

# HARIDUS

1

1

9

9

7

"Õpireisid ja -rännakud on enesetäienduse oluline vorm.

*Ka B. G. Forseliuse ja tema kasvandike reis Stockholmi  
1686. aastal oli nende eesti poiste jaoks õpireis."*

Prof Helmut Piirimäe



## B. G. Forseliuse Seltsi turismi- ja õpireisid

Selts on asutatud 1989. aastal 300-aastaste koolide liikumise jätkuna, seltsis on 70 kooli ja poolsada üksikliiget üle Eesti. Teeme õpireise, matku ja suvelaagreid kodu- ja välismaal, tellija soovil külastame reisi ajal ka sihtmaa kooli. Meil on seitsme-aastased kogemused ning haritud ja asjatundlikud reisijuhid ja giidid: geograaf **Tõnis Kallejärv**, dots **Peep Miidla** (Itaalia, San Marino, Austria, Kreeka...), prof em **Helmut Piirimäe** (Euroopa riikide ajalugu), **Sirje ja Ricardo Mateo** (Andorra, Hispaania, Portugal, Peruu ...), **Madis Linnamägi** (Euroopa riigid, Egiptus, Hiina), **Bruno O'Ya** (Poola), **Piret Neitsov** (Soome), **Triinu Borga** (Taani).

Reisi marsruut	Kestus	Hind alates	Lisainfo
Praha	5	1880.-	Värvusmuusikakontsert
Tšehhi	7	2180.-	Karstikoopad, värvusmuusika
Budapest	6	1900.-	
Ungari	7	2100.-	
Poola	5	1500.-	Varsavi-Krakow
Taani	9	3950.-	Legoland
Norra	9	3520.-	
	11	3900.-	
Pariis	9	2800.-	
Prantsusmaa	10	3220.-	Pariis ja Loire'i oru lossid
Holland	8	2950.-	Lillepidu (ainult aprillis)
Beneluxi maad	12	3880.-	
Austria	9	3050.-	
Baier-Austria	11	3800.-	
Baier-Tšehhi	9	2810.-	
Veneetsia	10	3820.-	
Itaalia	12	4650.-	San Marino Vabariik, Capri saar
Kreeka-Itaalia	18	5970.-	Vatikan, San Marino Vabariik
Hispaania	16	6450.-	Noortehotell
Portugal-Hispaania	19	6100.-	Camping, telkides
Türgi	18	5200.-	

Hinnad on arvestatud grupile suurusega 44 inimest, õpilasgruppidel on 2 õpetajat tasuta.

**NB! Koostame marsruute ja teostame reise vastavalt Teie soovidele.**

**Info: G. B. Forseliuse Selts, Riia 37, Tartu EE2400**

**tel (27) 420 498, tel/faks (27) 420 227, GSM (250) 19931.**

**Reisiagendid ka Tallinnas (info ja viisaankeedid).**

TOIMETUS

Vastutav  
toimetaja  
T. PENJAM

Toimetajad  
V. EKSTA  
L. JAGGO

Fotograaf  
M. BERNADT

Tehniline  
toimetaja  
O. LEIDMAA

Arvutiladu  
ja küljendus  
A. RUMMO

Toimetuse aadress:  
EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 8,  
pk 107

Telefonid:  
440 528  
443 311  
440 587

Väljaandja:  
Kirjastus "Perioodika"  
EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 8  
Tel 445 767

Trükikoda  
"Akadeemia Trükk"  
Tallinn,  
Estonia pst 7

Trükkimisele antud  
31.01.1997.

Tellimise nr 72

Tellimishind aastaks  
54 krooni,  
6 kuuks 27 krooni.  
Üksiknumbri hind  
12 krooni.

Praaeksemplaride  
väljavahetamiseks  
pöörduda trükikotta  
"Akadeemia Trükk",  
tel 454 750

# HARIDUS

2 L. JAGGO Virk õpetaja otsib, ostab ja laenab...

7 V. EKSTA Tööjuttu Harjumaa haridusosakonnas.

12 Ü. TIKK Kutsehariduse aastaring.

14 L. JÄRV, I. MÄNNAMAA Näpunäiteid meeskonnatööks.

## SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

18 M. LEINO Erivajadustega lapsed koolis.

22 E. HIIE, H. SIKKA, L. TALTS Mis mõjutab algklassiõpetaja tööga rahulolu?

26 P. LEPIK Vasakukäeline õpilane arvude keeles.

30 L. OTS Eesti kultuur ja eesti kirjandus venekeelsele õpilasele.

38 K. PRUULI Kõne- ja kirjakultuurist.

44 I. LEUHIN Hindamine on alati subjektiivne.

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

47 A. KALLAS, T. MEERI, M.-K. SOOMRE, M. RINGO Hea maine ja tugev omakoolitunne.

## ÕPPETUND

52 A. MERILAI Võrukeelse kirjanduse õpetamisest koolis.

57 M. SOKK Lugemisoskuse õpetamine põhikoolis.

58 A. LINNAS Põhiteadmisi käsitööesemete kujundamiseks.

60 J. UMBORG Tehnikaõpetus üldhariduskoolis.

62 J. KIILI, M. KIILI Praktilisi töid ökoloogias.

## Virk õpetaja otsib, ostab ja laenab...

**E**elmisel, 1996. aastal said järjekordse õpetaja Lauri preemia kolm vaprat naist Eestimaa eri paigust. Erinevad, aga milleski ometi sarnased: töökad, energilised ja elurõõmsad.

### Noppeid hindajatele esitatud iseloomustustest

■ Õpetajana on Eha rahulik, tasakaalukas, oma aine fanaatik. Tal on eriline võime õppida kogu aeg midagi uut kursustelt, näitustelt, kaasõpetajatelt. Kolleegina on Eha hinnatud kui kaine mõistusega, tasakaalukas, kohusetundlik ja oma arvamuse välja ütlev kaaslane. Ta ei virise kunagi, mõnegi pingelise olukorra aitab lahendada humoorika sõnaga. Abivalmis ja ettevõtlik inimene.

Temas on esindatud hea aineõpetaja, klassijuhataja, kohalikus kultuurielus kaasalöoja-eestvedaja, hea ema ja vanaema.

■ Õpetaja I.-S. Tormil on aina uusi ideid, ta mõtleb need enne põhjalikult läbi, kui teostama hakkab. Ka klassijuhatajatöös paistavad silma tema kompetentsus ja tõelise pedagoogi-psühholoogi võimed. Õpetaja Tormi kasutatavad kasvatuslikud meetodid annavad positiivseid tulemusi. Töökollektiivis paistab I.-S. Torm silma oma mitmekülguse, põhjalikkuse ja entusiasmiga. Tal on teotahet ja põhjalikkust, ta ei saa midagi teha pealiskaudselt. Ta on edukas eriala õpetamisel, klassivälises tegevuses ja osalemisel kohalikus kultuurielus.

■ Töötades direktori kohusetäitjana näitas ta (Kai Kiiver – toim) end aktiivse ja võimeka organisaatorina. Pingelise töö kõrval koolis leidis noor inimene jõudu lülituda aktiivselt valla ellu. Tuleks niisuguseid missioonitundega õpetajaid Ida-Virumaale rohkem!

Nii rääkisid vastsetest laureaatidest kolleegid, edaspidi tutvustavad nad ennast ise. Kõik kolm auhinnaga pärjatut olid nõus vastama toimetuse küsimustele.

1. Kuidas sai teist õpetaja?
2. Mida peate praegu koolis oluliseks?
3. Mis teeb murelikuks?
4. Mis pakub rõõmu ja rahuldust?
5. Kuidas te puhkate, millest ammutate jõudu?

### Saame tutvavaks

Vastab Eha Kuuskmäe, Palamuse Keskkooli kunsti- ja käsitööõpetaja:

1. *Minust sai õpetaja tänu oma emale, kes "viis" mind Tartu Pedagoogilisse Kooli algklassiõpetajaks õppima. Olin rahuliku meelega ja püüdlik õpilane. Ema soovis, et saaksin tubase ameti ja omandaksin hea hariduse.*

*Lõpetasin kooli 19-aastasena, mind suunati tööle Kanepi Keskkooli. Vaja oli kunstiõpetajat ja ma julgesin selle koha vastu võtta. Oli 1970. aasta.*

*Kevadel asusin kohe kunstiõpetajate 3-aastasele kursusele (korraldas Toomas Lepiksaar), mis mulle väga meeldis. Jäin õpetajaks, see amet sobis mulle. Kuna soovisin saada pedagoogilist kõrgharidust, asusin Tallinna Pedagoogilises Instituudis õppima algõpetust. Lõpetasin 1980. aastal.*

2. *Kool peaks lastele andma korraliku hariduse. Oleks tore, kui seal õpetaksid ainult töökad ja haritud inimesed, kellele nende töö pakub huvi. Kool vajab meesõpetajaid, kool vajab nooruslikke õpetajaid. (Pensionär koolis on praegu hädaabinõu.)*

Tore, et õpilased on hakanud paremini õppima. Kool peaks olema lastesõbralik, soe, puhas, korralike abiruumidega meeldiv asutus. (Praegu see nii veel kahjuks ei ole.) Iga laps peaks koolis ka sooja lõunatoidu saama.

Kool peaks olema omanäoline, koolil peaksid olema kindlad traditsioonid.

3. Muret teeb vaesus, mis tekitab stressi nii kodus kui ka tööl.

4. Rõõmu ja rahuldust olen saanud koolist.

Mul on vedanud, et sattusin õpetajaks Palamusele. Tunnetan siin oma vajalikkust, mul on hea meel, kui saan millegagi abiks olla. Minu nõu ja oskusi on pidevalt vaja läinud. Koolis on ju tarvis universaalset inimest, et korraldada üritusi, vastu võtta külalisi, kujundada kooli sümbolikat, juhendada õpilasi klassivälises tegevuses.

Kõige suurem rõõm minu elus ongi olnud töörõõm. Olen kogenud tegutsemislusti, näinud, et üritus on väärinud vaeva, unetuid öid, pisaraid ja veel midagi enamatki. Olen tundnud laste toetust, näinud säravaid silmi ja rõõmu kordaläinud etteastest või näitusest.

Rõõmu olen tundnud ka oma isiklikest lastest. Kõik kolm on koolis hästi õppinud, ma ei ole pidanud nende pärast kolleegide ees silmi maha lööma.

Rahul võin olla sellegagi, et olen suutnud vältida kolleegidega suuri konflikte ja pahandusi, mida naistekollektiivis paratamatult ette tuleb. Ju olen osanud õigel ajal varjuda oma tagahoovi, s.o käsitöötuppa, ja maha rahuneda. Olen endassesüvenenud inimene ja väldin ebameeldivusi, kui võimalik.

Olen suutnud ka oma kodus hoida kodurahu ja tihti tullakse murega minu poole rahu ja vaikust kuulama. Keedan siis sõbrannale teed ja olen valmis kuulama. Mul on hea meel, et minu juurde tullakse.

Mulle meeldib meie kooli juhtkond, kellega mul koostöö laabub.

Olen rahul sellegagi, et astusin kuus aastat tagasi Eesti Naiskäsitööpetajate Seltsi, mille tegevusest olen püüdnud aktiivselt osa võtta. Mulle meeldivad need inimesed, kes seal koos käivad. Kõik kursused, näitused ja esinemised on olnud huvitavad, vajalikud ja rõõmu pakkunud.

5. Teen käsitööd, osalen kohalikus kultuurielus. Olen õnnelik vanaema ja tegelen võimaluste piires 3-aastase tütrepojaga. Igal suvel luban endale 3-päevase käsitööpetajate suvekokkutuleku Eestimaa eri paigus. Tegelen kevadest sügiseni ka maatöö ja peenramaaga.



EHA KUUSKMÄE

**Imbi-Sirje Torm, Raudna Põhikooli ajaloo- ja terviseõpetuse õpetaja:**

1. Igal juhul ei saanud minust õpetaja traditsioonilisel viisil. Mul tekkisid Kilingi-Nõmme keskkooli sõnakunstiringis lähedased suhted lõpuklassi juhataja Helju Muruga, kes õpetas meile ka ajalugu. Tema argument, et ajalugu on tarkade inimeste teadus, oli valiku tegemisel küllalt oluline. Mul oli suur tahtmine edasi õppida, aga ka hirm konkursis ülikooli ukse taha jääda. Nii alustasin õpinguid hoopis Tartu Meditsiini-koolis. Üpris varsti sai aga selgeks, et käsutäitja roll mulle ei sobi ja mu



**IMBI-SIRJE TORM**

vaimne areng meditsiiniõe ametis pidurdub.

Astusin Tartu Ülikooli ajaloo osakonda kaugõppesse. Töötasin Kilingi-Nõmme Keskkoolis kooliõe ja asendusõpetajana. Meditsiinitöö koolis oli piisavalt loominguline – sanitaarpostide ja -salga juhendamine, võistlused; kolm aastat juhtisin koolis Noorte Meedikute Klubi, selle tööga jõudsime isegi üleildulise tunnustuseni.

Õhtukeskkoolis ajalooõpetajana töötades õppisin ajaloo ka ise selgeks. Minu heaks kolleegiks ja õpetaja eeskujuks oli Aita Manavald – suurepärase ainetundja, metoodik ja huvitav inimene.

Pärast ülikooli lõpetamist sain ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja koha Tihemetsa tehnikumis, mille loominguline kollektiiv mind õpetajana kujundas.

Meditsiinikooli õpingud pole olnud asjata. Õpetan praegu peale ajaloo ja kodanikuõpetuse veel terviseõpetust ning üheksandas klassis bioloogiat.

2. Oluline on, et me õpiks hästi tundma oma väärt traditsioone ega lähaks kaalutlemata, tormates kaasa igasuguste uute vooludega. Arvan, et rohkem kui kunagi varem on koolis tarvis tegelda kõlbelise kasvatusega. Palju enam, kui seda võimaldab aeg tunnis, on õpetajal vaja kõnelda õpilasega elust ja inimestest. Kombeõpetus tuleb ausse tõsta.

3. Maaelu laostumine on tekitanud tugevaid sotsiaalseid pingeid ja neist ei jää puutumata ka õpetaja. Ajaloolane kipub ikka möödanikest mõõtu võtma. Annaks jumal, et nukrad hetked ajaloo ei korduks!

Alles see oli, kui Raudna ürgoru kallastel laiusid vilja- ja kartulipõldud, rohtu söid lehmakarjad. Nüüd on koolitee ääres kui tondid reas mustade aknaaukudega mahajäetud farmid. Ümber farmi lendleb ohakaseemneid, oma võidukäiku alustab lepavõsa. Emad ja isad on priid punikute hooldamisest ja traktorirooli keeramisest. Ettevõtlus maal ei edene. Mõned lähivad kodust kaugele tööle, enamik on aga oma maakodu juures kinni. Majandamisviis on põhiliselt naturaalne; rahaliseks sissetulekuks sageli vaid laste toetusrahad. Kannatab laste kehaline areng, sest toit pole täisväärtuslik. Hundijalavesigi on varasemast sagedasem maarahva laostaja. Vanemate pessimism, lootusetuse tunnetamine mõjutab ka laste meeolu.

Puberteedieas andekate laste õppeedukuse langus, distsiplineerimatus on enamikel juhtudel tingitud stressist. Lapsed on tasakaalutud ja nii mõnelgi on kadunud usk oma jõusse, sellesse, et just tema on see, kes tugeva tahte ja tööga võib peregi sellest ummikust välja viia.

4. Ajalooõpetajana on mind täielikult haaranud kodu-uurimistöö. Aegade jooksul on sellest välja kujunenud süsteemne tunniväline õppe- ja kasvatustöö. Ajalugu algab 5. klassist, nii ka kodu-uurimine. Lastega sõlmi-me lepingu: kui midagi teed, siis ainult hästi. Hästi tehtud töö leiab alati tunnustust. Meie kooli õpilased on nii kodu-uurijate kui ka noorgüididena ikka kuulunud Eesti paremiku hulka. Kui varem tuli õpetajal välja pakkuda teemasid, leida uurijaid, siis nüüd oleme jõudnud nii kaugele,

et õpilased tulevad oma teemadega õpetaja juurde ja panevad õpetaja tööle. See on äärmiselt huvitav tegevus: kogu aeg leiad ja avastad midagi.

5. Igal juhul nii, nagu ma terviseõpetuse tunnis lastele puhkusest kõne- len, ma ise küll ei puhka. Arvan, et minu loomus ja elustiil tulenevad kolmest märksõnast: draakon, lõvi ja torm. Mulle tundub, et inimene puhkab siis, kui ta on heas meeleolus, kui ta on tasakaalus. Mind tasa- kaalustavad mu pere ja mu töö, mis paneb pidevalt otsima ja leidma. Kogu aeg peab midagi teoksil olema.

Mul on väga truu sõpruskond. Ükskõik kui kitsad on ka olud, kui vähe on aega, traditsioonilisi tähtpäevi, kokkusaamisi sõprade ringis ei tohi mingil juhul kõrvale heita. Kodused laulu- ja tantsupeod, mõttevahetu- sed ning rõõm üksteisemõistmisest on argimuredest ülesaamiseks parim.

Kui õpetaja elab maal, siis ammutab ta loodusest, igapäevasest aia- tööst, metsaskäimisest piisavalt energiat. Aga muidugi unistab ta ka rei- sidadest.

**Kai Kiiver**, Sinimäe Põhikooli õpetaja, õppealajuhataja:

1. Praegusele töökohale tõi mind vist põhimõte "veri viib oravapoja puu otsa". Võib-olla on siin midagi pistmist geenidega, võib-olla esiva- nemate vaimudega, kes juba pool- teist sajandit tagasi Vaivere vallas lapsukesi koolipinki nühkima sun- disid.

Tegelikult kõhlesin siiski terve aasta, enne kui vaivaralaste taga- situlekujutule järele andsin, aga kõigist tööpakkumistest tundus just see intrigeerivaim. Titepuhkuseaas- tad Annelinna "tikutopsis" panid näpud tegevuse järele sügelema.

2. Eelkõige pean koolis oluliseks oskust jääda inimlike püsiväärtus- te juurde ja mitte haliseda pealis- pinda puudutavate muutuste pä- rast.

Laps peaks koolist kaasa saama kindla tunde, et ta on austatud ja armastatud isiksus teiste omasu- guste hulgas, mitte arvestusühik bürokraatiamasina infopangas. Punkt tekstis ei tohiks maksta rohkem kui julgus välja öelda mõte, mis teksti- lahtrisse ei mahu. Oskus infot leida ja kasutada on ülitähtis, aga võrrel- damatult tähtsamaks tuleb lugeda, kes, kuidas ja milleks seda infot ka- sutab. Samadel klahvidel klõbistades saadab üks korda häid, teine kes- keltläbi tarbetuid ja kolmas kuritegusid. Kas esimene neist oli koolis hea, teine keskpärane ja kolmas halb õpilane? Ega vist.

Oskan välja pakkuda ainult ühe lahenduse: palun, ärge kurnake meie kooliõpetajat seisundini, kus õpilane muutub tema jaoks vaid nimeks klassipäevikus. Kool on õpilase esimene ühiskonnamuudel ja infovaras pangaarvutis pole midagi muud kui oma ala briljantne spetsialist – tõeli- selt heatasemelise kooli produkt. Teda on ju kogu aeg kiidetud ainult maksimaalse punktisumma eest. Kelle asi, kuidas see saadi? Kiirus ja ükskõiksus, millega meie ühiskond liigub valgekindaliste kurjategijate mõju alla, teeb mind tõepoolest murelikuks.



**KAI KIIVER**

Seetõttu (tean, kallid finantsistid, et haarate praegu mõne kõvema joonlaua järele, millega kirjutaja näpud siniseks vemmeldada) unistan salamisi haridusseadusest, mis keelaks klassikoplekti võtta üle 15 õpilase ja annaks rohelise tee pisikoolidele, kus õpetaja jõuab olla eranditult iga õpilase sõber ja seltsiline. Jõuaks ehk lahti sulatada ka mõne pisikese kurja rusika, mis vanemate antud võmmusid nõrgemate turjale edasi laob.

Mõnedki oskaksid vastata, kui suur rahanumber tuleks riigikassast niisuguse reformi eest välja laduda. Palju raskem on kokku võtta hinda, mida järgmine põlvkond tänase laste arvel koonerdamise pealt maksab.

4. Rõõmu pakub Sinimäe kool võimalusega teha piiramatult tööd ja näha selle tulemusel midagi ka muutumas.

Palju rõõmu on lastest – nemad on tõeliselt vahvad ja pole kohe mitte üks raas masstoodangu sarnased.

Kolleegid – nad on nii rõõmsameelsed, edumeelsed, vabameelsed ja üldse eredad isiksused. (Narva ja Sillamäe vahel olekski keskpäraseks tüübiks raske jääda!)

Hea meel on näha, et Ida-Viru vaimu eest hoolitsemine ei ole ainult idavirulase enda asi. Ka tiitlit, mille kandjaks endale ootamatult sain, näen poolehoiuavaldusena vaivaralaste jonnakale püüdele mitte saada eesti kultuuriruumist välja tõrjutud.

Tore, et lähinaaber Narva kool leidis oma õnnetuses tuge ja taastati nii, et eesti vanemad last kooli saates häbenema ei pea. Kui oleks nüüd jõuluvanale kirja saatnud, et meie koolis pole küll ühtegi duširuumi, aga see-eest üllatab küttesüsteem paar korda kuus toreda fontääniga, kahe mädanenud aknarea vahele on tuisanud lumehang ja üldse oleme me siin nii jube kenad, et isegi pommi pole meile juba mitukümmend aastat pandud, mine sa tea...

Mina rõõmustan muidugi selle üle ka, et meie viis eesti osakonna õpetajat uues palgajuhendis lähinaabritega võrdväärsteks tunnistati. See asjaolu ei muuda küll tegelikult karmi tõde, et õpetajate palganumbrite õige koht on ühiskonna häbiplekkide nimekirjas. Pisut nõutuks võtab kriitika, et niisugune vahetegemine – klassikoplektid väiksemad, aga palgatariif kõrgem – seadvat kirde-eestlased näiteks pealinna õpetajate suhtes eelisolukorda. Mul on varuks tore lohutus: meie ülemakstud marjamaal on ohtrasti vabu kohti saadaval. Helistage vaid õpetajate tuppa telefonil 233 90 233. Otsime tikutulega taga matemaतिकut-füüsikut, eesti ja inglise filoloogi; kuuldavasti on naabritelgi üht-teist pakkuda. Kuuse alla elama teid ei saadeta ja kui pealinna pisikorter maha müüa, võite saadud raha eest näiteks mõne sissekukkunud mafiooso kindluse ära osta. Vaheldus, eksootika ja teravad elamused saavad garanteeritud. Tulge kindlasti! Kohtumiseni!

5. Puhkamisele mõtlen vist siis, kui puhkus käes.

“Virk õpetaja otsib, ostab ja laenab, laisk ei taha tasutagi, on keegi oelnud,” kirjutab Palamuse-rahvas. Tänavused õpetaja Laurid võib virkade hulka arvata. Rohkemgi veel, virkade ja edukate hulka. Kindlasti.

LINDA JAGGO

Pildil tegi fotograaf  
MIKK RAUDE ("Maaleht")



## Tööjuttu Harjumaa haridusosakonnas

**H**arju Maavalitsuse Haridusosakonna alluvusse kuulub 19 keskkooli, 25 põhikooli, 15 algkooli (neist seitse on lasteaed-alkkoolid). Maakonnas on kaks õhtukooli, kaks erakooli, Kosejõe Erikool ja 60 koolieelset lasteasutust. Kui arvestada, et need kõik on mööda maakonda laiali pillatud, maakond aga laiub Tallinnast nii läände, itta kui ka lõunasse, võib arvata, et tööpuudust osakonnas ei tunta.

Kuidas Harju haridusosakonnas elatakse, millest mõeldakse ja mida tehakse, sellest räägivad asjaosalised ise. Jutuotsa teeb lahti osakonna juhataja **Enn Kasemaa**.

**Eesti haridusasutusi on viimasajal aina reformitud ja reorganiseeritud. Kuivõrd on reformitud ja reorganiseeritud haridusosakondi ja mis selle tagajärjel tegelikult muutunud on?**

*Oleme läbi teinud sama arengu, mis teisedki haridusosakonnad. Korduvalt on nime muudetud. Tööle tulin Harju Rajooni Täitevkomitee Haridusosakonda. Vahepeal on mitmesuguseid nimetusi olnud – hariduskoondis, haridusamet, kuid maavalitsuste põhimäärus näeb ette, et maavalitsus koosneb osakondadest. Seega töötame jälle haridusosakonnana.*

*Töö iseloom on muutunud. Veel neli aastat tagasi vastutasime kõige koolis toimuva ja oma allasutuste olukorra eest. Kui koolis katus läbi jooksis, oli see osakonna süü, vajas lasteaed remonti, lootsid kõik meie peale. Nüüd vastutab igaüks oma töö eest ise, meie tööväli on sellevõrra ahenenud. Seadused hariduse jaoks on olemas, meie oleme seatud nende täitmise üle järelevalvet teostama ja nõu andma. Koolidega on suhted seni võrdlemisi head.*

*Munitsipaalkooli korrasolek on täielikult linna või valla küsimus. Valdadesse läks ka raamatupidamine ja õpetajate palgarahaga tegeleb rahandusosakond. Täiesti kõrvale ei ole me küll ühtegi endist tööülesannet lükanud, kontrollime õpetajate tarifikkatsiooni ja palgajärkusi, tegeleme muugagi.*

*Meie kunagisest 56 ametikohast on järele jäänud 11. Iseenesest suur muudatus, aga üks selle arvel ole kohalikud omavalitsused kasvanud. Külanoukogud töötasid 3–4 inimesega, nüüd on valdades juba mitukümme ametnikku, ega nende üldarv vähenenud küll ole, vastupidi. Seega pole maksumaksjate raha ametnike ülalpidamiseks kokku hoitud. Tõele au andes tundub siiski, et valdades, kus on õnnestunud komplekteerida korralik kaader, on probleeme võimalik operatiivsemalt lahendada.*

*Seoses suurte muudatustega riigi elus võtsid endale suured vabadused ka paljud koolid. Juhtus, et inspekteerisime kooli ja küsisime näha tööplaani, tehti suured silmad – elame nüüd vabariigis ja otsustame asju iseseisvalt, kellele seda tööplaani tarvis on. Justkui demokraatlikus riigis ei peaks enam mingit korda ega planeerimist olema.*



**ENN KASEMAA**

### **Milline on osakonna töökorraldus?**

*Meie põhiülesanne on järelevalve. Seda teostavad meil inspektorid, nende vahel on valla ära jagatud, aga nõunikudki pole kontrollimise kohustusest vabad.*

*Lisaks järelevalvele tegeleme veel metoodilise töö ja täiendusõppega. Meil on neli metoodikut, nemad tegelevad aineprobleemidega ja aitavad korraldada aineseksioonide tööd. Täienduskursuste plaanid tulevad osakonda, meie kaudu saavad koolid nendest teada ja kursustele registreeritakse samuti osakonna kaudu. Täienduskoolituse raha on meie käes, välja arvatud koolieelsete lasteasutuste oma, ja neil ongi täiendusprobleeme.*

*Me ei läinud kutsenõustamise likvideerimise vooluga kaasa ja aeg on näidanud, et meil oli õigus. Metoodik-kutsenõustaja Elo Haljaste on töötanud juba paarkümmend aastat. Teda kutsutakse sageli esinema õpilastele ja lapsevanematele, noored käivad individuaalkonsultatsioonides. Järelikult tema tööd hinnatakse ja sellel on väärtust.*

*Meil on küllalt palju vene koole, seetõttu tuleb topelettöid teha. Aineseksioonid on seni eraldi töötanud, kuna õppekavad ei lange kokku. Eri-nevusi on ka palju, näiteks eesti keele õpetamine eesti koolis ja vene koolis on kaks ise asja. Mõlema kooli eripära jääb ka edaspidi.*

### **Kuidas Te osakonda kaadrit valite?**

*Varasemal ajal olid osakonna töötajate töölevõtutingimused määratletud: vähemalt 8 aastat staaži, pidi omama juhtimiskogemust, järelikult olema töötanud koolis juhtival kohal. Seaduste täitmine ja nende täitmise jälgimine on sageli tõlgendamise küsimus. Järelevalvet saab teostada see, kes teab, kuidas seadus tegelikkuses toimib. Meie inimesed vastavad kõik nendele tingimustele. Metoodikutelt juhtimiskogemust ei nõutud, aga neil on nüüd juba pikk staaž osakonnas ja koolid aktsepteerivad neid.*

**Küllap on teilegi teada, et õpetajad lohutavad ennast mõttega, nagu läheksid osakonda tööle need, kes koolis toime ei tulnud?**

*Teame, aga selle pärast pole küll keegi osakonda tööle tulemata jätanud. Teame sedagi, et koolis töötab küllalt neid õpetajaid, kelle koht ei peaks seal olema. Kool ei ole õpetajale rahateenimise ja elatusvahendite hankimise koht, vaid koht, kus kasvab tulevane riigikodanik, kuhu lapsevanem saadab oma järeltulija tarkust omandama. Ehkki riik on seni õpetaja tööd vähe kompenseerinud, ei saa me temale esitatavate nõuete latti madalamale lasta. Kes on enesele õpetajatöö valinud ja oma tööd hindab, see ei pea koolis töötamist suureks õnnetuseks. Kes oma tööst lugu ei pea ja ennast elukutse ohvriks arvab, see küll, aga see on juba tema probleem. Meie õpetajale järeleandmisi teha ei saa, ükski kool ei tohi muutuda tupikkooliks.*

**Enn Kasemaa juhib Harjumaa hariduselu juba kaks aastakümnet. Sama kaua on osakonnas olnud metoodik-kutsenõustaja Elo Haljaste ja vene koolide metoodik Ljudmila Turilova.**

**Mis magnet hoiab inimesi nii kaua ühel kohal?**

**Enn Kasemaa:** *Kui õpetajaks õpitud sai, üks see tähenda, et koolitöö ikka meeldis. Olin vahepeal kooli direktor. Kui see suurte koolide loomise kampaanias suleti, kutsuti osakonda tööle. Pole sellist kommet, et ühest kohast teise joosta, tööd tuleb teha igal pool.*

**Elo Haljaste:** *Mind hoiab osakonnas kinni see, et minu töösse suhtutakse positiivselt. Kutsenõuandlad küll kadusid, aga nende järele tuntakse vajadust, mul on suhteliselt head töötingimused ja tunnen, et mind vajatakse.*

**Ljudmila Turilova:** *Osakonnas on tore kollektiiv. Töö on huvitav, saan tegelda vene koolide ja õpilastega, meil on selle jaoks pool metoodiku ja pool inspektori kohta. Tunnen ennast kasulikuna.*

**Suhetel on väikeses kollektiivis eriti suur tähtsus. Mis neid luua ja hoida aitab?**

**Hillar Põldoja, kooliinspektor:** Minul läheb sellel kohal alles teine tööaasta, aga direktorina ja mõnda aega koolijuhtide nõukogu esimehena olid muljed osakonnast ammu olemas. Siin on suurepärane kollektiiv ja sõbralikud suhted. See on minu arvates esmatähtis. Meie osakonnajuhataja oskab pingeid nalja abil maha võtta. Ta on Läänemaalt pärit randlase huumoriga mees. See annab võimaluse solvumist vältida, sest probleeme on igas kollektiivis, ka meil. Osakonnajuhataja on ka laulumees, juba kolm aastakümnet laulab Eesti Õpetajate Meeskooris.

**Evi Vospert, koolinõunik:** Mulle tundub, et kollektiivi aitavad liita meie staažikad töötajad. Nad tunnevad hästi koole, koolijuhte, endisi osakonna töötajaid ja traditsioone. Meil on tavaks kord kahe aasta jooksul oma pensionäridest koolijuhte ja endisi osakonna töötajaid kokku kutsuda. Viimane kokkusaamine toimus alles hiljuti, jõulude eel Jüri Gümnaasiumis. Kokkutulnuid huvitasid meie praegused tegemised-toimetamised. Traditsioonilisi ühisüritusi, mis koolides töötavaid inimesi seovad, on meil terve rida: abiturientide vastuvõtt ja ball, jõuluballid, ekskursioonid.

**Oma igapäevatööd tutvustas igaüks ise.**

**Evi Vospert:** Minu ülesandeks on riikliku järelevalve teostamine. Kooli kontrollima minnes ei vaata me üksikut tööloiku, vaid kogu koolitöö korraldust, anname hinnangu õppe- ja kasvatustöö korraldamisele ning selle tulemuslikkusele. Vaatame kooli juhtimist, koolikorraldusliku dokumentatsiooni vastavust haridusseadustikule, õpilastega tehtavat tööd ja kooli majandamist. Meie väikese koosseisu puhul pole võimalik, et kõik ained oleksid kaetud. Oleme järelevalvesse haaranud ka tublimaid vanemõpetajaid ja õpetajaid-metoodikuid. Nemad teevad tasemetöid ja analüüsivad neid. Meil on koolirahvaga tihe side, teame, mida koolid vajavad.

**Sven Sagrais, koolinõunik:** Arvan, et iga koolijuht peaks endale ise järglase ette valmistama. Kui ma olin 26 aastat Lagedi kooli direktor olnud ja aastaid sai ka omajagu, siis nii ma tegingi. Nõuniku ülesanne on jagada elu jooksul kogutud teadmisi neile, kes seda vajavad. Seetõttu leidsin, et sobin nõunikuks. Endise koolijuhina tean, mis tuleb hästi välja, mis mitte. Inspektori ülesanded lisandusid hiljem.

**Hillar Põldoja:** Inspektori poole pööratakse siis, kui koolis tekivad probleemid, mida direktor ei suuda lahendada. Algajat direktorit on tulnud õpetada isegi käskkirja koostama.

Koole inspekteerides kontrollin ma dokumentatsiooni, selle vastavust seadustikule ja olen siin leidnud küll väga drastilisi variante. Oli juhus, et teist aastat töötav direktor ei teadnud, et õppenõukogu protokollil peab allkiri olema. Sellela ei ole protokoll juriidiline dokument. Või et protokolliraamatus peavad leheküljed olema nummerdatud. Kunagi luges täienduskursustel selliseid elementaarseid asju Endel Pirn. Endel Pirni kursustest mäletan ka dokumentide ja eelarve koostamist. Paistab, et praegu taolistele praktilistele asjadele enam tähelepanu ei pöörata.

**Eevi Roos, alushariduse metoodik:** Tänavu olen võtnud eesmärgiks tutvuda kooliks valmistumisega nii lasteaias kui ka koolides töötavates ettevalmistusrühmades. Põhirõhk pannakse lugemis- ja arvutusoskusele, kuid laps peaks olema kooliks valmis nii sotsiaalselt, kehaliselt kui ka vaimselt. Seda tööd oskavad paremini teha lasteaiakasvatajad.

Lasteaedade dokumentatsiooniga tutvudes olen saanud väga kurbi kogemusi. Lasteaedades ei peeta laste registreerimise raamatuid. See on arhiividokument, mis peab säilima 75 aastat, nagu õpilasraamat koolides. Endistes üleliidulise alluvusega lasteaedades, mis on nüüd valdade hallata, puuduvad arhiivid täielikult. Olen mures, mis saab nende asutuste



Kohvipausi peavad (vasakult) SVEN SAGRIS, HILLAR PÕLDOJA, EVI VOSPert ja SIRJE LUIDE.

*töötajatest, kui tekib vajadus tõestada tööstaaži. Algdokumente ei ole, neid arhiive vabariigis samuti mitte.*

**Elo Haljaste:** Varem olid koolides kutsesuunitlusnurgad, isegi -kabinetid, oli vajalikku materjali. Nüüd tunnevad koolid sellisest infost suurt puudust, ajalehtedes reklaamitakse ju ainult tasulist nõustamist. Minu töö seisneb selles, et sõidan mööda koole ja aitan õpilastel ennast tundma õppida. Peamiselt jõuan tegelda ainult 9. ja 12. klasside õpilastega. Paljud tahavad pärast kutsesobivuse testi saada individuaalkonsultatsiooni. Teiselt poolt peab mul olema kogu informatsioon õppimisvõimaluste ja tööjõu vajaduse kohta. Sellise info hankimise ja levitamiseks ükski keskasutus ei tegele. Käin ise mööda õppeasutusi, messilt kannan materjali kotiga koju.

Minu arvates vajab iga suurem kool nõustajat-psühholoogi. Harjumaal on mitmes koolis selline inimene ka olemas, kuid minu tööpiirkond on siiski veel liiga lai.

**Helgi Siilbek, metoodik:** Arvan, et metoodiline töö Harju maakonnas on heas seisus. Ei olegi nii tähtis, et ainekavad pidevalt muutuvad ja õppevahendeid ei ole piisavalt. Kui õpetaja teab, kuhu ta välja peab jõudma, siis jõuab ta sinna ka viletsavõitu õppekirjandusega. Meil on palju õpetajaid, kes on väga huvitatud enesetäiendamisest ja teevad ise palju õppematerjali. Kõige meeldivam meie töös on suhtlemine õpetajatega ja igasugused õpilasüritused.

Kuna peame olema ka inspektori rollis, saame tagasisidet selle kohta, kuidas õpetajad meie pakutut vastu võtavad. Olen näinud väga ilusaid tunde ja õpilaste väga head ainetundmist. Aga nõrdima paneb, kui ma just-just olen selgitanud, kuidas ei tohi teha, aga tundi minnes näen kõike seda, mille eest äsja hoiatasin. Õnneks kaalub parem pool halvema üle.

Aastaid tagasi läksin õpetajate uurimiskursustele ja sealt edasi ÜPUIsse. ÜPUI andis oskuse analüüsida, sealt sain julguse koostada metoodilisi materjale ja töövihikuid. See on mu töös suuresti kasuks tulnud.

**Sirje Luide, metoodik:** Mulle meeldib teha tööd õpetajate ja õpilastega. Meie maakonnas on õpetajaid, kes tahavad teha rohkem, kui igapäe-

vane töö koolis nõuab, kes on huvitatud enesetäiendamisest ja kursustest, kes kunagi ei hädalda, et miks nemad seda või teist tegema peavad. Muidugi on ka selliseid, kelle jaoks on peasi tund kuidagi ära anda, keda ei huvita laste teadmised. Üldiselt tahaksin ma meie maakonna õpetajaid siiski kiita. Kõiki õpilasüritusi teeme õpetajate abiga, kuigi see on neile lisakoormus. Kõik üritused, mida kuskil koolis teeme, on alati väga hästi ette valmistatud, sellegi eest tahaksin koole kiita.

**Tahaks meie jutuajamise lõpetada millegi ilusaga. Kui Te saaksite kalurinaise kombel kuldkalakesele kolm soovi esitada, millised need oleksid?**

**Elo Haljaste:**

■ Mu töö oleks viljakam, kui mul oleks arvuti, kuhu saaksin kõik andmed sisestada.

■ Teine soov oleks kogu vabariigi õppeasutustele. Traditsiooniliselt nad annavad ennast tutvustavad materjalid välja kevadel, aga kui need andmed oleksid mul juba õppeaasta alguses, oleks töö tõhusam.

■ Kolmas soov jääb ilmselt saladuseks, sest siis soovid täituvad.

**Sirje Luide ja Helgi Siilbek:**

■ Meil on üksainus soov. Tahaksime, et Tallinnas oleks koht, kuhu saaksime õpilasi ja õpetajaid aineseksioonide ja kursuste tööks ning õpilasüritusteks kokku kutsuda. Väga palju energiat ja aega läheb ruumide otsimisele.

**Pille Valdmäe, kooliinspektor:**

■ Meie õpetajate kaader võib ju ääremaadega võrreldes parem olla, aga vajame veel paremat. Osas koolides ei ole veel head ja kompetentset kaadrit. Olen võõrkeelte inspektor ja näen, et tunde annavad praegu keskkooli lõpetanud, kes on mingi kursuse läbi teinud, aga ei tea midagi õpetamisest ega meetodikast.

■ Vaja on rohkem kompetentseid koolijuhte, eriti maakoolides. Paljud koolijuhid on pensionile minemas, noori peale tulemas ei näe. Reservi ettevalmistamisega ei tegelda.

■ Kolmas soov on isiklik. Haridusosakondade töötajate palgad on jäetud maavalitsuse otsustada. Kuna seda küsimust omavahel kooskõlastatud ei ole, on erinevused suured. Meie osakonnas on terve vabariigi kõige väiksemad palgad, võiks need teiste maakondadega võrdsustada.

**Sven Sagris:**

■ Esiteks soovin, et haridusele antaks temale õigusega kuuluv juhtiv koht vabariigi eduka arengu kindlustamisel.

■ Teiseks, et haridustöötajad kõikvõimalikel kogunemistel ja kokkutulekutel räägiksid südamevaluga mitte üksnes rahast, vaid ka nendest paljudest sisulise töö korraldamise probleemidest, mis meie ette on kuhjunud. Kus ka haridustöötajad kokku ei tuleks, ei räägi nad muust kui palgast ja palgaastmetest. Hiljuti olid koolijuhid kaks päeva Pärnus koos. Kaks päeva räägiti palgast, aga mitte sellest, et ei ole enam õppevahendeid, õpilasorganisatsioon, mis õpilaste suure enamikuga tegeleksid, et paljudes koolides ei saa suusatada, kuna puudub talvevarustus jne.

■ Kolmandaks soovin, et jätkuks tervist nägemaks, kuidas omanäoline eesti haridus saavutab Euroopa tunnustuse.

Harju haridusosakonnas käis  
VIIVI EKSTA

## Kutsehariduse aastaring

Aasta ja kaks kuud on haridusministeeriumis taas tegutsenud kutsehariduse osakond. Aasta tagasi algas ka kutseharidusreform, sest kõigile asjaosalistele oli selge, et vanaviisi enam edasi minna ei saa ega või. Mida selle ühe aastaga on suudetud muuta?

Vastab kutsehariduse osakonna juhataja MATI KASK.

“Kuna kutseharidus ei suutnud nii kiiresti majanduses ja tööstuses toimunud muutustega kaasa minna nagu elu nõudis, püüdsime esialgu selgusele jõuda, millises seisus meie kutseharidussüsteem on, ja kuidas reforme alustada. Üht võib kindlasti öelda – kui riik tahab, et elu edeneks, tuleb esmajärjekorras toetada kutseharidust, koolitada oskustöölisi.

Mulluse aasta suurimaks edasiminekuks võib lugeda Euroopa Liidu PHARE projekti käivitumist, mille kogumaksumus on kolm miljonit eküüd ehk üle 40 miljoni krooni. Projekt haarab 13 kutseõppeasutust üle Eesti, neis nn pilootkoolides on toimunud tõsised muutused: igapähe valiti välja üks eriala, mille tarbeks töötati välja uued õppekavad, hangiti moodsaim varustus ja õpetajad said (saavad) vajaliku koolituse.

Teine oluline moment on süvenev koostöö kutseõppeasutuste lõpetajate tulevaste tööandjatega. Eks nemadki pea olema huvitatud tulevase tööliiskaadri professionaalsest tasemest.

Tuleb pingutada, et tuua kutseharidussüsteemi ka teisi rahastajaid liiksaks riigi eelarvele. Püüame jõuda kokkuleppele nii kohalike omavalitsuste kui ka tööandjate ühendustega.”

### Milliseid suundi peate oluliseks alanud aastal?

“Laias laastus võiks nimetada kolme: kutsekoolide õpetajaskaadri (täiendus)koolitus, uute õppekavade väljatöötamine (mitte üksnes PHARE projekti erialadel) ja selgitamine, millisel tasemel ning milliseid erialasid riigil vaja läheb ning millistes regioonides üht või teist kutset õpetada. Sellest tulenevalt on hetkel väga oluline alustada kutseõppeasutuste võrgu korrastamisest ja ümberkujundamisest.”

**Alustame siis juttu kaadrist. Kas mõte liigub senise kaadri täienduskoolituse suunas või peate silmas ka uute kutseõpetajate ettevalmistamist?**

“Nii ühte kui ka teist. Näiteks PHARE projekti lülitunud koolid said ajakohased seadmed ja õppevahendid. Et neid oskuslikult kasutada, tuleb õppida. Võib kohale kutsuda asjatundjaid välismaalt või saata meie õpetajaid välismaale tööandja juurde praktikale. Ka koostöö ja partnerlus Euroopa Liidu koolidega on üks kutseharidussüsteemi ümberkorralduse oluline osa. Mõnel erialal ehk polegi mõtet üksiku tsükli väljaõppeks meie kooli kallist tehnikat muretseda, odavam tuleb praktika läbimine mõnel naabermaal. Näiteks Soomes või Rootsis või siis hoopis meie oma pilootkoolides, kus selleks väljaõppinud kutseõpetaja olemas.

Väga oluline on seegi, et TPÜ juures käivitus Kutseõppe Keskus. Minu meelest peaks see asutus vedama kahte liini – tegelema kutseõpetajate täienduskoolituse ja kutseharidusuuringutega. Seda viimast pean



MATI KASK

algul väga oluliseks. Kutseõpetajate koolituses on tähtsad juba töötavate õpetajate täienduskoolitus ja noorte kutseõpetajate ettevalmistamine.

Möödunud aastal alustasime täienduskoolitusega nii TPÜ kui ka TÜ baasil. Tulevikus loodame sellesse kaasata ka rakenduskõrgkooli. Noorte kutseõpetajate ettevalmistamisel on astunud esimesed koostöösammud TPÜ ja TTÜ-ga, just tehniliste erialade kutseõpetajate ettevalmistamisel, aga ka teiste kõrgkoolidega. Näiteks eeldame meditsiiniõdede õpetajate ettevalmistamiseks koostööd Tartu Ülikooli arstiteaduskonnaga.

Kahtlemata on kutseõppeasutuses oluline figuur direktor, kes peab olema pädev nii majandamisküsimustes, pedagoogikas kui ka juhtimisprobleemides. Jõudsime kokkuleppele Eesti Kõrgema Kommertsikooliga ja seal õpib juba esimene koolijuhtide reservi õpperühm.”

**Kui nüüd rääkida kutseharidussüsteemi ümberkorraldustest, koolivõrgus kavandatavatest muudatustest, kas siis võib öelda, et sügiseks jäävad senise haridus- ja põllumajandusministeeriumi alluvuses olevast 80 kutseõppeasutusest alles pooled või rohkem?**

“Nii lihtsalt need asjad ka ei käi. Reforme on kahtlemata vaja ja tahes-tahtmata tuleb selle käigus teha ka ebapopulaarseid otsuseid ning uuen- dused võivad tõesti tunduda valulised. Ehkki oleme selle töö tõsiselt ette võtnud, ei taha ma minna kutsehariduse ajalukku ametnikuna, kes teki- tas senises süsteemis kohutava segaduse ja siis astub vasakule ära.

Koolivõrgu optimaalne väljakujundamine võtab üksjagu aega ning seejuures peame arvestama oma võimalusi ja olemasolevaid nõudmisi. Kindlasti ei juhtu see veel sellel ega ka järgmisel aastal. Ehk kujuneb meid enam-vähem rahuldav kutsekoolide võrk välja sajandivahetuseks. Kindlaid tärmineid ei saa siin keegi anda.

Oleme pidanud läbirääkimisi maakondades ja mullu oktoobris-no- vembris korraldasime põhjaliku koolivõrgu ülevaatuse, kusjuures läbi käidi kolmveerand kõigist kutseõppeasutustest.”

**Mis silma hakkas ja kas avastasite midagi enneolematut?**

“Ütlen otse, et Ameerikat me ei avastanud ja enneolematut uut am- mugi ei näinud. Saime kinnitusi meie senistele arvamustele ning kogetu põhjal vajab iga kool ja iga region veel süvaanalüüsi. Tahtsime enne- kõike näha, kuidas õppeasutus oma piirkonnas toimib, kuidas ta ennast õigustab ja piirkonna vajadusi rahuldab. Inspekterimise eesmärk pol- nud mitte kedagi lahti lasta ega midagi kinni panna.

Mida üldistuseks öelda? Põhimure on kindlasti õpilaste suur välja- langevus, seda isegi alakomplekteerimise juures. On koole, kus vähe on muutunud õpetuse sisu, pole uuritud, millised erialad on nõutavad ning seetõttu ei leia lõpetanud pahatihti tööd. Tõsine signaal on see, kui ligi pooled lõpetanud on töötud. Kas siis eriala (või kool) õigustab ennast?

Ümberkorralduse otsuseid tuleb kindlasti vastu võtta kohapeal. Kui arvestada kohalikke tingimusi, oleks ehk mõttekas kaks kooli ühendada, sest Võru Tööstustehnikumi materiaalne baas on tõepoolest nigel. Samal ajal on Väimelas olemas korralikud hooned ja muud võimalused. Olen ka seda meelt, et kahe kooli ühendamine tuleb odavam, kui lappida kasvõi üht kehvast seisust hoonet. Kindlasti ei tohi talitada kõiki plusse ja mi- nuseid läbi kaalumata.

Tuleb arvestada kohalikku olukorda ja kõiki tingimusi, alates ühisela- mute seisukorrast, õpilaste sõiduvõimalustest ja lõpetades kooli materi- aalse baasi ning kaadriprobleemidega. Veebruarikuu alguses pidasime sel teemal nõu Võrumaal, et välja kujundada Kagu-Eesti kutseõppeasu- tuste võrk. Planeeritud on taolisi nõupidamisi veel Ida-Virumaale, Tartu kanti ja nii laieneb see ring üle Eesti.”

ÜLO TIKK

# Näpunäiteid meeskonnatöök\*

LAUR JÄRV, TÜ magistrant

IVAR MÄNNAMAA, psühholoog

**M**eeskond on inimeste ühendus, kes piiratud ajaperioodi jooksul tegutseb koos kindla eesmärgi saavutamise nimel. Meeskonnatöö on tegutsemisviis, mille abil meeskond oma eesmärgile jõuab. Järgnev tekst sisaldab mõningaid näpunäiteid meeskonnatöö korraldamiseks, teemad: meeskond ja meeskonnatöö, koosoleku läbiviimine, probleemide lahendamine ja otsuste vastuvõtmine, meeskonnatöö tüüpilisi probleeme, konfliktide lahendamine, rollid, meeskonna arenguastmed.

## Meeskond ja meeskonnatöö

### EELISED

- Meeskonna liikmetel kokku võib olla rohkem teadmisi ja kogemusi.
- Meeskond suudab genereerida rohkem ja mitmekesisemaid ideid.
- Meeskond on võimeline alternatiivse kriitilisemalt hindama ning pakuma kvaliteetsema lahenduse.
- Meeskonna liikmeks olemine võib aidata rahuldada kuulumise, lugupeetavuse ja eneseteostuse vajadusi.

### PUUDUSED

- Meeskonna liikmetel võivad olla erinevad eesmärgid ja see viib konfliktide puhkemiseni.
- Meeskonnatöö nõuab kindlasti rohkem aega ja energiat.
- Meeskond võib takerduda grupimõtlemisse ning langetada äärmuslikumaid otsuseid kui seda ükski meeskonnaliige eraldi teeks.
- Koos tegutsemine annab võimaluse tööst ja vastutusest "kõrvale hiilida".
- Meeskonna võib halvata kehv töökorraldus või sattumine üksikute liikmete domineerimise alla.

Koos töötamise eelised on spetsiifilised, s.t neist on kasu vaid kindlat laadi probleemide lahendamisel. Alati leidub ülesandeid, mille puhul individuaalne lähenemine sootuks tululikumaks osutub. Seepärast ei tähenda meeskonnatöö mitte seda, et kõike tuleb teha koos, vaid pigem asjatundlikku tööjaotust.

Mingit üldist ja igas olukorras toimivat reeglit sobiva tööjaotuse kohta pole. Kõik sõltub meeskonna koosseisust ja eesisevatest ülesannetest. Töö on efektiivne ainult siis, kui iga liige tunnetab oma (ja ka teiste) ülesandeid. Seepärast on ühiselt kasulik

- käsitleda probleeme, mis nõuavad põhjalikku arutelu, uusi ideid või konstruktiivset kriitikat;
- langetada tervet meeskonda puudutavaid otsuseid ning paika panna tööjaotus.

Arvestada tuleb ka inimeste erinevust. Et meeskonnatöö seab kõigi liikmete ette kindlad nõudmised (vajadus teistega arvestada, tunnetada oma rolli ning ülesannet), juhtub sageli nii, et mõned inimesed on meeskonnatöök justkui loodud, teised aga saavad paremaid tulemusi üksi tegutsedes. Tegelikult on meeskonnatöö oskused kogemustega õpitavad ning meeskonnad tervikuna arenevad oma tegevuse käigus.

Olulist rolli mängib meeskonna suurus: 6-liikmelist meeskonda võiks lugeda veel väikeseks, üle 12-liikmelist aga juba suureks. Mida suurem

\* Koostatud Eesti koolidevahelise simulatsioonimängu "ÜRO maailma peeglis" (1995) osalejatele.



on meeskond, seda väiksem on reeglina üksikliikme võimalus otsustamisest osa võtta, domineerima võivad hakata agressiivsemad liikmed ning kujuneda alagrupid, ka on vajadus liidri ning tema suuniste ja juhtnõotide järele suurem. Samal ajal tekib suuremas grupis enamasti rohkem ja paremaid ideid kui väikeses. Väidetakse ka, et paarisarvulise liikmeskonnaga meeskondades esineb rohkem konflikte ja eriarvamusi kui paarituarvulistes, sest esimestes on võrdsete koalitsioonide kujunemise võimalus.

Parimaid tulemusi saavutatakse meeskondades, mis on küllalt suured, et omada ressursse ülesande täitmiseks, ning samas piisavalt väikesed, et meeskonna iga liige saaks teistega suhelda ning tunnetada vastust meeskonna tegevuse eest.

## Koosolek ehk nõupidamine

on meeskonnatöö paratamatu osa. Koosolekuid võib pidada ka nii, et enamik aega raisku läheb ning suurt midagi otsustada ei suudeta. Selle vältimiseks anname mõned soovitusid.

□ **Koosoleku sisu määravad eesmärgid.** Veenduge, et koosolekul oleksid selged eesmärgid. Enamik koosolekuid on mõeldud informatsiooni jagamiseks, ülesannete lahendamiseks, otsuste langetamiseks või täiendava info ja lisafaktide kogumiseks. Väga tähtis on eelnevalt paika panna, milliseid eesmärke koosolek taotleb. Ärge korraldage koosolekut lihtsalt selleks, et omavahel kokku saada. Kui koosoleku eesmärgid pole selged, tundub koosistumine lihtsalt ajaraiskamisena.

□ Koosoleku juhataja peab eelnevalt otsustama, milliseid eesmärke koosolek saavutama peaks. Seda võib teha üksi, kuid tihti on kasulik konsulteerida osalejatega, et teada saada nende arvamusi ja ideid. Kui meeskond käib koos regulaarselt, võib järgmise koosoleku eesmärke arutada eelmise koosoleku lõpus.

□ Sõnastage eesmärgid konkreetsete päevakorrapunktidenä. Püstitatud eesmärgid tuleks "tölkida" päevakorrapunktide keelde – jagada sammudeks või alateemadeks. Ideaalsel juhul peaks päevakord osalejateni jõudma aegsasti enne koosoleku toimumist.

Alternatiivne võimalus on kasutada koosoleku algust ühiseks päevakorrapunktide kinnitamiseks, sel juhul saab arvesse võtta ka värskeid ideid ja ootamatult üleskerkinud teemasid. Igal juhul pidage silmas, et päevakord oleks avalik ning kõigile osalejatele kättesaadav ja nähtav.

□ Koosoleku juhataja koostab päevakorra ning jagab selle aegsasti kõigile osavõtjatele (või töötatakse üheskoos päevakorra lõplik variant välja koosoleku alguses).

□ Määratlege päevakorrapunktide pingerida. Paljude koosolekute tavaline probleem on selles, et neid kavandades püütakse liiga palju korda saata. Päevakorrad on tihti liiga pikad ja keerulised, võrreldes koosoleku tarvis planeeritud ajaga.

□ Päevakorrapunktid tuleks vastavalt nende olulisusele panna tähtsuse järjekorda. Iga päevakorrapunkti puhul määrake, kui palju aega selle arutamiseks soovite kulutada.

**Koosoleku juhatajana** laske osalejatel hääletada, milliseid päevakorrapunkte peetakse kõige olulisemaks ning kui palju aega nende arutamiseks kulutada soovitakse. Kui selgub, et aega võib üle jääda, siis tehke sama keskmise või väikese tähtsusega probleemide kohta. Leidke ka "ajahoidja" – isik, kelle ülesandeks on jälgida, et päevakorrapunkti arutelu planeeritud aja sisse jääks. Ajalimiiti tohib ületada vaid meeskonna ühise otsusega, kuid see võib tähendada, et mingi teine päevakorrapunkt jääbki arutamata.

Otsustage, milliseid päevakorrapunkte saab lahendada väljaspool koosolekut, informatsioonilised ettekanded paluge esitada kirjalikult. Kui juhataja nõnda ei toimi, tuleb talle selleks ettepanek teha.

**Osalejana** nõudke prioriteetide ja ajapiirangute paikapanekut, kui juhataja seda ei tee, ning seletage teistele sellise toimingu eeliseid.

Tehke kindlaks, milliseid päevakorrapunkte õnnestub katta ilma koosoleku abita. Asjad, mis puudutavad vaid väikest osa koosolijatest, jäägu koosolekuvälisele ajale. Mitmesugused ülevaateraportid ja informatsioonilised ettekanded on mõistlik esitada osalejatele trükitud kujul – lugemine läheb alati kiiremini kui keegi rääkida jõuab.

## Normid

on need reeglid, kombed, tavad ja rituaalid, mida meeskonna liikmed tunnetavad vajalike ja sobivatena. Koosolekute õnnestumise tagamiseks võiksite kaaluda järgmiste normide kehtestamist.

□ Alustage ja lõpetage kindlaksmääratud ajal. Hilinejad segavad paratamatult koosoleku käiku, mõnikord tuleb nende pärast isegi uuesti alustada. Kindel lõpuaeg võimaldab koosolekul osalejatel ette planeerida oma koosolekujärgset aega.

□ Seltskondlikku vestlust arendage enne või pärast koosolekut, aga mitte koosoleku ajal. Kui te iga päev kokku ei saa, siis on muidugi meeldiv iga-suguste asjade üle juttu puhuda, kuid õigem on selliseks omavaheliseks suhtlemiseks leida aeg väljaspool koosolekut. Meeskonna liikmed peavad mõistma, et koosoleku päevakord ei seisne omavahelises lobisemises – vastasel korral on tõenäoline, et teil ei õnnestu midagi korda saata.

□ Järgige täpselt päevakorda ja paikapandud ajalimiite. Aeg-ajalt juhtub ikka nii, et keegi tõstatab uusi probleeme või viib arutelu peateemast kõrvale. Pidage seda silmas ning leppige kokku, et niisuguste küsimustega tegelete näiteks järgmine kord.

□ Otsused siduge vastutavate isikute, tähtaegade ja järgmiste sammudega. Vastasel korral on suur oht, et otsused jäävadki ellu viimata.

□ Lülitage ka koosoleku õnnestumise hindamine päevakorda. Koosoleku lõpus kulutage mõned minutid arutamaks, mis aitas ja mis segas arutelu. Nii võite saada uusi ideid koosolekute korralduse parandamiseks. Võib lihtsalt paluda osalejatel öelda üks asi, mis neile meeldis ja mis ei meeldinud, see toob tihti pinnale need valdkonnad, kus oleks võimalik olukorda parandada.

Soov olla kaasatud arutelusse, mõjutada otsuseid ja nende elluviimist ning leida meeskonnakaaslaste tunnustust on vajadused, mis meeskonnatöoga alati kaasas käivad.

**Osalemine.** Ära pobise vaikselt omaette, vaid tee oma ideed teistele teatavaks. Püüa vestluse haarata inimesi, kes ei julge sõna võtta, vaikivad või on enesesse tõmbunud.

**Kontroll.** Nõua, et ka sulle jagataks vastutusrikkaid ülesandeid ning jälgi, et keegi ei jääks selles osas kõrvaletõrjutuks. Kaalu koosoleku juhataja ametikoha "ringlusse" panemist. Jälgi, et osalejad aitaksid koostada päevakorra, mis kajastab nende vajadusi.

**Tunnustus.** Kiida teisi osalejaid välja käidud heade mõtete või asjalike märkuste eest. Toeta sinu meelest kasulikke ideid.

## Rollid

Nüüd mõnest rollist, mille hea täitmine aitab koosolekuid efektiivsemaks muuta.

**Koosoleku juhatajal** on vastutusrikas ning mitmetahuline roll. Talle võiks soovitada järgmist.

Enne koosoleku algust tee osalejatele teatavaks kokkusaamise aeg, koht ning (NB!) lõpuaeg, koosolekul käsitletavat probleemi, osalejate individuaalsed ülesanded: kellelt ootad kokkuvõtet tehtust, kellelt ülevaadet, kellelt veel midagi vajalikku.

Koosoleku algul tutvusta teemasid ning leppige kokku ajakavas, võimaluse korral kirjuta need tahvlile või suurele paberilehele seinal. Tut-

vusta ka arutelu reglementi ja selgita veel kord koosoleku eesmäärke või oodatavaid tulemusi. On kaks tähtsat asja – hea plaan ja täpne ajakava, ära siis neid tegemata unusta! Ja arvesta, et neist pole mingit kasu, kui neist kinni ei peeta.

✦ Leia isik, kelle ülesandeks on olla “ajahoidja”, ja keegi, kelle ülesandeks jääb märkmete tegemine.

**Koosoleku käigus** loo soodus õhkkond, jaga tunnustust olulise panuse eest.

✦ Püüa kaasa haarata kõiki osalejaid – sageli tulevad head ideed just “vaikijatelt”. Pöördu tagasihoidlikumate poole otseste küsimustega ja pea silmas spontaanseid aktiivsusiilminguid – tihti on need väga teaberiikkad.

✦ Takista vahelerääkimisi. Ära lase üksikutel domineerida, ignoreeri, või kui see ei aita, siis katkesta neid, kes liiga palju räägivad.

✦ Õhuta alternatiivsete lahenduste pakkumist, valikuvõimaluse tagab vähemalt kahe võrdväärse lahendusvariandi olemasolu.

✦ Hoolitse selle eest, et teemast kinni peetaks, ja jälgi, et eesmärk silmist ei kaoks.

✦ Kuula tähelepanelikult kõiki, pikematest sõnavõttudest tee kokkuvõte.

✦ Tee aeg-ajalt vahekokkuvõtteid sellest, mida olete saavutanud ja mida veel teha tuleb.

**Koosoleku lõpus** võta saavutatut kokku (milles jõuti selgusele, mida on vaja veel arutada, mida enne järgmist kohtumist teha, milline on esimene samm otsuste elluviimiseks).

✦ Algata väike mõttevahetus toimunud koosoleku efektiivsuse hindamiseks (sama peaksid tegema ka siis, kui koosoleku käigus paistab arutelu kuhugi takerduvat).

✦ Täna osalejaid, võimalust mööda märgi ära väärtuslikuma panuse tegijad isiklikult nende poole pöördudes.

**Pärast koosolekut** hoolitse, et otsused ei jääks vaid paberile ning nende elluviimine saaks teatavaks kõigile, kellele vaja.

**Ülestähendaja.** Koosoleku protokoll on tähtis asi ja seepärast on sekretäri ehk ülestähendajal samuti vastutusrikas roll. Võite selle ametikoha täitmiseks igal koosolekul määrata uue inimese, et keegi ei peaks end paberitöö külge kinnistatuna tundma.

Mõned asjad, mida peaks ülestähendaja tegema.

✦ Vaata üle eelmise koosoleku päevakord ja ülestähendused ning koosoleku alguses esita toimunut kokkuvõte.

✦ Pane kirja päevakord sellises järjekorras, nagu koosoleku alguses kokku lepitakse.

✦ Iga päevakorrapunkti arutamise juures tähenda üles peamised esitatud arvamused ning tähtsamad faktid.

✦ Iga päevakorrapunkti lõpus tee kokkuvõte, millisele arusaamisele jõuti, millised otsused vastu võeti ja kes mida peab tegema.

✦ Hoolitse selle eest, et osalejad saaksid koosoleku protokollist koopia.

**Protsessi vaatleja.** Koosoleku lõpus on kasulik selle käiku kriitiliselt hinnata. Üheks võimaluseks on paluda osalejatel oma arvamust avaldada. Teine võimalus – keegi koosolekul osalejatest täidab protsessi vaatleja rolli, s.t jälgib koosoleku käiku ning pärast teeb kokkuvõtte sellest, mil viisil lahenduseni jõuti (mitte kui hea lahendus leiti).

✦ Jälgi osalejate suhtlemismooduseid, kaasatootamise intensiivsust, arutelu atmosfääri, osalejate näilist rahulolu, otsuste tegemise protsessi ja ilmnevaid konflikte.

✦ Süstematiseeri oma vaatlused ning esita koosoleku lõpus.

✦ Kui arutelu on takerdunud, palu osalejatel peatuda ning aita arutada, mis asjaolud takistavad grupil oma eesmärgi saavutada.

✦ Palu osalejatelt oma mõtetele vastukaja, et kontrollida nende kehtivust ja süvendada edasist diskussiooni.

(Järgneb.)

## Erivajadustega lapsed koolis

MARE LEINO, Haridusministeeriumi peaekspert, pedagoogikamagister

**S**tatistika järgi õpib meie tavakoolides vähemalt 11 000 puuetega last. Lisaks neile vajab spetsialistide hinnanguil umbes iga kolmas tavakooli õpilane üht või teist liiki eriabi (käitumis- ja/või õpiprobleemidest johtuvalt). Üha rohkem lapsi ei tule igapäevase õppetööga toime: aastast aastasse kasvab puudulike hinnetega järgmisesse klassi üleviidute hulk (vt tabel 1), samuti klassikordajate arv (vt tabel 2). Tabelist 3 selgub, et ebaühtlustub laste vanuseline koosseis klassis – see kõik paneb õpetaja kutseoskused täiendavalt proovile.

PUUDULIKE AASTAHINNETE OSAKAAL KLASSITI (%-des)			
Klass	1992/93. õa	1993/94. õa	1994/95. õa
1.	2,7	2,7	2,9
2.	4,6	4,2	4,4
3.	8,5	9,4	8,8
4.	11,4	10,8	10,6
5.	13,7	13,5	14,1
6.	26	31,7	28,4
7.	31	29,7	35,8
8.	34	36,6	43,7
9.	24,5	32,6	35,1*
10.	8,8	12,1	13,4
11.	4,5	5,9	5,9
12.	2,3	1,5	2,2
keskmine	14,1	15,9	17,1

KLASSIKORDAJAD EESTIS KLASSIDE KAUPA (%-des)			
Klass	1992/93. õa	1993/94. õa	1994/95. õa
1.	2,1	2,2	2,4
2.	1,8	1,6	1,7
3.	2,8	3,0	2,7
4.	3,2	3,2	3,1
5.	3,6	3,1	3,0
6.	5,3	6,4	5,7
7.	5,2	5,7	6,7
8.	6,2	6,0	7,2
9.	3,7	5,2	5,7
10.	1,8	2,2	2,4
11.	0,8	1,0	1,1
12.	0,6	0,3	0,5
keskmine	3,1	3,3	3,5

\* 9. klassi puhul kahtedega üleviimisest rääkida ilmselt ei saa.

Tabelist 1 nähtub, et puudulike aastahinnete hulk kasvab. Eriti puudutab see 6.–9. klasse. Tähelepanu väärrib, et isegi 1. klassi õpilastest osa läheb 2. klassi kahtedega tunnistusel. Hüppeliselt halveneb olukord 6. klassis, mil puudulike hulk kahekordistub. 10. klassis seis paraneb, sest pärast põhikooli kahtedega keskkooli edasi on raske minna. 12. klassis ühtlustub kahtedega lõpetanute hulk 1. klassi tasemega. Kaheliste õpilaste osakaal suureneb aastast aastasse stabiilselt.

Nagu tabelist 2 näha, on viimastel õppeaastatel tõusnud 7. ja 8. klassi kordajate hulk (protsent tõusis 5,2-lt 6,7-le 7. klassis ja 6,2-lt 7,2-le 8. klassis). Alklassides on olukord pisut paranenud: 1992/93. ja 1994/95. õppeaasta jooksul on klassikordajate arv vähenenud 2., 3., 4. ja 5. klassis, ülejäänud klassides on see tõusnud. Esimese klassi kordajaid on igal vaadeldud õppeaastal olnud rohkem kui 2. klassis. Võib öelda, et tegemist on õpetaja ja kooli toimetulematusega, aga ka lapse ja kooli puuduliku koostööga. Põhikooli klassides on klassikordajate protsent vaadeldud perioodil tõusnud 3,8-lt 4,2-le; 1.–12. klassini oli tõus 3,1-lt 3,5-ni.

Tabelist 3 selgub, et ebaühtlustub laste vanuseline koosseis klassis – noorima ja vanima lapse eavahe võib ulatuda kuni 9 eluaastani (vt 1., 2., 3., 4. klass 1994/95. õa). Keskmise eavahe on 7 aastat. Kuigi ühte konkreetsesse klassi tõenäoliselt nii suure vanusevahega lapsed ei satu, viitab tabel siiski, et põhimõtteliselt võib õpetaja olla sunnitud tegelema ka selliste lastega, kes teoreetiliselt ei kuulu sihtgruppi, kelle õpetamiseks tema on ette valmistatud. Tegemist on niisiis õpetajate ettevalmistamise küsimusega.

Tabel 3

ÕPILASTE VANUSELINE  
KOOSSEIS KLASSIS,  
VABARIIGIS KESKMISELT  
(täisaastates)

Klass	Laste vanus klassiti 1992/93. õa	1994/95. õa
1.	5-12	5-14
2.	5-13	6-15
3.	7-14	6-15
4.	7-15	8-17
5.	8-16	9-17
6.	10-17	9-17
7.	9-17	10-18
8.	11-17	11-18
9.	11-18	12-18
10.	13-18	12-19
11.	14-19	14-20
12.	16-20	14-20

*Kuidas tulla toime nii erinevate lastega, kui klassid on suured ja individuaalsete õppekavade koostamisoskust veel napib?*

Sellele küsimusele teoreetiliste ja praktiliste vastuste leidmiseks on Eestimaal juba mõni projekt käivitunud. Järgnevalt on heameel tutvustada Eesti-Taani ühisprojekti "Erivajadustega laste integreerimine tavakooli", mille üks eesmärke on aidata eeskätt tavakoole, kus juba erivajadustega (ka puuetega) lapsed õpivad. Perspektiivis abikoolide roll mitte ei vähene, vaid pigem suureneb konsultatiivse töö mahukuse kasvutõttu. Nii ongi projekti kaasatud lisaks tavakoolidele ka Nägemisrehabilitatsiooni Keskus, Kosejõe Kool, Tartu Kroonuaia Kool ning Lastevanemate Tugiliit.

Projekti käigus saavad õpetajad täienduskoolitust ning kasutavad saadud tead-

Käivitatud on Eesti-Taani ühisprojekt.

missi oma kooli erivajadustega lastega töötamisel, paralleelselt seda protsessi ka kirjeldades. Kolme aasta jooksul on kavas need kogemused (ja mõningad teoreetilised materjalid lisaks) koondada ühiste kaante vahele, nii et ka teised (projektis mitteosalevad) koolid saaksid tutvuda integratsiooni-teemaliste probleemide lahendamisvõimalustega.

## Taanis

Sügisel külastasid parkümmend eesti haridustöötajat Taani koole. Eesmärgiks oli vaadata, kuidas sealsed erivajadustega lapsed tavakoolis toime tulevad. Taanis hakkas silma eelkõige haridussüsteemi süsteemsus: igale lapsele leitakse just talle sobiv koht. Kui vähegi võimalik, jääb õpilane piirkonna kooli – omavalitsus on volitatud talle selleks kõik võimalused looma.

Erivajadusest sõltuvalt kujuneb **õppevorm**: mõnes tunnis on laps koos oma klassiga, teatud aineid aga õpib väiksemas grupis täiendaval juhendamisel. Kui see töövorm käib üle jõu, suundub laps vastavasse klassi (tavakoolis), kus ta enamikke aineid õpib koos võrdset vähemvõimekamatega. Ja kui ka see käib üle jõu, alles siis jätkab laps kooliteed erikoolis (neidki on raskuastmeti väga erinevaid). Taanis õpib erikoolis vaid 0,4% lapsi – ülejäänud 12,5% eriaabivajajaid on niisiis tavakooli integreeritud. (1969. a moodustasid erikooli õppurid veel 4% õpilaste koguarvust.) Praegu otsustab lapsevanem ise, kas ta paneb lapse tava- või erikooli.

On kolm gruppi lapsi, keda puude liigist olenevalt vanemad meelsasti erikooli panevad: kurdid, autistid ja väga raske vaimupuudega lapsed. Ometi on osa nendestki lastest tavakoolis.

*Kuidas nii ulatuslik integratsioon Taanis on vähem kui 20 aasta jooksul toimunud?*

- Tõuke andis muidugi erivajadustega laste vanemate organiseerumine ja nende surve (praegu on Taanis 48 erinevat lapsevanemate organisatsiooni).
- Ka paljud tava- ja erikoolide õpetajad olid integratsiooni poolt, kuna see oli aja nõue. Pealegi on mõlema koolitüübi õpetajatel sama hariduslik baas.
- Välja kujunes hariduslik-psühholoogiline nõustamissüsteem, kuhu kaasati erinevaid spetsialiste (nii õpetajaid kui ka psühholooge – kokku 170 inimest kogu maalt). Probleemi tekkimisel õpetaja helistab ning konsultant annab nõu. On ka keskusi, kuhu õpilane läheb ise kohale – seal tegeldakse temaga täiendavalt ning koostatakse individuaalne õppekava. Kahe kuu möödudes läheb laps oma kooli (oma õppekavaga) tagasi, kontakt keskusega säilib aga õppeaasta lõpuni (kui tekivad probleemid, saab operatiivselt nõu).

Sügisel külastati Taani koole.

Kahekümne aasta jooksul on toimunud suured muutused.

■ Kui laps läheb erikoolist tavakooli, liigub "erivajaduslik pearaha" temaga kaasa.

■ Integratsiooni soosib sealne hariduse moto: kool on kõigi jaoks. Kuna lapsed on aga erinevad, peab kool seda arvestama igal sammul.

### Koolisüsteem ja õpetaja

10,3 lapse kohta on koolis 1 õpetaja. Kohustuslik haridus on 9 klassi + 1 aasta enne kooli (n-ö eelklass, mis pole küll ametlikult kohustuslik, aga on siiski väga populaarne). Gümnaasiumis on 3 klassi. Peale põhikooli 9. klassi on olemas veel ka 10. klass, neile, kel n-ö sotsiaalseks järelekuupsemiseks lisa-aega vaja on.

Õpetaja koolitus  
ja töökoormus.

Õpetajaid koolitatakse 4 aastat õpetajakolledžis. Seejärel oskavad nad anda kõiki aineid 1.–10. klassini (koos parandusõppe-elementidega). Eripedagoogil on sama koolitus, lisaks aga veel 2 aastat kursusi. Omavalitsus maksab selle lisakoolituse kinni; õpetaja palk jääb õppimise ajal alles, kuid ei tõuse. Pedagoogi palk sõltub staažist ja suurem tõus toimub pärast 10. tööaastat.

Minimaalne õpetaja koormus nädalas on 20–28 töötundi. Omavalitsus otsustab, kas koormus peaks olema suurem või väiksem ja mis ainetele tuleks rohkem tähelepanu pöörata (praegune prioriteet Taanis on lugemisõppe arendamine). Puhtalt klassiõpetaja töö tegemiseks on arvestatud 75 tundi aastas. Koormuse (ja tasu) arvestus käib nii, et ühe toimunud tunni kohta tuleb 1 tund ettevalmistusaega. Tasustatav tööaeg on ka näiteks õppevahendite ostmise, valmistamine jne; samuti töö lapsevanematega, kodude külastamine, lastega matkamine jne. Igas koolis on olemas ka asendusõpetajad: õppeaasta algul planeeritakse kõik kursused, koolitused, seminarid, sõidud – nii kujuneb asendusõpetaja koormus.

Ministeerium paneb paika vaid õppekava üldraamid ja eesmärgid, kool ise leiab nendeni jõudmise teed. Suurest vabadusest johtuvalt on koolid ise huvitatud tihedast koostööst nii mikro- kui ka makrotasandil. Koolisisesele võib rääkida õpetajatevahelisest meeskonnatööst – igal õpetajal on arvamus iga oma õpilase kohta, vesteldakse, hinnanguid korrigeeritakse. Koolil on tihe koostöö lapsevanematega, mida eeldab juba sealne hindamissüsteem. Numbriliste hinnateni jõutakse Taani koolis alles 8., 9. klassis, enne seda kirjeldatakse ja hinnatakse lapse arengut, võrreldes varem saavutatuga ja püstitatud plaanidega.

Väga tähtis  
osa on  
lapsevanematel.

(Erivajadustega) laste vanematel lasub tegelikult kooliga vähemasti sama suur (kui mitte suurem) vastutus – see jäi Taanis silma. Õpetaja, õpilane ja lapsevanem arutlevad lapse võimete ja õppekava üle – otsustatakse, mis ajaks midagi selgeks peaks saama. Õppimine on aktiivne protsess, milles õpilase oma panus on väga tähtis. Laps tajub, et on ise oma arengu käivitaja – keegi ei tee tema eest midagi ära. Õpetaja vaid suunab, juhendab ja korrigeerib.

Kuna maksumaksja on Taanis kuningas, siis lapsevanemal on väga suur sõnaõigus kõikides haridusküsimustes. Kooli lapsevanematest koosnev hoolekogu võib ettekirjutusi teha koolile ning ettepanekuid kohalikule omavalitsusele. Direktor täidab vaid hoolekogu sekretäri rolli. Taani õpetaja jaoks ei ole meditsiiniline diagnoos kõige tähtsam, sest n-ö puhtaid variante tuleb tegelikus elus suhteliselt harva ette – sagedamini on tegemist üleminekuvariantidega. Vahel puudub lapsel näiteks üldistusoskus. Õpetajale on probleemi ladinakeelsest nimetusest olulisem teada, kuidas last aidata – see ongi ju tema töö!

### Õpilastega arvestatakse

Erivajaduste ilmnemise võimalusega arvestatakse Taanis juba varakult, alates lasteaiast peale (kuigi Taaniski on probleemiks lasteaias ja piirkonna kooli koostöö). Lasteaias on käigus nn mänguõpik – see aitab spetsiaalsete mängude kaudu aimata võimalikke koolis ettetulevaid õpiraskusi põhimõttel: mida varem millelegi jaole saadakse, seda suurem

on abiefekt. Esimese klassi õpetaja käsutuses on näiteks mahukas ankeedi moodsus piltmõistatuste ja lünkharjutuste kogumik, millest laps igal nädalal täidab ühe lehe – ja nii sügisest kevadeni. Vastavalt kogunenud teadmistele peaks iga järgnev (ja keerukam) lehekülg talle jõukohaseks kujunema. Kui see aga nii ei lähe, muutub õpetaja valvsaks ja hakkab lapsega täiendavalt tegelema. Mõne aja pärast eriabi vajadus tõenäoliselt kaob, kui ei – võetakse aegsasti abinõud tarvitusele. Lapsevanemad ise on huvitatud, et laps, kes teistega õppetöös sammu ei jõua pidada, võimalikult ruttu abi saaks. Õpetaja teeb koos lapsega küll plaane ja vahetuskuvõtteid (laps ise hindab oma tööd), vastutus tulemuste eest aga jaguneb nagu öeldud lapsele, vanemale, õpetajale.

Abi vajava  
lapsega  
tegeletakse  
täiendavalt.

Kaks kolmandikku eriabi saavatest lastest Taani koolis on kas käitumis- või lugemisprobleemidega. Probleeme ei häbeneta, erivajadusega lapse imidž on üldiselt hea – eriõpetust tehakse ju individuaalselt, see klass on vaiksem, vaiksem ja turvalisem ning seal on järelikult parem olla.

Lisaks universaalsele baasharidusele on õpetajatel kasutada ka rikkalik tehniliste abivahendite arsenal. Lugemiskustega laps võib paralleelselt teksti lugemisega näiteks kuulata sama juttu lindilt kord kiiresti, kord aeglasemalt. Õpiraskusest johtuvalt (lugemine, hääldus) on võimalik õpikut valida. Arvutites on õigekirjaprogrammid; materjali saab ka õpilase huvist lähtuvalt sisuliselt varieerida.

Igaks nädalaks tehakse uued õppeplaanid ning iga päev kirjutab õpetaja lapse päevikusse arvamuse ja hinnangu selle päeva kohta.

Lapse arengut suunatakse, kuid ei forsseerita – see toimub ikkagi omaenda kiirusega. Matemaatikas näiteks 4. klassi tasemel olev laps võib emakeeles alles 2. klassi tasemel olla ja selles pole midagi imelikku. "Istuma"-jätmist seal ei tunta (vajaduse korral on tegemist klassideta kooliga).

Lapse arengut  
suunatakse, kuid  
ei forsseerita.

Koolist väljalangemisi Taanis praktiliselt ei esine. Selle eest hoolitsevad koolimeeskonnale lisaks sotsiaaltöötajad – neid võib 40 000 elaniku kohta koguni 1000 olla. (Sotsiaaltöötaja olevatki Taani põhielukutse – iga inimene peab saama mis tahes abi kohe, kui ta seda vajab.)

Taani koolides hakkas silma, et igat liiki probleemidele on olemas lahendus. Erimetoodika on ülearu lobisevatele lastele. Samuti ka näiteks vaikiv laps vajab eriabi: ühes koolis koostati terve vaikivate tüdrukute projekt. Sügisest kevadeni tehti tõhusat tööd ja kurbadest, enesestõmbunud tütarlastest said kevadeks rõõmsameelsed, jutukad, n-õ tavalised lapsed.

Õppereis Taani oli tegelikult pikema Eesti-Taani projekti algus. Eesmärk on integreerida erivajadustega lapsi tavakooli ka Eestis. Kuna lapsevanemate teadlikkus ja eneseteadvus on kasvanud, siis nõutakse üha sagedamini, et just kodukool võtaks väikese erivajadusega lapse vastu. Direktor ehk teekski seda, kui õpetaja vaid oskaks sellist last õpetada. Projekti üks eesmärke ongi õpetajate täienduskoolitus. Teine tähtis ülesanne on avaliku arvamuse tolerantsemaks kujundamine: erivajadus ei ole häbiasi; häbi on, kui sellise inimesega ei osata suhelda või toime tulla. Plaanis on teavitada nii lapsevanemaid kui ka laiemat üldsust erivajadustega seonduvatest probleemidest.

Eesmärk on  
integreerida  
erivajadusega  
laps tavakooli  
ka Eestis.

## Mõned Taanist meelde jäänud sõnumid

- Õppimise motiiviks on seal lapse huvi, mitte hinne; kooli edukuse kriteeriumiks on elus toimetulek.
- Õppetöös tuginetakse sellele, mis on lapses tugevat, mitte mis on halvasti.
- Kool on ju vaid üks (ajutine) elu osa, õppimise vastu ei tohi tekkida tõrget, pigem vastupidi – kool peab kujundama soodsa suhtumise eluaegsesse õppimisse.

# Mis mõjutab algklassiõpetaja tööga rahulolu?

EHA HIIE, TPÜ professor  
HELLE SIKKA, TPÜ dotsent  
LEIDA TALTS, TPÜ dotsent

Õpetajauuringud Eestis on mõnel ajaperioodil üsna populaarsed olnud. Eriti rohkesti leiame õpetaja kasvatushoiakuid ja kutsealast rahulolu käsitlevaid uurimusi 1980. aastatest (Allikas 1980, Eksta 1983, Kadakas 1983, Küünarpuu 1989, Pedajas 1983–1990, Rammo 1980 jt). Muidugi kohtame õpetajateemalisi kirjutisi ka viimasaastate ajakirjanduses, sest on ju õpetaja igas ühiskonnas keskne isik, kellela pole teostatavad ka kõige paremini läbimõeldud õppekavad ega kooli tegevuse eesmärgid.

Õpetajate eneste arvamused on esmatähtsad.

Saamaks ettekujutust algklassiõpetajate hinnangutest oma kutsetööle, viis TPÜ algõpetuse osakonna uurimisgrupp 1995. ja 1996. aastal koos sama eriala üliõpilastega läbi üle-eestilise küsitluse, kogudes sel viisil andmeid umbes 800 algklassiõpetajalt. Meie kasutuses on 150 Tallinna ja 110 Rapla maakonna algklassiõpetaja ankeedivastused, millele edasine analüüs tuginebki. Käesoleva kirjutise eesmärk ei ole kahe paikkonna vaheliste erinevuste otsimine, vaid eelkõige tüüpilisemate tendentside selgitamine.

Eesti haridus on olnud uuenduste teel juba kümmekond aastat, kõikudes kõikvõimalike soovitude ja suundade tõmbetuules ning otsides üha uusi ja paremaid retsepte. Algõpetuski on selle aja jooksul mitmeid uperpalle üle elanud, võtkem või üleüldine 6-aastaste laste koolimine 1986. aastal ja sellele mõne aasta pärast järgnenud risti vastupidine tendents hoida lapsi kodus vähemalt seitsmeaastaseks saamiseni. Üksnes segadused selle ümber, millises vanuses ikkagi peaks eesti laps kooli minema, on tekitanud õpetajatele palju muret ja meelehärmi. Asi on kõigepealt selles, et nii kiired seisukohamuutused ei olnud kuidagi kooskõlas tegeliku olukorraga – kogu õppematerjal oli ju koostatud 6-aastaste laste tarbeks, nüüd tuli õpetajal, enamasti omal jõul ja omast tarkusest, püüda kuidagi leida laste erinevat vanust ja sageli ülimalt erinevat koolieelset ettevalmistust arvesse võttes sobivad õppematerjalid. Lisaks sellele valitses suur segadus ka kodudes, kus laps just koolimineku piiril – millal siis on see kõige õigem aeg.

Ülemäära kiiresti muutuvad seisukohad raskendavad ka õpetajakoolitust. Palju segadust on tekitanud algõpetuse struktureerimine: kas 4- või 6-aastane algõpetus, nüüd lisaks veel esiõpetus, mida kokku tundub olevat väga lihtne nimetada põhikooli alaastmeks. Ent õpetaja, kes soovib selget eesmärki ja oma töö konkreetset tagasisidet, muutub ebakindlaks ja kõhklevaks. Missugust ettepanekut võtta, mida jätta? Praegu laialt kasutatav käibetõde, et õpetajal on paljuski vaba valik otsustada, milliste meetoditega ta vajaliku eesmärgini tahab jõuda, on küll õige, kuid õpetaja vajab siiski oma tööle igas mõttes rohkem tähelepanu.

## Missugused üldnäitajad iseloomustavad meie algklassiõpetajaid?

Õpetajate üldiseloomustus.

Et artiklis analüüsime põhiliselt kahe piirkonna õpetajaid, siis esitame üldandmed mõlema kontingendi kohta. Alustame haridustasemest. Küsitletud Tallinna algklassiõpetajatest oli kõrgharidusega 83,8%, Raplamaal 64,2%. Tallinnaga võrreldes töötab maal tunduvalt rohkem õpetajaid, kes on hariduse omandanud kaugõppe teel, mis veel kord kinnitab selle õppevormi elulist vajalikkust. Õpetaja vanusest kõneldes ilmnes, et noorte õpetajate defitsiit on eriti terav Tallinnas. Samas on nii pealinnas kui ka maakonnas märkimisväärne osa suure staažiga õpetajaid. Neid, kes õpetajatööl olnud üle 26 aasta, on Tallinnas 25,7% ja Raplamaal



20,9%. Iseloomustades õpetajaid omistatud järgu (kvalifikatsiooni) alusel, võib tõdeda, et kõige rohkem on 3. kvalifikatsioonijärguga algklassiõpetajaid – Tallinnas 57,8% ja Raplamaal 65,8%, teine järk on 21,1% Tallinna ja 15,3% Raplamaa õpetajal. Esimene järk oli küsitletutest vaid ühel Tallinna õpetajal.

Algklassiõpetajate liikuvus (kooli vahetamine) on Tallinnas suurem kui maakonnas. Algusest peale töötab samas koolis 45,5% Tallinna ja 55,5% Raplamaa algklassiõpetajatest. Kooli vahetamine ei ole alati seotud halva mikrokliima või muude kesiste tingimustega, sageli on põhjuseks elukohavahetus või soov end kusagil mujal, uues ümbruses teostada. Üldiselt ei kipu algklassiõpetaja liiga kergekäeliselt kooli vahetama. Neid, kes liikunud 3–4 kooli vahel, on suhteliselt vähe.

Õpetajatöö kõrvalt hangib lisateenistust 13% Tallinna ja 17,4% Raplamaa algklassiõpetajatest, põhjuseks ebapiisav sissetulek põhitööl. Valdkonnad, millega tegeldakse, on üsna mitmekesised.

Üleminek õpetajakoolituses klassiõpetaja ettevalmistamisele on juba praegusel hetkel koolide reaalne vajadus. Viimastel aastatel on tegevõpetajatel olnud võimalus saada klassiõpetaja kvalifikatsioon täiendusõppe kursuste kaudu, mida igal aastal ka agaralt kasutatakse. Kindlasti õpetab 5. ja 6. klassis neidki, kes pole vastavat ettevalmistust saanud, kuid kahjuks puuduvad meil selle kohta täpsed andmed. Ankeedi andmeil õpetab Tallinnas 5. ja 6. klassides 36% algklassiõpetajaid, Raplamaal on see näitaja koguni 49,1%. On ilmne, et vajadus klassiõpetaja järele on maakondades suurem kui pealinnas, kus aineõpetajad saavad kätte vajaliku koormuse, maakoolides aga ei pruugi näiteks võõrkeeleõpetajale jätkuda tunde täiskoha jagu. Raplamaa algklassiõpetajad õpetavad 5. ja 6. klassis eelkõige võõrkeelt, aga ka kunstiõpetust ja muusikat.

Mõistagi on õpilaste arv Tallinna ja Raplamaa algklassides vägagi erinev: nii oli pooltel Raplamaal vastanutest õpilasi klassis vähem kui 16. Üle poole (52,7%) algklassiõpetajatest töötab põhikoolis, 20% algkoolis või lasteaed-alkoolis, ülejäänud algklassid asuvad keskkooli juures. Tallinnas töötab enamik algklasse (81,3%) keskkoolides.

Tööpäeva pingelisus oleneb paljudest teguritest, küllalt määravad on õpetaja nädalakoormus ja tundide ettevalmistamiseks kulutatud aeg, aga ka klassi suurus ning seegi, kas õpilaste hulgas on puuetega lapsi. Nii Tallinnas kui ka Raplamaal on rohkem kui poolte algklassiõpetajate nädalakoormus vahemikus 21–26 tundi. Raplamaal on 12,6% küsitletutest vastanud, et nende koormus on kuni 36 tundi nädalas, Tallinnas on paar juhtumit, kus see arv on 38. Äärmused on siiski suhteliselt erandlikud ja mõnegi õpetaja puhul on tegemist ajutise lisakoormusega, kui ta asendab näiteks mõnda aega oma kolleegi. Andmetest selgub ka, kui palju aega pühendavad õpetajad järgmise päeva ettevalmistustele. Mõistagi sõltub see tundide arvust, mida on vaja ette valmistada, õpetaja põhjalikkusest ja üldisest töössesuhtumisest, kuid kindlasti ka sellest, kui võrd õpetaja on suutnud aja jooksul vajalikku tarkvara muretseda. Ootuspärane on seegi, et algaja kulutab järgmise koolipäeva ettevalmistustele rohkem aega. Kõige enam oli õpetajaid, kes tegelevad ettevalmistustega 2 või 3 tundi päevas: Tallinnas on neid 74%, Raplamaal aga 66,1%. Üldiselt kulutavad pealinna õpetajad mõneti rohkem aega, mida ilmselt saab seletada tunduvalt suurema õpilaste arvuga klassis. Meie uurimuses ei kajastu aeg, mida õpetajad pühendavad õpilaste vaba aja sisustamisele, enesetäiendamisele, koostööle lapsevanematega jm.

### Millistel motiividel valitakse õpetajakutse?

Mitmed uurimused ja tähelepanekud kinnitavad, et suur osa algklassiõpetajaid on oma töösse väga kiindunud, et nad on kutsekindlamad kui aineõpetajad (Tomblu 1987 jt). Mõnikord on seda tõlgendatud kui alg-

Õpetaja tööpäev on pingeline.

Õpetajatöö on paljudele kutsumus.

klassiõpetaja muude võimaluste vähesust. Nii leidvat keeleõpetaja endale hõlpsasti mõne teise töö, ka matemaatikul on tööpõld lai, ainult sel vaesel algklassiõpetajal ei jää muud üle, kui väikesi koolijütse edasi õpetada. Vaevalt, et me täna saame rääkida alternatiivide puudumisest, eks leidu ka nende otsijaid ja kasutajaid, kuid sagedamini on asi siiski selles, et algklassiõpetajale on tema elukutse sageli midagi enam kui lihtsalt töö. Tunne, et väikese lapse arengu ja ellusuhtumise oluline mõjutaja on just tema – õpetaja – ja et lapse kõik ootused ja lootused koolis on seotud kõigepealt oma õpetajaga, on põhjuseks, miks õpetaja oma õpilastega nii tugevasti emotsionaalselt seotud on. Sageli arvatakse, et õpetajaks ei ole võimalik õppida, et õpetajaks sünnitakse, kuid samas ei ole kuigi kerge nn “sündinud” õpetajat määratleda ja tema tõeline võimekus kujuneb siiski kutse omandamise ja järgnevate tööaastate vältel.

On iseloomulik, et õpetajakutse valikul on suhteliselt kõrvalise tähtsusega mõjutusvahendid reklaam massimeedias ja eeskujud ilukirjandusest. Hoopis olulisemana on tunnetatud oma kunagise algklassiõpetaja või mõne teise õpetaja mõju. Ligi 40% vastanutest väitis, et valis õpetajakutse oma õpetaja mõjul, umbes samapalju on neid, kes mäletavad end juba algklassidest alates õpetajakutsest unistamas. Klassiõpetaja eriala sisseastumiskatsetel märgitakse samuti ühe olulise motiivina oma algklassiõpetajat, kelle inimlikkus ja tähelepanu südant soojendavad. Kas õpetajaks taheti saada juba varases lapsepõlves või kujunes see soov pikkamööda, ei omagi edasise kutsekohanemise ja kutsekindluse seisukohalt eriti suurt tähtsust, märksa olulisemad on kutsevaliku sisulised motiivid.

Soov lastega töötada on õpetajakutse valikul olnud kandvamaid motiive, korrelleerudes selliste tööga rahulolu väljendavate faktoritega, nagu õpilaste positiivne suhtumine õpetajasse ja koostegevusse ning juba esimesel tööaastal kogetud meeldivad muljed.

Esimese tööaasta raskustest märgitakse sagedamini distsipliiniprobleeme ja suhtlemist lapsevanematega. Kui normaalse tööõhkkonna loomisega klassis hätta jäädi, tekitas probleeme ka aine õpetamine. Kui aga lastega suhtlemine laabus kenasti, tuldi ka aine õpetamisega toime. Koolide hinnangud, mida varasematel aastatel noorte õpetajate kohta koguti, kinnitasid alati sama: ainealaste teadmistega jäädakse palju harvemini hätta kui lastega sobiva suhtlemisviisi ja töökorralduse leidmisega.

### Millistel motiividel jäädakse õpetajaks?

Määrav on tööst tulenev rahulolu.

Kutsumusega töötav õpetaja tunneb oma tööst rahuldust ega kipu kuigi kergesti elukutset vahetama. Kutsumus on oluline subjektiivne kohanemistegur, millega vahetult seostuvad kutsemeeldivus ja kutsekindlus. Õpetaja kutsehoiakuid uurinud S. Yee rõhutas oma uurimuses, et kutsekindlus ei ole sõltuvuses esialgsest entusiasmist ja positiivsetest hoiakutest, sest need võivad esimeste raskustega kokku puutudes kildudeks puruneda. Õpetajatöö nõuab sisulist motiveeritust, mis vastab õpetaja eesmärkidele ja väärtushinnangutele. Tööst tulenev rahulolu on kutse meeldivuses määrav ning seda rahulolu toidavad vajadus teha oma tööd võimalikult hästi ja püüd end arendada.

J. Dunham on oma uurimustele toetudes esile toonud rea kõige sagedamini kasutatavaid strateegiaid, mis aitavad õpetajal vältida stressi ja tunda rohkem rõõmu oma tööst. Tuleb

- hoiduda tööasjadega tegelemisest õhtuti ja nädalalõppudel,
- kõnelda pingsituatsioonist abikaasaga või pereringis,
- püüda väljaspool tööd rohkem inimestega suhelda,
- osata mittevajalikele nõudmistele “ei” öelda,
- püüda tööst välja lülituda,

- väljendada oma tundeid ja arvamusi,
- tunnistada oma suutlikkuse piire,
- aktsepteerida probleeme.

Toodud soovitusel on üsnagi arvestatavad, kuid tundub, et meie koolis ei olda veel päris valmis neid järgima. Seda kinnitavad paljude õpetajate vastuolulised seisukohad kutsetöö meeldivust ja oma tegelikku käitumist hinnates. Näiteks hinnatakse vastastikust koostööd ja häid omavahelisi suhteid üsnagi kõrgelt, kuid samas ei tunneta enamik õpetajaid erilist vajadust enesetäiendamise ja lapsevanemate toetuse järele. Orienteeritus erialasele arengule peaks vastastikuse koostöö muutma sisukamaks ja eesmärgipärasemaks, sest lihtsalt "head suhted" iseenesest veel arengut ei taga.

Uurimatagi on selge, et **palk** mõjutab hetkel õpetaja töömeeleolu üsnagi tublisti, kuid ometi mõjutab see erinevate väärtustega õpetajaid erinevalt. Tihti võime kuulda, et koolist parematele "jahimaadele" siirduvad eelkõige võimekamad õpetajad, kes on suutelised läbi lööma ka mõnes paremini tasustatavas tegevussfääris. Meie uurimuse andmetel algklassiõpetajaid see küll ei iseloomusta. Pigem vastupidi, teist tööd hakatakse otsima siis, kui suhted lastega ei laabu ja õpetaja tunnetab, et ei suuda toime tulla probleemsete õpilastega. Tekib tunne, et pidevalt on miski halvasti ja et endast ei sõltu suurt midagi. Rapla õpetajatega võrreldes häirib madal palk keskmiselt sagedamini Tallinna kolleege, põhjuseks võib olla Raplamaa õpetajate suhteliselt kõrgem palk, aga ka Tallinna õpetajate mitmekesisemad võimalused leida endale mingi tasuvam töö. Normaalne palk, mis võimaldaks õpetajal tunda end igati kultuurse inimesena, tõstaks kahtlemata ka tema enesehinnangut. Meie andmetel on palgaga rahulolematutel õpetajatel üsna sagedased ka probleemid pereelus ja arusaamatused kooli juhtkonnaga. Tuleb välja, et mitmed häirivad tegurid põimuvad omavahel, tekitavad pingeseisundi ja kehva enesetunde. Madal töötasu, ehkki õigustatult väga oluline rahulolematuse põhjus, on mõnigi kord vaid kõige hõlpsamini seletatav reageering, millega võib kaasneda tõsisemad kutsetööst lähtuvad põhjused. Raplamaa õpetajad väikese palga üle eriti ei kurdagi, sest nende hinnanguil on keskmine töötasu 2500–3000 krooni ja kohalike olusid arvestades ei olegi seda nii vähe. Loomulikult eeldab õpetajakutse väarikamat tasu, kuid kõiki probleeme see ometi ei lahenda.

Õpetajad, kelle suhted kolleegide ja juhtkonnaga head, ei pea kuigi sageli koolist lahkumise plaane. Enamikel juhtudel saavad need õpetajad enese hinnangul ka lastega hästi hakkama. Järelikult on juhtkonna oluline ülesanne kooli soodsa mikrokliima loomine, mida kinnitavad ka paljud varasemad õpetajauurimused. Koolisiseste inimsuhete valdkond ei tohiks majandusprobleemide kõrval mingil juhul jääda tagaplaanile, sest vähene tähelepanu õpetaja tegevusele koolis, erialase enesetäiendamise võimaluste puudumine ja ebapiisav vastastikune koostöö on peamised tegurid, mis tekitavad ebakindluse ja mahajäetuse tunde. Ligi pooled vastanutest märkisid, et kui nad peaksid koolist lahkuma, on selle üheks põhjuseks juhtkonna vähene huvitatus nende tööst. See korreleerub tugevalt teiste põhjustega: turvatunde puudumine, tunnustuse vähesus, perspektiivitus erialases enesetäiendamises, halvad suhted õpilastega.

Meie uurimuse andmetel on tänane õpetaja 1980. aastate õpetajaga võrreldes rahulolematum ja vähem kutsekindel, ta arvestab rohkem n-ö tööväliseid asjaolusid nagu palk ja pikk puhkus. Samas õpetab algklassides iga päev hulgaliselt õpetajaid, kellele pakub nende elukutse suurt rahuldust. Nende püüdeks on jätkuvalt olla hea õpetaja.

Palk pole ainus rahulolematuse põhjus.

Rahulolu mõjutavad suhted kolleegide ja juhtkonnaga.

Kirjandus lk 43 ➡

# Vasakukäeline õpilane arvude keeles

PEEP LEPIK, pedagoogikakandidaat, EAPSI ja ÜPUI liige

Iga kümnes  
õpilane on  
vasakukäeline.

**O**leme viimasaastatel rõhutanud õpilaste sünnipäraste omaduste arvestamise vajadust õpetamisel. Vasakukäelisus on üks selliseid omapärasid. Kahjuks puuduvad lapsevanematel, lasteaednikel ja ka õpetajatel vajalikud teadmised vasakukäeliste kohta, ehkki iga kümnes õpilane on vasakukäeline (tütarlaste hulgas esineb vasakukäelisust vähem kui poistel). Üllatav on seegi, et kogu maailmas on vasakukäelisi suhteliselt vähe uuritud.

1994. aastal vaatlusime vasakukäelisuse põhjusi, mõningaid psühholoogilisi ja praktilisi probleeme seoses laste vasakukäelisusega. Püstitasime siis ka ülesande seda valdkonda rohkem uurida.

1995. aasta aprillis ja mais uurisimegi 11 Valgamaa kooli 68 7.–12. klassis vasakukäeliste õpilaste mõningaid probleeme. Kokku kohtusime 1173 õpilasega, kellest 105 (ca 9%) tunnistasid end vasakukäeliseks või mõlemakäeliseks. Seejuures olid 105 vasakukäelisest 51 tütarlaps ja 54 poisid. Olgu siinkohal veel kord tänatud nende koolide direktorid ja/või õppealajuhatajad, kes mind oma õpilaste juurde lubasid ja mõnes väiksemas koolis ise küsitluse läbi viisid. Aitäh!

Uuriti 105  
7.–12. kl  
vasakukäelist  
õpilast.

Uurisime õpilasi alates 7. klassist, sest selleks ajaks on vasakukäelisus selgelt välja kujunenud ja õpilastel endil ka mõningased elukogemused olemas. Selleks ajaks on ka ajupoolkerade funktsioonid täiesti välja kujunenud.

Pärast lühikest vestlust klassiga selgitasime välja vasakukäelised ja/või mõlemakäelised õpilased, kes igaüks sai küsitluslehe 14 küsimuse või küsimuste grupiga. Torakas silma, et mõni õpilane ei soovinud oma vasakukäelisust tunnistada (ilmselt häbenes seda). Kuid klassikaaslaste mõjutusel ja uurija enda kinnitusele, et ka tema on vasakukäeline, saime võrristusest üle.

## Uurimuse tulemusi arvudes (kommentaaridega)

Vasakukäelisuse määramise aluseks on vasaku käe eelistamine erinevate tegevuste juures. Meie küsitluse järgi kasutasid õpilased vasakut kätt järgmiselt (tulemused siin ja edaspidi täisprotsentides).

	Kõik kokku (n=105)	Tütarlapsed (n=51)	Poisid (n=54)
<input type="checkbox"/> kirjutamisel	70	67	74
<input type="checkbox"/> joonistamisel	73	73	74
<input type="checkbox"/> söömisel (noa-kahvli ja lusikaga)	72	75	70
<input type="checkbox"/> viskamisel, pallimängul	65	59	70
<input type="checkbox"/> käärde või noaga lõikamisel	66	65	67
<input type="checkbox"/> jõudu vajavate tööde puhul	77	78	76
<input type="checkbox"/> täpsust vajavate tööde puhul	70	71	70

Rääkides sünnipäraste tegurite ja miljöö ning kasvatus mõjust inimese intellektuaalsele tasemele (IQ), pakub kuulus inglise psühholoog H. J. Eysenck välja järgmise vahekorra: sünnipärased tegurid – 70%, miljöö ning õpetus ja kasvatus – 30%. Vaadeldes meie uurimuse tulemusi, võime täheldada, et umbes 70% vasakukäelisi on oma sünnipärase omaduse säilitanud ja 30% on selle miljöö ning kasvatus mõjul mineetanud. On see juhuslik kokkulangemus?

Vaatleme nüüd lähemalt, kes (või kus) on vasakukäelisi õpilasi eeltoodud tegevuste juures sundinud (või soovitanud) kasutada paremat kätt. Seda on tehtud

<input type="checkbox"/> kodus	47	47	48
<input type="checkbox"/> lasteaia (osaliselt)	28	20	35
<input type="checkbox"/> algkoolis	20	25	15
<input type="checkbox"/> keskastmes	4	4	4
<input type="checkbox"/> vanemas kooliastmes (osaliselt)	3	2	4
<input type="checkbox"/> töö juures	10	10	9
<input type="checkbox"/> sõprade seltsis	17	16	19

Need arvud annavad kaudset, aga väärtuslikku infot. Taas tuleb tunnistada, et pedagoogiliste töötajate psühholoogiaalased teadmised jäta-  
vad soovida (vahest kõige arukamalt on käitunud kodudes).

Lasteaia ja algkoolis (tegelikult ainult 1. klassis), kus oleks õige last  
parema käe kasutamisele suunata, tehakse seda vähe (15–35% juhtu-  
dest). Aga kesk- ja vanemas astmes on sellekohase soovitusel andmine  
üsna arutu (siiski on seda tehtud 2–4%-l juhtudest).

Last tuleks  
suunata õigel  
ajal.

**Parema käe kasutamise nõue** oli tagantjärele emotsionaalsel hin-  
damisel järgmine:

<input type="checkbox"/> oli mulle ebameeldiv ja tekitas raskusi	60	51	69
<input type="checkbox"/> ei tekitanud mulle probleeme	27	31	22

Siit ei selgu, millal hinnangud anti. Võib oletada, et siis, kui vasaku-  
käelikus oli juba välja kujunenud.

#### Uuritutest pidas ise end

<input type="checkbox"/> vasakukäeliseks	58	59	57
<input type="checkbox"/> mõlemakäeliseks	39	41	38

Mõlemakäelisust tuleb pidada nn argipäeva mõisteks, sest tegelikult  
toimib nn juhtiva käe fenomen, mis omakorda seondub inimese ühe või  
teise ajupoolkera dominantsusega.

Küsitluses oli võimalik kirja panna ka tegevused, mida vastaja teeb  
peaaegu võrdse mõlema käega. Neist oli rohkem märgitud **sõmist**  
(s.o noa ja kahvi käsitsemist). “Kakskeelsus” selles valdkonnas on mõis-  
tetav, sest teadlikult omandatakse söömisvõime kooli ajal. Autor li-  
sab, et vaatamata parema käe kasutamisele kirjutamisel ja joonistami-  
sel eelistab ta söömisel hoida nuga vasakus käes (ehkki tuleb toime ka  
vastupidise variandiga).

#### Vasakukäelisus oli vastajatele elus tekitanud raskusi.

<input type="checkbox"/> koolis õppides	7	4	9
<input type="checkbox"/> mõningate tööriistade kasutamisel	30	18	41
<input type="checkbox"/> mõne masinaga töötades	12	8	17
<input type="checkbox"/> erilisi raskusi pole olnud	68	73	63

Ilmneb, et poistel on vasakukäelisuse tõttu olnud rohkem raskusi  
(tööriistade kasutamisel isegi 41%-l uuritutest).

Poistel on enam  
raskusi kui  
tüdrukutel.

Vasakukäelistel õpilastel arenevad ajupoolkerade funktsioonid välja  
teatava hilinemisega (seda võib esineda ka üksikutel paremakäelistel  
õpilastel). Tulemuseks on nende õpilaste halvem edasijõudmine algklas-  
sides (autor kuulus nende hulka), esinevad lugemiskäsitused jne. Olu-  
kord paraneb järsult pärast ajupoolkerade funktsioonide välja kujune-  
mist (3.–5. klassis). Eelnevast lähtudes huvitusime õpiraskustest erine-  
vates kooliastmetes.

<input type="checkbox"/> algklassides oli vähem õpiraskusi kui keskastmes	47	43	50
<input type="checkbox"/> keskastmes oli vähem õpiraskusi kui algklassides	18	20	17
<input type="checkbox"/> õppimine algklassides ja keskastmes toimus enam-vähem võrdse huvi ja tulemustega	34	35	33

Nende tulemuste interpreteerimine on küllalt keeruline, sest 1991. ja  
1992. aastal meie uurimus kutsekeskkooli abiturientide hulgas näitas,  
et neist (n=99) oli õpiraskusi algklassides vaid 2 protsendil, kuid kesk-  
astmes tõusis see protsent 62-ni(!). Põhjus on eelkõige õpetamise metoo-  
dika järsus muutumises (millega muide seondub õpilaste järsk väljalang-  
emuse suurenemine kooli keskastmes).

Kuna psühholoogid on seisukohal, et vasakukäelise kogu aju töö mee-  
nutab rohkem paremakäelise parema ajupoolkera tööd ja vähem tema

vasaku poolkera tööd ehk vasakukäeliste tunnetusprotsessid on enam meelelised ja vähem abstraktsed, toetuvad enam sensoorsele alusele ja vähem kõnele (1), siis on õpiraskuste protsentuaalsete näitajate mõtestamine tõesti keeruline. Neil, kes väitsid algklassides vähem õpiraskusi olevat, võivad selleks hoopis teised põhjused olla kui peaaegu poolkerade funktsioonide väljaarenemise hilinemine.

Erinevad (ja isegi vastandlikud) on seisukohad vasakukäeliste võimekuse kohta. On uurimistulemusi (J. Levy, 1974), mis kinnitavad, et vasakukäelised on nõrgemad tajulistest testides ja tulevad halvemini toime ruumiliste ülesannetega. Kuna nende kõne on aga enamasti seotud mõlema ajupoolkeraga (99,7%-l paremakäelistest vasaku ajupoolkeraga), siis peavad mõned uurijad vasakukäelisi paremakäelistest verbaalselt oluliselt võimekamateks..

Meie uurimuses tuli vastajatel täiesti vabas vormis kirja panna oma lemmikained ja raskusi valmistanud ained (arv ei olnud piiratud).

1. *Koolis on minu lemmikaineteks olnud ...*

2. *Mulle ei ole koolis kunagi meeldinud (või on valmistanud alati raskusi) järgmised õppeained ...*

Selgub, et sellise küsitluse alusel on vasakukäeliste lemmikained üldkokkuvõttes järgmised: 1. kehaline kasvatus – 39% kõigist vastanutest, 2. matemaatika(!) – 27%, 3. kunstõpetus – 22%, 4. geograafia – 16%.

**Tütarlaste lemmikained:** 1. kehaline kasvatus – 39%, 2.–3. matemaatika ja kunstõpetus – 31%, 4. muusikaõpetus – 28%.

**Poiste (noormeeste) lemmikained:** 1. kehaline kasvatus – 37%, 2. ajalugu – 24%, 3.–4. matemaatika ja loodusteadused – 22%.

**Ebameeldivad (või raskusi tekitanud) ained olid kokkuvõttes:** 1. füüsika – 36%, 2. keemia – 32%, 3. matemaatika – 31%, 4. vene keel – 23%, 5. ajalugu – 16%.

**Tütarlastele olid ebameeldivad:** 1. füüsika – 53(!)%, 2. keemia – 39%, 3. matemaatika – 33%, 4. vene keel – 20%.

**Poistele olid samal ajal ebameeldivad:** 1. matemaatika – 28%, 2. vene keel – 26%, 3. keemia – 24%, 4. emakeel – 22%, 5. füüsika – 19%.

Kui liitsime ainete kaupa meeldivate (+) ja ebameeldivate (–) ainete punktid, siis said üldkokkuvõttes kõige rohkem positiivseid punkte kehaline kasvatus, kunstõpetus, muusikaõpetus ja geograafia. Miinuspunktidega ainete pingerida oli järgmine: füüsika, keemia, vene keel ja emakeel.

Eestis on õpilaste suhtumist erinevatesse õppeainetesse üsna põhjalikult uuritud. ÜPUI-s on näiteks kesk- ja vanema astme osas seda teinud Linda Jaggo ja Heino Kuningas (1986). Kuigi meie kasutatud meetodika erines nimetatute omast, on siiski kasulik pisut tulemusi omavahel võrrelda. Põhiliste erinevustena võib vasakukäeliste juures tuua välja järgmist.

1. Üle veerandi (27%) uuritud vasakukäelistest nimetas **matemaatikat** lemmikainena (2. kohal meeldivate ainete reas). Ja kuigi 31% nimetas matemaatikat ka ebameeldiva ainena, ei olnud matemaatika üldkokkuvõttes ebameeldivate ainete reas.

2. Eraldi tuleb välja tuua matemaatika meeldivust vasakukäelistele **tütarlastele** – 31% seadsid ta lemmikaineks (2. koht). Seega formaalselt isegi rohkem kui poisid. See on tähelepanuväärne.

3. **Kehalise kasvatus konkurentsitu esikoht** (39%) lemmikainete hulgas on võrreldes varasemate ülduuringutega samuti vasakukäeliste juures silmapaistev (seejuures tütarlastel ja poistel peaaegu võrdselt).

4. Kindlasti väärib eraldi tähelepanu ka **kunstõpetuse** 3. koht (22%) lemmikainete hulgas.

5. Kuna ebameeldivate (või raskusi valmistavate) õppeainete osas ei ole võrreldes ülduuringutega vasakukäeliste märgatavaid erinevusi, siis

Selgitati välja  
õpilaste  
aine-eelistused.

Vasakukäelistele  
meeldivad  
matemaatika,  
kehaline  
kasvatus ja  
kunstõpetus.

tuleb vasakukäeliste puhul rõhutada suuremaid inimestevahelisi erinevusi üldse. Seda on teinud ka varasemad uurijad (2).

Vasakukäelisuse päritolu juures tuuakse välja 3 liiki põhjusi: pärilikkus, keskkonna ja sotsiaalkultuuriline mõju ning patoloogia (üsasisesel perioodil või sünnitamisel).

Uurimuses püüdsime selgitada pärilikkuse osa. Uuritava perekonnas (või suguvõsas) kasutas mõningate tööde juures vasakut kätt:

<input type="checkbox"/> ema	15	22	9
<input type="checkbox"/> isa	11	12	11
<input type="checkbox"/> mõni vanavanematest	28	33	22
<input type="checkbox"/> õde või vend	15	16	15

Ligi 60% küsitletutest oli märkinud mõne oma sugulase vasakukäelisust. Umbes 41% polnud aga seda teinud (jaotuvus: 41%, 30% ja 52%). Märgatav on erinevus tütarlaste ja poiste vahel.

Ja lõpuks tuli vastajatel teha üks emotsionaalset laadi otsustus: sooviksin praegu olla:

<input type="checkbox"/> paremakäeline	11	10	13
<input type="checkbox"/> selline nagu olen (valdavalt vasakukäeline)	85	86	83

Ilmneb, et 4% ei suutnud selles osas otsust langetada. Aga see, et ümmarguselt iga kümnes vasakukäeline soovib olla paremakäeline, vihjab teatavatele probleemidele nende igapäevases elus, mis ilmnesis uurimuses juba varem.

**Kokkuvõtvalt** rõhutame taas pedagoogilisi ja psühholoogilisi aspekte seoses vasakukäelisusega.

■ Kuna väikelapse aju on erakordselt plastiline ja ajupoolkerade funktsioonid selgelt välja kujunemata, siis pole mingit ohtu sünnipäraselt vasakukäelise lapse suunamisel joonistama ja kirjutama (võib-olla ka sööma) parema käega. Kuid see saab kõne alla tulla vaid koolieelses eas või 1. klassi algul. Loomulikult ei tohi sellisel suunamisel kasutada hirmutamist, sundust või jõudu. Meie tegevuse aluseks saab olla vaid järjekindlus.

■ Eelneva õigustuseks on eelkõige vasaku käega kirjutavate inimeste ebaloomulik (mitteorgaaniline) kehahoid. Meie uurimus ühes koolis (n=20) selgitas ka, et vasaku käega kirjutavate õpilaste käekiri oli küll ühtlasem ja väliselt ilusam kui parema käega kirjutavate õpilaste käekiri keskmiselt, kuid palju raskemini loetav.

Kuna joonistamine lapse manuaalses tegevuses eelneb kirjutamisele, siis on ka joonistamisel vajalik parema käe kasutamine.

■ Kindlasti on valed äärmuslikud seisukohad:

- vasakukäelist last sunnitakse kasutama ainult paremat kätt,
- jätakse nn juhtiva käe valik täielikult lapse "otsustada".

Vasakukäeline laps peab kindlasti midagi tegema ka vasaku käega. Meie uurimusest selgus, et eriti oluline on see jõudu vajavate tööde ja tegevuste korral.

■ Kui lapsel on juba selgelt välja kujunenud vasaku käe eelistamine või kui on näha, et parema käe kasutamise nõue tekitab lapses närvilisust, siis pole õige sundida teda enam midagi tegema parema käega (eriti kesk- või vanemas kooliastmes).

■ Ka meie uurimusest selgus, et vasakukäelised on heterogeensem inimeste grupp kui paremakäelised. Seega tuleb suhtuda väga ettevaatlikult kõigisse konkreetsetesse nõuannetesse tööks vasakukäeliste lastega. Kindlasti tuleb aga kasuks vasakukäelisuse mõistmine psühholoogiale toetudes.

Autor on ka varem sama teemat käsitlenud:

- Vasakukäeline õpilane. 1994. – Haridus, nr 4, lk 46–48.
- Vasakukäeline õpilane ja tema areng: Arenev isiksus muutuv maailmas (konverentsi teesid). 1995. Tartu, lk 41–43.

Kirjandus lk 43 ➡

Väikelast võib suunata kasutama paremat kätt.

Vältida tuleks äärmuslikke seisukohti.

# Eesti kultuur ja eesti kirjandus venekeelsele õpilasele

LOONE OTS, TÜ doktorant

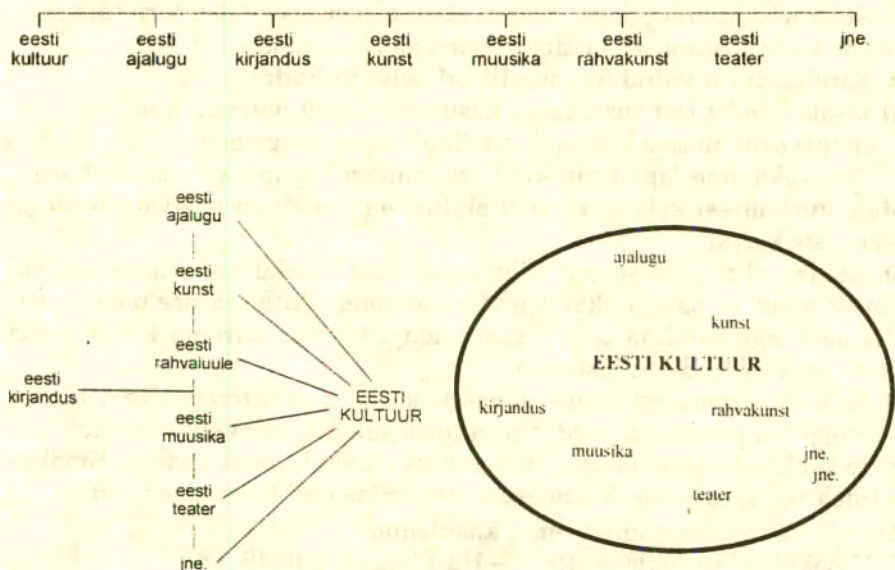
## Keel või kultuur – kumb enne?

Harjumuspäraselt määratlevad eestlased oma rahvust ning kultuuri oma keele kaudu. Teiste rahvuste integreerimisel eestikeelse põhirahvusega ühiskonda peaks eesti keele õpetamine niisiis olema tähtsam kui nt kultuuri õpetamine. Maailmas on aga rahvusvähemuste integreerimise põhimõtted sageli Eesti omadest erinevad. Kõrvuti riikidega, mis nõuavad vähemusilt põhirahvuse kultuuri tingimusteta omaksvõttu (Jaapan), on palju neid, kus vähemuste etnilist homogeensust millegagi ei pärsita, vaid isegi soodustatakse (USA, ka Saksamaa ja Rootsi) (10, lk 34). Mitmed uurijad on seisukohal, et kuigi vähemuste kultuurilist identiteeti ei või vägivaldselt hägustada, tuleb oma etnilise eripära ülemäärane rõhutamine vähemusrahvusele kahjuks (7, lk 31). Niisiis on põhirahvuse kultuuri tutvustamine vähemusrahvusele vajalik, sest aitab viimasel ületada endakesksust.

Maailmas on erinevaid rahvusvähemuste integreerimise põhimõtteid.

## Kultuuri õpetamise võimalustest

Kultuuri õpetamise eri meetodid võib tinglikult jagada kolme rühma. Kõige laiemalt kasutatakse jagamist eri distsipliinideks, mida tavaliselt õpetatakse üksteisest lahus, Eestis nt eesti kultuurilugu, eesti kirjandus, eesti ajalugu, eesti rahvakunst jne. Sellisel juhul omandab õpilane küll teadmised antud kultuuri eri osadest, kuid mitte oskust näha kultuuri kui tervikut. Ideaalvariandis tuleks eri distsipliine ühe kultuuri piires käsitleda ainult koos, nt kogumina “Eesti kultuur”. Tegelikuses on seda raske teha. Kolmas võimalus toimib nendes kultuurides, kus antud kultuuri üks avaldusvorm on või seda arvatakse olevat teiste suhtes esmase tähtsusega, nt kristliku mõtte areng Euroopa kultuuriloos või majandusseadused marksistlikus kultuuriteaduses. Kolmas lähenemine



Joonis 1. Kultuurituvustus: käibiv lahendus, ideaallahendus, võimalik lahendus.



on oluline ka eesti kultuuri uurimisel ja õpetamisel. Eesti mõtte, aga ka ühiskonna arengus on tähtsaim osa olnud kirjandusel, niisiis peaks olema võimalik käsitleda ülejäänud kultuurinähtusi kirjandusest lähtuvalt.

## Eesti kirjanduse õpetamisest vene koolides

Eesti kirjandust õpetatakse vene koolides nii keskastmes kui ka keskkoolis, kursus on mitmeaastane. Arvuldasa kulub eesti kirjandusele üks tund nädalas. Koolid, kus eesti kirjandust eraldi õppeainena kavas pole, tutvustavad seda eesti keele tundides. Kirjandust käsitletakse kui teatud ainet, mitte eesti kultuuri osa (erandiks on eesti kirjandus koduloo osana Tartu 13. Keskkooli eksperimendis). Põhjust tuleb otsida õpetajate endi teadmatusel (vt edaspidi). Eesti kirjandust õpitakse vene keeles, v.a mõnedes koolides (Tallinna Pelgulinna Keskkool, Mustamäe Reaalkool, Mustamäe Gümnaasium ja Haabersti Vene Eragümnaasium). Vene õppekeelega koolides on kursus venekeelne. Vene klassid eesti õppekeelega koolides õpetavad parema keeleoskuse ja sellest tulevava integreerumise tagamiseks kõiki aineid, ka eesti kirjandust, eesti keeles.

### Õppetekstid

T. Pedastsaar ja L. Vassiltšenko on koostanud eestikeelse algklasside õpiku vene koolidele "Kodulugu" I–III, mis tutvustab koduümbrust ning esitab ülevaate eesti kalendritähtpäevadest, veidi eesti rahvapärismust (kombestik, muistend pääsukese tekkimisest) ning lastekirjandust (M. Körberi ja H. Relve "Muinasjutt kadakast"; A. Alavainu, E. Esopi, K. Merilaasi ja H. Männi luuletusi). Koolis täidab raamat oma ülesannet hästi, kuid vajaks paremat kujundust ja värvilisi illustratsioone.

Vanematele klassidele tutvustab eesti kultuuri riigikeele õpikuna soovitatud J. Õispuu "Kas tunned maad" (1. tr 1992; 3. tr 1994), mis on algsest koostatud täiskasvanute keeleõppe tarbeks. Raamat annab ülevaate seitsme eesti kirjaniku (Kreutzwald, Faehlmann, Koidula, Vilde, Tammsaare, Tuglas ja Smuul) kohta ning sisaldab ka luuletusi. Viimaste valikul on lähtutud isamaalikust sisust ning sellest, et antud luuletus oleks käibel ka laulutekstina.

Raamatule on lisatud helikassett, mille järgi keeletunnis laulu harjutada. Et raamat koostati ajahädas, rahuldumaks tekkinud nõudlust võimalikult kiiresti, esineb küsitavusi (miks Kreutzwaldi on käsitletud enne kui Faehlmanni) ja vigu (kassetlased ei ole 1960. aastate põlvkond). Võinuks märkida, et Koidula oli Jannseni tütar jne. Ka võib ette heita pisut liiga nähtavat poliitilist tendentsi, mis võib õpetatavas äratada ettenähtule hoopis vastupidise suhtumise.

I. Belobrovtseva on koostanud eesti kirjanduse lugemiku "Hrestomati-ja po estonskoi literature dlja starših klassov" (1995). Selle raamatu kasutajad võivad tutvuda eesti kirjandusega venekeelses tõlkes. Raamatus on palu 53 autorilt ühes lühikeste ülevaadetega kirjandusloo vastavatest järkudest. Žanride vahekord on ebaühtlane: võrreldes proosaga on luule osakaal tunduvalt suurem, kuid draamanäited puuduvad pea hoopis. Erandiks katkend Peter Mannteuffelilt, kelle tähtsus eesti näitekirjanduses pole kuigi suur. Kaks eesti näidendit (E. Vilde "Tabamata ime" ja E. Vetemaa "Püha Susanna") on esitatud soovitava kirjanduse loetelus, kuid ikkagi tulnuks mõne katkendi jaoks ka antoloogias eneses ruumi leida. Mainimata jääb mõnigi tähtis autor, nt K. Ristikivi. Raamat on illustreeritud fotode ja reproduktsioonidega eesti kirjanduse ning kultuuriloo teemadel. Allkirjades puudub aga täpsem selgitus, miks on illustratsioonideks kasutatud nimelt neid taieseid, milline on nende tähtsus eesti kultuuriloos ja seos käsitletava kirjandusega.

Õppetekstid  
õpikutes on  
väga erineva  
tasemega.

## Venelaste arvamusi eesti kirjanduse õpetamisest

Uurimaks, kuidas vene koolide õpetajad ning õpilased suhtuvad eesti kirjanduse ja kultuuri õpetamisse, külastas siinse artikli autor kaht vene kooli Tallinnas.

Koolides napib  
õpikuid ja  
õppematerjali.

Vestlustest õpetajatega ning keskkooliõpilastele esitatud küsitluslehtedest selgusid peamised mured. Tavaliselt õpetab eesti kirjandust eesti keele õpetaja. Enamik neist on rahvuselt venelased ja lõpetanud kõrgkooli erialal "eesti keel võrkeelena". Oma teadmisi eesti kirjandusest, aga ka eesti kultuurist üldse, hindavad nad ebapiisavaks. Ka on õpetamiseks pakutava materjali valik napp. I. Belobrovtseva lugemikku pole ühe kooli raamatukogus nii suurel arvul, et õpilastel oleks võimalik seda kodus kasutada, ka klassitööks on ainult 15 eksemplari. Pidev luuletuste analüüsimine muutub kiiresti igavaks. Teisal puudus lugemik hoopis, eesti kirjanduslugu õpetati "Kas tunned maad" mõnerealiste kommentaaride järgi. Teave uusimast eesti kirjandusest puudub täiesti, kirjanduslugu lõpeb umbes 1980. aastatega (viimane autor D. Kareva).

Puudub ka näitlik materjal, napib eriti lüümikuid, kuid ka õppefilme. Eesti keele (ja kirjanduse) jaoks eraldatud tundide arvu suurendamine ei ole kaasa toonud uusi meetodilisi juhiseid ega uut õppematerjali. Nii läbitakse õpik ühe trimestriga ja edasi tähendab eesti kirjanduse õpetamine pigem vorminõude täitmist. Eeldatakse, et õpetajad otsivad tunniks vajalikku materjali ise. Kõik õpetajad olid huvitatud täienduskursustest ning uskusid, et eesti kirjandus kui õppeaine huvitab nende õpilasi. Mahuliselt ja sisuliselt uuendatud materjal leiaks kindlasti tänuväärt vastuvõtjad.

Küsitluslehtedele vastanud õpilased õppisid kahes viimases klassis ja olid Eestis elanud sünnist või väikelapseeest alates. Palusin neil hinnata oma *estica*-alaseid teadmisi viiepallisüsteemis ("5" – "väga hea", ... "üks" – "nõrk").

Kummaski koolis olid tulemused nõnda sarnased, et polnud vajadust tulemusi eraldi välja tuua. Saadud andmete keskmine osutus järgmiseks. Teadmised eesti keelest: poisid 3,2; tüdrukud 3,4. Eesti keele õpetamise tase koolis: poisid 3,3; tüdrukud 3,6. Teadmised eesti kirjandusest: poisid 3,3; tüdrukud 3,3. Eesti kirjanduse õpiku tase: poisid 2,85; tüdrukud 2,6. Eesti kultuuri ülejäänud osi hinnati järgmiselt – kultuur üldse: poisid 4,25; tüdrukud 3,3; ajalugu: poisid 3,1; tüdrukud 2,7; kunst: poisid 3,1; tüdrukud 3,0; muusika: poisid 3,3; tüdrukud 2,7. Iga küsitletud õpilane oskas nimetada kolme eesti kirjanikku ja kolme kirjandusteost. 21,3% poistest ja 27% tüdrukutest väitsid, et nad ei loe eesti kirjandust. Ülejäänud loevad eesti kirjandust vene keeles. Loetud raamatute hulgas oli palju lasteraamatuid, põhjendati, et need on "naljakad ja sümpaatsed". Muu kirjandus kuulus enamasti koolis kohustusliku hulka (kas võib järeldada, et üle neljandiku õpilastest eiravad kohustusliku lugemise nõuet?). Kõik õpilased peale ühe olid nõus õppima eesti kirjandust veel korra, kui oleks olemas huvitav õppematerjal.

Õpilaste  
enesehinnang  
tõuseb harva  
üle "rahuldava".

Kokkuvõtvalt saab märkida, et küsitletud õpilaste enesehinnang eesti keele ja kultuuri tundmise suhtes tõuseb harva üle "rahuldava". Veel halvem võib sama hinnang olla Ida-Virumaa ja Narva piirkonnas, kus eesti keele ja kultuuri õppimise motivatsioon on väiksem kui Tallinnas. Et õpilased eelistasid küsitluslehele vastata vene keeles, ei usalda nad ka oma argikeele oskust. Võib tekkida küsimus: milleks on vene koolis vaja eesti kirjandust, kui omandatud eesti keel oskusest kirjanduse lugemiseks ei piisa ja kui õpilased loevad järjest vähem ka emakeelset kirjandust? Vastus kõlab: ikkagi selleks, et hõlpsaim tee eesti kultuuri tutvustamiseks kulgeb kirjanduse kaudu. Kuidas täiustada vastavat metoodikat?

## Lahenduste otsinguil: mudel "Estonian Literature"

Et õpetajad väitsid puuduvat etteantud õppemudeli, tutvustan projekti "Estonian Literature", mille järgi olen õpetanud Tartu Ülikoolis nelja aasta vältel. Kogemuse põhjal võin öelda, et "Estonian Literature" jaoks loodud mudel on toiminud edukalt, andes positiivse tagasiside testi- ja eksamivastustena. "Estonian Literature" (edaspidi EL) on koostatud TÜ Kultuurikeskuse ja Balti Õpingute Instituudi vahelise koostöö raames, õpetamaks eesti kirjandust välisstudengeile, kes valdavad inglise keelt. EL ei eelda Eesti kultuuri alaste teadmiste olemasolu, vaid õpetab kirjandust komplekselt kultuuri kui tervikuga. Samas võimaldab mudeli paindlikkus huvitada ka neil, kelle vastavad teadmised on piisavad või isegi head (soomlased, väliseestlased). EL loengute õppekomplekt sisaldab 200-leheküljelise tekstiosa, 200 illustratsiooni, neist 100 must-valgetel või värvilistel lüümikutel, helikandja vokaal- ja instrumentaalmuusikaga, samadest materjalidest koostatud arvutiteksti, õppefilmide komplekti stsenaariumid (seni rahapuudusel teostamata) ja valitud filmid eesti filmiklassikast. Loenguid mitmekesistavad kultuuriloolised ekskursioonid (Raadi kalmistule, Kurgja-Linnutajale, Palamuse kihelkonnakooli jt). Mudeli eesmärk on tõlkida kirjandusloo käsitlemise kaudu eesti kultuuri ja ületada võimalikke eelarvamusi Eesti ja eestlaste suhtes. Selle tõttu on ainele lähenemine tavalisest veidi erinev. Materjal on jaotatud kaheks osaks, mis vastavad kahele semestrile. Esimeses pooles (eesti kirjandus varaseimast ajast kuni 19. sajandi lõpuni) on põhiohk eestluse kujunemisel, rohkesti esitatakse ajaloolist tausta. Teine pool (eesti kirjandus 20. sajandil) on kirjanduskeskem, tutvustades ühtlasi eesti mõtte kulgemist maailmakultuurini, selle arengut riikliku iseseisvuse ning uue impeeriumi vaimse surve aegadel. Tsükkel lõpeb iseseisvuse taastamise ning sellega kaasnevate muutustega kirjanduses ja üldises mõtteviisis. Viimased siiani käsitletud teosed on 1996. aastast. Teoste kriitilise analüüsi asemel uuritakse rohkem tingimusi, milles need on kirjutatud, suunaga "välismõjud – ajastu mõjud – autori mõjud", käsitus on probleemilahenduslik ("miks" pro "kuidas") ja tahab eeskätt õpetada mõistma loetava tausta (*reading as making meaning*).

EL kultuurikontekstuaalne olemus lubaks nimelt seda kasutada vastava venekeelse mudeli arendamisel. Tuleb arvestada, et EL on suunatud vene kooliõpilasest erinevale kasutajale. Paranduste suunaks võiks võtta 1969. a Braunschweigi sümposiooni põhimõtted, mis sõnastati ajaloo objektiivse õpetamise alusena: 1) käsitlused olgu sallivad, ühtki rahvast halvustamata, ja 2) õpetada tuleb poliitilise, majandusliku, ühiskondliku ja kultuurilise tervikuna (1, lk 42–43). Kui venelasel on eesti keelt ja kultuuri õppides eestlaste suhtes omad eelarvamused, ei ole eestlastel õppemudelit koostades eelarvamusi sugugi vähem. EL huviring on aga piisavalt lai, et eesti-vene suhetele mitte liigselt keskenduda.

EL kui terviklik mudel vene koolides õpetamiseks vajab asjatundlikku analüüsi ja katsetamist, eriti teksti ja tunnitöö osas. Mõningaid koostamise põhimõtteid võiks aga soovitada juba praegu.

### Intertekstuaalne ja kultuurikontekstuaalne lähenemine

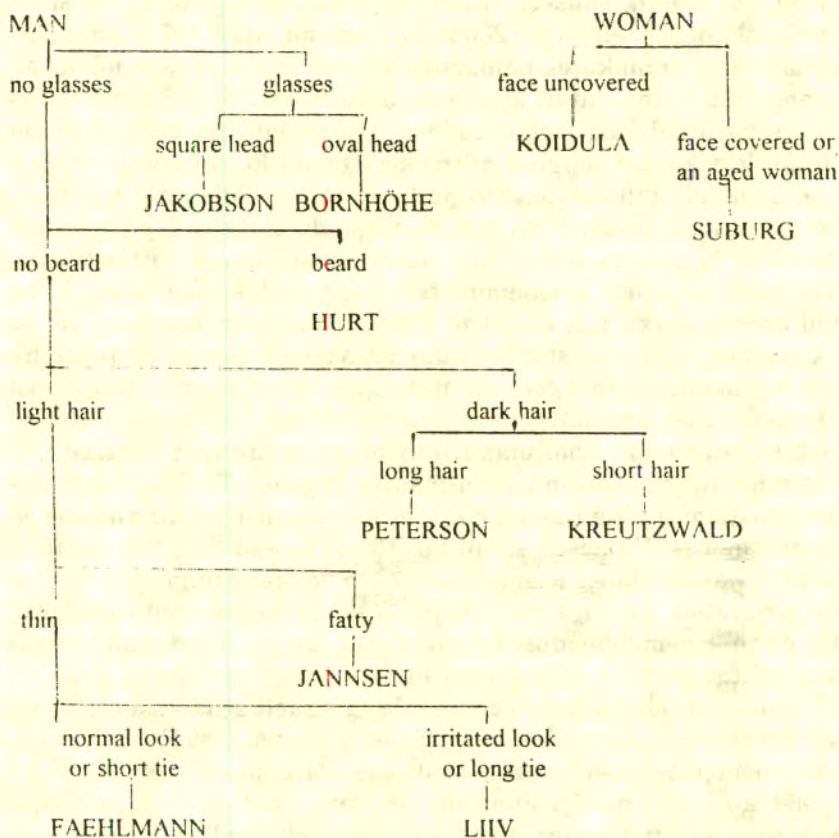
Intertekstuaalsuse definitsiooni kohaselt tõlgendab ja (taas)loob inimene teksti, lähtudes teistest tekstidest, mida ta eelnevalt tunneb. Teksti loomisil kasutab autor paljusid erinevaid märgisüsteeme, mis esitavad loodava tähenduse (*making meaning*). Teksti mõistmiseks saab kasutada lugemist, kirjutamist, vaatamist, kuulamist, joonistamist, dramatiseerimist jne. Tähtsaim tähenduse mõjutaja on isiklik kogemus (5, lk 170). Kõiki tekste võib üksteisega haakida (*linking*), niisiis saab teksti selgitada jällegi teise teksti kaudu. Kirjandus kui kultuuri osa on sotsiaalne nähtus (2). Et iga nähtus kirjanduses on ühtlasi ühiskondlik nähtus,

"Estonian Literature" on eesti kirjanduse õpetamiseks välisstudengitele.

Selle alusel võiks välja töötada venekeelse mudeli.

Õpetaja on teksti selgitaja, jutustaja.

kindlustab tekstide arusaadavuse ja autori mõtte mõistmise nimelt teksti tekkimise keskkonna tundmine. Kirjanduse suhe kultuuriga on üksühene vastavus, seega võib seda kasutada ka ümberpöörult, mida ongi tehtud EL mudelis. Õpetaja osa on olla teksti selgitaja, jutustaja, kes koostab käsitledavast lähtudes uue selgitava teksti. Teksti selgitamine peab arvestama õpilaste teadmiste eelnevat taset. Õpetaja on see, kes koostab "klassitoa konteksti", mis lubab õpilastel vastomandatud teadmistega vastavat teksti lugeda ning aitab paigutada uued teadmised juba olemasolevate hulka. Lapsed peavad materjali kõige tulusamaks vastuvõtmiseks olema huvitatud ja end vabalt tundma. Selleks aitab kaasa näitlikustamine ja lõõgastav huumor.



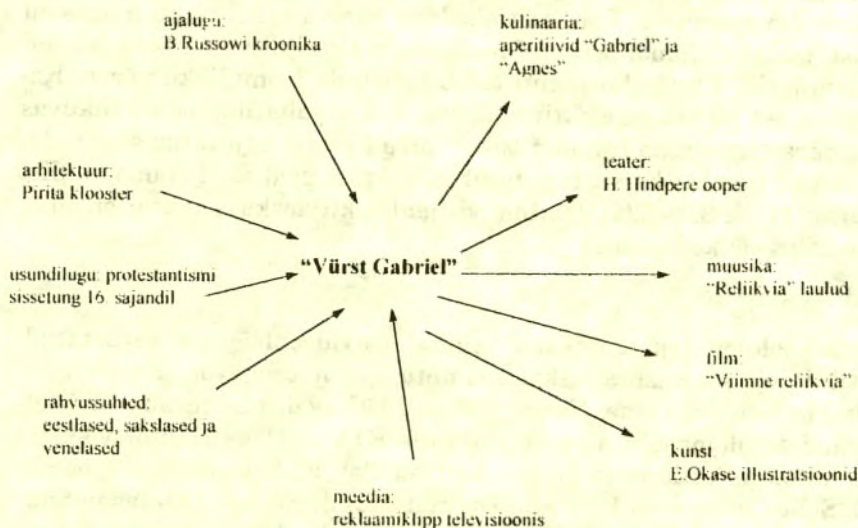
J o o n i s 2. Huumor ületab jäikust. EL kursuse mälu tehniline abivahend 19. sajandi eesti kirjanike äratundmiseks.

Ühe ja sama teksti järkjärgulise muutumise näitena oli üks EL tundeid lugenud J. Krossi "Keisri hullu" oma emakeeles. Lõpetanud EL I kursuse, luges ta raamatut taas ning mõistis eestlaste ja sakslaste suhteid eelnenust hoopis erinevalt. Lõpetanud EL II kursuse, luges ta raamatut veel kord, liitis oma eelnenud teadmistele teadmised Nõukogude režiimist Eestis ja teadmised Jaan Krossist kui isiksusest ning kirjanikust. Taas omandas loetu uusi tõlgendusvõimalusi.

### Kultuurisisene WEBBING

Harilikult omistatakse igale teosele kirjanduses konkreetset kirjanduslik väärtus. Kultuurikontekstuaalsuse puhul on teosel lisaks kirjanduslikule väärtusele ka väärtus vastava kultuuri osana. Selle alla kuuluvad teosest inspireeritud teised teosed nii kirjanduses (nt tsitaat kuulsast luuletusest hilisemate luuletajate loomingus) kui ka teistes kunstiliikides (nt on teos inspireerinud mõnda kunstnikku, see on aluseks filmi käsikirjale või ooperi libretole jne). Sellist väärtust võiks nimetada seoseliseks

viljakuseks. Vastav meetod kirjandusteose analüüsil sarnaneb *webbinguga*, mida USA-s kasutatakse kirjanduse teosekesksel analüüsil (3).



Joonis 3. Kirjanduse hindamine *webbing*-meetodil. "Seoselise viljakuse" võrkdiagramm E. Bornhöhe jutustusele "Vürst Gabriel".

Tehniliselt tuleks lugemiseks mõeldud teksti puhul arvestada järgmist. Tekst peab olema võimalikult lihtne ning hästi liigendatud. Väikesed alalõigud, mille sisu väljendab tekstist eristuv suur pealkiri, kinnistavad mälus hõlpsamini. Illustratsioonidele tuleb samuti lisada selgitav tekstiosa. Mida huvitavamalt pilti tutvustada, seda huvitavam on õpilase jaoks tekstiosa, mille juurde pilt kuulub. Varustades pildi ainult esmaste andmetega, riskib koostaja, et õpetaja, kes pildi tagamaid ei tunne, ei kasuta pilti mõeldud eesmärgil.

### Tagasiside tekstist ja keeleküsimus

Tagasisidet antud teksti arusaadavusest saab õpetaja kõige paremini vestluse kaudu. See võimaldab väärarusaamiste kohapeal parandada ning lubab tekste seletada õpilastel endil. Õpilaste kultuurikontekstuaalsed eelteadmised, millega õpetaja arvestab, ei pruugi alati olemas olla. Näiteks analüüsis EL tudeng G. Suitsu luuletust "Jüriöö 1343", seostamata seda ajaloolise ülestõusuga, ja tõlgendas seda nagu suvalist romantilist visiooni rüütlijastu teemadel.

Vestluse keel sõltub õpetamise keelest. Samas võivad eesti kirjandust eesti keeles õppivad õpilased lugeda kohustuslikku kirjandust ikkagi emakeeles. Siis tõlgib ta loetu sõnumit ühest kultuurist teise ning lisab sellele eesti keelest vene keelde tõlgitud teksti tagasitõlkimise. See võib loetu sisu ähmastada. Samas ei omista nt A. Schifini vestluse keele suhtele õpilase emakeelega erilist tähtsust, väites, et kodus omandatud hea keelekasutus aitab vestluskeele kehvema valdamise puhul (15, lk 42). Schifini läheb kaugemale, nentides, et see, mida õpilasel on õelda, on märksa olulisem sellest, kuidas ta seda väljendab (15, lk 45).

### Visuaalne kirjaoskus

Visuaalse kirjaoskuse Rahvuslikul Konverentsil USA-s 1960. aastate lõpul defineeriti visuaalne kirjaoskus kui nägemisõskuse rühm, mida inimene võib omandada, rakendades teisi sensoorseid kogemusi. Sätestati visuaalse kirjaoskuse fundamentaalsus humanitaarteaduste õppimisel. Õpetamine visuaalseid vahendeid kasutades suurendab oluliselt verbaalse info vastuvõtmise tõhusust. Dr Ph. Mayersi uurimus USA koolides 1980. aastal tuvastas, et visuaalse kirjaoskuse eelistatud arendamisel

Parima tagasiside annab vestlus.

Pildiline  
mõistmine  
võib olla sõnalise  
mõistmise alus.

paranevad õpilaste verbaalsed võimed, niisiis võib pildiline mõistmine olla isegi sõnalise mõistmise alus (11, lk 322). Psühholoogiliselt abistab pilt teksti mõista ja mäletada. Joonis on kasutamisel efektiivsem kui värviline diagramm või foto, sest sisaldab vähem tähelepanu hajutavat pildilist lisainfot. Samal põhjusel peab mustvalget pilti mõnikord eelistama värvilisele. Värvipildi puhul tuleb eelistada loomulikke värve. Kahes identsest pildist on efektiivsem see, mis liigub (filmina või liikuvus slaidiaparatuuris). Sõnad ja sümbolid võivad pildil kujutatut selgitada, kuid võivad toimida ka vastupidiselt, seepärast peaks eelistama suulist selgitust (11, lk 323–324). Oluline visuaalse kirjaoskuse faktor on film, kas meedias või koduvideos.

## Filmid

Televisionisaade  
oleks kõigile  
kättesaadav  
audiovisuaalne  
õppematerjal.

Enamik koole on õppetehnikaga, sealhulgas videopleieriga, varustatud, kuid tihti pole see kasutamiskõlblik, mitu õpetajat vajavad sama vahendit ühel ja samal ajal jne. Kuigi eestlased jätkuvalt nurisevad venekeelsete saadete olemasolu ning eetriaaja üle ETV-s, oleks riigitelevisiooni saade ainus arvestatav ja kõigile kättesaadav audiovisuaalne õppematerjal. Selles suunas on ETV ka töötanud. Kui nt Suurbritannias ja Saksaamaal on rahvusvahemustele suunatud muukeelne programm nende vähemuste keskne, püstitamata integreerimise eesmärki (6, lk 93–95), on ETV vastavad saated, nt J. Kuuskemaa omad, kujundatud sarnaselt Rootsi telekontseptsiooniga, mis näeb ette “kultuurisilla ehitamist” (14, lk 134). Seepärast on arusaamatu, miks on eesti kultuuri venekeelne tutvustus ETV-s seni piirdunud ainult mõne kunstiliigiga, miks ei koostata spetsiaalseid programme õpilastele ja miks eestikeelseid eesti kultuuri tutvustavaid filme ei näidata vene keelde tõlgitud vene saadetes. Televisiooni kaudu õpetatavate teemade õpilastele lähendamiseks soovib É. Pierre kasutada õpilasi endid saate autoritena (13, lk 312). Ideaalne õppefilm ei ole pelgalt kirjeldav, vaid kinnistab materjali vaataja mälu emotsionaalse lähenemise kaudu (9, lk 13–14). Mängufilm on emotsionaalselt rohkem kinnistav kui aimefilm. Niisiis peaks vene koolidele EL eeskujul koostama videoteegi valitud eesti filmiklassikast ühes venekeelse tõlkega.

## Arvuti

Arvuti loob  
uusi võimalusi.

EL eesmärk nägi algusest peale ette hüpertexti koostamist ja selle suunamist Internetti. Hüpertextil on hariliku tekstiga võrreldes rida eeliseid. Peamine paremus on võimalus siirduda loetavas tekstis märgitud sõnade juurest haagiga EL faili teistesse osadesse või hoopis teistesse failidesse, mille sisu abistab EL mõistmist (Eesti ajalugu, eesti teater). Arvutis haakuvad EL põhitekstiga ka mõned väikesed failid, mille ülesanne on äratada huvi potentsiaalses kasutajas. Ei või kindlalt väita, et Internetis liikuv nooruk huvituks peakirjast “Eesti kirjandus”, kuid ta võib avada faili “Eesti kultuur filateelias”, “Eesti rahvarõivad”, “Eesti kirjanikud kunstis” või “Eesti rahvustoite”. “Söödaks” mõeldud failid pakuvad pilte, *webbing*-meetodil selgitavat teksti ning nendest võib haakide kaudu liikuda põhitekstini. EL ingliskeelne variant käibib (seni veel mõningate pildiliste lünkadega) alates detsembrist 1996 aadressil <http://www./ibs.ee>. Sama variandi tõlkimine vene keelde ning uue hüpertexti koostamine oleks aga kulukas ning töömahukas ülesanne. Oletades, et EL võiks rakenduda venekeelsena, tuleks selle tõlgitud tekst ja pildid avaldada raamatuna. Samas on õpilaste huvi arvuti vastu suurem kui raamatu vastu, mistõttu ka venekeelsed õpilased võiksid kasutada ingliskeelset varianti venekeelse täienduseks, õppides lisaks eesti kultuurile inglise keelt ja informaatikat. Ideaalse arvutiklassi sisutamisel võib lähtuda Oslo Ülikooli projekti MUNIN kogemusest. Selles projektis

disainiti klassiruumid, mis sisaldasid kogu vajalikku õppetehnikat (elektrooniline tahvel, videokahur, videokaamera, mikrofoni, valjuhääldi, TV monitor jm) ja mida juhiti keskse protsessoriga (3, lk 138–145). MUNIN-i lihtsustatud varianti, mis on põhivariandist tunduvalt odavam, on võimalik rakendada ka väiksema eelarvega koolides.

## Kokkuvõte

Eesti kirjanduse õpetamist vene koolides tuleb igati tõhustada, sest selle kaudu saab õpetada kogu eesti kultuuri. Üks tund ainet nädalas ei luba aga järjepidevat õpetamist, sest lühidalt esitatud materjal unub juba järgmiseks nädalaks. Ühele tunnile mitme aasta vältel tuleks eelistada vähemalt kaht tundi nädalas, kärpides õppeaastate aega. Tundide hulga suurendamine tuleb katta uue õppematerjaliga. Oluline on lisada tekstile pilte ja õpetada nende kaudu visuaalset kirjaoskust. Mitmekesisimaks õppimise võimalusi, tuleb lisada ka arvutiõppe osa.

Usutavasti pole siintoodud probleemid võõrad ka eesti koolide õpetajatele. Loomulikult saab kõiki pakutud täiendusi rakendada ka eesti kirjanduse õpetamisel emakeelses koolis.

Eesti kirjanduse õpetamist vene koolides tuleb tõhustada.

## Kirjandus

1. Against bias and prejudice: The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks. Council for cultural co-operation. Strasbourg 1986.
2. Bloomer, D., Egan-Robertson, A. 1993. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28 (4), pp 305-333.
3. Bringsrud, K. A. and Pedersen, G. 1993. The MUNIN Project. In.: *Teleteaching*. G. Davies and B. Samways (Editors). Elsevier Science Publishers B. V.
4. Bromley, K. 1995. Enriching Response to Literature with Webbing. In: *Book Talk and Beyond: Children and teachers Respond to Literature*. Ed. by Nancy L. Roser; Miriam G. Martinez. International Reading Association, Newark, Delaware.
5. Cairney, T. H. 1996. Pathways to Meaning-Making: Fostering Intertextuality in the Classroom. In: *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. Linda B. Gambrell, Janice F. Almasi (Editors). International Reading Association, Newark, Delaware.
6. Eckhardt, J. 1986: Ausländer als Zielgruppe der Massenmedien. In.: *Ausländer und Massenmedien. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Schriftenreihe B. 253. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
7. Erikson, Th. H. 1993. Teesid Unesco kultuurierinevuste arutelul. In: *The Co-Existence of Communities with diversified cultural identities*. Svenska Unescorådets skriftserie1/1993. Stockholm.
8. Fitzgerald, J. (ed). 1995. *Reading Comperhension Instruction 1783–1987. A Review of Trends and Research*. (Jill Fitzgerald, ed.) International Reading Association, Newark, Delaware.
9. Greenberg, H. R. 1975. *The Movies on Your Mind*. New York, Saturday Review Press, Dutton & Co.
10. Hannerz, U. 1993. Teesid Unesco kultuurierinevuste arutelul. In: *The Co-Existence of Communities with diversified cultural identities*.
11. Hitchens, H. 1984. *The United States: Visual Literacy*. In: *Media Education*. Unesco.
12. Malletzke, G. 1984. *Intercultural and International Communication*. In: *Media Education*. Paris, Unesco 1984.
13. Pierre, É. 1984. *France: Educating Young Television Viewers*. In: *Media Education*.
14. Rühnbro, C. 1986. *Medienbeispiele aus Schweden Fernseh- und Hörfunksendungen für ethnische Minderheiten*. In: *Ausländer und Massenmedien*.
15. Schifini, A. 1996. *Discussion in Multilingual, Multicultural Classrooms*. In: *Lively Discussions!*

# Kõne- ja kirjakuultuurist\*

KÜLVI PRUULI, TÜ eesti keele õpetooli lektor

**K**eel kui inimesi ühendav ja nende püüdlusi koordineeriv vahend etendab ühiskonna arengus olulist osa. See on üldteada, kuid ikka kaldutakse alahindama keele ja stiili osa ning mõni- gi üsna kõrgele positsioonile tõusnud ametnik usub, et see, kuidas tema mõistab ja räägib, on üldomane ja õige. Kõikvõimalikud teisest mõõdarääkimised ja vöörititõlgendused esinevad aga igal sammul. Arvatakse, et kui ma kord juba olen eestlane, siis ma ka oskan eesti keelt. See, et näiteks koolis oli emakeele hinne vaevalt "4", ei meenu enam. Pigem see, et juba koolis oli minu emakeele tundmine hea.

Lokkab keeleline isetegevus.

Pole põhjust siinjuures taunida üksikisikuid või nalja heita nende keelesuutmatuse üle. Probleem on tõsisem ja haarab kogu meie ühiskonda. Nii raadios, TV-s kui ka avalikes esinemistes pole enam kuigi moodne järgida korrektse keele norme, vaid lokkab keeleline isetegevus. Nõudes keeleameti kaudu muulastelt korrektset riigikeele kasutamist, oleme tihti unustanud sama nõuet laiendada ka oma avaliku elu tegelastele.

Eelöeldu sunnib meid suurema teadlikkuse ning kriitikameelega suhtuma nii oma kui ka teiste keelekasutusse. See pole lihtne keeleinimeste püüd ennastki uues ajas tähtsustada, vaid pigem vajadus jõuda sinna välja, kus J. Aavik oli selle sajandi algul: ta tahtis nimelt anda eestlastele korrektse ja ajatase melise kultuurse keele. Täna sed mõõdarääkimised, tahtmatud solvamised, naiivsed fraasitsemised ja maitsetud slängi kasutamised annavad märku, et asi pole vahepealsete aastakümnete jooksul sugugi nii palju paranenud, kui me tahaksime.

Ka kirjutatud ning kõneldud sõna erinevust ei suudeta kuigivõrd teadvustada: paberile pandud tekst loetakse ette ja arvatakse, et see oli kõne. Ei saada aru, et kõneldes muutub ka keeleline kommunikatsioon ning infot hakkavad kandma mitteverbaalsedki seigid – intonatsioon, miimika, žestid ja dünaamika. Nende mõjul võib paberil seisnud neutraalne sõna järsku omandada ka mingi täiendava, vahel vastupidisegi tähenduse. "Küll sa oled ikka tark!" – intonatsioonist sõltub, kui tõsiselt seda võtta tuleb. Kahtlus, veendumus, iroonia, küsitavus – sõnalist vormi muutmata saab kõiki neid suhtumisvarjundeid hõlpsasti teksti tähendusse liita, kasutades ainuüksi intonatsiooni. Kirjas aga on just korrektne semantika saavutatav õige lausestuse varal, sõnu õigesti reastades ning vormikonarusi vältides. Keeleline lohakus tekitab tarbetut müra kommunikatsioonis. Nii on igati enesestmõistetav, et esseõpetuse juurde asudes peame toetuma neile kogemustele, mis on saadud nii õpilaste suulist kui ka kirjalikku eneseväljendust arendades.

Lepime kokku lähtealustes.

Kõigepealt võiksime kokku leppida mõnedes lähtealustes, et mitte samuti sattuda mõõdarääkimise ohtu. Need põhitõed on fikseeritud nii meie grammatikute töödes kui ka retoorikakäsitlustes, kuid vajavad kinnistavat ülekordamist.

Esiteks: keel ja kõne pole kattuvad mõisted, nii pole ka suuline ja kirjalik keelekasutus täiel määral kokkulangevate reeglitega piiritletud.

Teiseks: nii meie kirjakeel kui ka argine kõnekeel muutuvad ning täiustuvad pidevalt, kuid see ei tähenda mingit sirgjoonelist ja hälveteta edasiliikumist; on ka ekslemist ning tagasilangusi.

Kolmandaks: keele kujunemist mõjutab väga suurel määral elulaad – need tingimused ja vajadused, mis ühiskonnas on aktuaalsed.

Neljandaks: kohalike tingimuste kõrval etendab väga olulist osa ka

\* Lisandusi käsitlusele "Essee. Abiks algajale esseistile". Kirjastus "Koolibri", Tallinn, 1996.



rahvusvaheline kogemus – tehnikakeel, poliitilised eelistused ja siit tule-  
nev mingi konkreetse võõrkeele eelistus teistele.

Viiendaks: eri ametkondadel ja struktuuridel on välja kujunenud oma  
professionaalne argoo, mis mõnelgi puhul patustab üldkeele loogika vas-  
tu; murda neid stampe pole alati otstarbekas ja nii tuleb minna teatava-  
le kompromissile, arvestades otstarbekust ja traditsiooni.

Kuuendaks: belletristika ehk ilukirjanduse keelekasutus erineb üsna  
suurel määral tavalisest kõne- ja kirjakeelest (see ilmneb eriti luules),  
olles paljuhääline – autorikõnega vahelduvad nii tegelaste isikupärased  
(haridusest, elukutsest, paikkondlikest murdesugemetest tulenevad) kõ-  
netavad kui ka dokumentalistikale ning publitsistikale omased (erakir-  
ja, kuulutuse, mõttepäeviku, reklaamteate jm) keelendid; tegemist on  
paljude eri võimaluste sünteesiga.

Seitsmendaks: kirjaliku teksti erinevad esituslaadid (jutustus, kirjel-  
dus, arutlus, pöördumine, dialoog, kollaaž) otse tingivad erinevate stiili-  
vahendite kasutamise isegi ühes ja sellesamas tekstis; see nõuab nii  
autorilt kui ka teksti adressaadilt suurt paindlikkust ning keelepäde-  
vust. Erinevaid esituslaade ühendab aga üks kõrvalekaldumatu nõue –  
see on stiiliühtsuse nõue, mis peab teksti tervikuks siduma.

Ilmselt võib selliseid raamnõudeid leida veel rohkemgi, kuid on vaiel-  
damatu, et igal juhul määrab tekstide keelelise olemuse ja väärtuse kol-  
mik: autor (teksti esitaja) – tekst – vastuvõtja.

Kui tahame, et tekstisse kätketud info jõuaks moonutamata ning  
kadudeta vastuvõtjani (retsipiendini), tuleb arvestada

- a) vastuvõtja vastuvõtuvõimet (eelteadmised, huvi, tase);
- b) tekstis endas sisalduvat uue info hulka;
- c) selle info liigendust, ülevaatlikkust, praktilisust;
- d) uue info seostatust vastuvõtja eelduste ning huviga;
- e) uue info "tõlkimist" vastuvõtjale arusaadavasse keelde;
- f) infokanali ja kommunikatsioonilaadi eripära;
- g) autori (teksti esitaja) suutlikkust **valida õige keel**.

Praktiliselt tähendab see, et kõik sõltub info esitajast – ta kas leiab  
õige vormi, õige suhtlemissituatsiooni ja keele või mitte. Kui ta ei leia  
**ühist keelt** kuulaja või lugejaga, kaotab ka väärtuslikem infotekst oma  
tähtsuse. See aga tähendab, et nii suulise kui ka kirjaliku kõne täht-  
sus on ääretult suur ja ühiskonna eduka eksistentsi huvides tuleb keele-  
õpet lugeda esmajärguliseks ülesandeks, seda nii koolis kui ka järgnevas  
töölus.

Teksti **funktsioon** määrab suures osas ette ära, milliste emakeele  
võimalustega tuleb opereerida. Keel on alati rikkam kui mõne konkreet-  
se keelekasutaja praktiline väljenduslaad. On aktiivne (meie poolt ene-  
sestmõistetavalt ja õigesti kasutatav) emakeele tasand, on ka passiivne  
keeleoskus (saame aru teise kasutatud sõnadest ja vormidest, kuid ise  
neid oma tekstis väldime või pole kasutuses kindlad) ja on ka selline ta-  
sand, mis tegelikult jääb meile oma täpses tähenduses isegi mõistetama-  
tuks (võõra eriala mõisted, terminid, uudissõnad, paljud arhaismid jne).  
See pole ainult eesti keeles nii: prantsuse uurijad on selgitanud, et ligi  
pooled prantslased tulevad elus toime, kasutades üksnes 600 eri sõna,  
muid nad tavaliselt ei kasuta, sest nad neid ei tunne või on nende kasu-  
tuses ebakindlad. Ja nii on teisteski keeltes. Funktsioon – milleks ja kel-  
lele tekst on adresseeritud ja vajalik – määrab nii kasutatava sõnavara,  
vormistiku kui ka lausestruktuurid.

Teadlaste tekstid apelleerivad eelkõige loogilisele mõtte ja arutluskäigu  
vahendamisele. Juriidiline tekst eeldab peamiselt ühest mõistmist, kak-  
sipidiste arusaamade vältimist. Publitsist on oma teksti sõnastades huvi-  
tatud ideede ning arusaamade kõige veenvamast, otse agressiivselt rün-  
davast esitusest, mille puhul loogika polegi nii tähtis kui emotsionaalne  
mõjuvus. Kirjanik aga püüab oma teoses põimida võimalikult erinevaid

Info edastamisel  
tuleb arvestada  
teatud nõudeid.

tekstitüüpe, sest lugejad on erinevad ja nii mõistuse kui ka elamuse juurde pääsemiseks tuleb otsida võimalikult paljude lugejatega ühist keelenivood.

### Esseest ja emakeeleõpetusest

Esseed ei osata kirjutada.

Emakeeleõpetaja, kes valmistab oma kasvandikke ette riikliku kirjandi kirjutamiseks, seisab silmitsi mitme raskusega. Neist esimene on see, et keegi pole tänini suutnud anda mingit üheselt mõistetavat skeemi või paradigmat essee autoreile. Kõik sellesuunalised katsed on ise esseistlikud, seega mitte eriti kindlalt piiritletud ja formuleeritud.

Teiseks on just sellise määratlematuse tõttu levinud arusaam, et essee, see on mingi selgete piirideta ja subjektiivset laadi jutuheitus, kus vigu saab otsida ainult keele tasandil, sisu aga on autorile omane ja seega puutumatu püha.

Kolmandaks toob selline piiride hajumine kaasa mõtleva õpilase õigustatud kahtluse, kas see, mida ta käsu korras paberile paneb, on üldse essee: ta tajub teksti naiivsust ja poolikust ning hakkab omal initsiatiivil uitmõtteid kokku sobitama vana traditsioonilise arutleva kirjandi malliga. Tulemuseks pole ei essee ega ka arutlev kirjand.

Mida peaks siis tegema, et kirjutama asudes oleks õpilasel mingi sise- mine kindlus käes ja stiilitunnetus olemas, kuidas just nimelt esseed kirjutada?

Ilmselt tuleb selleks tõmmata enam-vähem selged piirid, nii et õpilane oskaks eristada esseismi mitteesismist, tavalise artikli või arutluse kirjanekust.

Neil piiridel järgnevalt peatumeagi.

Meelespea essee ja arutleva kirjandi autorile.

Essee on ennekõike **probleemkirjutis**. Arutlev kirjand seevastu asub analüüsima konkreetset **objekti**. Võtkem näiteks teema, mida saab käsitleda nii arutlevas kirjandis kui ka essees: "Vanade ja noorte probleem A. H. Tammsaare loomingus".

Tööhüpoteesina võiks siin öelda, et esseekirjutaja hakkab oma töös vastama järgmistele küsimusele: Kuidas ma mõistan selle probleemi rolli ja ulatust Tammsaare teostes? Miks see üldse elus tähtis on ja kui tähtis on see Tammsaarele? Lähenemine on deduktiivne, ei taotle ammendavust ega piirdu üksnes Tammsaarega. Tõe kriteeriumiks on kirjutaja isiklik arusaam asjast.

Arutleva kirjandi autor taotleb loogilisemat, argumenteerivat ning enam-vähem ammendavat käsitlust. Induktiivselt liigutakse varasemate juttude juurest "Tõe ja õiguse" kaudu Tammsaare viimase loomeperioodi teoste juurde, kõikjal registreerides kõnealuse probleemi ilminguid, analüüsides arenguloolisi muutusi selle teema lahendustes, ja suhteliselt vähesed kõrvalepõikeid tehes jõutakse üldistuseni, mis hõlmab just nimelt Tammsaare teoseid, mitte probleemi üldse. Isegi põlvkondade probleemi avaldus Tammsaare enda elus võib jääda käsitlusest kõrvale – teema nõuab just loomingule keskendumist. Essees on aga loomulik, et generatsioon saab keskseks märksõnaks ning Tammsaare looming näitematerjaliks autori subjektiivsemate meeliskluste juurde.

Loomulikult erineb vastavalt ka kirjutajate keelekasutus. Essee on kujundilisem, otsest emotsionaalset mõju taotlev. Arutlevas kirjandis eelistatakse tõsist, asjalikku keelt, metafoorideta ning publitsistliku agressiivsuset. Ei maksa aga mõelda, et essee on täiesti mõttevaba ilukõne: vastupidi, väidetakse, et esseist jätab suurema osa tööst koju lauale, publitseerides vaid järeldused. Arutleja aga püüab näidata, kuidas ta tulemusteni jõudis.

Eelöeldust tuleneb paar nn rusikareeglit.

Essees on täiesti omal kohal "minaline" mõtisklus. Arutlevas töös aga "mina" praktiliselt ei esine: faktid peavad kõnelema ise enda eest. On

arutus, tõestus, rõhutatud objektiivsusepüüe, samal ajal kui essee autor otskui kutsuks endaga vaidlema, oma seisukohti nii meelte kui ka mõistusega kontrollima.

Arutlev käsitlus ehk traktaadivorm nõuab spiraalset ülesehitust: kirjutise algul mõtestatakse teema lahti, selguvad selle teema alajaotused ning loogilised teed, mis peaksid viima ratsionaalse lahenduse juurde; analüüsile järgneb süntees ning kirjutise lõpp viib lugeja üldistuste ning järelduste kaudu taas pealkirja formuleeringu juurde tagasi. Sellisele spiraalsele ülesehitusele vastandub essee struktuur: selle kompositsioon on valdavalt lineaarne, on teesid, mida illustreeritakse näidetega, ja pole loogilist, sirgjoonelist mõttearendust, vastupidi – essee käigus jõutakse **veenvalt mõjuda püüdva hüpoteesini**.

Siinkohal on otstarbekas lühidalt peatuda veel emakeele ning kirjan-duse õpetamise omavahelistel suhetel. Ei jää ju õpilastel märkamata, et ilukirjanduslikes tekstides, mida nad loevad ja tundides analüüsivad, esineb tunduvald kõrvalkaldumisi neist normidest, mida nad keeletun-dides peavad järgima. Alati ei selgitata küllaldaselt seda vastuolu. Nii võibki õpilasel jääda eksitav mulje, et meie kirjanikud ei tunne korraliku eesti keele norme ning vaid keeleõpetaja teab neid.

Loomulikult pole koolitunnis vaja sukelduda keeleteooriasse ega idea-liseerida keeletoimetaja või korrektori kutsetegevust. Küll aga on võima-lik ja vajalik kasvõi möödaminnes osutada erinevate **funktsionaalsete stiilide** olemasolule, tunnustele ja väärtusele inimestevahelises kommuni-katsioonis, näidata, et erinevates tekstitüüpides kehtivad erinevad piirangud.

Esseede stiili funktsionaalseks eripäraks on nende subektiivne polee-milisus ja hüpoteeside kaitsmine. Seega ei saa me essee stiilinõudeid mingil juhul samastada artikli või arutleva kirjandi nõuetega.

Sageli on kirjandusteose autorikõne ja loomulikult ka tegelaste otsene kõne esitatud kõnekeele tavadest lähtudes. Kirjutatud teksti seadus-pärale liituvad sel puhul paratamatult elava kõne vabadused. Me ei näe ei miimikat, žeste ega kõnesituatsiooni, ei kuule tämbrit ega tempot, kuid teose tekstis on vajalikud signaalid antud, lugeja saab teksti eripä-ra mõistmiseks olulise info igal juhul kätte ning teda ei häiri sugugi, et kirjutatud tekst pole laitmatus ja "õiges" eesti keeles. Juba iga luuletuse sõnastus on allutatud struktuuriprintsiipidele, mis põhimõttes erinevad "normaalsest" keelest (rütmiinerts, sõnavalik, samuti allteksti võimen-damine, subjektiivse eelistamine objektiivsele, hea kõla taotlus jpm). Niisamuti ei mahu ka ilukirjandusliku proosa keelekasutus hästi normi-de prokrustese sängi, kõnelemata draamade dialoogist. Ilukirjanduskee-le eripära iseloomustab kunstikavatsuslikult ka oma kasutajat ja selles võib formaalselt viganegi osutada kunstiliselt õigustatuks (släng, arhais-mid, provintsialismid, keeleveadki kuuluvad tegelase või jutustaja ka-rakteristikasse).

Eelöeldust tuleneb, et nivelleeritud ühiskeele tundmise kõrval peab õpilasel jätkuma pilku ka individuaalse keelepruugi nägemiseks ning oskust oma tekstis hoiduda süsteemitust eri keeletasandite segipaiska-misest. See nõuab õpetaja diskreetset juhendamist, austavat suhtumist sõnameistrite töösse (kõik meie tänapäevasest ühiskeelest kõrvalkal-duv ei tarvitse veel olla vigane!) ning ka õpilase stiiliotsingute heasoov-likku suunamist. Ammugi ei sobi väita, et Suitsu, Tammsaare või Mälgu keel on paraku vananenud ja nüüd me oskame end hoopis õigemini väl-jendada. Küll aga maksab õpilaste stiili parandades rohkem silmas pida-da vastavate tekstide emotsionaalset häälestust (paatoslik, objektiveer-iv, irooniline, lüüriline) ning selles valguses jätta ehk mõni vaieldav pa-randus tegematagi. Ilmselt tõuseb sellest rohkem kasu kui kahju.

Arutleva kirjandi ja essee ülesehitus erinevad teineteisest.

Esseede stiili eripära.

## Mida veel tuleks teada essee stiilist?

Teatavasti kannab stiili keel. Stiil aga aitab luua vajalikku distantsi meie ja objekti vahele, tuues kõnealuse objekti meile tunnetuslikult lähemale või eemaldades ta meist kõige paremat ülevaadet võimaldavas kaugusse. Inimene ei näe ju seda, mis on temast liiga kaugel või siis jälle liiga lähedal. Teiseks aitab stiil tuua objekti esteetilise taju sfääri, mille puhul loogikat täiendab ka emotsionaalne suhtumine.

Keele kaudu leiavad väljenduse nii autori elukäsitlus kui ka tema teose ainekule ning probleemistikule suunatud huvid ja talle omane ideede ring. Seega küsimus *kuidas* on samavõrd tähtis kui küsimus *mis*. Stiiliarendus on aga tunduvalt raskem kui mingite vajalike keelenormide õpetamine.

Õpilase  
stiili tuleb  
diskreetselt  
suunata.

Nii selgubki, et õpilase väljenduslaad, tema stiil vajab eriti tähelepanelikkust ja diskreetselt harimist. Oma stiili kujundamine algab juba koolipõlves ja asjalikul inimesel kestab kogu elu. Selles saab õpetaja täita vaid suunavat, korrigeerivat osa. Oma isiksust ja stiili ta ju õpilasele üle kanda ei saa. Teises elus aga hakkavad edaspidi inimese stiili kujundama keskkonna eripära ja selles valitsev keeleline etikett. Hea on, kui tal siis veel on suhtlemisse kaasa võtta koolis omandatud keeleline tolerants ja arusaamade avarus.

Stiili kujundavad suhtumised, arusaamad, taotlused ja muidugi ka keelealane suutlikkus. Järgnevalt peatume põgusalt just stiili keelelistel külgedel. Mis väärivad stiilianalüüsi ja -õpetuses erilist tähelepanu?

**1. Sõna** – seega siis sõnavalik, sünonüümika, sõnarikkus või ka sõnavarus, trafaretid, arhaismid, dialektismid, neologismid ja professionaalsus, barbarismid, vulgarismid, släng. Kõik see on kõige vahetumalt seotud kasutaja eripära või tema sotsiaalse olemusega.

**2. Lause** – meelisstruktuurid, vaimse küpsuse tasemest johtuv kindlate lausemallide eelistus (lapsele ja primitiivsele mõtlemisele sobib peamiselt lausete rinnastamine, analüütilisele mõistusele põimlause, poolharitlane aga kuhjab lauselühendeid ritta ja hülgab loogilise sõnakorra). Tähelepanu väärivad veel otsese ja kaudse kõne kasutamine, siirdkõne, võõrapärasus või rahvakeelsus, isegi lausete rütm, inversioon ja kirjavahemärgid.

**3. Kõnekujundid** ehk troobid – seega kõik poeetilised tähenduse teisen-dused üksiksõna ja sõnaühendi tasandil (epiteet, võrdlus, metafoor, metonüümia, perifraas). Nendega küllastatus, nende originaalsus või stambipärasus, nende päritolu ja funktsioon aitavad oluliselt mõista mingi teksti ja autori taset.

**4. Lausekujundid** ehk figuurid – poeetiliselt rikastatud ja seega emotsionaalset infot vahendavad lausetüübid (perifraasid lause tasandil, ambivalentseid laused, stereotüüpsed lausemallid, retoorilised laused, nn asüntaktilised laused). Neiski on väga palju voolujoonelisi trafarette käibele tulnud, kuid nauditav lause tähendab ka korrektset otsustust.

**5. Kordused ja rütm** – antiteesid, parallelismid, gradatsioon, sümmeetria pakuvad palju võimalusi tõsta teksti emotsionaalsust. Teisalt saame ka eristada mõtteloidusest või keeleabitusest johtuvat paigaltamumist ja nämmutamist, eriti suulises kõnes.

**6. Kõla ja intonatsioon** – selle alla kuuluvad teksti kõlapilt ja meloodilisus, kuid samuti ka monotoonsus või vaheldusrikkus, mono- või polüfoonia, eufoonia või kakofoonia. Hästi jälgitav on see muidugi eelkõige suulises kõnes, kuid vilunud lugeja tabab kõik sellesuunalised möödalaskmised ära ka kirjalikus tekstis.

**7. Teksti stratigraafia** ehk liigendus – oluliselt avaldab see mõju kirjutatud teksti efektiivsusele. Nii lõigud, peatükid, stroofid kui ka suuremad tekstiosad vajavad selget piiritlemist, et loetav ei kuhjuks liiga kokku ning sisuarendus ei kaotaks oma loogikat ning ülevaatlikkust.

8. **Kollaaz** – tänapäeval tihti kasutusele tulnud võte, millega põimitakse belletristikat ja publitsistikat, publitsistikat ja dokumentalism, erinevaid žanre, sõnalist teksti ja pilti. Siin on kriteeriumiks kahtlemata sellise hübrüidi orgaanilisus, mõtteterviklikkus, kuid ka kommunikatiivsus. Häirida maitset või põrgata lünkadele eruditsioonis on siinjuures üsna kerge.

9. **Graafika** – isegi kirja pildi traditsioonilisus või uudsus avaldavad psühholoogiliselt aktiveerivad mõju, reklaamile omane "pilgupüüdja" või seadusetähele iseloomulik vormistus aga häälestavad infoteksti vastuvõtjat sõltumata tema eelnevatest maitsehoiakutest.

10. **Paatose tüüp** annab tekstile emotsionaalse dominandi, mis põhisos määrab nii kujundikasutuse kui ka sõnastuse üldise intensiivsuse. Romantiline, traagiline, ülev, sentimentaalne, humoristlik, satiiriline, objektiveeriv – need on vaid mõned võimalikud paatose ehk ideelis-emotsionaalse ellusuhtumise tüübid, mis tervikteksti stiililaadis rakendamist leiavad ja mille eripära vajab juba koolipõlves eriti kirjaliku väljenduse tundides kultiveerimist.

On veel hulk teisigi aspekte (dialoogilisus, tekst tekstis, intertekstuaalsed seosed, allusioonid), mis stiilianalüüsis arvestamist vajavad. Olulisim on aga kahtlemata see, et osataks näha **erinevaid funktsionaalseid stiile**, mõistetakse nende olemust ja funktsioone ning suudetaks nende võimalusi oma tekstides loovalt kasutada. Arutlusel on oma stiil, esseel oma, avaldusel ja koosoleku protokollilgi on oma optimaalsed stiilikaanonid.

Eelöeldust tuleneb, et suulise ja kirjaliku eneseväljenduse arendamine koolis on äärmiselt nõudlik, kuid ka piiramatuid improvisatsiooni ja otsingu vorme võimaldav õpetaja ja õpilase loov ühistegevus. Taandada see lihtsaks grammatiliste normide omandamiseks pole kuigi otstarbekas, eriti kui peame silmas, et õpilastest peavad kujunema mõtlejad ja kommunikatsioonikeskkonnas edukad uue sajandi inimesed. Just esse on see eneseväljenduse vorm, mis aitab ületada kergesti tekkivat lõhet keelenormide formaalse tuupimise ja tulemusliku keekekasutuse vahel.

Oluline on teada erinevate stiilide võimalusi.

← lk 25.

### Kirjandus

1. Borg, M., Riding, R., Falzon, J. 1991. Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. Ed. Psychology. Vol. 11, No 1, pp 59–85.
2. Dunham, J. 1984. Stress in teaching. London: Croom-Helm, 174 p.
3. Eksta, V. 1983. Õpetaja kasvatushoiakute seosest isiksusetüübiga. Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. Tallinn, lk 101–106.
4. Küünarpuu, H. 1989. Läbipõlemise sündroom õpetajatel. – Haridus, nr 9 ja 10.
5. Pedajas, M.-I. 1983. Õpetajaisiksuse uurimused Eesti NSV-s. – Nõukogude Kool, nr 12, lk 35–39.
6. Pedajas, M.-I. 1983. Õpetaja kasvatushoiakutest ehk kas õpetaja vajab psühholoogilist abi. Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. Tallinn, lk 92–100.
7. Uring, R. 1991. Aeg ja õpetaja isiksus. – Haridus, nr 12.
8. Yee, S. 1990. Careers in the classroom: When teaching more than a job. New York–London.

← lk 29.

### Kirjandus

1. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. 1981. Функциональные асимметрии человека. М.
2. Симерницкая Э. Г. 1985. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. МГУ.
3. Симонова П. В. 1981. Эмоциональный мозг. М.

# Hindamine on alati subjektiivne\*

ILLAR LEUHN, TÜ MRI Loodusteaduste didaktika lektoraadi lektor

**M**ida annaks hindamisest loobumine? Õpilase seisukohalt oleks igati humaanne jätta hindamata juhul, kui ta mistahes põhjusel pole valmis vastama. Kogenud pedagoogid löövad siinkohal käsi kokku ja hüüavad: "Siis tekiks ju täielik kaos!" Poleks ju enam sedagi stiimulit! Õpetajal oleks igati mugav korraga edasi minna ja mitte tegelda hilisemate järelevastajatega. Paraku pole see tegelikkuses üldse võimalik. Rääkimata õpilaste erinevatest võimetest esineb meie kliimas üpris tihti haigestumisi või muul põhjusel tunnist puudumisi. Seega tuleb õpetajal nii või teisiti hiljem tegelda järelevastajatega. Põhiküsimus on hoopis selles, mis moel materjali küsida. Kui tegu on näiteks keemiliste sümbolite meeldejätmisega, ei peaks õpetaja seisukohast olema mitte mingit tähtsust, kas õpilane saab need selgeks esimese korraga või aasta lõpuks. Parem hilja kui üldse mitte kunagi. Näitena toodud keemilise elemendi sümbolid on faktiline materjal. Elementide nimetusi saab selgeks õpida kõikvõimalike mängude käigus, neid ülesannete lahendamisel kasutades või siis lihtsa tuupimisega. Õpetajale pole midagi lihtsamat kui lugeda ette elementide nimetused ja lasta õpilastel frontaalse tunnikontrollina kirjutada sümboleid. Kui keegi õpilastest teab sümboleid puudulikult, kas siis on mõistlik talle kirjutada "2" ning asi sinnapaika jätta? Enamik õpetajaid lubab siiski puudulikke hindede järele vastata. Kuid kokkuvõtete tegemisel arvestatakse veerandihinde rehkendamisel siiski ka murrujoone peal olevaid numbreid.

	Jooksvad hinded	Tavaliselt annab kokku	Peaks andma
Keskmine õpilane K	3 3 3 3 3 5 3 4 4 5	3	4
Ebahoolas õpilane E	2/5 2/5 2/4 2/5 2/5 2/5	3	5

Püüan oma loogikat selgitada. Kuigi "kuivalt" on seda üpris raske teha. Õpilane K on hinnete põhjal üpris keskmine, kuid ta on saanud kokku 11 "jooksvat" hinnet, mis näitab, et ta on tundides usinasti kaasa töötanud, ta võib olla püüdlik, kuid nõrgemate võimetelega. Et tema hinded näitavad kasvutendentsi, siis on igati õigustatud tema hindamine "4"-ga. Selleks on kaks põhjust. Üks neist on traditsiooniline stimuleerimine, teine aga lähtub loogikast, et õppetegevus on üles ehitatud järjepidevusele. Kui õpilane K õppeveerandi algul ehk isegi ei suutnud paremaid vastuseid anda, siis ilmselt on ta veerandi lõpuks ka alguses õpitu selgeks saanud. Kuidas muidu selgitada hinnete tõusu? Õpilasel E on olnud kõik puudulikud, kuid ta on need õppeveerandi jooksul kõik järele vastanud heade või väga heade tulemustega. Ma ei vaidle vastu, et tema käitumine tundub õpetaja suhtes olevat natuke üleolev, kuid mis puutub see teadmistesse? Et õpilane E on end "kokku võtnud" ja kõik "puudused likvideerinud", ei saaks ka tema hoolsuse kohta halvasti öelda. Õpetaja võiks arvestada, et ka õpilane on inimene ning et mõnel inimesel lihtsalt on veidi teistsugune tööriitm. Vahel lõõgastub, siis forsseerib.

Tuleb veel mainida, et niisugust olukorda, kus kuue puudulikuga õpilane end kokku võtab, tuleb reaalsuses väga harva ette. Siit ka minu arvamus – ehk on õigem sellist õpilast üldse mitte hinnata? Õpetajal tekib probleem: mida teha, kui õpilane veerandi lõpus haigestub, ei tule ega saa tulle järele vastama ning tal polegi hindede? Minu loogika ütleb, et sellist õpilast ei saagi hinnata. Kui teda pole hinnatud, siis pole võimalik neid hindede ka kokku võtta. Kindlasti ei saa aga mittevastamise eest kirjutada "2"! Kahjuks on see eksimus väga levinud.

\* Algus "Hariduses" nr 4, 1996.

**Hinde parandamisest ja järelevastamisest.** Õpetaja võib lõpmatuseni nuriseda madala palga üle. Vähemasti seni, kuni õpetaja palk pole viiekordne vabariigi keskmise, millist see töö kahtlemata väärt on. Ometi ei peaks vähene palk olema õigustuseks haltuura tegemisele. Mis on haltuura koolis? Kuidas saaks teisiti nimetada üleotsa tehtavat tööd? Koolmeistreid kutsutakse meil õpetajateks. Õpetaja ülesanne on õpetada. Kui seda sõna iseenesest vaagida, peaks olema arusaadav, mida see tähendab. Sageli aetakse segi primaarne ja sekundaarne.

### Õpetaja ülesanne on

- õpetada teadmisi, selgitada, aidata ja juhendada (peamine ei ole mitte lihtsalt "tunni andmine");
- õpetada oskusi, vilumusi ja harjumusi (mitte eksinute, vähem võimekate või rumalamate kallal näägutamine);
- rakendada õpilasi õppima ja uurima (mitte lastele igavate loengute pidamine);
- õpetada lapsi õigesti käituma (mitte aga mitterahuldavate käitumishinnete ja negatiivsete iseloomustuste jagamine);
- muuta õppetund atraktiivseks ja õppimine huvitavaks (mitte õpilaste põhjuseta puudumise eest direktorile esildise kirjutamisega ähvardamine);
- innustada õpilast, õpetada teda rõõmu tundma oma saavutuste üle (mitte vigade otsimine ja puudulike hinnete kirjutamine);
- õpetada õpilast olema tasakaalukas igas situatsioonis ning vahet tege-ma õige ja vale vahel (mitte märkuste isiklike solvangutena võtmine);
- olla eeskujuks oma aususe ja õiglusega (mitte oivikute soosimine ja patuoinaste selekteerimine);
- õpetada lapsi käituma ühiskonnas aktsepteeritud normide kohaselt, (mitte märkuste kirjutamine lapsevanematele);
- näidata õpilasele valikuvõimalusi (mitte õpilase eest valimine ning enda arvamuse või suhtumise ainuõigeaks tunnistamine).

**Vabakuulajad koolis.** Nii mõnigi õpetaja leiab, et kui õpilastele halbu hindeid mitte kirjutada, siis tekiks terved müriaadid tühjade tunnistustega koolinoori. See on ka kaunis loomulik, sest igal murdealisel lapsel on tuhat korda targematki teha kui igavat õppetükki tuupida. Mõistagi ei saa seda mittehindamise-süsteemi rakendada ühepoolset. Kui oleks minu teha, siis lubaksin hindeta õpilased teatud tingimustel isegi järgmisse klassi. Juhul, kui see ei takista edasisi õpinguid. Meie lapsed peavad õppima ise enda eest hea seisma. Mitte klassijuhataja, aineõpetaja ega lapsevanem ei pea hoolitsema lapse heade tulemuste eest, vaid laps ise. Alates sellest hetkest, kui ta hakkab aru saama, milleks ta üldse koolis käib. Koolis ei käida käimise pärast. Ka seenel ei käida käimise, vaid seente pärast. Juba praegu saavad häid ja hästitasustatavaid töökohti parema haridusega spetsialistid. Jutt tööpuudusest on vale, tegelikult tähendab see tööandjate ja tasumaksjate puudust ehk vaesust. Kuni meie tänavad on räpased, vaateaknad mustad ja kraanid tilguvad, pole mõtet rääkida tööpuudusest. Küllap võtab veel mõne aja, kuni meil hakatakse puhtust ja ilu hindama ning ebaterveid eluviise taunima. Mitte ialgi ei lõpe suitsetamine ja napsitamine, kui need on meie suhtumises mehisuse tunnused. Ialgi ei lõpe lollused, kui märterlus on tähelepanu äratamise objekt ning teadus ja kunst ei ole muud kui snobism.

Pole kahtlustki, et minu toodud "süsteem" teeb õpetajate elu ebanormaalselt. Vahest õige veidi ka raskemaks, kuid selle kompenseeriks pingevabam õhkkond ning ilmselt paremad resultaadid. Siit ehk ka väike lootus, et lollusi jääb vähemaks.

Praktiliselt on viimastel aastakümnetel meie koolis käibel olnud kolmepallisüsteem. Puudulikult vastatud või vastamata teema korral pälvib õpilane hinde "2". Seda hinnet rakendatakse ka karistuseks, kui õpilane tunnis korralikult kaasa ei tööta, vihiku koju unustab vms.

Õpetaja  
ülesanded on  
mitmeplaansilised.

Lapsed peavad  
õppima enese  
eest seisma.

Hinne "5" kujunes haruldaseks oivikute privileegiks, mistõttu seda tuleks lugeda lausa süsteemiväliseks. Hea hinne on "4". Kõige tavalisem on "3". Niisiis kolmepallisüsteem: "2", "3", "4".

Kohustusliku keskhariduse ajal kadusid puudulikud hinded ning asendusid paljumiinuseliste "kolmedega". Tol perioodil nihkus kolmepalliskaala ühe arvu võrra ülespoole: "3", "4", "5". Üks minu õpetajaist lahendas probleemi väga kavalalalt, kirjutades klassipäevikusse "kahehakatisi", milliseid hiljem oli väga lihtne kolmeks kirjutada.

On pedagooge, kes diferentseerivad praegugi antud numbraid mitmesuguste lisanditega (plusside ja miinustega), kusjuures äärmuslikul juhul onoleb hinde "tugevus" miinuse pikkusest millimeetrites.

**Kümnepallisüsteem.** Ürgset instinkti teisest üle olla stimuleerib hinne seni, kuni see on suhteliselt objektiivne. Kui õpilased veenduvad, et hindenumbri suurus ei sõltu suurt nende püüetest, kaotab hinne stiimulina oma ülesande. Nii saab hindest õnnemäng, loto – kuidas kellelgi veab ja milline on läbisaamine õpetajaga. Pealegi mis erilist pingerida seal ollagi saab, kui häid hindeid on vaid paar, "rahuldav" on keskmine. "Kolm on koolipoisi hinne," nagu rahvasuu ütleb.

Niisuguse valikuvõimaluse laiendamiseks olen eksperimenteerinud nn kümnepallisüsteemiga. Väiksemate hinnete puhul andsin õpilastele võimaluse neid hiljem korrigeerida. Et iga järgnev küsitlus, tunnis tehtud kirjalik frontaalne töö vms baseerus reeglina varasemale, siis oli "hinnete parandamine" tihtilugu vaid puhas raamatupidamine, ilma et õpilane ise füüsiliselt pidanuks kohalgi olema. Sellisel moel võtsid õpilased üpris rahulikult ka üheteistkümnendat hinnet, "nulli" tähistas mõne olulise teema vastamata jätmist ja oli peamiselt õpetajale meelepeaks.

Stimuleerib suuremate valikuvõimalustega hindamissüsteem.

Otse loomulikult peavad õpilased ise olema kursis hindamise süsteemiga ning kõikide mängureeglitega. Kümnepallisüsteem on kõige sobivam just faktilise materjali omandamise hindamisel, mitmesuguste etteantud ülesannete lahendamisel jne. Lihtsa põhimõtte kohaselt – iga 10% annab ühe palli. Mälutreeninguks piisab kümnest minutist, kus õpilane peab vastama näiteks viiele küsimusele, millistest igaüks annab kaks punkti. Traditsioonilisse viiepallisüsteemi ümber pannes oleks veel ka "9" võrdustatav "väga heaga". Hinne "10" oleks siis juba "ülihea", täiuslik vastus.

Õpetajal peab veel enne küsima ja hindama asumist täpselt selge olema, mille eest kui mitu punkti tuleb anda. See vähendab tunduvalt "tunde järgi" või "tugevama järgi" hindamisest tulenevat ebaobjektiivsust. Mida keerukam küsitlus, seda raskem on vastuste võimalikke variante ette näha. Kuid nii suulise kui ka kirjaliku vastuse puhul võiks õpetaja siiski enese jaoks välja kirjutada märksõnad, millisteni peaks õpilane oma arutluses jõudma või milliseid võtteid oskama kasutada. Kirjaliku töö puhul tuleb siiski vaadata, et väga suuri sisulisi möödalaskmisi ega valestimõistmisi poleks. Vigade puhul on võimalik neid õpilasele selgitada, sest "vigadest õpitakse", nagu on öeldud.

Õppeained pole vennad. Selliseid üldsõnalisi soovitusi võib jagada kuhjaga, kuid pole kahtlustki, et erinevates õppetundides pole võimalik seada sarnaseid hindamise kriteeriume. Siiski oleks oluline, et kogu riigis valitseksid vähemasti õppeainete lõikeski mingisugused ühesed nõudmised. See on teema, mida tasuks arutleda ja selgeks vaielda.

Mida arvate Teie?

Aktiivsed õpetajad, kes ei pea paljaks oma arvamust teistega jagada, võiksid loo autori või ajakirja toimetusega ühendust võtta. Arvamuse kirjutamisel võiksid abiks olla küsimused: ○ Kuidas hinnata põhimõistete omandamist? ○ Kuidas hinnata õppimist? ○ Mis on hoolsuse hinne? ○ Millest peaks kujunema käitumise hinne? ○ Kas õppetöös osalemine ei peaks tunnistusel kajastuma eraldi näitajana? ○ Millised on õpetaja esmased ülesanded koolis? ○ Lisage ka mõni sõna endast ja millist õppetähtsust õpetate.



## Hea maine ja tugev omakoolitunne

**T**allinna 21. Keskkooli sisenemisel avaldavad esimest muljet valged sambad, kroonlühtrite valgus, kindla rütmiga kiviparkett ja tarkusenõudjate jalajälgedest lohku kulunud trepiastmed. Tsaaririigi ajal 1903. aastal asutatud poisslaste kroonaualgkool kasvas Tallinna linna algkooliks, millele 1923. a ehitati Raua tänavasse uus hoone. Selle nurgakivi panekul müüriti vundamenti hõbeplaat ja akt, mis lõppes lausega: "Paistku valgus sellest haridustemplist kaugele rahva hulka!"

Tallinna 21. Keskkool on kandnud nii ametlikult kui ka mitteametlikult mitut nime. Rahva seas tuntud Raua koolist sai 1952. a Nikolai Vassiljevits Gogoli nim Tallinna 21. Keskkool, kuid 1960. aastatel hakati seda direktori nime järgi hüüdma Tiki kooliks. Tänaõppurid nimetavad oma kooli 21. kooliks, seda numbrit kannab kool 1917. aastast alates.

Üle 90 aastasele koolile on loonud hea maine ja tugeva omakoolitunde kõrge õppetase, mis on andnud vilistlastele eeldused pääseda kõrgkooli. Nii näiteks astus 1996. aasta lõpetanute kõrgekooli 87%, riiklikes kõrgkoolides õpib neist 72%. Sissesaanute protsent on kõrge olnud läbi aastate. Mainet on tõstnud ka kunsti-, muusika-, kultuuri- ning koolimaja puhtust ja ilu järgivate traditsioonide austamine. Laiema tuntuse on koolile toonud muusika ja inglise keele süvaklassid, kuid ülelinnalise konkursiga komplekteeritud klasside kõrval õpetame ka oma kooli piirkonna lapsi nn tavaklassides.

Muusikaga on koolis juba ammu tegeldud – muusikaklass oli süvaklassidest esimene – ja sageli tuntakse 21. keskkooli just muusika kaudu. Meie koolis esmast muusikaharidust saanutele on üldsusele vahest tuttavamad viimastel aastatel lõpetanute NYJD-festivalil esinenud Meeli Tamm, "Borgy ja Bessis" mänginud Toomas Toher, samuti Evelin Samuel, Hedvig Hanson, Maarja-Liis Ilus. Paljud noored lootustandvad instrumentalistid täiendavad end hetkel välismaal.

Täna laulab koolis viis koori ja hulk ansambleid muusikaõpetajate **Lydia Rahula**, **Mare Maasiku** ja **Leelo Miileni** juhatusel, keskkooliansambel tegutseb õpetaja **Triin Messimase** käe all. 1961. a alates on koolis muusika süvaklass, kus kõik õpilased omandavad mõnel muusikainstrumentil mänguoskuse ja vajalikud teadmised muusikaajaloost. Julgelt võib öelda, et Tallinna Poistekoori baaskooriks on just Tallinna 21. Keskkooli poistekoor – ligi pooled meie laulupoistest laulavad Lydia Rahula juhatusel ka Tallinna Poistekooris.

Paljud meie koolis muusikaga tutvust teinud jätkavad õpinguid Georg Otsa nim Muusikakoolis, paljud õpivad muusikat koolitööst vabal ajal. Ent nii või teisiti – muusikalembuse saab meie koolist hinge peaaegu igaüks.

Gümnaasiumiastmes on võimalik valida inglise keele süvaõppe, reaali- või humanitaarharu vahel. Värskem uuendus on see, et saabuval

**Õpilaste arvates on Tallinna 21. Keskkoolis fantastilised õpetajad. Esireas keskel direktor ARVO TAMSAR.**





Noort inimest kujundab enim võimalus ise teha. Õpilasomavalitsus on koolis teokas, tänavu juhib seda **MARJE SOOVA** (esireas vasakult kolmas). Tema kõrval vasakul kooli huvijuht **MARIKA PAUN**.

kevadadel komplekteerime teist korda 7. klassi, kus on inglise keele süvaõpe. Lapsevanemate (nende hulgas on palju vilistlasi) suurt huvi kevadiste konkursside vastu võib võtta õpilaste ja lapsevanemate tunnustuse ja usaldusena, mis kohustab õpetajaid nende ootusi täitma.

### Õpilased koolist

Olen tihti mõelnud, mis see õieti on, mis õpilasi oma kooliga nii tugevalt seob. Meie koolis on selleks kahtlemata fantastilised õpetajad ja vana armas maja. Kuid mitte ainult. On veel üks oluline komponent, mis noort inimest ehk enim kujundab – see on võimalus **ise teha**. Me tunne- me, et meid võetakse kuulda, usaldatakse, meile loodetakse, lastakse tegelda asjadega, mis meid huvitavad, näiteks mitmesugustes ringides.

Juba esimesest kooliaastast alates on igal õpilasel võimalus osaleda kunstiringis, mida juhendab õpetaja **Gled-Airiin Saarso**. Sealt saadakse esimesed kujundliku mõtlemise kogemused ja mis põhiline – eneseusk ja tahtmine ise teha. Vanemana saab edasi tegutseda portselanimaali (õpetaja **Ene Reilent**), lilleseade (**Sirje Varm**) või kirjakunsti (**Tiina Meeri**) ringis. Neis võib kasulike oskuste kõrval stiimuliks saada ka võimalus osaleda oma koolimaja kaunimaks muutmisel.

Kümnendat aastat tegutseb koolis Tüdrukute Klubi **Helle Aani** juhtimisel. Klubi kuulub rahvusvahelisse gaidiorganisatsiooni ja tegutseb aktiivselt ka väljaspool kooli. Koos käiakse laagrites, tegeldakse heategevusega. Kaks aas-

tat on ühe aktiivse vanaisa **Helmo Mahooni** eestvõtmisel koos käinud ka noorkotkad.

Kuigi koolis pole eraldi teatriklassi, tegelevad näitlemisega pea kõik õpilased. Andekamad tegutsevad näite- ja sõnakunstiringides (õpetajate **Malle Hendre** ja **Anne Kauba** juhendamisel), esinevad kontsertidel ja luuleõhtutel. Tegelikult ei möödu vist ükski pidu temaatilise näidendita – olgu selle tase parasjagu milline tahes, alati on kõik tehtud hea tahtmise ja mängulustiga.

Keskkoolepeod toimuvad tavaliselt kord kuus. Iga pidu kindla temaatika ja traditsioonilise korraldajaklassiga. Kooliaasta algab mingi stiilipeoga, suurejoonelisemad on veel jõulu- ja kunstinädala peod. Nii ei lahku ükski klass koolist, ilma et oleks kordki tundnud peo korraldamisega kaasnevat vastutusekoormat.

Pidudega kaasnevad ka traditsioonilised õpetajate, rebaste ja lennupäev. Kaks esimest on kindlasti kõigile tuttavad, lennupäeval veebruarikuu algul on kooli oodatud viimane lend, et kohtuda oma endiste õpetajate ja koolikaaslastega. Meile, noorematele, on see hea võimalus saada vahetut teavet erinevate edasiõppimisvõimaluste kohta.

Õpilaste seas on loomulikult väga oodatud ja populaarsed traditsiooniline kunstinädal ja märtsis toimuv kultuuri- (kirjandus-, teatri-) nädal, mil toimuvad mitmed harivalt sisukad ja huvitavad loengud ning kohtumised eesti kultuuri- ja teaduseinimestega. Toredaid kohtumi-

si avaliku elu tegelastega kooli kammersaalis toimub loomulikult ka väljaspool neid nädalaid.

Kuna suur osa meie kooli õpilasi tegeleb muusikaga, on koolielus loomulikud õpilaskontserdid. Lapsevanematele antakse igal aastal traditsioonilisi emade- ja isadepäeva ning jõulukontserte. Kevaditi toimub "Estonia" kontserdisaalis suur kontsert ja nii juba 37 aastat.

Kui kool läbi, saadetakse lõpetajad suure pidulikkusega teele. Iga õpilane saab kooli mälestusmedali, aktiivsemate ja hoolsamate pildid ripuvad aasta autahvilil. Mälestuseks jääb ka kooli embleemiga lõpusõrmus. Juba täna, abiturientina, on mul kahju igast mööduvast päevast – vaevalt leian ma veel kunagi mõne teise nii sõbraliku ja koduse maja. Nii ei lähegi siit keegi alatiseks – oma kooli tullakse ikka rõõmuga tagasi, sest siin sai alustatud isetegemisega, saadi esimesed kogemused. Pealegi on siin nii ilus vana maja ja nii toredad inimesed.

\*

Meie kooli üheks suuremaks eripäraks on õpilaste aktiivne klassiväline tegevus. Ma ütlen meelega "meie kooli eripäraks", mitte aga "meie kooli õpilaste eripäraks" või midagi muud sarnast. Igas koolis leidub vaieldamatult energilisi noori, kes on huvitatud ka tundidejärgest kooskäimisest ja koolielu omanäoliseks kujundamisest, ent mitte igal pool ei paku kool neile selleks piisavalt võimalusi. Meil läheb kool aga paljast võimaluste pakkumisest veelgi kaugemale ja lisaks soodsa olukorra loomisele üritatakse õpilasi ka suunata ja juhendada, õpeta-

da vastutust kandma, organiseerima ja oma tahtmise eest võitlema. Kooli kasvatajate roll – ja seda heas mõttes! – jätkub meil seega ka pärast tundide lõppemist.

Lisaks mitmele traditsioonilisele üritusele kooliaasta jooksul (kunsti- ja teatrinädal, ball, stiili-, jõulu- ja valentini päeva pidu, kui nime-tada vaid kõige esmalt meelde tulevaid) korraldame koolis ka hulgaliselt spordivõistlusi. Viimasel ajal on koolivõimlas toimunud auhinnalised maahoki-, korvpalli- ja võrkpalliturniirid. Sügiseti-kevaditi käiakse Pirital orienteerumas ja krossi jooksmas ning sellistel üritustel tuleb tunnistada, on heast kohast alati tähtsamaks osutunud lõbus osavõtt ning väljaelamisvõimalus.

Terves kehas terve vaim, eks ole? Ent terase vaimu ainukeseks eelduseks ei ole kaugeltki ainult kehaline treening, oma osa mängivad kahtlemata ka vaimu värskendamine aeg-ajalt korraldatavatel viktoriinidel-mälumängudel ja muud sorti vaimne treening, nagu näiteks luuleõhtute korraldamine kooli neljandal korrusel asuvas hubases kammersaalis. Kunstiliste või satiiriliste-päevakajaliste tekstide avaldamiseks pakub võimalusi kooli ajaleht.

Õppimise järel peaksin ma ajugümnaastika tähtsaimaks valdkonnaks mitte eelnimetatud, vaid hoopis võimalust osaleda kooli omavalit-suses. Peale kogemuste omandamise poliitika ning seaduste keerulises mängus teevad õpilased seal ära päris paraja tüki täiesti konkreet-set ja kasulikku tööd koolielu korraldamiseks ning paremaks organiseerimiseks. Kõigil on



Kõik inglise keele süvaklasside õpilased on tõlketehnikat õppinud õpetaja MARJU TAPPERI käe all.



### Kunstinädala stiilipeol pealtvaatajaid ei olnud.

võimalus selles võrdõiguslikkuse põhimõtete järgi toimivas organisatsioonis sõna sekka öelda, oma arvamust avaldada. Pole kahtlust, et osalusdemokraatia ei saa Eesti riigis tekkida üleöö – on hea, kui sellise ühiskonnamudeli toimimisreeglitega on tulevastel riigikodanikel võimalus ennast kurssi viia juba keskkoolipäevil.

Otsi kokku tõmmates: meie koolis leiab igaüks, kes vähegi millegagi tegelda tahab, endale kiiresti sobiva, jõukohase ettevõtmise.

### Kunstinädalad

11 aastat on Tallinna 21. Keskkoolis esimesel nädalal pärast talvist koolivaheaega peetud kunstinädalat. Kindlasti on see paljudele õpilastele üks õppeaasta meelde jäävamaid ja värvikamaid sündmusi.

Selle pika aja jooksul on kunstinädalate korraldamisel proovitud väga paljusid erinevaid tegevusi, isetegemisi ja teadmiste edastamise viise. Igal aastal püütakse välja mõelda ja teha midagi uut, aga on säilinud ka palju traditsioonilist. Kunstinädalatel on olnud üle poole sajaga esineja, enamik neist on oma tegevusala tipud. Kaasa on aidanud ja asjasse puutunud kindlasti üle saja inimese. Meie kooli külasthanud kuulsate inimeste nimekiri on aukartustäratav, aga toome siinkohal ära vaid mõningate meiega rohkem kui korra tegelnud inimeste nimed: Evald Okas, Jüri Arrak, Aili Vint, Epp-Maria Kokamägi, Signe Kivi, Hugo Hiibus, Raivo Järvi, Tauno Kangro, Mart Kalm, Anu Liivak, Inge Teder, Mai Levin, Sirje Helme, Eha Komissarov, Mart Helme, Jüri Kuuske-maa, Jaak Kangilaski, Mart Laar jt.

Püüan korduvalt toimunud tegevusi-üritusi lühidalt kirjeldada.

■ Kunstinädala reklaammaskott on idamaise kalendri aastaloom. See loom on suure skulptuurina kooli vestibüülis kuulutustetulba funktsioonis. Draakonist vesipühvlini on kõik loomad läbi mängitud. Võimaluse korral seostuvad ka rohked suveniirid aasta loomaga. 1996. aastal jagati nii esinejatele kui ka võistluste võitjatele üle saja heegeldatud roti.

■ Iga päev on üks või kaks saaliloengut, kus enamasti näidatakse ka teemakohaseid slaide. Nende informatiivsete loengutega esinevad rohkem kunstiajaloolased. Mart Kalm pidas sellel aastal loengu eesti arhitektuurist 10(!) korda.

■ Kunstnikega kohtumised võivad toimuda kas kunstniku ateljees, näitusel, kooli kammersaalis või kunstiajaloo kabinetis ja need on mõeldud tõelistele huvilistele. Loovisikud on tutvustanud oma loomingut ja vahel näidanud reisidel tehtud slaide – kohtumise viis on looja kõnelemisvalmidusest.

■ Näituste, muuseumide, ateljeede ja teiste objektidega tutvumine toimub kas klasside kaupa või huvilistele registreerimise alusel.

■ Ise tegutsetakse nädal läbi – joonistatakse, maalitakse, kirjutatakse, kleebitakse, aga läbi aegade on jäänud šaržid pedagoogidest kõige oodatumaks eneseavaldamise vormiks.

■ Näitusi korraldatakse nii nädala kestel tehtud töödest, vilistlastöödest kui ka oma kooli õpilaste individuaalloomingust ja ringides tehtust. Paljudel aastatel on oma personaalnäituse üles pannud meie kooli lõpetanud Reiu Tüür. Sageli on teinud Tauno Kangro krokiid ning

nendest pastellportreedest on hiljem näitus kujundatud.

■ Kunstinädal lõpeb reedel õhtuse stiilipeoga – kostüümide stiil võib olla määratud kas ajastu või kultuuriga, näiteks antiikaeg või araabiamaaailm. Stiilipeol etendatakse omaloominguline ja omalavastatud temaatiline näidend, esitatakse mitmeid asjakohaseid etüüde, võisteldakse teemaga haakuvatel aladel.

■ Kui ilmastik lubab, ehitatakse kooli spordiplatsile ka lumelinn.

Kogu nädala kestel vahendavad õpilased teemakohast infot ja tegevust noorematele õpilastele, võttes sellega endile pisikesi austajaid kogu aastaks. Kunstinädala tegevusse püütakse lülitada ka sobivat ehedat muusikat, filmi ja kirjandust, näiteks kui Valentin Kuik räägib Siberi rahvastest või Jaan Kross Johann Kõlerist.

21. keskkooli kunstinädalate arengus on üks väga tunnustusväärne suundumus – õpilased korraldavad kogetu ja nähtu põhjal üha enam ise; õpetajatele on jäänud peaaegu vaid koordineerija, lubaja-võimaldaja ja külaliste intervjueri osa. Aastatega tehtud töö kannab vilja – meie tegevusel on küll kümme või sada korda lühem iga kui inglise murul, aga traditsioon toimib alati.

## Koolis saab õppida kunstiajalugu

Kunstiajalugu on eri aegadel õpetatud erinevas mahus, ent juba väga kaua. 19. aastat töötav kunstiajaloo õpetaja **Tiina Meeri** sai oma esimesed erialased teadmised sellesamas koolis 9. klassis ja õpetajaks oli tookord Tiina Pikamäe.

Pea 10 aastat on 21. keskkoolis humanitaarklassid, lõppklassis õpitakse kunstiajalugu viis tundi nädalas. Ainet õpitakse ka kõikides teistes keskkooliklassides, aga väiksemas mahus.

Aine õpetamiseks on omaette atraktiivse kujundusega klassiruum, kus enamikus õppetundides slaide vaadatakse. Õpilaste kasutuses on õpetaja isiklik rikkalik erialane raamatukogu, paljudest tuhandetest kunstipostkaartidest ja -reprodrest koosnevad temaatilised ja kronoloogilised kogud, ent metoodilise materjali põhivaraks on üksteist ja pool tuhat slaidi. Paljude maade arhitektuuri vaatamisväärused on pildistatud kohapeal, mis slaidide vaatamise oluliselt emotsionaalsemaks ja huvitavaks detaile pakkuvaks muudab. Kaasajaga sammu pidada püüdes on vahel selles ruumis ka erialaseid videofilme vaadatud.

Õpilaste aineteadmisi kontrollitakse kõige tavalisemate küsimustik-kontrolltööde ja lugemiskontrollidega, ent kõige levinum on teadmiste kontroll slaidide abil – õpilane peab kujutist vaadates vastama esitatud küsimustele. Kunstiajaloo keskmes on kogu aeg õpetatu visuaalne omandamine, õpitu tulevikus äratundmine. Viimases humanitaarklassis on tavalised 108 põhiliselt nähtud maali autori äratundmise tööd. Need on küll rasked, ent tugevamad õpilased on neid nii palju võrdlusvõimalusi pakkuvaid töid ka alati huvitavateks pidanud.

Aastaid on üleminekuklassides kirjutatud kunstiajaloo arvestustöid, lõpuklassides ka uurimistöid ja sooritatud eksameid.

11. humanitaarklasside kevadisel praktilisel õpitakse tundma Tallinna keskaegset arhitektuuri ja kultuurilugu. Viimasel õppeaastal on see viiest nädalatunnist ühe õppetunni sisu. Kogu tsükli vältel uuritakse nii koos kui ka omapead käies, mõnda hoovi või objekti otsides pea kogu linnamüüri sisse jäävat ala peensusteni. Mõnel aastal lõpeb õppimine lustliku linnamänguga.

## Kirjakunst

1987. aastast alates tegutseb kalligraafiaring. Ringi juhendab õpetaja Tiina Meeri. Vabatahtlikke kaunilt ja erinevates šriftides kirjutama õppida soovijaid on läbi aegade olnud aastas paarikümne ümber. Kirjutamas võib käia ühe kuni kolme keskkooliaasta jooksul üks või kaks korda nädalas (kokku viis kellatundi nädalas). Igal aastal on koolis vabatahtlikud uue kirja proovijad-kuulutuste kirjutajad omast käest võtta ja ka lõputunnistuste kirjutamisel on nendest õpilastest tõhus abi. Arvutivõimaluste igakülgne tundmine ning kasutamine ei ole kirjutajatel ära võtnud tahet oma käeosavust kunsti tegemise tasemele treenida. Käsitsi kaunilt kirjutamise populaarsus on 21. koolis tõusuteel.

## Vastavad vilistlased

### Miks panite oma lapse(d) 21. kooli?

**Hagi Šein:** *See on armas kool, mida ma usaldan, kuna olen ise siin õppinud. Tal on alati olnud hea hariduse andja maine ja pikaajalised traditsioonid. Peale selle asub kool ka kodu lähedal.*

**Kaja ja Juhan Kahu:** *Kuna me ise käisime ka seal ja sellepärastki, et seal saab hea hariduse.*

**Maie Undusk:** *Panin tütre 21. keskkooli sellepärast, et see on hea tasemel. See on ka enda kogemustest teada ja kindel kool. Samuti on see meie kodule väga lähedal.*

**Eve Kurig:** *Oma kogemustest mäletan, et see on hea kool.*

**Tiina Meeri:** *Elan lähedal. Kuna töotan siin, tundus loogiline, et ta siin hakkab käima.*

**Linda Pahk:** *Esiteks, minu laps sai katsetega sisse, teiseks, paljud meie perest, kaasa arvatud minu isa Mati Reinsalu, on lõpetanud selle kooli. Annab hea inglise keele oskuse ning hea ettevalmistuse ülikooli astumiseks.*

**Jaani ja Maarja Undusk:** *Panime oma lapsed 21. keskkooli, et jätkata perekonna traditsiooni. Paljud suguvõsast (vennad, õde) on käinud siin. Hea kool, asukoht on sobiv, annab hea hariduse ja tugeva inglise keele oskuse.*

Tekstid kirjutasid  
ajalooõpetaja AVE KALLAS,  
kunstiajaloo õpetaja TIINA MEERI ning  
12.c klassi õpilased  
MARIA-KRISTINA SOOMRE ja  
MARKO RINGO

## Võrukeelse kirjanduse õpetamisest koolis

ARNE MERILAI, TÜ eesti kirjanduse õppetooli juhataja, dotsent

**V**õru Instituut energilise direktori Enn Kasaku eestvõttel korraldas 25.–27. oktoobrini 1996. a maakonna õpetajatele seminari, mis oli pühendatud võru keele õpetamisele koolis. Kuigi raskuspunkt oli keelekõnemustel (osa võtsid lingvistid Karl Pajusalu ja Toomas Help), käsitleti muu seas ka võrukeelse kirjanduse õpetamise võimalusi. Selles osas paluti ettekannet Tartu Ülikooli eesti kirjanduse õppetoolilt. Ma olen olnud kooliõpetaja, lugenud üliõpilastele kirjanduse õpetamise metoodikat, samuti toetan igati Võru liikumist, seetõttu nõustusin heameelega oma nägemust vahendama. Viimase sõnastamisel tegin ma koostööd Tartu ülikooli emakeele ainekomisjoni kuuluvate õpetajatega.

Koosolijad võtsid pakutud ideed hästi vastu, kogunud koolimees Arvi Leosk pidas oluliseks, et ettekanne saaks laiemalt tuttavaks. Küsimus ei ole ainult võru keeles ja selle taassünnis, vaid samuti mulgi, hiuu või mistahes muu murde (või — paraku — murdejäänuse) elavdamises ja teadvustamises kooli kaudu. Seda oleks meie loiduma kippuvale keele- ja vaimuelule hädasti vaja. Alles see oli, kui professor Karl Muru pahasid mulgi pedagoogide peale, et need ei lasknud õpilasi jälgima koolis toimuvat Hendrik Adamsoni nimelist murdekeelse võistlust. Nimelt kehtsid tunnid ja sündmuse väärtust ei tahetud mõista. Küsimus on üldse omanäolise kooli ideoloogias, mida on hoolega kujundanud Hannes Voolma jt selle olulise projekti loojad.

Ülikooli ainekomisjoni nimel julgustan ma koolmeistreid esiteks selles, et murdekeele ja -tekstide tundmine tuleb vähemasti eesti filoloogiasse astujatele alati kasuks. Teisalt ei saa see loomulikult kunagi kujuneda tingimusteta eeliseks n-ö ainult kirjakeelsete ees. Teiseks olen ma veendunud, et Paul Ariste kasvandikel ei ole põhimõttelisi takistusi kohaliku murde õpetamisel isegi siis, kui nad antud dialekti ei valda. See on neile pigem huvitav kultuuriline, filoloogiline või metoodiline väljakutse, millest hea pealehakkamise korral ruttu jagu saab.

### Võrukeste olukord on päris soodne

Neil on kasutada tore "Võrokiilne lugõmik". *Lugõmise-raamat koolilatsilõ ja suurilõ, kost või lukõq rahvaluulõst, kunst'kirändusest, ao- ja luudusluust* (Võro Instituut' 1995, 2. täiend tr, 324 lk) ja selle taustaks päris rikkalik valik muid tekste. Välja on antud kolm praktilist helikasetti võrokiilse kiränduse tekstinäidetega: *variati* sisaldav "Rohiline ruunakõnõ", Jaan Lattiku noortejuttude valik "Imä õeq" ja muinasju-

tukassett "Tuulõpoiss". Peaaegu lõpuni on jõudnud töö ruttu omandatava võru keele uue kirjaviisi kallal; vajalikku tuge leiab Võru Instituudi rahvalt ja kohaliku keele kõnelejatelt.

Kodukeelt valdaval koolmeistril on muidugi kergem. Mis saab aga siis, kui õpetaja ei mõista murret kõnelda? See ei tundu mulle siiski suur takistus olevat, sest oskus tuleb töö käigus kiiresti. Samuti võib juhtimise esialgu usaldada koolilaste kätte, nagu seda tehakse mistahes iseseisva töö puhul. See ei ole pedagoogiliselt sugugi harv olukord, kus munal tuleb (näiliselt) lasta kana õpetada. Selline metoodiline uperpall võib huvitavaid vilju kanda, olles kasutatav seni, kuni õpetaja ise murdekeele teatud piirides omandab. Tasub proovida!

Järgnevalt esitan ma oma nägemuse klassikursuste kaupa. Ma pean silmas eeskätt põhija keskkooli, kuid alustada tuleb kindlasti varem. Näiteks 6. kl rahvakalendri osa oleks täies mahus läbi viidav võrukeelsena lugemiku I osa *Päävätsõõriq. Aastagatsõõriq. Elo-tsõõriq* alusel. II tsükkel *Kar'amaa. Mar'amaa* pakub samuti rikkalikult võimalusi koduloolaadseks tekstisuhtluseks. Võrumaine kultuur pakub avaraid võimalusi koduringi ümbüruse põhjalikuks tutvustamiseks, leidub seal ju rohkesti muistenditega seotud paiku jpm. Juba enne põhikooli on vaja lapsi suunata vaatama kodu poole, tugevdada õpilaste sidemeid vanemate põlvkondade ja nende keelega.

Rõhutada tuleb, et kasutada olevate valik- ja vabaainetundide arv on klassiti küllaltki suur, eriti keskkoolis: 7. kl — 1 tund, 8. kl — 1, 9. kl — 2, 10. kl — 11, 11 kl. — 10 ja 12. kl — 9 tundi. Samas on õpetajal eriti 7. ja 8. klassi puhul piisavalt palju manööverdamisruumi. Kahtlemata on väga otstarbekas siduda kirjanduse õpetus ka keelettundide ja mitmesuguste loominguiliste ülesannetega, kasutades selleks otstarbeks antud aega.

### 7.–9. klassi programm

asetab rõhu suhtlemisõpetusele. Tsiteerin ja toonitan: "Suhtlemisõpetuse eesmärk on väärtustada erisuguseid arvamusi ja keelekasutust." See lausa kohustaks ajaloolise Võrumaa koole (s.t ka Põlva omi jm) võrukeelse tekstiga suhtlema, et n-ö eri arvamusi ja eri keelekasutust kuulda võtta.

Soovitatakse rollimänge, õpetuse sidumist improvisatsiooni ja lavastuslikkusega. Need on Läänes laialt toetust leidnud mõjuvad metoodilised võtted, millesse meilgi üha rohkem ja põhjusega usutakse. Võrukeelsed muinasjutud või Jaan Lattiku novellettide dialogid on selleks

eesmärgiks lausa loodud, ei pea pikisilmi ootama, millal "Romeo ja Julia" kord kätte jõuab. Dramatiseerimist tuleks isegi varem ja palju ulatuslikumalt rakendada, et esteetilise õpetuse kaudu kujundada õpilastes välja positiivne murdesuhe. Ja ühtlasi vastupidi — murdesuhte viljelemisega arendada kunstisõprust. Ka jutustamine on nendes klassides oluline. Sellegi puhul võiks aeg-ajalt suuremal või vähemal määral murdekeelsust lubada, mis paljude õppurite jaoks tähendaks ilmselt ka emakeelsust.

On hea, kui kooli ellu tekib juurde uusi väärtusi esindav grupp — võru keele mõistjad. Kui õpilaste seas hinnatakse kõrgelt häid sportlasi, võõrkeeleskajaid, matemaatikuid, muusikuid, luuletajaid, vastassugupoole lemmikuid jne, siis miks ka mitte neid. Nii nagu Kaika suvelülikoolide seltskond omab arvestatavat kaalu kultuuriinimeste seas, võiks see juhtuda ka koolides. Kui prestiižgrupid on juba kord möödapaäsmatud, siis ei ole midagi katki selles, kui olemasolevale õpilasaristokraatialle lisanud veel üks kõrgelt väärtustatud salong. See-ga pigem tervitagem nähtust, kui tuleb aeg, mil hakatakse kadestama ka neid, kes oskavad "Ummamuudu" moodi laulda.

Käesoleva metoodilise ettepaneku põhiraas-kus langeb 7. klassile. Sellel astmel on suurepä-rane võimalus kujundada kogu edasist tööd määrav horisont, millele kui tuttavale taustale on hilisemates klassides alati kerge viidata ja mistahes asjassepuutuvat projitseerida. Hoida võrumaist kirjandust päevakorral nii läbivalt ja metoodilise otstarbekusega, nagu seda lubab 7. klassi programm, hiljem kahjuks enam ei saa.

## 7. klass

Anne Nahkuri meeldivalt koostatud "Kirjandu-se lugemik VII klassile" (1992) on sobiv lähte-alus kõnealuse projekti teostamiseks. Lugemik jaotub temaatilistesse tsükklitesse, kus autor teeb põhjendatud ettepanekuid lähtetekstide osas, kohustamata samas õpetajaid just neid näiteid kasutama. Materjal on esitatud pieteeditundega ja nii võib seda suurepäraselt täien-dada või päris mahukaltki võrukeelsete teksti-dega asendada. Hakkajamal õpetajal soovitak-singi seda lausa julgalt ja ründavalt teha, seni kuni loomulik mõõdutunne veel ei tõrgu — sel-leks on kõik vabadused ja õigused.\*

\* Hiljem ja sobivates oludes (kui klassikoos-seisud on valdavalt murdekeelsed jne) võiks isegi kogu 7. kl kirjandusõpetus toimuda võru lugemiku alusel, miks mitte ka nii radikaalne olla. Viimane ettepanek tuleks aga kõne alla ilmselt alles peale mõneaastast võimalikult edukat praktikat praegu kehtiva õpiku baasil. Sel juhul tuleb muidugi tähele panna seda, et eesti keele õpetuse kvaliteet oleks tagatud — tegemist on ju tööga kõrgemal tasemel. Kui peale jääb aga seisukoht, et võru keele õpetamine koolis on kahjulik, siis antud projekt loomuli-kult takerdub.

Põhikool valmistab õpilast ette sügavamaks suhtlemiseks kirjandusega, püütakse luua küll emotsionaalset, kuid siiski juba teoreetiliselt mõtestatud pinda hilisemaks põhjalikumaks kontaktiks. Pragmaatilise pilguga vaadates oleks kodukeelse suhte viljelemine sõnakunsti kontekstis ülimalt tervitatav, sest tõenäoliselt nii tekkiv soe side seob lapse terveks eluks raamatute maailmaga. Armastuse äratamine ilu-kirjanduse ja kunsti vastu, nooruki suunamine kauni poole on kirjandusõpetuse tõeliseks ees-märgiks, mida on raske saavutada abstraktse tööga kuitahes hea tekstikogumi kallal. Oma töös peame jõudma selleni, et raamat muutuks inimese elu osaks, ja kindlasti aitab selleks oluliselt kaasa väärtustatud murdesuhte loo-mine just noores tundlikus eas.

Kuidas võiks võrukeelse kirjanduse õpeta-ja siis toimida? Kirjakeelne lugemik algab tee-maga *Siin oled kasvanud*, tõukudes Paul-Eerik Rummo vastavast luuletusest. Tasase maa motiivi võiks kontrastprintsipi rakenda-des kohe täiendada mõne tekstiga, mis viitab Võrumaa maastiku eripärale. Millise palaga just, oleks praegu veel liiga vara määrata, kuid häid kirjakeelseid näiteid leiab Bernard Kang-rolt ja Juhan Jaigilt, võrukeelset materjali pakub võru lugemik. Ka Aleksis Renniti mulgi-murdeline "Kallis kotus" sobib hästi Ernst En-no ja Betti Alveri kodunägemustega, olles naa-bermurde tutvustamise mõttes isegi väga tervi-tatav.

Ellen Niidu ja Juhan Liivi loominguga koh-tub koolilaps sageli, ei ole midagi katki, kui nende või teiste klassikute koormust vähen-dab Marie Heiberg või näiteks Kauksi Ül-le oma *kesk umma mäke* motiiviga. Kalju Lepi-ku asemele sobib hästi Raimond Kolk, kus-juures varjatud, ent teravalt sarkastiline kü-tidamise käsitlus Juhan Viidingult on igati omal kohal. Hando Runneli kõrvale sobib kind-lasti ka võrumeelne Ain Kaalep. Kõik see või-maldab avarat suhtlemist läbi võrukeelse pris-ma nii tekstidega kui ka klassis omavahel. Muidugi ei pea värvi liiga paksult panema ja kõiki osutatud asendusi ühekorraga teha — koduarmastus ja kolkapatriotism võiksid siiski olla eri mõisted.

Teoreetilisi vahepalu nagu *Mis teeb luulest luule?* jt võiks alati julgelt kujundada oma-poolse näitmaterjaliga, milles oleks osa ka asjakohastel murdepaladel. Sedaliiki ekskurs-sideks on ikka käepärane Bernard Kangro rikkalik looming (s.h raamatukogudest kätte-saadav esseistika), mis samas eestikeelsena pisut vähem kohustab. Sageli on otstarbekas kasvõi mistahes teemaga tunni häälestamise osas viidata kohalikule kontekstile, loomaks sobivaid tunde- või mõtteseoseid.

Rahvaluule jagu tsüklist *Maailm on loo-ming* on suuresti läbi viidav võru lugemiku alusel, kusjuures võrukeelset rahvalaulu (sh ka uuemat) leidub ka varasematel aegadel levi-

tatud helikandjatel. Kassett "Tuulõpoiss" sobib ülimalt muinasjuttude tundi, eesti rahvalaulude ja vanasõnade antoloogiad sisaldavad suurepäraseid murdekirjutisi. \*\* Käsitleda saab naljandeid, muistendeid jm — võrdluses üld-eesti analoogidega. Kaasajastatud muinasjutte on loonud "Kaarnakivi" autor Juhan Jaik. Seega on mõttekas üldisemat materjali aegajalt siduda võrupärasustega, ja miks ka mitte vastupidi.

Seda motiivi, et Lauluisa oli Võru mees, mis tegi linnast välismaailma jaoks kauaks ajaks Eesti ühe olulisema vaimse keskuse, on alati kasutatud. (Eriline allikas selles suhtes on "Kalevipoja" looja akadeemiline kirjavahetus!) Kuid seoseid saab esitada tänapäevagi suhtes. Näiteks Edgar Valteri illustratsioone kohates ei ole liigne meenutada, et põline Tallinna agulipoiss on oma praeguseks elupaigaks valinud Pöörismäe talu Urvaste vallas Koigu külas (endine "Siiriuse", hilisem Kuldre kolhoos), olles loominguiliselt ("Pokuraamat" jm) Võrumaast väga lummatud. Näete, nii võib juhtuda!

Tsükkel *Lapsepõlvest*. Nagu Liivi puhul, võiks rohkem puhkust võimaldada ka Oskar Lutsule. Tema asemel võiks käsitleda Jaiki või Lattikut. Viimaselt on pärit meie õpikutes üks väheseid murdetekste üldse, novellet "Teejuht", mis ajendab põhjalikumalt tegelema. Helikassett "Imä õeq!" ja palad võru lugemikus lausa ahvatlevad peatuma sellel põhjendamatult varju jäetud loominguil. Pastorist kirjaniku ja riigimehe tekst on väga noortepärane, eriti poistepärane. Tema ulakate, kuid südamlike poistega võivad kaasaja marakratid end kergesti samastada, mida on hea kasutada pedagoogilistel eesmärkidel. (Kui meie noored õpetlike lugude peale nagu "Joodikud" suitsetamist just kohe maha ei jäta, siis kirjandusesõprust süvendavad need palad neis kindlasti. See on ikkagi võit.) Olles ise sügaval realistlik, on Lattik meie kaasajale ajalooliselt väga tunne-

\*\* Tähelepanu tuleb juhtida sellele, et võrukeelne regivärss on omapärane. Selle mõõduks ei pruugi olla kvantiteeriv neliktrohheus, vaid sageli on tegemist vaba silbiarvuga (tihti enam kui 8 silpi) värsisüsteemiga, mida võiks pigem iseloomustada terminiga protorõhuline värsisüsteem vms. See tähendab, et rõhkude arv kaldub küll korrastatuse poole, kuid silbiarvu korrastamatuse tõttu ei jaotata pearõhulisi silpe vältelise süsteemi põhjendatult lühikesteks ja pikkadeks, millest vaid viimaseid võib asetada värsirõhulistesse positsioonidesse. Seega ei maksa ehmuda, kui võru- või setukeelne laul ei esinda 4-jalgset kvantiteerivat trohheust. Tegu on originaalse meetrikaga, senini lahendamata ilusa mõistatusega nii Eesti kui ka Soome rahvaluuletaduses, mis seab kahtluse alla kalevalasüsteemi baltimõjulist tekke kehtiva hüpoteesi. Seda võru regivärsi omapärast joont tuleks koolis pigem toonitada kui karta, muu poeetika (algriiim, parallelism, kujundlikkus jne) on põhjaeesti rahvalauluga muidugi sama.

tuslik. Oleks tõsine patt temast antud kontekstis mööda vaadata. Aega tema jaoks saab võita sellega, et kooliõpetuses kaks korda esinev Anton Hansen Tammsaare "Tähtis päev" jäetakse teiseks korra. Lattik on Lõuna-Eesti Parijõgi (viimasega peaksid tõsisemalt tegelema Kirde-Eesti omanäoliselased), Parijõgi Põhja-Eesti Lattik. Tema puhul saab võrdse eduga kasutada nii kirjakeelseid rohke murdekasutusega originaale kui ka võrustatud variante.

Ka Marie Underi käsitlusest ei pääse hiljem niikuinii mööda. Legendi "Taevaminek" asemel pakusin ma hoopis Artur Adsoni lugulaule "Silson nink Riba", "Sepä-Miili" vt, samuti Raimond Kolga legendi "Liide ja Maarja". Suurepärase ballaadiautor on ju Kauksi Ül! Kõike otse näpuga ei tahaks ma ka osutama hakata, soovitan antud eesmärgi täitmiseks lihtsalt vähemolulisi tekste vältida ja lausa ebaolulisest üle kasvada. Samas ei pea ju kõik üheülbalselt murdekeelne olema, võib ka lihtsalt murdemeelne olla: näiteks 9. kl lugemikus võiks laenata (kui seda seal ei käsitleta) Henrik Visnapuu luuletuse "Üle kodumäe", kus leidub kohasele sisule liiksaks ka ilus ja oluline murdesõna *ussaid*.

Teemaring *Inimene ja loodus* võimaldab äärmiselt palju — lehitsetagu selle pilguga võrukeelset lugemikku! Ellen Niit, Viivi Luik jt on väga toredad autorid, nende väärtust ei kahanda sugugi kõrvutamise Kauksi Üllega. Elu peab edasi minema ja kirjandus ühes sellega.

Gerald Durelli laadis looming vajab erilist toonitamist, sest tema õpetab last loodusega suhtlema rohulible ja mardikate tasandil. See on eriti oluline maast võrdunud linnalapsele, kuid ka maalapsele tähelepanuvõime arendamise mõttes tema loomuliku keskkonna suhtes. Bernard Kangro, eeskätt varasemas luules ("Sonetid", "Vanad majad", "Reheahi"), esindab hästi just sellist rohulibleperspektiivi oma lepatriinude, seenevanade ja sinisilmsete konna-dega kaevu põhjas. Koolilastele on kindlasti huvitav, et Kangro kirjutas suure osa oma luuletustest unenägu põhjal — selleski suunas võiks õpilasi omaloomingule virgutada.

Õpetuse suundumus 7. klassis on hästi põhjendatud — kohalikkuselt (mis käesolevat projekti ellu viies ei saa enam olla abstraktne lokalism) maailmale avatuse poole. Liikumine mätta tasandilt kosmopoliitsesse hoovusesse mõjub inspireerivalt ja värskelt (sellega võiks põimida ka pagulaste teema). Sitikate silmitsemise juurest jõuame äkki välja okeaaniliste kirjeldusteni. Sahara, Korfu, Rio de Janeiro, Lennart Mere matkarajad... Reisikirja žanr aitab kodunurksust hästi seostada globaalse perspektiiviga. Astrid Reinla katkend "Peedu jaamas" on huvitav, kuid kassijuttu pakub raamatus "Meie noored" ka Jaan Lattik. (Teost võiks koolidele paljundada, sest kõiki ilusaid noortejutte lugemikus ja kassetil ei leidu.) Materjali liigse ühekülgsuse eest muidugi hoidutagu.



Ka foto-, filmi- ja näidendimaailm on esitata-  
vad läbi kodunurksuse prisma. Merle Karusoo  
näidendikatkendid asendaksin ma näiteks Madis  
Kõivu ja Aivo Lõhmuse "Põua ja vihma" sobivate  
fragmentidega. Dramatiseeritud õpetuseks sobi-  
vad suurepäraselt Lattiku, Jaigi või Jaan Vaht-  
ra jutud, nende lavastamisel ja rollide jagamisel  
saab edukalt rakendada ka rühmatööd.

Esitatud programm eeldab õpetaja ja õpi-  
laste koostöö kõrget astet, enesestmõistetavalt  
taotleb selline lähenemine sidumist õpilasoma-  
loominguga. Arvatavasti ei ole soovitatav mitte  
igale õpilasele aktiivset võrukeelset tekstisuhet  
peale suruda, taotleda tuleks aga vähemasti  
selle suhte positiivset väärtustamist. Samas ei  
maksa karta või maha suruda ka õpilase nega-  
tiivset hoiakut, kui mõni teatab, et talle see  
värk ei meeldi. Kaheksanda läänemeresoome  
keele harrastamine ei tohiks küll heita mingeid  
stalinistliku keeleterrori helke, vaid peaks ees-  
kätt just vabaduse mõistet sisaldama. Kui õpi-  
lane suudab oma eitavat seisukohta põhjenda-  
da, siis võiks talle tema õiguse jätta — ei ole  
välistatud, et võru keel võib mõnele vastik tun-  
duda. Selgelt formuleeritud negatiivne suhe  
on siiski parem kui loid ükskõiksus, individuaalse  
tööna tegeldakse selliste lastega siis eestikeel-  
sete allikate põhjal. Õpetus olgu diferentseeri-  
tud. (Kuigi võrukeste suhtes on aastakümneid  
käitunud šovinistlikult, peaks võrukeelse kir-  
janduse õpetus küll mistahes revanšismist või  
šovinismist puhas olema.)

Töö järgmiste klassidega on visandatud tautal  
hõlpsam ja motiveeritum. Alati on olemas  
kontekst, milles aktualiseerub ka kõige põgusa-  
m vihje, mis teisiti jääks üldise müra foonil  
lihtsalt tähele panemata. Viidakem nüüd lühidalt  
ka vanemate klassikursuste võimalustele.

## 8. klassis

on aega palju. Tsükliid *Rituaal ja sõnamaa-  
gia* ning *Müüt ja kirjandus* lubavad eelnev-  
alt tehtud tööd suurepäraselt võimendada.  
Jällegi süvenetakse rahvaluulesse (ärgem  
unustagem setu rahvalaulu maagiat!), animistlikku  
maiku on võrukeelsetes tekstides palju. Bernard  
Kangro ongi nimetanud oma meetodit Gabriel  
Garzia Márquese sarnaselt maagiliseks realismiks,  
mille näitena võiks koolis käsitleda tema  
vanapagana-motiivilist Urvasteromaani  
"Taeva võtmed". Urvaste kirikuga on seotud ka  
Kangro huvitavamaid luuletusi "Pärast surma",  
pühendatud fanaatilise pastori Christian Quanti  
matmislegendile. Quanti mõjul hakkasid vennastekoguduslased ise hävitama  
oma esivanemate hiisi jt kultuseobjekte. Ka  
Johann Gutsclaffi poolt 1644. a piksepapp Viht-  
la Jürgenilt üles korjatud "Pikse palve" ja selle  
ääretult huvitav arendus Ain Kaalepi sulest on  
paslikud palad selles tsükliis.

Teemaring *Kirja tekkimisest* võimaldab  
käsitusi peremärkidest, ruunikalendritest,

kindlasti tuleb puudutada kirjakeele ja lõuna-  
eesti keele ajaloolisi suhteid. Ära ei tohi unu-  
stada Gustav Adolph Oldekoppi, kelle ilus Ka-  
nepi murdes loodusluuletus "Poisikesse rööm  
talve perrast" (või "Varblane") on eesti luule  
paremaid saavutusi üldse. Miks ei võiks Juhan  
Liivi vahelduseks Oldekopiga asendada, oleks  
kõigiti eluterve. "Peipsi peal" oma pöördega Ju-  
mala palumiselt Kuradi vandumiseni kui mus-  
terkompositsiooniga novell jääb luubi alla nii-  
kuinii.

Menükirjandus pakub eeldatavasti rohkem  
ainet poistele, mikis siis mitte konkreetset just  
Võrumaa omadele. Utopia motiiv lubab ka hu-  
moristlikku lähenemist, kasvõi arutlusi Setu  
Kuningriigi teemal. (Sõja ajal oli Võrugi mõ-  
neks hetkeks ENSV pealinn ja ajalool on ju  
kalduvus korduda.) Muuseas, häid utopiaid on  
kirjutanud Karl Ristikivi, Ain Kaalep ja Boris  
Kabur. Viimane on tuntud kui Družba-sae leiutaja  
Siberi töölaagris (selle saega käivad isad ja  
onud laste koolis olles metsa varastamas), te-  
ma "Rops" on aga eesti kõige enam välismaal  
mängitud näidend. Lisaks sellele on ka Edgar  
Allan Poe'd kenasti võrundatud.

Teema *Armastus ja kirjandus* on ilmselt  
tütarlastekeskne; Jaan Lattiku "Jaani kiri Lii-  
sale", "Esimene armastus" jt palad on siin eri-  
ti kohased. Armastusest on meeldivaid mäles-  
tusi kirja pannud Raimond Kolk. Antud kont-  
tekstis oleks eriti sobiv käsitleda ka Artur Ad-  
soni loomingut, mis on teatavasti täielikult al-  
lutatud Marie Underi ihalemisele. Samal ajal  
on huvitav, et Underi erootilised sonetid olid  
inspireeritud hoopiski Ants Laikmaast. Sanna  
poedist ei saa võrukeelne kooliõpetus nii ehk  
niigi mööda, tema eidetistlik halemeelsus, mi-  
da on analüüsinud kirjandusteadlane Janika  
Kronberg, leiab mõtestatuse just suhete pin-  
nalt Underisse.

## 9. klass

Mis puutub 9. klassi, siis praegune õpik on  
sedavõrd tugeva sotsiaalajaloolise rõhuase-  
tusega, et võru ideed on sellega raske siduda.  
Leidub küll Artur Adsoni murdepühendus  
Jaan Oksale ja võimalus käsitleda süvendatult  
Raimond Kolka, võib-olla ka kõnelda maakon-  
na traagilisest lähiajalooost Eesti ajaloo ala-  
osana, kuid väga orgaanilist seost ei teki. Ehk  
kulubki peale 7. ja 8. kl ajurünnakut kerge  
puhkus vahelduseks ära, eeldusel, et vajaliku  
vastuvõtuhorisondi loomine õnnestus.

## 10. klassis

käsitletakse eesti rahvusliku kirjanduse tekki-  
mise eeldusi. Siia võiks lisada näiteid varase-  
mast lõunaeestikeelsest kirjandusest, taas  
võiks intensiivselt tegelda rahvaluule murde-  
tekstidega. Rahvaluule marginaalsus õppeka-  
vas on meie hariduses taunitav, seda on viima-  
ne aeg õgvendama asuda (kaske, kaske!). Rah-  
valuuletekstidest, mis oma juurtelt ulatuvad ta-

gasi Homerose aegadesse, evides nii maailma- kultuurilist tähtsust, meil õnneks puudust ei ole.

Kristjan Jaak Petersonist kõneldes ei ole tähtsusetu oletus, et tõenäoliselt soovitas Otto Wilhelm Masing tema luule "Beitragedest" välja jätta just seal esinenud lõunaeesilike joonte tõttu, nimetades seda "paska jutuks". Kahju on ka sellest, et kirjanduslugu ei oska Petersonis näha stiiliehtsat klassitsismi, kes klassikalise selgusega viljeleb kõrget ja madalat stiili — oode ja pastoraale. Ta teeb seda leibnitsiaanliku mõteteaduse alusel, viitega vaimu ja ema asja dualismile. Kreutzwaldi juures oleks aeg loobuda "Kalevipoja" ideoloogilisest fetišist ja tõsta esiplaanile esteetiliselt palju täiuslikum töö — "Eesti rahva ennemuistsed jutud". Murdekontekstis on Gustav Suitsu "Kerkokell" muidugi väga oluline, noorelt Saksamaal sõjavangis surnud Röpina poisi Kalju Ahvena "Esä" pakub sellele ilusa võrdluse.

Draama arengu juures võiks lõpuks välja jõuda filosoofilise näidendi meistri Madis Kõivuni; piinlik, et koolilapsed on temast vähe kuulnud, veel piinlikum, kui võrukesele teda ei tea. Võimalus Kõivu tutvustada on muidugi veel 12. klassis, toetuda võiks selle puhul Luule Epneri käsitlustele "Keeles ja Kirjanduses". Ain Kaalepi puhul ärge unustatagu tema murdetekste, kui neid just varem pole jõutud vaadelda.

Oluline on ka memuaaripeatükk, mis on suures määral sisustatav võrumaise materjaliga (Kõivu mäluatkad Pekri tallu jm, Kangro, Kolk, Lattik, Uibopuu jt), — möödutunde piirides.

## 11. klass

Ka 11. klassi kursus võimaldab tegelemist memuaristikaga, nii et seda ainest saab vastavalt jaotada. August Kitzbergi "Libahundi" käsitluse kõrval oleks huvitav vaadelda Bernard Kangro näidendit "Hunt", antud juhul ehk selle tõlkevariante "Susi". "Soe" (rahva)pärimuslikku tausta on kenasti valgustanud folklorist Marju

Kõivupuu ajakirjas "Keel ja Kirjandus". Koolid võiksid ka ise proovida "Sutt" etendada, eeskujuks "Vanemuise" E-lava õnnestunud eksperiment.

## 12. klassis

pakub võimalusi eeskätt väliseesti kirjanduse osa — Adson, Kangro, Kolk, Lattik, Uibopuu. Kodueesti kirjandusest võiks tutvustada Ain Kaalepi, Jaan Kaplinski, Mats Traadi, Kalle Istvan Elleri, Aivo Lõhmuse vt katsetusi.

Tundub siiski nii olevat, et kui nooremates klassides jäi aktiivne taust mingil põhjusel loomata, siis vanemates klassides on murdeõpetust juba raskem motiveerida — ei näe ju õppekavagi seda esialgu veel ette. Elavnenuid ja väärtustatud murdesuhte olemasolu korral avaldab aga mistahes väike repliik või allusioongi suurt mõju, kõnelemata tundi läbivatest teemadest, täites samal ajal kinnistavat rolli. Nii võiks koolis tekkida üldise kirjandushariduse ringi sees teine väiksem ring — suhe kodumurde (ilukirjanduslikesse) tekstidesse. Samal ajal ei tohiks see kaasa tuua lisakoormust õpilasele; kui, siis ehk pigem keeleõppe seisukohast. Ometi peaks kõik olema ainekavaga kooskõlastatav. Vaja on strateegilisi otsuseid.

Lisaks sisulise hariduse täienemisele on tulemuseks ühtlasi omanäoline kool ja miks ka mitte palju omanäolisem vald või maakond. Varem oli kirjandusõpetus tugevasti ideoloogiakeskne. Sellest krumbist tuleb lahti lasta ja toimida pigem keelekeskselt. Tekstidele tuleks läheneda keele ja mitte metatekstide poolt vaadatuna, viia kirjanduskäsitlus eeskätt keelesuhte alusele. Kirjanduse baasiks on ju lõppeks keel, keel ise ongi ideoloogia. (See õigustab muuseas kirjandusõpetuses algupärandite kõrval ka võrkeelsete tõlgete kasutamist.)

Tartu Ülikooli eesti kirjanduse õppetool toetab igati millegi niisuguse nagu äsjakirjeldatu realiseerimist. See teeks koolielu ajaloolisel Võrumaal palju põhjalikumaks, elavamaks ja pidulikumaks — ajapikku.

# Lugemisoskuse õpetamine põhikoolis

MAIE SOKK, Ilmatsalu Põhikooli õppealajuhataja, pedagoogikamagister

**L**ugemisoskus on üks olulisem õpioskus ja see omandatakse põhiliselt 6.–14. eluaastani. Alklassides omandatakse lugemise elementaarskus. Keskmises kooliastmes sellest, s.o lugemistehnika omandamisest, ei piisa, jõuda tuleb teksti kui liigendatud terviku mõistmiseni. Keskmise klassides **peab õppija suutma tekstiga töötamisel rakendada kolme oskuste tasandit:**

- teksti lugemine elementaarsel tasandil (tehniline tasand);
- tekstist spetsiifiliste teadmiste hankimine, nt kuidas töötab arvuti, missugused sündmused toimusid Teise maailmasõja ajal jne (sisuline tasand);
- teksti mõistmise oskuste rakendamine (meetodiline tasand).

Võtmeoskusteks on esimese ja kolmanda tasandi oskused. Kui õpilane neid ei valda, on tal tõsiseid raskusi tekstist arusaamise, teadmiste omandamise ja talletamisega.

Teksti mõistmise oskused on õpitavad ja õpetatavad. Need kujunevad harjutamisel ja teadmiste täiendamisel, kuni õppija saavutab vilumuse, mis lubab tal õpitud oskusi tekstiga töötamisel rahuldaval tasemel rakendada. Praktilises koolitöös käsitleme teksti mõistmise oskuste rakendamist kui õppimise meetodit. Tekstiga töötamisel valib õpilane enam sobiva meetodi, s.o rakendab teksti mõistmisel temale sobivaid oskusi. Kui lugemise meetod on hea ja tõhus (kui õpilasel on arvestatavad eelteadmised ja vilumus teksti mõistmise oskuste kasutamises) ja lugemine edeneb, siis motiveerib selline lugemine õppijat tekstiga edasi töötama.

Järgnevalt toon ära teksti mõistmise oskuste õpetamise ühe võimaliku süsteemi. Olen seda katseliselt rakendanud Ilmatsalu Põhikoolis.

Õpetamise jagasin 4 tsükklisse: 1. klass; 2. ja 3. klass; 4., 5. ja 6. klass ning 7., 8. ja 9. klass.

**1. Lugemisoskuse õpetamisel 1. klassis** on peamine rõhuasetus **lugemise selgekssaamisel elementaarsel tasemel**, lugemistehnika täiustamisel.

Teksti mõistmise oskustest (siin ja edaspidi vaatlen mõtlemisoperatsioonidega seotud oskusi) on 1. klassis jõukohased

- teksti kohta lihtsamate küsimuste (kes?, kus?) esitamine ja nendele vastamine,
- valikuline lugemine,
- kuulnud või loetud eakohase teksti jutustamine oma sõnadega,
- lugemispalas selgelt eraldatud lõikude pealkirjastamine,
- lihtsamad põhjendused,

- lihtsamad hinnangud,
- tegelaskujude iseloomustamine,
- pala lõpu äraarvamine,
- lugemispala põhjal joonistamine.

**2. Lugemistehnikat peab 2. ja 3. klassis treenima automaatsuseni.** Lugemisel peab sõnade kodeerimine olema sedavõrd automaatne, et õpilased saaksid oma tähelepanu kontsentreerida loetava tähendusest arusaamisele.

Teksti mõistmise oskustest on 2. ja 3. klassi õpilastele jõukohased

- pala eelloo ettearvamine,
- teksti jagamine mõttelisteks osadeks (õpetaja abiga) ja nende osade pealkirjastamine,
- teksti kohta küsimuste esitamine,
- teksti laiendamine ja täiendamine,
- ühe märksõna põhjal jutu koostamine,
- ühe lause põhjal jutu jutustamine (lause ei tohiks olla allegooriline),
- kirjandi või raamatu kirjutamine (tööjuhendi, kava, pildiseeria või tugisõnade põhjal),
- loetud teksti põhjal arutlemine ja järelduste tegemine,
- loetu põhimõtte väljatoomine õpetaja abiga.

**3. Lugemise elementaarskus** peab olema automatiseerunud. Erilist rõhku tuleb asetada **vaikse lugemise tehnikale.**

Teksti mõistmise oskustest on 4., 5. ja 6. klassi õpilastele jõukohased

- peamõtet väljendava lause iseseisev leidmine lihtsamast tekstist,
- liigendatud teksti iseseisev kavastamine,
- küsimuste (miks?, kuidas?) esitamine ja nendele vastamine,
- lugemispalade kokkuvõtlik jutustamine,
- peamise eraldamine teisejärgulisest (õpetaja abiga),
- teksti iseseisev pealkirjastamine,
- hinnangute andmine,
- lugemispala tegelaste (sündmuste) võrdlev iseloomustamine,
- orienteerumine tekstide mitmekesisuses,
- kujutluspiltide joonistamine,
- valikuline lugemine.

**4. 7., 8 ja 9. klassi õpilased** on võimelised küsima ja vastama mõtlemisküsimustele ning lisama küsimusele oma hüpoteesi,

- seostama põhjust ja tagajärge,
- leidma analoogiaid,
- tähtsamat alla joonima,
- otsima kuulamisel ja lugemisel selektiivset infot,
- oskama kasutada märksõnu,
- tooma välja mõttelisi tugipunkte,
- joonistama loetu põhjal skeeme,
- tegema märkmeid,
- konspekteerima,

- loetut argumenteerima,
- kandma varemõpitud infot uutesse situatsioonidesse,
- ühe nähtuse põhjal üldistama,
- loetut resümeerima,
- koostama teeskava.

Teksti mõistmise oskuse õpetamine ja omandamine sõltub õpilase mõtlemise arengu ealistest iseärasustest. Sõltuvalt õpilase eest, intellektuaalsest andekusest, lugemisoskuse omandamise tempest, keelevaistust võib ühe või teise teksti mõistmise oskuse omandamine toimuda varem või hiljem, sellepärast ei saa üheselt soovitada teksti mõistmise oskuste õpetamise ja omandamise tähtaegu. Võib küll tinglikult soovitada, millal õpetusega alustada, aga mitte seda, missuguses klassis lõpetada. Teksti mõistmise oskused olen paigutanud kahe- ja kolme-

aastastes tsükklitesse. Õpetajal on vastavalt oma klassi õpilaste jõudlusele võimalus teha tsükli sees ümberpaigutusi.

Iga õpetaja, kes õpetab teksti mõistmise oskusi, peab meeles pidama üht tõsiasja – teksti mõistmise oskuste rakendamise tasand hakkab “töötama” siis, kui neid oskusi on õpilastele **spetsiaalselt ja kavakindlalt õpetatud**. Teadmiste tasemel omandatud oskused jäävad tihti deklaratiivseteks ja õpilane ei oska neid protseduurilisteks kohandada. Põhiteadmised ja esialgse vilumuse omandavad õpilased kirjanduse tunnis. Arvestatava vilumuse omandamine vajab aga rohket, järk-järgult keerukamate tekstidega harjutamist nii kirjanduse kui ka maateaduse, ajaloo, loodusõpetuse, füüsika jt tundides. Ideaalne oleks, kui kirjanduse tunnis õpitud oskust harjutataks ka kõikides teistes ainetundides.

## Põhiteadmisi käsitööesemete kujundamiseks

ANNIKA LINNAS, TPÜ magistrant

**E**kslik on arvata, et käsitöö on õppeaine, kus õpetatakse vaid tööoskusi ja valmistatakse mitmesuguseid esemeid. Olulised on õpilaste töösse suhtumise, töökultuuri ja esteetilise maitse kujundamine. Kuna käsitööõpetus tugineb peamiselt praktilisele tegevusele, kus rakenduse leiab loomupärane tegutsemistung, alluvad lapsed hästi õpetaja kasvatuslikule mõjule. Seda arvestades tuleb väga hoolega jälgida, mida ja kuidas õpetada, et saavutada soovitud tulemusi. Vale lähenemine võib tekitada õpilastes negatiivseid emotsioone.

Kunstiline kasvatus annab rohkesti võimalusi originaalsusele ja individuaalsusele, tunnetuslike ja loominguiliste võimete kujunemiseks, maitse arendamiseks. Metoodilistest põhisuundadest on enamlevinud kaks.

1) Natuuri suund – loodust jäljendav ja interpreteeriv. Aluseks on looduse uurimine ja tööde teostamine visuaalse tunnetuse alusel. Hiljem arenes välja natuuri jäljendav geomeetriline suund.

2) Vaba loomingu suund lähtub laste fantaasiast, tekkivaist kujutlusist ja nende väljendustest.

Kujutava loomingu üks peamine mõjuvahend on värvus. Iga inimese silm tajub värvusi erinevalt. Lastele meeldivad rohkem puhtad toonid, lapse silm eristab täiskasvanu omast vähem värvivarjundeid. Mida vanemaks inimene saab, seda rohkem värvivarjundeid ta märkab. Silm suudab eristada kokku umbes 1300 värvuste nüanssi ja varjundit. Peaaegu kõiki neid leidub pidevalt meie ümber. Värvuste valikul tuleks lähtuda harmoonia printsibist.

Harmoonia kõige lihtsamaks määranuks on ühtsus mitmekesisuses. Järelikult saab harmoneerida nähtusi, mida seob mingi sisemine ühtsus.

Vaatamata sisemisele struktuursusele ja värvitoonide ning varjundite mitmekesisusele dekoratiivses loomingus on kompositsiooni esteetilise mõju üheks eeltingimuseks mulje teravikkus. See tähendab sisu ja vormi harmoonia taotlust.

Sagedasti kasutatakse käsitööesemete kaunistamiseks mitmesuguseid ornamente. Ornamenti kasutamine ei muuda eset praktiliseks ega mugavamaks, vaid juhib tähelepanu eseme teatud osale, rõhutades selle iseloomu. Ornamenti väljendusvahendeiks on sümmeetria, kordumised, tasakaal, proportsioon, kontrast, värv, vorm, valgus, vari jne. Ornamenti liigitamise põhialuseks on ainetik.

■ Geomeetriline ornament (punkt, joon jt pinakujundid). Ornament on esteetiliselt väga mõjuv, ilu aluseks on rõhutatud matemaatiline korrapärasus.

■ Looduslik ornament (esitatakse loominguilist tõlgendatud loodusvorme: lehti, õisi, kalu jne) (2).

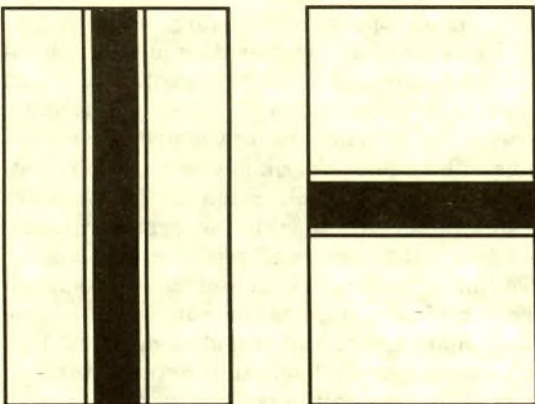
Ornament on läbi teinud pikaajalise muutuse dekoratiivsuse suunas. Kunagi oli tarbeesemetel esinevatel kujutistel eluline mõte: need olid piltkirjad, maagilise või mütolooilise tähendusega kujutised, võimu ülistavad sümboolid, omandimärgid jne. Nende kaunistav funktsioon oli kaasnähtuseks, mis aja jooksul on säilinud. Täenduslik funktsioon on hoopiski ununenud ning järele on jäänud põhiliselt deko-

ratiivne, formaalne ilu. Ka eesti rahvakunstis on kasutatud mitmesuguseid kunstilise kujundamise võtteid tarbeesemete, rõivaste ning ehete vormi- ja pinnakujunduses. Nii igapäevaste tarbeesemete kui ka kombestikuga seonduvate esemete pinnakaunistustes domineerivad arhailised, algselt usundilised motiivid. Enam levinud märkideks olid ring, päikeseketas, sirkelrosett, kolmnurk, rist, taime- ja loomamotiivid. Hiljem muutusid need puht kaunistuslikeks ornamentideks, lisandusid kiriklikud sümbolid ja ajalooliste stiilide motiivid. Näiteks muhu männakiri ning mulgi ja kihnu kaheksaharuline õis on keskaegne ornamentimotiiv. Ka silmuskudumises pärinevad nii kirikoelised kui ka koekirjalised mustrid ümbritsevast elust.

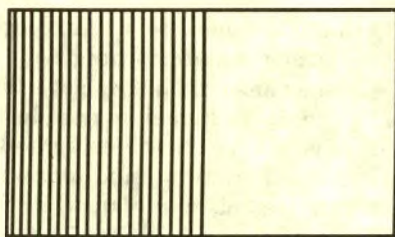
Mitmesuguste käsitööesemete valmistamisel peaksid kujundus, värvus ja ornamentika olema loogilises seoses. Ükski komponent ei tohiks mõjuda iseseisva tegurina, vaid nad peaksid üksteist täiendama. Iga eseme kujundamisel tuleks lähtuda kunstikompositsiooni põhilisest reeglist – täiuslikus kunstiteoses ei saa ühtki osa ära võtta ega juurde panna, ilma et teos kannataks. Seega on parem jääda lihtsalt tagasihoidlikuks, kui näida ülepakutuna. Esee esteetiliselt nauditavam, kui ta oma iseloomult ja vormilt paistab silma pigem range, lihtsa ja selge konstruktiivse ning dekoratiivse lahenduse poolest.

Esemete kujundamisel on võimalik kasutada ka mõningaid optilise illusiooni võtteid. Neid võib jaotada kahte gruppi: esimesse kuuluvad võtted, mis põhinevad mitmesuguste erinevate materjalide kasutamisel; teise võtted, mis põhinevad optilistel efektidel, mis on tingitud meie nägemise iseärasustest. Tekivad nn näilikud (illusoorseid) muutused, mida on võimalik saavutada mitmesuunaliste joonte kasutamise või värvikontrastidega.

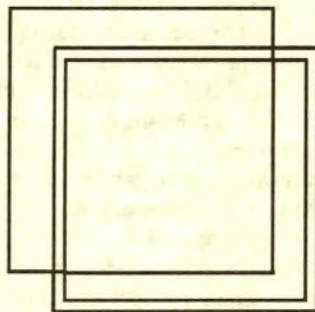
Näiteks kui võrrelda kahte ühepikkust joont, millest üks on vertikaalne, teine horisontaalne, näib vertikaalne pikemana. Need muutused võivad olla tugevamad või nõrgemad, oleb kaugusest. Ka kaks ühesugust erisuunalise läbilõikega ristkülikut näevad välja erinevad. Vertikaalse läbilõikega ristkülik näib pikemana kui horisontaalse läbilõikega.



Samuti tuleb silmas pidada, et millegagi (joonte või kaunistustega) täidetud pind või selle osa, mis tõmbab pilgu endale, näib alati suurem kui samavõrdne täitmata pind.



Vähe erineva suurusega detailid, mis on paigutatud lähedale, näivad sarnastena. Nende mõõtmed muutuvad ühtlaseks ja sarnasus suureneb. Vormi kordamine suurendab selle ilmekust. Järelikut võib kasutada vormi kordamist nendel juhtudel, kui tahetakse rõhutada mõnda joont või detaili.



Arvestades kõiki neid optilisi silmapetteid, võiks anda mõne soovitus. Pikka kitsast detaili ei tohiks rõhutada vertikaalsete joontega. Paremini sobivad laiad horisontaalsed läbilõiked, suuremad ornamendid, kergemad materjalid, soojad ja rõõmsad värvitoonid. Lühikese ja laia detaili kuju saab näiliselt väiksemaks muuta, kui kasutada väikest ornamentit, kitsaid triipe, külmemaid ja tagasihoidlikumaid värvitoone, pikki teravaid läbilõikeid (1).

Käsitööesemete kavandamisel võiks järgida neid kunstilise kujundamise võtteid ning proovida ühendada harmooniliselt rahvatraditsiooni tavad tänapäeva kunsti ja moejoonega.

## Kirjandus

1. H a m e r, H., K e l l, K. 1969. Rõivastuse modelleerimine ja kunstiline kujundamine. Tallinn (ENSV Kõrgema ja Keskkariduse Min., Tead. Metoodiline kabinet. Rotaprint), 101 lk.
2. H a n s e n, A. 1965. Ornamenti kujundamise alustest. Tallinn, Kunst, 184 lk.
3. R e m m e l, A. 1983. Värvusõpetuse metoodika alused. Tallinn, 88 lk.

# Tehnikaõpetus üldhariduskoolis

JAAK UMBORG, TPÜ dotsent

**T**ehniliste vahendite ja tehnoloogia kiire areng maailmas ning nende üha laienev kasutamine igapäevaelus, aga ka reaal- ja humanitaarteadustes on tekitanud olukorra, kus teatud tehnilised teadmised ja oskused on muutunud üldhariduses omandatavate teadmiste ja oskuste struktuuri vajalikuks koostisosaks.

Arenenud riikide üldhariduses levib tehnikaõpetus (*technology*) juba aastaid järjest ulatuslikumalt. Eesti koolides kahjuks veel mitte, kuigi vajadusest selle järele on erinevatel tasanditel räägitud. On avaldatud meie teadlaste vastavasisulisi töid. 1994. aastal toimus Tallinna Pedagoogikaülikoolis rahvusvaheline seminar (*Modern science and technology*), kus said nii teoreetilisi kui ka praktilisi teadmisi ja oskusi mitmed asjast huvitatud õpetajad ning TPÜ õppejõud.

TPÜ-s on käivitunud uurimistöö "Loodusõpetuse (*science*) ja tehnikaõpetuse (*technology*) määramispiirkond TPÜ-s ja Eesti üldhariduses", mida juhendab dotsent Aivo Saar. Artiklis on toodud mõningad selle uurimistöö raames välja töötatud lähtekohad tehnikaõpetuse arendamiseks Eesti üldhariduskoolides.

Et koostada uue õppeaine jaoks tööprogrammi ning didaktilisi materjale, on oluline formuleerida selle õppeaine õpetamise eesmärgid.

## Tehnikaõpetuse eesmärgid üldhariduskoolis

1. Täiendada õpilaste ettekujutust terviklikust maailmapildist, anda ülevaade inimkonna loodud tehismaailmast.

Sidudes tehnika ajalugu üldajaloo ja loodusteaduslike ainetega (*science*), antakse ülevaade inimkonna ajaloo tähtsamatest tehnikaalastest leiutistest ning saavutustest. Näidatakse tehnika saavutusi kui üht tähtsat kultuuri materialiseerunud osa, rõhutatakse tehnilise mõtte osa vaimse kultuuri struktuuris.

2. Arendada õpilaste tehnilist mõtlemist. Anda teadmisi ja oskusi, mis võimaldaksid kasutada tehnikat, millega tänapäeva inimesel tuleb igapäevaelus kokku puutuda. Selgitada säästliku ja ökoloogilise tootmise ning tehnoloogia tähtsust. Tehnika õpetamisel tuginetakse loodusteadustes, eriti füüsikas õpitavale.

Seega on tehnikaõpetus integratiivne õppeaine, mis võimaldab rakendada paljusid teistes õppeainetes omandatud teadmisi ja oskusi juba teises, konkreetsemas olukorras teaduslikkuse kõrgemal tasemel.

## Õpetamise vormid

Tehnikaõpetuse põhivormiks on selgitav õppetund, kus õpilaste vanemas astmes on suurem

osa teoreetilisel selgitusel, nooremas astmes aga praktilisel tegevusel. Tunnis saadud teadmisi kasutatakse ning kinnistatakse praktiliste õppustega. Selleks on

■ praktilised (laboratoorsed) tööd, mille käigus õpitakse tundma mingit tehnilist objekti või mingi objekti valmistamise tehnoloogiat vms;

■ ekskursioonid, kus tutvutakse mitmesuguste tehniliste rajatistega, õpitakse tundma kodukohas paiknevaid huvitavamaid ehitisi ja teisi tehnilisi objekte;

■ spetsiaalsete õppekeskuste ja muuseumide külastamine; (Tutvutakse mitmesuguste unikaalsemate tehniliste objektidega, arendatakse vajalikke oskusi trenaažõrde ja stimulaatorite abil. Tutvutakse tehnika arengu tendentsidega. Osaletakse mainitud asutuste korraldatavatel üritustel – konkurssidel, seminaridel jne.)

■ individuaalne töö, referaatide koostamine praktilise töö või kirjanduse põhjal; tehniline omalooming.

Eriti tahaks rõhutada spetsiaalsete õppekeskuste väljaarendamise vajadust, sest koolidel on majanduslikult ebaotstarbekas hankida endale kallihinnalisi seadmeid, makette ning trenaažõre. Meile lähim eeskujulik õppekeskus asub Soomes, Helsingi lähedal Vantaas ning kannab nime "Heureka".

See keskus on juba paljudele Eesti õpetajatele ja õpilastele tuttav, selle külastamine saab meil üha populaarsemaks.

Tallinnas oleks praegu kõige sobivam selliseks õppekeskuseks kujundada Energeetika muuseum, kus on olemas hea ekspositsioon ja ruumid õppusteks ning vajalike uute seadmete paigutamiseks.

## Õppeaine teemad

Järgnevalt vaatleme teemasid, mida käsitleda tehnikaõpetuse tunnis. Et töötada välja sobiv näidisprogramm Eesti koolile, on kasutatud mitme arenenud riigi (Holland, Iisrael, Suurbritannia jt) õppevahendeid ning -programme.

Üksikuid olulisi teemasid on mainitud uurimistöö raames põhjalikumalt käsitletud. Nii on näiteks dotsent A. Saarel valminud koorikute õpetamise kontseptsioon ja metoodika eri vanuserühmadele. Koorikute teema sobib hästi meie üldhariduskooli, kuna Eestis on selles valdkonnas rida märkimisväärsed rajatisi: näiteks 1916. a ehitatud vesilennukite angaar Tallinnas Kalamajas, mis oli tol ajal suurim koorikehitise maailmas. Samuti on unikaalne kogu maailmas Tallinna laululava katus. Eestil on rahvusvaheliselt tunnustatud tase nii koorikehitiste ehitamise kui ka teooria alal.

Koorikud on tänuväärne teema "science-technology"-tüüpi õppeaines, sest siin annab hästi kasutada ainetevahelisi seoseid. Enne kui inimene hakkas koorikuid ehitama, olid nad looduses olemas (lindude munad, inimese ja loomade kolju jne) – siit tulenevad seosed tehnika- ja loodusõpetuse vahel.

1996. a augustis toimus Kanadas Alberta Ülikoolis Edmontonis IOSTE (*International Organization of Science and Technology Education*) 8. sümposium, mille raames viis A. Saar läbi kolmetunnise *workshop*-seminari teemal "Loodusteaduslik-tehnoloogiline haridus ühiskonnas koorikonstruksioonide õpetamise kaudu". Sümposiumilt saadud kogemused ja hinnangud annavad kinnitust jätkata uurinuid ja teha vajalikke korrektsioone didaktiliste materjalide koostamiseks.

Antud uurimistöös raames on põhjalikumalt käsitletud ka elektroonika õpetamist koolis. Selles valdkonnas saadud tulemustest oli mul ettekanne 1996. a jaanuaris Jeruusalemmas toimunud rahvusvahelisel konverentsil (*Technology Education for a Changing Future: Theory, Policy and Practice*). Ettekanne käsitles raadioelektronika-alaseid teemasid, mida õpetada tehnikaõpetuses. Käsitleti ka üksikute teemade õpetamise meetodikat.

Konverentsilt saadud hinnangud ja materjalid võimaldasid korrigeerida edasist tööd õppeprogrammide täiustamisel ning vajalike õppevahendite koostamisel. Järgnevalt on toodud näidisprogramm, mida võib kasutada tööprogrammide koostamiseks.

## Näidisprogramm

### Sissejuhatus.

Meid ümbritsev looduslik- ja tehismaailm. Loodusteadused ja tehnikateadused.

### 1. Konstruksioonid.

Konstruksioonid looduses, neist tulenevad tehnilised lahendused.

Konstruksioonide liigitus (skelett- ja kärgkonstruksioonid).

Katused ja nende toetus (sarikad; tõmme ja surve ehituskonstruksioonides). Talad; sillad. Mastid. Koorikud.

### 2. Mehhanismid.

Üldine iseloomustus, otstarve, liigitus.

Kangimehhanism; rihmülekanne; kaldpinna kasutamine; vints.

Väntmehhanism (jalgratas). Hammasülekanne. Nukkmehhanism.

Mootorid (tuulemootor, elektrimootor).

### 3. Pneumaatika.

Suruõhu kasutamine tehnikas (õhupallid, autokummid, suruõhuvasar).

Pneumaatilised süsteemid, nende elemendid (ventiilid, klapid, kolvid ja silindrid, sidestatud silindrid).

Pneumaatilised pressid ja stantsid.

### 4. Energeetika.

Elektrijaamad. Hoonete varustamine elektrienergiaga. Elektriohutus.

Hoonete kütmine; katlamajad.

### 5. Elektroonika.

Skeemitehnika põhimõisted; skeemielemendid, nende tingmärgid.

Lihtsamad automaatika skeemid (häireseadeldised, skeemid termo- ja valguse anduritega).

Loogikalülitused.

### 6. Sidetehnika.

Raadiolainete tekitamine ja nende levi. Lihtsamad raadiovastuvõtjad. SAT-TV, kaabel-TV. Telefon, mobiiltelefon, piipar.

Arvutisüsteemid (Internet, e-mail).

## Metoodilisi näpunäiteid

Nagu toodud näidisõppeprogrammist näha, haarab see väga paljusid valdkondi. Õpetamisel tuleks alati silmas pidada, et optimaalselt kasutataks seoseid nende õppeainetega, millega antud probleemistik haakub. Tehnikaõpetuse humaniseerimise vajadust arvestades on kasulik neid seoseid leida ka humanitaarvaldkonnas, nt ajaloo või kirjanduses. Siin on kasulik lähtuda J. Käisi poolt kasutusele võetud koduläheduse printsiibist. Selle järgi peaks õpilane tundma õppima eelkõige neid tehnilisi objekte, mida ta näeb oma kodukohas, huvitavamaid ehitisi (sillad, kirikud, tööstushooned jne), nendelt on lihtsam üle minna kaugematele objektidele.

Oluline on, et pärast mingi teema läbivõtmist oskaksid õpilased ära tunda selle teemaga haakuvat probleemistikku. Oskaksid ära tunda erinevaid õpitud konstruksioone ja mehhanisme meid ümbritsevas looduses ja inimese tehtud rajatistes.

### **Kirjandus**

1. U m b o r g, J. 1996. Didactic problems of electronics teaching in secondary school. In: The Second Jerusalem International Science and Technology Education Conference. Book of Abstracts, pp 4–95.

2. U m b o r g, J. 1994. Raadioelektronika õpetamisest tehnika aluste tunnis. – Haridus, nr 2, lk 56–58.

3. U m b o r g, J., T a u t s, T. 1996. Õpetame elektrienergia kokkuhoidu. – Haridus, nr 1, lk 60–61.

# Praktilisi töid ökoloogias

JAANUS KIILI, HM loodusõpetuse ainekomisjoni liige  
MERIT KIILI, TPÜ bioloogia õppetooli õppejõud

**U**ue õppekava järgi on Eesti üldhariduskooli põhiülesandeks aidata kujuneda isiksusel, kes tuleb toime oma elu ja tööga, arendab ennast ja aitab kaasa ühiskonna arengule, määratleb end oma rahva liikmena, riigi kodanikuna, kaasvastutajana kogu maailma tuleviku ees. Me tahame, et kooli lõpetaja oleks aktiivne ja ettevõtlik, loov ning loominguiline isiksus. Selliseks saamine pole lihtne protsess, see on pikk ja käänuline tee, sel teel on vaja häid ja kompetentseid nõuandjaid, olgu nendeks siis lapsevanemad kodus või õpetajad koolis. Iseseisva elu õppimisel on suur osa vastavatel rollimängudel, informatsiooni hankimise, töötlemise ja sünteesimise harjutustel. Neid tehakse keemias ja füüsikas, bioloogias ja loodusõpetuses erinevate praktiliste tööde käigus.

Järgnevalt kirjeldame mõningaid lihtsamaid praktilisi töid, mida hakkaja õpetaja saab kasutada algkoolis ökoloogiaprobleemide õpetamisel nii klassis kui ka välitundides.

## 1. Vihmausside arvukus erinevates elupaikades.

Soovitav II, IV, V, VI klassis.

Teooria. Vihmaussid elavad erinevates muldades. Kuid nad eelistavad niiskemaid, mitte liigsavikaid ja kivivaeseid muldi.

Töövahendid: mõõdulint (5 m), labidas, plastmasspurgid.

Töökäik. Loenda vihmaussi augukeste arv 25 m<sup>2</sup>. Kui palju on neid hektaril? Kaeva aias (niidul) üks ruutmeeter ümber kahe labida sügavuselt. Kui palju leiad sel alal vihmausse? Kui palju on neid ühel hektaril? Kaevates määra, kui sügavale tungivad vihmaussid. Tööd on soovitatav teha rühmadena ning siis saadud tulemusi omavahel võrrelda.

Küsimus.

1. Miks on vihmaussid mullas vajalikud?

## 2. Ahvena paljunemine ja arvukus.

Soovitav IV, VI klassis.

Teooria. Kalad, sh ka ahven, on väga viljakad. Nad koevad korraga tuhandeid marjateri. See on vajalik, korvamaks marjaterade, kalavastsete ja noorte kalade suurt suremust.

Töökäik. Leia, kui suur oleks ahvena järglaste arv seitsme aasta pärast, kui marjas on 50 000 marjatera, millest areneksid maimud ja kasvaksid ahvenad, pooled neist emakalad. Ahven hakkab kudema kolme-aastaselt. Joonista leitud andmete alusel graafik (x-telg = aeg, y-telg = arvukus).

## 3. Maismaatigude arvukus.

Soovitav II, IV, VI klassis.

Teooria. Kiriteod on ühed tavalisemad teod meie looduses. Niisketes varjulistes kohta-

des võivad nad esineda massiliselt. Aeglaselt liikuvate loomadena on nad heaks mudelobjektiks loomaökoloogiliste katsete tarbeks. Lääne-Eestis võib mõnes piirkonnas kiritigude asemel uurida viinamäetigusid.

NB! Viinamäetigu on Eestis looduskaitse all ning teda ei tohi hävitada!

Töövahendid: 1,0 m pikkune kepp, ühe-liitrised kaanega suletavad klaaspurgid.

Töökäik. Juhendaja mõõdab igale rühmale ruudu 1 x 1 m. Nende valimisel tuleks jälgida, et ruudud oleks erinevate ökoloogiliste tingimustega aladelt. Õpilased korjavad kaasasolevasse klaaspurki kõik teod, keda nad sellelt ruudult leiavad. Kogutud teod võetakse kaasa. Peatuspaigas valatakse purgi sisu 1 x 1 m paberile.

1. Loetakse ära, mitu tigu leiti igalt ruudult. Millisel ruudul oli neid rohkem ja millisel vähem?  
2. Leitud teod jagatakse koja suuruse järgi kahte rühma – suuremad ja väiksemad. Seejärel jagatakse mõlemad saadud rühmad veel kord kaheks – suurema ja väiksema kojaga loomad. Niimoodi saadakse neli rühma tigusid (teokarpe). Loetakse ära, mitu tigu oli igas rühmas, ning leitakse, mitu protsenti kõigest tigu-dest kuulus igasse rühma. Kodade suuruse järgi saab hinnata tigude vanust – isendite hulk igas rühmas iseloomustab antud vanuses loomade osa populatsioonis.

## 4. Põlduruhiirte *Microtus arvalis* ohtrus ja eluviis.

Soovitav IV, VI klassis.

Teooria. Põlduruhiir on üks tavalisemaid Eestis elavaid närilisi. Ta uuristab maa-aluseid käike, terveid urgude süsteeme, kus siis elab koos teatav hulk loomi. Käikude avade arvu järgi maapinnal on võimalik uurida põlduruhiirte levikut ning määrata nende ohtrust antud piirkonnas. Põldhiiri on rohkem põldudel ja (kultuur)heinamaadel.

Töövahendid: mõõdulint (5 m), kirjutusvahend, paber, labidas.

Töökäik. Määra põlduruhiire hiireaukude keskmine arv ühel hektaril. Selleks loenda neid kõrrepõllul kolmel 25 ruutmeetri (5 x 5 m) suurusel maa-alal ja arvuta siis andmete alusel keskmine ühe hektari kohta.

Küsimused.

1. Mitu põldhiirepesa on ühel hektaril, kui iga viie augu kohta tuleb üks pesa?

2. Kaeva üks pesa lahti. Millega on see vooderdatud? Kui sügaval see asub? Mida ja kui palju on sinna kogutud tagavara?

3. Milliseid närilisi sa veel tead?

## 5. Puu vanuse määramine aastaringide järgi.

Soovitav IV, VI klassis.



**Teooria.** Enamik puid kuulub kaheiduleheliste taimede hulka. Nad kasvavad igal aastal pikemaks ja jämedamaks. Jämeduskasv toimub periooditi, mistõttu puu tüvel tekivad nn aastaringid. Nende järgi on võimalik jälgida puu kasvutingimusi antud aastal, määrata puu vanust – üks ring tähendab ühte aastat.

**Töövahendid:** erinevate puude tüvedelt saadud kettad, joonlaud, kirjutusvahend.

**Töökäik.** Klassis on erinevate puude tüvedelt saadud kettad. Õpilased leiavad üles aastaringid, loevad need ära ning mõeldavad nende laiuse. Andmed esitatakse tabelina, kus esimeses veerus on aastaringi number (1., 2., 3. jne) ning teises vastava ringi laius sentimeetrites.

**Küsimused.**

1. Kas aastarõngaste laius on alati ühesugune?
2. Kui vana puuga oli meil tegu?
3. Mis aastal see puu hakkas kasvama? Võrdle puu vanust enda, venna-õe, isa-ema vanusega.
4. Kui vanaks võivad kasvada erinevad puud? Vastuse leidmiseks kasuta teabekirjandust ning ajakirja "Eesti Loodus".
5. Milline on ja kus kasvab sinu koduümbruse kõige jämedam puu?

#### **6. Männid metsas.**

**Soovitav** II, IV, VI klassis.

**Teooria.** Metsas toimub mändide vahel konkurents (võistlus) eluruumi, valguse ja toitainete pärast. Selletõttu on tihedas metsas kasvavad männid suhteliselt kõrged, ilma okseta, seevastu lagedamal kasvavad männid on jässakamad ja külkokstega.

**Töövahendid:** mõõdulint (5 või 10 m), paber, kirjutusvahend.

**Töökäik.** Mõõda välja noores männikus 100 ruutmeetiline (10 x 10 m) maa-ala ja loenda mitu mändi seal kasvab. Tee sedasama ka männikus, kus on hea palgimets. Võrreldes puude arve, leia, kui palju noori mände on noores männikus, kui palju vanas. Otsi metsas kitaraid puid ja leia, missugused puud neid vajavad. Pane tähele võra (krooni) suurust ja kuju metsas koos kasvavatel mängidel ning võrdle neid lagedal, üksikult kasvavate mändide võraga.

#### **7. Toiduahel ökosüsteemis.**

**Soovitav** III, IV, V, VI klassis.

**Teooria.** Kõikidel organismidel on kooslustes (ökosüsteemides) oma kindel koht, mis tuleneb tema toitumisviisist. Selle alusel jagatakse kõik organismid autotroofideks ehk tootjateks (produktentideks), kes on võimelised ise valmistama orgaanilist ainet, ning heterotroofideks ehk tarbijateks (konsumentideks). Viimased kasutavad valmis orgaanilist ainet ning sõltuvalt ainest eristatakse rohusööjaid (fütofaage ehk herbivoore), lihasööjaid (zoofaage ehk karnivoore) ning kõigesööjaid (omnivoore). Kolmas suur rühm organisme kannab nime lagundajad. Toiduahel on seega vastastikuste söömiste jada.

**Töökäik.** Koosta vähemalt neljaastmelise toiduahel järgmistest liikidest: jänes, põldhiir, karihiir, rohttaimed, rebane, rohutirts, kodukakk, põldlooke.

#### **8. Õlikatk.**

**Soovitav** IV, VI klassis

**Teooria.** Tiheda laevaliikluse ning inimeste hoolimatuse ja lohakuse pärast satub õlisid (erinevaid naftasaadusi) merre. Need moodustavad veepinnale tiheda kile, mis takistab veeloomade hingamist, kahjustab veelindude sulestikku ning veemetajate karvkatet. Tulemuseks võib olla loomade hukkimine.

**Töövahendid:** 0,5-liitrine klaasnõu, toiduõli, linnusuled.

**Töökäik.** Võtame veega pooleldi täidetud 0,5-liitrise klaaspurgi ja tilgutame sinna kindla koguse toiduõli. Mootke tekkinud õlilaigu pindala! Arvutage, kui suure pindala saastaks õnnetuse korral 30 000 liitrit õli (naftat).

Vaadeldge erinevaid sulgi luubiga: puhas sulg, 2-3 minutit vees või õlis olnud sulg. Joonistage need kolm sulge.

**Küsimused.**

1. Millised on sulgede erinevused?
2. Milliseid suuremaid õlikatastroofe sa tead?
3. Kuidas kaitsta supelrandu õlisaastumise eest?

Vastuste leidmisel kasuta vajadusel teatmeteoste abi.

#### **Soovitav kirjandus**

**Aher, S.** Rühmatöö võimalusi bioloogia õpetamisel. – Haridus, 1992, nr 1, lk 30 ja 31.

**Aher, S.** Aktiivsed meetodid õppetöös. Loodusained üldhariduskoolis I. Tallinn, 1994, lk 53–76.

**Eesmaa, V.** Mänge loodusõpetuse tundides. – Nõukogude Kool, 1988, nr 5, lk 61 ja 62.

**Kiili, J.** Ökoloogia õpetamisest Inglismaa koolides. – Haridus, 1989, nr 11, lk 12–14.

**Kiili, J., Kiili, M.** Loodusained Eesti põhikooli uues õppekavas. – Haridus, 1996, nr 3, lk 60–62.

**Kiili, J., Meikar, M., Puusepp, M.** Alklassiõpilaste loodusteadvuse struktuur. Algõpetuse aktuaalseid probleeme 5. Tallinn, 1995, lk 144–164.

**Kivinukk, A., Aher, S., Kruus, M.** Lähiloodus ekskursiooniobjektina. Tallinn, 1990, 31 lk.

**Masing, V.** Ökoloogiline kasvatus ja elu dialektika. – Looming, 1985, nr 8, lk 1133–1135.

**Popp, E.** Abiks bioloogiaõpetajale. Ajakirja "Horisont" bioloogiaalaste artiklite nimistu 1980–1994. – Kägu, 1995, nr 3, lk 90–94.

**Raiste, A.** Kodulooteema "Läänemeri" – Haridus, 1991, nr 8, lk 54.

**Süvaorg, K., Kiili, J.** Eesti kooliõpilaste keskkonnateadvus. – Haridus, 1992, nr 2, lk 26–29.

**Toom, M.** Ökosüsteemi mõiste kujundamisest bioloogiatunnis. – Haridus, 1990, nr 6, lk 33.

**Toom, M.** Täiendavat kirjandust bioloogia õpetamisel. – Kägu, 1994, nr 2, lk 60–64.

**Voore, V.** Zooloogilisi ekskursioone. Tallinn, 1961, 340 lk.

# HARIDUS

EDUCATION No. 1, 1997  
PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN  
MINISTRY OF EDUCATION

**L. JAGGO. A diligent teacher is constantly looking for something, buying and borrowing...**

The teachers, who have been awarded the Laur Prize for 1996 speak about their everyday life and work at school.

**V. EKSTA. About educational work in Harju district.**

The people working in the department of education in Harju district speak about their new ideas and educational developments.

**Ü. TIKK. Annual review of vocational education.**

Mr. Mati Kask, the head of the department of vocational education informs about the new tasks challenging vocational education in Estonia.

**L. JÄRV, I. MÄNNAMAA. A few useful hints for teamwork.**

An instruction, compiled for the participants in the simulation game between the schools "UNO reflecting the world" (1995) for promotion of teamwork skills and competence of organizing meetings and arranging tasks for the members of the team with the aim to achieve expected results.

**M. LEINO. SEN-children at school.**

According to available statistics there are at least about 11 000 SEN-children at our schools. In addition to those mentioned about one in every three children needs special support of different kind. The author shares her Danish experience at finding solutions to these particular problems.

**E. HIIE, H. SIKKA, L. TALTS. What influences have effect on the confidence of primary school teachers?**

A summary of results gained by a questionnaire answered by 260 primary school teachers from Tallinn and Rapla district. The aim of the research was to ascertain the factors influencing teachers' self-esteem, job attachment and attitudes.

**P. LEPPIK. A lefthanded child in statistics.**

When teaching children we have to consider their inherent characteristics. Although only one child out of ten is lefthanded neither parents nor teachers have enough knowledge how to support these children and how to solve their problems. A review of research

carried out of lefthanded children in Valga district has been presented.

**L. OTS. Presentation of Estonian culture and Estonian literature for a Russian speaking learner.**

An article about possibilities of teaching Estonian culture and literature according to the model "Estonian Literature" at schools with instruction in Russian.

**K. PRUULI. About culture of speaking and writing.**

The concepts "language" and "writing" have been explained, also requirements of essay writing and differences between an "essay" and a "composition".

**I. LEUHIN. Assessment is always subjective.**

The author of the article gives his opinion about what would happen if no marks were awarded at school or if the system of assessment would be changed.

**A. KALLAS, T. MEERI, M.-K. SOOMRE, M. RINGO. A good image and a strong feeling of belonging.**

An overview of traditions and activities at Upper Secondary School No. 21 has been given by the teachers and students.

**A. MERILAI. Teaching literature in Võru dialect at school.**

The author of the articles is convinced of good effect of developing dialect awareness by teaching it at schools as a means of language enrichment. Some recommendations have been offered what kind of content for the course of literature could be chosen for schools in Võru dialect area.

**M. SOKK. Teaching reading in compulsory school.**

A practical recommendation derived from experience for teaching reading with the aim to help all children reach the comprehension stage of a text as an integrated whole.

**A. LINNAS. Basic knowledge for design of handicraft items.**

Opportunities for development of artistic taste and creative skills have been discussed as well as basic principles for design of handicraft items.

**J. UMBORG. Technology course in general comprehensive schools.**

The aims of technology teaching in general comprehensive schools, a version of a syllabus and methodological recommendations for its implementation have been discussed.

**J. KIILI, M. KIILI. Practical work in ecology course.**

Some simple activities for practical work within the course of ecology, which teacher could use in primary school classes and during study trips.

# 3M grafoprojektoriga on esitus mõjuv!

## 3M 4408

Sobib suurepäraselt koolidele ja väikefirmadele – on vastupidav ja hõpsalt kasutatav. Avatud üksikläätesüsteemi ja 2100-luumenilise valgusvooga. Tagavarapirniga lambivaheti.

normaalhind ~~5790.-~~

nüüd  
**4690.-**



## 3M 4420

Võimaldab korraldada keerukaid esitusi. Kolmiklääts, esiküljel asuv kahe lambiga lambivaheti, kokkupandav optikavars. Lamp 250 W ja 2100-luumeniline valgusvoog.

~~6990.-~~  
**6490.-**

## 3M 9550

Kui võtate selle projektori kaasa esinemisele, võite olla kindel esituse õnnestumises.

Võimas valgusvoog annab kristallselge kujutise. Sobib kasutamiseks koos LCD-paneeliga. Suurepärase värviliste kilede näitamiseks. 36V/400W lamp. Kolmeläätseline optika. Fookuskaugus 280–320 mm. Lambi kiirvaheti, kahe lambiga.

normaalhind  
~~15590.-~~

nüüd  
**11790.-**

## 3M 9050

Parim valik inimesele, kes hindab lihtsust ja funktsionaalsust. Sobib väikestesse ja keskmise suurusega ruumidesse. Avatud üksikläätesüsteem, 2100-luumeniline valgusvoog, kokkupandav lukustusüsteemiga optikavars, lamp 275 W.

~~6590.-~~  
**5990.-**

Vajadusest sündinud

# 3M Ideed & lahendused

Reveko Tallinn, Pärnu mnt. 21, t. 631 3370



REISID

*Korraldame turismireise, õppereise,  
õpilasekskursioone, puhkereise, teatrikülastusi  
vastavalt teie soovile  
Eestis ja kogu Euroopas.*

- TŠEHHI alates 1700.-
- UNGARI alates 2000.-
- PARIIS-LUXEMBOURG alates 2600.-

Samuti müügil valmis reisipaketid  
kogu 1997. aastaks:

AUSTRIA ○ ITAALIA ○ HISPAANIA ○ KREEKA ○  
INGLISMAA ○ ŠOTIMAA ○ BENELUXI MAAD ○  
UNGARI jm.

**Info tel (22) 424 245, 6 409 168.**

**Narva mnt 27, EE0001 Tallinn**

**Keskväljak 9, Kärkla, EE3200 Hiiumaa**