

V  
L

# HARIDUS

710  
RVO

5

| 1  
| 9  
| 9  
| 8  
|

# TIIT REISID

# JÕULUMAAD 98

Narva mnt. 27, Tallinn  
tel 424245, fax 6409168  
www.tiitreis.ee

## SUUR JÕULUETENDUS VILJANDIMAAL HEIMTALI JAHILOSSIS

Etenduses osalevad Jõuluvana, Lumivalguke (Estin) jt. Käiakse metsas haldjate onnis, päkapikkude juures, Jõuluvana keldris. Pakutakse kuuma teed ja võid-leiba. Võib patsutada poni nina ning sõita hobuse ja reega. Saab kelgutada Jõululossi nõlvadel (kaasa oma kelk või suusad!)

Hind sisaldab: bussisõidu, programmi, tee-võileiva

210.-

## "JÕULUD TALUS" - C.R. JAKOBSONI TALUMUUSEUM KURGJAL

Vaadatakse leivategu veskis, viiakse metsloomadele toitu, püstkojas tehakse lõket ja küpsetatakse vorstikesi. Koduloomadele anname leiba ja teeme pai. Ehitatakse lumekujusid. Jõulutavad ja -mängud. Nähakse ka ehtsat jõulusokku!

Hind sisaldab: bussisõidu, programmi, vorstikesed  
lisaks saab tellida jõuluprae 30.-

130.-

## JÕULUETENDUSED "APPI, KORUPID!" UGALA TEATRIS

Kui keegi selliseid kummalisi linnutaolisi olevusi nagu korupid näinud ei ole, ei tähenda see veel, et neid olemas ei ole. Tulge vaadake nende lustakaid ja põnevaid tegemisi!

Hind sisaldab: bussisõidu, teatripileti, kingipaki, soovi korral viljandi ekskursioon (siis on hind 160.-)

150.-

## PÄKAPIKUMAA TARTUS, ARUKÜLA KOOBASTES

Jõululaat, piparkoogi ja jõulujoogi valmistamise töökoda, keedetakse moosi, valatakse õnne, postkontor, päkapikkude stereokino, loomaaed, talvisele ilmale sobiv lõbustuspark, saanisõit jpm.

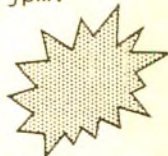
Hind sisaldab: bussisõidu, programmi  
ette tellides jõulusöök (praad ja jook) 30.-

190.-

## JÕULUPROGRAMMID SAGADI MÕISAS

Tutvutakse mõisa peahoone ja seal asuva metsakeskusega, sõidetakse saaniga metsloomadele toitu viima (saanides on soojad tekid - külm näpistama ei pääse), valatakse õnne ja joonistatakse üles õnnetina poolt ennustatu. Jõulumeealne lõunalaud.

Hind sisaldab: bussisõidu, programmi, lõunasöögi



**TOIMETUS**

Vastutav  
toimetaja  
T. PENJAM

Toimetajad  
V. EKSTA  
L. JAGGO

Fotograaf  
M. BERNADT

Arvutiladu ja  
küljendus  
A. RUMMO

**Toimetuse aadress:**

EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 8,  
pk 107

**Telefonid:**

440 528  
443 311  
440 587

**Väljaandja:**

Perioodika AS  
EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 8  
Tel 445 767

Trükikoda  
"Akadeemia Trükk"  
Tallinn,  
Niine 11

Trükkimisele antud  
1.10.1998.

Tellimise nr 3223

Tellimishind aastaks  
60 krooni,  
6 kuuks 36 krooni.

Üksiknumbri hind  
15 krooni.

Praaeksemplaride  
väljavahetamiseks  
pööruda trükikotta  
"Akadeemia Trükk",  
tel 6 413 696

© Perioodika AS  
"Haridus" 1998

# HARIDUS

2 J. VALGE Eesti keel vene koolis. Sügis 1998.

4 T. MÄRJA, G. BESSAN, B. KLAAS, L. KÖLVART  
Aasta 2007 pole enam mägede taga.

8 M. PAVELSON Vene laps eesti koolis.

13 M. KIRCH Integratsioonist, identiteedist ja  
lojaalsusest.

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

18 U. LÄÄNEMETS Mida on õppida Norra  
haridusreformidest?

## SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

24 A. KÕVERJALG Kutsealade võtme-  
kvalifikatsioonid.

27 M. HEINLOO Reaalained ja haridus.

29 L. LILLEOJA Usuõpetus Eesti üldhariduskoolides.

32 P. LEPPIK Õpetajad "Haridust" hindamas.

35 "Eesti kool – juured ja tänapäev".

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

37 L. MOSSIN Ka koolis on kriise ja  
katastroofe.

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

40 E. JAKOBSON, L. JAKOBSON Väike maakool –  
kas vesikivi Eesti hariduse kaelas?

## ÕPPETUND

45 E.-S. SARV Sõnu ja tähendusi õpetajale.

47 J. UMBORG Müra ja vibratsioon.

## KOOLIEELNE KASVATUS

50 M. LEHTLA Õppekäigud avardavad  
kasvatukeskkonda.

## MEIE TERVIS

53 R. URING jt Üliõpilase tervis – Eesti  
haritlaskonna tervise alus II.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

58 F. EISEN Üldise keskhariiduse ja  
õppeadukuse probleemid nõukogude  
võimu aastail.

61 M. REIDOLV Lehekülgi Jüri Parijõe elust ja  
tegevusest.

# Eesti keel vene koolis. Sügis 1998

JÜRI VALGE, HM keelepoliitika nõunik

**U**mber kuu aega tagasi astusid esimesse klassi need väikesed vene lapsed, kellel aastal 2007 tuleb oma kooliteed jätkata eestikeelses gümnaasiumis. Üks kord on täpselt juba nihutatud, teist korda seda teha ei või. Seega tuleb kõike vene koolis eesti keele alal toimuvat vaadata ka eestikeelsele keskharidusele üleminekuks valmistumise seisukohalt.

Nii nagu ei suuda ükski kui tahes hea keeleõppeprogramm panna rääkima tuhandeid keskealisi õppimiskogemuse, -motivatsiooni ja keelekeskkonnaga täiskasvanuid, ei ole võimalik ka vene kooli eesti keele õpetust korraga heaks teha. Alustada tuleb sealt, kus praeguse seisuga parandamine on olulisim – algklassidest. Kui keegi ütleb “janku juppab” ja tõsimeeli arvab, et see oligi eesti keel, võib asi naljakaski olla. Kui aga nii ütlevad sajad või tuhandet valesti õppinud, s.t õpetatud, siis on see katastroof nii eesti keelele kui ka sedaviisi rääkijatele enestele. Et iga ümberõppimine on märgatavalt raskem kui õppimine, siis on tähtis, et juba esimesest eesti keele tunnist alates kujundataks lastes õigeid hääldamisharjumusi, õpetataks keelt, mida tõesti võib eesti keeleks nimetada. On vähe, kui õpetaja on foneetikaraamatust omandanud tõe, et eesti keele pearõhulise silbi lühike vokaal on tõesti lühike – kui samal ajal kõlab tema enese suust *isa tuli koju* asemel *iisa tuuli kooju* (väikese liialdusega). Siin on vastus küsimusele, kas algklasside keeleõpetaja puhul on tähtsam tema teoreetiline (kaasa arvatud pedagoogiline) ettevalmistus või praktiline keeleoskus. Mis ei tähenda muidugi seda, et iga eesti rahvusest inimese võiks vene kooli keelt õpetama panna.

Koostöös keeleinspeksiooniga peaks olema võimalik aasta lõpuks selgusele jõuda – mitte ajast ja arust keeleoskustõendite alusel, vaid tegelike oskusi kontrollides –, kes algklasside õpetajaist oma kohta väärrib, kes mitte. Iseenesest mõistetavalt tekitab selline kontroll vastuseisu nii nendes, kelle keeleoskus nõutavast napim, kui ka mitmesuguse taseme ametnikes, kes lahkujate asemele uued ja keeleoskajad õpetajad peavad leidma. Kardan, et traditsiooniline lähenemine probleemi ei lahenda. Igal juhul tuleb aga rõhutada, et ettevõtmine ei ole mõeldud kellegi kiusamiseks. On lubamatu saboteerida riigi ametlikku hariduspoliitikat, rääkimata tuhandete vene laste tulevaste eduvõimalustega riskimisest.

Loomulikult ei piirdu keeleoskustõuete tegelik järgimine ainult algklassiõpetajatega. Nagu on kirjas “Muukeelse kooli arenduskavas”, peavad aastaks 2000 kõik vene koolide eesti keele õpetajad oskama õpetavat keelt kõrgtasemel.

Teine suur töö on seotud muukeelse kooli eesti keele riigieksamiga. Arenduskava kohaselt peab seegi toimuma aastal 2000. Komisjon eksami ettevalmistamiseks on haridusministri käskkirjaga moodustatud, tööle asunud ja katseline riigieksam toimub juba 1999. a kevadel. Rõhutan, et eksami katselisus ei tähenda selle korralduspuudujääke, vaid eelkõige seda, et võimalikest vigadest ja ebaõnnestumistest võiksid õppida järgmise aasta abiturientid. Missugust präänikut heade tulemuste eest pakkuda, ei ole veel selge, kuid minu arvates oleks loogiline, kui kõrgkoolide vastuvõtukomisjonid katseeksami tulemusi aktsepteeriksid.

Eesti keele riigieksami sisseseadmine tähendab seda, et kõikide mitte-emakeelsete oskust hakatakse hindama samade põhimõtete alusel. Üldpõhimõtted peaksid inglise ja saksa keele riigieksamite kogemuse toel seega tuttavad olema. Riigieksami rahuldavad tulemused ületavad kodakondsuse saamiseks vajalikke oskusi ning ulatuvad kõrgkooli astumiseks vajaliku keeletasemeni. Seega vabaneb eksami sooritanu paljude töökohtade taotlemisel keeleeksami tegemise vajadusest ning on astunud

samm ühtse, kõikides ametkondades aktsepteeritavaid tulemusi andva eksamisüsteemi loomise poole. (Eesti riik ei ole nii rikas, et keeleoskuse kontrolliks praegusel viisil kolme erinevat süsteemi kasutada.)

Riigieksam peaks lõpetama seni sageli harrastatud eksamimonoloogide pähetuupimise ning suurendama nii õpilaste kui ka lapsevanemate nõudlikkust õpetajate vastu; suureneva peaks kuulmis- ning praktiliste kommunikatsioonioskuste arendamise roll õppeprotsessis.

Riigieksami ette valmistava töörühma tähtsaim ülesanne on testide korraldamise meetodika lihvimine, lähtudes riigikeeleeksami hõlmatud keeleoskustasemete detailselt täpsetest ja ametlikult kinnitatud kirjeldustest. Pean sellega seoses vajalikuks Silvi Vare toimetatud vastava kogumiku läbivaatamist ning ametliku dokumendina väljaandmist.

Sellele järgneks – õigemini, toimuks paralleelselt – testide koostamine ja pidevalt töötava riikliku süsteemi loomine eesti keele riigieksami materjalide ettevalmistamiseks ning eksami läbiviimiseks. Olulised küsimused, mida ettevalmistuse käigus tuleb käsitleda ja lahendada, on eksamite turvalisus, eksamitulemuste kontrollitavus, hindamiskriteeriumide väljatöötamine ja ühtne rakendamine. Loodetavasti ilmub juba jaanuaris eksamit tutvustav brošüür (siis on piisavalt aega testi sooritamise tehniliste üksikasjadega tutvumiseks), mille abiga kõik eesti keele õpetajad eksami ettevalmistamisse kaasa tõmmatakse.

Eelnev puudutas eesti keele kui ühe aine õppimist ja selle oskuse hindamist. Eestikeelsele gümnaasiumile üleminekuks tuleb aga valmistuda ka teiste ainete õpetajatel. Üheksa aastat on piisavalt pikk aeg, et vene gümnaasiumid vajaliku arvu nõuetekohase keeleoskusega õpetajatega varustada. Osa tuleb kõrgkoolidest (kaasa arvatud praegused mitte-eestlastest üliõpilased), paratamatult on aga neidki, kes üheksa aasta pärast oma pedagoogitööd jätkama peaksid. Praegune meeolu koolis ei tekita erilist optimismi: on neid, kes loevad pensionini jäänud aastaid; on neid, kes ei usu, et riiklike ja munitsipaalgümnaasiumide eestikeelseks muutmiseks midagi välja tuleb; lisaks need, kes põhimõtteliselt muutuse vastu on ning selle teostumisel koolist lahkuda kavatsevad. Kes praeguste muukeelsete gümnaasiumide õpetajatest ka pärast 2007. aastat koolis jätkata tahab, peaks seda võimaldava keeleõppimisprogrammi endale küll ise valmis mõtlema ning selle täitmisele asuma. Isiklikku pidevat tööd oma keeleoskuse arendamiseks (algul keel üldse, siis erialaterminid) ei asenda ükski kursus.

Nii nagu ei saa lubada viletsal tasemel keeleõpetust vene kooli algklassides (ja järk-järgult ka kõrgemal), ei saa lubada, et venekeelsest põhikoolist korraliku eesti keele oskusega lapsed hakkavad gümnaasiumis õpetama keeleliselt küündimatud õpetajad. Eestikeelne gümnaasium ei tohi vähendada vene lastele kättesaadava hariduse kvaliteeti.

Vene laste praegune tung eesti õppekeelele koolidesse ei saa olla niimetatud probleemi lahenduseks. Kuna aga segaklassid on nii nüüd kui nähtavasti ka tulevikus reaalsus, tuleb luua tingimused, mis tagaksid nendes õppivate eesti laste hariduse ja vastaksid maksimaalselt ootustele, millega vene lapsevanemad oma järglasi nendesse klassidesse panevad. Eelkõige on vaja meetodikat segaklassides õpetamiseks, möödapääsmatu on ka kõnealuste pedagoogide tasustamisüsteemi väljatöötamine ja rakendamine. Ei ole piisav ega sageli ka aus – kui antava õpetuse taset arvestada –, et eesti keele õpetaja muukeelses koolis saab 1,4-kordset, segaklassi topeltvastutust kandev õpetaja aga tavalist palka. Haridusministeerium tunnustab probleemi olemasolu, ühise mõttetööga on vaja välja töötada viis, kuidas senine ebaõiglus kaotada. (Ma ei pea silmas muukeelsete koolide eesti keele õpetajate sissetulekute vähendamist!)

Kahtlemata on muidki aktuaalseid, koolist ja selle asukohast sõltuvaid probleeme, mis seostuvad eesti keele õpetamisega vene koolis, aga artiklis käsitletutest ei pääse mööda ilmselt kuskil.

## Aasta 2007 pole enam mägede taga

**A**astal 2007 algab üleminek eesti õppekeelele riiklikes ja munitsipaalgümnaasiumides, kus praegu on õppekeeleks vene keel. Järgmisel aastal lähevad esimesse klassi lapsed, kes peavad gümnaasiumi jõudmisel oskama riigikeelt sel määral, et oleksid suutelised õppima erialaaineid eesti keeles. Näiliselt on aega veel küllalt. Kas ikka on? Kui praegu lasta kõigel minna omasoodu, seisame aastal 2007 tõsiasja ees, et põhikooli lõpetanud vene koolide õpilased pole suutelised õppima eesti keeles, et pole kuskilt võtta õpetajaid, kes neid õpetaksid.

Toimetus algatab mõttevahetuse, milles osalevad erinevatel ametikohtadel töötavad inimesed. Igauks saab avaldada oma arvamust, vastates kolmele küsimusele.

1. Mida on tarvis teha et aastal 2007 saaks alata üleminek eesti õppekeelele praegustes vene õppekeelega gümnaasiumides?
2. Mis on selle eesmärgi saavutamiseks tehtud?
3. Millise hinnangu annate ettevalmistustele?

\*

Riigikogu kultuurikomisjoni esimees **TALVI MÄRJA**



1. Muukeelse kooli uue õppekava käivitamine käesoleva aasta septembrist peab kulgema häireteta. Kiiresti uued õpikud muukeelsetele koolidele! Muukeelsete koolide õpetajad peavad saama selgeks eesti keele, nende ümberõpe peab olema efektiivne. Muukeelsete koolide õpilased ja õpetajad peavad mõistma vajadust üle minna eesti-keelsele õppele ja seda ka tahtma.

2. On välja töötatud muukeelsete koolide uus õppekava. On sisse viidud riigikeele õpetaja staatus. On välja töötatud muukeelse kooli arengukava. Õpetajate täiendus- ja ümberõppeks, eelkõige nende keeleõppeks peaks nüüd küll olema piisavalt raha.

3. 3+.

\*

Kohtla-Järve Vahtra Põhikooli direktor **GENNADI BESSAN**

1. Vaja on õpetada osa õppeaineid alates 1. klassist eesti keeles ● viia koolides sisse koduloo õpetamine ● korraldada keeleõppe-laagrid kohtades, kus on vähe vene rahvusest elanikke (nt Lõuna-Eestis) ● õpetada tundma eesti rahva kultuuri, tavasid ja traditsioone ● töötada ümber vene õppekeelega koolide metoodilised materjalid ja õppeainete õpetamise printsiibid töötamiseks eesti keeles ● tõhustada õpetajate (eriti nende, kelle emakeel on eesti keel) ettevalmistamist tööks vene õppekeelega koolis.

2. Vahtra Põhikoolis töötab neli klassi (1.–4. kl), kus kõiki aineid õpetatakse eesti keeles ● olemas on spetsialistid (algklassiõpetajad), kes võivad algkoolis õppeaineid eesti keeles õpetada ● sisse on viidud koduloo õpetamine (5.–7. klassis).

3. Hea.



Tartu Ülikooli keeleteaduse juhataja, eesti keele (võõrkeelena) õpetooli dotsent **BIRUTE KLAAS**

1. Et kõigis riiklikes gümnaasiumides oleks võimalik aineid eesti keeles õpetada, pole ju muud vaja kui seda, et kõigil õpilastel oleks põhikooli lõpuks sõltumata nende ema- või kodukeelest piisavalt hea eesti keele oskus ja et jätkuks õpetajaid, kes oleksid suutelised muukeelsetele lastele põhikooli jooksul eesti keele selgeks õpetama. Ideaalis tähendaks see muukeelse elanikkonna (vähemalt *noorema põlvkonna*) kakskeelseks muutmist, mis peaks toimuma järgmise kümne aasta jooksul. Praegune muukeelsete koolide eesti keele õpetajate arv ja nende kvalifikatsioon ei luba aga seda loota.



Samas juhiksin tähelepanu ühele nüansile: ei räägita ju sellest, et aastal 2007 meil poleks enam muukeelseid gümnaasiume, räägitakse sellest, et algab üleminek eesti õppekeelele muukeelsetes gümnaasiumides. Ja üleminekud võivad vahel kesta väga kaua...

Mida siis oleks vaja teha, et see üleminek tõesti algaks? Oluline on tegelda probleemiga komplekselt, s.t nii õpetajate taseme ja arvu tõstmise (täiendus- ja ümberõpe!) kui ka selle viisi ja vormiga, kuidas eesti keele õpetust antakse. Kakskeelseks saab muukeelse lapse muuta ainult eesti keele süvaõppega või – veelgi parem – keelekümblusklassides. Neid viimaseid võib Eestis aga näppudel üles lugeda. Seega tuleks oluliselt ja kiiresti suurendada eesti keele süvaõppega koolide-klasside ja keelekümblusklasside arvu. See nõuab aga taas kvalifitseeritud õpetajaid.

Teisest küljest – meil võib olla lugematu arv suurepäraseid pedagooge ja igas muukeelses koolis eesti keele süvaõpe, kui aga õpilastel puudub **motivatsioon** eesti keele õppimiseks, ei jõua me ka kuhugi. Muukeelsed õpivad põhirahva keelt põhiliselt kahest motivatsioonihoovast käima lükatuna:

- soovist kuuluda põhirahva hulka, s.t ka rääkida võimalikult hästi ja aktsendivabalt;
- pragmaatilisest aspektist: põhirahva keele oskamine tagab parema töökoha ja kõrgema elukvaliteedi.

Kui nüüd arvata, et esimene variant on parem ja eesmärk õilsam, siis keeleõpetuse-õppimise seisukohalt on mõlemad ühtmoodi head, sest nad motiveerivad õpilase keelt õppima.

Kas Eesti Vabariigis elavad muukeelsed tahavad saada eestlaseks? Kas hea eesti keele oskus on vältimatu igas Eestimaa linnas-külas töökoha saamiseks? Kui vastame neile küsimustele **ei**, siis on selge, mida on veel vaja teha.

Ei kahtle selles, et kõik, kes on seatud muukeelsete eesti keele õpet korraldama, on teinud seda siiras soovis kiiresti paremaid tulemusi saada. Ka välismaiste rahavoogude suunajad ei ole juhindunud omakasupüüdlikest eesmärkidest. Samas on hoovõtt kestnud juba liiga pikka aega ja rahavoogude suunamisel tuleks mõelda, kas on otstarbekas finantseerida pensionieelikute eesti keele kursusi Ida-Virumaal.

Investeerida tuleks eelkõige siiski muukeelsete noorte integratsiooniks Eesti ühiskonda. Ootaks rohkem avalikke konkursse rahade jaotamise osas ja õigeaegset informatsiooni ka perifeeriasse, ka Tartu Ülikooli.

2. Nii Tartu Ülikool kui ka Tallinna Pedagoogikaülikool valmistavad ette eesti keele õpetajaid muukeelsete koolide jaoks. Et eriala on küllaltki

noor, ei ole jõutud veel kõrgharidusega spetsialiste piisaval hulgal koolitada. Ka õpetajate ümber- ja täiendusõppega on tegeldud ja tegeldakse, kuid see pole koordineeritud. Kui on saadud rahalist abi, on korraldatud üksikuid koolituskursusi.

Valitsus on kehtestanud riigikeele õpetaja statuudi ja koolid on saanud esimesed 17 riigikeele õpetajat, mis on tegelikult piisake meres. Eriti kurb on, et meil lihtsalt ei ole vastava kvalifikatsiooniga õpetajaid (kõrgharidusega eesti filoloog, kes on vähemalt 3 aastat õpetanud muukeelsetele eesti keelt), kes võiksid kandideerida riigikeele õpetajaks. Eesti keele õpetaja muukeelses koolis saab küll veidi kõrgemat palka, kuid see ilmselt ei ole piisav, et noor inimene läheks pärast ülikooli lõpetamist kooli, mitte pankra telleriks.

3. On liikunud mõtted ja veidi ka teod, kuid kahjuks teosammul.

\*

### Eesti-Korea Kultuuriseltsi esinaine LIDIA KÕLVART

1. Üleminek eestikeelsele õppele peab minu arvates lähtuma üldriiklikust ühtsest programmist.

Mõned jõud tahavad kinnistada alternatiivset venekeelset haridust, aga seda pole vaja. Haridus peab olema ühtne: programm ja strateegia kõigile koolidele sama; riiklik, kuid variantidega.

Koolidele on praegu antud suured õigused ja see on hea. Direktor on koolis peremees, kes viib ellu haridusministeeriumi juhiseid. Kas see alati on nii?

Vene koolides kasutatakse palju õpikuid, mis koostatud Venemaal, metoodiline abi tuleb sealt – see ongi alternatiivsus. Ühiskonnaainete õpikud peavad ka rasketel üleminekuajadel olema tõlgitud riigikeelest, aga näiteks keemiat ja füüsikat võiks minu arvates küll vene õpikute järgi õpetada.

Vene koolidega tegelevad haridusministeeriumis venelased. See pole õige. Mõelda tuleb riiklikult, ei ole õige veeretada vene koolide probleeme venelaste kaela, haridusküsimused peavad olema ühtsed. Peab olema kooskõlaline üldriiklik süsteem, milles toimub õpetus eri keeltes. Eesti ja vene koolide ning õpetajate lähenemine on paratamatu. Selleks on palju võimalusi – metoodikaseminarid, konverentsid, täienduskoolitus jm. Sama eriala inimesed leiavad kergemini ühise keele. Praegu istub igaüks omaette. Õpetajate eraldamisega aeglustame kunstlikult integratsiooniprotsesse. Tuleb lahti öelda mõtteviisist, et on eesti ja vene kool. On ühiste ülesannetega üldriiklik kool, kusjuures sõnad üldine ja ühine ei tähenda hoopiski kõigile ühetaolist.

Üleminekul on väga tähtis arvestada järjepidevust. Haridustraditsioonid kujunevad mitte aastakümnete, vaid aastasadade vältel. Kooli ei sobi revolutsiooniline lähenemine, et enne lammutatakse olemasolev ja alles seejärel asutakse looma uut.

Otsus üle minna eesti õppekeelele aastal 2000 oli juba vastuvõtmise momendil absurdne. Mis põhjusel? Säilitada tuleb mitte ainult teiste rahvuste, vaid eelkõige eesti kultuuri. Muutused mõjutavad paratamatult ka eesti keelt ja kultuuri.

Rääkides üleminekust eesti õppekeelele, peame arvestama, kuidas õpetatakse vanemat põlvkonda. Täiskasvanu õpib ära teatud sõnavara, millega saab hakkama turul ja tööl. Selle abil suheldes tekib eesti-vene segakeel – släng, mis toob kahju eelkõige riigikeelele. Eesti keelt õpeta-





vad vene koolides pahatihti inimesed, kes ei valda keelt või kui valdavad, ei tunne õpetamise metoodikat. Need inimesed ainult rikuvad asja. Ma sügavalt kahtlen, kas vene kool on suuteline andma täisväärtuslikku eesti keele õpetust (ehkki osa koole muidugi on).

Üleminekul tuleb väga täpselt ette kujutada nii õppeprogramme kui ka seda, kuidas ette valmistada õpetajaid tulevase gümnaasiumi jaoks. Kõige suurem ongi kartus, et ei jõuta ette valmistada professionaalset õpetajate kaadrit. Ettevalmistust tuleks kiirendada. Kui me läheme laste eesti koolidesse suunamise teed (protsess juba toimub, kuid ei ole õige seda kiirendada), on see ebaprofessionaalne lähenemine.

Kuidas peaks kaadrit ette valmistama, on omaette teema. Jutt ei ole ainult keeleoskuses, vaid kõige laiemas mõttes eesti kultuuri ja ajaloo tundmises. Rääkides *estica* vajalikkusest koolis, peame rääkima ka sellest, kes seda õpetama hakkab.

Ma ei eristaks eesti ja vene koole, kuid need, kes üleminekuajal vene kooli tööle lähevad, vajavad eriti suurt toetust. Hea palk, korteri saamise õigus, sotsiaalne kindlustatus – on suur hulk probleeme, millega tööelu alustavad noored kokku puutuvad. Nõukogude ajal maaõpetajatele antud soodustused olid vägagi omal kohal.

Hästi või halvasti, aga integratsiooniprotsessid juba toimuvad. Oluline on, missuguse ülesande võtavad endale kooli kõrval teised struktuurid. Integratsioon toimub ka kultuuri kaudu, rahvusvähemused peavad hoolitsema oma kultuuri säilimise eest.

Tänapäeval eriti ei teata, missugust tööd teevad rahvusvähemuste kultuuriseltsid. Seltsid korraldavad festivale, teaduslikke konverentse, kaastakse diplomaate ja teadlasi, töötavad pühapäevakoolid. Viimased on tõelisteks omakultuuri keskusteks. Inimene, kes tunneb oma rahvuse kultuuri, on alati tolerantsem ka teise kultuuri suhtes. Välismaal esinemas käies esindame me mitte ainult oma kultuuriseltsi, vaid tunneme end kogu Eesti esindajatena.

*Homo soveticus* oli rahvusetu inimene, see oli tema suurim puudus. Miks peaksime individuaalsuse kaotamise hinnaga minema seda teed?

Väga tähtis on kiire korras vastu võtta Eestis sündinud lastele kodakondsuse andmise seadus. Inimesed peavad end tundma riigi kodanikena. Parlament peab arvestama, et mida kiiremini lastele kodakondsus antakse, seda kiiremini toimub nende integratsioon.

**2.** Tehtud on palju. Meil on olemas integratsioonipoliitika, keelestrateegia; haridusstrateegia on väljatöötamisel. Need ei peaks seisma eraldi, vaid sulanduma. Kesksel kohal keelestrateegia elluviimisel on kool ja haridus, oluline osa on kodul. Haridusministeeriumi egiidi all ja mitmesuguste fondide toetusel toimub hulk seminare. Haridusministeeriumi hoiak on hõlmata võimalikult rohkem inimesi ja korraldada väljaõpet mitmesugustes vormides (suvelaagrid, keelekümbelused jne). Koostatakse programme, kirjutatakse ja tõlgitakse õpikuid.

**3.** Üldine suund on õige, kuid protsessi kiirendamine vältimatu. Kui käivitame mingisuguse strateegia, algab astmeline üleminek. Igal astmel tehtu määrab järgmise võimalused. Seega vajab strateegia käivitamine igal astmel statistilist analüüsi, mis arvestab tehtut, näeb ette võimalused, tulevased sammud ja vajaminevad ressursid. Tegevuse võimalikke variante ja resultate tuleb osata ette näha. Seda peavad tegema kogenud analüütikud, mitte eraldi eesti ja vene koolidele, vaid ühiselt.

Hinnangut tehtule kardan anda, kuna ei pea ennast selles küsimuses professionaaliks. (L. Kõlvart on lõpetanud Moskva ülikooli, filoloogiadoktor, peab üliõpilastele loenguid maailmakultuurist. – Toimetus.) Kuid et nihe on toimunud, seda näen küll.

Annaks jumal, et muutused koguksid jõudu. Mis tulevikus ees ootab, seda peaksid kaaluma analüütikud.

# Vene laps eesti koolis

MARJE PAVELSON, Ph.D., TTÜ sotsioloog

**K**ool kui institutsioon täidab mitmeid erinevaid funktsioone: kõrvuti akadeemilise, professionaliseeriva ja selekteeriva funktsiooniga on kool mis tahes ühiskonnas sotsialiseerumise agent – nimelt koolis luuakse eeldused sobitumiseks ühiskonda. Kõrvuti perekonna ja eakaaslastega kujundab kool eeldused ühiskonnas kohanemiseks ja elus toimetulekuks, samuti luuakse koolis baas edasiseks isiksuslikuks arenguks. Sotsialiseerumine kui sotsiaalse kogemuse omandamine ja ühiskonda sobitumine on universaalne protsess, mis kulgeb läbi elu. Koolis läbitakse sellest oluline osa, mis kujundab antud elutsüklile omases vormis hoiakud ja maailmapildi, millest lähtuvalt toimub edasine areng.

## Kool ja ühiskond

Tänapäeva Eestis on ühiskonda sobitumise protsess erakordselt tähtis – subjektsed elustrateegiad ja nende realiseeritavuse eeldused kujundatakse paljuski perekonnas. Kool kui sotsialiseerumiskeskond ning seal pakutava hariduse kvaliteet mõjustavad õppurite elukäiku märksa enam kui varem – turumajanduslik konkurents ning individuaalne toimetulek kiiresti muutuvas ühiskonnas eeldavad koolipoolseid pingutusi mitte ainult akadeemilise funktsiooni edukaks täitmiseks, vaid õpilaste ettevalmistamisel ühiskonda sisseelamiseks, tööturul toime tulekuks ja elus hakkama saamiseks. Siit tuleneb ka avalikkuse järjest kasvav tähelepanu hariduse sisule, vajadus kooliuuenduse järele, suurenev huvi uute õppekavade ning ühiskonna kiireid arenguid kajastavate teadmiste ja oskuste peegeldamise vastu neis. Haridusest on selle omandajate jaoks saanud instrumentaalne väärtus – hariduseelistused on suunatud saavutuslikkusele, kusjuures eesmärgiks on professionaalne edu (enamasti läbi kõrgkooli) ja/või suurem konkurentsivõime tööturul.

Eestis eksisteerib kõrvuti eestikeelsega venekeelne kool. Ligi kolmandik Eesti elanikest on oma lastele eelistanud venekeelset põhikooli ja gümnaasiumi, kusjuures eesti keele kui riigikeele õpetamine venekeelses koolis ei ole osutunud enamikul juhtudest kuigivõrd tulemuslikuks. Nii nagu kool üldse, on ka venekeelne kool uuenemas. Seda nõuab vajadus tagada siinsetele vene noortele võimalus Eesti ühiskonnas elada ning võrdsel alusel eestlastega haridusteed jätkata või tööturul konkureerida.

Tabel 1

EESTLASTE JA MITTE-EESTLASTE TÖÖTUSMÄÄRAD (%)

Aasta	Kontingent	Eestlased	Mitte-eestlased	Kokku
1995	tööealised	7,2	11,5	8,6
1997	tööealised	8,4	15,2	11,2
1995	noored (16–24 a)	13,4	16,5	14,4
1997	noored (16–24 a)	15,8	21,0	17,8

Senine praktika kinnitab, et eestlastega võrreldes varem tööturule astuvad muulasnoored ei ole eesti keele oskuse puuduse tõttu sageli võimalised tööd leidma. 1997. aasta riikliku tööjõu-uuringu andmeil on vene põhikooli lõpetanuist õppimisega haaratud vähem noori kui neid on eestlaste seas. Teisalt on muulasnoorte töötusmäär kõrgem kui eestlastel, s.t. töötute osakaal tööealiste noorte seas on kõrgem. Nagu noorte tööpuudus üldse, kasvab kiiremini vene koolilõpetanute töötus (vt tabel 1).

## Venekeelsete perede koolivalikud

Ootuspäraselt on tööturusiituatsiooni muutustele järgnenud venekeelsete vanemate reaktsioon – üha rohkem püütakse tagada laste eluvõimalused Eestis läbi eestikeelse hariduse. Enamikul juhtudel on selle taga tunnetatud vajadus riigikeelt osata. 1997. aastal tehtud vene noorte

haridusorientatsioone käsitlev küsitlus "Vene noored mitmekultuurses keskkonnas" ning juhtumiuuring "Vene laps eesti koolis" viitavad olukorrale, kus eestikeelseid õpivõimalusi näeb oma laste jaoks üha rohkem vanemaid. Tabel 2 võrdleb eri vanuses lastega perede hoiakuid eesti- või venekeelse kooli suhtes.

Tabel 2

VANEMATE SOOVITAV KOOL ÕPIKEELE JÄRGI (%)

Elutsükkel	Vene-keelses koolis	Vene-+võõr-keelses koolis	Vene-+eesti-keelses koolis	Eesti koolis
• lapsed õpivad praegu (kooliealisi lapsi omavad vanemad)	86	4	4	7
• lapsed jätkavad oma haridusteed (kooliealisi lapsi omavad vanemad)	64	13	14	9
• lapsed asuvad õppima (koolieelikuid omavad vanemad)	13	23	44	20

Noortest vanematest eelistab iga viies oma lapsele eesti kooli, kõige soovitamam variant oleks kakskeelne kool, kus osa aineid õpetatakse eesti, osa vene keeles. Nagu näitab tabel, pole selliseid koole kuigivõrd valida. Enamik vanematest ootab, et venekeelne kool jõuaks uuele tasemele ja suudaks kindlustada lõpetajaile hädavajaliku eesti keele oskuse.

Vene noorte integreerumisprobleeme käsitleva uurimisprojekti (VERA) raames teostatud erinevatest uuringutest selgus, et koolimudeli eelistus on seotud ümbritseva keelekeskkonna eripära ja keelekasutuse praktikaga igapäevaelus. Ometi ootavad vanemad, et lapsed eesti keele omandaks, ja tahaksid, et üleminek eesti keelele õpikeelena oleks sujuv. Mida nooremad lapsed (ja vanemad), seda sagedamini eelistatakse kakskeelset kooli ja eestikeelset õpet. Hoolimata sellest, et mitmed antud projekti raames tegutsenud töörühmad on erineva metoodikaga jõudnud samadele tulemustele, püüavad venekeelsete koolide õpetajad kõigest väest säilitada endist koolimudelit teatud määra eesti keele õpetamise tõhustamise suunas. Eriti on see iseloomulik eakamatele õpetajatele ja neile pedagoogidele, kes ei oma Eesti kodakondsust, kes uuendustesse suhtuvad ettevaatlikult ning vene perede hoiakuid endale kas üldse ei teadvusta või tõlgendavad neid sunnitudena.

Et nii lapsed kui ka lapsevanemad on eestikeelsest õppes kasvavalt huvitatud, kinnitab vene laste tulek eestikeelses lasteaeda ja kooli. Eestikeelse õpikeskkonna pooldajate hulgas on sagedamini need vanemad, kes ise riigikeelt valdavad. Kui eeldada, et piisav eesti keele oskus süveneb, suureneb ka tulevikus nende laste arv, kes tahavad ja on suutelised õppima eesti koolis.

Praeguses situatsioonis on aga nn vanemate põlvkonna eesti keele oskus üsnagi piiratud. Ka on eesti keele väärtus teise keelena viimaste aastate jooksul pigem kahanenud kui kasvanud. Ratsionaalsed ja instrumentaalsed motiivid, mis eesti keele omandamisel domineerivad, taandavad eesti ja vene kooli veelahkme üksnes keeleõppe probleemile. Keeleline käitumine ja hoiakud riigikeele õppe suhtes jagavad nn venekeelsed kahte leeri – keskealine umbkeelne ei õpi riigikeelt ise ega suuda ka oma last selles osas toetada. Ligi 40 protsendil noortest muulastest puudub eesti keeles kommunikatiivne kogemus, kuigi osa neist oskab eesti keelt passiivselt, ei väärtusta selle integratiivset tähendust ega kasuta seda, kui võimalik. Suletud keskkonnas (naabrid, töökaaslased, kool) või valdavalt venekeelses regioonis (Ida-Virumaa linnad, eeskätt Narva) see nii kujunebki. Kui ka instrumentaalselt puudub eesti keele õppimiseks motivatsioon (töö saamisel pole eesti keele oskus oluline, kutse- ja kõrgharidust võib vabalt omandada ka vene keeles jne), pole imestada eesti keele õppimise õhina möödumise üle isegi nooremais vanuserühmades. Järeldus

võib olla vaid üks – riigikeele oskust tuleb riiklikult nõuda, ja eeskätt õpetajatelt. Riigikeele õpetaja ametikoha väärtustamine, ühtse riikliku õppekava koostamine erikeelsetele koolidele, kooliväline eestikeelne kommunikatsioon – kõik need meetmed peaksid soodustama venekeelse kooli uuenemist eesti keele omandamise ja kultuuri tundmaõppimise vaimus. Paraku ei otsusta keeleprobleemi lahendused üksi kooli sotsialiseerivat mõju.

Valmisolek Eesti ühiskonda kuulumiseks ei ole taandatav ainult keeleoskusele ja põhirahvuse kultuuritraditsioonide tundmisele – oluline on ka õppurite kodanikutunde ja Eesti identiteedi kujundamine, meelsus selle kõige konkreetsemas mõttes.

### **Kes tuleb õppima eestikeelsesse kooli?**

Vene kodukeelega lapse saavad vanemad eesti kooli lootuses, et tal on võimalik eestikeelses keskkonnas saada selgeks eesti keel. Loomulikult pole muukeelse lapse eesti kooli panek sama, mis ta saatmine keelekursusele: jääb õhku küsimus, kas lapse teadmised puuduliku keeleoskuse tõttu ei kujune kaaslastega võrreldes kehvemaks. Probleeme võib tekkida teise kodukeele (ja kultuuritaustaga) eakaaslaste või sama kodukeelega varasemate mängu- ja õpingukaaslastega suhtlemises, koolis tuleb võistelda nii teadmistes kui ka taibukuses kaasõpilastega, kellele õpikeel on emakeel jne.

Juhtumiuuring vene või segaperedest lastega, kes õppisid eesti kooli eri vanuseastmetes (põhivalimisse kuulus 42 juhtumit) hõlmas 77 intervjuud õppurite enda, nende teisekeelsete klassikaaslaste, vanemate ja õpetajatega.

Uuringust selgus, et laste koolieelistus on vanemate tehtud teadlik valik. Nooremas vanuseastmes oli eriti selgesti teadvustatud lapsevanemate soov, mis perspektiivis pidas silmas laste kõrgkooli astumist ja töö saamist ning sisaldas kartust, et vene koolist kaasa antav "sotsiaalne kapital" ei ole piisav eesti ühiskonnas läbilöömiseks.

Vanemas astmes (põhikoolijärgsed venekeelsed eksperimentaalklassid Tallinna ja Kohtla-Järve eestikeelsetes gümnaasiumides) olid aktiivselt motiveeritud õpilased ise ning sageli kollektiivselt. Üksikute pärast venekeelset põhikooli eesti gümnaasiumi astunute otsustusi toetasid (või isegi kujundasid) vanemad (ja sugulased). Vanemate otsuste põhikaalutus oli kõigil juhtudel laste kõrghariduse taotluste toetamine. Lapsevanemad jagunesid kahte rühma:

- teadlikud otsustajad, kelle otsuste põhjendused olid seotud laste elustrateegia kujundamisega, kus eestikeelse kõrghariduse variant oli kas põhiline või üks võimalikke (eeskätt Lääne ülikoolide kõrval) võõrkeeleoskust nõudvate seas;
- lapse otsustuste toetajad, kui laps ise tegi valiku ja võttis vastutuse enda peale.

Mõlema rühma vanemad toetasid eeskätt oma humanitaarainetele orienteeritud lapsi, kusjuures hinnati kõrgelt võõrkeele õpet eesti koolis ja eesti keele omandamise perspektiivi.

Mõningatel juhtudel oli vanematel ka varuväljapääs – eestikeelse õppega mittetoimetulekul püüti endise (vene) kooliga leida kokkulepet lapse sinna tagasi suunamiseks.

Mõlema rühma pered olid keskmiselt paremini haritud ja majanduslikult kindlustatud, küllalt lastekesksed ning laste toetamiseks kõigiti valmis (lisatunnid, suhtlemine kooli ja õpetajatega, materiaalne toetus). Samas torkab probleemina silma, et üha sagedamini hakkavad oma lapsi eesti kooli (nooremasse astmesse) ümber suunama need vanemad, kelle "sümboolne kapital" oma laste toetamiseks teisekeelses keskkonnas või abi osutamiseks võimalike takistuste tekkimisel on küllalt kasin. Töötud, umbkeelsed emad (Tallinna äärelinnades) püüavad oma lapsi läbi eesti

kooli suunata kompenseerima enda puudulikku saavutuslikkust. Võib arvata, et koolil on sellistel juhtudel küllalt keeruline toime tulla.

## Kool ja muukeelne laps

Vene kultuuritaustaga laste tulek eesti kooli muudab selle mitmekultuuriliseks. Oleks ootuspärane, et sedalaadi koolis töötamiseks saaks spetsiaalse ettevalmistuse ka õpetajad. Paraku on koolid seni toiminud omaalgatuslikult. Eesti koolide juhtkonnad kardavad lähitulevikus õpilaste arvu vähenemist. Kui nn eliitkoolid õpilaste puudust ei tunne, siis keskpärased koolid äärelinnas (või väikelinnades) on valmis õpilaste arvu kahanemist korvama muukeelsete laste vastuvõtmisega mis tahes klassi. Vene lapsevanemate ja eesti koolide huvide kokkulangemine on käivitanud protsessi, kus eesti koolist saab eriliste kulutusteta mitmekultuuriline institutsioon. Paraku ei ühti kaugeltki kooli püsijäämise huvid, õpetajate ja õpilaste vanemate huvid.

Katse-eksituse meetodil toimuv õpetamine mitmekultuurses klassis, õpetajate kasvava koormuse hüvitamine vaid koolisiseste piiratud ressursside arvel ja täienduskoolituse puudumine sedalaadi õppe korraldamiseks võivad kätte maksta eestikeelsete õppurite madalama teadmisenivooga ja õpetajate (eeskätt klassijuhatajate) läbipõlemisega. Kuigi viimastel on tavaliselt mingi kogemus teisekeelsete õpetamisel (nt eesti keele tunnid venekeelsetele õppuritele või kursuslastele), puudub neil reeglina sihipärane koolitus ja "tugimeeskond". Kaugeltki kõik õpetajad ei ole valmis töötama uues olukorras, kus kool ei suuda tagada vajalikku õpikeskkonda ega ratsionaliseerida õpetaja tööd.

Leitakse, et nooremates klassides on vajadus õpetaja tugisüsteemi (logopeed, psühholoog, abiõpetaja) järele eriti suur, sest tegelemine suures klassis ühe keelerühmaga tekitab raskusi teiste (eestikeelsete) õpitegevuse organiseerimisel. Kakskeelse klassi üheks ohuks ongi õpetajate arvates üldise õppetase langus, mis eriti ilmneb 5.–8. klassis.

Probleemiks on õpetajatele ka muukeelsete laste optimaalne arv klassis, mis respondentide hinnangu järgi sõltub klassi suuruselt. Üldiselt arvatakse, et kakskeelne klass peaks olema väiksem (maksimaalselt 25 last), vene lapsi võiks neist olla 3–7, mitte enam; piiravaks loetakse erikeelsete laste kommunikatsioonivariandid (muidu need jäävadki suhtlema vene keeles). Õpetajalt nõuab kakskeelne klass senisest tugevamat enesekontrolli aineprobleemide käsitlemisel (ajaloos, geograafias), arvestamist õpilaste kultuurilise ja sageli ka poliitilise tausta erinevustega. Enamasti toimub nende nõuete järgimine pigem intuiitiivselt kui teadlikult. Intervjuudest õpetajatega selgus nende hirm võimalike konfliktide ees.

Koolisisese suhtlemiskeele küsimus on formaalselt täiesti lahendatud: kakskeelsete klasside õpilased suhtlevad õpetajaga eesti keeles. Ometi viitas vaatlus sellele, et kõrvuti formaalse suhtlemisega eesti keeles toimib veel informaalne vene keeles (ka õpetajaga). Eriti aktuaalne on keeleline kommunikatsioon nn eksperimentaalklassides, kuhu põhikooli järel on vastu võetud terve klass venekeelseid noori, kes omavahel vahetunniski vääramatult vene keeles suhtlevad.

Kuigi õpetajad kinnitavad, et teadmiste hindamisel õppuri emakeelt (rahvust) ei arvestata, valitseb suund venekeelsete laste tööd pigem ülekui alahinnata. Õpetajad kõnelevad: *Nõudmisi tuleb diferentseerida. Ei saa tema käest kõike seda nõuda, mis teiste käest.* • *Mina hindan kirjalikke töid kogu aeg kahe hindega...* *Kui ma näen, et vead on tõesti kodusest teisest keelest tingitud, siis ma ei panegi seda kirja grammatikaveana, vaid märgin stiiliveana. See on vähemalt 7.–8. klassis kergemaks veaks.* • *Suulistes ja alguses ka kirjalikes vastustes ma käändelõppe ei arvestanud.* • *Vastamisel ma grammatikat ei arvesta.* • *Võib-olla veidi leebemalt hindasin. Välteid ja selliseid asju ma nii tähele ei pannud.*

Õpetajad ei soosi hilist eesti põhikooli astumist, õppureid oodatakse

pigem eestikeelsest lasteaiarühmast. Sel juhul jääb kohanemisprotsess teise keelekeskkonnaga juba väikelapseikka. Arvatakse, et hiljem tulnud (3.–5. klassi) kohanevad halvemini. Vanemad õpetajad näivad kakskeelses klassis paremini toime tulevat, nooremas keskeas õpetaja on kõnealuseks lisatööks vähem motiveeritud.

Eksperimentaalklassid eesti gümnaasiumeis komplekteeritakse keele- oskuse, õpiedukuse ja motivatsiooni järgi. Esimesed katsed ainult eesti keele oskust arvestada ei osutunud edukaks. Kui nooremas koolieas kasutavad õpetajad suhteliselt sarnast keeleõppe metoodikat ning probleemid õppetöös on seotud vene laste keelekorrektsiooniga ja vajadusel järeleaitamisega, siis gümnaasiumiklassis toimub õpetamise metoodikas oluline nihe. Konspekt, sõnastik ja lihtsustatud tekstilised abivahendid tõusevad esiplaanile. Kirjalik töö asendab suulise vastamise. Eestikeelne aineõpik osutub sageli üleliia keerukaks.

Koolijuhid ja klassijuhatajad rõhutavad põhiosa õpilaste tugevat motivatsiooni eesti keeles õppida – selleks ju siia tuldidgi! Ometi hakkab neis klassides õppemetoodika erinevana nii eesti kui ka vene kooli omast – peamine õppematerjal on konspekt, vastatakse kirjalikult, kasvab iseiseisva töö maht. Omaette probleem eksperimentaalklassis on eestikeelse suhtlemise piiratus. Kui kakskeelsetes klassides on eestikeelne kommunikatsioon paratamatu, siis formaalne suhtlemine eesti keeles eksperimentaalklassides ei korva valdavalt venekeelset suhtlemist vahetunnis, väljaspool klassi ja kooli.

### Kokkuvõtteks

Juhtumite analüüs lubab teha mõned järeldused:

- mida varem alustab mitte-eestlasest laps eesti koolis (eestikeelses lasteaias), seda vähem on õppimisel probleeme;
- õpilase edukus koolis sõltub suuresti võimekusest (humanitaarsed eeldused), motivatsioonist ja pere toetusest;
- õpetajad ei tule toime kõigi ülesannetega, mis kaasnevad mitmekultuurilises klassis õpetamisega;
- õpetajail pole vajalikku oskust rahvuslikul pinnal tekkivaid võimalikke konflikte lahendada, pigem püütakse teravaid probleeme vältida või neist vaikida, sama taktikat jäljendavad õpilased;
- venekeelsete laste õppeedukus eesti gümnaasiumis (pärast venekeelset põhikooli) paratamatult langeb – keeleprobleem on terav just esimesel õppeaastal ning kohanemiskasused seonduvad õpetajate käitumisega ja rakendatava õpetamismetoodikaga;
- vene lapsevanemad vajavad enam teavet kooli tegevuse kohta ning kool tihedamat koostööd vene peredega, sest hoolimata enamiku perede tugevast toetusest pole välistatud väärarvamused ja müüdid koolielu hindamisel;
- eesti kool, kus õpivad vene lapsed, vajab institutsionaalset teadvustamist, ressursilist toetust ning õpetajate vastavasuunalist ettevalmistust ja täienduskoolitust;
- praegu töötab õpetaja multikultuurises klassis pigem kooli kasu nimel, vähem enda huvides. Vältimaks koolisiseseid pingeid ja õpetajate ülekoormust, vajab õpetaja oma töös nii abijõude kui ka sihipärast materiaalset toetamist.

Kõigi venekeelsete laste tulek eesti kooli pole praeguses situatsioonis mõeldav. Kaheldamatult peab kardinaalselt uuenema venekeelne kool, kuid oma ülesandeid selles valdkonnas tuleks teadvustada ka eesti koolis. Mitmekultuuriline klass ja kool on reaalne tegelikkus mitte ainult praeguste rahvusvähemuste haridustaotlusi silmas pidades. Võimalikud uued sisserändajad uuel sajandil võivad vajada samuti head haridust, mis ei tähenda üksnes teadmiste kogumit. Ühiskonna uued liikmed hakkavad siin elama, käivad läbi kooli sotsialiseerumiskeskonna. Samas ei tohiks ka multikultuuriline kool komplitseerida eestlastest õppurite haridussituatsiooni.

# Integratsioonist, identiteedist ja lojaalsusest

MARIKA KIRCH, TPÜ Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituudi vanemteadur

**E**esti ühiskond tahab olla väga liberaalne, nii majanduses kui ka muus elus. Saime vaid hakata taastama oma riiki ja eesti keele staatust, kui kohe paralleelselt tekkis diskussioon mitmekultuurilisest ühiskonnast, etniliste vähemuste õiguste kaitsest ja neile eriõiguste andmisest. Vähemuste õiguste eest seismine on loomulikult nii Eesti kui ka paljude teiste Euroopa riikide demokraatliku arengu eeldus. Eesti probleem on aga esialgu selles, et erinevuste kaitse idee ei saa enne toimida, kui on olemas vajalik ühiskonda koos hoidev ühtsus, kollektiivne lojaalsus, solidaarsus, mis ei lase kriisiolukorras ühiskonnal laguneda. Väikesel riigil ja kultuuril, mis ei ole saanud oma iseolemise jõudu eriti pikalt koguda, on siin ilmselt teatavad ohud.

## Integratsioonist

Eestis tehakse valitsuse tasandil jõupingutusi mitte-eestlaste ühiskonda integreerimiseks (valitsusprogrammi vastuvõtmine, forsseeritud teadusuuringud ja muulastele eesti keele õpetamine). (Vt Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Materjalide kogumik. 1997. Tallinn.) Samal ajal ei ole mitte-eestlaste integratsioonis märgata erilist murrangut, eesti keele oskus on (eelkõige venelaste hulgas) põhijoontes samal tasemel, kui ta oli keeleseaduse vastuvõtmise aegu (vt Triin Vihalemma ettekanne VERA konverentsil Tallinna Pedagoogikaülikoolis 29. mail 1998). Kui inimeste, kes ei oska eesti keelt, osakaal ühiskonnas jääb jätkuvalt samaks, jääb sama kehvaks ka omavaheline kontakt ja informeeritus. Kui eesti- ja venekeelsed elanikud ei kasuta omavahel suhtlemiseks eesti keelt, ei saa ka tekkida integratsiooni, mis viiks barjääride lõhkumisele eestlaste ja integreerumata muulaste vahel. (Valdav osa sotsioloogilisi uurimusi näitab, et mitte-eestlaste hulgas on nende inimeste osakaal, kes Eesti elu puudutavatele küsimustele ei oska hinnangut anda, kes ei tunne poliitikuid ega erakondi, kes ei puutu kokku eestikeelse kultuurieluga, kes ei tea oma demokraatlikke õigusi ega võimalusi, oluliselt suurem, võrreldes eestlastega.) Keeleõpetuse ponnistused mitte-eestlastele eesti keelt õpetada võivad joosta liiva, kui õppimise motivatsioon on ainult selles, et formaalselt osata (näiteks 3000 sõna piires) eesti keelt, kuid sisemist vajadust ühiskonda sisse sulanduda ei ole. Nagu möödunud viiekümne aasta kogemus näitas, ei ole keelekontakt instrumentaalsel tasemel piisav eeldus "ühise ühiskonna" tekkeks.

Samal ajal toetab riik järjest enam slaavi kultuuriüritusi. Panslavismi ideel (Slaavi Pärg), mis laieneb eestlaste enamiku osaluseta ja isegi teadvustamata, näikse olevat arenguruumi küllalt. Kahjuks ei toetata samaväärselt väiksemaid mitte-eestlaste kultuuriseltse ja kooslusi nende etnilise identiteedi säilitamiseks. Eeltooduga seoses tekib mitu küsimust. Kas Eestis on toimumas mitu integratsiooniprotsessi üheaegselt? Kas muulaste integratsiooni Eesti ühiskonda võib pidurdada konsolideerumine, mis toimub vene keele ja õigeusu alusel slaavi vähemuste hulgas? Kas integratsioon Eesti ühiskonda üldse kunagi ületabki praegu ilmselgelt olemasolevat inertsust, kui teistel etnilis-kultuurilistel väärtustel põhinev konsolideerumisprotsess on sellest tõhusam ja mõjusam? Kuidas on sellega seotud eurointegratsioon?

## Identiteedist

Eesti riikliku integratsioonipoliitika lähtekohtades (Riigikogu otsus: Eesti riikliku integratsioonipoliitika lähtekohtade mitte-eestlaste integreerimiseks Eesti ühiskonda heakskiitmine, 2. juuni, 1998) on öeldud, et

“integratsioon ei ole etnilise identiteedi muutus, vaid nende barjääride mahavõtt, mis täna takistavad paljudel mitte-eestlastel täisväärtulikult osalemast Eesti ühiskonnaelus”. Julgen selles väites kahelda.

Kas praegune integratsiooniprotsessi pidurdus ei ole tegelikult põhjustatud sellest, et mitte-eestlaste identiteeti peetakse muutumatuks? Kui identiteet jääb samaks, siis näitab see, et ei ole toimunud integratsiooni. Identiteedi muutus on just see mõõdupuu, mille alusel me võiksime väita, et on toimunud integratsioon (identiteedi osaline muutus ehk nihe) ja ei toimu näiteks assimilatsioon (identiteedi täielik vahetus). Identiteedi osaline muutus on protsess, mille käigus Eestis elavad muulasel muutuvad rohkem või vähem kaks(või mitme-)kultuurseteks ja -keelseteks (nt eesti-vene, eesti-juudi jne) ning selle tagajärjel kaovad tõesti olulised barjäärid, mis täna takistavad neid osalemast Eesti elus.

Eesti-venelase identiteedi tekkimine sisaldab endas vähemalt kaht olulist aspekti: eesti-vene (vene-eesti) kakskultuursus ja Eesti kodanikkonda kuulumise tunne (riiklik identiteet). Professor R. Taagepera nimetab seda protsessi keeleliseks ja meeleliseks integratsiooniks. On oluline märkida, et integratsiooniprotsessi käigus muutub ka eestlaste identiteet – tuleb endale teadvustada, et ollakse etniliselt kirju päritoluga kodanikkonnaga (mitte monoetnilise) Eesti riigi kodanik.

### Lojaalsusest

Pärast iseseisvuse taastamist riikliku identiteedi üle Eestis eriti ei arutletud. Seoses Eesti pürgimisega Euroopa Liitu on see tulnud kõneaineks, kuid diskussioonis riikliku suveräänsuse teemal võtavad sõna enamasti vaid eestlased. Venelaste lähenemine riiklikku identiteeti puudutavatele probleemidele on valdavalt instrumentaalne – peab oskama eesti keelt, et saada kodakondust (Michigani Ülikooli projekt *Development of Identity and Social Problems in Estonia, Ukraine and Uzbekistan*, Ann Arbor, 1996).

Kas lojaalsus tekib automaatselt integratsiooniprotsessis? Võib loota, et eestlasi kasvatavad lojaalseks eelkõige kodu ja kool. Kas aga muulasest lapsevanemad ja õpetajad suudavad kasvatada oma laste lojaalsust selle riigi suhtes, kus nad elavad, kui nad ise on samasuguses eraldatuse seisundis kui lapsed? Kuigi venekeelses koolis on toimunud teatud rõhuasetuste muutused, oli päris hiljuti olukord ikka selline, et kui eesti keele ja ajaloo õpikud välja arvata, ei ole venekeelses koolis ligemale pooled õpikud veel Eestis koostatud. (Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekt “Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas”. VERA 2, Tartu, 1998.)

Mitmete sotsioloogiliste uurimuste andmetel võib väita, et muulaste lojaalsust ei suurenda ka venekeelsed massikommunikatsioonivahendid. Ka kodanikeühiskonna traditsioonid, kultuurilised tähtpäevad ja pühad ühendavad eestlasi ja mitte-eestlasi minimaalselt (seda puudujääki ei suuda korvata üksikud suhteliselt uued kohalikud traditsioonid nagu Tallinna vanalinnapäevad). Igapäevase suhtluse sfäärid ei lange kokku, v.a põgus kontakt bussis ja kaupluses.

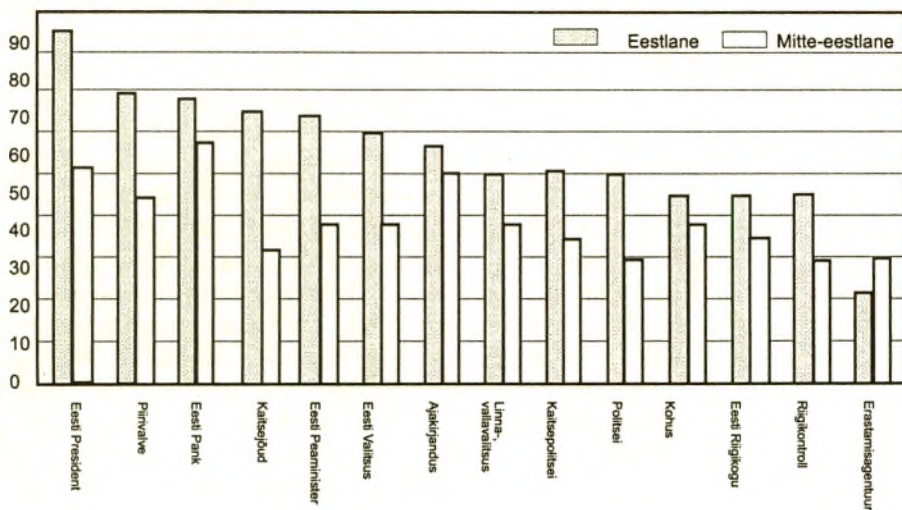
Mis tekitaks ühise (riikliku) kuuluvuse tunde? Mõõdukas patriotism, mis peaks olema riikliku identiteedi indikaator, on järjest liberaalsemaks muutumas Eesti ühiskonnas üsna ebapopulaarne. Järjest enam on märke, et riiklikku atribuutikat ei peeta isegi eestlaste hulgas eriti tähtsaks (näiteks pühade ajal jätvavad väga paljud riigilipu heiskamata).

Vaatamata liberaalsele suhtumisele ja patriotismi ebapopulaarsusele, tahavad eestlased siiski elada “kultuuriliselt turvalises” ja omakeelses keskkonnas ning muretsevad eestluse tuleviku pärast. See, et osa Eesti elanikkonnast tegutseb teises keeles ja eraldi, tekitab eestlaste hulgas kahtluse nende lojaalsuses.

Kes on lojaalne kodanik? Lojaalse kodanikuna mõistetakse tavaliselt



inimest, kes käitub riiklikest huvidest lähtudes, s.t aktsepteerib ametlikku poliitilist kurssi. Kas eestlased kahtlustavad mitte-eestlasi ebalojaalsuses põhjendamatult? Kas enamik neist siiski aktsepteerib Eesti võimuorganeid ja poliitilist kurssi? Neile küsimustele on äärmiselt raske vastata. Kuid võib otsida ja leida kaudseid vastuseid. Vaatame siin vaid üht näidet (vt joonis 1).



Joonis 1. Usaldus Eesti institutsioonide suhtes (täiesti usaldan + pigem usaldan). Saar Poll, 1998. a märts.

Näeme, et enamiku Eesti riiklike institutsioonide usaldusväärsus on eestlastel ja mitte-eestlastel suuresti erinev. Tegelikult on ainus suhteliselt usaldusväärne institutsioon nii eestlastele kui ka mitte-eestlastele Eesti Pank. (Küsitlus oli läbi viidud 1998. a märtsis. Pärast Maapanga likvideerimist ning teisi Eesti Panga mainet kahjustavaid skandaale ei pruugi see nii kõrge enam olla.) Enam-vähem ühevõrra keskmiselt usaldusväärseks peetakse ka omakeelset meediat. (Kui usaldusväärseks infoallikaks venekeelset meediat Eestis üldse pidada saab?) Sarnasus on veel suhtumises Erastamisagentuuri – see on üsna ühtmoodi ebausaldusväärne kõigile. Kuid väga suur vahe on eestlaste ja mitte-eestlaste vahel presidendi, peaministri ja eriti kaitsejõudude kui institutsiooni usaldusväärse suhtes.

Joonise andmetest võib järeldada, et eestlased peavad eeltoodud institutsioone tunduvalt rohkem “omaks” kui mitte-eestlased. Sellest ei järeldu muidugi otseselt, et enamik mitte-eestlasi on ebalojaalsed Eesti riiklike institutsioonide suhtes. Võib aga küll väita, et enamik mitte-eestlasi ei usalda Eesti riiki samavõrra kui eestlased. Kas see on tingitud infopuudusest või millestki veel? Kui lisada, et aasta tagasi oli 16% mitte-eestlastest valmis Eesti kodakondsuse saamise nimel survevahendina kasutama poliitilise protesti vormi (Riigikogu Kantselei tellitud firma Saar Poll uurimus 1997. a maikuu), saab oletada, et sellises suhtumises võib peituda siiski teatav ebalojaalsuse alge.

Mitmete poliitiliste jõudude algatusel on kaalutud reaalselt võimalust anda teatud osale mittekodanikest kodakondsus lihtsustatud korras, naturalisatsiooniprotsessi läbimata. See oleks äärmiselt õiglane Eestis sündinud laste suhtes, kuna nemad ei saa oma sünnikohta valida.

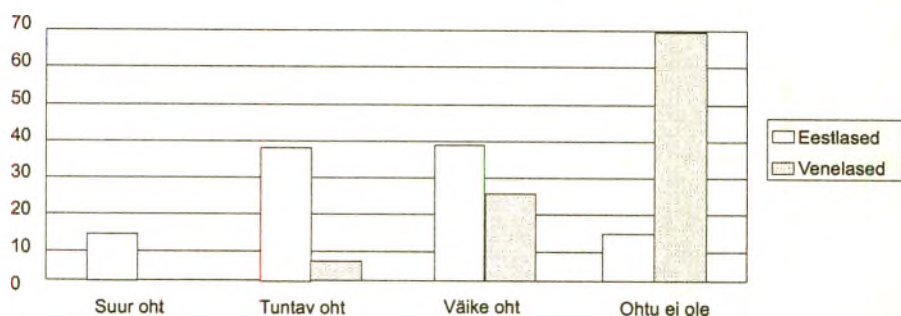
Vaatame olukorda eestlaste silmade läbi. Mida toodud joonise andmetest võib järeldada? Esiteks, kui me annaksime lihtsustatud korras kodakondsuse üsna paljudele valimiseas mitte-eestlastele, siis usaldust riiklike institutsioonide suhtes see ilmselt järsult ei tõsta, küll aga saame

väga suure hulga valijaid, kes tulevikus hakkavad otsustama, millised inimesed istuvad Riigikogus. On selge, et need uued kodanikud tahaksid presidendi, peaministri jm riigijuhtide ametitoolil näha hoopis teisi poliitikuid, kui senised valijad (kodanikud). Kui Riigikokku valitakse inimesed, kellel on teised eelistused, kas siis on üldse enam garanteeritud rahvusriigi põhimõtete järgimine? Kui suure mittelojaalsete kodanike hulga puhul tekib reaalne surve muuta põhiseadust, keeleseadust, kodakondsusseadust? Arvestagem, et eestlaste ohutunne järgmisel aastatuhandel rahvusena säilimise suhtes on niigi üsna kõrge.

Arvestada tuleb ka seda, et küsimus ei ole ainult parlamendi, vaid ka teiste riiklike institutsioonide (kaitsejõud, piirivalve) usaldusväärsuses. Kas pole siin üks integratsiooni takistavaid ja segregatsiooni jätkuvalt soosivaid tegureid – **eestlaste ja mitte-eestlaste vastastikuse usalduse puudumine**. Mitte-eestlased ei usalda Eesti riiki (riigi institutsioone), eestlased ei usalda muulaste võimalikku käitumist (lojaalsust riigi suhtes) nende saamisel kodanikuks, läbimata naturalisatsiooniprotsessi.

Vaatame probleemi mitte-eestlaste seisukohast. Riiklik identiteet, nagu etniline identiteetki, võib olla topeltidentiteet. See tähendab, et inimene võib ennast väga hästi tunda korraga kahe riigi kodanikuna (seda näitab paljudes riikides võimalus saada topeltkodakondsus). Lojaalsust ühe riigi suhtes (samastumine ühe riigi kodanikkonnaga) ei tähenda tavaliselt automaatset ebalojaalsust mõne teise riigi suhtes. Paljudele Eestis elavatele venelastele tunduks topeltkodakondsus olukorra loomuliku lahendusena.

Kuid eestlaste olukorra teeb see asjaolu keeruliseks. Kui tegu oleks mõne kauge väikeriigi või sõbraliku naabriga, poleks probleemi. Tegu on aga suure naaberriigiga, mille ebastabiilset poliitilist ja majanduslikku olukorda ei suudeta prognoosida. Sotsioloogilised uuringud on näidanud, et eestlaste ja Eestis elavate venelaste vahelised hoiakute erinevused on suurimad küsimustes, mis puudutavad Venemaad. Seega vastandavad eestlased end oma poliitilises enesemääratluses suurel määral Vene riigile ja võimule. Ka need hoiakud on mõistetavad, sest eestlaste riikliku identiteedi üks lähtekohti on olnud lahkulöömine Venemaast.



Joonis 2. Vene ohu indeks.

Joonisel 2 on näha eestlase ja venelaste vastandlik suhtumine Venemaad ja venelasi puudutavatesse küsimustesse. Indeksi (vene ohu indeksi kirjeldust vt: Aksel Kirch, Marika Kirch ja Tarmo Tuisk. Ida-Virumaa arengutrendid 1993–1996 sotsioloogiliste uuringute alusel. Tallinn, 1996, lk 11) jaotuse põhjal võib öelda, et eestlaste arvates kujutavad Venemaa ja venelased endast teatavat ohtu Eesti iseseisvusele: Venemaa on ebastabiilsuse ja sõjaohu allikas, on Eesti julgeolekugarantiide (sh NATO-ga ühinemise) vastu; venelased on suurel määral N Liidu taastamise poolt ja seega ebalojaalsed Eesti riigile. Eesti venelased on oma suhtumises Venemaasse tunduvalt tolerantsemad, arvates, et tõsist ohtu Venemaalt oodata ei ole, samuti peavad nad end küllaltki lojaalseteks elanikeks Eestimaal.

Teoreetikud viitavad identiteedi ja integratsiooni omavahelisele seosele (Ole Waever. *Identity, Integration and Security. Solving the Sovereignty Puzzle in E. U. Studies. – Journal of International Affairs, Winter, 1995, 48, No. 2. Columbia University in the City of New York*). Nagu eespool väidetud, põhineb integratsioon sügavatel hoiakute (samasustunde) muutustel, mis ei toimu kiiresti. Loogiline on arvata, et see võib veidi kiiremini toimuda ainult noorte inimeste puhul, sedagi pikema aja jooksul.

Seni, kui Eestis elavad venelased moodustavad keeleliselt ja meeleliselt eraldiseisva ühiskonna osa, peavad eestlased neid rohkem või vähem Venemaa “käepikenduseks”. Ainult avatus, tihe suhtlemine ja ühistegevuse sfääride avardamine võib suurendada vastastikust usaldust. Elu on näidanud, et tihe seos kodakondsuse ja lojaalsuse vahel tekib alles mitme põlvkonna jooksul Eestis elamise ja eesti keele oskamise käigus, olenevalt väga suurel määral ka veel konkreetsetest mõjuteguritest, nagu inimese enda võimetest ja võimalustest, sundolukordadest jne. Mida rohkem ollakse sotsiaal-kultuuriliselt integreeritud ühiskonda, seda suurem on ka tõenäosus, et tekib lojaalsus selle ühiskonna suhtes.

Eesti riigi kodakondsuse saamise üheks oluliseks eeltingimuseks peaks olema lojaalsus. Kuidas meie haridussüsteem peaks kaasa aitama noorte muulaspäritolu kodanike lojaalsuse kujunemisele, on ilmselt üks keerulisemaid küsimusi. Eriti siis, kui kodanike arvu kavatakse suurendada kiirustades ja kodakondsuse andmise seniseid põhimõtteid muutes.

Keerulistele sotsiaalsetele probleemidele ei leidu tavaliselt lihtsaid ja kiireid lahendusi. Selles suhtes, et kodakondsuse lihtsustatud andmine suurendaks järsult integreeritust, Eesti riigi usaldusväärst mitte-eestlaste silmis ja nende lojaalsust, pole kindlust. See oleks küll protseduuriliselt (võib-olla mitte poliitilise kokkuleppe saavutamise seisukohalt) suhteliselt lihtne lahendus näilise integreerituse suurendamiseks, kuid igal juhul suureneks selle sammu läbi eestlaste ebakindlus oma rahvusriigi tuleviku suhtes veelgi. Jääb üle loota, et liitumine Euroopa Liiduga ühelt poolt tugevdab eestlaste etnilist identiteeti ning teiselt poolt mõjub soodsalt muulaste integratsiooniks vajalikule identiteedi muutusele.

**Narva õpilased suvises EELK noorte keelelaagris Ailamäel Saku lähedal. “Suhtlemine eestlastest eakaaslastega aitab kõnekeelt lihvida küll,” arvavad noored, kellest enamik soovib edasi õppida TÜ-s.**



## Mida on õppida Norra haridusreformidest?

URVE LÄÄNEMETS, D.Ph., Nõmme Gümnaasiumi õpetaja

**H**aridusreformist Eestis on mitmeti kõneldud ja kirjutatud. Läänud kevadel arutati meie haridusseisu isegi parlamendis ja ometigi pole tänaseni jõutud konkreetsete kokkulepeteni. Pole isegi selgust selles, kas ja millal algas haridusreform taasiseseisvunud Eestis, ehkki pidev haridusuuendus justnagu toimuks. Olulisem kui võimalike ajaliste piiride määratlus on kurb tõsiasi, et pole suudetud määratleda, mida tegelikult reformida ja millised peaksid olema suhted kodaniku (või elaniku) ja riigi vahel **hariduse kättesaadavuse seisukohalt**.

Mõistagi on uue iseseisvusperioodi alguses keeruline täpsemalt määratleda, milline hariduse sisu peaks olema täna igale ühiskonnaliikmele riiklikult garanteeritud, et see suudaks tulevikus tagada soovitud üldise harituse astme, säilitama-arendama meie keelt ja kultuuri ning suhteliselt kiiresti reageerima tööjõuturu muutuvale nõudlusele. Ideaalid ja tegelikkus pole enamasti kunagi omavahel ideaalses kooskõlas, küll aga on võimalik seada mõistlikke tegelikkusest lähtuvaid eesmärke ja neid ka ajapikku ratsionaalse tegutsemisega saavutada.

Kirjutise eesmärk on käsitleda haridusreformi mõistet ning analüüsida haridusalaseid reforme Norras – ühes edukamas Euroopa väikeriigis.

Reformi on defineeritud mitmeti.

**Reformi mõistet on mitmeti defineeritud.** Ladinakeelne *reformare* tähistab ümbermoodustamist, muudatust, ümberkorraldust. Ühiskonna seisukohalt on reformid aga poliitilised ümberkorraldused või uuendused, mida teostavad võimul olevad ehk valitsevad parteid ja mis ei riiva kehtiva korra aluseid. (Võõrsõnade leksikoni, 1961, lk 451 põhjal). *Webster's New Dictionary* määratleb reformi eelkõige kui defektide kõrvaldamist poliitilisest institutsioonist või praktikast, mingit liiki sotsiaalse ahistamise lõpetamist või kõrvaldamist ning millegi parandamist või kohandamist (*WND*, 1990, lk 457). *Oxford Advanced Learner's Dictionary* defineerib reformi kui millegi paremaks muutumist või tegemist (olemasolevate) vigade ja puuduste kõrvaldamisega, tulemuseks on mingi sotsiaalne efekt (*OALD*, 1992, lk 1057). Väga sageli tuuakse reformi toimimisvaldkondade näidetena haridust, seadusandlust ja maksukorraldust.

Reformid on tavaliselt aegsasti kavandatud ja läbiviidavad muudatused mingis ühiskonnaelu valdkonnas, toimuvad need riigi valitsuse ottsel juhtimisel ja vastutusel. **Reform on riiki tervikuna mõjustav valitsuse suunatud ja parlamendi poolt legaliseeritud tegevus, mille käigus tavakodanikul on küll võimalus arvamust avaldada, ent mitte kõrgemal tasemel vastuvõetud sotsiaalse konsensusena kehtivaid otsustusi muuta.**

Reformi tagajärgede eest vastutab valitsus.

Vastutus reformi sisulise ja rakenduse sotsiaalse tulemuse eest lasub seega valitsusel. Eduka reformi puhul toetab rahvas tarka valitsust ka tema edasises tegevuses, läbikukkunud reformid tähendavad üldjuhul usalduse kaotamist selle korraldajate vastu ja nende tagasiastumist.

Ütle mata peaks selge olema, et reformide sisuline kavandamine on oluliselt keerulisem selle läbiviimise korraldamisest. Vajadust haridusreformi järele võivad väljendada rahulolematuse (nt hariduse kättesaadavusega) rahva hulgas ja kriitika massimeedias, meelevaldused, kvalifitseeritud kaadri puudumisest tingitud majanduslik langus, ebakompetentsetest otsustustest ja oskamatust tegutsemisest põhjustatud sotsiaalsed abstsessid ning katastroofid jne. Iga reform, eriti aga haridusreformid on

sügava poliitilise tähendusega, mis tegelikult määratleb antud riigi arengupotentsiaali tulevikus. Haritud elanikkond on ressurss, mida saab mobiilsemalt kasutada kõikides riigi eksistentsi ja poliitilist positsiooni tagavates valdkondades. Meenutagem sputnikušokki, mis põhjustas haridusreformi USA-s 1960. aastatel, võrkeelte õpetamise reformi N Liidus 1961. aastal ja paljusid teisi reforme eri maades, milleks kõigil juhtudel oli tekkinud poliitiline või sotsiaalne surve muudatuste tegemiseks ja/või mahaajamise likvideerimiseks mingis valdkonnas.

Haridusreformid suur- ja väikeriikides on erineva sotsiaalse kaaluga. Väikeriikidele nagu Skandinaaviamaad või Balti riigid on need kriitilise tähendusega juba seetõttu, et rahvastiku üldarvu silmas pidades on andekate ja potentsiaalsete loovisiksuste arv väiksem kui mõnes suurriigis. Teisisõnu tähendab see, et väikeriigid peavad eriliselt vaeva nägema mitte ainult oma andekate maksimaalse arendamise, vaid kogu rahvastikule võimalikult kvaliteetse hariduse andmisega. Tänapäevase nn kõrge hariduskvaliteedi karakteristikud väärivad omaette käsitlemist, kuid kokkuvõtvalt võib öelda, et selle põhitunnuseks on teadmiste omandamine operatsioonalsel tasemel. Rakendatavuse aste sõltub omakorda omandatud teadmiste valikust ja nende integratsioonist. Indiviidi mõtlemise eripärast lähtudes saab luua uusi seoseid ja teadmisi.

Väikeriikides on kvaliteetne haridus eriti oluline.

### Hiljutised haridusreformid Norras

Väikeriikides (nagu Norra) on eeltoodud põhitõdesid juba pikemat aega mõistetud ja arvestatud. Uueks dimensiooniks hiljutiste haridusreformide kavandamisel Norras on olnud **hariduse kui hüve pakkumine võimalikult laiale elanikkonnale**, mis omakorda aitab süvendada haridust väärtustavat hoiakut järgmistele põlvkondadele. Lähima resultaadina eeldatakse aga **üldise haridus- ja kultuuritaseme tõusu**, mis peaks tõstma kogu elanikkonna elu kvaliteeti. Samas on see eeldatava majandusliku kasvu vältimatuks eeltingimuseks ja Norra kui heaoluühiskonna arenguks tervikuna.

Reformide konkreetsemaks eesmärgiks on paindliku haridussüsteemi loomine, mis võimaldab saada mitmekülgset koolitust ning annab suutlikkuse kohaneda sotsiaalsete jt muudatustega pidevalt muutuvast maailmas, mis paratamatult mõjutavat ka Norrat. Paralleelseks eesmärgiks on detsentraliseeritud koolisüsteemi säilitamine, millel Norra asustatust silmas pidades on eriline tähendus.

Eesmärk on paindliku haridussüsteemi loomine.

Norra riigi hariduspoliitika on väga lühidalt ja konkreetselt sõnastatud ning kättesaadav kogu elanikkonnale vastavates kokkuvõtlikes publikatsioonides. Elarutelude ajal avaldati mitmeid taolisi publikatsioone, millele reageerisid paljud üldsuse esindajad – lapsevanemad, õppurid, tööandjad, ülikoolide, kiriku esindajad jt. Mõistagi arvestati esitatud seisukohti, kriitilisi märkusi ning ettepanekuid, mille rakendusväärtus määratleti professionaalse analüüsi tasemel.

**Hariduspoliitika põhiprintsiibid Norras:** kõikidel lastel ja noortel on võrdsed õigused haridusele ja koolitusele olenemata nende elukohast, soost, sotsiaalsest või kultuurilisest taustast ja füüsilisest suutlikkusest • kogu riiklik haridus on õppijale tasuta • haridusreformid haaravad kogu haridussüsteemi ja rakenduvad kõikidel taastmetel.

Sellised hariduspoliitilised postulaadid tähendavad, et riik on võtnud enda kanda kõik riiklike haridusasutuste ülalpidamise ja kavandatud ümberkorralduste kulutused. Eriti selgeks saab selle tähendus, kui arvestame asjaolu, et Norras on erakoolide sektor väga väike. **98,5% alg- ja 96% keskkooliõpilaste üldarvust käib riiklikes koolides.** Erakoole vaadeldakse kui täiendust riiklikule haridusele, mitte kui võistlejaid parema hariduse pakkujana. Erakoolid on kas mingil erineval elufilosoofial või usulisel tõekspidamisel põhineva hariduse omandamiseks, samuti põhikoolituse andmiseks valdkondades, mida tavakorraldusega riiklik kool

Riik kannab haridusasutuste ülalpidamise kulud.

anda ei saa. Omaette koolitüübina eristatakse alternatiivse pedagoogilise lähenemisega koole. Norras on ka erakolledžeid, kus põhiliselt koolitatakse majandus- ja administratiivtöötajaid, aga ka tervishoiutöötajaid ja õpetajaid.

Saamide  
hariduskorraldus  
on võrreldav  
muukeelse  
haridusega  
Eestis.

Toodud põhimõtteid rakendatakse teiste rahvusrühmade esindajate (ka saamide) hariduskorralduses, mis on mõneti võrreldav muukeelse haridusega Eestis. Saami kultuuri peetakse Norra- ja Põhjamaade kultuuri ühispärandiks, millest kõigil on õigus osa saada. Saami rahvusest õpilastel on võimalus õppida tundma ning arendada oma keelt ja kultuuri, mida põhirahvus tunnustab võrdväärseks. Samasugune poliitiline konsensus on saavutatud immigrantide keeleõppe küsimustes, mis on lahendatud koordineeritud koostöös Põhjamaade Nõukogu tasemel.

Haridusreformide tutvustavad dokumendid on koostatud loogiliselt ja põhjendustega. See võimaldab lugejal (lapsevanemal, õpetajal, õpilasel) leida just talle tähendust omav materjal erinevate valikuvõimaluste rakendatavuse seisukohalt. Tavaliselt esitatakse vastavat haridusvaldkonda iseloomustav põhiandmestik, järgnevad kavandatud eesmärgid ja rakendusvõimalused koos valikupiiride ja vastutusala määratlusega. Selline esitus võimaldab kõigil lugejatel saada ülevaate reformi lähtepositsioonist ja määratleb haridustarbivate ning haridustöötajate tegevuspiirid reformi käigus.

Järgnevalt vaatleme 1994. ja 1997. aasta haridusreformi, mis peaksid meile erilist huvi pakkuma. Jälgida tasuks sedagi, et haridusreformid võivad olla mitmeti kavandatud ja neist haaratud haridusvaldkonnad erinevalt järjestatud.

### 1994. aasta keskhariduse reform

Keskkooolil on  
kaks väljundit:  
annab  
kutseoskusi ja  
valmistab ette  
kõrgkooli  
astumiseks.

1994. aasta sügisest omandasid kõik 16–19-aastased noored õiguse õppida riiklikus keskkoolis, millel on üldjuhul kaks väljundit: keskharidus koos esmaste teadmiste ja kutseoskustega vastaval erialal ning keskharidus, mille alusel saab astuda ülikooli või kolledžisse. Kutsealaseks spetsialiseerumiseks on **13 valdkonda**: äri ja majandus • muusika, draama ja tantsuõpingud • sport ja kehaline kasvatus • terviseõpetus ja sotsiaalhooldus • kunst, käsitöö ja disain • põllumajandus, kalandus ja metsandus • hotellimajandus, kokandus ja toiduainete töötlemine • ehitus ja konstruktsioonitööd • teenindus ja tehnoloogiad • elektritööd • inseneritööd ja mehaanika • keemia ja töötlemisprotsessid • puidutööd.

Reformi kohaselt kannab kohalik omavalitsus vastutust ja korraldab järelevalve nende 16–19-aastaste noorukite üle, kes ei õpi ega tööta. Puuetega õpilastel on õigus kasutada keskkooliastmel pikemat õppeaega kui kolm aastat. Seega **tehti akadeemiline ja kutsekeskharidus kättesaadavaks üleriigiliselt samal tasemel.**

Eelmine kutseõppega seonduv reform toimus 1976. aastal. Enne seda pakuti koolides väga erineva sisu ja tasemega koolitust, mis siis ühendati ühtsesse süsteemi.

1994. a reform omakorda ühendas akadeemilise kesk- ja kutsehariduse, mida sageli korraldatakse n-ö üh(ted)es ja sama(de)s koolimaja(de)s. Nii teoreetilist haridust kui ka praktilist koolitust peetakse võrdväärseks ja see võimaldab edasiliikumist kõrgematele haridusastmetele. Esimesed kaks keskkooliaastat käiakse põhiliselt koolis. Sellele järgnev erialane spetsialiseerumine algab kõrgema astme kutsekursustel (kuni 2-aastane *apprenticeship* või õpipoisikursus), mille käigus toimub paralleelselt töö koolis ja ametikohal. Samaväärsed kutseksamid stuudiumi lõpus korraldatakse kas koolis või töökohas.

Tähelepanu väärrib asjaolu, et **alates 1993. aasta sügisest rakendusõppekavade üldosa kõikidel kooliastmetel: alg-, põhi- ja keskkoolis ning täiskasvanuhariduses.** Üldosa rakendus tähendas eelkõige uue sihiseade tundmaõppimist ja ettevalmistust selle käivitamiseks vas-

tava perioodi lõppedes. Keskkoolide iseloomustamiseks ja järelemõtlemiseks olgu järgmised arvud: 1997. aasta mais oli riigis ühtekokku 550 keskkooli 177 000 õpilase ja 22 000 haridustöötajaga, seega 8,38 õpilast iga haridustöötaja kohta (1, lk 10).

Praegu tegeldakse reformiga seonduva täiskasvanute koolituse ja täienduskoolituse süsteemi loomisega, mille põhieesmärgiks on indiviidi võimaluste parandamine tööturul ning baasi loomine sotsiaalsete ja kultuuriliste huvide arendamiseks ning demokraatliku osaluse tõstmiseks. 1994. aasta reformi tulemusel on juba täna noortel ja täiskasvanutel paremad võimalused haridustee kujundamiseks, sest moodulsüsteemis õppetöö korraldus võimaldab nii lühemaid kui ka pikemaid kursusi ja valikuid, mida inimene oma eri eluetappidel võib vajada.

1995.–1996. aasta andmed iseloomustavad täiskasvanuharidust Norras järgmiselt: 32 000 õpilast umbes 80 rahvaülikoolis, neist 7 000 üheaastastel kursustel; 768 600 õpilast täiskasvanute hariduse assotsiatsioonides; 61 400 kaugõppurit; 25 500 immigranti – norra keele õppijat; 63 000 õppurit tööturu korraldatavatel kursustel; 2868 (*sic!* täpne arv) õpilast maakondades korraldatavatel kursustel põhikooli lõpetamiseks; 6043 erivajadustega õpilast osalemas alg- ja põhikooli astme õpingutes; 30 400 keskkooliastme õpilast maakondade korraldatavatel keskkooli kursustel.

Eriliselt rõhutatakse tööturu korraldatavaid kvalifikatsioonikursusi, mis on oluliseks osaks valitsuse tööturu ja tööjõu strateegia rakendamisel ning täielikult riiklikult finantseeritud.

Keskkoolidele järgnevat kõrgharidust iseloomustavad järgmised arvud: 170 000 üliõpilast, 4 ülikooli, 6 ülikooli tasemel reaali- ja loodusainetele spetsialiseerunud kolledžit, 2 kunsti-, 26 riiklikku kolledžit (98 senist piirkondlikku kolledžit ühendati 26 riiklikuks kolledžiks, kus korraldatakse 2–4-aastasi rakendusliku kallakuga kursusi lasteaednikele, õpetajatele, sotsiaal- ja tervishoiutöötajatele, tehnilistele ja insenererialadele eeskätt kvalifitseeritud kaadri ettevalmistamiseks riigi äärealadele).

Õppeasutuste vahelise koostöö ja parema tööjaotuse korraldamiseks on kõik ülikoolid ja kolledžid ühendatud ühtsesse süsteemi *Network Norway*, mis võimaldab kõigil saada operatiivset infot uurimistöö tulemustest, käimasolevatest ja alustatavatest programmidest ning iga õppeasutus saab valida talle parima spetsialiseerumise valdkonna.

Õppurid on alates 1947. aastast saanud kasutada Riikliku Hariduslaenu Fondi teenuseid nii akadeemilise kesk-, kutse- kui ka ülikoolihariduse omandamiseks, viimast ka välisülikoolides õppimiseks.

## Haridusreform 1997

Seda reformi tuleb nimetada põhihariduse ehk kohustusliku hariduse reformiks. Tasub meenutada, et Norras on koolikohustus kehtinud üle 250 aasta. Seitsmeaastane koolikohustus kehtestati 1889. aastal ja pikendati 1969. aastal üheksa aastani. Parlamendi (*Storting*) otsuse kohaselt on alates 1. juulist 1997 koolikohustus 10 aastat ja kooli tulevad lapsed kuueaastaselt.

Reformi iseloomustatakse kui

- koolile** orienteeritud reformi, mis toob kaasa uue õppekava rakendamise ja uued ainekavad aasta võrra pikendatud 10-aastasest kohustuslikust koolis;
- lapsele** orienteeritud reformi, mis teeb kooli vastutavaks heade õppimis- ja arengutingimuste loomise eest lastele ja noorukitele, kes oma õpingute jooksul saavad rikkalikult impulsse erinevate õpivõimaluste ja keskkondade kohta;
- perekonnale** orienteeritud reformi, mille käigus korraldatav laste koolitundide järgne tegevus annab eriti kõige noorematele meeldiva ja turvalise paiga, kus viibida ajal, kui lapsevanemad on tööl;
- kultuurireformi**, mille käigus õpilaste loovtegevused ja eneseväljen-

Praegu tegeldakse täiskasvanute koolituse ja täienduskoolituse süsteemi loomisega.

1997. aastal kehtestati kümneaastane koolikohustus.

dus koostöös kohalike kultuuriasutustega saab koolielu igapäevaseks osaks.

10-aastane koolikohustus jaguneb astmeteks: **eelkool ja algkool** kuni 4. klassini (k.a); **keskaste** (5.–7. kl) ja **keskkooli alamaste** (8.–10. kl).

Koolikohustusega ette nähtud üldharidus on ühtlusharidus, mille kohaselt kõik õpilased peavad osa saama ühisest teadmiste- ja kultuurivaramust ning Norra ühiskonnas tunnustatud põhiväärtustest. Üldharidus on kõigile võrdselt kättesaadav ja kohandatav kohalikele oludele.

Kogu koolisüsteem töötab ühe riikliku õppekava alusel. Selles sisalduvad: • **üldosa**, mis käsitleb alg ja keskhariduse ning täiskasvanuhariduse põhieesmärke ja taotlusi • **õpetuslikud printsiibid** algkoolis ja keskkooli alamastmel • eri õppeainete sisu vahendavad **ainekavad**.

Kümneaastane kohustuslik kooliharidus sisaldab järgmisi õppeaineid: kristlus ning üldine religiooni- ja moraaliõpetus; emakeel (norra keel); matemaatika; sotsiaalne (integreeritud ajalugu ja kodanikuõpetus); kunst ja käsitöö; loodusained ja keskkonnaõpetus; inglise keel; muusika; kodumajandus; kehaline kasvatus; valikained (kolm võimalust: teine võõrkeel – saksa, prantsuse vm, vastavalt kohalikele vajadustele; intensiivõpe keeles, milles alusteadmised on olemas; kohalikele oludele kohandatud praktilised projektid).

Alates algkoolist on inglise keel kohustuslik kõikidel järgmistel kooliastmetel. Eraldi õppekavad on loodud kurtidele lastele, sh ka inglise keele, rütmika ja draama õpetuseks. Erivajadustega õpilastele on kohalikud keskkused, mis pakuvad professionaalset abi ning nõustavad koole ja lapsevanemaid (nn haridus- ja psühholoogiateenistused).

85% koolides on loodud eriti algklassiõpilaste tarbeks keskkused (meie mõistes pikapäevarahvad), mis tagavad laste järelevalve ja arendava tegevuse pärast tunde, kui lapsevanemad on tööga hõivatud. 100-protsendilise keskuste funktsioneerimiseni loodeti jõuda juba 1997. aasta lõpuks. Umbes 80% kuueaastasi ja 55% nooremaid lapsi käib lasteaias, mistõttu ka üldine kooliks ettevalmistus on ühtlasem.

Koos uue õppekava rakendamisega tegeldakse uue hindamissüsteemi ja eksamikorralduse väljatöötamisega.

Mõtlemisaineks ka põhianndmed kohustusliku üldharidussüsteemi kohta: põhikoole (s.t algkoole ja 10-klassilist haridust andvaid õppeasutusi) on kokku 3 300, kus õpib 479 000 õpilast – iga õpetaja kohta tuleb keskmiselt 10,9 õpilast. Arvestades Norra rahvastiku väikest asustustihedust, on palju väikesi koole, eriti äärealadel. Kõige rohkem on 150–200 õpilasega koole, mis on hästi juhitavad ja töökliimalt väga sõbralikud.

Kohustusliku koolihariduse andmine on kohaliku omavalitsuse pädevuses, seega on igas 18 maakonnas oma haridusosakond, mis viib täide keskvalitsuse kavandatu regionaalsel tasemel. Kõik maakonnad on tihedas koostöös Riikliku Hariduse Keskametiga (*Central Government Education Office*), kes omakorda teostab järelevalvet, kindlustamaks ettenähtud hariduse kättesaadavuse kõikidele lastele ja noortele.

Haridussüsteemi teenindamiseks on rajatud Riiklik Haridusressursside Keskus, mis tegeleb eelkõige reformide rakendamise ettevalmistamisega, haridusinfo levitamise, haridustöötajate nõustamise ja õppematerjalide väljatöötamisega. Tegemist on arenduskeskusega, mille professionaalseid teenuseid saavad kasutada kõik soovijad, mis keskvalitsuse tasemel tegeleb üleriigiliselt kooliuuenduse koordineerimise ja monitooringuga.

### Mida tasuks teadmiseks võtta?

Mõistagi on haridusvajadused, ideaalid ja tegelikkus riigiti ja kultuuri-regioniti sügavalt erinevad. Samavõrra erinevad on riikide võimalused oma hariduse finantseerimiseks ja arendamiseks. Hariduspoliitiliselt oleks otstarbekas järgida vähemalt osagi senistest kogemustest erineva-

Kogu koolisüsteem töötab ühe riikliku õppekava alusel.

Norras on palju väikesi koole.



tes riikides, Norra kogemust aga eriti, kuna seal on osatud ühitada targa planeerimise ja rahvusliku jõukuse kasutamine iga elaniku heaolu tõstmiseks väikeriigi tingimustes.

Seega tuleks arvestada järgmist:

- kõigepealt on vaja koostada riiklik haridusstrateegia, mille rakendamine tagab riigi poliitilise, majandusliku ja sotsiaalse stabiilsuse;
- strateegia rakenduseks määratletakse prioriteetsed ja reformi vajavad haridusvaldkonnad;
- määratletakse konkreetsed eesmärgid, aeg ja ressursid reformide läbi viimiseks valitsuse tasemel;
- saavutatakse sotsiaalne konsensus haridusuuenduste läbi viimiseks; analüüsitakse ja arvestatakse erinevate sotsiaalsete gruppide tehtud ettepanekuid;
- tutvustatakse kavandatud reformide lõppversioone kõikidele haridustarbijatele ja haridustöötajatele;
- koostatakse õppekavad koos nende rakenduskavade ja vastava õppevabariigi ja metoodiliste abimaterjalidega, viiakse läbi vastav täienduskoolitus;
- kõigepealt rakendatakse õppekavade üldosa, mille käigus õpetajad jt haridusega seotud isikud (nt koolide volikogude liikmed) omandavad haridusuuenduse põhilise ideoloogia;
- seejärel rakenduvad ainekavad, mis arvestavad üheaegselt nii haridusstandardit kui ka kohalikke vajadusi ja võimalusi;
- riikliku reformi rakendumise tagab vaid vastavate riiklike struktuuride töö, kes kannavad konkreetset vastutust õppekava, täienduskoolituse jm vajaneva professionaalse korraldamise, samuti reformi ja kogu haridussüsteemi monitooringu eest;
- eksamite ja hindamise süsteem peab kujunema koos uue õppekavaga ja rakenduma pärast selle rakenduse lõppemist vastavas kooliastmes;
- reform ühes hariduse valdkonnas ei tohi tekitada probleeme ega kaost kogu süsteemis;
- reformid hariduses vajavad tasakaalustamist muudatustega teistes ühiskonnaelu valdkondades;
- haridusreformide käigust on vaja objektiivselt teavitada kogu ühiskonda ja arvestada eriti haridustarbija poolset tagasisidet.
- reformid osutuvad üldjuhul edukaks, kui nad toetavad riigi kodanike etnilist, kultuurilist ja sotsiaalset identiteeti ning suurendavad ühiskonna sidusust.

Haridusreformid on sellised muudatused ühiskonnas, mis ühest küljest häälestavad inimesi aktiivseks osaluseks ja kriitikaks, mis juhib tähelepanu vajakajäämistele haridussüsteemis. Teisest küljest on need sedasorti muudatused, mille suhtes erinevad poliitilised parteid on suhteliselt vähekonfliktid, sest tavaliselt väärtustatakse kvaliteetset haridust kõikides ühiskondades. Konfliktid tekivad enamasti kahel juhul: kui reform pole professionaalselt kavandatud (antud riigi vajadusi ja võimalusi arvestades) või kui erinevad poliitilised jõud ühiskonnas pole võimelised konsensuseks hariduse ideoloogia küsimustes. Küllap on Eestis vaja mõelda mõlemale.

### Kirjandus

1. Education in Norway. 1997. Ministry of Education, Research and Church Affairs.
2. Norway Information, UDA 347ENG, 1997.
3. Information concerning pupil assessment in primary and lower secondary school. Reform 97.
4. This is Reform 97 – The Compulsory School Reform. 1996. No. 4, Volume 2.
5. Reform 97. 1996. Ministry of Education, Research and Church Affairs, December 1996.
6. Parents guide 1996. Ministry of Education, Research and Church Affairs.
7. Students' guide 1996. Ministry of Education, Research and Church Affairs.

Norras hoolitsetakse iga elaniku heaolu tõstmise eest.

Reformid tuleb professionaalselt kavandada ja ellu viia.

## Kutsealade võtmekvalifikatsioonid

ANTS KÕVERJALG, TPÜ emeriitprofessor, pedagoogikadoktor

Üld- ja erialane kompetentsus ei ole kattuvad mõisted.

**T**urumajanduse tingimustes toimub pidev sotsiaalne ja majanduslik areng. Eriti kiiresti muutuvad tehnilised ja tehnoloogilised situatsioonid ning töötajate omavahelised suhted. Lääne-Euroopas ollakse arvamusel, et selleks, et inimene ei jääks jalgu kiiresti muutuvatele olukordadele, tuleb leida niisugused kutsealase ettevalmistuse viisid, mis annaksid talle nii üldkompetentsuse kui ka hea erialase ettevalmistuse.

Üldkompetentsus eeldab

- probleemide nägemise ja lahendamise võimet;
- ettenägemis- ehk prognoosimisvõimet;
- süsteemse mõtlemise oskust;
- koostöövõimet (õpetada teisi ja õppida teistelt);
- tolerantsust teistsuguste mõtlemisviiside suhtes;
- kompromissivalmidust;
- suhtlemisvalmidust ja -oskust;
- informatsiooni loomise ja edastamise oskust;
- mõtlemise sõltumatust ja kriitilisust;
- vastutusvõimet, sh kodanikuvastutust;
- enesehinnangut, eneseregulatsiooni;
- eneseaustust ja väarikust.

Erialane kompetentsus eeldab eriala head tundmist, iseseisvust töötegevuse planeerimisel, korraldamisel, korrigeerimisel ja hindamisel; head kohanemisvõimet uue tehnika ja tehnoloogia ning sotsiaalsete tingimustega. Hea erialane ettevalmistus ei ole mõeldav pideva enesetäiendamise ning majandusliku mõtlemisvõime arendamiseta. Ka suhtlemisoskus, koostöövõime ja vastutusvalmidus on paljudel erialadel väga olulised.

**Kutse** (elukutse) all mõistetakse tööülesannete täitmiseks vajalikke teadmiste, oskuste ja vilumuste süsteemi, mis omandatakse kas õppimise või töötegemise käigus. **Elukutsed** on nt õpetaja, arst, insener. Elukutseid jaotatakse suunitluse järgi erialadeks, mis eeldavad kitsamaid, spetsiifilisemaid teadmisi, oskusi ja vilumusi (nt mingi aine õpetaja, spetsialiseerunud arst, ehitusinsener). **Kutseala** hõlmab sarnaseid elukutseid, mida iseloomustavad ühised teadmiste ja oskuste valdkonnad.

**Amet** on tegevusala, millega isik töökohal tegeleb ja mille eest saab tasu. Nii võib tekkida olukord, et inimese elukutse ei ole seotud ametiga, mida ta hetkel peab. Näiteks õpetaja on kooli direktor, arst minister, insener ettevõtte juht. Mida suuremat vastutust ja oskusi ametikoht nõuab, seda enam peab elukutse vastama ametile.

Turumajanduse tingimustes on eriti oluline, et inimesel oleks vajaduse korral võimalik kiiresti üle minna õpitud kutseala raames teisele erialale. Näiteks treialil asuda tööle freesijana, lihvijana või muul metallide külmtöötlemisega seotud erialal, keemiaõpetajal bioloogina vms.

Lääne-Euroopa kogemused näitavad, et see on võimalik vaid siis, kui elukutset õppivad inimesed omandavad väga head baasteadmised, oskused ja vilumused (meil nimetatakse seda raudvaraks) õpitava kutseala raames. Neile tuginedes on võimalik kerge vaevaga ja kiiresti omandada kitsama eriala õppimisel vajalikke teadmisi ja oskusi.

Sotsialismi ajal koolitatud inimesed olid liiga kitsa erialase ettevalmistusega ning neid on raske ümber õpetada. Nende oskused ei vasta praegustele tootmise vajadustele. See nõuab hea ümber- ja täiendusõpesüsteemi loomist.

Head baasteadmised võimaldavad kiiresti üle minna teisele erialale.

Haridusorganeil tuleks leida võimalus tööandjate huvide ja soovide võimalikult optimaalseks kokkusobitamiseks ning tulevastele töötajatele sellise kutsealase ettevalmistuse andmiseks, mis võimaldab neil end kindlalt tunda muutuvates sotsiaalsetes ja majanduslikes tingimustes.

Ükskõik, millises valdkonnas inimene tänapäeval ka ei töötaks, puutub ta kokku mitmesuguse tehnilise infomaterjalidega (seadmete käsitsemise juhendid, tehnilised joonised, skeemid jms). Tööalane edukus sõltub sellest, kuidas osatakse töövahendite tehnilisi võimalusi kasutada.

1990. aasta sügisel osalesin mitmel rahvusvahelisel nõupidamisel Ungaris, Hollandis ja Saksamaal, kus olid kõne all kutsealase võtmekvalifikatsiooni probleemid. Nende lahendamiseks ei ole võimalik luua paindlikku kutsealast ettevalmistust, mis tagaks vajaliku kaadri, tööandjate ja töövõtjate huvide ning soovide optimaalse kokkusobitamise.

Paljudes majanduslikult arenenud riikides (Ameerika Ühendriigid, Saksamaa, Holland jt) on aru saadud, et üldhariduslikud õppeained on küll baasiks tulevaste töötajate üldkompetentsuse kujundamisel, kuid nendest jääb väheseks elukutseks vajaliku kutsealase võtmekvalifikatsiooni saamiseks. Seetõttu on seal üldhariduskoolide õppekavasse lülitatud informaatika kõrval ka tehnikaõpetus (*technology*), mida õpivad nii poisid kui ka tüdrukud 5.–7. kooliaastast keskkooli (gümnaasiumi) lõpuklassideni. Õppeaine vahendusel kujundatakse ja arendatakse õpilaste tehnilist mõtlemist, õpetatakse tundma kaasaegseid tehnilisi seadmeid, tutvustatakse mitmesuguseid tehnoloogilisi protsesse. Meie koolides on alles jäänud vaid põhikooli tööõpetus, kus pearõhk on asetatud käelisele tegevusele. Koolide materiaalbaasi nõrkuse tõttu on see muutunud aga õpilastele vähe huvipakkuvaks, vähe on uudset.

Ka tehnika ja tehnoloogia baasõppeaines füüsikas domineerib probleemide teoreetiline käsitlus, tagaplaanile on jäänud rakenduslik külg, haruharva kohtame füüsikatundides õpilastele huvi pakkuvaid katseid. Kuna meil on oluliselt kärbitud füüsikatundide arvu ning programmid on üle koormatud teisejärgulise õppematerjaliga, ei jää katseteks ega rakenduslikeks näideteks lihtsalt aegagi. Ka ei ole meie praegused füüsikaõpetajad selleks korralikult ette valmistatud.

Lääne-Euroopa riikides käsitletakse juba algkoolis loodusõpetuse raames (õppeaines *science*, Saksamaal *Sachunterricht*) ka mitmesuguseid tehnikateemasid. Peamiseks eesmärgiks on äratada õpilastes huvi tehnika vastu, kujundada arusaama loodus- ja tehnikanähtustest. Õpilastes püütakse äratada huvi tootva tööga seotud erialade vastu.

Kahjuks on meie haridussüsteem kaldunud äärmustesse – kord osutati polütehnilisele haridusele ja tootmisõpetusele liiga ühekülgset, peamiselt tulevase elukutse omandamisega seotud tähelepanu, praegu on üldhariduskoolide tehnikaõpetus nullseisus.

Selleks, et meil ei tekiks majanduse arengus seisakut, mõnel kutsealal töötajate üleproduktiooni, teisel aga defitsiiti, tuleks luua eri tüüpi õppeasutuste normaalne vahekord ning muuta koolides õpetatavate õppeainete proportsioone. Ei ole ju normaalne, et inimene kulutab elukutse omandamiseks oma aega, energiat ja materiaalseid ressursse, aga kulutusi edaspidises elus ei kompenseerita. Tuleks hoolega läbi mõelda, kas meie kitsastes oludes on õige koolitada kultuuri- ja sotsiaaltöötajaid, psühholooge, kehakultuurispetsialiste paralleelselt mitmes kõrgkoolis.

Muret tekitab ka massiline erakõrgkoolide tekkimine, kus kõrge õppemaksu eest õpetatakse dubleerivalt majandus- ja õiguslikke kutsealasid. Kuhu lähevad tulevikus kõik seal koolituse saanud inimesed? Kas saadud kutsealane ettevalmistus vastab riiklikes kõrgkoolides omandatavale ja rahvusvahelise tunnustuse tasemele? Kas ettevalmistust tunnustavad ka tööandjad?

Nõustun professor Heino Levaldi ettepanekuga, et töötajate kvalifikatsiooni hindamise ja kutsete omistamise süsteem peab hõlmama

Kutsealane võtmekvalifikatsioon on välismaal päevakorral.

Meie üldhariduskoolide tehnikaõpetus on nullseisus.

ühetaoliselt kõiki hariduse tasandeid ja liike ning kutsete omistamise ja kvalifikatsiooni hindamise süsteem ei tohi olla monopoolne, vaid peab olema mitmepoolne ja **riigi poolt tunnustatud**. Disproportsioonid spetsialistide ettevalmistusel on suurel määral tingitud sellest, et meil ei osutata täit tähelepanu üldhariduskooli lõpetajate kaasaja nõuetele vastava üld- ja erialase kompetentsuse kujundamisele. Oluline koht peaks selles olema ka tehnikaõpetusel.

Hea  
kutsealane  
ettevalmistus  
on riigi  
jõukuse alus.

Majanduslik jõukus Saksamaal, Jaapanis, Hollandis, Rootsis jm saavutati peamiselt hästi organiseeritud kutsealase ettevalmistusega. Eri- list tähelepanu osutati üld- ja kutsehariduse integreerimisele ning hästi läbi mõeldud võtmekvalifikatsioonidele tuginevate laia profiiliga kutsealade ettevalmistamisele.

Lääne-Euroopa riikides esineb küll kontseptuaalseid erinevusi hariduspoliitikas, kuid täheldada võib teatud ühisjooni: rõhutatakse hariduse sotsiaalset aspekti – haridus ühiskonna kaudu ühiskonna jaoks. Püütakse üha enam anda paralleelselt üld- ja kutseharidust, milles tähelepanu osutatakse kutsealase võtmekvalifikatsiooni andmisele; on loodud hästi funktsioneeriv kutsealane täiendus- ja ümberõppe süsteem ning populaarseks on muutunud rahvaülikoolid.

Proportsioonid  
on paigast  
ära.

Meie riigijuhid ja haridustöötajad peaksid muutma oma hoiakuid üldhariduskoolides õpetatavate humanitaar- ja reaalinete vahekorra, üldharidus- ja kutsekoolide proportsioonide ning kutsealade õpetamise sisu ja metoodika suhtes. Meil ei ole välja kujunenud stabiilset haridussüsteemi. Arutletakse küll igasugustel foorumitel haridusreformide, eriti kutsehariduse reformide vajalikkuse üle, tegelike tegudeni ei ole kahjuks jõutud. Suhteliselt kiiresti on aga toimunud muutused tööstuses kasutatavas tehnoloogias, eriti infotehnoloogias. Arengut on hakanud pidurdama tööjõu madal haridustase, milles on süüdi ka meie inertne haridussüsteem.

### Kirjandus

1. H ö v e l s, B., B e r g, J. 1995. Vocational Education in the Printing Industry. Developments and Responsiveness in Ministry of Education and Science, Changing role of vocational and technical education. OECD, Paris.
2. L e v a l d, H. 1998. Kutsete omandamise probleem Eestis ja selle lahendamise võimalused. EMI Teataja, kevad, lk 19–22.
3. U m b o r g, J. 1998. Üldharidus vajab veel ühte hüpset. – Postimees, 10. mai.



On kutsealasiid, kuhu pürgijatest praegu puudust pole. Rätsepaeriala Tallinna Tehnikakoolis on noorte hulgas populaarne.

# Reaalained ja haridus

MATI HEINLOO, EPMÜ professor, mehaanika ja masinaõpetuse instituudi juhataja

**E**esti riigi tuleviku seisukohalt vaadates ei ole koolide reaal- ja humanitaarained õiges vahekorras. Selgelt on tunda koolihariduse humanitariseerumist viimasel aastakümnel. Järgnevalt püüan kõrgkooli õppejõu pilguga analüüsida olukorda ja teha mõned ettepanekud.

Kooliharidus  
humanitariseerub.

**Eestikeelse koolihariduse nõrkust reaalinetes** peegeldavad kehvad tulemused reaalinete olümpiaadidel, riigieksamitel ja kõrgkoolidesse sisseastumistestides. Vaatleme matemaatikastesti ühte varianti tehnilisel erialal:

1. Mitu % moodustab arv  $2^{-2}$  arvust  $(0,25)^{-\frac{1}{2}}$ ?
2. Leidke  $x$ , kui  $\log x = \frac{1}{4} \log a + 5 \log b - 2$ .
3. Lihtsustage avaldis  $\frac{\sin 210^\circ + \cos 240^\circ}{\sin(-405^\circ) - \cos 45^\circ}$ .
4. Lahendage võrrand:  $\sqrt{2x - 4} - 1 = \sqrt{x + 5}$ .
5. Kirjutage võrrand punkte  $M(-4; 5)$  ja  $N(3; 4)$  läbivale sirgele.
6. Leidke piirväärtus  $\lim_{x \rightarrow \alpha} \frac{3x^2 - 2x + 1}{x - 4x^2}$ .
7. Leidke nurk vektorite  $\vec{a} = 4\vec{i} + 5\vec{j} + 9\vec{k}$  ja  $\vec{b} = 9\vec{i} - 4\vec{j} + 5\vec{k}$  vahel.
8. Arvutage determinandi  $\begin{vmatrix} 2 & -1 & 7 \\ 1 & 2 & 5 \\ 3 & -2 & -1 \end{vmatrix}$  väärtus.
9. Ristküliku diagonaalide vaheline nurk on  $60^\circ$ . Ristküliku lühemate külgede ja diagonaalide pikkuste summa on 36 dm. Arvutage diagonaalide pikkus.
10. Leidke funktsioonide a)  $y = \frac{3x}{\sqrt[5]{x^2}}$  ja b)  $y = \cos^2 x + 4x$  tuletised.

Testi kasutati ühe rühma üliõpilaskandidaatide teadmiste kontrolliks matemaatikas. Ainult 36% suutis 90 minuti jooksul lahendada ülesannetest üle 50%, neli üliõpilaskandidaati – mitte ühtegi. Tekib küsimus, kuidas oli neil neljal võimalik lõpetada keskkool? Viimaste aastate sisseastujate testid näitavad reaalinetes selget teadmiste vähenemise tendentsi.

**Reaalinete tundide arvu vähendamine koolis** on viinud olukorran, kus reaalinete õpetajad on sunnitud ära jätma teoreemide tõestusi ja valemite tuletuskäike ning asuma nende kirjeldamise teele. Sellise protsessi jätkumisel humanitariseerub ka reaalinete õpetamine ja noore inimese aju analüüsivõime jääb välja arendamata. Kõrgkoolide reaalinete õppejõud tunnetavad selgesti üliõpilaste analüüsivõime vähenemist viimastel aastatel. Eesti riigil pole midagi head loota puuduliku analüüsivõimega noortest, kes asuvad tööle koolidesse, kõrgkoolidesse, majandusse, pangandusse, riigivõimuorganitesse jm.

Üliõpilaste  
analüüsivõime  
on viimasaastatel  
vähenenud.

**Elementaararvmatemaatika keerdülesannete lahendamise vähendamine või puudumine** on viimase kümne aasta jooksul oluliselt vähendanud eesti koolide esindajaid reaalinete olümpiaadide kümne parima õpilase hulgas. Praegu suudavad veel venekeelsete koolide parimad reaalinete tundjad esindada Eestit rahvusvahelistel olümpiaadidel. Hariduse humanitariseerimisel ka vene koolides kaotavad eesti esindajad konkurentsivõime olümpiaadidel. Reaalinete olümpiaadide ajaloost selgub, et väga suur osa Eesti teadlasi on olnud nendel olümpiaadidel esimese kümne hulgas. Järeldus – hariduse humanitariseerimine vähendab tulevikus Eesti täppisteadlaste konkurentsivõimet maailmas.

**Elementaararvmatemaatika tähtsus inseneriõppele** on suur. Näiteks hammasülekannete geomeetriaarvutused tuginevad täielikult

Elementaar-  
matemaatika  
vajab suuremat  
tähelepanu.

elementaar-matemaatikale. Paraku pääsevad isegi tehnilisse kõrgkooli üliõpilased, kel on nõrgad teadmised elementaar-matemaatikas, mis takistab kõrgema matemaatika omandamist. Elementaar-matemaatika on keskhariduse tugisammas, mistõttu tuleks sellele osutada koolis oluliselt suuremat tähelepanu.

**Matemaatika tähtsus hariduses** avaldub vähemalt kahel moel. Esiteks on matemaatika keel, milles kõnelevad teised reaalteadused. Ta annab töövahendi teiste reaalainete omandamiseks koolis ja kõrgkoolis ning mitmesuguste probleemide lahendamiseks elus. Kellelegi ei tule pähe asuda uurima hiina kirjandust hiina keelt tundmata, kuid millegipärast püüab nii mõnigi inseneriõppesse saada puudulike teadmistega matemaatikas ja füüsikas. Teiseks on matemaatika vahend loogilise mõtlemise ja analüüsivõime arendamiseks. Neid omadusi vajavad filoloog, jurist, arst, ettevõtja ja ärimees, loogilise mõtlemiseta pole võimalik koostada arvutiprogramme.

**Kõrgem matemaatika** on paljudel erialadel kõrghariduse alus. Vajadus õpetada keskkoolis kõrgema matemaatika elemente on mulle arusaamatu. Et nii tehakse ka mujal maailmas, ei ole minu arvates Eestile piisav argument. Keskkooli matemaatikaprogrammidest tuleks kõrgema matemaatika elemendid välja jätta, sest keskmise õpilase arengutase keskkoolis ei ole piisav kõrgema matemaatika süstemaatiliseks omandamiseks; keskkoolis õpetatavad teised õppeained ei kasuta kõrgemat matemaatikat, mistõttu paljudel õpilastel puudub selle õppimiseks stiimul; keskkoolis omandatud fragmendid pigem segavad kui soodustavad kõrgema matemaatika süstemaatilist õppimist ja õpetamist kõrgkoolis. Selle asemel võiks keskkoolis õppida süvendatult trigonomeetriat, elementargeomeetriat ja -algebrat ning lahendada vastavaid keerdulesandeid. Elementaar-matemaatika annab piisavalt võimalusi õpilase mõtlemis- ja analüüsivõime arendamiseks.

Heal inseneril  
peavad olema  
tugevad  
teadmised  
reaalainetes.

**Nõrgad teadmised reaalainetes ei võimalda tugevat inseneriõpet.** Paljud on nähtavasti unustanud, et inimese elukeskkond on inseneride loodud. Insenerimõtte puudumisel oleks inimene jäänudki koo-passe. Hariduse humanitariseerimine nõrgendab reaalainete kaudu inseneriõpet, mis omakorda viib tööstuse nõrgenemiseni, selle kaudu ekspordi vähenemisele ja kogu riigi vaesumisele. Seega on viimane aeg korrigeerida koolimatemaatika programmi ja mahtu.

Inseneriõppe humanitariseerumine on vältimatu, kui jätkub reaalainete tähtsuse vähendamine üliõpilaste vastuvõtul. Ühes Eesti kõrgkoolis inseneriõppesse vastuvõetud üliõpilaste seas on 65% neid, kel inseneriõppe alustamiseks vajalikke teadmisi matemaatikas ja (või) füüsikas on vähem kui 50%. On kaks võimalust: kas need 65% üliõpilastest ei lõpeta inseneriõpet või läheb see kõrgkool reaalainete humanitariseerimise teele ja nimetatud üliõpilased saavad lõpudiplomi. Humanitaarse inseneriõppe lõpetanud puudub aga võimalus insenerikutse saamiseks, sest ta ei suuda projekteerida uut seadet ega seda inseneriühingus kutse saamiseks kaitsta.

Kuna tööjõuturul tuleb humanitaarse inseneriharidusega inimesel nangunii hakata konkureerima tehnikumi- või kutseharidusega inimestega, puudub sellisel inseneriharidusel üldse mõte.

**Tadmised reaalainetes ei saa kaotada oma tähtsust arvutite ajastul.** Programme ja algoritme arvutitele mitmesuguste ülesannete lahendamiseks koostavad ikkagi inimesed. Mõnikord on inimesel vaja osata hinnata ja kontrollida arvuti abil saadud tulemusi. Seda ei saa aga teha korraliku reaalhariduseta. Arvuti on tõhus abivahend, tööriist, mis oluliselt suurendab targa inimese tööviljakust, kuid ei suuda tema abita koostada uuritava süsteemi või seadme matemaatilist või digitaalset mudelit ja seda uurida. Arvuti annab reaalainete õpetajale (õppejõule) täiendavaid võimalusi õpetamiseks, kuid ei saa teda asendada. Arvuti käsitlemise oskus peaks nüüdisajal olema õpetaja (õppejõu) valikul oluline nõue.

LII LILLEOJA, TÜ pedagoogika osakonna magistrant

**E**esti rahvas on üle 700 aasta kuulunud kristliku Euroopa kultuuriruumi. Eesti kooli ajalugu on lahutamatu kirikuloost, sest hariduse andmine on juba 13. sajandist kirikuga seotud. Oli 1918. aastani, mil Eesti sai iseseisvaks ja kirik lahutati riigist. Selleks ajaks oli usuõpetus jõudnud ka tõelisse kriisi, mille peapõhjuseks olid fundamentalistlikul teoloogial rajaneva usuõpetuse konservatiivsus, vananenud meetodilised võtted ja pedagoogilise hariduseta õpetajad.

Vahepealsetel aastatel oli usuõpetuse staatus ebamäärane, kuid 1923. aasta rahvahääletuse tulemusena seadustati usuõpetuse õpetamine kui koolile kohustuslik, õpetajale ja õpilasele vabatahtlik aine. Siis sai alguse ka usuõpetuse ulatuslik ja süstemaatiline kaasajastamine. Peeter Pöld ja Johan Köpp töötasid välja usuõpetuse reformi, mis viis õpetamise alused ja põhimõtted kaasaegsele tasemele. Uueks keskseks põhimõtteks sai õpilaskesksus, lähtumine õpilasest ja tema probleemidest. Tõenäoliselt said meie usuõpetuse uuendajad mõjutusi reformpedagoogikast ja uuenenud usuõpetus oli ka üks osa Eesti kooliuuendusest. Huvitav on märkida, et samalaadsed uuendusideed rakendusid usuõpetuses Lääne-Euroopas alles aastakümneid hiljem. Usuõpetuse reformimisega kinnistus põhimõte "usuõpetus ei tohiks olla kirik koolis", mis on keskseks printsipiibiks usuõpetuse korraldamisel ka nüüdiskoolis.

Seoses Eesti taasiseseisvumisega on usuõpetus ja kristlik kasvatus uuesti päevakorda tõusnud. Alates 1991. aastast on koolides taas võimalik ametlikult usuõpetust õppida ja õpetada. Tegemist on üldjuhul valikvõi vabaainega.

Õpetamistraditsiooni katkemine viiekümneks aastaks on kooli seadnud mitmete probleemide ette, 1980. aastate lõpu ärkamisaeg tõi kaasa innustust ja uusi võimalusi, koolidesse ruttasid usuõpetust õpetama ka inimesed, kellel nappis koolitöö kogemust ning puudusid usuõpetaja kutseoskused. Kahjuks on üksikuid ebaõnnestumisi usuõpetuse vallas püütud võimendada ja üldistada, neid on toodud põhjustena, miks tuleks usuõpetus kooli õppekavadest välja jätta. Tihti on halvustavate hinnangute või pessimistlike seisukohavõtude põhjuseks ülevaate puudumine usuõpetuse tegelikust seisust.

1997. aasta kevadel tegin uurimuse, mille eesmärk oli analüüsida usuõpetuse hetkeseisu Eestis, saada ülevaade õpetajatest ja usuõpetuse korraldusest. Ankeetküsitlus hõlmas nii usuõpetuse sisulisi kui ka korralduslikke aspekte ning õpetaja isiku ja eelistustega seonduvat. Küsimustiku koostamisel lähtusin üldhariduskooli usuõpetuse õppekava alustes fikseeritud üldeesmärkidest ja käsitlusest.

1997. a talvel, vahetult enne küsitlust, viis EELK läbi statistilise uurimuse. Ilmnes, et usuõpetust õpetatakse 97 koolis. Kuna mõned õpetajad õpetavad usuõpetust kahes või enamas koolis, saatsin oma küsimused kõigile 76 õpetajale. Vastatud ankeedi tagastas 62 õpetajat (50 naist ja 12 meest). Kaks kolmandikku küsitletutest õpetavad 1.–4. klassis, pooled töötavad ka 5.–6. klassiga. Põhikooliõpetajad gümnaasiumiklassides reeglina ei õpeta. Vastas vaid 9 gümnaasiumiõpetajat.

## Töökoht, haridus, staaž, vanus

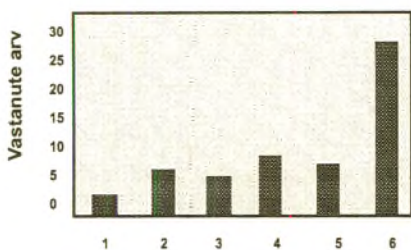
Põhikohaga õpetajaid oli 39 (63%). Neist viis õpetavad vaid usuõpetust, ülejäänud ka teisi õppeaineid. 11 on algklassiõpetajad, 6 – klassiõpetajad 5.–6. klassis, 5 muusikaõpetuse, 3 kunstioõpetuse, 2 emakeele, 2 matemaatika, 2 maateaduse, 2 bioloogia õpetajad. Usuõpetajate seas on ka

Uueks põhimõtteks sai õpilaskesksus.

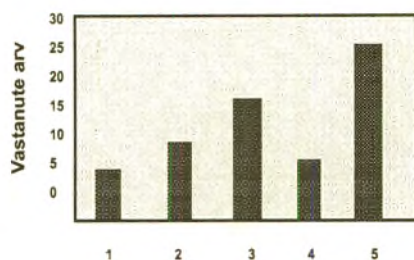
Uurimus annab ülevaate usuõpetuse hetkeseisust.

ajaloo, rütmika, perekonna- ja inimeseõpetuse õpetaja, 1 psühholoog ja 2 logopeedi. Gümnaasiumi usuõpetuse õpetajad õpetavad lisaks eetikat ja filosoofia ajalugu. Usuõpetust õpetavad ka 2 koolijuhti, 2 õppealajuhatajat, majandusalajuhataja, huvijuht ja laborant. Küsitletute seas oli 7 pastorit ja 3 kirikutöötajat. Esindatud on ka teiste elukutsete esindajad, kes lisaks põhitööle õpetavad koolis väikese koormusega usuõpetust.

62 küsitletud õpetajast omab enamik (44, s.o 73%) kõrgharidust – 33 pedagoogilist ja 11 pedagoogikutseta kõrgharidust. Kolmel on pedagoogiline keskeriharidus, 8, kellel veel kõrgharidust ei ole, õpivad paralleelselt kõrgkoolis. 34 õpetajal (58%) on pedagoogilist staaži üle 10 aasta. See näitab, et üle poole usuõpetuse õpetajatest on suure üldpedagoogilise kogemusega tegevõpetajad (vt joonis 1). Usuõpetuse õpetajana on enamik (45) töötanud rohkem kui kolm aastat. See näitab, et töötavad inimesed, kes õpetamisega hakkama saavad ja koolides usuõpetuse traditsiooni taasloovad (vt joonis 2).



Joonis 1. Jaotus pedagoogilise staaži järgi (1. – staaži alla 1 aasta; 2. – 1–2 a; 3. – 3–4 a; 4. – 5–10 a; 5. – 11–15 a; 6. üle 15 aasta).



Joonis 2. Jaotus usuõpetaja staaži järgi (1. – staaži alla 1 aasta; 2. – 1–2 a; 3. – 3–4 a; 4. – kuni 5 a; 5. – üle 5 aasta).

Väga vähe on õpetajate seas noori: 21–25-aastaseid oli 5, 26–30-aastaseid 4. Kõige rohkem – 20 – oli vanuses 31–40 a; 41–50-aastaseid oli 14, 51–60-aastaseid 13, üle 60 aasta – 4 õpetajat. Pilt lähiaastatel tõenäoliselt muutub, kuna kooli jõuavad noored teoloogiliste kõrgkoolide lõpetanud.

### Usuõpetuse eesmärgid, meetodika ja õppematerjalid

Usuõpetuse eesmärgid, meetodilised võtted ja abimaterjalid.

Püüdsin küsitlusega teada saada, kuidas eesmärgistavad õpetajad usuõpetuse õpetamist. Valdav enamik (52, s.o 85%) peab usuõpetuse kõige tähtsamaks eesmärgiks lapse kõlbelse arengu soodustamist, 40 (67%) – algteadmiste andmist ristiusust ja kultuuritraditsioonidest, 46% tähtsustab eelduste loomist kristliku kiriku mõistmiseks. Oluliseks peetakse lapse emotsionaalsele arengule kaasa aitamist.

Õpetajate eesmärgipüstitus on vastavuses usuõpetuse programmiliste eesmärkidega ning peaks igati kaasa aitama ka uue riikliku õppekava eesmärkide realiseerimisele.

Metoodilistest võtetest on kõige populaarsemad vestlused elulistel teemadel ja piiblitugude jutustamine. 60 õpetajat vestlevad sageli usuõpetuse tundides lastega elulistel teemadel, 54 jutustavad piiblitugusid (seda ei tee vaid gümnaasiumiõpetajad). Palju loetakse ja analüüsitakse ka Piibli tekste, diskuteeritakse piiblitugude põhjal. Metoodiliste võtete valik sõltub loomulikult õpilaste vanusest.

Kõige enam kasutatavad materjalid nii usuõpetuse tundides kui ka tundideks valmistumisel on Piibel, laste pildipiibel ning soome keelest tõlgitud algklassiõpikute ja metoodiliste juhendite sari “Hea Karjane”. Ajakirjadest on õpetajate hulgas kõige populaarsem “Kristlik Kasvatus”, laulikute “Päevaviisid”.

Teatmeteostest kasutatakse enim Piiblitlast ja Uue Testamendi sõnaraamatut. Sageli on abiks ka erineva vaimuliku sisuga raamatud, kasutatakse võorkeelseid väljaandeid. Küsitluse ajal ei olnud veel võimalik



kasutada originaalõpikuid, nüüdseks on trükist ilmunud T. Jürgensteini piibliõpik gümnaasiumidele.

## Usuõpetajate õppimisvõimalused ja täiendusõpe

Õpetajad peavad kõige olulisemaks usuõpetajate töökogemuste tutvustamist. Väga huvitatud on nad ka täienduskursustest ja ühepäevastest seminaridest. Soovitakse, et Usuteaduse Instituut jätkaks uut kaugõppekursust (1–2 a) lisaks üldise teoloogia põhikursusele. Lisateadmisi oleks vaja eelkõige religiooni- ja pedagoogilisest psühholoogiast, usuõpetuse metoodikast ja Piiblist.

On märkimisväärne, et praktiliselt kõigil usuõpetuse õpetajatel on erialane ettevalmistus ja et Eestis on selle omandamiseks viis õppeasutust. Üle kolmandiku küsitletutest omandas usuõpetaja kutse Usuõpetuse Instituudi pedagoogilises osakonnas, mille on lõpetanud juba kuus lendu. Usuõpetuse õpetaja kutse peaks praegusajaks olema enam kui 250 inimesel, vaid vähem kui sada neist töötab õpitud lisaerialal.

## Probleemid

Ankeedi lõpus oli õpetajatel võimalik lisada oma mõtteid usuõpetuse kohta. Arvamusi avaldas enamik. Õpetajad muretsevad eelkõige usuõpetuse riiklikul tasandil vähese väärtustamise ja üheselt mõistetavate seadusaktide puudumise pärast. Klauslit "koolile kohustuslik, õpilasele vabatahtlik" tõlgendavad koolidirektorid subjektiivselt. Näiteks väidetakse tihti, et ei ole õpilasi, kes sooviksid usuõpetust õppida.

Vastajad pidasid absurdseks nõuet, mille kohaselt peab lapsevanem, kes soovib, et ta laps jätkaks usuõpetuse õppimist, kirjutama iga õppeaasta algul vastava avalduse. Püstitati ka terminiprobleem, nimetust "usuõpetus" peetakse vananenuks, algklassidele sobiks "piiblitõlg" ja vanematele klassidele "religiooniõpetus".

■ Kõige rohkem probleeme tekitab usuõpetajale tunniplaani. Enamik koole pakub usuõpetuseks vaid esimest või viimast tundi. Raske on leida rakendust ning end ära elatada neil, kes sooviksid olla põhikohaga usuõpetuse õpetajad. Mitu õpetajat arvasid, et kui usuõpetust ei ole võimalik teiste õppeainetega võrdsetel alustel tunniplaani panna, ei ole sel ainel ka tulevikku.

Alternatiivaineks usuõpetusele pakutakse eetikat, mis peaks lahendama ka osa probleeme. Liitklassides õpetamist peavad eriti raskeks need, kes ei ole põhikohaga õpetajad.

Terava probleemina toodi välja tundide tasustamine. Ringitöö või pikapäevarühma arvelt saadav tasu on tunduvalt väiksem kui aineõpetajale makstav palk. Mitmes Ida-Virumaa vene õppekeele koolis ei makstud usuõpetuse tundide eest õpetajale üldse midagi.

■ Teise probleemiringi moodustab õppematerjaliga seonduv. Õpikute kõrval on suur vajadus metoodiliste juhendite ja töövihikute järele, oodatud on kassetid muusikaga, slaidid, piltide kogumikud.

Soovitakse, et maakondades oleks nõustaja, kes tööd koordineeriks. Mitu õpetajat kirjutas, et oleks vaja usuõpetuse metoodilist kabinetti.

■ Kolmandaks toodi välja õpetaja isiku ja ettevalmistusega seonduv. Õpetajad rõhutavad, et väga olulised on õpetaja isiksuslikud omadused ja ettevalmistus. Leiti, et usuõpetajal peaks olema korralik akadeemiline haridus ning eelnev õpetajatöö kogemus. Arvatakse, et need koolid, kus puudub usuõpetus, võiksid saata ühe oma õpetajatest vastavatele kursustele.

Õpetajakutseta usuõpetajad kurdavad praktikatundide vähesuse üle usuõpetajate koolituses. Peetakse vajalikuks vähemalt ühte kuud pidevat praktikat usuõpetajana.

Üsna mitu õpetajat lõpetas oma mõtteavalduse arvamusega, et parem oleks usuõpetust üldse mitte õpetada, kui seda halvasti teha.

Õpetajad soovivad täienduskursusi ja seminare.

Usuõpetust ei väärtustata piisavalt.

Napib õppematerjali ja asjatundlikke nõuandeid.

# Õpetajad "Haridust" hindamas

PEEP LEPPIK, pedagoogikakandidaat, EAPS-i ja ÜPUI liige

**U**urides 1996/97. õppeaastal eesti õpetajate (N=168) tööalaseid ja enesetäiendamise hoiakuid, selgus, et olukord õpetajate iseseisva enesetäiendamisega on üsna murettekitav. Küsitlute hulgas oli kaheksa protsenti niisuguseid õpetajaid, kes väitsid süstemaatiliselt lugevat ajakirju "Haridus" ja "Kooliuuenduslane", ning vaid viis protsenti selliseid, kes nimetasid mõne autori ja/või artikli, mis lugemisel oli meelde jäänud. Kujunes vajadus uurida probleemi sügavamalt. Mõtet toetasid ETKA "Andras" ja "Hariduse" toimetused, keda huvitab, et võimalikult palju õpetajaid ajakirja loeks ja eesti pedagoogilise mõttega kursis oleks.

Tekkis vajadus uurida pedagoogiliste ajakirjade lugemist.

Olen juba aastakümneid olnud "Hariduse" (omal ajal "Nõukogude Kooli") lugeja ning leidnud sealt hulga huvitavaid, sealhulgas õpetajatööd teaduslikus plaanis mõtestavaid artikleid. Sama hinnang sobib 1990. aastal taas ilmuma hakanud "Kooliuuenduselase" kohta. Kui õpetaja ei loe kõige kättesaadavamat emakeelset (aktuaalset) pedagoogilist kirjandust, jääb ta paratamatult maha eesti pedagoogilise mõtte arengust ega mõista kõiki koolis toimuvaid protsesse, rääkimata nende protsesside pedagoogilis-psühholoogilisest suunamisest ja juhtimisest.

Uurimise käigus seondati õpetajate eelnev küsitlus (küsimused olid eraldi välja trükitud) järgneva eksperimendi ja küsitlusega selle kohta. Et võrrelda uurimuse tulemusi pisutki 1996/97. õppeaastal tehtuga (Peep Leppik. Eesti õpetaja aastal 1997. – Haridus, nr 5, 1997), esitasime õpetajatele samad küsimused. Järgnes eksperiment kestusega umbes üks tund: õpetajad töötasid kohapeal läbi 1997. a "Hariduse" nr 5. Igaüks sai ajakirjanumbri, millest tuli sisukorra järgi (autorist või temaatikast lähtuvalt) valida välja kolm-neli artiklit, mida ta sooviks lugeda, ning panna need vastavalt lugemissoovile n-ö pingeritta.

Siis lugesid õpetajad läbi TÜ õppejõu Valdar Parve artikli "Perioodõppe diskursus" ning andsid sellele hinnangu. Järgnes endale kõige enam huvi pakkunud artikli lugemine ja hindamine. Pärast lühiajalist ajakirja lehitsemist (sellega tutvumist) jõuti mõningate üldistusteni. Kokku kulus eksperimendiks ja küsimustele vastamiseks umbes poolteist tundi. Vastamine oli anonüümne.

## Vastanud õpetajatest

Uurimuses osales kahel aastal 225 õpetajat.

1998. a märtsis uuriti sel moel Kesk- ja Põhja-Eesti kahe põhikooli ja ühe keskkooli õpetajate (N=57) suhtumist ajakirja "Haridus" 1997. aasta 5. numbrisse. Osalenute üldandmed täisprotsentides on järgmised (sulgudes võrdlusandmed 1996/97. õa uurimusest – N=168):

- mehi – 7 (10);
- naisi – 93 (90);
- töötab koolis esimesi aastaid – 16 (14), kümme aastat – 25 (20), üle 15 aasta – 58 (63);
- õpetab koolis üht õppeainet – 54 (49), 2–3 õppeainet – 26 (26), mitut õppeainet – 19 (18);
- töötab koolis algklasside õpetajana – 26 (26); kesk- ja vanemas astmes – 74 (74).

Kuna uurimuste kontingendi üldnäitajad on võrreldavad, võib järgmisi uurimistulemusi võtta üldistavatena enamiku eesti õpetajate kohta.

## Uurimuse tulemusi lühikommentaaridega

Õpetajate enesetäiendamist iseloomustavad järgmised hinnangud (sulgudes võrdlus 1996/97. õppeaasta andmetega).

□ Loen võimaluse korral kirjandust *eelkõige õpetatava aine kohta* – 72 (70), *õpetamise teooria kohta* – 23 (22), *kasvatusküsimuste kohta* – 26 (14).

□ Loen oma elukutsega seotud kirjandust *süsteemiliselt* – 47 (49), *juhuslikult* – 47 (43), *harva* – 0 (3).

□ Ajakirju "Haridus" ja "Kooliuuenduslane" loen suhteliselt *süsteemiliselt* – 7 (8), *juhuslikult* – 61 (53), *harva* – 32 (33).

□ Ajakirjade "Haridus" ja/või "Kooliuuenduslane" harva lugemise põhjus on minu arvates järgmine: *need ajakirjad pole mulle alati kättesaadavad* – 32, *ma pole lihtsalt nende vastu huvi tundnud* – 32, *mul ei jää aega nende lugemiseks* – 14, *seal ei avaldata mind huvitavat materjali* – 11, *nad on minu jaoks liialt teoreetilised* – 9, *ma ei näe teooriast abi oma tööle* – 9, *seal avaldatud artiklite keel on raske* – 4.

Pingeritta seatud väidetest selgub, et vähese lugemise peapõhjus pole ajakirjade sisu, enim on see kättesaadavuses.

□ Ajakiri "Haridus" oli (on) mul tellitud endale koju 1997. aastaks – 4%; 1998. aastaks – 4%. Ainult üks õpetaja 57-st oli ajakirja koju tellinud mõlemaks aastaks.

Vähemal on  
"Haridus"  
koju tellitud.

Koolides liikudes on jäänud mulje, et mõnesse kooli pole "Haridust" tellitudki või on õpetajatele raskesti kättesaadav. See on küll kurjast!

\*

Kui kõigile õpetajatele oli 1997. aasta "Hariduse" 5. number välja ja-gatud, tuli igaühel valida sisukorrast 3–5 artiklit, mida nad eelkõige **lu-geda sooviksid**. Nagu kõik muud tulemused, on ka soovide pingerida toodud täisprotsentides. Plussiga on lisatud need, kes pärast ajakirjaga lähemat tutvumist oma lugemissoovi avaldasid.

1. M. Kadakas "Uus õppekava koolis – ühe pika tee lõpp ja algus" – 63+9.

2. P. Leppik "Eesti õpetaja aastal 1997" – 60+16.

3. I. Lembinen "Õpioskuste olümpiaad – uus kogemus" – 46+23.

4. A. Talviste "Algkooliõpilaste emotsionaalsest enesetundest" – 46+19.

5. V. Eksta "Koolivõrgu korrastamine on paratamatu" – 39+12.

6. L. Tuuling, M. Karu, A. Saar "Mängu ja mänguasjade tähtsus" – 32+16.

7. V. Parve "Perioodõppe diskursus" – 30+2.

8. H. Rannap "Õpetajast ja karikatuurikeelest" – 25+21.

9. L. Ploom "Emakeeleõpetuse seostamine õpitava erialaga" – 14+7.

10. K. Eenlaid "Miks noored tulevad õppima õhtukooli" – 7+16.

11. J. Kiili, M. Kiili "Praktilisi töid botaanikas" – 5+9.

12. K. Pappel "Toidukonservantide teema käsitlemine keemia ja kodun-duse tundides" – 5+5.

13. U. Kokkassar "Laboratoorseid töid toidu analüüsika" – 2+9.

Ühtki lugemissoovi ei olnud algul Tartu Tööstuskooli puudutava arti-ikli kohta. Küllap räägib see jätkuvast lõhest meie hariduselus. Loomu-likult ei ütle toodud pingerida midagi nende artiklite (ja autorite) tase-me, tähtsuse ega vajalikkuse kohta. Selgub vaid õpetajate temaatiline eelistus (või autori tuntus).

Õpetajad  
reastasid artiklid  
lugemissoovi  
järgi.

Samas peaks olema huvipakkuv, milliseid artikleid paigutasid õpeta-jad oma eelistustes **esikohale** (nagu küsitluslehe täitmisel juhendatud).

1. A. Talviste "Algkooliõpilaste emotsionaalsest enesetundest" – 26.

2. M. Kadakas "Uus õppekava koolis – ühe pika tee lõpp ja algus" – 23.

3. V. Eksta "Koolivõrgu korrastamine on paratamatu" – 18.

4. I. Lembinen "Õpioskuste olümpiaad – uus kogemus" – 9.

5. P. Leppik "Eesti õpetaja aastal 1997" – 7.

6. V. Parve "Perioodõppe diskursus" – 5.

7. L. Ploom "Emakeeleõpetuse seostamine õpitava erialaga" – 4.

Eelistatud on koolielu (ja õpetamise) praktilisi küsimusi käsitlevad artiklid. Kas on juhuslik, et algkooliõpilaste enesetunnet vaatlev artik-kel tuli esikohale 26 protsendiga, kui algkooliõpetajaid oli ka küsitluses kokku 26 protsenti?

Kõigil õpetajatel tuli kohapeal lugeda V. Parve artiklit "Perioodõppe diskursus", mis oli hindamiseks valitud aktuaalsuse ja omanäolisuse pärast. Artikli sisu hinnati *huvitavaks* – 44, *keskpäraseks* – 42, *igavaks* – 4. Artikli keel osutus *raskeks* – 46, *keskmiseks* – 39, *lihtsaks* – 2. Küsimusele, kas artikkel puudutab tänase eesti kooli jaoks tähtsat teemat, vastati: *jah* – 67, *ei osanud hinnata* – 28, *ei* – 5. Artiklisse süvenemiseks sooviti seda veel kord lugeda: *kindlasti* – 47, *ei oska öelda* – 28, *ei soovi* – 25.

Ei armastata  
lugeda keerulisi  
ja raske  
sõnastusega  
artikleid.

Kuna artiklis puudutati probleemi, mis on aktuaalne just vanemas kooliastmes (vahel ka keskastmes), siis köitis see algklassiõpetajate tähelepanu vähe. Küsitluse tulemused kinnitasid uurija seisukohta – Valdar Parve väga vajalik ja huvitav artikkel oli kirja pandud pisut raskepäraselt (raskesti loetavalt). Õpetajad aga ei armasta eriti keerulisi (ka raske sõnastusega) asju lugeda.

Artikkel, mille iga õpetaja esialgse lugemissoovi järgi sisukorra analüüsi tulemusena esikohale asetaski, osutus sisu poolest: *huvitavaks* – 51, *keskmiseks* – 37, *igavaks* – 7. Keele poolest: *raskeks* – 2, *keskmiseks* – 30, *kergeks* – 42. Seega võib üldistada: "Hariduse" artiklid on keskmiselt pigem huvitavad ja kerged kui vastupidi. Üldse valiti 14 artiklist esmalugemiseks välja 11. 30% vastanuist soovis loetud artiklit tutvustada ka oma kolleegidele, 30% aga mitte.

Pärast lähemat tutvumist ajakirjaga andsid õpetajad lõpuks kokkuvõtliku hinnangu sellele: *hea* – 37, *keskmine* – 47. Ja kuigi osa õpetajaid jätsid hinnangu andmata, ei tunnistanud keegi ajakirja sisulist taset nõrgaks. See teeb au ajakirja toimetusele (ja autoritele).

Esikohal on  
õpetatava aine  
ja õpilaste  
arendamisega  
seonduvad  
artiklid.

Etteantud valiku järgi tuli õpetajatel märkida ära ka 3–4 teda huvitava kirjutiste valdkonda. Arvame, et nende teadmine võib toimetustki pisut abistada. Valdkondade pingerida sai järgmine: *minu ainega seonduv* – 72; *õpilase arendamise küsimused* – 68; *õppetunniga seonduv* – 51; *psühholoogiaveerud* – 44; *teiste õpetajate töö* – 42; *kasvatusküsimused* – 33; *uue õppekava probleemid* – 32; *lapse koolieelne areng* – 14; *eesti kooli ajalugu* – 5. Lisati valdkondi ka juurde: *õppima õpetamise küsimused* – 2.

Üsna suure ainekesksuse kõrval ilmneb õpetajate huvi ka õpilaste arendamise vastu. Selle tõi välja juba meie 1996/97. õa uurimus.

Ehkki lühiajaliselt töötati vaid ajakirja "Haridus" ühe numbriga, võib täheldada õpetajate hoiaku olulist muutust. 28% väitis lõpuks, et hakkavad edaspidi lugema ajakirja süstemaatiliselt (algul 7%). Ehkki 63% jäi kõhklevale seisukohale, ei väitnud ükski õpetaja, et ajakiri teda ei huvita. Sellise muutus on lootustandev, kuigi mitte veel paljulubav.

## Järeldused

Analüüsides eksperimendi ja küsitlusega saadud tulemusi õpetajate hulgas, võib kohe teha mõne otsese järelduse.

■ Lähemal tutvumisel ajakirjaga "Haridus" hindas 84% õpetajaid selle taset heaks või vähemalt keskmiseks, nõrgaks ei hinnanud keegi.

■ Õpetajaid ajakirjas enam huvitanud artiklid osutusid 88 protsendil juhtudest huvitavaks või vähemalt keskmiseks ja ainult 7% pidas valitud artiklit igavaks.

■ 81% küsitletuist pidas loetud artiklis käsitletud eesti koolile oluliseks ja ainult 4% mitteoluliseks.

■ Isegi suhteliselt raske keelega Parve artiklit pidas 86% õpetajatest huvitavaks või keskmiseks ning 67% selle sisu eesti koolile oluliseks.

Kaudselt juhivad küsitluse tulemused tähelepanu mitmele elulisele probleemile õpetajate ettevalmistamisel ja nende täiendusõppes.

■ Õpetajatel pole seoses oma elukutsega kujunenud välja teoreetilise kirjanduse lugemise harjumust (vajadust lugeda).

■ Ajakiri "Haridus" (ka "Kooliuuenduslane") peaks igas koolis õpetajale olema alati kättesaadav. Seoses igapäevase tööga tuleks õpetajat ka koolis enam vastava kirjanduse lugemisele suunata.

■ Nõupidamistel ja ainekomisjonides võiks aine sisu kõrval enam arutleda õpetamise teoreetilise-praktiliste probleemide üle (ka pedagoogilise psühholoogia vaatevinklist lähtudes).

■ Täiendusõppes on kasulik vähendada passiivse loengumeetodi osa ja anda enam ülesandeid iseseisvaks tööks kirjandusega, mille põhjal hiljem saab diskuteerida ja jõuda iseseisvate järeldusteni.

Arvame, et ajakiri "Haridus" on eesti õpetajale vajalik ja igati sobiv ajakiri. Selle lugemuse suurendamine on hariduselu korralduse ja õpetajate koolituse probleem, sest just seal peaks loodama motivatsioon ajakirja süstemaatiliseks lugemiseks.

Täiendusõppes tuleks enam kasutada iseseisvat tööd kirjandusega.

## “Eesti kool – juured ja tänapäev”

**F**orseliuse Selts, Haridusministeerium, Tartu Maavalitsus, Tartu Ülikool, Kambja Vallavalitsus, Põltsamaa Kodu- ja Põllutöökool, Õpetajate Liit ning Eesti Koolijuhtide Ühendus korraldasid hariduskonverentsi "Eesti kool – juured ja tänapäev", mis toimus 28.–29. augustil 1998 Tartus, Põltsamaal ja Kambjas.

Konverentsi avas Tartu Ülikooli aulas korraldustoimkonna esimees haridusminister Mait Klaassen, tervitussõnad ütlesid Riigikogu kultuurikomisjoni esinaine Talvi Märja ja Tartu Ülikooli rektor Jaak Aaviksoo. Pikema sõnavõtuga esines peaminister Mart Siimann. M. Klaasseni ettekande "Hariduskontseptsioon ja strateegia" sõnum oli – uuendused on vajalikud. Kui me ei taha maailmas toimuvatele arenguprotsessidele jalgu jääda, peaks hariduskulutuste osa rahvuslikust kogutoodangust kümne aasta jooksul tõusma praeguselt 4,8–5%-lt 7,3%-ni. Üldsus peaks välja ütleva, kuidas ja mille arvel selleni jõuda. Regionaalminister Peep Aru rääkis haldusreformi ja hariduse seostest, Tartu maavanem Jaan Õunapuu regionaalpoliitikat hariduses, Haaslava valla haridusnõunik Anu Kruus omavalitsuse osast kohaliku hariduspoliitika kujundamisel.

Teise plenaaristungi ettekanded olid pühendatud eesti rahvakooli juurtele. Stockholmi Ülikooli professor Aleksander Loit käsitles Eestit Rootsi impeeriumi osana aastatel 1561–1721, Tartu Ülikooli professor Helmut Piirimäe Eestimaa olusid ja tingimusi rahvakoolide tekkeks 17. sajandil ning Harjumaa muuseumi vanemteadur Aivar Põldvee rahvakoole Rootsi ajal. Tartu Ülikooli dotsent Inger Kraavi teemaks oli rahvuslik kasvatus Eesti pedagoogikateadlaste töödes.

Kolmas plenaaristung tõi taas tänapäeva. TPÜ esmakursuslane Riina Uiibo vahendas õpilaste mõtteid oma koolist, õppimisest ja õpetajatest, Helme Kutsekeskkooli õpetaja Peep Leppik Õpetajate Liidu seisukohti õppimisest ja pidevharidusest. Oma väidete kinnituseks kasutas ta õpetajatega tehtud uurimuse andmeid. Rääkides ülikooli rollist Eesti hariduses oli Tartu Ülikooli prorektor Teet Seene sunnitud tõdema, et meie õpetajakoolitus on ülikoolikeskne. Pühajärve põhikooli direktor Ene-Mall Vernik rääkis Eesti koolist väärtuste kujundajana. Positiivsete väärtuste kujundaja saab olla kool, mis ise on väärtustatud, sellele peaks kaasa aitama valmiv hariduskontseptsioon. Ei ole õige seada teistele eeskujuks koole, kus väärtustatakse ainult üht protsessi – teadmiste omandamist. Hariduskorraldus peaks töötama vastu sotsiaalsele kihistumisele ja olema suuteline seda protsessi peatama.

Konverentsi esimesele päevale pani nauditava punkti Lõuna-Eesti muusikute ja dirigentide segakoori Ugandi esinemine. Teisel päeval hargnes töö sektsoonidesse, mis töötasid Tartus, Kambjas ja Põltsamaal.

■ "Haridusvõimalused ja hariduse kvaliteet" (juhatasid Peep Leppik ja Toomas Tenno). Tõdeti, et õppurite ja tööandjate hulgas kasvab rahul-

olematus haridussüsteemis pakutava hariduse kvaliteediga, mis ei vasta tööturu nõuetele. Põhjuseks on süvenev konflikt koolis (või kõrgkoolis) õpitu ja tööandja nõudmiste vahel.

■ "Õppekava olemus (algharidusest kõrghariduseni)" (Jüri Tamm ja Jüri Vene). Arutati, kuidas on võimalik realiseerida riiklikus õppekavas sätestatu, kui hästi on riiklik õppekava ühitatav haridusstsenaariumides esitatud seisukohtadega ja milline peaks olema tulevane õppekava.

■ "Õppimine – alus iseseisvaks toimetulekuks elus" töötas Põltsamaal. Jüri Orni, Kai Võlli ja Elsa Gretškina eestvõttel keskenduti kolmele alateemale: 1) iseseisvus kui hariduseesmärk ja õppimine kui võimalus seda saavutada; 2) õpikeskkonna kujundamine iseseisvuse arenemiseks; 3) õppimine kui õppija kujunemise tee.

■ Kooliajalugu ja ajaloo õpetamine, koolimuuseumide ja arhiivitöö kogemused olid kõne all kooliajaloo ja rahvusliku kasvatuse sektsioonis (Tõnis Lukas, Ilje Piir) Kambja koolimajas.

■ Kambja vallamajas vaagiti kohaliku omavalitsuse ja kooli suhteid, koolivõrgu kujundamise aluseid ja kooli kui piirkondliku kultuurikeskuse maine taastamist (Anu Kruus, Jaan-Ülo Saar). Viimatinimetatud sektsioonid kuulusid Kambja kihelkonnapäevade kavva.

Pärastlõunal kogunesid konverentsist ja kihelkonnapäevadest osavõtjad Kambjasse Eesti Rahvakooli Memoriaali tulealtari ümber. Tervituste ning eesti kooli ajalooliste juurte meenutamiseiga pöördusid kohalolijate poole Forseliuse Seltsi tegevasesimees Madis Linnamägi ja esimees Arnold Rüütel. Konverentsi tulemused võttis kokku haridusminister Mait Klaassen. Lõppenud konverents tähendas uue traditsiooni algust – iga algav õppeaasta juhatatakse sisse konverentsiga, kus arutatakse kõige aktuaalsemaid valdkondi. Minister leidis, et konverentsi võiks korraldada maakonnas, kus pannakse nurgakivi uuele koolimajale või suuremale juurdeehitusele. Ta kuulutas pidulikult avatuks õppeaasta ning andis 52 rootsiaegsete juurtega koolile mälestuseks Regio kultuuriloolised kaardid Eesti vanematest koolidest.

Seejärel pandi kiriku ja rahvakoolide memoriaali lähedusse nurgakivi Kambja uuele koolimajale.



Konverentsi lõputseremoonial hariduse tulealtari juures on (vasakult) Kambja vallavanem IVAR TEDREMA, Tartu maavanem JAAN ÕUNAPUU, haridusminister MAIT KLAASSEN, peaminister MART SIIMANN, Forseliuse Seltsi esimees ARNOLD RÜÜTEL, pastor JÜRI STEPANOV ja Forseliuse Seltsi tegevasesimees MADIS LINNAMÄGI.

ASTA LIIVAKU foto

## Ka koolis on kriise ja katastroofe

LEA MOSSIN, Eesti Elukvaliteedi Keskuse juhataja

**K**atastroof, kriis ja trauma on sõnad, mis nagu ulguva sireeni heligi toovad silma ette pildid kurjast, äkilisest surmast ja äratavad ängi. Teame, et katastroofirisk maailmas kasvab. Looduskatastroofid, maavärisemised ja üleujutused on inimkonda alati tabanud ning nõuavad ka tänapäeval inimesi. Kõrgtehnoloogilises ühiskonnas tabavad meid täiesti uued katastroofid. Inimestevahelised konfliktid tekitavad üha uusi kriise, mis võivad viia kaoseni.

Et osata tegutseda katastroofi korral, peame ise suutma kiiremini areneda. Me reageerime ohule ja ähvardusele vaistlikult võitluse, põgenemise või allaandmisega, aga sellest ei piisa. Peame omandama uusi teadmisi, arendama oma loovust, vaistu, tundeid, intuitsiooni, teadlikkust ja arusaamist. Peame otsima uusi teid inimlikuks koosoluks ja leidma võimalusi konfliktide lahendamiseks, et takistada õnnetuste ja kriiside muutumist katastroofideks ja kaoseks.

### Katastroof ja kriis koolis

Tuleb eristada katastroofi ja kriisi. Kriisisituatsioon on olukord, kus kogeme, et meie elu, turvalisus, sotsiaalne identiteet ja eesmärgid on tõsiselt ohus; meie varasemad kogemused ja reageerimisviisid ei ole olukorra valitsemiseks piisavad.

Mõnele inimesele võivad ootamatud traumaatilised sündmused tähendada katastroofi. Elu muutub alatiseks ja need, kes on midagi sellist üle elanud, jagavad edaspidi elu ajaks enne ja ajaks pärast traumaatilist sündmust. Kõrvalseisjatena ei saa me kunagi otsustada, mis teise inimese jaoks tähendab kriisi, mis katastroofi.

**Katastroofisituatsioon koolis** tähendab meie arvates, et koolil ei ole enam võimalik oma tegevust jätkata. **Kriisisituatsioon** – kooli normaalne tegevus ja ressursid ei ole piisavad, et olukorda valitseda.

Katastroofid ja kriisid koolis takistavad õpetajatel vastuvõetaval viisil oma ülesannete täitmist, s.t õpilaste õpetamist ja õpilastel õpingute jätkamist, kutsuvad esile tugevat stressi, mis komplitseerib tegutsemist. Seetõttu peavad koolid rasketeks olukordadeks valmis olema ning looma kriisigrupid ja kriisisituatsioonis tegutsemise plaani.

Eesmärk koolis on olla valmis sündmusteks, mis kriisi vallandavad. Nii vaimseid kui ka praktilisi tegevusi planeeritakse ja harjutatakse. Omandatakse teadmisi kriiside kulgemisest ja ehitatakse kaitsevõrk, et vajadusel seda kasutada. Kui kool või osa koolist on kriisis, peavad kooli personal, õpilased ja lapsevanemad teadma, et kool üritab seda aktiivselt lahendada. Planeerimine loob positiivse “meie kool hoolib” tunde. Kriisi käsitlemine koolis õpetab hoolitsust ja respekti nii enda kui ka teiste vastu ning päästma materiaalseid väärtusi. Paljud inimesed räägivad, kuidas neid kriisiolukorras on koheldud solvavalt, salastatuse küsimustes on toimitud läbimõtlematult jne. Paljud taolised eksisammud on välditavad hästi korraldatud kriisigrupi abiga.

### Millised sündmused võivad kooli viia kriisi- või katastroofiolukorda?

- *Õnnetused*, kus inimesed saavad surma või raskelt vigastada. Nt upumine kooliekskursiooni või tunni ajal; gaasiplahvatus keemiaklassis; suur mürgileke kooli vahetus läheduses.
- *Ähvardamine, vägivald, terror ja ülekohus* – sündmused, mida on

Katastroofioht maailmas kasvab.

Oluline on eristada katastroofi ja kriisi.

Kriisi käsitlemine õpetab hoolikust ja respekti.

põhjustanud vihkamine, pahatahtlikkus, frustratsioon, psüühiline tasakaalutus, mis ohustavad tõsiselt kooli tööd ja suunitlusi. Nt õpilane pusitatakse kahe kooli vahelises kakluses surnuks; vägivald koolis rahvuste vahelise vaenu tõttu.

■ *Isiklikud tragöödiad.* Nende all mõtleme inimlike raskusi, isiklike probleeme, mis vallandavad ümbruskonda tõsiselt mõjutavaid sündmusi. Nt enesetapp: õpetaja, õpilane või lapsevanem võtab endalt elu.

■ Sügavad ja pikaajalised *konfliktid*, mis mõjutavad kooli tegevust ja kõiki asjaosalisi. Nt konflikt õpetajate ja lapsevanemate vahel, mis viib kooli streigini.

■ *Muutumiskriisid.* Nt ümberorganiseerimine, mis toob kaasa tegevuse piiramise; töerollide muutumine, vallandamine ja kooli sulgemine. Eesti koolireformid kestavad 1988. aastast tänaseni.

Õnnetused, ähvardused ja vägivald tabavad kooli ootamatult ja ette hoiatamata. Konfliktid ja muutumiskriisid on pikaajalised ja võivad, kui midagi ette ei võeta, viia isiklike tragöödiateni.

### Kriisi kulg

Eristatakse  
traumaatilist  
ja elu- ehk  
arengukriisi.

*Kriis* tähendab kreeka keeles ootamatut muutust, otsustavat pööret, saatuslikku kõikumist. Räägime kaht tüüpi kriisist. **Traumaatilise kriisi** vallandavad ootamatud äkilised sündmused, mis ohustavad kogu meie olemasolu ning varasemad kogemused ei ole meie kaitsmiseks ja turvatunde säilitamiseks piisavad. **Elukriisi või arengukriisi** tuleb vaadelda meie elu loomuliku osana. Et traumaatilise kriisi tõttu algab elukriis, on tavaline.

On üldtuntud fakt, et inimene kasvab ja areneb läbi kriiside. See ei tähenda, et pärast kriisi ja arenguperioodi oleme õnnelikumad, aga võib tähendada, et avastame uusi vaatekülgi elule ja kooseksisteerimisele teiste inimestega. Need, kes töötavad kriisiolukorras olevate inimestega, peaksid teadma kriiside kulgemist ja väljendusviise.

Traumaatilisel  
kriisil on  
neli faasi.

Traumaatilisel kriisil on neli loomulikku faasi: *šokifaas*, mis läheb üle *reaktsioonifaasiks*, järgnevad *töötlemisfaas* ja *ümberorienteerumisfaas*, s.t täielik taastumine.

Šokifaas võib kesta silmapilgust mõne ööpäevani. See on periood, mil inimene ei ole võimeline juhtunud vastu võtma, mõistma ega süsteemi paigutama. Inimeste viis oma olukorda väljendada võib varieeruda näilisest rahust segaduse ja hüsteeriani. Sisemine valu on nii suur, et inimene üritab seda oma teadvusest välja tõrjuda. Tihti on šokifaasis oleva inimesega raske suhelda. Teised peavad mõistma, et kriisiolukorras võivad tugevad tunded väljenduda erinevalt, et see on ebanormaalses situatsioonis täiesti tavaline reaktsioon. Kohtumisel šokifaasis inimesega tuleb tema väljendusviise respektierida, tuleks tunda traumaatilise kriisi loomulikke faase. Väga harva on šokifaasil nii tõsised tagajärjed, et vajalikuks osutub psühhiaatri abi.

Šoki- ja reaktsioonifaase nimetatakse *akuutseks kriisiks* kestusega 4 kuni 6 nädalat. Reaktsioonifaas algab siis, kui inimene ei saa enam juhtunust mööda vaadata. Käivitub indiviidi sisemine kaitsesüsteem. Tavaliselt püüab kannatanu juhtunule põhjendust leida. Üles kerkivad küsimused "Miks?" ja "Miks just mina?", kibedus, süütunne ja karistusele mõtlemine.

Selles faasis on tavaline, et inimene eitab reaalsust. Kui lähedane inimene sureb, tegelevad meie mõtted tihti temaga, kuuleme ta häält, meile tundub, et ta on siinsamas. See on katse surnust "kinni hoida" ja valu kammitseda. Selle asemel, et muretseda inimeste kummaliste reageeringute pärast sellises olukorras, on tähtis mõista, et kaotuse üle elanud inimene üritab sammhaaval näha valulikku tegelikkust ja teeb seda talte vastuvõetavas tempos.

Kui sisemised ja välised pinged muutuvad inimesele nii tugevateks, et



ta kogemused ja võimed ei ole olukorra kontrollimiseks piisavad, hakkavad tööle kaitsemehhanismid.

**REGRESSIOON.** Inimene, kes lihtsustab asju, mõtleb ja käitub nagu varasematel arenguastmetel. Ta mutub lapsikuks, vastutustundetuks, tahab, et teised otsustaksid, sõltub maagilisest mõtlemisest (kui ma teen nii, siis juhtub nii), võib kannatada kontrollimatute tunde puhangute all. Alkohool ja tabletid võivad olla üheks regressioonivahendiks. Lühema aja jooksul võivad need mõõdukalt tarvitatuna olla abiks, mida inimene hetkel vajab.

**EITAMINE.** Inimene märkab, mis teda ähvardab, aga eitab seda ega aktsepteeri ähvarduse tõsist. Eitamine kui kaitsemehhanism esineb tihti ravimatute haiguste, näiteks vähi korral. Eitamisel ei ole midagi ühist lünklike teadmistega haiguse iseloomust.

**RATSIONALISEERIMINE.** Mõistlike ja tarkade argumentidega püüab inimene vähendada ohtu ja oma süüd olukorra tekkimisel. Inimese surmav vähk vähendatakse ishiaseks või mõneks muuks ravile alluvaks haiguseks.

**ISOLEERIMINE.** Meie tavalisemaks reaktsiooniks valulike kogemuste puhul on oma tunnete isoleerimine. Inimest, kellel on selline kaitsemehhanism, peetakse tihti vapraks, mehiseks jne. Tegelikult on asi eitus ja tunnete isoleerimises. Isoleerimine võib olla ajutine kaitse, aga ka eluhoiak, mis hiljem elus põhjustab tihti ängi ja paanikat.

**ALLASURUMINE.** Isoleerimise ja allasurumise vahe on selles, et isoleerimise korral toimivad kaitsemehhanismid nii efektiivselt, et inimene ei ole teadlik tunnete olemasolust. Allasurumine on teadlik katse ümbritsevate ootustest tulenevalt end valitseda, "kokku võtta", et mitte tekitada rahutust ja ärritust teistes inimestes.

### **Käitumine kriisi eri faaside ajal**

**AKUUTNE KRIIS.** Surma või lahutuse tõttu mahajäetus tekitab leina, ahastust ja viha. Akuutse kriisi ajal võib ängistus olla suur ning kehalised pinged, mis põhjustavad unetust ja isutust, võivad viia stressisümptomiteni (nõrkusetunne, väsimus, depressioon, ärritus). Stress väljendub tihti psühhosomaatilisel, näiteks südameklõppimise, seedehäirete ja peavaluga.

**TÖÖTLEMISFAAS.** Akuutsele faasile järgneb faas, kus inimene mõtleb jälle oma tulevikule ega klammerdu enam kriisi tekitanud sündmuse külge. Psüühiline kaitse hakkab lõdvenema ja inimene saab tagasi avatud eluhoiaku, mis võimaldab vastavalt saadud kogemustele teha uusi adekvaatseid valikuid. Kui inimene ise ei suuda kriisiga toime tulla ja eluga edasi minna, tuleb talle anda asjatundlikku abi.

**ÜMBERORIENTEERUMISFAAS.** Juhtunu, mis inimese kriisini viis, on nüüd töödeldud. See on inimesele valuline kogemus, kuid ei takista teda nägemast võimalusi tulevikuks.

### **Vajame teadmisi kriisist**

Kui kooli personal kannatanutega otseselt ka ei tegele, on vajalik teada kriisi eri faase ja tunda käitumist kriisiolukordades. Kriisid kulgevad hoolimata põhjustest ühesuguselt.

Kohtudes inimestega, keda on tabanud kriis, on tähtis tunda empaatiat. Üheks empaatia tundmise eelduseks on enesetunnetus. Enesetunnetust ja empaatiavõimet on võimalik arendada teadmiste ja kogemustega. Empaatia ei tähenda kaastunnet ja sümpaatiat, empaatia on võime kuulata teist inimest ning mõista tema olukorda ja seda, kuidas ta oma olukorda tunnetab. Kohtudes kannatanutega on tähtis tunda oma reaktsiooni valu, leina ja viha ees ning seda valitseda.

Koolidele on ette valmistatud raamat "Kriis ja katastroof", mida saab kasutada käsiraamatuna, kui tahetakse moodustada kriisigruppi. Sealt saab selgust terminite kohta, mida nõukogulikus psühholoogias välditi.

Kui inimene ei suuda olukorda kontrollida, hakkavad tööle kaitsemehhanismid.

Abi võib saada raamatust "Kriis ja katastroof".

## Väike maakool – kas veskikivi Eesti hariduse kaelas?



**Unipiha Algkool** asub Tartumaal, Kambja vallas, 25 kilomeetri kaugusel Tartust kauni Pangodi järve kaldal. 1997/98. õppeaastal õppis koolis 29 poissi-tüdrukut; sel aastal on õpilasi 22, õpetajaid – 2.

Kooliõpetust on siinkandis antud üle 300 aasta. 3 km kaugusel Kavandu külas asus Eesti ühe tuntuma külakoolmeistri – Ignatsi Jaagu kodutalu. Dokumentaalselt on tõestatud, et Jaak õpetas Pangodi kandi lapsi vähemasti 1695. aastal. Eelmisel aastal tähistas kool koos Pangodi Haridusseltsiga “Törvik” piirkonna hariduselu 300. aastapäeva. Tervitus saabus ka Rootsi Kuningakojast, kus Jaagule hea lugemis- ja laulmisoskuse eest 1686. a kuldtkat kingiti. Forseliuse Seltsi autasuna jõudis Suur Kuldtkat 300. aastapäevaks ka meie kooli.

Viimasaastatel on jõutud arusaamisele, et lapse õpetamisel omavad erakordset tähtsust esimesed kuus eluaastat ja algkooliaastad. Just siis kujunevad välja ta isikuomadused ja loovus, rajatakse vundament, millele kerkib hilisem eluhoone. Mõistetakse, et õpetamisel on ühtviisi tähtsad kõik lapse arengustaadiumid.

### Liitklass on maakooli eelis

Võib-olla kõlab väide veidi irriteerivalt, kuid see on mõeldud täiesti tõsiselt. Meil on kahjuks nii koolijuhtide kui ka õpetajate seas levinud tõrjuv hoiak liitklassidesse, neid peetakse õnnetuseks. Siiski on viimasel ajal puhumas ka teisi tuuli, eriti nende õpetajate seas, kellele liitklass on eelkõige pedagoogiline, mitte eelarveline probleem.

Uusimate uurimuste põhjal on jõutud järeldusele, et laps õpib kõige paremini siis, kui ta suhtleb nii õpetaja kui ka kõigi oma kaaslasega. Õpetaja saab olla toetaja ja juhendaja, mitte ainult korralduste andja ja kontrollija. Eri-aliste laste klassides õpitakse peale iseseisva töö oskuste tolerantsust, üksteistega arvestama, oma teadmisi teistega jagama, abi pakkuma ja vastu võtma.

*“Kas sa ka tead, väike Notsu, mida üks A ülepea tähendab?”*

*“Ei, Iiah, ei tea.”*

*“See tähendab Õppimist, see tähendab Haridust ja kõike muud seesugust, millest sinul ega Puhhil aimugi pole. Vaat, mida tähendab A!”*

*“Mida teeb Christopher Robin hommikupoolikuti, küsid sa. Ta õpib. Et Haritud Olevuseks saada. Omendab – nii vist oli see sõna, mida ta tarvitab, aga väga võimalik, et ma selle ka mõne teisega segi ajan – niisiis, ta omendab teadmisi. Näete, mina siin kah oma väikesel viisil omen...see tähendab teen sama, mis temagi.”*

(A. A. Milne “Karupoeg Puhh”)

Õpetaja Eha Jakobsonil on kirjutamisjärgus magistr töö erialiste laste klassidest (ehk liitklassidest). Loodetavasti kasvab sellest kasu kõigile õpetajatele, kes on huvitatud liitklassipedagoogikast. Ühiskond saab muutuda üksnes tema liikmete muutuse läbi. Õpetaja roll selles ei ole teisejärguline.

### Hea algus

Teist aastat osaleb meie kool Hea Alguse programmis. Selle metoodika on rajatud suures osas temaatilisele õpetusele, mis sobib meie üldõpetusliku suuna ja liitklassidega väga hästi. Juurde oleme saanud kirjandust ja vahendeid ainekeskuste tarvis.

Esimene aasta näitas, et töö ainekeskustes, kus laps sai ise valida oma tempo ja ülesande raskusastme, meeldis neile väga. Sama meetodit kasutasime kõikides klassides, mitte ainult esimeses klassis. Rühmatöodes kadus range piir klassinumbrate vahel, töö tulemus sõltus igast lapsest.

Kõikides koolides on lapsi, kes ei jõua nii kiiresti edasi, kui programm ette näeb. Liitklassis saab seda lahendada veidi kergemini. Kaks esimest klassikursust võib näiteks läbida kolme aastaga, kuigi meie haridusseaduses öeldakse, et üldreeglina 1.–2. klassis kedagi istuma ei jäeta. Meie nõrgemad lapsed ei jää istuma, vaid jätkavad järgmisel sügisel sealt, kuhu nad kevadel jäid.

Laps peab saama korraliku toetuspinna edasiminekuks. Funktsionaalse lugemisoskusega ei ole enam võimalik tänapäeval maailmas rahuldavalt toime tulla.

### Õppekirjandus ja meetodid

Tavapärase õppekirjanduse kõrval kasutavad meie lapsed teatmeteoseid, ajakirjandusmaterjale, Miksikese töölehti ja õpetajate koostatud töölehti, samuti Kuubiaabitsat. Oleme veendunud, et ainult üks teadmiste allikas jääb väheks. Mõni

hea lugeja "neelab" juba esimese paari nädalaga lugemiku kaanest kaaneni, temale tuleb kindlasti leida lisa, mis õpiku kõrval huvi pakuks.

Õppematerjali leiab ka igapäevaelust: koolile toodi kott riisi, millele on trükitud hieroglüüfid. 1. ja 2. klassi lapsed vaatavad kotil olevaid märke ning arutlesid eri keelte kirjutamisviiside üle. Prooviti ka ise märke abil kaaslasele midagi teada anda. Näiteks 4. klass arvutas matemaatikatunnis, kui palju maksab kotitäis riisi.

Või loeme üle kooli ümbruses kasvavad puud: kased, männid, haavad. Samal ajal ka vaadeldakse neid. Koostame tabeli või graafiku ning mõtleme välja ülesandeid puudest.

1. ja 2. klassi tunnistused on teistsugused kui tavalised: lahti on kirjutatud osaoskused põhiainetes ning antud hinnang sotsiaalsetele ja õpioskustele. Kui esialgu olid sellised tunnistused lapsevanematele harjumatu, siis nüüd on need saanud infoallikaks lapse arengust.

### Koostöö lapsevanematega

Dermokraatia ja koostöö lapsevanematega on Hea Alguse programmi nurgakivid. Hommikuringid on kujunenud omapärasteks koosolekuteks, kus lahendatakse probleeme, antakse sõna kõigile soovijatele, kuulatakse üksteise arvamust ja leitakse lahendused. Ühtlasi on hommikune kokkusaamine ka oma murede, rõõmude ja avastuste väljaütlemise koht.

Lapsevanemad on kooli alati oodatud. Nad on õpetaja abilisteks ja koostööpartneriteks õpetundides, juhendajaks näiteks meisterdamise või toiduvalmistamise tundides.

Kui lapsed näevad, et vanemad on koolielust huvitatud ja teevad õpetajatega koostööd, tõstab see nende enesetunnet. Iga laps saab kasu, kui kodu ja kooli vahel on sõbralikud suhted, et maailmas kõige tähtsamad täiskasvanud hoolivad neist. Lapsevanem aga näeb oma lapse arengut ning oskab olla talle toeks ja abiks.

### Tiigrihüpe maakoolis

Tiigrihüppe edukus maakoolides sõltub peale arvutipargi olemasolu suuresti korralikest sidepidamisvahenditest. Just viimaseid napib maakohtades, kus kasutusel endisaegsed analoogtelefonikeskjaamad. Ometi on ka nende abil üht-teist võimalik ära teha.

Möödunud sügisel-talvel võttis meie kool osa rahvusvahelisest projektist *Write Me Your Story* (*Kirjuta mulle oma lugu*), mille eesmärgiks oli laste kirjutamis- ja väljendusoskuse parandamine. Teame kõik, kui suuri raskusi valmistab lapsele kirjutamine. Algul kirjatähtede selgeks saamine, hiljem mõtte lauseteks vormimine, nendest jutukeste koostamine.

Unipiha kool oli ühes alarühmas Filipiini, Jaapani, Slovakkia ja Hollandiga. Jutte vahetati elektronposti kaudu. See võimaldas meie lastele pisut lähemale tuua kaugeid maid, teada saada, millest mõtlevad ja kirjutavad nende maade lapsed. On tore, et Unipiha laste jutud meeldisid väga paljudele. Valisime oma jutu-

keste teemaks "Minu lapsepõlve lood". Nii said Filipiinidel elavad poisid-tüdrukud teada, et maailmas on olemas pisike maa Eesti, et seal elavad kaksikvennad Andres ja Allar, väike Siret, väikevend Toomas ja palju muud. Meie lapsed said aga lugeda värvi vahetavast koerast, üksikust hamstrist, headest sõpradest.

Lasteni jõudis arusaamine, et inglise keele oskusega ei ole võimalik tänapäeval hakkama saada. Inglise keele tunnis kasutasime neid lugusid. Et Slovakkia või Hollandi lapsed saaksid meie jutte lugeda, tuli need tõlkida inglise keelde. Praegu saab neid lugeda web-i leheküljel <http://www.unipo.sk/~haj/story/index.htm>.

Veel osalesime üleeuroopalises projektis "Te-re, kevad!", mille algatas Võnnu kooli arvutiõpetaja V. Muuli. Eesmärk on õppida paremini tundma kevade saabumist ning võrrelda seda teiste maade omaga. 1. veebruarist alustasime ilmastikuvaatlusi. Peale selle vaatlesime ning võrdlesime indikaatortaimi ja -linde: millal hakkavad õitsema paiseleht, paju, sinilill; millal saabuvad tagasi rändlinnud. Osalemine projektis andis võimaluse võrrelda kevade saabumist erinevates maades, teritas laste pilku, arendas nende tähelepanuvõimet ning oskusi.

Osaleme ka "Karvatasku" projektis.

Õpetaja Eha Jakobson võttis sel kevadel osa üleeuroopalisest telekommunikatsiooni konverentsist (*ESP=European School Project*) Kopenhaagenis, kus olid jutuks just sellised eelnimetatud koolidevahelised projektid. Meil on siamaani arvatud, et õige arvutiga suhtlemine läheb lahti heal juhul keskastmes, Euroopas aga on täiesti tavaline, et algklassides on arvuti suhtlemis- ja õppevahend. Konverentsil oli eraldi algklasside töötuba, kus räägiti tehnilistest ja sisulistest probleemidest. Ühtlasi sõlmiti kontakte ühisteks projektideks. Järgmisest õppeaastast on meil koostööprojekt ühe Taani algkooli lastega, teemaks "Vanavanemad". Oma koduloolise suunitluse tõttu sobib see meile hästi. Suurimaks konverentsielamuseks võib pidada seda, et töögrupis, kus E. Jakobson osales, loeti ette meie õpilase kirjutatud lugu ja avaldati ka konverentsi materjalide hulgas. Unipiha kooli laste lood on lennanud laia maailma.

Koostööprojektid suurendavad õpimotivatsiooni. Projektides osalemine nõuab oskusi:



Tiiger hakkab hüppama juba algkoolis.

lugemist, kirjutamist, suhtlemist, võrkeelt ja arvuti kasutamist. Need arenevad projekti käigus loomulikult viisil, need ei ole lahterdatud ega hinnatud viiepallisüsteemis. Ja mis kõige tähtsam: on ju tohutult põnev suhelda ühe targa kasti kaudu teiste maade lastega!

Meil on suur mure – Eesti Telefon pole suutnud tagada korralikku sidet, seepärast ei saa me minna näiteks Miksikese elutuppa, mis toimib teatavasti ainult Interneti vahendusel.

## Kool on Tampere Ülikooli praktikabaasiks

Oleme harjunud, et eestlased käivad õppimas laias maailmas. Et ka meile tullakse õppima, juhtub harva. Sedapuhku tulid aga selle aasta jaanuaris Unipiha Algkooli oma kolmenädalasele pedagoogilisele praktikale Maarit Mikkola ja Tarja Salonen Tampere Ülikooli kolmandalt ja neljandalt kursusele.

Kumbki õppurkülastajast ei osanud eesti keelt, kuid nad said hästi hakkama: soomlannasid juhendanud õpetajad oskavad soome keelt ja on võimelised suhtlema ka inglise keeles. Õnneks on eesti ja soome keel sedavõrd sarnased, et 1. ja 2. klassi algajad lugejad leidsid üliõpilastes tänuks kuulajad, pikemate sõnade kokkulugemisel isegi abistajaid.

Keelelisi takistusi ei olnud meisterdamise ja tööpetuse tundides, kus palju koos seletustega lihtsalt ette näidati. Keeleõpetus oli vastastikune: lapsed harjusid soome keele kõlaga, Tarjale oli see aga hea ettevalmistus eesti keele loenguteks Tampere. Inglise keele keskus oli Maarit heaks vestluspartneriks 4. klassi tublimatele õpilastele. Võib-olla sai just siin meie lastele selgemaks võõrkeele õppimise vajadus.

Koos õpiti ära tuntud talvelaul "Radi-ridiralla", seekord soome keeles, uisutati Pangodi järvel ning tunti rõõmu suusamõnudest. Õppepraktika viimane päev oli terves koolis Soome-teemaline: täideti töölehti, oli ka kaks pikemat koosistumist, kus räägiti Soomemaast, lauldi ning vaadati pilte, oli näitus Soome kooliõpikutest ja temaatiline seinaleht. Professor Tuula Hyröga on kokkulepe, et Unipiha kool jääb edaspidi Tampere Ülikooli praktikabaasiks.

## Maakool kui elulaadi kandja

Maa elulaadi on tänini vaadeldud eelkõige majanduslikust efektiivsusest lähtudes, mitte tunnetades selle tähtsust ühiskonna traditsiooniliste väärtuste taastootja ja hoidjana. Olukorras, kus üks kolmandik elanikkonnast on koonduvad Tallinnasse (tendents jätkub ilmselt ka tulevikus), muutub üha aktuaalsemaks ühiskonna stabiliseerimise vajadus, sotsiaalse ebaõigluse vähendamine. Kompromiss majandusliku efektiivsuse ja sotsiaalse õigluse saavutamise vahel on paratamatu. Mida varem meie poliitilised ja majanduslikud ringkonnad sellest aru saavad, seda parem.

Mida rohkem tunneb inimene huvi oma paikkonna, selle eluolu ja probleemide vastu, seda enam hakkab ta olema ka paikkonna vaimuse kandja. Ses mõttes on iga linlane, ükskõik,



Tampere tudeng Maarit Mikkola praktikal 1.–2. liitklassis.

kus ta ka ei elaks, oma linna vaimuse kandja. Sama kehtib ka maal elava inimese kohta. Mida paremini tunneb ta oma küla ja kihelkonna ajalugu, seda vaimsem on see küla ja vald, kus inimene elab. Maakooli üheks ülesandeks ongi maa elulaadi jätkajate ja hoidjate kasvatamine.

Millest alata? Lindude, lillede, putukate, loomade elu tundmaõppimisest. Ei maksa arvata, et tänapäeval maal mitmekorruselistes elamutes elavad lapsed tunnevad linde, loomi ja lilli. Paljudel pole enam mingit pistmist lamba ega lehmaga, hobusest rääkimata. Kurioossem näide laste võõrandumisest loodusest on see, kui meie kooli tuli pois, kes vahetas ära varese ja ööbiku. Mitte seetõttu, et läheduses poleks kevaditi laulnud ööbik, vaid keegi kodustest polnud kunagi sellele tähelepanu pööranud.

Just seepärast on meie koolis loomulikult saanud sügisesed, talvised ja kevadised matkad, kus jälgitakse loodust, inimeste töid-tegemisi ning vormistatakse nähtu-kuuldu hiljem raamatuteks. Viimaste illustreerimiseks sobivad suurepäraselt kunstiopetuse tunnid.

Lapsed, kes elavad taludes, uurivad oma talu ajalugu, kuidas ja millal on talu mõisa käest või eelmise vabariigi aegu ostenud. Millised viljapuuordid kasvavad koduaias, milliseid töid tehakse sügisel, kevadel, suvel. Kuidas abistab laps ema ja isa talutöödel. Missugust lindu ta oma maja juures näeb, millise looma eest kodu hoolitseb. Nii ei võõrandu maal elavad lapsed elavast loodusest. Lill, lind, puu ja loom hakkavad ka tulevikus kuuluma tema maailma. Ta tunneb vajadust nende järele ja oskab neid hoida. Loomulikult kuulub kodutalu või

maja ajaloo kõrvale ka küla ja valla ajaloo tutvustamine.

## Rõõm rahvalaulust

Kui Kambja kool 1987. a kevadel 300. aastapäeva pidas, paluti sinna esinema ka Unipiha lapsed. Et esineda tuli välilaval, polnud lootuski millegi traditsioonilisega üles astuda, sest laste lauluhääled on teatavasti nõrgad. Kuna lõpetasime siis just oma esimest aastat, olid enam-vähem selged ka laste muusikalised võimed – väljapaistvaid ja julgeid lauljaid ei olnud, viisipidamisega oli paljudel raskusi. Mida teha?

Appi tuli õpetaja Eha Jakobsoni folkloristi-haridus. Valisime mõned lihtsad regilaulud, mis lastele väga meeldisid. Tookord oli õpetaja ise eeslaulja, sest lapsed veel ei sõandanud. Esinemine läks korda, oli omapärane ja kõitev nii lauljatele kui ka publikule.

Sestpeale on meie kooli laste püsirepertuaaris hulk regilaule. Külaskäigul Soome sõpruskooli võitsid just regilaulud sealsete laste ja nende vanemate südamed. Sajandialguse ringmängud ja laulud on samuti populaarsed. Oleme käinud üleriigilistel laste murdeluule ja -laulu päevadel Vargamäel ja Emmastes, osa võtnud kõikidest laste folklooripäevadest Puhjas, laulnud Tartus Toomeorus. Koos rahvalauluga on lähemale tulnud ka murdekeel, mis on põnev ja rikas.

Rahvalaule ei õpita mitte ainult esinemiste jaoks. Kõigepealt rikastab see lapse sisemaailma, avardab tema maailmapilti, hoiab sidet möödunuga, annab rahulolu ja rõõmu laulmisest, sest see on lastele jõukohane.

## Kool – küla vaimne keskus

Paikkondades, kus kultuurimaja on külast kaugel või viimastel aastatel valdada rahanappuse tõttu suletud, peab kool muutuma paikkonna vaimseks keskuseks. Pangodis toimis enne sõda edukalt haridusselts “Tõrvik”. Korraldati näitemängudega peoõhtuid ning peeti karskuse- ja haridusteemalisi loenguid. 1990. a taastatud haridusselts on jätkanud ennesõjaaegseid kultuuritraditsioone.

Lisaks tähtpäevadele on korraldatud mitmeid kursusi, suurimaks ettevõtmiseks oli 1997. a juunis läbiviidud paikkonna hariduselu 300. aastapäeva tähistamine.

Kool on koht, kus saavad kokku piimaühistu liikmed, kuhu tuleb kohalike elanikega kohtuma Kambja valla volikogu, kus on õpitud ka reilenderit tantsima.

Tänu soodsale asukohale jätkub tegevust suvelgi. Puhanud ja vaimu on meil kosutanud lapsed nii Tartust kui ka Tallinnast. Lähiaastatel tahame jõuda selleni, et koolis avatakse avalik Interneti punkt, mis suures osas sõltub sideliinidest. Maainimene, kes elab keskusest kaugel, ei pea olema ära lõigatud suurest maailmast.

## Väikesel maakoolil on ka puudusi

Kui koolis on ainult kaks õpetajat, on raske käia kursustel, konverentsidel, õpetajate kokusaamistel. Ka direktorite nõupidamised on ikka hommikupoolikuti, kuid algkooli juhataja on sel ajal tunnis. Eelmisel aastal tulid meile appi lapsevanemad, kes olid juba harjunud õpetajaga koos töötama. Kui see võimalus puudub, jääb õpetaja tihti “oma rasvasse praadima”, tal



Kirikuõpetaja Forselius ja tema kaks poissi Pangodi hariduselu 300. aastapäeval. Nende kõrval õpetaja Lembit Jakobson ja kooli juhataja Eha Jakobson.



**Murdelaulupäevadel Emmastes 1997. aastal.**

pole kontakti teiste liitklassiõpetajatega. Õnneks oleme saanud osa võtta mitmest kursusest, mis toimuvad koolivaheaegadel. Üks huvitava- maid oli Tiiu Kuurme hoolduse all olev uuendusmeelsete õpetajate kursus, väga mitmekül- ne, suunatud loovusele, looduse ja iseenda tun- netamisele. Väikese kooli häda on just suhtlemi- se puudus. Suuremas koolis on õpetajaid ja ideid rohkem, saab üksteisele toetuda, kolleegi- deld õppida.

Paraku on nii, tahame seda tunnistada või ei, et väikestes maakohtades on rohkem tagasi- hoidlike vaimsete võimetega ja sotsiaalselt ma- hajäänud lapsi. Põhjusi on mitmesuguseid.

Kool ei saa ega tohigi teha sellist valikut, nagu seda endale lubavad linnakoolid: a-klassi paremad, b-klassi veidi viletsamad ja c-klassi need, kes üle jäävad. Ka igasugused testid ja tasemetööd võivad väikekoolis anda väga kum- malisi protsente.

Väikese algkooli lapsed on harjunud lapse- sõbraliku ja hooliva keskkonnaga, kus iga laps on aktsepteeritud ja isikus. Üleminek suurde kooli võib põhjustada stressi, sest seal pole iga- ühe jaoks nii palju aega. Laps võib muutuda närviliseks, sõnaahtraks nendelgi harvadel kordadel, kui talle sõna antakse.

### **Kokkuvõtteks**

Väikesed maa-alkoolid, nende hulgas ka Uni- piha Algkool, elavad edasi omal vaikselt moel. Kuni ükskord otsustatakse, et see pole majan- duslikult kasulik, et kool on külas ülearene, külagi pole enam tähtis. Leitakse, et ohakapõl- lud võivadki jääda viljapõldude asemel kaunis- tama meie loodust. Kuni ükskord otsustatakse, et lapsed on üldse üleareused.

Eesti riik peaks otsima rahalisi vahendeid, et ka suuremates koolides võiksid lapsed õppi-

da inimlikumates tingimustes — et klassi täi- tustusnorm poleks mitte 36, vaid 20–25. Et nii lapsed kui ka täiskasvanud õpiksid üksteisest hoolima, üksteist tunnustama, võrdsetel alus- tel koostööd tegema. Selles mõttes on väikesed maakoolid suurtest sammukese ees.

Ühiskond peaks aru saama, et tema enda huvides, eelkõige stabiliseerimise ja sotsiaalse- te pingete leevendamise huvides on äärmiselt vajalik, et säiliks väikesed maakoolid, säiliks maa elulaad tervikuna.

Helsingis on õpilase pearaha sootuks teine kui pealinnast 500 km kaugusel asuvates küla- koolides ja loomulikult viimaste kasuks. Koefit- sienti mõjutavad oluliselt üle 20 teguri. Eestis võeti alates 1. septembrist kasutusele ainult üks: õpilaste arv vallas. Sellega ei kao hariduse kättesaadavuse erinevused Eestimaa eri paigus.

Võib-olla tuleks meil hakata rääkima puu- dujäävast haridusest, mida ei saa maapiirkon- nas elav ja õppiv noor inimene. Ja mitte üksnes koolide väikuse tõttu.

Huviharidus on puudulik, kultuurikeskkond väga tagasihoidlik. Tavaliselt on ainsaks kul- tuuriprogrammiks igaõhtune televiisorist see- bikate vaatamine, paljudes peredes ei käi ühte- gi ajalehte ega ajakirja, puudub võimalus käia teatris, muuseumides, ekskursioonidel jne.

Eelkõige on see tingitud maainimeste väi- kekest sissetulekutest. Võiks hakata rääkima neis piirkondades kompenseerivast haridusest, finantsallikate leidmisest selle tarbeks.

Kas väikekoolid on tõesti Eesti riigi eelarvel veskikivina kaelas? Ehk on neis hoopis midagi sellist, mida ei õnnestugi rahaga kinni maksta?

Unipiha algkooli õpetajad  
EHA JAKOBSON ja  
LEMBIT JAKOBSON

## Sõnu ja tähendusi õpetajale

ENE-SILVIA SARV, M.A., TPÜ õppekavauringute labori teadur

**P**üüan teha algust praeguse aastakümne kasvatusteaduse ja -praktika mõistete, nähtuste seletusega. Kui mõni tõlgendus kujuneb diskussiooni/arutelu vallandavaks, saan selle üle vaid heameelt tunda.

Sõnad-tähendused ei ilmu "Hariduse" lehekülgedel tähestikulises järjekorras. Nende lehekülgedeks saamine oleneb sellest, kas autoril on vastav materjal piisava selgusega käes ja küps, sellest, kui "põletavaks" osutub üks või teine asi haridussituatsiooni ja uue õppekava arendamise juures. Püüan oma oskust mööda kajastada erinevaid vaateid-mudeleid-määratlusi ühe ja sama asja kohta.

Põhilised allikad: ingliskeelsed haridusajakirjad ja teatmeteosed, interneti erinevad haridus-kasvatusteaduslikud leheküljed.

### Kooperatiivne õppimine ehk koos(töö)õpe (Cooperative learning)

Õppijate kogu(ne)mine väikestesse rühmadesse on iidne tava. Enamikule kooperatiivse õppimise vormidele ja meetoditele on iseloomulik, et õpilased töötavad koos selleks, et õppida ning vastutavad oma kaaslaste edusammude eest samuti, kui enese edu eest. Tänapäeval toimub koosõppimine nii oma korralduse kui ka sihtide poolest erinevalt, olenevalt haridustraditsioonist antud riigis ja/või pedagoogilises süsteemis. Eriti märgatav on erinevus nt USA ja Lääne-Euroopa vahel. USA-s on enamasti tegemist mitmeid nädalaid püsivate heterogeensete täpselt juhendatud rühmadega, mille eesmärk on omandada võimeid, teavet, ideid. Tulemust hinnatakse harva hindeliselt, enamasti antakse hinnang rühma kui terviku tegevusele.

USA-st väljaspool kujutab koos/kooperatiivne õppimine enesest sageli üsna struktureerimata diskussiooni või lühemat projekti ning rühmade koosseis vahetub järgmiseks diskussiooniks või projektiks. Tegevuse eesmärgiks on samavõrd sotsialiseerumine ja kõrgemate mõtlemisvormide ning probleemilahendamiskogemuste omandamine kui aine sisu omandamine. Kooperatiivse õppimise erinevate meetodite puhul on läbivad kaks elementi – rühmal tervikuna on ühine eesmärk ja iga rühmaliikme tulemusi arvestatakse individuaalselt.

■ Õppijate rühmaõpe rõhutab rühma eesmärke ja rühma edukust; õpilaste ülesanne rühmaõppes pole teha midagi kõik koos, vaid õppida midagi rühmana. Selles meetodis tuuakse välja kolm rõhuasetust: tunnustus rühmana, individuaalne arvestus ja võrdsed võimalused eduks.

Tunnustus (punktid, tunnustus vms) oleneb sellest, kui hästi iga rühma liige õpitavaga toime tuleb. Niiviisi on rõhk vastastikusel õpetamisel. Osalejate võrdsed võimalused tähendavad, et igaühe panust rühma töösse arvestatakse selle järgi, kuidas ta edeneb oma eelmise tasemega võrreldes – antud valdkonnas nõrgemate ja tugevamate võimetega õppijal on stiimul anda oma parim. Ühtlasi on see oluline rühma eduks.

Uurimused näitavad, et panuse arvestamine õpilase eelnevast tasemest lähtudes on motiveerivam kui võrdlemine teistega.

■ Levinud on mängulisuse elementide toomine tegevusse ning indiviidide ja rühmade "punktiarvestusse". See võimaldab ka täiesti individuaalse õpiraja arvestamist rühma koguedukuses. Kontrolltestidega võrdlemine jm monitooring on usaldatud rühmakaaslastele, ka konsulteerimine.

Kui suur osa monitooringust on usaldatud kaasõpilastele, on õpetajal võimalik keerulisemaid või kriitilisemaid materjalilõike selgitada neile, kes seda vajavad, või võtta sama probleemi kallal juurdlevad õpilased kõigist rühmadest kokku ning süvendada nende arusaamist asjast.

■ Koosõppimise meetodite jaoks on hulgaliselt tegevusjuhendeid. Kõik need eeldavad, et enne aine juurde asumist toimub rühmsisese töö kavandamine – n-ö "rühma konstrueerimine", samuti peetakse regulaarseid vestlusi-refleksioone "kuidas meil koostöö läheb" töö kestel. Rühm täidab üht ülesannet ning tulemust hinnatakse rühma terviktulemusel.

Ikka enam levivad uuringuline rühmatöö ja lugemisrühmad.

Kooperatiivne õppimine on õpetamisstrateegia, mis sisaldab laste osalust väikerühmaõpinguis, positiivseid vastasmõjusid ja interaktsiooni.

**Miks seda kasutatakse?** Kooperatiivne õppimine arvatakse edendavat akadeemilist saavutust, on kergesti rakendatav, pole kulukas. Laste paranenud käitumine ja kooliskäimine, kooli meeldivuse kasv on näited sellest (Slavin, 1987). On kasutatav nii gümnaasiumi- kui ka põhikoolieas. Suurendab laste õpimotivatsiooni, julgustab rühmaprotsesse, tugevdab sotsiaalset ja akadeemilist vastasmõju õpilaste seas, tasustab edukat rühmaosalust.

Vildakas on arvamus, et kooperatiivne rühmatöö teeb õpetaja elu kergemaks – annab võimaluse kirjalike tööde kallal nokitsemiseks. Õpetaja on pidevalt konsultandi rollis rühmade ja iga õpilase jaoks – seda nii õppematerjali kui ka koostöö küsimustes.

Eriti väärtuslikuks peetakse kooperatiivset õppimist, sest selle käigus õpivad lapsed interpersonaalseid elamisoskusi, koostöövõimet, mida on kaasajal vaja igal töökohal. Siin omandavad lapsed ka erinevaid rollikogemusi (juhul, kui töö on ette valmistanud õpetaja). Igaühel on ülesanne. Rühma koguedu sõltub rühma iga liikme tööpanusest.

Mitmed uurijad on arvamisel, et õpetaja piisava ja asjakohase ettevalmistuse korral on kooperatiivne õppimine kasutatav mis tahes õppeaine ja õppematerjali puhul.

Uurimused näitavad ka seda, et materjali omandamine, sellest arusaamine on parem ning nii edukalt kui ka aeglaselt õppijad arendavad end hästi. Õpilaste sotsialiseerimise aspektist on kooperatiivne õppimine hea ka erivajadustega õpilaste integreerimisel ning teiste õpilaste "paindlikkuse" ja moraalse/sotsiaalse kujutlusvõime arendamisel. Õpetajalt eeldab see erivajadustega laste spetsiifika arvestamist juba rühmatöö juhendite koostamisel, rühmasiseste protsesside ja rühma eesmärkide sõnastamisel.

#### **Näited.**

■ Kõik rühmad töötavad sama õppematerjali, tekstiga. Tekst on jaotatud tervikosadeks, iga liige loeb erinevat osa. Siis kogunevad õpilased kokku ning arutavad läbi, et õpetada loetut rühmakaaslastele ja see koos läbi arutada. Nii on iga õpilane mingis valdkonnas ekspert, õpetaja, teistes valdkondades – õppiija.

■ Õpilasarühm valib teema kogu klassi õpitavast materjalist, jagab selle liikmete vahel osa-ülesanneteks, teeb vajalikud toimingud, et valmistada ette ja esitada rühma aruanne või etteaste. See on hea uurimist ja kõrgemaid mõtetegevuse võimeid/oskusi nõudva õppematerjali puhul.

■ Kompleksse õpetuse meetodi puhul antakse rühmale töökaardid, mis on orienteeritud teatavate ülesannete, katsete vm täitmisele ning seejärel teistele ettekandmisele/õpetamisele. Mitmerahvuselises klassis on tekstid mitmes keeles.

■ Rühmadel on ülesandeks antud teema kohta avaldada publikatsioon – kavandada, leida (õpetaja komplekteeritud või klassis/raamatukogus) olemasoleva materjali hulgest teemakohane, koostada mustand, toimetada see, avaldada. Siin õpitakse lisaks teemakohasele materjalile ka kirjutise koostamist, eriti aga omavahelist töö jaotamist, pidevat kooskõlastamist ja kompromisside leidmist. See on sobiv tegevus ka mitmekeelsetes või keeleõppeklassides keele edendamiseks.

#### **Õpikeskkondadest**

Õpikeskkonna mõistet kasutatakse Eestis mitmes tähenduses. Kõige laiem kasutus: õpikeskkond kui kõik last otseselt ja kaudselt mõjutav – sotsiaalne ja looduskeskkond, perekond, meedia. Kõige kitsam on õpikeskkonna mõistmine klassitoe füüsilise olekuna (temperatuur, valgus, mööbel, tahvel, tehnilised vahendid jne).

Koolitöö jaoks on kujunenud praktikaks mõista õpikeskkonna all kolmiku – õpilane-õpetaja-õppematerjal/õppesisu – seoseid ja suhete iseloomu. Õpperuumi füüsiline olek soodustab ühete ja takistab teiste seoste, suhete kujunemist (nt rühmatööd, arutelu on fikseeritud ridadega auditoriumis väga raske korraldada).

Eestis kiputakse seostama õpikeskkonda, selle kaasajastamist eelkõige arvuti ja interneti kasutamiseks. See on tarbetu kitsendus.

Mitmekesiste õpikeskkondade/õppimiskeskondade loomise ja kasutamise oskus on oluline paljude õppe- ja kasvatuseesmärkide saavutamisel (nt üld- ja ealiste pädevuste arendamisel, ainetevaheliste seoste loomisel jne). Olgu siin vaid nimetatud olulisemad õpikeskkonnad, nende täpsem iseloomustus ja kirjeldus ning valdamise õppimine on omaette teema.

*International Encyclopedia of Education* (1994) jaotab õpikeskkonnad

□ kommunikatiivseteks õpikeskkondadeks, kus edastatakse teadmisi, oskusi, protseduure jm;

□ harjutus- ja tegutsemiskeskondadeks ning □ esitus- ja soorituskeskkondadeks, kus õppimise tulemus esitatakse, üle vaadatakse ja läbi arutatakse või sellele hinnang antakse.

Toodud õpikeskkonnad võivad olla kas aktiivsed või passiivsed. Loeng on passiivse kommunikatiivse ja test passiivse soorituskeskkonna näide. Aktiivsed õpikeskkonnad on nt ajurünnak, diskussioon, konverents, instseneering.

Kõigepealt iseloomustavad/toetavad kaas-aegset õpikeskkonda

□ arutelu, osalus arutelus (sellele tugineb kommunikatsioonikeskkond), diskussioon, argumentatsioon, uurimus-päringuline õpetamine/õppimine ja ajurünnak ning teabe edastamise keskkond;

□ tegevus, osalus tegevustes (sellisteks on probleemi lahendamise- ja projekteerimis-, modelleerimis-, kavandamiskeskonnad ning harjutamis- ja treeningukeskkonnad);

□ tööde, näidiste esitamine aruteluks, hinnangu (enamasti mitte numbrilise hinde) saamiseks. Esile tuuakse väärtustav-hinnangulised teostus-, esitus- ja harjutamis-testimiskeskonnad.

Efektiivseim õpikeskkond kombineeritakse nimetatutest ning sõltub õpetaja ja klassi iseärasustest. Parima tulemuseni jõudmiseks on vaja nii õppijate ja õpetajate ühistgevust kui ka pikema ajalise perspektiivi nägemist – s.o protsessi kavandamist.

Mis tahes ühe keskkonna prevaleerimine (meil oli see traditsiooniliselt teabeesituskeskkond, viimasel ajal ka USA-st ühekülgelt üle võetud harjutamis- ja testimiskeskond) raskendab, muudab ühekülgseks nii aine- kui ka üldpädevuste kujundamise, õppijate mitmikintelligentsuse mustrite võimalused jäävad kasutamata.

Õpetajale on eeltoodule toetudes kombineeritud õpikeskkonna kui terviku kujundamine tore loominguvõimalus.



# Müra ja vibratsioon

JAAN UMBORG, TPÜ füüsika õppetooli dotsent

## Mis on müra ?

Teaduses ja tehnikas mõistetakse müra all ebasoovitavat signaali, mis võib segada soovitud signaali vastuvõttu.

Näiteks võib mingi kauge raadiojaama saate kuulamisel müra olla kohaliku jaama saade, mis kostab vastuvõtjas läbi ning segab soovitud jaama kuulamist. Heli vastuvõtmisel kuulmiselundiga käsitletakse mürana teisi helisid, mis segavad antud heli kuulmist või oma olemasoluga segavad kuulajat.

Keskonnakaitse seisukohalt pakuvad huvi need mürad, millel on häiriv või kahjulik mõju inimesele ja teistele elusolenditele. Need on mitmesugused ebakorrapärased ehk aperioidilised helid, mis sisaldavad erineva sageduse ja amplituudiga komponente.

## Müra intensiivsus

Müra mõju organismile sõltub suurel määral müra intensiivsusest (tugevusest) ning sageduslikust koostisest. Siit tuleneb vajadus mõõta müra parameetreid. Akustikas kasutatakse heli parameetrite määramisel nii objektiivseid (füüsikaliselt mõõdetavaid) kui ka subjektiivseid (kuulmisorganite tajust sõltuvaid) suurusid.

Et akustiline laine tekitaks kuulmisorganid heli aistingut, peab ta kõrva vahetus läheduses kandma teatud kindla suurusega energiat, mida iseloomustatakse helitugevuse ehk heliintensiivsusega. Heliintensiivsus  $I$  on objektiivne suurus ning kujutab endast energiahulka, mida kannab laine ajaühikus läbi levimissuunaga risti oleva ühikpinna.

Heliintensiivsus on arvutatav füüsikast tuntud Umov-Pointingi seaduse järgi kui helirõhu ja võnkekiiruse korrutise keskväärtus:

$$I = \frac{1}{T} \int_0^T p v dt = \frac{p^2}{\rho c},$$

kus  $T$  – helilaine periood (s);  $v$  – õhuosakeste võnkekiirus (m/s);  $p$  – helirõhk (Pa);  $c$  – heli levimise kiirus (m/s);  $\rho$  – õhu tihedus (kg/m<sup>3</sup>). Heliintensiivsuse  $I$  mõõtühikuks on J/cm<sup>2</sup> = W/m<sup>2</sup>.

Helitehnikas ja müra tervist kahjustava toime uurimisel kasutatakse heliintensiivsuse ehk helitugevuse mõõtühikuna detsibelli (dB). Detsibell on matemaatiline mõiste. Nagu protsent, on ka detsibell mõeldud kahe sama mõõtühikut omava suuruse võrdlemiseks. Protsentiarvutuse juures on võrdluse aluseks tervik (100%), detsibellide arvutamisel kahe sõltumatu suuruse suhte leidmine.

Detsibelle kasutatakse mõõtühikuna mitmesuguste füüsikaliste nähtuste käsitlemisel ja nad on alati seotud selle energeetilise küljega (enamasti võimsusega). Nagu näitab eesliide detsi-, on antud mõõtühik kümnendik suuremast ühikust – bellist. Bell on kümnendloga-

ritm kahe võimsuse  $P_2$  ja  $P_1$  suhtest,  $N_B$  on võimsus bellides:  $N_B = \lg P_2/P_1$ .

## Helivaljuse sõltuvus intensiivsusest

Logaritmilise skaala kasutamine akustilistel mõõtmistel on põhjendatud sellega, et inimese kõrv tajub heliintensiivsuse muutust mitte absoluutsetes ühikutes, vaid suhetena ja logaritmiliselt. Näiteks kui heliintensiivsus suureneb ühel juhul vahemikus 0,001–0,01 W/m<sup>2</sup>, teisel korral vahemikus 0,2–2 W/m<sup>2</sup>, siis heliintensiivsus teisel juhul suureneb tunduvalt rohkem, kuid inimese tajub neid helide valjuse muutusi ühesugusena.

Heli intensiivsuse mõõtmisel detsibellides võetakse aluseks heliintensiivsuse kokkuleppeline väärtus, mis vastab keskmisele nõrgimale heliintensiivsusele

$$I_0 = 10^{-12} \text{ W / cm}^2,$$

mis tekitab inimese kõrvas heliaistingut sagedusel 1000 Hz. Nimetatud helitugevuse taset nimetatakse kuuldeläveks.

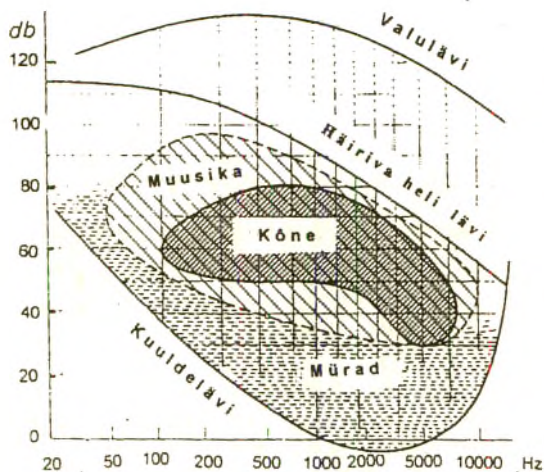
Inimese kuuldelävi sõltub heli sagedusest ning kuulaja vanuselistest ja tervislikest iselärasustest. Väga suure intensiivsusega heli tekitab kuulaja kõrvas valutunde. Sagedusel 1000 Hz tekib valu aisting heliintensiivsusel 100 W/m<sup>2</sup> (120 dB), mis on kokkuleppeline standardne valulävi. Inimese tajutav helivaljus sõltub võrdeliselt heliintensiivsusest.

Helivaljust mõõdetakse süsteemivälistes akustilistes mõõtühikutes – foonides. Heli valjuse taset määratakse võrdlemise teel. Aluseks on aisting, mida tekitab puhas (siinuseline) toon sagedusega 1000 Hz. Kuulates uuritavat heli võrreldakse seda samasugust valjusetaju tekitava 1000 Hz heliga. Rahvusvaheliselt on kokku lepitud, et 1000 Hz sagedusega heli intensiivsuse nivoo detsibellides langeb kokku arviliselt selle heli valjusega foonides.

Joonisel 1 on toodud katsetuste tulemusena saadud kõverad, mis kujutavad inimese kõrva samavaljuse jooni. Alumine joon kujutab endast kuuldeläve, ülemine valuläve. Eristatakse veel nn häiriva, ebameeldiva heli läve, mille juures tekib ebameeldiv tunne suurel helitugevusel. Sellist ebameeldivat tunnet tajutakse just kõrgemate helisageduste puhul, millele kõrva tundlikkus on suurem.

Nagu jooniselt näha, on kõrv kõige tundlikum sagedusvahemikus 500 kuni 5000 Hz. Väljaspool seda langeb kõrva tundlikkus järjalt. Seega erineb subjektiivselt tajutav helivaljus tunduvalt objektiivselt mõõdetavast heliintensiivsusest.

Joonisel toodud tulemused on saadud puhta siinustoonide puhul. Müradel on aga väga lai sageduslik spekter, kus erinevatel sageduslikel



Joonis 1. Tajutava helivaljuse sõltuvus helitugevuse tasemest.

komponentidel on erinevaid amplituudväärtsi. Sellise komplitseeritud spektriga heli valjust mõõdetakse spetsiaalse mõõteriista – müramõõturiga.

### Müramõõtur

Mürameeter on konstrueeritud nii, et ta tundlikkus langeb kokku joonisel 1 toodud standardseks võetud kõrva tundlikkusega. Müramõõtja sisaldab järgmisi sõlmi: andur (kondensaatormikrofon), võimendi koos vahetatavate filtritega, detektor ning osutriist. Vastavate filtritega on võimalik saavutada müramõõtjal analoogilist sageduskarakteristikut kõrvaga. Müramõõtja võimaldab mõõta nii heliintensiivsust (dB) kui ka helivaljust (foonides). Tabelis 1 on toodud mitmesuguste heliallikate helinivood.

Tabel 1

#### ERINEVATE HELIALLIKATE HELINIVOOD

Hinnang kuuldavale helivaljusele	Müra nivoo (dB)	Heliallikas
Valutunne	140–170	Reaktiivmootori läheduses
	130	Lennuki kolbmootor, 2–3 m läheduses
Ohtlik müra	120	Äike pea kohal
	110	Laeva masinaruum
Väga vali	108	Lintraktor
Kahjustab kuulmisorganeid ja häirib närvisüsteemi	100	Sümfooniaorkester
	90	Suure liiklusega tänav
	80	Raadiovastuvõtja (maksimaalsel võimsusel)
Vali	70	Keskmise liiklusega tänav
		Suure kaubamaja müügisaal
Häiriv ja väsitav müra		Inimese vali karjatus
Mõõdukas, paras, kuid võib segada une ajal	60	Rahulik vestlus 1 m kaugusel
		Sõiduauto 10–15 m kaugusel
	50	Vaikne asutus, korter
Nõrk	40	Sosin
		Lugemissaal
	30	Paberite lehitsemine
Väga nõrk	20	Haigla palat
	10	Vaikne aed
	0	Diktorigraafid
		Kuulmislävi

### Müra kahjulik mõju

Ülemäärane müra suurlinnades on tänapäeval saanud üheks tähtsamaks keskkonnakaitse probleemiks. Suurimateks müraallikateks on kujunenud lennuväljad ja ülendavad lennukid, magistraalteed ja autod, trammi- ja raudteeliiklus, tööstusettevõtted, kontsertväljakud, motoringarajad, lasketiirud jms. Suurimaid probleeme tekitavad suurlinnade läheduses paiknevad lennuväljad, kus lennukid lendavad madalatel kõrgustel.

Närvisüsteem reageerib juba müraaristusele, mille tase on 40 dB, kuid 70 dB tasemega müra võib põhjustada juba tõsiseid tervisehäireid ja haigusi. Suure intensiivsusega müra mõjub kõigepealt kuulmiselundile – kuulmistervist laseb, tekivad kohinad ja vile kõrvus.

Pidev müra kurnab närvirakke, põhjustab peaaajukoos pidurduse, aeglustuvad psüühilised protsessid, väheneb operatiivseks tegutsemiseks vajalik reaktsiooniaeg. Kestev müra põhjustab depressiooni ja peavalu, nõrgeneb tähelepanuvõime, halvneb mälu. Müra halvab südame funktsionaalsed häired, väikeste veresoonte spasmid ja vererõhu tõus. Kestev müra võib põhjustada ka häireid ainevahetuses.

Statistilistes uurimustes on täheldatud, et suurte lennujaamade piirkonnas raadiusega 15 km on elanikkonna tervis halvem, surnult sündinute arv keskmisest suurem.

Eriliselt mõjuvad elusolenditele väga madala sagedusega nn infrahelid, mille sagedus on alla 16 Hz. Neid esineb looduses harva, sellised helid tekivad tegutsevate vulkaanide piirkonnas, tugevate tormide ning maavärinate korral. Niisugune madal sagedus tekitab organismis siseelundite resonantsi, mis põhjustab närvi-retseptorite ärrituse. Seejuures toimub akustilis-mehaanilise energia üleminek soojusenergiaks, mis muudab järsult organismi biokeemilisi ja -elektrilisi protsesse. See põhjustab valulisi ja ebameeldivaid tundmusi, nägemis- ja psühhoneuroloogilisi häireid.

Inimese kuulmiselund tagab heli tajumise umbes 20 kHz-ni, mis on kokkuleppeliselt võetud standardseks suurimaks kuuldavaks helisageduseks. Helisagedus üle 20 kHz kannab ultraheli nimetust. Ultraheli akustiline-mehaaniline energia võib organismis muunduda teisteks energialiikideks ning põhjustada mitmesuguseid keemilisi ja bioelektrilisi protsesse. Ultraheli häirib valkude ja nukliinhapete sünteesi organismis ning vigastab rakke. Kuigi inimene subjektiivselt ultraheli ei taju, avaldab see tervisele laostavat mõju.

### Vibratsioon

Vibratsioon nagu müragi on üks keskkonna ristsustamise faktor. Vibratsioon (lad k *vibratio* – võnkumine, värisemine) kujutab endast mingite materiaalsete osade mehaanilist võnkumist. Tehnikas kasutatakse vibratsiooni mitmesugustel tehnoloogilistel eesmärkidel – metallide töötlemisel, raudbetoondetailide valmistamisel,

suruõhutööriistades, vibrosaagides jne. Meditsiinis kasutatakse vibromassaaži. Soovitatav vibratsioon tekitatakse selleks konstrueeritud vibraatoritega, mis pannakse võnkuma kas mehaanilisel, elektromagnetilisel, piezoelektrilisel vms teel. Soovimatu vibratsiooni tekitavad mitmesugused masinad, nende pöörlevad osad (elektrimootorid, laeva masinad), transpordivahendid (autod, trammid, rongid jne). Mitmesuguste tööde juures tekib vibratsioon kahjuliku kõrvalnähtusena. Näiteks drelliga puurimisel, käiamis- ja lihvimistöödel.

Vibratsiooni intensiivsuse taset mõõdetakse nagu müragi detsibellides; mõnikord mõõdetakse ka võnkekiirust, mille ühik on m/s. Oluliseks vibratsiooni parameetrik on ka võnkesagedus (Hz).

Inimestel, kes puutuvad kokku vibratsiooniga, võivad ilmuda tõsised tervisehäired ja kahjustused. Kutsehaigusena on tuntud vibratsioonitõbi, mis sageli esineb neil töötajatel, kes töötavad vibrotööriistadega või puutuvad kokku vibreerivate masinatega.

Vibratsiooni kahjustab eelkõige närvisüsteemi ja veresoonekonda. Esineb käte tundlikkuse muutusi. Kahjustatakse väikesi veresooni, mille tagajärjel kudede verevarustus väheneb.

## Müra ja vibratsiooni mõju vähendamine

Müra ja vibratsiooni tervistkahjustava mõju vähendamiseks ja vältimiseks on kehtestatud mitmesugused rahvusvahelised ning kohalikud normid, millega piiratakse tööstuses, olmes, transpordis ning mujal esinevat müra ja vibratsiooni vastavalt spektraalsele koostisele, päevajale, ettevõtte ja seal tehtava töö iseloomule.

Tabelis 2 on toodud mõningad Eestis rakendatavad maksimaalse mürataseme piirväärtused. Muutuva tasemega müra normeerimisel kasutatakse üheaegselt ekvivalentset (helienergia järgi) mürataset ja maksimaalset mürataset – helilaine (üksikuid) suuri amplituude.

Tabel 2

MAKSIMAALSE MÜRATASEME PIIRVÄÄRTUSED		
Ruumi või ala nimetus	Kella-aeg	Maksimaalse mürataseme piirväärtus, dBA
Haigla operatsioonisaal	ööpäev	50
Klassiruum, õppekabinet, õpetajate tuba	ööpäev	55
Elu- või magamistuba korteris, magamistuba puhkekodus	07.00–18.00	55
	18.00–22.00	50
Kohviku, restorani, söökla saal, taustmuusikaga	22.00–07.00	45
	ööpäev	70
tantsumuusika korral	ööpäev	75
Tantsusaal, diskoteek (2m kaugusel heliallikast)	ööpäev	105
Koolimaja või raamatukogu vahetult ümbritsev ala	ööpäev	105
Mikrorajooni, puhkekodu, koolide jt õppeasutuste puhkealad; linnapargid	ööpäev	70
Tööstuspiirkonna ala	ööpäev	60
	ööpäev	85
Lennukimüra elamisalal	07.00–22.00	85
	22.00–07.00	75
Liikluse müra magistraaltänavatel ja -teedel	ööpäev	85

Keskkonna müra ja vibratsiooni saastatuse vähendamiseks kasutatakse lisaks müra- või vibratsiooniallika likvideerimisele järgmisi tehnilisi meetmeid: 1) isoleeritakse allikas akustiliselt; 2) suurendatakse keskkonna (ruumi, sõidutee, väljaku jms) heli neeldumisvõimet (absorptsiooni).

Akustiliselt isoleeritakse heli summutavate materjalide abil. Heli allikas asetatakse ruumi, mida piiravad heli summutavad materjalid, nt betoon, tellis, puitsein klaasvillast täidisega jms.

Suure liiklusega teede äärde rajatakse sageli heli tõkestavaid betoonseinu, mille abil vähendatakse müra elamurajoonides. Selline sein on ehitatud Tallinnas Järvel Pärnu maantee linna keskuse poolt suunduva teepoole äärde, kus asuvad elamud. Müra summutamise seisukohalt oleks tulemus olnud parem, kui see sein oleks maanteepoolsest äärest kaetud helineelava materjali või näiteks ronitaimedega.

Tallinnas Lasnamäel asuv magistraal – Laagna tee – on aga rajatud paepinnasesse, kraavi põhja. Elamurajoonis müra summutamise ja isoleerimise seisukohalt on see hea lahendus. Kraavi ebatasased paesed seinad summutavad liikluse müra hästi; oleksid seinad siledad, peegelduksid helilained neilt tagasi ning ulataksid ka kraavist välja.

Keskkonna heli neeldumise suurendamiseks kasutatakse mitmesuguseid poorseid helineel dematerjale. Poorsele materjalile langev helilaine paneb materjali poorides oleva õhu võnkuma, muutes helienergia soojuseks. Autotranspordist tingitud müra vähendamiseks on välja töötatud eriline poorne asfaltteekate, mis sisaldab 25% õhutühimikke (tavalises asfaldis on neid 6%). Niisugune teekate võimaldab vähendada müra 4 dB võrra, võrreldes hariliku asfaldiga, või 6 dB võrra, võrreldes betoonkattega.

Vibratsiooni tekitavad seadmed tuleb võimaluse korral paigutada hoone keldrikorrusele massiivsele vundamendile, mis pole seotud hoone teiste konstruktsioonidega. Müra levikut hoone konstruktsioonide (põranda, sein) kaudu vähendatakse amortisaatorite või vibroisolatorite abil, milleks kasutatakse terasvedrusid või elastseid tihendeid (kumm, kork jms).

## Kirjandus

1. Conservation and Environmentalism. 1995. Editor R. Paehlke. London, Fützyroy Dearborn Publishers.
2. E i s k o p, I., S i l l a r t, A. 1998. Akustika ja helitehnika. Tallinn, Valgus.
3. K a a s i k, T. 1995. Euroopa Liidu keskkonnapoliitika. Tallinn, Olion.
4. K a h n, H. 1986. Tootmisjuht ja töö tervishoid. Tallinn, Valgus.
5. L o o g n a, N., L u t s, A., S i l l a m, A. 1987. Kutsekahjustuste vältimine. Tallinn, Valgus.
6. L u t s, A. 1992. Müra ja mürakahjustused Eestis. Rmt: Tööstus- ja sotsiaalministeeriumi ja inimese tervis. Eesti TA looduskaitsese komisjon, Tallinn.
7. T a e l, V. 1961. Müra. Tallinn, ERK.
8. T e r e p i n g, A.-R. 1988. Kuulmispühholoogia. Tallinn, Valgus.

## Õppekäigud avardavad kasvatuskeskkonda

MAIE LEHTLA, Tallinna 97. lastepäevakodu juhataja asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal

**M**ie lastepäevakodus on suurt tähelepanu pälvinud ümbritseva loodus- ja kultuurikeskkonna tundmaõppimine ning töökasvatus. Neid eesmärke teenivad õppekäigud, mida igal aastal oleme korraldanud kõige erinevatesse paikadesse.

Kasvatuse keskpunktis on laps, keda püütakse sihikindlalt mõjutada teatud väärtuste omandamiseks. Need väärtused peavad aitama last elus toime tulla. Elada ühiskonnas, tähendab toimetulemist ümbritseva keskkonnaga, mida võib tinglikult jaotada loodus-, kultuuri-, sotsiaalseks ja majanduskeskkonnaks.

Kasvatust võib võrrelda kätega, mis julgustavad ja abistavad last ning juhatavad teda ema kõrvalt laia maailma. Üks kätest on vanemate ja perekonna ning teine selle kollektiivi oma, kuhu laps paratamatult varem või hiljem satub (vt joonist).

Keskkond, kuhu laps elu jooksul suundub, on väga mitmepalgeline – ümbritsev loodus, inimesed oma keele ja kommetega ehk laiemalt kultuuriga, ühiskond keerukate sotsiaalsete ja majanduslike suhetega. See keskkond avaneb lapsele teatud kindlas järjekorras. Esmalt looduslikud mõjutused, nagu soe või külm, toit, valu, siis emakeel ja vanemate käitumine, seejärel suhted kollektiivis. Umbes nii kujutan ma ette ühiskonnas toimivat kasvatust.



Selle kujutluse illustreerimiseks on joonisel laps näidatud perekonna ja kollektiivi vahel, sest just need on kasvatuse kaks kätt, mis sõbralikus koostöös peavad aitama lapsel avastada maailma.

Kasvatus algab loodus- ja kultuurikeskkonnast tunnetamisest. Kasvatus toimub keskkonnas, mille väärtuste adekvaatne tuvastamine on kasvatuse üks eesmärke, kuid mis omakorda avaldab kasvatusprotsessile otsust mõju. Kasvatus toimib eeskujuga ja õpetuse kaudu ning keskkond oma eeskujuga kasvatab samuti nagu lapsevanemad või kasvatajad. Perekonna (sh vanemate), kasvatajate ja õpetajate ning keskkonna mõju lapsele sõltub sellest, kuidas lähedal on need lapsele. Keskkond ümbritseb meid kõikjal. Seepärast on kasvatuskeskkonnal lapsele väga suur mõju, mida kasvatustöö korraldamisel tuleb igal juhul arvesse võtta.

Keskkonna osa on pedagoogikas sageli alahinnatud. Kasvatusteadus tegeleb lapse mõjutamise, kasvatamise ja õpetamise meetodite ning vahenditega, mis tegelikult kuuluvad ju samuti kasvatuse keskkonda ja moodustavad sellest vaid ühe osa. Kahjuks ei pruugi teadliku kasvatuse osa kogu kasvatuskeskkonnas olla kuigi suur ning seepärast võivad ka kasvatuse tulemused olla tagasihoidlikud.

Kasvatuskeskkonna mõju kasvatusele on tegelikult veelgi suurem, kui arvestada, et keskkond toimib pidevalt ning see on jätnud oma jälje ka kasvatuse subjektidele, s.o vanematele, kasvatajatele ja õpetajatele. Seepärast ulatub keskkonna mõju mitmele järeltulevale põlvkonnale. Kõik, kes tegelevad laste kasvatamisega, toovad kasvatusprotsessi paratamatult kaasa mälestused oma lapsepõlvkodust, vanematest, lapsepõlveaastate miljööst ja töökspidamistest.

Kasvatusest rääkides ei tohiks piirduda üksnes lapse n-õ otsese kasvatusega. Hoopis suurema tähtsusega võib olla lapse kasvatuseks soodsa keskkonna kujundamine ehk kaudne kasvatus.

Kõige aluseks võib pidada looduskeskkonda. M. Tilk kirjutab (vt Alushariduse õppekava projekt, lk 33): "Peaksime meelde tuletama või enda jaoks uuesti avastama looduse rütmid ja looduse põhielemendid. Kõik lapsega tegelejad peaksid olema võimelised vastama lapse küsimustele näiteks loodusnähtuste, aastaegade ja öö ning päeva vaheldumise, vee ja tuule, maa ja tule, taimeid sündimise ja suremise kohta nii, et laps õpiks end tundma mitte tarbijana, vaid ka loojana ja vastutajana. On viimane aeg seletada kasvavale põlvkonnale tulevikuinimestele, looduse mõtlematus lagastamises ja hävitamises peituvat ohtu, näidata teid, kuidas loodud haavu parandada ja inimsõbralikumad keskkonda luua."

Meie lastepäevakodu asub keset Lasnamäe kivilinna. Seda rõhutab isegi läheduses asuva tänava nimi – Kivila. Valdav enamik meie lastest elab siinsamas lastepäevakodu läheduses. Kui võrdlen seda elukeskkonda minu enda lapsepõlvemaaga, tundub erinevus tohutu. Ühelt poolt on siinsed lapsed surutud väga ahtale territooriumile suurte majamürakate vahel. Teisalt on aga see väike ala piisavalt suur, et lapsed “kaoks anonüümsusse”.

Maalaps võis kilomeetrite kaugusel ringi jalutada, kuid teda tunti kõikjal. Ta polnud lihtsalt anonüümne laps, vaid konkreetse pere laps, kel oli oma nimi ja kelle käekäigu vastu tundsid inimesed huvi. Lapse seisukohast vaadatuna oli see huvi ehk liigagi suur. Pruukis sul kuhugi võõra pere pilkude alla ilmuda, kui hakati kohe pärima, mida sa siin teed ja kuidas sul läheb. Hoopis teistsugune suhe oli meil, maalastel, loodusega – see tundus meile piiritu. Loodust sai avastada üha uuesti ja uuesti. Ka aastaegade vaheldus oli selgesti tajutav.

Vaatan seepärast nukrusega oma aknast ühele Lasnamäe õuele ning mõtlen, et küllap on siinsetel lastel selle õue kõik kivid kümneid kordi ära katsutud. Minu lapsepõlve kivitud keskkond, võiksid nad ehk kunagi suureks saades selle kohta öelda. Mida nad mõtleavad siis, kui tuleb kord aeg õpetada oma lastele laulukest “Meil aiaäärne tänavas”? Äkki on võrkaia taga sagivad autod ja kollased bussid kogu nende lapsepõlvemälestus?

Need mõtted on õhutanud meid otsima oma lastepäevakodu lastele vaheldust teistsugusest looduskeskkonnast. Meie arvates on kasvatuskeskkonna avardamise parimaks viisiks õppekäikude korraldamine loodusesse, loomaaeda, muuseumitesse ja lapsevanemate töökohtadesse. Aastate jooksul oleme korraldanud umbes 40 erinevat õppekäiku. Tähtsamad neist, ehk nii-öelda alalised objektid on loomaaed, Rocca-al-Mare vabaõhumuuseum, loodus-, tervishoiu-, ajaloo-, teatri-, mere- ja Tallinna Linnamuuseum, tehased Salvo ja Norma, Kaarli kirik, Tallinna lennujaam ning muidugi kodulähedased eesti ja vene keskkoolid.

Peale selle otsime pidevalt uusi huvitavaid kohti, mida lastele näidata ja mille külastamine oleks õpetlik või annaks lastele tugeva emotsionaalse laengu. Õppekäike plaanime ette juba varakult, aastaplaani koostamisel.

## Loodus- ja kultuurikeskkonna tundmaõppimine

Oleme tahtnud näidata oma lastele looduse vaheldusrikkust, ilu ja suursugusust. Üheks kõige kergemini realiseeritavaks ettevõtmiseks on meil aastaid olnud loodusmuuseumi külastamine. Mitmest loodusmuuseumi töötajast on saanud meie head tuttavad, kes on korduvalt õpetanud lastele loomade ja lindude äratundmist ning elutavasid. Lisaks on loodusmuuseumi töötajad käinud ka lastepäevakodus ning kaasa

toodud linnutopiste, looduspiltide ja -plakati-tega illustreerides lastele väga huvitavaid lugusid jutustanud. Samuti on meie lapsed kuulnud kassette lindude hääletega.

Toimunud on kohtumised Malle Luige ja Tuuli Rassoga Loodussõprade majast. Vene lapsi on käinud õpetamas Ljubov Golikova.

Mitte miski ei asenda aga laste vahetut kontakti loodusega. Seepärast korraldame sageli väljasõite kaunitesse paikadesse. Oleme käinud Väana pankrannikult merd ja selle avarust imetlemas, kevadise suurvee ajal Keila-Joal ja Jägalas koskede võimsat veekohinat kuulamas ja päikeses sillerdavate veeprintsmete mängu vaatamas.

Käime regulaarselt loomaaias, botanikaaias ja vabaõhumuuseumis. Korraldame spordipäevi Pirita metsas ning eri aastaegadel loodusvaatlusi ja õppemänge Kadrioru pargis. Looduse tundmaõppimisel on meie heaks abiliseks olnud suur loodusesõber Hendrik Relve. Tema silmade ja suu läbi on meie lastele saanud tuttavaks nii mõnigi muidu silmatorkamatu putukas, seen, taim või puu. Kohtumised Relvega teevad eriti huvitavaks tema omaloomingulised looduslaulud, mida ta kitarri saatel lapsi kaasa haaravalt esitab.

## Töökasvatus

Meid ümbritseva kultuuri-, majandus- ja sotsiaalse keskkonna tutvustamine on tegelikult üks osa töökasvatusest. Eriti oluliseks peame õppekäike linnalaste töökasvatuse korraldamisel. Vanasti, kui valdav osa eestlastest maal elas, olid lapsed pea alati elu keskel. Talulaps pidi maast madalast osa võtma talu töödest: tegema heina, karjatama loomi, korjama metsast marju ja seeni. Laps nägi varakult, kuidas maad künti, vilja külvati ja lõigati, kuidas reht peksti või veskis jahu jahvatati.

Tänapäeva linnastumine ja tööstusühiskonna areng on isade ja emade tegemised viinud kodust eemale. Lapse jaoks käivad ema ja isa kusagil ära, seda nimetatakse tööks, kuid mida täpsemalt tänapäeva töö endast kujutab, jääb lapsele üsna pikaks ajaks selgusetuks.

Seejuures on linnas laste silmade all ainult see pool elust, kus tööga teenitud kulutatakse. Saab poest maiustusi ja asju osta, autoga sõita, kinos, teatris ja loomaaias käia. Samuti saab puhata rannas, aega viita lõbustuspargis. Mõni onu võib ennast raha eest purju juua. Tänaval saab ilusasti riides käia ja oma uue jalgratta või rulluiskudega teiste ees uhkeldada. Umbes selline mulje võib lastele jääda tänapäeva linnaelust.

Õppimine on sageli tüütu ja raske, kuid tänavaelu on ahvatlevalt ilus. See, et isad ja emad päevad läbi kusagil rasket tööd teevad, et nende käes on hoopis teistsugused masinad ja seadmed kui tänaval näha võib, jääb lapsele varjatuks. Ta ei saa aru, miks ema ja isa õhtul väsinud on, ega mõista ehk sedagi, et see imeline

asi – raha, mille eest kõike osta võib, ei tule vanematele niisama kätte.

Oleme püüdnud oma lastepäevakodus viia lapsi elule lähemale. Oleme käinud Salvo tehases ja vaadanud, kuidas suusa- ja uisusapaid tehakse. Salvo suveniiride tsehhis nägime, kuidas puutükist valmisid mänguasjad ja jõuluvana kingikott asjadega täitus.

Oleme külastanud Päästeameti tuletõrjehedepood, vaadanud tuletõrjeautosid ja tuletõrjujate varustust ning vestelnud tuletõrjujatega sellest, kui ohtlik on tulega mängimine ja kui raske on pärast tuld kustutada.

Meil käisid külas liikluspolitseinikud, õppisime liikluseeskirju, vaatasime ehsat politsei-autot ja mängisime liiklusemänge. Kuulsime politseinikelt sedagi, et liiklus on ohtlik ning liigeldes tuleb olla väga tähelepanelik.

Trükikojas vaatasime, kuidas trükatakse ilusaid raamatuid ja ajakirju. Nägime, et selleks on väga suured masinad, mis teevad suurt müra, et raamatu valmimiseks tuleb enne väga palju tööd teha ning vaeva näha.

Õmblusvabriku tsehhis vaatasime, kuidas tehakse piirivalve- ja politseitõõtjate riietust.

## Õppekäigu plaanimine

Kavandatavate õppekäikude arv ja sihtkohtade valik tuleb aegsasti läbi mõelda. Tavaliselt mõjutavad külastatavate objektide valikut mitmed piiravad asjaolud: sihtkoha kaugus lasteaiast, aastaaeg ja ilmastik, transpordivahendi olemasolu, objekti ligipääsetavus "võõrastele", tuttavate inimeste olemasolu, plaanitava õppekäigu maksumus ja lapsevanemate materiaalset võimalused.

Sellele vaatamata on Tallinnas ja linna ümbruses küllalt palju niisuguseid paiku, mida lastel on huvitav külastada ja kuhu pääsemine ei tekita korraldajatele suuri raskusi. Tavaliselt on vanemate rühmade aastaplaanis ligikaudu 10–15 õppekäiku. Õppekäigud plaanivad õppe- ja kasvatustööala juhataja ning kasvatajad ühise arutelu käigus, kuhu vajaduse korral kaasatakse ka lapsevanemaid.

## Õppekäigu ettevalmistamine

Õppekäigule eelneb ettevalmistusperiood. Kasvataja räägib lastele õppekäigust ning tutvustab külastatavat loodusobjekti, kultuuriasutust või ettevõtet. Ettevalmistusperioodi kuuluvad kindlasti läbirääkimised lapsevanematega, kelle otsesel materiaalset toetusel niisuguste õppekäikude korraldamine on võimalik.

Kasvataja peab hästi tundma kohta, kuhu ta lapsed kavatseb viia. Tavaliselt on õppekäigul lastega kaasas mitu kasvatajat, kellest vähemalt üks peab olema varem sama õppekäigu läbi teinud. Esmakordselt antud õppekäigul viibiv kasvataja peab olema eriti tähelepanelik, kõike jälgima ja vajaduse korral ka märkmeid tegema, et olla valmis järgmisel korral ise sama ekskursiooni juhendama.

## Õppekäigu korraldamine

Õppekäigu puhul on oluline, et vahetu kokkupuude reaalse keskkonnaga tekitab lastes positiivse elamuse, mis sööbib mällu ja vallandab lapse vaimsed võimed. Arenevad lapse tähelepanu ja vaatlusvõime. Laps püüab hiljem õppekäikudel kogetut väljendada oma tegevuses, mis omakorda arendab tema loominguilisi võimeid. Oluline on ka see, et viibimine looduses ja värskes õhus arendab lapse kehalisi võimeid ning tugevdab tervist.

Õppekäigu tuleb olla laste suhtes väga tähelepanelik, et ei juhtuks õnnetusi. Last ei tohi oma muljetega üksi jätta. Teda tuleb aidata ümbritsevast aru saada, juhtida tähelepanu huvitavatele detailidele, kirjeldada ja selgitada jälgitavat loodusnähtust või tööprotsessi.

Õppekäigu ajal tuleb innustada laste aktiivsust – kaasamõtlemist, küsimuste esitamist. Kui võimalik, tuleb lastega looduses viibides mängida liikumismänge, eriti niisuguseid, mis sobivad külastatava kohaga.

Näiteks vabaõhumuuseumi külastamisel on eriti sobilik mõne vana talumaja õuel mängida eesti rahvamänge. Sel juhul peab kasvataja lapsed mänguks varakult ette valmistama ja tutvustama mängu traditsioone eesti rahvuskultuuris.

## Õppekäigu tulemused, arutelu ja hinnangud

Pärast õppekäiku teeme sellest alati põhjaliku kokkuvõtte. Kasvatavatega arutatakse kriitiliselt läbi õppekäigu positiivsed ja negatiivsed küljed, et järgmisel korral saaks tehtud vigu vältida. Lastega toimub kokkuvõttev aruelu kohe pärast õppekäiku. Mõnikord otse väljasõidukohas, kus saadud informatsioon ja emotsioonid on kõige värskemad.

Õppekäigu järel toimuv kinnistav vestlus arendab kõige paremini laste loogilist mõtlemist, õhutab võrdlema erinevaid nähtusi, eraldama olulist ebaolulisest, tegema loogilisi järeldusi.

## Kohad, kus oleme käinud

Tallinnas: loomaaed, vabaõhumuuseum, A. H. Tammsaare majamuuseum, linna-, tarbekunsti-, ajaloo-, tervishoiu-, mere-, loodus-, teatri-, ja muusikamuuseum, Kalamaja muuseum; bootaanikaaed, Raua tn tuletõrjehedepood, lennujaam, peapostkontor; tehased Norma ja Salvo; Kaarli ja Niguliste kirik; nukuteater, trükikoja, Laste Loomingu Maja, Öismäe lasteraamatukogu; multifilmide ja Tallinnfilmi paviljon, Piritä lillpaviljon; Kadrioru skulptuuride park; Kuristiku Keskkool ja Tallinna 58. Keskkool; Tallinna vanalinn, Kadriori, Eesti Televisioon.

Kaugemal: Väana mets ja rannik, õmblustsehh, Keila-Joa juga, Jägala juga, koduloomade näitus Luige baasis.

# Üliõpilase tervis – Eesti haritlaskonna tervise alus II

REET URING, Avatud Hariduse Liidu Tartu keskuse psühholoog  
 MAIE THETLOFF, Keskaigekassa analüütik  
 KATRIN LANG, TÜ tervishoiu instituudi vanemassistent  
 TAIE KAASIK, TÜ tervishoiu instituudi dotsent

Jätkame 1997. aasta "Hariduses" nr 6 (1) alustatud ülevaadet üliõpilaste tervise uurimisest Tartu Ülikoolis. Juttu tuleb psühholoogiliste testide tulemustest. Koos põhiankeediga "Mina ja minu tervis" täitsid üliõpilased isiksusetestid INR ja CMPS.

Tuletame eelmisest artiklist meelde, et H. R. Böttcheri **INR-test** (4, lk 33–34 ja 53–69) mõõdab katseisikute introvertsust (**I**), neurotismi (**N**) ja rigiidsust (**R**) ning **CMPS-test** (2) katseisikute vajaduste struktuuri. H. A. Murray, kelle isiksuseteoorial test baseerub, on kirjeldanud inimese vajaduste struktuurist 20 vajadust, millest Z. Cesareci ja S. Marke poolt koostatud CMPS-test mõõdab ühteist.

CMPS-test koosneb järgmistest alatestidest: **ach\*** (saavutusvajadus), **aff** (ühinemisvajadus), **agg** (agressiivsus), **dst** (enesekaitsevajadus), **gui** (süütunne), **dom** (domineerimisvajadus), **exh** (enesenäitamisvajadus), **aut** (sõltumatusevajadus), **nur** (abistamisvajadus), **ord** (korravajadus), **suc** (toevajadus) ja **aqc** (sotsiaalselt ootuspäraste vastuste määr). Nende alatestide näitude põhjal arvutatakse juurde veel viis teisest skaalat: **I** – neurootiline enese makmapanek, **II** – ratsionaalsel otsustamisvõimel rajanev domineerimine, **III** – agressiivne nonkonformism, **IV** – passiivne sõltuvus ja **V** – sotsiaalsus.

Mõlema testi skaalad töötavad ühte moodi: mida suurema punktiskoori katseisik saab, seda suurem on vastava omaduse või vajaduse osakaal tema isiksuse struktuuris. CMPS-testi normskaala on vahemikus 1–10, INR-i normskaala punktiskoorid on vahemikus 0–10.

Vajadused on teatavasti inimese tegutsemise motiveerijad. Kõik inimese tähtsad vajadused, mis on rahuldamata või mille rahuldamise teel on tugevad takistused, panevad isiku nende vajaduste rahuldamiseks tegutsema. Rahuldamata vajadused tekitavad tugevaid sisepingeid. Kui inimene ei saa/ei oska oma pingeid maandada, võib see tekitada psühhosomaatilisi häireid. Allasurutud vajadused võivad samuti tekitada psühhosomaatilisi häireid, ka haigusi.

Oletasime, et üliõpilase introvertsus, neurotism ja rigiidsus, aga samuti tema vajaduste struktuur võivad seostuda uuritud tervisenäitudega, millest käesolevas artiklis on põgusa

\* On traditsioon, et H. A. Murray kasutusele võetud termineid kasutatakse originaalkujul ka kõikide teiste keelte erialakirjanduses (3). Alatestide nimetuste lühendid on selleski artiklis kasutusel ingliskeelsetena.

vaatluse all üliõpilase mainitud vaevuste arv ja hinnang oma tervisele.

## Psühholoogiliste testide tulemused

Uuritud skaalades on soo järgi standardiseeritud keskmised tulemused (nn normpunktides) skaala keskväärtus lähistel (I-, N-, R-skaala keskväärtus on vahemikus 4–5 punkti ja CMPS-testi skaala keskväärtus vahemikus 5–6 punkti) (vt tabel 1). Küll aga ilmnes rida olulisi erinevusi meeste ja naiste keskmiste näitude vahel toorpunktides (vt tabel 2).

Tabel 1

INR-i JA CMPS-i KESKVÄÄRTUSED ( $\bar{x}$ ) JA STANDARDHÄLBED ( $\sigma$ )

Alatest	Toorpunktid		Normpunktid	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
I	27,5	8,6	4,6	2,0
N	26,6	7,8	5,1	2,1
R	36,9	7,0	4,4	1,8
Saavutusvajadus	11,2	2,7	5,9	2,1
Ühinemisvajadus	10,2	2,5	5,7	2,0
Agressiivsus	7,1	3,1	5,6	2,0
Enesekaitsevajadus	8,1	3,2	5,4	2,2
Süütunne	8,4	3,1	5,0	2,1
Domineerimisvajadus	8,5	3,5	4,9	2,0
Enesenäitamisvajadus	8,6	3,5	5,8	2,0
Sõltumatusevajadus	9,2	2,4	5,3	2,2
Abistamisvajadus	9,9	2,9	4,7	2,1
Korravajadus	8,8	3,2	4,8	2,1
Toevajadus	8,6	3,1	5,7	1,9
I	178,0	37,2	6,1	2,0
II	45,9	58,0	5,7	2,1
III	31,0	31,0	5,9	2,0
IV	127,1	31,9	6,3	2,0
V	58,7	21,7	5,1	2,1
AQC	55,8	7,2	5,2	1,8

Tabel 2

MEESTE JA NAISTE KESKVÄÄRTUSTE (TOORPUNKTIDES) STATISTILISELT OLULISED ERINEVUSED

Alatest	Mehed ( $\bar{x}$ )	Naised ( $\bar{x}$ )	p
Neurotism	24,3	27,3	0,0003
Saavutusvajadus	12,3	10,8	0,0001
Ühinemisvajadus	9,4	10,5	0,0000
Domineerimisvajadus	9,2	8,3	0,01
Abistamisvajadus	8,9	10,2	0,0000
Toevajadus	7,3	9,1	0,0000
IV	114,1	131,5	0,0000
V	51,1	61,2	0,0000
AQC	57,2	55,4	0,02

Tulemused annavad aluse väita, et meie valimi naised on meestest statistiliselt oluliselt kõrgema neurotisminäiduga (N), samuti on neil meestest suurem ühinemis- (*aff*), abistamis- (*nur*) ja toevajadus (*suc*), nende passiivne sõltuvus (IV) ja sotsiaalsus (V) on meestest suurem, samal ajal on nad meestest väiksema saavutus- (*ach*) ja ka domineerimisvajadusega (*dom*) ning annavad meestest vähem sotsiaalselt ootuspäraseid vastuseid (*aqc*). Ilmnenud erinevused pakuvad lugejale mõtlemisainet teemal, kuivõrd need erinevused baseeruvad meeste ja naiste bioloogilistel erinevustel, kuivõrd meie kultuuriareaalis sajandeid konservatiivseina püsinud sotsiaalsete soorollide erinevusel.

CMPS-TESTI ALATESTIDEVAHELISED STATISTILISELT OLULISED KORRELATIIVSED SEOSSED

Ach	Ach								
Aff	Aff								
Agg		Agg							
Dst	.20	.20	Dst						
Gui		.46	Gui						
Dom	.18	-.45	-.24	Dom					
Exh	.11	.09	.22	-.29	-.21	.59	Exh		
Aut	-.10	.24	-.11				Aut		
Nur	.27	-.27	.28	.09			Nur		
Ord	.26	.17	.22	.11	-.25	.11	Ord		
Suc	.45	.14	.45	.31	-.27	-.24	.20	.17	Suc
Aqc	.24	.28	.23	.28		.16		.11	

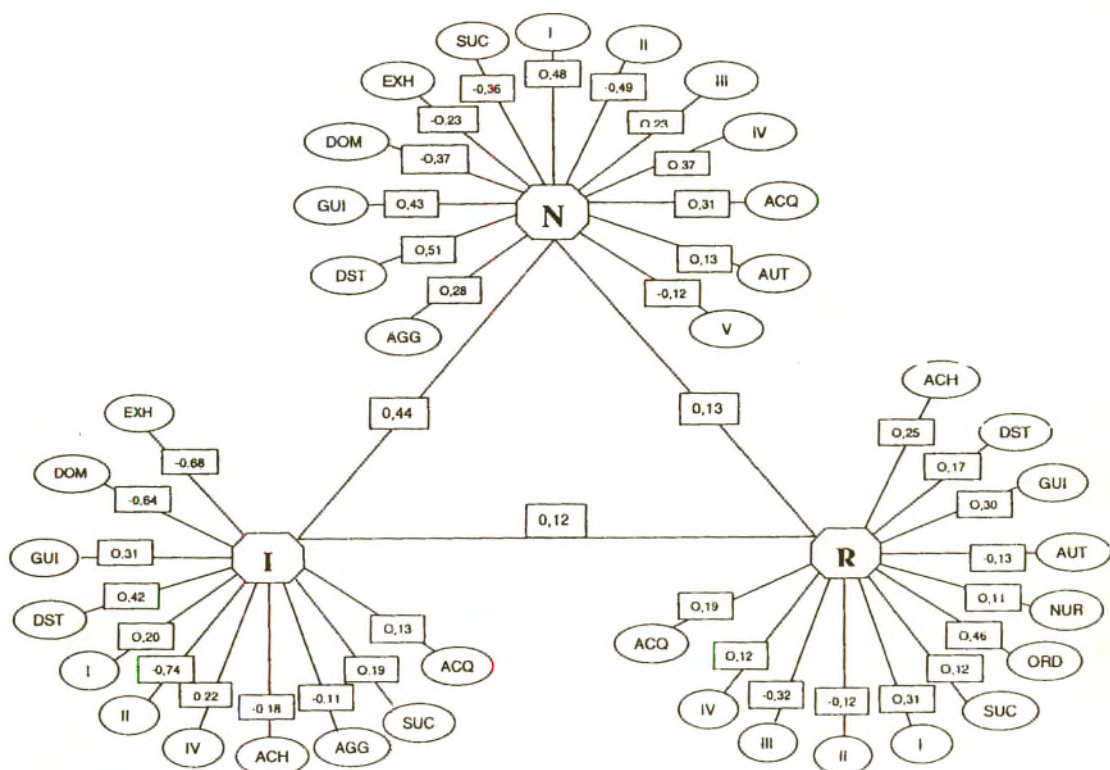
H. Mägi (2) kontrollis CMPS-testi Eesti oludele adapteerides mitmeid erinevaid valimeid ning leidis rohkem meeste ja naiste vahelisi erinevusi, kui annab meie uuritud kontingent. Kõik meie leitud erinevused, v.a toevajaduses (*suc*) ja sotsiaalselt ootuspäraste vastuste määras (*aqc*) tulid välja ka valimites, mida analüüsis H. Mägi.

**Testidesisesed ja testidevahelised statistiliselt olulised korrelatiivsed seosed.** INR-testi kõikide skaalade vahel on statistiliselt olulised korrelatiivsed seosed, kõige tugevamini on seotud I- ja N-skaala: introverteerituse suurenemisega kaasneb suure tõenäosusega ka neurotismi suurenemine ja vastupidi (vt joonis 1).

CMPS-testi alatestidevahelised seosed on esitatud tabelis 3.

Suuremad korrelatsioonikordajad on toevajadusel ühinemisvajadusega ( $r = 0,45$ ) ning enesekaitsevajadusel süütunde ( $r = 0,46$ ), domineerimisvajaduse ( $r = -0,45$ ) ja toevajadusega ( $r = 0,45$ ). Alatestide omavahelistest seostest on tugevaim seos ( $r = 0,59$ ) enesenäitamisa- ja domineerimisvajaduse vahel. Seega kaasneb suurema toevajadusega ka suurem ühinemisa- ja enesekaitsevajadus ning vastupidi: suurema enesekaitsevajadusega kaasneb veel ka suurem süütunne ning väiksem domineerimisvajadus. Kõrgema domineerimisvajadusega kaasneb aga märkimisväärselt suurem enesenäitamisa- ja vastupidi.

Loomulikult jälgis ka H. Mägi alatestide vahelisi korrelatsioone testi adapteerimisel (2).



Joonis 1. Statistiliselt olulised ( $p < 0,05$ ) korrelatsioonid INR-testi ja CMPS-testi alatestide vahel.



Neid oli märksa rohkem kui meie uurimuses, kuid ka tema töös ilmnevad kõige suuremad korrelatsioonikordajad täpselt samade alatestide vahel kui meil: *gui* ja *dst*, *dom* ja *dst*, *exh* ja *dom*, *suc* ja *aff*, *suc* ja *dst*.

Edasi jälgime seoseid INR-testi ja CMPS-testi vahel (vt joonis 1).

Ühinemisvajadus (*aff*) on ainus CMPS-i alatest, mis ei anna ühtki korrelatiivset seost INR-testiga. Kõige vähem ja suhteliselt nõrgemaid seoseid CMPS-iga annab R-skaala. Kui jälgida 0,40-st suuremaid korrelatsioonikordajaid, saame meie valimi puhul väita järgmist:

■ introverteerituse (I) suurenemisega kaasneb enesekaitsevajaduse suurenemine ( $r = 0,42$ ), domineerimisvajaduse ( $r = -0,64$ ) ja enesenäitamisvajaduse ( $r = -0,68$ ) vähenemine, eriti väheneb aga arukal otsustamisvõimel rajanev domineerimine (II) ( $r = -0,74$ );

■ neurotismi (N) suurenemisega kaasneb ka süütunde ( $r = 0,43$ ), eriti aga enesekaitsevajaduse ( $r = 0,51$ ) suurenemine; neurotismi suurenemine toob kaasa ka neurootilise enesemakspaneku (I) näidu tõusu ( $r = 0,48$ ) ja arukal otsustamisvõimel rajaneva domineerimisvajaduse (II) näidu languse ( $r = -0,49$ );

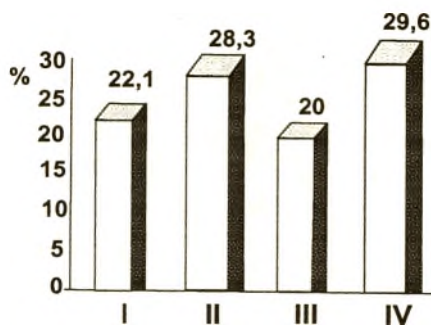
■ rigiidsuse (R) suurenemisega kaasneb ootuspäraselt korravajaduse ( $r = 0,46$ ) näidu tõus ja vastupidi.

Nii introvertsuse (I) kui ka neurotismi (N) korral ilmneb CMPS-i alatestidega sarnane seoste mudel, mida rõhutab veelgi I ja N vaheline tugev korrelatsioon ( $r = 0,44$ ).

**Klasteranalüüs.** Me leidsime, et kogu valimi normpunktides väljendatud tulemused on üsna skaala keskväärtuse lähistel (tabel 1) ega too seega esile midagi, mida võiks üliõpilaskonnale iseloomulikuks pidada. See ajendas meid tegema INR-testi ja CMPS-testi üheteistkümn

esimese alatesti ja *aqc* alatesti normeeritud näitude alusel klasteranalüüsi k-keskmiste meetodil.

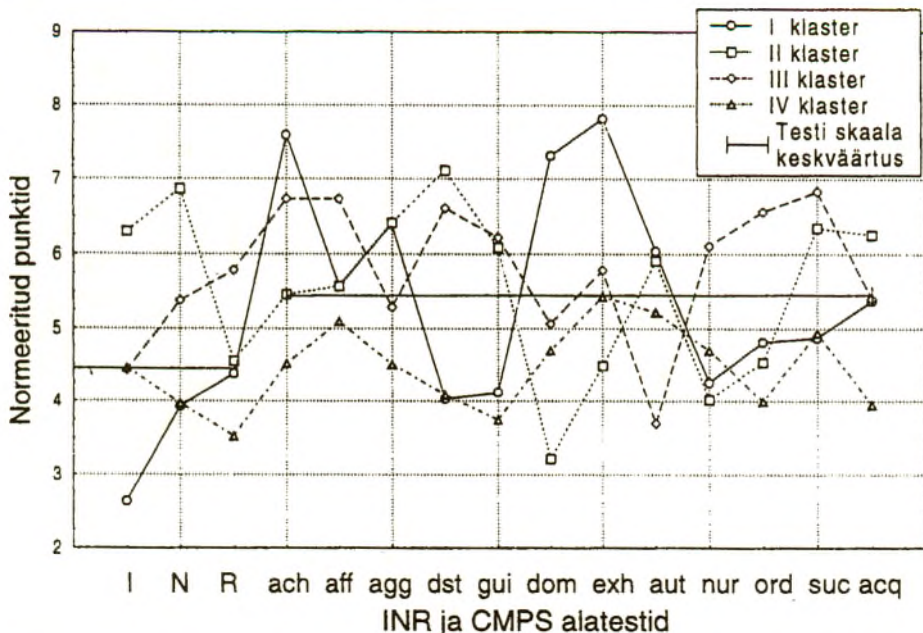
Valim rühmitus nelja klasterisse (vt joonis 2). Esimeses klasteris on 99 (22,1%) üliõpilast, teises 127 (28,3%), kolmandas 90 (20,0%) ja neljandas 133 (29,6%) üliõpilast. Enamiku rühmitamise aluseks olnud tunnuste keskvaartused erinevad klasterite vahel üksteisest statistiliselt oluliselt.



Joonis 2. Üliõpilaste jaotus nelja klasterisse.

Järgnevalt iseloomustame klasterid rühmitamise aluseks olnud alatestide skaala keskväärtusega võrreldes (vt joonis 3).

**I KLASTER.** Selle rühma liikmeid võib iseloomustada kui skaala keskväärtusest suurema saavutusvajaduse, agressiivsuse, domineerimis- ja enesenäitamisvajaduse ning skaala keskväärtusest väiksema introverteerituse, neurotismi, enesekaitsevajaduse, süütunde ja abistamisvajadusega üliõpilasi. Nimetatud eripärad viitavad sellele, et neil üliõpilastel näivad olevat head eeldused elus läbi lüüa. Madal süütunde ja abistamisvajaduse näit viitab võimalikule riskialale: mõnigi neist võib oma eesmärkide



Joonis 3. Klasteranalüüsil eristunud rühmade keskvaartused rühmitamise aluseks olnud tunnustes.

saavutamisel tegutseda nii enda kui ka teiste suhtes hoolimatult ja vahendeid valimata.

**II KLAUSTER.** Siia kuulujaid iseloomustab skaala keskväärtusest suurem introverteeritus, neurotism, enesekaitsevajadus (neljast klastrist kõrgeima keskmise näiduga), toevajadus, sotsiaalselt ootuspäraste vastuste määr ning skaala keskväärtusest väiksem domineerimisvajadus, enesenäitamisvajadus ja abistamisvajadus. Nad näivad olevat meie valimi kõige endasse-tõmbunud ja seesmiselt ärevil olev rühm.

**III KLAUSTER.** Neid iseloomustab skaala keskväärtusest suurem saavutus-, ühinemis-, enesekaitse-, korra- ja toevajadus ning skaala keskväärtusest väiksem sõltumatusvajadus (see näit on neljas rühmas madalaim). Kujundlikult võiks seda rühma nimetada koostegutsetajateks: näib, nad vajavad autoriteete, kellele toetuda, ja et eelistavad üksitegutsemisele tegutsemist kindlate reeglite alusel tuge pakkuvate kaaslaste rühmas.

**IV KLAUSTER.** Ükski selle rühma näitudest pole skaala keskväärtusest suurem, skaala keskväärtusest väiksemad näidud on rühmal aga rigiidsuse skaalal, keskväärtusest madalam on ka saavutusvajadus, agressiivsus, enesekaitsevajadus, süütunne (kõikidest rühmadest madalaim), domineerimis-, abistamis-, korravajadus ja sotsiaalselt ootuspäraste vastuste määr (s.t nad vastavad nii, nagu asjad nende arvates on, mitte aga nii, nagu see oleks antud ühiskonnas ootuspärane). Rühm on neljast klastrist arvuliselt suurim (vt joonis 2). Ei oska öelda, kas nende isiksus ja vajaduste struktuur on veel välja kujunemata või on tegemist üliõpilastega, kes on n-õ kõigeks valmis (nende rigiidsuse näit on neljas rühmas madalaim) või on tegu üldise apaatia ja hoolimatusega. Oleks huvitav kogu meie noorsoo hulgas välja selgitada selle rühma osakaal ja uurida lähemalt nähtuse olemust ning põhjusti.

Klastrite soolises jaotuses, kursuste ja teaduskondade vahelises struktuuris ei ilmnenud mingeid iseloomulikke erinevusi.

Me kontrollisime klastritevahelisi keskväärtuste statistiliselt olulisi erinevusi kõikides ankeediga mõõdetud tunnustes, mille skaalad seda võimaldasid. Analüüs näitas, et teiste klastritega võrreldes osutus kõige eripärasemaks II klaster.

II klasteri iseloomustus ilmnenud erinevuste alusel:

- enne kooli on neil enda hinnangul **peres** olnud teiste klastrite üliõpilastest vähem iseseisvust (enamasti võisid lapsed teha seda, mida vanemad lubasid);
- nad ootasid algkooli ajal ja ootavad ka praegu vanematelt rohkem hellust ja tähelepanu, kui neile nende arvates tegelikult osaks sai ja saab;
- vanemate omavahelisi suhteid eelkoolieast kuni praeguse ajani hindavad nad teiste klastrite üliõpilastega võrreldes vähem soojadeks-südamlikeks;

■ oma suhteid vanematega keskkooli ajal ja praegu hindavad nad teistega võrreldes vähem soojadeks-südamlikeks;

■ kooli ajal harrastatud huvitegevuste keskmine arv on neil teiste klastrite üliõpilastega võrreldes väiksem, ka ülikoolis on nende osavõtt huviringide, taidluskollektiivide, korporatsioonide jne tööst tagasihoidlik; kooskõlas eelnevaga väidavad nad, et keskkooli ajal on neil jäänud küllaldaselt vaba aega, mida ainult enesele pühendada;

■ nad väidavad, et on hommikuti ärgates rohkem väsinud ja on enam üleväsinud kui teiste klastrite üliõpilased;

■ veel selgub nende antud andmetest, et nad tarbivad veini teistest harvem;

■ uuritud väärtustest (1) hindavad nad teiste klastritega võrreldes madalamalt seksuaalset rahuldatusi ning ühiskondlike ja tööalaste kohustuste täitmist;

■ terviseiga seoses kurdavad nad rohkem neurotiliste häirete (peavalud, unehäired, meeleolu kõikumised, tahteaktiivsuse ja omandamisvõime häired jmt) üle, ka on nad teistest sagedamini tundnud muret oma vaimse tervise pärast.

■ kümne aasta kauguse tulevikuga seoses on nende tulevase palga ootused tagasihoidlikumad kui teiste klastrite üliõpilastel.

See iseloomustus kinnitab juba eelpool II klasteriga seoses ilmnenud endassetõmbumist, enesekesksust, seesmist ärevust, lisades sellele mure iseenda ja oma tervise pärast. Ankeedivastused näitavad, et teiste klastrite üliõpilastega võrreldes interpreteerivad nad ennast ja oma elu vähem positiivselt (alates lapsepõlvest ja lõpetades tulevikuootustega). Võib oletada, et just selle klasteri üliõpilased kuuluvad nn riskirühma, kellel psühhosomaatilised kaebused edaspidises elus veelgi suurenevad ja viivad suure tõenäosusega tõsisemategi tervisehäirete tekkele. Praegu ei ilmnenud küll klastrite vahelisi olulisi erinevusi artikli algul nimetatud tervise koondnäitajates. Korrelatsioonianalüüs aga viitab seostele alateistide ja tervise koondnäitajate vahel.

### Seosed testitulemuste ja tervise koondnäitajate vahel

Tervise koondnäitajatest on vaatluse all üliõpilase hinnang oma tervisele (1, lk 57) ja terviseiga seotud kaebuste arv, milles lisaks kaebuste koguarvule on eraldi välja toodud üliõpilase kaebuste koguarv stomatoloogiliste ja nägemisega seotud kaebuste arvuta, kehaliste kaebuste arv ja psüühiliste kaebuste arv. Korrelatsioonianalüüsi tulemused on esitatud 4. tabelis.

Statistiliselt olulisi korrelatsioonikordajaid on küll hulgaliselt, kuid kõik nad on üsna väikesed. Alateistidest ei anna tervise koondnäitajatega mingeid seoseid jälle rigiidsuse skaala ja ühinemisvajaduse näit. Oletatavasti on üheks

Tabel 4

STATISTILISELT OLULISED KORRELATSIOONID ( $P < 0.05$ ) TERVISE KOONDNÄITAJATE JA TESTITULEMUSTE VAHEL					
Alatest oma tervisele	Hinnang	Kaebuste koguarv	Kaebuste koguarv va. stomatol ja silma- kaebused	Kehalised kaebused	Psüühilised kaebused
I	-.21	.23	.18	.17	.26
N	-.39	.57	.46	.47	.59
Ach	.10				
Agg	-.11	.19	.17	.15	.21
Dst	-.19	.25	.20	.18	.31
Gui	-.17	.28	.19	.20	.34
Dom	.24	-.18	-.14	.12	-.24
Exh	.17				-.11
Aut		.19	.13	.15	.21
Nur		.09			
Ord		-.11	-.11	-.10	
Suc	-.18	.23	.23	.18	.26
I	-.15	.30	.30	.22	.37
II	.26	-.24		-.17	-.31
III		.24	-.24	.20	.24
IV	-.14	.24	.19	.18	.28
V			.20		
Aqc		.14	.11		.22

põhjuseks uuritavate suur vanuseline sarnasus (noored, paindlikud, uuele avatud inimesed) ja see, et nende psühhosotsiaalse arengujärgu üks dominante on intensiivne suhtlemine üldse ja eakaaslastega eriti.

Kui jälgida 0,2-st suuremaid korrelatsioonikordajaid, võime esile tuua järgmised tendentsid: ■ oma tervist hinnatakse seda paremaks, mida madalam on hindaja neurootismi ( $r = -0,39$ ) ja introverteerituse näit ( $r = -0,21$ ) ning mida kõrgem ratsionaalsel otsustamisvõimel rajaneva domineerimis- ( $r = 0,26$ ) ja domineerimisvajaduse näit ( $r = 0,24$ );

■ ootuspäraselt on eriti tihedalt isiksusetestide näitudega seotud üliõpilase psüühiliste kaebuste hulk: mida rohkem psüühilisi kaebusi, seda kõrgem neurootismi ( $r = 0,59$ ), neurootilise enese maksmapaneku ( $r = 0,37$ ), süütunde ( $r = 0,34$ ), enesekaitsevajaduse ( $r = 0,31$ ), passiivse sõltuvuse ( $r = 0,28$ ), introverteerituse ( $r = 0,26$ ), toevajaduse ( $r = 0,26$ ), agressiivse nonkonformismi ( $r = 0,24$ ), sotsiaalselt ootuspärase vastuste määra ( $r = 0,22$ ) ja sõltumatuse näit ( $r = 0,21$ ) ning seda madalam ratsionaalsel otsustamisvõimel rajaneva domineerimisvajaduse ( $r = -0,31$ ) ja domineerimisvajaduse näit ( $r = 0,24$ );

■ mainitud tendentsid – küll nõrgemal määral – kehtivad kõigi tervise koondnäitajate puhul;

■ loogiline ja ootuspärane kooskõla ilmneb tervise koondnäitajate ja neurootilise enese maksmapaneku (I) ning ratsionaalsel otsustamisvõimel rajaneva domineerimise (II) vahel: madal

hinnang oma tervisele ja suur kaebuste arv kaasnevad neurootilise enese maksmapaneku tõusu ja ratsionaalsel otsustamisvõimel rajaneva domineerimisvajaduse langusega ning vastupidi.

Tabel 4 on järjekordseks kinnituseks ammutatud tõdemusele inimese keha ja vaimu seotusest. Meie valimil saadud tulemused näitavad, et üliõpilase tervisekaebuste arv on seotud eelkõige tema neurootismi, neurootilise enese maksmapaneku vajaduse, süütunde, enesekaitsevajaduse ja ratsionaalse otsustamisvajadusega. Põhjuslike seoste kohta ei võimalda meie uurimus muidugi järeldusi teha. Küll aga leidub valimilt saadud tulemustes vihjeid sellele, et seosed hakkavad kujunema varases lapsepõlves juba enne kooliaastaid) ja jätkuvad tõenäoliselt kõrgkoolijärgses elus.

### Kokkuvõte

■ Isiksusetestide alusel esimesel pilgul küllaltki homogeenne valim sisaldas peale soogruppide erinevuse tegelikult veel üsna suuresti üksteisest erinevaid üliõpilasrühmi. Psühholoogiliste testide põhjal tehtud klasteranalüüsil selgunud nelja klasteri hulgast on tervisenäitajate seisukohalt kõige problemaatilisem II klaster – meie valimi kõige endassetõmbunum, seesmiselt ärevil ja suurima enesekaitsevajadusega rühm.

■ Õpetajatele, psühholoogidele, sotsioloogidele võiks mõtlemis- ja uurimisainet pakkuda IV klaster – meie valimi arvukaim alarühm, kelle kõik keskmised testinäitajad on skaala kesk-väärtusest madalamad.

■ Tervise koondnäitajatega seostuvad uuritud testinäitudest kõige tihedamini neurotisminäit (N), neurootiline enese maksmapanek (I), süütunde (gui), enesekaitsevajadus (dst), passiivse sõltuvuse (IV). Tervise koondnäitudega moodustavad teineteist täiendava kombinatsiooni neurootilise enese maksmapaneku vajadus (I) ja ratsionaalsel otsustamisvõimel rajanev domineerimisvajadus (II).

■ Meie valimis problemaatiliseks osutunud üliõpilaste rühmad – II ja IV klaster – moodustavad uuritud valimist peaaegu 60%. See on piisavalt suur rühm, et neid põhjalikumalt uurida: milline on olnud nende kujunemislugu, mis neist edasi saab; kui nad tunnevad vajadust psühholoogilise, meditsiinilise või mingit muud laadi abi järele, siis milline see võiks olla ja kuidas neile seda pakkuda.

### Kirjandus

1. Kaasik, T., Kuus, K., Thetloff, M., Uring, R. 1997. Üliõpilaste tervis – eesti haritlaskonna tervise alus. – Haridus, lk 55–59.
2. Mägi, H. 1989. CMPS (Cesarec-Marke Personallightesschema). Käsikiri. Tln, 96 lk.
3. Mägi, H. 1993. Murray personoloogia I. Käsikiri, 11 lk.
4. Toim, K. 1983. Isiksuse psühodiagnostika. Tartu, 75 lk.

## Üldise keskkooli ja õppealade probleemid nõukogude võimu aastail

FERDINAND EISEN, filosoofiakandidaat

**K**ogu elulaadi kiire muutmise ja ümberhindamise tuhinas ei või me unustada mineviku positiivseid algeid ega vigu. Minevikust tuleb ikkagi õppida, milline see ka ei ole olnud või millisena see ühele või teisele ei paistnud. Nii on lugu ka kooliandega ajal, kui Eesti oli allutatud võõra võimu imperiumi koosseisu.

Enne NSVL Haridusministeeriumi loomist 1966. a koordineerisid liiduvabariikide haridusministeeriumide tegevust ÜKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakond (juhataja S. Trapeznikov) ja koolide sektor (juhataja N. Kuzin). Neis organites arutati aktuaalsemaid haridusküsimusi ja jagati juhiseid tööks.

Ühele sellisele liiduvabariikide haridusministrite ja mõningate parteitöötajate pikaleveninud nõupidamisele N. Kuzini juures (august 1964) ilmus tolleaegse Vene Föderatsiooni Pedagoogika Akadeemia president I. Kairov, kes informeeris koosolijaid N. S. Hruštšovi arvamusest keskkooli kohta. Hruštšovi arvamise kohaselt tulnuks Nõukogude Liidus juba varem kaotada päevased keskkoolid ja pärast 8. klassi (tolleaegse põhikooli viimase klassi) lõpetamist suunata noored tööle; kes soovib, võib õhtukoolis keskkooli omandada. Teatavasti ei läinud see seisukoht siis läbi. N. Hruštšov vabastati 1964. aastal töölt, aga heitlus üldise keskkooli eest jätkus.

NLKP 1961. a oktoobris avaldatud programmis oli sätestatud, et lähemal aastakümnel tuleb kehtestada 11-klassiline üldine polütehniline keskkoolikohustus. Juba 1966. a hilissügisest hakati nõudma üldise keskkooli teostamist. Nüüd muutusid korraga väga aktuaalseteks õppealade küsimused. Olukorda teravdas tollal valitseva koolisüsteemi seisukord.

Probleem seisnes meie arvates kõigepealt selles, mil määral peab ja võib see keskkool olla **ühtne** kõigile õpilastele ja kõigile liiduvabariikidele. Nõukogude võimu aegne üldhariduskool oli aastakümnete jooksul kujunenud ja eksisteerinud kui põhiliselt unifitseeritud kool. Ühtluskooli omaaegne põhimõte oli suunatud ju vana korra aegsete eliitkoolide ja teiselt poolt lihtrahvale mõeldud mitmesuguste tupikkoolide vastu. Ent ühtluskooli nimetust, millele ikka armastati viidata, oli rakendatud täiesti moonutatult. Tegelikult elus esinesid/esinevad ju suured erinevused õpilaste individuaalsetes kalduvustes ja võimetes, samuti psühhofüsioloogilistes omadustes, rääkimata rahvuslikest ja piirkondlikest erinevustest.

Siit algasid meie heitlused nõukogude koolisüsteemi paratamatu diferentseerimise eest. Algas see juba ühtse õppeaja küsimuses. Tootmisõpetuse likvideerimise järel keskkoolides (augustis 1964) muudeti kõik NSVL üldhariduskoolid 10-klassilisteks. Ka Eesti, Läti ja Leedu koolid. Need olid aga juba enne tootmisõpetust olnud 11-klassilised. Meilt küsiti nii siin kui ka Moskvas, miks meie ei või samuti leppida 10-klassilise kooliga, nagu on teistes liiduvabariikides. Õppeplaani tuli siis võtta veel suure mahuga vene keele õpetamine; pealegi oli meil oma 11-klassilise kooli jaoks välja kujunenud õpikute ja töövihikute süsteem, mida mujal siis ei tuntud.

Selle küsimuse lahendamiseks oli vaja Eesti kirjanike ning ajakirjanduse sekkumist, mida mulle hiljem originaalõpikute küsimuse arutamise juures pahaks pandi. Meid toetasid ka Läti ja Leedu kolleegid. Lõpuks õnnestus (augustis 1965) taastada Eestis, samuti Lätis ja Leedus 11-klassiline kool.

Järgmistel aastatel arenes kampaanialik heitlus kõrge õppealade eest. Siin oli kasutusel kaks peamist mõistet – *uspevajemost* (õppealade) ja *dohodiimost* (koolijõudlus). Koolijõudlus tähendas muidugi samuti õppealade, kuid sellega märgiti spetsiaalselt seda, milline protsent õpilastest jõudis läbida antud kooliastme ettenähtud aja (nt 1.–8. kl, 9.–10. (11.) kl). Seda terminit kasutati meil harva ning peamiselt tasandusklasside töö hindamisel.

Kuigi ametlikult oli hukka mõistetud koolide, ka vabariikide vahel mingi võistluse arendamine kõrgete õppealade protsentide järgi, tehti arvide ümber ometi suurt kära, kusjuures kahtluse alla seati ka nende objektiivsus. Nii oli näiteks 1968/69. õppeaastal üleliiduline statistiline keskmine 96,7%, Ukrainas 99%, Vene Föderatsioonis 96,2%, aga Eesti NSV-s 93,5%. See oli madalaim õppealade kogu Nõukogude Liidus ja selline olukord jäi püsima ka järgmistel aastatel.

On ehk märkimist väärt, et Eestis saavutasid (vähemalt statistiliselt) kõrgema õppealade Narva, Sillamäe ja Tallinna koolid, madalam oli õppealade maarajoonides. Selle "patu" eest saime partei- ja rahandusorganitelt sageli nuhelda.

Etteheiteid tehti ka meie õpetajatele, kes "ei õpi naabrite eesrindlikest kogemustest, töötavat alla oma võimete, armastavad stimuleerida kahete ja istumajätmisega". Seda küsimust tuli meil sageli arutada küll ministeeriumi kollee-

giumil, küll mitmesugustel nõupidamistel. Õppeedukuse madal protsent pidi meil olema signaaliks, et asuda selle põhjuste selgitamisele, küll aga hoiduti õppeedukuse protsendi tõstmisest "iga hinna eest". Olin (olime) veendunud, et õppeedukuse parandamise peamine tee on õppetöö kvaliteedi tõstmine, eriti õpilaste individuaalse töö ja õpetamise individualiseerimise kaudu (siin andsid end tunda mu õpetaja Johannes Käisi didaktilised vaated).

Lapsed ei ole kaugeltki ühesuguste eelduste, võimete ega päritoluga. Püüdsin neid asjaolusid eriti rõhutada Haridusministeeriumi ainekomisjonide esimeeste nõupidamisel 16. novembril 1970. Peeti vajalikuks juurutada rohkem ja mitmesugusemat didaktilist materjali, nt töövihikuid. Siinjuures on kohane meenutada 1968. aastal toimunud vahejuhtumit NSV Liidu haridusministri asetäitja Mihhail Kondakoviga, kes saabus Eestisse EKP Keskkomitee kutsel seoses meie originaalõpikute küsimustega ja avastas oma üllatuseks siin meie töövihikute süsteemi.

Kuid õppetöö raskuste peamine põhjus seisnes ikkagi üldhariduskooli õppeplaanide jäikus, mis ei võimaldanud mingisugust arukat diferentseerimist vastavalt õpilaste võimetele.

Töötamise ajal Eesti NSV haridusministrina esinesin korduvalt NSVL Haridusministeeriumi ja Pedagoogika Akadeemia ees ettepanekutega **diferentseerida** üldhariduskooli. Kord käisin koos NSVL akadeemik B. Kedroviga minister Prokofjevi jutul, et mõistlikult diferentseerida keskkooligi, kasvõi reaali-, humanitaar- ja põllumajandusliku haru suunas. Ta lükkas kõik taolised ettepanekud kategooriliselt tagasi. M. Prokofjev ja Vene Föderatsiooni haridusminister A. Danilov ning NL Pedagoogika Akadeemia (president oli tol ajal V. Stoletov) pidasid selliseid ettepanekuid kodanlike mõjude kandmiseks nõukogude kooli. Nende seisukoht oli, et nõukogude kool peab olema **ühtne töökool** kõigile. Omaaegse kooli ühtsuse põhimõtet käsitati siin täiesti moonutatult – kui unifikseeritud kooli.

Sai teatavaks, et ka NL Teaduste Akadeemia komisjon (nn Obratsovi komisjon) on esitanud kunagi ettepaneku diferentseerida keskkool, luua reaali-, humanitaar- ja mõned teised harud, kuid see oli samuti tagasi lükatud. Ühel Eesti NSV Ministrite Nõukogu koosolekul, kus jälle meie koolide suhteliselt tagasihoidliku õppeedukuse pärast nurisiti, võttis Ministrite Nõukogu esimees V. Klausson minu seletused küll ära kuulata, kuid lausus, et see kõik võib ju õige olla, ent siin ei saa meie seda küsimust lahendada.

Hilisem (1968. a) fakultatiivtundide ja eriklasside lubamine oli siiski mingi lahendus meie korduvatele ettepanekutele keskhariduse diferentseerimise küsimuses. Ka siis saime NL Haridusministeeriumi juhtkonnalt etteheiteid, et meie koolid seda võimalust väga laialdaselt kasutasid (teistes liiduvabariikides kasutati

palju vähem), justkui võiksid meie sellelaadilised "liialdused" õonestada ühtset koolisüsteemi.

Õppeedukuse parandamise võimalikkusest ja teedest oli meiega vabariigis otsimist ning leidmistki. Peale mõnede metoodiliste uuenduste, nagu näiteks töövihikute üldine kasutamine, aga eriti huvialaste eriklasside ja fakultatiivtundide laialdane praktiseerimine, pöörasime võimalikult suurt tähelepanu õpilaste **diferentseeritud õpetamisele** vastavalt nende vaimsetele ja füsioloogilistele erisustele.

Nii olid loodud erikoolid debiilsetele, sanatoorsed koolid nägemis- ja kuulmishäiretega lastele, logopeedilist abi vajavatele õpilastele mõned erikoolid ja üle poolesaja logopeedilise klassi; hea vastuvõtu osaliseks said kohtadel nn tasandusklassid. Üldse oli eriõpetusega hõlmatud kokku umbes 7000 last, mis moodustas üle nelja protsendi 1.–9. klassi õpilastest.

Lähemalt peatun **tasandusklasside loomise** juures. Eesti NSV Haridusministeeriumis püüdsime selgusele jõuda osa õpilaste edasijõudmatuse põhjustes ning leida teid neist jagusaamiseks. Selle asemel, et õppeedukuse andmeid "ülevalt poolt" korrigeerida, jõudsimme tasandusklasside mõtteni. Ühel nõupidamisel 1969. a kevadel see idee kujuneski. Kõige üldisemal kujul oli selle arendajaks akadeemik Heino Liimets. Mõte seisnes selles, et osutada abi õpilastele, kes ei ole suutnud teistega õppetöös sammu pidada, kellel on jäänud suuremad lüngad teadmistes ja oskustes. Need õpilased vajavad individuaalset ja erilaadset metoodilist abi. Põhjus ei võinud olla õpilaste debiilsus.

Õppeedukuse probleemide uurimisele tõmmati kaasa Tartu Riikliku Ülikooli vastavaid kateedreid, aga ka praktikuid – õpetajaid. Tunnistati, et mitmed õpetajad tunnevad halvasti oma õpilasi; need õpilased vajasid aga igakülgset lähemat tundmaõppimist. See ei olnud kuidagi võimalik tavaliste suurte, eriti veel liitklasside tingimustes. Siit tekkiski mõte luua selle õpilaskontingendi jaoks tasandusklassid. Tasandusklassi suunati õpilasi, kes oma sotsiaalse või pedagoogilise hooldamatuse ning mõnede psüühilise arengu iseärasuste tõttu jäid teistest õppetöös maha. Ühtlasi püüti korrigeerida nende suhtumist kooli ja antud koolikollektiivi.

Pärast mõneaastast õppimist tasandusklassis püüti neid suunata tagasi tavalisse klassi, kas samas või mõnes teises koolis. Tasandusklasside aluseks oli Alaealiste Asjade Komisjoni otsus (1969. a kevadel). Sellised klassid levisid Eestis laialdaselt.

Tasandusklassid komplekteeriti harilikult mitme kooli õpilastest. Suurem osa sellistest lastest (60–70%) pärines laostunud perekondadest. Rohkem oli tasandusklasside õpilaste hulgas algklasside – 1., 2. ja 3. kl – õpilasi. Neid oli klassist klassi üle viidud ühe, kahe puuduliku hinde või suvetööga. Otsustavalt loobuti "kahtedega" piitsutamist, samuti nende

näägutamisest ja traumeerimisest. Seepärast pidigi tasandusklassides eriti rõhutama ja esile tõstma seda, mis õpilases oli tugevat. Lapsi suunati osa võtma klassi- ja koolivälisest tööst. Õppetöös kasutati neis klassides ja rühmades suuremat näitlikkust, kuivõrd seda võimaldas õppematerjali ja didaktiliste vahendite olemasolu. Üldse pidi õppetöö tasandusklassis olema rohkesti individualiseeritud. Aine kindlamaks omandamiseks toimus neis klassides ka tihedam kordamine.

Kevadeks saavutasid tasandusklassid üldiselt 79–80-protsendilise õppeedukuse, mis suvetööde õiendamise tulemusel võis sügiseks veelgi tõusta. Nii oli tasandusklasside abil võimalik päästa paljusid lapsi klassikursuse kordamisest. Tasandusklasside endistest õpilastest, kes olid juba tagasi suunatud tavalisse klassi, jõudis seal 60% vähemalt rahuldavalt edasi. 1970/71. õppeaastal oli meil 22 tasandusklassi. Enamik tasandusklasside õpetajatest olid algklassiõpetajad, kes olid saanud selleks kõige vajalikuma ettevalmistuse.

Ühel NSVL Haridusministeeriumi Keskkooli Nõukogu koosolekul (1972. a) rääkisin meie tasandusklasside kogemustest. Üldiselt tunti selle vastu suurt huvi. Kogemust ründasid aga Vene Föderatsiooni ja Valgevene haridusministrid (A. Danilov, M. Minkevitsš), nimetades seda nähtust lihtsalt pedagoogiliseks praagiks. NSVL haridusminister M. Prokofjev seekord ei ühinenud nende arvamistega ja pidas tasandusklasside ideed huvipakkuvaks. Ja nii kasvasid sellest ideest hiljem välja (ja töötavad praegugi!) arengupeatuse õpilaste klassid.

Märkimisväärseks abinõuks, mis oluliselt kergendas lapsevanemate muret laste koolisaatmisel, kujunes meie haridusministeeriumi NSV Liidus esimesena algatatud **õpikute fondeerimine**. Seoses hariduse sisu uuendamisega 1965/66. õppeaastal püstitati ka stabiilsete õpikute nõuded. Seni trükiti õpikud igal aastal uuesti suurtes tiraažides ja müüdi need õpilastele (õigemini lapsevanematele).

Ühel meie nõupidamisel koos kirjastuskomitee töötajatega küpses idee loobuda õpikute iga-aastasest uuesti trükkimisest ja õpilastele müümisest ning luua õpikute fondid kooliramatukogude juures, kust õpilastele antakse tasuta vajalik, kuid eelnevalt juba kasutatud õpik. Nii avanes võimalus säästa hulga paberit ning riigi ja lapsevanemate raha. Vaid 1. klassi astujad said alati uued õpikud. Muidugi tuli ka töövihikud igal aastal uuesti välja anda.

Ühel koosolekul Moskvas (1976. a) tutvustasin seda Eesti algatust. NL haridusminister Prokofjev toetas seda ja soovitas ka teistele liiduvabariikidele. Meilt telliti kiirkorras eriline brošüür õpikute fondeerimise kohta. See moodus on praegugi ühel või teisel viisil kasutusel meie koolis ja minu teadmisel ka Vene Föderatsiooni koolides.

Lõpuks meiegi koolide õppeedukus vähehaaval paranes. Nii oli meil õppeedukus 1978. aas-

tal päevakoolis 98,6%, õhtukoolis – 90,7% (vt ENSV Haridusministeeriumi aruanne ENSV Ministrite Nõukogu Presiidiumile 9. aprillil 1979. a).

Kuid ikkagi jäime maha näiteks Ukraina koolidest, kus õppeedukus püsis kas 100% või selle lähedal. Saime korduvalt noomida, eriti EKP Keskkomitee sekretärilt L. Lentsmannilt, miks me ei võta üle Ukraina kogemusi. Kuidas seda nüüd seletada või õigustada?

Meiega ei oldud rahul ka töötavatele noortele keskkhariduse andmisel – teised liiduvabariigid jõudsid meist ikkagi ette. Eestis oli 1970. aastatel (enne seda ei olegi vastavat arvestust) 80–90 tuhat 16–19-aastast noort, kellel puudus keskkharidus. 1. septembril 1973. a asus neist õppima umbes 20 000, s.o vaevalt üks neljandik noortest, kes õppima astuda lubasid. Teistes liiduvabariikides asunud sellistest noortest 75% õppima(!). Püüdsime siin mõjutada ka ettevõteteid, et nad peaksid vastavat arvestust, pakuks noortele tööseadluses lubatud materiaalseid stiimuleid ja peaksid sidet vastavate koolidega.

Ühel NSVL HM Keskkooli Nõukogu koosolekul (14.02.1972) kurtis minister Prokofjev, et üldise keskkhariduse omandamine läheb ebarahuldavalt – hulga noori läks pärast 8-klassilise põhikooli lõpetamist otse tööle või kutsekooli, mis ei andnud keskkharidust. Kutsekoolid, mis rajanesid 8-klassilisel põhikoolil, olid siis keskkhariduse andmisest kaugel. Nii kujunesid kutsekoolid üldise keskkhariduse nõude tingimustes omamoodi tupikkoolideks. Tõusis vajadus asjatundliku kutsenõustamise järele.

Meil loodi 1970. aastal rajoonide haridusosakondade juurde kutsenõuandlad, mis etendasid oma osa keskkhariduse ja kutsehariduse edendamisel vabariigis. (See probleem on praegugi aktuaalne.) Muidugi olnuks siin üldise keskkhariduse nõuet järgides vaja järjekindlalt ühitada kutsehariduse omandamine keskkhariduse nõuetega (muidugi niivõrd, kuivõrd noortel selleks eeldusi oli). Ilmnes vajadus kutsekeskkoolide järele, eriti poistele.

Kesk-Aasia vabariikides, kus tavaks oli varane abiellumine, kujunes see nõue suureks sotsiaalseks probleemiks. Aga kutsekeskkool oli kalliskõrge: kerkis õppeaja küsimus (harilik keskkool oli seal ju kaheaastane), tekkis vajadus eriala õpetajate, meistrite, laborite jms järele. Selliseid kutsekeskkoole ei suudetud siis luua, vähemalt mitte vajalikul hulgal. Harilik keskkooli lõpetanutele aga, kes ei pääsenud või ei püginudki kõrgkooli, oli raske mingit töökohta leida. (See probleem tõusetub praegugi!) See sai üldise keskkhariduse idee elluviimise tõsisemaks komistuskiviks.

#### Kokkuvõtteks

võib öelda, et keskkhariduse võimaldamine noorsoo põhiosale oli teostatav. Muidugi nõudis see suuremaid ja järjekindlamaid, nii pedagoogilisi, organisatsioonilisi kui ka majanduslikke pingutusi. Üldise keskkhariduse idee ei ole utoopiline ka meie tänapäeval.

# Lehekülgi Jüri Parijõe elust ja tegevusest

MALLE REIDOLV, TÕS-i algõpetuse osakonna juhataja

**E**esti haridus on tagasi saanud J. Käisi, osaliselt ka P. Põllu, H. Taba ja J. Torgi. J. Parijõe pedagoogiline pärand (eriti kooliuuenduslik tegevus) on aga varju jäänud.

J. Parijõgi (1892–1941) oli Eesti Vabariigi tuntuim laste- ja noorsookirjanik, pedagoog, õppekirjanduse autor ja 1940–1941. a Tartu Õpetajate Seminari direktor. Ta sündis tsaariajal, elas läbi venestusperioodi, Vabadussõja, Eesti Vabariigi ja jõudis tutvuda nõukogude korra loomisega Eestis. Viimane sai J. Parijõele saatuslikuks.

J. Parijõe 100. sünniaastapäeva puhul kirjutab tema kauaaegne uurija R. Krusten: "Uurimist ja hindamist on ootamas J. Parijõe pedagoogiline pärand, tema originaalne üldõpetus, mis Johannes Käisi tööde kõrval on teenimatult varju jäänud. Ei ole seni liiga palju kõneldud ka Parijõest kui publitsistist ja ilukirjanikust, kelle kõiki teoseidki uuema aja lugejale pole jõutud kättesaadavaks teha. Vahest saabuvad siinmail kunagi ka need ajad, mil võiks mõelda meie silmapaistva noorsookirjaniku monograafia kirjutamisele" (7, lk 513–518).

1992. aasta "Hariduses" püstitatakse probleem: "Praegu, kui üldõpetus on jälle aktuaalsena meie algõpetusse jõudnud, tasuks J. Käisi kõrval enam tähelepanu pöörata ka Parijõe pärandi uurimisele. Miks ikkagi tundus kooliuuendus J. Parijõelega liiga radikaalsena? Kas (ja millisel määral) erinevad tema seisukohad J. Käisi omadest? Tuleb uskuda vana koolimehe Ain Nurga sõnu, et Parijõe peab seoses üldõpetusega enam tähelepanu pöörama" (12, lk 57).

## Üldõpetus

Aktiivne kooliuuendus iseseisvunud Eestis algas **koduloost**, mis varsti omandas üldõpetusliku käsitluse. Kooliuuenduse põhisuundadeks Eestis kujunes **üldõpetus** algkooli esimestes klassides ning **isetegevus** ja **individuaalne tööviis** vanemates klassides.

Eesti rahvuslikus koolis sai kodulugu oma eluõiguse ja mõjujõu eeskätt õpetajate seminaride kaudu. Esimesed olid Rakvere ja Võru seminar. Nii hakati Rakvere Õpetajate Seminari harjutuskooli 1. klassis 1920/21. õa katseliselt õpetama kodulugu, millel ei olnud veel üldõpetuse iseloomu ega kasutatud ka nimetust "üldõpetus". Võru seminari harjutuskooli viidi üldõpetus sisse 1922/23. õa (asutamisest peale) ja üldõpetusena käsitleti seda 1924/25. õa alates (3).

Seega on üldõpetuse praktiliseks algatajaks Eesti Rakvere Õpetajate Seminar, kus 1923. aastast toodi kodulugu üldõpetusena sisse uue harjutuskooli juhataja Jüri Parinbaki (1935. aastast Parijõgi) eestvedamisel. Õppetöö aluseks algastmel oli **kodulooline vaateõpetus**, mille materjal saadi last ümbritsevast elust,

kodust, perekonnast, kodukohast. Koos lapse arenemisega laienesid huvid ja ka vaatlusobjektid koolis. Seepärast ei saanud olla ühtset ja üldist õppekava kõikidele koolidele, vaid iga kool pidi välja töötama oma nägemuse.

Ained ja töövõtted ei vaheldunud üldõppes kella järgi, vaid lähtuvalt sellest, kuidas töö ja õppehuvid nõudsid. Keskpunktiks oli aga **kodulooline vaateõpetus**, mis õppetöö ühiseks ja tervikuliseks üldõpetuseks kokku liitis.

Kogu õppe- ja kasvatustöö lähtekohaks oli õpilase isik. Tolleaegse pedagoogika uuemad voolud nõudsid, et õppetöö aluseks algastmel oleksid lapse enda elamused ja tähelepanekud. Need on ühenduses lapse huvide, pere ja kodukohaga.

Laps tuleb kooli teatud teadmiste ja kogemuste hulgaga. Kõik lapse elamused ja tähelepanekud on pärit elust. Lapsele on algul võõrad vaikselt kuulamine, raske paigalustumine ja "ained". Loomulik on, et kool peaks jätkama iga õpilase arendamist just sealt, kus ta parasjagu on. Lapsele peaks lähenema samade kohustuste ja asjadega, mis on senini tema tähelepanu keskpunktis olnud. Selleks on tarvis mingit õppeainet, mis annaks laste mitmekesistele tundmustele ja püüetele teatava sihi, kõrvaldaks nende puudusi, viiks nad vaimselt nii kaugele, et võiksid alata üksikuis aineis loovat tööd. Selleks oli Rakvere Õpetajate Seminari harjutuskoolis kodulooline vaateõpetus ehk kodulugu.

"Kodulugu on sillaks kodu ja kooli vahel ning põhitooniks järgnevale õpetusele. Kodulooline vaateõpetus peab teritama lapse meeli ja arendama kõiki tema vaimseid võimeid. Kodulugu on üldõppe keskpunktiks" (9).

J. Parijõgi toetus Saksa eeskujudele. Aluseks võttis ta koduloolise vaateõpetuse (saksa k *Anschauungsunterricht*). Leipzigi ja Berliini pedagoogide seisukohtadega oli ta tutvunud 1922. aasta esimesel kasvatusteaduslikul nädalal eesti õpetajatele.

Rakvere Õpetajate Seminaris toetuti **Leipzigi koolkonnale**. Eesti pedagoogid eesotsas J. Käisi ja Tartu maakonna koolinõuniku Gustav Reialiga (1888–1974) leidsid, et Saksa eeskujud ei sobi meile. Seda eeskätt laialivalguvuse ja ebamäärasuse tõttu. Üldõpetust püüti Saksaamaal laiendada kogu algkoolile, kaotades õppeainete piirid. See tõi kaasa ainete kunstliku ühendamise ja kogu käsitluse laialivalguvuse.

Ka Parijõgi väidab, et teatud määral kannab õppetöö algastmel juhuslikku laadi. Üldõpetust kasutati seminari harjutuskoolis siiski ainult esimesel kolmel õppeaastal, nii nagu soovitab seda ka J. Käis (toetudes Viini eeskujudele). (E. Lätt. Suulised andmed 5.02.1995.)

Eesti koolides toetus üldõpetus **Austria eeskujudele**. Viin kujunes üldõpetuse Mekkaks ka eesti õpetajatele (A. Elango, suulised andmed 1.02.1995). Läänemaa Õpetajate Seminaris

alustati üldõpetusega 1927/28. õa (õpet Aurelie Üksti); Tallinna Õpetajate Seminaris (dir A. Kuks) ja Tartu Õpetajate Seminaris (dir J. Tork) hoiduti veidi eemale kooliuuendusliikumises propageeritud tööviisidest. Küll aga koondus Tallinna XII algkooli juurde üldõpetuse õpetajatest rühm A. Oengo-Juhandi (Johanson) juhtimisel. Siin võeti üldõpetuse hulka ka usuõpetus ja võimlemine (3).

1928. a J. Käisi koostatud algkooli õppekavades saab üldõpetus soovitusel: "Kogu õppetöö algkoolis peab keskustuma aine ja olevikuelu küsimuste ümber, eriti alamates klassides, kus soovitatav on töökorraldus üldõpetuse või vähemalt ühe õpetaja "juhtimisel" (1).

1930. a alguseks oli koduloo õpetamine üldõpetusena katsetuste perioodist välja jõudnud ja saanud rohkesti pooldajaid. 1928. a 30. juulist 22. augustini korraldati Kuressaares täienduskursused, kus J. Parijõe oli eraldatud 20 tundi koduloo metoodikale (13).

1930. a 12.–26. aug viidi läbi kasvatusteaduslik nädal ja kooliuuendusnäitus. Loengutega individuaalsest tööviisist esinesid J. Käis, J. Parijõgi, A. Oengo-Juhandi jt. Osavõtjaid oli üle 300, neist 147 välismaalt. Esines ka A. J. Lunch Londonist (4).

1931. a hakkas J. Käisi toimetamisel ilmunud metoodiliste käsiraamatute sari "Uusi teid algõpetuses". Selle sarja üheks aktiivsemaks autoriks on J. Parijõgi (aastatel 1933 ja 1939 kodulugu koos J. Käisiga, 1936 – kodanikuõpetus). Mõnevõrra pidurdas üldõpetuse levikut õpetajate seminaride sulgemine 1930. ja 1932. a. Koolides levis üldõpetus siiski visalt. Õpetajatel ei olnud küllalast ettevalmistust, kohutas ka töörohkus üldõpetuse tundideks ettevalmistamisel.

Koolinõunik G. Reiali 1932/33. õa korraldatud küsitluse alusel kasutasid üldõpetust esimesel 12, teisel 10 ja kolmandal õppeaastal 5 protsenti klasside üldarvust (3). Sama ütleb ka A. Elango: "Praegu väidetakse, et üldõpetus Eestis 1930. aastatel domineeris. Ei saa nimetada domineerivaks suunda, mida vähem kui 20% klassides kasutati" (1.02.1995).

1937. a algkooli õppekavadest jäeti kodulugu kui iseseisev õppeaine välja. Õppekavad olid koostanud haridusministeeriumi ametnikud. J. Käis ja J. Parijõgi taunisid koduloo väljajätmist ka sellepärast, et 1937. a vastu võetud uus põhiseadus rõhutas noorsoo kasvatamist rahvuslikus, kodumaa-armastuse vaimus. "Aga lapse kodumaa algab ju kodust, koduloodusest ja avardub sealt kodumaa-armastuseni" (8).

### Isetegevus ja individuaalne tööviis

Eesti kooliuuenduse teiseks põhisuunaks saab **isetegevus** ja **individuaalne tööviis**. Selle meetodi – kirjalike tööjuhendite katsetamist alustati 1929/30. õa Võru Õpetajate Seminaris. Uus tööviis äratas kiiresti tähelepanu ning seda propageerisid järgmistel aastatel pedagogid J. Parijõgi, K. Praakli, V. Horm jt.

Õpilaste individuaalse ja iseseisva õppetöö korraldamise mõte, mis nüüd üldõpetuse kõr-

val hakkas eluõigust nõudma, tundus õpetajatele algul liig uudsenä. Üldõpetus puudutas eelkõige algkooli nooremaid, aga uus õppeviis vanemaid klasse.

### Individuaalne tööviis võtab arvesse,

- et laste huvid ja võimed on erinevad,
- et õpilane töötab temale omases töötempo (Käisil – töösammus).

Peamine põhjendus individuaalsele tööviisile – omavalitud töö äratab huvi, töötahet ja annab tööroõmu. Sellise töö hariv mõju on suurem kui ettekirjutatud ja pealesunnitaval töö.

J. Käis arendab välja **tööjuhataste menetluse**. Ta püstitab kindlad metoodilised nõuded (neid on 10). Oluline on, et tööjuhataste (juhendite) sõnastus oleks selge ja konkreetne, tähtsaim nõue on tööülesannete valiku võimalus, see sisaldagu ülesandeid iseseisvaks vaatluseks ja järelemõtlemiseks, kõige olulisem soovitataks võtta töö lõpus kokku pealkirja "Pean meeles" all. Vältida tuleb tööülesannete monotoonsust ja õpilaste ülekoormamist.

Kooliuuenduse kõrgeastail ilmus ühtekokku üle 300 näitliku tööjuhataste ja -vihikute väljaannet, millest suur osa pärines J. Käisilt. J. Parijõgi võttis 1929. aastal Tartusse tulles tööjuhataste meetodi kiiresti omaks. Ent ometi suundusid ta huvid Tartus teistele ainevaldkondadele. Parijõe huvi langus üldõpetuse vastu on mitmeti põhjendatav: 1930. ja 1932. a seminarid suleti ning muudeti Tartus ja Tallinnas pedagoogiumiteks, kus üldõpetust ei propageeritud; Tartus ei omanud üldõpetus sellist populaarsust kui Võrus või Rakveres. (Vestlustes endiste seminaristidega (E. Lätt, R. Lahi) on teada, et J. Parijõgi võttis Tartus õppivaid Rakvere seminari kasvandikke oma algkooli poole kohaga tööle.)

Tundes ise sügavat huvi ajaloo, kodanikuõpetuse ja kirjanduse (lugemise) vastu, hakkas ta Tartus aktiivselt välja andma õpikuid, metoodilisi juhendeid ja teste.

■ 1934. a ilmusid koos T. Adamsoniga kodanikuõpetuse õpik algkoolile, novellilaadilised ajalooõpikud "Möödunud ajad jutustavad" IV–VI klassile (1932–1937).

■ Samas avaldas Parijõgi ajaloo testide sarjad IV–VI klassile (kokku 6).

■ 1938. a avaldas koos G. Reiali ja A. Vaiglaga eesti koolilugemiku VI klassile.

■ 1937. a viis Parijõgi Tartu koolides läbi uurimuse "Õpilaste töökoormusest Tartu algkoolides".

■ Ta oli üliõpilaseltsi "Raimla" liige, Eesti Akadeemilise Pedagoogilise Seltsi asutajaliige 1930. a, kuulus EAPS-i ja Õpetajate Liidu juhatusse, esines ettekannetega V eesti keele õpetajate kongressil (29. ja 30. det 1936), Eesti Õpetajate Üldkongressil (27. aug 1940), II Eesti-Soome koolikongressil Helsingis (14.–18. juulil 1937).

■ Nendel aastatel kujunes J. Parijõest meie esimene tõsiselt arvestatav laste- ja noorsookirjanduse kriitik. Temalt ilmus terve rida retsensioone vastilmunud noorsooraamatutele, aga ka kirjanuskriitilised artiklid "Noorsookirjandus 1935"



(Looming 1936, nr 4), "Murdealiste poiste kirjanduslikud ainevallad ja käsitluslaad" (Eesti Kirjandus, 1939, nr 1) jt.

■ Iseloomulik on, et J. Parijõge esitletakse eesti tolleaegses ajakirjanduses alati **kirjanikuna**, ka siis, kui on tegemist puhtpedagoogiliste ettevõtmistega.

Näiteks avaldab Päevaleht pealkirja "Kirjanik J. Parijõgi sõidab Norra" ja kirjutab: "Tuntud noorsookirjanik ja raamatuaasta laureaat Jüri Parijõgi sõidab Norra juuli alul koos Eesti Haridusliidu korraldatava haridustegelaste õpireisiga, kus ta võtab osa järjekordsest Põhjaamaade haridusnädalast Järene rahvaülikoolis, Stavangeri ligidal. J. Parijõgi jääb Skandinaaviasse üldse kolmeks nädalaks." (Päevaleht, 1936, 30.05 nr 146, 6.)

Ju on J. Parijõgi kinnistanud end eestlaste mällu eelkõige kirjanikuna ja võib-olla sellepärast ongi tema pedagoogilisele ja publitsistlikule tegevusele nii vähe tähelepanu pööratud.

## Kooliuuenduse levik ja hääbumine

Kooliuuendus, mille põhisuundadeks Eestis olid 1920. aastate teisel poolel ja 1930. aastatel välja kujunenud üldõpetuslik kodulugu ja isetegevus ning individuaalne tööviis, levis vastava kirjanduse ja õpetajate täienduskursuste kaudu, kuid valitsevaks tööviisiks need siiski ei jõudnud kujuneda. Kooliuuenduslikud suunad levisid koolides, kus töötasid seminaridest tulnud noored õpetajad. Suurem oli kooliuuenduslik mõju Lõuna-Eesti koolides, kus töötasid Võru, aga ka Tartu ja Rakvere seminari kasvandikud.

Peaaegu täielikult jäid kooliuuendusliikumisest kõrvale gümnaasiumid. Eestis juhtis kooliuuendusliikumist Eesti Õpetajate Liit ajakirjade "Kasvatus" ja "Kooliuuenduslane" kaudu. "Kooliuuenduslast" ilmus ühtekokku 61 numbrit (882 lk) "Õpetajate Lehe" lisana (aastatel 1933–1940) (2).

Haridusministeerium ning maa- ja linnakoolivalitsused jäid kooliuuendusest kõrvale.

J. Käisi toetasid ja kooliuuendusliikumises löid innukalt kaasa J. Parijõgi, J. Tork, V. Raam, G. Reial, E. Martinson (Murdmaa) jt. J. Käis avaldas Soome ajakirjanduses kümnekond artiklit eest kooliuuenduse teemadel. Nii jõudsid individuaalsed tööjuhatused ja rühmatöö Soome hiljem kui meil. See toimus peamiselt Eesti kooliuuenduse eeskujul.

Eesti kooliuuenduse teene on, et meie algõpetus jõudis iseseisvumise aastail tasemele, mis ei jäänud maha Lääne-Euroopa arenenud maade tasemest (3). Areng katkes 1940. aastal.

J. Parijõgi mõrvati 48-aastase mehena. Ta oli üks 192 inimese elu nõudnud Tartu poliitilise massimõrva ohvritest. Ei või teada, milliseks oleks kujunenud tema saatuse Saksa ja uue Vene okupatsiooni ajal. Eesti hariduselule olid aga 1940. ja 1941. aasta laastavad – küüditatuna, mõrvatuna ja arreteerituna kaotati 533 õpetajat, mis teeb 10 protsenti tookordse Eesti õpetajate kogu arvust (5).

J. Parijõgi oli inimene, kelle kirjanduslik loovus oli ühendatud suurepärase pedagoogi-meisterlikkusega. Oma kaasaegsetele jäi ta aga sageli lõpuni mõistetamatuks.

■ J. Parijõe esimene ja mõningate hilisemate kriitikute arvates parim raamat "Semendivabrik" (1936. a "Tsemendivabrik") võeti tollase kriitika poolt teravalt vastu. "Semendivabrikut" ei osatud paigutada lastekirjanduse alla, teda mõõdeti täiskasvanute kirjanduse mõõdupuuga.

■ Tema ajalooõpik anti välja 1942. a Eestis ja 1946. a Stockholmis. Hukkunud kommunistliku terrori ohvrina, peeti teda väliseestlaste hulgas kommunistiks. Ometi ei välistanud see võimalust võtta tema õpik Eesti ajaloo õpetamise aluseks (11).

■ Kohe pärast kirjaniku surma ilmus Saksa okupatsiooni ajal jutukogu "Teotahelised poisid" (1942), Nõukogude okupatsioonist alates (1944) kuulus raamat erifondi, nagu ka mitmed teised Parijõe teosed.

■ J. Parijõe nimi ja looming oli Eestis maha vaikitud kuni 1958. aastani, mil ilmus E. Niidu koostatud ja leidliku järelošnaga (töö teema Parijõe loomingus) varustatud kogumik "Jutte".

Võib-olla ütleb Parijõe kohta kõige lakoonilisemalt ja tabavamalt kunagine Tartu Õpetajate Seminari direktor, psühholoogiadoktor Juhan Tork oma mälestusteraamatus: "Mu hääde sõprade ringi kuulus Jüri Parijõgi, algkoolijuhataja ja tuntud noorsookirjanik. Parandamatu idealist. Laskis ennast ajutiselt petta kommunistide ilusatest sõnadest ja nõustus vastu võtma Tartu Seminari direktori koha. Aga ta ei saanud toimida oma südametunnistuse vastu, sattus vastuollu kommunistidega ja enamlaste lahkimisel leiti tema laip Tartu vangimajast" (6).

J. Parijõe pedagoogiline ja kirjanduslik pärand on seda väärt, et sellesse süüvida.

## Kirjandus

1. Algkooli õppekavad. 1928. Tallinn, 1.
2. E i s e n, F. 1990. "Kooliuuenduslase" sünd ja taas-sünd. – Kooliuuenduslane, nr 1, lk 11.
3. E i s e n, F. 1995. Kooliuuenduse liikumisest Eestis 1918–1940. Tln, lk 24–65.
4. H o r m, V. 1971. Eesti õpetajate organisatsioonid (1870–1940). Tln, 181–192, PEM 294 KH 75.
5. K a u r, H. 1956. Eesti riik ja rahvas II maailmasõjas. III. Stockholm, 203 lk.
6. K l e m e n t, V., T o r k, A. 1993. Seisata, rändur! Mälestusteraamat. Toronto, 132 lk.
7. K r u s t e n, R. 1992. Jüri Parijõe viimane aasta. – Keel ja Kirjandus, nr 9, lk 513–518.
8. P a r i j õ g i, J. 1937. Koduloo kaitseks. – Kasvatus, nr 2, lk 82–85.
9. P a r i n b a k, J., B r a n d t, T., B r a n d t, M. 1928. Üldõpetus Rakvere Õpetajate seminari harjutuskoolis. Tln, lk 193–198.
10. P ö l d, T. 1989. Valgus ja varjud. – Rahva Hääl, 9., 11.–14.07, nr 158–162.
11. R a u d, M. 1966. Alasi ja vasarate vahel. Stockholm.
12. R e i d o l v, M. 1992. 100 aastat Jüri Parijõe sünnist. – Haridus, nr 9, lk 57.
13. S e p p e l, A. Saaremaa koolid ja õpetajad 1818–1940. II kd, 363. PEM 282 KS 39.
14. T r e i s a l t, H. 1994. Riho Lahi pedagoogi ja kirjandustegelase. Diplomitöö. Juhendaja M. Reidolv. TÕS, 87.

# HARIDUS

EDUCATION No. 5, 1998  
JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL  
PUBLICATIONS

**J. VALGE. Estonian in Russian-medium schools.** Jüri Valge, councillor of language policy at Ministry of Education gives an overview about teaching Estonian at Russian-medium schools to non-Estonian learners.

**T. MÄRJA, L. KÕLVART, B. KLAAS, G. BESSAN. The year 2007 is not far away.**

The question whether it would be possible to start in Russian-medium upper secondary schools with switching over to Estonian medium instruction in 2007 will be answered by M.P. Talvi Märja, Chairperson of the Commission for culture and education; by Lidia Kõlvart, Chairperson of Korea-Estonia Society; by Birute Klaas Assistant Professor at Tartu University, Head of the Chair for learning Estonian as a foreign language and Gennadi Bessan, headmaster of Vahtra basic school at Kohtla-Järve.

**M. PAVELSON. Russian children at Estonian schools.**

Inclusion of Russian-speaking children into Estonian school creates a lot of problems. In order to avoid /or solve them certain changes are necessary in Russia-medium school and in teacher training. At the same time multicultural school should not make the educational situation for Estonian learners more complicated.

**M. KIRCH. About integration, identity and loyalty.** Concepts of personal identity, integration and change of assimilation are discussed. About how should our system of education contribute to development of loyalty of citizens of non-Estonian origin and what could be the result of granting citizenship through simplified procedures to many unloyal young people of non-Estonian origin.

**U. LÄÄNEMETS. What could we learn from Norwegian educational reforms?**

The concept of educational reform is discussed as well as the two recent reforms in Norway in 1994 and in 1997.

**A. KÕVERJALG. Vocational key qualifications.** The author is of the opinion that proportions of general comprehensive and vocational schools should be changed. So should be the contents and methods of vocational training. Low level qualifications of labour force caused by inert system of education has become an obstacle for development of economy in Estonia.

**M. HEINLOO. Science subjects and education.** More attention should be paid to teaching elementary math and science subjects in general at upper secondary schools, because inadequate knowledge in the field prevent young people from obtaining high-level competence in engineering.

**L. LILLEOJA. Teaching religion at Estonian general comprehensive schools.**

A summary of the questionnaire conducted on 62 teachers of religion, a review about the situation in teaching and learning religion and problems at Estonian general comprehensive schools.

**P. LEPPIK. "Education" evaluated by teachers.** 325 teachers participated in the study of evaluation of "Education". The author concludes that teachers independent work with educational literature for developing their professional qualifications, is insufficient. Pedagogical journals could also be wider used in teachers' in-service training.

**V. EKSTA. Estonian school – historical roots and present situation.**

A review about the educational conference on August 28–29 in Tartu organised by B. G. Forseilius Society, Ministry of Education, Tartu University, Estonian Teachers' Union, Estonian School leaders' Union, Põltsamaa School for Farming and Home Economy, local authorities of Tartu District and Kambja Community.

**L. MOSSIN. There are sometimes crises and catastrophes at school.**

Concepts of crisis and catastrophe, its phases and development are discussed. Some advice is offered how to behave in situations of crisis.

**E. JAKOBSON, L. JAKOBSON. Small rural schools – are they really a millstone round the neck of Estonian education?**

A story about Unipiha primary school where there are only 22 pupils, about their interesting studies and activities.

**E.-S. SARV. Words and meanings for teachers.** The concepts "co-operative learning" and "learning environment" are explained.

**J. UMBORG. Noise and vibration.**

An article about intensity of noise and how it is measured; about opportunities to diminish influence of noise and vibration.

**M. LEHTLA. Study trips broaden educational environment.**

About opportunities to broaden world outlook of children in a Tallinn day care centre.

**R. URING et al. Students' health – the basis for health of Estonian educationists. II**

A review of students' health study conducted at Tartu University (Part II). Results of psychological tests (H. R. Böttcher INR test, CMPS test) are presented, relations between the test results and health indicators are specified.

**F. EISEN. Problems of general education and students achievement in the years of Soviets.**

Ferdinand Eisen, the minister of education, writes about fight for Estonian-medium education and identity in the years of Soviet rule in Estonia. We have to bear in mind that specialised schools, differentiated learning, support classes, vocational upper secondary schools, provision school libraries with free textbooks, etc. was initiated and put into praxis in those years.

**M. REIDOLV. A few pages about the life and work of Jüri Parijõgi.**

Jüri Parijõgi was a writer for children and young people, but also a teachers and school textbook writer. His teaching principles and other educational activities are discussed.

# ÕPETAJATE LEHT

ILMUB 1930. AASTA SEPTEMBRIST

**Uuel aastal kõik "Õpetajate Lehed" 16-küljelised!**

**Tellimishinnad 1999. aastal**

<b>I kuu</b>	-	<b>16 krooni</b>
<b>I poolaasta</b>	-	<b>96 krooni</b>
<b>II poolaasta</b>	-	<b>80 krooni</b>
(juulis leht ei ilmu)		
<b>aasta</b>	-	<b>144 krooni</b>

## HARIDUS

**ilmub endiselt kuus korda aastas**

**(veebruaries, aprillis, juunis, augustis, oktoobris ja detsembris)**

**Tellimishind**

<b>poolaasta</b>	-	<b>39 krooni</b>
<b>aasta</b>	-	<b>78 krooni</b>

**Tellimusi saab vormistada ka toimetuses (Tallinn Pärnu mnt 8)  
Kontakttelefonid 440 587 ja 443 311**

### PERIOODIKA AS VÄLJANNETE 1999. A TELLIMISHINNAD

Aasta tellimispaketi maksumus		Aasta tellimishind üksikult tellides	
1. Akadeemia		Akadeemia	240 krooni
Vikerkaar	300 krooni	Vikerkaar	144 krooni
2. Looming		Looming	156 krooni
Loomingu "Raamatukogu"	264 krooni	Loomingu "Raamatukogu"	180 krooni
3. Akadeemia		Akadeemia	240 krooni
Keel ja Kirjandus		Keel ja Kirjandus	120 krooni
Vikerkaar	372 krooni	Vikerkaar	144 krooni
4. Keel ja Kirjandus		Keel ja Kirjandus	120 krooni
Looming		Looming	156 krooni
Akadeemia	384 krooni	Akadeemia	240 krooni
5. Horisont		Horisont	160 krooni
Maakodu	252 krooni	Maakodu	168 krooni
6. Teater. Muusika. Kino		Teater. Muusika. Kino	120 krooni
Loomingu "Raamatukogu"	240 krooni	Loomingu "Raamatukogu"	180 krooni
7. Keel ja Kirjandus		Keel ja Kirjandus	120 krooni
Haridus	156 krooni	Haridus	78 krooni
8. Looming		Looming	156 krooni
Teater. Muusika. Kino	216 krooni	Teater. Muusika. Kino	120 krooni
9. Keel ja Kirjandus		Keel ja Kirjandus	120 krooni
Looming		Looming	156 krooni
Vikerkaar	300 krooni	Vikerkaar	144 krooni



## Forseliuse Reisid



Õpireisid ja -rännakud on enesetäienduse oluline vorm.  
Ka B. G. Forseliuse ja tema kasvandike reis Stockholmi  
1686. aastal oli nende eesti poiste jaoks õpireis  
Professor Helmut Piirimäe

Reisi nimetus	Kestus	Hind alates	Lisainfo
IDA-EUROOPA LOODUS- MÄLESTISED	9	2300.-	Tšehhi Paradiis, Moraavia karstikoopad, Wieliczka soolakaevandus (UNESCO kultuuripärand)
SLOVAKKIA MÄED JA KOOPAD	7	1890.-	Tatrad, Dobšinski jää- ja Demánová karstikoopad
AUSTRIA	9	3050.-	Viin, Salzburg, Alpid, Krimmli kosed, Linz...
BAIER-AUSTRIA	11	4500.-	München, Nürnberg, Krimmli kosed, Salzburg...
PRAHA	5	1400.-	Karlštejni loss, Hrad, purskkaevu-värvusmuusika
TŠEHHIMAA	7	2090.-	Moraavia karstikoopad, purskkaevu-värvusmuusika
TŠEHHIMAA	9	2090.-	Vanad linnad ja lossid
BAIER-TŠEHHIMAA	10	3900.-	Baden Baden, München, Nürnberg, Plzeň, Praha...
UNGARI	6	1900.-	Budapest, Balatoni järv, folklooriõhtu...
UNGARI	7	2100.-	Budapest, Veszprém, Balatoni järv, folklooriõhtu...
POOLA	5	1300.-	Kraków, Wieliczka, Czestochowa pühamu...
POOLA	7	1700.-	Kraków, Wieliczka, Czestochowa, Oświęcim...
TAANI	9	3950.-	Christiania hipivabariik, linnad, lossid, Legoland...
KESK-NORRA	11	4835.-/ 3785.-	Kämpingumajad/telgid; Bergen, Geirangeri fjord...
PARIIS JA BRÜSSEL	10	4000.-	Eiffeli torn, Ladina kvartal, Montmartre, la Defense
PRANTSUSMAA	9	3470.-	Pariis, Loire'i oru lossid...
BENELUXI MAAD	12	4250.-	Lilleparaad (aprillikuus), juustumuseum, tuulikud
ITAALIA-VATIKAN	13	4850.-	San Marino Vabariik, Capri saar, Pompeji, Vesuuv
KREEKA-ITAALIA	18	6070.-	Vatikan, San Marino Vabariik, laevasõit...
PORTUGAL-HISPAANIA	19	6960.-	Andorra, Barcelona, Montserrat, Sevilla...
INGLISMAA-ŠOTIMAA	15	7600.-	Stonehenge, Bath, Chester, Loch Nessi järv...
TÜRGI	18	5500.-	Trooja, Göreme koopalinn, Pamukkale allikalubjad
RUMEENIA	7	1900.-	Must meri, Galati, Bukarest, Cluj-Napoca, folkloor
LAPIMAA	3	1490.-	Jõuluvana, põdrarakend, troopikabassein

**Hinnad on arvestatud rühmale suurusega 43 inimest, õpilasrühmadega sõidavad kaks õpetajat tasuta kaasa. Reisi kestust, marsruuti ja rühma suurust saab muuta. Hinnale lisandub tervisekindlustus. Sõlmime reisilepinguid juba 1999. aastaks !**

- NB !**
- Lennureisid Kreekasse (Kreet, Rhodos), Tuneesiasse, Türki...
  - ESTLINE'i kruisireisid Stockholmi
  - Peredele puhkusereisid soojadesse maadesse

### INFO JA MENETLUS:

50 410 TARTU, Riia 37/Struve 3-6, Forseliuse Reisid

tel/fax (27) 420 498, 420 277; GSM (250) 19 931, (250) 98 647; jaak@forsel.tartu.ee

TALLINN (2) 6 312 821, öhtuti 19-22 (22) 585 367

HAAPSALU (247) 57 429; JÕHVI (233) 22 306; VILJANDI (243) 33 575