

2 Millest alustada?

Väärtusarendust koolis on võimalik kujutleda ringikujulise protsessina:



– alustada võiks väärtuste teadvustamisest: selleks sobib näiteks sissejuhatav koolitus⁴ saamaks teada, mis on väärtused ja milles need avalduvad; väärtusarenduseks vajaliku sõnavara omandamine (seminar, vastava kirjanduse lugemiskogemuse jagamine), eriti oluline on, et õpetajad oskaksid näha võimalike dilemmade puhul erinevaid valikuvõimalusi;

- väärtuste avaldumise märkamine igapäevaelus ja selle märkamise refleksioon: märkame seda, millised väärtused minu või teiste käitumises ja valikutes avalduvad;
- ideaalsete või taotletavate väärtuste sõnastamine (näiteks väärtused või põhimõtted, millest ma kindlasti ei taha loobuda, konfliktsete väärtuste üle arutlemine, erinevate väärtuste kaalumine, soovitatavate väärtuste sõnastamine);
- käitumisharjumuste kujundamine (mis omakorda põhineb väärtuste teadvustamisel ja märkamisel, viies tagasi esimese punktini).

Analüüsida saab kõiki etappe, kuid väärtusarenduse toetamiseks oleks mõistlik alustada seminaridest või „Väärtuste mängust“ õpetajatele, et kujuneks arusaam sellest, mis on väärtused, kuidas need võivad avalduda ja miks

⁴ 2011/2012. õppeaastal võimaldab TÜ eetikakeskus väärtusalast lisakoolitust tegutsevatele koolitajatele. Lisakoolituse eesmärgiks on laiendada nende inimeste ringi, kes on suutelised üldhariduskoolis väärtusarenduse ja väärtuskasvatuse alal nõustama ning neis küsimustes tuge pakkuma.

on väärtuste analüüs vajalik. Seejärel võiks jätkata koolikeskkonnas ilmnevate ja esitatavate väärtuste analüüsiga.

Väärtusarenduses on lihtne kalduda deklaratiivsusesse ja jääda sõnade tasandile. Sellise väärtusarenduse näiteks on see, kui ühisel koosolekul lepikse kokku meie kooli põhiväärtustes või väärtustes, millele sellel aastal suuremat rõhku pannakse. Ent õppeaasta lõpus, kui tuleb anda hinnang aasta tööle ja üldkoosolekul küsitakse põhiväärtuste täitmise kohta, peab suurem osa kollektiivist oma kalendermärkmiku abil meelde tuletama, mis see kokkulepitud väärtus oligi. See peegeldab aga hoiakut, et väärtused on pelgalt ilusad sõnad.

2.1. Analüüsi võimalikud kategooriad; abiks uurimisküsimuse püstitamisel

Selle jaoks, et väärtusarenduse analüüsi läbi viia, on vaja ka vastavaid tööriistu ehk vahendeid. Üht tüüpi tööriistadeks on erinevad uurimismeetodid, mida tutvustatakse peatükis 3. Lisaks uurimismeetoditele kasutatakse vahendina ka väärtusi edastavate protsesside kategoriseerimist ühikuteks, mis need protsessid nähtavaks muudavad. Kategoriseerimine, nagu ka uurimismeetodi valik, sõltub püstitatud uurimisküsimusest.

Analüüsi kategooriatesse tuleks suhtuda kriitiliselt, pidades silmas, et me saame seda, mida küsime. Näiteks kui eesmärgiks on muuta märgatavaks ja hoomatavaks mingi spetsiifiline osa koolikeskkonnast, kus toimub intensiivne väärtuste kommunikatsioon, saame alustuseks defineerida järgmisi kategooriaid:

- inimesed, nii üksikisikud kui grupid (saame kategoriseerida näiteks erinevaid rolle või grupe, aga ka kõnelejaid, kuulajaid ja neid, kellest räägitakse);
- ruumid ja sisekujundus (näiteks saab eraldi kategooriaks defineerida verbaalsed ja visuaalsed sõnumid, värvid, mööbli ja muud sisekujunduselemendid jms);
- tund ja vahetund;
- erinevad kommunikatsiooniformaadid: vastamine, dialoogid, formaalsed ja mitteformaalsed vestlused, koosolekud jpm;
- tavad ja kooli tegevused;
- õpikeskkond laiemalt, sh õppevahendid, õpiülesanded jne (analüüsida võib jutustusi, neis kõnelevaid ja tegutsevaid isikuid, nende motive, jutustuses sisalduvaid hinnanguid jms);
- keskkond, milles kool asub (küla, linn; liiklus, loodus, erinevad asutused

ja nende tegevus kooli piirkonnas, inimtegevuse intensiivsuse astmed; erinevate laste koolitee jms).

Allpool on näidiseks toodud kategooriad, mis on väärtusarenduse aspektist olulised ja koolikultuuris selgesti eristuvad.

2.1.1. Esimene kategooria: sidusgrupid/ sihtgrupid ja võtmeisikud

Väärtuskasvatuses osalevad kõik kooli töötajad, kuigi kõige kergemini eristuvad grupid on õpetajad, õpilased, juhtkond, lastevanemad ja kooli tugipersonal (psühholoog, sotsiaalpedagoog, logopeed). Samas osalevad väärtuskasvatuses ka teised töötajad, näiteks valvur, riidehoiutöötaja, koristaja(d) sööklatöötajad, meditsiiniõde, raamatukoguhoidja, sekretär. Analüüsi jaoks on oluline läbi mõelda, kuidas seda osalust kaardistada. Eristades rolle, mis on väärtusarenduse seisukohast konkreetses olukorras määravamad kui teised, saab defineerida võtmeisikud.

Erinevates väärtusarendusprotsessides on võtmeisikud erinevad: nii direktor kui ka klassijuhataja on isesuguses, kuid siiski juhi rollis. Samas – kui lähtuda sellest, kui palju aega ja tähelepanu saavad koolis ainetunnid ja kui erinevalt ainevaldkondades väärtusarendusega tegeleda saab, on aineõpetajad väärtusarenduse juures otsustavaks grupiks, rääkimata sellest, et õpetaja oma eeskuju, isiksuse ja talle antud rolli kaudu on paratamatult väärtuskasvataja.

Kõik kooli töötajad on ühtlasi väärtuskasvatajad, näiteks konkreetses koolis oma tööd teatud viisil mõtestav raamatukoguhoidja võib olla selles koolis väärtuskasvatuse üks võtmeisikuid. Seoses oma tööga tegeleb ta väärtusi käsitlevate raamatute ja teemadega, samas saab ta ideaalis olla õpilase jaoks juhendaja ja sõber. Raamatukoguhoidja näeb ka seda, missuguse kirjanduse vastu tunnevad õpilased ise huvi ja mida püüavad neile huvitavaks teha õpetajad.

Sihtgrupp all mõistame siin inimeste gruppi, kes on läbiviidava analüüsi keskmes. Kui me uurime õpilaste väärtushoiakuid, on sihtgrupiks õpilased ise. **Sidusgrupp** on siin inimeste grupp, kes mõjutab läbiviidava analüüsi keskmes olevaid inimgruppe kas positiivselt või negatiivselt. Kui uuringu sihtgrupiks on õpilased, siis on üheks sidusgrupiks kindlasti lapsevanemad.

Kui defineerida esmast huvi pakkuvateks sihtgruppideks näiteks õpetajad ja



lastevanemad, siis üks üsna loogiline uurimisküsimus oleks, kas nende kahe grupi arusaamad kooli peamistest eesmärkidest on sarnased või erinevad ja kui nad on erinevad, siis milles see erinevus seisneb.

Näiteks oleks huvitav uurida, millised vanemad (kategoorias "emad-isad") väärtustavad prioriteetsena mõõdetavaid õpitulemusi, millised *iseloomukasvatust*. On tõenäoline, et *standardiseeritud küsitluse* tulemusena saame teada, kuidas mingi hulk lapsevanemaid neid küsitud väärtusi arvab end reastavat. Sellise uurimisküsimuse püstituse puhul (juhul kui küsimustik on meetoodiliselt hästi koostatud, vt näiteks ptk 3.3. "Standardiseeritud või standardiseerimata küsitlus" lk 47) saab näiteks teada, mil määral ja mis osas õpetajate ja lapsevanemate väärtused on tendentsina sarnased ja millised on erinevused. Juhul kui küsimustik näiteks sisaldab informatsiooni selle kohta, kas vastaja on ema või isa, mitmendas klassis laps õpib, saab andmeid analüüsides sihtgrupi „lastevanemad“ jaotada isadeks ja emadeks, algklasside või lõpuklasside vanemateks jne. Enne taolise küsimuse uurimist peaks aga olema selge, kuidas saadud tulemused aitavad praktiliselt kaasa väärtusarendusele. Kui näiteks selgub, et erinevused valimis olevate isade ja õpetajate vahel on väga suured, mida siis edasi saab teha? Samuti tuleks

arvesse võtta, et selline küsitlus tõenäoliselt ei ütle, **miks** need erinevused suured on.

Teine variant oleks see, kui kooli juhtkond ja õpetajaskond on juba kokku leppinud näiteks selles, et väärtustatakse nii isiksuse arengut kui ka õpitu-lemusi. Sel juhul võiks analüüsiküsimus olla pigem, **kuidas** neid väärtusi tegelikkuses rakendatakse ning **kuidas** kehtestatud väärtusi vanematele teatavaks tehakse. Ehk siis – kool esitab vanematele kontseptsiooni ja vanematel jääb üle kas nõustuda või mitte (ja seega leida oma lapsele teine kool). Lähtuvalt uurimisküsimusest muutuvad siinkohal aga ka sihtgrupid. Lastevanemad jagunevad nüüd (laias laastus) nendeks, kes on juba kooli väärtustega kursis, ja nendeks, kelle lapsed alles kooli tulevad.

Seega sõltub püstitatud uurimisküsimusest, kuidas defineeritakse siht- ja/või sidusgrupid ja võtmeisikud. Näiteks väärtuste kommunikatsiooni puhul on olulised sihtgrupid klassijuhatajad ja klass; väärtuselistuse meetodid on erinevad algklasside ja põhikooli kolmanda astme jaoks; väärtuste küsimuse olulisus iseenesest on erineva tähtsusega laste ja murdeea-liste jaoks; juhtimisele keskendunud analüüs seab võtmeisikuteks direktori, õppealajuhataja, õpilasesinduse juhi, arendusjuhi, klassijuhataja ... – koolis võib olla mitmeid inimesi, kelle amet sisaldab juhi rolle ja kelle arusaamad vastutusest ja vastutuse tegelik kandmine mõjutavad kooli väärtuskeskkonda.

Defineerides väärtuste kandjaid (siht- ja sidusgruppe) võib olla praktiliselt otstarbekas vahet teha individuaalsel ja kollektiivsel tasandil ning rollidel. Õpetaja **võib** ametirollis, klassis ja ekskursioonil, toetada mõningaid teisi väärtusi, kui ta eraisikuna toetab. Suurem osa inimesi tõenäoliselt sellist „kaksikelu“ siiski ei ela. Õpetajate isiklikud väärtused tungivad paratamatult kooliellu ning ka oma õpetamistegevuses juhivad õpetajad ennekõike ikka oma isiklikest väärtustest. On väga hea, kui õpetaja isiklikud väärtused ei lahkne professionaalsetest väärtustest, kuid juhul, kui need lahknevad, on eriti oluline, et õpetaja oleks sellest ise teadlik ning tuleks toime kahe rolli lahushoidmisega.

Koolikeskkonna väärtusarenduse analüüsi puhul ei ole siiski mõistlik seada eesmärgiks erinevate inimeste isiklike väärtuste kaardistamist. Väärtusarenduse ja analüüsi käigus areneb inimeste eneserefleksiooni võime ja arusaam isiklikest väärtushoiakutest. Koolikeskkonna väärtusarenduse analüüs võiks keskenduda järgmistele küsimustele: kes, kus ja kuidas väärtusi kommunikeerivad ja toetavad, kuivõrd ja kuidas toimub väärtuste märkamine, millised on need väärtused (millest räägitakse, mida toetatakse

ja mida märgatakse), kuidas kujundatakse soovitavaid käitumisharjumusi.

2.1.2. Ajas ja ruumis määratletavad analüüsi kategooriad

Väärtusarenduse koht ja aeg aitavad vastata küsimusele, **kus** ja **millal** ehk millistes olukordades väärtustega otseselt tegeletakse ning millistes olukordades väärtused kõige paremini võiksid avalduda. Millised on need „kohad“ koolielus, mis on sobilikud väärtuste teadvustamiseks, refleksiooniks ning käitumisharjumuste kujundamiseks?

Ajas ja ruumis peegeldavad väärtusi erinevad suhtlemisvormid (näiteks erinevat tüüpi ja erinevate osalejatega koosolekud, grüpiintervjuud, võrgustikusuhtlus, loeng jms), erinevate osapoolte vastastikune mõju (mis avaldub näiteks õpetajate omavahelises või õpetaja ja juhtkonna vahelises suhtluses).

Füüsilises keskkonnas peegeldavad väärtusi kooli sisekujundus, teadeteahvliid, kooli koduleht, kooli õu, esemed ja nende kasutusviisid jm.

Füüsilisest ruumist on oluline eristada koolikeskkonna aspektist *avalikku ruumi* ja selles toimuvat (näiteks aktus kooli aulas, kuhu on kutsutud ja oodatud ka külalised), *poolavalikku ruumi* (näiteks klass) ja *privaatruumi* (näiteks õpilase isiklik kott). Väärtuste aspektist on oluline defineerida näiteks duširuumi ja tualettruumi kui privaatset, selle kaudu saab väärtustada isikute õigust määratleda ise privaatse elu piire. Väärtuste kommunikatsiooni analüüsidest tuleb tähelepanu pöörata sellele, millistest väärtustest räägitakse avalikult ja millistest valitud isikutele, millisel hetkel ja kus väärtustest räägitakse, sest see mõjutab seda, mida õpilased väärtustest omaks võtavad ja kuidas nad seda teevad (näiteks märkavad õpilased tagarääkimist, erinevate väärtuste rõhutamist kõnedes ja konfliktsituatsioonides, vahet selles, mida pannakse kirja avalikule kuulutusele ja mida räägitakse oma klassis).

Koolis on rutiinne väärtuskasvatuse aeg ja koht enamasti seotud konkreetsete formaatidega: tund, vahetund, koosolek, aktus, arenguestlus. Kõik need toimuvad enamasti kokkulepitud ajal või aja jooksul, enam-vähem kokkulepitud ruumis ja teatud reeglite või harjumuste toel (näiteks koosolekul on, sõltuvalt koosoleku tüübist, juhataja, kõnekorrast ja struktuur). Koolipäevas eristuvad õpilaste jaoks tund, vahetund ja klassiväline tegevus ning kooli tuleku ja koolist mineku aeg, samuti söögiaeg.

Siinkohal on hea tähele panna, et ka ajakategoriaid saab määratleda erinevalt. Näiteks tunnis ja vahetunnis toimuva koolikiusamise puhul võivad õpilaste jaoks eristuda „aeg, mil ta on õpetaja kaitse all“ ja „aeg, mil ta on kaasõpilaste meelevaldas“ või „aeg, mil ta tegeleb õppeainetega“, „aeg, mil ta suhtleb õpetajatega“ ning „aeg, mil ta suhtleb kaaslastega“ ja muud sellised tegevustest lähtuvad aja kategooriad. Klassivälise tegevuse alla liigituvad siin aga nii koosolekud, peod, aktused, konkursid, ekskursioonid kui omavaheline suhtlus väljaspool formaalset koolipäeva.

Tund võib eristuda veel eraldi funktsioonide kaupa (vastamine, kontrolltöö, katsed jms), samuti on tund jagatud erinevateks ajalisteks faasideks, näiteks tunni alustamine, harjutuste tegemine, tunni lõpetamine jne. Õpetajate jaoks lisanduvad veel täienduskoolitused, professionaalse tegevusega seotud koosolekud koolis ja väljaspool kooli.

Kui aega jagada tunniks ja tunniväliseks ajaks, siis muutub oluliseks **koht**. Kohad omakorda võivad olla erineva privaatsusastmega (näiteks duširuum ja tualettruum). Kuna koolis on need ruumid ühelt poolt privaatsed ja teisalt ühiskasutatavad, on seal väärtuste konfliktivõimalused eriti suured, mistõttu käitumiskultuuriga nendes ruumides tuleks eraldi tegeleda.

Kui erinevate kommunikatsiooniformaatide puhul võtta vaatluse alla ruum, kus erinevad suhtlusvormid ja kommunikatsioon aset leiavad ja kus väärtusarendus toimub tavaliselt mingil spetsiifilisel viisil, on võimalik luua järgmine kategooriate loetelu:

- tund – klassiruum (ruum);
- vahetund – koridorid, abiruumid (sh garderoob ja söökla);
- rituaalid (kooli traditsioonid) – aula, kooli ümbrus, veebilehekülg jm;
- huvitegevus/klassiväliline õppe- ja huvitegevus – näiteks võimla, saal, staadion, kooliväliline ruum.

Lisaks pidevale väärtuskommunikatsioonile spetsiifilises formaadis ja ruumis saab kategoriseerida veel tegevused, mis on otseselt seotud teatud väärtuste toetamise ja teiste väärtuste tõrjumisega.

2.1.3. Väärtusarendust otseselt mõjutavate tegevuste analüüs

Üheks kõige otsesemalt väärtusi sisaldavaks tegevuste kategooriaks on tagasisideastamine: **hindamine ja tunnustamine, laitmine ja karistamine**: näiteks parima õpetaja valimine, aukirjad, preemiad õpetajatele, kiituskirjad õpilastele või märkused päevikus, õpetajate poolt kasutatavad muud karis-

tamismoodused. Nende tegevuste puhul on analüüs vajalik selgitamaks, milliseid väärtusi vastavad tegevused otseselt toetavad ning millised on n-õ kaasnevad mõjud. Näiteks lapse nurkapanemine teise lapse löömise eest võib otseselt toetada vägivallatust kui väärtust, aga samas olla negatiivse mõjuga inimväärkuse kui väärtuse toetamisele.

Koolis on väärtuskasvatuseks palju mitmesuguseid võimalusi nii klassitunnis kui ka ülekooliliste tegevuste juures. Näiteks saab väärtuskasvatust läbi viia väärtuste teemaliste kirjandite kirjutamise, esseevõistluste ja fotokonkursside (näiteks „Märka väärtuste avaldumist koolikeskkonnas“ jms) korraldamise kaudu; olulisi võimalusi pakuvad kooli ajaleht ja foorumid, kus arutatakse väärtuste üle, teemaatilised konverentsid, huvitegevus koolis, pikapäevärühma tegevus, ekskursioonid. Koolikeskkonnas toimuva väärtusarenduse analüüsi jaoks võib olla tähtis, et kord kolme aasta jooksul (sisehindamise perioodil) vaadatakse üle ja teadvustatakse nende praktikate mõju väärtustele ja väärtusarendusele.



Analüüsikategooriate „kes“, „kus“ ja „millal“ ning väärtusi otseselt kujundavate „tegevuste“ väljamõtlemine ja süstematiseerimine ning nende vastavusse viimine uurimisküsimusega võimaldab luua ettekujutuse sellest, kust hakatakse informatsiooni korjama ja kui mahukaks see võib osutuda. Näiteks kui koolis otsustatakse, et tahetakse uurida, kuidas toimub ainetundides väärtuskasvatus, siis sellisel juhul on sihtgrupiks õpetajad ja õpila-

sed. Tunde aga võib ühe päeva jooksul olla sadu (sõltub õpilaste ja klasside arvust). Seega tekib küsimus, milliseid tunde tahetakse uurida. Kas mõne konkreetse aine tunde? Või hoopis ühe (probleemse) klassi tunde erinevate õpetajate käe all ühe päeva jooksul? Või ühe õpetaja tunde erinevates klassides näiteks nädala jooksul?

Võib analüüsida ka seda, milliseid väärtusi toetab näiteks vahetunnikultuur kooli koridorides, õpetajate toas või sööklas. Sel juhul on analüüsiobjektiks „vahetunnikultuur“ – kindla ajalise kestusega ja teatud ruumides toimiv keskkond. Nii vahetund kui tund on analüüsiühikuna keerulised, kuid analüüsi lihtsustab spetsiifilistele küsimustele keskendumine. Näiteks võib vahetunnikultuuri uurimise aluseks olla üldine küsimus sellest, kuidas vahetunnid toetavad koolis soovitud väärtuskasvatust. Analüüsi planeerides võiks edasi küsida, kas ja kuidas on võimalik kaardistada õpilaste ja õpetajate reaalsed tegevused ning need tegevused, mida nad kõige olulisemaks peavad ning mida väärtustavad; millised vahetunni funktsioonid on erinevate sihtgruppide jaoks kõige olulisemad; kus inimesed tegutsevad. Kas vahetunni ajal õpilased ja õpetajad jaotuvad erinevateks sihtgruppideks? Millise pikkusega vahetunde on kõige olulisem uurida?

Vahetunnikultuuri mõju analüüsimist väärtusarendusele võib alustada ka sellest, et näiteks on kogemuslikult selgunud, et vahetunni ajal teevad lapsed palju pahandust. Ehk siis – defineeritakse, mis on pahandus, analüüsitakse erinevate pahanduste ja pahanduse tegijate põhjuse-tagajärje seoseid. Sellest võib näiteks selguda, et paljudel lastel on vahetunni ajal igav. Väärtusarenduse jaoks võib nüüd olla abi mõne eduka vahetunnikultuuri kogemusega kooli vahetundide võrdlevast analüüsist. Sellel eduka ja hästitöötava vahetunnikultuuriga koolil võib olla võtteid, ruumilisi lahendusi (näiteks väikesteks grupivestlusteks kohandatud istumisnurgad) või ideid, mida hättasattunud kool ainult enda vahetunnikultuuri analüüsides kuidagi teada ei saa. Neid puuduvaid kategooriaid on üsna raske välja mõelda. Just seesuguste puuduvate kategooriate ja ideede leidmiseks on vajalikud väärtusarendusele suunatud kogemustevahetused ja koolitused. Siiski tuleks tähele panna, et hea idee kohandamine on siis edukam, kui sellele eelneb ja järgneb vastav analüüs (käesoleva näite puhul siis vahetunnikultuuri analüüs).

Eespool näidiseks toodud analüüsiküsimuste püstitamine ei peagi igal juhul viima süstemaatilise informatsiooni kogumiseni, vaid **alustuseks** on oluline „kes“, „kus“ ja „millal“ dimensioonide märkamine koolikeskkonnas.

Näiteks draamapedagoogika on üks aktiivõppemeetodeid, mis võimaldab tegeleda moraalsete valikute ja dilemmadega ning seega saab seda kasutada ka väärtuskasvatuseks. Väärtusarenduse analüüsi seisukohalt on oluline küsida, kas ja kui palju näiteks draamapedagoogika võimalusi erinevates klassides kasutatakse, millistes ainetes või ülekoolilistel üritustel seda rakendatakse. Näiteks võõrkeele õppimiseks õpitud Lumivalgekese muinasjuttu võib dramatiseerida väärtuspõhiselt: kuninganna, jahimehe ja põialpoiste teksti võib sisse kirjutada kaalutlused erinevate väärtusvalikute vahel; kuninganna rollis võib välja tuua käsu andmise ja täitmise eetilised aspektid, Lumivalgekese rollis sõnakuulelikkuse ja abivalmiduse dilemmad jne. Analüüsiküsimus on samuti, kas ja kuidas lapsed rollide õppimisel (paralleelselt keeleõppega) arutasid ja tõlgendasid rolliga kaasnevaid moraalseid valikuid.

Ka *lastega filosoferimine* ehk sokraatiline mõtetevahetus dialoogis on üks meetod, mida on võimalik tulemuslikult väärtuskasvatuseks kasutada. Analüüsida saab seda, millised õpetajad ning millises vanuseastmes seda võimalust tunnevad ja kasutavad ning kuidas võiks seda meetodit kasutada koolis aktuaalse väärtusi puudutava arutelu juures.

Siinses tekstis väljatoodud väärtuskasvatuse võimaluste loetelu ei ole sugugi lõplik, oluline on, et analüüsides otseselt väärtusarendusele suunatud tegevusi saab neid kaardistada (uurida, milliseid erinevaid võtteid ja meetodeid üldse kasutatakse) seda paremini, mida suurem on koolikogukonna metoodiline mitmekülgus. Analüüsi tulemusena saab leida üles nii kasutamata võimalused („Ma ju lavastan inglise keele tunnis kogu aeg näidendeid, miks mitte suunata õpilasi selle juures enam väärtusi märkama“) kui ka teadvustada vastavaid koolitusi, mille abil oma koolielu mitmekesisemaks teha. Näiteks võib analüüs osutada sellele, et koolis mingeid väärtusselituks kasutatavaid õpimeetodeid üldse ei kasutata. Sel juhul on topelt põhjus seda koolitusel õppida.