus, vitsal pole lehti. Vits on vilets oksake ja vitsa võim ei kehti*” (5ET). Samast laulust pärinev teine fraas esines kirjandites veel sagedamini ning andis pealkirja repertuaarile. Kirjandites avaldatakse lootust, et „*vähemalt lastekaitsepäeval ei pea laps kannatama vägivald all. Loomulikult ei peaks laps rahu saama vaid sel päeval, peab saama iga päev korralikult elada*” (5ET).

6. klassi õpilaste jaoks tähendab lapsevastane vägivald enamasti lapsevanema poolt ülekohtuse või pahanduse suurusele mittevastava karistusmeetodi kasutamist. Peamiselt on vägivald „*füüsiline karistamine*” (6VT, 6ET, 6EP) erinevates avaldusvormides. Kuid ülemääraseks hinnatakse ka „*nii moraalne kui füüsiline karistamine jõhkralt moel*” (6ET), näiteks „*hääle tõstmine*” (6VT) ning „*kodust välja viskamine*” (6ET). Veel tunnistatakse vägivaldseks „*lapse põletamine*” (6ET) ja „*näljutamine*” (6EP), mille kohta on infot saadud telesarjadest ning politseisaadetest. Kirjandites avaldub tavaarusaam, et „*Pisiasjade eest ülekohtune karistamine*” (6ET) on „*välja teenimata karistus*” (6VT) ehk „*mõttetu karistamine vanemate närvilisuse pärast*” (6ET). Kirjeldus, mille järgi vägivaldne on „*suure karistuse määramine – koduarest või keelatakse meelepärane tegevus*” (6ET) viitab mõiste vägivald laiale kasutusalale, millele ka eespool tähelepanu juhtisin. Lõigus välja toodud tegevusi nimetati üldiselt kasvatava karistuse hulka kuuluvaks, kuid antud kirjandis öeldi otsesõnu, et te-



gemist on vägivaldaga. Selline lahknevus võib viidata sellele, et õpilastele on mõiste sisu ebaselge ning nad kasutavad seda, kuna on kuulnud täiskasvanuid *niimoodi* tegemas.

Vägivaldsed karistajad on “*need, kes ei saa lapse kasvatamisega hakkama, joovad või on neil mingil muul põhjusel närvid läbi*” (6ET). Vägivallatsejat esitletakse peamiselt umbmäärase isikuna, harvem konkreetse tuttava isiku või oma vanema(te)na. Laste kirjandites ilmneb nähtus, mida J. Potter (1996a: 114) nimetab sõnaõiguse omistamiseks. Sõbral on *õigus* antud teemal sõna võtta, kuna ta *teab* seda lähedase inimese, sõbra, kogemusest. Samas annab sõbrast rääkimine teatud distantsi juhuks, kui seisukoht õnnestub ümber lükata.

Lapsevastane vägivald tähendab seitsmendike jaoks „*vägivald endast nõrgema suhtes*” (7ET), mille üheks vormiks on „*füüsiline karistamine*” (7ET, 7EP, 7VP) viisidel, milliste kirjeldused sarnanevad nooremate õpilaste poolt esitatutele. Vägivaldaga „*kaasneb vanemate vaenulik, agressiivne käitumine*” (7ET) ja „*karistatakse ilma põhjuseta*” (7ET). Näiteks „*kui laps õpib viitele, kuid kui saab järsku veerandihindeks nelja, aga teda selle eest karistatakse*” (7VP). Lisaks kuulub lapsevastase vägivalla hulka „*sõnaline ja vaimne vägivald*” (7ET) ehk „*vanemlik hüsteeria, karjumine ja ähvardused*” (7VP). Ka nende erinevate vormide kirjeldamisel sarnanevad seitsmenda klassi õpilaste arvamused nooremate laste omadele.

Muuhulgas sisaldab sõnaline vägivald „*sõnadega väljendatud viha, manitsusi, pilkamist ja hüüdnimede kasutamist*” (7ET). Vaimne karistusviis on see, kui vanem „*ütles, et kahetseb, et ma üldse sündisin*” (7ET) või laps „*pannakse pimedasse kappi kinni või röögatakse tema peale*” (7ET). Sarnaselt kuuendikega on ka seitsmenda klassi õpilaste seas neid, kelle arvates „*koduarest on väike vägivald*” (7ET). Vägivaldsetest karistusviisidest on meediast kuulnud järgmisi: lapsi „*pekstakse, mõnitatakse, kiusatakse, nendest ei hoolita, sagedasti on näljas ja kasimata*” (7ET), vanem on lapsele „*löönud jalaga kõhtu*” (7ET) või on „*laps peaga vastu pliiti lükatud*” (7ET). Antud kirjeldused on ühtlasi retooriline ekstreemjuhtumite kujutamine (Potter 1996a: 191) ning kinnitavad laste mõjutatust meedia kaudu kättesaadavatest täiskasvanute repertuaaridest.

Kaheksandike arvates kasutatakse lapsevastase vägivalda korral „*äärmuslikke kasvatusmeetodeid*” (8ET), milleks on „*türannia*” (8ET), „*füüsiline vägivald*” (8ET), „*karistamine*” (8VT), „*koduvägivald*” (8EP) ja „*ihunuhtlus*” (8EP). Valdavalt pannakse need toime „*lüües last*” (8VP) ning seejuures vanemad muutuvad „*ülekohtuseks*” (8EP). Võib juhtuda, et „*ema ütleb oma lapsele (kasvõi lihtsalt vihahoos), et ta vihkab teda*” (8ET). Õpilaste arvates on need „*elajalikud karistused*” (8VT) ehk „*vägivald isiksuse kallal*” (8VT), millega kaasneb „*julmus, kurjus, mõistmatus, armastuse puudumine*” (8VT). Taas tuleb selgelt esile vene koolide õpilaste osavus retooriliste vahendite kasutamisel ning sõnaosavuse muutumine vanuse kasvades.

Lapsevastane vägivald võib kaheksanda klassi õpilaste arvates olla „*verbaalne kui füüsiline*” (8ET), „*psühholoogiline*” (8VT) kuni „*vaimseni*” (8ET). Selle sisuks on „*iga väikese pahanduse eest karistamine*” (8ET), „*pidev pilkamine iga asja eest*” (8ET), „*enda väljaelamine nõrgema peal*” (8EP). Noorematest lastest erinevalt tuuakse välja vägivaldse karistuse eesmärk - „*kättemaks tegude eest, mis jõnglane jälle korda on saatnud*” (8ET). Õpilased on kuulnud juhtumitest, kus vanemad on peksnud lapse „*poosurnuks/.../ühe „3” eest matemaatikas*” (8VT), „*sandistanud või lausa tapnud*” (8EP). Siinkohal ilmneb õpilaste kirjeldustes Maybini (2001: 68) kirjeldatud autoriteetide, sh meedia *häälega* rääkimine.

Lapsevastane vägivald on ka üheksandike arvates „*koduvägivald*” (9ET) ehk olukord, kus „*lapsevanem teeb tahtlikult oma lapsele haiget*” (9ET). Seejuures vanemad „*närvitsevad või valavad oma viha ja pettumuse lapse peale välja*” (9ET) või „*vanemad teevad tema eest ära kõik otsused*” (9EP). Eelnevates näidetes ilmneb taaskord mõistete *vägivald* ja *koduvägivald* lapsepärase tõlgendamise, mis ei ole täielikus kooskõlas täiskasvanute poolt neile sõnadele omistatavate tähendustega. Kasvatusemeetodina vajalik karistamine muutub vägivaldaks juhul, „*kui piirist üle minna*” (9ET) ehk „*liiga range olles*” (9EP). Eristatakse füüsilist, vaimset ja psüühilist vägivalda, kuigi valdavalt käsitletakse vägivaldina siiski seda, „*kui kasutatakse füüsilist jõudu*” (9ET). Füüsiline vägivald on õpilaste arvates „*igasugune füüsiline karistus*” (9ET) ehk „*igasugune peksmine, löömine, juustest sikutamine ja käest tõmbamine*” (9ET). Selleks nimetatakse ka „*müksamise või togimisega*” (9ET) kohtlemist. Strömpl ja kaasautorid (2006) juhtisid oma uurimuses tähelepanu asjaolule, et *togimist* nimetasid vägivaldaks ainult eesti koolide õpilased, vene koolide lapsed pidasid

seada mittevägivaldseks kohtlemiseks. Autorid seostasid sellist tulemust kultuurierinevustega.

Lapsevastane füüsiline vägivald võib väljenduda ka selles, kui „*ema ja isa joovad ennast täis /.../ annavad peksa*” (9ET). Eriti taunitavaks peetakse „*vägivalda tütarlapse vastu*” (9ET), mis sobib hästi kokku valitseva ettekujutusega soorollidest ja vastavatest keeldudest. Füüsilise vägivaldaga puhul on võimalik „*haarata kapist piits või püksirihma ja nüpeldada*” (9EP), „*lüüa ainult käega paar korda või piitsuga ja palju*” (9EP) või hoopis kasutada „*juhtmeid, rihmu ning muid kättejuhtuvaid esemeid*” (9ET). Lapsed on kuulnud juhtumeid vanematest, kes „*aheldavad oma lapse millegi külge kinni, sealjuures veel peksavad teda ja jätavad ilma toidust*” (9ET). Viimaseid eriti vägivaldseid juhtumeid kirjeldatakse pigem seoses meediast kuulnud või nähtud lugudega. Kirjandites on selliste teadmiste eesmärgiks oma vägivaldavas-tase seisukoha õigustamine ja kindlustamine õnnestamise vastu.

Kerge füüsiline karistamine kuulub paljude kirjutajate arvates vajalike, lubatud kasvatusmeetodite hulka – „*väike laks vastu tagumikku ja kerge tutistamine ei ole vägivald*” (9ET). Selgub, et üheksandikud eristavad kerget füüsilist karistamist, mis on kasvatusmeetodina vajalik, käitumisviisist, mida nimetatakse vägivaldaks – „*kui last karistada selle eest, et ta laps on, võib ka seda nimetada vägivaldaks*” (9ET). Kirjandite põhjal võib järeldada, et erinevus lubatud ja lubamatu füüsilise karistuse vahel on ebaselge. Oletan, et lapsed, kes ise on kogenud kerget füüsilist karistamist, hindavad seda pigem vajalikuks kasvatusmeetodiks, kuna tajuvad seost enda üleastuva käitumise ja vanemate karistuspraktika vahel. Ka Strömpli ja kaasautorite (2006) uurimuse tulemused viitavad sellele, et isiklikud läbielamised mõjutavad teatud käitumiste vägivaldseks või mittevägivaldseks nimetamist.

Vaimne vägivald on üheksandike käsitluses „*karistuseks lapse alandamine*” (9ET), täpsemalt „*sõnad, mis halvasti öeldud, mis mõtlematult tuulde lastud*” (9ET). Ka seda, kui täiskasvanud kalduvad „*mõnitama, arvustama, halvustama, nende tegusid neile nina alla hõõrudes*” (9ET) nimetatakse vaimseks vägivaldaks lapse suhtes. Psüühiliseks vägivaldaks on „*karjumine*” (9EP). Vägivald laste suhtes on üheksandike arvates iseloomulik „*isadele*” (9ET), kuigi see on laste hinnangul „*paljude vanemate*” (9ET) probleem ja mõnikord on vägivaldised „*suuremad õed-vennad*” (9ET).

Enamasti siiski „*need vanemad, kes ei oska oma lastega hakkama saada*” (9ET). Sealjuures võib tegemist olla „*vaimselt tasakaalutu vanemaga*” (9ET), mistõttu „*lapsevanem ei kontrolli ennast või peab ta lapse peksmist enesestmõistetavaks*” (9ET). Näiteks „*alkohoolikutest asotsiaaliid*” (9ET) või pered, kus „*tarvitatakse ka alkoholi*” (9ET), millised seosed on iseloomulikud ja laialt levinud korralike täiskasvanute seas. Vägivallatsejad on „*väga raevunud*” (9ET) ning „*ei armasta oma lapsi või on neid endid samamoodi lapsepõlves karistatud*” (9ET).

Ohvri rikutud tulevik

5. klassi õpilased kujutavad vägivalda all kannatava lapse tulevikku enamasti negatiivses võtmes, sest vägivald „*rikub suhteid lapse ja vanema vahel ja lastekaitseesadust*” (5EP). Sellised seisukohad on heas kooskõlas tavaarusaamaga *kuidas vägivald laohver ennast tundma peab*, mis ei põhine isiklikul kogemusel, vaid pärinevad oletatavasti vastavast kirjandusest või meediast. Vägivald „*teeb ainult asja hullemaks*” (5ET), sest „*laps ei saa aru*” (5ET). Ohvrile „*võivad sinikad jääda*” (5ET), „*võib puue tulla*” (5ET), kuid raskematel juhtudel „*võib eluks invaliidiks jääda*” (5ET) või „*ka mõnikord surra*” (5ET).

Ollakse teadlikud, et „*kui mõni laps, keda kodus pekstakse, ei tea, mida tegema peab, siis tasub politseisse minna. Või mingile lehele internetis, kust saab teistelt lastelt nõu küsida, mida tegema peaks. Kui lapsel pole kodus arvutit, siis peaks pöörduma kooli psühholoogi juurde või õpetajale rääkima*” (5ET), mis viitab selgelt, et juba suhteliselt noores eas on lastele kättesaadav info abivõimaluste kohta ning vähemalt teoreetilised oskused neid kasutada. Kuigi tegemist võib olla ka paljukuuldud tõdede kordamisega, mille puhul öeldu sisusse ei süüvita või mille tähendusest aru ei saada. Oluline on lapse kirjelduses olev soovitus kasutada internetilehekülgi, mis kinnitab oletust, et kanali kaudu on info lastele kättesaadav, nad valdavad vastavaid oskusi ning teave mõjutab nende arvamusi. Lastekaitsemise seisukohalt väärivad esile tõstmist kirjeldused „*kuidas lapsed oma vanemaid kaitsevad*” (5ET), mille tõttu võib laps kättesaadavaid võimalusi mitte kasutada. Näiteks „*kui laps järgmisel päeval kooli läheb, küsivad teised tema käest, miks tal käe või keha peal sinikad on. Aga tema vastab, et kukkus. Sest et keegi ei taha ju rääkida, et su vanemad peksavad sind. Nii sa kaitseidki oma vanemaid*” (5ET).

Ka kuuendikud on vägivalda taluva lapse tuleviku suhtes pessimistlikult meelestatud, sest vägivald *“tapab lapse hinge, on samaväärne tapmisega”* (6ET). Kuigi *“muidugi võib laps ka end kokku võtta, kuid seda ei juhtu just väga tihti”* (6ET). Levinum on nooremate lastega sarnane seisukoht, et vägivald *“tekitab vaid viha ja jonni ning laps on järgmine kord veelgi jonnakam”* (6EP) ja *“hakkab see nii-öelda protsess siis uuesti”* (6ET). Kuna vägivallaks peetakse valdavalt füüsilist karistamist, esines kirjandites eriti palju just vastavate negatiivsete tagajärgede kirjeldusi. Füüsiline karistamine *“on valus nii otseselt kui moraalselt”* (6ET), samuti on *“võimalikud vigastused või tõsine trauma, kõige hullemal juhul tuleb ta viia taastusravisse”* (6ET).

Õpilased kasutavad kirjeldustes ilukirjanduslikke konstruktsioone, mis on pigem ära õpitud või maha kirjutatud - *“võib jätta eluaegseid arme nii hingele kui ka kehale”* (6ET). Kõlavaid retoorilisi vahendeid kasutatakse siiski pigem neis kirjandites, kus ei ole juttu isiklikest vägivallakogemustest. Seetõttu pean pateetilisi avaldusi täiskasvanute repertuaari kuuluvateks. Nende eesmärgiks on eelkõige hindajale meele järgi olemine kui isikliku arvamuse avaldamine. Viimast kinnitab ka umbmäärasus – lapsed ei kirjuta endast ja oma arvamusest, vaid *lapsest, lapsevanemast ning oletatavatest* tagajärgedest. Tegemist on retoorilise vahendiga tähelepanu kõrvalejuhtimiseks kirjutaja isikult (Potter 1996a: 150).

Negatiivsed tagajärjed on vägivaldsel karistamisel ka lapse ja vanema suhtele, sest laps *“ei saa neile enam oma muredest ja probleemidest rääkida”* (6ET), mistõttu on võimalik, et *“vanemad pärast kahetsevad seda”* (6ET). Otseselt lapse käitumises võib vägivald põhjustada seda, et *“võib lapsel rohkem probleeme tekkida, ta võib ise ka selliseks muutuda”* (6ET), sealhulgas *“valab viha teiste laste peale välja, kes üritavad teda aidata”* (6ET). Vägivaldse karistamise juhtumid *“jätavad ka vaimse ehmatus – mida väiksem laps, seda suurem ehmatus”* (6ET) ja last *“võidakse hakata koolis narrima”* (6ET). Viimaseid seisukohti võib seostada laste kultuurile omaste repertuaaridega.

Seitsmenda klassi õpilased, nagu ka nooremad, eristavad vägivalla puhul kolme liiki mõju: esiteks vägivallaakti otsene mõju ohvrile, teiseks muutused lapse käitumises ja sellest tulenevad tagajärjed last ümbritsevatele inimestele ning kolmandaks - mõju

lapse elusaatusele. Esimese puhul tuuakse välja - „*Täiskasvanu käsi on raske ja kui ta lööb, siis võib laps kõvasti viga saada*” (7EP). Vägivaldne karistamine tekitab ohvris „*jõuetut viha, kurjust, alandustunnet*” (7ET). Valdav on „*pigem hirm oma vägivaldse vanema ees*” (7ET). Ohver „*ei saa aru, miks ta isa või ema talle haiget tegi*” (7ET) ning see „*viib negatiivsete tagajärgede ja lapse kalestumiseni*” (7VP). Vägivalla „*tagajärjed on alati väga rasked, nii kardavad paljud lapsed avalikult rääkida oma probleemidest, neil lihtsalt ei ole nendega kuhugi pöörduda*” (7VP). Arvestades, et viimane näide pärineb vene kooli õpilaselt, tekib küsimus, kas vene koolides on lastele kättesaadav info ja abi, mida eesti koolides enesestmõistetavaks peetakse.

Võib juhtuda, et laps „*annab lapsevanemale andeks*” (7ET), kuid sagedamini vägivald „*teeb kodu lapse jaoks vastumeelseks kohaks, parema meelega veedetakse aega sõpradega tänaval luusides ja rumalusi tehes*” (7ET). Selline laps on „*tihtipeale pessimist ja ei suuda enam kuldselt mõelda*” (7EP) ja lisaks „*on need lapsed ükskõiksed laitusele halva käitumise eest või halbade tegude eest*” (7VP). Vägivald „*võib tekitada psüühilisi traumasid või kui laps on suureks kasvanud, siis alaväärsuskomplekse*” (7ET) ning „*jäävad inimest saatma ebameeldivad mälestused valust, muudavad ta passiivseks ja närviliseks*” (7ET). Viimastes näidetes ilmnevad taas lapsele võõrad mõisted, mille kasutamisel lähtutakse tõenäoliselt kaalutletud huvist saada tunnustatud.

Õpilaste arvates vägivallaohvrid „*hakkavad teistest eraldi hoidma. Ei taha suhelda klassikaaslaste ja õpetajatega*” (7ET) või hoopis „*minnakse ja kiusatakse endast nõrgemaid*” (7ET). Vägivallakogemus „*alandab kõvasti tahet õppida ja varsti laps isegi ei üritagi asjast aru saada*” (7ET), kuigi peale selle „*võivad nad tahta olla tähelepanu keskel. Käivad juba riides niimoodi, et kõik neid märkaksid ja räägiksid neist. Tahavad nautida tähelepanu koolis*” (7ET). Viimases näites avaldatud seisukoht on omane täiskasvanute seas laialt levinud elutõele, millega põhjendatakse tavapärasest erinevat käitumist.

Arvatakse, et kui karistamisi tuleb ette korduvalt, „*lakkab laps neile tähelepanu pööramast, muutuvad need tema jaoks põhjusetuteks, kuid regulaarseteks ilminguteks*” (7ET) ja „*langeb tema eneseväärikus. Hakkab arvama, et ei kõlba mitte millegi*

jaoks. *Üritab enesetappu – et saada lahti oma muredest*” (7ET). Tulemuseks võib olla, et ohver *„muutub kergemini huligaaniks”* (7EP) ja *„võib vanglasse sattuda”* (7ET). Viimases näites väljendub tavaarusaam ohvril kurjategijaks saamise kohta, mis on täiskasvanute seas väga levinud ja tihedalt seotud uskumusega *kõik algab kodust*.

Ohvri tuleviku kirjeldused on enamasti äärmuslikult negatiivsed või vastupidi, paa-  
toslikult positiivsed, mida seletan laste sooviga oma vägivaldavastaseid seisukohti  
äärmusjuhtumite kirjeldustega kaitsta ja kindlustada. Vägivaldaga kogunud lapsed  
*„kasvavadki üles mõttega, et karistada saab ainult kätega”* (7ET) ja *„on terve elu  
hirmul, haavad jäävad südamesse igaveseks”* (7ET). Täiskasvanuna *„hakkab ta ise  
pereks luues midagi sarnast tegema. Näiteks võib hakata lapsi peksma mitte  
mingist selgest põhjusest”* (7EP). Kokkuvõttes on laste arvamus, et *„vägivald kasva-  
tab vägivalda”* (7EP), mistõttu ohver *„ei tea, mida tähendab armastada või olla ar-  
mastatud”* (7VP).

Lapse vastu on vägivaldsed *„täiskasvanud inimesed, kes pole osanud elus õigesti  
käituda”* (7ET), sealhulgas *„vanemad, kes lihtsalt nalja pärast oma lapsi kiusavad  
või ilma põhjusega lapsi peksavad”* (7ET). Kuid ka *„muidu mõistlik lapsevanem suu-  
res vihas”* (7ET) või *„vanemad eluraskuste tõttu”* (7VP). Vägivaldsus võib avalduda,  
*„kui emal on paha tuju”* (7ET) või kui lapsevanemaks on *„isa, kes ei saanud lapse-  
põlves eriti hoolitsust tunda”* (7EP). Veel võivad lastele liiga teha *„kasuvanemad”*  
(7ET), samuti *„joodikutest vanemad”* (7ET). Laste arvates - *„tavaliselt on ka nendel  
lapsevanematel raske lapsepõlv olnud ning neid on kasvatatud sedamoodi”* (7ET).

Sarnaselt nooremate ja vanemate lastega kirjeldavad ka kaheksandikud vägivalla  
vahetuid tagajärgi ohvrile ning kaugemaid tagajärgi tema edasisele käitumisele, su-  
hetele vanemate ja sõpradega ning tulevikule. Seejuures on seisukohad väga sarnased  
- *„sellega lõhutakse tema psüühika”* (8VT), *„võib tekkida alaväärsuskompleks”*  
(8VP), *„psüühiline haigus, vaenulikkus vanemate suhtes”* (8VP) ning laps *„muutub  
endassesulgunuks”* (8VP) ja *„tunneb end ebamugavalt ja alandatult”* (8VT). Ohvrid  
*„ei pruugi aru saada, millega on nad selle ära teeninud”* (8EP). Selle tulemusena  
*„muutub ta jonnakaks”* (8ET) ning *„ootab, mil võib kodust lahkuda”* (8ET). Väärka-  
ristamise järel laps *„ei käitu paremini”* (8ET), vaid *„muutub ettevaatlikuks ja teist*

*korda enam vahele ei jää*” (8ET). Sarnaselt nooremate õpilastega tuuakse välja, et abi saamiseks ta „*ei julge rääkida ja täiskasvanud kipuvad uskuma ikka täiskasvanuid või arvatakse last valetavat*” (8ET), mis tõenäoliselt kuulub lapse repertuaari. Õpilaste arvates verbaalne vägivald „*teeb rohkem haiget kui mõned piitsahoobid*” (8ET), sest „*kuidas pääseda pilkamisest?*” (8ET).

Sarnaselt nooremate lastega arvatakse, et vägivald „*tõukab last vanematest eemale ja vähendab kaastunnet teiste suhtes, põhjustab ka eemaldumist kodust ja põgenemisi reaalse elu ja oma kodu eest*” (8ET). Ohvrid „*kardavad eakaaslasi ja teisi inimesi*” (8EP) ning „*üritab hakata teistele oma võimu näitama: lööma ja kiusama endast nõrgemaid ja väiksemaid lapsi*” (8EP). Vägivallakogemus „*takistab võimet kontrollida oma käitumist*” (8VT), mille tõttu „*ei arene vajalik süütunne, areneb teadmine, et agressiivne olemine on õige*” (8VT). Peale selle on õpilased teadlikud, et „*tõuseb impotentsuse risk /.../ menstruatsioonihäirete ja naissuguelundite haiguste risk*” (8VT).

Ollakse teadlikud, et „*vägivald tekitab vägivalda! Julmus tekitab julmust!*” (8VT) mis on levinud käibetõde. Selliste kogemustega inimesed „*teevad seda oma lastele uuesti ja need omakorda oma lastele ning nii läheb see edasi*” (8EP), kuigi vastupidi, võib hoopis juhtuda, et vägivaldsed vanemad „*kasvatavad /.../ vastandeid, kes üritavad iga hinna eest oma vanematest erineda*” (8EP). Siiski igal juhul võivad valed kogemused „*mõjutada tema arengut ning tulevast elu ja jätavad kustumatu jälje ta mälestustesse*” (8ET), sest kuna ohvrile „*koguneb sisse solvumine ja kurjus /.../ muutuvad maniakkideks, sadistideks ja teisteks inimkonna heidikuteks*” (8VT).

Sarnaselt nooremate õpilastega arvavad ka kaheksandikud, et vägivaldsed on „*paljud vanemad*” (8ET), kes „*ei ole täie mõistuse juures*” (8ET), „*kalduvad alkoholismile ja narkomaaniale või on elus pettunud*” (8VT) või „*kes peksavad põhimõtte pärast, oma haiglaseks lõbuks või vihkamisest oma lapse vastu*” (8ET). Meediast on teada, et selleks võib olla näiteks „*ema kui lapsepiinaja*” (8EP). Vägivaldsus on „*suutmatute ja nõrkade, rumalate vanemate*” (8ET) probleem, kes „*ei oma peredes piisavalt autoriteeti laste silmis*” (8VT) ning „*kes pole võimelised isiklikke probleeme lahendada*” (8VT). Kuigi valdavalt on vägivaldsed karistajad „*isa või ema*” (8EP), võivad nendeks olla ka „*õpetaja*” (8EP) ning „*teised lapsed*” (8EP). Kirjeldustest joonistu-



vad selgelt välja tavapärased tõekspidamised, millised vägivaldsed isikud *tegelikult* on ja mis eristab neid *korralikest* inimestest. Ka siin on jälgitav ekstreemjuhtumite kirjeldamise kasutamine retoorilise vahendina, millele varem olen korduvalt viidanud.

Põhikooli viimase klassi lapsed toovad samuti välja kolme liiki mõju, mida eelmiste klasside puhul nimetasin. Õpilaste arvates vägivald „*tekitab kehavigastusi ja asi võib lõppeda ka surmaga*” (9ET) ning „*võivad tekkida tõsised kompleksid ja igasugused häired. Alates tähelepanuvajadusest kuni söömis- ja magamishäireteni. Lapse psüühika saab tõsiselt häiritud ja ta ei pruugi enam kunagi saada tagasi eneseusku ja ta ei pruugi kunagi leida oma elus õnne*” (9ET). Laste hinnangul „*jätab vaimne vägivald füüsilise vägivallaga võrdväärseid jäljed*” (9ET), kuid sõnadega tekitatud „*armid võivad meelde jääda palju kauemaks*” (9ET). Kuigi ühelt poolt laps „*hakkab tundma hirmu peksmise ees ja üritab enam mitte pahandust teha*” (9EP), see siiski „*ei pane last kahetsema ega mõtlema oma teo üle*” (9ET), vaid „*võib hoopis sundida edasi tegutsema, sest keelatud vili on magusam*” (9ET). Laste arvates vägivald „*mõjutab otseselt lapse suhtumist oma vanemasse. Laps ei julge vanematega probleemidest rääkida, kardab, et teda karistatakse füüsiliselt. Tekib suur ja sügav lõhe vanema ja lapse vahel*” (9ET), mistõttu „*jäävadki kõige hullemad asjad lapse hinge peitu ning keegi ei saa teda aidata*” (9ET).

Ohvri „*mõtted keerlevad vaid selle ümber, et kodus ootavad uued rihmalaksud. Koolis hakkab õppeedukus langema, sõbrad võivad eemalduda, tekib tunne, et on üksikjäänud, mitte kellegi käest abi paluda pole ja asi areneb enesetapu peale mõtlemiseni*” (9ET) ning tulemusena „*laps võib hulluks minna, enesetapu sooritada või arvata, et tal on midagi viga*” (9ET). Vägivallaohvri „*elu põhineb hirmul homse päeva ees ning pidevas kartuses. Tal on raske ennast kellelegi avada ja endale ligi lasta*” (9ET), mille tõttu nad „*tekitavad enda ümber kaitsekilbi. See on nende viis põgeneda*” (9ET). Viimastest näidetest jääb mulje, et need pärinevad laste jaoks autoriteetsetest allikatest, st on loetud või kuulnud. Neid kasutatakse *oma arvamuse* tõelisemana näitamiseks.

Lisaks eelnevale, vägivald „*mõjutab muid tegemisi väljaspool kodu*” (9EP) ning seetõttu ongi „*palju halvasti kasvatatud ja agressiivseid lapsi*” (9ET). Ohvriskurjategi-

jaks saamise paratamatut rada kirjeldavad õpilased niimoodi - noored „*hakkavad nährvipinge tõttu jooma, lähevad paha peale ja hakkavad kodust välja hiilima ajal, kui neil on see keelatud, sest keelatud vili on alati magusam*” (9EP). Vägivallakogemuste „*järeilmõju võib tunda saada täiskasvanueas ja üsna karmilt*” (9ET), sest lapsepõlves vägivalda kogenud inimesed „*ei pea ta ka elus oluliseks kuhugi jõuda või millegi nimel pingutada*” (9ET), „*jäävad tihti kartlikuks ja tagasihoidlikuks /.../ ei julge proovida uusi asju ja vahel riskida, ei julge eksida /.../ ei julgeta oma arvamust peale suruda või isegi avaldada, nõustutakse alati teistega ning nii võidakse hakata seda inimest ära kasutama*” (9EP). Endised ohvrid „*Muutuvad ühiskonna heidikuteks, kes ei saa iseseisvalt eluga hakkama ja kes lõpetavad tihti vanglas*” (9ET). Siiski „*on ka toredaid erandeid, kes suudavad vägivaldsest koduõhkkonnast välja murda ja kasvavad tublideks inimesteks /.../ nad üritavad oma lapsi selle eest hoida*” (9ET).

#### Kättemaks - karistaja karistamine

Viiendike arvates on vägivaldsele vanemale karistuseks paratamatu tagasikaristamine lapse kättemaksu või käitumisprobleemide näol, sest vägivalla omaduseks on „*ainult trotsi ja kättemaksuhimu tekitada*” (5EP) ning see „*tekitab vaid vastupidiseid reaktsioone*” (5ET). Eriti õigustatakse tagasikaristamist „*kaheteist aastase nooruki*” (5ET) puhul ehk murdeas „*kui teie laps teid kõige enam vajab*” (5ET). Seetõttu kutsutakse vanemaid üles „*ärge kiirustage karistama ja hukka mõistma, tegelikult saavad lapsed juhtunu tõsidusest paremini aru kui teie, ja seda ükskõik, mis vanuses*” (5ET).

Kuuendikud nõustuvad, et „*ülekohtune karistus viib kättemaksuni*” (6ET). See kutsub laste hinnangul esile protesti ja vastuhaku, mille väljendamiseks lapsed „*teevad palju hullemat*” (6EP) või „*hakkavad veel rohkem jonnima*” (6ET).

Seitsmendike arvates vägivalla puhul „*pöörduv kõik solvumisena kasvataja vastu*” (7VP), kuid lisaks „*võib esile kutsuda kättemaksu teistele eakaaslastele*” (7ET). Laps „*hakkab käituma halvasti, teeb nimme seda, mis vanemaid ärritab. On lihtsalt nende peale vihane ja ei näe teist võimalust neile sellest teatada*” (7ET). Kättemaksu põhjus on niisiis selles, et laps „*oli oma ema ja isa peale pahane ning tahtis neile nüüd ilmingimata ülekohtu eest tasuda – meelega halvale teele põigata*” (7ET).

8. klassi õpilaste arvates vägivald „tekitab ainult viha ja tahtmist veel sagedamini keeldudest üle astuda” (8EP). Kuna ohvri „ainuke elu eesmärk on, et kõik, kes talle halba tegid, neile tuleb kätte maksta” (8ET), „võib ränk karistus noort ajendada kätemaksuks oma kasvatajale veelgi jubedamaid tegusid korda saatma” (8ET). Õpilaste arvates „selle eest peaks ka lapsevanemaid karistama, et nad teaksid, mis tunne on lapsel, kui teda karistada” (8ET). Kätemaksust kui vajalikust ja tavapärasest kirjutasid peamiselt eestikeelsed tütarlapsed, seevastu vene koolide õpilased ei puudutanud teemat üldse.

Üheksandike kirjandite järgi vastab laps karistamisele, eriti vägivaldsele, samuti tagasikaristamise ehk kätemaksuga. Selle põhjuseks on, et „lapse maailm on teda löönud isiku vastu pöördunud” (9ET). Sel juhul „laste ja vanemate teguviisist tekib selline ring: lapsed teevad pahandust, vanemad saavad teada ja panevad lapsed koduaresti või midagi sellist. Seejärel saavad lapsed väga vihaseks ja teevad veel pahandust” (9EP). Ohvris „tekib viha ja see viha ongi tavaliselt põhjuseks, miks minnakse kuritegelikule teele” (9ET).

#### Kokkuvõte

Vägivald on täiskasvanu poolt lapsele teadlik haiget tegemine, mille juures valdavalt kasutatakse füüsilist jõudu. Kuid see võib olla ka vaimne, psühholoogiline, moraalne ja emotsionaalne. Lapsevastase vägivalda suurt levikut tõestavad filmid ja politseisaated ning seda teavad kõik. Peaaegu iga laps on näinud, kuidas keegi täiskasvanu teist last vägivaldselt karistab, paljudel on sõprade või nende sõprade seas selliseid lapsi. Need juhtumid on alati väga jõhkrad ja jätavad lapsele jälje kogu järgneva eluks. Lapsevastane füüsiline vägivald on seadusevastane. Teised vägivaldaliigid on vanemate oskamatus oma lapsega suhelda. Vägivald taluma pidav laps ei räägi sellest kellelegi, aga ta hakkab vanematele kätte maksuma oma halva käitumisega ja võib niimoodi kurjategijaks muutuda. Kirjeldustes esineb valdavalt ingel-lapse ohvrikuvand, kuid ohvril on tulevikus oht muutuda saatan-lapseks või saatan-täiskasvanuks. Vägivald tarvitav vanem on kas ise olnud lapsena sellise kohtlemise ohver või ta ei hooli oma lapsest. Kuna vägivald tekitab vägivalda, siis saavad ka ohvritest tulevikus

suure tõenäosusega vägivaldsed lapsevanemad. Teiseks võimaluseks on, et nad muutuvad täielikult vägivalda vastasteks.

## Laste tõlgendusrepertuaarid

Lisaks kolmele täiskasvanutelt pärinevale repertuaarile olid kirjandites esindatud ka laste *oma* tõlgendusrepertuaarid, mille põhjalik analüüs ei ole käesoleva uurimuse eesmärk. Laste kultuuri(de)le iseloomulike repertuaaride analüüs eeldab eraldi uurimust ning on väga vajalik, kui *tõepoolest* soovitakse kuulata laste häält ning kaasata neid poliitivate väljatöötamise vms tegevusse. Siiski, kuna esseedes olid laste tõlgendusrepertuaarid esindatud ning minu uurimuse seisukohalt on oluline juhtida tähelepanu nende erinevusele täiskasvanute repertuaaridest, toon alljärgnevalt ära mõned asjakohased tähelepanekud.

Uurijad on laste kaasamisest rääkides rõhutanud vajadust lähtuda laste arvamuste küsimisel ja analüüsimisel laste unikaalsetest kultuuridest (Corsaro 1997: 24, 40), mis luuakse täiskasvanute kultuure tõlgendades ja ümber kujundades, mitte pelgalt omaks võttes. Toetudes klassikute seisukohtadele võib arvata, et lapsed omandavad tähtsate teiste kategooriasse kuuluvate täiskasvanute repertuaarid neis *kahtlemata* (Wittgenstein 2000: 39, 54). Nende oma repertuaarid kujunevad välja erinevate *laenatud* repertuaaride kombineerimisel ja seostamisel isiklike või eakaaslaste elukogemustega. Seda kinnitab nii-öelda *terve mõistuse* seisukohtadele vastanduvate arvamuste olemasolu nende laste kirjandites, kes omavad tavapärasest erinevat kasvamisemise kogemust – on näiteks kogenud vabakasvatuse nime all tuntud kohtlemisviisi ja oskavad välja tuua selle positiivsed jooned. Teiselt poolt tuleb lapse arvamus esile, kui ta pakub välja eakohaseid ja olukorrale vastavaid selgitusi või lahendusi olukordadele, näiteks toob välja, et *nurgas seistes hakkavad jalad valutama* või et ta *kardab karistada saada*, arutledes seejuures *miks me pahandust teeme*. Huvitav on, et 6. klassi laste esseedes esines suhteliselt palju vastandseisukohti ja kehtivate normide õõnestamist, mistõttu tekkis küsimus, kas see ongi iga, kus avaldub lapse kahtlema õppimine?

Laste diskursusi eristab täiskasvanute omast oletatavasti ka keelekasutus, eriti paatosliku retoorika puudumine. Igale kultuurile on omane tähenduste süsteem ja laste kultuur ei ole siinkohal erand. Ka mõned Eesti uurijad (nt Strömpl jt 2005, 2006; Kõiv 2001) on juhtinud tähelepanu, et laste tähendused on täiskasvanute omadest erinevad. Selle üheks põhjuseks on arvatavasti laste olemine intensiivses arenguprotsessis – täiskasvanute maailma *keelemängud* ehk sõnade *funktsioonid* (Wittgenstein 2005: 21; 2000: 20) ei ole veel täielikult omandatud. Näiteks sõna *vägivald* võivad lapsed kasutada mitmes erinevas, kohati *mitte päris õiges* tähenduses, kuid täiskasvanute poolt paljukasutatud mõiste *väärkohtlemine* ei kuulu üldse laste repertuaari. Ka sõna *vägivald* ei ole laste omavahelisele kõnepruugile iseloomulik – räägitakse konkreetsetest käitumistest nagu *kaklemine*, *löömine* jms, mille tähendus seostub oma kogemusega.

Samasse valdkonda kuulub retoorika kasutamise oskuse areng – esseedes tuli väga selgelt esile erinevus 5. klassi ja 9. klassi õpilaste osavuses kõnekujundite kasutamisel. Oletan, et põhikooli lõpuklasside õpilased on õppinud teesklema (Wittgenstein 2005: 360) ja end peitma (Berger & Luckmann 1991: 162). Teine võimalus tähenduste erinevust seletada on arvesse võtta, et need muutuvad ajas. Seega võib laste puhul olla tegemist tähenduste *järgmise* põlvkonnaga, mis on loodud uue generatsiooni poolt nende kultuurides. Lisaks väärrib rõhutamist, et esseedes nimetasid õpilased raskeimaks karistuseks lapsega mitte rääkimist ehk ignoreerimist ning pilkamist, mis täiskasvanute repertuaaris üldse vägivallaga ei seostu. Vägivaldse karistamisega seoses tõstan esile veel üht lapse repertuaaris esinenud seisukohta, mille järgi võib laps ise olla pahandus ehk *vanemate mure*. Nimetatud arvamuse taga võib olla laste poolt tähele pandud tõsiasi, millele on viidanud ka Corsaro (1997: 7, 191), rääkides lapsest kui sotsiaalsest probleemist kaasaegses läänemaises kultuuris.

### Vägivallalood

Laste repertuaaride hulka kuuluvad kahtlemata laste kirjeldused reaalselt aset leidnud ja isiklikult kogetud kodusest vägivaldsest karistamisest. Kirjeldustele on iseloomulik, et autorite jaoks *tähendab* karistamine vägivald ja puuduvad arutlused alterna-

tiivsete variantide üle. Oluline on märkida, et sellistes jutustustes ei kasuta laps sõna *vägivald*, vaid kirjutab enda *karistamisest*, kirjeldades konkreetseid tegevusi, mida on *omal nahal* kogenud. See kinnitab eelmises alapeatükis tehtud oletust, et abstraktsed üldmõisted *vägivald* ei kuulu laste repertuaari. Teiseks põhjuseks pean seda, et kirjeldajal lihtsalt puudub mittevägivaldse karistamise kogemus, mistõttu vastavaid mõisteid ei seostata endaga.

Vägivallalugudele on iseloomulik, et vastupidiselt rikkalike kõnekujunditega ilustatud üleskutsetele on need pigem kammitsetud emotsioonidega ja lakoonilised. Ühelt poolt võib olla tegemist õpilase mitte väga kõrgete vaimsete võimetega, mis *ei luba* säravat arutelu üles ehitada, kuid teisalt võib põhjuseks olla strateegilise eesmärgi puudumine – laps ei püüa sõnavõtuga kedagi veenda ega mõju avaldada, ta lihtsalt räägib oma lugu, täites õpetaja antud ülesannet. Järgnevalt toon ära tervikliku jutustuse, mida kirjeldas 6. klassi tüdruk.

*„Mind on karistatud väiksest peale ja karistatakse praegugi. Ema on mul tegelikult väga karm ja ta valetab palju. Kui ma mingi väikse pahanduse tegin, küttis ta mul tagumiku nii kirjuks. Seepärast oli nii, et koolis kontrollisid õpetajad mu üle, kas mul mingeid triipe kintsude peal pole. Ükskord läksin kooli ja kehalise kasvatuse tunniks pidin lühikesed püksid jalga panema ning kaaslased nägid, et mul olid verevoldid jalgade pea. Siis saadeti mind õpetajate tuppa. Tookord sundis ema mind valetama. Klassijuhatajal sai hing täis ja ma pidin talle kogu loo ära rääkima. Ema anti siis kohtusse. Peale seda pole ta mind eriti löönud. Pärast siia kooli tulekut on ta palju muutunud, aga joob ikkagi”.*

Antud loost on võimalik teha järeldusi ka õpetaja ja teiste täiskasvanute tegevuse kohta, kelle võimuses lapse abistamine on (olnud). Rõhutamist väärrib lugu ka seetõttu, et laste kirjelduste põhjal ei avalda ohvrid vägivallakogemusi, vaid pigem varjavad neid enda ja vanemate *kaitsemiseks*. Ka äratoodud jutustus on lapse tagasivaade, mälestus minevikust, sest kirjutamise hetkeks *on palju muutunud*. Seega võib oletada, et nõ aktiivses faasis ei jõua sellised lood täiskasvanute kõrva, kui nad ise ei oska lapse käitumisest märke lugeda.

Juhin tähelepanu ka sellele, et lapsed pidasid esseedes vajalikuks vägivaldsele karistajale kätte maksta, kusjuures kõige enam levinud viisina nimetati halvasti käitumist. Sellest võib järeldada, et lapse norme eirav käitumine ehk nii-öelda *kasvatusraskused* on lapse viis appi hüüda, et kuuldavaks saada. See ongi märk, mida täiskasvanu peaks tähele panema. Viimasele küsimusele vastuse leidmiseks tuleks uurida just nende laste *häält*, kellel vastavad kogemused on. Lisaks on oluline meenutada minu e-kirjadele vastanud õpetajate kirjeldusi selle kohta, kuidas nad reageerisid, kohates laste esseedes vägivallalugusid. Kummagi õpetaja vastusest ei olnud võimalik teha järeldusi last *kaitstva* sekkumise kohta, mida olukord nõudnuks.

### Venekeelsed esseed ehk kultuuriliste erinevuste kadumine

Esseekonkursil osalesid vene õppekeelega koolide õpilased, keda tihti nimetatakse *vene lasteks*. Olen uurimuses teadlikult püüdnud vältida laste eristamist eesti ja vene lasteks. Olen seisukohal, et selline eristamine aitab otseselt kaasa rahvuskonfliktide jätkumisele, taasluues ja kinnitades juba varases lapsepõlves *meie* (eestlaste) ja *nende* (venelaste) gruppi. Pealegi puudub mul alus jaotada esseekirjutajad pelgalt eestlasteks ja venelasteks, kuna mõlema õppekeelega koolides võivad õppida ka teistest rahvustest lapsed.

Eesti ja vene kultuur ning tavad nendes kultuurides on erinevad, kuid esseekonkursi töödes, mis pärinesid venekeelsete koolide laste sulest, need ei avaldunud. Õigemini avaldusid vaid mõnes üksikus aspektis, millest olulisem on retoorika kasutamise oskus. Üheks põhjuseks võib olla see, millele ülalpool viitasin - need lapsed on sündinud ja kasvanud eesti kultuuri diskursuste ja repertuaaride *sees*. Nad on omandanud kehtivad normid ja *terve mõistuse* arusaamad nagu ainsa olemasoleva reaalsuse. Siiski, ainult antud seletusega leppides jääks arusaamatuks kuidas mõned teised uurimused (nt Strömpl jt 2006) on leidnud kinnituse kultuurierinevuste olemasolule. Teiseks seletuseks võib olla vene koolide vähene esindatus esseekonkursil – suure hulga eestikeelsete esseedes hulgas ei jää vene koolide õpilaste arvamus kõlrama. Selle lükkab ümber minu uurimuses kasutatud kvalitatiivne metodika, mis tagas *individuaalse lähenemise* igale üksikule esseele ja selles avaldatud seisukohtadele.

Kolmandaks ja kõige tõenäolisemaks seletuseks pean vene koolide õpilaste paremat *peitumise* oskust, mis on kooskõlas suurepärase retooriliste vahendite valdamisega. Sarnaselt eesti koolide õpilastega osalesid ka vene koolide lapsed eelkõige konkursil, st võistlesid auhinna, aga ka oma kooli au nimel. Seega püüdsid olla hindajatele meelepärased. Eesti lastega võrreldes oli venekeelsete laste ülesanne keerulisem – lisaks lihtsalt meeldimisele pidid nad saavutama *hääleõiguse*, st ületama rahvusi eraldava barjääri. Eesmärgi täitmiseks kasutasid nad kõige paremini kättesaadavaid vahendeid – avaldasid *sensus communisega* kooskõlas olevaid seisukohti ning rakendasid mõju- le pääsemiseks retoorikat kui veenmise kunsti. Antud teguviis kaotas ühtlasi *ohtlikud* kultuurilised erinevused *isiklikes arvamustes*.

Oluliseks küsimuseks on vene õppekeele koolides õppivate laste lõimimine. Valdavalt käsitletakse neid *teistena*, negatiivse kuvandi alusel – nad on kuritegelikumad ja potentsiaalselt ohtlikud valitsevale võimule, ei taha eesti keelt õppida jms. Essee- konkursil osalenud laste puhul on tähtis meeles pidada, et kõik nad on sündinud peale 20. augustit 1991, st Eesti Vabariigis. Nad on elanud ja toiminud just *selles* ühiskonnas kättesaadavate diskursuste mõjuväljas, mille taasloomise ja legitimeerimisega nad igapäevaselt tegelevad. On aeg tunnistada nad *meie* lasteks ja võtta neid kuulda ning panna tähele, milliseid sotsiaalse tegelikkuse konstrueerimise võimalusi ühiskond neile pakub. Lõimimine ei tohiks tähendada emakeele ja sünnipärase kultuuri kaotamist, neid lapsi ei tohiks *sundida* õpetajate ja teiste *funktsionääride* eest oma arvamusi varjama, et meelepärane olla. See lihtsalt ei sobi kokku *hea tavaga kuulata laste häält* (Lisa 1: *Uuringu läbiviimise projekt*), mida Sotsiaalministeerium essee- konkursiga järgida plaanis.



## Grammatiline analüüs

Esseid lingvistilisest seisukohast analüüsid jäi silma rida sarnaseid jooni. Seda võib käsitleda grammatilise koherentsusena, mis on Jonathan Potteri definitsiooni järgi üks repertuaaride tunnus (Potter 1996a: 115-116, Potter 1996b). Üheks kõige rohkem levinud sarnasuseks oli umbisikulise tegumoe kasutamine kirjeldustes, mis ei olnud seotud enda isikuga. Kirjutati, et lapsi *kasvatatakse*, *karistatakse* ja nende vastu *ollakse* vägivaldne. Endast distantseeriti peamiselt negatiivset tähendust kandnud sündmused ja nende kirjeldused. Näiteks halvaks lapseks olemine, pahanduste tegemine, kasvatamata olemine, samuti lubamatud või mittesoovitavad vanemlikud praktikad nagu liigne karistamine, hoolimatus, vabakasvatus jms. Sama nähtuse teiseks variandiks võib pidada seda, et isikulise tegumoe kasutamisel olid tegevuses osalejad umbmäärased *teised* isikud – *lapsed*, *lapsevanemad*, *õpetajad* või *politsei* ja *seadused*. Seostan nähtust lapse sooviga distantseeruda *halva lapse* ja *halva pere* kuvanditest. Lisaks võib umbisikulisust ja -määrasust pidada kinnituseks lastele mitteomase repertuaari kasutamise kohta.

Reeglist oli kahte liiki erandeid. Esiteks see, kui laps kirjeldas emotsionaalselt mingit isiklikku kogemust, püüdes rõhutada endale liiga tegemist või vanemate vale käitumist. Sel juhul kirjutas laps *enda* isikust ja *oma* vanematest. Samas kirjeldatav sündmus oli suhteliselt umbmäärane ja valdavaks veenmisvahendiks oli emotsiooniküllane jutustamisviis. Teiseks erandiks olid lood, kus laps kirjeldas isiklikku vägivald-kogemust. Need kirjeldused erinesid eelmistest konkreetsete sündmuste lühikese, vähe-emotsionaalse kirjeldamise viisi poolest.

Lisaks eelnevale oli esseedes grammatiliseks sarnasuseks teatud kõneviiside kasutamine kindlat tüüpi kirjeldustes. Kindlat kõneviisi kasutati ühelt poolt *halvaks* tunnistatud sündmuste või praktikate negatiivsete tagajärgede kirjeldamisel, mis on enesestmõistetavad – näiteks *õigel ajal karistamata jäetud lapsed lähevad hukka* või

*lapsepõlvkogemused jätavad jälje kogu eluks.* Teiselt poolt leidis kindel kõneviis rakenduse kirjutaja positiivsete kogemuste kirjeldamisel – *vanemad kasvatavad mind hästi*, mida laps samuti kahtlematuna esitleb. Ka kindla kõneviisi kasutamist võib seostada sooviga teatud asjaolusid rõhutada või näidata, et ollakse teadlik üldlevinud tavaarusaamadest. Tingivat kõneviisi kasutati alternatiivide väljapakkumisel, mis kirjutaja arvates *oleks parem* või mida *tuleks teha* ebatõhusate käitumisviiside asemel või negatiivsete tagajärgede vältimiseks. Konstruktsioon võib viidata kirjutaja eba-kindlusele, kahtlemisele, kas ta pakub välja õige variandi. Tingiv kõneviis sisaldab seisukohast taganemise võimalust, kui keegi (täiskasvanutest) selle vaidlustab. Grammatilise koherentsuse seisukohalt on vajalik märkida, et erinevate klasside õpilaste repertuaarikasutus varieerub mõningal määral olenevalt keele kasutamise oskuste, sh grammatika valdamise poolest. Selle juures mängivad teatavat rolli ka lapsele kättesaadavad ressursid, näiteks Internet või kirjandusallikad. Oluline on märkida, et kirjeldatud sarnasused ja erinevused ilmnesid nii eesti- kui venekeelsetes kirjandites.

## Retoorika analüüs

DP diskursusanalüüsi raames analüüsitakse tekstides nii retoorilisi kui diskursiivseid vahendeid (Potter 1996a; Edwards & Potter 2005). Kui viimaseid uuritakse pigem suulise kõne puhul, siis tõlgendusrepertuaarides, mida kasutati laste kirjalikes tekstides, avaldus ilmekalt retooriliste vahendite kasutamine. Retoorilise analüüsi läbiviimisel lähtusin ühelt poolt Jonathan Potteri, teiselt poolt Michael Billigi käsitlusest, mida põhjalikumalt tutvustasin peatükis *Teoreetiline raamistik*.

Esmalt võtan vaatluse alla retoorilised vahendid lähtuvalt Jonathan Potteri (1996a) käsitlusest. Ründavat ja kaitsvat retoorikat eristab see, et kui ründava retoorika eesmärk on õõnestada alternatiivset seisukohta, siis kaitsva retoorika puhul püütakse osutada vastupanu oma seisukoha õõnestamisele (Potter 1996a: 107). Laste esseedes on jälgitav pigem kaitsva retoorika rakendamine. Sel eesmärgil kasutatakse näiteks konsensusele viitamist (Potter 1996a: 117), mis avaldub väidetes, mida *kõik teavad*. Vahendi eesmärk on esitletava seisukoha tõele vastavusele *garantii andmine* – kui kõik teavad, järelkult on nii. Peamiselt avaldus konsensusele viitamine oma seisukohtade põhjendamises vanasõnade ja käibetõdedega, mis on *kõigile teada* ja seega enesestmõistetavalt *õiged*. Näiteks lõigus „*kõik ju teavad et on juhtumeid, kui lapsehoidja närvi läheb ja last peksma hakkab*” (5ET)

Oletan, et ka eriti säravate kõnekujundite kasutamine viitab lapse püüdele kaitsta avaldatavaid seisukohti. Tegemist võib olla sellega, et ka laps ise kahtleb esitatud väidetes. Ta veenab eelkõige ennast ja eeldab, et ka teised vajavad veenmist. Näiteks lõigus: “*igal juhul peab meie, laste, ja teie, täiskasvanute, vahel jooksma usalduse niit, tänu millele meie, lapsed, tunneme end kaitstuna elu tõmbetuultes, aga teil, täiskasvanutel, aitame end mitte üksildasena tunda*” (7VT). Kaitsvat retoorikat võivad lapsed vajada ka seetõttu, et nad on *peitunud* täiskasvanute repertuaaride ja võõraste keelemängude taha. Peitumine omakorda kaitseb kirjutajat kui individuaalset last. Niisiis võib eriti kujundlikku retoorikat pidada topeltkaitseks.

Kirjelduste koostamisel lähtutakse kaalutletud huvist (Potter 1996a: 111). Just kaalutletud huvi määrab, millena kirjeldus objektid või sündmused formuleerib - hea või halvana, suure või väikesena, rohkem või vähem vägivaldsena vms. Nagu varem korduvalt olen välja toonud, lähtusid õpilased esseede kirjutamisel *huvist* võistelda üleriigilisel konkursil, meeldida hindajatele ja saavutada tunnustus. Seega lähtuvad nad seisukohtade loomisel arusaamadest, mida täiskasvanud õigeks ja heaks peavad. Seda aluseks võttes valiti kasutatavad retoorilised vahendid ning otsustati, milliseid seisukohti avaldada või avaldamata jätta. Kaalutletud huvi on kasulik varjata, kuna selle avalikustamine juhib tähelepanu teksti looja omakasust lähtuvale tegutsemisele. Sel eesmärgil võib kasutada kaalutletud huvi *kaitsepookimiseks* nimetatavat retoorilist vahendit (Potter 1996a: 126). Kaitsepookimine tähendab, et seisukohtade kaitsmiseks neid esmalt õõnestatakse ja seejärel esitatakse vastupidine tõendus, et *tegelikult* on asjad siiski nii, nagu esimeses seisukohas välja pakuti.

Lõigus “näiteks kui lapsevanem saab lapse ja talle antakse linna poolt pakk, mis sisaldab kõike vajalikku lapsele, võiks seal sees olla ka väike raamat, mis õpetab lapse kasvatamispõhimõtteid lühidalt ning õpetaks ka seda, mis teha, kui laps ei taha kuulata ning käitub halvasti /.../ja kindlasti võiks töötada abitelefoni, mis on nagu kriisitelefoni. Et lapsevanem helistab, kui tal on mingi probleem ja vastu võtab lastepsühholoog ja annab nõu, mis teha” (7ET) esitab õpilane tõena tavaarusaama, et kasvatamine on küll väga keeruline ülesanne, kuid seda saab õppida. Selline arusaam on iseloomulik perekoolidele, -ajakirjadele jms autoriteetsetele allikatele, kus lapse kasvatamisega seonduvat käsitatakse. Laps varjab pika kirjeldusega huvi meeldida täiskasvanule, tuginedes autoriteetide soovitudele, mis on õigeks tunnustatud.

Tõe kirjeldamisel kasutatakse ka autoriteetidele, sealhulgas teaduslike uurimuste tulemustele viitamist, milline võte esines ka üksikutes kirjandites. Näiteks kui lapsed on teadlikud, et vägivald tagajärjel „*tõuseb impotentsuse risk /.../ menstruaatsiooni-häirete ja naisuguelundite haiguste risk*” (8VT). Teiseks sama eesmärgi täitvaks vahendiks on väljaspoole konstrueerimine (Potter 1996a: 150), mille abil esitatakse teksti kui miskit, millel on mitu autorit või *mida kõik õigeks peavad*. See välistab seisukohtade seostamise konkreetse kirjutaja või autoriga, näiteks lõigus “*väikesel lapsel hoia silm peal ja hoolitse tema heaolu eest. Suuremale lapsele võimalda rohkem vabadust ja iseseisvust*” (7EP). Kolmandaks viisiks on umbisikuline ja umbmää-

rane kõneviis (*Ibid*), mida kasutatakse põhjenduse kindlustamiseks vaidlustamise suhtes. Näiteks “*vahel võiks ka hästi tehtud asjade eest preemiat anda ehk kasutada piitsa ja prääniku meetodit*” (7EP).

Esseedes leidis sagedast kasutamist *sõbra* ja *sõbra sõbra* kogemusele viitamine (Potter 1996a: 134). *Sõbra sõbrale* viitamine on tõhusam vahend, kuna võimaldab teksti loojal end paremini võimaliku õõnestamise vastu kaitsta. Mõlemat kasutatakse seisukohtade õigustamiseks, *tõelisena* esitamiseks. *Sõber* on keegi, keda võib usaldada ja kelle kogemused on *kindlasti* teada. Samas võimaldab see ennast vajaduse korral kõneainest distantseerida ja seisukohti muuta. Toon näiteks lõigu esseest, milles sõbra kogemuse kirjeldamisega õigustatakse lapsevastase vägivalda hukkamõistmist: „*mul on üks sõber, kes tegi pahandust /.../ ema ja isa ei sallinud üldse teda. Ema veel sallis, aga isa mitte, ta vihkas lausa teda /.../ ka vanaema vihkas teda ja kogu aeg riidles päevast päeva. Ta ei lasknud isegi Kedlit peale kooli välja /.../ Kujutage ette, mis tunne võis Kedlil olla, kui ema ja isa läksid vendadega reisima ja teda ei võetud kaasa*” (5ET).

Kirjelduste konstrueerimiseks tegelike/faktidel põhinevatena võib kasutada vahendit nimega sõnaõiguse omistamine (Potter 1996a: 114-115), mis tagab teatud isikutele õiguse teatud teemadel *sõna võtta*, ilma et seda vaidlustataks. Oluline on rõhutada, et *sõnaõiguse* puhul ei ole fookuses niivõrd sõnavõtu sisu, kuivõrd sõnavõtja staatus. Laste esseedes ilmnes vahendi kasutamine autoriteetide seisukohtadele toetumises – kirjutajad kasutasid nii-öelda *isikliku* arvamuse mõju tugevdamiseks viitamist autoriteetsetele allikatele, näiteks sõnaraamatutele või oma vanematele. Näiteks juhul, kui laps õigustab seisukohta, et tema on juba kasvatamise east väljas: „*Minu vanaema ütleb, et last saab kasvatada sinnamaani, kuni ta enam risti padjale ei mahu*” (6ET). Ilmekamalt väljendub see lõigus “*suur pedagoog A.S. Makarenko on kirjutanud: /.../ laste kasvatamine – see on kerge ülesanne, kui seda tehakse ilma närve kulutamata, tervel, rahulikul, normaalsel, arukal ja lõbusal moel. Olen näinud, et seal, kus laste kasvatamine toimub pingutamisetä, see õnnestub. Aga seal, kus see toimub pingutusega ja erinevate lisanditega, on asi halb*”.

Lapse enda sõnaõigus väljendus esseedes pealtnähtud sündmustest, näiteks tänaval nähtud lapse löömisest, jutustamisel. Õigus tundeid ja arvamust avaldada on tunnistajal, pealtnägijal (Potter 1996a: 132). Kolmas viis tõestada õigust sõnavõtuks on

tuginemine linnalegendidele ja rahvusvahelistele jutustustele (Potter 1996a: 134), mis esseedes väljendus meedia vahendusel *tõendatud* lapsevastase vägivalla, vabakasvatuse negatiivsete tagajärgede jms lugude kasutamisel teatud tavaarusaamadega kooskõlas olevate seisukohtade õigustamiseks. Näiteks, kui liigsest karistamisest hoidumist põhjendatakse niimoodi: *“kasvatamise küsimuses eksisteerivad maailmas mõned pedagoogilised süsteemid. Igäiks neist kaitseb laste huve ja püüab kaitsta teda vägivalla, nii füüsilise kui moraalse, eest. Jaapani pedagoogika tunnistab, et lapsele tuleb igakülgeks arenguks anda enese-väljendamise võimalus, ükskõik milliseid vorme see ka ei võtaks. Laps võib ja peab eksperimenteerima, kuidas ta muidu mõistab, mis on hea ja mis on halb? Näiteks, kolmeaastase lapsega, kes joonistab “oma katuse all” ema magamistoa seinale, soovides teda uue interjööriga rõõmustada, ei kurjustata, austades tema kunstilisi püüdlusi”* (8VT).

Veel kasutasid õpilased esseedes seisukohtade põhjendamiseks ekstreemjuhtumite kirjeldamist, millest Potter kirjutab Anita Pomerantzile (1986, viidatud Potter 1996a: 187) viidates. Kõige enam esines seda lapsevastast vägivalda hukka mõistvates kirjeldustes, näiteks lõigus *“mina näen halva kasvatuse tagajärge igal pool. Tänavalapsed – nemad ongi halva kasvatuse tagajärjed. Milles me saame süüdistada kodutuid, kui nad meie trepikodades talvel magavad. Enamus neist on kogenud halba kasvatust. Vale kasvatus ja vägivald. Joomine ja peksmine. Igal pool ebaausus”* (7ET). Ka Potteri (1996a: 191) sõnul näidatakse vägivallaga seotud teemade puhul asja teatud sündmuste kirjeldamisega eriti šokeerivana või vastupidi, pehmendatakse, näiteks oma perega seotud juhtumite puhul. Kirjelduste puhul on jälgitav õpilaste oskuste kasv – nooremad lapsed kirjutavad lihtsamalt, vanemad kasutavad seisukohtade põhjendamiseks kõlavaid kõnekujundeid täis põhjendusi, mida *tõendavad* näited. Vägivallavastaste seisukohtade veenvuse tõstmiseks kasutatakse ohvrite kurva saatuse kirjeldusi ning ülimalt vägivaldsete juhtumite näiteid, mis peaksid kinnitama, et tegemist on *tõepoolest* väärä käitumisega. Füüsilise karistamisega seotud arvamuste pehendamise näiteks on see, et *„pepulaks ei ole vägivald”* (9ET), mille puhul tuleb välja *pehme* sõnavalik - see on midagi armsat, hoolivat väikese lapse suhtes, mis väljendab pigem vanemate hoolimist.

Billigi käsitlest lähtudes analüüsisin esseede retoorilist ülesehitust kui näidet veenmiskunstist. Erinevas vanuses õpilaste kirjandites avaldus erinev vilumus oma

seisukohtade veenvaks ja mõjuavaldavaks muutmisel. Heade oskustega paistsid eriti silma 6. klassi tüdrukud ja 9. klassi poisid ning kõik vene koolide õpilased. Meenutan siinkohal Bergeri ja Luckmanni (1991: 162) arvamust, et laps omandab koolieas võime õpetajate jt funktsionääride eest *peituda*. Oskust oma arvamusi vastavalt olukorrale avaldada või avaldamata jätta võib tõlgendada peitmisena. Retoorika oskuslik kasutamine seostub nii laste kui täiskasvanute puhul *rääkimisega ilma midagi ütlemata*, mis on samuti üks viis ennast peita. Eriti paistavad oskuse valdamise poolest silma venekeelsete koolide õpilased, kelle kirjandid kuuluvad pigem ilukirjanduse žanrisse: *“lapsepõlv on isiksuse kujunemise vundament ja vanemad peavad püüdma ehitada tugeva vundamenti, pannes sinna kõige parema, et see oleks usaldusväärseks aluseks lapse tulevasele elule”* (8VP). Teemat puudutan pikemalt ka alapeatükis *Venekeelsed esseed ehk kultuuriliste erinevuste kadumine*.

Märkimisväärne on erinevus, mis ilmneb, kui lapsed kirjeldavad sündmusi või käitumisi, mille kohta on olemas sõnad nende endi keeles ning sel juhul, kui vastavad mõisted on täiskasvanutelt *laenatud*. Näiteks oletan, et sõnad *pahandus* ja *karistus* kuuluvad laste repertuaari ning kuna nende tähendus on õpilastele tuttav, osatakse mõiste alla kuuluvaid olukordi lapsepäraselt kirjeldada. Vastupidiselt, kuna sõna *vägivald* või *väärkohtlemine* ei kuulu laste repertuaari, on ka nende tähendus ebaselge ja mitmeti tõlgendatav ning nende kasutamisel esineb *libastumisi* tähenduste mõistmisel ja edasiandmisel. See tähendab, lapsed kasutavad neid mõisteid nähtuste kirjeldamisel, mida nad tegelikult vägivaldseks ei pea. Omandatud mõisted võib laps olla õppinud nii-öelda valmiskujul, koos kõnekujunditega, sest *nendest* teemadest räägitakse *niimoodi*. Samuti võib oletada, et õpilased on õppinud, *kuidas* peab end tundma karistada saanud laps ning väljendavad vastavaid emotsioone ka kirjeldustes *„Sügav valu sisemuses. Torked. Pisted /.../ Tunnen vaimset valu /.../ Keegi ei saa end sandimalt tunda /.../ Nutan. Lasen kogu valu endast välja. Miski jääb ikka piinama. Solvumine, viha või hoopis midagi muud. Vihkan karistust. Tunnen enda ning vanemate vahel mingisugust nähtamatut vaheseina – usaldamatust. Olen neis ja üldse terves elus pettunud”* (8ET).

## Arutelu ja ettepanekud

Uurimuse eesmärgiks oli analüüsida põhikooli õpilaste tõlgendusrepertuaare esseedes *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?* Eraldi eesmärgi seadsin magistritööle tervikuna - analüüsida esseekonkursi sobivust laste *hääle* kuulamiseks ning teha ettepanekuid kohase metoodika leidmiseks. Magistritöö kõrvalteesmärgiks oli selgitada uurimuse läbiviimiseks kasutatud meetodite sobivust laste tekstide analüüsimiseks. Uurimuse ja terviktöö eesmärkide eristamise põhjuseks oli see, et töö käigus kerkis üles probleem andmestiku ja allikmaterjali piiride määratlemisega. Nimelt kuulus osa teoreetilisest lähtematerjalist ühtlasi esseekonkursi konteksti juurde ning oletasin, et see avaldas mõju ka laste arvamustele.

Töö eesmärkidest lähtudes püstitasin kolm uurimisküsimust:

- Milliseid tõlgendusrepertuaare õpilased esseedes kasutavad?
- Mille teenistuses on repertuaaride valik?
- Milliseid ettepanekuid saab esseekonkursi konteksti ja esseede analüüsi tulemuste põhjal teha lastekaitse seaduse väljatöötajatele ja teistele tulevikus lapsi kaasata ja neid *kuulata* soovijatele?

Valimisse kuulusid eesti ja vene õppekeeleka koolide 5.-9. klasside õpilaste esseed teemal *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?* Esseedega kõrvuti analüüsisin konkursi konteksti, milleks muude tegevuste hulgas kontakteerusin viie konkursiga otseselt kokku puutunud inimesega – kahe esseekirjutaja, kahe õpetaja ja ühe ministeeriumiametnikuga. Analüüsimeetodina kasutasin sotsiaalkonstruksionistliku diskursiivpsühholoogilise diskursusanalüüsi põhimõtteid järgivat tõlgendusrepertuaaride analüüsi meetodit.

Esimesele uurimisküsimusele andis vastuse esseede analüüs. Selgus, et neis olid laste kultuuridele omaste repertuaaride kõrval esindatud täiskasvanutele omased repertuaarid, kusjuures viimased olid valdavad. Muidugi, kõik repertuaarid kokku on osa



Eesti ühiskonna laste kohtlemise diskursusest, milles avalduvad ühiskonna ja kultuuri tavaarusaamad, normid ja väärtused seoses lastega. Kuid laste repertuaarid on loodud nende endi kultuurides ning need põhinevad enda ja eakaaslaste elukogemusele. See ongi *laste hääl*. Eelmises peatükis tutvustasin põhikooli õpilaste poolt esseedes kasutatud täiskasvanute tõlgendusrepertuaare *Iga vanema unistus on kasvatada lapsest täisväärtuslik kodanik!*, *Karistamine on kindlasti (väga) vajalik kasvatusmeetod!* ja *Head lapsed, need kasvavad vitsata!* ning tõin välja nende erinevuse laste endi repertuaaridest. Konteksti analüüsi tulemusel jõudsin arusaamisele, et õpilaste kirjeldustes lapse kasvatamise, karistamise ja lapsevastase vägivalda kohta avaldub kaasaja Eesti terve mõistus ehk *sensus communis*.

Suurem osa esseedes esile tulnud teemadest on iseloomulikud viimastel aastatel levi- tatud laste kohtlemist käsitlevatele sotsiaalreklamitele (nt *Ära löö last, räägi tema- ga!*; *Laps ei ole nukk!* jne), uue lastekaitse seaduse ettevalmistamiseks koostatud dokumentidele, avalikele teemakohastele foorumitele jm vastava diskursuse väljen- dustele ühiskonnas. Kirjeldatud laste kohtlemise *õigeid* viise peetakse omaseks nii- öelda *valge inimese* ehk arenenud ühiskonna eluviisile, milleni jõudmist täiskasva- nud eestlased püüdleavad. Oluline on märkida, et Eestis võetakse suhteliselt kriitika- vabalt üle lääne kultuuriruumi *igapäevaelu reaalsuse* konstruktsioonid. Sealhulgas laste häälte kuulamise ja laste kui võrdväärsete kodanike kaasamise idee. Tähelepanu- ta jääb, et riikides ja ringkondades, kust need alguse said, on käesolevaks ajaks jõu- tud *esimeste triibulisten* ning selle tulemusel omakorda kriitilise suhtumiseni, mis toob välja vead ja eksimisohtlikud kohad, võimaldades olukorda muuta.

Teisele uurimisküsimusele sain vastuse juba üsna varases uurimuse etapis. Oletasin esseedega esmakordselt kohtudes, et laste üheks eesmärgiks repertuaaride kasutami- sel oli jätta hea mulje, avaldada hindajate maitsele vastavaid seisukohti. Seda enam, et tegemist oli võistlusega auhinnalistele kohtadele ning võistlus korraldati info ko- gumiseks uue lastekaitse seaduse tarvis, mida lapsed esseedes avaldatud arvamuste järgi peavad väga tähtsaks tööks. Analüüsi tulemusel sai oletus kinnitust. Seega ar- van, et täiskasvanute repertuaaride *laenamine* oli hindajate ringile mõju avaldamise ja nende tähelepanu tõmbamise teenistuses, et saada osa auhindade jagamisest. Dis- kursiiypsühholoogia mõisteid kasutades, lapsed lähtusid kaalutletud huvist kirjutada töö, mis saavutaks võimalikult kõrge koha ja tagaks tunnustuse. Just kaalutletud huvi

määrab kirjutajate keeleliste vahendite valiku enda seisukohtade kaitsmiseks ning vastanduvate arvamuste ründamiseks ja õñestamiseks (Potter 1996a). Huvidest läh- tudes isiklikud seisukohad kas avaldatakse või jäetakse avaldamata. Kuna lapsed tundsid end võõraste (ja liiga keeruliste) seisukohtade avaldamisel ebakindlalt, kasu- tasid nad retoorilisi vahendeid peamiselt oma arvamuse kaitsmiseks. Need on tõlgen- datavad peitumisena, millise oskuse laps omandab peale esmast sotsialiseerimist (Berger & Luckmann 1991).

Lihtsaim võimalus meeldimiseks ja kõrge hinde saamiseks on hindaja ootuste välja- selgitamine ja nendele vastava töö kirjutamine. Tuleb arvestada, et hindajateks olid täiskasvanud, kellel on laste suhtes võimupositsioon – õpetaja ja kõrge(d) riigiamet- nik(ud). Oma õpetaja ootustega on lapsed enamasti üsna hästi tuttavad, ministereiu- mitöötajate ootusi on kaasajal kõige lihtsam uurida, tutvudes asjakohaste kirjutiste ja muude avaldustega, milleks piiramatuid võimalusi pakub Internet. Ühelt poolt on lastele kättesaadavad erinevate riigiasutuste ja lastele suunatud mittetulundusühingu- te koduleheküljed, teisalt aga erinevad foorumid ja ajakirjandusväljaannete kodule- hed, neist mitmed otse lapsekasutajatele suunatud. Samuti on siinkohal oluline mär- kida, et alates 2005. aasta lõpust, kui uue lastekaitseseaduse eelnõu avalikkuseni jõu- dis, avati paljudel lehekülgedel laste kohtlemist puudutav avalik foorum, milles kõik soovijad anonüümselt osaleda võisid. Mitmed sellised aadressid on koos sisujuhiga ära toodud peatükis *Laste kohtlemise käsitlemine Internetis*.

Käesoleval sügisel televisioonis näidatud sotsiaalreklaamgi väitis, et *Internet teeb lapsed targaks*. Seetõttu, võttes arvesse 5.-9. klassi õpilaste võimalusi-oskusi ses vallas, pean väga tõenäoliseks, et internetilehekülgedel avalikult kättesaadav info mõjutas oluliselt laste esseedes avaldatud seisukohti. Teine väga oluline allikas, mis laste arvamusi mõjutab, on televisioon. See leidis kinnitust esseedes, kus õpilased kirjutasid, et neile teadaolev info laste kohtlemise *õigete* ja *valedete* meetodite kohta pärineb tõsielusarjadest, filmidest või politseisaadetest. Kolmandaks allikaks on eri- nevad trükised – ajalehed, sõnaraamatud jms, kust on võimalik mõistetele selgitusi otsida. Ka nende kasutamisele viitasid lapsed kirjandites. Kõigi allikate kaudu on lastele kättesaadavad täiskasvanute *retoorilise probleemitegemise* (Corsaro 1997) tulemused – lastega seotud kuritegude võimendamise, mis arvatavasti samuti mõju- tavad laste arvamusi.

Eelnev ei tähenda kriitikat laste kui esseekirjutajate suhtes. Õpilased täitsid õpetaja antud ülesannet hästi ning esseed, mida analüüsi käigus lugesin, olid kirjandikirjutamise mõttes heal tasemel. Just väga hea retooriliste vahendite kasutamise oskus, mille eesmärgiks on lugejale mulje avaldamine ja avaldatava seisukoha õigsuse põhjendamine, viis mind mõttele, et laste peamine eesmärk ei ole lihtne arvamuse avaldamine, vaid võistlemine sõnaseadmis-oskuses. Küll aga olen kriitiline täiskasvanute suhtes, kellelt lapsed oma maailmapildi konstrueerimiseks juhised ja *algmaterjali* saavad, samuti nende suhtes, kes kuulavad laste *häält* ilma nende oma kultuuri arvestamata. Laste kasutatud repertuaaridest peegeldub eelkõige neile kättesaadav täiskasvanute maailm, mida nad tajuvad enesestmõistetava igapäevaelu reaalsusena. Ei ole mõtet kirjutada lastekaitseadusesse *poliitiliselt* või *juriidiliselt korrektseid* (vastavalt POKK ja JOKK) sätteid vägivalda õhutavate mänguasjade keelamise või abi vajavast lapsest teatamise kohustuse kohta, kui eeskuju näitavat täiskasvanut sunnib neid täitma vaid piisavalt tõhusate sanktsioonide olemasolu. Rõhutan asjaolu, et kehtiv lastekaitse seadus jäetakse täitmata just sanktsioonide ehk karistuse puudumise tõttu. Väga tähelepanelikult tuleb suhtuda laste kirjandites avaldatud seisukohta, et parim kasvataja on isiklik eeskuju! Andes lastele eeskuju JOKK-mängudega, kasvatame *väärrika* järeltuleva põlvkonna.

Vastuseks kolmandale uurimisküsimusele julgen väita, et esseed ei täitnud konkursi peaeesmärki kaasata lapsed uue lastekaitse seaduse loomisse, mis peaks lähtuma nende *endi* arvamustest. Täitus küll alaeesmärk saada ettekujutus, kuidas lapsed sotsiaalset tegelikkust konstrueerivad, kuigi algselt peeti ilmselt silmas teistsuguste, laste kultuurist lähtuvate konstruktsioonide uurimist. Nende asemel selgus esseedest viis, kuidas lapsed kasutavad ja seeläbi taasloovad Eesti ühiskonnas levinud, laste kasvatamisest, karistamisest ja lapsevastasest vägivallast rääkimise tõlgendusrepertuaare, mis on omased täiskasvanutele. Repertuaaride kasutamine on kooskõlas laste sooviga olla meelepärane esseid hinnanud žüriile, sest nende sisu vastab hindajate (st täiskasvanud ühiskonnaliikmete) tavaettekujutustele ehk on kooskõlas *terve mõistusega*.

Lapsed vajavad kahtlemata ärakuulamist ja nende seisukohad arvessevõtmist, kuid esseekonkurss ei täitnud ega täida sellisel kujul ka edaspidi *hääle kuulamise* ülesan-

net. Konkursist jäid väga paljud lapsed kõrvale. Tekib küsimus keda kuulatakse, kui sedavõrd paljud lapsed jäävad kõrvale? Esiteks, suurem osa kirjutajatest olid tüdrukud, mis tähendab, et poiste hääl oli alaesindatud. Üldises võrdõiguslikkuse nõudmise kontekstis on suur oht sattuda teise äärmusesse, kus poistest kui *patuoinastest* kiiputakse üle või mööda vaatama. Teiseks, *sõnaõigust* ei saanud erikoolides, (noorte)vanglates, lastekodudes, turvakodudes, haiglates või tänaval õppivad-elavad lapsed. Oluline on teadvustada, et just nemad kuuluvad nõ ohustatud laste gruppi, kelle erilist kaitset ja hooldust rahvusvahelistes õigusaktides olulisimaks peetakse, kuid mida Eesti lastekaitse seadus vaatamata pidulikule retoorikale tagada ei suuda.

On väär lähtuda ohustatud laste heaolu kaitsmisel nende laste arvamusest, kes tegelikult ohustatud ei ole ja kes sel teemal ka eriti kaasa rääkida ei oska. Kolmandaks ei avaldunud esseedes mitte-eestikeelsete laste hääl. Vastupidi, selgus, et vene koolide õpilased on võrreldes eestikeelsete koolide lastega veelgi osavamad retoorika kui veenmis- ja peitumiskunsti valdamises. Lisaks tekkis venekeelsete essee põhjal küsimus, et vene koolide õpilastele ei pruugi olla kättesaadavad abisüsteemid (nt koolisotsiaaltöö, tugikeskus jms), mida eestikeelsetes koolides enesestmõistetavaks peetakse. Konkursi eesmärki arvestades on kõigi eelnimetatud laste gruppide kõrvalejä(t)amine põhjendamatu ja ebaeetiline, sest tekib küsimus, kas kuulamist ja arvestamist on väärt ainult eesti päritolu ja täiskasvanute ootustele vastavad (tütar)lapsed?

Sotsiaalministeeriumi plaan kaasata lapsed aktiivsete osalejatena neid puudutavate riiklike otsuste langetamisse on kiiduväärt ning korraldatud esseekonkurssi võib pidada esimeseks tõsiseltvõetavaks katseks kuulata Eesti laste *häält*. Plaani õnnestumise seisukohalt on väga tähtis panna tähele vigu ja neist õppida. Sellele saavadki kaasa aidata sotsiaalteadlased, kes uurimuste abil püüavad selgitada ebaõnnestumise põhjusi ning jõuda arusaamisele, mida neist õppida on. Seetõttu on tunnustamist vääriv, et ministeerium pöördus uurimuste läbiviimiseks kõrgkoolide poole.

Laste arvamuse teadasaamiseks on esseekonkursist sobivam mitmeetapiline uurimistöö – esmalt hoolikalt koostatud valimi põhjal kvalitatiivne süvauurimus ning selle tulemuste kontrollimiseks kvantitatiivuurimus laiemale osalejate ringile, et tõepoolest kaasata võimalikult palju lapsi. Kahe etapi vahel on oluline pöörduda tulemuste

kontrollimiseks tagasi *tegevusväljale*, ehk anda lastele tagasisidet ning küsida, kas uurijate poolt konstrueeritud tulemused on kooskõlas nende *tegelikkusega*. Kindlasti ei tohiks arvamuste uurimine toimuda auhinnalise võistluse vormis, sest võistlemisel on tulemus protsessist olulisem, mis määrab vahendite valiku.

Laste arvamuste uurimisel on tähtis analüüsida kasutatavate sõnade tähendusi laste jaoks, mitte tõlgendada neid täiskasvanu positsioonilt *seada teavad ju kõik*. Laste tähendussüsteemid on erinevad ning lisaks sellele võivad nad kasutada sõnu ka nii-öelda juhuslikult, mänguliselt, ilma nende *tõelisele* tähendusele mõtlemata. Laps alles õpib keelemänge, jälgides *kuidas ja missuguseid* sõnu täiskasvanud *niisugustel* puhkudel kasutavad. Kui täiskasvanud seda lihtsat tõde arvesse ei võta, siis tõlgendavad nad laste arvamusi lihtsalt valesti.

Väga oluline on mitmes kirjandis avaldatud seisukoht, et laps ei räägi kodusest vägivaldast. Tema reaktsiooniks võib olla hoopis kättemaks ehk tagasikaristamine, mille üheks väljendusvormiks on nii-öelda *kasvatusraskused*. Sama kättemaksumustrit *õpetavad* ka televisioonis näidatavad seriaalid, tõsielusarjad jms. Vägivalla üle arutledes on vaja põhjalikult analüüsida, mida lapsed selle alla mõtlevad. Näiteks tuleb tähele panna, et mõned käitumisviisid (nt ignoreerimine, pilkamine), mis täiskasvanute maailmas vägivallaga ei seostu, tähendavad laste jaoks vägivalda ehk *tahtlikult haiget tegemist*.

Abi kättesaadavuse ja lapse kaitsmise seisukohalt ei ole otsustava tähtsusega mitte vajalike institutsioonide olemasolu, vaid see, kuidas abivajav laps nendega seostada ja kuidas tagada asjassepuutuvate täiskasvanute aktiivsus. Viimase küsimuse puhul on määrav suhtumine, mille muutmiseks ei piisa pelgalt seadusaktide muutmisest ja sanktsioonide kehtestamisest lastekaitsetöötajatele. Tähele on vaja panna ka laste õigustusi vägivaldsele vanemale (täiskasvanule üldse), mille tõttu laps ei kasuta kättesaadavaid abivõimalusi. See näitab, et abivõimaluste loomise kõrval on oluline uurida laste kultuure seoses muredest rääkimisega, laste *tavasid* ses vallas. Ohustatud laste probleemiks ei pruugi olla abi objektiivne olemasolu ja kättesaadavus, vaid lapse subjektiivne otsus oma olukorrast mitte rääkida. See tõstab esile täiskasvanute vastutuse ohustatud laste äratundmise ja abivajavast lapsest teatamise eest.

Füüsilise karistamise keelamise kampaania jätab mulje Corsaro (1997) kirjeldatud *retoorilisest probleemitegemisest*, mis juhib tähelepanu kõrvale laste tegelikelt probleemidelt. Oletan, et kehalise karistamise keelustamine ei ole laste, vaid ametnike vajadus, kes on sunnitud riigi õigusaktid rahvusvaheliste aktidega kooskõlla viima, et kõrgemalseisvate institutsioonide poolehoidu võita. Füüsilise karistamise seadusega keelustamine ei vähenda tõenäoliselt lastevastase vägivalla esinemissagedust, pigem suurendab see ohtu vaimse, emotsionaalse jms vägivalla leviku suurenemiseks, mis on laste arvates kõige raskemini talutav karistusviis. Suurele osale lastega kokku puutuvatele täiskasvanutele, sh õpetajatele ei seostu ignoreerimine, pilkamine, norimine jms üldse vägivallaga, vaid on tavapärane suhtlemisviis. Musta huumorit, ironiseerimist, sarkasmi peetakse pigem positiivseks nähtuseks, eestlasliku naljasoone eripäraks, tajumata selle haigettegevat mõju. Tegemist võib olla allasurutud inimese (rahvuse?) omapärase kättemaksuviisiga neile, kellele füüsilise jõuga vastu ei saa. Paraku kasutatakse seda ka isekeskis ja endast nõrgemate suhtes, justkui kinnituseks elutõele - *mis ei tapa, teeb tugevaks*.

## Kokkuvõte

Magistritöö pealkirjaks oli *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald? Põhikooli õpilaste esseede ja esseekonkursi konteksti analüüs* ning see keskendus laste kohtlemise ning nende arvamuste kuulamise küsimustele. Teema on päevakorda tõusnud eelkõige seoses uue lastekaitse seaduse ettevalmistamisega Sotsiaalministeeriumis. Laste kaasamiseks seadusloomesse korraldas Sotsiaalministeerium 2005. aasta sügisel esseekonkursi, millel pakuti välja viis teemat koos soovitatava ainekäsitleusega. Õpilaste seas kujunes populaarseimaks teema *Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?*. Nimetatud teemal eesti ja vene õppekeelega koolide 5. - 9. klasside õpilaste poolt kirjutatud esseede analüüs oligi magistritöö sisuks.

Esseedega tutvudes otsustasin mitte järgida Sotsiaalministeeriumi poolt uurimuse läbiviimiseks etteantud juhiseid, sh kasutada soovitatud *cross-case* meetodit. Nimetatud meetodi puhul oleksid mitmekihilise materjali olulised nüansid kaotsi läinud. Juhendis ette nähtud viisil toimides oleksin jõudnud *oodatud* tulemusteni, mis on vastuolus kvalitatiivse uurimise eetikaga. Olulisimaks põhjuseks olid aga kahtlused laste kaasamise viisi sobivuse ja eetilise suhtes. Oletasin, et esseekonkursi kontekst avaldas mõju laste arvamustele. Konkursi konteksti kohta kogusin andmeid konkursiga otseselt kokku puutunud isikutega kontakteerudes ning esseekirjutajatele kättesaadavate ja nende arvamustele oletatavasti mõju avaldanud avalike internetilehekülgede sisu analüüsides.

Esseede sisu avamiseks kasutasin Derek Edwardsi ja Jonathan Potteri loodud sotsiaalkonstruksionistlikku tõlgendusrepertuaaride analüüsi meetodit, mis põhineb diskursiivpsühholoogia diskursusanalüüsi printsiipidel. Esseedes kasutatud retooriliste vahendite analüüsimisel võtsin aluseks Jonathan Potteri ja Michael Billigi käsitlemise. Magistritöö koosnes neljast peatükist, milleks olid *Probleemiseade, Ülevaade lähtematerjalist, Metoodika* ning *Uurimistulemuste analüüs ja arutelu*. Lähtematerjali seas eristasin teoreetilist raamistikku ja uurimuse konteksti käsitlevaid allikaid.

Uurimuse eesmärgiks oli analüüsida esseedes põhikooli õpilaste poolt kasutatud tõlgendusrepertuaare. Eristasin sellest magistritöö üldeesmärki - analüüsida esseekon-

kursi sobivust laste *hääle* kuulamiseks ning teha ettepanekuid kohase metoodika leidmiseks. Uurimuse ja terviktöö eesmärkide ning teoreetilise raamistiku ja konteksti puudutava lähtematerjali eristamise põhjuseks oli see, et töö käigus kerkis üles probleem andmestiku ja allikmaterjali piiride määratlemisega. Eesmärkidest lähtudes püüdsin leida vastust järgmistele uurimisküsimustele: 1) Milliseid tõlgendusrepertuaare õpilased esseedes kasutavad?; 2) Mille teenistuses on repertuaaride valik?; 3) Milliseid ettepanekuid saab esseekonkursi konteksti ja essee analüüsi tulemuste põhjal teha lastekaitse seaduse väljatöötajatele ja teistele tulevikus lapsi kaasata ja neid *kuulata* soovijatele?

Analüüsimisele kuulus tõlgendusrepertuaaride sisu, samuti neis kasutatud grammatilised ja retoorilised vahendid. Selgus, et esseedes olid esindatud täiskasvanute ja laste kultuurile omased tõlgendusrepertuaarid. Valdavaks osutusid täiskasvanute repertuaarid *Iga vanema unistus on kasvatada lapsest täisväärtuslik kodanik!*, *Karistamine on kindlasti (väga) vajalik kasvatusmeetod!* ja *Head lapsed, need kasvavad vitsata!*. Need koosnevad Eesti ühiskonnale ja kultuurile omastest *terve mõistusega* kooskõlas olevatest seisukohtadest sotsiaalse tegelikkuse kohta. Laste repertuaarid kujunevad välja nende endi kultuurides. Seejuures lähtuvad lapsed küll täiskasvanutelt sotsialiseerimise käigus omandatud repertuaaridest, kuid kombineerivad neid ja seostavad isiklike või eakaaslaste elukogemustega. Laste repertuaare eristab täiskasvanute omast ka keelekasutus, eriti paatosliku retoorika puudumine. Seda, et valdavalt kasutasid õpilased *laenatud* repertuaare, kinnitab muuhulgas asjaolu, et erineva õppekeelega koolide õpilaste esseedes ei avaldunud eesti ja vene kultuuride erinevused. Õpilased lähtusid repertuaaride koostamisel ja valikul kaalutletud huvist meeldida täiskasvanutele, kes hindasid võistlusesseid. Selles väljendus essee täidesaatev ehk soovitatav tegevust (meeldimist) esile kutsuv funktsioon.

Esseekonkurss ei täitnud konkursi peaesmärki kaasata lapsed uue lastekaitse seaduse loomisse ja kuulata nende *häält*. Laste isiklike arvamuste asemel selgus esseedest viis, kuidas lapsed kasutavad ja seeläbi taasloovad Eesti ühiskonnas levinud, laste kasvatamisest, karistamisest ja lapsevastasest vägivallast rääkimise tõlgendusrepertuaare, mis on omased täiskasvanutele. Laste kultuuri(de)le iseloomulike repertuaaride analüüs eeldab eraldi uurimust ning on väga vajalik, kui *tõepoolest* soovitakse kuulata laste häält ning kaasata neid poliitike väljatöötamisse vms tegevusse. Laste



arvamuste teadasaamiseks on esseekonkursist sobivam mitmeetapiline uurimistöö, milles kasutatakse nii kvalitatiivset kui kvantitatiivset metoodikat. Oluline on anda lastele tagasisidet uurimistulemuste kohta. Kindlasti ei tohiks arvamuste uurimine toimuda auhinnalise võistluse vormis, sest võistlemisel on tulemus protsessist olulisem ja määrab vahendite valiku.

Olen koostanud magistritöö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....  
/Kadi Ilves/

## Allikaloend

- **Archard, D.** (1999) Can child abuse be defined? In: Moral Agendas for Children's Welfare. Ed by King, M.; London and New York, Routledge.
- **Berger, P. & Luckmann, T.** (1991) The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. Penguin Books.
- **Billig, M.** (1991) Ideology and Opinions: Studies in Rhetorical Psychology. London, SAGE Publications.
- **Bourdieu, P.** (2003) Praktilised põhjused. Teoteooriast. Tallinn, Tänapäev.
- **Burr, V.** (2003) Social constructionism. II Edition. Routledge.
- **Corsaro, W. A.** (1997) The sociology of childhood. Pine Forge Press, London, SAGE Publications.
- **Craig, G.** (2003) Children's participation through community development, assessing the lessons from international experience. In: Hearing the Voices of Children. Social Policy for a New Century. Ed by Hallet, Ch.; Prout, A.; London and New York, Routledge Falmer.
- **Edley, M** (2001) Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. In: Discourse as Data: a guide for analysis. Ed by Wetherell, M; Taylor, S.; Yates, S. J. London, SAGE Publications.
- **Edwards, D. & Potter, J.** (2005) Discursive psychology, mental states and descriptions. In: Conversation and Cognition. Ed by Molder, H te; Potter, J. Cambridge, Cambridge University Press.
- **Foucault, M.** (2005a) Diskursuse kord. Tallinn, Varrak

- **Foucault, M.** (2005b) Teadmiste arheoloogia. Tartu, TÜ Kirjastus.
- **Gergen, K. J.; Gloger-Tippelt, G. & Berkowitz, P.** (1990) The Cultural Construction of the Developing Child. In: Everyday understanding: social and scientific implications. Ed by Semin, G. R.; Gergen, K.J. London, SAGE Publications.
- **Gergen, K. J. & Semin, G. R.** (1990) Everyday Understanding in Science and Daily Life. In: Everyday understanding: social and scientific implications. Ed by Semin, G. R.; Gergen, K.J. London, SAGE Publications.
- **Gill, R.** (2000) Discourse analysis. In: Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook. Ed by Bauer, M.W.; Gaskell, G. London, SAGE Publications.
- **Gittins, D.** (1998) The Child in Question. London, Macmillan Press,.
- **Grover, S.** (2004) Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 2004 Vol 11(1): 81–93; London, SAGE Publications.
- **Hill, M.** (2006) Children's voices on ways of having a voice. Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*; 2006 Vol 13(1): 69–89; London, SAGE Publications.
- **James, A. & James A. L.** (2004) Constructing Childhood: theory, policy, and social practice. London, Palgrave Macmillan.
- **King, M.** (1999) Images of children and morality. In: Moral Agendas for Children's Welfare. Ed by King, M. London and New York, Routledge.
- **Luik, M.** (2005) Kas piitsa või präänikut? Sotsiaaltöö 6/ 2005.

- **Maybin, J.** (2001) *Language, Struggle and Voice: the Bakhtin/Volosinov Writings*. In: *Discourse Theory and Practice*. Ed by , M; Taylor, S.; Yates, S. J. London, SAGE Publications.
- **Peräkylä, A.** (2005) *Analyzing Talk and Text*. In: *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Ed by Denzin, N.K; Lincoln, Y.S. III Edition; London, SAGE Publications.
- **Potter, J.** (1996a) *Representing reality: Discourse, Rhetoric and Social construction*. London, SAGE Publications.
- **Potter, J.** (1996b) *Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background*. In: *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Ed by Richardson, J. T. E. Leicester, BPS Books.
- **Potter, J.** (2000) *Post-cognitive Psychology. Theory and Psychology*; 2000 Vol 10(1): 31-37; London, SAGE Publications.
- **Potter, J.** (2003) *Discursive psychology: between method and paradigm. Discourse & Society*; 2003 Vol 14(6): 783–794; London, SAGE Publications.
- **Potter, J.** (2006) *Cognition and conversation. Discourse Studies*; 2006 Vol 8(1): 131–140; London, SAGE Publications.
- **Potter, J.; Edwards, D.** (1999) *Social Representations and Discursive Psychology: From Cognition to Action. Culture & Psychology*; 1999 Vol. 5(4): 447–458 ); London, SAGE Publications.
- **Potter, J. & Molder, te H.** (2005) *Talking cognition: mapping and making the terrain*. In: *Conversation and Cognition*. Ed by Molder, te H.; Potter, J. Cambridge, Cambridge University Press.

- **Prout, A.** (2003) Participation, policy and the changing conditions of childhood. In: Hearing the Voices of Children. Social Policy for a New Century. Ed by Hallet, Ch; Prout, A. London and New York, Routledge Falmer.
- **Pärgmäe, K.** (2005) Lastekaitse seadus valmib koostöös. Õpetajate Leht, 30.09.2005/34.
- **Roberts, H.** (2003) Children's participation in policy matters. In: Hearing the Voices of Children. Social Policy for a New Century. Ed by Hallet, Ch; Prout, A. London and New York, Routledge Falmer.
- **Strömpl, J; Selg, M; Šahverdov-Žarkovski, B. & Soo, K.** (2006) Vägivald ja väärkohtlemine: laste perspektiiv. II Kvantitatiivuuringu aruanne; Tartu.
- **Strömpl, J; Selg, M; Šahverdov, B. & Tammaru, M.** (2005) Vägivald ja väärkohtlemine: laste perspektiiv. Lõpparuanne, Tartu.
- **Taylor, S.** (2001) Locating and Conducting Discourse Analytic Research. In: Discourse as Data: a guide for analysis. Ed by Wetherell, M; Taylor, S.; Yates, S. J. London, SAGE Publications.
- **Wittgenstein, L.** (2000) Tõsikindlusest. Avatud Eesti Fond, Ilmamaa.
- **Wittgenstein, L.** (2005) Filosoofilised uurimused. Avatud Eesti Fond, Ilmamaa.

### **Elektroonilised allikad**

- **Alaealise mõjutusvahendite seadus.**  
<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=992337>. Külastatud viimati 12.11.2006.

- **Diskursiivpsühholoogia.**  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Discursive\\_Psychology](http://en.wikipedia.org/wiki/Discursive_Psychology).  
Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Euroopa Nõukogu programm Building a Europe for and with Children Programme (2006-2008).** <http://www.coe.ee/?op=body&gid=74>.  
Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Henberg, A.** (2003) Lastekaitse seaduse alusanalüüs.  
<http://www2.sm.ee/lastekaitse/failid/Lastekaitse%20seaduse%20alusanalüüs.doc>.  
Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Karistusseadustik.** <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1046806>. Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Kõiv, K.** (2001) Koolivägivalla mitu palet. [http://www.lastekaitseliit.ee/materjalid/uurimused/koolivagivald/koolivagivalla\\_mitu\\_palet.pdf](http://www.lastekaitseliit.ee/materjalid/uurimused/koolivagivald/koolivagivalla_mitu_palet.pdf)  
Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Lapsed ja Eesti ühiskond. Väärtushinnangute uuring RISC.** Sotsiaalministeerium ja TNS EMOR jaanuar-aprill 2006. Külastatud viimati 12.11.2006.  
[http://www.sm.ee/est/HtmlPages/RISC\\_lisa\\_2006/\\$file/RISC\\_lisa\\_2006.pdf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/RISC_lisa_2006/$file/RISC_lisa_2006.pdf)
- **Lastekaitse kontseptsioon.**  
[http://www.sm.ee/est/HtmlPages/LASTEKAITSEKONTSEPTSIOONlõplik/\\$file/LASTEKAITSE%20KONTSEPTSIOON%20lõplik.pdf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/LASTEKAITSEKONTSEPTSIOONlõplik/$file/LASTEKAITSE%20KONTSEPTSIOON%20lõplik.pdf).  
Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Lastekaitse seadus.** <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1027736>.  
Külastatud viimati 12.11.2006.

- **Lastekaitse seadus valmib koostöös partneritega.** Sotsiaalministeeriumi teade. [http://www.sm.ee/www/gpweb\\_est\\_gr.nsf/Pages/news0478?OpenDocument&Start=1&Count=1000&ExpandView](http://www.sm.ee/www/gpweb_est_gr.nsf/Pages/news0478?OpenDocument&Start=1&Count=1000&ExpandView). Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Laste õiguste tagamise strateegia.** [http://www.sm.ee/est/HtmlPages/LOTstrateegia/\\$file/LOTstrateegia.pdf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/LOTstrateegia/$file/LOTstrateegia.pdf). Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Laste õiguste tagamise strateegia 2005. aasta tegevuskava.** <http://www.sm.ee/est/pages/index.html>. Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Laste õiguste tagamise strateegia 2006. aasta tegevuskava.** <http://www.sm.ee/est/pages/index.html>. Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Laste õiguste tagamise strateegia 2005. aasta tegevuskava aruanne.** [http://www.sm.ee/est/HtmlPages/aruanne/\\$file/aruanne.pdf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/aruanne/$file/aruanne.pdf). Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Perekonnaseadus.** <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1011053>. Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus.** <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1048174>. Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Sotsiaalministeeriumi esseekonkursi väljakuulutamine.** <http://www.sm.ee/estxt/pages/news0724>. Külastatud viimati 12.11.2006.
- **Sotsiaalne konstruktsioon.** [http://en.wikipedia.org/wiki/Social\\_construction](http://en.wikipedia.org/wiki/Social_construction). Külastatud viimati 12.11.2006.

**LISAD**



## LISA 1

### UURINGU LÄBIVIIMISE PROJEKT

#### Uuringu nimi ja läbiviimise aeg

2005. AASTAL KIRJUTATUD LASTE ESSEDE KVALITATIIVNE ANALÜÜS

#### Probleemiseade

Hea poliitika kujundamise protsessi juurde kuulub kaasamine, mille käigus saavad ühe või teise otsuse langetamisel erinevad huvigrupid oma arvamust avaldada ja võimalikke lahendusi pakkuda. Eriti oluline on kaasamisprotsess lapsi puudutavate otsuste langetamisel, kuna lapsed on üldjuhul eestkostetava rollis ning nende eest kõnelevad tavaliselt täiskasvanud.

Sotsiaalministeeriumis on ettevalmistamisel uus lastekaitse seadus, mis hõlmab erinevaid lastega seotud teemasid, mille puhul soovisid seaduse loojad teada laste endi arvamust. Selleks, et võimalikult paljud lapsed saaksid oma arvamust avaldada, korraldati esseekonkurss, mille raames paluti lastel kirjutada viiel erineval teemal, mis puudutasid lapsi endid.

Esseekonkursi tulemusena laekus korraldajatele üle 500 essee, milles lapsed oma mõtteid ja arvamusi avaldasid ning enda kogemusi ühe või teise teemaga seoses jagasid. Kogunenud materjali hulk on piisavalt mahukas, võimaldamaks teemasid põhjalikumalt analüüsida ja uuringutulemuste tutvustus laiemale avalikkusele aitaks kaasa laste arvamuse kuuldamaks muutmisele ning oleks heaks eeskujuks ja näiteks laste kaasamisest neid puudutavate otsuste tegemisel.

#### Uuringu eesmärk

Käesoleva uuringu eesmärgiks on analüüsida esseekonkursile laekunud kõiki töid vastavalt vanuserühmadele ning koostada ülevaatlik kokkuvõtte esseedes väljatoodud arvamustest ja mõtetest lähtuvalt esseekonkursi viiest teemast ja nende rõhuasetustest. Eesmärk on analüüsida igat teemat eraldi, kasutades selleks ühtset metoodikat.

#### Uuringu vajalikkuse põhjendus, seos poliitikatega, kasu

Uuring aitab kaasa laste arvamuse kuuldamaks muutmisele ning on lastele otsene võimalus avaldada arvamust nende endiga seotud teemade kohta ning osaleda neid puudutavate poliitikate väljatöötamisel.

Uuring on aluseks uue lastekaitse seaduse väljatöötamisele, mille raames kaasatakse erinevaid huvigruppe ja oluliseks osaks seaduse kujunemisel on laste endi arvamuse arvestamine. Samuti on uuringu tulemused üheks aluseks edaspidistele lapsi ja lastekaitset puudutavatele tegevuskavadele ja plaanidele nimetatud teemade raames. Lisaks aitab uuring kaasa hea tava – küsida laste arvamust – kujunemisele.

Uuringu tulemuste avaldamine juhib avalikkuse tähelepanu laste arvamuse küsimise ja kuulamise olulisusele ning toetab laiemalt laste kaasamise põhimõtet neid puudutavate otsuste tegemisel.

#### Varasemad olulisemad uuringud antud teemal

Käesoleva uuringu tulemusi saab siduda järgmiste uuringutega:  
Laste töötamise ja karistamise teema – EMORi RISC-uuring (jaanuar 2006); laste väärkohtlemise uuring (2005, jätk 2006).

### **Taust, teoreetiline alus**

Uue lastekaitseaduse ettevalmistamise raames korraldas sotsiaalministeerium 2005. aasta oktoobris 5.-9. klasside õpilastele esseekonkursi, mille raames oli lastel võimalik valida viie erineva teema vahel, mis kõik puudutasid lapsi endid.

Essee teemadeks olid:

1. Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?
2. Puudega laps – võrdväärseks teiste seas.
3. Kui palju vajab laps järelevalvet?
4. Laps ja töö
5. Ka vanemad vajavad abi?

Esseedega sooviti teada saada laste arvamust nimetatud teemade kohta ning kutsuda lapsi neil teemadel arutlema. Kirjutajad võistlesid kahes rühmas: 5.-6. klass ja 7.-9. klass.

Esseevormis arvamuste kogumise tugevaks küljeks on lühikese aja vältel suure hulga arvamuste kogumine, samuti on kirjutajatel võimalus vabalt oma mõtteid ja arvamusi valitud teemal arendada ning kontsentreeritult esitada. Essee-vormi kasutades tuleva esile mitmekülgsed teemakäsitlused ning kirjutajate isiklikud kogemused – saame uurida lastepoolset sotsiaalse tegelikkuse konstrueerimist: millisena lapsed ühte või teist teemat näevad ning milliseid tähendusi ühele või teisele tegevusele või nähtusele omistavad ja millistele isiklikele kogemustele sealjuures tuginevad. Sealjuures on kirjutajad vabad ning kirjutavad just sellest, mis neile valitud teema puhul oluline tundub.

Vastupidiselt info kogumisele on aeganõudvam ja mahukam selle analüüsimine, kuid tulemused peegeldavad kirjutajatepoolset teematõlgendust, kogemusi ja põhjusi - miks ühte või teise teemasse teatud moel suhtutakse – mis kogutava informatsiooni eriti väärtuslikuks muudab.

### **Metoodika**

Esseid on kavas uurida kvalitatiivsetele meetoditele tuginedes, kasutades selles induktiivset lähenemist. *Cross-case* analüüs pakub võimalust leida tekstides läbivaid teemasid, võrrelda esitatud argumente ning tuua esile konkreetseid mustreid teemade käsitlustes. Oluline on sealjuures andmemaatriksite loomine, ilmestamiseks esseedes esitatut. Kogu tööprotsessi juures on oluline järgida ESOMARI reeglistikku ning tagada kirjutajate anonüümsus.

### **Uuringus käsitletavat teemad ja alateemad**

Esseekonkursil oli kirjutajatel valida järgmise viie teema vahel, mille rõhuasetused on iga pealkirja all lahti kirjutatud.

#### *1. Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?*

Karistamisse võib suhtuda mitmeti. Kui võtame seda kui lapse mõjutamist pahandusest loobumiseks, siis on karistamine ilmselt kasvatamise loomulik osa. Iseküsimus on, kuidas peaks karistama. Kuidas peaks vanemad reageerima kui laps on eksinud?

Mis saab siis kui laps rikub kokkuleppeid teadlikult? Millised karistusmeetodid on kohased? Kas füüsiline karistamine võib anda head tulemust?

### *2. Puudega laps – võrdväärse teiste seas.*

Järjest enam näeme enda ümber nn teistsuguseid lapsi – nad on meie kooli- või klassikaaslased, käivad samas trennis või kohtame neid tänaval. Kas meie koolid, õpetajad ja õpilased on valmis puudega lapsi enda hulka vastu võtma kui võrdväärseid partnereid, kaasama neid oma tegevustesse, vajadusel abistama ning julgustama? Kas puudega lastel on hoopis meile midagi õpetada?

### *3. Kui palju vajab laps järelevalvet?*

Praeguse lastekaitse seaduse kohaselt ei tohi alla 16-aastane alaealine viibida saatjata avalikes kohtades pärast kella ühtteist või suveperioodil pärast keskööd. Kas selline vanusepiir on õige? Kuhu sina sellise vanusepiiri seaksid? Mida teha kui laps siiski öösiti väljas hulgub? Kas ja keda peaks karistama, last või lapsevanemat? Kuidas? Kas alkoholi müüvates baarides, pubides ja teistes taolistes kohtades võivad lapsed aega veeta? Mis on nendes kohtades ajaviitmise head ja halvad küljed?

### *4. Laps ja töö*

Kas lapse töö on ettevõttes palga eest tehtav töö? Kas lastele on loodud piisavalt õigusi ja võimalusi töötamiseks koolivälisel ajal? Kas lapse töö on koduses majapidamises perekonna ühise toimetuleku saavutamiseks vanemate abistamine? Kas töö on ka nooremate õdede ja vendade hoidmine ja valvamine? Või on töö hoopis kooli või kodukoha jaos antav panus, mille eest tasu ei saada? Mis on sinu jaoks töö ja kas töötamise vormid ja reeglid on sulle vastuvõetavad? Soovid sa midagi muuta ja kes saaks neid muutusi realiseerida?

### *5. Ka vanemad vajavad abi?*

Oled sa kunagi mõelnud, et vanemaks olemine on raske, et see nõuab teadmisi, oskusi, raha, armastust, mõistmist, andestamist ja loobumist. Vanemaid on erinevaid, osad saavad väga hästi hakkama laste kasvatamisega ning mõistavad neid. Teised ei saa hakkama iseendaga ja saati siis veel lastega. Mõned saavad edukalt hakkama täiskasvanute probleemidega, aga oma lastega suhtlemine käib neile üle jõu ja oskuste. Mis sa arvad, millist abi võiksid sinu või sinu sõprade vanemad vajada, et oma laste eest hoolitsemisega paremini hakkama saada nii, et lastel oleks hea?

Nimetatud teemade analüüsimisel tuleb uurijatel igat teemat eraldi vaadelda ning tuua esile selle põhijooned ja rõhuasetused, kirjeldada laste hinnanguid ja isiklikke kogemusi.

Analüüs peaks jõudma hinnanguteni, miks ühte või teist teemat teatud moel käsitletakse ja esitatakse ning andma kokkuvõtliku ülevaate sellest, millised on valitsevad arvamused nimetatud teemadel. Lisaks pikemale kirjalikule analüüsile tuleb iga teema puhul kirjutada ka lühem kokkuvõtte vormis, mis võimaldaks selle publitseerimist kuni 10 leheküljel.

## **Uuringu eelarve jaotus**

Uuringu eelarve planeerimisel tuleks lähtuda võimalusest iga osa (viis teemat) eest võrdset tasu maksta. Üheks võimaluseks on anda iga teema analüüsimise eest välja vastav uurimusstipendium.

Kavandatava uuringu potentsiaalse teostajana näeb sotsiaalministeerium tudengeid, kes nimetatud teksti analüüsi võiksid juhendaja käe all teostada ja kirjutada antud materjali põhjal nt enda lõputöö.

Teemade analüüsimisel võiks lähtuda järgmisest prioriteetsuse järjekorrast:  
I etapis: Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald; kui palju vajab laps järelvalvet; laps ja töö (3 teemat).  
II etapis: Puudega laps – võrdväärse teiste seas; ka vanemad vajavad abi (2 teemat)?

### **Uuringu ajakava**

Uuringu lähteülesande täpsustamine: 16.-25. jaanuar  
Uuringu pakkumise kirjutamine: 26.jaanuar-3.veebruar  
Uuringu pakkumise väljakuulutamise ja pakkumiste laekumine: 6.-28. veebruar  
Uuringu pakkumiste läbivaatamine ja võtja valimine: 1.-10. märts  
Uuringu lähtekohtade arutelu uuringu teostajatega: 13.-17. märts  
Esseede analüüs: I etapp kevad-sügis/II etapp sügis-talv  
Analüüsi vahekokkuvõte: juunis/novembris  
Analüüsi kokkuvõte I etapp kindlasti oktoobri lõpus/ II etapp detsember-jaanuar (?)

### **Kaasatavad osapooled**

Sotsiaalministeerium: hoolekandeosakond, sotsiaalpoliitika info ja analüüsi osakond  
Tartu ülikool: ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond; sotsioloogia osakond  
Tallinna ülikool: sotsioloogia osakond

### **Uuringu edukuse kriteeriumid, tulemusindikaatorid**

- uuringu iga teema on nõuetekohaselt analüüsitud
- analüüs on valminud kokkulepitud tähtajaks
- analüüs on esitatud põhjaliku kokkuvõtte ja selle juurde kuuluvate lisamaterjalidega (maatrikstabelid jm)
- iga teema analüüsi tulemuste kohta on koostatud kuni 15 leheküljeline lühikäsitlus, mida on võimalik publitseerida
- analüüsitulemused on kajastatud meedias
- analüüsitulemusi kasutatakse uue lastekaitseaduse loomisprotsessis
- tulevikus kaasatakse lapsi poliitikakujundamise protsessi, küsides nende arvamusi (nt korraldatakse sarnaseid esseekonkurse vmt)

## LISA 2

### KIRI ESSEEKONKURSIL OSALENUD ÕPILASELE

Tere .....

leidsin Sinu meiliaadressi esseelt „Karistamine- vajalik kasvatusmeetod või vägivald?“, mille kirjutasid 2005.aasta sügisel. Koostan kõigi samal teemal kirjutatud esseede põhjal magistritööd Tartu Ülikooli sotsioloogia- ja sotsiaalpoliitika osakonnas. Uurin, kuidas põhikooliõpilased oma esseedes suhtuvad karistamise, vägivalda ja kasvatamise ning uurimuse tulemused esitan sotsiaalministeeriumile.

Uurimuse jaoks on mul väga tähtis teada, kuidas esseekirjutamine toimus. Kahjuks olid väga vähesed õpilased oma kirjanditele lisanud meiliaadressid ja mul on võimalik ühendust võtta ainult nendega, kelle aadress olemas oli.

Uurimuses ei avalikusta ma ühtegi kirja tervikuna, samuti mitte lapse nime, meiliaadressi ega kooli. Need on ja jäävad ainult minu käsutusse, seega palun Sul vastustes kirjutada oma isiklik arvamus või kogemus.

Sina võid minu kirja soovi korral näidata nii vanematele kui õpetajatele. Kirja lõpus on minu kontaktandmed, et saaksid vajaduse korral minuga uuesti ühendust võtta.

Palun Sul vastata 12-le küsimusele:

1. Kes teie klassile esseekonkursist rääkis?
2. Millised klassid teie koolist konkursi osalesid?
3. Millised olid konkursi reeglid?
4. Kuidas toimus Tallinnasse saadetavate esseede valimine ja konkursitulemustest teatamine?
5. Kus te eseesid kirjutasite - koolitunnis või kodus?
6. Kas õpetaja soovitas millest kirjutada ja parandas esseedes vigu?
7. Kas teie klassis pidi mõni laps essee ümber kirjutama või tema esseed ei loetud sobivaks?
8. Kui palju oli aega konkursi algusest kuni esseedes esitamiseni?
9. Millise juhendi õpetaja kirjutamiseks andis?
10. Kas eelnevalt räägiti koolis karistamisest ja vägivallast ning uuest lastekaitseadusest? Kui jah, siis palun kirjelda, millises tunnis ja mida oled õppinud.
11. Kust Sina hankisid info essee kirjutamiseks?
12. Kas sa oled vanemate ja/või sõpradega karistamisest, vägivallast ja kasvatamisest vestelnud? Kui jah, siis palun kirjelda, milliseid teemasid olete arutanud.

Parimate soovidega

Kadi Ilves

Tartu Ülikooli

sotsiaaltöö magistrant

## KIRI ESSEEKONKURSIL OSALENUD ÕPETAJALE

Tere,

leidsin Teie meiliaadressi .... kooli laste esseede „Karistamine – vajalik kasvatusmeetod või vägivald?” juurest, esseekonkurss toimus 2005.aasta sügisel. Koostan kõigi samal teemal kirjutatud esseede põhjal magistritööd Tartu Ülikooli sotsioloogia- ja sotsiaalpoliitika osakonnas. Uurin, kuidas põhikooliõpilased oma esseedes suhtuvad karistamise, vägivalda ja kasvatamise ning uurimuse tulemused esitan sotsiaalministeeriumile. Uurimuse jaoks on mul väga tähtis koguda infot esseekirjutamise protsessi, sh konkursitingimuste kohta. Selleks võtangi ühendust kõigi õpilaste-õpetajatega, kelle kontaktandmed olid esseedele märgitud. Uurimuses ei avalikusta ma ühtegi kirja tervikuna, samuti mitte kirjutaja nime, meiliaadressi ega kooli. Need on ja jäävad ainult minu käsutusse. Kirja lõpus on minu kontaktandmed, et Teil oleks vajadusel võimalik minuga ühendust võtta.

Palun Teil vastata järgmistele küsimustele:

1. Kuidas jõudis Teieni info esseekonkursist?
2. Millised olid konkursitingimused?
3. Millistele klassidele oli konkurss mõeldud?
4. Kuidas toimus Tallinnasse saadetud esseede valimine ja konkursitulemustest teatamine?
5. Teie kooli õpilaste esseed olid koondatud kahele lehele. Kas seal on laste kirjutatud tekstid tervikuna või kasutati lõike?
6. Kus õpilased esseesid kirjutasiid - koolitunnis või vabal ajal?
7. Kas õpetajale oli antud mingeid juhiseid esseede valikuks ja (näiteks) vigade parandamiseks?
8. Kas teie klassis pidi mõni laps essee ümber kirjutama või tema esseed ei loetud sobivaks?
9. Kui palju oli aega konkursi algusest kuni essee esitamiseni?
10. Kas eelnevalt käsitleti tundides karistamise ja vägivallateemat ja/või uut lastekaitse seadust? Kui jah, siis palun kirjeldage läbivõetud teemasid?
11. Kas essee kirjutamine oli lastele vabatahtlik või kohustuslik?
12. Mitmed .....kooli laste kirjutised kajastavad tõsiselt koduvägivalda. Kuidas toimub teie koolis koduse vägivalla/väärkasvatuse tõttu kannatanud laste juhtumitega tegelemine? Kuidas lapsed ise suhtuvad oma kodustest muredest rääkimisse ja võimalikku sekkumisse?

Parimate soovidega  
Kadi Ilves  
Tartu Ülikooli  
sotsiaaltöö magistrant

## KIRI SOTSIAALMINISTEERIUMI AMETNIKULE

Tere,

pöördun Teie poole TÜ õppejõu Judit Strömpli soovitusel seoses 2005.aasta sügisel koolides toimunud esseekonkursi esseede põhjal tehtava uuringuga. Analüüsin esseesid teemal „Karistamine – kas vajalik kasvatusmeetod või vägivald?”. Uuringutulemuste huvides on võimalikult täpne ja üksikasjalik info kogu esseekirjutamise protsessi kohta, sh andmed konkursitingimuste kohta. Võimalusel palun vastuseid alljärgnevatele küsimustele:

1. Kuidas esseeteemad tekkisid ja kes need koolidele/klassidele edastas (ministeerium, kooli juhtkond vm)?
2. Kuidas on teemad seotud õppekavaga (nt käsitletud teemadega mingis õppeaines)?
3. Kas esseede kirjutamine oli mõeldud konkursi või lihtsalt etteantud teemal kirjandi/essée kirjutamisena teatud klassides; oli see vabatahtlik või kohustuslik?
4. Palun kirjeldage konkursitingimusi ja juhiseid koolidele/klassijuhatajatele esseekonkursi läbiviimiseks?
5. Kas esseekirjutamisse olid kaasatud kõik Eesti koolid või tehti valik? Palun kirjeldage valikutingimusi.
6. Kuidas ja kus toimus analüüsimiseni jõudnud esseede valimine kõigi kirjutatud esseede hulgast?
7. Mis sai valikusse mitte sattunud esseedest?
8. Konkurss tähendab tavaliselt võitja (lapse, õpetaja, kooli) väljaselgitamist ja parimate tunnustamist. Kas ja kuidas see antud juhul toimus?

Parimate soovidega  
Kadi Ilves  
Tartu Ülikooli  
sotsiaaltöö magistrant

## LISA 3

### TÕLGENDUSREPERTUAARID

- Iga vanema unistus on kasvatada lapsest täisväärtuslik kodanik!
  - Korralik kasvatamine
  - Tee hukatusse ja karistamatuse tunne.
  - Meie perekonnas...
  
- Karistamine on kindlasti (väga) vajalik kasvatusmeetod!
  - Karistamine
  - Pahandus
  - Karistuse kasvatav mõju
  
- Head lapsed, need kasvavad vitsata!
  - Lapsevastane vägivald
  - Ohvri rikutud tulevik
  - Kättemaks - karistaja karistamine