

ÜHENDUSE "OMANÄOLINE KOOL" AJAKIRI

KOORUKE JA IVA

ÕPPIMINE

ÕPETUS

ARENG



NR 2/1997

ESIMENE AASTAKÄIK

KOORUKE JA IVA

ÕPPIMINE

ÕPETUS

ARENG

TOIMETAJA VEERG

A. Praks

TEGIJA

Vana kooli mees. A. Praks

Kalju Leht: iseseisva õppimise nõue käib ka õpetaja kohta. H. Voolma

TOETAJA

Omanäoline kool ja Haridusministeeriumi üldhariduse osakond. K. Võlli

Haridustehnoloogiast ja haridustehnoloogiakeskusest. R. Ruubel

SÕNA SÕNAST

Innovatsioonist. H. Jõgi

Kooruke ja iva - aegumatu kooslus. A. Vinkel

MÕTE

Kutseharidus - meie ootus ja lootus. O. Saluveer

Kultuuriline enesekehtestamine ja estica-töötoad. H. Voolma

PROJEKT

Koolide jätkuprojektid stardijoonel. K. Kalamees, H. Voolma

"Hea Algus" kui lapsekeskne algklasside metoodika. M. Maser

Õpikeskus üldhariduskoolis. E. Sõrmus, J. Kaljurand

Eesti ja Soome Haridusministeeriumi koolitusprojekt. H. Tooman

KOGEMUS

Hea nina, head silmad, suured kõrvad? K. Kalamees

Ühisprojekt EstDan. S. Hanson

Mõtisklusi pärast EstDan-projekti. L. Schajkjer, S. L. Hviid

Õpimotivatsiooni ergutamise võimalustest õpiraskustega lastel. A. Pärnpuu

IVA

Lobisevast ja vaikivast inimesest. A. Liimets

ISO 9000 koolis. J. Hohensee

Vabaduse pedagoogika ehk psühhoopedagoogika. I. Makarjev

TEATED

ILMUB

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

JUTT ON SEE KOORUKE, ÕPETUS ON SEE IVA.
OTTO REINHOLD VON HOLTZ, 1817

Väljaandja Ühenduse
"Omanäoline kool" algatuskeskus.

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

Ühenduse eestseisus:

Helmer Jõgi, esimees
Hugo Treffneri Gümnaasium

Hannes Voolma, aseesimees
Tallinna 32. Keskkool

Ott Kasuri, Harku Vallavalitsus/
PHARE Kutsehariduse Programm

Mart Laanpere, TPÜ

Jaan Kurm, 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

Tliu Kuurme, TPÜ kasvatusteaduste
õppetool

Aili 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 76.

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.

Tellija nimi, postiaadress ja makse-
korralduse koopla saata postiga või
faksida ÜOK algatuskeskusesse. Tel-
limus vormistatakse aastaks.

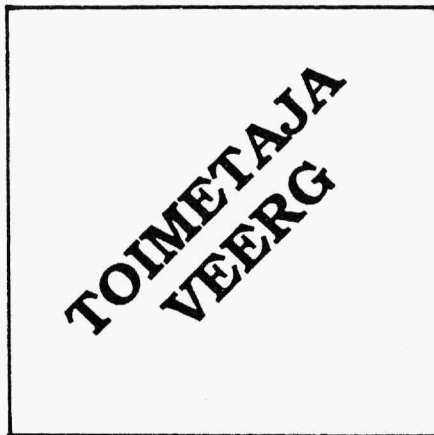
Üksiknumbri hind 24 krooni.

Selle numbri

väljaandmist

on toetanud

Avatud Eesti Fond.



Üsna selgelt on meil tänagi meeles aeg, kui koolide üheks põhimureks oli, et neile ei anta tegutsemiseks-töötamiseks vabadust, kõik on reglementeeritud. Siis ühtäkki hakati kurtma, et vabadust on liiga palju ja seda kasutatakse mõnel pool kurjalt, et need julged uuendajad ainult lammutavad, aga midagi konstruktiivset asemele ei ehita. Nii oli viis-kuus aastat tagasi.

Võib-olla on loomulik, et alati leidub rahulolematuid. Vabaduse kasutamine ongi keeruline. Välise vabaduse andmisest on vähe. Et seda realiseerida, peab olema ka sisemine vabadus, tahe ja eesmärgid. Kellel sisemine vabadus väike, see muutub avarate väliste piiride puhul nõutuks, ei oska seda ruumi millegagi täita. Peale selle on vajalikud teadmised erinevatest võimalustest ning liikumisruumi piiridest. Reeglid ja piirangud pole alati pahad, need annavad turvatunde, nende täielik puudumine tekitab määramatust, ebakindlust.

Mõned aastad tagasi tegi Harjumaa Hariduse Arenduskeskus katse arenduskoolituse käivitamiseks. Välist vabadust piisas keskuse loomiseks, kuid siis said määravaks jõud, kes niisugust tegevust mõttetuks ja mittevajalikuks pidasid. Tookord tundus imelise unistusena, et koolides vallanduks konstruktiivne iseseisvus, oskus vabadust mõtestada, sellega midagi peale hakata.

Omanäolise kooli kaudu on mõndagi sellest unistusest teostunud. Koolid on saanud teadmisi ja kujundanud oma arusaamu sellest, millega vabadust täita, omandanud oskusi ja tööviise, kuidas vabaduses otsustusteni jõuda. Meie hariduses on praegu väga põnev, lausa vaimustav aeg. On koole, kus käib ülimalt vilgas arendustegevus. Võib-olla pole see veel hariduselu üldpilti määrav, kuid mõjutab kindlasti. Kujuneb koostöö kohaliku omavalitsuse tasandil ning kõrgkoolidega.

Sellest annavad tunnistust ka Avatud Eesti Fondi ning Ühenduse Omanäoline kool kooliprojektide konkursi värsked tulemused, mille kohta saab teavet käesolevast ajakirjanumbri (Katrin Kalamees ja Hannes Voolma, Koolide jätkuprojektid stardijoonel). Neid tulemusi oodates lükkus ka **koorukese ja iva** ilmumine paari nädala võrra edasi - Avatud Eesti Fondi juhatus kinnitas konkursitulemused oma istungil 20. veebruaril, nii olulist teavet ei saanud kajastamata jätta. Seepärast on vastlalumi sel aastal teise ajakirjanumbri ilmutamiseks juba ära sulada jõudnud.

AILI PRAKS

Aili Praks on ÜOK infokeskuse konsultant.

TEGIJA

Vana kooli mees

Tarmo Kerstna on sündinud Võrumaal Urvastes põllumeeste neljalapselises peres. Ta õppis kõigepealt Karste 7-klassilises koolis ja siis Rakvere Õpetajate Seminaris, kust sai algklassiõpetaja kutse. Järgnesid üliõpilasaastad Tartu Ülikoolis ajaloo erialal. Esimene töökoht oli Ranna koolis Peipsi ääres. Pärast sõjaväeteenistust asus ta tööle Võnnu Keskkooli Tartumaal, siis Tartu 10. Keskkooli, algul õpetaja, hiljem direktorina. 1984. aastast on Tarmo Kerstna Ülenurme Keskkooli (nüüd gümnaasiumi) direktor.

Sa oled kaua koolidirektor olnud. Kas selle ameti juures on midagi muutunud?

Direktori töö on väga pingeline. See on elu täis ootamatusi. Eriti teravalt tunnetan seda viimasel ajal. Direktori ülesanne on kaitsta õpetajat, luua töötingimusi. Läbi aegade on meil olnud head suhted lapsevanematega, võib-olla mitte nii head ülemustega.

Koolide omanäolisus on alati olnud. Igal koolil on oma telg, mille ta valib, ja see peab olema. Tartus ja nüüd ka siin, Ülenurmes, on meile tähtis tugev õpetuslik tase ja aktiivne klassiväline tegevus ning sport. Meil on kõik õpetajad erialase kõrgharidusega, ka sportimistingimused on väga head. Tsükliõpe, arvutiklass, internet, erinevad õppekavad - need on meie töövahendid. Me ei jäta lapsi istuma, et poleks ülekasvanuid. Pedagoogiliste printsiipide nimel on tihti seadust rikutud. Oleme alati olnud iseseisvad.

Millal võib direktor oma kooli eluga rahul olla?

Kui õpetajad olemas, kool töötab, maja soe, lapsed söödud. Materiaalsed asjad optimaalselt lahendatud. Kõik tundub loogiline ja laabub. Üldiselt ma raskuste puhul ahastusse ei satu. Mingi lahendus ikka leidub.

Oled alati väga tasakaalukas. Kas mõnikord ikka vihastad ja kärgatad ka?

Nooremana ikka juhtus. Praegu vist mitte. Mis siin ikka

vihastada, mida see muudab.

Kuidas edeneb sinu koolis õppekavatöö?

Edeneb küll. Kooli õppekava ümber on palju määramatust, kuid sellega tegelemine ja selles valdkonnas töötamine on vajalik.

Oleme teinud ankeedi õpilastele ja lapsevanematele. Küsisime nende hinnanguid ja ootusi koolile. Teeme tööd õpetajatega. Iga gümnaasiumiosa klassijuhataja teeb õppekava oma klassile. Direktorilt tuleb kondikava. Peale selle olen "harinud" vallavalitsust ja volikogu.

Õppekavatöö on sulle tuttav, oled ju ka kooliarenduse konsultant. Mulle tundub, et sa pole üheltki meie konsultantide koolitusseminarilt puudunud. Oled sa valmis konsultandina teisi koole selles töös toetama?

Jah, seminaridel olen alati kohal olnud. See oli ja on mulle väga kasulik ja huvitav. Olen eelkõige praktik ja sellest koolitusest olen enda jaoks palju leidnud. Kui mõni kool kutsub, olen nõus ka konsulteerima.

Mis seob sind Omanäolise kooli ühendusega?

Iga inimene ja iga kool peab muutuma koos ajaga. See on mind ikka huvitanud. Selles mõttes olen ma alati olnud vastaline, pisike dissident. Minult on küsitud: miks sina tahad alati teistmoodi teha? Minu vastus: tahan teha otstarbekalt.

Minu ideaal on õpilase- ja õppimisekeskne kool. Omanäolise kooli seminaridest sain palju juurde. Ma ei taha minna võõra ideoloogia järgi ja neid välismaa mehi kuulates sai selgeks, et oleme ammu omaenese tarkusest teinud paljut, mida räägiti, võib-olla mitte nii teadvustatult. Suuresti aitas kõike mõista see, et olen õppinud psühholoogiat.

Eelkõige annab Omanäolise kooli ühendus mulle suhtlemisvõimalusi ja infot. Muidu ma ei teaks nii huvitavatest koolidest nagu Kuressaares, Paides ja mujal. Seal saab mõtteid edasiarendamiseks.

ÜOK arutab aktuaalseid haridusküsimusi. Räägitakse asjast nii, nagu see on. Võimuhierarhiad jäävad kõrvale. Ühenduse kaudu on saanud alguse palju arengusuundi. Uusi ideid mujal sel määral ei genereerita. ÜOK-s on tähtis ja võimalik enda mõtte areng. Ühendusel Omanäoline kool on tekkinud imidž. Näiteks nagu oli EÜE-l. Sinna mindi vabatahtlikult ja elati sisukat elu, see andis seotusetunde kogu eluks. ÜOK-s on seltskond, kellele toetuda.

Ei mäleta ÜOK seminaridelt just väga palju vana kooli mehi. Kas sina olid ainuke? Mida sisaldab sinu jaoks mõiste vana kooli mees?

Eks neid oli ikka ka, aga nad ei tõtta kärmelt sõna võtma ja ei paista seetõttu eriti silma. Vana kooli mees ei hakka midagi uisapäisa tegema, enne kaalutleb. Ta ei ütle huupi: ma juba tean, et see või teine asi on jama. Vana kooli mees ei ole tingimata konservatiiv, kuid ta on sõnapidaja ja korrektne, peab tähtaegadest kinni.

Teised Tarmo Kerstnast:

A/S Medisoft direktor Mari Hermlin (Tarmo Kerstna õpilane Tartu 10. Keskkoolis 1965-1969)

Sel ajal oli ta õpetaja, mitte direktor. Ta oli väga ilus ja hea figuuriga noor mees. Õpilastega oli lahke, suhtles nagu võrdsetega, kunagi ei karjunud. Kuid tema sõna maksis. Naljamees ta polnud, aga tunnid olid väga ja väga huvitavad.

Muhu Põhikooli direktor Senta Room:

Tunnen Tarmot juba viisteist aastat. Oleme kohtunud igasugustel koolijuhtide üritustel ja seminaridel, viimasel ajal ka koolikonsultantide õppustel. Kõik need on võimaldanud rääkimist ja arutlemist väga mitmesugustel teemadel. Ta on alati tasakaalukas.

Tarmo on hea vestluspartner, kuid anekdoote ei räägi (ütleb, et need ei jää talle meelde), koomilisi olukordi ei loo, kuid naerab kaasa. Loeb palju. Eriti meeldivad talle kaasamõtlemist pakkuvad raamatud. Lugesin tema soovitusel Baturini "Karu südant", mis räägib eskimote karmist elust, nende napolisõnalisest suhtlemisviisist ja on väga sügavmõtteline raamat.

Tarmo hobi on käsitöö. Ta teeb naha- ja puidutööd, milles on loominguiline alge. Tehnikamees ta pole. Muusikaeeslistustes on ta nostalgiline, meeldib noorusaja rahulik, romantiline muusika.

Ta on läbi ja lõhki tööinimene. Oma arutlustes oleme jõudnud järeldusele, et koolijuhiks ei õpita, selleks sünnitakse. Tarmo Kerstna on sündinud koolijuht.

Küsis ja pani kirja **AILI PRAKS.**

Kalju Leht: iseseisva õppimise nõue käib ka õpetaja kohta

Kalju Lehe tee eesti hariduses on jõudnud/jõudmas poole sajandi tähisele. Pärast Otepää Gümnaasiumi lõpetamist asus Lõuna-Eesti noormees Saksa okupatsiooni ajal edasi õppima Tartu Õpetajate Seminari. See oli tollal hea kool, ütleb Kalju Leht. Sakslaste haridusdirektorium ei seganud end haridusasjadesse, ainult ajalooprogramm tehti ümber. Õpetajakutse sai Kalju Leht siiski Tallinna Õpetajate Instituudist, kus õppis 1947-1949. Vahepeal tuli aga valida Vene kroonu ja Tihemetsa Sovhoostehnikumi vahel - õpetajaks õppimine ei vabastanud sõjaväeteenistusest. Kalju Leht valis metsanduseriala Tihemetsas. Seda kõrvalepõiget ta ei kahetse, pidades ka metsandust väga huvitavaks ning pedagoogikale sisult lähedaseks alaks. Praegugi on tal käsil "Tihemetsa poiste" mälestusteraamatu koostamine.

"Metsamehed ja meremehed on eesti rahva hulgas kõige identiteedikindlamad," arvab ta. "Metsandus ja merendus - meresõit, meresõjandus - on ka kõige põlisemad eesti elualad. Eesti ajal olid metsamehed ja algkooliõpetajad kõige kutsekindlamad. Ka metsamehe kujunemiseks läheb pärast kooli veel 10 aastat.

Metsanduse üks põhiala on metsatööstus, teine aga metsakasvatus. See on leitmotiiviliselt sarnane laste kasvatamisega: järjepidevus põlvest põlve, kogemus, looduslähedus on siin põhiväärtused. Inimene on ka osa loodusest. Looduslähedane kasvamine - ma pean seda erakordselt tähtsaks. Globaalses ulatuses oleme me loodusest dramaatiliselt kaugele jäänud. Loodusläheduses on kõik kasvatuskomponendid koos - tervisekasvatus, esteetiline ja kõlbeline kasvatus... Looduse seaduspärasuste mõistmine on samas inimintellekti proovikivi.

Looduslähedus on meie rahva eksistentsi küsimus. Kui me suudaksime säilitada looduskeskkonna, mis on Euroopa ulatuses seni kõrgelt hinnatud... Loodan, et toibub meie maaelu. Maaelu suudab ehk hoida vitaliteeti, looduslikku toonust, et me lõplikult ei kivistuks, ei linnastuks."

Tööd haridusalal alustas Kalju Leht 1949. aastal Tallinnas Reaalkooli õpetajana. 1949-1954 õppis ta ka Tartu Riiklikus Ülikoolis eesti keelt ja kirjandust. Kohe pärast ülikoolidiplomi saamist läks Kalju Leht tööle Haridusministeeriumisse õpikute osakonna juhataja asetäitja ja seejärel juhatajana. Olles 1960. aastal sunnitud lahkuma ministeeriumist poliitilistel põhjustel, jätkas Kalju Leht tööd Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis kuni pensionini 1986.

Ettevõtmine, millega Kalju Leht on andnud panuse ka tänasesse Eesti kooliarendusse ja uuendusliikumisse koolides, on ajakirja Kooliuuenduslane väljaandmine. Selle sünniloost räägib Kalju Leht:

“Otseselt kavatsust väljaannet ette võtta mul tegelikult ei olnud. 1989. aastal toimus Põlvas Johannes Käisi Seltsi asutamiskoosolek. Võtsin sinna minnes keldrist kingituseks kaasa Käisi väljaande Kooliuuenduslane. See oli tagasihoidlik brošüür, mida Käis üksinda tegi ja mis oli mõeldud tema juhendatavale õpetajatest koosnevale kooliuuendusrühmale. Käisi Kooliuuenduslast ilmus kokku 62 numbrit, seda sai tellida koos Õpetajate Lehega.

Käisi Seltsi asutamiskoosolekul Põlvas tekkis kohapeal ka väljaande mõtte. Pidasime plaani koos kadunud Paul Lehestikuga. 1990 loodi ministriumini juurde Eesti Hariduse Arenduskeskus, mis väljaannet küll eelarverahadest subsideeris, kuid polnud sellest sisuliselt huvitatud. Tollal tuli toimetamise kõrval teha kõike muudki - käisin ka laos paberit vedamas, paberiga oli raskusi. 1995. aastast on kirjastus Koolibri olnud väljaande põhitegija. Kokku on ilmunud 19 numbrit. Seni puudub korralik levitamismehhanism, seetõttu on lugejaid napilt ja hind sellevõrra kõrgem. Ajakirja Haridus doteeritakse riigieelarvest, sellega antakse võimalus maksta veerand kaanehinna kirjutajatele Perioodika levitamiskuludeks. Kooliuuenduslasel selline tugi puudub.

Olen Kooliuuenduslast toimetanud üksinda, toimetust kui sellist pole. Olen tänulik Kai Völlile, kes on abiks olnud, ja Pedagoogikamuuseumile. Meie Pedagoogikamuuseum on rikas. Palju on memuaarilist materjali - Eesti õpetajad on olnud kirjutaja rahvas.” Kooliuuenduslane on omanäoline väljaanne, mille sisu kujundamisel on olnud oluline osa toimetaja Kalju Lehe tõekspidamistel ja arusaamadatel.

“Mis puudutab sisu, siis algusest peale on olnud märksõnaks eesti hariduse järjepidevus,” kommenteerib Kalju Leht. “Veneaegne õpetajaks õppija ei saanud õiget ülevaadet eesti hariduse kujunemisloost. Ei saanud avalikult väita, et 1930. aastate lõpuks oli Eestis Euroopa tasemel haridus, sealjuures läks kutseharidus üldharidusest isegi ette. Õpetajakoolituses on hariduse ajaloos Eesti Vabariigi kohal olnud pikka aega auk. Johannes Käisi siiki mõnevõrra teati. Tänapäeva õpetaja peab aga tundma, mis eesti hariduses ees on olnud, muidu on tema tegevus pidetu.

Väljaande nimetus Kooliuuenduslane on laenatud Johannes Käisilt. See eeskuju on ka sisu mõjutanud: rõhk on olnud põhikoolil - kodulool, üldõpetusel. Mujalt tulnud kooliuuendusideed pole olnud esiplaanil, küll on tähtis koht meie pedagoogika suurmeeste tutvustamisel.”

Millist suhet õpetajaga Kooliuuenduslane taotleb? Kõigepealt õpetaja kui kirjutaja. Selles osas on Kalju Leht tähele pannud, et tänapäeva õpetajal on sageli huvitavaid

mõtteid, kuid puudub kirjutamiskogemus. “Et iva kätte saada, on vahel vaja kogu lugu ümber kirjutada,” ütleb ta.

Johannes Käisil oli kooliuuendusrühm, kuhu kuulus pool tuhat õpetajat. Käisi Kooliuuenduslane oli nende väljaanne. “Pedagoogika on suuresti kogemusteadus,” väidab Kalju Leht. “Käis püüdis Kooliuuenduslases koondada ja teha kättesaadavaks kogemusi. See on tänagi oluline - kõike ei jõua ise läbi uurida.”

Kalju Leht on mures, et meie õpetajate lugemus kahaneb silmanähtavalt. “Eesti õpetajad on olnud visad autodidaktid. Väike raamatukogu, mis igapäev oli, töötati põhjalikult läbi. Nüüd on raskuspunkt enesetäiendamises kursustel. On aga teada, et kuuldeliselt vastu võetud teave on väikese kasuteguriga. Õpetajate täienduskoolituses on vajalik pedagoogilise põhivara väljaandmine trükitult, see on ökonoomsem kui kursused.

Samas on tõsiasi, et õpetaja ei ole tänapäeval enam sel määral oma aja peremees kui Käisi ajal. Nüüd on kõik hajali, kellelgi pole piisavalt aega läbimõtlemiseks. Hariduse juhtimisel peaks võtma pühaks tõeks, et õpetajat ei tohi liigsete ülesannetega koormata. Aeg, mis õpetajal kulub enese taastamiseks, on kõige kasulikumalt investeeritud. Täiendkoolitus on oluline, kui ta on motiveeritud, lähtub õpetaja sisetahetest. Kui me räägime õpilase puhul iseseisvast tööst, siis sama kehtib õpetaja õppimise, enese taastamise, enesetäiendamise kohta.”

Mis võiks olla õpetajal õppimise motiiviks? “Niikaua, kui õpetaja võib oma tööd lohakalt teha, võib ta ka ülbe olla. Kui tööd enam lohakalt teha ei saa, on see edasiõppimise motiiviks. Vene ajal oli paar õpetajat, kes ei läinud täienduskursustele, nende hulgas legendaarne kirjandusõpetaja Vello Saage. Ta ütles: kui mulle tehakse selgeks, et minu töö on puudulik, siis ma lähen. See oli aeg, kui inspektorid suunasid kursustele.

Õppimise motiiv võib lähtuda ka õpetajast endast. Traditsiooniliselt on meie õpetajatel olnud huvi reformpedagoogika vastu. Praegune aja käsk ja vajadus on Tiigrihüppe programm, arvutitehnika rakendamine koolis. Kui tekkis Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut, valiti sinna soovijaid pingerea alusel. Vene ajal oli ÜPUI meie hariduses väga tähtsal kohal. Nüüd ei jõua me selle tegevust enam kinni maksta.”

kooruke ja iva soovib Kooliuuenduslasele, omanäolisele ja selge programmiga haridusväljaandele kestvust eesti hariduse järjepidevuse sümbolina ja õpetajate kogemusliku õppimise eeskujuna.

Küsis ja pani kirja **HANNES VOOLMA**

Hannes Voolma on Tallinna 32. Keskkooli õpetaja.

TOETAJA

Omanäoline kool ja Haridusministeeriumi üldhariduse osakond

Mis õigustab *jad* Omanäolise Kooli ja Haridusministeeriumi üldhariduse osakonna vahel? Kõige alguseks ja aluseks on hea üksteisemõistmine, usalduslikud töösuhted, mis on kujunenud Avatud Eesti Fondi toetusel saadud koolituses. Need on kooli- ja ministeeriumi-inimeste üheskoos kuulnud-arutletud loengud, koos kujundatud väärtused. Vastastikusest usaldusest on kujunenud vastastikuse informeerimise vajadus. Ühelt poolt selleks, et HM oleks kursis kooli igapäevaelu ja selle vajadustega, koolialgatuste ja koolide algatusvõimelisusega, teisalt selleks, et kool oleks teadlik perspektiivsetest suundadest, millega oma arengut ja arendusprojekte siduda.

Jätkub koostöö üksikutes projektides või nende ajel käivitunud töörühmades. Eelmisest aastast võib koostööprojektidena, mis kas tervenisti või osaliselt olid seotud Omanäolise kooli liikumises kaasa löövate meeskondadega, nimetada järgmisi: *Probleemne laps, Kooli enesehinnang, Klassideta gümnaasium*, venekeelne *Aktiivsed õppemeetodid* (Ljudmilla Roždestvenskaja juhtimisel); Põhjamaade Ministrite Nõukogu poolt toetatav *Õppekavaarendus ja õpetajate kvalifikatsioon*; kooli õppekava kujundamine Tallinna 32. Keskkoolis, samuti ka Eesti-Taani koostööga seotud *gümnaasiumite ühistegevus ja Ärikoolitus keskkoolis*.

Omanäolise kooli osalejad on tuntuse saavutanud ka õpetajate koolitajatena. Märkisin siinkohal eraldi juhtivõpetajate, õppekava konsultantide ja koolijuhtide koolitust. Omaette koolitusvorm on konverentsid, kus osalejate-esinejatena kokku saab hulk mõttekaaslasi.

Omanäoline Kool on olnud osakonnale eeskujuks oma tegevuse esitluste korraldamisega, oma tegevuse propageerimise ja valgustamisega, koostööpakkumiste sisukuse ja tihedusega. Tahaks loota, et kolmekuningapäeva numbris ainsuses kasutatud *kogemus* muutub jägmistes

numbrites mitmuslikuks, sest konkreetsete nähtuste kirjeldamisel on sõna kindlalt mitmusliku loomusega. Neid konkreetseid aga, millest kolleegidele kirjutada, on Omanäolisel Koolil piisavalt.

Omanäoline Kool on ühendus, mille taotluseks on kujundada pedagoogilist kultuuri, teha see kättesaadavaks (valada sõnadesse) kõigile õpetajaskonna esindajaile ja neilegi, kes õpetaja seisusse pürivad. See on oma tegutsemise tagamaade avastamine ja avalikustamine, see on õpetaja professionaalsuse eeldus ja tingimus. See on kogemuste kool.

Haridusministeeriumi üldhariduse osakonnal on soov ja usk, et koostöö jätkub. 1997. aastal võiks see tähendada koostööd algõpetuse ja projektikonverentsil, üheskoos gümnaasiumikonverentsi ettevalmistamist, võiks tähendada ühist tegevust riikliku õppekava rakendumise toeks, õpilase individuaalse õppekava juhendi väljatöötamist ja muudki.

Loodetavasti jätkub tulemuslik koostöö ka "Koorukese ja Iva" tegemisel. (Esimeses numbris on tegijaina üldhariduse osakonnast Mare Leino ja Eva Vint. "Koorukese ja Ivaga" on üldhariduskooli õpetaja lugemislaua 3 haridusajakirja. Kas kõigile jätkub piisavat tähelepanu? Ehk leiab uus väljaanne nipi, kuidas õpetaja lugemiserksamaks muuta.

Heade soovidega Hariduse, Kooliuuenduselase ning Koorukese ja Iva lugeja ja võimalik kaastegija

KAI VÖLLI

Kai Völli on Haridusministeeriumi üldhariduse osakonna projektitalituse juhataja.

Haridustehnoloogiast ja haridustehnoloogiakeskusest

Haridustehnoloogial on erinevatel aegadel olnud erinev sisu. Selle all mõeldi käesoleva sajandi kolmekümnendatel aastatel tehniliste vahendite rakendamist hariduses, neljakümnendatel aga õppimisprotsessi maksimaalse efektiivsuse tagamise tehnikat. Praegu on haridustehnoloogiat enamasti seotud arvutustehnika ning sellel põhinevate infotehnoloogiliste vahendite kasutuselevõtmisega õppetöös.

Haridusprobleemide lahendamisel on võimalik süstemaatiliselt rakendada standardseid meetodeid - analüüsi, sünteesi ja hindamist. Lahenduse leidmine muutub seejuures sarnaseks tehnoloogilise protsessiga - seda võime nimetada ka haridustehnoloogiliseks protsessiks. Seejuures püütakse arvestada kõiki probleemi tekke ning lahenduse saavutamise võimalikke seoseid.

Üleminekuajajärgul on eriti oluline probleemide teadvustamine - olukorra hindamine, nägemuse kujundamine soovitatavast ning reaalsusele vastava tegevuskava loomine soovitava poole liikumiseks. Haridusprobleemide lahendamine on süsteemne protsess, milles üksikute aspektide lahenduste otsimisel tuleb igal hetkel silmas pidada lahenduse mõju tervikule. Mida stabiilsem on ühiskond, seda süsteemsem (ja seetõttu ka ettenägemavam) on tema haridusfilosoofia, -süsteem ja -korraldus.

Õpetajakoolitusse nagu iga teiseigi eriala spetsialisti koolitusse peaks loomuliku osana kuuluma teadmised probleemide lahendamise meetodikast kõigis nende kutsetöö valdkondades. Samuti on olulised teadmised ja oskused arvutustehnikal baseeruvate vahendite kasutamiseks. Haridustehnoloogilised teadmised koos kasvatusteaduslike teadmistega saavad olla selleks vundamendiks, mille pinnal hariduse sisu ja suunitlus saab muutuda.

TPÜ Haridustehnoloogia keskus on loodud Tallinna Pedagoogikaülikooli valitsuse otsusega 5. veebruaril 1996. aastal kasvatusteaduste teaduskonna allüksusena osakonna õigustes. Keskuse tegevuse põhikirjalisteks eesmärkideks on uurimis- ja arendustööde läbiviimine, saadud tulemuste juurutamine ning vastavate teadmiste levitamine õppetöös, sealhulgas infotehnoloogia vahenditel põhinevate õppevahendite koostamine ning juurutamine, koolitusprogrammide, -kursuste ning vastavate õppematerjalide koostamine, täiustamine ning hindamine, haridustehnoloogia-alase alus- ja täiendkoolituse andmine koolitus- ja arendusalase

koostöö korraldamine kodu- ja välismaiste asutuste ning organisatsioonidega. Keskus alustas oma tegevust eelmise aasta märtsi lõpust. Keskuse koosseisu kuuluvad keskuse juhataja tehnikakandidaat Rein Ruubel, juhataja asetäitja kaugkoolituse alal Mart Laanpere, insener-tehnik Taivo Tuuling ja asjaajaja Janika Kaljurand. Momendil õpivad Mart Laanpere ja Rein Ruubel Hollandis Twente Ülikooli kasvatusteaduste ja haridustehnoloogia teaduskonna magistratuuris.

Keskuse tegevus on olnud algusest peale olnud suunatud kokkupuutepunktide loomisele eksisteeriva õpetajakoolituse ning erinevate haridusalaste arendusprojektide vahel. Üheks selliseks suuremaks haridusalaste arendusprojektide läbiviijaks on olnud koolide ühendus Omanäoline kool, mille infokeskus on loodud 1996. aasta maikuu AEF projektina TPÜ kasvatusteaduste teaduskonna haridustehnoloogia keskuse juurde. Teaduskonna ning koolide ühenduse vastastikune interaktsioon võiks aidata üle saada praegusest õpetajahariduse eraldatusest tegelikkuse tunnetamisel ning võimaldada ekspertabi üldhariduskoolide konkreetsete vajaduste lahendamisel.

Haridustehnoloogia keskus osaleb ka AEF poolt finantseeritud projekti "Õppejõu käsiraamat" täitmisel. Käsiraamat on mõeldud abivahendina õppejõule, õpetajale, lektorile erinevatel tasemetel haridusprobleemide lahendamiseks. Samuti on keskus Eestipoolseks koordinaatoriks Põhjamaade Nõukogu finantseeritava Baltimaade koostööprojekti "Infotehnoloogia õpetajakoolituses" ettevalmistamisel.

Käesoleva aasta sügiseks valmistab keskus ette ning viib alates 1998./99. õppeaastast läbi koolitust haridustehnoloogia lisaeriala valinud kasvatusteaduste eriala üliõpilastele. Haridustehnoloogia keskus on ka TPÜ ja Twente Ülikooli vahelise koostööprojekti koordinaatoriks. PHARE Rahvusliku Kaugkoolituse keskuse finantseerimisel on Haridustehnoloogia keskuses valmimas keeleõppe-alase programmi CD ja Interneti versioonid ning on realiseeritud Interneti-ühendus teaduskonna hoonesse Viru väljakul.

REIN RUUBEL

Tehnikakandidaat Rein Ruubel on Tallinna Pedagoogikaülikooli kasvatusteaduste teaduskonna haridustehnoloogia keskuse juhataja.

SÕNA SÕNAST

SIIN AVALDAME VASTU- JA JÄRELKAJASID
ILMUNUD KIRJUTISTELE

Innovatsioonist

Innovatsiooni, millest arendustegevusega seoses rääkida tuleb, seletavad nii ENE kui ka The Living Webster kui mingis kultuuris levivat uut nähtust, mis ei tulene vahetult selle kultuuri arengust. Innovatsiooni aluseks on kultuurinähtuste difusioon, harvemini kohalik leiutus või avastus. Maakeelne *uuendus* tundub lihtsakoelise iseloomustamiseks teede otsinguid meie hariduselus toimivate demokraatlike protsesside destruktiivsusest vabanemiseks. Samas on ühiskonna normaalne areng olnud paljudeks aastateks pidurdunud ja mõtlemise vanad stereotüübid on postsotsialistlikus ühiskonnas visad säilima.

Tegelikult püüame meie jaoks uute nähtuste levikut soodustada, kohandades neid praeguse arengutasemega. Samas suunab rahulolematuse olukorraga hariduses meid probleemilahenduslikule tegevusele. Keskendudes probleemi lahendusele ei tohiks siiski unustada probleemi ennast.

Sõna *uuendus* tekitab ka seoseid sõnadega *afäär* ja *ambitsioon* ning vastuseisu maailmakogemuse integreerimisele meie koolitegelikkusesse. Tegelikult ei ole asi sõnas. Näiteks kasutame sageli erinevates kontekstides sõna *haridus*, kuid samas teame hästi, et haridus tähendab sügavalt individuaalset, subjektiivset tegevust või nähtust, mille õnnestumine või ebaõnnestumine sõltub paljuski õppijast, mitte äpardunud või edukatest eksperimentidest hariduses.

Jõudsimegi muutuste mitmemõõtmelisuse juurde, mille tähendus ei pruugi alati üheselt tajutav olla. Muutus on samapalju psühholoogiline ja subjektiivne kui mõistuslik ja loogiline protsess. Kuna hariduses ei saa olla primitiivseid asju, siis on innovatsioon sellises valdkonnas eriti aeganõudev ja vaearikas. Kuid ta on möödapääsmatu, sest läheneb 21. sajand ja see ei ole enam see aastasada, mille väärtustega me harjunud oleme.

Uut sajandit kujundab tänane teismeliste põlvkond, kes on

isepäine ja nõudlik ning mõtleb teisiti kui nende õpetajad. Uus põlvkond suhtleb vabalt arvutiga, mille võib välja lülitada, kuid õnneks inimesest suhtluspartneriga seda teha ei saa. Rännates oma arvuti abil terves maailmas, on inimene ometi impersonaalne. Kuidas seda huvitavat, arendavat ja aeganõudvat tegevust sobitada tänase kooliharidusega, kus kohustuslike õppeainete loend ja maht on aukartustäratav? Oluline pole enam niivõrd üksik õppeaine, kuivõrd teadmine sellest, kuidas teadmisi saadakse.

Mida enam me jälgime noore põlvkonna koolivälist tegevust, seda enam saab selgeks, et peame Eesti koolis süvenema formaalse, informaalne ja varjatud õppekava elementide ja nende kavade koosmõju uurimisse. Kuid samas me muutume ise selle põlvkonna kaudu - osalejateks postindustriaalse ühiskonna innovaatilistes protsessides. Võime vist elektrieelse ajastu kaardimängijate kombel öelda, et mäng on küünlaid väärt.

HELMER JÕGI

Helmer Jõgi on Hugo Treffneri Gümnaasiumi direktor.

Kooruke ja iva - aegumatu kooslus

Otto Reinhold von Holtzi poolt eelmise sajandi alguses (esmakordselt avaldatuna 1813) sõnastatud aforism, mis on ka sellele ajakirjale nime andnud, osutus nii tabavaks ning elujõuliseks, et sellest on saanud eesti didaktilis-õpetliku jutukirjanduse ühisnimetaja. Sellisena on seda ka kirjanduslugudes korduvalt tsiteeritud.

Veel enam: mõnigi literaat on selle valemi muutujaid kasutanud oma tööde pealkirjades. R. Alekõrs avaldas 1965 artiklite kogu "Jutt on see kooruke", M. Kõivupuult ilmus ajakirjas Raamatukogu (2/1995) kirjutis "Õpetus on see iva ehk kon om tuu lumpj, kon kunna umma?". Nii on Holtzi kõnekäänd kinnistunud eesti hariduslikus ja kultuurikontekstis. See ärgitab lühidalt iseloomustama koorukese ja iva/tera vastandseoste käsitlusi eesti kirjanduslikus mõttes ning kajastumist varasemas kirjandusloomes.

Koorukese ja iva vastanduse mõtte avab lihtsalt ja selgelt seesama O. R. v. Holtz oma raamatu "Lugemised Eestimaa talurahva mõistuse ja südame juhutamiseks" pühendusartiklis: "Needsinatsed lugemised on seepärast üles pandud ja kokku kirjutatud, et nad meie maarahva mõistust ja südant seletaksid. Sest mõni vihkab õpetust, aga armastab juttu. Kiriku sõna ei maksa tema meelest, aga küll

muu kõnelemine. Ehk niisuguste lugemiste katte all tungib õpetus nende südame sisse.”

Filosoofilises plaanis taandub iva ja koorukese vastandus aga sisu ja vormi, kirjanduses sisu ja stiili suhetele. Üheks äärmuseks on siin kirjanduse väärtuse nägemine ainult koostis - vormis. Eesti kirjanduskriitika on sellise seisukoha 1909. aastal sõnastanud nooreestlane Friedebert Tuglas oma artiklis “Eduard Vilde ja Ernst Peterson”: “Mitte sisu, vaid vorm, mitte m i s, vaid k u i d a s - see on kunstis ainus järjekindlalt arenev, ühiskondlikust arenguastmest võrsuv reaaliit.”

Noor-Eesti estetiismi ühekülgsusele räägib meie kirjasõna ajalooline kogemus siiski mitmeti vastu. Rahvaluules andsid lahkuvad põlvkonnad järglastele edasi oma elutarkust, samuti tõi Piibel eesti talupojani erinevas vormis nii Vana Testamendi karmid käsud kui Uue Testamendi humanistlikud õpetused. Ka varase ilmaliku kirjanduse näited XVIII sajandi esimeselt poolelt õhutavad eelkõige Piibli lugemist.

Sama sajandi lõpuveerandil hakkas ilmaliku kirjanduse ilmet määrama rahvavalgustuslik taotlus. Ratsionalistlikust maailmavaatest lähtudes asetasid Friedrich Gustav Arvelius, Johann Wilhelm Ludvig von Luce ja teised tolaaegsed autorid rõhu elueeskujude andmisele, noorsoo kõlblisele kasvatamisele, maamehe juhatamisele oma talu aruka majandamise teele. Nende juttude kooruke on üsna õhuke ja ilmetu. Mitte asjata ei nimetata neid didaktiliseks jutukirjanduseks.

Erandi moodustab siiski Friedrich Wilhelm von Willmanni neljas trükkis ilmunud “Jutud ja Tegud”, kus on kasutatud ka sajandite jooksul Lääne-Euroopa rahvalektüüris käibinud valme ja jutusüžeesid, kus ei puudu huumorigi ja mille kujundiline külg kiskus omaette väärtusena eesti taluinimest neid lugema. Sellesse voolusängi kuulub ka Holtzi “Lugemised”, kus primitiivsete palade kõrval leidub üsna huvitava kaaluga saksa eeskujudel loodud jutte. Mihkel Kampmaa konstateerib: “Ta ei jutusta sündmusi kuivalt, asjalikult, abstraktselt, vaid kujusid ja meeleliigutusi esile kutsudes. Iga uue järgukese novelleti sündmustikus juhatab ta sisse, vastavalt süžee arengule, lühikese, luulelise idüllitseva loodusekirjeldusega, millega tekitab lugejas soovitava elevuse ja muudab lugemistöö naudinguks. See võte on eesti vanemas jututoodangus esmakordne ja seepärast üllatav.”

Otto Reinhold von Holtzi maailmavaates hakkab ratsionalism maad andma XIX sajandi algul esiletõusvale uuspietismile. Rahva lugemisvaras muutusid väga populaarseks eesti soost poolharitlaste poolt mugandatud sentimentaalsed jutustused Jenovevast, Hirlandast ja teistest süütutest kannatajatest. Nende lugude emotsionaalne laeng kiskus lõpuni kaasa sotsiaalse surve all ägava lihtsa lugeja

ning kujutas endast analoogi tänapäeva massikirjandusele - põnevuslektüürile.

Läbini uuspietistlikud autorid, enamasti saksa pastorid, ei suutnud oma patust pöördujate elulugude ja muude manitsevate paladega eesti ilukirjandust siiski edasi viia. XIX sajandi eesti kirjanduse uue tõusu aluseks sai üha jätkuv rahvavalgustuslik suund. Selle viimaseks puhtakujuliseks esindajaks oli O.W. Masing. Ta polnud siiski niivõrd belletrist kui ajakirjanik, populaarteadusliku raamatu rajaja ning esseist, kuigi ta kasutas päevakajalise informatsiooni edasiandmisel mõnigi kord ilukirjanduslikku vormi. Tõsi küll, sajandi esimesel veerandil oli tegev veel teine suurus, õieti imelaps - Kristjan Jaak Peterson, kes üritas eesti algelist kirjandust ühe hoobiga taevani tõsta, kuid tema ilukirjanduslik looming jäi aastakümneteks arhiivitolmu alla ega saanud XIX sajandi eesti sõnakunsti edasiminekuks kaasa aidata.

Kõlblis-praktilisi ideid propageeriva rahvakirjanduse pinnasest tärkas XIX sajandi keskel patriotismitaim, millest kasvas ajapikku suur puu - eestlus. Samal ajal muutus eesti sõnakunst mitmeplaanimiseks ka vormi mõttes, kehastades kokkuvõttes sedasama koorukese ja iva ühtsust, millele oli kunagi tähelepanu juhtinud kirikumees O.R.v. Holtz.

AARNE VINKEL

Filoloogiadoktor Aarne Vinkel oli kuni pensionile siirdumiseni TA Keele ja Kirjanduse Instituudi kirjandusajaloo sektori juhataja.

MÖTE

Kutseharidus - meie ootus ja lootus

Viimasel ajal on enam hakatud rääkima kutseharidusest, selle eelisrakendamisest. Hästiveerev üldhariduse vanker aga kisub vägisi õpilasi jääma keskkooli (gümnaasiumi, lütseumi). On ju alati lihtsam sõita sellesamas vankris 9. klassist kümnendasse ja kätte saada keskharidust tunnistav paber.

Aga edasi? Siin tuleb igal juhul vankrit vahetada. Kõigile soovijaile ei jätku enam kohti. Mahajäänutel, keda on üle poole, ei jäägi muud üle kui hakata "hääletama." Viimasel aastal võttis tööturuamet üle kahe korra rohkem keskkoolilõpetanuid enda hooleks kui varem. Need on noored, kellel puudus võimalus astuda kõrgkooli või kutsekooli ametit omandama või kellel puudus erialane oskus. Nüüd on riik sunnitud kulutama palju rohkem raha üldkeskharidusega noortele töötu abiraha ja koolituse kinnimaksmiseks.

Miks ei jookse õpilased tormi kutsekoolile?

1) Võin ütelda, et jooksevad küll. On koole, kuhu saab ükskõik mis erialale sisse ainult konkursi korras. Neist tavaliselt ei räägita, kuigi neid on. Räägitakse ainult probleemsetest koolidest üldistusega kogu kutseharidusele (seda nii kutsehariduse juhtide kui ajakirjanduse poolt). Samas ei ole kutsekoolid suutnud teha piisavalt selgitustööd avalikkuse teavitamisel.

2) Pearaha sisseviimine sunnib üldhariduskooli direktorit õpilast jätma oma kooli. Siin ei saa teha etteheiteid konkreetse kooli direktorile, küll aga olemasolevale hariduspoliitikale, eriti maakonna tasandil.

3) Kutsesuunitluse puudumine viimasel 4-5 aastal ei ole võimaldanud õpilasi nõustada (mitte sundida) pärast põhikooli lõppu sobiva haridustee valikul (oma kool, gümnaasium, kutsekool jne.)

4) Lapsevanematel ja üldsusel puudub info või on see ebapiisav.

kutsekoolide ja neis õpitavate erialade kohta. Märtsis toimuvad messid "Teeviit" ja "Innovaatikamess" ei täida saajaprotsendiliselt oma ülesannet. Kutsekoolidel puudub veel veebruari lõpus Haridusministeeriumi tellimus ehk uue õppeaasta vastuvõtuplaan koos eriala nimetuse ja õppeaja kestvusega. Aga messideks väljaantavate trükiste kirjastajad nõudsid andmeid hiljemalt 1.vebruariks. Need trükised ilmuvad igal juhul. Ja jälle segadust kui palju!

5) Ettevõtted ja firmad soovivad näha kutsekeskkooli lõpetanus spetsialisti, kes vastaks täpselt tema firma orientatsioonile ja oleks valmis täitma tühjaksjäänud töökohta. Siit ka etteheited kutsekeskkoolile, et koolitus ei ole tasemel. Tihti on kutsekeskkoolide õppe-materiaalne baas selline, mis ei võimaldagi anda tänapäevast haridust, samas võib ütelda, et tööturul on ettevõtted hakanud eelistama kutsega inimesi.

Millised on ootused kutsekeskkoolile, lapsevanema ja ettevõtte seisukohalt? Tartu Toidutööstus- ja Teeninduskoolis oleme korduvalt pedagoogilise kollektiiviga vaagunud kooli arengu seisukohti. Lastevanemate ja firmade ootused on üks osa sellest.

1. Mida ootavad meie koolilt vanemad?

- ◆ iseseisvaks eluks ettevalmistatud noori, konkurentsivõimelisi, hästi toime tulevaid lapsi.
- ◆ kvaliteetset haridust keskkooli lõpetanuile hea töökoha leidmiseks
- ◆ turvalisust ja abi laste kasvatamisel
- ◆ et lastest kasvaksid tublid inimesed - laitmatu käitumisega, põhjalike erialaste teadmistega.

2. Mida ootavad meie koolilt firmad?

- ◆ hea erialase ettevalmistusega, mõtlemaid spetsialiste
- ◆ tänapäevaste oskuste ja töössesuhtumisega arenemisvõimelisi töölisi
- ◆ praktiliste oskustega tööjõudu
- ◆ ettevõtte spetsiifikale vastavaid spetsialiste

Need ootused on kooli pedagoogilise kollektiivi poolt välja pakutud ja heaks kiidetud. Julgen loota, et iga pedagoog meil koolis töötab tund- tunnilt ja päevast päeva nii, et antud võimaluste piires nii ettevõtete kui ka lapsevanemate lootused täituvad.

OLEV SALUVEER

Olev Saluveer on Tartu Toidutööstus- ja Teeninduskooli direktor.

Kultuuriline enese- kehtestamine ja estica-töötoad

Riigikeskne keeleõpe integratsiooniteena

Integratsioon on täna eesti ühiskonna kujunemise võlusõna, seda nii rahvusvahelistes suhetes (integratsioon Euroopaga) kui riigisisestel rahvus- ja ühiskonnagruppide vahelistes suhetes. Riigisisese integratsiooni rahvus- ja kultuuripoliitiliste aspektide üle on tubliti vaieldud, poliitilist tahet on väljendatud vähemalt diskussioonides. Samas on pakutavad vahendid ja integratsiooniteed professionaalses ja korralduslikus mõttes jäänud üheübalisteks: valdavalt on mitmesuguste integratsiooniprojektide raames korraldatud eesti keele kursusi ning töötatud välja õppematerjale.

Haridusministeeriumi finantseeritud projekti "Mitte-eesti noorte integratsioon eesti ühiskonda" tööühma väitel on mitte-eesti noorte sotsialiseerumisel võimalikud neli erinevat arenguteed: assimilatsioon, integratsioon, segmentatsioon ja konfrontatsioon (M. Lauristin, M. Heidmets, M. Pavelson, J. Kruusvall, T. Vihalemm, ettepanekud riikliku arendusprogrammi kohta, september 1996, käsikiri). Autorid on seisukohal, et praegused poliitilised, majanduslikud ja hariduslikud tingimused Eestis soosivad integratsiooni asemel segmentatsiooni - sulgumist omakeelsesse kogukonda, vähest vastastikust keeleoskust eri rahvuskogukondade suhtlemises, eraldatust asualade järgi ja tööjaotuses, kogukondadevahelise avaliku dialoogi vältimist.

Ühe põhjusena toovad autorid esile selle, et **haridussüsteem Eestis piirdub akadeemilise funktsiooniga**, teadmiste jagamisega, hariduse sotsialiseeriv mõju on vähemalt erinevate rahvuskogukondade integratsioonivajadust silmas pidades väike. Samas juhivad autorid tähelepanu ka sellele, et sotsialiseerumist mõjutavad ka sõjavägi, kultuuriühendused ja poliitilised rühmad. Kogukondade eraldumistendentse silmas pidades tuleks järelikult tähelepanukeskmesse võtta sotsialiseerumisprotsessid ja integratsioonivõimalused just kogukonna tasandil.

Lähenedes integratsioonile kitsalt kui keeleõppe küsimusele, pörkume paradoksile: ühelt poolt (riigi seisukohalt vaadates) on keeleõppe vajadus massiline, samas on otsesed ja motiveerivad vajadused eesti keelt õppida paikkonniti, elualati ja inimeseti väga erinevad. Massiline vajadus ei tähenda ühesuguseid vajadusi, sellest ei saa mööda vaadata integratsiooniprojektides ja keeleõppesüsteemi kujundamisel.

Praegune lähenemine integratsiooni eesmärgil korraldatavale keeleõppele on tsentralistlik mitte ainult nõuete kontrolli ja sertifikaatide väljastamise bürookraatlikkuse, vaid ka n-ö keskmisele igapäevasuhtlejale orienteeritud õppekavade poolest. Eesti keelelt on selles süsteemis võetud koguni nimi - seda nimetatakse lihtsalt

"riigikeeleks"! Tooniandvaks suhteks integratsiooni eesmärgil toimivas keeleõppes on seejuures riik (riigibürokratia) *contra* üksikisik. Sellise tsentralistliku õppesüsteemi üheks lahutamatuks ja vältimatuks ilminguks on motivatsioonipuudus õppijatel. Motiveerivaks teguriks on valdavalt väline sund - keele omandamine on eelduseks kodakondsuse, töökoha jne saamisel. Väline motivatsioon viib aga paratamatult võimuvõitluseni (kogukondade) suhetes efektiivse koostöö asemel - näidetena on ilmeka kasvõi järeleandmised politseinikele Ida-Virumaal. Ühiskonna arengule mõeldes on poliitiline varjund ka sellel, milliseid õppimiskogemusi Eesti riik pakub oma kodanikele ja kodakondsuse taotlejatele - kui need on valdavalt pealesunnitult ja motiveeritud piitsa ning prääniku põhimõttel, ei kujune ka kandvat alust edasisele koostööle ühiskonnas ja jätkuvale õppimisele.

Eitamata keeleõppe poliitilisi aspekte, ei saa siiski mööda vaadata ka asjaolust, mis kuulub juba professionaalsesse (pedagoogika/andragoogika) valdkonda: **seesmise motivatsiooni nõrkus või täielik puudumine ei võimalda efektiivset, tulemuslikku õppimist**. Konkreetset keeleõppijat ei motiveeri esmasena poliitiliste parteide vahetamine ja kompromissid Riigikogus ega ka väitlus selle üle, kas Euroopa Nõukogu on venekeelsete koolide riigieelarvelist finantseerimist nõudes "ajast maha jäänud" või mitte (Mart Rannut jt ajalehes Eesti Päevaleht, veebruar 1997). Efektiivse õppimise eeldusi silmas pidades on keeleõppijal oluline seada oma huvidest ja vajadustest lähtuvad eesmärgid.

Peale valdavalt välise motivatsiooni pakub tsentralistlik keeleõppesüsteem ka vaid piiratud hulgal sisulisi valikuid õppekavades. Keeleõppe ühtlustamise vajadus viib kergesti selleni, et **tegelikult piirdub õppimine instrumentaalsete oskuste omandamisega**. Oodatud tulemuste asemel võib nii jõuda tõdemuseni, et integratsioon ei toimi või muutub pingeid tekitavaks võimuvõitluseks ka kogukonna- ja inimsuhete tasandil. Samas on keeleõpe möödapääsmatult oluline kogukondadevahelises suhtlemises ja inimsuhete tasandil.

Kuidas jõuda tulemusliku ja pingevabu suhteid kujundava integratsioonimudelini, milles keeleõppel on keskne koht? Lähtepunktiks peaks eeldatavasti võtma mitte ainult poliitilise reaalsuse, vaid vähemalt samavõrra ka õppijate individuaalse motivatsiooni kujunemise ning nii eesti kui mitte-eestlaste kogukondade arenguvajadused.

Kultuuri õppimine ja kultuuriline enesekehtestamine

Avaram ja avatum vaade keeleõppele on traditsiooniliselt mõistnud keeleõpet kultuuri õppimise osana ja alusena (kuivõrd keel on kultuuri kandja). Kultuuri mõistmine, sellesse sisseelamine hermeneutilise protsessina on keele kui suhtlemisvahendi - instrumentaalsete oskuste - omandamisega võrreldes teine äärmus, vastandnägemus. Kultuuri õppimine sisseelamisprotsessi mõttes ei ole

üheselt formuleeritav ega kirjeldatav, see on paljus individuaalne (personaalne) õppimisprotsess. Samas sisaldab kultuur implitsiitse teadmisenä palju kujutlusi, arusaamu ja tõekspidamisi, mis on ka tõhusa suhtlemise eelduseks, mida arvestamata on kerge suhteid tahtmatult rikkuda. Sageli on need kujutlused ja käitumisootused implitsiitsed, teadvustamata ja formuleerimata ka kultuuri kandjal, selles osalejal - keelt emakeelena rääkijal. Selliste implitsiitsete kujutluste ja ootuste formuleerimise vajadus kerkibki õieti alles kultuuride kokkupuutes, kui on vaja end teistele mõistetavaks teha, oma arusaamu, soove ja vajadusi sõnastada - ennast kehtestada.

Haridussüsteemi raames on Eestis hakatud otsima laiemat määratlust muukeelsete kogukondade integratsioonile - üldhariduskooli õppekavades ei räägita ainult eesti keele õppimisest, vaid üha enam estica-ainetsüklist. Nägemused selle sisu ja ulatuse kohta on aga alles välja kujunemas, esmalt puudutab see mõistagi Eesti ajalugu, kirjandust, geograafiat, aga ka kodulugu (lähikeskkond), kunsti, muusikat... Mõnemes vene õppekeele koolides õpetatakse estica-tsükli raames ka mõnda õppeainet eesti keeles - sealhulgas kehalist kasvatust ja oskusaineid. Mis siis õieti kuulub selle esmase teadmise hulka, mis loob meile, eestlastele elementaarse ühise suhtlemispinna? Ja mis liidab meid kogukonnana ning ühiskonnana, olles jagatud väärtuste lähtekohaks ja väljenduseks? Seda ei ole eesti kogukond ega keeletespialistid täna valmis loetlema, seda pole niisugusest aspektist õieti vaja olnudki formuleerida. Enamgi veel, nõukogude okupatsiooni ja üksteisele järgnevate venestamislainete tingimustes ei saanud eesti keele massilist õpetamist eesti kultuuri ja ühiskonda integreerimise teena läbi töötada teadusliku probleemina ega ammugi alustada selle üle avalikku keskustelu. Nii oleme täna tegelikult olukorras, kus eesti keele õpetamiseks võõrkeelena on metoodika kujunemis- ja katsetamisjärgus, laiemalt eesti kultuuri õppimisel aga pole välja kujunenud traditsiooni ja konkreetsemat määratlust.

Ka üldiste lähtekohtade osas on ilmne vähemalt üks vastuolu. Meie jagatud arusaam eesti rahvuslusest, kultuurist ja ühiskonnast on kujunenud Eesti Vabariigi alguskümnenditel praktiliselt monoetnilises rahvusriigis. Sellest lähtudes kaldume tänagi integratsiooni kujutlema vähemalt tavamõtlemises pigem assimilatsioonina - eesti keele ja eestlaskonna tavade ja käitumismallide täieliku ülevõtuna, identiteedi vahetusena (M. Lauristin et al., op. cit.). Ometi räägib meie rahvastikustatistika hoopis teistsugustest vahekordadest ühiskonna etnilises koosluses. Poliüetnilise ja multikultuurse ühiskonna kujunemine on ka globaalseid arengutrende silmas pidades Eesti optimaalne tänapäevasuund. Samuti vajab rahvusriigi kontseptsioon uuesti mõtestamist avatud ühiskonna põhimõtetest lähtudes.

Poliüetniline keskkond ja avatud majandusele tuginev avatud ühiskonna kujunemine esitab eesti rahvuskogukonnale, keelele ja kultuurile tegelikult

niisuguse väljakutse, mille kohta meil puudub ajalooline kogemus, eelteadmine. Meil on kogemus rahvusriigi domineeriva kultuuri arenguvõimaluste ja okupatsiooni(de)aege vastupanukultuuri kohta, multikultuurne rahvusriik võib aga veelgi tunduda anakronismina. Ometi on see juba täna meie tegelikkus, millega puutume kokku iga päev. Kas oskame seda tegelikkust tunnistada ja selles ennast kehtestada, oma identiteeti kaotamata endaks jääda? See võib tunduda retoorilise küsimusena poliitilisel tasandil, praktilises igapäevasuhtlemises oleme aga sunnitud kujundama välja oma toimetulekustrategiaid selle vähemalt osalt uudse olukorra tarvis ja seal ei ole sellele küsimusele etteantud vastust.

Vajadus, millega eesti rahvuskogukond nii igapäevasuhtlemise tasandil kui rahvusriiklikku integratsioonipoliitikat kavandades täna kokku puutub, on kultuuriline enesekehtestamine. Selle aluseks on oma identiteedi, väärtushinnangute ja seisukohtade teadvustamine ja formuleerimine. See on omamoodi lõppematu protsess - ka neid süvakihte meie iseendaks-olemisest, mis on sajandeid püsinud ja millest me kinni peame ning tuge leiame, neidki tuleb ikka ja jälle uuesti sõnastada - uute inimeste poolt ja uutes tähendusosetes. Rääkimata siis olukorrast, kus on toimunud põhimõttelisi muutusi sotsiaalses ja kultuurilises keskkonnas - nagu Eestis viimase poolsajandiga. Kultuuri-identiteedi uuestimääratlemine poliüetnilises keskkonnas on meile ka lähtekohaks selle ühisplatvormi formuleerimisel, mille omandamist me eeldame neilt teiste rahvus- ja kultuurikogukondade esindajatelt, kes on Eesti kodanikeks. Esticaks võib seda ühisosa nimetada ka laiemas tähenduses, mitte ainult koolikontekstis. Estica formuleerimine ja ümbersõnastamine on eesti rahvuskogukonna "kodutöö". See on oma sisult õppimine - enda kohta teada saamine, enesemääratluse kujundamine.

Enesemääratluse kujundamise ja kultuurilise enesekehtestamise õigus on vääramatult ka teistel kultuurilistel ja rahvuskogukondadel. Enesemääratlus nii meil kui teistel kujuneb olulises osas selle kaudu, kuidas me näeme teisi, milliste erinevuste kaudu me saame end määratleda. Nii on kultuuriline ja ka sotsiaalne enesemääratlus sügavalt dialoogne, kahekõneline nähtus.

Sellise dialoogi aluseks on toimiva inimsuhte loomine. Selles mõttes on kohane rääkida ka kultuurilisest enesekehtestamisest, mõeldes niisugusi suhteid, kus mõlemad pooled saavad olla nemad ise, teadvustada endale ja teistele selgelt oma vajadusi, hinnanguid ja seisukohti, kuulata ära teised ja selgitada välja omavahelised vasturääkivused. Vasturääkivuste kaudu määratletakse ennast, ent neis tulevad ka välja vastuolud, see, millega üksteist vastastikku häiritakse, segatakse. Siis on vastuoludega võimalik edasi tegelda, otsida lahendusi, mis oleksid mõlemale poolele vastuvõetavad.

Eriti oluline on väärtusvastuolude konstruktiivne lahendamine - see võib olla aega ja kannatust nõudev. Samas loovad väikesedki edasiminekud selles osas uut motivatsiooni, annavad jõudu edasiste lahenduste otsimiseks inimsuhetes.

Õppima õppimine kui integratsioonitee - estica-töötoad

Otsides uusi teid rahvusliku ja kultuurilise integratsiooni edendamiseks Eesti ühiskonnas, on üheks võtmeküsimuseks loobumine suhte riik - üksikisik ületähtsustamisest, integratsiooni viimine kogukonna tasandile. Koostöö kujundamine erinevates valdkondades kogukonna tasandil, sealhulgas suhtlemisvalmiduse kui koostöö olulise eelduse arendamine, on võimalik toetudes toimivatele inimsuhetele. Seega on nende loomine ja säilitamine oluline osa integratsiooni eesmärgil tehtavast.

Integratsiooni sisuks eri kultuuriliste ja rahvuskogukondade vahel saab olla esmalt kultuuriline enesekehtestamine loodud inimsuhetes. See on ka oma enesemääratluse formuleerimine erimeelsuste esiletoomise kaudu. Nii saadakse vastastikku teada uut üksteise, seejuures ka enda kohta. Selles mõttes on see kahtlemata õppimisprotsess.

Õppimisprotsessile toetuva arendusmetoodika kohta on rahvusvahelises ulatuses viimastel aastakümnetel saadud hulgaliselt kogemusi kvalitatiivse metoodika, näiteks nn töötubade rakendamisega. Töötubade metoodikat on rakendatud eelkõige ühenduste ja kogukondade eesmärgiseade kujundamisel, aga ka edukate organisatsioonide strateegilises planeerimises. Töötoa läbiviimisel ei määratleta täpselt ette, kuhu tahetakse välja jõuda, on vaid eesmärgid, mille poole otsustatakse liikuda ja mida räägitakse omavahel üha uuesti läbi ning sõnastatakse ümber. Sealjuures kasutatakse nii verbaalseid kui visuaalseid kujundeid, samuti erinevaid tegevuslikke meetodeid. On täheldatud, et metoodiliselt järjekindlalt läbi viidud töötoad viivad loovatele lahendustele, kujundavad toimivate inimsuhete baasil efektiivse koostöö ning annavad osalejatele positiivseid ning motiveerivaid koostöö- ja õpikogemusi.

Sellised kvalitatiivsed arendusmetoodikad, mille näiteks on töötoad, on rakendatavad ka kultuurilise enesemääratluse formuleerimisel eri kogukondade suhtlemise ja koostöö - integratsiooni - kujundamisel. Niisugused estica-töötoad võimaldaksid läheneda põhimõtteliselt teisiti, osalejate vajadustest lähtudes nii keeleõppele kui teiste integratsiooni aspektidele. Seejuures on oluline, et tegevuseesmärgid sõnastataks osavõtjate endi poolt oma (õpi)motivatsioonist lähtudes. Selline õppimisprotsessil põhinev arendusmetoodika annab osalejatele ka uusi õppiskogemusi, neid reflekteerides jõutakse õppimise mudeli(te)ni, mida on võimalik rakendada teiste probleemide lahendamisel. Selles mõttes võib töötubade

metoodika ühe eesmärgina näha õppima õppimist.

Tänapäeva infotehnoloogilises keskkonnas on võimalik õppimisel ühitada lähi- ja kaugsuhtlemist. Estica-töötubade korraldamine on tõhusam kaugkoolituse põhimõtteid ja infotehnoloogia võimalusi rakendades. See võimaldab erinevates paikkondades korraldatavatel töötubadel üksteisega suhelda ning annab kogukonnasuhetele juurde uue mõõtme. Töötubade eesmärgiks on regulaarselt töötavate õpiringide kujunemine, kus õpitakse individuaalse õppekava alusel (mitte ainult keelt!), saadakse tuge rühmaaslastelt ja õpiringi juhendajalt-läbiviijalt ning kaugkoolituse vahendeid kasutades asjatundjatelt.

Töötubade läbiviimisel ja õpiringide väljakujundamisel on oluline koostöösuhete arendamine ja konfliktide lahendamine töörühmas. See eeldab eriettevalmistusega nõustaja-läbiviija kaasamist protsessi. Niisuguste nõustajate-juhendajate koolitus on esimene lüli estica-töötubade algatuses. Nõustaja aitab luua turvalist õpikeskkonda ja tagada tõhusa rühmatöö kultuurilise enesemääratluse kujundamise ja edasise õppimise protsessis.

Keskfond on töötubade läbiviimisel oluline ka laiemas plaanis. Peale korralduslike vajaduste (ruumid, töövahendid), mängib ka kohasümboolika kindlasti samuti oma osa inimsuhete kujundamisel. Estica-töötubade tõhusaks ja turvaliseks keskkonnaks saavad olla koolid. Koolil on kujunemas arenduskeskkonna maine, seal on ka võimalik tagada järjepidevat tööd. Paljudel koolidel Eestis on ka mitmekülgsed kogemused arendusprojektide läbiviimisel.

Estica-töötoad on mitmete Eesti ühiskonna arenguprotsessis esile kerkinud vajadustele vastav alternatiivne lähenemine integratsioonile. See toetub kogukondade koostööle inimsuhete tasandil ja kultuurilisele enesekehtestamisele, rakendab kvalitatiivset arendusmetoodikat ja kaasageid kaugkoolitusvahendeid ning seab eesmärgiks koostöö jätkumise pidevõppe kaudu õpiringides. Selline arendusmetoodika on sisult õppima õppimine.

HANNES VOOLMA

Konkurss arvuti kasutamiseks koolis

Avatud Eesti Fondi Interneti programm koostöös Avatud Ühiskonna Instituudiga (USA) kuulutab välja konkursi arvutiseeritud õpetuse õppetarkvara ja -materjalide loomisele Eesti koolidele.

Oodatakse projekte, mille sisuks on:

- õppetarkvara loomine igale vanuseastmele;
- arvuti kasutamise meetoodika 4.-6. klassis;
- interaktiivsed õppematerjalid www-s ühe teema või tunni õpetamiseks;
- üldotstarbeliste tarkvarapakettide (tekstitöötlus, tabelarvutus, andmebaasid, graafika) õppematerjalid üldhariduskoolidele;
- arvutisidel põhinev kaugkoolitus.

Interneti programmi avalduse vorme ja lisainfot konkursi ning projekti vormistamise kohta saab Avatud Eesti Fondist.

Avalduste esitamise viimane tähtaeg Avatud Eesti Fondi büroos Tallinnas on

21. MÄRTS 1997, kell 13.00.

AVATUD EESTI FOND

Estonia pst. 3/5
Tallinn, EE0001
Tel. (+372) 631 3791
Kristjan Rebane
kristjan@oef.org.ee
<http://www.oef.org.ee>

Avatud Eesti Fondi

Tartu esindus
Ülikooli 16-101
Tartu, EE2400
Tel. (+27) 465 199
Siiri Maimets
siiri@lucilia.ebc.ee

V Interneti-alane konkurss

Avatud Eesti Fondi kuulutab välja konkursi eesti keele ja kultuuri levitamiseks arvutikasutuses ja andmesides ning koolide andmeside arendamiseks.

Ootame koolidele suunatud projekte, mille sisuks on

- eesti keele kasutusvõimaluste laiendamine (sh täpitähtede kasutamine) arvutikeskkondades;
- vabataarkvara (operatsioonisüsteemid, rakendustarkvara) eestindamine;
- eestikeelsete www-teenuste loomine avalikes huvides;
- üldhariduskoolide ühendamine Internetiga.

Eelistame projekte, mis

- arendavad organisatsioonidevahelist (sh koolidevahelist) koostööd;
- sisaldavad uute ühenduste loomist, hõlmates rohkem kui ühte lähestikku asuvat kooli;
- kasutavad uuenduslikke lahendusi andmesides;
- pakuvad valmis lahendusi.

Avalduse vorme ja lisainfot saab Avatud Eesti Fondist tööpäeviti 10.00-13.00.

Avalduste esitamise tähtaeg Avatud Eesti Fondi büroos Tallinnas on

28. märts 1997, kell 13.00.

AVATUD EESTI FOND

Estonia pst. 3/5
Tallinn, EE0001
Tel. (+372) 631 3791
Kristjan Rebane
kristjan@oef.org.ee
<http://www.oef.org.ee>

Avatud Eesti Fondi

Tartu esindus

Ülikooli 16-101
Tartu, EE2400
Tel. (+27) 465 199
Siiri Maimets
siiri@lucilia.ebc.ee

PROJEKT

Koolide jätkuprojektid stardijoonel

Omanäolise kooli liikumises on kujunenud vähemalt üks üldine, pea kõigile ettevõtmistele omane tunnusjoon: innovatiivsed algatused, arendusprojektid kasvavad edasi, hargnevad jätkuprojektideks, nad ei lõpe ainult formaalse aruande esitamisega. Mitmed projektid ongi olnud suunatud edasiste arendusvajaduste kaardistamisele ja uute projekti-ideede väljatöötamisele.

1997. aasta jätkuprojektide kohta kujunes põhimõtteline seisukoht Omanäolise kooli aastakonverentsil mais 1996: paljud koolid on valmis kompleksse arendusprotsessina välja töötama kooli õppekavasid, sellesuunalised algatused vajavad toetust. Nii kuulutas ÜOK koos Avatud Eesti Fondiga välja projektikonkursi kooliprojektidele, mis keskenduksid õppekava-arendusele. Konkursi tähtjaks - 10. jaanuariks - saadeti rõõmustavalt palju projektitaotlusi, koos samal ajal välja kuulutatud kollaboratiivsete õppeprojektide konkursile laekunud taotlustega sai neid 65.

Projektitaotlused vaatas läbi konkursikomisjon, kuhu kuulusid Avatud Eesti Fondi juhatuse esimees professor Mati Heidmets, juhatuse liige Rein Raud ning tegevdirektor Mall Hellam, ekspertidena Anne Villems Tartu Ülikoolist, professor Jüri Orn Tallinna Pedagoogikaülikoolist ja Madis Leppik Kõrgemast Kommertskoolist ning Omanäolise kooli esindajatena Tarmo Salumaa ja Hannes Voolma. Konkursikomisjoni ettepanekute põhjal tegi Avatud Eesti Fondi juhatuse otsuse 20. veebruaril. Kokku jagati kooliprojektide stipendiumideks 1,4 miljonit krooni. Sõelale jäänud projektid käivituvad peatselt.

Jagame toetuse saanud projektid siinkohal nende sisu järgi rühmadesse. Kindlasti kujuneb samasuunaliste projektide vahel välja tihedam koostöö. Koostöö korraldamine kõigi käivituvate projektide vahel on samuti läbi mõeldud. Projektide sidustamine toimub Omanäolise kooli infokeskuse kaudu, ka infokeskuse töö selles valdkonnas on üks toetuse saanud projektidest. Need projektid on ka põhiosa Ühenduse Omanäoline kool 1997. aasta tööplaanist. Tööst tehakse kokkuvõtteid aastakonverentsil, mis toimub augustis Viljandimaal.

LIIKUMISE OMANÄOLINE KOOL TÖÖ SIDUSTAMINE

Kooliprojektide koordineerimine ja sidustamine ÜOK infokeskuse kaudu

Projektijuht Aili Praks

Stipendium 80 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ Omanäolise kooli arendusprojektide sidustamine
- ▲ projektijuhtide koolitus ja konsulteerimine
- ▲ projektide hindamine ning kokkuvõtete tegemine ÜOK eestseisusele, AEFile ja projektide tutvustamine avalikkuses.

Ühenduse Omanäoline kool aastakonverentsi "Aregule avatud kool" korraldamine

Projektijuht Helmer Jõgi

Stipendium 75 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ projektitöö vahekokkuvõtete tegemine ja koostöö koordineerimine
- ▲ uute projektide kavandamine
- ▲ konverentsi kogumiku väljaandmine

KOOLI ÕPPEKAVA RAKENDUSKESKKONNA KUJUNDAMINE

Võru Keslinna Kooli projekt "Kool ja isikus"

Projektijuht Piret Viil

Stipendium 100 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ õpioskuste kujundamine, õppimise väärtustamine
- ▲ probleemsete laste arengu toetamine
- ▲ õpetajate täiendõpe tööks õpivilumushäiretega lastega

Tallinna 32. Keskkooli projekt "Ennastjuhtiva õppija kujunemine ja õpikeskkond põhikoolis"

Projektijuht Krista Sillar

Stipendium 80 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ kooli kui ennastjuhtiva õppija tegevuskeskkonna mudeli kujundamine ja vaatlus põhikoolis
- ▲ õpiringide käivitamine probleemsetele õpilastele
- ▲ tõhusam õpitegevus

Kuussaare Gümnaasium: "Kooli muutumine demokraatlikumaks ja õpilasekessemaks koolikorraldusprogrammi "AXEL" võimalusi kasutades"

Projektijuht Toomas Takkis

Stipendium 80 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ tagada kooli töötajate juurdepääs neile vajalikele andmebaasidelemajasisese arvutivõrgu väljaehitamise kaudu
- ▲ AXELI-i võimaluste katsetamine ja sellealane koolitus.

ÕPPEKAVATÖÖ VALLA JA MAAKONNA TASANDIL

Tallinna Haridusameti projekt "Õppekavatöö käivitamine Tallinna ja Kohtla-Järve vene õppekeelega koolides"

Projektijuht **Endla Päev**

Stipendium 80 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ riigikeeleoskuse kujundamine estica-ainete kaudu
- ▲ muukeelsete koolide õppekavatöö toetamine
- ▲ koolide koostöö toetamine

Vinni-Pajusti Gümnaasiumi projekt "Kooli õppekava loomine ja kooli kujundamine valla haridus- ja infokeskuseks"

Projektijuht **Vaike Kingsepp**

Stipendium 40 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ kooli kujundamine valla haridus- ja infokeskuseks
- ▲ infopanga loomine valla koolidele
- ▲ läbivate teemade sisseviimine kooli õppekavasse

Saaremaa Ühisgümnaasiumi ja Kuressaare Gümnaasiumi projekt "Ühenduses peitub jõud"

Projektijuhid **Indrek Peil ja Maidu Varik**

Stipendium 35 500 krooni

Projekti eesmärk:

- ▲ leida võimalusi koolide ühistevuseks õppekavatöös
- ▲ uue riikliku õppekava juurutamine Saaremaa koolides
- ▲ kooli õppekava ja metoodiliste materjalide loomine koostöös

KOOLI ÕPPEKAVA KUJUNDAMINE

"Õppekava-arendus Tartu Descartes'i Lütseumis"

Projektijuht **Jaan Reinson**

Stipendium 70 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ humanitaarainete loomine rõhuga prantsuse keelel ja kultuuril
- ▲ infotehnoloogiavahendite rakendamine
- ▲ õpetajakoolitus

Tartu Tamme Gümnaasiumi ja Tallinna 44. Keskkooli ühisprojekt "Õpetajatele mõeldud õppekavakoolitus ja kooli õppekava-arendus"

Projektijuht **Kaupo Järviste**

Stipendium 80 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ õpetajate ühiskoolitus viljakaks koostöök
- ▲ kõrgkooli õppejõudude kaasamine kooli õppekavatöösse
- * arvutiprogrammi väljatöötamine rakendamiseks õppetöös

Hugo Treffneri Gümnaasiumi projekt "Koolitusmeeskonna arendamine oma kooli õppekava raames"

Projektijuht **Helmer Jõgi**

Stipendium 60 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ kooli õppekava kujundamine õpetajate koolituse ja meeskonnatöö arendamise kaudu
- ▲ õpilaskesksete uuenduste viimine õppeprotsessi
- ▲ koolielu demokratiseerimine

Tartu Waldorfpedagoogika Seminari projekt "Rütm ja tasakaal (tsükliõppe juurutamine Eesti üldhariduskoolides)"

Projektijuht **Ivar Männamaa**

Stipendium 80 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ tsüklilise ülesehitusega õppekava väljatöötamine
- ▲ vajaliku metoodika loomine ja katseline rakendamine
- ▲ kooli demokraatlike juhtimisviiside juurutamine

Fr. R. Kreutzwaldi nimelise Võru I Keskkooli projekt "Kooli õppeprotsessi demokratiseerimine arengukava kaudu"

Projektijuht **Ott Ojaveer**

Stipendium 30 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ kooli muutmine lapsesõbralikumaks, turvalisemaks
- ▲ õpilaste koolielu aktiveerimine läbi õpilasomavalitsuse
- ▲ suhte kool-lapsevanem-ühiskond teadvustamine

Haapsalu Linna Algkooli projekt "Kooli arenduskava"

Projektijuht **Eve Eisenschmidt**

Stipendium 40 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ algkooli koduloole keskendatud õppekava väljatöötamine
- ▲ õpetajate ja õpilaste koostöö arendamine
- ▲ õpioskuste kujundamine

Kanepi Keskkooli projekt "Kanepi Keskkooli püsijäämine keskkoolina"

Projektijuht **Vahur Tohver**

Stipendium 20 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ õpetajate õppekava-alane koolitus
- ▲ kooli õpilasekeskemaks muutmine diferentseeritud õppekava kujundamise ja huvialategevuse arendamise kaudu
- ▲ kooli kui piirkonna kultuurikeskuse väljaarendamine

Laekvere Põhikooli projekt "Kaasaegse õpperuumi loomine koolis"

Projektijuht **Jüri Sepa**

Stipendium 20 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ kutseõppe kaudu õpilastele võimaluse loomine õpingute jätkamiseks
- ▲ tugiõppesüsteemi väljaarendamine
- ▲ valikainete efektiivne lülitamine kooli õppekavasse

Surju Põhikooli projekt "Õppe-kasvatustöö viimine uuele tasemele"

Projektijuht **Villu Mengel**

Stipendium 40 000 krooni

Projekti eesmärk:

- ▲ eluõpetusprogrammi koostamine ja rakendamine
- ▲ inimesekeskse lähenemise kaudu õpetamismetoodika täiustamine
- ▲ kogemusliku õppimise metoodika katsetamine põhikoolis

Tartu 13. Keskkooli projekt "Vene laps valutult Eesti ellu"

Projektijuht **Hiie Asser**

Stipendium 40 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ töötada välja ja rakendada eesti-vene kakskeelne ÕK põhikoolile
- ▲ töötada välja eesti keele kui võõrkeele õpetamise alused algklassidele
- ▲ mitte-eestlastest õpetajate estica-alane koolitus

Salme Põhikooli projekt "Salme Põhikooli liitumine projektiga Omanäoline kool"

Projektijuht **Margit Lindau**

Stipendium 40 000 krooni.

Projekti eesmärk:

- ▲ järjepidevuse tagamine projekti "Hea algus" töös
- ▲ õpioskuste arendamine algklassides

KATRIN KALAMEES ja HANNES VOOLMA

Katrin Kalamees on Nõmme Gümnaasiumi õpetaja.

"Hea Algus" kui lapsekeskne algklasside metoodika

Kui 1994.a sügisel alustati lasteaedades Avatud Eesti Fondi programmi "Hea Algus", oli selle tulevik ja kestvus teadmata. Ka esimeste kasvatajate koolituse järel oli piisavalt vaidlusi, et SEE on meil niigi olemas ja SELLISELT oleme teinud kogu aeg. Kuid kaks aastat hiljem oli selge, et lasteaedades kasutusele võetud uus metoodika on elujõuline, lapsekeskne ning sobiv ka algklassides rakendamiseks.

Programm laieneski eelkõige lastevanemate soovil eelmisel sügisel koolidesse. Tänapäevaks on õpetajatel ja lapsevanematel juba olemas esimesed kogemused "Hea Alguse" klassidest. Neid on Eestis praegu 13.

"Hea Alguse" metoodika järgi korraldatakse tunniplaan ja tegevused selliselt, et lastele antakse võimalus kujuneda aktiivseteks arutlejateks, kes oskavad teha valikuid, ise

otsustada, kriitiliselt mõelda.

Programmis on oluline osa koostööl lapsevanematega. Mida väiksem on laps, seda rohkem ta sõltub oma perest. Pere on kõige parem lapse tundja, tema esimene õpetaja. Teadmine sellest, et kui perel läheb hästi, läheb hästi ka lapsel, aitab õpetajal mõista paremini lapse probleeme, tema edu või ebaedu saladust. Need tõed ei kehti ainult lasteaia kohta. Ka kool julgustab last, kuulab lapse ära, arutleb ja vaidleb, lubab lapsel teha valikuid, toetab last ja peret.

See filosoofia võib olla tuttav, kuid selle ellurakendamiseks on vajalikud vastavad tingimused, keskkond ning tegutsemine neid põhimõtteid arvestavalt. Selleks ongi "Hea Alguse" metoodika rakendamisel oluline mitte ainult õpetajatele info jagamine, vaid ka pidev tagasiside, kogemuste vahetamine, jätkuvad seminarid ja arutelud.

"Hea Alguse" õpetajatel tuleb meeles pidada kolme asja:

- kuidas väikesed lapsed õpivad
- kuidas õpivad selles konkreetses klassis olevad lapsed, (kui vanad nad on)
- milline on iga lapse individuaalne õppimisstiil

Klassid on sisustatud laste arengut arvestavalt. Esimeste klasside lapsed õpivad palju mängude kaudu. Seda põhimõtet arvestades on klassis rohkesti erinevaid vahendeid matemaatika, teaduse, kunsti õppimiseks. Lugemise õppimiseks on palju erinevaid juturaamatuid. Klassis on avariivõimalused, kust lapsed saavad ise võtta, mis neid huvitab.

See aga ei tähenda, et lapsed pidevalt teevad seda, mida nad tahavad. "Hea Alguse" klassides ja rühmades on väga hea tegevuste planeerimine. Sealjuures saab õpetaja arvestada iga lapse individuaalsust, tema oskusi ja võimeid. Sellele vastavalt annab õpetaja lapsele eakohaseid ülesandeid - mitte liiga raskeid, mis tekitavad nõrdimust ebaedust; mitte ka liiga kergeid, et laps ei õpiks midagi uut juurde.

See metoodika on edukas siis, kui klassis on kaks õpetajat ja lapsi mitte üle 25. Ainult siis saab rääkida individualiseerimisest. Seda aga on vaja just esimestes klassides, kus lapsed tulevad erinevatest kodudest ja lasteaedadest. Selleks, et kõik õpiksid õppima, tuleb anda hea start. Kui seda ei tee kohe esimeses-teises klassis, on lapsel väga raske, kui mitte võimatu olla edukas. Õpetajal aga ei ole teistsugustes tingimustes lihtsalt jaksu tegelda iga lapsega nii, nagu ta südames seda tahaks.

Päev algab nii koolis kui ka lasteaias vaibaringiga ehk hommikukogunemisega. See pole uudiseks meie pedagoogidele, kuid ometi tehakse nii vaid mõnes koolis, näiteks Fontese erakoolis. Ilmselt nõuab see mõningaid vahendeid (näiteks vaip) ja ruumi teistsugust korraldust. Kuid peab ka olema seda, mida sel ajal tehakse. See on aeg, kus lapsed räägivad eelmise päeva elamustest või näiteks sellest, mis kuupäev täna on ja teevad ka matemaatikatehteid kuupäeva(de) numbritega.

Seal räägitakse päevaplaanist, sellest, mida me täna teeme, kuhu läheme või kes meile külla tuleb. Lapsed saavad rääkida, nad õpivad teineteist kuulama, töötavad välja ühised reeglid jne. Teisiti öeldes on see praktiline demokraatia õppetund. Selle ajal luuakse päeva meeleolu.

Õppeprogrammi täitmisel järgitakse Eesti Vabariigis kehtestatud õppekava. Erinev on vaid see, kuidas lapsed neid oskusi õpivad. Uus sajand ei hinda ainult loogilismatemaatilisi oskusi. Kasvatame mõtlevat inimest, kes peab lugu nii endast kui ka teistest. Erineva kogemusega lapsed õpivad seda, et neist peetakse lugu ja neid armastatakse. Nad teavad, et nende soove ja vajadusi arvestatakse ja nende õigusi kaitstakse. Nad teavad ka oma kohustusi. Lapsed õpivad pidama läbirääkimisi ja lahendama probleeme. Nad osalevad nii reeglite kehtestamisel kui ka nende täitmisel. Samas õpivad lapsed olema eluaegsed õppijad, uurijad. Õppimine ja võimekus on tugevasti seotud tehahtmise ja iseotsustamisega. Lastekesksetes klassides ei ole lapsed vaid passiivsed teadmiste vastuvõtjad. Õpetajad pakuvad lastele palju erinevaid võimalusi harjutada, arutleda, leida lahendusi ja tähendusi, teha valikuid ja koostööd.

Õpetajale on uus metoodika toonud juurde päris palju tööd. Esimese klassi lapsed on väga erineva tasemega.

Neile ülesannete ja tekstide koostamisel jälgib õpetaja laste oskuste taset. Kiirematele antakse alati tööd juurde, et nad saaksid vastavalt oma tasemele edasi areneda.

Koostöös lapsevanematega julgustatakse neid igal ajal kooli tulema ja osalema tundides, ka abiõpetajana. Sellistel puhkudel saab õpetaja rohkem võimalusi individuaalseks tööks lastega ning nende abistamiseks, kes seda rohkem vajavad. Meeskonnatöö nendes klassides on kahe õpetaja, lapsevanemate ja laste vahel tõepoolest ühine tegevus teadmiste ja oskuste ning lastele eluks edukuse kindlustamise

Esimese poolaasta lõpus küsisime lastevanematelt nende arvamusi "Hea Alguse" klassi kohta. Tundsime huvi ka haigestumiste vastu. Saadud vastustest selgus, et esialgsed muljed ja tulemused olid head. Enamik vanemaid arvas, et lapsed on "...kuidagi julgemad, avatumad... Õppimine tundub olevat huvitavam ja põnevam." Meeldis võimalus rohkem viibida klassis ja olla kursis lapse tegemistega koolis. Avaldati arvamust, et vabamas vormis tundide korraldamine annab võimaluse "...lastel jääda isikupäraseks ja tekitab rohkem huvi õppimise vastu". Mitmed vanemad leidsid, et lapsed läheb rõõmuga kooli ja kooliskäimine on huvitavaks tehtud.

Vanematele ja lastele meeldib ka see, et klassis on palju erinevaid vahendeid ja mitmekülgset tegevust. Kurdetakse,

et raamatud on kallid ja iga pere ei jõua neid osta. Ühiselt jagades on aga positiivseid tulemusi mitmes mõttes. Ligikaudu kolmveerand lapsevanemaist arvas, et lapsed on hästi edasi arenenud.

Enamik lapsevanemaid on tunde külasthanud ja õpetajat abistanud. Muredest kirjutati, et soovitakse rohkem hindede näha (tavaliselt I klassis alguses lapsi ei hinnata). Avaldati ka kartust, kas laps on ikka samal tasemel kui tavalise programmi järgi õppivas koolis.

Nii koolis kui ka lasteaias "Hea Alguse" rühmades käivad lapsed on vähem stressis ja vähem haiged. Ühe kooli 22 lapsest olid haiguse tõttu 3 kuu jooksul puudunud kokku 6 last, neist 4 1-3 päeva ja 2 6 ja 7 päeva.

Tuleb mainida, et käesoleval õppeaastal ei ole "Hea Alguse" klassides sama metoodika järgi lasteaias käinud lapsed. Reeglina võetakse kooli lapsi rohkem territoriaalse printsiibi järgi. Seepärast ei oska veel öelda, kuivõrd juba lasteaias kasutatud samasugune õpetamisstiil kergendab laste kooli üleminekut. Imselt tekib järgmisel õppeaastal ka selliseid klasse, kus on ainult "Hea Alguse" lasteaiarühmade lapsed. Kuid see õppimisstiil sobib väga hästi ka kodust tulnud lastele ning puuetega laste integreerumiseks tavaklassidesse.

"Hea Algu" jätkub koolides 1997. aastal. Kui leidub koole, kes tunnevad huvi sellise metoodika rakendamise vastu, siis on programmi keskusest võimalik saada infot, kuidas kandideerida järgmisel õppeaastal "Hea Alguse" klassi sisseseadmiseks. Programm kindlustab juunis 1997 õpetajatele koolituse ning ka edaspidiseid seminare ja kohtumisi.

Info tel 8 (27) 441239, Tartu, Kalevi tn. 4, Programm "Hea Algu".

MAI MASER

Mai Maser on projekti "Hea Algu" juht.

Õpikeskus üldhariduskoolis

Väljakuulutatud Tiigrihüppe programmiga kaasneb uut tüüpi õpikeskkonna loomine koolis. Sellest ideest juhituna tuli 28.-29. veebruaril 1996. a. kokku projekti Õppimiskeskus üldhariduskoolis korraldusgrupp eesotsas Liisa Niinikangaga Tampere ja Ene-Silvia Sarvega Haridutöötajate Koolituskeskusest. Loodi Eesti-Soome ühisprojekt. Lektoritena kaasatakse Eesti, Soome, Suurbritannia ja USA õppejõude.

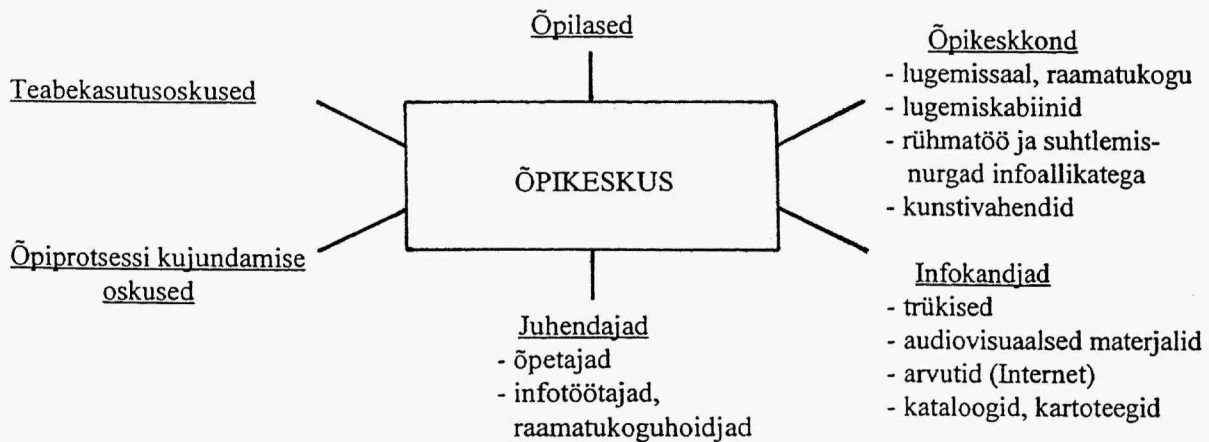
Projekti eesmärgiks on aidata kaasa kaasaegsete õppimiskeskuste võrgu kujunemisele Eesti koolides. Selle võrgu sõlmedeks oleks projektis osalevad pilootkoolid, kus luuakse õpikeskus kui füüsiline ruum vastava varustuse ja teabekandjatega. Õpikeskus kujuneks selle kooli õppeprotsessi ja nii oma kooli kui regiooni koolide pedagoogide täienduskoolituse kohaks. Eestis registreerus 32 kooli, enamik neist on ka Ühenduse Omanäoline kool liikmed. Igas koolis loodi kolmeliikmelised meeskonnad, kuhu kuuluvad juhtkonna liige, raamatukogu juhataja-pedagoog ja informaatikakabineti juhataja.

Toimunud on seni kolm seminari. 19.-22. augustil 1996 korraldati Tampere rahvusvaheline seminar "Õppeprotsess ja raamatukogud - teel õppimisühiskonda". Selle viisid läbi professorid Carol C. Kuhlthau, David Carr, Caroline Coughlin ja Jana Varlejs USA-st. Vajaliku informatsiooni kõrval sai nautida ka loengute läbiviimise erinevaid meetodeid.

Kuna Tampere seminaril oli võimalik rahalistel põhjustel osaleda vaid 16 kooli esindajail, toimus 31. oktoobril ülejäänud liikmetele nn. järelõppeseminar. Seminari korraldas Tampere valitud initsiatiivgrupp Krista Eskla (Tallinna 54. Keskkooli raamatukogu juhataja), Ester Sõrmus (Tallinna Pedagoogilise Seminari raamatukogu juhataja), Ülo Meerits (Õismäe Humanitaarkeskkooli arvutiõpetaja) ja projektisekretär Janika Kaljurand.

28.-30. novembril 1996 toimus Tallinnas rahvusvaheline seminar "21. sajandi väljakutsed haridusele". Teemade ring oli väga lai. Tiigrihüppe programmi juht Jüri Ruut tutvustas lühidalt koolide arvutiseerimise käiku ja tulevikku, Mall Saul haridusministeeriumist kõneles kooliraamatukogude osast õppeprotsessis. Esinesid veel Tallinna Pedagoogikaülikooli õppejõud ja Rahvusraamatukogu spetsialistid. Kõige enam elevust tekitas kuulajaskonnas prof. Raivo Vilu loeng 21. sajandi koolist.

Kavas on läbi viia veel neli seminari, kolm Eestis ja üks Soomes. Teoreetilised teadmised õpikeskuse loomiseks on võimalik omandada projekti käigus, kuid raskusi tekib koolides õpikeskuse vajaliku varustuse ja teabekandjate soetamisega. Koolide infotehnoloogiline varustus ja nägemus õpikeskusest on väga erinev. Iga kool loob oma õpikeskuse vastavalt oma ettekujutusele, vajadustele ja võimalustele. Seminaridel ja kodutööde analüüsiga omandatakse ideid ning kujuneb ühine arusaam tänapäeva nõuetele vastava õpikeskkonna loomisest. See eeldab kogu kooli pedagoogilise kollektiivi kaasamist ning uute aineakade ja metoodika väljatöötamist.



ESTER SÕRMUS

JANIKA KALJURAND

Ester Sõrmus on Tallinna Pedagoogilise Seminari raamatukogu juhataja. Janika Kaljurand on ÜOK infokeskuse sekretär.

Eesti ja Soome Haridus- ministeeriumi koolitusprojekt Eesti turismi- ja teenindusala kutseõpetajatele

Järgnev kirjutis valmis soovist tutvustada laiemalt üht nüüd juba lõppema hakkavat koolitusprojekti, mis grupile turismi- ja teenindusala kutseõpetajatele algas 1995. aasta sügisel. Selle aja sisse on mahtunud pikemad õppesessioonid, keerukate kodutööde valmisnuputamised, pingeline praktikanädal Soomes, hulk meeldivaid kohtumisi huvitavate õppejõududega ning viimaseid nädalaid täitnud lõputööde kirjutamine.

Projekt põhineb Eesti ja Soome mitmeaastasel koostööl sotsiaalala õpetajate täienduskoolituse osas ning selle eesmärgiks on toetada turismi- ja teenindusala kutseõpetajate koolitamist Eestis. Õppeainestiku aluseks on olnud Jyväskylä kutseõpetajate kõrgkoolis pika aja vältel kogunenud teadmised-oskused kutseõpetajate koolitamisel ning projekti läbiviijateks Hannele Rousi ja Ulla Mutka samast kõrgkoolist. Eestipoolseteks initsiaatoriteks olid Haridusministeeriumi kutsehariduse osakonna peaanalüütik Ülle Parbo ja Tartu Toidutööstus- ja Teeninduskooli direktor Olev Saluveer. Kuna H. Rousi ja U. Mutka poolt koostatud õppematerjal "Oma kutseala õpetajaks" on kättesaadav trükis, mis käsitleb suure professionaalsusega kutseõpetajate õpingute teoreetilisi aspekte, siis käesolevas kirjutises peatuksin vaid mõnel olulisemal momendil just neid kutsealasid ja nende õpetamist puudutavates küsimustes, aga ka sellel, mida selles projektis osalemine andis ja KUHU ta meid viis.

"Kulisside " taga (st osavõtjate poolt) hinnati projekti raames toimunud esimest õppesessiooni täiesti ebaõnnestunuks ning kohe oli ka mitmeid loobujaid. Põhjus tundub tagantjärele hinnatuna täiesti naljakas, aga ka mõistetav - me kõik tulime sellele koolitusele lootusega saada nõ valmisteadmisi turismi alal. Lahtiseletatuna ootasime, et meile loetakse või õpetatakse midagi sellist, mida saame kohe oma koolides õppetöö korraldamisel kasutada. Midagi sellist ei toimunud ei esimese ega ka järgnevate õppesessioonide ajal. Selle asemel pandi meid alguses nii segasena tundunud kutseõpetajate õpetamise teooriate taustal ISE mõtlema ja ise tegema. Kuigi lõputööd ei ole veel lõplikult valminud, olen veendunud, et neist kujuneb kokkuvõttes hinnaline teoreetiline ja kogemuslik täiendus meie siiani nii nappidele õppematerjalidele turismi- ja teenindusala õpetamiseks koolides.

Projekti algul tundus, et meid, erinevate kutsealade

õpetajaid, ei seo peale fakti, et oleme õpetajad, midagi muud olulist ja et õppetöö korraldamine kõikidele vastuvõetaval viisil on peaaegu et võimatu. H. Rousi oskusliku suunamise tulemusel jõudsime aga peatselt äratundmisele, et meid seob veel üks ja äärmiselt oluline tegur - me kõik õpetame ja kasvatame tulevase TEENINDAJAID, neid inimesi, kelle kutsealasest professionaalsusest, eetilistest ja kõlblistest tõekspidamisest, suhtumisest ja hoiakutest sõltub mitte ainult konkreetse teenindusettevõtte hea maine ja äriedu, vaid tegelikult terve Eestimaa imidž.

Selleks, et paremini mõista paljude erinevate turismi- ja teenindusala õpetamise vajalikkust Eestis, sellega seoses aga endastmõistetavalt ka vastavate kutsealade õpetajate õpetamise tähtsust, peatuksin kokkuvõtlikult küsimustel turismi ja teenindussfääri edasise kvalitatiivse arengu hädavajalikkusest Eestis.

Oleme harjunud kuulma väljendit "infoühiskond", selle kõrval aga kuuleme tänapäeval järjest sagedamini terminit "teenindusühiskond". Läänemaailm on teenindusühiskonda või teenindusmajandust kogenud juba pikemat aega. Statistiliste andmete põhjal moodustab teenindussektor USA-s ca 70% ja Euroopa riikides ca 60% kogu majandusest. Teeninduse roll on viimastel aastatel oluliselt kasvanud ka Eestis ning see kasv jätkub väga kiiresti. Peame aga endale aru andma, et teeninduse mahu kvantitatiivse kasvuga peavad kaasas käima ka kvalitatiivsed muudatused, et meie teenindus ja selle tase oleksid konkurentsivõimelised mujal pakutavaga. Kui lugeda Eestit külastanud välismaalaste arvamusi, on siinse teenindustaseme kohta küllaltki palju kriitikat, samuti meie teenuste hinna-kvaliteedi suhte mittevastavuse kohta. Kui jätta kõrvale juhtimise ja turunduse korraldamise laiemad küsimused, siis väga sageli on klientide rahulolematuse põhjuseks ebaviisakas ja ebasõbralik teenindus, samuti aga ka napp keeleoskus. See tähendab, et tänapäeva kutseõppe juures, seda eriti turismi- ja teenindusaladel, muutuvad lisaks kutsealastele oskustele ja teadmistele üha olulisemaks suhtlemis- ja kommunikatsioonivõime ning muud näitajad, millele siiani kutsealase koolituse programmides liialt vähe tähelepanu pööratud on.

Teeninduselementide arv ja tähtsus suurenevad kiiresti. Paljud uutest teenindusliikidest on seotud informatsiooniprotsessidega, kuid teenindusühiskonda liikumine tähendab tunduvalt enam. See on üleminek ühiskonda, mida iseloomustavad uued konkurentsivormid, juhtimismeetodid ja uus organisatsiooniline loogika äritegevuses. Tunnustatud teenindusprobleemide uurija C. Grönroos on seda üleminekut võrrelnud üleminekuga industriaalühiskonda kakssada aastat tagasi.

Juba 1973.a. prognoosis D.Bell teeninduse ja teenindusega seotud kutsealade osatähtsuse tohutut kasvu lähemas tulevikus ja temalt on pärit ka väga tabav teenindusühiskonda iseloomustav väljend - teenindus on mäng persoonide vahel (*game between persons*). Kuigi see ei kirjelda kõiki teenindusele iseloomulikke tegevusi, väljendab see küllaltki hästi tekkinud uusi suhteid.

Teenindussektor on muutumas ühiskonna jõukuse ja tööhõive oluliseks näitajaks, teenindussfääri poolt loodavate töökohtade arv Eestis on märkimisväärne ning järjest olulisemaks on muutunud teenindus ka vabariigi tootvas tööstuses. Kui firma tahab püsida konkurentsis, on tal väga raske seda teha vaid oma toodete muutmise- ta peab oma toodetele lisama klientide poolt hinnatavaid lisaväärtusi ning nendeks ongi just teenindus ja selle tase.

Professionaalsuse nõuded on igal turismi- ja teenindusala kutsealal viimaste aastate jooksul tohutult kasvanud ja seda nii otseste kutseoskuste kui ka vahetu teenindamise oskuste osas.

Kõike seda arvestades on selge, miks turismi- ja teenindusega seotud kutsealade õpetamine nii oluliseks on muutunud. Selge on aga ka see, et järjest tõsisemaks muutub professionaalsete kutseõpetajate koolitamise vajadus. Vaid väheste eranditega on valdav osa kutseõpetajatest tugevate praktiliste oskustega ja töökogemustega, kuid väga nappide teoreetiliste teadmistega. Ei osata näha oma kutseala laiemas kontekstis. Seda mainis ka enamik koolitusprojektis osalenutest, kes peavad koolituse üheks suuremaks väärtuseks just kutsealase koolituse küsimuste käsitlemist, lähtudes sellele esitatavatest ühiskondlikest, majanduslikest ja sotsiaalsetest nõuetest.

Eesti on liikumas kindlalt Euroopa Ühenduse maaks saamise suunas ja see tähendab, et on viimane aeg hakata harjutama elamist ja tegutsemist, aga ka koolituse korraldamist Euroopa normide järgi. Teeninduses ja teenindajate kutsealasel koolitamisel tuleb hakata arvestama tunduvalt rangemate nõuetega. Vaevalt, et me veel täiel määral saame aru sellest, kui karme sanktsioone võidakse ka meil juba lähitulevikus rakendada klientidele antud lubaduste mittetäitmisest, klientidele pettumuse valmistamise ja stressi tekitamise eest.

Iga suhe kliendiga sisaldab endas arvukalt nn. "tõe hetki" või võimalusi, mis tähendab seda, et järgmisel hetkel on situatsioon möödas, klient on lahkunud ja ei ole olemas lihsat viisi väärtuse lisamiseks tajutud teeninduskvaliteedile. Üheks huvitavamaks etapiks turismi- ja teenindusala kutseõpetajate koolituses oligi klienditeeninduse - alaste kodutööde ettevalmistamine ja nende arutelu õppesessioonil. Teema põhjaliku käsitlemise

tulemusel jõuti ühiselt selliste järeldusteni, mis aitavad oluliselt kaasa sellise koolituse läbinud kutseõpetajate poolt õpetatavate ainete õppekavade muutmisele tänapäeva kutseõpetajate igakülgsele hõlmavaiks dünaamilisteks dokumentideks. Lisaks konkreetsete kutseoskuste omandamisele võimaldab selline lähenemine kutseala õpetamisele õppuritel süveneda neisse probleemidesse, mis välistaksid tulevikus halvasti käsitletud tõe momendid ja raamiksid kutseoskuse tõelise kompetentsuse, oma klientide tundmise, usaldusvärsuse, tundlikkuse, suhtlemisoskuse ja oma kutse laiema tähenduse tunnetamisega.

Õppekavade küsimus on viimastel aastatel olnud vaidlusobjektiks paljudes riikides. Turismikoolituse alal näiteks on arutuse all olnud isegi ühtse Euroopa turismikoolituse põhiõppekava koostamine. Vaidluse teemaks on ka turismi- ja teenindusala koolituse erinevad vormid ja nende tase. Paljud professionaalid on arvamusel, et taolised koolid peaksid andma vaid laialdased baasteadmised ja oskused, peavad aga iseenesest mõistetavaks seda, et koolides peab toimuma varane spetsialiseerumine.

Selle projekti raames oli võimalik tutvuda turismi- ja teenindusala kutseõppe korraldamisega ja õppekavadega mitmes Soome ametikoolis. Võrreldes Eestiga on vastavate koolide arv Soomes väga suur ja kutseharidusele pööratakse riigi poolt tunduvalt olulisemat tähelepanu. Õppetingimused on valdavalt väga head ning kutseõpetajate töö motiveeritud nii palga kui ka pidevate võimaluste andmisega enesetäiendamiseks. Kutseõpetajate koolitamine on hetkel ametikoolituse seisukohalt võetuna kõige olulisem küsimus ja meie õnneliku grupi paarkümmend osalejat on tilk meres selle kutseõpetajate hulga juures, kelle professionaalsust Eestimaal tegelikult vaja on.

Soomes on turismialade õpetamiseks ametikoolides olemas ka riiklikud õppekavad. Need on olulise tähtsusega selleks, et vaatamata erinevate koolide suhtelisele iseseisvusele oma õppekavade küsimuse otsustamisel, on koolidel olemas baas, alusdokument, millest lähtuda oma õppekavade koostamisel. Selline soovitus või toetav abi riiklikult õppekavalt oleks väga vajalik ka meil. Paljud koolid on alustanud turismi- ja teenindusala õpetamisega, kuid tundub, et lisaks professionaalsete turismi- ja teenindusala kutseõpetajate vähesusele on sama tõsiseks probleemiks ka vastavate õppekavade mittevastavus kaasaja turu nõuetele ja koolide lõpetajad võivad tõsiselt hätta jääda töökoha leidmisega. Ajakirjandusest võib lugeda tööandjate väga kriitilist suhtumist näiteks meie koolides õpetatavate turismialaste kutseoskuste kohta ja küllap see kehtib ka teiste teenindusala koolituses.

Tahaks loota, et projekti lõputöödena valmivad õppekavad turismi ja teeninduse õpetamiseks leiavad täit tähelepanu Haridusministeeriumi kutsehariduse osakonna poolt ning annavad omapoolse panuse vastavate riiklike õppekavade koostamiseks koostöös tööandjate ja ametiliitudega.

Kokku võttes eeltoodut tuleks veel kord rõhutada käesoleva turismi ja teenindusala kutseõpetajate koolitusprogrammi tähtsust ning tuua välja oluline, mis selle tulemusel juba sündinud on:

* Projekti kaudu said esmakordselt Eestis omavahel kokku turismi- ja teenindusala kutseõpetajad. Mitte mingil juhul ei tohi alahinnata õppeprotsessi käigus toimunud omavaheliste kogemuste vahetamise ja kolleegidelt õppimise olulisust kogu õppetegevuses.

* Projektis osalejad õppisid tundma kutseõpetajaks õppimise lähtekohti ning enesejuhtimise printsiipe professionaalseks kutseõpetajaks saamisel, tehes seda turismi- ja teenindussfääri kutsealade spetsiifikat arvestades.

* Projekti ülesehitus ja selle läbiviimine saavutasid oma eesmärgi: panna iga osalenud kutseõpetaja analüüsima kutseoskuste ühiskondlikku tausta, antava kutseõpetuse taotlusi ja eesmärke ja lähtuvalt sellest koostama oma aine õpetamise kava.

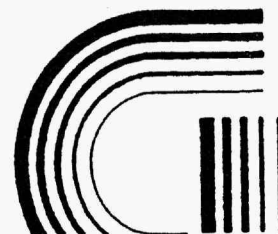
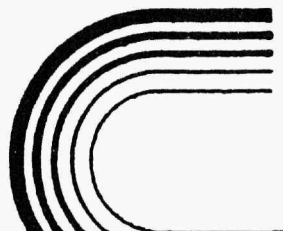
* Projekt oli paljunõudev, kuid õpetas koostööd tegema ning nägema samal ajal erinevaid võimalusi turismi- ja teenindusala koolitamiseks.

* Projekti lõputöödena valmivad turismi- ja teenindusala õppekavad võivad saada oluliseks täienduseks ja abimaterjalideks teiste koolide kutseõppe korraldamisel.

Algus on tehtud ja loodetavasti saavad projektis osalenud kutseõpetajad ka esimestena Eestis lõputunnistuse, millega kinnitatakse nende kuulumist professionaalsete turismi- ja teenindusala kutseõpetajate ridadesse. Mis saab aga edasi? Kas Eestile on tulevikus vaja kõrgetasemelise professionaalse ettevalmistusega turismi- ja teenindusala töötajaid? Kui on, siis kuidas me neid ilma piisava arvu professionaalsete kutseõpetajateta koolitada suudame? Või orienteerume hoopis sellele, et nii eestlased ise kui ka turistid sõidavad oma puhkust veetma ja raha kulutama mujale?

HELI TOOMAN

Heli Tooman on Tartu Ülikooli Pärnu kolledži turismiõpetaja.



KOGEMUS

Hea nina, head silmad, suured kõrvad ?

(Koolikonsultant)

Põhjus koolikonsultantide koolituses osalemiseks leidis minu jaoks sõnastuse palju hiljem, kaugeltki mitte siis, kui oma nime kirja panin. Esialgu oli see vaid võimalus veel õppida - teistmoodi - koos OK-I seminaridel mõttekaaslasteks saanud inimestega.

Uudishimu - kindlasti, sest KONSULTANT oli vaid sõna, selle sisu ma ei mõistnud.

Väljakutse - eelkõige endale - siseneda millessegi ebakindlasse, määratlematusse, vahetada rolli.

Motivatsiooni - värskendamine - rutiinne aastaid väldanud koolitöö oli loonud (nagu üsna varsti selgus) petliku enesekindluse, millega ju paljud koolis töötavad inimesed end "toidavad": oskan õpetada, oskan olla õpetaja. Näiline enesega rahulolu on uinutav, isegi uimastav - ma olen ju nii "tubli".

Peagi mõistsime kõik, kes me õppima asusime, et olime end sidunud millegi väga riskantsega - ja hakkas üllatavalt ebamugav : me ei osanud endale nime anda, ei osanud isegi kodutööd teha (ja jätsimegi tegemata). Kõik oli nii võõras. Arvan, et kõige kriitilisem oli 2. seminar, kus nii mõnigi nägi segadusest, umbmäärasusest väljapääsuna lihtsalt kursuse poolelajtmist. Aga ometi oli miski, mis seda teha ei lubanud, ja kõik jätkasid. Taipasime hiljem, mis see oli, oskasime isegi sõnastada - põnev oli, olime juba "nakatatud", protsess oli alanud.

Mis siis meiega tegelikult juhtus?

Arvan, et toimus eelkõige **mõtteviisi muutus**. Meid oleks nagu peegli ette viidud. Aga see peegel ei küsinud: "Kes on kauneim kogu maal?", vaid nõudis vastust hoopis iseäralikumale arupärimisele: "Miks Sa siin (loe: koolis, klassis) oled?" Vaevalt et eriti paljud meist seda endalt küsinud olid. Valus küsimus, nagu selgus, sest me ei osanud vastata.

Rääkisime omavahel sellest palju - pikki tunde koolituspäevade õhtutel. Tõeks sai, et see, mis on vaid peas, on kadunud, vaja on "välja rääkida" ja "lahti kirjutada". See vastuseta jäänud küsimus tegi meid usinaks, hoolsaks ja huviliseks.

Tundsime, et **peame** sellele ise vastuse leidma - keegi ei aita. Nii me ronisime kui eksinud teelised märke, teadmata, kas mäetipust paistab "töötatud maa" või järgmised, veelgi järsemad tipud. Raske on seletada, mida oleme tundnud - ebalus, et teised ei mõista, jääb alles. Paljusid seisukohti tuli ümber hinnata.

Mõistsin, et olin leidnud võimaluse ennast ja oma tööd hoopis teistmoodi määratleda. See on suurepärase motivatsioon õppimiseks, eriti ühisõppimiseks, kus tuleb mõelda ka sellele, mida teha endaga, et teistel oleks soov minuga koos jätkata. Õpetajana, (kes ikka ju kipub teisi õpetama ja ennast targaks pidama) võin öelda, et olen ise õppinud, palju õppinud:

- koostöökultuuri, meeskonnatööd, ka seda, mis võib koostöö ära rikkuda;
- oskust igast olukorrast kasulikkude leida;
- määratlema, mida vajan, mida suudan ise pakkuda;
- ebakindlust taluma;
- kahtlema;
- loobuma võimust tunnis;
- esitama õigeid küsimusi;
- kuulama.

Ja kõige selle kaudu olen õppinud muutusi ära tundma. Kui õpetaja mõistab, miks ta õpetaja on ja mida ta klassis teeb, tahab ta teada, mis on selle organisatsiooni mõte, kus ta töötab - kas see läheb tema väärtustega kokku. Kui nii on, saab kool just sellele vundamendile oma õppekava ehitada.

Mida sellisel juhul kooli kui "muutuste toimumise maja" kohta öelda?

- Väljasttulevat ei võeta omaks, ühine mõtlemine peab tulema koolist endast;
- ärge eeldage, et kõik muutuvad;
- iga muutus toob kaasa ebakindlust ja pettumusi, tööle hakkavad kaitsemehhanismid, vastuseis(aga ka konfliktides on võimalus!), **aga silmad avanevad**;
- edukas muutus võtab aega;
- muutus on kollektiivne pingutus, siis ta õnnestub;
- tunnustatakse olukorda sellisena, nagu ta on, ja suunatakse pilk tulevikku.

Muutus on kompleksne või igal juhul mitte sirgjooneline protsess selles suhtes, et asjasse on segatud paljude inimeste käitumine pika aja jooksul. Muutustel on rida takistusi: mõned neist on silmaga nähtavad, teised mitte. Igas organisatsioonis on inimesi, kes oskavad igal ajal välja mõelda sada ja üks põhjust, miks midagi ei saa teha.

Alguses ei ole selge, kuidas hakkavad asjad välja nägema siis, kui muutus on lõplikult toimunud, on palju tundmatut ja hirmu selle ees. Muutusega võib kaasneda vajadus uute oskuste õppimiseks ja vanadest lahtisaamiseks. Kõikide kaastööd ei saa eeldada, kuid see võib olla vajalik, kui tahetakse, et muutus õnnestuks. Seega hõlmab muutus nii meie intellekti kui ka emotsioone, võib avaldada survet väärtushinnangutele. See ei mõjuta mitte ainult üksikisikut, vaid ka organisatsiooni.

Muutuse edukus, kiirus ja ulatus sõltuvad sellest, kui palju inimesi selles organisatsioonis jõuab ühisele arusaamale, mida ja miks teha. Muutusi on raske taluda, neid enda jaoks mõtestada üsna keerukas. Konsultant aitab hirmudest üle saada ja lootusi ülal hoida. Ta on toeks, et protsess ei hääbuks.

Mida konsultandist arvatakse?

Loodan, et enam ei samastata konsultanti kontrolli või inspektoriga. Kuid ikkagi ollakse seisukohal, et tema poole pöördumine on oma ebakompetentsuse tunnistamine. Arvatakse, et konsultant on:

- kooli ebaedu tunnustaja;
- tagantjärele hinnanguandja, "näpuga näitaja";
- valmis retseptide andja, "etteütleva";
- õppekava tegija
- hariduspoliitika pealesuruja.

Kes konsultant tegelikult on?

- Kõrvaltvaataja ("head silmad"), kirjeldaja, mitte kohtumõistja;
- tähelepanekute tegija ("suured kõrvad"), mitte tõlgendaja;
- ideede andja ("hea nina");
- koolitöö asjatundja, toetaja, see tähendab - üks omade seast;
- muutuste "agent", kes viib kooli teatud sõnumi muutuse kui sellise kohta;
- "filter" - aitab koolil endal leida temas peituvaid eeldusi probleemi lahendamiseks;
- "ämmaemand" - aitab lapsel ilmale tulla, so muutusel toimuda.

Ja nagu ütles üks mu koolitusekaaslane: "Ma tean, et ma ei suuda kellelegi suurt midagi õpetada, ma aitan kujundada seda keskkonda, milles saadakse õppida."

Konsultandi töö koolis saab toimuda vaid vastastikusel kokkuleppel, mille aluseks on usaldus - erakordselt tähtis eeldus töö õnnestumiseks. Enne, kui konsultant läheb kooli, peab ta kooli vajadustest lähtudes endaga aru pidama, mida ta tahab teha, kuidas ta midagi teeb, miks ta just niimoodi teeb.

Konsultant ei unusta kunagi, milline on konsulteeritava (so kooli) huvi, probleem, taotlus. Üks olulisi tõdesid, mis koolituse ja praktika käigus selgeks sai: **konsultandiks saab vaid seda tööd tehes.**

Julgustuseks koolile

Uskuge, et:

- kool on alati nii tugev, et oma probleeme ise lahendada, konsultanti vajab ta selleks, et neid probleeme näha, sõnastada, leida üles õige teeots;
- konsultant ei tule kooli selleks, et juhtkonna rolli üle võtta, vaid et teha koostööd nii õpetajate kui juhtkonnaga;
- konsultant on katalüsaator, koolis toimuva protsessi liikvelhoidja, varjatud ressursside esiletooja;
- konsultant aitab kooli, et ta ei peaks kartma inspektorit;
- konsultant pole kõiketeadja ega targutaja, ta on alati nõus õppima koos kooliga;
- konsultant tahab töötada koolis põhimõttel "kaks pead ikka kaks pead";
- mida räägime koolis kooli kohta, jääb meie vahele.

Oma töö kaudu on konsultandid selgeks õppinud ka selle, et omandatud oskusi on vaja protsessis töötamiseks, mitte ühe probleemi kallal nokitsemiseks. Vastutus, mille olemele endale võtnud, on teadlikuks saanud - selle läbi otsime väljundit praktikasse.

KATRIN KALAMEES

Tallinna Pedagoogilise Seminar ja Århusi Peter Sabroe Seminar ühisprojekt EstDan

Tallinna Pedagoogilises Seminaris koolitatakse klassiõpetajaid (eesti- ja venekeelsed rühmad), lasteaiakasvatajaid, sotsiaalpedagooge, noorsootöötajaid rakenduskõrghariduse õppekavade järgi, muusikaõpetajaid kesk-erihariduse õppekava järgi ja lapsehoidjaid ning sotsiaalhooldajaid kutsehariduseõppekavade järgi.

Õppeasutus on uuendusmeelne, mida tõendab ka osalemine mitmes rahvusvahelises projektis. Kõige omanäolisem oli ja on projekt EstDan. Partneriteks on Tallinna Pedagoogiline Seminar Eestist ja Peter Sabroe Seminar Taanist. Sellest ka nimi: EstDan.

Peter Sabroe Seminaril on mitmeid kontakte Eestiga alates 1993. aastast. Seminaril õppejõud Niels Graverholt jõudis ka Tallinna Pedagoogilisse Seminar, kus tutvustas projektitöö kasutamist õppetöös. Tallinna kolleegid olid asjast huvitatud ja nii otsustati 1996. aasta kevadel ette valmistada ja teostada ühisprojekt "Tänav koduna". Projektitöö eesmärgiks on koostööskuste arendamine, projekti protsessi kui õppimisvõimaluse kasutamine. Tulemuseks ei ole süvauuring, vaid palju teavet ja visioon tervikust.

Tallinna Pedagoogilises Seminaris hakkas projekti eestvedajaks õpetaja Mare Liin, kes leidis asjast huvitatud õpetajaid, teiste hulgas ka projektis osaleva üliõpilasarühma juhendaja Inna Järva. 1996. aasta jaanuaris korraldati eesti tudengitele ja õppejõududele koolituspäevad, koolitajana Niels Graverholt koos kahe taani üliõpilasega. Lepiti kokku koostöös, algas eeltöö mõlemal maal. Töö teostamiseks valiti kõige raskem projektitöö vorm, ette anti vaid teema: "Tänav koduna, tänav kui elukeskkond". Kõik muu jäi üliõpilaste teha.

Projekti eesmärkideks oli:

- saada projektitöö kogemusi,
- saada kogemusi koostööst grupis, mille liikmed on erinevast kultuurikeskkonnast pärit,
- hankida infot uuritava teema kohta,
- õppida suhtlema ametiasutustega,
- praktiseerida suhtlemist võõrkeeles

Projekti käigus uurisid 29 taani ja 28 eesti sotsiaalpedagoogika üliõpilast elu Tallinna tänavatel nelja nädala (25.03.-23.04.96.) vältel ja organiseerisid selleteemalisi etendusi Viru tänaval. Kõigepealt viidi läbi ajurünnak alateemade leidmiseks. Valiti järgmised teemad:

Kodutud lapsed
Kodutud noored
Kodutud täiskasvanud
Kopli, Lasnamäe tänavad
Tõrjutud
Noortejõugud

Üliõpilased valisid endale meelepärased teemad ja jagunesid vastavalt sellele gruppidesse. Igas grupis on nii taanlasi kui eestlasi. Loodi ka koordinatsioonigrupp, mille ülesandeks oli koordineerimine, dokumentatsioon, info (näit. iganädalane ajaleht), projektisestest kogunemiste organiseerimine. Iga gruppi asus nõustama koolipoolne juhendaja, tuutorõpetaja. Töökeeleks oli inglise keel. Saksa keelt kõnelevatel tudengitel oli võimalus praktiseerida saksa keelt.

Töömeetodid, mida rakendati, olid üliõpilaste aruannete põhjal järgmised:

Ajurünnak – teemade, küsimuste, probleemide leidmiseks, lahendamiseks esitab iga grupi liige oma ettepaneku. Lahendus leitakse ühise arutelu käigus. Tähtis on olla avatud kõigile ideedele, kartmata esitada esmapilgul tobedatena tunduvaid mõtteid.

Grupitöö – igal grupi liikmel on sõnaõigus. Tööülesanded jaotatakse grupi liikmete vahel ja igaüks annab oma panuse.

Intervjuud, kohtumised – uuritava kontingendiga ja sotsiaalsfääri töötajatega, erinevate asutuste külastamine.

Ajalehe "EstDan News" väljaandmine – igal nädalal anti välja leht, milles grupid kirjeldasid oma tegemisi projektis. Ka õppejõud kirjutasid lehte artikleid, avaldati arutlusi, õppematerjale.

Synopsis – kirjalik töö, mille valmistas ja kandis ette iga grupp. Selline kirjutis sisaldas uuritava teema formuleeringu, eesmärgid, töömeetodite kirjeldusi, analüüsi. Toimus synopsisite esitamine teisele grupile ja õppejõudude komisjonile, kus need läbi arutati.

Tegevust teadvustati ka avalikkusele. Draamaõppejõu Klaus Rubeni eestvedamisel toimusid tunnid, kus õpiti eneseväljendamist ja korraldati *happeninge* koolis ja tänavatel.

Lõpptulemusena valmis kolm etendust, mis sisaldasid üliõpilaste nägemuse teemast: "Tänav koduna". Tippsündmuseks kujunes draamade etendamine Viru tänaval. Projekti käigus andsid mitmed õppejõud ja tudengid ka intervjuusid ajalehtedele ja Raadio-7 reporteritele.

MIDA ÕPPISIME?

Eesti üliõpilased:

- saime palju uusi kogemusi projektitööst, grupidööst,
- õppisime ennast paremini tundma;
- saime väärtuslikku infot sotsiaalpedagoogi tulevase töökeskkonna kohta;
- arenesime kutsealaselt ja arenesime inimestena (oleme teadlikumad, vaatame lahtisemate silmadega, oleme enesekindlamad, julgeme arvamust kergemini välja öelda);
- saime hea ettevalmistuse järgmisteks praktikateks.

Tuutorid:

- saime huvitavaid ja mõtlemapanevaid kogemusi projektitööst;
- õppisime üliõpilasi tundma uuest küljest ühistel töökoosolekutel, kus planeeriti tööd, analüüsiti ja anti sellele hinnang,;
- kogesime, et selline meetod nõuab palju tööd ja vaeva, kuid tasub ennast: üliõpilased muutuvad üha iseseisvamaks ja võtavad vastutuse oma õppimise eest endale.

Taanlased:

- õppisime ületama keele- ja kultuuriprobleeme;
- püüdes vahendada Taani sotsiaalpedagoogika traditsioone teistele, mõistsime, et omame tõeliselt häid traditsioone, mille üle meil on põhjust rõõmus olla ja mida tasub säilitada ja edasi arendada.

Niels Graverholt: "On väga tähtis, et nii taanlased kui eestlased hindavad oma projekti läbi saadud kasumi väärtust lähtudes arengust, mis toimus nende enestega." Isiksuslik ja kutsealane areng on elukutselise pedagoogi töö alumüüriks".

MIS EDASI?

Märtsis-aprillis 1997 tuleb samalaadne projekt uue teemaga. Projekti juhib Taani poolt Niels Graverholt ja Eesti poolt Inna Järve. Eelmist projekti on analüüsitud, saadud kogemused on väärtuslikud uue projekti planeerimisel ja läbiviimisel. Heameel on tõdeda, et taanlased peavad meid arvestatavateks partneriteks ja tahavad meiega koostööd jätkata. Eesti tudengid ja tuutorid hindavad koostööd taanlastega, leiavad, et meil

on taanlastelt veel palju õppida. Hea, et soov teha koostööd on vastastikune.

Kasutatud materjal:

1. Intervjuu Mare Liiniga, kes oli projekti juht, praegu direktori asetäitja õppealal
2. Eesti üliõpilaste aruanne projekti kohta
3. Peter Sabroe Seminari ajakiri "Vinduet", mai 1996. Ajakirja sellest numbrist ilmus ka eestikeelne variant.

Küsitles ja materjalide põhjal pani kirja **SIIRI HANSON**

Siiri Hanson on Tallinna Pedagoogilise Seminari sotsiaalpedagoogika osakonna juhataja.

Mõtisklusi pärast EstDan-projekti

On palju kaalukaid põhjusi teha projektitööd koos inimestega teiselt maalt. Meie 4. semestri projekti viimine maale, mille õppemeetodid ja kultuur erinevad meie omadest, esitab uusi väljakutseid. See aitab meid asetada oma õpikogemusi ja arusaamu ühiskonnast laiemasse perspektiivi. Projektiga aitame kaasa ka uute meetodite juurutamisele eesti sotsiaalpedagoogide väljaõppes - tutvustame osalejate poolt juhitud projekti kui õppemeetodit, mis annab igaihele võimaluse olla kriitiline ja kaalutlev, kaasa mõelda ja töötada. EstDan-projekt viitab kujunevale tõsisemale koostööle Peter Sabroe Seminari ja Eesti vahel, selle tulemusena võivad avaneda huvitavad tulevikuväljavaated.

Võrreldes eesti tudengitega oli meie lähtekoht EstDan projekti alustades tunduvalt erinev ja mõneti soodsam. Olime ühe kursuse võrra neist ees ja läbilõikes 6-7 aastat vanemad. Lisaks sellele oli meie taustaks teistsugused õppemeetodid ja hoopis teist laadi sotsiaalsüsteem.

Eesti tudengid üldiselt tunnustasid õpetajaid kui autoriteete ning vahetevahel võis märgata, et neil puudus usk iseenda võimetesse. See tuli esile grupidööst tehes, kus panime tähele nende tagasihoidlikkust initsiatiivi haaramisel ning oma seisukohtade ja vaadete esitamisel. Meile jäi mulje, et eesti õpetajatel puudus ehk piisav usk oma tudengite võimetesse - nad kiitsid küll taani tudengite julget pealehakkamist, algatusvõimet, vastutustunnet ja energiat, pööramata samavõrra tähelepanu oma õpilaste erialastele ja inimlikele võimetele. Sellevõrra oli eesti tudengitel kindlasti raskem

tutvuda õppemeetodiga, mis oli nii erinev nende harjumuspärasest. Samuti oli õpetajatele suureks väljakutseks leida ennast uues – juhendaja - rollis.

Mitmesuguste probleemide käsitlemisel on meile, taanlastele, olnud loomulik arutleda, kuni jõuame ühise käsituse või järelduseni. See oli eesti tudengitele alguses raske. Nad võtsid ettepanekut tihti juba tehtud otsusena. Eestlaste sõnusti olid nad harjunud ütlema JAH/EI ja tegema, nagu kästi. Nad töötasid kõige edukamalt just etteantud raamides, näiteks kui probleeme formuleeriti punktidenä.

Rakendasime oma töös arutlust, lähtusime võimalusest olla eri arvamusel ja teha konstruktiivset kriitikat. Eesti tudengite silmis olid eriarvamused algul probleemiks, neis ei nähtud arendava arutluse võimalust, mille kaudu saab õppida. Ilmnes ka, et nende jaoks oli kriitika midagi negatiivset, mitte konstruktiivne juhendamine, mille abil õpetaja jagab oma erialaseid teadmisi õpilasega, inspireerides teda järele mõtlema kõrgemal tasandil. Nii oli oluline kõigepealt selgitada, et projektitöös on igati vastuvõetav teha vigu - vastupidiselt traditsioonilistele õppemeetoditele.

Etteantud ülesannetega, struktureeritud töövormide vastandina pakkusime meie projektitöö lähtekohana välja kaost. Meile jäi mulje, et nii eesti tudengid kui õpetajad näitasid üles suurt julgust, hüpatas ülepeakaela projekti sisse. Pidime arvestama teistega, aga ka provotseerima, vastutama arutluste edenemise eest ning hoolitsema avatuse eest. Olime sellise töömeetodiga juba harjunud, meil oli olnud 3-nädalane ettevalmistusperiood, enne kui sõitsime Eestisse. Meile oli oluline vältida pseudoprojekti, mille kõik määratakse eelnevalt kindlaks väiksema grupi poolt.

Mõned eesti tudengid rääkisid inglise keelt, teised saksa keelt ja üks osa ei osanud üldse võõrkeeli. Seetõttu juhtus tihti, et elava arutluse käigus räägiti gruppides inglise, saksa, eesti ja taani keelt läbisegi. Mõnes grupis tuli ette, et see eestlane, kes rääkis kõige paremini inglise keelt, sai eestlaste ja taanlaste vaheliseks ühenduslülilik. Kahjuks tõi see kaasa tähendusnihkeid ja piiras ka arutluste haaret. Lisaks oli see ebaõiglane koormus isikule, kes pidi olema tõlk. Töö käigus ilmnes selge edasimineku suulises kommunikatsioonis. Eesti tudengid võtsid projekti edenedes elavamalt vaidlustest osa – ja meie õppisime seda tähele panema ja neile rohkem rääkimisvõimalusi andma. Projektitöös on suhtlemisel oluline osa. Kuna meil oli vahetevahel raskusi enda väljendamisega kõnes, said mitteverbaalsed võimalused kohe suurema tähtsuse. Taipasime ajapikku, et oli tähtis olla teadlik oma kehakeelest, selleks et vältida asjatuid arusaamatusi.

Lisaks õppisime omistama suuremat tähelepanu eestlaste kehakeelele, sest vahetevahel väljendasid nad oma arvamusi ja hoiakuid selle kaudu.

Kuna meie ei olnud turistid, oleme sellest projektist saanud teadmisi ja õppinud mõistma teise maa kultuuri. Projekti teine tähtis kasu meile on olnud projekti kui töömeetodi tõeline integreerumine meie pedagoogiateadvusse - tänu sellele, et olime sunnitud pidevalt selgitama, mida, kuidas ja miks me just sedamoodi tegime. Oleme projekti jooksul ületanud oma isiklike piire eri tasanditel – näiteks tänavateatri, isiklike kontaktide ja väga pingeliste tööolukordade kaudu.

Mõndagi EstDan–projektis oleks võinud teisiti teha. Eesti õpetajatele oleks pidanud eelnevalt põhjalikumalt tutvustama projekti ja neilt oodatava juhendaja-rolli eripära. Projekti lõpupoole nägime, et õpetajad olid hakanud rohkem uskuma oma õpilaste võimeisse iseseisvalt tööd teha ja mõelda. See arusaam on olulise tähtsusega, sest ainult nii sünnib vastastikune usaldus, mis on tähtis projekti kui õppemeetodi juures. Loodame ka, et eesti tudengid on endale selle projekti abil teadvustanud, et neil on inimlike varusid koostöö tegemiseks ja probleemide lahendamiseks rasketes tingimustes. Sotsiaalpedagoogiliste ülesannete juures on teadlikkus omaenda ressursidest ülimal tähtsusega - kuidas abistada teisi, kui puudub usk enda inimlikesse varudesse?

Üks tähtis asi sotsiaaltöös on näha kitsenduste asemel võimalusi. Korduvalt kuulsime eestlaste suust, et muudatusi ei saa läbi viia majanduslike olude tõttu. Ometi - Roomat ei ehitatud ka ühe päevaga. Tähtis on käivitada avalik arutelu probleemide üle ja aru saada, et raha pole ainuke väärtus. Teame, et seda on uskumatult lihtne öelda meil, taanlastel. Kuid hoiakute ja arusaamade üle inimestest võib siiski arutada ka rasketes majanduslikes oludes.

Pedagoogilises töös on oluline suhelda kaasinimesega kui võrdväärsena ühise eesmärgi nimel. Projekti käigus on meil olnud võimalus saada rikkalikke kogemusi sellest, kuidas suhelda teiste inimestega suurtest erinevustest hoolimata. Kogemused on alfa ja oomega meie edaspidises pedagoogitöös!!!

LONE SCHAJKJER ja SØREN L. HVIID

Lone Schajkjer ja Søren L. Hviid on Peter Sabroe Seminari tudengid.

Peter Sabroe Seminari ajakirjas Vinduet, 2/1996, lk 10-13 ilmunud artikli põhjal.

Õpimotivatsiooni ergutamise võimalustest õpiraskustega lastel

Tartu Kroonuaia Koolis on igal õppeaastal üks metoodilis-praktilise suunitlusega teema, mida õpetajad uurivad. See on mõeldud eelkõige koolisese õpetajate täiendõppena, kuid oleme esinenud ka väljaspool. Tänavu on erilise tähelepanu all õpikotivatsiooni tõstmise võimalused. Teema leidsime seekord Omanäolise kooli jätkuprojektist "Õpioskuste seminarid õpetajatele", eriti kaasprofessor Erno Lehtise (Turu Ülikool) loengutest.

Lapsed, kes tulevad esimesse klassi, on reeglina kõik õppimisest huvitatud. Mõõdub mõni aeg ning üsna suurele osale õpilastest on õppimine ja kool vastumeelseks muutunud. Õpiraskused on eelkõige tingitud õppija isiksusest (temperamentist, üld- ja erivõimetest, kõrgema närvi-tegevuse tüübist, keerulistest tingimatutest ja tingitud refleksidest) - tema sünnipärastest omadustest. Nendele sünnipärastele omadustele toetudes aga suudavad õpilane ise, tema vanemad ja õpetajad ületada või korrigeerida raskusi, vähenenud huvi ja vähest suutlikkust õppimisel (1.). Psühholoogid on seisukohal, et vajadused, mis kasvavad välja tingimatutest refleksidest, on inimese käitumise alus, liikumapanev jõud ja eesmärk, et motiivid, püüdlused, soovid, huvid, eesmärgid, seadumused ja subjekti väärtusorientatsioonid lähtuvad tema vajadustest, on nende sunnitatud (1.).

Inimese arengut mõjutavad seega nii tema sünnipärased omadused kui ka keskkond ja selles toimuv sihivõime või sihivõime kasvatustöö.

Enamikul õpilastest, kel on õpiraskusi, esineb kõrvalekaldeid mälu, taju, tähelepanu ja mõtlemise vallas. Need aga on igasuguse intellektuaalse tegevuse aluseks. Nii on õpiraskustega õpilastel õppematerjali omandamisel segavaks erutatud või ärritatud olek, erinevate aistingute saamine meeleorganite abil, võimetus keskenduda, ajutegevuse nõrkus.

Mida kroonilisem ja tõsisem on lapse probleem, seda pikaajalisemalt vajab ta spetsiaalset abi ja seda rohkem tuleb muuta ning kohandada õppekava, meetodeid ja õppimiskeskonda (3).

Õpiraskused algavad eelkõige siis, kui õpilane ei saa õpitavast aru, ei mõista ega mõteta seda. Seepärast on saksa uurija G.Prokischi järeldus oma koolieksperimendist meile väga mõistetav - õpetaja on õppeprotsessis tähtsaks partneriks nii tugavatele kui ka nõrkadele õpilastele (1).

Õpetaja ülesandeks õpiraskustega õpilastega töötades on ka nendes õpilastes kõikvõimalikel viisidel ergutada motiveeritust õppimiseks. Viisimegi läbi eksperimendi õpimotivatsiooni esilekutsumiseks õpiraskustega õpilastel, kes oma vaimse mahajäämuse tõttu õpivad Tartu Kroonuaia Koolis.

Eksperimendi eesmärgiks oli välja selgitada meie koolis õppivate õpilaste väärtushinnangud, leida mõningaid motivatsiooni esilekutsumise viise, esitada praktilisi võtteid, otsida lahendusi õpimotivatsiooni tõstmiseks nii teoreetilises kui ka praktilises õppetöös. Püstitatud eesmärgi saavutamiseks on seni ära tehtud järgmist:

- 1) tutvutud on eesti, vene ja soome autorite vastavasisulise kirjandusega;
- 2) on tutvustatud kooli õpetajaskonnale motivatsiooni määratlust ja erinevaid motivatsiooniteooriaid;
- 3) õpetajatega läbiviidud ajurünnaku tulemustele toetudes on koostatud küsitlus õpilastele, selgitamaks, -kuidas mõjutab õpilase käitumist tema enesehinnang ja -kuidas mõjutab õpilase käitumist vajadus emotsionaalse kontakti, kindlate ruumisuhete järele;
- 3) läbi on viidud küsitlus Kroonuaia Kooli 4.-10. klassi õpilaste hulgas;
- 4) õpetajatelt on kogutud omakogemuslikke ettepanekuid õpilase õpimotivatsiooni esilekutsumiseks;
- 5) läbi on viidud mõningaid eksperimente, selgitamaks välja nende mõju õpiviisi tõstmiseks.

Selles töös on mind toetanud Kroonuaia kooli direktsioon, õpetajate kollektiiv (K.Pastarus, L. ja K. Lõhmus, O.Petersell jt.). Uurimustöö ülesehitamisel on abiks olnud H. Voolma, J. Kõrgesaar ja K. Võlli.

Järgnevalt mõningaid kogemuslikke õpitegevuse motiveerimise võimalusi, mida mina ja mu kolleegid igapäevases huvitavas töös õpilastega kasutavad.

Suurt tähelepanu pöörame me õpilastes positiivse meeleolu ja seega ka õpihoiaku loomisele kogu õppepäeva jooksul. Õppetunnis kasutame me selleks huvitavaid ülesandeid, rohkelt praktilisi töid, õppejutukesi, ergutusi, tunnustust ja ka sõbralikke nalju.

Võimalusel anname õpilastele iga uue teadmise praktilise kasutamise seletuse või väärtuse käesolevaks ja tulevaseks tegevuseks (seos erinevate õppeainete vahel, seos praktilise eluga). Oluline on ka pidev tagasiside andmine igale õpilasele (halba on võimalik parandada!), premeerimine, klassi liidrite positiivne mõjutamine, õpilaste omavahelise positiivse mõju toetamine.

Sageli oleme koos ka väljaspool õppetööd (õpilaste sünnipäevade tähistamine klassiga, ühiskülastused, ühisüritused vanematega).

Tähtsad on õppetundi rikastavad vahelduvad ja huvitavad töövõtted ning õpitava rakendamine. Oluline on õpilastele lihtsate, kuid huvitavate võtete õpetamine aine paremaks meeldejätmiseks (laulukesed, mõistujutud, joonised, numbrikombinatsioonid jne).

Eeltoodud võimaluste kõrval on õpilastel õpitegevust motiveerivaks (eriõpetust vajavatel õpilastel eriti) ka õpetaja isik. Pöörates erilist tähelepanu oma välimusele (rietus, soeng, meik, jalatsid) õppetunnis, olen täheldanud, et õpilased on aktiivsemad ja vastuvõtuvaimad siis, kui õpetaja on moodsalt, enda eale vastavalt ja korrektselt riietatud.

Meesõpetajate puhul on eelistatum ülikond. Õpilastele on meelepärane tunda, et õpetaja nende pärast on end kaunistanud. Õpilased esitavad õpetaja riietusele kindlad nõudmised ja neid nõudmisi teades ning järgides saavutab õpetaja kindlasti oma ainet õpetades paremaid tulemusi. Kõige vähem meeldib meie kooli õpilastele nende enda riietumisega sarnanev stiil.

Õpetaja võiks rohkem mõelda ka iga järgneva tunni reklaamimisele. Paralleelklassides ühe ja sama tunni konspekti järgi tundi andes olid õpilased tunniks paremini ette valmistatud ja huvitatud selles klassis, kus enne olin oma tundi naljatledes reklaaminud.

ANU PÄRNPUU

Anu Pärnpuu on Tartu Kroonuaia Kooli õpetaja, õpetajate töögrupi juht.

Soovitav kirjandus:

R.M. Gagne, M.P. Driscoll, Õppimise olemus ja õpetamine. Tartu, 1992.

M. Leino, M. Männiste, Probleemne laps tavakoolis. Tallinn, 1996.

P. Leppik, Õppimine on huvitav. Tallinn, 1996. a.

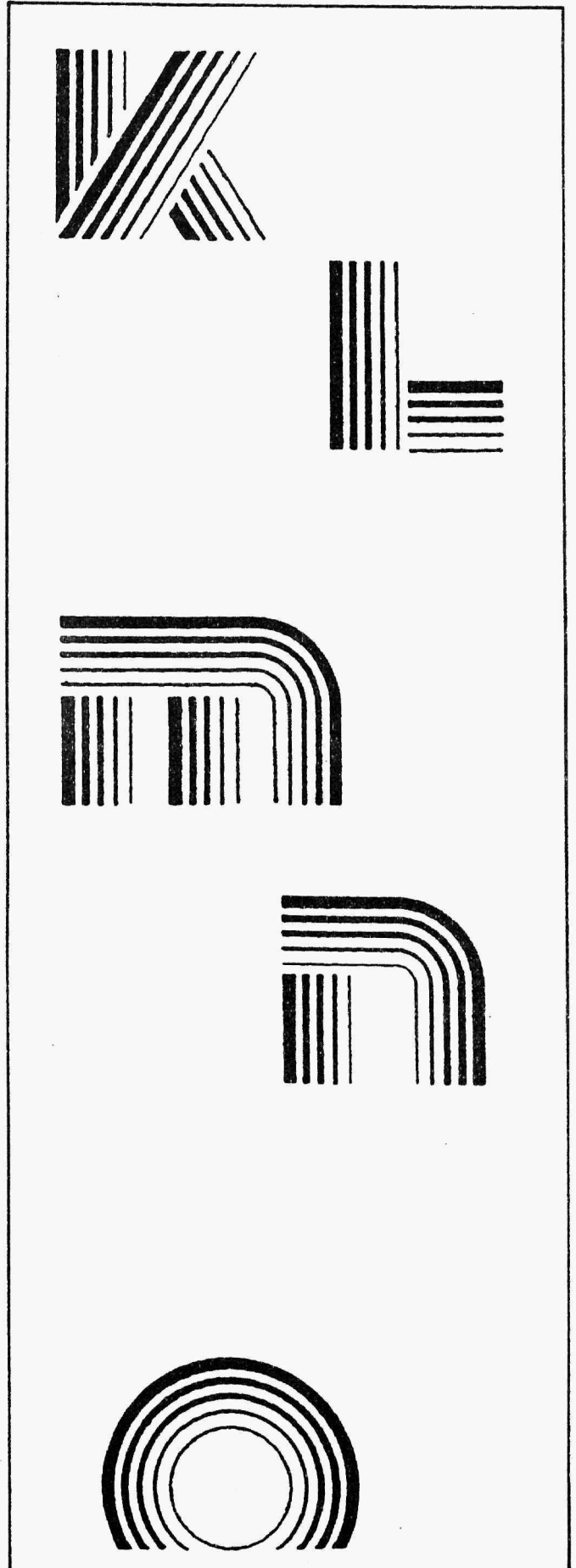
H. Liimets, J. Orn, M.-I. Pedajas, R. Virkus, Noorele õpetajale. Tallinn, 1985.

H.C. Lindgren, W.N. Suter, Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu, 1994.

V. Pinn, Frustratsioon ja kasvatus. Tallinn, 1985.

S.Hirsjärvi, J.Huttunen, Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo-Helsinki-Juva, 1991.

E.Lahdes, Peruskoulun uusi opetusoppi. Otava, 1982.



IVA

Lobisevast ja vaikivast inimesest

Kes on kursis Eesti kasvatusteadusliku ja pedagoogilise mõtte kujunemislooga, teab, et meie eestiliku traditsiooni loov suund on ideestikult olnud valdavalt reformpedagoogiline. Nimetada tuleks siin eelkõige kaht nime, kes kujunesid koolkonna loojateks ning kelle ümber koondus arvukas õpilaste ja kaasuuriate ring - 20.sajandi esimesest poolest Johannes Käis ja teisest poolest Heino Liimets. Eestisse jõudsid reformpedagoogilised ideed ning vastav koolikriitika teatavasti aga Euroopast, kus nad kasvasid välja tunduvalt laiemast, kogu ühiskonda haaravast kultuurikriitilisest liikumisest ning sellele omakorda aluseks olnud nn elufilosoofiast. Elufilosoofiale üks olulisemaid alusepanijaid on olnud aga **Friedrich Nietzsche** koos Wilhelm Dilthey ning Henri Bergsoniga.

Paljusid oma juurestikult reformpedagoogilisi ideid käsitatakse ka meie tänapäeva Eestis kui lausa iseenesestmõistetavaid. Olgu siin nimetatud näiteks idee inimese terviklikkusest, st et õpetamisel ei tohi unustada inimesel peale mõistuse ning intellektuaalse külje olemasolu ka tema südant (tundemaailma) ning käsi (liigutuslik-motoorset sfääri). Veel näiteks idee kooli ja elu seotusest, mis on suunatud koolis õpetatavate ning hiljem mitte kasutust leidvate, nõ eluvõõraste teadmiste vastu; veel ideed tegevuslikust printsipiist ning **isiksuse arengu kesksusest** (contra ainekesksus) õppetöös jne, jne. Üheks reformpedagoogikas ohtralt väljendatud mõtteks on olnud ka inimese arengu seisukohalt eriliselt olulisena rõhutatud **sotsiaalse kasvatuse idee**, mida reformisid ja propageerisid oma töödes seoses õppetöö organisatsiooniliste vormidega nii J.Käis kui ka H.Liimets. Sotsiaalse kasvatuse eesmärkidena nimetatakse enamasti inimese võimalikult adekvaatse enesehinnangu ning mina-pildi, sisemiste suhetamisüsteemide; suhtlemisvalmiduse ja rühmas töötamiseks vajalike koostööoskuste kujunemise toetamist.

Ka tänapäeval võib täheldada nii meil Eestis kui mujal maailma õppeasutustes vägagi tugevat tendentsi korraldada õppetööd (nii koolides kui ülikoolides) arutelude,rühmatööde, vestluste, diskussioonidena, - mis kahjuks tihtipeale kujunevad aga siiski vaid üksnes nõ jututubadeks, kus osalejatele on antud lihtsalt võimalus

üksteisele oma korrastamata argikogemust välja rääkida. Tekib küsimus: kas see on ikka elufilosoofiale rajanevast reformpedagoogikast välja kasvanud isiksuse arengu kesksus, mida deklareeritakse meil tänapäeval kui mingit aksioomi. Siinkohal pöördungi tagasi Friedrich Nietzsche kui meil siin praegu hoogsalt ringlevate kasvatusteaduslike ideede ühe sügavama, filosoofilise lähte juurde ja küsin: **mida mõista isiksuse arengu kesksusena ja sotsiaalse kasvatusest Friedrich Nietzsche filosoofia taustal?**

Teoses "Also sprach Zarathustra" ("Nõnda kõneles Zarathustra") on Nietzsche öelnud, et **inimestega on raske elada, sest et vaikida on nii raske....eriti neil, kes palju lobisevad ...** Ei tunne enam inimesi, kui elad nende keskel. Kõik kõneleb neil, ükski ei mõista enam aru saada. Kõik kõneldakse lõhki, kõik lastakse kõrvust mööda. Zarathustra ütleb:"Valeriides istusin ma nende keskel, valmis valesti mõistma iseennast, et taluda neid ja tahtlikult end usutades-rumal, sa ei tunne inimesi." (Nietzsche1988). Mida mõista nende Nietzsche sõnade all? Miks on inimestega raske elada ja miks on vaikida nii raske? F.Nietzsche (1988) järgi tuleks **inimene kui selline ületada ja ellu kutsuda üliinimene**. Ta ütleb, et mida inimeses armastada võib, on ühelt poolt see, et ta on üleminek, sild üliinimese ja viimse inimese vahel ja teiselt poolt, - et ta on loojaminek. Et nagu päike.kui ta on kõrgele üles tõusnud, peab inimeste peale paistma ja oma soojust jagama, nii peab üliinimeseks ületatud inimene tulema tagasi alla teiste inimeste hulka ja kuulutama oma tõde - ükskõik, kas seda siis vastu võetakse või ei -, sest surnuksvaikitud tõed muutuvad mürgiseks. **Kes on see sihiks seatud üliinimene ja kes on nn viimne inimene?**

Võib öelda, et Nietzsche filosoofiat on saanud tavaks tõlgendada väga tendentslikult, nähes tema üliinimeses vaid üksnes mingisugust võimukat, võimuihast kantud isikut. Inimest, kes argimõttes võetuna on ehk lihtsalt ennastäis, üleolev, aga mitte mõistetud kui ületatud inimene. Küllap on taolise tõlgenduse levikule kaasa aidanud Hitler oma ideede ja tegevusega. Nietzsche üliinimene kui ületatud inimene omandab aga hoopis teistsuguse tähenduse, kui vaadata teda seoses saksa filosoofia edasise arenguga ja eriti seoses Martin Heideggeriga.

M.Heidegger on oma 1927.aastal ilmunud teoses "Sein und Zeit" ("Olemine ja aeg") (Heidegger 1993) püüdnud kirjeldada inimese olemuse süvastruktuuri teatud omaloodud mõistete - eksistentsiaalide - abil. **Võib tõmmata peaaegu et võrdusmärgi Nietzsche viimse inimese ja Heidegger'i Man-inimese vahele.**

Eksistentsiaaliga *Man* (tuletatud saksakeelsest umbisikulisust väljendavast partiklist *man*) tähistab Heidegger umbisikulist massiinimest, substantsi, kes kunagi pole tegelikult tema ise ja keda võib iga hetk kestahe teisega asendada. *Man* - see on keskpärane ja stereotüüpne inimene, kes on lahustunud kommunikatsioonide ja

massiinfovahendite impersonaalsuses ja keda täidab pidevalt vajadus kõneleda, üha lobiseda ja lobiseda, et luua endale illusiooni oma elu tõelikkusest, aimamata, et tegelikult koob ta oma lobaga enese ümber üha tihedamat näilikkuse võrku. Sisult sama kujutab endast Nietzsche viimne inimene - see keskmiste voorustega kodanik, kes käib tasa ja targu, kes on rahul oma olemasoluga ja iseendaga, kes on ettevaatlik, parajalt üleolev ja mürgine omasuguste suhtes, keskmiselt jõukas ja keskmiselt töökas, sarnane igale teisele. Mõlemad kujutavad endast grupilise mõtlemise produkti - inimese prepareeringut reklaami, ühiskondliku arvamuse ja massikultuuri poolt. Nii ütleb ka Zarathustra Nietzsche teoses, et ta käib inimeste keskel nagu inimese katkete ja kehaosade keskel. Inimene oleks kui taplusväljal tükkideks kistud ja laiali pillatud. Ühel puudub silm, teisel kõrv, kolmandal jalg jne. Aga et on veel pahemat ja nii vastikut, et ei tahaks neist kõnelda, aga mõnest isegi mitte vaikida. Nimelt on inimesi, kel puudub kõik pääle ühe, mida on aga ülearu - on inimesi, kes pole õieti muud kui üks suur suu, üks suur silm, suur kõht jne. Siinkohal meenub tahtmatult muinasjutt Punamütsikesest, kus Punamütsike küsis vanaemaks maskeerunud hundilt - st hundilt, kes polnud enam tema ise -, miks sul nii suur suu, nii suured kõrvad on jne. Ja vastus oli ju: selleks, et ma SIND paremini näeksin; et ma SIND paremini kuuleksin jne. Järelikult kõik ülearune inimeses seostuks veel justkui ligimesearmastusega. Ligimesearmastusest ütleb aga Nietzsche, et see on meie halb armastus iseene vastu. Üks läheb ligimese juurde seepärast, et otsib ennast, teine sellepärast, et tahaks end kaotada.

Miks on ikkagi raske inimestega elada? Kui lähtuda Heideggerist, siis küllap sellepärast, et inimesed sunnivad meid endaga rääkima, kõnelema, kasutama keelt - sõnu ja lauseid. Sõnad aga, nagu ütleb M.Heidegger (1993), muutuvad - tänu oma loomuse omadusele väljendada korraka mitmeid tähendusi; tänu võimele teatud tähendusi (eriti olulisi tähendusi) varjata - otsekui eesriideks inimeste vahel, tehes võimatuks nende omavahelise vahetu suhtlemise. Keel, nagu ütlevad M.Heidegger (1993) ja Ludwig Wittgenstein (1960), on inimeste suhtes võimukas, ta allutab inimesed. Mitte inimesed ei käsuta enam keelt, vaid keel, eriti kui teda liiga palju ja mõttetult pruukida (nagu see iseloomustab viimset inimest ja *Man*-inimest), hakkab käsutama ja saavutab võimu inimese üle. Tuntud prantsuse filosoofi Michel Foucault' (1993) sõnustis võiks öelda, et igal meist on oma diskursiivne nägu. Diskursused räägivad meid, mitte meie diskursust. Diskursusena tuleb sealjuures mõista nn taevast maa peale toodud keelt, mis on saanud materiaalseks, kehaliseks, kombatavaks, nõnda ühtlasi ka tarbitavaks, toodetavaks jne. Diskursus - see on kõne, kuhu on sisse kirjutatud kõneleja kõik ängistused ja ihad, ta kuuluvus teatud kultuurilisse ja sotsiaalsesse konteksti koos vastavate semiootiliste koodidega. Nõnda diskursiivsena muutubki keel meie suhtes võimukaks, surudes meile peale võõrad sõnad, mis võimaldabki öelda, et inimene pole mitte iseenda, vaid oma anonüümse diskursuse nägu.

Väljapääsu ümbritsevatest tükeldatud ja lobisevatest inimestest, meie suhtes võimukatest diskursustest ning kõnelevast valeriites iseendast ei tule Nietzsche ja Heideggeri arvates otsida mitte iseenda kaotamises, enda eest põgenemises, vaid just iseenda poole liikumises, iseendaks saamises. Nietzsche **üliinimene** - see on **ületatud ehk iseendani jõudnud, iseendaks saanud, ise endale mõõduks olev inimene**.

Et aga iseendani jõuda, et vabaneda oma man'ilikust loomusest, tuleb Heideggeri sõnustis teostada inimesel *projekt*. Eksistentsiaaliga *projekt* (Entwurf) tähistab Heidegger (1993) oma fundamentaalontoloogias inimese olemuse süvastruktuuri üht elementi, mille sisuks ongi nimelt iseendaks saamine. Saa selleks, kes sa oled! Projekt - see on pidev enesesunnitamine, oma piiridest väljumine, projitseeritus tulevikku, et osata olla nii, et aru saada olemisest ning jõuda oleva olemiseni. **Iseendaks saada**, end ületada, end taas ja taas uuesti sünnitada, **jõuda oleva olemise mõistmiseni** on aga nii Nietzsche kui Heideggeri arvates **võimalik** vaid **vaikus** ja **üksinduses**. Miks vaikus?

Juba antiikajal pidas näiteks Pythagoras oma koolis äärmiselt oluliseks vaikima õpetamist. Esimesel neljal õppeaastal pidi sellele olema asetatud lausa põhiorõhk. Pidi õppima oskama kuulata vaikust, kuulata teisi inimesi; koguma endasse nõnda vaikides teadmist, et rääkima hakata siis, kui juba tõesti ka midagi öelda on. Vaikimist on õppimise ühe olulisima tingimusena nimetanud veel näiteks Hegel, kes on leidnud, et koolides ja ülikoolides on nõue õppetöös pidevalt diskuteerida, arutleda ja kritiseerida, püüde ergutada iga hinna eest oma seisukohti ütlema, tihti peale üle pakutud. Selle kaudu harjutatavat inimestesse sisse vaid pealiskaudne sotsiaalne lõõgivalmidus, takistades samas seeläbi aga mõtte pöördumist iseendasse, oma sisemaailma. Ka näiteks reformpedagoogika tuntud esindaja Maria Montessori võttis oma kooli õppekavva vaikusetunnid, kus õpiti lihtsalt tasaolemist, kuulama vaikivast ümbrusest kostvaid harvu hääli, mõtlema vaikselt iseenda üle (Weischedel 1963).

Võib järeldada, et ka vaikus kõneleb, niivõrd/kuivõrd ta on seotud inimesega ning need kõnelused tulenevad keele loomusest. Tänu oma võimele sisaldada väga erinevaid tähendusi võib keel - ühelt poolt - inimest talt endast eemale kanda, pannes talle selga valeriided, süvendades temas ta *Man*'ilikku poolust. See on meie suhtes võimukas keel - nõ taevast maa peale toodud keel, mille kaudu kõnelevad meid erinevad diskursused. Teiselt poolt - keel saab aga olla ka see, mis meid "maalt taevasse tagasi viib". Seda peaks võimaldama keel, milles peitub vaikusvõimalus ehk Jaan Unduski (1994) sõnustis vakatamisvõimalus. Sõna omandabki tõelise kaalukuse alles talle järgneva vaikususe kaudu, mis on seda sügavam, mida vaikusetundlikum oli sõna.

Maurice Maeterlinck on öelnud näiteks oma esees "Vaikus", et kui teil teineteisele tõesti midagi olulist öelda on, siis vaikigem. Saksa poeet Hugo von Hofmannstahl on püüdnud luua vaikusega ühteliibunud keelt.

On meigi Betti Alver öelnud, et räägi tasa minuga, siis mu kuulmine on ergem, aga tühja sõnalärmil kuuldeski mu kõrv ei kuule. Seega: keele kaudu on inimesele antud ka võimalus väljendada midagi väga olulist. Sõna substantiaalsuse mõõduks võikski pidada tema vaikusesisaldust ning vaikus alles seeläbi oma täitumuse saavutabki, et temast tekib sõna. Näiteks Arvo Pärt, mõtiskledes pausi ja vaikuse üle, on öelnud järgmist: "Enne kui keegi midagi ütleb, peaks ta võib-olla mitte midagit ütleva. Minu muusika on ikka esile kerkinud peale seda, kui olen kaua vaikinud, vaikinud sõna otseses mõttes.

Ideaalselt võttes on paus midagi püha. Vaikus tähendab mulle seda "mittemidagit", millest Jumal lõi maailma. Vaikus on täiuslikum kui muusika ise, kuna sisaldab kõikvõimalikku. 1976.aastast alates olen püüdnud vaikust helidesse valada." (Vaitmaa 1988).

Filosoof Wilhelm Weischedel (1963) on artiklis "Vaikimise keel" leidnud, et vaikimise kaudu on võimalik õppida viit kõige olulisemat asja, mida võiks käsitada ka kui vaikimise keele sõnu. Millest võib siis vaikida?

1. oma surelikkusest - vaikusel sõlmib inimene sõpruse surmaga; kui osata kuulata, võib lahti saada oma alateadlikust surmahirmust; 1.

2. oma sügavast seotusest kõigi teiste inimestega, kui võtta seljast kõnelemise valeriidid;

3. iseendast - hakkame kuulma oma südametunnistuse häält, mis kutsub meid vaikides iseendaks saama;

4. kunstide sõnumist, kuivõrd see on sündinud vaikusel;

5. oleva olemisest tervikuna.

Vaikimist oleva olemisest tervikuna on nimetatud ka **vaikvaikimiseks** (Stillschweigen), kuivõrd inimestele, kel on imestamisvõime, võib olev kui tervik end nende vaikimises ilmutada. Kui olev võib end inimestele ilmutada vaikimise läbi, siis järelikult on oleva olemine vaikolemine, täiuslikult täidetud sõnadest tühjenenud olemine. See oleks J.Unduski (1994) sõnutsi olemine, kus vaikus ja substantiaalne ainuline Sõna (algupärane Sana) on ühteliibunud, mis tingibki maailma ja inimese taju keelelise häälestatuse. Järelikult võiks oletada, et see, kas meie keelestunud olemises avaldub substantisipüüd või selle kartus, sõltub juba igäihe enda valikust - kas vaikida või lobiseda; kas panna selga kõnelemise valeriidid või kogu maailm vaikusega täidet' keeles kodumaastada. On ju ka kuulnud Heidelbergi filosoof Hans-Georg Gadamer öelnud, et kodumaa - see on keelekodumaa.

Miks on inimestel raske vaikida? - sest raske on iseendaks saada, saada ületatud inimeseks - üliinimeseks. Raske on olla ise endale mõõduks ning olevat imestades vaikivaikida, sest oleval on omane varjuda, jääda varjatuks ning sõnadest järk-järgult tühjeneda.

Antud kontekstist lähtudes tuleb **elufilosoofia-juurelise reformpedagoogika isiksuse arengu kesksuse idee all mõista järelikult nietzscheliku üliinimese - see on ületatud inimese kesksust** ning sotsiaalse kasvatuses eesmärgil mitte üle pakkuda arutelude, diskussioonide ja lobiseva koostööga, vaid koosvaikimises püüda ühiselt teed leida iseendaks saamisele. Viimastel aegadel täheldatav ulatuslik huvi vaikuse ja vaikimise vastu nii filosoofias, kirjandusteaduses, muusikas kui ka kasvatuses jms annab alust oletada, et 20.sajandit kummitanud kokkulepetes ja koostöös tõe otsimise kammitsaist valla saada soovitakse ning vaikuseigatsuses vabanemist loodetakse, - et siis R.Descartes'i parafraseerides lausuda: vaikin, järelikult olen.

Viited

Foucault, M. (1993) Die Ordnung der Dinge: eine Archäologie der Humanwissenschaften. 12.Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heidegger, M. (1993) Sein und Zeit. 17.Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Ignatow, A. (1979) Heidegger und die philosophische Anthropologie. Eine Untersuchung über die anthropologische Dimension des Heideggerschen Denkens. Königstein/Ts.: Forum Academicum in der Verlagsgruppe Athenäum, Hain; Scriptor; Hanstein.

Makarov, M. (1969) Martin Heideggeri inimene.- Looming, Nr.9, 1401-1412.

Nietzsche, F. (1988) Also sprach Zarathustra I-IV. Kritische Studienausgabe. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München/Berlin/New York: Deutscher Taschenbuch Verlag/de Gruyter.

Undusk, J. (1994) Keelelise substanti põhikujud I.- Akadeemia, Nr.3, 463-485.

Undusk, J. (1994) Keelelise substanti põhikujud II.- Akadeemia, Nr.4, 692-709.

Vaitmaa, M. (1988) Tintinnabuli - eluhoiak, stiil ja tehnika.- Teater.Muusika.Kino, Nr.7.

Weischedel, W. (1963) Die Sprache des Schweigens. Zur Dialektik von Wort und Schweigen.- Dialektik und Dynamik der Person. Festschrift für Robert Heiss zum 60.Geburtstag. Hrsg.von Hildegard Hiltmann und Franz Vonessen. Kiepenheuer&Witsch.

Wittgenstein, L. (1960) Tractatus Logico-Philosophicus. Frankfurt Main.

AIRI LIIMETS

Kasvatusteaduste magister Airi Liimets on Heidelbergi Pedagoogikaülikooli doktorant kasvatusfilosoofia alal ning Tallinna Pedagoogikaülikoolis arengu-uuringute labori juhataja.

ISO 9000 koolis

ISO 9000 mõiste taga peitub rahvusvaheline kvaliteedistandardi pere. Standardi järgimine organisatsioonis tagab kvaliteediotustele vastava tulemuse. Standard on omamoodi terviklik know-how inimkonna avalikest kvalieedialastest saavutustest 90-ndate aastate alguseks. Standard on avaldatud ametliku väljaandena vihikute kujul eesti keeles EVS-ISO 9000 seeriana Eesti Standardiameti poolt. Tõlke keele on taganud Eesti Keele Instituut.

Sellegi poolest ei kutsu lugejat EVS-ISO 9000 seeria vihikute kaalutlemata omandamisele. Tegemist on standardile omase käsitusega kvaliteedisüsteemidest, kvaliteedi tagamisest ja kvaliteedi juhtimisest. Standardi lugemise keerukusele viitab mingil määral käesolevki tekst, mille lõpus on toodud sõnavara. Lugejale, kes tunnetab mõistetes orienteerumise barjääri, kuid soovib siiski iva otsida ja ehk ka leida, soovitan alustada sõnavarast.

Kvaliteediprobleemidest ei saa mööda vaadata ükski valdkond, organisatsioon, sealhulgas kool, haridusosakond, ministeerium.

Järgmist sajandit peetakse eelkõige kvaliteedisajandiks. Turumajandus asendub kvaliteedimajandusega. Kvaliteedinduse äärmuslased nõuavad juba praegu diplomite kehtetuks tunnistamist, mida pole täiendatud teadmistega kvaliteedijuhtimisest.

Kvaliteedistandard ja kvaliteedijuhtimine ei seondu vaid ettevõtlusega. Vastupidi: vajadus juhtida kvaliteeti avalikus sektoris on ehk suuremgi kui erasektoris.

Kvaliteedijuhtimine lähtub eeldusest, et teenust/toodet iseloomustavad näitajad on eesmärgipäraselt suunatavad ning kliendi ootused/vajadused tulemuse suhtes identifitseeritavad.

Ühe ootusena tuleb käsitleda ka hinda.

Erineva hinnaootusega haridusteenust saab osutada erinevat klassi (erineva tärnide arvuga) koolis. Klass kajastab kvaliteedinduses kavandatud või tunnustatud erinevusi nõuetes. Kõrgeklassiline toode võib olla ebapiisava kvaliteediga vajaduste rahuldamise mõttes ja vastupidi. Näiteks luksuslikult ehitatud koolimaja viletsa teenindusega või nõukogude-aegne, tüüpprojekti järgi ehitatud kulunud koolimaja suurepärase teenindusega.

Tagatud kvaliteeti ootame sõltumata tärnide arvust. Ainult meie ootus ja ettekujutus teenindamise tulemusest, kvaliteedist on erinev.

Teatud mõttes on enamus inimkonna vaimsest pingutusest suunatud kvaliteeditagamise edendamisele.

Kooliuuenduste sõnastamata eesmärk on samuti kvaliteeditaseme tõstmine. Edaspidi püüan tõlgendada standardit koolikeskselt andmaks aimu standardi võimalustest.

Hindamine ja tagasiside

Standardi (ISO 9004-2) kohaselt võiks õpilane anda igas tunnis hinde õpetajale, igal koolipäeval koolile. Ootamatuid tunnikontrolle võiks õpilase nõusolekul läbi viia sõltumatu personal. Hindamistulemus peaks olema kooli juhtkonnale kohustusliku analüütilise töö objektiks ning konfidentsiaalne kui kooli kvaliteeditaotmestu dokument.

Standard ei nõua õpilase hindamist, aga ka ei välista seda kokkuleppel õpilase ja tema vanematega. Hindamine oleks lisateenus ja ehk eraldi tasustatavgi.

Kujutagem ette olukorda: Õpetajatele kehtestatakse seadusega kohustuslik söömine kooli sööklas. Pärast nõude koristamist annab köögitädi õpetajale hinnetelehe: supisöömine 3 (luristas), prae söömine 2 (ei kasutanud nuga, murdis kahvli kõveraks), magustoit 1 (ei söönud üldse), käitumine 2 (räakis söömise ajal), korralikkus 3 (puudus sööklast kahel korral). Aeg-ajalt korraldab söökla tootmisdirektor ootamatuid kontrolle, et ühelgi õpetajal poleks kotis kassi, kes aitab kalatoite süüa.

Võimalik, et olukord, kus teenindaja (õpetaja) annab teenidatavalt (õpilaselt, vanemalt) nõusolekut küsimata tema kohta avalikke hinnanguid, on paljuräägitud subjekt-objekt suhte üks eluvorme.

Toodud näitega ei taha ma alahinnata tagasisidet kui igasuguse korrigeeriva tegevuse alget, vaid viidata tagasiside käsituse keerukusele.

Suur osa kvaliteediotustele mittevastavaid tulemusi taandub tagasisidele: tagasiside ahel puudub või ei toimi kavandatult. Teadmistest korrigeeriva tegevuse suhtes pedagoogikas jt valdkondades mittevastavuse avastamisel enamasti puudust ei tunta. Sageli hilinetakse korrigeeriva tegevusega või avastatakse vajadus sellise tegevuse järele, kui "praad on juba kõrbunud".

Kvaliteedijuhtimise olulisemaid eesmärke on mittevastavuse ennetamine. Mida hiljem avastatakse mittevastavus, seda kulukam, sh ka psühholoogiliste kulude osas. Kvaliteedijuhtimise ökonoomika väidab, et kallis pole mitte kvaliteedijuhtimine, vaid olukord, kus mittevastavus ilmneb lõpptulemusena.

Kvaliteedijuhtimise ökonoomika aspektid tulevad ilmsiks raha lugedes. Koolil puudub teenusvastutus ehk kohustus hüvitada isiku-, omandi- või muu kahju, mis on põhjustatud teenusest. Vähe usutav, et enne laiaulatuslikku teenusvastutuse rakendumist kool kvaliteedijuhtimiseks märkimisväärset välist survet tunnetab.

Mõttetu on rakendada koolile teenusvastutust, kui rahakott asub osakonnas või on auklik.

KONTROLLILT JUHTIMISELE

Kvaliteedijuhtimine ja kvaliteedikontroll pole sünonüümid, kuigi nende samastamisel on ajalooline taust. Kvaliteedinduse arengut kirjeldab järgnev jada:

Inspekteerimine (ja järgnev vigade parandamine)

Kvaliteedi kontroll (tähelepanu protsesside tulemuslikkusel, statistilistel meetoditel, mitmesugustel nõuetel.

Kvaliteedi tagamine (kvaliteedisüsteemid, probleemaruutelud)

Kvaliteedijuhtimine (meeskonnatöö, klientide ja koostööpartnerite kaasamine, personali arendus, kvaliteedistrateegia, kõigi tegevuste haaratus)

Rahvusvaheline Standardiorganisatsioon ISO spetsifitseerib kolm erinevat kvaliteeditagamise mudelit (ISO 9001, 9002 ja 9003) ning kvaliteedijuhtimise ja kvaliteedisüsteemi elemendid (ISO 9004) ja selle osa 2 (ISO 9004-2) kui juhised teenindamiseks. Lisaks sõnavara (ISO 8402), juhised valikuks ja kasutamiseks (ISO 9000) ning juhised kvaliteedikäsiraamatu koostamiseks (ISO 10013).

ISO 9001 mudelile vastavus tagab kvaliteedi toote/teenuse kavandamisel ja täitmisel; 9002 täitmisel ja 9003 olukorra, et tootja/teenindaja (kool) on siiski lõppkontrolli ja -testimise vältel suuteline avastama mittevastavusi ja ohjama nende kõrvaldamist.

9004-2 püüab organisatsioone (kooli) ergutada tõhusamalt juhtima oma teenindustegevuse kvaliteedi aspekte.

Teenindusorganisatsiooni kvaliteedisüsteem peaks reageerima ka teenuse osutamisel kaasnevatele inimlikele aspektidele. Ta hõlmab kõiki efektiivse teenuse osutamiseks vajalikke protsesse turundusest kuni täitmiseni ja sisaldab klientidele (õpilastele, vanematele) osutatud teenuse analüüsi (koolile ja õpetajale antud hinnete/hinnangute analüüsi).

9004-2 kirjeldab teenindusorganisatsiooni (kooli) liidest kliendiga (õpilasega, vanemaga), sisesuhtlust, kvaliteedisüsteemi struktuuri sh teenindusprotsesse.

Tinglikult võib öelda, et nõutakse vahetundide ja õpilas(t) teretamise spetsifikaate.

KES MÄÄRAB KVALITEEDI?

Olukord, kus koolitusteenust osutava õpetaja tunnis kaotab klient (õpilane) huvi aine ja üldse kooli vastu, pole olematu. Selles on väärt süüdistada õpetajat ehk teenuse saajaga liideses olevat personali. Teenuse kvaliteet luuakse ja tagatakse kvaliteedijuhtimise süsteemiga.

Vahetult kliendiga (õpilasega) kokkupuutuv personal (õpetajaskond) osaleb kvaliteedi loomisel, kuid ei määra kvaliteeti.

Kvaliteedijuhtimine peab välistama mittevastava teenuse ja tagama vajaduste rahuldamise. See on kooli juhtkonna

vastutuse valdkond, sest teised ei saa kujundada juhtimise (tugi)süsteeme. 9004-2:1994 ütleb:

Kvaliteedieesmärkide mittetäitmine võib kaasa tuua kahjulikke tagajärgi nii kliendile kui ühiskonnale. Vastutus selliste vigade eest lasub organisatsiooni juhtkonnal.

Nii, nagu õpetaja ei saa kujundada kooli raamatupidamissüsteemi, ei saa ta kujundada kooli kvaliteedisüsteemi.

Mittevastava koolitusteenuse puhul on tegemist eelkõige kahe nähtuse kombinatsiooniga: kooli juhtkonna ja/või kooli allarnija (ministeerium, osakond) suutmatusega. Õpetaja meetodite suutlikkuses tuleb veenduda enne, kui ta teenust osutama (tundi andma) hakkab samamoodi, kui lenduri suutlikkuses enne, kui ta reisijatega õhku tõuseb.

Erasektor, võrreldes avaliku sektoriga, on allarnija/alltöövõtja valikul paremas olukorras. Kui standard nõuab organisatsiooni allarnija mittevastava toote/teenuse elimineerimist, siis koolil tuleb seda nõuet järgides kõik kvaliteediootustele mittevastav ministeeriumis/osakonnas toodetu "praagilattu" panna või tagastada. Tegemist on ministeeriumi/osakonna kvaliteedijuhtimise probleemiga, mille eest vastutab vastavalt standardile ametkonna juht, mitte kooli juht. Kool on kohustatud mittevastavuse igal juhul elimineerima (prügikasti saatma) või ise ümber töötleva kvaliteedinõuetele vastavaks.

Kvaliteediootustele mittevastavate juhendite/määruste/metoodikate järgi tegutsedes vastutab koolijuht samamoodi kui farmaatsiatehase juht juhuslikust toorainest ravimeid tootes.

Selline nõue tuleneb vajadusest mitte lubada kvaliteedivastutuse hajutamist kuhugi kõrgemale/kaugemale.

SUHTELINE KVALITEET 99,5%. MIS SEE ON?

On juhtumeid, kus kvaliteedialast suutmatust varjatakse mõistega suhteline kvaliteet.

Mida tähendab suhteline kvaliteet 99,5% sünnitusmajas? Kes sellist teenust soovib kasutada?

Kas te lubaksite oma tütre sünnitusmajja, kus 1000 sünnist 5 ebaõnnestub?

Kvaliteedijuhtimine peab tagama kvaliteedi alati, kui pole tegemist varemsaadud kirjaliku mööndusega.

Tõepoolest, haiglas kõik ei tervene. Kuid haigla kvaliteedialased eesmärgid ei saa seisneda igal juhul tervenemise tagamises.

Iga aasta esimesel septembril alustab paar tuhat rõõmsat last Eestimaal kooliteed. Kõik nad suhtuvad kooli ja õpetajasse suure austuse ja lugupidamisega. Neil on teenindamise vajadus.

Standardi seisukohast on lubamatu, et koolis käies kaotab osa lapsi huvi kooli vastu. Et õppides vene keelt kaotab laps huvi vene keele vastu. Et teenindades kaotab teenindatav

huvi teenuse suhtes, rääkimata negatiivsete hoiakute/suhtumiste kujunemisest teenindaja institutsiooni suhtes.

TURUNDUS JA KVALITEET

Osa kooliprobleeme taandub turunduse valdkonda. Harvad on juhtumid, kus arvutitunnis kaotab õpilane huvi arvuti vastu. Suhteliselt sarnane on olukord mitmesuguste eriklassidega (äriklass). Nende teemade/ainete järele on turundusprotsessiga kujundatud teenindamise vajadus. Seda pole enamasti teinud kool, vaid laiem ühiskondlik käsitlus vajalikkusest/mittevajalikkusest, heast/halvast, huvitavast/mittehuvitavast jne.

Teenindada kedagi, kellel pole teenindamise vajadust, on sama, mis sööta kedagi, kellel pole nälga/isu.

Koolijuhtidel ei maksa teha illusioone turunduse asjades. Turundusprotsessiga "maha müümata" teemad/ained ja/või õpetajad ei võimalda teenindamist, sest standardi mõistes puudub teenindamise vajadus. Järelduvalt on probleemne ka liides kliendiga (õpilasega, vanemaga).

Teenindamisvajaduse kujundamine vajab ressursse (aeg, raha) ja on omaette teadmiste valdkond. Loota sellele, et k e l n e r / õ p e t a j a m ü ü b m a h a restoranteenuse/koolitusteenuse, on asjade jätmise juhuse meelevalla. Turundustegevuse korraldamine pole tänapäeval kelneri/õpetaja tööülesanne. Tegevus on selleks muutunud liiga professionaalseks ja eksistentsiaalseks.

Koolid on turunduse valdkonnas teatud edu saavutanud organisatsiooni tasandil: "Teeviit", lahtiste uste päevad, kevadine hingedepüüdmine reklaamiga jms. TPÜ pakub reklaamipsühholoogia kursust.

Teadlikum ja kavandatud ainete/õpetajate järgi teenindamise vajaduse kujundamine näib ootavat eesti kooli ees.

Eelpoolne illustratiivne kooli kvaliteedikäsitlus lähtus koolist kui teenindusorganisatsioonist ja tunnust kui teenuse täitmisest. Ka selline tuntud tootja nagu Ford identifitseerib ennast eelkõige kvaliteetse teenindajana.

KVALITEET JA EETIKA

Kvaliteet ja eetika on lahutamatud. Haridusteenuse eest tasuvad kõik vanemad. Miks ühed vanemad/lapsed saavad kvaliteetse teenuse, teised mitte? Küsimuse püstitus on mõtestatav kui käsitleda kooli teenindusorganisatsioonina. Käsitledes kooli tootmisorganisatsioonina sellist küsimust ei saa püstitada. Siis saab püstitada küsimuse, miks ühed lapsed vastavad kooli kvaliteediootustele ja teised mitte. Tootmiskeskne lähenemine seab kvaliteedisurve alla perekonna kui kooli alltarnija. Kvaliteedialased jõupingutused tuleb suunata perekonda. Kool ei vastuta standardi kohaselt tulemuse eest, kui ta mittevastava toote (õpilase) on protsessist kõrvaldanud.

EVS-ISO 9001:1994 ütleb (lk 11, p4.6.4):

Ostja (kooli) poolne tõestamine (kontrollkatsed, testid, hindamised) ei vabasta alltarnijat (perekonda) vastutusest

tarnida vastuvõetav toode (õpilane) ega välista hiljem (õpilase) väljapraakimist.

Kooli ja koolis toimuvate protsesside identifitseerimine kvaliteedinduse tähenduse pole ühene. Võimalik, et tundi saab käsitleda tootmisena ning vahetundi ja nn koolivälisest tegevust teenuse osutamiseks; kooli ennast teenindusorganisatsioonina, mis lisaks teenusele tarnib ka teatud toote. Erinevates koolides saab toote/teenuse vahetunde olla erinev. Erinevates koolides pakutakse erinevaid (haridus)tooteid/teenuseid.

Standardis on huvitav sõnastus inimlike aspektide kohta. Standard ütleb, et peaks reageerima inimlikele aspektidele; standard ei ütle imperatiivselt, et peab reageerima. Kirurgilist operatsiooni on kohati võimatu valutult läbi viia. Võimalik, et ka koolitundi on kohati võimatu valutult läbi viia. Võimalik, et valude vaigistamiseks tuleb erilise tähelepanu alla võtta vahetund ja inimlike aspektide arvestamine toimub peamiselt vahetundide kavandamisega (vahetundiõpetaja? kooli administraator?).

Kuidagi ei kujuta ette, et kirurgid lükkavad patsiendid pärast keerukat operatsiooni lihtsalt koridori ja jalutavad kirurgide tuppa professionaalselt raskeid juhtumeid ümber jutustama, et 10 min hiljem opereerida professionaalselt veelgi raskemat juhtumit, keda 10 min varem opereeriti muis asjus.

KVALITEEDISERTIFIKAAT

Oletame, et Kool on lahti mõtestanud standardi ja kvaliteedijuhtimise ning rakendanud standardi nõuded. Järgneb kvaliteediaudit. Seda teostab kvaliteedisertifikaati väljastama volitatud organisatsioon. Auditi käigus veendub kvaliteediaudiitor vaatluste, intervjuude ja dokumentide uurimise teel standardi rangete ja vähemrangete nõuete täidetuses.

Kui Kool läbib põhjaliku kvaliteediauditi omistatakse Koolile kvaliteedisertifikaat. Sertifikaat väljastatakse teatud kestvusega, näiteks kaks aastat. Igal aastal toimub kordusaudit ning äärmisel juhul võib sertifikaadi tühistada. Kvaliteediauditi aluseks on Kooli kvaliteedikäsiraamat. Kvaliteedikäsiraamat kirjeldab Kooli kvaliteedisüsteemi, haarates Kooli kogu tegevust või valitud osa sellest. Juhised kvaliteedikäsiraamatu koostamiseks on standardis ISO 10013.

Kvaliteedisertifikaati kasutatakse turundamisel ja kliendile (õpilasele, vanemale) kindlustunde andmisel. Kvaliteedialaste teadmiste laiem levi tekitab varem-hiljem olukorra, kus sertifikaadita pole midagi teha. Kliendid ei taha omal nahal ja kohati elu hinnaga veenduda kvaliteediootustele vastavuses.

Sertifikaadiga seonduva taustaks võiks öelda, et just kvaliteedi poolest tuntud on seda eriti agaralt taotlema asunud. Sakslased on jõudnud tõdemusel, et lihtsalt Made in Germany ei müü enam. Mazdale omistati lisaks Jaapani

siseriiklikule kvaliteedisertifikaadile ISO 9001. Protsess jõuab ka kooli. USA-s tegeletakse kooli kvaliteediprobleemidega TQMi (Total Quality Management) kontekstis. TQM kui kontseptsioon on teatud mõttes rangem, kuid abstraktsem.

Eksperthinnagul kulub olemasoleva ja toimiva kvaliteedisüsteemi vastavusse viimisele ISO 9000 nõuetega paar aastat. Põhimõistetest ja protsesside identifitseerimisest alustajatel kulub aega rohkem.

Nii mõnelegi kvaliteedisertifikaadi taotlemiseks ettevalmistusi tegevale kohalikule juhile on tundunud, et nõukogude aeg tuleb tagasi. Sarnasus on näiline, sest eeldatakse süsteemi toimivust, kui toimib vastava süsteemi dokumentatsioonisüsteem - tänapäeval reeglina elektroonilisel kujul. (Kvaliteedijuhtimissüsteem toimib, kui toimib vastav dokumentatsioonisüsteem, personalisüsteem toimib, kui toimib vastav dokumentatsioonisüsteem jne).

Võib oletada, et õpetaja isiksuse avaldumist koolis piiratakse kooli kvaliteedisüsteemi toimivuse ja kvaliteeditagamise huvides. Organisatsiooni kvaliteedisüsteemi toimivus ei saa olla isikusõltuvuses: osakonna kvaliteedisüsteemi toimivus ei tohi sõltuda osakonnajuhatajast, meetodikust; ministeeriumi oma ministrist, ameti juhust ja seal töötavast personalist. Dokumendid, mida neis asutustes toodetakse, teenused, mida neis asutustes osutatakse, peavad vastama ootustele ja vajadustele personalist sõltumata. Tegemist on raamatupidamisele analoogse olukorraga: Kooli raamatupidamise (samuti juhtimise tugisüsteem) vastavus nõuetele, raamatupidamise standardile, ei tohi sõltuda raamatupidajast, kuigi isiku omapära avaldumine on loomulik.

Standard iseenesest on piirang nagu maakera külgetõmbejõud kehade liikumisele. Kui maakeral puuduks külgetõmbejõud, oleks kehade liikumine prognoosimatu. Külgetõmbejõu juhusliku avaldumise korral oleks igal hommikul kooli jõudmine samuti juhuslik.

Kvaliteedistandardisse tuleb suhtuda kui võimalusse "jõuda igal hommikul kooli".

Lõpetan refereeringuga (9004-2:1994 p.6.3.3):

Teenindusorganisatsioonis arvatakse sageli, et nad tarnivad head teenust, kuid klient võib sellega mitte nõustuda, osutades mittekohastele spetsifikaatidele, menetlustele või meetmetele.

Mulle tundub ka, et kirjutasin väga hea teksti.

Jaak Hohensee

juhtimiskonsultant

jaak.cc@netexpress.ee

KIRJANDUST

1. Kvaliteedijuhtimine ja kvaliteedisüsteemi elemendid.

Osa 2. Juhised teenindamiseks. EVS-ISO 9004-2:1994; Eesti Standardiamet; Ametlik väljaanne.

2. Kvaliteedisüsteemid. Kvaliteeditagamise mudel kavandamisel/tootearendusel, tootmisel, paigaldamisel ja teenindamisel. EVS-ISO 9001:1994; Eesti Standardiamet, Ametlik väljaanne.

3. Improving Service Quality. Achieving High Performance in the Public and Private Sectors. Michael E.Milakovich. St.Lucie Press, Delray Beach, Florida 1995 [lk 178-181 Case Study 7.1 Pinellas County Schools]

MÕISTEID

Kvaliteet: Toote/teenuse omaduste ja karakteristikute kogum, mis võimaldab rahuldada kindlaksmääratud ja/või eeldatavaid vajadusi. Paljud kliendi poolt subjektiivselt hinnatavad kvalitatiivsed karakteristikud võivad organisatsioonis olla kvantitatiivse hindamise objektiks. Kõik karakteristikud ei pruugi alati olla kliendi poolt jälgitavad, kuid mõjutavad samuti vahetult teenuse toimumist.

Klass: Samaotstarbelise toote/teenuse erisuguste vajadustega seotud omaduste/tunnuste näitaja.

Kvaliteedisüsteem: Orgstruktuur, vastutused, protseduurid, protsessid ja ressursid kvaliteedijuhtimise teostamiseks.

Kvaliteeditagamine: Kõik planeeritud ja süstemaatilised toimingud, mis on vajalikud piisava usaldatavuse tagamiseks, et toode/teenus rahuldab kvaliteedile esitatud nõudeid. Kvaliteeditagamine ei ole terviklik, kui kvaliteedile esitatud nõuded ei kajasta täielikult kasutaja vajadusi. Usaldatavuse tagamine võib sisaldada tõenduste esitamise vajaduse.

Kasutusmõõndus (waiver): Kirjalik luba teatava koguse juba valmistatud, kuid esitatud nõuetele mittevastavate asjade kasutamiseks või väljastamiseks.

Tootmismõõndus (deviation permit): Enne tootmist või teenuse osutamist antud kirjalik luba kõrvalekaldumiseks spetsifitseeritud nõuetest määratletud koguse või määratletud aja jooksul.

Mittevastavus: Spetsifitseeritud nõuete mittetäidetud.

Defekt: Ettenähtud kasutamiseks vajalike nõuete mittetäidetud.

Kavandamine (design): Teenusekirjelduse muutmine teenuse, teenuse täitmise kui ka teenuse kvaliteediohje spetsifikaatideks.

Spetsifikaat: Dokument, mis määratleb nõuded, millele toode/teenus peab vastama. Spetsifikaat peab viitama joonistele, näidistele ja teistele olulistele dokumentidele või neid sisaldama ning samuti näitama vahendeid ja kriteeriume, mille abil vastavust saab kontrollida.

Klient: Teenuse/toote saaja. Näiteks lõpptarbija, -kasutaja, -kasusaaja või ostja. Klient võib olla ka üksus organisatsiooni sees (siseklient).

Tarnija: Organisatsioon, mis tarnib kliendile teenuse ja/või toote.

Teenus: Tarnija ja kliendi liidestegevusena või tarnija sisestegevusena loodud tulem täitmaks kliendi vajadusi. Teenuse teostamisel võib olulist osa etendada kliendi liidestegevus tarnijaga. Tarnijat või klienti võib nendevahelises liideses esindada personal või seadmed (pangaautomaat, arvuti). Teenus võib olla seotud asjastatud toote valmistamise või tarnimisega. Teenuse täitmise protsess võib ulatuda kõrgelt mehhaniseeritust (telefonikõne otsevalimisel) kuni väga individualiseerituni (meditsiini- või konsultatsiooniteenus).

Teenusvastutus: tootevastutus: Üldmõiste, millega kirjeldatakse tootjal/teenindajal või kellelgi teisel lasuvat kohustust hüvitada isiku-, omandi- või muud kahjud, mis on põhjustatud teenusest/tootest. Vastutuse piirid ja määrad võivad eri maades erineda vastavalt riigi seadustikule.

Turunduse ülesanne: Määratleda ja soodustada vajadust ning nõudmist teenuse/toote järele.

Organisatsioon: Äriühing või asutus või nende osa, millel on oma funktsioonid ja juhtimine. Organisatsioon peab pürgima järgmise kolme kvaliteedialase eesmärgi saavutamisele:

saavutama ja säilitama toote/teenuse sellise kvaliteedi, mis pidevalt rahuldab kliendi

kindlaksmääratud või eeldatavaid vajadusi

andma oma juhtkonnale kindlusetunde, et taotletav kvaliteet saavutatakse ja säilitatakse andma kliendile kindlusetunde, et taotletud kvaliteet on saavutatud või saavutatakse.

Kindlusetunde andmine võib sisaldada demonstreerimisnõudeid.

JAAK HOHENSEE

Jaak Hohensee on juhtimiskonsultant.

Vabaduse pedagoogika ehk psühhoopedagoogika

Pedagoogika tähendust inimese elus on raske üle hinnata. Seda peetakse üheks vanemaks teaduseks. Sama kaua, kui eksisteerib inimkond, on olemas olnud ka õpetamine ja kasvatamine.

Vanakreeka mõtleja Platon kirjutas 2300 aastat tagasi sellest, et kui kingsepp on vilets meister, kannatab riik kehvade jalanõude pärast, aga kui kasvataja täidab oma ülesannet nigelalt, on riigis terve põlvkond matslikke ja halbu inimesi.

Oleme sedavõrd harjunud pedagoogikat teaduseks pidama, et teistsugune arusaam tundub lausa kohatu. Igal teadusel peaksid aga olema oma seadused, millele ta tugineb. Kas oskab keegi sõnastada kasvõi ühe pedagoogika seaduse? Seadusi lihtsalt pole! Pedagoogika- alasest kirjandusest võib vaid leida mõningaid nn. seaduspärasusi, millel puudub senini sügavam teoreetiline tagapõhi. Mida siis mõista nende seaduspärasustena? Need on püsivad ja korduvad seosed kasvatusprotsessis, mille realiseerimine lubab saavutada efektiivseid tulemusi isiksuse arendamiseks ja kujundamiseks. Seega annab seaduspärasuste tundmine võimaluse kasvatustööd prognoosida.

Areneva isiksuse kasvatamine toimub ainult läbi tema haaramise tegevusse.

Kasvatus on aktiivsuse stimuleerimine.

Humanism tuleb seostada nõudlikkusega.

Tuleb arvestada õpilaste ealisi ja individuaalseid iseärasusi. Kasvatuseks tuleb toetuda positiivsele, avada isiksuse arenguperspektiivid.

Kasvatus toimub kollektiivis ja kollektiivi kaudu.

Niisuguseid seaduspärasusi näevad kasvatusprotsessis tänapäeva traditsioonilise kooli õpetajad.

Neid lähemalt vaadeldes näeme, et igauks neist toetub psühholoogiale, kus me võime leida hulga erinevaid seadusi. Näiteks närviotsesside vastastikuse induktiooni seadus, mis ütleb, et peaju koore ühe keskuse ärritamisel pidurduvad teised. Või seadus aistingute tugevuse sõltuvusest ärritajate tugevusest. Näiteid on piisavalt ja küsimust, kas psühholoogia on teadus, ei teki.

Mis on pedagoogika uurimisobjektiks? Ammukujunenud seisukoha järgi oli selleks kasvatamine kui sirguva põlvkonna eluks ettevalmistamine.

Pedagoogilise mõtte arenedes sai mõistetavaks sellise seisukoha lihtsustatus, ebatäpsus, sest niisuguse käsitluse puhul on tarvis vaid välja töötada vastavad võtted ja meetodid. Selline määratlus ei selgita peamist: mille alusel pedagoogika neid kasvatus teooriaid ja meetodeid välja töötab.

Võib arvata, et nüüdispedagoogika on süsteem, mis on suunatud õpilaste vigade parandamisele ja ennetamisele, aga eelkõige meie, õpetajate vigadele mistahes küsimuse mõistmisel. Selle illustreerimiseks toome ühe näite.

. Spetsialisti konsultatsioonile tuli II klassi poisi ema. Laps kardab paaniliselt kooli, kuigi suhted klassikaaslastega on suurepärased ja õpetaja kiidab poissi. Ka laps ise räägib kodus, et tema õpetaja on ilus ja hea. Aga kooli minna ei taha, hommikuti nutab.

Lapse hirmud algasid ema arvates siis, kui ühes tunnis räägiti lemmikmuinasjutudest. Õpetaja küsis, milline on maailma parim muinasjutt- vastuseks nimetas igaüks oma lemmiku. Ükskõik, mida lapsed ka ütlesid, oli õpetaja vastus "Ei!". Hakati nimetama uusi, juba teisi muinasjuttu- vastus oli aga sama. Pärast nimetas õpetaja ise ühe muinasjutu, mida keegi ei mäletanud ja hakkas seda ette lugema. Sellest kodus rääkides nuttis poiss kaua. Ongi kogu juhtum. Miks siis laps ei taha kooli minna?

Algul võttis iga laps küsimust muinasjutu kohta kui isiklikult talle, tema kogemusele (kuigi väikesele) suunatud. Ja igaüks tahtis oma kogemust väljendada. Kuid "auhinnaks" eneseväljenduse eest oli peataolek, taibati, et õpetajal pole seda kogemust vaja. Tarvis oli hoopis midagi muud (seda taipasid ilmselt vähesed)- "ära arvata" muinasjutt, mida õpetaja silmas peab. Mängureeglid võeti omaks, aga ka veendumus: parim muinasjutt on see, mis meeldib õpetajale, mitte mulle.

Sellelaadseid juhtumeid pakub koolielu sageli: õpilaste vigade parandamine ongi esimene ja peamine traditsioonilise kooli seadus.

J. Komensky ütles 17. sajandil, justkui tänapäeva koolist rääkides: "Koolid püüdlevad selle poole, et õpetada vaatama võõraste silmadega, mõtlema võõra peaga." Nüüdispedagoogikas on kasutusel õpetuse eesmärkide seas sotsiaalse tellimuse paradigma. Seetõttu lähtuvad hariduse sihid poliitilisest süsteemist või ideoloogiast või tööstusest. Kuid see on ju pedagoogiline nonsens! Kui last kasvata õpetaja saab eesmärgid oma tööks poliitikut või ärimehelt, on laps ju vaid materjal. Kahjuks lähtuvad õpetajad üsna sageli ärimehlega sarnaselt positsioonilt, materiaalse kasu seisukohalt- piisav haridus, et eksamid ära teha, mingisse kõrgkooli sisse saada-, st. sotsiaalsest tellimusest. Sellisel juhul tasub küsida, kas need on üldse pedagoogid või lihtsalt materjali töötajad.

Pedagoog (kreeka k. paidos- laps, ago- juhin) juhib last teadmiseni, arengule, mis viib kõrgemale.

Saadest eesmärgid väljastpoolt, muutuvaist poliitilistest

tingimustest, meenutab selline õpetaja pigem pimedat juhti, kelle poolt juhitud on samuti pimedad.

Laps ei kujune "väljastpoolt", ta on nagu puu, mis kasvab ise. Võib vaid maad kaevata, väetada, liigseid oksid ära lõigata jne. Puu enese kasvamine toimub tema sisemiste seaduste järgi. Samuti loob laps end "seestpoolt" ja see protsess on vägagi individuaalne.

Välistingimused on lapsele nagu taimelegi vaid "materiaalseks baasiks", kust ta ammutab vajalikke ressursse. Õpetaja/kasvataja osaks on kohustus talle neid ressursse lähemale tuua, luua soodus kasvukeskkond. R. Steiner on öelnud, et igasugused katsed lapse arengut kunstlikult kiirendada viivad ta sisemise passiivsuse ja hingelise kalkuseni. Õpetaja saab olla vaid siis, kui osatakse näha lapses olevaid võimalusi, kuidas nende arengule kaas aidata, kuidas laps ise (kuigi sõnatult) seab oma tegevusele eesmärgid.

Ülalöeldut ei saa võtta ka sõna- sõnalt, see tähendaks lapse segadusse viimist, mis eluga kokkupuutes võiks anda üsna valusaid tulemusi.

Sünnist saati on laps seotud terve hulga perekondlike ja ühiskondlike suhetega, mis mõjutavad ka pedagoogilist tegevust. Õpetaja ülesanne just selles seisnebki, et lapse isiksust kohandada elu ja ühiskonna nõudmistega, isegi kui need on vahel ebaloogilised ja absurdid- kuid nad on sellised ja neid ei saa pedagoogilises tegevuses arvestamata jätta. Väga suur tähtsus on ka lapse oma kogemusel, mis saadud peres, koolis, eakaaslastega suheldes.

Laps loob ise oma isiksust, õpetaja osa on aidata tal avastada ja arendada seda, mis on talle orgaaniliselt omane.

Kaasaegne õpetamisprotsess on rajatud subjekti- objekti suhetele, kus õpilane on objekt. Tavaliselt võetaksegi õpetamist kui inimesele teatud teadmiste, oskuste ja harjumuste edasiandmist.

Esmapilgul tundub, et nii ongi. Tõepoolest- inimesel pole enne õpetamist ei teadmisi ega oskusi. Õpetamise käigus need omandatakse. Kas nad tulevad õpetajalt? Ometi pole nad esemed, mida saab käest kätte anda või "pähe panna". Teadmised, oskused ja harjumused on teatud psüühiliste protsesside tulemus. Seega võivad nad tekkida vaid läbi õpilase enda tegevuse. Neid ei saa lihtsalt kelleltki "saada", nad peavad tekkima lapse enda psüühilise aktiivsuse tagajärjel. Kui seda pole, ei juhtu midagi. Seda teab iga õpetaja oma kogemusest, see on ju "tähelepanematus", "laiskuseks", "võimetuseks" nimetatud.

Et kasvatamine ja õpetamine oleksid efektiivsed, tuleb lapses esile kutsuda positiivne suhtumine sellesse, mida me tahame temas kasvata, talle õpetada. Igasugune suhtumine kujuneb alati väga keerukate suhtlemismehhanismide kaudu. Seega ei saa mingil juhul toimida subjekti- objekti suhe, see pole suhtlemine. Õpetaja- õpilase suhe pole andja- vastuvõtja suhe.

Vajalik on mõlema poole aktiivsus suhtlemisprotsessis.

Õppimist võib iseloomustada kui aktiivset vastastikust tegevust õpetaja ja õpetatava vahel, mille tulemusel kujunevad õpilasel teatud oskused, teadmised ja harjumused. Loomilikult pole selline järeldus mingi avastus, enamik pedagooge teab seda. Ometi on olukord koolis endine, vaatamata arvukatele vestlustele lapsele lähenemisest, õppeprotsessi oskuslikust organiseerimisest.

Lühidalt võib pedagoogikale esitatud süüdistused kokku võtta nii:

ei mõisteta lapseõlve kui kõige eredamat ja erakordselt tähtsat perioodi isiksuse arengus, seda hinnatakse vaid kui ettevalmistavat etappi "tõeliseks" eluks.

lapse psüühika eripära ja originaalsuse eiramine, lapse orgaaniliste loominguiliste impulsside mahasurumine. hariduse standardiseeritud, dogmaatiline kontseptsioon, mis on rajatud subjekti-objekti, st. mitte partnerluse (subjekti-subjekti) suhetele.

šabloonsed õpetamise ja kasvatamise meetodid, mis ei arvesta lapse individuaalsust.

õpetaja autoritaarne roll.

Milline oleks väljapääs?

Eelkõige ülemineku koostööpedagoogikale: mitte "panna" lapsele midagi pähe, vaid juhtida õpilast teadmiseselt teadmisele.

juhinduda kogu protsessis vanast hiina filosoofia põhimõttest: õpetaja õpetab mittetegemise ja vaikimise kaudu.

Õpetamine peab stimuleerima õpilase välist ja sisemist aktiivsust ja seda juhtima, luues vajalikud tingimused, kontrollides, vahendeid ja informatsiooni pakkudes. "Õpetaja õpetab mittetegemise ja vaikimise kaudu." Esmapilgul kummaline, kuid ometigi ei tähenda see seda, et õpetaja istub, ei tee midagi ja vaikib.

Meenutades Aristotelese poolt IV saj. e.m.a. rajatud kooli, teame, et ta luges loenguid ja viis läbi vestlusi õpilastega aias ja alleedel jalutades.

Sokratese meetod õpetada põhines püüdlusel saada vestluskaaslaselt veenev vastus. Ta esitas küsimusi selle asemel, et oma seisukohta peale suruda. Sokrates seadis kaasvestleja suhtlemises subjekti ossa, pakkudes talle esitatud küsimuste kaudu võimalust ise jõuda õpetaja tarkade, kuid oskuslikult varjatud mõteteni.

Hiina vanasõna ütleb: "Kes astub pehmelt, jõuab oma teel kaugele." Targad hiinlased on kulutanud 5000 aastat, et mõista inimese olemust ja suhtlemise seadusi. Pole teadmiste "pähe panemise" pedagoogikat, vaid on pedagoogika, mis rajatud koostööle, õpetaja "mittetegemisele ja vaikimisele".

Tavakoolis on laps alati süüdi. Õpetaja märkab õpilase töös

eeskätt vigu. See seletab paljude laste ebaedu, on põhjuseks vastikusele kõige vastu, mis kooliga seotud. Paljud õpetajad eeskätt vigu. See seletab paljude laste ebaedu, on põhjuseks vastikusele kõige vastu, mis kooliga seotud. Paljud õpetajad väidavad, et igal juhul tuleb lapse vigu ja eksimusi parandada, muidu nad ei püüagi paremaks saada. Aga ema ei pahanda kunagi, kui ta laps hääldab sõna valesti või esimesi samme tehes kukub.

Ebaedu on psühholoogide arvates suurim barjäär lapse arenguteel. Ometi kultiveeritakse seda koolielu igas valdkonnas. Enamik õpetajaid ei näe lapses positiivset. See pole nende süü, pigem õnnetus. Sellist positiivse nägemise oskust peab treenima, ületades kannatamatust, kalduvust kritiseerida ja välja naerda. Last tuleb võtta sellisena, nagu ta on. Teda tuleb toetada ja armastada nagu iseennast. Armastada tuleb eelkõige iseennast, seejärel last.

Selline väide räägib vastu kõigile pedagoogikaseadustele. Ammu on ju teada, et ligimesearmastus on hea, enesearmastus - paha. Ollakse isegi arvamusel, et sedavõrd, kui ma armastan ennast, ei armasta ma teisi. Enesearmastuse kohta kasutame ju negatiivse varjundiga sõna "egoism"..

Tegelikult ei välista enesearmastus armastust teiste vastu. Ka Piiblis öeldakse: "Armasta ligimest nagu iseennast." See tähendab, et austus enda individuaalsuse vastu, enese mõistmine on lahutamatu teise inimese mõistmisest. Lapsed suhtuvad positiivselt ka endasse. Nad oskavad armastada nii ennast kui teisi, nagu armastatakse inimest.

Täiskasvanud on need, kes vananedes kaotavad selle looduse poolt antud võime. Selles mõttes on lapsed terved, terved alati. Kui nad näivad haigetena, siis seetõttu, et neisse kuhjuvad täiskasvanute keskkonna konfliktid. Iga haige (st. konfliktse, agressiivse) lapse taga on täiskasvanu, kes on õnnetu või ise haige. Pedagoogikas tähendab see eelkõige õpetajate isiklike probleemide kandumist õpilasele.

Üheks probleemiks, mis esmapilgul ei tundugi olevat eelnevaga seotud, on kooli feminiseerumine. Oluline on mitte sotsiaalne, vaid psühholoogiline aspekt.

Naine on tundlikum, seega kõike ka detailsemalt tajuv. Tema mõtlemine on konkreetsem ja pragmaatilisem, seega orienteerib ta ka õpilase mitte seaduspärasuste väljatoomisele, vaid vajaliku tulemuse saavutamisele.

Tänase kooli tingimustega on naisõpetajad suutnud paremini kohaneda, nad on enda peale võtnud "progressiivsete" ideede juhtija rolli, st. reproduktori ja järelevaataja rolli. Õpetamise ja kasvatamise efektiivsus määratletakse sageli etteantud tegevuse sooritamise õigsusega ja vastavate sanktsioonidega.

vaid naise poolt realiseeritavate spetsiifiliste organisatsioonilis- juhtimisfunktsioonide üle pedagoogikas. Juhtimisfunktsioon on eelkõige strateegiline lähenemine Eneseanalüüsiks ja refleksiooniks võimelised õpetajad on koolidest lahkunud, kaheldes mõnedegi kõrgemalseisvate ideede ja teooriate progressiivsuses sellistes sotsiaalse kontrolli tingimustes.

Siin ei arutleta naissoo üle üldse (sellised omaduse nagu keskendumisvõime, täpsus, kannatlikkus, korraarmastus), samal ajal, kui naise psüühika eeldab orienteerumist konkreetsele olukorrale ja inimestevahelistele suhetele. Meeste kadumine pedagoogikast on kaasa toonud tõsisid muutusi koolis.

Eelkõige on see välise ülekaal sisemise ees: suhete rituaal ületab nende sisu, väline distsipliin (allumine ja käsutamine) isejuhinduva käitumise.

Kooli feminiseerumine on viinud ka õpilastele esitatavate nõudmiste feminiseerumisele. Initsiatiivi ja autonoomiat ei tunnustata, küll aga sotsiaalse kontrolli naiselikke vorme. Siit ka kollektiivsuse nihestatud mõistmine meie tavateadvuses, kus enese määratlemist võetakse kollektiivi huvide esindamisena, isikliku arvamuse avaldust, mis üldisest erineb, käsitatakse tõrksuse ja egoismina.

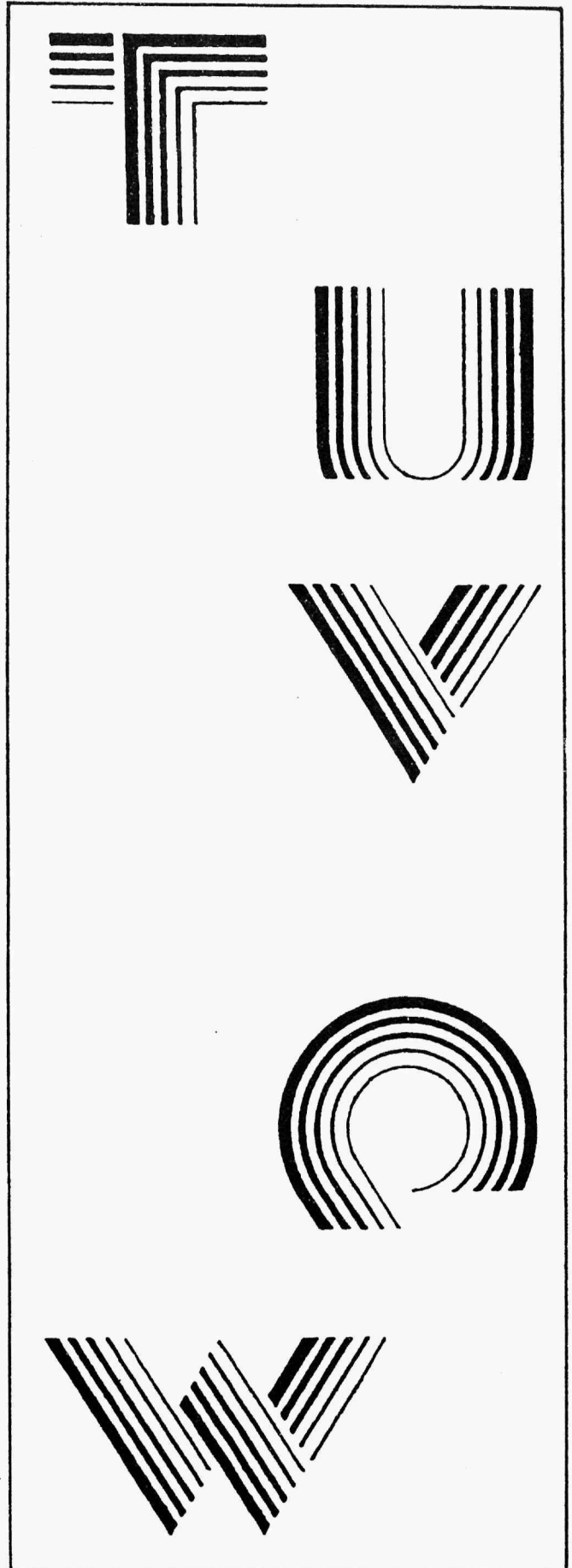
Naise eripära pöörata tähelepanu detailidele, haaramata seejuures nähtuse olemust, viib samuti halbade tulemusteni. Tihti võib kuulda seisukohta: "Laps ei hakkagi midagi teadma, kui teda ei sunnita pähe õppima." Tuletagem meelde, mis kasu on olnud kõigist neist päheõpitud reeglitest, järeldustest, teoreemidest, mida veatult korrata on peaaegu võimatu.

Kas on pähetuupimine aidanud kellelgi ajalugu õppida, mõista täppisteaduste aluseid? See on sama, kui öelda lapsele: "Kuna sa tead hästi jalgrattadetailide nimesid ja suudad ette vuristada tasakaaluseadused, oledki meister." "Jaa, " vastab laps, "jäab üle vaid rattasõit selgeks õppida." Lõpuks õpetajad loomulikult õpetavad lapse "rattaga sõitma", kuid milliste pingutuste ja kaotuste hinnaga ja kas see oskus on ikka midagi väärt?

IGOR MAKARJEV

Igor Makarjev on Tallinna III Eriinternaatkooli direktor.

Lühendatult tõlkinud Katrin Kalamees.



TEATED

ÜOK aasta- konverents '97

"ARENGULE AVATUD KOOL" - selline on meie tänavuse aastakonverentsi teema. Konverents toimub 13.-15. augustini Viljandis. Aruteludes ja juhatuse nõupidamistel on vaetud teema "Arengule avatud kool" valdkondi, mida konverents peaks käsitlema:

- muutuste juhtimine
- kool kui õppiv organisatsioon
- organisatsiooni arendus
- vaim ja võim kooli kontekstis

Loomulikult pole loetelu lõplik. Ootame ettepanekuid ja täiendusi infokeskuse 10. aprilliks. Osavõtust teatada ja ettekande teema saata 10. aprilliks, siis saame "Koorukese ja Iva" jüripäeva numbris avaldada konverentsi esialgse kava. Ettekande teesid saata infokeskuse 15. maiks, siis jõuavad nad ka kogumikku.

Osavõtumaks:

- kiiretele otsustajatele (kuni 10.04) 100.-
- kuni 15. maini 150.-
- konverentsiga hiljem liituda soovijatele 200.-

Osavõtumaks kanda Hoiupanga (kood 650) arvele nr. 1011257074 (märge: ÜOK aastakonverents, osavõtumaks). Kui kui ülekandeks on vaja arvet, teatada sellest infokeskuse. Laekunud summa

katab kogumiku väljaandmise ja banketi korraldamise kulud. Kohale tuleb sõita oma raha eest, toitlustamine ja öömaja tasutakse konverentsi korralduskuludest.

Ootame aktiivset osavõttu konverentsi ettevalmistustööst - seda sisukamaks kujunevad meie töise töö ja meeldivate kohtumiste päevad suvisel Mulgimaal.

Infokeskus

Esimesed kooliastmed uueveas põhikoolis

Tallinna Pedagoogilises Seminaris (Räägu 49) toimub 25.-26. märtsil 1997 algklassiõpetajate üleriigiline konverents "Esimesed kooliastmed uueveas põhikoolis".

Konverentsi kahte tööpäeva mahub väga palju huvipakkuvat.

Töötatakse 7 sektsioonis:

1. Erivajadustega laps koolis (Sektsiooni tööd juhivad V.Neare, V.Saliste, L.Lilleoja)
2. Õpetaja rollid kooliarendustöös (E.Jakobson, S.Priimägi)
3. Minapildist maailmapildini (L.Kivi, M.Pintman, T.Puuste)
4. 20.-30.aastate ideede taassünd (T.Kuurme, M.Pilv, K.Sillar)
5. Ainekavade metoodilisi lahendusi (E.Hiiepuu, A.Klooren, K.Võlli)
6. Muukeelne kool (E.Päev, N.Parol)
7. Videoettekanded (H.Piir, S.Piht).

Sektsioonide töösse mahub nii kogemuslikku kui metoodika-alast teavet. Kõne alla tuleb aktiivõpe, integratsioon algõpetuses, aga ka terviseõpetus ja keskkonnakasvatus. Suure tähelepanu all on muukeelne laps Eesti koolis, tema kohanemine, Eestiga seonduva õppematerjali integreeritud kasutamine.

Konverents ei unusta ka eesti rikast pedagoogilist pärandit. Meenutatakse tunnustatud kooli- ja kirjameest Mihkel Kampmääda tema 130. sünniaastapäevaga seoses. Antakse ülevaade Paul Lehestiku ajakirjanduses

ilmunud pedagoogilistest töödest. 26.märtsil antakse konverentsil kätte ka J.Käisi aastapremia.

Konverentsile oodatakse kõiki uuendusmeelseid ja huvilisi.

RAAMATULETT

Tallinna Pedagoogikaülikooli kasvatusteaduste teaduskonna õppetoolis müügil olevad raamatud:

1. Reijo Wilenius, Kasvatuse eeldused-visand kasvatusfilosoofiast. Tallinn, 1992.
2. Klaus Alterman, 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 Hirsijärvi, Jouko Huttunen, Sissejuhatus kasvatusteadusesse, tõlkinud Meri-Liis Laherand. Arendusabi AS Syner, Tallinn, 1996. Hind 34 krooni.

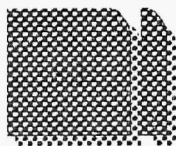
Arenduse kaudu avatusele. Omanäolise kooli aastakonverents, 17.-19. mai 1996 Kuressaares. Kuressaare Gümnaasiumi toimetised & Co, Kuressaare, 1996. (Tasuta)

Koolijuhid meie muutavas 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.

TÄHELEPANU!

Vabandame eelmises ajakirjanumbris olnud eksituse pärast. ÜOK algatuskeskuse telefoninumber on 42 66 76.

Tarkvarafirma
Medisoft
tegeleb infosüsteemide loomisega
ravi- ja sotsiaalasutustele.

 medisoft

 medisoft

 medisoft

 medisoft

 medisoft