

# KOORUKE JA IVA

ÕPPIMINE ■■■■■ ÕPETUS ■■■■■ ARENG

*A B C D E F*  
*G H I J K L M*  
*N O P Q R S ? !*  
*T U V W X &*  
*Y Z abcdefghijklmn*  
*opqrstuvwxyzaæçø*  
*1234567890chp%¼½¾*  
*OEAC%\$£«»:::*

ILMUB  
KOLMEKUNINGAPÄEVAKS, VASTLAPÄEVAKS,  
JÜRIPÄEVAKS, JAANIPÄEVAKS, MIHKLIPÄE-  
VAKS, KADRIPÄEVAKS

ÜHENDUSE "OMANÄOLINE KOOL" AJAKIRI

# KOORUKE JA IVA

ÕPPIMINE

ÕPETUS

ARENG

3	Alustuseks: õppimine - õpetus - areng. H. Voolma
	TOIMETAJA VEERG
5	Hea lugeja! K. Kalamees
	TEGIJA
6	Helmer Jõgi on Tartu mees. A. Praks
	TOETAJA
7	Avatud Eesti Fond. E. Mägi
	MÕTE
8	Valmistume koostööks. J. Orn
9	Metamodelleerimine ja Karl Popper - koolist universumisse male abil. A. Veingold
	PROJEKT
11	ÜOK infokeskus tibusid lugemas. M. Laanpere
12	Jälle õpime. K. Kalamees
13	Probleemsete poiste klass Kuusalu Keskkoolis. A. Praks
14	Õppekavatööst Tallinna 32. Keskkoolis. T. Salumaa
	KOGEMUS
16	OK lugu. H. Voolma
22	Omanäoline kool 1993-1996: otsimiste ja leidmiste aeg. T. Kerstna
23	Seminaride lõpetuseks. Omanäoline kool 1 ja 2. N. Zienau
	IVA
26	Kooli tulemuslikkuse hindamise projektist. P. Putk
28	Probleemne laps - kelle probleem? M. Leino
29	Kollektiivse töö aeg - kollektiivne tegevus? G. Handal
39	TEATED

Väljaandja Ühenduse  
"Omanäoline kool" algatuskeskus.

---

Ühendus "Omanäoline kool",  
asutatud 18. aprillil 1994. aastal, on  
arendusprojekte teostavate koolide  
avatud võrgustik.

---

Ühenduse eestselsus:

Helmer Jõgi, esimees  
Hugo Treffneri Gümnaasium

Hannes Voolma, aseesimees  
Tallinna 32. Keskkool

Ott Kasuri, Tabasalu Keskkool/  
PHARE Kutsehariduse Programm

Mart Laanpere, Kolga Keskkool/TPÜ

Jaan Kurm, Rapla Vesiroosi Güm-  
naasium/Rapla Maavalitsus

Lembit Rebane, Sauga Põhikool

Paul Palm, Põlva Maavalitsuse hari-  
dusosakond

Avo Soopa, Viljandi Maagümnaasium

Inguna Joandi, Narva Linnavalitsuse  
haridusosakond

---

Toimetajad:

Katrin Kalamees, Nõmme Gümnaa-  
sium

Tiiu Kuurme, TPÜ kasvatusteaduste  
õppetool

Alli Praks, ÜOK algatuskeskus

Hannes Voolma, Tallinna 32. Kes-  
kool

Tehniline toimetaja Klen Vanatoa

Kunstiline toimetaja Eva Vint

---

Kaastööd  
on oodatud ÜOK algatuskeskuses  
Viru Väljak 2, EE0001 Tallinn.  
Tel./faks 42 66 67.

---

Tellimused ja levi:

Arendusabi AS Syner  
Tegevdirektor Klen Vanatoa  
GSM 8-256-53 502

Tellimishind  
üksiktelijatele 90 krooni aastas,  
asutustele 110 krooni aastas.

Tellimuse vormistamiseks kanda tel-  
limishind AS Syner arvele Hansapan-  
gas a/a 22 - 710607.

Tellijä nimi, postlaadress ja makse-  
korralduse koopia saata postiga või  
faksida ÜOK algatuskeskusesse. Tel-  
limus vormistatakse aastaks.

Üksiknumbri hind 24 krooni.

---

© Ühendus "Omanäoline kool" 1997

*Selle numbri*

*väljaandmist*

*on toetanud*

*Avatud Eesti Fond.*



# Alustuseks: õppimine - õpetus - areng

## Kooruke ja iva

180 aastat tagasi, aastal 1817 avaldas Keila pastor ja Lääne-Harju praost Otto Reinhold von Holtz raamatu "Lugemised Eestimaa talurahva mõistuse ja südame juhutamiseks". Juba raamatu pealkirjast ilmneb, et silmas on peetud ka üsna selgepiirilist õppimiskäsitust. See täpsustub veelgi ühe romantilise armastusjutu pealkirjas: "Jutt on see kooruke, õpetus on see iva". Von Holtz, kes hea eesti keele tundjana tõlkis maakeelde mitmeid toleaegeid seadusetekste, sealhulgas 1816. aasta talurahvaseadusi, ja oli vahepeal ka noore seminaristi Kreutzwaldi eesti keele õpetajaks, on nende pealkirjadega tabanud midagi, mis eesti keeles tänaseni kõlab.

Arusaam, et õpetlikus jutus peitub iva, selle otsene osutamine on õpetaja ja selle teadvõtmine ning järgimine õpilase ülesanne, on Eestis tänagi arvestatav käsitus õppimisest. See on meile teatud mõttes nullpunktiks, mille suhtes mõõta oma õppimiskäsituste erinevusi ajas - nende ajaloolist kujunemist - ja ruumis - erinevaid lähenemisi õppimisele tänases Eesti ühiskonnas. Koorukese ja iva kujund tundub ulatuvat oma esialgselt tähendusest ülegi: iva leidmises võib näha maalähedast pilti avastusest ja leidmisrõõmust, see on tasu

pigutuse eest, teadasaamise ja mõttekuse sümbol. Mõtteiva. Tarkuseiva. Iva kui tegelikkuse koond. Külv. Ringkäik. Areng.

## Kipras kulmuta, asjalikult ja lihtsustamata

O.R. von Holtzi õppimiskäsituse taustaks oli uuspietistliku suunaga, sisemist vagadust ja selleni juhatavaid õpetlikke kujundeid - ilukirjanduslikke jutte kui koorukesi - väärtustav maailmanägemine. Eesti iseseisva kirjanduse ja vaimuelu kujunemist mõjutas XIX sajandi esimestel kümnenditel sajandivahetuse ratsionalismi, praktiliste vooruste õpetuse kõrval ka talurahvalik vennastekoguduse liikumine ja müstikasse kalduv uuspietism. See kultuurilooline tõsiasi iseloomustab ka meie õppimiskäsituste kujunemise kultuurilist lähet, nullpunkti.

Selle lähtega on seotud mitugi äratuntavat kujutlust õpetaja ja õpetamise kohta. Murelik-rangel kipras kulmul on meie jaoks siiani genuinse koolipapaliku näolime tähendus. Mure nende pärast, kes pole veel "õpetust võtnud" ja rangus kui otsustavus seda õpetust "anda". Selle ilme saab meie tõlgenduses tihti ka klassikaline öökull, muutudes koolipapa mahendavaks standardsümboliks.

Õpetamine, õpetuse andmine on selle õppimiskäsituse järgi eelkõige otsene osutamine, näpuga näitamine selgetele, üheselt tõlgendatavatele kohustuslikele elujuhistele. Õpetlikus jutus tuleb ka elujuhis selgelt välja öelda

ning selle kohta toodav näide ei tohi sisaldada liigseid, "eksiteele" viivaid seoseid. Sellises käsituses on õpetlik eelkõige ühetähenduslik.

Siin ilmneb ehk kõige selgemalt selle õppimiskäsituse ühekülgsus - kui mitte võimatus - tänase maailma ja Eesti ühiskonna jaoks. Ühetähenduslikkuse taotlustega on XX sajandil korduvalt, veriselt ja fataalselt ummikusse joostud. Midagi oleme sellest õppinud ka rahvana, kultuuri ja sealhulgas õppimiskäsituste kandjana. Õpetlik on ühetähenduslik - sellisele väitele me enam tingimusteta alla kirjutada ei saa.

Ka kujundid muutuvad. Oli juba üsna võõrastav lugeda president Meri sõnu ajakirjanikele abiturientide vastuvõtuga seoses aastal 1996: tema tütrele võib koolis vitsa anda küll!! Samas oli see kultuuritundliku Lennart Meri poolt selge viide Eestis seni veel paljuski tooniandvatele käsitustele õppimisest ja õpetamisest.

Kujutlustega õpetuse andmisest ja võtmisest, mis on meie õppimiskäsituste kultuuriliseks lähteks ja nende kujunemise nullpunktiks, pole me ometi enam vältimatult seotud. Ka Ühenduse Omanäoline kool logo ei kujuta kipras kulmuga koolipapat ega öökulli tema võrdkujuna, vaid naeratavat päikest. Avatud meelega ja turvalises keskkonnas on õppimine tõhusaim. Sellest lähtub ka **Kooruke ja iva**.

jätub lk 4



**Kooruke ja iva** ei esitle valmis tõesid, ühetähenduslikke õpetlikke jutukesti. Ta saab olla töövahend ivadeni jõudmisel, nende väljasetitamisel mitmetähenduslike ja sageli üksteisele vasturääkivate kogemuste hulgast. Lihtsustamine õpetlikkuse eesmärgil viib suurema tõenäosusega eksiteele kui aeganõudvam ettekujutuse loomine nähtuste ja kogemuste mitmetähenduslikest seostest.

**Kooruke ja iva** ei esitle kasutamiskõlblikku mass-toodangut, nippe ja retsepte ega lähtu mõne ühiskonnarühma huvidest, järgides poliitilist programmi. Ta pakub välja asjaliku professionaalse keskustelu võimaluse tänapäeva ühiskonna ja inimarengu kesksel teemal:

### **õppimine - õpetus - areng.**

Selles valdkonnas on viimasel ajal kõige põhjalikumalt muutunud arusaamad selle kohta, mis on õpetus - iva. Iva ei ole tänases mõttes ühetähenduslik ja muutumatu suurus. See on tähendusseos, mille loomisel ei saa olla passiivset poolt, vastuvõtjat - õpilast alluja mõttes.

Ivasid, olulisi tähendusseoseid, luuakse sihipärasel tegevuses - õppimisel. Õppimine on oma tegevuse kujundamine ja ümberkujundamine ning selleks lähtekohtade leidmine nii noorukieas kui kutsetöös ja ametikohal, loomingu- ning huvitegevuses. Akadeemik Endel Lippmaa märkis hiljuti ühes intervjuus, et teadus on

põhiolemuselt sama kui lapse esmane tutvumine maailmaga - uurimine, teadasaamine.

Õppimine on tutvumine maailmaga. Õppimine lähtub koorukesest - nähtustest ja kogemustest nende paljudes tähendusseostes. Kogemusel on õppimises oluline koht. See on üheks jätkuva mõttevahetuse lähtekohaks.

Õppimine on sihipärane ja järjekindel tegevus, mille eesmärgiks on mõistmine, tähenduslike seoste loomine - ja nendest lähtuv mõtestatud tegevus. Tegevus ja tegutseja enesejuhtimine kujuneb üha kesksemaks ka meie tänastes õppimiskäsitustes.

Ivad, tähendusseosed, mida õppimisega luuakse, ei ole kasutamiskõlblikud, õpetlikud iseenesest. Tähtis on see, kuidas ivani jõuda, kuidas korraldada oma tegevust ja mõtlemist tähendusseoste loomisel, õppimisel. Tähtsaks muutub õppimisprotsess.

Sellega seoses muutub ka õpetuse (õpetamise) ja õpetaja roll. Õpetajalt ei oodata osutamist valmis õpetustele, tema enda õppimis- ja töökogemus saab õppimisprotsessi mudelina õppijale oluliseks. Seda peetakse silmas, rääkides õpetaja kujunevast juhendajarollist.

**Kooruke ja iva** saab olla töövahendiks õpetajatele oma õppimiskogemuste eritlemisel. Ka Omanäoline kool on eelkõige kasvav hulk õpetajate arendus- ning täiendõppeprojekte ja uusi

õppimiskogemusi. Nende hulgast ivade setitamine on **Koorukese ja iva** lähem eesmärk.

Ivadele, õppimisprotsessis loodud olulistele tähendusseostele toetub tegevuse ja tegevuskeskkonna muutus - areng. Arengust ja arendusest räägitakse täna nii üksikisiku **e n e s a r e n d u s e**, organisatsiooniarenduse kui laiemalt inimarengu tähenduses. Kõik need arengutasandid põhinevad õppimisprotsessil. Ka sihipärase **a r e n d u s t e g e v u s e** põhiolemuseks on õppimisprotsess, seda nii organisatsiooniarenduses kui teadustulemuste rakendamisel.

Seega on täna põhjust **õppimises** näha mitte enam kooliseinte vahele surutud valmistumist "eluks", vaid kogu elu mitmel tasandil läbivat tegevust. Õpetajatöö kui juhendaja ja konsultandi tegevus ning kool kui õppimise ja **a r e n d u s t e g e v u s e** organisatsioon saab sellest vaatenurgast kujuneda mudeliks tänapäeva ühiskonna ühe keskse valdkonna - õppimise ja arendustegevuse korraldamisel. Selles suunas muutub Eesti kool täna. Seda teadvustab **Kooruke ja iva**.

**HANNES VOOLMA**

Hannes Voolma on Tallinna 32. Keskkooli õpetaja, Ühenduse Omanäoline kool eestseisuse aseesimees.

# TOIMETAJA VEERG

## Hea lugeja!

Sinu ees on meie ühise ajakirja esimene number. Loodan, et võtad ta vastu uudishimuga ja tõdedes: viimaks ometi!

**kooruke ja iva** on OMA kõigepealt neile, kellele Ühendus Omanäoline kool t ä h e n d a b ü h i s t õppimiskogemust, isetegemise indu, mõttekaaslust ja jagamisrõõmu. Ta on OMA neilegi, kes tunnevad huvi, mis koolis toimub, mis suunas liigub hariduslik ja arenduslik mõte ning praktika Eestis ja mis sellest võiks kõrva taha panna.

**kooruke ja iva** on avatud ajakiri - valmis vastu võtma uusi mõtteid, rikastavaid kogemusi ja põnevaid ideid. Ta on ootamas kaastööd ja koostööd. Usume, et Sul, hea lugeja, on, mida teistega jagada, ja et Sa leiad kiire töö kõrval mahti ka mõtteid koondada ning paberile panna. Muidu võivad needsamad - töö ja kiirus - nad peast pühkida.

**kooruke ja iva** on nii elujõuline, kui on tema lugejaskond. Õppimine ja arendus on tänases Eestis olulised märksõnad paljudele. See annab põhjust loota, et tänane number on julge algus huvitavale ja kestvale väljaandele. **Mõnusat lugemist ja vahedat sulge asjalikuks mõttevahetuseks!**

**KATRIN KALAMEES**

Katrin Kalamees on Nõmme Gümnaasiumi õpetaja

# TEGIJA

SIIN SAAVAD SÕNA NĚED, KELLE TEGEVUSE KAUDU KUJUNEB KOOLIL OMA NÄGU JA KES VÕTAVAD ENDA KANDA VASTUTUSE ÜHISTE ETTEVÕTMISTE EEST ARENDUSTEGEVUSES.

## Helmer Jõgi on Tartu mees

Helmer Jõgi on Tartus sündinud, koolis käinud ja elab ning töötab seal praegugi. Ta lõpetas A. Hansen Tammsaare nimelise Tartu 1. Keskkooli matemaatikaklassi, õppis Tartu Ülikoolis matemaatikat. Nüüd on ta direktor oma vanas koolis, millest tänaseks on taas saanud Hugo Treffneri Gümnaasium.

**Sa oled Ühenduse Omanäoline kool eestseisuse esimees. Kui päris algusele tagasi mõelda, miks sa ühinesid Omanäolise kooli projektiga?**

Sisetunne ütles, et see on õige koht, hetkegi ei kahelnud. Lootsin, et äkki saab oma uitmõtteid kanaliseerida, õiges suunas liikuma panna. Ja seda ma nendelt seminaridelt sain, olen tõeliselt rahul. Leidsin sealt palju mõttekaaslasi ja uusi tuttavaid, hulgaliselt neid, kellega mõtteviis haakub.

**Kas selles koolituses jäi sinu jaoks midagi puudu?**

Ei tea, kas jäi puudu. Tegelikult ju igaüks ise vastutab oma õppimise eest. Kellelegi ei saa tarkust kulbige pähe panna. Täna oskaks ma nendest seminaridest endale rohkem võtta. Aga siis olin ma see, kes olin ja sain seda, mida võtta oskasin.

**Mida tahaksid ise praegu õppida?**

Kohutavalt palju tahaks, aga aega pole. Huvitavat ja vajalikku on nii palju, et seda peaaegu pole mõtet loetleda. Aja lahustavad miljon igapäevast piasiasja, aga tuletan endale pidevalt meelde, et suured asjad ei tohi sealjuures silma eest kaduda.

See "suur tükk", mida tahaks saavutada, on üsna mitmene. Et koolis muutuks suhted, juhi roll ja õpetaja paradigma kui peenelt ütelda. Eestis oleks koolijuhtidele vaja väga tõhusat koolitust, sest nemad on õpetajate arengu eest vastutavad.

**Miks me sinu arvates ühendust Omanäoline kool vajame? Kaua ta kestab?**

Arvan, et ühendus kestab. Just sellise hajuskoolide võrguna, nagu ta praegu harta alusel olemas on. Ja kohtub kord aastas suurkogul, mis peab sisukas olema. Suurkogu korraldamine sunnib analüütiliselt ja süstemaatiliselt lähenema probleemidele, mis aina keerulisemaks lähevad, mida rohkem sa nendesse süvened.

Praegu igatahes tegevus käib. Töötavad mitmed jätkuprojektid, osa lõppenud projektide töörühmi lävivad edasi. Hakkame valmistuma kevadiseks suurkoguks.

**Mis sulle praegu kõige rohkem rõõmu teeb?**

Vanaisa roll, see on mulle väga tähtis.

Küsis ja pani kirja **AILI PRAKS**

Aili Praks on ÜOK infokeskuse konsultant.



# TOETAJA

SIIN ON TOIMETUSEL HEAMEEL AVALDADA NENDE ASUTUSTE, ETTEVÖTETE, ORGANISATSIOONIDE JA ERAISIKUTE SEISUKOHTI, KES ON TOETANUD EELKÕIGE MEIE KOOLIDES TOIMUVAT ARENDUSTEGEVUST. TOETUS NÄITAB, ET SEDA ON TÄHTSAKS PEETUD. TOETAJA NÄGEMUS AITAB KA EDASISI ETTEVÖTMISI MÕTESTADA JA KAVANDADA.

## Avatud Eesti Fond

Heategu, hea tegu võib vahel anda tõe arenguks ja muutusteks olukorras, kus ühel või teisel põhjusel on raskendatud isiksuse eneseväljendus või oma ideede elluviimine. Avatud, demokraatlikel väärtustel põhinev haridus on kindel tagatis sellele, et Eestis ei tuleks enam kunagi tagasi ajad, mil lapsed pidid tõelise õppimise asemel maha suruma oma terve uudishimu ja rahulduma dogmade pähetuupimisega. See on põhjus, miks Avatud Eesti Fond on 1990. aastast saadik pidanud hariduse toetamist üheks oma peamiseks prioriteediks ja toetanud ning vahendanud mitmeid arendusprogramme, mille tulemused on meie haridusmaastikul juba näha.

Seltside, ühenduste, sihtasutuste osatähtsuse suurenemine näitab ühtlasi ka avatud tsiviilühiskonna arengut riigis. Hetkel rohkem kui 100 Eesti kooli ühendav Omanäoline kool on olnud väga viljakaks pinnaseks mitmete kooliarenduslike projektide algatamisel ja läbiviimisel, mille kasutegurit saab hinnata ka laiemalt kui üksiku kooli seisukohalt. Praktikutena teavad nende projektide juhid kõige paremini, millised on koolide valupunktid, mida ootavad õpetajad, ja mis kõige tähtsam - kuidas muuta kool lapsekeskseks, arendades õpilastes juba varakult arusaamist demokraatiast, tolerantsusest ja haritusest kui eesmärgist.

Omanäolise kooli liikmeskoolid on sageli olnud ka selleks keskkonnaks, kus ollakse vastuvõtlikud uutele ideedele - niisugused Avatud Eesti Fondi poolt vahendatud programmid nagu väitlusprogramm, noorte majandusõppe programm, Hea algus ja Aktiivõppemeetodid kaasaegse infotehnoloogia kasutamiseks on sageli leidnud kõige parema vastuvõtu just nendes koolides.

Ühenduse Omanäoline kool infokeskuse loomine 1995. aastal Tallinna Pedagoogikaülikooli juures oli väga oluline samm ühenduse tegevuse tutvustamisel, seda eelkõige Interneti kodulehekülje kaudu. Nüüd lisandub keskuse tegevusele ajakirja **kooruke ja iva** väljaandmine. Teenides kahte eesmärki - pakkuda teavet koolidele ja anda tagasisidet Pedagoogikaülikooli teaduritele - aitab infokeskus samas ka leida ja arendada täiendõppevõimalusi õpetajatele ning koolijuhtidele. Realistina tuleb tunnistada, et paljudel koolidel ei ole veel juurdepääsu Internetile - seda suurema tähtsuse omandab käesolev trükis, millele Avatud Eesti Fond loodab ka tulevikus kaastööd teha.

Lugupidamisega

**ENEL MÄGI**

Enel Mägi on Avatud Eesti Fondi haridusprogrammide koordinaator.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# MÖTE

SIIN AVALDAMISEKS ON OODATUD MÖTTED, MIS POLE EHK VEEL LÕPUNI MÕELDUD, ENT MILLEST VÕIB VÄLJA KASVADA UUS ARENDUSLIK ETTEVÕTMINE, PROJEKT - VÄHEMALT MÖTTE ESITAJA SILMA LÄBI VAADATES.

## Valmistume koostöök

Ühenduse Omanäoline kool ja Tallinna Pedagoogikaülikooli kasvatusteaduste teaduskonna koostöö on olnud liialt lühiajaline, et tulla lugeja ette aruandega sellest koostööst sündinud tulemustest. Plaane on peetud, tehtud on veel vähe. Samas tahan ma väita, et see alanud koostöö kannab endas märke millestki sellisest, mida me varem ei ole kogenud. Sellest tahangi ma kirjutada.

Ühendusest Omanäoline kool on kujunemas omalaadne sotsiaalne laboratoorium, kus pedagoogiliste katsetuste ja uuenduste varjus on katsetamisel ja kujunemisel uutlaadi sotsiaalsed suhted. Ma ei tea, mil määral on asjaosalised seda endale teadvustanud, usun aga, et piisavalt on kogetud nii rõõmu kui valu.

Kui meie üldhariduskool on nüüd silmitsi uue riikliku õppekava elluviimisega, siis kõige raskemaks osutub ilmselt eesseisvate sotsiaalpsühholoogiliste probleemide lahendamine. Kas suudetakse haridus-uuenduses häälestuda uutele suhetele, selles on küsimus.

Oma tegevust alustades võttis ÜOK enda kanda ranga ülesande - tõestada, et kooli on võimalik muuta. Sellest momendist algas ka sotsiaalne eksperiment, mis peab näitama, kas ollakse valmis ennast uueks looma. Selle katse üheks oluliseks etapiks peakski kujunema koostöö teadlastega.

Põhimõtteline küsimus on selles, missugused peaksid olema koostööpartnerite rollid ja ülesanded, mida peaks tegema üks või teine pool. Praegu tean ma kindlalt, et teadlane ei peaks selles koostöös tegema seda, mida ta on seni ikka teinud - jagama teaduslikkuse sildi all õpetussõnu tõe pähe. Sellest loobumine on raske, aga paratamatu. Sama raske võib olla teisele poolele ehk töökuulutaja kaotus. See võib käia just välismaiste töökuulutajate kohta - eestimaistest on paljus juba lahti öeldud.

Viljaka koostöö aluseks saab olla huvitatus ja õigustatud ootused, mis vormivad vastastikuse usalduse. Kõige selle taga on üpris lihtne nõue - iga kingsepp jäägu oma liistude juurde. Mida teha aga siis, kui liistud on uued?

Kasvatusteaduste teaduskond, mida praegu esindavad küll peaaesjalikult kasvatusteaduse õppetool ja haridustehnoloogia keskus ühelt poolt ning Ühendus Omanäoline kool teiselt poolt on seni määratlenud kaks koostöös vastastikust huvi pakkuvat valdkonda.

Teadlased tahavad ja saavad kooliuuendajaid aidata teadusliku info hankimises. Võimalused selles valdkonnas on suured. Saame ÜOK infokeskust varustada ka sellise teadusliku infoga, mis võiks koole huvitada.

Plaanis on ka vähemalt ühe arendusprojekti raames käivitada monitoring, süstemaatiline vaatlus koolides toimuva kohta, et saada objektiivsemat tagasisidet. Juba tänaseks on Eesti koolide vahel välja kujunenud küllaltki olulised erinevused, mis on loonud uurimistöök huvipakkuva situatsiooni.

Ühenduse koole näeme me ka kui soodsaid baase üliõpilaste pedagoogilisel ettevalmistamisel. Töö selles valdkonnas võib kulgeda mitmes suunas. Oleme pidanud aru ühisseminaride korraldamise üle pedagoogilise praktika juhendamise tõhustamiseks.

Ühendus Omanäoline kool on meid usaldanud, pakkudes koostööd. Usume, et väärime seda.

**JÜRI ORN**

Professor Jüri Orn on TPÜ kasvatusteaduste teaduskonna dekaan ja kasvatusteaduse õppetooli juhataja.

# Metamodelleerimine ja Karl Popper - koolist universumisse male abil

Üldtuntud ja korduvalt kontrollitud tõsiasi, et malemängu õpetamine mõjub arendavalt õpilase intellektile, on kõigile teada. Samas on see küllalt veider, juba L. Tolstoi märkis, et "male sunnib peaga töötama, aga kuidagi omapäraselt." Miks siis sellise abstraktse, võib isegi öelda eksootilise - "Vaevalt keegi on nõus arvama malemängu reegleid puhta loogika hulka."(K. Popper) - struktuuri valdamine aitab õpilastel paremini ümbritsevas maailmas orienteeruda?

Selgitus võib olla vaid üks - male edastab mingil moel seda tegelikkust, milles me elame, teisisõnu on male reaalsuse eriline mudel. Nii arvata tähendab aga peaaegu mitte midagi arvata, sest reaalsus on mitmetahuline ja praktiliselt lõpmatu.

Selleks, et mõista etturi kohta ja osa males, peab kogu mängusüsteemi tundma. Et aru saada malemängu osast reaalsuses, peab tervikuna haarama kogu inimkultuuri. Selle maailma osade vastastikune sõltuvus sunnib meid isegi väikese ja lokaalse probleemi lahendamiseks pöörduma globaalse tähtsusega argumentide poole.

## Mäng→teadus→mäng→teadus...

Malemängu fenomeni kauaaegne uurimine (kasvõi hämmastav fakt, et juba 500(!) aastat pole mängureegleid muudetud) on viinud mind arusaamisele, et nii optimistlikult kõlavat homo sapiensi pole tegelikkuses olemas. Me esindame mitmetähenduslikku liiki homo modelus - modelleeruv inimene. Homo modeluse kontseptsioonist arenes uus metateadus - metamodelleerimine, millega küllap iga kriitiliselt mõelda sooviv inimene tutvuda tahab.

Nagu te juba taipasite, on malemängule metamodelleerimises antud tähtis osa. Juba II maailmameister E. Lasker tões, et "malemängu õpetamine peab kaasa aitama iseseisva mõtlemise arendamisele..."

## Järjepidevus

Selleks, et näitlikult selgitada metamodelleerimise olemust, kasutame K. Popperi "kolme maailma" kontseptsiooni. Põhjuseks on nii see, et Popperi poolt sõnastatud petlikkuse kriteerium on oluliseks metamodelleerimise struktuurilemendiks kui ka see, et "kolme maailma" kontseptsioon vastab täielikult Schopenhaueri tingimustele "kes selgelt mõtleb, see ka selgelt väljendub".

Ja veel - metamodelleerimist võib vaadelda kui kaasaegset "kolme maailma" kontseptsiooni detailiseerimist.

Popper jagab reaalsuse tinglikult kolmeks omavahel seotud maailmaks: "asjade, so füüsiliste objektide maailm", mida ta nimetas maailmaks nr.1 (World 1); meie subjektiivsete üleelamiste (näit mõtlemine) maailmaks - maailm nr.2 (World 2); ja "arvamuste kui selliste maailm (Statements in themselves), so maailm nr.3 (World 3).

Popperi järgi asuvad 3. maailmas kunstiteosed, ajakirjade, raamatute, raamatukogude sisu, teoreetilised süsteemid ja kriitilised arutlused. Ta tõestas 3. maailma sõltumatu eksistentsi, selle objektiivsuse ja autonoomsuse.

3. maailm on inimese hinge tulemiks ja üsna sarnane Platoni teooriaga vormist ja ideest. Popper on öelnud: "Kõigile on teada, et Platon on 3. maailma avastaja."

3. maailma üheks saladuslikumaks ja kauaaegseks asukaks on male. Käsitus, et male on meid ümbritseva maailma mudel, viib meid tahes-tahtmata järeldusele, et 3. maailm pole midagi muud kui mudelite maailm. Need mudelid on inimene loonud inimesele. Permanentne seos (vahel kasutatakse isegi sõna "aheldatus") mudelite maailmaga eristab inimest teistest elusolenditest. Seepärast olekski inimese adekvaatseks nimetuseks homo modelus.

**jätkeb lk 10**



# Metamodelleerimine ja Karl Popper - koolist universumisse male abil

## Mudelite maailma VIP

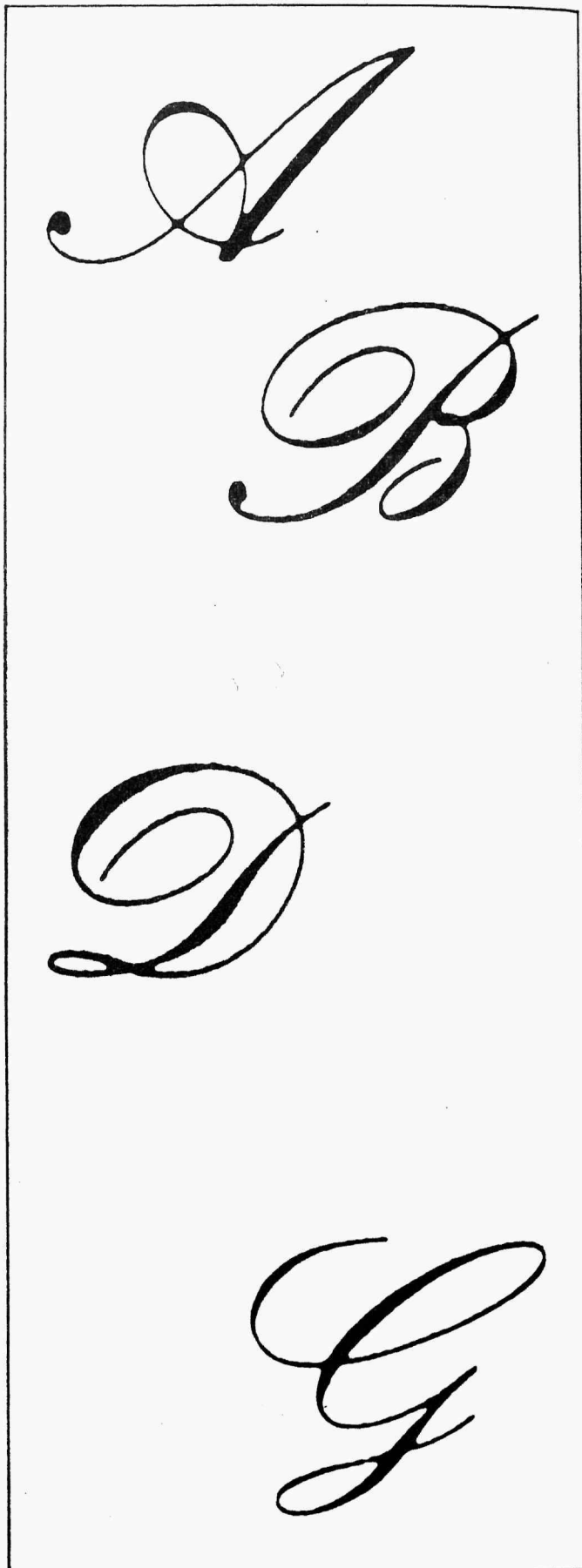
Oluline koht selles maailmas on teaduslikel mudelitel - nende vastavusest reaalsele maailmale sõltub homo modeluse positsioon universumi hierarhias.

Seepärast on teaduslike mudelite maailmas vastavus otsustavaks teguriks valikute tegemisel ja iseorganiseerumisel. See maailm on rangelt piiritletud mitmete piiritulpadega. Üheks neist on K. Popperi poolt kasutusele võetud põhimõtte teadusliku teooria petlikkusest. See, mis asub piiratud alast väljaspool, võib näida pimestavalt ahvatlev ning võrgutada koguni terveid rahvaid, kuid seda ei saa nimetada teaduseks.

Nende piiripostide põhjalik tundmaõppimine, mis eristavad teadust kõigest muust, on metamodelleerimise peamisi ülesandeid. Kriitiline mõtlemine pole ilma selleta võimalik.

## ALEKSANDER VEINGOLD

Aleksander Veingold on rahvusvaheline meister males.



# PROJEKT

PROJEKTITÖÖ ON ARENDUSTEGEVUSE  
KESKNE OSA. SIIN KAJASTAME  
KÄIMASOLEVAID PROJEKTE NENDES  
OSALEJATE PILGU LÄBI.

## ÜOK infokeskus tibusid lugemas

### Algus

7 kuud on möödunud ÜOK suurokogust Mändjalas, mil ÜOK infokeskus esmakordselt avalikkuse ette astus. Keskuse idee oli püsinud ÜOK juhatuse prioriteetide seas ühenduse loomisest saati, algul üritasime seda rajada ühes Vantaa Täienduskoolituskeskusega, hiljem Kooliameti ja Haridusministeeriumiga. 1996. aasta algul aga ilmus välja uus koostööpartner - Pedagoogikaülikooli vastloodud haridustehnoloogiakeskus. Piisavalt tõsine vastastikune huvi ja muude asjaolude soodne kokkulangemine löid hea stardipositsiooni ja nii võisimegi maikus Mändjalas kokkutulnutele juba infokeskuse meeskonda esitleda ja voldikuid jagada. Infokeskuse projektjuhiks sai Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi direktor Jaan Kurm, sekretäriks (TPÜ Haridustehnoloogiakeskusega kahasse) Janika Kaljurand. Kuigi keskuse tegevus pärast suurokogu ei ole sujunud just nii libedalt ja hoogsalt, kui plaanitud, on üht-teist siiski ära tehtud. Aasta lõpul on just sobilik aeg tagasi vaadata ja edaspidiseks tegevuseks sihte seada.

### Mis tehtud

Juuni lõpuks oli ÜOK infokeskusel TPÜ Viru väljaku majas koos haridustehnoloogiakeskusega

sisustatud oma kontor. Meie väike, kuid kaas-  
aegne ja heal tasemel kooliuuendusala-  
raamatukogu kolis ka Sakala tänavast Viru  
väljakule. Juunikuus korraldas infokeskus  
soome ja islandi koolihaldustarkvara esitluse,  
mille tulemusena need paketid on praegu  
kümnes meie liikmeskoolis testimisel. Jätkati  
tööd ka ÜOK ja TPÜ vahelise koostöökavaga ning  
Põhjamaade Nõukogu uute projektide  
kavandamisel.

Oma Interneti-serveri ülesseadmine aga venis ja  
venis peamiselt tehnilistel põhjustel ja jõudis  
lõpule alles detsembri algul. Sellest hoolimata oli  
asjahuvilistel võimalik külastada ÜOK  
kodulehekülgi Internetis juba juunikuust alates,  
kuni oma serveri ülesseadmiseni leidsid need  
ajutise "peavarju" EENeti serveris Tõnismäel  
(<http://peak.edu.ee/~mart>). Viimane versioon  
ÜOK "kodust Internetis" valmis septembrikuus ja  
sisaldab peale kõikvõimaliku info ühenduse  
kohta (harta, liikmete nimekirjad, kokkuvõtted  
koosolekutest ja suurokogudest) ka ÜOK  
projektide kirjeldusi nii eesti kui inglise keeles,  
meie raamatukogu kataloogi, projektikavandi  
kirjutamise juhendit ja viiteid kooli(uuenduse)-  
teemalistele kohtadele Internetis.

### Mis teoksil

Hetkel on infokeskusel käsil põhjalikult  
uuendatud kodulehekülgede koostamine,  
kujundamine ja ülesseadmine meie uude  
serverisse, mille aadress on esialgu  
<http://www.yok.tpu.ee/>. Eelmises versioonis  
leiduvale infole lisandub veel palju uut ja  
huvitavat: interaktiivsed leheküljed, mis  
võimaldavad mugavalt lugejatega suhelda  
infokeskuse meeskonna, ÜOK eestseisuse ja  
kooliarenduskonsultantidega; kõik artiklid, mis  
ÜOK-st ja meie projektidest ajakirjanduses  
ilmunud on; juhendid kooli kodulehekülje  
loomiseks ja põhjalikult täiendatud haridusalaste  
Interneti viidete kogu. Töö käib ka Interneti  
kaudu pakutavate kaugkoolituskursustega,  
esimesena valmib mullu tõlgitud/trükitud õpikul  
"Sissejuhatus kasvatusteadusesse" põhinev  
kursus kutseta õpetajatele, järge ootavad  
kursused värsketele koolijuhtidele ja kooli  
õppekava koostajatele.

**jätkub lk 12**

## ÜOK infokeskus tibusid lugemas

Praegu võib küll mõnigi lugeja kiruda, et mis temal sellest kasu - maakoolist on isegi helistamine Tallinnasse raske, rääkimata Interneti-ühenduse saamisest. Optimistina usun, et Tiigrihüppega paranevad võimalused lubavad juba lähemas tulevikus laiemal lugejaskonnal Interneti määratute infolademetel juurde pääseda. Peab vaid jätkuma tahtmist ja pealehakkamist koos naaberkoolide ja arvuti-võrgu regionaalse pilootkooliga tõsine Interneti-projekt käima panna.

**MART LAANPERE,**  
ÜOK infokeskuse projektis kaasalõõja

Twente ülikooli magistrand Mart Laanpere on TPÜ haridustehnoloog.

## Jälle õpime

Ühena "Omanäolise kooli" I ringi jätkuprojektidest jõudis 1995. aasta sügisel lõpuni koolikonsultantide koolitusprogramm (lektoriteks Ulla Piekkari ja Esko Leino Helsinki Ülikooli Vantaa Täienduskoolituskeskusest) ja 27 inimest said konsultandi-tunnistuse.

Nüüd on suurem osa neist taas end täiendamas, seekord Põhjamaade Nõukogu poolt finantseeritava programmi "Õppekava arendus ja õpetaja kvalifikatsioon" raames.

I seminar toimus 21.-23. novembrini 1996 Tallinnas, teemaks "Kooli hinnang oma tegevusele kui õppekava arendamise lähtekoht". Koolitajateks olid Sirkka Kinos, Jouni Välijärvi ja Paula Kemiläinen Jyväskylä Ülikoolist.

Keskenduti võimalustele hinnata kooli tegevust õppekava väljatöötamise protsessis (lapsevanemate, õpilaste, õpetajate seisukohalt), samuti õppekava arendamise protsessi

erinevatele etappidele. Koolitajatepoolses käsitluses põimuvad praktilised kogemused (P. Kemiläinen Huhtajärvi kooli näitel) ja teoreetilised üldistused (J. Välijärvi ja S. Kinos).

Siit kasvaski ühise otsusena välja reflekteeriva seminari vajadus, mille kavandamisele kohe ka asusime. Enne 10.-12. jaanuarini 1997 Muhus toimuvat seminari "Konsultandi enesehinnang ja töö planeerimine" tulevad meid koolitama Per Lauvås ja Gunnar Handal Oslo Ülikoolist (4.-6. jaanuarini 1997 Tallinnas). Nende poolt pakutav keskendub just konsultandile praktilises töös vajaminevatele oskustele. Kolmapäevasel seminaril leiavad käsitlust konsultantitöö erinevad võimalused: individuaalne ja grupi konsulteerimine, ka töö kooli õpetajate kollektiiviga. Kuna seminarile eelneb ka üsna põhjalik ettevalmistav töö kodus, on aastavahetus õpihimulistele konsultantidele tõeliselt tõine.

Muhus plaanime üksteisele analüüsiks pakkuda senitehtut - kogemust koolidest, maakondadest. Tuleme küll "omade" ette, kuid see vast ongi kõige raskem - kriitikud on karmid. Ometi vajame seda, sest konsultant peab iga tehtud sammu analüüsima, enne kui oma tööd jätkab. Sellisel läbiarutamise seminaril on kindel eesmärk: välja selgitada, mida kõige paremini oskame, nõu küsida selle kohta, milles kahtleme. Usun, et oskame üksteist kuulata ja saame selle kaudu rikkamaks.

Julgust ja usku meie uudse ja põneva töö jaoks annab eelkõige võimalus koos õppida. Tundub, et oleme selle võimaluse enda jaoks väärtustanud. Toredate kohtumisteni!

**KATRIN KALAMEES**



# Probleemsete poiste klass Kuusalu Keskkoolis

**Kaks ja pool aastat tagasi, seega 1994. aastal otsustati Kuusalu Keskkoolis, et ühe grupi poistega tuleb midagi ette võtta, muidu lähevad raisku. Direktsioon oli selle üle juba mõnda aega mõtteid mölgutanud ja mitteametlikus ringis õpetajatega võimalikke variante arutanud.**

Lõpuks otsustati tegutseda, sest oma koolis leidis ka asjast huvitatud õpetaja. Elle Halliksaarel oli poiste allamäge libisemist valus vaadata ja soov midagi ette võtta. Spetsiaalselt murelastele moodustati pikapäevarühm, et poistel silma peal hoida, jälgida nende õppimist, neid rohkem kooliga siduda, hoida ära asjatuid hulkumisi.

Mõni aeg hiljem liitus E. Halliksaar projektiga Probleemne laps põhikoolis ja sealt tekkis idee teha eriklass. 1995. aasta sügisel andis vald raha kümne poisi (7.-8.kl) liitklassile. Mitmed neist olid juba kaks korda samasse klassi "istuma" jäänud. Tulemuste suhtes polnud väga optimistlikke ootusi. H. Alliksaar: Mõtlesime, et kui suudame paar-kolm poissi päästa, oleme oma tööga rahul. Olime valmis suurteks raskusteks ja tagasilöökideks.

Üsna kohe lahkus koolist üks poiss, kes oli Kuusalus lühikest aega õppinud. Praegu, eriklassi teise õppeaasta keskel tundub, et veel üks poiss libiseb käest põhikooli lõpetamata (saab varsti 17). Kõigi üheksaga on olnud kõvasti tegemist suuremate ja väiksemate tagasilöökidega, pisikeste ja pisut suuremate edusammudega. Ootusi ületav tulemus on see, et selle õppeaasta sügisel viidi tavaklassi tagasi neli poissi ja neli õpivad eriklassis edasi 9.klassi programmi järgi ja loodetavasti lõpetavad kevadel põhikooli. Küllap märkusega, et õppisid eriprogrammi alusel.

Töö selle klassiga on paljuski teistsugune, seepärast küsiti õpetajatelt nõusolekut. Jüri Rebane ja Tõnu Lindvet pakkusid ennast ise. Hiljem on T.Lindvet öelnud, et ta pole neile poistele tavaklassis mitme aasta jooksul saanud nii palju õpetada kui nüüd ühe veerandi jooksul. E.Halliksaar räägib, et õpetajal on huvitav kogeda, kuidas selliste

lastega kontakti saavutada, sest selleta õppimisest midagi välja ei tule. Väga tähtis on headus, sõbralikkus, konkreetsus, kindlus, isiksuse tugevus. Õpetajal peab olema loovust ja kavalust, et leida viis, kuidas öeldu jõuab õpilaseni. Urmas Mark on öelnud, et õpetajal peab olema aega ja kannatust "seista kõrval ja oodata, kuni õpilane (piltlikult öeldes) ise oma kingapaelad kinni seob". Oluline on reageerida siiralt, just nii, nagu tunned või mõtled. Võlts tuntakse kohe ära. Samas peab olema ettevaatlik, sest headus või järeleandlikkus võidakse ka lihtsalt ära kasutada. Tööhimu on nendel lastel enamasti 30 minutit, harva terve õppetunni. Mõnikord ei ole tunni alguseski töömeeleolu, siis istud ja räägid elust ja inimestest, sest jõuliste nõudmistega suurt midagi ei saavuta. Nende õppimapanek on suur mängimine, kavaldamine, mõnikord vigurdamine. Vaja oleks mingit teraapiat. A. Ardel on Taanis näinud muusikateraapia tunde ja kahetseb, et pole raha ja oskajat inimest.

Hinnata püütakse igas tunnis mitte ainult tulemust, vaid ka õppimist ja tegevust. Mitmed on düsgraafikud, kuid tõsisemat arenguhälvet kellelgi pole. Kodus nad kooliasju tühjagi ei õpi, kuid tihti on diskussioonides aktiivsed ja ilmutavad hämmastavaid elulisi teadmisi. Oma hinnete üle peavad poisid väga täpset arvestust, enamgi kui tavaklassi lapsed.

Käitumishinnet on alandatud näiteks varguste puhul. Tõsi, need on toimunud väljaspool kooli. Koolis pole nende olemasolu eriti märgatav, poisid hoiduvad omaette, käituvad kenasti. On vaiksed, viisakad, ei kiusa, ei tee "sikku", ei peksta, ei löhu, õpetajatele halvasti ei ütle, klassiruum on enamasti puhas (mõnikord tuleb selle saavutamiseks küll eraldi tegelda). Nurga taga suitsetamas käivad küll, aga neil on kohustus seal piinlikku puhtust hoida. Võitlus puudumistega tundub olevat lõputu.

Suhtumises eriklassisse on õpetajad jagunenud kaheks. Kes ise olukorraga (probleemsete lastega) silmitsi pole olnud, peavad kogu ettevõtmist heidikute peale raha raiskamiseks. Toetavad need, kes poisse ise tavaklassis on õpetanud. Nad mäletavad, kuidas kogu klass tihti nende poiste tõttu üldse tööd teha ei saanud või pidi selle rahutu hinge "jõuga" tagaplaanile ja vait suruma, ka lihtsalt klassist välja saatma.

jätkub lk 14

## Probleemsete poiste klass Kuusalu Keskkoolis

Suures klassis pole õpetajal aega ja võimalust rahututega eraldi tegelda. Aleksander Ardel arvab, et kõige suuremat palka peaks koolis saama keskastme õpetajad. Seal on kõige keerulisem koolitöö lõik.

E.Halliksaar tunneb kõigi poiste elukäiku ja kodusid, räägib sellest ka kolleegidele, sest siis näevad õpetajad lapsi teises valguses, kui teavad, milliseid olukordi poisid on pidanud üle elama. See, kuidas on asjad kodus üldse ja kas seal kooli toetatakse või sellele vastu töötatakse, on koolis väga selgelt tunda. Mingi probleemi kerkimisel peab ühenduse võtmine vanematega olema väga kiire. Koostöö vanematega peaks olema midagi enam ja sügavam kui pelgalt kontaktivõtt ja info edastamine. Just eriklassi lapsevanemad vajaksid lausa koolitust, isegi teraapiat. Aga milliste vahenditega selliste laste vanemad kohale tuua või meelitada? Mida saaksimegi loota sunniviisilisest koolitamisest? Trahvimine on lausa mõttetus. Siin on veel otsimise, avastamise ja leidmise maad.

Aleksander Ardel ütleb, et nende poiste jaoks on praegune eriklass tulekahju kustutamine, asjaga on hiljaks jäädud. Probleemsete lastega tuleb tegelda tunduvalt varem, 5.-6.klassis, sel ajal on lihtsam neile lähedale pääseda, nad ise otsivad siis veel kontakti. Kõik lapsed, ka eriklassi ülekasvanud poisid tahavad head olla, aga nende elus on palju häirivat ja vähe tugevust sellele üksi vastu seista. Praegu on mõned nooremate klasside lapsed erilise tähelepanu all. Tundub, et nii tõsiseid probleeme küpsemas pole. Aga mõtted liiguvad ja oleme valmis proovima teistsuguseid vorme murelaste aitamiseks. Tahaks vältida eriklassi tegemise vajadust, sest see on pööraselt kallis. Probleemi varasemas staadiumis leiame abi odavamalt ja ehk väiksemate valude ning kaotustega.

**Rääkisid Kuusalu Keskkooli õpetaja ELLE HALLIKSAAR ja direktor ALEKSANDER ARDEL, üles kirjutas AILI PRAKS**

## Õppekavatööst Tallinna 32. Keskkoolis

Õppekavatöö on pidev ja kompleksne protsess, see ei seisne mitte ainult õppesisu ja õppe-metoodikate valikus. Tallinna 32. Keskkoolis alustasime me 1994.aastal arendusprojekti, mille peamise tulemina näeme kooli õppekava väljatöötamist ja rakendamist. 1994./95.õppeaastal seadsime eesmärgiks töötada esmalt välja kooli arengukava, visioon kooli arengusuunadest. Kujunes üks olulisem põhieesmärk: õpilase vastutuse ja aktiivsuse suurendamine. Juba samal õppeaastal jõudsime ka arusaamisele, et perioodõpe võib kujuneda efektiivseks vahendiks õpilase vastutuse ja aktiivsuse suurendamisel ning aidata meil saavutada kooli eesmärke.

Nii asusime kõigepealt õppekorralduses ette valmistama üleminekut perioodõppele. 1.septembrist 1995.a. on Tallinna 32.keskkoolis alates 5. klassist õppekorralduseks ainekursuste süsteem.

Selle ülemineku üheks põhjenduseks võiks olla ettekujutus sellest, mismoodi meist igaüks oma õppimist iseseisvalt kavandab. Enamasti me ei tee seda nii, nagu on korraldatud praegune koolisüsteem: kui meil on näiteks poole aasta jooksul vaja selgeks õppida näiteks 5 ainet, siis ei kavanda me oma tegevust arvatavasti nii, et iga päev õpime iga ainet ühe tunni... Pigem loome endale ülesannetest järjekorra ja õpime aineid järjestikku. Arvame, et selles on oma loogika.

Kooli õppekava töötame välja nüüd juba kursuste süsteemi raames. 1996. aastal teostasime kahte õppekavatööga otseselt seotud arendusprojekti. Kõigepealt töötasime Haridusministeeriumi üldhariduse osakonna projektitalituse tellimisel ja toetusel katseliselt välja ainekursusi põhikooli jaoks. Sama projekti teise osana alustasime kasvatuspoole - pädevuste kujunemise hindamisega riikliku õppekava projektist lähtudes. Liitusime ka Põhjamaade Ministrite Nõukogu ja Haridusministeeriumi

# Õppekavatööst Tallinna

## 32. Keskkoolis

koostööprojektiga "Õpetaja kvalifikatsioon ja õppekava arendus" - selle raames on mitmel õpetajal võimalus osaleda täiendkoolituses.

Kooli õppekava väljatöötamises näeme praegu vähemalt kolme järku.

Esimeses järgus, tööd alustades on oluline ühise visiooni kujundamine. Viisime läbi riikliku õppekava eesmärkide arutelud ja jõudsime nende kaudu kooli arengukava visiooni ning eesmärkide sõnastamiseni. See protsess on suures osas suunaga "ülevalt alla", on suunatud hoiakute kujundamisele ning üldjuhul õpetaja tegevuses ja organisatsiooni (kooli) tasandil märgatavaid muutusi veel ei ole. See on ettevalmistav järk, selle läbisime Tallinna 32. Keskkoolis 1994./95. õppeaastal.

Teises tööjärgus hakkavad õpetajad, teoreetilises plaanis kooli kui organisatsiooni liikmed vastavalt oma hoiakutele uusi käitumisviise ja tegevusi katsetama. See leiab aset meie koolis praegu, haarates üha suuremat hulka õpetajaid. Selgub, et kõik ei õnnestu kohe, võib-olla ei oska algul kõige otstarbekamat lähenemisviisi valida.

Oleme tähele pannud ja teadvustanud: selles järgus vajavad kõik õpetajad, eriti need, kes juba aktiivselt katsetavad, töövahendeid ja uusi oskusi. Praegu näeme strateegilise vajadusena sellise koolituse pakkumist, mis vastaks just praegustele vajadustele, ning töövahendite tagamist (mis paraku ei ole meie finantstingimustes sugugi iseenesestmõistetav!).

Oleme valmis ka selleks, et töös ja töötulemustes võib esineda teatud tagasimine, kuni uued tegevusviisid on omandatud oma kogemustele tuginedes. See kasu, mida nendest katsetustest kõigepealt ootame, on et kujuneks selgemalt välja iga õpetaja isiklik visioon oma tööst. See võimaldab alustada kooli õppekava väljatöötamisel järgmist ringi.

Kolmandas õppekavatöö ringis, kolmandas järgus

KOORUKE JA IVA

eeldame, et keskseks kujuneb ühiste väärtuste ja lähtekohtade leidmine, visiooni ja arengukava kujundamine "alt üles". Alles selles järgus võib meie arvates rääkida otseselt kooli õppekava väljatöötamisest - toetudes oma kogemustele ja tegelikult koolis tehtavale tööle valitakse ühiste arutelude ja koostöökogemuste põhjal välja need tegevusviisid ja -meetodid, mis tuginevad ühistele väärtustele ja põhimõtetele. Selles õppekavatöö järgus ootame ka sihipäraste muutuste rakendumist kogu kooli tegevuses.

Sellist järgnevust silmas pidades hindaksime oma tööjärge praegu nii, et oleme õppekavatöö teises järgus ja samas on meil ka juba mõnigi kogemus kolmanda järgu kohta. Praegu on võtmevajaduseks asjakohase koolituse ja töövahendite tagamine igale õpetajale, kes on tunnetanud õppekavatöö vajalikkust ning asunud oma tööd sellest lähtuvalt arendama.

Kooli õppekava kavandame kirjaliku tekstina valmis jõuda 1997. aasta lõpuks - olles läbinud kogu koolikollektiiviga õppekavatöö kõik kolm järku.

**TARMO SALUMAA**

Tarmo Salumaa on Tallinna 32. Keskkooli direktor.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# KOGEMUS

SIIN TEEME TAGASIVAATE ÄSJAALÖPPENUD  
ETTEVÕTMISTELE, PROJEKTIDE  
VAHETULEMUSTELE JA KA KOGEMUSTELE,  
MIDA OLEME SAANUD IGAPÄEVASES TÖÖS.  
KOGEMUS ON ÕPPIMISE LÄHTEKOHT MITMES  
TÄHENDUSES.

## OK lugu

### Sissejuhatuseks

Omanäoline kool on saamas Eesti hariduspildis  
tuttavaks nimeks. Asjaosaliste omavahelises  
suhtlemises on kodunenud ka mõnus ja  
suupärane hüüdnimi-lühend: oo-kaa, kirjutatult  
OK. Selle kodunemise taga on sadade inimeste,  
õpetajate ja koolijuhtide isiklik seotus  
sellenimelise arendus-protsessiga ning isiklikud  
kogemused. Igaühel Omanäolise kooli projektides  
osalenutest on selle kohta oma lugu. Kolme  
tegevusaastaga on hakanud välja joonistuma ka  
mitte ainult sadu osalejaid, vaid ehk Eesti kooli  
ja kooliuuendust laiemaltki puudutav  
Omanäolise kooli projektide ühine lugu, OK lugu.

Omanäolise kooli protsessis ongi ehk siiani  
peamiseks olnud kandepinna kujunemine ja  
lugude väljajoonistumine. Viimase kohta ütleks  
mõni kitsalt pragmaatilise elutunnetusega  
inimene: õhu müümine! Müüa ei ole Omanäolise  
kooli projektides olnud tõesti suurt midagi muud  
kui "õhku" - kogemuste kirjeldusi, mudeleid-  
kujutlusi ja omakogemusliku teadmishankimise  
võimalust. Sageli on ostja - projektides osaleja -  
siiski leidnud, et õhku ostes on talle ka üht-teist  
tunduvalt kobedamat kätte jäänud. Selle  
üllatuskingituse on iga osaleja endale ise teinud -  
kasutades kolleegidega koos oldud aega ja

ühiseid ettevõtmisi selleks, et oma tööd  
arendada. OK jätkub niikaua, kui on osalejaid,  
kes endale selliseid kingitusi teevad.

Omanäoline kool kavandati ja algatati  
liikumisenä, mis lähtub osalejate vajadustest ja  
toetab neid nende taotluste teostamisel.  
Lähtekohaks oli arusaam, et uuendused, isegi  
siis, kui neid peetakse üldiselt olulisteks ja  
vajalikeks, teostuvad edukalt ainult siis, kui  
nende kavandamise ja ettevalmistamise on  
algusest peale kaasatud nende otsesed teostajad.  
Omanäolise kooli seminarid ja jätkuprojektid on  
olnud kavandatud äratõukepakuks neile  
arendusrühmadele-meeskondadele koolides, kes  
on selgitanud oma vajadusi ja huvisid ning  
alustanud arendustegevust või selle  
kavandamist. OK projektides on tegutsenud  
need, kellele see vajalik on olnud, kes on sellest  
tegevusest midagi saanud. Koolide valik  
projektides osalemiseks on lähtunud eelkõige  
vabatahtlikkusest ja oma initsiatiivist, vajadusel  
on valikuid tehtud esitatud arengukavade ja  
projekti-ideede alusel.

### Taust

Laiemas haridusuuenduse kontekstis, muutuste  
juhtimisel haridussüsteemis on Omanäolise kooli  
kavandamisel olnud lähtekohaks Soome ja Norra  
kogemused. Soomes kavandati 1990. aastate  
algul üldhariduskooli õppekavauuendus, riikliku  
õppekava väljatöötamine ja juurutamine eelkõige  
õpetajate ja koolijuhtide täiendõppeprotsessina,  
mis algas kooli tasandil - arendustööga  
katsekoolides, nn akvaariumkoolides.  
Allakirjutatul oli võimalus selle protsessi käiguga  
vahetult tutvuda paarikuisel tööpraktikal Soome  
Haridusvalitsuses (Suomen Opetushallitus)  
sügistalvel 1991. Järgmisel aastal osales  
Haridusministeeriumi õppeosakonna meeskond  
rahvusvahelise arendusfirma IMTEC poolt Balti  
riikide esindajatele korraldatud  
kooliarendusseminaril, mille viis läbi prof. Per  
Dalin Oslo ülikoolist. Norra haridusuuenduses oli  
1990. aastate algul jõutud koolisisese  
kompleksse arendusprotsessi modelleerimiseni.

Soome ja Norra kogemusi arvestades kujundati



Haridusministeeriumi õppeosakonnas osakonnajuhataja Ants Egloni juhtimisel välja Eesti õppekavauuenduse esialgne visioon. Selle visiooni kohaselt on õppekavauuenduses esmaolulised kaks strateegilist arendusvaldkonda - õppesisu ja õppimise/õpetamise seoste kujundamine ning kooliarendus.

Kool on selle visiooni järgi organisatsiooniline keskkond, mis võimaldab õppekava teostamist. Omanäoline kool algatati juba vastloodud Riigi Kooliameti ja Avatud Eesti Fondi koostöös mais 1993 kui koolijuhtide ja õpetajate professionaalsele enesearendamisele toetuv kooliarendusliikumine õppekavauuenduse osana. Koostööpartneritele kodu- ja välismaalt on seda visiooni Omanäolise kooli algatamisest peale tutvustatud koostöö lähtealusena.

Võimalus sellise kooliarendusliikumise algatamiseks avanes filantroop George Sorose loodud heategevusfondide poolt Ida-Euroopa maades läbiviidava koolijuhtide täiendkoolitusprogrammi Transformation of School Leaders raames. Programmi oli algselt Vene haridusministri Dneprovi palvel koostanud ja rahastaja (George Soros) leidnud New Yorgi Columbia ülikooli professor Dale Mann oma meeskonnaga. 1993. aasta kevadsuvel küsis Avatud Eesti Fond Riigi Kooliametilt seisukohta, kas Eesti peaks ühinema selle programmiga. Programmiga käisid St. Peterburgis tutvumas Kersti Kaldma, Raul Uhs ja allakirjutanu. Meie ettepanek Riigi Kooliametile ja Avatud Eesti Fondile oli liituda programmiga, nähes selle raames kavandatud rahvusvaheliste ekspertide poolt läbi viidavates täiendõppeseminarides võimalust koolisisese arendustöö algatamiseks ja toetamiseks vabatahtlikes pilootkoolides.

### **OK lähtekohad ja kavad**

Omanäoline kool on kujunenud kui informaalne, projektidel põhinev täiendõppesüsteem, kus õpitakse eelkõige oma kogemustest ja seminaride eesmärgiks on eeskätt aidata oma kogemust reflekteerida ja analüüsida. Selliselt kavandatud arendusprotsessi võtmeks on kujutlus õpetajast ja koolijuhist kui mõtestatult töötavast

asjatundjast, kelle professionaalsuse osaks on oma töö eesmärgipärane arendamine, enesearendamine professionaalses mõttes. Õpetaja kui oma tööd kujundav ja arendav professionaal on roll, mille taustaks on kasvatuse mõistmine mõtestatud protsessina, sihipärase inimtegevuse osana, mitte iseenesest toimuva ja ettemääratud loodusliku protsessina. Sellisele õpetajale ja koolijuhile on olnud suunatud OK projektid.

See on eeldanud ka kogu protsessi kavandamist selliselt, et iga osaleja saaks peale hakata nendest küsimustest, mille lahendamise vastu tal on tekkinud otsesem huvi ja sellelt probleeminägemise astmelt, kuhu ta on jõudnud. Kuna osalejate probleemid ja lähtepunktid on olnud loomulikult erinevad, on protsessi kavandamisel ehk kõige suuremaks väljakutseks olnud paindlikkuse saavutamine. Seda tunnetades on püütud protsessi kujundamisel vältida liigseid formaalseid piiranguid. Informaalse ja vabatahtlikul osalusel põhineva täiendõppeprotsessi käivitamine on olnud võimalik eelkõige tänu finantseerimisele heategevuslikest vahenditest - filantroop Georg Sorose asutatud Avatud Eesti Fondi poolt. See on võimaldanud paindlikkust protsessi juhtimisel, mis on osalejate huvi ja vajaduste arvestamisel oluline.

Nii ette valmistatud pinnalt hakkas kujunema OK lugu, mis on siiani läbi teinud neli tinglikku arengujärku ja on jõudmas viiendasse.

### **Esimene järk - koolide koostöö sisulise lähtealuse kujundamine**

1993. aasta hilissügisel alustati neljast kuuepäevasest seminarist koosnevat täiendõppetsükli koolide arendusmeeskondadele. Osavõtutingimuseks oli koolisisese arendusprojekti kavandi väljatöötamine ja esitamine Riigi Kooliameti haridusprogrammide osakonnale. Seminarirühm kujunes esialgu kavandatust tunduvalt suuremaks - osavõtusoovi avaldas ja arendusprojekti kavandi esitas ligi 80 kooli - umbes 1/10 kõigist Eesti koolidest. Avatud Eesti

**jätkub lk 18**

Fondi nõusolekul kutsuti seminaridele praktiliselt kõik soovi avaldanud koolid - see oli ka esimene paindlik lahendus, mida riigieelarveline finantseerimine oleks vaevalt võimaldanud.

Osalejate prognoositud vajadustest lähtuv lahendus oli ka 2-3-liikmeliste kooli arendusmeeskondade, mitte ainult koolijuhtide kutsumine seminaridele. See oli üsna teravaks vaidlusküsimuseks Riigi Kooliameti töörühma ja meie USA koostööpartneri, konsultatsioonifirma Interactive Inc. vahel. USA haridustraditsioonist ja koolikultuurist lähtudes pidas Interactive Inc. president Dale Mann esmaoluliseks, et koolijuhid saaksid oma probleeme arutada õpetajatest eraldi, eesmärgiga tagada turvaline õhkkond aruteluks. Eesti töörühma nägemuse kohaselt on meie koolis koostöökultuur mõjukaks traditsiooniks, seetõttu jäädi kindlaks oma ettepanekule kaasata täiendõppesse mitte ainult koolijuhid, vaid koolide arendusmeeskonnad. Lähtekohaks oli ka Soome haridusuuenduse kogemus, mille kohaselt meeskonna kaasamine on koolisisese arendusprotsessi käivitamisel tunduvalt efektiivsem kui ainult koolijuhi või üksiku õpetaja algatus.

Täiendõppeseminaride esimese tsükli sisulise kava koostas ja õppejõud leidis rahvusvaheliste ekspertide hulgast prof. Dale Mann New Yorgi Columbia ülikoolist. Seminarid keskendusid kooli kui organisatsiooni arendamise erinevatele aspektidele. See andis piisavalt neutraalse lähtealuse ka koolimeeskondade omavahelistele aruteludele ja koostööle seminaridel. Otsesemalt pedagoogikaküsimustele keskendunud seminarid oleks arvatavasti tekitanud rohkem eriarvamusi osalejate hulgas. Seminaride sisu positiivse vastuvõtu oluliseks tingimuseks tuleks ilmselt ka pidada seda, et kooli kui organisatsiooni ja kooliarenduse küsimuste akadeemilisel käsitlemisel on Eestis pikk traditsioon, mille on kujundanud eelkõige professorid Lembit Türrpuu ja Ülo Vooglaid TPÜ koolijuhtide täiendõppes nn Lasnamäe akadeemias.

1994/95 toimunud teise seminarideringi sisuline kava koostati ja seminarid viidi läbi Helsingi ülikooli Vantaa Täiendkoolitusinstituudi poolt

direktor dots. Kauko Hämäläise juhtimisel. Ka koostöö Vantaa meeskonnaga sai võimalikuks tänu Avatud Eesti Fondi paindlikule ja sisulistest vajadustest lähtuvale finantseerimispoliitikale. Koostöö algatamisel Vantaa instituudiga oli eelkõige lähtekohaks vajadus anda Omanäolise kooli protsessis osalejatele enam võimalusi tutvuda haridusuuenduse kogemustega Euroopas. Sisulised rõhuasetused jäid põhiliselt samaks, teise seminarideringi kavandamisel osales ka Londoni juhtimiskonsultant Nick Zienau, kes oli olnud õppejõuks juba esimese ringi seminaridel.

### **Teine järk - koostöösuhete kujunemine OK seminaridel**

Seminaridel välislektorite poolt pakutav teave oli mõeldud ja ka kujunes lähtekohaks koolimeeskondade liikmete omavahelistele diskussioonidele nii meeskonnakaaslastega kui erinevate koolide esindajate vahel. Seda toetasid ka aktiivõppe vormid, mis olid nii prof. Dale Manni kui dots. Kauko Hämäläise juhitud seminaridel läbivaks meetodikaks. Rühmatöodes alanud arutelud jätkusid sageli ka seminaritöö lõppedes. Koostööks koolide vahel ja meeskondade sees löid soodsa pinna seminaridel kujunevad sotsiaalsed suhted.

Alates teisest seminarist Otepääl kavandas Riigi Kooliameti töörühm koos välislektoritega seminaride ajakava koostades juba eraldi aega koolimeeskondade omavaheliseks koostööks. Teisel seminaril viisid osalejad selleks kavandatud aega kasutades läbi esimese ajurünnaku võimalike koolidevaheliste koostööprojektide teemade kohta, sellest kasvasid edasi välja OK esimesed jätkuprojektid. Alates kolmandast seminarist Narva-Jõesuus kevadel 1994 kujunes koolimeeskondade koostöö sihipäraseks tööks vastastiku huvipakkuvate sisuliste probleemide lahendamisel. Jätkuprojektide algatusrühmad vajasisid üha rohkem aega omavaheliseks tööks, kus õppejõud tegutsesid vajadusel konsultandi rollis. Seda aega oli võimalik ka seminarikavade paindliku täpsustamisega juurde leida.

## Kolmas järk - ÜOK loomine ja jätkuprojektid

Kolmandal seminaril Narva-Jõesuus algatas Riigi Kooliameti töörühm koos asjasthuvitatud osalejatega ka tugisüsteemide kujundamise selleks, et tagada koolide koostöö jätkumine pärast esialgselt kavandatud projekti lõppemist. 18. aprillil 1994 toimus uue haridusuuendusliku organisatsiooni, Ühenduse Omanäoline kool asutamiskoosolek. ÜOK asutajaliikmena registreerus 71 kooli, kinnitati põhikiri ja valiti juhatus. Juhatus valis esimeheks Haapsalu Wiedemanni Gümnaasiumi direktori Andres Huule.

ÜOK väljakujunemine takerdus siiski seadusandluse taha, mis ei võimaldanud koolektiivliikmete (koolid) ühendust registreerida. Vaidlusküsimuseks kujunes ka, kes peab ÜOK tegevuse korraldamise eest võtma peamise vastutuse - Riigi Kooliameti haridusprogrammide osakond, kes oli korraldanud täiendõppeseminarid, või ÜOK juhatus. Juhatusel puudus reaalselt tööorgan, korralduslik üksus - ometi ei leidnud juhatus ka otseselt, et sellise organi moodustamine (infokeskuse või projektikeskusena) oleks vajalik. Probleeme tekitas eelkõige võimalik vastutuse ja funktsioonide jagamine Riigi Kooliameti haridusprogrammide osakonnaga - juhatus nägi siin eelkõige dubleerimise ohtu ja takistusena korraldusliku vastutuse võtmisel koolis töötavate inimeste piiratud ajavarusid.

Juhatus esitas ÜOK nimel Avatud Eesti Fondile taotluse Narva-Jõesuu seminaridel kevadel ja suvel 1994 välja töötatud OK jätkuprojektide käivitamiseks. Paketis oli ka kaks alaprojekti kooliuuenduse tugisüsteemide loomiseks - OK infokeskuse ja väljaande asutamiseks. Need nn katusprojektid siiski sõelale ei jäänud. Kokku said Avatud Eesti Fondilt toetuse ja käivitusid kuus Omanäolise kooli esimeses täiendõppeseminaride ringis osalenud koolide arendusmeeskondade koostöös välja töötatud jätkuprojekti. Need projektid olid juba konkreetsema temaatilise suunitlusega ja seadsid eesmärgiks mitmetele Eesti haridussüsteemis olulistele probleemidele lahenduste otsimise. Jätkuprojektide üheks

eesmärgiks oli ka Omanäolise kooli liikumise kandepinna laiendamine, seetõttu ei piiratud jätkuprojektides osalejate rühmi ainult nende koolidega, kes olid osalenud esimeses täiendõppeseminaride tsükli, liituda võisid ka teised. Jätkuprojektidena käivitusid:

- **Ainevalikutega õppekursuste süsteem keskkoolis (nn klassideta gümnaasium)**, projektijuht, Kadrina Keskkooli arendusdirektor Vello Kornel hukkus "Estonia" katastroofis, projekti asus juhtima Treffneri Gümnaasiumi direktor Helmer Jõgi;
- **Kooli töö tulemuslikkuse hindamine**, projektijuht Paide Gümnaasiumi direktor Peeter Putk;
- **Tulemuslik väikekool**, projektijuht Tallinna Kaugõppe Erikeskkooli õpetaja Anneli Roode;
- **Probleemlaps tavakoolis**, projektijuht Mustla Keskkooli õppealajuhataja Mai Männiste;
- **Kaugkoolitusvõrgu loomine**, projektijuht Kolga Keskkooli direktor Mart Laanpere;
- **Riiklik õppekava vene koolis**, projektijuht Narva linna haridusosakonna juhataja Galina Oja.

Peale selle töötas edasi koolikonsultantide väljaõppeprojekt koostöös Helsingi ülikooli Vantaa Täiendkoolitusinstituudiga. See tegelikult kõige esimene jätkuprojekt oli algatatud juba Omanäolise kooli teisel seminaril Otepääl jaanuaris 1994. Avatud Eesti Fondile esitati Riigi Kooliameti töörühma poolt taotlus koolikonsultantide õppegrupi avamiseks koostöös Vantaa instituudiga. Taotlus sai toetuse ja õpperühm moodustus seminaril osalenutest, kes soovisid sügavamalt tegelda kooli õppekava väljakujundamise protsessi küsimustega ja valmistuda aitama teisi koole selle protsessi käigus konsultandina.

## Neljas järk - ÜOK ümberkujundamine projektorganisatsiooniks ja infokeskuse asutamine

ÜOK põhikirja järgi ühenduse asjus kõrgemat otsustusõigust omav üldkogu kogunes hilissügisel 1995 Paide Gümnaasiumis. Alanud oli teine Avatud Eesti Fondi poolt toetatud

**jätkub lk 20**

täiendõppeseminaride tsükkel koolide arendusmeeskondadele koostöös Helsingi ülikooli Vantaa Täienduskoolitusinstituudiga. Nende seminaride osavõtjaskond oli kujunenud samuti koolide arendusmeeskondadest, kes esitasid oma projektikavandi, mida kavatsesid hakata ellu viima. Teise seminaridetsükli üheks eesmärgiks oli ka kooliuuendusliikumise Omanäoline kool kandepinna laiendamine, seepärast osales nendel seminaridel palju koole, kes enne polnud liikumisega seotud või olid hakanud kaasa töötama jätkuprojektides. Uute potentsiaalsete liikmete juurdetulek nõudis ÜOK tegevuse läbiarutamist üldkoosolekul. ÜOK esindus oli ka osalenud Euroopa kooliarenduse organisatsiooni ENIRDEM aastakoosolekutel Helsingis 1994 ja Prahast 1995. Sealt oli juhatause liikme Mart Laanpere eestvõttel ka leitud ja Omanäolise kooli liikumisele kohandatud teistsugune organisatsioonimudel, kui seda nägi ette ÜOK põhikirja (mis oli ebakõlade tõttu seadusandluses senini seaduslikult registreerimata). ÜOK üldkogu Paides muutis põhikirja, kinnitades selle asemel ÜOK harta, mis määratleb organisatsiooni tegevuse avatud projektorganisatsioonina. Valiti ka uus eestseisus, kes juhib ÜOK tööd tänaseni. Eestseisus valis esimeheks Treffneri Gümnaasiumi direktori Helmer Jõgi.

Samuti leidis üldkogu toetuse ettepanek esitada taotlus ÜOK infokeskuse asutamiseks. Infokeskus kavandati TPÜ Haridustehnoloogia Keskuse juurde, pidades silmas järgmisi vajadusi ja eesmärgi:

1) OK projektides osalenud koolides on välja kujunenud koolisisese arengustegevuse, koolisisese projektitöö traditsioonid. Projektide kavandamine, algatamine ja juhtimine vajab sageli üsna spetsiifilist nõuannet või toetust. Infokeskuse üheks põhieesmärgiks on pakkuda sellist toetust koolidele ja koolidevahelistele projektidele.

2) Sellises koolisiseses enesearenduslikus projektitöös, näiteks oma kooli õppekava väljatöötamise protsessis, vajab kool organisatsioonina paljude kogemuste kohaselt sageli kellegi kõrvalseisja erapooletut usalduslikku pilku. Kool vajab tagasipeegeldust -

kuidas see kõrvalt paistab, millega me parasjagu tegeleme? Sellise kõrvalkäija usaldusliku tagasipeegelduse andmiseks on mitmed OK projektides osalenud tegevõpetajad ja koolijuhid saanud eriväljaõppe. Infokeskus suudab olla nende, koolikonsultantide töö vahendajaks koolidele, kes seda vajavad. Konsultandi toetus võib olla oluline seljatagune nii projektitööd alustavale kui ka selles üsna kogenud koolile.

3) OK on kujunemas arendustegevuses osalevate koolide võrgustikuks. Siiski ei ole omavahelise suhtlemise tehnilised võimalused ja traditsioonid ning harjumused veel vajalikul määral sellise võrgustiku tingimustele kohandunud. Nii on omavahelises suhtlemises vajalik, et keegi võtaks vahendaja rolli. Selle rolli täitmiseks on infokeskus valmistunud.

4) Võrgustiku töö korraldamiseks, näiteks aastakonverentsi ettevalmistamiseks, on vaja asjaajamist. Sellega saab infokeskus hakkama.

5) Arendustegevuse sisu ja eesmärkide määratlemisel on oluline vahetu koostöö teaduslike uurimisasutuste ja kõrgharidusega. Selle kindlustamiseks on infokeskus asutatud koostöös TPÜ kasvatusteaduste teaduskonna ja Haridustehnoloogia Keskusega.

ÜOK kui projektorganisatsiooni tegevuses on kesksel kohal aastakonverents. Esimene kogemus aastakonverentsi korraldamisest saadi Omanäolises koolis konverentsiga "Arenduse kaudu avatusele" Kuressaares mais 1996.

**OK kontseptsioon täna: avatud võrgustik, algatuskeskus ja strateegiliselt juhitud arendustegevus (projektitöö)**

Täna näeme, et OK lugu on kujunenud olulises osas selliselt, nagu seda prongoositi ja kavandati. Osalejad oleksid suutnud ja soovinud teha ehk veelgi tihedamat tööd, võtta rohkem vastutust. Selle sooviga ei ole esialgu suutnud sammu pidada uuendustegevuse tugisüsteemide väljakujundamine. OK infokeskuse/algatuskeskuse vajalikkus oli ilmne juba rohkem kui kaks aastat tagasi, ent



ministeeriumi ja sponsorite toetuse saavutamine võttis aega ja nii on keskus alles äsja oma tööd alustanud. Ka perioodiline väljaanne, mille asutamine oli üks taotlus Omanäolise kooli jätkuprojektide esimeses voorus 1994, jõuab ÜOK infobülletääni varjunime all lugejani alles nüüd. Eraldi projekt väljaande asutamiseks ei ole veel toetust leidnud. Samas kinnitab juba toimunu ja praegu toimuv, et nägemus komplekssest kooli tasandilt lähtuvast uuendusprotsessist, millest lähtudes Omanäolise kooli ettevõtmisi on kavandatud ja projekte algatatud, ning prognoosid vajaduste kohta selles protsessis ei ole olnud õhust võetud. Uuendusprotsess on olnud mõtestatud ja praktiliselt teostatav.

See kinnitab ka veendumust, et "aga ükskord algab aega...". See veendumus on iga olulise uuenduse tähtis tingimus. Et see *ükskord* jõuaks, selleks on tähtis teha järjepidevat tööd kujutlustega, mudelitega, kontseptsioonidega - lugudega, milles liituvad üksikud ettevõtmised ja projektid laiema kandepinnaga protsessiks, mis liigub oma loogika järgi edasi. Lugude ülesandeks on tuua välja protsessi loogika - kujunevad seosed ja prognoositav arengukäik. See annab võimaluse mõtestada käimasolevat uuendustegevust ja oma osalust selles. Tulevikku suunatud lugude - kontseptsioonide ülesandeks on ka kujundada edasist tegevust mõttekas suunas.

Omanäoline kool on kujunemas koolisisese arendustegevusega alustanud koolide avatud võrgustikuks, kus pole eelkõige eraldusjoont keskuse ja perifeeria vahel. Arendustegevuses võib eestvõtjaks olla iga asjasthuvitatud institutsioon või üksikisik. Selle võimaluse tagab vahetu suhtlemine elektroonilise meedia kaudu ja avatud töökoosolekute ning mõttetalgute korraldamine. Teave, mis saadakse võrgustiku ühes punktis, ühes koolis, on nii kättesaadav ka teistele. Igast võrgustiku punktist pääseb mitte ainult kaasa rääkima aruteludes, vaid ka kaasa lööma arendustegevuses.

Selline võrgustik kujuneb ka organisatsiooniliselt hajutatuks: ühiste ettevõtmiste korraldamine ei pea käima enam läbi ühe teatud punkti, läbi ühe

keskuse. Perspektiivis võib mõelda OK infokeskuse kujunemisest hajutatud algatuskeskuseks - see on inimeste võrgustik, kes oma igapäevatööna või selle kõrval võtavad eraldi vastutuse koolide võrgustiku töö korraldamise ja algatuste menetlemise eest. Tegelikult liigub OK sellise korraldusliku süsteemi poole juba praegu, esialgu on see küll pisut harjumatu ja tehnilisi probleeme tuleb ette väsitavalt sageli.

Niisuguses võrgustikus saab juhtida arendustegevust koostööprotsessina. Selline strateegiline koostöö lähtub avatud jätkuvast arutelust tegevuse aluseks olevate väärtuste ja soovitatavate arengusuundade üle. Selline arutelu ei ole ainult otsustustele suunatud *paika panemine* või *kokkuleppimine*, see on ka tegevuse jätkuv mõtestamine. Arutelust lähtub algatuste väljapakumine ja hindamine. Toetust ja kaasalööjaid leidnud algatuste menetlemine - projektide ja finantstaotluste väljatöötamine, vormistamine ja esitamine asjaomastele organisatsioonidele - saab toimuda võrgustiku algatuskeskuse toetusel. Teostunud algatustest saadud kogemusi ja nende tulemusi kajastatakse ja hinnatakse võrgustiku infovahetuses, mis võib uuesti laieneda aruteluks väärtuste ja arengusuundade üle. Selline arendustsükkel võib kujuneda OK järgmiseks looks.

**HANNES VOOLMA**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Omanäoline kool 1993-1996: otsimiste ja leidmiste aeg

Eestimaa koolid on läbi aegade olnud kõik omanäolised. Stagnaajal ei olnud omanäolisus soovitud, kuid ta oli siiski olemas, säiludes ajani, mil otsingud jälle ausse tõusid.

Mõndagi muutus Eesti koolielus 1989.a., kuid murranguni jõuti 1993. a. novembris Pärnus. Siit said alguse koolimeeskondade kasvatamine ja arendamine.

Avanes võimalus stressivabas õhkkonnas arutleda haridussituatsioonide üle laias maailmas, võrrelda neid kodumaistega. Õppisime arutluskunsti ja rühmatööd, teisi kuulama, ise kuuletuma, kultuurselt vaidlema ja oma seisukohti motiveerima ning teiste seisukohtadega arvestama. Kujunes välja omapärane õpetajate enesetäiendamise vorm, mis ei olnud seotud ametlike haridusasutuste ega organisatsioonidega. Omanäolises koolis osalejad olid vabatahtlikud selle parimas mõttes.

Meile, osavõtjatele, oli selge, et on tarvis muudatusi, meil oli ettekujutus ka sellest, milliseid muudatusi vajame. Välislektorite esinemine veenis meid selles, et meie kool on võimeline neid muudatusi ette nägema, kavandama ja ellu viima. Sündisid uued mõtted, kavad, töögrupid ja rühmad kümnetes Eestimaa koolides. Kuuldut hakati ellu viima.

Omanäolisest koolist kasvasid välja näiteks maakoolide, väikekoolide, klassideta gümnaasiumi, tsükliõppe jne. töögrupid ja kooli õppekava konsultantide koolitus. Liikumises said väga hea täienduskoolituse sajad õpetajad ja koolijuhid. Sellist nii koolikeskset, õpetajate ja koolijuhtide poolt hinnatud temaatikaga ja organisatsiooniga koolitust veel Eestis ei ole.

On kahju, et Omanäolise kooli uuendusliikumine toimub kas paralleelselt riiklike struktuuridega või enamasti päriselt omaette. Ta kulgeb kui sohilapse tee, kellest teatakse, kuid vaikitakse. Haridusseadusandluse areng on mõneski mõttes otseseks takistuseks saanud.

Omanäoline kool aitas jõuda oma kooli (eesti kooli) väärtuste äratundmiseni. Igal Omanäolises koolis osalenul on töölaual poolemeetrine virn materjale: kohati ameerika-, kohati soomekeskseid. Need materjalid oleme väärtustanud eestikeskseteks. Meie ei vaja eurokooli, meil on oma - eesti kool juba olemas.

Praegu areneb Omanäoline kool sügavuti - on jäänud eelkõige entusiastid: need koolijuhid ja õpetajad, kes on asunud iseseisvalt koolielu reformima ja on sisuliselt juba ammugi kultiveerinud väärtusi, millele uus riiklikõppekava alles tähelepanu juhib.

### TARMO KERSTNA

Tarmo Kerstna on Ülenurme Gümnaasiumi direktor, Ühenduse Omanäoline kool asutajaliige.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Seminaride lõpetuseks<sup>1</sup>

## Omanäoline kool 1 ja 2

Mul oli meeldiv võimalus võtta osa nii seminaridest Omanäoline kool 1 kui 2 - meeldiv sellepärast, et tutvusin mitmete heade kolleegidega ja meeldiv sellepärast, et see võimaldas mul käia läbi ühe arendusprotsessi Eesti hariduse ajaloos ning mängida selles väikest osa.

Kaheaastane programm, millest ma osa võtsin, kujundati lähtudes hüpoteesist, et haridusjuhtide harimine rahvusvaheliste kontaktide ja seminaride kaudu on oluline koolides ja Eesti haridussüsteemis toimuva arendustöö toetamiseks.

Mulle tundub, et tegevuse tulemused Eesti koolides ja kooliklassis hakkavad seda hüpoteesi jätkuvalt nii kinnitama kui ümber lükkama. Michael Fullan, minu arvates maailma juhtiv ekspert haridusmuutuse alal, kirjeldab hariduse arendamise esmase probleemina alatist lõhet täiendõppe ning seminaride ja tegelike tulemuste vahel, nii arvan ma, et seda programmi on mõtet vaadelda selles valguses üsna kriitiliselt.

Kõige elementaarsemal tasandil tundub mulle, et mõlema aasta seminariprogrammid vähemalt soodustasid ja innustasid küllalt paljusid ettevõtmisi. See on välja tulnud nii esimese aasta jätkuprojektide aruannetes kui paljudes muutustes, mis selle aasta programmis osalevate koolijuhtide ja õpetajate ettekannete kohaselt on toimunud programmi jooksul nende oma koolis.

Ma ei väida, et see on täiendõppe tulemus, ent mulle paistab, et täiendõpe on aidanud luua suhteid, võrgustikku ja ideid, mis on neid ettevõtmisi väärtustanud. Mitte kõige viimasel järjekorras on see andnud võimaluse rääkida

---

<sup>1</sup>Nick Zienau osales õppejõuna ja korraldava meeskonna konsultandina Omanäolise kooli täiendõppeseminaride mõlemas voorus, 1993-94 ja 1995. Siinavaldatu on tema märkmed hinnangulise kokkuvõtte jaoks Omanäolise kooli täiendõppeseminaridest, mille ta esitas korraldava meeskonna palvel viimasel seminaril Narva-Jõesuus oktoobris 1995. Tõlkija.

koolides tehtavast tööst, kirjeldada seda ja vaadelda kriitiliselt kolleegide pilgu läbi.

Edasi kerkib küsimus, kas need ettevõtmised on olnud "kohased". David Hopkins<sup>2</sup> märkis eile, et arendustegevus koolides on väärtuslik ainult sel juhul, kui sel on positiivne mõju õpilastele nende õppimises ja arengus. Mida me selle kohta öelda võime?

Ma arvan, et selle üle on raskem otsustada. Need, kes osalevad selles programmis, mõistagi leiavad, et positiivne mõju on olemas - nad peavad seda tegema, et uskuda oma töö ja pingutuste väärtuslikkusesse. Need, kes on osalejaid toetanud kas rahaliselt või kolleegidena ja asjatundjatena, peavad vähemalt mõttes arutlema: positiivse tulemuse jaoks on eeldused olemas, ent millel need põhinevad?

On selge, et keskne probleem Eestis, mis mind puudutas, oli oht, et õpetajate ja koolide tegevusmeetodid muutuvad üha ebaefektivsemateks selles plaanis, et valmistada noori ette Eesti kiiresti muutuva ühiskonna tarvis, mis teeb läbi suuri muutusi kõigis ühiskonnaelu aspektides.

Sellest vaatenurgast ütleb süsteemiteooria meile, et vajalik on kiire ja lühikese tsükliga toimiv innovatsioon, uute lahenduste järeleproovimine ja nende mõjudele kiire hinnangu andmine. Selliste uuenduste puhul on komplitseerivaks lisateguriks veel see, et need peavad olema laste ja vanemate silmis küllalt turvalised ja ohutud.

### Mis on siis toimunud?

Välismaaladena näen ma väga positiivseid märke, kuigi see on esialgne järeldus eriti seetõttu, et mu tähelepanekud põhinevad mittedüstemaatilistel andmetel. Nende märkide hulka kahe aasta jooksul kujunenud kolleegide võrgustikus kuuluvad:

**jätukub lk 24**

---

<sup>2</sup>Prof. David Hopkins Cambridge'i ülikoolist oli üks õppejõude Omanäolise kooli teises seminaridevoorus 1995. Tõlkija.

1. Tõsine ja pidev tähelepanu taotlustele anda noortele väärt hariduskogemusi - ja olla valmis ümber vaatama tavapäraseid tõekspidamisi selle korraldamise kohta.
2. Mõned tõendid selle kohta, et toimuvat tegevust vaadatakse pidevalt kriitiliselt üle - see vajab tulevikus enamgi tähelepanu.
3. Aktiivne huvi teiste töö vastu (teiste koolide, teiste maade, teiste kultuuride vastu).

#### **Mõned kommentaarid selle kohta, kuidas need tulemused on saavutatud:**

1. Kultuurideveheliste sidemete tähtsus - USA ja Euroopa erinevad perspektiivid ja vaatepunktid;  
Omanäoline kool 1 - domineeris USA vaatekoht  
Omanäoline kool 2 - domineeris Euroopa vaatekoht (Soome ja Suurbritannia).
2. Teiste kogemuste kriitiline ärakuulamine ja enesekohane ümbermõtestamine Eesti kontekstis.
3. Täiendõppe sidumine (rahalise - tõlkija) toetusega, mis aitab jõuda konkreetsete tulemusteni ja arendada välja tegevusmeetodeid.
4. Toetav õhkkond võrgustikus, mis aitab inimestel toime tulla rakenduskövera langusega ( ingl. *implementation dip*)<sup>3</sup>

#### **Mis saab edasi? Mõned projektsioonid**

Tulevikule mõeldes tahaksin ma alla kriipsutada nelja aspekti:

- 1) Tõendid mahukast ja loovast tööst koolitasandil - tõenduseks on see, kui palju õpetajate omavaheline mõttevahetus on edasi arenenud selle 18 kuuga, mis ma olen tuttav siinsete kolleegide tööga.

---

<sup>3</sup>Uuenduse juurutamisel on tüüpiline, et taotletavale muutusele positiivses suunas eelneb kõigepealt langus, olukord läheb algul hullemaks, et siis tõusvas joones edeneda - tõlkija.

- 2) Koostöö Soomega ja Vantaa Täienduskoolitusinstituudiga tundub olevat tulemuslik selles osas, mis puudutab õppekava kujundamise ja teostamise tehniliste oskuste kohandamist Eesti oludele ja tehniliselt heade lahenduste kasutuselevõtmist.

- 3) Edasimineku kõigil tasandil selles osas, et tunnustataks professionaalsete tugistruktuuride / -institutsioonide väljakujundamise vajalikkust. "Arenduse abimeeste" (sh konsultandid, muudatuste initsiaatorid) professionaalsust hakatakse sisuliselt tunnustama arenduse vajaliku tingimusena. Selle vajaduse arvestamise näideteks on koolikonsultantide programm ja projektijuhtide seminar<sup>4</sup>.

- 4) Võrgustike kujundamine nii Eesti siseselt kui rahvusvaheliselt on väga oluline ja seda peavad paljud osavõtjad Omanäolise kooli seminaride parimaks tulemuseks.

#### **Mõned kommentaarid selle kohta, millele minu arvates peaks tähelepanu pöörama järgmisel aastal:**

- 1) Vajadus konkreetsemate sihtide ja eesmärkide järele igal tasandil.
- 2) Projektide seostamine vahetumalt võtmeprobleemidega klassitunni tasandil.
- 3) Tõsine vajadus projektijuhtide, kooliinspektorite ja konsultantide ümberõppe järele, et nad oleksid abiks muutustes kooliklassis ja koolides.

---

<sup>4</sup>Koolikonsultantide väljaõppeprojekt käivitus Omanäolise kooli esimese jätkuprojektina 1994 koostöös Helsingi ülikooli Vantaa Täienduskoolitusinstituudiga. Pooletiseaastase koolituse saanud konsultantide rühma edasisest tegevusest kirjutab käesolevas väljaandes ka Katrin Kalamees - Jälle õpime, lk 12. Projektijuhtide seminari Omanäolise kooli jätkuprojektide juhtidele viis detsembris 1995 läbi konsultatsioonifirma Zienau Consulting koostöös Avatud Eesti Fondi ja Briti Nõukoguga. Tõlkija.



4) Vajadus aidata koolijuhte toime tulla stressiga nende tasakaalustajarollis süsteemide tööshoidmise ja arenduse vahel - tuleviku juhtide toetamine ja kujundamine.

Kogemused näitavad, et projektijuhi roll on eriti keeruline ja keskne ning me loodame, et sellele rollile tähelepanu pöörates toome kasu paljudele haridussüsteemis, kes tahaksid näha, et muutused on hästi läbi mõeldud ja korraldatud. Lõpuks palju tänu sõbralikkuse ja külalislahkuse eest kahe aasta jooksul - loodan väga jätkata tulevikus tööd koos kolleegidega nii eesti kui vene koolidest.

### NICK ZIENAU

Nick Zienau on suures osas haridusasutustele spetsialiseerunud Londoni konsultatsioonifirma Zienau Consulting Ltd. president.

Inglisekeelsest käsikirjast tõlkinud Hannes Voolma.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

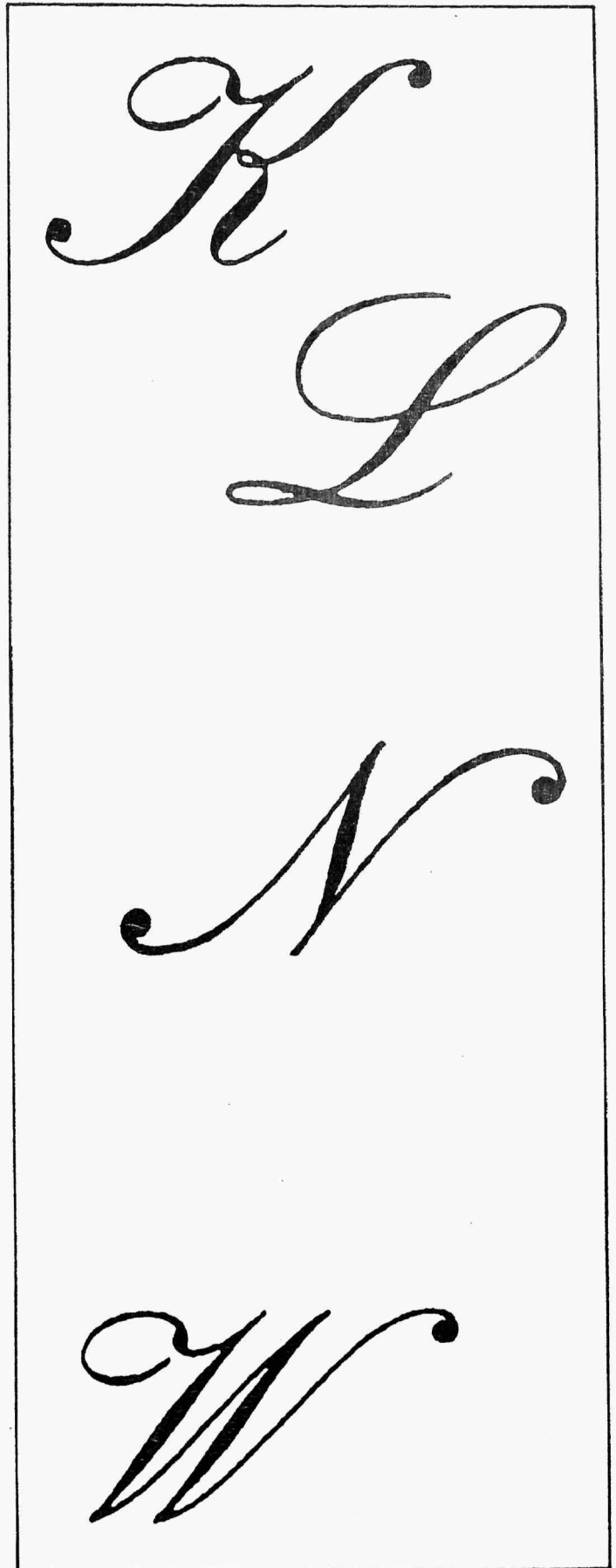
---

---

---

---

---



# IVA

## Kooli tulemuslikkuse hindamise projektist

Avatud Eesti Fondi finantseerimisel teostus 1995. a. projekt "Tulemusjuhtimine ja kooli tulemuslikkuse hindamine". Projekti idee tekkis Omanäolise kooli 1993./94. aasta täiendõppeseminaride ühe põhiteema - kooli efektiivsus - käsitlemise käigus.

Kooli kui organisatsiooni juhtimisel on oluline saada pidevat tagasisidet selle kohta, kuidas saavutatakse püstitatud eesmärgid ning millised on tegevuse tulemused. Vajadus kooli töö tulemuste hindamise meetodika järele on kasvanud seoses suurema vastutuse ja otsustusõiguse andmisega kooli tasandile.

Kooli töö tulemuslikkuse hindamise instrumentide väljatöötamist kavandati arvestades Eesti haridusuuenduse eesmärgid ning koolitraditsioone. Eelkõige peeti oluliseks kooli juhtimist, direktori ja kollektiivi informeerituse parandamist, mitte aga kontrolli väljastpoolt. Tulemuslikkuse hindamise meetodika loomisel osalesid ühistest eesmärkidest lähtudes paarikümne kooli meeskonnad.

### Iseseisvus sõltub tulemuslikkusest

Kooli tulemuslikkuse valdkonna määratlemisel võeti aluseks, et kooli taotlused paremate tulemuste ja suurema iseseisvuse saavutamiseks on omavahel seotud. Koolide iseseisvuse suurendamise eesmärgiks on parandada nende tegevuse kvaliteeti ja tõhustada arengut. Tugevale keskjuhtimisele vastandub täna

suund piirata bürokraatiat, koole puudutavaid reegleid on muudetud vabamaks. Õpetajatele antakse rohkem tegevusruumi, et nad saaksid oma oskusi paremini ära kasutada.

Sellesuunalist ulatuslikku arenguprogrammi on seostatud tulemusjuhtimisega. On välja jõutud ideeni, et kooli tegevus võiks sarnaneda firma tegevusega - koolile antakse rohkem iseotsustamisvabadust, kuid kool peab nagu firma ise kavandama oma tegevust ning hindama nii protsessi kui ka tulemusi. See vastandub bürokraatlikule süsteemile, kus ainult tippu peetakse asjatundlikuks otsuste langetamisel selle kohta, mida koolitasandil peab tegema.

Kooli tulemustest rääkimine riigi- ja koolitasandil seondub ühise keele leidmise ja kommunikatsiooni loomisega nende tasandite vahel. Kui kool hindab oma tegevuse tulemusi, siis antakse sellega impulsse koolitasandilt riigitasandile ja mõjutatud saab kogu süsteem.

### Iseseisvusega kaasneb vastutus

Demokraatliku süsteemi puhul on loomulik, et avalikkusel on õigus küsida ja vastust saada, mis koolides toimub, mida tehakse ressursidega ja milliseid tulemusi saavutatakse. Avalikkuse usaldusega kooli vastu on seotud kooli kohustus näidata oma töö tulemusi. See meenutab firma kohustust omanikele aru anda.

Õpetajatele võib see loogika olla raskesti vastuvõetav. Võib kerkida küsimus: "Mina olen õpetaja, kas ma ei oska siis õpetada?" Koolile kui süsteemile vaadates leiame: iga kooli tegevuse saab taandada sellele, et mingeid ressursse muudetakse tulemusteks või toodanguks. Toote hulka võivad kuuluda õppetunnid, diplomid, üritused jne. Vaatlema peab ka ressursidest toodeteni jõudmise protsessi. Kooli töö tulemuseks võib olla ka näiteks raha, aja vms säästmine.

Tagasisidega haakub kooli kui õppiva organisatsiooni staatus. Koolis toimub pidevalt oma töö analüüsimine, iseõppimine, isetegutsemine ja iseotsustamine.

### Tulemuslikkuse valdkonnad

Kooli tulemuslikkuse küsimused jagati tinglikult nelja valdkonda:

# Kooli tulemuslikkuse hindamise projektist

- 1) tõhusus - sisend, ressursid;
- 2) sisekeskkond - organisatsioon, tegevus;
- 3) tulem - väljund, tooted;
- 4) mõjukus - tagasiside, mõju tulevikule.

**Tõhusus** näitab, kui hästi muudab kool ressursid tulemusteks. Tõhusust hinnatakse ressursi ja toodete suhte järgi. Üks väga tihti kasutatav majandusliku tõhususe valdkonda kuuluv näitaja on õpilaskoha maksumus. Kuid tulemuslikkust ei saa hinnta ainult mingi ühe näitaja põhjal. Tulemuste ja neile antud hinnangute analüüs peaks toimuma komplekselt. Näiteks ei saa öelda, et kool on seda parem, mida odavamalt ta läbi ajab või mida suuremat arvu õpilasi ta õpetab. Kui me võtame kooli rohkem õpilasi, siis satub löögi alla õpetuse kvaliteet, mis on samuti tulemuslikkuse üks tunnuseid. Kui võrrelda koolidele tehtavaid kulutusi, siis need on väikeste koolide puhul suuremad ja see viib mõttele nende majanduslikust ebaefektiivsusest. Kuid samal ajal tehakse nendes koolides väga head sisulist tööd. Seega tuleks kooli tõhususele hinnangut andes arvesse võtta olukorda tulemuslikkuse teistes valdkondades.

**Sisekeskkond** hõlmab selliseid mõisteid nagu organisatsiooni kultuur, mikrokliima, liidrid, suhted, arutelude avatus, kriitikavabadus. Kooli tulemuslikkus on seotud kooli kui organisatsiooni sisemise toimimise ja toimetulekuga. Selle valdkonna tunnuseid on võimalik mõõta küsimustike ja intervjuudega.

**Tulemina** vaadeldakse neid tooteid ja tulemusi, mida saab terviklikuna eristada ja hinnata. Toodeteks on näiteks tunnid, ainekursused, projektid, üritused jne. Kool annab tööd õpetajatele, teenindavale personalile, seega kooli klientuur on laiem kui ainult õpilased koos lastevanematega. Teine toodete ring on seotud kooli õppekavavälise tegevusega. Kool võib osutada teenuseid piirkonnale oma ruumide (spordikompleks, aula, arvutiklass jne) väljaüürimise või kultuuriürituste korraldamisega. Kool võib osaleda kohaliku ettevõtluse arenduses koolituse ja konsultatsioonide valdkonnas. Tegevusala

laienemisega muutub kool piirkondlikuks koolitus-, ekspert- ja kultuurikeskuseks.

**Mõjukus** on kasu, mida ühiskond ja kultuur koolist saavad. Need mõjud võivad ilmsiks tulla alles pikema aja, 10-20 aasta jooksul. See tulemuslikkuse valdkond võib koolile olla olulise tähendusega.

Õppekavaga on võimalik täpselt ette määrata, mida õpetada, milliseid tunde anda, milline peab olema kooliõpetajate pädevus. Kuid ikkagi ei suudeta mõju täpselt ette määrata. Näiteks võib koolis toimuda õppekava seisukohalt heatasemeline aineõpetus, kuid mõjukus kannatab, kui õpilased ei oska oma teadmisi rakendada. Kuigi kool ei saa endale võtta vastutust kõigi võimalike mõjude eest, tuleks tal teha uurimistööd oma endiste õpilaste käekäigu kohta, sest mõtlemine pikaajalistele mõjudele määrab suures osas ära selle, mida me oma igapäevases töös teeme.

## Koolide käsutuses on enesehinnangu abimaterjal

Tulemusjuhtimise projekti käigus koostati ühistööna abimaterjal kooli tulemuslikkuse enesehindamise kohta. Abimaterjal sisaldab projekti käigus välja töötatud seisukohti koolide tulemuslikkuse, selle mõõtmise ja hindamise kohta, tulemuslikkuse valdkonna analüüsi ja näidisküsimustikke andmete kogumiseks.

Projektis osalenud ja abimaterjalist huvitunud koolides (neid on üle saja kooli) käivitus protsess oma kooli tulemuslikkuse analüüsiks ja hindamiseks. Projekti käigus esile kerkinud seisukohad kooli tulemuslikkuse hindamise põhimõtete kohta mõjutavad koolide tööle hinnangu andmist ministeeriumi, haridusosakonna ja omavalitsuse tasandil.

**PEETER PUTK, projektijuht**

Peeter Putk on Paide Gümnaasiumi direktor

# Probleemne laps - kelle probleem?

Probleemlast tegelikult olemas ei ole - on õpilane, kellega ei tulda toime. Igal probleemil on ju nimi - see on kas hüperaktiivsus, sotsiaalne kohanematus, peaaegu verevarustuse häire või mõni muu diagnoos. Probleemne laps on umbmäärane üldnimi, mis ei ütle midagi enam kui seda, et täiskasvanu ei tea, millega on täpselt tegemist.

Õpilase kujunemist õpetaja jaoks probleemiks võib vaadelda protsessina. Nimetaksin seda subjekti objektistumiseks: ühel hetkel pole õpilane õpetaja jaoks enam mitte tavaline laps, vaid mingi probleemi kandja. Alati ei osata probleeme lahendada last kahjustamata.

## Protsessi võib kirjeldada etapiti:

\* Probleemi teke (võib johtuda koolist; kodunt, olla õpiraskus, käitumishäire, haigusega seotud, sotsiaalne kohanematus jms).

\* Heal juhul õpetaja teadvustab probleemi, analüüsib ja leiab põhjused, püüab neid lahendada ja last aidata; sekkub abistav psühholoog.

\* Halval juhul õpetaja reageerib tekkinud probleemile halvustavalt - täpsemalt - ta halvustab last. Piisab negatiivsest omadussõnast ja lapsest hakkab kujunema tõrjutu/tembeldatu. Rääkida võib ka iseend realiseerivast ennustusest.

\* Mida kõrgem on õpetaja läbipõlemisaste, seda rohkem põhjustab ta koolikonflikte ise. Kuna süüdlane ei saa leidmata jääda - siis kel võim, sel õigus ja kannatab enamasti õpilane. Märksõna: "võim koolis" on tegelikult omaette teema. Laste valulävi on ju erinev - kuidas keegi võimu talub ja tajub, see on küsimus. Ja kuidas keegi oma võimu koolis kasutab, on teine küsimus. Kool ei ole ainult teadmiste jagamise koht, vaid ka võimu avalikum või varjatud demonstratsioon. Koolikohustus eeldab ju sanktsioone. Uurijad on välja toonud võimu kirjeldavaid märksõnu koolist: alluvussuhted, korraldus, objektistav positsioon (kõik lapsed on siiski vaid õpilased), hindamine ja võrdlemine, edukuse analüüs, manipuleerimine, mõjutamine ja sundimine. Ühiskonna moderniseerudes tugevneb ka kool kui institutsioon, kus teadmiste kõrval omandatakse moodsa ühiskonna palgatöö eeltingimusi (kannatlikkust, enesedistsipliini,

kuulekust ja võitlusvaimu). Võim tänapäeva koolis on rafineeritud: füüsilist vägivalda asendab vaimne. Seda nimetatakse ka võimu mikrofüüsikaks või "pedagoogiliseks autoriteediks". Konkreetsest karistusest rohkem mõjub teadmine, et igal on võimalus sattuda õpetaja viha alla. Sõnad, võimukas repressioon murravad inimese põhjalikumalt kui ühekordne võmm kuklasse. Haridussüsteemi võim toimib eeskätt keele abil: vastava sõnavaraga liigitatakse ja eristatakse lapsi; ühed nähtused rõhutatakse üle -, teisi alahinnatakse. Sündmustel endil nagu polegi erilist rolli.

\* Siin tekib küsimus: MIKS pedagoog halvustab? Negatiivset ületähtsustamist peetakse üldinimlikuks nähtuseks (alati tormatakse jälgima tulekahju või liiklusõnnetust - õnnetuse põhjuste analüüs aitab vigu vältida edaspidi. Kui inimkond pööraks halvale sama vähe tähelepanu nagu heale, oleksime ammu välja surnud). Nii võib ka õpetaja kriitiline suhtumine olla kantud isegi nn üllast ideest: "Ma ju tahan sulle kõige paremat!" (mis paraku mõnele õpilasele lõppeb traagiliselt).

\* Paradoks on selles, et probleeme näha oskava õpetaja klassis on probleemlasti rohkem; mida enam erilise aspekte põhimõtteliselt eristada osatakse, seda rohkem neid ju ka konkreetsete inimeste peal ära tuntakse! Õpetaja laia silmaringist on kasu juhul, kui ta probleemide nägemisele lisaks oskab neid ka lahendada.

\* Järgmine väike paradoksike on see, et norm vajab toetamist rikkujate karistamise kaudu. Karistus-kontrolli süsteemiga tutvuvad lapsed kasvamise käigus. Nad ei loe seadusi, vaid jälgivad, milline käitumine on lubatud või mitte - reeglid saavad selgeks aja jooksul (nende rikkumiste või rikkumiste jälgimise kaudu). Normil, mida ei rikuta, puudub mõte - normi tugevdamine eeldabki selle rikkumist. Seega väidetavalt seaduserikkumised integreerivad ühiskonna tervemat osa: reeglite rikkuja on nagu kaaskannataja - tema abil püsib ühiskonna normistik elus ja tugevneb. Öeldakse, et kuni ühiskond vajab norme, peab keegi neid ka rikkuma. Igas klassis on häid, halbu, erilisi - isegi nn eliitsetes eriklassides. Erinev on lihtsalt klasside keskmiste ja normirikkumiste raskusastme tase. Kui kollektiivis algselt normirikkujat ei leidugi, siis luuakse see



tembeldamise teel, kes aitab siis tugevdada normistikku.

Templi kinnistudes saab ajutisest probleemist püsinähtus. Tembeldus on "õnnestunud" kui tembeldatu kohaneb oma erilise rolliga. Kujunenud ongi probleemne, eriline laps.

Siin võib eristada passiivset erilist käitumist (kõrvaletõmbumine, madal enesehinnang, frustratsioon) ja aktiivset erilist käitumist (vägivald, korrarikumine, kuritegu). Samuti võib eristada primaarset erilisust, mis on reaktsioon konkreetsele teole ja sekundaarset erilisust (ühiskondlik arvamus muudab teo tegijat vastavas suunas). Järgnev allakäiguspiraal on lihtne:

- kollektiivi arvamus sellise inimese suhtes muutub üha negatiivsemaks;
- kui kodu ei toeta, siis jääb laps kahe tule vahele ja sisepinged süvenevad;
- tekivad uued ja raskemad probleemid.

Heal juhul õpetaja lõpuks teadvustab probleemi ja reageerib, otsides (ja leides) aktiivselt abi - lapse elu läheb rööbastesse. Pessimistliku stsenaariumi kohaselt õpetaja kannatus katkeb nende uute ja raskemate probleemide ilmnedes - laps visatakse koolist välja, ta satub kampa-desse, tekib kuritegelik eluviis ja vabadusekaotuse võimalus, alkoholism, suitsiidimõtted.

Eripedagoogide arvates vajab ligi 30% tavakoolide õpilastest üht või teistliiki eriabi. Tegemist ei ole Eesti omapäraga - umbes sama palju abivajajaid on Saksamaal, Soomes, Rootsis - tõenäoliselt mujalgi. Eriabi vajaja on õpetaja jaoks mingis mõttes probleem. Võib ju demagoogitseda - see, et õpetajal on probleem, ongi eeskätt tema probleem. Keegi eripedagoog on öelnud, et kui õpetajate väljaõpe oleks nõ eripedagoogilisem, siis poleks eripedagoogikat ju vaja. Lihtne ja ilus.

Vastates nüüd pealkirjas esitatud küsimusele, tekib eeltoodule lisaks veel üks mõte: kui me oleksime kolmandiku võrra tolerantsemad, ka siis ei oleks probleemlapse nii palju. Laps on ju nagu laps ikka - tegemist on täiskasvanute valuläve küsimusega.

**MARE LEINO**

Kasvatusteaduste magister Mare Leino on Eesti Vabariigi haridusministeeriumi üldhariduse osakonna projektitalituse peaekspert

KOORUKE JA IVA

# Kollektiivse töö aeg - kollektiivne tegevus? <sup>1</sup>

Gunnar Handal, Oslo ülikool <sup>2</sup>

## Sissejuhatus

Sõnadel *kolleeg*, *kollektiivsus* ja *koostöö* (ingl. *collaboration* - tõlkija) on ühine etümoloogiline juur. Ja nagu keel on sageli meie arusaamise esitus, on meil siingi ilmselt õigus viia mõisted, millele need terminid viitavad, ühise tähendusvihmavarju alla. Kolleegid töötavad kollektiivina koostöös. Lingvistiliselt on see mõttekas. See ei pruugi olla samavõrra mõttekas tegelikkuses, näiteks koolides.

Hoopis vastupidi - pikka aega on õpetajate töö koolides olnud individualistlik. Igal kolleegil õpetajate kolleegiumis on traditsiooniliselt olnud harjumus õpetada oma ainet (ingl. *her subject* - tõlkija) oma klassidele oma tundides oma õpilastega, kasutades oma meetodeid, mis põhinevad tema oma kogemusel. (Naissoo isikulise asesõna *her* võib muidugi asendada meessoos asesõnaga *his* ja midagi ei muutu, ainult tõdemus on ehk veel tõesem.) Metafooril *minu klassituba on minu kindlus* on tugev empiiriline alus. Uuringutega on dokumenteeritud samasugust individualismi, ühise "tehnilise kultuuri" puudumist (Lortie, 1975) ja soovimatust asendada individuaalne roll professionaalsega (Buchmann, 1987). Ja kuigi Andy Hargreaves (1990) on seda arusaama mingil määral vaidlustanud, tundub olevat küllalt kinnitust, et seda tõsiselt võtta.

Miks me siis oleme hakanud hiljuti nii palju rääkima kollegiaalsusest ja koostööst? Norras on kooli retoorika viimase kümnendi jooksul küllastunud kollektiivi tähendusseoseid kandvate sõnadega: õpetajate koostöö, meeskonnaõpetus, rühmatöö, kolleegide

**jätub lk 30**

<sup>1</sup>Gunnar Handal, *Collective time - collective practice?* The Curriculum Journal, Vol.2 No.3, Routledge Journals, London, 1991, p. 317-333.

<sup>2</sup>Prof. Handal viib koos prof. Per Lauvas'iga 4.-6. jaanuaril 1997 Tallinnas läbi täiendõppeseminari Omanäolise kooli konsultantide rühmale Põhjamaade Nõukogu projekti "Õpetaja kvalifikatsioon ja õppekava arendus" raames.- Tõlkija.

vastastikune juhendamine, kollektiivse töö aeg koolis jne. Miks?

Üks põhjus võib olla kujunev arusaam, et mõte "kaks pead on ikka kaks pead" peab paika isegi koolis. Võib-olla oleme me aste-astmelt jõudnud arusaamisele, et ma suudan oma tööd paremini teha, kui ma nopin mõtteid, vihjeid, nõuandeid ja isegi materjale kolleegidelt. Selle arusaama sees me oleme siiski endiselt tuntud lastemängu metafooris, ent suurema veendumuse ja rõõmuga mänguasjade ja ideede vahetamisest isiklikuks kasutamiseks meie oma tegevuses. Kollektiivses elemendis nähakse vahendit efektiivsemaks toimetulemiseks individuaalsete ülesannetega.

### Olud Norras

Hoopis teistsugune põhjus on eesmärkide muutumine koolis. Minu oma maal on selgeid märke suuremast rõhuasetusest õpetamisele ja õpetajatööle kui kollektiivsele tööle. See on eelkõige seotud Norra riikliku õppekava iseloomu muutumisega. Norral on pikk traditsioon ühtse riikliku õppekava osas, seda eriti kohustuslikus kooliastmes (1.-9. klass), mida kutsutakse põhikooliks. Ent ka vabatahtlikul keskkooliastmel (10.-12. klass) on oma riiklik õppekava. Põhikooli õppekava on olnud üpris üksikasjalik, eriti õppesisu osas, aga ka metoodikaküsimustes. Õpetaja heideti valmistehtud plaanide täideviija rolli. Veelgi vanem traditsioon - mis ometi veelgi elab - nägi õpetajat karismaatilise kultuurikandjana, kes teostab oma hariduslikku mõju uutele sugupõlvetele üsna vabana igasugustest õppekavajuhenditest.

Õppekava, mis oli koostatud üsna üksikasjalike ettekirjutustena õpetaja töö kohta, andis raami, milles individuaalne õpetaja võis üpris edukalt individuaalselt oma tööd teha.

Hiljutised uuendused Norras on loonud põhikoolile teistsuguse õppekava. Sellele viidatakse kui "raamõppekavale", mis osutab, et õpetajatele on jäetud enam otsustusõigust küsimustes mida õpetada (avaralt määratletud ainevaldkonna piires), millal õpetada ja kuidas seda õpetada. Traditsioonilised kooli õppeained on ikka enam-vähem olemas, nagu ka üpris täpne ajajaotus. Ent iga õppeaine sees on õppesisu enamasti määratletud laiade

valdkondadena koos õppeteemade ja tunnitemade kohta toodud näidetega, mida tuleks vaadelda rohkem soovituslikena.

Need olud on kestnud umbes viisteist aastat. Viimase õppekavauuendusega 1987 sai see arusaam õppekavast kõige laiemalt tunnustatuks. Selle ajani ei paistnud enam õpetajaid olevat täielikult aru saanud "raamõppekava" mõistest. Nii nähti vajalik olevat esitada koolidele täiendavaid nõudmisi eesmärgiga jõuda muutusteni kooli tegevuses. Nüüd peavad koolid välja kujundama kohalikud variandid riiklikust õppekavast oma kooli jaoks, näidates seal ära, millele nad keskenduvad ja kuidas kavatsevad õpetada nii, et jõuda riiklike nõudmiste täitmiseni. Ja kõige tipuks nõutakse koolidelt veel kohalike kooliarenduskavade väljatöötamist, mis oleksid seotud nende kohaliku õppekavaga - selleks, et aste-astmelt läheneda õppekavas väljendatud ideaalidele.

Lähtudes samadest ideoloogilistest taotlustest kui kohaliku õppekava nõue, on avaldatud erineval viisil survet (juhendid, täiendõppekursused) õpetajatele meeskonnaõpetuse (ingl. *team teaching* - tõlkija) praktika omaksvõtmiseks. Selle tulemusena on õpetaja töö määratletud põhikoolis teatud osas uuesti, lähtudes rohkem kollektiivsest tegevusest. Nende kohustuste täitmiseks ei piisa kohalikule koolile enam, et toetutakse ainult oma õpetajate individuaalsele tööle. Mitmeid nendest ülesannetest, mille täitmist koolilt nüüd oodatakse, on vaevalt asjakohaselt lahendatavad ilma õpetajate kollektiivse tegutsemiseta.

Norra 1987. aasta õppekavareform 1.-9. klassis (Monsterplanen, 1987) rakendas detsentraliseeritud, koolist lähtuva kooliarendusstrateegia. Riikliku raamõppekava kohaliku variandi väljatöötamine ja rakendamine igas üksikus koolis oli mõeldud kollektiivse ettevõtmisena, milles osalevad iga kooli kõik õpetajad. Nii püstitati tähtis kollektiivne ülesanne töökeskkonnas, kus enne võis küllalt edukalt hakkama saada individuaalsete jõupingutuste varal.

Kirjeldatud algatustele liitus õpetajate tööaja reform. Kuni 1989. aastani pidid Norra õpetajad viibima kooliruumides ainult selle aja, kui nad andsid tunde. Peale seda võisid nad vabalt töötada kodus või ükskõik kus mujal. Reformiga

jõustus uus nõue: õpetajad peavad töötama kooliruumides vähemalt viis tundi nädalas lisaks tundidele, mida nad annavad. See oli mõeldud suuremal või väiksemal määral kollektiivse töö ajana, mille jooksul peaks toimuma koostöö, kuhu on kaasatud kolleegid. Õpetajate ühingud ei võtnud seda uut korraldust vastu ilma võitluseta, kuigi suhtumine õpetajate endi keskel oli küllalt erinev. Paljudes alg- ja põhikoolides oli niisugust töökorraldust tegelikult juba enne vabatahtlikkuse alusel rakendatud.

Nii on kujunenud koolidele ja õpetajatele kolmelt poolt lähtuv surve töötada kollektiivsemalt:

- kollektiivsete ülesannete püstitamine;
- kollektiivse töö aja võimaldamine nende täitmiseks;
- ideoloogiline surve õpetajatele töötada koos.

Ma pean vajalikuks rõhutada, et Norra oludes ei ole see kollektiivse töö aeg kehtestatud õpetajate poolt antavate tundide vähendamiseks. See on võetud ajast, mis enne oli nende individuaalses kasutuses nende oma äranägemise järgi. Järelikult ei ole see olukord identne näiteks ettevalmistusaja süsteemiga Canada koolides, mida käsitleb Hargreaves'i uuring (Hargreaves ja Wignall, 1989).

### Uuringuprojekti ülesehitus

Kahjuks ei ole Norras läbi viidud palju uuringuid koolides tehtava kollektiivse töö hulga ja tüübi kohta, siiski olen ise osalenud sellises uuringus koos kahe kolleegi - Arne Norborg'i ja Arild Anderseniga. Sellel uuringuprojektil oli kaks põhilist faasi:

- kvantitatiivne faas, mis viidi läbi enne, kui õpetajate tööaja reform rakendus (ent peale seda, kui reformi üldised kavad olid õpetajatele teada);
- kvalitatiivne faas, mis viidi läbi pärast seda, kui reformi kohta oli tehtud otsus ja esimese kooliaasta jooksul, kui reformi juurutati - ja kui koolid ning kohalikud haridusorganid võisid veel otsustada selle jõustumise üle (oma koolis - tõlkija).

Esimene faas sisaldas küsitlust, mis viidi läbi statistiliselt esindusliku valimiga Norra algkoolide (klassid 1-6), põhikoolide (7-9) ja keskkoolide (10-12) seast, mille hulgas oli ka küsitlus õpetajate

töö kohta igas koolitüübis eraldi. Kooliküsitlus oli mõeldud eelkõige olukorra kirjeldamiseks neis koolides õpetajate kollektiivse töö tüübi ja hulga aspektist enne reformi läbiviimist, samuti mõnede taustaandmete saamiseks kooli kohta. Õpetajate küsitluse eesmärgiks oli saada pilt õpetajate arvamustest selleaegse kollektiivse töö hulga ja tüübi kohta nende koolides, samuti ka nende seisukohtadest oma töötundide jaotuse kohta eeloleva reformi kohaselt.

Teises faasis me valisime kolm "tüüpilist" kooli (esimeses faasis saadud andmete põhjal) - ühe igast kooliastmest, mida ülalpool on kirjeldatud - intensiivsema kvalitatiivse uuringu tarvis. Need koolid olid ilmutanud oma huvi reformiga kaasa minna, korraldades koolis 4-5 tundi nädalas kollektiivse töö aega.

Igaüks kolmest uurijast vaatles ühte kooli kooliaasta 1989/90 jooksul, enamasti kahekolmenädalaste vaatlusperioodide kaupa - üks kooliaasta alguses, teine novembris ja kolmas kevadpoolaasta teisel poolel. Me viisime läbi intervjuusid töötajatega, vaatlesime erinevat tüüpi õpetajate "koosolekuid" ja uurisime kirjalikke materjale, mis olid meie uuringu jaoks asjakohased. Viidi läbi ka lihtsaid küsimustikke ja täideti registreerimislehti õpetajate ajakasutuse kohta, et kindlustada mõnede lihtsate kvantitatiivsete andmete olemasolu.

### Mõned kvantitatiivse uuringu tulemused

Esimesest uuringufaasist selgus, et paljud koolid juba rakendasid töökorraldust, mis sisaldas vabatahtlikkuse alusel kasutatavat kollektiivse töö aega. Me jagasime selle aja kollektiivse töö ajaks, mida kasutasid kõik õpetajad koos ("kollektiivi aeg") ja kollektiivse töö ajaks, mille jooksul kollektiiv oli jagatud väiksemateks rühmadeks, kes töötasid koos ("rühma aeg"). Töökorralduse esinemissagedus näitas, et umbes veerand koolidest ei rakendanud kumbagi, veerand kasutas mõlemat ja pool koolidest kasutas kas üht või teist tüüpi kollektiivse töö aja korraldust, kusjuures "kollektiivi aeg" esines mõnevõrra sagedamini. Tulemused varieerusid veidi kooliastmeti.

Ometi, keskmine kollektiivse töö aja kasutamine nädalas erines kõige selgemini, kui võrrelda põhikooli (klassid 1-9), kes teatasid keskmiselt 2

**jätukub lk 32**



tunni ja 20 minuti kasutamisest, keskkoolidega (klassid 10-12), kes väitsid kasutavat tunni võrra vähem aega. /.../

### Mõned kvalitatiivse uuringu tulemused

Pöördume nüüd uuringu teise faasi juurde ja keskendume kvalitatiivsetele andmetele.

Kolm kooli, mis selle uuringu jaoks välja valiti, olid kõik vabatahtlikult valmis rakendama programmi, mis sisaldas vähemalt nelja tunni kollektiivse töö aja kasutamist nädalas kogu kooliaasta vältel. Lepiti kokku, et seda aega võib kasutada kas kogu kollektiivi koosolekuks või väiksemate alaliste või ajutiste rühmade tööks. Siiski oli tingimuseks, et see aeg oleks selgelt näidatud iga õpetaja nädala tunniplaanis ja seda aega ei kasutataks individuaalseks tööks.

Kahes nendest koolidest täideti neid tingimusi enam-vähem täielikult. Keskkoolis taandati praktiline korraldus siiski järgmise miinimumini: üks tund, mis nähti ette kõigi õpetajate tunniplaanis kollektiivselt ühel ajal (formaalseteks koosolekuteks jne) ning kaks tundi, mille iga õpetaja pidi individuaalselt võtma oma nädala tunniplaani. Isegi selle viimase korralduse vastu olid mitmed õpetajad, kes tundsid, et neile on see manipulatiivselt peale sunnitud koosolekul, kus selle poolt formaalselt hääletati. Selles koolis tervikuna ei toimu järelikult just palju õpetajate kollektiivse töö aja korralduslikus vormis. Mõnedes selle subkultuurides kasutati aga rohkem aega kollektiivseks tööks kui kogu koolis keskmiselt.

Selles artiklis ma piirdun oma esituses algkooliga, kus ma ise teostasin vaatlust ja viisin läbi intervjuusid. Woodlandi algkool (1.-6. klass) on maakool põllumajanduspiirkonnas. See on põhimõtteliselt kahe paralleelklassiga kool umbes 200 õpilasega.

Viieteistkümnest õpetajast koosneval pedagoogilisel kollektiivil, mõned neist mehed, oli osalt erinev suhtumine reformi, enamasti seoses nende erineva eralusiatsiooniga (täis- ja osa-ajaga töötajad, perekonnaseis, väikesed lapsed jne). Nad olid rakendanud kollektiivse töö aja mõnesid võimalusi koolis eelmise aasta jooksul, olid moodustanud väikesed kolleegide rühmad ja töötanud neis, püüdes toetada või "nõustada" üksteist nende tegelikus töös. Uus situatsioon

viie kollektiivse töö tunniga nädalas kooli juures oli siiki märkimisväärne muutus. Seda tervitasid ühed, kuid see ei meeldinud eriti teistele.

Viis tundi "kollektiivse töö aega" korraldati järgmiselt:

- Kaks tundi nähti ette esmaspäeviti peale kooli peamiselt täiendõppeks koostöös õppimise ja protsesskirjutamise meetodite alal, mis olid tollal Norra põhikoolides "moes". Need teemad oli juba varem võetud Woodlandi kooliarendusplaani. Kaks õpetajate "meeskonda" oli käinud täiendkursustel nende meetodite alal, üks kummagi meetodi kohta, et õpetada edasi oma kolleege.

- Kahel nädalapäeval jäeti üks tund varuks hommikul enne, kui lapsed tulid. Üks tund nendest (reedeti) kasutati infokoosolekuks, et tagada kõigi informeeritus jooksvatest probleemidest ning võtta vastu otsuseid küsimustes, mis ei eeldanud pikki diskussioone. (Need jäeti pedagoogilise kollektiivi koosolekule, mida peeti õhtuti üle kuu.) Teine hommik (teisipäeviti) reserveeriti koostööks õpetajate meeskondadele, kes töötasid samas või paralleelklassis. Neil rühmadel oli ka teine tund tunniplaanis nüisuguseks koostööks ette nähtud nende tunnikoormuse ametliku osana.

- Üks tund nädalas jäeti vabaks iga õpetaja jaoks, et ta saaks individuaalselt tegelda ülesannetega, mida tuli täita koolis (vestlused üksikute õpilastega ja vanematega, lastevanemate koosolekud jne).

Nagu see kirjeldus näitab, jäeti suur osa lisaajast kooli juures varuks kollektiivse töö jaoks kas koos kogu pedagoogilise kollektiiviga või väiksemates 2-4 õpetaja rühmades. See tähendas, et reformi põhimõtetest peeti kinni.

Ma vaatlesin tööd koolis kolmel perioodil kooliaasta jooksul, iga kord kaks nädalat, ja intervjuueerisin õpetajaid aasta alguses ning lõpus. Ma võtsin ka osa nende ühiskoosolekutest ning paljudest väikese rühma tööddest ja osalesin mitmetes tundides erinevates klassides. Ma sõin samuti nendega koos lõunat ning olin koos muudel vahe-ettevõtmistel ja vestlesin informaaalselt õpetajatega, kes veetsid juhuslikku vaba tundi õpetajate toas.



Siin ma tahaksin peatuda kolmel punktil, mis minu vaatluste ja intervjuude põhjal on eriti asjakohased.

### Õpetajate hoiakud reformi suhtes

/.../ Üldistatult näib, et:

- Motiivid, mis reformi toetavad, on seotud huviga kooli kollektiivse professionaalse arengu vastu ning õpetaja enda tööga, mis esineb koos väheste väliste piirangutega õpetaja ajakava suhtes (mõeldud on näiteks perekonnaelust ja laste kasvatamisest tulenevaid kohustusi - tõlkija).

- Motiivid, mis on reformi vastu, on peamiselt kaitseiseloomuga, lähtudes huvist piirata tööd selleni, mida nähakse igapäevase elu "mõistliku" osana ja mis on mõistlik töötasu silmas pidades.

- Moraalne või formaalne kohustus järgida uut reeglitesüsteemi ei näi olevat eriti tugev.

Mõni nendest punktidest on pannud mind olukorra üle järele mõtlema terminites, mida kasutab Lysgaard (1976). Oma suurepärasest uurimusest annab ta ülevaate juhtumiuuringust (ingl. *case study*) Norra paberitehases. Põhimõiste, mis on tuletatud vaatlustest ja intervjuudest, on "tööliste kollektiiv", konstrukt, mis paigutub tööliste "meie" ja "ettevõtte" vahele. Lysgaardi järgi on "ettevõtte" tehnilis-majanduslik süsteem, mis on põhimõtteliselt "täitmatu, ühepoolne ja halastamatu" oma nõudmistes töölistele. Tööliste kollektiiv on moodustunud kui "puhver" või "kindlustusehitis" nende nõudmistele vastu.

Meie kontekstis võime teatud osas näha sellest vaatepunktist mõne Woodlandi õpetaja vastuseisu. Nad võivad esindada tööliste kollektiivi kohalikku fragmenti oma täpsemalt määratlemata vastuseisuga reformile. Me näeme sedasama "puhvri ehitamist" ühes õpetajate ühingus (üliskooliharidusega õpetajad) (kes on lõpetanud ülikooli mingil erialal ning saanud lisaks aastase õpetajakoolituse - tõlkija) ja mõnedes õpetajate rühmades teistes ühingutes. Midagi sellest võib seletada olemasolevate privileegide kaitsmisega. Midagi sellest on ilmselt rohkem vaba kutseala esindajate rühma reaktsioon selle vastu, et neid surutakse tehnilis-majanduslikus süsteemis madalalpalgaliste rolli,

suurendades samas nõudmisi töö tootlikkuse, tõhususe ja distsipliini osas. On ülepingutatud omistada selliseid arusaamu Woodlandi üksikutele õpetajatele. Ometi võib "tööliste kollektiivi" mõiste seostatuna reformi arutelu praeguste ja edasiste suundadega meile olukorra tõlgendamisel kasulik olla.

Lysgaard'i iseloomustus süsteemi "täitmatute" nõudmistele kohta töölistele vastab mõnel määral Apple'i (1986) töö intensiivistumise teesi mõttele. Hargreaves (1991) on seda mõtet analüüsinud seoses õpetajate hoiakutega ettevalmistusaja suhtes ja ettevalmistusaja kasutamise ning ta on ainult osaliselt nõus selle seletusega kaasa minema. Ka meie tähelepanekud näitavad, et õpetajate töö intensiivistamist nende tööaja korralduse reformiga võidakse toetada. Seda eriti seetõttu, et kollektiivse töö aeg Norra koolides pikeneb aja arvel, mis oli enne iga üksiku õpetaja kasutuses vastavalt sellele, millal ja kus (ning mõnikord võib-olla ka kas) ta soovis töötada. Teiselt poolt võib reformi tõlgendada ka õpetaja professionaliseerumise protsessina, milles kollektiivset tööd võib vaadelda kutseala professionaalse arengu võimaliku vahendina. Ilmselt võimaldab nende vaatepunktide kombinatsioon meil mõista olukorda täielikumalt kui kumbki neist üksikult.

### Positiivne kogemus

Ühisettevõtmised esmaspäeviti, kui läbi aasta toimus täiendõpe koostöös õppimise ja protsesskirjutamise alal, tundusid olevat üsna edukad. Kaks kolleegide "meeskonda", kes tegutsesid juhendajatena, tegid kõik, et aega tõhusalt kasutada. Neil edenes hästi metoodilise, vahendile suunatud õpetuse ühitamine praktiliste harjutustega. Nad ei olnud nii suured asjatundjad, et muutuda liiga didaktiliseks ja selle tulemusena nad ühitasid kolleegi rolli selle inimese rolliga, kellel on midagi õelda. Õpetajatele anti klassis järele proovimiseks ülesandeid ning korraldati ettekandekoosolekuid kogemuste kokkuvõtmiseks ja vahetamiseks. Kuigi käsitletavat teemat keskendusid peamiselt õpetamisstrateegiatele ja -meetoditele, tuli aruteludes esile ka lausa õppesisu ning õpetamise ülesannete ja eesmärkide küsimusi. Kuivõrd õpetajad olid neist analüütilistest õppekava kategooriatest teadlikud, on siiski raske olemasolevate andmete põhjal otsustada.

**jätkub lk 34**

Koolipersonalil kujunes kollektiivne lähenemine, kus igaühel õpetajatest oli millestki huvipakkuvast rääkida ühises keeles/terminoloogias. Neile muutus loomulikuks rääkida vabalt oma päeva kordaminekutest ja ebaõnnestumistest kolleegidega, kes said aru, millest nad räägivad ja kel oli midagi omalt poolt lisada.

Vastuseks arutelule logiraamatu täitmise võimalusest ainesisu kohta noorematel õpilastel oli üks õpetaja vabatahtlikult nõus seda järele proovima tegeliku teadmise kohta, mis tema õpilastel oli ühest matemaatilisest mõistest, mille kallal nad olid töötanud. Ta tuli tagasi õpetajate tuppa, pakatades rõõmust, ja jagas õpilaste logi-aruandeid rühmale innukalt ootavatele kolleegidele. Katse oli õnnestunud. Teised tahtsid seda samuti proovida.

Uhkus selle üle, mida nad kollektiivina tegid, kasvas, saades tuge ka välisest tunnustusest koolipiirkonna ametnike poolt. Koolipiirkonnas räägiti ka "Woodlandi mudelist" kooli arendamisel koostöös.

Viljakas tundub siin olevat aja võimaldamise, aja kasutamise kollektiivse korralduse, uue teadmise või pädevuse sisestamise kombinatsioon koos õpitu praktikas järeleproovimise väljakutsega.

### **Kollektiivse töö iseloomulik vorm**

Peale aja, mis kulus ühiskoosolekutel informatsiooni saamiseks (üks tund nädalas), veedeti ülejäänud kollektiivse töö aeg Woodlandis väiksemates õpetajate rühmades, enamasti alalistes õpetajate rühmades, kes töötasid samas või paralleelklassis. Osa ajast veedeti *ad hoc* rühmades, kavandades üksikuid ettevõtmisi nagu jõuluseminar, suusapäev jne. Mis mind üllatas selles osas, oli tähelepanek, et õpetajate koostöö nendes rühmades sisaldas väga suures ulatuses *kavandamist*. Õpetajad rääkisid sellest, mida teha, millal teha, kuidas seda teha ja kes peaks mida tegema. Üldisemalt öeldes nad tegelesid *tegevuse* ettevalmistamisega. Järgmises etapis, klassiruumis, nad rakendasid seda, mida olid kavandanud - tavaliste kohandustega tegelikule kontekstile ja olukorrale. Need, kes sellist tüüpi ettevõtmistega kaasa läksid, ja enamus tegi seda - naised ehk innukamalt kui mehed -, kommenteerisid seda väga positiivselt ja ütlesid, et nad said kasu,

tehes seda (kavandades - tõlkija) kolleegidega koos. Mulle näis, et aja järele sellise kavandamise jaoks oli peaaegu rahuldamatult nõudlus.

Mind üllatas siiski, et isegi neil kavandamiskoosolekutel viidati väga vähe mingitelegi *põhjendustele*, miks nad otsustasid teha seda, mida nad kavandasid, samuti polnud seal eriti palju viiteid tagasi sellele, mis nad olid teinud - *hinnanguandmise* mõttes. Võiks muidugi oletada, et kõik põhjendused oli esitatud ja läbi arutatud eelnevalt ning nüüd need olid olemas kui teadvustamata ent tõhus kollektiivne teooria nende töö jaoks. Kui ma palusin iseenda parema arusaamise nimel tuua näiteid sellistest arutlustest, tundsid õpetajad, et see on raske ja ütlesid, et nad ei olnud kõik osalenud sellist tüüpi aruteludes.

On muidugi olemas mõjukas "näpuotsateadmine", "praktiline teooria" või kuidas ka me seda ei nimetaks (Handal ja Lauvas, 1987), mis on selle koostöös kavandamise aluseks. Sellised praktilised teooriad on olemas nii individuaalsete konstruktidena kui kollektiivsete koodidena. Tahan juhtida tähelepanu sellele, et neid ei teadvustatud ega toodud avalikule, argumenteeritud arutelule, mis puudutaks praktilisi, teoreetilisi või eetilisi põhjendusi ja õigustusi kavandatavale tegevusele. Järelikult ei saanud neid teooriaid ei väljendada - peale tegevuse demonstreerimise - ega vaidlustada ja ümber mõelda vestluse (kõne, ingl. - *discourse*) kaudu.

Õpetamise personaalne iseloom on pikka aega olnud tunnustatud hästi teada oleva eripärana. Me teame, et üksikud õpetajad ei pruugi toetuda oma kavandamises ja õpetamises väga tugevalt ettekirjutatud õppekavale (mis on antud tekstidena). Sellise riikliku õppekava puhul nagu Norra oma ja kohaliku kollektiivse õppekava arenduse poliitika puhul, mida selgitati ülalpool, peaks õppekava eeldatavalt olema keskseks elemendiks õpetajate kavandamistöös. See ei olnud siiski nii, ei individuaalses ega õpetajate kollektiivses kavandamistöös. Individuaalset õppekava "eiramise" harjumust ei ole nähtavasti ületatud kollektiivse kavandamiskonteksti loomisega.

Teine huvitav tähelepanek oli, et kollektiivse töö

aega Woodlandis ei kasutatud eelkõige kollektiivsete ülesannete täitmiseks (näiteks riikliku õppekava kohaliku variandi arendamiseks). Kooli direktor ja õpetajad märkisid, et nad ei olnud veel pädevad seda tööd tegema ning ei saanud päriselt aru, mis see kohalik õppekava tegelikult oli. Tulemusena lükati selle ülesande täitmist edasi - vaatamata küllalt otsesele survele kohaliku omavalitsuse kooliametnike poolt - ja aega kasutati ettevõtmisteks, mida nähti olevat lähemal igapäevase töö olukorrale: õpetaja tööle klassis.

Ma tahan rõhutada, et ma ei esita mingit moraaliotsustust sellega, mis ma olen öelnud ülalpool. Toodud näited ei ole õpetajate eksimused. Samuti ei pea ma Woodlandi ebatüüpiliseks kooliks selles mõttes, mis puudutab neid tähelepanekuid, kuigi koolide ja õpetajate rühmade vahel võib esineda varieeruvust. Otsigem niisiis võimalikke analüüsivahendeid kirjeldatud situatsiooni jaoks.

## Arutus

Koolis kui institutsioonis on õpetajad allutatud *tegutsemissunnile* (ingl. *coercion to act*). Suur osa nende tööajast möödub klassis, kus nad peavad jooksvalt tegutsema, et toime tulla hetkeolukorraga, hoida seda kontrolli all ja saavutada eesmärgid. Nad peavad tähele panema pidevalt muutuvat situatsiooni klassis, kus tegevust peab alati kas mõnevõrra või radikaalselt kohandama hetkevajadustele. Neis oludes jääb vähe ruumi refleksioonile ning peaaegu üldse mitte vastastikuseks aruteluks teise täiskasvanuga. Ülejäänud osa oma tööajast on järelikult mõistlik, et õpetajad valmistavad ennast ette homsete vajaduste vastu. Sellises kontekstis on vähe aega refleksiivsele ja enesehinnangust lähtuvale tegevusele ning kultuuritraditsioon selles valdkonnas on nõrk. Carr ja Kemmis (1986:186) pakuvad välja kontseptuaalse mudeli, millest on abi minu tähelepanekute kirjeldamisel:

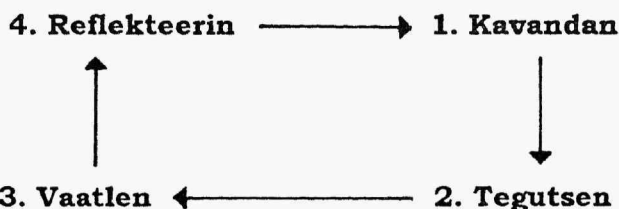
### Osalejate

**KÕNE** (ingl. *discourse*)

**TEGEVUS** (ingl. *practice*)  
sotsiaalses keskkonnas

### REKONSTRUKTIIVNE

### KONSTRUKTIIVNE



Autorid ise kasutavad seda "enesehinnangulise spiraali" (ingl. *self-reflective spiral*) mudelit illustreerimaks erinevaid ettevõtmisi, mida nad nimetavad tegevusuuringuteks (ingl. *action research*). Mina kasutan seda üldisemalt, väites, et põhiosa minu tähelepanekutest õpetajate koostöö kohta väikeses grupis kuulub konstruktiivse tegevuse tulpa. Väga vähe neist on rekonstruktiivset tüüpi. Ma arvan, et *tegutsemissunni* fenomen seletab mõndagi selle pildi kohta.

Schön'i (1983) tegevusliku teadmise (ingl. *knowing in action*) ja tegevusliku refleksiooni (ingl. *reflection in action*) mõisted on kasutusel olnud mõnda aega ning neil on olnud

tähelepanev mõju professionaalse töö ja hariduse mõistmisele. Enamasti kasutatakse neid individuaalsete tegevus- ja mõtlemisprotsesside kirjeldamisel ja analüüsil. Keskendudes kollektiivsusele tuleb meil mees pidada, et kui me räägime kollektiivsest tegevusest või isegi kollektiivsest õppimisest, tuleb silmas pidada suurenenud vajadust teha refleksioon avalikuks. Schön kirjutab peatükis juhtide kohta:

"Juhid kasutavad tegevuslikku refleksiooni, kuid harva reflekteerivad oma tegevusliku refleksiooni üle. Nii kaldub see nende kunsti eluliselt tähtis mõõde jääma privaatseks ja teistele

**jätukub lk 36**

kättesaamatuks. Enamgi veel, kuna teadlik olemine kellegi intuiitivsest mõtlemisest kasvab tavaliselt välja tegevusest, kui seda teistele selgitatakse, on juhtidel sageli piiratud kontakt nende enda tegevusliku refleksiooniga. (Schön, 1983:243)

Me võime lihtsalt asendada juhid õpetajatega. Selles on ikkagi mõte. Kui avalik või kollektiivne refleksioon kollektiivses tegevuses ei ole nõutav ja sellel on piiratud traditsioon koolis, on piiratud ka väljakutsed olemasolevale, isiklikule, käegakatsutavale ning mõneti kahtlustavale teadmisele/kogemustele/väärtustele. Schöni järgi on kannatajaks ka individuaalne tegevuslik refleksioon.

Individuaalses ja kollektiivses õppimises ning arengus on alati vajadus millegi uue avastamise järele, mida saaks integreerida olemasoleva pädevusega. Midagi sellest toimub assimilatsiooni, midagi kohanemise kaudu (Piaget, 1954). Kohanemisprotsessi vallandumiseks on vajalik olemasolevate arusaamade kriitika element. Mõned kriitilised elemendid kerkivad esile otsestest vasturääkivustes situatsiooni probleemide ja tegutseja olemasolevate arusaamade vahel. Mõned on kasulik tegutseja enda ja teiste poolt olukorra kriitilises refleksioonis juurde tuua.

Individuaalne kriitiline refleksioon on siiski selgelt piiratud. Kollektiivne kriitiline refleksioon sama koolikultuuri jagavate inimeste poolt võib olla samuti tugevalt piiratud tulenevalt osalejate jagatud, iseenesestmõistetavana võetavatest eelolevatest (Schein, 1983). Järelikult võib isegi kollektiivseks refleksiooniks aeg-ajalt vajalik olla väljastpoolt tulev, konstruktiivne kriitiline küsimuseasetus, et areng kulgeks mööda spiraali, mitte suletud ringis. Ilma õpetajate kollektiivsesse "kavandamisüritustesse" teatud liigendatud, kriitilist refleksiooni juurde toomata võib muutus ja areng piirduda muutusega tegutsemise tasandil, puudutamata tegutsejate tegevusteooriaid (ingl. *practical theories*).

Mul on olnud Woodlandis huvitav tähele panna, et õpetajate tööaja reformiga peale sunnitud sutruktuursete muutuste tulemusena kasvab õpetajate kollektiivse töö hulk märkimisväärselt. Õpetajad üldiselt naudivad ja saavad kasu niisugusest töökorraldusest, kuigi selle suhtes on erinevatel põhjustel ka vastumeelsust. Mida ma

siiki leian, on et - lähtudes minu isiklikest ootustest õpetajate kollektiivse professionaalse töö suhtes - vaadeldud tegevus jääb puudulikuks kvaliteedi osas. See nõuab selgitust minu enda poolt selles, mida ma pean professionaalseks kollektiivsuseks ja miks ma arvan, et neid standardeid peaks täitma.

Kollegiaalsus tundub olevat hetkehuvist lähtuv ülistatud loosung või lentsõna. Samal ajal on sellel hulk tähendusi. Et teada, kas on mõtet selle eest võidelda, me peaksime süüvima nendesse tähendustesse. Ma eristan kahte:

- **Piiratud kollegiaalsus:** kavandamise ja lastega igapäevase töö tegemise ülesannete jagamine kolleegide poolt vastavalt kooli tegevuse olemasolevale mõistestikule (koodile ja epistemoloogiale).

- **Laiendatud kollegiaalsus:** kollektiivne, kriitiline ja refleksivne tegevus, mis puudutab kogu kooli tööd, nähes tegevust, koodi ja epistemoloogiat probleemseks, ja töötab jätkuvalt selle arendamiseks.

Kollegiaalsuse viimane tähendus toob minu jaoks kaasa kriitilise vaatepunkti, mida ma pean loomulikuks nii individuaalses kui kollektiivses professionaalses töös. Ilma sellise refleksivse ja kriitilise hoiakuta õpetajate kollektiivide töös on vähe lootust, et õpetustegevuse epistemoloogia arendamine ulatub üle praeguse tegevuse reprodutseerimisest ja see võib tuua kaasa juhusliku muutuse vaid tehnikana mõistetud õppemeetodite rakendamisega.

Ettekandes eelmisel AERA konverentsil (Handal 1989) ma viitasin Stenhousile (1975) ja Carr'ile ning Kemmis'ele (1986), põhjendades "õpetajate-uuriate eneskriitiliste ühenduste" (ingl. *communities*) loomise vajalikkust.

Smyth (1986), kes kirjutab "kliinilisest järelevalvest" (ingl. *clinical supervision*) (viidates Goldhammerile, 1969) kui professionaalse õpetamise arendamise vahendist, viitab samuti vajadusele viia selline järelevalve edasi sellest, mida ta kolleeg Retallick (1986) nimetab tehniliseks ja kollaboratiivseks, et ka tegelikult mõjutada kooli arengut. Ta ütleb:

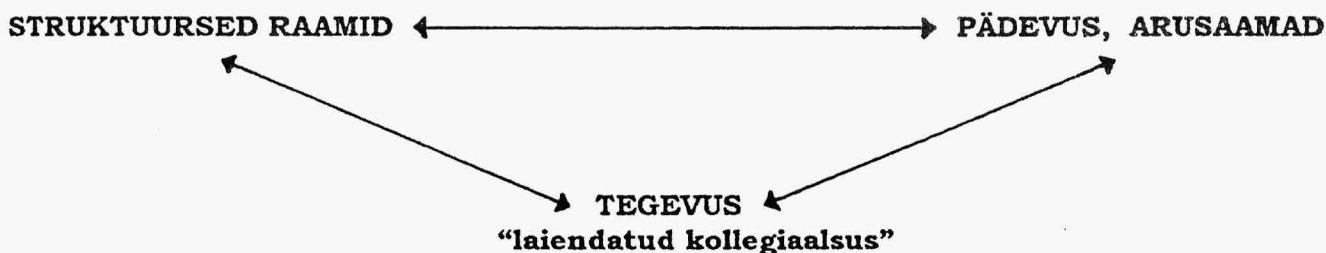
Kriitiline tegutsemine viitab niisiis koostööle



selles, et korrastatult juhtida intellektuaalset potentsiaali, keskendudes analüüsile, refleksioonile ja mõttevahetusele õpetamise praktiliste külgede olemuse ja mõjude üle ning sellele, kuidas neid edendada. (Smyth, 1986:77)

Tagasi tulles Carr'i ja Kemmis'e mudeli juurde on minu tähelepanekud Woodlandis kallutanud mind rohkem arvama, et saamaks õpetajate kollektiivsest tööst täielikumat kasu, peame me leidma võimalusi anda neile kvalifikatsioone ettevõtmisteks mudeli rekonstruktiivses tulbas: vaatluseks ja refleksiooniks. Õpetajad - nagu teisedki praktikud - ei ole sündinud reflektiivsed tegutsejad (ingl. *reflective practitioners*). Nagu Schön (1987) märgib, tuleb neid selleks harida. See võib aga olla vastupidine suund tendentsile nii väljaspool kooli kui kooli sees taandada õpetamine tehnilise ratsionaalsuse poolt valitsetavaks nähtuseks, jättes välja kommunikatiivse ja kriitilise ratsionaalsuse (Handal, Lauvas and Lycke, 1990).

Ma näen võimalust arendada "laiendatud kollegiaalsust" õpetajate hulgas dialektilises lähenemises. Struktuursed ehk raamfaktoriid (aeg, reeglid, ressursid ja nõudlus) on vajalikud, kuid mitte piisavad tingimused laiendatud kollegiaalsuse praktika arendamiseks. Ometi, professionaalse pädevuse kujundamine on samuti vajalik, kuid mitte piisav tingimus sellise kollegiaalsuse arendamiseks. Ning veelkord, need kaks tingimust on ka vajalikud tingimused üksteise jaoks. Ilmselt võivad mingid põhimõttelised muutused tegevuses toimuda ainult seeläbi, et nende tingimustega tegeldakse dialektiliselt.



Et otsustada, kas see on võimalik koolide, õpetamise ja õpetajate mõistmise juures praeguse ühiskonna poolt ja neile seatud raamide piires ning et näha, kas see on mõjus, on vajalikud edasine tegutsemine, refleksioon ja uuringud.

Inglise keelest lühendatult tõlkinud Hannes Voolma

---

## Viited

- Apple, M. (1986) *Teachers and Texts*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Buchmann, M. (1987) "Role over person. Morality and authenticity in teaching". *Teachers College Record*, 529, 543.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. and Krajewski, R. J. (1969) *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.



TEATED

## Madalmaades magistriks õppimas

Viis kuud tagasi vahetasin koolijuhi ameti tudengipõlve vastu, asudes õppima Twente ülikooli magistriprogrammi "Haridus- ja koolitussüsteemide disain".

Sel sügisel 35. aastapäeva tähistanud Twente ülikool on Hollandi ainus *campus*-ülikool, terves Euroopas on sellesarnaseid vähe. Kõik õppehooned, klubid, poed ja söögikohad on rajatud kahe linna, piiriäärse Enschede ja Hengelo vahele. Õppimis- ja elamistingimused on lausa fantastilised, kõige rohkem tunnen rõõmu suurepärasest arvutivõrgust ja tasemel raamatukogust.

Twente oli algselt tehnika-ülikool, kasvatus- ja juhtimisteadus on seelses õppekavas olnud vaid 10 aastat ja kannavad pisut insenerimõtte loogikat. Ka meie teaduskonna nimi on otseses tõlkes tegelikult rakendusliku kasvatus- ja koolitussüsteemide disaini teaduskond.

Meie magistriprogramm on mõeldud aga peamiselt Ida-Euroopa ja kolmanda maailma haridussüsteemide ja firmade koolitusprogrammide kujundajatele. Algul suhtusin võimalusse lahata haridusküsimusi inseneriloogikaga üsna skeptiliselt. Nüüd, pärast kuue esimese mooduli läbimist ma enam nii must-valgelt mõelda ei saa.

Minu jaoks uue paradigma võtmesõnaks on haridustehnoloogia, defineerituna ameeriklase Romiszowski poolt kui kasvatus- ja koolitussüsteemide saavutuste rakendamise praktikapeamiselt just õppekavade koostamisel, õppematerjalide loomisel ja kaasaegsetel tehnilistel vahenditel põhineva õpetuse / koolituse planeerimisel.

Minu peamiseks huviks ja ühtlasi mu magistritöö teemaks on õpetajakoolituse korraldamine kaugkoolituse vormis, kasutades muuhulgas ka arvuteid ja Interneti võimalusi. Üritan seejuures kombineerida täiskasvanud õppija ennastjuhtiva õppimise (*self-directed learning*) põhimõtteid haridustehnoloogiaga, mis võimaldab tublisti tõsta kavandatava kaugkoolitussüsteemi tõhusust. Tulemusi loodan asjast huvitatutele tutvustada järgmisel sügisel.

MART LAANPERE

## RAAMATULETT

**Tallinna Pedagoogikaülikooli kasvatus- ja koolitussüsteemide õpetus- ja koolitussüsteemide müügil olevad raamatud:**

1. Reijo Wilenius, Kasvatuse eeldused- visand kasvatus- filosoofiast. Tallinn, 1992.
2. Klaus Altermann, Vabadus hariduses (saksa ja eesti keeles). Tallinn, 1994.
3. Eesti põhikooli lõpetaja ja tema eakaaslane teistes riikides, koostaja ja toimetaja Jüri Orn. Tallinn, 1995.
4. Isiksus ja õppimine, (inglise ja saksa keeles, resümeed eesti keeles), toimetajad Ulve Kala ja Ene-Mall Vernik. Tallinn, 1996. Hind 65 krooni.

**ÜOK Infokeskuses on müügil:**

Sirkka Hirsjärvi, Jouko Huttunen, Sissejuhatus kasvatus- ja koolitussüsteemidesse, tõlkinud Meri-Liis Laherand. Arendusabi AS Syner, Tallinn, 1996. Hind 34 krooni.

Arenduse kaudu avatusele. Oma näolise kooli aastakonverents, 17.-19. mai 1996 Kuressaares. Kuressaare Gümnaasiumi Toimetised & Co, Kuressaare, 1996. (Tasuta)

Koolijuhid meie muutuvast koolis. Teadmised ja oskused. Toimetanud Scott D. Thomson. USA Haridusjuhtimise Rahvuslik nõukogu, Fairfax, Virginia 1993. Tõlke toimetanud Kersti Kaldma, Avatud Eesti Fond, 1994. Hind 75 krooni.

