

HARIDUS

2

| 2
| 0
| 0
| 1

EESTI RAHVA MUUSEUM

Püsinäitusel

EESTI. MAA, RAHVAS, KULTUUR

PROGRAMMID EESTI RAHVAKULTUURIST NOOREMALE JA KESKMISELE KOOLIEALE

Teemad: Eesti kodu läbi aegade / Talutööd /

Rahvarõivad / Rahvakalendri tähtpäevad

Tutvutakse püsinäitusega, täidetakse vastavaid töövihiku lehti, vaadatakse filme, uuritakse raamatuid või joonistatakse ja meisterdatakse midagi.

PROGRAMMID EELKOOLIEAST KUNI IV KLASSINI

Rahvarõivad ja kombestik läbi muinasjuttude / Talulapse tööd ja toimetused / Näitusega tutvumine läbi otsimismängu

RAHVAKALENDRI PROGRAMMID igal aastal enne jõule, vastlapäeva, lihavõtteid, mardi- ja kadripäeva.

FOLKLOORSED ETENDUSED kajastavad samuti rahvakalendri kombestikku, võimaldades publiku kaasamängimist.

KOOLINÄDALAD septembris - kodieliu läbi sajandi

HÕIMUNÄDALAD oktoobris - soome-ugri rahvakombed



*Alati on laste töötoas võimalik
mängida rahvustikke laulamänge!*

- ▶ Eesti Rahva Muuseum, Kuperjanovi 9, Tartu
avatud kolmapäevast pühapäevani kell 11-18
- ▶ Kõik programmid ette tellimisel tel. 071 421 311

VÕRUMAA MUUSEUMID

FR. R. KREUTZWALDI MEMORIAALMUUSEUM

Huvitava ja kaasaegse kujundusega muuseum tutvustab Kreutzwaldi elu ja tegevust.

Avatud: K – P 11.00 – 18.00

Aadr: Kreutzwaldi 31, Võru
tel: 078 21 798

VÕRUMAA MUUSEUM

tutvustab Võrumaa ajalugu kiviajast tänapäevani. Vahelduvad näitused.

Avatud: K – P 11.00 – 18.00

Aadr: Katariina 11, Võru
tel: 078 21 939; e-mail: vmmuseum@hotmail.ee

MÕNISTE MUUSEUM

Ainulaadne 19. ja 20. sajandi maaelu tutvustav etnograafia- ja vabaõhumuuseum.

Temaatilised üritused: lihavõttenädal, hobusepäev, puutöönädal, ajaloonädal
metsavendlustest, leivanädal, mihklinädal, linanädal, jõulumaa.

Avatud: suvel E – P 10.00 – 17.00, talvel E – R 10.00 – 14.00

Aadr: Kuutsi k, Mõniste v, Võrumaa
tel: 078 90 622

SUURE MUNAMÄE VAATETORN

Baltimaade kõrgeimast tipust (318 m) avaneb kaunis vaade Lõuna-Eesti loodusele.

Avatud: maist-oktoobrini E – P 10.00 – 20.00, okt L, P 10.00 – 17.00, talvel L, P 12.00 – 15.00

Aadr: Haanja k, Haanja v, Võrumaa
tel: 078 78 847

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
R. JUURAK
L. JAGGO

Toimetuse address:

10148 Tallinn
Pärnu mnt 8,

E-mail:

haridus@opleht.ee
artikkel@opleht.ee

Interneti address:

http://haridus.opleht.ee

Telefonid:

644 0528
644 3311
644 0587

Väljaandja:

Periodika AS
10146 Tallinn
Voorimehe 9
Tel 644 5767

Trükikoda

"Akadeemia Trükk"
Tallinn,
Türi 6a

Trükkimisele antud
1.04.2001

Tellimishind aastaks

84 krooni,
6 kuuks 42 krooni.

Üksiknumbri hind
18 krooni.

Praaeksemplaride
väljavahetamiseks
pöörduda trükikotta
"Akadeemia Trükk",
tel 651 2444

© Periodika AS
"Haridus" 2001

2 R. JUURAK Kas eesti õpetaja on haritlane?

6 V. EKSTA Suurim õppimine on
enesemuutmine.

11 V. MÄEMETS jt Saksa lastele saksa keelt
õpetamas.

15 M. SAARELAID Noorteühingud tõusuteel.

SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

18 U. LÄÄNEMETS Õppekava ja õpikeskkond.

24 J. ja M. KIILI Tehnika ja tehnoloogia
õpetajate kvalifikatsioon.

27 P. LEPPIK Tunni analüüs – mis see on?

31 A. AUS Õppetund ja õppimine tänapäeva
koolis.

33 M. MÜÜRSEPP Lugemise algõpetusest nii ja
naa.

36 A. AAVIK Osakem mõista õpilase käitumist.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

40 T. TULVA Seniorid tänases Eestis.

ÕPPETUND

45 M. MADISSO Oma ja võõras.

49 K. PAAS, K. PAPPEL Aktiivõppe meetodeid
kodunduse tundides.

53 E. LAANVEE Kõnnime algusele vastu.

57 E. LIND Tööjuhendid algklassi tööõpetuse
tundides.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

59 H. KELDER Noorsoo-organisatsioonid 1930.
aastatel.

TÄHTPÄEVI

62 H. RANNAP Julius Oro 100. sünniaastapäev.

63 H. RANNAP Ernst Idla võimlemise sajand.

Kas eesti õpetaja on haritlane?

Pealkirjas esitatud küsimus mõjub mõnevõrra ootamatult, sest õpetajat on alati haritlaseks peetud. Kuna aga Eesti õpetaja on töötanud pikka aega totalitaarse ühiskonna tingimustes ja õpetamine on muutunud massielukutseks, siis on põhjust see küsimus siiski lähema vaatluse alla võtta. Järgnevalt analüüsib õpetaja ja haritlase teemat Riigikoogu liige, Tartu Ülikooli professor, sotsioloog Marju Lauristin.

Kõigepealt põhimõistet täpsustav küsimus: kes on haritlane?

Marju Lauristin: "Segadust võib tekitada see, et sõnal "haritlane" on kaks erinevat tähendust. Ühelt poolt on tegemist puhtalt formaalse määratlusega – inimesi, kes on omandanud kõrghariduse, nimetatakse statistikas ja muudes ametlikes dokumentides haritlasteks. Samas teame kõrgkoolidiplomiga inimesi, kes ei anna õiget haritlase mõõtu välja. Põhjus on selles, et nad ei ole sotsiaalses ja kultuurilises mõttes haritlased. Haritlane on haritud inimene, kes mõistab maailma asju sügavalt ning tajub ühiskonna probleeme paremini kui keskmiselt mõistetakse ja tajutakse. Haritlase tunnus pole diplom, vaid see, et ta on teadja, arusaaja, ekspert, autoriteet.

Lisaks haritusele on haritlase puhul väga tähtsad tema eetilised omadused. Haritlasele on kõrgeks arenenud vastutustunne. Ta võtab endale vabatahtlikult vastutuse ühiskonna põhiväärtuste püsimise eest. Haritlane võtab endale kohustusi, mis on raskemad ja laiemad kui argipäevane töö.

Kas õpetaja on haritlane? Kuna õpetaja vastutab juba oma ametikohustuste järgi uue põlvkonna kujunemise eest, peaks iga õpetaja tunnetama end ka sotsiaalses ja kultuurilises tähenduses haritlasena."

Turumajanduslik ühiskond surub peale teistsugust mõtteviisi ...

M. L.: "Turumajanduse tulekuga on ühiskonnas paljud hoiakud ja hinnangud muutunud. Nüüd räägitakse, et haridus on lihtsalt teenus nagu kõik muugi ja teenuse puhul on klient kuningas. Selline arusaam eeldab, et mitte ainult haritlaskond, vaid kogu rahvas mõistab ühiskonnas toimuvat, oskab teha õigeid valikuid ja tahab oma valikute eest ka vastutada. Selle arusaamaga võrreldes on sõnas "haritlane" teatud annus paternalismi – nagu teaks õpetaja kui haritlane rohkem kui paljud teised ühiskonna liikmed, nagu oleks tal ka suurem vastutus – ta on kohustatud ära hoidma valesid valikuid ja juhatama inimesi õigemate valikute juurde jne. Selles on vastuolu.

Kõige rähgemal kujul avaldub paternalistliku ja uue, turumajandusliku arusaama vastuolu ajakirjanike puhul. Ajakirjandusse on turumajanduslikud põhimõtted palju kiiremini sisse tunginud kui haridusse. Kas ajakirjanik on haritlane? Kas ajakirjanikul on vastutus rahva vaimse ja eetilise palge eest? Peaks ju olema. Kuid tänapäeval keelduvad paljud ajakirjanikku haritlaseks nimetamast ja peavad teda lihtsalt teatud liiki müügimeheks. Ajakirjaniku vastutuseks peavad nad üksnes seda, et info oleks rahvale kättesaadav. Missugust infot keegi tarbib, kuidas seda mõtestab, on juba iga inimese enda vastutus.

Õpetaja vastutus on selgem: ta vastutab oma õpilaste ja nende perede ees, kust lapsed koolis käivad, ta vastutab ka ühiskonna ees tervikuna. Kuid tundub, et õpetajagi vastutust ei peeta enam nii endastmõistetavaks kui varem. Ka õpetajad ise ei pea, väites, et kool pole sotsiaalalustus, et õpetaja asi on last õpetada, kasvatama peab kodu jne. Seepärast oleks vaja arutada, kas meie tänapäeva moodsas ühiskonnas saabki enam kasutada haritlase mõistet selle sõna traditsioonilises tähenduses.

Minu isikliku veendumuse järgi peaks õpetaja olema ka tänapäeval haritlane selle sõna traditsioonilises, laias tähenduses. Õpetajal peaks olema vastav teadmiste tase ja ta peaks endale aru andma, et õpetaja olla



Kuna õpetaja vastutab juba oma ametikohustuste järgi uue põlvkonna kujunemise eest, peaks iga õpetaja tunnetama end ka sotsiaalses ja kultuurilises tähenduses haritlasena, ütleb Marju Lauristin.

RAIVO JUURAKU foto

on ta kutsumus, vabatahtlikult võetud vastutus. See seisukoht võib tunduda vanamoodne, kuid olen veendunud, et demokraatia ei tähenda üksnes turumajandust, vaid ka uut tüüpi kodanikeühiskonda, kus inimesed võtavad endale vastutuse selle eest, missuguseks ühiskond kujuneb.”

Kas meil on alust rääkida haritlaste eri põlvkondade konfliktist?

M. L.: “Põlvkondade konflikt on praegu Eestis ja kõikides postkommunistlikes ühiskondades väga terav, ka õpetajate hulgas. Pole ju saladus, et turumajanduslik ühiskond on mõnelegi meie kesk- ja vanemas eas õpetajale raskesti arusaadav. Nad ei oska oma õpilastele ühiskonna probleeme selgitada, neile nõu anda, tõhusat tegutsemisviisi soovitada. Nõukogudeaegne protestiliidri roll oli neile palju arusaadavam ja nad protesteerivad üsna edukalt ka praegu, kui selleks põhjust antakse.

Samas on äsja kõrgkoolist tulnud noortele õpetajatele turumajandus üsna mõistetav ja nad on häälestatud hariduse kui teenuse pakkumisele. Need on kaks põhimõtteliselt erinevat hoiakut, kusjuures mõlemal on puudusi. Nüüd on küsimus selles, kas meie noored võtavad sotsiaalselt küpsedes omaks haritlaskonna traditsioonilise moraalse vastutuse selle eest, mis ühiskonnast saab. See pole veel sugugi kindel. On näiteks küsitud, kas tänapäeva õpetajal ongi vaja endale suuremat vastutust võtta. Informatsioon on interneti ja muude vahendite kaudu kõigile kättesaadav, inimesed võivad ise vabalt valida ja otsustada. Kas nad vajavad siis veel õpetajat selle sõna laias tähenduses? Klassi- ja aineõpetajat on muidugi vaja, aga kas ka õpetajat kui moraalses eeskuju, paremini teadjat, autoriteeti? Missugust õpetajat kaasaegne ja tulevikuühiskond vajab? See on küsimus, mille üle tuleks põhjalikult järele mõelda.

Olen märganud, et ühiskond ei taha enam õpetajaid, vaid tahetakse ise õppida. Mulle heidetakse vahel ette: jälle hakkad õpetama! Isegi valdkondades, kus mul oleks nagu kohustus mõnda asja selgitada. Ma ei taha seda etteheidet kuulda ja olen muutunud väga ettevaatlikuks.”

Kuivõrd mõjutavad õpetajad haritlaste ja Eesti vaimse eliidina meie ühiskonnas toimuvaid protsesse?

M. L.: “Kahjuks eriti ei mõjuta. Eesti õpetajad on surutud (või ennast ise surunud) kitsalt töövõtja seisusesse. Tulude ja otsustamisõiguse järgi

jäävad meie õpetajad ühiskonna keskkihi madalamasse poolde. See on suures vastuolus õpetaja kui haritlase traditsioonilise rolliga ühiskonnas. Kui me ei taha, et õpetajast saaks lihtsalt müügimees, tuleks õpetajaskonna eneseteadvust ja staatust järsult tõsta.

Staatuse tõstmiseks on mitu viisi. Üks on õpetaja parem haritus. Kui rakendub uus kõrghariduse süsteem, muutub loodetavasti loomulikuks, et õpetajal on magistrakraad. Sellega kaasneb kõrgem palk, aga ka kõrgendatud nõudmised pedagoogile kui haritlasele ja vastutustundega kodanikule.

Tegelikult on Eesti õpetajatel ka praegu küllalt hea haridus. Küsimus on eelkõige eneseteadvuses. Õpetaja staatus peab tõusma. Õpetajaskond ei tohiks olla allasurutud töövõtjate mass. Iga õpetaja on ju isiksus ja õpetajaskond peaks olema isiksuste kogu, kellel on ühiskonnas ekspertkogu funktsioon.”

Mõni aeg tagasi soovis osa õpetajaid oma staatust tõsta avaliku teenistuja tiitli abil.

M. L.: “Olin üsna šokeeritud, kui õpetajatelt tuli enne avaliku teenistuse seaduse vastuvõtmist kirju, milles nad nõudsid endale avaliku teenistuja staatust. Õpetajad tahtsid paguneid kanda! See tuletas mulle mu vanaisa ja vanaonusid meelde, kes olid tsaariajal õpetajad ja kandsid õpetajamundrit. Kas igatsetakse ministeeriumikoolide aega tagasi?”

Muidugi, ametnikustaatust võis tunduda meie õpetajatele sotsiaalselt soodne, aga nad vist ei mõelnud, et avalik teenistuja peab alluma täielikult, ka vaimses mõttes oma ametnikurollile ja selle piirangutele.

Kui me püüame õpetaja rolli ühiskonnas selgemalt määratleda, on valida kolme variandi vahel: õpetaja kui riigiametnik, koolitusteenuse pakkuja või haritlane. Ei usu, et ametnikupositsioon või koolitusteenuse pakumise piirdumine õpetaja staatust tõstaks. Haritlase positsioon ühiskonnas ei sõltu kohast ametiredelil ega teenindustasemest, vaid valmisolekust võtta endale moraalne vastutus.”

Õpetajad saavad tõsta oma staatust aktiivse tegutsemisega organisatsioonides.

M. L.: “Saavad, kui organisatsioonid ei pea üksnes palgavõitlust. Siin võiks eeskuju võtta juristidelt, kes on väga hästi organiseerunud. Nii saavad nad paremini kaitsta oma kildkonna huve, ka palgahuve. Kuid juristid on väga nõudlikud ka enese suhtes. Näiteks nõuavad nad oma organisatsioonide liikmetelt parimatele standarditele vastavat professionaalset ettevalmistust, võtavad ise endale vastutuse ühiskonna ees.

Iga võrdlus on mingil määral meelevaldne, aga ikkagi on põhjust küsida: kuivõrd on ühiskonnas kuulda hariduses professionaalselt tegusate inimeste häält? Mulle tundub, et võiks juristidest eeskuju võtta. Juristide, arstide ja õpetajate vastutus ühiskonna ees on teatud määral võrreldav.

Õpetajad võiksid ideid saada ka ajakirjanikelt. Ajakirjanike tegevuse eetilisi aspekte analüüsib ja hindab Avaliku Sõna Nõukogu. Ka advokaatuuril on kõrgeim instants nende oma sisemine aukohus. Õpetajatel oma aukohus puudub, vaatamata sellele, et ajakirjanduses kirjutatakse pidevalt õpilaste ja õpetajate konfliktidest ning muudest kooliprobleemidest. Õpetajad peaksid andma neile hinnangu, sõnastama endale selgelt õpetajatöö eetilised normid ja reeglid. See aukohus peaks suutma õpetajaid ka kaitsta, kui avalikkus liiga teeb.

Praegu süüdistatakse ajakirjanikke, et need keskenduvad koolielu negatiivsetele külgedele, aga õpetajad ise oma töö eetilistesse probleemidesse ei süüvi.

Õpetajate erialaste organisatsioonide aktiivsus on väga tõsine küsimus. See kujundab õpetajate staatust ühiskonna silmis ja annab eeskuju ka õpilaste omavalitsusele. Kui õpetajate ühinguline tegevus on nõrk, pole ju õpilasteltki paremat lootat. Inimene ei avalda ennast kodanikuna

ainult valimistel ja poliitikas. Just koolis saab õpilane ennast juba varakult kodanikuna avada, aga vaid juhul, kui õpetajad ise on kodanikud selle sõna laiemas tähenduses. Koolid on väga erinevad. On koole, kus õpilased on võtnud suure osa vastutusest koolis toimuva eest enda peale. See tuleb õpilastega rääkides kohe välja.”

Ka õpetajad on hakanud vastutust enda peale võtma. Möödunud aasta lõpul kaasas haridusministeerium Õpetajate Liidu uute kutsenõuete väljatöötamise ja õpetajad on olnud päris aktiivsed.

M. L.: “Haritlane võtab endale vastutuse, ilma et keegi teda kaasaks. Võtame näiteks emakeele õpetuse. Emakeele on meie kultuuri püsijäämise ja arengu väga oluline tegur. Kes peaks tõstatama siin küsimusi? Kes peaks olema algataja? See ei saa olla ükski ministeerium. Emakeel ei ole ühegi ametniku probleem. Praegu on arutusel kutse- ja kõrghariduse reform ning kogu haridussüsteemi areng, õpetajaskonna häält on nende väga tähtsate küsimuste aruteludes veel vähe kuulda.

Õpetajaskond ise peaks aktiivsemalt esitama professionaalselt parimaid mudeleid.”

Oluliste küsimuste tõstatamine nõuab ka julgust, kuid mõni õpetaja kardab isegi õppenõukogu ees esineda.

M. L.: “Kartusest aitabki erialaste organisatsioonide tegevus üle saada. Kui õpetaja on mingi suurema ühenduse liige, siis ei ole direktori või omavalitsuse mõistmatus enam nii suur probleem.

Üldiselt on kahte liiki ühendusi ja mõlemad peaksid andma õpetajatele kodanikujulgust juurde. Õpetajate Liitu võib vaadata kui õpetajatööd tegevate töövõtjate liitu, mis tegeleb õpetajaskonna sotsiaalsete garantiidega, jälgib õpetajate töötingimusi, koolide arengut jms. Õpetajate Liit on nendes küsimustes riigivõimu ja omavalitsuse partner. Aga kui jutt on haridusprobleemidest laiemalt, siis on vaja õpetajate kui haritlaste professionaalseid ühendusi. Mõlemat liiki õpetajate ühendusi on vaja.

On hea, et meil on Haridusfoorum, mis peakski olema koht, kus õpetajate professionaalsed ühendused on ühe osapoolena dialoogis esindatud. Aine-, eriala- ja kutsealühendused võiksid Haridusfoorumis tegevuses aktiivsemaltki kaasa lüüa.

Seevastu Õpetajate Liidus kui sotsiaalsete garantiidega tegelevas organisatsioonis peaksid olema esindatud pigem erinevad koolitüübid. Põhikooliõpetajatel võiks olla Õpetajate Liidus oma alaliit, gümnaasiumide ja kutsekoolide õpetajatel oma jne. Eriti oluliseks muutub Õpetajate Liidu võime adekvaatselt esindada õpetajate huve tööandjate ees nüüd, kus õpetajate palgatingimusi hakkavad määrama kokkulepped omavalitsusliitudega.”

Kuidas saaks õpetajaid haritlaseks saamisel ja haritlaseks jäämisel toetada?

M. L.: ”Tuleb tunnetada õpetaja kui haritlase rolli ühiskonnas. Tuleb organiseeruda. Asi hakkab ikka iseendast peale. Õpetaja staatus on paljude vastuoluliste aastate jooksul ühiskonna silmis langenud ja õpetajad on mingis mõttes sellele ise kaasa aidanud. Nüüd tuleb ise ennast ka uuesti üles töötada.

Ma ei arva, et õpetajad sellega hakkama ei saaks. Meil on aktiivselt toimivaid õpetajaid ja õpetajate ühendusi. Olen käinud igal aastal näiteks emakeeleõpetajate seltsis esinemas. Tean, kui aktiivselt seltsi liikmed tegutsevad. Meie arutelud on läinud alati emakeeleõpetuse probleemidest ka kaugemale nagu tõeliste haritlaste puhul loomulik.

Neid õpetajaid huvitab kogu Eesti ühiskond, mitte ainult nende eriala, ja see on juba tüüpiline haritlase hoiak.

Õpetajatele on toeks ka meie rahvuslikud traditsioonid. Väljend “maa sool” tähendab ju haritlast, mitte mingi kitsa eriala spetsialisti.”

RAIVO JUURAK

Suurim õppimine on enesemuutmine

ETV saate "Inimeselt inimesele" autor ja saatejuht **Linnu Mae** ütleb enda kohta: "Olen logopeed, selle kõrval ka tõlk, ajakirjanik, koolitaja, aga kõigepealt logopeed." Ta on üks neist inimestest, kes palju teeb ja palju jõuab, kellel on oma sõnum kaasinimestele, mida lugejatele vahendame.

Me kõik tuleme oma lapsepõlvest

Linnu Mae lapsepõlv möödus väikeses Niitsiku külas Orava lähedal Võrumaal. Tema ema oli talutütar, vanaema seisuseuhkus ei lubanud lasta tüdruki abielluda popsi pojaga. Aga kui 1940. aastal läksid maad ja metsad, sai noortest siiski abielupaar.

"Mul on vanad vanemad," räägib Linnu Mae. "Minu sündides oli ema 38- ja isa 52-aastane, aga ta nägi ära minu ülikooli lõpetamise ja lapse sünni. Arvan, et olen heast kodust, kuigi mu kodu kippus olema pigem tsaarimaja kui eestlaegne – mõlemad vanemad olid tsaariaegsed. Ema kasvatas rangelt, põhimõttel – kiita ei tatsu, läheb laisaks. (Oma last olen küll kasvatanud risti vastupidi, ülepea armastan teisi kiita). Aga mul olid toredad vanemad. Isa teadis palju endisaegsest elust, laulis tsaariaegseid laule. Kahjuks olin liiga noor, et tema teadmisi hinnata ja üles märkida.

Oma lapsepõlve veetsin lugedes. Keegi ei tea, et oleks mind lugema õpetanud, aga olen alati lugenud, loetud ette kujutanud, õhulosse teinud ja neis elanud."

Lapsepõlvemuljed püsivad eredatena tänaseni. Linnu Mae tahtis ilmingimata saada õpetajaks ja eriti tahtis ta minna ülikooli. Esimene linn, mida ta lapsepõlvest mäletab, on Tartu.

"Tartul oli minu jaoks kaks tunnismärki. Esiteks oli ta külm (rong läks sinna hommikul vara), teiseks oli tal kivisöe lõhn (rongi köeti kivisöega). Mäletan, kuidas 5-aastase tüdrukuna seisin koos emaga Ülikooli tänava nurgal ja vaatasin peahoone poole. Sammaste vahelt käisid inimesed sisse ja välja. Otsustasin juba siis, et lähen ka ükskord ülikooli ja astun nende sammaste vahelt sisse."

Ülikooli astudes tuli teha valik

Linnu Mae lõpetas Räpina Keskkooli. "See oli väga hea kool ja selles mõttes omapärane, et on tootnud palju õpetajaid. Ilmselt tekitasid head pedagoogid õpilastes soovi ka ise õpetajaks saada," hindab ta oma kunagist kooli. "Minagi tahtsin saada õpetajaks, nimelt ajalooõpetajaks, kuigi meeles mõlkus ka arstikutse. Tuttava õppejõu soovitusel viisin aga paberid defektoloogiasse, kuhu oli palju suurem konkurss. Ma ei ole tehtud valikut hetkegi kahetsenud."

Defektoloogia õppimine andis laiapõhjalise ettevalmistuse. Uue eriala esimestel aastatel (Linnu Mae kursus oli teine lend) ei olnud õppejõududel veel selgust, millises mahus ainet anda ja lugesid igaks juhuks rohkem. Psühhiaatriat õpetas professor Karu, neuropatoloogiat ja neuroloogiat professor Raudam, anatoomiat professor Aul, eesti keelt Gerda Laugaste, keeleteaduse ajalugu, foneetikat, maailmakeeli professor Ariste jne.

"Saime täiskursuse tänapäeva eesti keelt. Ariste oli mulle tõesti tähtis. Olen ülikoolist saadud haridusega väga rahul," kinnitab Linnu Mae.



LINNU MAE

“Viimasel abikooli praktikal sain selgeks, et tahan logopeediks, see oli arstiteadusele lähemal, ise pidi rohkem juurde õppima. Olen mõelnud, miks ma sellise valiku tegin. Äkki on saatusest nii sätitud, et inimene areneks, sest logopeedina töötades ei saa paigale jääda. See on pidev sunnitud areng, kuna logopeedi juurde tulevad lapsed on igauks omamoodi probleemipundardega, mida ei saa lahti mingi eelneva näite järgi. Pead kogu aeg mõtlema, juurde lugema, õppima.

Loomult olen impulsiivne inimene. Logopeedi töö on mind muutnud, sundinud ennast rohkem kontrollima. Olen harjunud, et minu vastas on inimene, kes ei saa kõigega hakkama, kohe kõike ei taipa, on aeglasem. Mind ei pane enam miski imestama, teen järeldused ja käitun nii, nagu olukord nõuab.”

Eluringid – tööringid

Linnu Mae tunnetab, et ta elu on kulgenud nagu spiraali mööda, mille keerud on kõik kuhugi edasi viinud.

“Olin lasteaiariühma logopeed, äkki tundsin, et see töö ei paku enam pinget. Keeled, eriti soome keel, on mulle alati hästi külge hakanud, kuigi ma ei ole neid eriti õppinud. Kuna logopeedi palk polnud kuigi suur, töötasin ka giidina ja tõlkisin soome keelest. Pärast neljateistaastast logopeeditööd mõtlesin jääda tõlkimise peale.

Kui olin paar kuud kodus olnud, avati Tallinna Kristlik Koolkodu. Mind kutsuti sinna tööle, alustada tuli nullist. Eestis ei olnud varem tegeldud kõnetute lastega, nad olid kuulutatud lootusetuteks, mitteõpetatavateks. See oli väljakutse, otsustasin võtta kõige raskemad lapsed.

Nende lastega uhke olla ei saa, uhke kukub käpuli. Peab olema küllalt alandlik, ära kuulama teise poole, laskuma füüsiliselt ja vaimselt tema tasemele. Kui oled seda suutnud, annab ta ise märku, kuidas oleks vaja teda aidata. Aidata mitte sinu kõrguselt, vaid tema tasemelt.

Umbes pool aastat ikka lendasin kõvasti käpuli. Arvasin, et olen hea logopeed ja oskan. Aga ei osanud, kuni mul käis peast läbi – nende võtetega, millega on harjutud tavalist kõnepuuet parandama, neid lapsi aidata ei saa. Kui kõnet ei ole ega tule, aga suhelda on vaja, tuleb leida selleks muu moodus.”

Esimesena Eestis alustas Linnu Mae tegelemist alternatiivse kommunikatsiooniga. Hankis kirjandust, käis Soomes ja hakkas ise proovima.

“Mul olid väga erinevate diagnoosidega lapsed, kes ootasid mõnda märki, et saaksid mulle midagi öelda. Tegin Eesti jaoks lihtsustatud viibete paketi. Lapsed sundisid mind seda tegema, sest neil oli vaja midagi öelda.

Kõnetu puhul ei peeta viiplemist vajalikuks, ta ju kuuleb. Jah, ta kuuleb, kuid kui me räägime temaga, on see subjekt-objekt suhe. Subjekt-subjekt suhte puhul peab ka ta ise midagi öelda saama. Kes on öelnud, et kõne on ainus inimestevaheline suhtlemisvahend? Seda ütleme meie, kes me saame kõnelda.

Läbi murdsin. Nüüd peaks logopeed häbenema, kui ta ei oska kõnetu lapsega tegeleda, täienduskoolitusel on saanud seda õppida.”

Koolitusi on korraldanud Eesti Logopeedide Liit (praegu ühendus), mis loodi 1988. aastal neljanda Eesti kutseliiduna. Linnu Mae oli üks asutajatest ja kuus aastat, seega kaks valimisperioodi, liidu vanem (reglement keelab kauem valitud olla). Miks just vanem, mitte esimees, president või kes tahes muu? Tol ajal töötasid logopeedid kolme ministeeriumi – haridus-, tervishoiu- ja sotsiaalministeeriumi alluvuses. Liidu loomise tingis vajadus olla sõltumatu ja selle nimel tuli võidelda. Vanade eestlaste eeskujul, kelle sõjapealik oli vanem, nimetasid logopeedid ka oma juhi vanemaks.

Nüüdki, mil liit on ümber nimetatud ühenduseks, on selle eesotsas vanem.

“Mind on palju aidanud soome keel,” räägib Linnu Mae. “Olen tihti käinud Soomes, saanud sealt rohkesti materjali, mul on soomlastega häid erialaseid suhteid. Olen ennast arendanud, eluringid (või oleks õigem öelda tööringid?) lähevad üha suuremaks.

Kui kolisime Rocca al Marese elama, hakkas töölesõit Lasnamäele võtma väga palju aega. Otsustasin loobuda logopeedi tööst, jääda keelt õpetama ja tõlkima.

Varsti helistati Õismäe lastepäevakodust Vikerkaar, kus valmistuti avama raske laste rühma. Seal pakuti logopeedi kohta. Tundsin, et tahan nende lastega töötada, meelitas ka elu- ja töökoha lähedus.

Kuu-poleteise pärast kutsuti ETV-sse puudeinimeste saatesarja tegema. Ettepanek oli ahvatlev.”



“Palju õnne sünnipäevaks!” soovivad väikesed kasvandikud.

Uus väljakutse – autor ja saatejuht

Veel üsna hiljuti ajakirjanduses puudeinimeste teemat ei käsitletud, seejärel tuli aeg, kus neid haletseti, üritati näidata puuet võimalikult palju. Linnu Mae põhimõte oli ja on, et puudeinimesed on täpselt sama edukad, tulevad sama hästi eluga toime, on sama ilusad kui teised inimesed meie ümber.

“Oma esimese saate kangelaseks valisin liikumispuudega naise, kes on iludus. Minu sõnum vaatajale oli – vaadake, kui ilus ta on, mitte ainult sisemiselt, vaid ka väliselt. Mul on põhimõte, et puuet ei eksponeerita. Meil kõigil on mingid vead. Tahan näidata, et vaatamata puudele ja raskustele tuleb inimene toime. Tahan neid seada eeskujuks teistele, kellel ei ole nii palju probleeme, kuid kes kurdavad eluraskuste üle ega saa hakkama.

Samas on mul olnud eesmärk, et saade “Inimeselt inimesele” oleks puudeinimeste oma saade. Autori ja saatejuhina on mul põhimõte – saates pole tähtis mina, ma olen vaid vahend, et nad rääkima panna, et nad saaksid esineda ja oma sõnumi öelda, olla staarid. Kõlama ei pea minu mõtted, pean oskama nii küsida, et nemad esitaksid omi mõtteid.

See on huvitav töö.

Pärast iga saadet istun kaks tundi telefoni juures ja võtan vastu kõnesid. Inimesed helistavad ja kirjutavad. Mõnele saan nõu anda, mõne jaoks midagi ette võtta. Tunnen, et inimesed usaldavad mind. Saateid vaatavad puudeinimesed, sotsiaaltöötajad, pensionärid, aga sageli ka need, kellest ei oskagi seda eeldada.

Soomes on meie eriala inimesed kadunud, neil ei ole televisioonis oma saatesarja. Meil on. Muidugi pean ise otsima finantseerijaid, olema produktsent. Sügisest tahan sarja hakata tegema teistmoodi.

Osa saateid olen teinud mingi sotsiaalküsimuse lahkamiseks. Mulle on välja pakutud probleem ja olen mõne küsimuse ära lahendanud. Samas ei taha ma olla mingi agressiivne püstolreporter. Arvan, et logopeedina

on mul saadete tegemiseks olemas eeldused – hääl, diktsioon ja tunnen valdkonda, mida käsitlen.”

Suhtumine puudeinimestesse on paremaks läinud. Tallinnas on paljud asjad hästi edenenud. Alati ei ole selleks vaja suurt raha, küsimus on nägemises, suhtumises – kas tahame mingit küsimust lahendada või mitte, kas tahame, et puudelaps saab kooli, või ütleme, et see pole võimalik. Viletsal järjel on veel töö- ja eluasemeteenus, aga me areneme, oleme ju ainult kümnekond aastat vanad, on Linnu Mae optimistlik.

Puudeinimestelt on palju õppida

“Puudeinimestega tegeldes olen inimesena kasvanud,” tunnistab Linnu Mae. “Olen nende käest õppinud inimeseks olemist, sallivust. Inimeseks olemist selles mõttes, et iga inimene on väärtuslik, teda peab hindama, leidma, mis on temas positiivset, head ja imetlusväärset. Meie koolisüsteem tegeleb aga vigade otsimisega, loetletakse üles, mida laps ei oska ja pannakse selle järgi hinne.

Alates ajast, mil olen saanud puudeinimestega tegelda, leian, et mu elu on tunduvalt väärtuslikum. Nad on mind õpetanud elu üle järele mõtlema. Mõtlemata selle üle, mis tähendab elus olla, väärtuslikku elu elada.

Erialakirjandust (sotsiaalprobleeme, logopeediat, meditsiini ja psühholoogiat puudutavat) tõlkides tean tausta Soomes ja Eestis, oskan võrrelda, mul on näiteid mõlemalt maalt. Küsimusele, miks jumal on saatnud kannatused, vastas soome kirikuõpetaja: “Kannatusi ei saadeta kunagi üksi, saadetakse ka õnnistus. Õnnistus saadetakse neile, kes leevendavad kannatusi, et nad ära ei väsiks.” Mulle tundub, et olen üsna õnnistatud inimene. Sageli peetakse mu tööd raskeks ja imestatakse, kuidas ma ära ei väsi. Minu arvates ei ole see raske. Vastupidi – on kohutavalt huvitav ja arendav, lapsed on nii vaimukad, erilised. Mu saatuse on nii läinud, et pean seda tööd tegema. Tõsi, palgad on logopeedidel väikesed.

Aga mulle on antud teisi oskusi, mille eest makstakse päris hästi. Võin tõlkida, õpetan soomlastele eesti keelt. Eelmine soome saadik Pekka Oinonen ja tema abikaasa Irmeli ning teisedki saatkonna töötajad olid minu õpilased, uue konsuliga oleme juba tundide suhtes kokku leppinud.



Töösuhted on arenenud sõprussuheteks: keskel endise Soome suursaadiku abikaasa Irmeli Oinonen ja Linnu Mae.

Fotod erakogust

Puudeinimesed on teinud mind sallivaks, pannud oma käitumise, suhtumiste ja sõnade üle järele mõtlema. Mind on invaüritustel võetud üsna oma inimesena. See on mulle tähtis. Puudeinimeste hulgas omaks saamine nõuab suuremat õppimist kui etiketi selgekssaamine. See on enese muutmine.”

Keel on väga tähtis

Logopeedina peab Linnu Mae keelt väga tähtsaks. *“Keeles on minu jaoks sõnumid, keel kajastab kultuuri, rahvuse omapära.*

Emakeel on mul võru keel. Ma ei nimeta seda murdeks, kuna sellel on oma sõnavara, oma kirja-pilt, oma foneetika. Meil on neli klusiili, natuke teistsugune vältesüsteem ja oma grammatika. Mida on keelele veel vaja? Mu emal oli väga rikas keel. Arvan, et ka mul on üsna rikas ja korralik lõunaeesti keel. Aga on palju sõnu, mille kohta ma ei tea, on see lõunaeesti või soome keelest või on põhjaeesti keeles ka selline olemas. Eriti uhke olen selle üle, et mu kunstiteadlasest tütar räägib puhast lõunaeesti keelt.

Võib-olla on keelesse suhtumine, selle austamine ja väärtustamine seotud mu logopeediharidusega. Meil ei ole küllaldaselt aru saadud, mida tähendab ilus kõne. Ei mõisteta, et teatud positsioonil inimene peab veatult rääkima, mitte susistama ega sülge pritsima. Kahjuks näen televiisoris ja kuulen raadios kõrgametnikke, kes ei ole oma kõnet korda teinud. Inimene, kes lubab endale halvasti rääkida, ei suhtu teistesse hästi.”

Linnu Mae on seda meelt, et iga inimene peaks oma kõnet kontrollima ja vanemad rohkem huvituma oma lastest. Ta heidab lapsevanematele ette, et nad ei pööra piisavalt tähelepanu lapse kõnepuuetele ja väljendustele ega pöördu õigel ajal logopeedi poole.

Ehkki logopeediline abi on meil kättesaadav, võiks logopeede rohkemgi olla.

Kes palju teeb, see palju jõuab

Teame, et Linnu Mae on logopeed, teeb telesaateid, õpetab soome keelt, tõlgib. *“Peale selle meeldib mulle konsulteerimine, sest on mitmesuguseid kogemusi. Meeldib ka pedagoogilises seminaris loenguid pidada. Olen nagu külahull, kes on kõikjal nõus rääkima oma temast, oma lastest, kui ainult kuulajaid on. Mu ülesanne ongi rääkida. Inimesed teavad vähe puudeinimestest, kardavad neid. Tegelikult kardavad nad iseennast, oma suhtumist inimestesse, kes teistest kuidagi erinevad.*

Olen saanud tsaariaegse kasvatuse – naine peab oskama oma kätega kõike teha. Ema oli nõudlik, küll sai käsitööd tagasi arutatud, nutetud ja jälle tehtud. Ja mitte ainult käsitööd, kõike tuli teha korralikult. Koon, heegeldan ja tikin praegugi, võin kangast kududa, kui vaja. Koon ka telekat vaadates. Aastakümneid ei suutnud ma mõista, kuidas saab inimene telekat vaadata samal ajal midagi tegemata.

Nüüd koon vähem. Loen ka vähem. Mul ei jää selleks piisavalt aega, aga loen tõsisemaid asju. Korralikult loen lehti. Mind huvitab väga poliitika – meie riigi ja maailmapoliitika. Tahan sellest aru saada, uurin ja jälgin.

Aiatööd ma eriti ei armasta, aga olen sunnitud sellegagi tegelema. Arvan, et mul on õnnelik käsi ehk nagu soomlased ütlevad – viherpeukalo. Mul tõesti lilled edenevad, kasvavad hästi, aga tööpäevad on pikad ja aega nendega tegelemiseks palju ei jää.”

Mitmekülgsus on märksõna, mis iseloomustab Linnu Maed. Näiteid tema ühiskondlikest kohustustest – kuus aastat Eesti Logopeedide Liidu vanem, üheksa aastat Tallinna koolieelsete lasteasutuste logopeedide sektsiooni juhataja, praegu Eesti Lastefondi nõukogu ja teist koosseisu Tallinna Võru Seltsi juhatuse liige.

Kes palju teeb, see palju jõuab!

VIIVI EKSTA

Saksa lastele saksa keelt õpetamas

Pedagoogikaülikooli üliõpilased, kes oskavad hästi saksa või inglise keelt, saavad sooritada oma koolipraktika Schleswig-Holsteini Liidumaa koolides. Möödunud aastal kasutas seda võimalust seitse ja tänavu kuus TPÜ üliõpilast. Samapalju saksa noori sooritas koolipraktika Tallinna Saksa Gümnaasiumis ja Kadrioru Saksa Gümnaasiumis.

Praktikantide vahetamise mõte tuli Schleswig-Holsteini Liidumaa Elmshornis asuva noorte, oma kaht kutse aastat tegevate õpetajate praktikakeskuse töötajalt **Helmut Mittelmanni**lt. Küllastades 1999. aastal kolmemastilise purjelaevaga Eestit, käis ta ka Tallinna Saksa Gümnaasiumis ja tutvus gümnaasiumi õpetaja Clemens Krausega. Gümnaasium jättis talle väga hea mulje ja sealt tuligi mõte pakkuda Saksa noortele õpetajatele võimalust stažeerida Eestis ja kutsuda TPÜ üliõpilasi koolipraktikale Saksamaale.

Peagi leiti projektile ka rahastaja – Robert Boschi Fond, mis toetab Saksamaa kontakte Kesk- ja Ida-Euroopa maadega. Eestipoolseks toetajaks sai TPÜ ja vahetused hakkasidki pihta. Möödunud aastal sooritasid oma neljanda kursuse pika praktika Saksamaal üks TPÜ matemaatik, viis saksa filoloogi ja üks kehakultuurlane. Tänavu käisid Saksamaal praktiliselt kaks inglise ja neli saksa filoloogi ning üks matemaatik.

Sama arv saksa noori õpetajaid on stažeerinud Kadrioru Saksa Gümnaasiumis ja Tallinna Saksa Gümnaasiumis. Nad on õpetanud eesti lastele saksa ja inglise keelt, religiooni ja ajalugu.

Saksa haridussüsteem on Eesti omast mõnevõrra erinev. Sealt ei tulnud Eestisse praktikale mitte üliõpilased, vaid oma kaht kutse aastat sooritavad noored õpetajad. Et tunnid Saksamaal andmata ei jääks, läksid TPÜ praktikandid koolidesse neid asendama. Praktika korraldati nii, et ühe nädala olid mõlema poole noored koos Saksamaal, teise nädala Eestis. Nii tekkisid ka noorte endi vahel sõprussidemed.

Kogemused

Koolipraktika Saksamaal on TPÜ üliõpilasele kolm korda raskem kui Eestis. Esiteks peab Saksamaal lisaks oma erialale väga hästi valdama ka võõrkeelt. Praktikant peab leidma hea kontakti teistsuguse kultuuritaustaga kolleegide ja õpilastega, samuti nende vanematega.

Üliõpilasele on aga välispraktika kolm korda kasulikum ka. Võõras keskkonnas tunnetab ta eriti selgelt, mida ta juba oskab ja suudab ning mille kallal tuleb veel edasi töötada. Saksa filoloogidele on väga kasulik õpetada saksa keelt keele emamaal.

Praktikandid tutvuvad seal meie omast erineva haridussüsteemi ja koolikultuuriga. Kuna noored elavad Saksamaal perekondades, näevad nad lähedalt selle maa eluolu. Ei maksa alahinnata ka väga südamlikke suhteid, mis tekivad. Üliõpilane Jana Saksing sõbrunes oma võõrustajaperega sedavõrd, et 9-aastane perepoeg ütles Jana lahkudes: "Õde sõidab ära!" Saksa lapsed on leidnud klasside kaupa kirjasõpru Eestist ja eesti lapsed Saksamaalt.

Ka saksa noored õpetajad on oma stažeerimisega Eestis väga rahul. Neile on uudne kogemus õpetada saksa keelt kui võõrkeelt. Ka teiste ainete õpetamine eesti lastele oli teistsugune: kui sõnadest ei saadud aru, tuli miimika, pildid ja kehakeel appi võtta. Saksa noored elasid TPÜ ühiselamus ja neil oli põnev tutvuda eesti tudengieluga.

Kolmepoolne leping

Schleswig-Holsteini Liidumaa Elmshorni praktikakeskuse juhataja **Bruno Zantopi** ja tema kolleegi Helmut Mittelmanni hinnangul on TPÜ tudengid tulnud oma Saksa praktikaga suurepäraselt toime. Neil ei

ole olnud probleeme aine ega keelega ja nad on saavutanud õpilastega hea kontakti. Ka saksa noored õpetajad on saanud Eestis hästi hakka-ma. Positiivne tagasiside andis mõlemale poolele julgust praktikantide vahetust jätkata ja tänavu 19. veebruaril kirjutatigi alla Elmshorni praktikakeskuse, TPÜ ja Tallinna Saksa Gümnaasiumi kolmepoolne kokkulepe senise koostöö jätkamise kohta.

See kokkulepe tähendab, et järgmised üliõpilased võivad hakata valmistuma. Saksamaale pääseb konkursiga. Konkureerida võivad kõigi erialade üliõpilased. Võrreldakse kandideerijate ainetundmist ja saksa või inglise keele oskust. Kes pole endas kindel, sellel on jäänud veel aas-ta aega oma oskusi lihvid. Saksa praktika on selles mõttes noortele hea stiimul. Edaspidi on plaanis vahetada lisaks üliõpilastele ka praktikat juhendavaid õppejõude.

Järgnevad üliõpilaste Saksamaalt saadud muljeid. Need on üsna mo-saiiksed. Tudengid pole veel saanud põhjalikumalt ülevaadet Eesti hari-dussüsteemist ja teevad võrdlusi eelkõige oma koolipõlve muljete põhjal. Aga kommentaaridest on näha, et Saksamaal ei käidud turismireisil, vaid oldi uurimisretkel.

VIRVE MÄEMETS,
TPÜ saksa keele õpetooli metoodik

Eesti ja saksa õpetaja

Minu muljed on väga mustvalgelt kirja pannud, võib olla kohati liiga mustvalgelt. Aga olen hetkel väga mõjutatud sellest koolist, kus ma praktilikult olin. Ma ei arva, et Eestis pole häid õpetajaid, loomulikult on, aga üldiselt tundub seis olevat ikkagi 7:3 saksa õpetaja kasuks.

Eestlane ja sakslane – millised nad on? Eestlane on kinnine, tusane, murelik ja tal on tavaliselt hulganisti varjatud komplekse. Eestlane na-gu kardaks, et ta võib midagi valesti öelda ja jätab siis hoopis ütlemata. Eestlane varjab oma ebakindlust tihti ka ükskõiksuse maski taha. Ta ütleb, et teda asi ei huvita, tegelikult aga kardab oma arvamust välja öelda. Sakslane on palju vabam ja julgem.

Tuleb meelde esimene päev ühes eesti koolis pärast Saksamaal veede-tud praktikat. Astusin õpetajate tuppa ja ütlesin valju häälega: “Tere hommikust!” Mitte keegi ei tõstnud isegi pead. Olin hetke sellisest eba-viisakusest lihtsalt šokeeritud. Siis välgatas mõte: “Tere tulemast Eesti-maale!” Saksamaal tervitatakse üksteist mitu korda päevas. Tere öelda on nii lihtne. Ei pea ju kohe sügavamasse vestlusse laskuma.

Kõik õpetajad tahavad, et nende õpilased oleksid hästi kasvatatud ja viisakad. Miks siis õpetajal endal nii raske on tere öelda? Kas sellepä-rast, et ma olen tavaline üliõpilane, kes ei ole õpetajaga samal tasemel? Tuleb meelde hea sõbraga juhtunud lugu. Ta ütles aevastanud õpetajale: “Terviseks!” Vastuseks oli vaikus. Ma nimetaksin seda eesti õpetaja üle-olevaks suhtumiseks endast noorematesse.

Eesti õpetaja tunneb end kohati võimuka ja kogenuna ning laskub harva õpilase tasemele. Seevastu saksa õpetaja püüab õpilastega suhel-da kui omasugustega ja seal ei ole nii palju õpilaste allasurumist kui Eestis. Saksa õpilane avaldab seetõttu ka palju julgemini oma arvamust. Ta teab, et teda püütakse mõista, mitte laita ja maha teha.

Üldse toimub õpetamine ja õppimine Saksa koolis teistmoodi kui Ees-tis. Siinsetes koolides õpetatakse rohkem fakte ja konkreetseid teadmisi. Saksa koolis õpitakse eelkõige globaalselt mõtlema ja asjadest üldiselt aru saama. Näitena toon 5. klassi ingliskeele tunni eesti koolis. Õpilastel tuli teha dialoog. Kaks õpilast said mõlemad hindeks “viie”. Nad tegid keelevigu, kuid mängisid oma osad lihtsalt suurepäraselt ja olid “viied” ära teeninud. Selle peale protesteeris üks klassikaaslane: “Kuidas saab



Tänavu Saksamaal koolipraktikat sooritanud TPÜ üliõpilased koos Schleswig-Holsteini Liidumaa kutseastat sooritavate õpetajatega.

Marju Lauristin on öelnud, et eesti õpetajal peaks tulevikus olema magistrikraad ja ta peaks valdama sel määral võõrkeeli, et suudaks õpetada oma ainet mistahes Euroopa riigi koolis.

Selles suunas asjad liiguvadki. Tallinna Pedagoogikaülikooli ja Tartu Ülikooli üliõpilased on sooritanud edukalt koolipraktikat Saksamaa, Inglismaa, Hispaania, Soome ja teiste maade koolides.

RAIVO JUURAKU foto

panna “viie”, kui vead on sees?” Mida see näitab? Et “viisi” võib saada vaid veatuse eest? Vahel jääb küll selline mulje.

Mis saab aga nii loominguilisusest, arutlevast mõtlemisest?

Mul oli Saksamaal praktikal olles teemaks teater. Juhendav õpetaja tegi mulle ettepaneku meisterdada ka maskid. Saksa keele tunnis!? Loomulikult üllatas see mind. Eesti õpetaja oleks öelnud, et see on ajaraiskamine. Nii ongi Eestis praktikal olnud tudengitele öeldud, kui nad tahtsid oma tundides rohkem mängulisi elemente kasutada. Selleks ei ole aega. Tõsi, kõik ei olene õpetajast, Eestis on õppekavad palju pingelisemad kui Saksamaal.

Eesti õpetaja on üksikvõitleja, kes tegeleb oma probleemsete õpilastega üksinda. Saksamaal on õpetajate tuba vahetunni ajal täis muljete vahetamist ja probleemidele lahenduste otsimist. Enamasti ei jäeta mitte midagi enda teada, vaid kõike püütakse alati lahendada koos või kellegi abiga. Eestis olen ma sellist asjade lahendust palju harvem märganud.

Eesti ja saksa õpetajat võrreldes ütlen: “7:3 saksa õpetaja kasuks.”

JANA SAKSING

TPÜ saksa filoloogia 4. kursuse üliõpilane

Eesti ja Saksa koolisüsteem

Nende kolme nädala jooksul, mil Saksamaa Schleswig-Holsteini Liidumaa praktikal viibisin, sain ma väikese ülevaate nende koolisüsteemist, üksikutest koolitüüpidest ning ette tulevatest probleemidest.

Koolikohustus algab Saksamaal seitsmenda eluaastast. Siis minnakse kodukoha lähedal asuvasse algkooli (*Grundschule*), kus õpitakse neli aastat. Seejärel on võimalik valida eri koolitüüpide vahel. Esiteks on Saksamaal gümnaasium (*Gymnasium*) (5.–13. kl), teiseks kaks meie mõistes põhikooli: reaali- (*Realschule*) (5.–10. kl) ja põhikool (*Hauptschule*)

(5.–10. kl) ning kolmandaks üldkool (*Gesamtschule*) (5.–13. kl), kus kõik lapsed õpivad koos. Viimane sarnaneb meie kooliga kõige rohkem.

Gümnaasium on kõige tugevam ning ühtlasi ka prestiižikaim koolitüüp. Gümnaasiumi viimastes klassides sooritatakse riigieksamid (*Abitur*), mis annavad võimaluse pürgida ülikoolidesse. Reaalkool annab keskpärase hariduse, selle lõpudiplom võimaldab parematel minna edasi tehnika- või kutsekoolidesse. Tehnika- ja kutsekoolide paremad võivad sooritada riigieksamid paari aasta pärast ja minna siis edasi õppima. Enamik piirdub aga kutsekooliga, kus õpitakse valitud eriala.

5. ja 6. klass on nii gümnaasiumis, reaalkoolis kui ka põhikoolis prooviaastad, mil toimuvad enamasti suuremad liikumised. Tuleb ette, et laps alustab tugevamas koolitüübis, näiteks gümnaasiumis, kuid ei tule seal toime ning langeb aste madalamale – reaalkooli. Sageli on selles süüdi vanemad. Nimelt saab iga laps 4. klassi lõpus oma õpetajalt kaasa soovitusel, millises koolitüübis edasi õppida, kuid lapsevanemad hindavad oma võsukesi üle ega arvesta õpetaja nõuandeid. Iga lapsevanem tahab, et tema laps käiks parimas koolis. Kuid sellega tehakse karuteene – lapsed elavad koolivahetust sageli raskemini üle kui vanemad ja õpetajad seda arvavad. Tegu ei ole lihtsalt kooli vahetusega, vaid tugevamast koolist nõrgemasse langemisega, s.t ebaõnnestumisega.

Eestis tuleb kooli vahetamist ainult õppeedukuse pärast harva ette, pigem langetakse ühes koolis nõrgemasse klassi ning see muutus ei ole nii drastiline. Samuti ei ütle meil ükski kooli nimetus välja kooli taset (jättes välja mõningad erandid ning juba väljakujunenud prestiižiga eliitkoolid), see jätab ära lisapinged kooli vahetamisel. Meil on välja kujunenud eri tasemega klassid: näiteks on mõnes koolis a-klassid kõige tugevamad (põhiliselt põhikooli osas), b- ja c-klassid nõrgemad.

Saksamaal algab lapse tulevase haridustee suunamine ja kujundamine väga vara. Seda on ka tihti kritiseeritud. Leitakse, et varane "sorteerimine" taseme järgi lõikab paljudel lastel ära võimalused paremat haridust omandada ning hiljem edukalt karjääri teha. Laste võimed ja potentsiaal ei avaldu ju kõigil samavanuselt. Tundus, et enamasti liigutakse tugevamast koolist nõrgemasse, väga harva vastupidi.

Reaalkoolis oli mu klassis üks tüdruk, kes õpiedukuse ja teadmiste poolest oleks kuulunud gümnaasiumi, nii arvasid veel mitu õpetajat, kuid talle sai komistuskiviks ligine tagasihoidlikkus – erinevatesse koolitüüpidesse suunamisel arvestatakse intellektuaalse taseme kõrval ka sotsiaalset küpsust.

Samas on sellel nn eristamisel ka positiivne pool. Nimelt on igas koolitüübis täpselt teada tulevikuväljavaated, see lisab kindlustunnet, mis meie kooliõpilastel tihti puudub.

Meil käib praegu tormijooks ülikoolidele, sest kehtib arusaam, et ülikoolihariduseta on väljavaated head töökohta leida peaaegu olematud. Kuid riik ei vaja nii palju kõrgharidusega inimesi. Kõige halvemas seisus on need noored, kes ülikooli ukse taha jäävad ning kel puuduvad praktilised töökogemused mingil erialal.

Saksamaal tehakse õpilastele varakult selgeks, mis võimalused neil pärast kooli lõpetamist on ning mida nad tegema peaksid, et võimalusi maksimaalselt (või minimaalselt) kasutada.

Saksamaal olles veendusin, et meie haridust ei pea Euroopas küll häbenema, pigem vastupidi. Kogemus, mille ma sain, oli ääretult kasulik – see õpetas mind nägema ja analüüsima haridusprobleeme uue nurga alt. Igas koolisüsteemis on oma head ja vead. Samuti õnnestus luua uusi toredaid ja kasulikke sidemeid sealsete noorte õpetajatega.

Oli meeldiv tõdeda, et me ei olegi Läänest nii hirmus maha jäänud, näiteks oma võõrkeeleõpetuse üle võime isegi uhkust tunda.

LIINA OJARI,
TPÜ saksa filoloogia 4. kursuse üliõpilane

Noorteühingud tõusuteel

Nõukogude Liidu lagunemine muutis tundmatuseeni Eesti noorteorganisatsioonide iseloomu ja olukorda. Komsomol, pioneerorganisatsioon, üliõpilaste ehitusmalev ja õpilasmalev kadusid. Asemele tulid lasteorganisatsioon ELO, skautide liikumine, sõjajärgsed üliõpilasorganisatsioonid taastasid oma tegevuse, loodi Üliõpilaskondade Liit, Õpilasmavalitsuste Liit jpm.

Ühelt poolt võib öelda, et erinevate noorteühingute olemasolu on suurendanud noorte valikuvõimalusi ja nende tegevus on muutunud märksa sisukamaks. Teiselt poolt tuleb aga tõdeda, et noorsoo-organisatsioonide tegevuses osaleb täna vähem noori kui nõukogude ajal, soovida jätab ka organisatsioonide omavaheline koostöö.

Pöördepunkt

Üle-eelmisel aastal jõustus noorsootöö seadus, milles sätestati noorteühingute mõiste ning nende toetamise põhimõtted. Sellest hetkest alates on noorteühingute tegevus ja noorsooprobleemid Eestis varasemast suurema tähelepanu all. Tänapäevaks on tehtud ära teine oluline töö – vastuvõtmist ootab Eesti noorsootöö kontseptsioon ja arengukava aastateks 2001–2004. Nende koostamist alustas Eesti Noorsootöö Foorum '99. Tänapäevaks on kontseptsioon ja arengukava eelnõudena valmis ja läbinud ka kooskõlastusringid noorsootöö erinevates struktuurides. Üsna pea saadetakse need kooskõlastusringile ametkondadesse.

Eesti Noorsootöö Foorum '01 korraldatakse käesoleva aasta sügisel, edaspidi hakkab foorum toimuma kaheaastase intervalliga. Foorum kujuneb kohaks, kus noorsootöötajad ja noored arutavad üheskoos võimalusi, kuidas luua noortele ühiskonda integreerumiseks paremaid tingimusi. Foorumist saab koht, kus sünnib ühesugune arusaam noorsootöö olulisematest ülesannetest.

Noorsooraport

Euroopa Nõukogus on saanud heaks traditsiooniks sellesse kuuluvate riikide erinevate eluvaldkondade raportite ärakuulamine. Eesti poolt on eelnevalt esitatud "Kultuuriraport" ning 25. oktoobril 2000 esitati ja esitleti "Eesti noorsooraportit". Selles dokumendis on ülevaatlik materjal noorte olukorrast ja võimalustest Eestis, eri ametkondade tegevusest noorte suunal, noorsootöö ajaloost ning tänapäevast. Raporti valmimine on noorsootöö seisukohast tähtis sündmus, seal kirjeldatu peaks panema meid kõiki mõtlema, kas ei tuleks noorsootööle pöörata senisest oluliselt rohkem tähelepanu.

Tõsist muret teeb näiteks noorte tagasihoidlik osalemine noorteühingutes. Noorsooraportis on märgitud, et 1999. aasta lõpul lõi noorteühingute tegevuses kaasa vaid 5% noortest (ei arvestatud kultuuri- ja spordiorganisatsioone). See on Lääne- ja Kesk-Euroopa noorte osalusega võrreldes suhteliselt tagasihoidlik näitaja.

Eriti väike on maanoorte osalus noorteühingute töös, kusjuures küsimus on pigem võimalustes kui tahtmises. Küsitlused näitavad, et maanoored oleksid ühingutegevuses osalemisest huvitatud küll, kuid näiteks kõrged transpordikulud ja muud laadi sotsiaalsed tegurid töötavad sellele soovile tihti vastu. Ühes Eesti maakonnas tehtud küsitlus andis tulemuse, et 119 10–18-aastast noort nimetas oma pere kehva majandusliku olukorda peamise põhjusena, mis ei võimalda neil osaleda noorteühingute tegevuses.

Noorsootöö Nõukogu

1999. aasta septembris moodustas haridusminister Noorsootöö Nõukogu, mille põhieesmärk on nõustada haridusministrit noorsootöö küsimustes.

Nõukogu 11 liikmest on 5 noorteühingute esindajad. Lisaks haridusministeeriumi esindajale kuuluvad nõukogusse ka sise-, sotsiaal- ja kultuuriministeeriumi, kohalike omavalitsuste ja maavalitsuste esindaja.

Noorteühinguid esindavad nõukogus Eesti Skautide Ühingu Kristjan Pomm, Edukate Laste Organisatsioonist Urmas Vaino (delegeerinud Noorte Foorum), Noorte Mõõdukate Ühendusest Aivar Roop, Tartu Noorteühenduste Kogust Priit Tannik ja YFU Eesti Rahvusvahelise õpilasvahetuse esindaja Annely Luikmel.

Vastavalt töökorrale on Noorsootöö Nõukogul järgmised ülesanded: teha haridusministrile ettepanekuid noorsootöö riiklike programmide koostamisel • vaadata läbi haridusministeeriumile esitatud toetuste taotlused noorteühingute noorteprojektidele ja noorteprogrammidele, noorsootöö riiklikele ja regionaalsetele programmidele, noorsoo-uuringutele ning noorsootöö asutustele • vaadata läbi noorteühingute esitatud taotlused aastatoetuste saamiseks • esitada haridusministrile ettepanekud eelnimetatud taotluste rahastamise kohta • täita haridusministri poolt antavaid noorsootöö valdkonda puutuvaid ülesandeid.

Toetatakse noorteühinguid, kes on kantud haridusministeeriumis peetavasse noorteühingute registrisse. Toetuse liike on kaks – projekti- ja aastatoetus. Suurtel organisatsioonidel on lihtsam toetust saada. Mitte ainult seetõttu, et neil on enam liikmeid, vaid eelkõige sellepärast, et nende potentsiaal noorsootöö korraldamisel saab olla tõhusam. Aastatoetust võib taotleda ühing, mille liikmeks on vähemalt 500 noort ja mille kohalikud üksused tegutsevad vähemalt kolmandikul maakonna territooriumist. Väiksema arvu liikmetega organisatsioonid aastatoetust ei saa, kuid neil on võimalik taotleda oma projektide või programmide rahastamist.

Lähem info rahastamise põhimõtete kohta asub HM koduleheküljel aadressil <http://www.hm.ee/huvialaharidus/kogunet.html>.

Noorteühingute toetused on aasta-aastalt kasvanud. Kui 1994. aastal moodustas riigieelarveline toetus kõikide noorteühingute programmidele natuke üle 20 000 krooni, siis 2000. a oli toetus tõusnud 1,4 miljoni kroonini. Kuid toetused võiksid olla veelgi suuremad, sest noorte puhul ei tule eriti arvesse näiteks liikmemaks, sest raha neil lihtsalt pole.

Seega on riigi tasandil loodud süsteem, mis peaks kaasa aitama noorte aktiivsemale osalemisele oma ühingutegevuses.

Kontseptsioon

Eesti noorsootöö kontseptsioonis on kirjas noorsootöö eesmärgid, põhimõtted ja prioriteedid. Üks prioriteet on noorte parem koolikohustuse täitmine. Tähelepanu on pööratud erinoorsootööle. Vaatluse alla võetakse noored, kelle ühiskonnaelus osalemise võimalused on majanduslikel või sotsiaalsetel põhjustel piiratud. Erinoorsootööga taotletakse noorte hulkumise ja kuritegevuse vähenemist. Eraldi on kontseptsioonis esile toodud tänava- ja rehabiliteerimistöö.

Kontseptsiooni järgi muutub noorsootöös keskseks avatud noortekeskus. See hakkab pakkuma noortele võimalusi sisukalt aega veeta, noorte- projekte ja -programme ellu viia, kogub ja levitab noori huvitavat infot, pakub võimalusi huvialaseks tegevuseks jne. Avatud noortekeskus peab kujunema noorsootöös sama oluliseks nagu haridussüsteemis on kool.

Eraldi on kontseptsioonis esile toodud noorte töökasvatuse tähtsus. Sellega seoses näeb kontseptsioon ette noorte töö- ja puhkelaagrite taastamist, uute noortelaagrite rajamist ja vanade ümberehitamist aastaringseks kasutamiseks, samuti tuusikutoetusi töö- ja puhkelaagritesse suunduvatele lastele ja noortele. Osutatud on ka kutsesuunitluse ja -nõustamise vajalikkusele ning nõustajate koolituseks vajalike õppekavade väljatöötamise, samuti noorsoouuringute tähtsusele.

Eraldi punktina on esile toodud kohaliku omavalitsuse kohustus

planeerida oma piirkonnas noorsootööd, määrata selle prioriteetidid. Kohalikus omavalitsuses peab tegelema vähemalt üks sellekohase ettevalmistuse saanud ametnik noorsootööga. Soovitatud on sõlmida koostöölepinguid noorsootööga tegelevate mittetulundusühingutega. Kontseptsioon näeb ette, et kohaliku omavalitsuse tulubaasi arvestatakse noorsootöö tegemiseks summa, mis vastab selle piirkonna noorte arvule ja sotsiaalmajanduslikele näitajatele. On olnud üks arvamus, et noore kohta tuleks omavalitsusele eraldada umbes 150 krooni. Teine arvamus, et rahastada tuleks pigem projekte, sest sel juhul on kindlam, et kohalikud omavalitsused ei kasuta noortele määratud raha muuks otstarbeks.

Suuremad noorteühingud

Noorteühingute mõiste on sätestatud noorsootöö seaduse § 7-s: "Noorteühing on mittetulundusühing, mille liikmetest vähemalt kaks kolmandikku on noored ja mille eesmärgiks on noorsootöö korraldamine ja läbi viimine ning mis on kantud mittetulundusühingu avalduse alusel Haridusministeeriumi noorteühingute registrisse."

Eestis tegutsevad suuremad noorteühingud jagunevad viide rühma.

Skautlikud noorteühingud: Noored Kotkad, Kodutütred (on Kaitseliidu noorteorganisatsioonid, nende tegevus on skautliku suunitlusega), Eesti Skautide Ühing, Eesti Skautide Malev, Skaudiklubi "Tšaika", Eesti Gaidide Liit.

Hariduslikud noorteühingud: Eesti 4H (maanoorte suunitlusega noorteühing), B. G. Forseliuse Selts, Järvamaa Noorte Spordiliit, Edukate Laste Organisatsioon, Tartu Noorteühenduste Kogu. Tegutsevad, kuid pole registris Noored Teplerid, Punase Risti Noored (on Eesti Punase Risti noorteseksioon), YFU Eesti.

Poliitilised noorteühendused: Ühendus Noored Mõõdukad.

Kristlikud noorteühendused: Eesti Noorte Naiste ja Noorte Meeste Kristlike Ühingute Liit, kirikute noorteorganisatsioonid (ei ole registris).

Üliõpilasühingud: Eesti Üliõpilaskondade Liit, AIESEC Estonia, Best Estonia, erinevad korporatsioonid (ei ole registrisse kantud).

Ka Noorte Omaalgatuse Toetamise Organisatsioon – ESN on suur noorteühing.

Ühinguid on loomulikult rohkem kui nimetatud, kuid probleem on selles, et kõik ei ole ennast kandnud haridusministeeriumi noorteühingute registrisse. Seda võiks aga teha, sest registreeritud ühingutel on võimalus taotleda aasta- või projektitoetust.

Noorteühinguid pole vähe, probleeme on katusorganisatsiooniga. 1992. aastal loodi Eesti Noorsooühingute Kogu (ENK). Paraku on ENK tegevus jäänud küllalt passiivseks, ta ei ole tegelnud noorteühingute koostöö koordineerimise ja infovahetuse korraldamisega, ta ei ole osalenud Eesti noorsoopoliitika kujundamisel. ENK rolli on püüdnud täita ka Noorte Foorum. Paraku on tegemist alles noore organisatsiooniga, millel on veel liiga vähe liikmeid, et olla Eesti noorteühingute täievoliline esindaja. Täna on loodud initsiatiivgrupp, mille eesmärk on juhtida protsessi läbi noorteühingute ühishuvide määratlemise noorteühingutele esinduskogu moodustamiseni, mis esindaks enamiku noorteühingute huve.

Kokkuvõte. Noorsootöö parendamiseks on veel palju teha noortel endil, ministeeriumidel, maavalitsustel ja kohalikel omavalitsustel. Noortel tuleb oma tegevust rohkem avalikustada, uusi liikmeid endaga kaasa tõmmata. Vaja oleks suurendada Eesti Noorsootöö Keskuse 2000. aastast välja antava noorsootöö infolehe mahtu. Ühingud vajavad hästi toimivat katusorganisatsiooni. Väga oluline on noorteühingute juhtide ja liikmete regulaarse koolituse sisseseadmine. Loomulikult vajavad ühingud ka suuremat rahalist toetust.

MARI SAARELAID,

Haridusministeeriumi noorsoo osakonna jurist

Õppekava ja õpikeskkond

URVE LÄÄNEMETS, Ph. D.

Õppekava
rakendamine
sõltub
õpikeskkonnast.

Seni on vähe käsitletud õppekava rakendusega seonduvaid õpikeskkonna probleeme. Käesoleva kirjutise eesmärk on näidata õppekava kui hariduse sisu määratleva dokumendi ja selle koolirakenduseks vajaliku õpikeskkonna omavahelist sõltuvust. Õpikeskkonda analüüsitakse ja hinnatakse kui üht hariduse kvaliteedi näitajat (10). Õpikeskkonna loomine ning selle kasutamise võimalikult ratsionaalne korraldus on haridusökonoomika põhiküsimus, millega tegeldakse nii teoreetilisel kui ka praktilisel tasandil. Eri riikide haridusreformide kogemustest on palju õpetlikku leida ka meie haridusuuenduse jaoks. Pidevalt muutuv maailm ja sotsiaalne areng erinevates ühiskondades nõuab hariduse sisulist uuendust senisest kiiremas tempos, mistõttu uute õppekavade loomise ja rakenduse probleem on muutunud võtmeküsimuseks kõikidel hariduseastmetel ja koolitüüpides.

Alustan kahest Eesti üldhariduse korraldust puudutavast põhiväitest.

■ 1996. aastal üldhariduskoolide töö riiklikuks alusdokumendiks kinnitatud õppekava ei rakendunud ootuspäraselt koolipraktikas seetõttu, et ei loodud vastavat õpikeskkonda.

■ Praegused üldhariduskoolide õpikeskkonna arendused ei saa veel lähtuda muutmist vajavast üldhariduse sisust (uus RÕK pole valmis), ressursikasutus ei tarvitse osutada haridusökonoomika seisukohalt efektiivseks.

Professionaalselt koostatud rahvaharidust määratleva üldhariduskoolide õppekava koostamine on keeruline ülesanne, mis eeldab järjepidevat uurimistööd nii teooria kui ka praktika vallas. Kui see tegevus on edukas, valmib õppekava, mis sobib antud ühiskonnale nii oleviku haridusnõudlust kui ka riigi ja rahva tulevikku silmas pidades. Selgelt sõnastatud ja ratsionaalselt struktureeritud dokumendist aga ei piisa.

Uuest
õppekavast
tingitud
uuendused
vajavad
rakenduskavu.

Selleks, et uutesse õppekavadesse sissekirjutatud muutunud haridusnõudlusest tingitud uuendused jõuaksid koolipraktikasse, koostatakse tavaliselt nende **rakenduskavad** (3). Rakenduskavad on konkreetseid ja soovitud muudatuste elluviimiseks vajalikke ressursse täpselt määratlevad dokumendid, milles on kaks suurt valdkonda – õppekava rakenduseks vajalikku aega kui ressursi määratlev ajakava ja tegevused õppekava uuendustootlustele vastava õpikeskkonna loomiseks koos vastava finantskalkulatsiooniga. Paraku pole Eestis taolist dokumenti kunagi koostatud. Pole ka ühtki üldisemat Eesti hariduse tuleviku arengusuundi ametlikult kinnitatud strateegilist dokumenti ega mõne prioriteetse (nt kutsehariduse) valdkonna reformi puudutavat kava. Loodetavasti on järgnevast käsitlusest kasu õpikeskkonna kujundamisel ja arendamisel ka stabiliseerunud hariduspoliitika õppekavade tingimustes.

Mis iseloomustab õpikeskkonda? Õpikeskkonna komponente võib mitmeti määratleda, kuid alati arvestatakse vähemalt kolme põhivaldkonda: õppevara, ruumi- ja inimkeskkonda.

Ruumikeskkond

Ruumikeskkonna loomise eesmärk on õpitegevuseks funktsionaalselt sobiva füüsilise keskkonna loomine.

Mitmetes riikides, näiteks Belgias (Eupen, 1999) on kooliarhitektuuri küsimustega tegeldud heal teoreetilisel tasemel. Koolidirektorid ja kohalikud haridusjuhid oskasid argumenteeritult selgitada, miks nii- või teistsugune arhitektuuriline lahendus on sobiv just väikesele algkoolile või gümnaasiumiharidust pakkuvale suuremale linnakoolile. Lisaks funk-

sionaalsele sobivusele õppetööks peab kool sobima ka looduskeskkonda. Koolimaja ehitamisel lähtutakse sellest hariduse sisust ja õpitegevustest, mida vastav koolitüüp õppuritele võimaldama peab. Kui näiteks eeldatakse, et kõik lapsed peavad oskama algkooli lõpetades ujuda, on koolihoones või hoonetekompleksis kindlasti ka ujula. Sellega määratletakse õpitegevuseks kohased ruumid: klassiruumid, ainekabinetid, laborid, arvutiklassid, võimlad, raamatukogud jne.

Vajalike ruumide suurust, valgustust jt hügieeninõudeid arvestatakse vastavalt riigis kehtivatele tervisekaitse standarditele. Seega ei teki kunagi vajadust selliste kampaaniate järele, mille käigus püütakse parandada näiteks klassiruumide ebapiisavat valgustust. Tänapäevaks on meie koolides tekkinud vajadus selliste õpperuumide järele, kus oleks võimalik läbi viia vooruloenguid näiteks kahe paralleelklassiga. Mõistetavalt polnud selliseid ruume projekteeritud nõukogude ajast pärinevatesse koolimajadesse, kuid millegipärast ei osata veel praegugi kasutada mitmeid koolimööbli disaini võimalusi. Võiks ju enne vaheseinte ümberehitamisele asumist kaaluda traditsiooniliste kahekohaliste koolilaudade asendamist kirjutamisvõimalusi pakkuvate käetoega toolide või üksiklaudadega. Ruumikeskkonna määratlus on hädavajalik iga kavandatud õpitegevuse läbiviimiseks, ka õppetunni ja õpetaja tasandil, eriti siis, kui kavandame näiteks uute valikainete õpetamist. Ruumiprogramm on paratamatult kooli arengukava üks koostisosa.

Osatakse näha ka **kooliruumide** kaugemaid ja eelkõige **kasvatustlikke eesmärke**. Erilist muljet avaldas mulle ühes väikeses Belgia külakoolis koolijuhi seletus selle kohta, miks on tema algkoolis just sellised õppekorpused ja miks on need ühendatud ringikujulise suure ruumiga. Korpusi oli kaheksa: spordisaal, loodusõpetuse ruum, raamatukogu, matemaatika-, kunsti- ja käsitööruum, kaks keeleõppe klassi ja administratiivkorpus õpetajate toa ja direktori kabinetiga. Sööklat polnud, sest lapsed käisid lõunavaheajal kodus söömas, mõnel oli kaasas võileib. Kõik ruumid olid lükandustega, mis võimaldasid vajadusel eralduda ning luua soodsa keskkonna klassi või väiksema grupi tööks (kirjandi või jutukese kirjutamiseks, matemaatika ülesande lahendamiseks). Kui laps sai töö valmis ja see oli õpetajaga koos üle vaadatud, võis ta tunni ülejäänud aja veeta talle meelepärases kooliruumis ja tegelda näiteks meisterdamisega või raamatukogus lugeda. Järgmise õppetunni alguseks tuldi taas oma klassiga kokku ja alustati ühiselt uut õppetundi.

Eriliselt vajalikuks pidas koolijuht keskmist korpusi ühendavat ruumi, mida nimetati agoraaks. Seal korraldatakse ühisüritusi, kus kogu kool saab kuulata näiteks külaliste esinemisi või korraldada diskussioone. Ühisüritustel istutakse trepiastmetel, enamasti neljas eri kõrgusel paiknevas reas. Istmeplokid on kergesti liigutatavad ning võimaldavad soovikohast auditooriumi paigutust. Koolijuht pidas sellist ruumilahendust eriti oluliseks õpilaste ühistunde ja kokkukuuluvuse kasvatamisel, mis on aluseks ühiskonna sidususe järjepidevusele ning oma identiteete määratleda suutva kodaniku kujunemisele.

Lahendusi otsitakse ja leitakse ka eri aegadest pärit koolihoonetele. Eestis on kooliarhitektuuriga tegelnud uute koolimajade projekteerimisel Maarja Nummert, ajalooliste hoonete restaureerimisel Katrin Etverk jt, kuid nende inimeste ring on väga väike ja haridusuuringuid nimetatud valdkondades pole seni kavandatud. Ometigi kujutavad meie ajaloolised koolihooned rahvuslikku väärtust, mille säilitamise ja otstarbeka kasutamiseks tuleks tegelda professionaalsel tasandil.

Õppevara loomine

Traditsiooniliselt on õppetööks vajalikke trükiseid (õpikud, töövihikud, atlased), mudeleid, reaktiive, materjale jpm nimetatud õppevahenditeks. Tänapäevaks on õppevahendite hulk oluliselt kasvanud, rakendunud on

Õpperuumid peavad vastama riigis kehtivatele tervisekaitse standarditele.

Belgia koolides arvestatakse ruumide kasvatustlikke eesmärke.

Kooliarhitektuur vajaks meil enam tähelepanu.

Õppevara peaks
vastama
õppekavale.

infotehnoloogia vahendid ja kasutama on hakatud avaramat mõistet – õppevara. Õppevara roll on õpikeskkonna kujundamisel sama konkreetne kui õpperuumidelgi. Õppevara peab eelkõige võimaldama õppekava realiseerimist, st – **õppevara peaks vastama õppekavale. Sobiva õppevaraga peavad olema kaetud kõik õppekavas esitatud õppeained ja muul viisil organiseeritud õpitegevused.**

Õppevara loomise ratsionaalseks korraldamiseks on vaja esitada hulk küsimusi.

■ **Kas me teame, millised õppevara elemendid on kõige sobivamad teatud õpitegevusteks**, mis on võimalikud ja vajalikud omandamiseks valitud õppematerjali spetsiifikat ja õpipsühholoogiat arvestades?

Ainedidaktikaga või ainult aineõpetuse meetodikaga tegelevad õppevahendite tootjad ja õppevara autorid peaksid end pidevalt kursis hoidma oma õpivaldkonna õppevara arenguga Eestis ja välisriikides. Õppevara loomise ja hankimisega seotud inimesed peavad eriti arvestama õppija kultuurikonteksti ning senist õpitraditsiooni.

■ **Millises vahekorras on virtuaalne õpikeskkond ja selle vahendid traditsioonilise õppevaraga?**

Tänapäeva IT vahendid on võrreldamatult avardanud kättesaadava info hulka ning selle eksponeerimise võimalusi. Tarkvara meil siiski napib, kuigi näiteks “Miksike” on selles osas tõhusat tööd teinud. Koolid on küll enamasti n-õ arvutiseeritud, pea igas koolis on arvutiklass, kuid õppeainete lõikes näib tulemuslikumalt toimivat individuaalõpe (kodu-arvuteid kasutades). Täiesti uurimata on Eestis arvuti mõju õpilastele, kehtestamata eri vanuses õpilastele lubatud või soovitatav maksimaalne arvutiga töötamise aeg. Mitmes riigis on selleks piiriks neli tundi, arvestatakse kokku nii õppeülesannete täitmise, elektroonilise kirjavahetuse kui ka arvutimängude ja muu meelelahutuse peale kulunud aeg.

■ **Mille alusel saame otsustada, kas loodud õppevara on koolirakenduslik ehk teisisõnu kvaliteetne?**

Õppevara peaks
olema
koolirakenduslik
ja kvaliteetne.

Uued õppevahendid võetakse hästi vastu eelkõige siis, kui need võimaldavad **omandada teadmisi ja oskusi aega ratsionaalselt kasutades ning tulemuslikult**. Õppijate erinevaid õpistiile ja suutlikkust silmas pidades peaks olema võimalikult palju erinevatel õpitehnikatel põhinevaid vahendeid, mille hulgast saaks õppur leida just temale sobiva. Eestis on pikk kooliõpikute katsetamise ja uurimise traditsioon (6). Paraku on uuel omariikluse perioodil koolikatsetusi korraldanud vaid Jaan Tõnissoni Instituudi Kodanikuõpetuse Keskus ja üksikud õpikute autorid omal initsiatiivil.

Valdkond, kus eesti pedagoogikateadus oli teistele eeskujuks, vajab taas elustamist, kui tahame säilitada oma kooliõpikute traditsiooni ega soovi üle minna võõrast sotsiaalsest ja kultuurikeskkonnast pärit tõlgitud õppekirjandusele.

■ **Kas me saame endale lubada ideaalvariandis kavandatud liiki ja hulka erinevaid õppevahendeid?**

Tavaliselt ei suudeta kõike, mida vahendajad ja autorid pakuvad, täismahus rakendada. Eesmärgiks pole õppevahendite paljusus, vaid nende otstarbekus õppekava täitmiseks. Vajalikud on nii eriliigilised traditsioonilised õppevahendid (nt õppekomplekt vastavalt õppeaine spetsiifikale) kui ka uued IT vahendid. Tänapäeva koolis tuleb eelkõige otsustada, kuidas nappi rahasummat võimalikult targalt kasutada. See-ega peavad õpetajad ja koolijuhid õppima senisest täpsemalt hindama õppevara kvaliteedi ja hinna suhet (4).

■ **Kuidas on otstarbekas organiseerida õppevara?**

Tavaliselt on koolides raamatukogu(d) ja infokeskus(ed), mis pakuvad õppe- ja metodilist kirjandust, aga ka teatmeteoseid, ilukirjandust jm (nii paber- ja digitaalselt). Vanemates kooliraamatukogudes on sageli ka ajaloolise väärtusega õppevara, mille mahakandmisega

Oluline on
õppevahendite
otstarbekus.

ei tasuks kiirustada. Sajandivanuse aabitsa, krihvli või tahvli kasvatustlik väärtus kaalub üles selle hoiukulud. Kasutatav õppevara tuleb paigutada nii, et see oleks kõige paremini kättesaadav. Näiteks keeleõpetuses on vaja, et aineklassides ja keelekabinettides oleksid sõnaraamatud, teatmikud, magnetofonid.

Inimkeskkond

Õpikeskkonna olulisimaks komponendiks peetakse **töökorraldust ja inimkeskkonda**, mis peab olema professionaalne, koostöövõimeline ning õpilaste akadeemilise jõudluse ning kasvatatuse seisukohalt tulemuslik (1; 2; 7; 8). Kooli inimkeskkonna moodustavad õpilased, õpetajad ja tugiteenuseid osutav personal (koristajad, sööklatootajad, raamatukoguhoidjad, psühholoogid, kooliarstid, turvamehed jt), kel kõigil on õppeasutuses kui organisatsioonis oma funktsioon ja vastutusala. Nende määratlusest ja omavahelisest integratsioonist kujuneb organisatsioonikultuur. Seetõttu on vaja soodsaid ja õppetööd toetava õpikeskkonna loomisel analüüsida järgmisi valdkondi ning kavandada tegevused soovitu saavutamiseks.

I. Kõige olulisem tegur kooli inimkeskkonna kujundamisel on **professionaalne ja argumenteeritud uuendustealdis direktsioon ning seda toetav õpetajaskond**. Koolijuhiks ei õpita kõrgkoolis, vaid kasvatatakse praktilise õpetamise ja juhtimiskogemuse käigus, suur osa teadmisi omandatakse täienduskoolituses. Koolijuhti koolitavad paljudes maa- ja kutseliidud, ka Soomes, kus koolijuhtide organisatsioon on töötanud 47 aastat. Kauaaegne Soome Koolijuhtide Ühenduse ja Ülemaailmse Koolijuhtide Ühenduse president aastatel 1998–1999 Antero Penttilä nõustas pikka aega ka Eesti koolijuhte. Koolijuhi professionaalsus rajaneb organisatsiooni juhtimise ja suhtlemispsühholoogia valdamisel, haridusfilosoofia, haridusökonomika ja hariduspoliitika ning õppekava teooria põhialuste tundmisel. Kõike seda saab täienduskoolitusega pakendada nii koolide tegevjuhtidele kui ka koolijuhtide reservile, keda on vaja õigeaegselt koolitada, et tagada ladus haridusjuhtide vahetus.

Õpetajate professionaalsus tagatakse enamasti kutsenõuetega, mis tavaliselt välistab koolijuhil võimaluse sõlmida töölepingut inimesega, kel ei ole nõutavat kvalifikatsiooni. Õpetajate põhikoolituse korraldus on riikliku hariduspoliitika see osa, mille rakendamine tagab tööturu nõudmistele vastava hulga koolitatud pedagooge jt haridustöötajaid ning loob lähtealuse individuaalse karjääri kujundamiseks.

Õpetajate täienduskoolitus vajab süsteemset määratlust ka kooli tasandil. Ka juhul, kui süsteem riiklikul tasandil puudub. Riiklik süsteem määratleb tavaliselt õpetaja edasiliikumise võimalused (nii palga kui ka sotsiaalse positsiooni). Koolipraktikast teame, et haridussüsteemiski on erinevate tulevikuplaanidega inimesi, ühed on orienteeritud edasiliikumisele karjääriredelil – õpetajast koolijuhiks ja kaugemalegi, teised mitte. Eestis pole paraku **karjääripedagoogi** mõistet veel avatud ega sätestatud, samuti pole süsteemi, mis sisuliselt määratleks õpetaja jt haridustöötajate professionaalsuse kasvu, mida võiks uue saavutatud kvaliteedina tähistada sõnadega mentor, õpetaja-metoodik vm.

Tallinna Haridustöötajate Koolituskeskuse läbiviidud küsitlustel ja seminaridel arutasime kõnealust küsimust varasemate linnaosade täienduskoolitusega tegelevate metoodikute ja koolijuhtidega ning pakusime Haridusministeeriumile järgmist praegustest seadusandlikest aktidest lähtuvat **täienduskoolitussüsteemi**.

Aineõpetajatel on õigus ja kohustus osaleda viie aasta jooksul täienduskursustel üldmahus 160 tundi, mis jaguneb neljaks õppemooduliks (à 40 tundi). Neist kaks (80 t) oleksid seotud **erialase täienduskoolitusega**, et olla kursis uue õppekava, õppevara ja metoodikaga. Selles väljendub riiklik prioriteet – selle maksab 3% ulatuses palgafondist kinni riik. See peaks tagama ettevalmistuse reformide rakenduseks või mõneks

Palju oleneb õppeasutuses personalist ja töökorraldusest.

Vajame riiklikku ja iga kooli haridustöötajate korrastatud täienduskoolitussüsteemi.

riiklikult kavandatud väiksema mastaabiga uuenduseks (nt uus hindamise kord).

Kolmas moodul oleks pühendatud erinevate **haridusteoreetilistele ja praktilistele distsipliinidele**, milles osalemisel on kooli juhtkonnal võimalik soovitada õpetajal osaleda nt kasvatusfilosoofia, õpipsühholoogia, koolikorralduse, kutsenõustamise, klassijuhatamise, suhtlemise vm kursustel. Neljas moodul jääks **valikkursustele**, mille valib õpetaja oma isiklikest koolitushuvidest lähtuvalt.

Kõrgemat ametijärku taotlevad õpetajad peaksid aga läbima veel kaks lisamoodulit (80 tundi) ning kaitsma lõpu- või uurimustööd või tutvustama publitseeritud õppevahendit.

Koolijuhtide koolituse 240 tundi oleksid samuti määratletud täpsete sisuvaldkondadega, nt haridusseadusandlus ja hariduspoliitika, haridusökonoomika, organisatsioonijuhtimine ja koolikorraldus, haridussotsioloogia, kasvatusteadused ja valikkursused.

Mõistagi peaksid ka nimetatud ainedidaktika moodulid olema sisuliselt **avatud kooliastmete lõikes**, nt matemaatika põhikooliastmel või erikursused gümnaasiumiastmel vastavalt sellele, milliste õpilastega õpetaja töötab. Hoopis olulisem oleks mõista asjaolu, et kasvõi sellise süsteemi rakendamine korrastaks kiiresti koolitusturu ja tõstaks täienduskoolituse kvaliteeti ning praktilist kasu koolis töötavatele õpetajatele.

Praegune kursuste süsteem ei rahulda.

Praegune 160 tundi pole sisuliselt määratletud, samuti saab seaduse-tähte tõlgendada erinevalt: et 160 tunniga võib pretendeerida ka kõrge-ma järgu omistamisele ja et täienduskoolituses ei peagi osalema. Milleks siis riik eraldab 3%, kui otsest osalemise kohustust polegi? Kas saab olla ükskõik, millisel kursusel õpetaja-metoodiku kõrget nimetust taotleb õpetaja on 160 tundi osalenud?

Arvestades koolide tagasihoidlikke rahalisi võimalusi, oleks vaja kokku leppida, **milline täienduskoolitus on koolile kui organisatsioonile kõige vajalikum ja kasutoovam.**

Oluline on ratsionaalne õppetegevuste korraldus.

2. Inimkeskkonna kujundamisel on väga oluline **ratsionaalne tunni-plaan**: ainete kaupa (või muul viisil) organiseeritud **õppetegevuste korraldus**. Traditsiooniline tunniplaan, tsükliõpe, aineringid ja huvitegevus – kõik vajab läbimõeldud korraldust, milles arvestatakse nii õpilaste ealisi iseärasusi kui ka suutlikkust ning ainespetsiifikat.

Näiteks mõned ainespetsiifikast tulenevad otsustused: kirjandi kirjutamiseks on eesti keeles gümnaasiumiastmel tavaliselt kord nädalas planeeritud paaristund, sedasama tehakse talvisel suusatamise veerandil kehalises kasvatuses jne. Üheski koolipäevas ei ole harilikult järjest matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia, võõrkeel, eesti keel ja ajalugu, ikka püütakse arvestada, et suurema mõistemahuga ainete vahel oleks näiteks kehaline kasvatus, muusika- või kunstiõpetus.

Üldtuntud tõed, kuid sageli koostatakse tunniplaan hoopis sellest lähtuvalt, kuidas mitme kooli või mõne muu tööpaiga vahel pendeldav õpetaja kooli tulla saab.

Optimaalne õpilaste kooslus soodustab paremaid tulemusi.

3. Kolmas tegur õpikeskkonna kujundamisel on **õpilaste arv klassis**. Olenevalt õppetöö iseloomust on välja kujunenud nn täisklassiga peetavad tunnid, rühmades (u 15 õpilast) toimuvad võõrkeeletunnid, vooruloengud (mitmele paralleelklassile korraga), individuaalõpe (muusika-keskkooli erialatunnid) jne. Oluline on, et igaks õpitemeetuseks oleks tagatud **optimaalne õpilaste kooslus** (nii õpipsühholoogia kui ka haridusökonoomika seisukohalt). Lisaks mitmel maal kasutatavatele riiklikele standarditele on koolidel võimalus varieerida õpilasgruppide suurst. Lahendus sõltub eelkõige kaalutlusest, milline õpikooslus annab kõige ratsionaalsema ressursikaalutluse puhul parima resultaadi.

4. Pidevalt tuleb jälgida **psühhokliimat koolis** tervikuna ja ainetundi-des. Ülekoolilised üritused, kus väärtustatakse kellegi saavutusi (nt õpilase esikoht aineolümpiaadil, õpetaja edukas magistratöö kaitsmine, uue

õpiku presentatsioon), kohtutakse kooli kutsutud huvitavate inimestega või kuulatakse koos emotsionaalselt rikastavat kontserti, on eelkõige selleks, et tekitada ja arendada oma kooli kokkukuuluvustunnet ning mõista saavutatu väärtust.

5. Koolis peaksid kõigile – nii õpilastele, õpetajatele kui ka abipersonalile ja lapsevanematele – olema kättesaadavad mitmesugused **konsultatsioonivõimalused**, et lahendada probleeme, millega üksi toime ei tulda. Direktor või õppealajuhataja ei suuda alati nõustada aineõpetajaid. Eriti vajavad aga abi noored kolleegid, kelle kohanemise hõlbustamiseks on mõnes koolis loodud lausa “kogemuste vahetamise klubid” või viidud noor kokku vanema kolleegiga, kes teda vajadusel toetab ja aitab.

Eriti oluline on korraldada lapsevanemate nõustamist, mis aitab neil oma lapsi objektiivsemalt hinnata ning mõnikord loobuda põhjendamatutest ambitsioonidest.

6. On vaja kaaluda, millistele õpilastele võimaldada õppetööd **individuaalse õppekava alusel**. Individuaalset õppekava on otstarbekas rakendada kahel põhjusel: kui soovitakse diferentseerida õppimise aega või sisu. Sagedamini rakendatakse seda aeglasema õpijõudlusega õpilastele, võimaldamaks omandada hariduslik miinimum neile sobivas tempos. Harvemini koostatakse individuaalne õppekava eriliselt andekatele, kel on huvi ja suutlikkust omandada rohkem kui riiklik õppekava ette näeb. Ka haiguse tõttu õppetöölt puudujatele on vaja koostada raviperioodiks individuaalne õppekava.

Meie oludes tasuks mõelda individuaalse õppekava koostamisest ka neile õpetajatele, kellel puudub vajalik kvalifikatsioon.

7. On vaja otstarbekalt kavandada õppekava realiseerimist toetavad **huvitegevused** ehk ise kujundada nn positiivset variõppekava. Huvitegevuste sotsiaalne tähendus – õpilaste hõivatus õppetöövälisel ajal, mis võiks ennetada nende sattumist vildakale teele – on veelgi olulisem kui aine- või kunstialaste lisateadmiste ja oskuste saamine.

Kokkuvõte

Turvalises ja tulemuslikult töötavas koolis on **tasakaalustatud õpikeskkond**, milles omavahel harmoneeruvad ruumikeskkond, õppevara ja inimkeskkond. Selle loomise ja arendamise põhialuseks on koolitüüpi iseloomustav hariduse sisu lähtedokument – õppekava. Kuni seda pole, ei tarvitse õpikeskkonna uuendamine minna alati kõige ratsionaalsemal viisil.

Ootame uue õppekava valmimist, et hakata tegema konkreetseid plaane. Aga ka praegustes oludes saab õpikeskkonda parandada. Igal koolil on võimalik ja vaja analüüsida ning arendada oma õpikeskkonda, lähtudes vajadusest rakendada seda õppekava, mille alusel praegu töötatakse.

Kirjandus

1. Fullan, M. G. 1991. The new meaning of educational change. Cassell., 2nd ed.
2. Goodson, I. F. 1994. Studying curriculum. Cases and methods. Open University Press, Buckingham.
3. Kemp, J. E. 1977. Instructional design. A plan for unit and course development. Fearon Pitman Publishers, Inc. Belmont, California.
4. Läänemets, U. 2000. Õppevara. Küsimusi ja kostmisi. Avita.
5. Materialien des Fortbildungskurses “Schulentwicklung und Innovation auf Grundlage der Reformpädagogik” Comenius Aktion 3.2 BE-57147. Eupen 1999.
6. Mikik, J. 2000. Textbook: research and writing. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Band 3. Peter Lang.
7. Saylor, J. G., Alexander, W. M., Lewis, A. J. 1981. Curriculum planning for better teaching and learning. Holt-Saunders International Editions.
8. Wick, J. W., Beggs, D. L. 1971. Evaluation for Decisionmaking in the school. Houghton Mifflin Company.
9. The Curriculum: Context, design and development. 1971. Readings. Ed by R. Hooper. Oliverand Boyd, Edinburgh in association with the Open University Press.
10. Winch, C. 1996. Quality and Education. Blackwell Publishers. – The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain.

Kõigile peaksid koolis olema kättesaadavad mitmesugused konsultatsioonivõimalused.

Ka enne uue õppekava valmimist saab iga kool oma õpikeskkonda parandada.

Tehnika ja tehnoloogia õpetajate kvalifikatsioon

JAANUS KIILI, TTÜ täienduskoolituse keskuse juhataja

MERIT KIILI, TTÜ õppejõud

Kes on insener? Sellele küsimusele pole päris ühest vastust. Võiks väita, et insener on see, kes tegeleb masinatega, tunneb neid läbi ja lõhki. Tööstusrevolutsiooniga seoses inseneri kui eriala ja elukutse sisu muutus. See laienes, masinatega tegelejast sai tehnoloogiat tundev spetsialist, kes pidi üht-teist teadma ka juhtimisest, majandusest, sotsiaalteadustest. Ka sellise ettevalmistusega inimest nimetati inseneriks. Hiljem lisandusid nimetused **juhtiv insener, euroinsener, volitatud insener**.

Tehnoloogia tähendus on laienenud. Järk-järgult on lisandunud mõisted *keemiline tehnoloogia* ja *toiduainete tehnoloogia*, *ehitustehnoloogia*, *informatsioonitehnoloogia*, bioloogiaga ja keskkonnateadustega seotud *keskkonnatehnoloogia*, *biotehnoloogia* ja *geenitehnoloogia*, isegi *haridustehnoloogia*. Bio- ja geenitehnoloogiad hakkavad ilmselt (informatsiooni- ja kommunikatsioonitehnoloogia kõrval) määrama 21. sajandi olemust, põhjustama muudatusi tervishoius, arstiteadustes, tootmises.

Endist viisi edasi minna ei saa.

Erineva tasemega spetsialistide tehnika- ja tehnoloogiaerialade koolitus Eestis on jõudnud teatavasse pöördepunkti. Endist viisi edasi minna enam ei saa, sellega pole rahul õppijad, koolitajad ega ettevõtted kui koolituse "ostjad". Süsteem vajab reformimist, sest ohus on kogu Eesti majanduslik areng. Kaasajal peaks tootmises ja teeninduses hõivatud inimesel olema lai silmaring, õppimis- ning arenemisvõime, erialalised üldteadmised. Oskusi ja vilumusi tuleb pidevalt uuendada kursustel. Viimaste roll väheneb, sest 21. saj töötaja ettevalmistamise vaieldamatu eeldus on kvaliteetne, võrkeelteoskusi tagav keskhariidus. Lisandub erialane koolitus ametikoolides ja -kursustel, rakenduskõrgkoolides ja tehnikaülikoolides.

Kvaliteetse tehnikahariduse eelduseks on kompetentsed õpetajad. Idee tehnika-tehnoloogiaerialade õpetajate kvaliteedisüsteemist pole uus. Seda on näiteks rakendanud arvutifirmad, kui antakse välja selliseid tunnistusi nagu "*Microsoft Certificate Trainer*". Selliseid tunnistusi arvutiõpetajatele väljastavad kindlate nõudmiste täitmisel **autoriseeritud tehnikahariduse keskused või autoriseeritud koolituskeskused**.

Inseneripedagoogide kvalifikatsioon peab vastama rahvusvahelistele nõuetele.

Õpetamise kvaliteet sõltub õpetaja kvalifikatsioonist. Euroopa maa-des on üheks tunnustatumaks tehnoloogiaõpetajate kvaliteedijuhtimise süsteemiks Rahvusvahelise Inseneripedagoogika Seltsi (*Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik – IGIP*) rakendatud Euroopa Insenerpedagoogi (*European Engineering Educator – Europäischer Ingenieurpädagoge*) süsteem. UNESCO ja UNIDO poolt tunnustatud Rahvusvaheline Inseneripedagoogika Selts asutati 1972. aastal Klagenfurdis Austrias ning tänaseks päevaks on tal esindused 72 riigis, sealhulgas ka Eestis. Seltsi üheks olulisemaks tegevusvaldkonnaks on insenerpedagoogi (tehnoloogiaainete õpetaja) kvalifikatsiooninõuete kehtestamine ning kindla sertifitseerimissüsteemi rakendamine oma liikmesriikides. IGIP-i insenerpedagoogide register *ING-PAED IGIP* määratleb miinimumnõuded insenerikoolituse läbivijate kvalifikatsioonile.

Miks on vaja insenerpedagoogide registrit?

Maailm on avanenud ja Eesti koolide lõpetajatel peab olema võimalus asuda tööle rahvusvahelistesse ettevõtetesse. Eelduseks on kvaliteetne tehnikaharidus, teatavatele nõudmistele vastav tehnikaaainete õpetajakond. Rahvusvaheliselt tunnustatud IGIP-i register *ING-PAED IGIP* (2, lk 80) tagab soliidsele teoreetilisele ja praktilisele alusele tuginevad pädevused • insenerpedagoogide kõrgetasemelise pädevuse ning võimaldab eri-

alast töötamist ka välismaal • pakub detailset informatsiooni potentsiaalsetele tööandjatele konkreetse inimese haridusest, koolitusest ja erialalisest kogemusest • nii register kui ka IGIP insenerpedagoogi nimetus tagab tiitli omajale parema positsiooni, olulisema rolli ja suurema vastutuse ühiskonnas.

Millist kvalifikatsiooni eeldatakse insenerpedagoogilt?

Insenerpedagoogi ehk tehnika-tehnoloogiaõpetaja kvalifikatsioon tugineb kolmele fundamentaalsele eeldusele.

1. Tehnikaainete õpetajaks saamise eelduseks on soliidne alus inseneriteadustes – tehniliste ainete õpetajal peab olema tehniline kõrgharidus (bakalaureusekraad ametikoolis, magistriskraad rakenduskõrgkoolis, doktorikraad ülikoolis).

2. Insenerihariduse pedagoogiliste aluste tundmine on äärmiselt oluline ning vastav koolitus peaks olema vähemalt 200 tundi (või üks semester). Vastavat inseneripedagoogilist koolitust (moodulit) võivad pakkuda ainult IGIP tunnustatud koolitusasutused.

3. Insenerpedagoogide rahvusvahelisse registrisse lülitamise ehk vastava tunnistuse saamise eelduseks on vähemalt üheaastane töökogemus insenerihariduses (nt tehnoloogia-tehniliste õppeainete lektorina, praktikajuhendajana ettevõttes vms).

Et saada **rahvusvaheliselt aktsepteeritud IGIP insenerpedagoogi** nimetust, on vaja inseneri baasharidust (tehnilist baasharidust), insenerpedagoogilist koolitust ning insenerpedagoogilist töökogemust.

Insenerikoolituses peaks insenerpedagoogi kutse taotleja tehniline haridus vastama FEANI nõuetele. Vastavad kvalifikatsiooninõuded on avaldatud ning FEANI on aktsepteerinud näiteks enamikku Tallinna Tehnikaülikooli pakutavaid õppekavasid kui nõuetele vastavaid.

Insenerpedagoogika koolitus koosneb erinevatest osadest ning peaks minimaalselt sisaldama järgmisi kursusi (2, lk 81): inseneripedagoogika – vähemalt 36 t • insenerpedagoogiline praktika – 36 t • haridustechnoloogia – 12 t • laboritööde metoodika – 12 t • *creative writing* – 16 t • retoorika ja kõnekunst – 12 t • suhtlemis- ja väitlusõpetus – 32 t • valikpeatükke üldpsühholoogiast – 16 t • valikpeatükke sotsioloogiast – 8 t • bioloogilise arengu printsiibid – 8 t • muud kursused (nt haridusseadusandlus, koolide juhtimine – 16 t. Kokku vähemalt 204 tundi.

Inseneripedagoogika kui integreeriva kursuse aines: õpetamisesmärgid tehnilistes ainetes, informatsiooni valimine ja struktureerimine, õppetunni struktuur, õpetamismeetodite valimine sisust lähtuvalt. Tähelepanu suunatakse olulisematele esitlustehnikatele, loengute ja muu õppetöö kavandamisele ja disainile (1).

Insenerpedagoogil peab olema tehniline baasharidus, insenerpedagoogiline koolitus ja töökogemus.



Koolitus on ka individuaalne töö.

Insenerpedagoogiline praktika peab andma praktilisi kogemusi õppetöö kavandamiseks ja läbiviimiseks. Praktika kõige olulisem osa on töö õppetundide ettevalmistamisel ja õpetamine, videosse võetud tundide analüüsimine koos juhendaja ja kaaslastega.

Haridustehnoloogia kursus annab ülevaate kaasaegsetest koolituses kasutatavatest tehnilistest vahenditest ja tehnoloogilistest lahendustest; käsitletakse tehniliste vahendite kaasamisega lisanduvaid pedagoogilispühholoogilisi probleeme, õppematerjalide kohandamist jm küsimusi.

Laboritööde metoodika keskendub tehnika- ja tehnoloogiaalase koolituse psühhomotoorsetele aspektidele, eksperimentaalsele tehnilisele tööle ning uurimisele, nn kontrollitud eksperimentidele (probleemõpe, projektijuhtimise elementidega), laboritööde praktikale (kindlad eksperimendid, valitud katsed, individuaalne töö, semestritöö).

Kursus *Creative writing* käsitleb õppematerjalide ettevalmistamist, arusaadavate tekstide ja juhendite koostamine (protsesside kirjeldused, kasutamise- ja tööjuhendid jms).

Suhtlemis- ja väitlemisõpetuses hõlmab ühe kolmandiku teoreetiline kursus "Retoorika ja kõnekunst", kaks kolmandikku praktiline suhtlemistreening.

Valikpeatükke üldpsühholoogiast peaks sisaldama järgmisi probleeme: tunnetus- ja pedagoogiline psühholoogia, talent ja koolitus (tehnilised teadmised, intelligentsus), õppimistingimused, õppimise protsess, mälu, motivatsioon, mitteformaalsed testid rõhuasetusega õppimisele orienteeritud tekstidele.

Valikpeatükke sotsioloogiast – sissejuhatus sotsioloogilisse metodoloogiasse rõhuasetusega sotsiaalsete gruppide toimimisele (sotsiaalsed suhted tehniliste ainete õppimisel, organisatsioonilised struktuurid, juht ja juhtimisstiilid, tehnoloogiaõpetaja isiksus jne).

Bioloogilise arengu printsiibid annavad ülevaate inimese bioloogilisest ja psühholoogilisest arenemisest, selle piirangutest; normaalsed ja probleemsed õpilased, probleemsete õpilaste neutraliseerimine ja juhtimine. **Muud õppeained** võiks hõlmata kohalikku haridusseadusandlust, koolide juhtimist-majandamist (*school management*) jm teemasid vastavalt konkreetse maa oludele. Soovitatav oleks lisaks emakeelele ühe võõrkeele sorav oskamine.

Soovitav on ühe võõrkeele sorav oskamine.

Insenerpedagoogilist töökogemust peab IGIP-i insenerpedagoogikutse taotlejal olema vähemalt aasta. Töötada tuleb tehnilist haridust pakkuvates institutsioonides, sobivad tehnikakool või tehnikakolledž, tehnikaülikool, inseneride täienduskoolitust pakkuv haridusasutus.

Insenerpedagoogide registri organisatsiooniline struktuur

IGIP täitevkomitee on kutsunud ellu ekspertide rahvusvahelise komitee – *European Monitoring Committee* (EMC) ning ekspertide rahvuslikud komiteed – NMC. Rahvuslikud komiteed koondavad antud maa insenerikoolitust pakkuvate institutsioonide esindajaid. Rahvuslikud komiteed koordineerivad IGIP-i registreeritud insenerpedagoogide rahvuslikke registreid ning nende kaudu toimub ametlik suhtlemine Euroopa vastava komitee ning IGIP-i täitevkomiteega. Eestis on alustatud praktilist tegevust IGIP-i nõuetele vastavate insenerpedagoogide koolitamiseks. Tänapäeval ei paku ükski meie ülikool IGIP-i tunnustatud insenerpedagoogika koolitust, mistõttu alustada tuleb praktiliselt tühjalt kohalt. Arengutendentsid ja vastutus tehnikaharidusest huvitatud noorte ning ühiskonna ees ei jäta meile teist võimalust.

Kirjandus

1. Melezinek, A. 1992. Ingenieurpädagogik. Wien – New York.
2. Melezinek, A. 1999. European Engineering Educator – an International Standard for the Training of those who educate Engineers. - Idea, No. 6, The Impact of Globalization on the Engineering Education and Engineering Practice, pp. 79–83.

Eestis on alustatud IGIP-i nõuetele vastavate insenerpedagoogide koolitamist.

Tunni analüüs – mis see on?

PEEP LEPPIK, Ph. D., õpetaja

Tunnianalüüs on keerukas protsess. See teadmine võiks olla peamine tarkus, kui me kellegi tundi läheme ja seda analüüsida üritame. Olen 36 koolmeistriaastast umbes kaksikümmend töötanud õppealajuhataja ja kolm koolidirektorina. Selle aja jooksul olen kirjalikult fikseerinud ligi 4000 õpetajate kontrolli episoodi, analüüsinud arvukalt õpetajate didaktilisi süsteeme.

Eri kooliastmetes ja koolitüüpides võivad õpetamisprobleemid (nt eesmärkidest lähtuvalt) olla erinevad. Tunni analüüs ei ole hinnangu andmine õpetaja antavale etendusele, vaid oskus näha neid varjatud (lapse psüühikat puudutavaid) protsesse, mille kutsus esile õpetaja tegevus (või tegevusetus) tunnis. Loomulikult ei sõltu kõik õpetajast.

Tunni analüüs eeldab oskust näha varjatud protsesse.

Õpilaste koosseis klassis

Eesti haridusellu on tunginud midagi erakordselt ebaprofessionaalset – riigieksamite põhjal koolide pingeritta asetamine ja selle järgi õpetamistaseme määramine. Et haridusametnikud sellist asja jätkuvalt lubavad, on täiesti absurdne. Juba 1997. a haridusfoorumil Narva-Jõesuus selgitas taoliste pingeridade ebateaduslikkust statistikaprofessor Ene-Margit Tiit, kuid noores Eesti riigis ei taheta teadusega eriti arvestada.

Ometi on Eesti pedagoogika ajaloos üks särav lehekülg, millest lähtuda. 1939. a kaitses Tartu Ülikooli aulas pedagoogikadoktori väitekirja Juhan Tork (1889–1980). Teemaks oli “Eesti laste intelligents. Pedagoogiline, psühholoogiline ja sotsioloogiline uurimus” (14). Väitekirjas võrreldakse kahe Tartu algkooli – Tartu Seminari Algkooli ja Tartu XII Algkooli õpilaste intelligentsuskoeffitsientide (IQ) keskmisi näitajaid.

Kl	Seminari Algkool	XII Algkool
2.	111,65	81,95
3.	120,0	86,25
4.	119,2	84,3
5.	122,5	84,15
6.	134,5	87,5

Näeme, et õpilaste intelligentsus oli koolides statistiliselt oluliselt erinev. Mida see tähendab? Eelkõige seda, et samaealiste õpilaste õpetamisel on didaktilis-teoreetilised probleemid erinevad. Loomulikult peavad õpetajad kasutama erinevaid meetodilisi võtteid ja õpetama eritasemel. Sellele vaatamata on õpitulemused paratamatult täiesti erinevad. Lähtudes sagedusjaotusest väidab J. Tork, et tinglikult on võrreldavad vaid 23% õpilastest – need, kelle IQ-d on sarnased. Võrrelda aga õpetajate tööd (või töötulemusi) on täiesti mõttetu. Seminari Algkoolis õppisid eelkõige haritlaste lapsed, näiteks eelistati vastuvõtmisel õpetajate lapsi, XII Algkoolis käisid põhiliselt maalapsed (J. Tork kasutab väljendit “karjalaste kool”).

Õpilaste IQ oli ja on kooliti oluliselt erinev.

Tuleme tänasesse Eestisse. Väited, et kui vedada väikeste maakoolide (töötute) vanemate lapsed suurtesse koolidesse ja/või linnakoolidesse, saavad nad hea hariduse, on pehmelt öeldes ebapädevad. Määrasin aastatel 1985–1988 Helme Kutsekeskkoolis õpilaste IQ (N = 276). See kõikus üldtuntud viie jaotuskategooria kohaselt keskpärase ja väga madala vahel, kõrget (IQ = 110–119) ja väga kõrget (IQ on üle 120) ei olnud üldse. Kuidas nende andmete alusel hinnata minu ja mu kolleegide tööd?

Väga pole väikestes koolides, vaid koduses kasvatuses.

Kõige efektiivsemaks teeks meie laste IQ tõstmisel on koduse (koolieelse) kasvatus (resp arendamise) parandamine. Siin on meil eeskujuga võtta teistelt rahvastelt, näiteks juutidelt, kellele laste kodune arendamine on tähtsal kohal ja tulemusrikas.

Erinevad õppevormid (tunnitüübid)

Lähtudes eestikeelsest terminoloogiast ja mõtestades lahti erinevaid mõisteid, kohtame ootamatult suurt mitmekesisust (13). Tund on koolis

loomulikult põhiline õppevorm, kuid sellel on väga palju erinevaid variante, mis paratamatult teevad tunnianalüüsi keerukamaks. Analüüsi da võib mis tahes tundi, aga igal ainel on omad didaktilised iseärasused.

Tunnitüüpe on palju, igal neist oma didaktilised iseärasused.

Klassitund toimub harilikult klassiruumis, aga nt bioloogias võib olla ka vabaõhu- ehk välitunde, tööõpetuses töökojatunde, füüsikas ja keemias laboritunde, kehalises kasvatuses võimla-, vabaõhu- ja treeningtunde.

Õpetajaks õppimisel on hädavajalik anda praktikatunde, mis vastavalt ainele võivad toimuda eri kohtades. Praktika alguses tuleb anda proovitunde, praktika lõpus hindetunde. Näidis- ja lahtisi tunde annavad (vähemalt andsid) õpetajad kolleegidele ja külalistele mõne meetodi või oma põhimõtte tutvustamiseks.

Põhitegevuse (või meetodi) järgi on olemas filmi- ja videotunnid, mida saab rakendada paljudes õppeainetes. Kasutada võib raadio- ja televisiootunde. Veel on teooria-, harjutamis-, kordamis- ja kontrolltöötunnid. Õpilaste mitmekülgeks arendamiseks on vaja vahel läbi viia iseseisva töö, probleem- või vaidlustunde. Oma spetsiifika on uue aine tunnil, ka pikema teema sissejuhatustunnil. Viimastel aastatel on õpetajal võimalik läbi viia arvutitunde, palju antakse segatunde. Toimuvad klassijuhataja- ja fakultatiiv(vabaaine)tunnid, vahel on tunniplaanis kaksik- (ka paaristunnid), harva voorutunnid. Esitatud PTUI pedagoogika terminoloogia komisjoni tööle (13) toetuv loetelu ei ole kaugelt täielik.

Tundi analüüsides tuleb arvestada õppevormide mitmekesisusega.

Eelnev peaks kinnitama, kuivõrd mõttetu on õpetaja tööd hinnata ühe või paari nähtud tunni põhjal. Kui näiteks õpetajal on oma aines parasjagu kavandatud treeningtund, võib see olla väga üksluine ja väliselt isegi igav, õpetamise eesmärkide saavutamiseks aga väga tähtis.

Erinevate õppemeetodite otstarbekus

Õppemeetod kujutab endast õpitava edastamise (ka omandamise) ja sisu korraldamise viisi. Õpimeetodit kasutab õpilane õppimisel. Õppemeetodite arvukus paneb õpetaja mõtlema, millist kasutada. Ka tunni analüüsimisel on tihti raske otsustada, kas valitud meetod on otstarbekas. Õnneks annab psühholoogia vihjeid, mida valida, mida mitte. Kuid selleks peab õpetaja olema saanud psühholoogias rakendusliku ettevalmistuse.

Hea õpetaja paneb õpilased kuuldot rakendama.

Õpetaja suuline esitus (jutustus, seletus, loeng) on üks vanemaid õppemeetodeid. Sellest ei saa ka tulevikus loobuda, kuigi on oht, et õpilased võivad jääda tunnis passiivseks ja hakata tegelema (kas või mõtetes) muude probleemidega. Sama võib juhtuda kooliloengul. Seepärast on hea õpetaja töösüsteemis mõeldud sellele, kuidas panna õpilasi kuuldot kasutama/rakendama. Meie töö pole eriti edukas, kui õpetaja annab õpilastele ülesande kuuldu vaid meelde jätta (ära õppida) ja järgmisel tunnil reprodutseerida (taastada), ehkki sedagi on vaja. Õpilaste aktiviseerimiseks kasutatakse õpetamisel juba ammu vestlusmeetodit, mille puhul õpilane peab osalema uue aine tundmaõppimisel. Uue (teema jne) mõistmiseks on vaja teha eelnevalt vaatlusi ja demonstratsioone. Eriti tähtis on see esimese signaalsüsteemi ülekaaluga ja kunstnikutüüpi inimestel.

Iseseisev töö aitab kaasa tunnetushuvi kasvule.

Õpetamise käigus kasutatakse kõiki meetodeid, mis viivad õpitava parema mõistmiseni, sest püsivõim jõeab (ja jääb pikemaks ajaks) vaid see materjal, millest on aru saadud. Nähtuse mõistmist võib lihtsustada analoogiameetod, vahel aitab liikumine üksikult üldisele – induktiivne meetod, mõnikord üldiselt üksikule – deduktiivne meetod. Eesti didaktikute on eriti J. Käis ja I. Unt kõrgelt hinnanud iseseisvat tööd, mis paratamatult, eriti kesk- ja vanemas astmes viib uurimismeetodi kasutamisele. See toob kaasa õpilase tunnetushuvi kasvu ja võimaldab tööd individualiseerida. Püsivate teadmiste ja oskuste omandamiseks on vaja kindlasti kasutada harjutamist (5; 6).

1960. aastatel tehti N Liidus kommenteerimismeetod kõigis ainetes ja kooliastmetes põhimeetodiks (Lipetski meetod). Tänapäev ironiseeritakse

selle üle. Tegelikult on see vana õpetusmeetod, mis nõuab õpilaselt oma tegevuse (töö) kommenteerimist (selgitamist), mille arukas kasutamine on vahel lausa hädavajalik.

Olen kümme aastat kehtnud koolieksperimendi (6) käigus tõestanud, et audiovisuaalse meetodi rakendamine annab 1. signaalsüsteemi ülekaaluga õpilaste puhul häid tulemusi, parandab õpitulemusi ja -motivatsooni. Tänapäeval on selleks eriti head tehnilised võimalused – slaidid (lühimikud), video ja internet. On väga tähtis mõista, et kõik õppe(õpi) meetodid ei sobi ühtviisi kõigile õpilastele. Eri õppemeetoditest pannakse kokku erinevad ainemetoodikad. Maakoolides, eriti Lõuna-Eestis on hädavajalik tunda ka liitklassi õpetamise metoodikat.

Kõik õppe(õpi)-meetodid ei sobi ühtviisi kõigile.

Kasutatud õppevõtete otstarbekus

Õppevõte aitab õppemeetodit ellu rakendada. Õppevõtteid on tohtu palju ja oleneb õpetaja tarkusest (ka psühholoogia tundmisest), milliseid neist milliste teemade ja õpilaste puhul kasutada. Õpetaja pedagoogiline ahtus seisneb selles, et ta oskab kasutada vaid väheseid õppevõtteid ja tunneb vähe õppemeetodeid. Aga üks meetod ei vii kõigi eesmärkideni.

Võtame lugemise. Eriti algklassides tuleb kasutada erinevaid võtteid: täht- ja silphaaval lugemine; veerimine; kooris lugemine; ettelugemine; endamisi või häälega lugemine; ilulugemine ja funktsionaalne lugemine, millele hiljem lisanduvad selgitav ja diagonaalne lugemine jmt (13). Ka kirjutamise ja kirjaliku töö puhul võib kasutada mitut õppevõtet. Küsitluse (ja küsimuste) liigirohkus loovad õpetajale erinevaid didaktilisi võimalusi: kinnistav, frontaal-, individuaal-, kirjalik(suuline) küsitlus, kordamis-, lisa-, probleem-, kaudne või otsene küsimus, küsimused etteantud (või lahtiste) vastustega jne. Mis on millalgi otstarbekas? Kuidas üht või teist võtet tunni analüüsis hinnata? Otsustamine nõuab analüüsijalt häid teoreetilisi teadmisi, praktilist kogemust ja loomulikult analüüsioskust.

Õpetaja peaks tundma rohkem õppevõtteid ja -meetodeid.

Sama arvukalt on teadmiste kontrolli ja hindamise võtteid. Vaidlused, mis neis küsimustes viimasaastatel Eestis aset on leidnud, näitavad valiku tegemise raskust. Ka siin on otstarbekas lähtuda pedagoogilisest psühholoogiast – teadmiste kontroll ja õpilaste hindamine pole ju eesmärk omaette, vaid õppetöö käigus eelkõige (abi)vahend teadmiste ja oskuste kindlamaks omandamiseks.

Erinevad metoodikad ja õppesüsteemid

Kõige enam lahkarmumusi ja vaidlusi on tänases eesti koolis seotud eri metoodikatele rajatud õppesüsteemiga. On väidetud, et demokraatliku elukorralduse juures on see paratamatu, isegi hädavajalik. Sisuliselt võtavad koolid (koolijuhid) endale vastutuse katsetada õpilaste peal “uusi ja efektiivseid” metoodikaid ja õppesüsteeme. Oma tegevuse õigustamiseks lähtutakse vastavast analoogiast välismaal (Läänes). Tegelik põhjus on pedagoogika ajaloo ja didaktika tagasihoidlik tundmine.

Kipume Läänest kõike kriitikata üle võtma.

N Liidus viidi 1930. aastate algul sisse suhteliselt range klassitunnisüsteem, mis toetus kindlatele aineprogrammidele. Rakendati 19. sajandist pärit nn herbartlikku (saksa pedagoogikateadlase J. F. Herbarti järgi) õpetust (7). Uus süsteem jäi püsima N Liidu kokkuvarisemiseni. Ka täna töötab Eestis suur osa õpetajaid veel selle jäiga süsteemi alusel, sest see on oma olemuselt lihtne ja selge.

19. sajandi lõpupoole pandi alus õpetuse uutele põhimõtetele – reformpedagoogikale. Kui kõik varasemad didaktilised süsteemid, alates kas või Komenskýst, toetusid põhiliselt empiirilistele (kogemuslikele) tähelepanekutele, siis reformpedagoogika tugineb pedagoogilisele psühholoogiale.

Reformpedagoogilisi põhimõtteid hakkas Eestis jõuliselt tutvustama J. Käis. Reformpedagoogika üldsuundumuste rakendamine eeldab õpetaja töö loomingulisust. On vaja, et õpetaja toetuks psühholoogiauringutele. Teda võivad aidata 1960–1970. aastate kognitiivse psühholoogia alased uuringud maailmas. Kümnekond aastat tagasi, kui Eestisse levisid

Alternatiivkoolidel on puudusi, kuid sealt saab ka häid ideid.

alternatiivõpetuse põhimõtted, hoiatasin vaimustumast. Maailmas oli neid küllalt tundma õpitud (10). Rootsi, taani, saksa ja soome õpetajad hoiatasid meid alternatiivkoolide eest, kuigi sealt võib saada kasulikke ideid. Miks me ei õpi muu maailma kogemustest?

Diskussioone tekitas omal ajal ka kabinetisüsteem. Mõistet on tõlgendatud mitmeti, aga ainekabinetis saab õpetaja oma tunnis kasutada kõiki tema käsutuses olevaid didaktilisi vahendeid, just nende abil on võimalik saavutada tunnis ka kõrgemaid didaktilisi eesmärke.

Lõpetuseks

Reformpedagoogika pakub kuldset keskteed.

Kui soovime, et kontrollija ja õpetaja ei räägiks tunni analüüsimisel üksteisest mööda, peavad nad eelnevalt jõudma ühistele seisukohtadele õpetamise suhtes – lähtuma ühest süsteemist. Tänapäeval saab selle aluseks olla reformpedagoogika kuldne kesktee.

Küsimus ei ole demokraatias ega totalitarismis, vaid teaduslikus ja mitteteaduslikus lähenemises õpetamisele kui pedagoogilis-psühholoogilisele protsessile. Kui 1997. aastal ilmus "Hariduses" TÜ õppejõu V. Parve arukas põhimõtteline artikkel "Perioodõppe diskursus" (12), ei järgneud arutelu. See on kahetsusväärne. Kui me uusi õpetamissüsteeme ja -võtteid ei hakka süsteemselt ja teadusele toetudes analüüsima, jõuame ummikteele.

Ei maksa arvata, et see on ainult eesti kooli probleem. 1993. a kaitstud väitekirjas loetleb Astrid Faustmann saksa kultuurialas alates Komenskýst 14 (!) didaktilist kontseptsiooni. Neist kaheksa ulatuvad tänapäeva (7). Pedagoogid ja pedagoogikateadlased on alati elanud lootuses, et õpetamisel on olemas mingid imevõtted, mida pole veel leitud. Seepärast haaratakse igast uuest süsteemist, vahendist, kontseptsioonist jne kinni erilise õhina ja lootusega, märkamata, et uue kasutuselevõtmisega kaotame samal ajal midagi väga olulist. Ainsaks arukaks teeks õpetamisel on lähtumine psühholoogiast ja toetumine didaktika ajaloo kogemustele.

Õpetaja peaks õppima oma tunde ise analüüsima.

Seega saab/võib õpetaja tööd hinnata/analüüsida väga professionaalne ja suurte õpetamiskogemustega inimene. Paraku neid alati ei jätku ja seepärast on koolides (autoril on kogemusi Taanist ja Rootsist) püütud luua olukordi, kus õpetaja ise hakkab oma tööd analüüsima. Seda perspektiivikat suunda on vaja ka Eestis rohkem tutvustada ja rakendada.

Loomulikult peab igal õpetajal oma töö analüüsiks olema kindel teadusele tuginev vundament, millele ta võib toetuda, millest lähtuda. 21. sajandil ei saa õpetaja ega koolijuht midagi teha ainult iseenese tarkusest.

Kirjandus

1. Biographical Dictionary of Psychology. 1997. Edited by N. Sheehy, A. Chapman and W. Conroy. London and NY, 852 p.
2. Kees, P. 1987. Õppemeetodid ja tunnetustegevuse aktiveerimisest õpilaste teadmiste kontrollimisel. Tallinn, 179 lk.
3. Kreitzberg, P. 1987. Õppe-kasvatustöö eesmärkide klassifitseerimise ja konkretiseerimise psühholoogilis-metoodilised lähtekohad. Tallinn, 222 lk.
4. Krull, E. 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. TÜ, 637 lk.
5. Kais, J. 1992. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Tallinn, 183 lk.
6. Lepik, P. 1990. Slaidide kasutamise efektiivsusest kutsekeskkooli õppetundides. Dissertatsioon, TÜ Rmtk, 210 lk.
7. Lepik, P. 1998. Uurimistöökoolis on huvitav. Tallinn, 208 lk.
8. Lepik, P. 2000. Lapse arendamine ja õpetamise probleeme koolis. TÜ, 256 lk.
9. Lepik, P. 2000. Õpetajaks saamine on huvitav. Tallinn, 214 lk.
10. Lindgren, H. C., Suter, W. N. 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. TÜ, 594 lk.
11. Nüüdistund. 1983. Koostanud H. Tiits, Tallinn, 112 lk.
12. Parve, V. 1997. Perioodõppe diskursus. – Haridus, nr 5, lk 18–24.
13. Pedagoogika terminoloogia (Didaktika). 1990. PTUI, 26 lk.
14. Tork, J. 1993. Seisata, rändur! Koost V. Klement ja A. Tork, Brampton (Ontario), 368 lk.
15. Tund õppekabinetis. 1984. Koost H. Tiits, Tallinn, 149 lk.
16. Unt, I. 1974. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tallinn, 270 lk.
17. Ünapuu, T. 1992. Eesti keele õpetamise meetodika. Tallinn, 376 lk.

Õppetund ja õppimine tänapäeva koolis

ASTRID AUS, Tartu Kommertsgümnaasiumi õpetaja, TÜ magistrant

Kui võrrelda gümnaasiumilõpetaja teadmiste hulka infoga, mis maailmas on, lahkub noor koolist minimaalsete teadmistega. Ka õpetajal on raske. Ei jõua ta oma aineski kõike teada, rääkimata muudest valdkondadest. Tänapäeval mitmekordistub info hulk üha kiiremini ja teadmised vananevad aina lühema ajaga.

Kool ega õppetund ei või enam olla õpetajakeskne teadmiste edasiandmise, äraõpetamise ja äraõppimise koht. Loomulikult peavad õpilasel olema teadmised, aga aeg nõuab aina rohkem, et ta saaks koolist oskuse koguda vajalikku infot ja seda kasutada; oleks iseseisev mõtleja, avastaja, analüüsija, seostaja, rakendaja, aktiivne õppija.

Ka õppimise definitsioon on muutunud. Õppimist mõistetakse "elukestva protsessina, mis vastavalt õppija eale on vähem või enam teadvustatud ja sihipärane/eesmärgistatud. Õppimine toimub läbi mängu ja matkimise, vaatluse ja mõtestamise, elamuse ja kogemuse, harjutamise ja katsetamise, meeldejätmise ja loomise. Õppimine on õppija jaoks uue teadmuse (teadmiste ja oskuste, mõtlemisviiside jne) avastamine ja konstrueerimine olemasoleva teadmuse, elukogemuse baasil ning neid avardades. Õppimine toimub kogu aju, mõtlemise ja kujutlusvõime, intelligentsusmoodulite, emotsioonide abil ja neid arendades (5). Cr. Ball leiab, et õppimine on edukam, kui a) õppijal on kõrge eneseusaldus ja ta peab endast lugu, b) ta on tugevalt motiveeritud, c) saab õppida keskkonnas, milles on väljakutset ja puudub ähvardus" (1).

On tähtis, et uue omandamine toetuks varemõpitule, et oleks võimalus õpitud rakendada ning kasutada erinevaid mõtlemis-, õppimis- ja õpetamisstrateegiaid. Riiklikus õppekavas tähtsustatakse iseseisva mõtleja ja teadliku õppija kasvatamist. Need põhimõtted on olulised ka õpetajatele. Võib ju ideaalseks pidada õpilast, kes orienteerub infos ja ideedes, kel on oma arvamus, argumenteerimisoskus, analüüsimisvõime, kes oskab koostööd teha, vaadelda nähtusi eri aspektidest, kes arvestab ja hindab erinevaid seisukohti, teeb vahet olulisel ja ebaolulisel. Ideaalne oleks õppetund, kus väärtustatakse kõigi, ka vähemvõimekate õpilaste eneseteostust, kus kasutatakse erinevaid õpetamisstrateegiaid, mis haaravad õpilase aktiivsesse õppimisprotsessi.

Ideaalne oleks kool ja pedagoogiline süsteem, kus otsustatakse "lapse vaimsete võimete üle mitte selle järgi, mida ta ei suuda teha, vaid selle järgi, mida ta suudab" (4). Oleks vaja veel ideaalset õpetajat, kes seda elu viiks. Miks siis tegelik elu on teistsugune? Miks kasutatakse koolis vähe uusi õpetamise ja õppimise põhimõtteid (2; 6)? Siin on palju keerulisi ühiskondlikke, ajaloolis-poliitilisi ja psühholoogilisi põhjusi. Nende kõrval näen ka igapäevases koolitöös ilmnevat vastuolu ideaalide ja tegelikkuse vahel.

■ Lõpu- ja koolieksamitel, taseme- ja arvestustöodes hinnatakse tavaliselt aineteadmisi, mitte õppimisoskust. Hindamisel kasutatakse põhiliselt traditsioonilisi meetodeid, mõõdatakse mõõdetavat (teadmiste hulka, oskusi, mitte arengut, erivõimeid ega muud eespool märgitud). Hindamine on probleem ka tunnis. Tänapäevases õppimismõistest lähtudes on oluline õppimisprotsess. Tunnis uuritakse, mõeldakse, analüüsitakse; sageli ei olegi õigeid ega valesid vastuseid.

Õpetaja pole ilmeksimatu kõrgem olevus, vaid abistaja, nõuandja, juhendaja, suunaja. Koostööpartnerile ja abistajale ei sobi klassikaline hindaja roll. Rollikonflikt teeb meeolehärra paljudele õpetajatele, õpilastelegi.

■ Programmid on ülepaisutatud, parimagi tahtmise juures ei jõua täita kõiki ainekava kohustusi ja samas kasutada uusi õpetamisvõtteid.

Arusaam
õppimisest on
muutunud.

Igapäevases
koolitöös ilmneb
vastuolu
ideaalide
ja tegelikkuse
vahel.

Vajame
minimaalset
õppekava.

Sama probleemi võib kohata ka mujal maailmas. Cr. Ball on Suurbri-
tannia haridusolusid analüüsid väitnud: "Kontrastina praegusele riik-
likule õppekavale, mis paistab olevat kõike ihaldatavat täis topitud,
võiksime mõelda minimaalsele elementaarsetele õppekavale. Millest see
võiks koosneda? Kirjaoskus (lugemine, kirjutamine, rääkimine ja kuula-
mine) emakeeles ja maailma (inglise) keeles; arvutamine, kultuurne kir-
jaoskus (sisaldab põhilise ajaloo, geograafiat, loodusteadustest ja teh-
noloogiast koos võimalustega arendada muusika-, kunsti-, draama- ja
spordialaseid oskusi), personaalsed ja sotsiaalsed oskused, väärtused ja
eetika, õppima õppimine.

Selline elementaarne õppekava jätab ruumi ja aega kiirematel õppija-
tel avastada ja uurida teisi aineid (valikuvõimalus on ulatuslik), samal
ajal saavad aeglased õppijad õppida seda, mida me kõik peame teadma,
aru saama või mis on vajalik, et hakkama saada elus ja töös" (1).

■ Probleemiks on ka õpetajate hoiakud. Koolis töötavad valdavalt keske-
alised õpetajad (1999. aastal moodustasid 40-aastased ja vanemad õpe-
tajaskonnast üle poole, 50-aastaseid või vanemaid oli ligi kolmandik).
Staažikal õpetajal on aastate jooksul välja kujunenud arusaam õppeprot-
sessist, heade tulemuste saavutamise teedest ja oma õpetamisstiil. Kui
ta hakkab seda muutma hirmus midagi valesti teha, võib õpetaja pinna
jalge alt hoopis kaotada.

Koolis võiks
kasutada
paljusid
õpetamisstiile.

Miks ei võiks õpilane kuulata tunnis kogunud spetsialisti-õpetaja loo-
gelist, selget, olulist rõhutavat aineesitust? Olen veendunud, et koolis
võiks olla palju erinevaid õpetamisstiile. Meil aga on valdav traditsiooni-
line äraõppimine-õpetamine.

Õpetaja võib olla
väga avatud ja
loov õppija.

Kaasaegne arusaam õppimisest on kooli jõudnud eelkõige tänu täna-
päeva metoodikast lähtuvatele õppevahenditele (õpikud, töövihikud),
uut ja huvitavat pakkuvale koolitusele ja sellest vaimustuvatele õpetaja-
tele. Eriti populaarsed on uut metoodikat tutvustavad kursused ja arvu-
tikursused. Kui 1997. aastal käivitus Eestis projekt "Lugemine ja kirju-
tamine iseseisva mõtleja kujunemiseks", oli see õpetajate hulgas väga
populaarne ja on praegugi. Õpetaja, kes tunneb oma elukutse vastutus-
rikkust, pole iseene se tarkusest lähtuv ametnik, vaid võib olla (vanusest
olenemata) väga avatud ja loov õppija.

Projekt lähtub tänapäeva õppimis- ja õpetamispõhimõtetest. Oluliseks
peetakse kolme faasilist õppimisprotsessi mudelit (häälestamine, tähen-
duse mõistmine, refleksioon). Tutvustatakse võtteid ja meetodeid, mis
aitavad erinevate võimete ja temperamendiga õpilasi töösse haarata, ju-
hitakse tähelepanu õppeprotsessi olemusele.

Õpetaja peab suutma analüüsida oma töö eri etappe ja nüansse, tead-
vustada, mis toimub erinevaid strateegiaid kasutades tunnis, õpilaste
vahel, õpilases, tema mõttemaailmas, hoiakutes. Tähtis on töö tekstiga.
Igas aines, eriti aga kirjanduse ja emakeele tundides. Oluline on positiiv-
ne tagasiside. Hinnangut vajavad õpilased igal etapil, mitte ainult töö lõ-
pus. Positiivselt peaks hindama õpilaste arengut, aktiivsust, nende ideid,
mõtteid, järeldusi, osavõttu õppeprotsessist.

Kirjandus

1. Ball, C. 1999. Õppimises päevakorral: reform või revolutsioon. – Kooruke ja Iva, nr 1.
2. Kalamess, K. 2000. Kujundame iseseisvaid mõtlejaid. – Haridus, nr 3.
3. Lindgren, H. C., Suter, W. N. 1994. Pedagoogiline psühholoogia kooli-
praktikas. Tartu.
4. Sarv, E.-S. 1999. Vaimne võimekus—mitmemõõtmeline ja võimalusipakkuv.
– Kooruke ja Iva, nr 2.
5. Sarv, E.-S. 2000. Õppimine eesti õpetajate ja üliõpilaste arusaamas ja
õppekava. Rmt: Haridus ja sotsiaalne tegelikkus. Tartu.
6. Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., Walter, S. 1999. RWCT pro-
jekt. Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks. Käsiraamat 1—8.
7. Trahv, K.-L. 1999. Millist õppimist ja õpetamist ootab tulevik? – Kooruke ja
Iva, nr 2.
8. Tulving, E. 1994. Mälu. Tallinn.

Lugemise algõpetusest nii ja naa

MARE MÜÜRSEPP, TPÜ lektor

Sõnapaar “linn ja maa” on enam-vähem riimis sõnapaariga “nii ja naa”. Laste lugemise uurijad on toonud esile maa- ja linnalapse lugemisoscuse ja huvi erinevusi. Maakoolide 3. klassi lapsed olid linnades elavatest eakaaslastest nõrgemad lugemistehnikas, nad tegid lugedes rohkem vigu ja mõistsid teksti halvemini (1).

Meeli Pandis viis Eestis läbi rahvusvahelise haridusorganisatsiooni IEA algatatud lugemisoscuse mõõtmise ja tõi esile, et hea lugemisoscuse seostub linnalapsega ja viletsam oscus maalapsega (4). Ka 1999. aasta tasemetõid analüüsid järeldas M. Pandis, et maakoolide õpilaste tulemused teksti mõistmises ja saadud teabe kasutamises jäävad linnakoolide õpilaste tulemustele alla. Edukaimad olid väikelinnade õpilased, neile järgnesid suurlinna koolilapsed (5).

Suurte andmekogumite põhjal üldistatu kipub rõhuma neid, kes oma töö- ja elukogemust selle üldistusega kooskõlalisesena ei tunne. Sellegipoolest võtsime just sellise suure vastanduse – maa ja linn, ehk täpsemini maakool, suurlinna kool ja väikelinna kool – lähtekohaks, et analüüsida algklassiõpetajate seisukohti lugemaõpetamises. Aastatel 1998–2000 küsitlesime 185 õpetajat, kes on töötanud 1. ja 2. klassis. Täna üliõpilasi, kes küsitlust läbi viisid ja andmeid analüüsida aitasid, eriti Aili Leukmanni ja Irja Villandbergi. Lugemisoscuse omandamise probleemid on omavahel keeruliselt põimunud. Seepärast eelistasime kvalitatiivset analüüsi ja kasutasime küsimustikke, mis jätsid võimaluse vabade ja isikupäraste vastuste andmiseks, juhendite jms koostamiseks.

Küsimuste abil selgitati, kuidas õpetajad arvestavad õpilase enesehinnanguga, mida peavad tähtsaks õpikeskkonna loomisel, milliseid tegevusi eelistavad õpilastele pakkuda, millised eesmärgid neil lugemisõpetuses on. Õpetajate esitati 18 küsimust, neist 5 lahtise vastusega. Maa-, väikelinna ja suurlinna koolid olid esindatud võrdsete kogumitega.

■ **Mille poolest maa-, suurlinna ja väikelinna õpetajad üksteisest erinevad?** Kõigepealt hakkab silma küsitletute erinev haridustase (kõrgem, keskeri- ja muu haridus). Suurlinnakoolides on kõige rohkem kõrgharidusega õpetajaid. Väikelinnades ja maakoolides on valdav osa õpetajaist keskeriharidusega.

Kus võib leida erialase hariduseta algklassiõpetajaid? Maakoolis. Maakooliõpetajaist on tuntav osa märkinud küsitluslehele vastusevariandi “muu”, seega pole nad õppinud algklassi- ega klassiõpetajaks. See asjaolu üksi ei tähenda midagi hukatuslikku. “Muu” võib tähendada kultuuritöö, raamatukogunduse, filoloogia vms eriala omandamist, mis lugemisõpetusele kindlasti tublisti kasuks tuleb.

■ **Ka hinnang ettevalmistusele** on kogumites erinev. Kui suur- ja väikelinna koolide õpetajad peavad oma ettevalmistust valdavalt piisavaks, siis maaõpetajaist ligi kolmandiku meelest on see ebauhtlane. Need vähesed, kes on oma ettevalmistust määratlenud nõrgaks, töötavad maakoolis.

Samas sunnib mõni vastus järele mõtlema õpetajate enesehinnangu adekvaatsuse üle. Näiteks on oma ettevalmistust emakeeleõpetuses väga tugevaks nimetanud inimene, kelle vastustes on lihtlabaseid keelevigu.

Võib-olla on linnakoolis, kuhu lapsed tulevad lasteaiast ja kooli ettevalmistusrühmast ning mõnesegi klassi on lapsi valikuga võetud, õpetajal raske märgata oma ettevalmistuse nõrku kohta. Kõigega tulevad lapsed enam-vähem toime, sest varasem koolitatus ja kodune tugi aitavad. Kui linnalapsel kodu abiks pole, elab ta täna ja võib koolistki välja vajuda.

Maakoolis, kus õpetaja tunneb iga lapse tausta ja püüab aidata ka

Küsitleti 185
1. ja 2. klassi
õpetajat.

neid, kes pole kooliks ette valmistatud ega saa kooli ajal kodustelt abi, tunnetab ta ehk selgemalt oma küündimatust.

■ **Uurisime ka õpilaste tunnustamist.** Tänapäeva lugemisdidaktikud peavad õppija enesehinnangut üheks olulisemaks edasiviivaks jõuks. 1. ja 2. klassis sõltub lapse kui õppija enesehinnang sellest, kuivõrd õpetaja laseb tal end edukana tunda (2; 6).

Maaõpetajad
kiidavad õpilasi
rohkem.

“Sa lugesid hästi!” Kui suurt osa oma õpilastest olete niiviisi tunnustanud? Kõige rohkem on vastatud: peaaegu kõiki. Järgneb vastus: umbes pooli. Kõiki õpilasi on kiitnud eeskätt maaõpetajad. Ligi kolmandik maaõpetajaid väidab, et nad on kõiki õpilasi kiitnud, samas kui suurlinna koolis on seda teinud vaid 9% õpetajaist ja väikelinnas 17,4%.

Kui sageli naudite õpilaste lugemist? Oma õpilaste lugemist naudivad õpetajad, sõltumata paikkonnast, üsna sageli. “Väga sageli” on vastanud ainult maakoolide ja väikelinna õpetajad.

Mis rõõmu on koolitööst, kui seda ei naudi? Kuidas annate õpilastele teada, kes on hea, kes halb lugeja? Olid pakutud võimalused: 1) panen istuma eri pingiridadesse; 2) saavad pidevalt erinevaid lugemisülesandeid; 3) nimed on seinalehes kirjas; 4) paremad saavad kleppilte jms; 5) teatan suusõnal tunni käigus; 6) ei anna selliseid teateid.

Märgatavat poolehoidu leidsid variandid 5, 2, 6 ja 4. Kõige sagedamini tunnustatakse suusõnal. Maakooli õpetajad annavad suulisi teateid suhteliselt rohkem kui linnaõpetajad. Kõikjal kasutatakse mõnevõrra võimalust anda erinevaid lugemisülesandeid. Suurlinna õpetajaist annab õpilaste oskustele vastavalt lihtsamaid või keerulisemaid lugemisülesandeid viiendik, maakooli õpetajaist kaks viiendikku ja väikelinna õpetajaist pool. Kleppiltidega premeerivad tublisid lugejaid peamiselt maakooli õpetajad. Eeskätt linnaõpetajad märkisid, et ei annagi selliseid teateid. Mõni vastaja pani üldse kahtluse alla võimaluse kõnelda heast ja halvast lugejast ning märgistas selle küsimuse küsimärgiga.

Suurlinna
õpetajad
on nõudlikumad.

■ **Mida peavad õpetajad 1. ja 2. klassi õpilase lugemises oluliseks?** Pakutud kuuele aspektile sai vastaja anda hinnangu skaalal pole oluline – väga oluline. Väga oluliseks peeti, et õpilane tunneks end lugedes hästi: suurlinna õpetajaist pooled ning maa- ja väikelinna õpetajaist kaks kolmandikku arvasid nii. Üsna oluline on, et õpilane • loeks veatult (olulisem oli see suurlinna õpetajatele) • seostaks loetut oma elukogemusega (olulisemaks pidasid maaõpetajad) • pingutaks lugedes, et ülesanne oleks talle piisavalt raske (nõudlikumad olid suurlinna õpetajad) • tunneks teksti sõnavara juba enne lugema asumist.

Väheoluliseks peeti, et õpilane loeks eakohast teksti kohe ilmekalt, seega mõistab suurem osa õpetajaid, et ilmekas lugemine eeldab selles vanuses õpilaselt tõhusat eeltööd. Vaid suurlinnakoolide õpetajatel on juhtivaks vastuseks “üsna oluline”. Et polegi oluline end lugedes hästi tunda, arvab üks suurlinna õpetaja.

■ **Mida on õpetajad 1. ja 2. klassis valmis ise õpetama ja mida ootavad kooliks ettevalmistuselt?** Väga vajalikuks on suurem osa õpetajaid pidanud tähtede tundmist. Maa- ja väikelinnakoolides on tuntav osa õpetajaist pidanud seda vaid üsna vajalikuks, olles valmis puudujäävat koolis tasa tegema.

Kõikide muude oskuste ja eelduste puhul domineerib vastus “üsna vajalik”: enese elust jutustamine, õpetaja kuulamine, tähtede kirjutamine, rikas eakohane sõnavara, veerimine, häälimine, loogiline mõtlemine, võrdlemine, pildiraamatute tundmine, selge hääldus, ilmekas kõne.

■ **Milliste oskuste ja eelduste puhul on vastatud, et need pole veel või üldse vajalikud, neid võib koolis õpetada?** Kõige vähem on tähtsustatud tähtede kirjutamist ja ilmekat kõnet, neid pole veel vajalikuks pidanud pea pooled õpetajad. Ligemale veerand vastanud õpetajaist ei pea kooliastuja puhul vajalikuks häälimisoskust, loogilist mõtlemist, võrdlemist ja pildiraamatute tundmist. Üks vastaja on lisanud

märkuse: kui koolitulev laps suudaks loogiliselt mõelda, peaksime oma igapäevatoos palju muutma. See väide paneb nii pikalt mõtlema, et ei oskagi seda siinkohal kommenteerida.

Maa- ja väikelinna õpetajad nõuavad vähem tähtede kirjutamist, loogilist mõtlemist, pildiraamatute tundmist ja ilmekat kõnet. Suurlinna õpetajad pidasid suhteliselt vähemtähtsaks rikast eakohast sõnavara. Kas on põhjus sellest, et suures linnakoolis ei oska paljud õpetajad oma tööd nii korraldada, et õpilase sõnavara esile tuleks? Väikelinna õpetaja on pidanud teistest olulisemaks häälimist.

■ Kooliks ettevalmistuse teemaga haakuvad **õpetajate soovituselapsevanematele**. Soovitusi, mis ei pea silmas lugemist kui vaimset, sisemiselt motiveeritud tegevust, vaid suunavad lugemist kontrollima ja juhtima lihtsalt käsukorras (10 rida päevas, 3 korda nädalas pool tundi jms) on määratletud kui formaalseid. Suurem osa – maa- ja väikelinna õpetajatel ligi pool – soovitustest oli suunatud lugemiseks soodsa keskkonna kujundamisele: lapsevanemad võiksid ise rohkem lugeda (eriti rõhutasid seda maaõpetajad), muretseda koju mitmekesisest ja hästi valitud lugemisvara, käia raamatukogus, lugeda ette, varuda koju teatme- ja ajakirjandust, arutleda loetu üle.

Maaõpetajad (ka suurlinna õpetajad) on pakkunud hulgaliselt mitmesuguseid tegevusi: võib koos lugeda dialooge, lugeda ajalehti, võrrelda raamatuid, mängida sõnavara avardavaid mängu, anda lapsele kirjalike korraldusi, joonistada tegelasi, mängida tegelasi, uurida koos laste teatmeteoseid, jutustada nii kuulnud muinasjutte kui ka loetud lugusid, täita lugemispäevikut, ergutada last lugema silte jms tarbetekste, paluda inimestel lastele kirju saata, tutvustada oma lapsepõlveraamatuid, arendada ise loetut edasi, vaheldada lugemist mängu jm puhkusega, arutleda teoste meeldivuse üle, mängida tähtede jm lugemismaterjaliga, leida mängulisi võtteid lugemise motiveerimiseks jms.

Lapse enesehinnangu kujunemist peab otseselt eesmärgiks väikelinna õpetajatest 10% ja teisest õpetajatest veidi alla 10%, tuleb innustada vähimagi edusammu puhul, kiita last, kui ta on huvitava raamatu leidnud, tunnustada jms. Tähelepanu väärib asjaolu, et formaalseid soovitusi on jaganud peamiselt suurlinnakoolide õpetajad. Maaõpetajate soovitustes oli vastukaaluks hoiatusi mitte suunata lugemist käskides ja ajaga määrates, vaid anda lapsele puhkust ja juhtida teda mängu kaudu.

Kokkuvõte. Küsitlus näitas, et maal ja väikelinnades on õpetajate kontakt õpilastega avalam ja soojem: õpetajad on rohkem valmis õpilasi aitama, olulisemaks peetakse lugemist soodustava keskkonna loomist kui otseseid tulemusi.

Väikelinna õpetajad on kõige rohkem tähtsustanud õpilase enesehinnangu kujundamist ja püüavad teistest rohkem lugemistegevusi diferentseerida. Need tegurid võivad olla olulised väikelinna õpilaste suhteliselt heade tulemuste saavutamisel.

Kuigi maakoolide õpetajad hindavad oma ettevalmistust suhteliselt ebapiisavaks, on nende nõuanded lapse lugemise edendamiseks tänapäevase lugemisdidaktikaga üsnagi kooskõlalised.

Kirjandus

1. H i e, E. 1995. Lugemisoskus kui arengu eeldus ja tulemus. Kog: Algõpetuse aktuaalseid probleeme V. Koost E. Hiie, Tallinn, TPÜ, lk 59–127.
2. L e h m u s k a l l i o, K. 1991. Miks lehdet tippuu puista? Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa: Acta Universitatis Ouluensis, Series E. Oulu, Oulun Yliopisto.
3. L e u k m a n n, A. 2000. Õpetaja lapse lugemise suunajana. TPÜ bakalaureusetöö. TPÜ, algõpetuse õppetool. Juh mag M. Mürsepp.
4. P a n d i s, M. 1996. Suurim lugemisoskuse uurimus Eestis. – Haridus, nr 2.
5. P a n d i s, M. 1999. 3. klassi tasemetöö. Kog: Tasemetööd 1999. Tln, HM, lk 5–19.
6. T a u b e, K. 1988. Reading acquisition and self-concept. Umea: University of Umea.

Kodus soovitatakse lastele luua lugemiseks soodne keskkond.

Maal ja väikelinnades on õpetajate kontakt õpilastega parem.

Osakem mõista õpilase käitumist

ANU AAVIK, TÜ eripedagoogika magistrant

Noorde väärkäitumist tingivate sotsiaalsete ja psühholoogiliste probleemide leevendamiseks ja ennetamiseks saavad kõige enam ära teha perekond ja kool. Riskirühma laste vanematel aga napib sageli tahtmist ja oskusi last õigel teel hoida või ta sinna tagasi juhtida, seetõttu jäävad lapse probleemid pahatihti vaid kooli kanda.

Tavaliselt ei piisa olukorra parandamiseks ainult lapsega tegelemisest, vaja on mõjutada ka vanemaid, sest suures osas võib lapse probleemne käitumine tuleneda vanemate ebaadekvaatsetest kasvatusstrategiast ja käitumisest. Lapsevanemate kasvatusviiside valik tuleneb osalt kindlasti nende isiklikust väärtussüsteemist.

Käitumisprobleemide põhjusi

Noorte käitumisprobleeme põhjustavad mitmesugused sotsiaalsed tegurid

Laste ja noorukite emotsionaalseid ja käitumisprobleeme võivad põhjustada mitmesugused sotsiaalsed tegurid. Seos nende ja lapse kaasasündinud omaduste vahel on äärmiselt keerukas. Ei teata täpselt, miks mõned lapsed on keskkonnateguritele vastuvõtlikumad kui teised. Väga harva on võimalik eristada konkreetsete probleemide täpset põhjust.

Käitumisprobleeme põhjustavad erinevad riskitegurid: perekonnast tulenevad stressorid – vaesus, alkoholi ja narkootikumide kuritarvitamine, vanemate kuritegevus jm; ● (antisotsiaalse käitumisega) õpilase varajane märgistamine deviantsena; ● õpetajad ja kaaslased ei tunnusta antisotsiaalse käitumisega õpilast; ● sotsiaalne korralagedus piirkonnas, puudub kontroll noorte tegevuse üle; ● kuritegevuse kõrge määr piirkonnas; ● elanike madal sotsiaalmajanduslik tase; ● meelelahutuse ja vaba aja veetmise võimalused pole noortele kättesaadavad; ● asotsiaalsed või antisotsiaalsed kambad; ● piiratud töö- ja karjäärivõimalused; ● vägivalda sage demonstreerimine meedias; ● sotsiaalne diskrimineerimine ja etniline konflikt; ● kultuurilise koheesiooni ja sotsiaalse harmoonia puudumine.

Kodu ja perekond on lapse olulisemad mõjutajad.

Kuna kodu ja perekond on lapse esmane ja olulisim mõjutaja, on käitumisprobleemide tekkes olulised nooruki need omadused, mille areng sõltub perekonnast ja kasvatuses, näiteks madal enesehinnang ja vähesed sotsiaalsed oskused. Perekonnast tulenevad riskitegurid on ka suur pere, madal sissetulek, pere madal sotsiaalne staatus, perekonnaliikmete vähene lähedus, konfliktid, järelevalve puudumine ja teiste pereliikmete hälbiv käitumine.

Suur pere on Eestis majandusliku toimetuleku mõttes riskigrupp, sest leivateenijate ja neist majanduslikult sõltuvate pereliikmete suhe on ebasoodne. Suur majanduslik stress mõjutab negatiivselt laste elukvaliteeti ning lapse ja vanema suhteid.

Vanemate subjektiivne hinnang majanduslikule olukorrale on oluline peresuhete mõjutaja. Pere majanduslik kitsikus on pahatihti seotud noorukite halvema koolijõudlusega.

Oluline on vanemate haridustase.

Oluline mõju nooruki kohanemisvõimele arvatakse olevat vanemate haridustasemel. Kõrgema haridusega on seotud suurem hoolitsus, parem nooruki ja vanema vaheline suhtlemine ja kõrgem kooliedukus. See võib olla tingitud sellest, et kõrgema haridustasemega ema tunneb rohkem huvi lapse koolitöö vastu ja tal on lapse suhtes suuremad ootused.

On olemas ka n-õ kaitsvad tegurid. Positiivsed suhted eakaaslastega, hea edasijõudmine koolis ja vaba aja efektiivne kasutamine on otsekui puhvriks riskiteguritele. Kool saab lapse probleemide lahendamisel palju kaasa aidata. Seda on oluline teada noorukite olukorra hindamisel ja sekkumisstrateegia valikul.

Käitumisprobleemid ja kasvatus

Kasvatust võib vaadelda kui täiskasvanu suhtlemist lapsega. Kasvatus on lapse sihipärane mõjutamine ja suunamine ning see kujuneb vastavuses täiskasvanu enda elufilosoofia ja väärtushinnangutega.

Walker ja Sylwesteri longituuduuringus (15) selgus, et antisotsiaalse käitumisega poiste vanemad olid kasvatuses ja distsipliini kehtestamisel ebajärjekindlad; ignoreerisid reeglite rikkumisi esimesel korral, kuid karistasid karmilt teistel kordadel; nad ei sekkunud laste ellu kui kaaslased ja nõuandjad; ei julgustanud lapsi ega tegelnud nendega; nad ei osanud igapäevaelu probleeme lahendada. Vanemliku toetuse vähesus ja hüljav-külm kasvatusstiil on probleemse käitumise tekkel olulised mõjurid. Seos peresuhete ja antisotsiaalse käitumise vahel on keerukas ja kahesuunaline. Lapse probleemne käitumine põhjustab omakorda vanemate düsfunktsionaalset kasvatusstiili. O'Connori jt uurimuses leiti, et lapsed, kel oli geneetiline soodumus antisotsiaalseks käitumiseks, põhjustasid kasuperes düsfunktsionaalset kasvatusstiili. Samuti on leitud, et vanemate vähene toetus ja kontrolli puudumine ennustavad suure tõenäosusega laste uimastitarbimist, uimastitarbimine veelgi vähemat kontrolli ja toetust jne (10).

Lapse antisotsiaalne käitumine põhjustab mõne vanema puhul hüljavat ja ülekontrollivat käitumist, teised hakkavad last siis hoopis toetama. On leitud, et kui vanemad rakendasid lapse probleemse käitumise puhul hoolitsevat, positiivset ja kontrollivat-kinnitavat stiili, vähenes ajapikku laste negatiivne käitumine.

Täiskasvanute tegutsemisviisi oleneb põhjustest, mis omistatakse lapse käitumisele. Vanemad, kes arvavad, et lapse käitumine on tingitud vaenulikkusest, nõuavad suurema tõenäosusega liiga ranget distsipliini ja karistavad enam. Karmimad võivad olla vanemad, kes teavad vähe lapse arengust ja eakohasest käitumisest ning madalama sotsiaalmajandusliku staatuse ja sissetulekuga vanemad. Osaliselt toimivad nad nõnda sellepärast, et usuvad karistuse mõjusse ja/või on neil tugevam majanduslik stress, mis omakorda põhjustab lapse tajumist negatiivsena.

Maccoby (9) soovib eri uurimuste kokkuvõttena efektiivset vanemlikku käitumist, mis soodustab laste sotsiaalpsühholoogilist arengut. Selle põhjal on vanemad seotud oma laste heaoluga ja tunnetavad ta vajadusi • arvestavad lapse vanust ja küpsust, on nõudmistes järjekindlad • korrastavad lapse elukeskkonda • lubavad lapsel osaleda pere otsuste tegemisel • kuulavad ära laste arvamuse, selgitavad oma käitumist ja nõudmisi, juhivad lapse tähelepanu tema käitumise tulemustele teistega suhtlemisel ja tõmbavad paralleeli lapse tulevase suhtlemisega • lubavad lastel lahendada oma probleeme ise, kuid võimalikult nii, et see oleks edukas • näitavad välja kiindumust, kiidavad hea käitumise eest • soodustavad lapse väärtussüsteemi arengut.

Lapsevanemate väärtused mõjutavad lapse tulevikku

Psühholoogias peetakse väärtusi isiksuse struktuuris keskseteks – need määravad, mida keegi elus soovib ja mida selle nimel teeb. Inimeste väärtused on süstemaatiliselt seotud hoiakute ja käitumisega, on nende suunajateks (13). Suuresti oleneb vanematest, millised väärtused nende laps omandab. Erinevad kasvatusstiilid produtseerivad erinevaid väärtusi, millest mõned on lapsele kasulikud, mõned mitte. See, kui hästi laps vanemate väärtused omaks võtab, sõltub paljudest asjaoludest. Olulised on head suhted lapse ja vanemate vahel, ka mõõdukas distsipliin, õpetamine, asjakohane kiitmine, lapse turvalisuse eest hoolitsemine, koostöövalmis õhkkond ja lapse eneseregulatsiooni arendamine.

Rohani ja Zanna (11) uurimused näitasid, et vanemlik autoritaarsus (konventsionaalsus, vastuvõtlikkus autoriteetidele ja agressiivsus kõigi vastu, kes üldtunnustatud autoriteete ohustavad) oli mõjutanud kõige

Kasvatus oleneb täiskasvanu enda elufilosoofiast ja väärtushinnangutest.

Lapse käitumine võib mõjutada vanemate kasvatusstiili.

Erinevad kasvatusstiilid kujundavad erinevaid väärtusi.

enam väärtuste edasikandumist vanemalt lapsele – nende väärtusprofiilid olid kas väga sarnased või väga erinevad. Leiti, et lähedased suhtes soodustavad vanemate väärtuste edasikandumist lapsele.

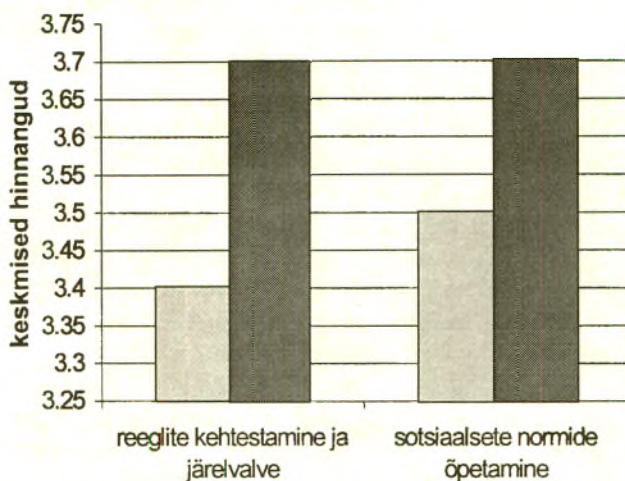
Oluline on pere sotsiaalmajanduslik staatus.

Inimesed peavad oluliseks erinevaid asju. Üks koolile oluline karakteristik on perede sotsiaalmajanduslik staatus, mis väljendus perede hoiakutes ja väärtustes. Kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega (parem haridus, töö, palk jms) pered peavad laste kasvatamisel oluliseks enesekontrolli ja vastutuse arendamist, madala sotsiaalmajandusliku staatusega pered reeglite järgimist ja kuulekust.

Seega on perekonna väärtused ja eesmärgid, kelleks last tahetakse kasvatada, kriitilised determinandid vanemlikule käitumisele ning loovad aluse lapse enda väärtustele ja tulevastele otsustustele.

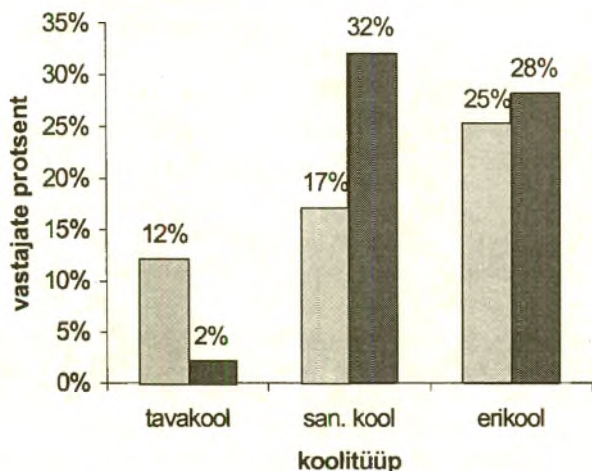
Uurimus. 2000. a uurisin eesti keelt kõnelevate 6.–8. kl õpilaste vanemate kasvatustiili ja väärtusi, osales 127 peret. Ankeedi täitsid tavakooli (59 peret), režiimsete erikoolide (Kaagvere ja Puiatu, 28) ning psüühika-, käitumis- ja tervisehäiretega laste sanatoorsete koolide (Helme, Orissaare ja Vastseliina, 40) õpilaste vanemad.

Eestis uuriti 127 peret.



Joonis 1. Lapsevanemate töötuse ja hariduse tase (vasakul – töötuid, paremal – põhiharidusega).

Kõik täitsid 134 küsimusega ankeedi kasvatusaspektide kohta, nt on pööranud tähelepanu sellele, kuidas laps ennast tunneb oma sõprade hulgas; hindasid 5-pallisel skaalal oma käitumist ning oma isiklike väärtusi. Jooniselt 1 on näha, et koolitüübi “raskemaks” muutumisega kasvab vanemate töötuse tase ja langeb hariduse tase. Sama on täheldatud ka varasemates uuringutes. Analüüs näitas, et 134 kasvatustegevust mahuvad kuue üldisema teema alla: lapsele sotsiaalsete normide ja enesekehtestamise õpetamine • reeglite kehtestamine ja järelvalve • lapse turvalisuse eest hoolitsemine • lapse ärakuulamine, temaga arvestamine, hool füüsilise keskkonna ja psühhokliima eest • perekonna ühistegevus, hool lapse huvitegevuse ja suhtlemisvõimaluste eest • lapse suhtlemisoscuse ja vastutustunde arendamine.



Joonis 2. Lapsevanemate tegevuse määr reeglite kehtestamisel ja sotsiaalsete normide õpetamisel (vasak tulp – tavakool, parem – sanatoorne ja erikool).

Gruppide kõige suuremad erinevused ilmnesisid reeglite kehtestamise ja järelvalve ning lapsele sotsiaalsete normide ja enesekehtestamise õpetamise osas.

Sanatoorsete ja erikoolide lapsevanemad on tunduvalt enam tegelnud normide ja reeglitega seotud tegevustega, tavakoolide lapsevanemad hindavad kõrgemalt vaimsust.

Võrreldi ka emade ja isade hinnanguid. Selgus, et isad hindavad oma osalust kasvatuses tunduvalt madalamaks kui emad. Samuti pidasid isad turvalisust ja heasoovlikkust ebaolulisemaks kui emad ning hindasid emadest tunduvalt kõrgemalt hedonistlikke väärtusi.

Uurimuse tulemused olid ootuspärased. Ilmnes sanatoorsete ja režiimsete erikoolide vanemate suurem aktiivsus reeglite kehtestamise ja järelevalvega seotud tegevustes. Mugav oleks arvata, et liigne kontroll ja reeglid põhjustavad käitumishälbeid. Samas on just nendel vanematel põhiprobleem, et laste käitumine ei allu kontrollile ja reeglitele. Seega on rohke kontrollimise osaline põhjus laste kontrollile allumatus.

Kuna madalama sotsiaalmajandusliku staatusega perede väärtused erinevad koolis (vari)õppekavade ja eakaaslaste kultiveeritavatest, siis ei tunne lapsed ennast koolis alati hästi. Nad vajavad keskmisest enam reegleid ja toetust. Teades laste tausta ja probleeme, saab õpetaja valida, kuidas reageerida nende probleemse käitumise korral.

Eesti haridussüsteem, mis on suhteliselt sallimatu laste individuaalsuste suhtes, ei ole seni edukalt toime tulnud n-ö madalamast sotsiaalsest klassist laste probleemide lahendamise ja talumisega. Seda näitab sanatoorsete ja režiimsete koolide õpilaste sotsiaalse tausta erinevus tavakooli õpilasest. On selge, et mida rohkem tuleb õpetajal tegeleda laste sotsiaalsete probleemidega, seda vähem saab ta keskenduda oma töö akadeemilisele osale. Samas on lapse probleemide märkamine juba eos ja nende võimalik ennetamine/leevendamine õpetaja töö üks osa, mis võimaldab vältida veelgi suuremaid probleeme tulevikus.

Kirjandus

1. Conger, R. D., McCarty, J. A., Yang, R. K., Lahey, B. B. & Kropp, J. P. 1984. Perception of child, child-rearing values, and emotional distress as mediating links between environmental stressors and observed maternal behavior. – *Child Development*, No. 55, pp. 2234–2247.
2. Darling, N. 1999. Parenting style and its correlates. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL. (http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed427896.html), 12.11.2000.
3. Eesti on klassiühiskond. 2001. Eesti Ekspess, 15.02.
4. Eggen, P. D., Kauchak, D. 1992. Educational psychology: Classroom connections. New York etc., 692 p.
5. Grusec, J. E., Kuczynski, L. (Eds.) 1997. Parenting and children's internalization of values. New York etc., Wiley, 439 p.
6. Kraav, I. 2000. Kodu lapsea kaitsetuse allikana. Kogumikus: D. Kutsar (toim). Lapsed Eestis (lk 37–41). ÜRO, Tallinn, 80 lk.
7. Kutsar, D. 1994. Transformation in Estonia as reflected in families: Insight into social stress and poverty. Tartu, Tartu University Press.
8. Leino, M. 2000. Õpetaja sotsiaaltöö tegijana: sotsiaalpedagoogika. Tallinn.
9. Maccoby, E. E. 1980. Social development: Psychological growth and the parent-child relationship. New York etc., Harcourt Brace Jovanovich. 260 p.
10. O'Connor, T. G., Deater-Deckard, K., Fulker, D., Rutter, M. & Plomin, R. 1998. Genotype environment correlations in late childhood and early adolescence: Antisocial behavior problems and coercive parenting. – *Developmental Psychology*, No. 5, pp. 970–981.
11. Rutter, M., Giller, H. & Hagel, A. 1998. Antisocial behavior by young people. Cambridge, University Press, 478 p.
12. Smith, P., B. & Schwartz, S., H. 1997. Values. In: J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 79–118). Boston, Allyn and Bacon, 420 p.
13. Rohan, M. J. & Zanna, M. P. 1996. Value transmission in families. In: C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.). *The psychology of values: The Ontario Symposium*, Vol. 8., pp. 253–276. Mahwah, Erlbaum, 344 p.
14. Walker, H., M., Colvin, G. & Ramsey, E. 1995. Antisocial behavior in school: strategies and best practices. Brooks/Cole, 480 p.
15. Walker, H. & Sylwester, K. 1991. Where is School along the Path to Prison? – *Educational Leadership*, No. 49, pp. 14–16.

Probleemlapsed vajavad keskmisest enam reegleid, mõistmist ja õpetajate toetust.

Seeniorid tänases Eestis

TAIMI TULVA, TPÜ sotsiaaltöö professor

Õpetaja peaks tundma vananemise uusi käsitlusi.

Mie ühiskonnas on viimasel kümnendil aset leidnud suured muutused, mis puudutavad iga inimest. Tõsisemateks kasvuraskusteks on kujunenud sotsiaalprobleemid (kuritegevus, narkomaania, tööpuudus, vähemusrahvuste integratsioon, heitlik toimetulek jne) ning muutused ühiskonna demograafilises situatsioonis, mis kõik avaldavad mõju põlvkondadevahelistele suhetele. Seda on vaja teadvustada ka õpetajatel, kes käsitlevad sääraseid tundlike teemasid kodaniku- ja inimeseõpetuses, aga ka teistes tundides. Laiemaks arutlemisteenaks on kujunenud vananemine kui ülemaailmne nähtus. Kuna õpetajad vahendavad hoiakuid lastest lapsevanemateni, tuleb vananemise uusi käsitlusi tutvustada ka haridustöötajatele.

Vananeva ühiskonna tunnusjooned

Ühiskonda loetakse vananevaks, kui seitse protsenti elanikest on 65-aastased ja vanemad. Eestis on täna 15% elanikkonnast seeniorid, ÜRO rahvastikuprognoozi kohaselt võivad 2030. aastaks eakad moodustada neljandiku (2). Eesti vananeva rahvastiku soerisus võib süvendada sotsiaalprobleemi, mis on tingitud eakate vaesusest, leestumisest, lahutusest ja üksikute eakate naiste osakaalu kasvust. Eestis ei moodusta eakad ühtset rühma, vaid erinevad sotsiaalse seisundi, majandusliku kindlustatuse ja toimetuleku poolest.

Eesti ühiskond vananeb.

Rahvastiku vananemisega seotud **väljakutsed** võib reastada järgmiselt: eakate toimetuleku kindlustamine, mille eelduseks on piisav sissetulek – pension; põlvkondadevahelise harmoonia tagamine; ealise diskrimineerimise vältimine ning üleminek aktiivsele vananemisele. Palju on muutunud leibkondade koosseis, peresisene vastutus, muutunud on hooldussuhted. Vananedes inimese sotsialiseerumisvõime kahaneb, kiiresti muutuvate oludega kohanemine võib tekitada rohkesti pingeid. Eestis on märgata vanema elanikkonna sotsiaalset tõrjutust: pensionieelsel perioodil on raske saada tööd, täiendus- ja ümberõpet; eakad on “nähtamatud” komisjonides ja töörühmades, kus nende küsimusi arutatakse.

On mõistlik, kui ettevalmistus vananemiseks algab juba nooremas eas, vältimaks vananemisega seotud kriise. Eakaid pole põhjust näha ainult abivajajatena, üha enam on hoogustumas eneseabi liikumine, kasvab eakate aktiivsus.

Uuenevast eakäsitlusest

Viimastel kümnenditel on inimese **eateadlikkus kasvanud**. Ollakse üha teadlikumad sellest, mis on vananemine, millisena vananemist näha soovitakse ning kuidas seda mõjutada. Kuidas vanemaealist nimetada? Kaheteistkümmne Euroopa Liidu maa uurimusest (8) selgus, et eelistatakse nimetust *seenior*. Eestis kutsutakse 65 eluaastast vanemat inimest enamasti *eakaks*.

Vanadust ei määra enam pensionile jäämine.

Eakad, keskealised ja noored samastuvad oma sugupõlvega, need suhted võivad ilmnedas kas ühisvastutuse ehk solidaarsusena või omavahelise konkurentsi, otseste konfliktidena. On tähtis, et rahvastiku vananedes ja majanduslike ressursside vähenedes oleks tagatud sugupõlvede ühtekuuluvustunne. Täna sees Eestis võib samaaegselt elada viis sugupõlve.

Vanadust ei määra enam pensionile jäämine. Tööst tagasitõmbumise järel võivad seeniorid olla aktiivsed veel mitu aastakümnet. Vananemisega seotud muutused hakkavad ilmnedas alles alates 75. eluaastast. Üha

sagedamini nimetatakse rahvusvahelises gerontoloogiakirjanduses vanaduse piiriks 85. eluaastat, mille järel haigused ja töövõime vähenemine võivad põhjustada suuremat abivajadust ja teistest sõltumist. Aastatega mõõdetava ea alusel on vananevaid inimesi liigitatud "noorteks" või "uuteks" vanadeks (55–69-a), "keskmisteks" vanadeks (70–79-a), "vanavanadeks" (80–89-a) ja "väga vanadeks" (90-a või vanem) (3).

Kasutatakse ka teistsuguseid määratlusi: üha enam kõneldakse kolmandast ja neljandast east. **Kolmanda ea** all mõistetakse töölt lahkumise järgset, 20–30 aastat kestvat elujärku, mida sageli iseloomustatakse vabaduse, aktiivsuse ja harrastuste perioodina. **Neljas iga** viitab perioodile, kus vajadus hoolitsuse järele ning sõltuvus teistest suurenevad haiguste ja toimetulekuraskuste tõttu. Mõistagi on need piirid vaid tinglikud.

Eapiirid on tinglikud.

Kestavad arutlused **subjektiivsest east**, mille puhul võetakse arvesse vananeva inimese kogemused ja saavutused. Subjektiivne iga on kõige sensitivsem ja intiimsem eamõiste. Näiteks on koolis võimalik õpilastega vestelda kodust ja perekonnast, sh vanavanematest. Paluda lastel koostada fotomaterjalide ja vanavanemate mälestuste põhjal "mapikese" nende lapsepõlvest, noorusest, kodukohast ja tööst. Läbi selliste arutelude tuleksid kirkamalt esile põlvkondadevahelised seosed, juurte tunnetused ning õpilased mõistaksid paremini oma seotust eelnevate põlvvedega.

Modernses eakakäsitluses on tähtis, et **vananemist mõistetakse eluaegse protsessina**, mis algab sünnist ja mille jooksul toimuvad bioloogilised, psüühilised ja sotsiaalsed muutused. Vananemisprotsessid puudutavad nii lapsi, noori kui ka keskealisi, vanadust on raske mõista, kui ei tunta inimese teisi elujärke. Postmodernses ühiskonnas avaldavad vananemisele mõju kolm asjaolu: inimeste eluea pikenemine, vananemise variatiivsus, mille puhul toonitatakse vananemise tempo individuaalsust, ning eri sugupõlvade mõjud (uuspered, nelja ja viie sugupõlvga pered).

Vananemine on eluaegne protsess.

Kasutusele on võetud **eakapitali** mõiste. See tähendab vanema inimese kogemusi, teadmisi ja sotsiaalseid oskusi, mis on ühiskonna oluline ressurss. Vananemine ja vanadus on tihedas seoses kohaliku kultuuriga, millest eakatega töötamisel lähtutakse.

Uurimused (3; 4 jt) on näidanud, et inimene on vanana igas suhtes individuaalsem kui noore või keskealisena. Uues vananemiskäsitluses ei toonitata pödurst, vaesust ja tõrjutust. Vananemist ei tule näha vaevade ja raskuste summana, see on ka **saavutuste, rahulolu ja mälestuste kogum**. Eakate tõrjutust on hakatud märkima mõistega **ageism**, millele eestikeelset vastet pole leitud. Selle mõiste kohaselt nähakse eakaid tarbijate ja sotsiaalprobleemide põhjustajatena. Võimalik, et nimetuste *vanem inimene*, *eakas*, *vanur*, *senior* kasutamine viitab sellele, et vananemine ja eakus ongi probleem.

Uus käsitlus rõhutab vananemise positiivset külge.

Eaka haigusi rõhutava meditsiinilise lähenemismudeli kõrvale ja asemele on tulnud uus **sotsiokultuuriline vaatenurk**. Eakatega saab ka tänases Eestis arvestada kui aktiivsete vabatahtlike töötajatega, kes püüavad leida eneseteostuse võimalusi (osalevad ühenduste, seltside ja klubide tegevuses, päevakeskuste ringides, enesetäiendamises jne).

20. sajandiga võrreldes leiab aset n-ö mobiilne vananemine. Kui 20. sajandil püüti luua üha enam eakatega tegelevaid institutsioone, siis 21. sajandi künnisel tekkinud uus lähenemine on võtnud suuna avahoolduse laiendamisele ning tervishoiu- ja hoolekandeteenuste eri vormide (sotsiaal-, tervishoiu- ja kultuuriteenused) kooskasutusele.

Edukas vananemine

Vananemisega kaasnevad probleemid on suuresti seotud tervise, psühhosotsiaalse hakkamasaamise, toimetulekuks vajalike ressursside ning sotsiaalse toetuse olemasolu või puudumisega. Edukas vananemine koosneb kolmest osast: haiguste ja vigastuste vältimine, hea kehalise ja vaimse tervise säilitamine ning aktiivne osalemine sotsiaalses tegevuses.

Suhtumine
senioridesse
väljendab
ühiskonna
eetilist küpsust.

Normaalset vananemiskulgu võivad takistada haigused, pingestatud suhted lähedastega ja halvad keskkonnaolud. Edukat vananemist toetavad head suhted pere ja lähedastega, tervislik eluviis ning elu väärtustamine. Suhtumine senioridesse väljendab ühiskonna eetilist küpsust. Moto "ühiskond igale eale" kannab mõtet, et elu võib olla huvitav ja sisukas igal eluperioodil. Sellest terendub põlvkondade vaheliste headete suhete idee, vajatakse kindlaid kokkuleppeid, mõistmist ja mõistlikkust. Meie ühiskonnas pole edukas vananemine veel normiks kujunenud. Sõltub ju vananemise tempo soorisuste kõrval ka elulaadist, tervisest, sotsiaalvõrgustikust ning turvalisest elukeskkonnast.

Märkame, et inimesed võivad olla samavanuselt eriealised – nad vananevad erinevalt. Kuigi keha vananeb, "käib" mõnel "hing veel leeri-koolis". Mõödanik kulgeb tänasesse päeva ainukordsete isiklike kogemustena. Eakas võib hoolimata pensionieast käia tööl, kui tervis lubab, ja ta suudab olla konkurentsivõimeline. Töötamine pakub noorematele eakatele parimaid võimalusi suurendada oma sissetulekuid ja vältida toimetulekuraskusi. Vastavalt programmile "Eesti Vabariigi tööhõive tegevuskava 2000 IV – 2001" soovitatakse tööandjatel leida võimalusi vanemate töötajate tööalaseks ümberõppeks ja enesetäiendamiseks, töötamiseks täis- või osalise tööajaga neile sobivatel töökohtadel.

Edukas vananemine oleneb paljuski inimesest endast ja tema suhtumisest vananemisse kui uusi võimalusi pakkuvasse perioodi. Mõistagi sõltub eakate elukvaliteet sellestki, kas leitakse oma koht ajas, ning suutlikkusest uueneva ajaga kaasa minna. Tuleviku eakäsitus on polariseerunud: positiivse ja eduka kõrval esineb ka negatiivseid külgi. Muret teeb eakate tervisliku seisundi halvenemine, dementsus ja teised rasked haigused. Kahanevad jõuvarud toovad kaasa eaka materiaalse olukorra halvenemise, kasvavad sugupõlvade vahelised vastuolud.

Vaja on käivitada
riiklik
senioripoliitikat
toetav
programm.

Aktiivsest vananemisest. Erik Allardti (1) **heaoluteooria** kohaselt on toimetulekul olulised nii objektiivsed kui ka subjektiivsed tegurid, arvesse tuleb võtta eaka elatustaset, ta suhteid ümbritsevaga, eneseteostust. Hilisemates uuringutes lisab Allardt veel tegevuses püsimise, viitaalsuse. Eestis on vaja käivitada riiklik senioripoliitikat toetav vananemisprogramm, mille kavandamisel arvestatakse uurimistulemusi, demograafilisi näitajaid ja eakate arvamusi.

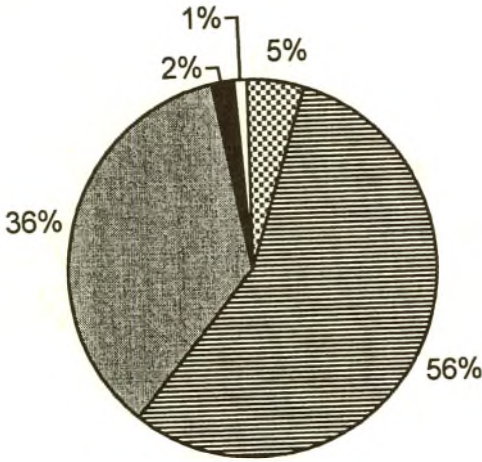
Elu mõtte säilitanud ning virge eluhiakuga inimesed vananevad aeglasemalt. Võimaluse olla ka vanemas eas reibas ja mõjutada ühiskondliku elu sündmusi annab kuulumine mitmesugustesse ühingutesse ja seltsitegevuses osalemine. Eri põlvkondade ühine tegevus tagab rahva kultuuri ja identiteedi püsimise.

Oluline roll on **harrastustegevusel**, mis on osa aktiivsete eakate elulaadist. Vanemas eas lisanduvad mitmed harrastused, näiteks suguvõsa ajaloo uurimine ja memuaaride kirjutamine, tervisespordiga tegelemine jne. Eakate eneseabilikumise alusel kujunesid välja päevakeskused ja praegu on Eestis laialdane päevakeskuste võrk. Sellistes keskustes tegeldakse psühhosotsiaalse rehabilitatsiooniga, nagu nt eneseteostus mitmesuguste praktilistes tegevustes (keeleõpe, käsitöö, kujutatav tegevus, võimlemine). Tähtis on kogeda tunnustust, et oleks meeldiv keskkond ning kaaslasti. Tallinnas (Poska 15) töötab spetsiaalne eneseabikeskus põhimõttel: aidates teisi, aitad ka iseennast. Tähtis on, et tervemad ja aktiivsed eakad, kes osalevad eneseteostuse eesmärgil huvitegevuses, oleksid valmis vajadusel hooldama ka endast abitumaid pereliikmeid, sugulasi ja tuttavaid. Nõnda on käivitumas liikumine **eakad eakatele**, mis näib kujunevat perspektiivseks. Eakate huvi päeva-, senioride-, pere- ja sotsiaalkeskustes osalemise vastu kasvab. Päevakeskused, milles sageli tegutsevad koos noored, keskealised ja vanemad inimesed, aitavad kaasa eakate kultuurihuvide rahuldamisele ning soodustavad aktiivset vananemist.

Aktiivsed eakad
vananevad
aeglasemalt.

Eakate toimetulek ja teenuste vajadus

Avatud Eesti Fondi ning Eesti Gerontoloogia ja Geriaatria Assotsiatsiooni ühisprojekti raames viidi läbi uurimus, selgitamaks eakate toimetulekut ja vanuripoliitika ellurakendamise võimalusi (7). Toetume kohalike oma-



Joonis 1. Eakate hinnang oma majanduslikule toimetulekule (n = 811).
1% – ei oska öelda; 2% – ei tule üldse toime; 5% – väga hästi; 36% – kuidagimoodi; 56% – rahuldavalt.

valitsuste töötajate (n=255) anketeerimise ja Eesti eakate (n=1000) küsitluse kvantitatiivsele ja kvalitatiivsele lühianalüüsile (6). Eakate küsitluse kohaselt tuleb tublisti üle poole (61%) senioridest majanduslikult oma eluga rahuldavalt toime (vt joonis 1).

Praegu on enam kui kolmandikul (36%) pensionäridel toimetulekuraskusi, hoolimata nende vähenõudlikust elulaadist. Rohkem üksi elavatel eakatel, kelle elupaigaks on keskkütte, sooja vee jm mugavustega kulukas korter ega ole täiendavat sissetulekut (aiamaa, hooajaline või osalise koormusega töö jne). Seetõttu peaksid lähedased ja professionaalsed aitajad hoidma

Eakate kõige olulisem probleem on madal sissetulek.

tähelepanu keskmes üksi elavaid ja vähekindlustatud vanemaid inimesi.

Sotsiaaltöötajate küsitluse andmeil on eakate olulisemateks probleemideks **madal sissetulek** ja sellest tulenevad **toimetulekuraskused** (74%), seejärel **tervis** (65%). Oma tervislikku seisundit hinnati viie palli skaalas: 1 – väga halb; 2 – halb; 3 – rahuldav; 4 – hea; 5 – väga hea. 64% eakaid peab oma tervislikku seisundit rahuldavaks. 43% ei vaja eluga toimetulekuks teiste abi. Iga päev vajab abi 10%, 3% sõltub täielikult teistest. Alates 80. eluaastast vajadus kõrvalabi järele kasvab (vt joonist 2.)

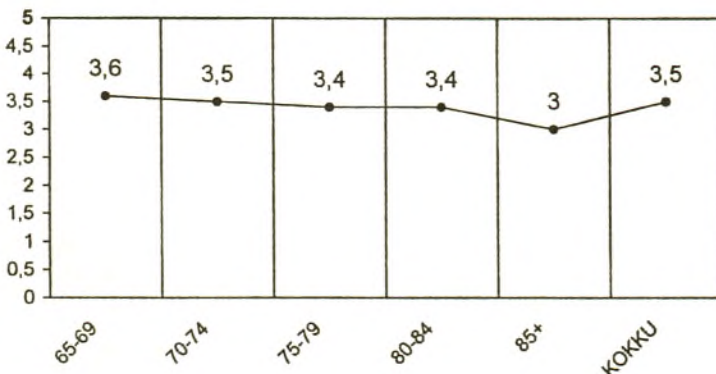
Edukat vananemist toetavad teenused

Sotsiaaltöötajate küsitluse järgi vajavad eakad toimetulekut toetavaid teenuseid. Üks vajalikumaid on transport (seotud bussiliinide käigus-hoidmise või likvideerimisega). Ääremaadel elavatel vanematel inimestel on liikumisvõimalused viimastel aastatel tunduvalt halvenenud.

Vaja on toimetulekut toetavaid teenuseid.

Sotsiaaltöötajad, aga ka eakad ise on rõhutanud **päevakeskuste vajalikkust**. Paljud soovivad päevakeskuse rajamise seni puuduvate või puudulikult esindatud teenusteringi laiendamisega. Üha olulisemaks muutub **dementsete eakate päevahoiu vajadus**. Rahapuuduse kõrval ei jätku tihti ka väljaõppinud inimesi, nendeta pole teenuse osutamine võimalik.

Joonis 2. Eaka inimese hinnang oma toimetulekule (n=811).



Hoolekandeseaduse kohaselt nõutava erialase kõrgharidusega sotsiaaltöötajaid on uuringu põhjal vaid 13%, erialal õpib 23% sotsiaaltöö tegijatest.

Sotsiaaltöötajad on nimetanud ka eakate vajadust laiendada **nõustamisteenuseid** (juriidiline, tervishoiu-, hoolekandevaline nõustamine). Sotsiaalnõustamine toimub sageli eaka kodus, kuna hoolekandeesakonda või päevakeskusesse minek võib talle raske olla.

Vajadustele vastavate teenuste pakkumiseks puuduvad ressursid.

Üle poole (54%) eakaid pole veel mõelnud sellele, mis saab siis, kui nad iseseisvalt enam toime ei tule. Sagedamini loodetakse kellegi (lapse, lapselapse, sugulaste) juurde elama asuda. Vähem mõeldakse sellele, et olukorrast väljapääsuks võiks kellegi enda juurde elama võtta.

Teenuseid ei ole veel võimalik pakkuda vajadusele vastavalt, kuna sotsiaaltöötajate hinnangul **puuduvad** eelkõige **ressursid** (59%). Muude põhjustena toodi välja vastava ettevalmistusega töötajate ja sotsiaaltöötaja transpordivahendi puudumine, mis raskendab keskest kaugele elavate seenioride nõustamist ja teenuste osutamist ning halvendab niigi napp võimalusi saada teenuseid päevakeskusest.

Sotsiaaltöötajail on raske lahendada eakate **psühholoogilist laadi** probleeme, mis moodustavad üle veerandi kõigist nimetatud kitsaskohtadest (27%). Siia kuuluvad keerulised suhted laste ja omastega, üksindus ja suhtlemisvaegus, samuti passiivsus. Probleemiks, mida on raske lahendada, loeti ka eaka keeldumist asuda elama sotsiaalpinnaile või hooldekodusse, kuigi ta enam oma kodus eluga toime ei tule.

Küsitlusest selgus, et 64% seenioridest on oma eluga rahul. Et eluga rahulolu on subjektiivne toimetuleku kriteerium, siis viitavad küsitluse andmed eelkõige Eesti eakate leplikkusele ja kannatlikkusele. Sedamööda, kuidas kasvab laste pensionäride arv, võib prognoosida ka eakate eluga rahulolu vähenemist tulevikus. Eesti kultuuris peetakse loomulikuks, et täiskasvanud lapsed kannavad hoolt oma eakate vanemate eest. Sageli pole täiskasvanud lapsed selleks suutelised. Kõigiti tuleb toetada eaka sidemeid lähedastega, soovitatav on kasutada naabri- ja sõbraabi võimalusi. Sotsiaalsüsteemide tekkele aitavad kaasa lähedased inimesed, nende puudumisel tulevad appi professionaalsed aitajad (sotsiaal- ja tervishoiutöötajad, juristid, psühholoogid, terapeudid jt). Sageli ei tunne seeniorid ise ega nende lähedased seadustes sätestatud võimalusi (5).

Oluline on põlvkondade koostöö.

Kokkuvõtvalt. Töö eakatega kujuneb üha enam mitme eriala spetsialistide koostööks, aina rohkem tehakse võrgustikutööd. On selgunud, et eakate heaolu iseloomustavateks näitajateks saab pidada **subjektiivset eluga rahulolu, toimivat sotsiaalsüsteemide, toimetuleku ressursside olemasolu ning eneseabiühenduste osalemist**. Oluline on põlvkondadevahelise loova ja toetava suhte ning sujuva koostöö saavutamise.

Rohkem peaksime ilmutama leplikkust ja sallivust ka igapäevastes inimlikes asjades. Kõik ühiskonna liikmed peaksid olema valmis aktsepteerima vananevat ühiskonda ja võtma asjaliku hoiaku ka enda vananemise suhtes.

Kirjandus

1. Allardt, E. 1996. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Janus: Sosiaalipolitiikka ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti 3, s. 224–241.
2. Eesti statistika aastaraamat. 2000. Tallinn. Statistikaamet.
3. Koskinen, S., Alto, L., Hakonen, S., Päivärinta, E. 1998. Vanhustyö. Vanhustyön keskusliitto, Jyväskylä.
4. Phillips, C. 1998. Reconstructing Old Age. New Agendas in Social Theory and Practice. Sage Publications, London.
5. Rehli, M. 2000. Eakate sotsiaalsed tagatised. Tallinn, EGGA, AEF, SM.
6. Saks, K., Tiit, E.-M., Kärik, E. 2000. Eesti eakate elanike toimetuleku ja terviseuuring. Tartu.
7. Tulva, T., Kiis, A. 2001. Vananemine Eestis. Tallinn.
8. Walker, A., Malby, T. 1997. Ageing Europe. Buckingham, Philadelphia.

Oma ja võõras

MAIA MADISSO, Tartu Ülikooli dotsent

Palju räägitakse rahvuse identiteedist. Ja selle määrajatest. Üheks määrajaks on kindlasti oma ja puhas rahvuskeel. Sellest lugupidamist püüame ka õpetada. Õpetamise teedest ja võimalustest on meil erinevaid ettekujutusi, aga piisavaks ei pea me neist tavaliselt ühtki.

Selge on, et lihtsalt moraali lugemisega kusile ei jõua. Ehk on vahel efektiivne hoopis kurdad peltsebuliga välja ajada. Mõnikord võib õnnestuda. Näiteks olen esitanud Postimehes ilmunud esseed *Hirm ja ilu* vanematele õpilastele, üliõpilastele ja õpetajatele, palunud seda kommenteerida ning tutvustanud osalejatele erinevate gruppide kommentaare.

Hirm ja ilu.

Juba pikemat aega näib mulle, et keel ei lase inimestel elada. Ja samal ajal – inimesed ei lase keelel ka. Nii nagu tinglikult on olemas kultuurimuretsed, nii on olemas ka kultuurimuretsed alamlühi – keelemuretsed. Kreatuur, kes ilmlõpmata kurdab selle üle, kuidas meie ilusat eesti keelt kogu aeg raadios, ajalehes ja muidu elus solgitakse. Et enam ei osatavat rääkida ja vaat kus meil vanasti oli ikka ilus keel ja kuidas nüüd on kole ja angliksime täis. Ja mis nii küll saab.

Mitte midagi ei saa. Ainult tüütu on see, tüütu. Ja eriti tüütu on see sellepärast, et keelemuretsed justkui arvaks end teadvat, milline on ilusa ja rikkumatu eesti keele valem. Aga, tuleb tunnistada, mina ei ole juhtunud lugema veel ühtegi keelemuretsed artiklit, mis oleks kirjutatud nii, et ma võiksin öelda – küll kirjutab hästi, küll on ilus. Ei ole. Parimal juhul produtseerib keelemuretsed korrektselt keelt, aga see on ka kõik.

Muidugi on sellest vähe. Sest keelt ei tee ilusaks mitte niivõrd see, et selles mõnda kindlat asja ei ole, niivõrd see, mis seal üleüldse on. Ühesõnaga, kuidas ta seestpoolt on kokku pandud. Tühja neist angliksimised. Nende olemasolu ei riku keelt kuigivõrd, kui üldse. Küll aga rikub see, kui laused on konstruktioonis igavad. Kui kirjutaja ei oska liikuda keele sees, kui ta vaevalt pinnalgi hakkama saab, aga ise õpetab kõigile suure häälega, mis on õige ja kuidas peab.

Ilusal keelel ei ole mingit valemit. Aga võib osutada mõnele omadusele, mis üldiselt ilusa keele juurde kuuluvad. Ilus keel koosneb pingetest ja vastuoludest, on kataklüsmatiline ja ohtlik. Ilus keel on oma põhi-olemuselt iseendaga pigem konfliktne, kui et iseendaga rahuldav. Ilus keel püüab lakkamatult leida vormi mõtte väljendamiseks, aga ta ei tea ette selle vormi laadi – see muutub pidevalt. Ja see, kes tööpoolest midagi teab ilusast keelest, ei keskendu kunagi üksikute sõnadele või väljenditele. Kui keel on elus, siis temas absoluutselt iga sõna, iga väljend on vabalt konverteeritav materjal. Kõik kannatab kasutada.

Seega – keelemuretsed võiks üldjuhul vait olla, kuna ta räägib asjast, millest tal eriti aimu ei ole. Isegi keele reeglite põhjalik tundmine ja valdamine ei õpeta inimesele **ilusat** keelt.

Vahest ehk head kirjanikud suudaksid midagi öelda selle kohta, milline keel olla võiks ja millest maksaks keele sees eemale hoida, aga siingi ei saa kehtida mingid ultimatiivsed ettemääratud. Sest keel teeb,

mis keel tahab. Tänavadžargon võib olla lausa haruldaselt ilus ja eesti-inglise segakeeles võib ka ropendada nii, et selles on ületamatut stiili. Ja korrektn keel võib nende nimetatute kõrval lausa haruldaselt inetu ja tuim tunduda. Sellepärast jääb keelemuretsed tegevuse eesmärk enamasti hämaraks. Keel on elus organism, mitte reglementide kogum. Tema vormide varieeruvus on vaevalt haaratav. Ja eriti ei haara seda keelemuretsed.

Õnneks on seal, kus keelemuretsed niisama tühja vehklevad, ometi võimalik ka asja tuuma tabada. Näiteks, kui olla kirjanik. Ja teada, misasi keel on. Ja kuidas teda kujutletakse olevat. 17. märtsi "Eesti Päevalehes" kirjutab Mikkel Mut eesti talupoja uskumustest: Mis kirjas, see oli tõsi, ega ebatõtt hakata ära trükkima – see hoiak iseloomustas eestlast veel inimpõlv tagasi.

See ongi peaaegu et täielik seletus keelemuretsed sihitule rabelemisele. Liiga lühike kirjakeele traditsioon annab tulemuseks lausa üleloomuliku aukartuse kirjasõna ees. Ja kaudsemalt ka kirjakeele ees üleüldse. Keelearistokraatiat on veel nii vähe olnud, et keelekeskmikud ei suuda ilma hirmuta keelega suhelda. Nad kardavad keelt. Ja õige ongi. Vanasõna ütleb ka, et kui hundi kardad, ära metsa mine.

Ja ega nad lähegi.

(Andreas W, Postimees, 22. märts 1997)

Kommentaare on olnud igasuguseid. Olen neid rühmitanud vastavalt sellele, kas kuulajad-lugejad on autoriga jäägitult nõus, püüavad sinna kõrvale ka ise arutada, vaidlevad autoriga või keskenduvad võõrsõnadele (millest artiklis juttu pole). Kõikide gruppide enamusele oli ühine, et seda, et terminid keelemuretsed ja keelekeskmik on A. Waldeni uudisleidud, sealjuures üliiroonilised, harilikult ei märgatud. Neisse suhtuti kui neutraalsetesse.

Kommentaariid (kirjaviis muutmata)

1. Autoriga ollakse nõus. Kohati asendatakse probleem isikuomadustega.

- Mina arvan, et need, kes kurdavad Eesti keele ilu kadumist, on väga konservatiivsed inimesed.
- Keele parandajad, kes üritavad vana keelt tagasi tuua on ajast maha jäänud, sest keel muutub pidevalt.
- Teistest keeltest võetud sõnad rikastavad meie keelt. Ingliskeelest ülevõetud sõnad nagu *in* ja *out* on ju kõigile aru saadavad – nii Eestlastele, kui ka inglastele. See on minu arust ainult hea, sest kõik, kes valdavad inglise keelt võivad vähesemate eesti keele oskustega läbi ajada.
- Mina arvan, et keelemuretsed on vanemad inimesed, kellel pole piisavalt huvitav elu. Nad tahavad enda elu sisustada rääkimisega, et keel on ikkagi nii hukka läinud.
- Teiseks vanainimesed, kes peavad end keeleparandajateks on kadedad kuna nad ise ei oska noortepäraselt rääkida ja käituda.

- Enamuses keeleparandajatest on pensionärid nad on kadedad noorte peale, mis on ka mõistetav kuna nemad ei saa teha neid asju mida teevad noored inimesed.
- Need nn keelemuretsejad muretsegu, aga hoidku oma arvamus endale. Oma õiendamise-ga ei paranda nad ei keelt ega maailma, ainult käivad teistele närvidele.
- Inglisekeelsed väljendid on aga mõnikord täiesti omal kohal. Vahel lihtsalt ei suuda oma mõtteid eesti keelde panna ning tuleb appi võtta võõrkeelseid sõnu.
- Keelemuretsejaid ei ole üldse tarvis, nad on kasutud. Keegi neid ei vaja tänapäeval.
- See, et võõrkeelsed sõnad eesti keele ära rikuvad ma küll ei usu. Pigem muudavad nad jutu huvitavamaks.
- Ja mis selles halba on, kui kuskile jutu keskele mõni võõrkeelne sõna ära eksib. Minu arust võib igaüks rääkida, kuidas tahab ja miskeelseid sõnu vahele öelda tahab. Ainult õigesti peab oskama kirjutada, kasvõi ainult lõpukirjandis.
- Kes tahavad, rääkigu kuiva ja ilutut keelt, see on nende mure, kuid nad ei tohi teistele keelata ilusat keelt.
- Ma ei kujutaks ette, et peaksin *boyfriendi* asemel kavalere ütlemä, või *okay* asendama olgu'ga.
- Kui hääldata eesti keeles *armastus*, kõlab see väga lihtsalt. Aga inglise keeles on see hoopis midagi muud – *love*.
- Keelemuretsejad on kas vanainimesed või need, kes on grammatikaga seotud.
- Ma usun, et meie esivanemate õige keele säilitamine on paras absurdikas. Angliksismid tulevad ja jäävad, nende vastu ei saa võidelda.

- Aga kuidas püüaksid need keelemuretsejad keelt puhastada. Kes jõuaks kõiki ümber õpetada ja sundida loobuma nii sisse sööbinud angliksismist. Seda ei jõua keegi. Kui nad tahavad nii väga muretseda, et kõik puhast keelt ära ei unustaks, moodustagu klubid. Seal võivad nad rääkida, arutada ja kirjutada ilusas ja võõrsõnadest vabas tekstis.
 - Mulle meeldib, kui jutus kasutatakse ka võõrkeeli, sest ka sellest saame targemaks, nii saab õppida võõrkeeli.
 - Ajalehtedes ja -kirjades peaksid tekstid olema koostatud ikka nii, et sellest saaksid kõik aru.
 - Nojah, alati leidub inimesi, kellele meeldib elada kitsarinnalist ja fantaasiavaest elu, nn "häid" traditsioone murdmata. Kuid kas siis mingi traditsioon on seda väärt, et selle nimel ohverdada terve areng ja progress?
 - Kui meie noortele ei ole emakeel piisavalt rikas ja mahlakas, võetakse kohe kasutusele mõni levinud võõrkeel, milles annab ennast rikkalikumalt väljendada.
- ### 3. Ei olda nõus.
- Mitte ainult keelemuretsejal, vaid ka tavakodanikul on mure eesti keele pärast.
 - Minu arust kirjutas selle artikli küll natuke loll inimene. Ta tahab ja kohati isegi nõuab, et keel, mida räägime, mida me oma emakeeleks peame, vabaks antaks. Kas siis pole küllalt tänaval ropendavatest noortest ja eesti-inglise "segakeelt" kõnelevaid raadiodiktoreid. Kui ei oleks "keelemuretsejaid", kes siis veel meie oma ÕIGET emakeelt säilitaks.
 - Liialdamine inglisekeelsete sõnadega muudab keele jämedaks ja ähmaseks.
 - Keele ilu on päris kindlasti vaataja silmades ehk kuulaja kõrvades. Mõnele on ilus keel ülikorrektne kirjakeel, teisele angliksisme ja slängi täistuubitud laused, kolmas aga hindab murret.
 - Artikli koostaja kirjutab, et ilma reegliteta ja võõrsõnadega läbipõimitud keel on palju huvitavam ja ilusam. Ma sain aru, et kui sinna hulka veel paar roppu sõna lisada, siis – väga hea.
 - Iga inimene peaks oma emakeele üle uhkust tundma, seda ilusti kõnelema ja kirjutada oskama. Iseennast pean ma ka keelemuretsejaks. Hea keelemuretseja oskab need kaks asja – õigekirja reeglid ja hinge – ühendada.
 - Kindlasti tuleb hoida eesti keelt ja eesti meelt. Isegi mina sain natuke pahaseks, kui vaatasin televiisorit ja nägin, et lause, mis oleks pidanud olema eesti keeles, oli kirjutatud inglise keeles.
 - Ja ka *Rannapidu* kõlab ju sama hästi kui *Beach party*.
 - Arvan, et see inimene, kes meie keele pärast muretseb, ei pruugi teha seda asjata. Inglise keel solgib tõesti eesti keele ära.
 - Olen ise ka mõnikord nii öelda keelemuretseja. Näiteks mulle ei meeldi, kui kasutatakse inglisekeelset väljendit selle asemel, et eesti keelset kasutada. Mõni inimene kohe ajab vihale, kui üle poole lause on inglise keeles.
 - Ma arvan, et eesti keelt tuleks siiski kontrollida, st. tuleb enne mõelda kui öelda.

● Minu arust on viga, et Eestis on kirja- ja sõnavabadus. Lehelugemine valmistab sama suurt raskust kui mingite ülesannete lahendamine.

● Mulle ei meeldi sellised vanurid, kes elavad oma klikiastul ega taha midagi omaks võtta.

● Õigekiri ja sõnastusoskus peavad selged olema, slängis ja lödvalt kirjutada oskab igaüks.

● Suuresti tulevad vead tänu arvutile. Poolitatakse, lühendatakse ja kirjutatakse üldse valesti.

● Mõningaid võõrkeelseid väljendeid võiks ju kasutada. Kuid mitte väga paljusid, sest muidu võiks keel päris hävimisohus olla. Niigi eesti keele rääkijate arv väheneb, sest rahvaarv väheneb. Ma loodan, et eesti keel jääb siiski püsima.

● Võib-olla ei muretsetagi nii palju keele ilusaks jäämise eest, vaid hoopis keele püsijäämise eest. See on aga ju juba hoopis teine teema ja selle puhul saan ma end küll keelemuutsete hulka nimetada.

● Huvitav on, et abiturjentidel lastakse oma arvamus öelda. Selliste küsimuste kallal diskuteerivad tavaliselt targemad inimesed – ma arvan. Nii kui nii arvatakse, mis see loll õpilane asjast teab – ise pole veel kooligi lõpetanud. Õige ka – ma tõesti pean siin ennast vähikuks. Aga see karjub ju ikka kõige kõvemini, kes midagi ei tea.

● Ja mis siis saab, kui tänaval käib jutt pool inglise, pool eesti keeles.

3. Võõrsõnadest.

● Kohati tekib tunne, et eesti keele asemel õpime ja räägime võõrkeeles. Kui oleks minu teha, kärbiaksin ma neid võõrsõnu. Mõni võib ju olla nii moepärast ja uuenduste mõttes, aga liiale minna ka ei maksaks. Näiteks oli meil 10. ja 11. klassis selline bioloogia õpik, millele oleks võinud pealkirjaks panna võõrsõnade kogumik. Mul kadus igasugune huvi bioloogia vastu, kuigi olen pidanud bioloogiat väga huvitavaks aineks.

● Ma saan täiesti aru, et võõrsõnade teadmine näitab harituse taset, kuid ma ei väsi kordamast, et neid võõrsõnu on liiga palju.

● Arvan, et kui leiutatakse midagi või tekib midagi muud, millel veel tähendust pole, siis peaks selle välja mõtlema lihtnimene, mitte mõni tark professor, kes näitab oma vaimukust.

● Nende tüütute võõrsõnade ärajätmisel ei juhtuks ka midagi. See teeks meie keele kindlasti palju ilusamaks, kui mujalt maailmast tulnud sõnade kasutamine.

Võõrsõnu ja võõrkeelseid sõnu suur osa õpilastest lahus ei hoia.

● Tuleb hirm ka selle ees, et kuna meile on nii palju juurde tulnud uusi võõrsõnu, jääb meie oma keel varsti tagaplaanile.

● Kindlasti on paljud võõrsõnalised väljendid parema ja ilusama kõlaga, kuid kas me tingimata vajame neid?

● Liiga palju on artikleid, mis on kirjutatud liiga keeruliselt.

● Noor inimene jätab artikli meelde ning järgmises kirjanduse tunnis kirjutab õpetajale samsuguse jabura teksti.

● Peaks olema ka omaette puhas eesti keel, mille kasutatavate võõrsõnade arv oleks reguleeritud.

Need olid keskkooli 11. ja 12. kl õpilaste kommentaarid. Mis selle materjaliga nüüd edasi teha? Olen lasnud ette lugeda ja arutada ning pakkunud juurde üliõpilaste kommentaare. Neid on olnud nii positiivseid kui ka negatiivseid, aga paljudest loetutest arukamaid. See on normaalne. Nad on täiskasvanumad.

● Selleks et kirjutada stiilselt vigadega, on vaja kõigepealt vigadeta kirjutada osata.

● Meie keel peab säilima, hea ja puhtana.

● Kas peame õigeks, et nüüd, kus oleme vabad, hakkame ise oma keelt nullima?

● Kõik see meenutab klassitsismi ja romantismi vastuolu.

Isa olen juurde jutustanud, et kindlasti on see artikkel väga hästi, elegantselt ja andekalt kirjutatud. Autori sõnastuselegantsi näitena olen välja pakkunud nt lõiku *Ilus keel koosneb pingetest ja vastuoludest. Ta on kataklüsmatiiline ja ohtlik*. Olen seda ka analüüsida palunud. Päris analüüsitud on küll tegelikult harva. Harilikult on seda kasutatud lihtsalt äratõukepinna mitmesugusteks mediteerimisteks.

Aga olen ka öelnud, et vene keel ei suutnud viiekümne aastaga eesti keelele nii palju kahju teha kui inglise keel viie aastaga.

Ma ei tea täpselt, mis on koolisõit kunstratutamises, aga ma tean üsnagi, mis on koolisõit iluuisutamises. Need on siis kohustuslikud figuurid, mis peavad erakordselt täpselt sooritatud saama. Ja ega moderntantsu need baleeriinid tantsi, kes klassikalist ei oska. Alustatakse ikka klassikalise.

Ja kunagi paarkümmend aastat tagasi kirjutas Henn Saari keelenormide vabaksandmisest (6). Ta ütles, et kõikidel aegadel on olnud mingi keelereeglite kiht, mille vastu on rohkem eksitud. Lühemat või pikemat aega on kestnud mitmete korrektorite ja õpetajate rahulolematu sumin ja siis ükskord on kõrge keelekomisjon otsustanud need vormid vabaks anda. Et tarvitagu, nagu soovitakse.

Algul on järgnenud üleüldine rөөm ja rahulolu. Mõne aja pärast on aga pinnale kerkinud järgmine keelereeglite kiht, mille vastu rohkem eksitakse. Ja see tsükkel on järjest kordunud. Selle artikli lõpetas Henn Saari küsimusega *Ja kui kaugele me võime nöömoodi minna?* Sellele küsimusele on raske vastata.

Eesti keel on noor kirjakeel ja just sellepärast vajab ta hoolitsust.

Mind ei häiri noorte släng, ei häiri, kui asjad on nende jaoks *in* või *out*. Juba kadunud professor Villem Altoo on öelnud, et noorus on viga, mis paraneb iga päevaga. Noored saavad täiskasvanuks, suurel osal neist läheb see mööda. Küll aga häirib, kui televisioonisaates täiskasvanud soliidised inimesed räägivad *talk-show*'des *work-shop*'pidest.

Släng iseenesest ei ole üldse meie, eesti probleem. Meie rahvaarv on liiga väike. Meil ei ole niisuguseid erinevaid keeletasandeid nagu näiteks inglise või vene keeles.

Inglismaal võib juhtuda, et kui keeleprofessor läheb mingisse ametiasutusse, kus teda ei

tunta, siis algul ei pöörata talle mingit tähelepanu. Suhtumine muutub aga kohe, kui ta on öelnud oma esimesed laused. Siis hakatakse teda kohe kummardama ja talle sir ütlema. Sest ta räägib head keelt.

Mõned näited üliõpilaste arvamustest.

● Kuuldud artikli tuum kattus üldjoontes Henonste artikliga muutuvast keelest (2).

● Andreas W. propageerib polüloogilist keelemudelit. Mulle see mudel ka meeldib, sest väärtustan loovust. Usun, et just mäng keelega õpetab keelt sügavamalt tajuma. Lotmani kultuurisemiootikas on juttu ka mängust: mäng on parim viis õppimiseks, sest läbimängitud olukorrad tagavad "immuunsuse" "päris" elus.

● Siiski on minus juuri ajanud ka killuke totalitaarsest mudelist: tundub, et mingid raamid peaksid siiski olema. Mäng võib jääda teatud piiridesse, sest inimühiskonnas on teatud normid paratamatud, mõneti on need ehk koguni inimsuse määravad. Kujutlegem elu ilma igasuguste moraali- ja eetikanormideta... Nii suur vabadus oleks inimesele ilmselt liiga suureks vastutusekoormaks.

● Keele muutused on normaalsed, aga turvalisuse tagamiseks oleks vaja mingisuguseidki piiranguid.

Kui ei tähtsustata enam kirjakeelt, selle reegleid ja reeglistamist, siis võime ühel heal päeval avastada, et polegi meil enam seda vana head eesti keelt, on vaid üks suur segapuder inglise, soome, slängi, arvuti- ja muudest keeltest. Pole enam kembeldagi millegi üle.

Mõistuse ja südamega on kirjutatud üliõpilase Kadri Klaubi read: "Hirmu ja ilu" autor kaitseb kirglikult oma õigust ropendada eesti-inglise segakeele. Et liigne respekt tapab keele – juudid pole oma jumala nimeski enam kindlad, sest see oli/on nõnda püha. Ometi aukartust ei saa mõõta. Et keelt muuta, peab seda armastama, ent armastust pole respektita.

Kirjanikud ei pruugi alati olla parimad keele asjatundjad – mis tähtsaimgi – kõik ei ole kirjanikud, seepärast pole anarhia soovitatav.

Laenuid on head – saksa, soome, vene laenuid on juba sulandunud. Ent arvud ei kannu kultuuri, aga keel kannab. Saksa ja vene keel/kultuur tulid vägivallaga. Anglo-kultuur ostab meid ära. Haned päästsid Rooma, mille valvurid olid uinunud. Ärgem siis omi hanesid tänu-pühal kalkuni pähe ära söögem."

Üliõpilane Andreas Kalkun tuletas meelde Kaarel Leetbergi mõtet: "Kui keelt liialt korrastama ja reeglistama hakata, viib see keele kasutaja südamest ära." Märt Kivine on oma seminaritöös leidnud üliõpilaste kommentaaridest järgmisi argumente.

1. Ilu on subjektiivne kategooria. *Keel on nagu voolav vesi. Ta liigub pidevalt, tuues kaasa nii rämpsud kui kalliskive. – Keele ilu märkamiseks puuduvad igasugused kriteeriumid.*

2. Keele kasutamine eeldab kompetentsust ehk normi tundmist. *Reegleid peaks järgima ajakirjanduses, ametlikus asjaajamises ja muus selli-*

ses. – Iga vähegi kirjaoskaja inimene peaks elementaarseid reegleid tundma.

3. Kirjakeelel on eriline roll. *Kirjakeele mõistet tulekski võtta sõna-sõnalt – kirja ehk kirjutamise keel, mida kasutatakse eelkõige ajakirjanduses, kuid mitte kõikides kirjutistes, mis püüdlavad mingi kunstilise efekti poole.*

4. Keel peab olema kommunikatiivne. *Olen nõus: kramplikest keelereeglitest kinnipidamine on tuim ja igav. – Lõppude lõpuks on ju mõte see, mis on tähtis ja mille pärast me üldse kipume midagi lugema.*

5. Muutumine on paratamatu. *Paratamatult toimub keele muutumine, mis tähendab seda, et keelde tulevad mõned uued sõnad ja väljendid ja vanad sõnad, mis tunduvad juba igavad, kaovad. – Seda on ennegi nähtud, et eesti keelt võõrsõnadega "solgitakse" (3).*

Õpetajad panevad pahaks, et artikli autor on veendunud oma eksimatus keeletajus ning vaatab kõigile, kes emakeele puhtuse pärast muretsevad, ülevalt alla. Nagu märgitud, võõra keele sõnu ja võõrsõnu õpilased eriti lahus hoida ei püüdnud. Ja põhimõtteliselt võib see õigegi olla, ehkki mitte lingvistiliselt. Kummast küljest oht suurem, on isegi raske öelda.

Samal teemal on asjalikult kirjutanud gümnaasist Elen Lotman oma võistluskirjandis (5): "Tundub, et suurem osa neist, kes võitlevad meie keele risustamise vastu, on allergilised ainult kõnekeele suhtes. Samas peavad nad võõrsõnu intelligentsi ja harituse näitajateks ega löö ka ise risti ette sofistlike tendentsidega ja postmodernistlike kontseptsioonidega oma kõne täistoppimise ees."

Suhtumine on umbes niisugune, et kui räägime jutustavatest ja kirjeldavatest tekstidest, siis on see niisama muidu jutt. Kui aga on juttu narratiivsetest ja deskriptiivsetest, siis on see sügav teadus. Sama probleemi olen puudutanud ka varem (4).

Martin Ehala rääkis ühes oma J. Veski päevade ettekandes (1) olukorrast, kus mingi kollektiiv ise oma keelest loobub, sellest n-õ välja astub. Kas me ise ei ole seda juba mitmel viisil tegemas?

Kirjandus

1. E h a l a, M. 1998. Eesti keele muutumine korporatiivsete keelest avatud keeleks. Ettekanne Emakeele Seltsi XXXI J. V. Veski päeval teemal "Muutuv eesti keel" 27. juunil.

2. H e n n o s t e, T. 1999. Eesti keele arengud: totalitaariast polüloogiasse (Muutuv keel). – Keel ja Kirjandus, nr 2, lk 88–96.

3. K i v i n e, M. 1999. Keele kaunidus ja keeles mõtlemine. (Suhtumine kirjakeele muutumisse professionaalsete keelekasutajate ning üliõpilaste hulgas.) Tartu Ülikooli seminaritöö.

4. M a d i s s o, M. 1996. Emakeeleõpetuse diferentseerimisest. – Haridus, nr 2, lk 62.

5. M a d i s s o, M. 1999. Kirjandivõistlus "Keeleseadus 10". – Õpetajate Leht, 5. veebr.

6. S a a r i, H. 1963. Kahe aasta keelemured. Sirbi ja Vasara keeleliste kirjutiste puhul. – Keel ja Kirjandus, nr 1, lk 24 ja 30–32.

7. W a l d e n, A. 1997. Hirm ja ilu. – Postimees, 22. märts.

Aktiivõppe meetodeid kodunduse tundides

KRISTI PAAS, TPÜ magistrant

KAIE PAPPEL, TPÜ dotsent

Kasaja nõuetele vastavate teadmiste ja oskuste omandamine eeldab loovat suhtumist õppetöösse. Vajalike õpitulemuste saavutamist pärsib õpilaste passiivsus tundides ning oskamatus seostada õpitavat varemomandatudga. Õpitegevuse tõhustamiseks ja õpilaste motiveerimiseks peaks enam tähelepanu pöörama õppija iseseisvale tööle, õpetatava seostamisele igapäevaeluga, õpotegevuse individualiseerimisele, erinevate didaktiliste vahendite ja võtete kasutamisele õppetöös ning rühmatöö rakendamisele uute teadmiste omandamisel ja kinnistamisel.

Kõik see puudutab ka kodunduse õpetamist. Õpitulemuste parandamiseks tuleks aine edastamisel rohkem kasutada probleem- ja projektõppe meetodeid, erinevaid iseseisva ja rühmatöö vorme, töö mitmekesistamiseks kasutada mängulist elementi ja personaalarvuteid.

Projekt- ja probleemõpet saab rakendada pea kõigi kodunduse teemade puhul. Äärmiselt oluline on jälgida kaht olulist aspekti: töö eesmärgistamist ja käsitluse süstemaatilisust. Töö eesmärgi peavad selgelt piiritlema nii õpilased kui ka õpetaja. Probleemõppe meetodid sobivad uue aine edastamisel, koduülesannete lahendamisel ja õpimotivatsiooni kujundamisel.

Üks võimalus on kasutada **diskussiooni**. Erinevaid arvamusi esitades, võrreldes, kaitses ja ümber lükates jõutakse uutele teadmistele, kindlamatele veendumustele. Diskussiooniteema valikul võib lähtuda meedias edastatavast, ajaloolistest võrdlusmaterjalidest või huvipakkuvatest faktidest.

Diskussiooniteemade näiteid.

5.–6. kl: Minu parim jook: Coca-Cola või mahl? ● Minu lõunaode: tervislik ja maitsev? ● Jäätis või jogurt? ● Kas karamellkompvekid võivad põhjustada tervisehäireid? ● Sobiv pesupulber villaste sokkide pesemiseks. ● Taskuraha ja selle tegelik vajadus.

7.–9. kl: Suhkur või tehismagusaine? ● Toiduaine tarbimine sõltuvalt erinevatest mõjuteguritest (reklaam, sissetulek, sotsiaalne keskkond jm). ● Valmis- ja pooltooted igapäeva menüüs: vajalikud ja kasulikud? ● Kas odav ost on ökonoomne? ● Ergonoomikanõuete jälgimine kodutöödel: poolt ja vastu.

Õpetaja peab tagama diskussiooni hoogsa ja impulsiivse kulgemise. Eelnevalt võib kasutada rühmatööd, õpilased jagatakse kaheks või enamaks rühmaks, rühmadele antakse erinevad ülesanded. Ülddiskussiooni käigus on lubatud mõttevahetused, repliigid, vaidlemine jne. Sõltuvalt teemast ja ülesande püstitusest võib õpilastele anda ka vastandrollid, millest lähtudes tuleb leida probleemidele lahendus. Nt teema *Piim* puhul võib klassi jaotada kolmeks

rühmaks, kus 1. rühm põhjendab naturaalse, 2. pastöriseeritud ja 3. kõrgpastöriseeritud lehmapiima tarbimise otstarbekust.

Lõpliku kokkuvõtte ja ülesehituse diskussioonist teeb õpetaja.

Õpotegevuse aktiveerimiseks võib kasutada **ajurünnakut**. Ideede genereerijad (1. rühm) saavad lähteinfo mõned päevad enne probleemi lahendamist. Nad arendavad ja täiendavad lahendusvariante ning esitavad oma aruande analüütikutele (2. rühm). Viimased peavad valida lahendusvariantidest parima, sobivama. Lahenduse õigsuse üle otsustavad õpetaja ja selleks valitud õpilased – eksperdid. Ajurünnakut saab rakendada kodunduses nt toiduvalmistamisel – uute retseptide väljatöötamisel (lähtudes eeskätt uutest, vähemtuntud toiduainetest); toitumise osas – tasakaalustatud tervisliku menüü koostamisel erineva sissetulekuga inimestele, toiduhügieenis – toiduaine säilivusaja pikendamiseks vahendite leidmisel jm.

Iseseisva töö ühe vormina võib kasutada **õpimapi** koostamist. Sellega saab kujundada info leidmise, süstematiseerimise ja kasutamise oskusi. Õpimapp ei tohiks olla pelgalt kogutud informatsiooni kogum, vaid vastavalt püstitatud ülesandele süstematiseeritud andmebaas teatud teema (teemade) lõikes, mis haa-raks lisaks loetu sisukokkuvõtetele ja kogutud näitmaterjalile ka nende alustel koostatud mõtetearte, skeeme, kirjandusallikate analüüsi. Õpimapist tulevad ilmsiks õpilase algatusvõime, iseseisvus ja vastutus, tema õpistrateegiad, mõtlemisviis. Sõltuvalt teema ulatusest saab õpimapi koostamisel rakendada **rühmatööd**.

9. kl kodunduse tundides võib koostada õpimappe järgmistel teemadel: Hügieen toidu valmistamisel ja säilitamisel. ● Sügavkülmutamine kui kaasaegne toiduainete ja toidu säilitusviis. ● Konservandid hoidiste valmistamisel. ● Toidukontsentraadid ja pooltooted: tervislikkus ja ökonoomsus. ● Kiirtoit: poolt ja vastu. ● Vär-vuste harmoonia ruumikujunduses. ● Ergonoomika põhitööd kodu korrashoiul.

Suhteliselt vähe kasutatakse õppetöös **mängulist elementi**, ehkki teadmiseni jõudmine läbi mängu on lapse loomulik tegutsemis- ja õppimisviis. Mängu ja õppimist on vaadeldud ka vastandlike tegevustena: õppimist kui kindla korra ja distsipliiniga tegevust ning mängu kui kasutatut ajaviidet. Uurimused on näidanud, et mäng, mis on kooskõlas õpetamise eesmärkidega, soodustab õppimist. Kõrvuti uute teadmiste omandamisega arendab mängulisus õppeprotsessis õpilaste abstraktsioonivõimet, võrdlemis- ja klassifitseerimisoskust ning ruumitaju.

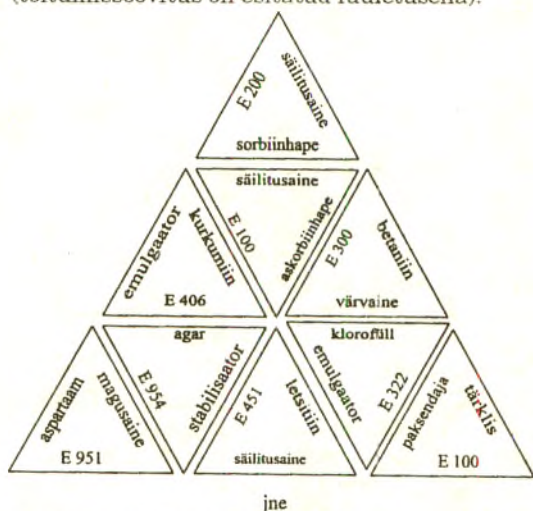
Mida vanem klass, seda tõsisemalt ja tõisemalt peaks teemasid mängu kaudu käsitlema.

Mängulise elemendi tunnetamine on eduka grupitöö eelduseks.

Eelnevale toetudes on koostatud praktilised näitmaterjalid tootumistundide tarvis. Lähtuti tootumistunde eesmärgist. Materjalid on koostatud eesmärgiga näidata võimalikult erinevate mänguliikide kasutusvõimalusi õppetöös: liikumis-, kaardi- ja lauamängud (pusled, domino, loto, mosaiik- ja täringumängud), arvutimängud ning mõtlemisülesanded.

Nooremale vanuseastmele (5.–6. kl) koostatud mängude peamiseks eesmärgiks on tootumise põhireeglite teadvustamine.

Nooremale vanuseastmele sobivad eeskätt liikumismängud (*Õige – vale, Kolmnurgad, Aedviljad*); kaardimäng *Toiduaine – toitaine, lisaainete pusle, Teraviljaloto, Toidurasva domino, toidupüramiid* ja piimatoodete mulaažid, kus toitainete sisaldus on vastavalt õpikule markeeritud eri suuruse ja värviga ringidega. Mäng *Õige – vale* seondub toiduvaliku tervislikkuse hindamisega, *Kolmnurgad – tootumise põhitõdedega, Aedviljad – toiduainete tundmisega*. Toidupüramiid on näitvahend, mille alusel õpilased saavad koostada oma toidupüramiidi. See on näide õppeainete vahelisest integreerimisest: püramiidil on tootumisteave seostatud liikumistebega (valgusfoor ja selle värvid markeerivad soovitud süüa erinevaid toiduaineid eri kogustes), kaudselt ka emakeelega (tootumissoovitus on esitatud luuletusena).



Joonis 1. Lisaainete triagolon.

Kaardimängu *Toiduaine – toitaine* saab kasutada pärast toitainete ja toiduainete õppimist tunnis õpitu kinnistamiseks. Kaardimängus tuleb moodustada paare, arvestades, et antud toiduaine oleks vaadeldava toitaine oluliseks allikaks. *Lisaainete pusle* eesmärk on teavitada õpilasi maiustustes sisalduvatest värvainetest ning juhtida tähelepanu lisaainetega kaasnevatele ohtudele. *Teraviljaloto* kinnistab teadmisi tuntumatest teraviljadest ja neist saadavatest toodetest. *Toidurasva domino* kasutatakse pärast toidurasvade teema käsitlemist, et kinnistada tunnis omandatud ning muuta õppimine huvitavamaks. Mängukaardid on nagu

dominonupud jagatud pooleks: vasakul poolel on vastus mängus esinevale küsimusele, paremal järgmine küsimus.

Mängulist elementi saab rakendada ka **vanemas vanuseastmes** (7.–9. kl) nii õpilaste mõtetegevuse aktiveerimiseks kui ka analüüsioskuse arendamiseks. Selleks sobivad erineva raskusastmega ristsõnad, mitmesugused laua-, arvuti- ja mälumängud, mõttekaardi koostamine jm. **Ristsõnu** võib kasutada nii teoreetilises kui ka praktilises tunnis või koduülesandena, materjali kinnistamiseks ja õpilaste teadmiste kontrolliks (ka enesekontrolliks). Võimaluse piires peaks ristsõna haarama kogu käsitlevat teemat, võttesõna oleks olulisim põhimõiste või -tõde. Kitsama teema kohta võiksid ristsõnu koostada ka õpilased ise.

Toidulisaainete domino ja samateemaline *triagolon* (vt joonis 1) on lihtsad **lauamängud**, mille kasutatavuse vanemas vanuseastmes määrab nende sisuline külg.

Täringumäng *Kalad* on samuti erinevate küsimuste puhul kasutatav nii vanemas kui ka nooremas vanuseastmes. Mängu koostamisel on küsimuste valikul lähtunud kodunduse ainekavast. Lauamängu võib kasutada õpetaja valikul valikul teema õppimiseks (kasutada koos õpikuga!), teadmiste kinnistamiseks või kontrollimiseks. Mängu eesmärk on lihtsustada teema käsitlemist tunnis.

Pusle asemel võib vanemas vanuseastmes kasutada mosaiikmängu, nt *Karastusjoogid*. Eesmärk on suurendada teema omandamise motiveeritust ning juhtida õpilaste tähelepanu toidu lisaainete (värv- ja säilitusained, antioksüdandid, stabilisaatorid) esinemisele karastusjookides (enamik limonaade, Fanta, Coca-Cola). Võrdluseks on mängu toodud naturaalsed mahlad, mis säilitus- ega värvaineid ei sisalda.

Tavaelust lähtuvate probleemide lahkamiseks võib kasutada **rollimänge**. Olenevalt teemast on kodunduse tunni tüüprollideks tarbija, toidu valmistaja, toote müüja (müügijuht), teravilja- või tarbijakaitseametite töötaja, kes tegeleb kauba normdokumentidele vastavusega, ja kauba tootja.

Mälumäng sobib varemõpitu meeldetuletamiseks, aine kinnistamiseks või nähtuste vaheliste seoste avastamiseks. Mälumängu võib läbi viia rühmatööna. Nt esitab õpetaja pesupulbrite kasutamise seonduvaid küsimusi, vastused leitakse rühmatöös. Mälumängu lihtsustatud variant on tähemäng. Üks õpilane loeb tähestikku, märguande "stopp" järel kirjutavad õpilased vastavalt teemale sõnu selle algustähega, millel lugeja peatus. Nt teema "Süivesikuterikkad toiduained", täht M – maiustused, mesi, marmelaad, manna, mais, martsipan, müsli, meekook, maisihelbed jne. Pärast märguannet lõpetatakse kirjutamine. Tulemusi hinnatakse punktidega: vastust pole – 0; juba nimetatud toiduaine – 5; teiste gruppide vastustest erinev toiduaine – 10 punkti. Mängu võidab kõige rohkem punkte saanud grupp.

Kodundustemaatika käsitlemiseks saab kohandada ka tuntud **arvutimänge**, nt nn poomismängu. Analogia põhjal võib koostada arvutimängu *Toitumise salapolitseinik*, kus arvuti annab esmalt lühiinfo õpilaste toitumisest ning väidab, et nende toidus jääb vajaka elutähtsaid makro- ja mikroelemente ning mõningaid vitamiine. Õpilased ehk "salapolitseinikud" peavad need leidma. Mängu lõppedes saab arvutist lisainfot antud makro- ja mikroelementide ning vitamiinide vajalikkusest ja leidumisest toiduainetes.

Mõttekaarti saab kasutada õpilaste teadmiste kontrollimiseks (ka enesekontrolliks) ja süstematiseerimiseks arendamiseks ning eri mõistete vahel seoste loomiseks. Lihtsaim variant on mõttekaart, kus keskest mõistest lähtuvalt peab õpilane lisama sellega seonduvat mõistet. Nt: koostada mõttekaart piimatoodetest, eristada röösa- ja hapupiimatooted. Keerukam variant: süstematiseerida antud mõistete kogum, koostada seoseid iseloomustav skeem.

Teema "Toidurasvad". Ülesande lahendamise algab mõistete kogumit ühendava mõiste (teema nimetuse) leidmisest, järgneb samalaadsete mõistete eraldamine eri rühmadesse (nt rasva liigid, päritolu, koostis, omadused, kasutusala jm) ning rühmasisene liigitus ja üldskeemi (mõttekaardi) koostamine põhimõttel üldiselt üksikule. Töö võiks olla järgmine.

1. Antud on mõistete kogu.

sojaõli, temperatuur, monoküllastamata rasvhape, searasv, hüdroliiuv, taimne rasv, palmirasv, praed, õhuhapnik, loomne rasv, oliivõli, glütseroos, maisiõli, valgus, rääsumine, küllastunud rasvhape, kastmed, rasvhapped, palmirasv, vedel rasv, küpsetised, ensüümid, kookosrasv, tahke rasv, suitsetamine, piimarasv, küllastamata rasvhape, veiserasv, võileivakatted, polüküllastamata rasvhape, rapsiõli

2. Mõistekaardi tsentrisse kirjuta mõisteid ühendav teema: **TOIDURASVAD**.

3. Jaota mõisted vastavalt sisule alarühmadesse ja leia neid ühendav alapealkiri (nt **PÄRITOLU, OMADUSED, KOOSTIS** jne).

4. Alusta mõistekaardi koostamist tsentrist. Kaardi põhiharudest hargnevad külgharud, s.o haakuvad mõisted, nt põhiharus mõiste – **PÄRITOLU**, külgharu sellest – loomne rasv, taimne rasv jne. (Mõistekaardi näidet vt joonisel 2.)

Menüüde analüüsi põhisuuniseks on toidu toitainelise koostise võrdlemine toitumissoovitustega ning lähtuvalt sellest menüü korrigeerimine. Töö eesmärgiks on õpilastes otsustusvõime ja analüüsi oskuse kujundamine, mis on tervisliku toiduvaliku ja toitumisalase teabe objektiivse hindamise põhieeldus. Menüüde analüüs võib haarata nii üht toidukorda, päeva kui ka kogu nädala söögikordi. Lähtuda tuleks õpilaste tavamenüüst ja lemmiktoiduainetest. Analüüsi võiks alustada enamtarvitatavate toiduainete toitainelise koostise võrdlemisest (nt piim ja jogurt, keedetud kartulid ja kartulikrõpsud, õun ja Coca-Cola) ning jätkata toidu ja toidukorra analüüsiga. Töö igal etapil on äärmiselt oluline, et õpilased annaksid saadud tule-

mustele hinnangu ja teeksid põhjendatud ettepanekuid vajakajäämistesse kompenseerimiseks, s.o toidu toitainelise koostise muutmiseks.

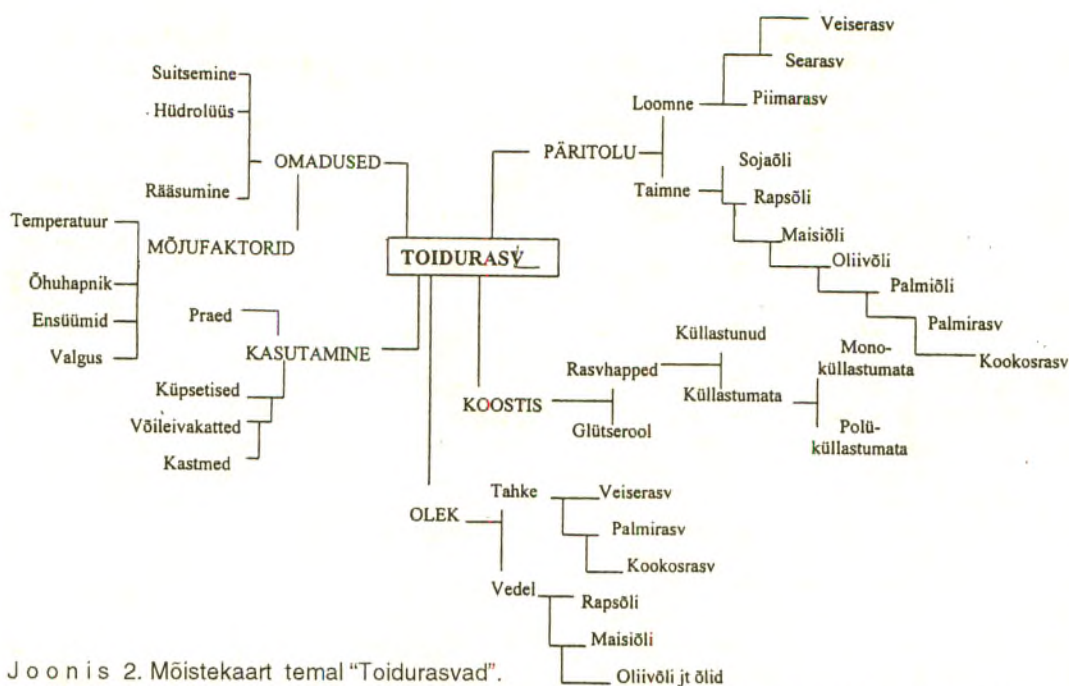
Menüüde analüüs eeldab, et olemas on vajalikud lähtematerjalid – teatmeteosed, andmebaasid Internetis, erialased väljaanded, õpikud, toiduainete pakenditel olev info. Tööd hõlbus- tab personaalarvuti kasutamine. Toidu toitainelise koostise analüüsimiseks on loodud ka eriprogramme (nt *Micro-Nutrica*), mis oluliselt kiirendavad Menüüde analüüsi ning paranduste sisseviimist Menüüdesse, võimaldavad hinnata toiduainete ja toitainete saamist eri ajaühikus (toidukord, päev, nädal jne), võrrelda seda toitumissoovitustega, hinnata toiduainete tarbimist eri toiduainerühmadest jne.

Toidu toitainelise koostise arvutust võib käsitleda eraldi teemana või ühe osana õpitava teema raames. Õpilastele, arvestades nende võimekust, saab anda mitmesuguseid ülesandeid. Näiteks: Koostada kaks võrdse toiduenergia, kuid erineva toiteväärtusega lõunamenüüd. ● Koostada 2 põhiero retsepti, mille toiteväärtus on võrdne, kuid energiasisaldus erinev. ● Suurendada lõunaoote vitamiinide sisaldust poole võrra. ● Vähendada keedusoola sisaldust päevamenüüs 10 g võrra. ● Koostada etteantud maksumusega päevamenüü, jälgides toitainete tasakaalustatuse nõuet. ● Korrigeerida oma päeva (nädala)menüüd toitumise põhireeglitest lähtuvalt. Töö lõpeb aruteluga klassis.

Tehtud töö hindamisel tuleks lisaks esitatud õigsusele arvestada lahenduskäigu loogilisust, loovust ülesande lahendamisel ning pakutud lahendi uudsuse astet (originaalsed retseptid, uused toiduained ja valmistusviisid jm). Menüüdega seonduvalt võib vanema vanuseastme õpilastele anda ka **projektülesandeid**.

Toidu toiteväärtuse hinnang nooremas vanuseastmes eeldab lihtsamaid ülesandeid. Neile on jõukohane ühe toiduaine energiasisalduse ja toiteväärtuse hinnang, lähtudes pakendil toodud andmetest või õpetajalt saadud liseteabest. Huvi suurendamiseks võiks hinnata mõnd õpilaste lemmiktoiduainet. Analüüsi oskuse arendamiseks võib võrrelda ühe või mitme toitainet sisaldust eri toiduainetes (nt vitamiin C banaanis, kartulis, õunas ja kiivis) või hinnata erinevate toiduainerühmade "esindatust" päevamenüüs (lähtudes toiduringist).

Uusi võimalusi kodunduse õpetamisel pakub **infotehnoloogia** areng. Kuigi Internet, CD-rom jm pole esmavajalikud õppematerjali edastamisel, aitavad need õppetööd mitmekesistada ning huvitavamaks muuta. Internet parandab erialase teabe kättesaadavust ning avarab selle kasutamise võimalusi. Internetti kasutades saab koostada *interaktiivse õppematerjali*, mis aitab mõista asjade olemust, seostada erinevate õppeainetes õpitut. Nt: selgitada toiduvalmistamisel, toiduainete saamisel ja säilitamisel kulgevaid biokeemilisi ja keemilisi protsesse, pesupulbrite koostist ja pesemisvõimet, toidu



Joonis 2. Mõistekaart temal "Toidurasvad".

lisa- ja saasteainetega seotud riske jm. Aktiivõppe meetodeid ja Interneti võimalusi kasutades suunatakse interaktiivse õppematerjaliga tutvuja iseseisvate otsuste teele. Õppematerjal sisaldab viiteid teemaga seonduvatele kodulehekülgedele ja erialastele publikatsioonidele.

Teema "Säilitusained" kitsam teema kodunduses on "Säilitusainete kasutamine keediste valmistamisel", mis haarab nii keedise valmistamise tehnoloogiat ja säilitusainete valikut kui ka säilitustingimusi. Teema seostub bioloogias (mikroorganismide areng, seda mõjutavad tegurid), keemias (säilitusaine ehitus, keskkonna mõju säilitusaine omadustele) ja terviseõpetuses käsitletavaga (säilitusaine "saatus" organismis, reaktsioonid ülitundlikkuse korral).

Lähtudes mainitud teemadest võib koostada temaatilised leheküljed: säilitusainete kasutamine (faktiline materjal) • säilitusained (esindajad, kasutusala) • säilitusainete toime mikroobidele • säilitusainete keemiline ehitus ja lagunemisteed organismis • keskkonna mõju säilitusainetele (pH, temperatuur) • säilitusaine toime organismi ülitundlikkuse korral. Jututoa temaatilised leheküljed on koostatud põhimõttel – üldiselt üksikule, lihtsamalt keerulisemale.

Väide	Jututoa teema
Kauplustes müüdavad keedised sisaldavad säilitusaineid! See on hädavarvlik..	Hoidised säilitusainetega või ilma.
Säilitusaine on kõikvõimas.	Mikroob ja säilitusaine. Mikroobi eluraskused säilitusainetega kokkupuutumisel.
Erinevates toodetes kasutatakse erinevaid säilitusaineid.	Säilitusaine kasutusvõimalus ja otstarbekus.
Säilitusaineid on põhjalikult kontrollitud. Nad on tervilisele ohutud.	Säilitusainete "saatus" organismis. Iga inimene on individuaalne.

Teema "Säilitusained" käsitlemiseks võiks jututoas välja pakkuda järgmised alateemad, lähtudes erinevatest väidetest (vt tabelit).

Lõppdiskussiooni teema võiks olla *Säilitusainete poolt ja vastu*. Jututoas käsitletud teema illustreerimiseks ja kinnistamiseks võib koostada abimaterjalide jooniseid.

Õpilaste aktiveerimiseks on tundides palju võimalusi. Rõhutame, et erinevate meetodite ja võtete kasutamist ei pea seadma eesmärgiks omaette, vaid neid tuleb kasutada vastavalt vajadusele, ülega alahindamata seejuures edastatava vormilist külge.

Kirjandus

1. Aktiivõppe käsiraamat. 1996. Koost S. Aher, U. Kala, Tallinn, Riigi Kooliamet.
2. Braun, H., Breuel, J., Kaiser, E., Schaller, M. 1992. Hauswirtschaft in der Schule. Schulpädagogische, fachdidaktische und pädagogische Grundlagen. Donauwörth, Auer, 176 S.
3. Eesti toitumissoovitused. 1995. Koost K. Kuivjõgi, T. Liebert, K. Mitt, M. Saava, S. Teesalu. Tallinn.
4. Freeman, T. 1999. Mind-Maps – mit Methode merh Durchblick. – Naturwissenschaften im Unterricht Chemie, Nr. 53, S. 27–29.
5. Kepler, K. Mõningaid näpunäiteid tervisekasvatuse praktiliseks tööks. http://www.ut.ee/tervis/opetajatele/k_kepler.html
6. Kurme, T., Siim, E. 1991. Aktiivõppe, Tallinn.
7. Kõverjal, A. 1995. Õppeprotsessi aktiveerimine. Probleemõpe. Tallinn, Eesti Riigikaitse Akadeemia.
8. Lepik, P. 1996. Õppimine on huvitav. Tallinn.
9. Lepik, P. 1997. Õpetamine on huvitav. Tallinn.
10. Loengukonspekt "Internet". <http://www.rk.ee/~uuno/internet/>
11. Pfeifer, P., Häuser, K., Lutz, B. 1992. Konkrete Fachdidaktik Chemie. München, Oldenburg GmbH, 410 S.
12. Saar, A. 1997. Laps ja mäng. Tallinn.
13. Toidu keemilise koostise tabelid. 1997. Tallinn, TTÜ.
14. Vuk, G. 1992. Formaalse loogika ehk õige mõtlemise alused. Tartu, TÜ.

Kõnnime algusele vastu (kunstiloolisest õpetusest)

ERVIN LAANVEE, TPÜ TK osakonna metoodikakeskuse juhataja

Viivi Luik ütleb, et *kultuur oma olemuselt ei ole kaup ega ajaviide, vaid iga-vene ja kindel teade tõe ja valguse võidust rumaluse ja pimeduse üle, seda teadet januneb iga üksik inimsüda.*

Kui tahame, et kooliharidusel oleks midagi pistmist selle kultuuriga ja kool oleks osa vaimuelust, õpetaja osa vaimueliidist, peaks kuskil algama.

Näiteks siit. Ajalugu on inimeseks saamise, kasvamise teekond. Ja see teekond pole veel sugugi lõpuni käidud. Pigem vastupidi – kõnnime kui algusele vastu. Sellel teel on olnud omad seaduspärased, võidud ja kaotused. Täna päev on põhjustatud meie endi eilsest päevast. Homme päev tuleb kujundada tänast silmas pidades. Täna peame selgelt teadma, kus olime eile, et minna edasi homsesse.

Inimene on kõndinud oma arengus läbi üksteisele järgnevate kultuuriparadigmade. Selleks, et mõtestada tänast päeva või kujundada uut kultuuriparadigmat, peaks inimene saama kõndida läbi kultuuri ajaloo. See võiks olla õpetuse lähtepunkt. Juba ammu on teada, et *üksiku indiviidi arenemine nii kehaliselt kui ka vaimselt ei ole midagi muud kui inimesoo arenmiskäigu kordamine.*

Waldorfkoolid järgivad oma õppekavas kultuuriloolist seaduspärasust ja õpetavad inimest aeglaselt oma teed käima. Önn, et kuskil seda veel julgetakse teha.

Ei piisa, kui kultuurilugu õppida täiskasvanuna. See oleks nagu liivale kirjutamine. Kultuurilugu peaks saama kasvada inimese sisse, olema osa kasvuprotsessist. Kuidas? Esitan siin unustatud, ülesvõetud, leitud ja äraproovitud.

Jutustamisteema

Rändlaulikud, jutuvestjad olid osa vana aja kultuurist. Antiikaegadel kogusid kuulsad jutuvestjad enda ümber kuulajaskonna ja viisid lüürahelide saatel, vahel lõkkeleegi praksudes kuulajad vanade aegade salapärasestesse sündmustesse. Jutustati edasi tänase päevani säilinud müüte, legende, muinasjutte, muistendeid. Nii sündis ka meie "Kalevipoeg".

Jutustaja maalis sõnade abil sündmusi kaugeg minevikust ja kuulajad löid nende sõnade pildid isendas. Täna on meil uhked muinasjuturaamatud, kus sõnu paar rida ja võimsad värvikirevad illustratsioonid. Aga pildi loomine, hinge aktiivsus jääb tagaplaanile.

Kool ja lasteae peaksid olema kohad, kus lapsi õpetatakse kuulama ja õpetaja asub jutuvestja rolli. Esimesel kuul kooliaastal on lapsel vajadus autoriteedi järele ja ta järgib pimesi õpetajat. See on õpetajale suur võimalus ja vastutus. Õpetaja kujundab lapse tulevikku rohkem, kui ta arvata oskab. Esimene asi ongi

n-ö aja mahavõtmine. Kuskile ei ole kiiret. Sisemiseks hoiakuks peaks saama *parem aeglaselt ja põhjalikult kui ruttu ja kiiresti.* Teine ülesanne on luua süsteem ja sündmuste, nähtuste, teemade loogiline järgnevus. Loogilisus ei peaks tulenema aga täiskasvanu loogikast, vaid kultuuriloolisest loogikast.

Kui laps tuleb kooli, ootab ta õpetajat ka jutuvestjat, rändlaulikut. Lapses on soov midagi läbi elada. Millest alustada? Üks võimalus: nädalat raamib jutustamisteema. Nädal algab paaristunniga (90 min), mille sisuks on jutustamisteema, ja lõpeb jutustamistunniga, kus järjest suuremat osa hakkab klassist klassi etendama laste enda initsiatiiv. Esmaspäeval on 1.–2. tund emakeel, kirjandus või kunstiõpetus (vastavalt sellele, kas tegemist on 1. või 6. klassiga).

Tund algab häälestusega. Võib vaadata vihkuid, tuletada meelde eelmisi osi või lugeda koos mingit teemaga seotud salmi. Õpetaja jutustab uue osa. Elavdamiseks võib esitada küsimusi, arvamusi. Lapsed joonistavad loetud teemal (1.–2. kl), kirjutavad töövihikusse laused tahvlilt või raamatust (2.–3. kl), kirjutavad kuuldu põhjal lühikese sisukokkuvõtte (4.–6. kl). Töid võib vaadata ja/või ette lugeda järgmisel esmaspäeval tunni häälestuseks.

Nädal on tavaline töönaal. Reedel lõpeb koolitöö jutustamistunniga (45 min). Lapsed jutustavad omal valikul, põhiliselt vabal tahtel loetud muinasjuttu (1.–4. kl) või läbiloetud raamatut (5.–6. kl.). Kuulamise ajal voolivad lapsed kuuldu teemal näiteks värvilise mesilasvaha. Igaühel on oma mesilasvaha tükk, mida ta igal reedel ümber voolib. Nädalaks jäävad voolitud muinasjututegelased klassi kaunistama. Tunni lõpetab õpetaja oma jutuga, mida lapsed alati suure huviga ootavad. Õpetaja peab ära tundma, mida lapsed kõige rohkem ootavad ja vastavalt sellele valiku tegema.

Kui arvestada, et on 35 õppenädalat ja reedeti jõuab lisaks õpetajale jutustada kolm, neli last, näeme, et aastaga jõuab väga palju. Kuue aastaga õpivad lapsed korralikult jutustama ja kuulama.

Et ületada killustatus, tuleb luua mingi süsteem, tervik. Võiks piirduda igal kooliaastal kindla jutustamisteemaga: 1. klassis muinasjutud, rahvajutud; 2. kl – loomamuinasjutud, legendid, valmid; 3. kl – piibllilood, Vana testament; 4. kl – vägilasmuistendid, "Kalevipoeg", Anderseni muinasjutud; 5. kl – kreeka müüdid; 6. kl – rüütllilood. Selline jutustamisteemade järgnevus on üle võetud waldorfkoolide õppekavast. Sellisel järgnevel on teatud ajalooline loogika – lõpuks saab muinasjutust müüt, müüdist legend ja legendist ajalugu.

Muinasjuttudes, müütides, legendides, vägilasmuistendites ja piibllilugudes on varjatud kujul olemas tugev moraalne impulss, mis

kujundab lapse moraalset hoiakuid, eetilisi väärtusi. "Kalevipojas" saab laps läbi elada ka olukordi, kus on eksitud moraalsuse vastu – nt Soome sepa lugu, mõõga sajatamine. J. Riordani "Kuningas Arthuri lugudes" eksivad rüütliid vahel selle vastu, mida nimetatakse rüütliuks. 4.–6. kl õpib eetilist ka juba läbi eksimuste.

Tähtis on terviklikkuse printsiip. On suur vahe, kas tutvustada lastele paari peatükki eeposest või jutustada terve "Kalevipoeg". Laps saab kaasa elada millegi või kellegi väljakujunemisele, samastub kangelastega, elab nende kujunemist läbi.

Lugemikud on üles ehitatud printsiibil – tutvustada ja õppida erinevaid kirjandusžanre, kuulsaid kirjanikke, klassikat. Lapsi õpetatakse lapsi lugema, kavastama, jutustama. Kui järgida aga kasvatusel kultuuriloolist printsiipi kuue esimese kooliaasta jutustamistundides, saab lapse hinge kirjutatud üks lugemik, mis ei näe kunagi trükivalgust, aga mida igaüks, kes selle tee läbi on käinud, saab endas kogeda. Võib-olla siis, kui laps on juba täiskasvanu ja tema elus on tõsine kriis, mille lahendamiseks pole mingit valmis retsepti, leiab ta iseendast üles ühe tagurpidi raamatu, millele toetudes saab oma probleemid lahendada. Nii kasvab kultuurilooline printsiip inimese biograafiasse.

Religioosete pühade aastaring koolis

Peetakse loomulikuks õpetada matemaatikat, bioloogiat, kunst kuulub juba millegi vähem vajaliku hulka ja religiooset kasvatusel ei peeta üldse oluliseks. Laiemas tähenduses on religioosne tunne tuttav kõigile, see võib elada sõpruses ja armastuses, ka selles, kui on tehtud midagi sellist, milleks on end ületatud, mille nimel on inimene tõsiselt pingutanud nädalaid, võib-olla aastaid. Religioosne tunne on ka kirkastamine looduspildist, kunstiteostest.

Õpetamine ja õppetundki võib olla kirgastav, kunstiline tervik, millest kirgastub nii õpetaja kui ka laps. Õeldakse – saab vaimset tuge. Kuivõrd õppetunnis on kunstile omaseid jooni, loovuse elemente, inspiratsioonist lähtuvaid ideeväljatusi, sedavõrd kumab selle taga ka religioosne tunne. Meie eneste teadmata. Inimene kasvab läbi aukartustunde, tänulikkuse, armastusvõime, mis kõik on osa religioosest tunde. Pühade aastaring on kosmiline rütm, millel on sügav mõju inimhingele.

Kõigepealt peab aga rääkima pühadusest. Kui kõndida kultuuriajaloo tagasi, märkame, kuivõrd pühadus muutub väliseks, nähtavaks, materiaalseks. Seda tunnistavad jumalatele püstitatud templid, hiiglaslikud püramiidid, 7 maailmaimeet, keskaegsed kirikud, kloostriid. Kui antiiktemplite aegu ei räägitud veel inimesest kui pühadusest, siis ajaloo käigus, alates renessansist, kerkis pühadusena üles inimelu.

XX sajand on juba täielikult isiksuste aeg. Kes on endas välja kujundanud isiksuse omadused, sellele on antud õigus ka eksida. Läbi löövad isiksused. Poliitikas, kunstis ja majanduses. Pühadus on tõmbunud inimese sisse. Et

isiksus kasvada saaks, tuleb see pühadus äratada. Inimhinges tahab kasvada püha, pühadus.

Kuidas see väljendub koolis? Eelkõige tundes, mida kannab endas õpetaja – iga elu on püha. Ja elu ees oleme kõik võrdsed. Pole andekaid ega andetuid. On hästi kasvatatud ja valesi kasvatatud inimesed. Inimesed, kes on teel pühaduse poole. Pole halbu ega kurje. On inimesed, kelle läbi võib avalduda halb, kuri. Ka see on kultuurilooline printsiip. Igapäevases töös, suhtlemises õpetaja ja õpilaste vahel.

Religioosne kasvatus ei pea sugugi toimuma religioonitunnis, kus kõneleb ühe religiooni esindaja, millel võib juures olla fanatismi varjund, vaid religioosne kasvatus väljendub palju sügavamalt ja laiemalt. Rahvatraditsiooni tähtpäevade kõrval on olulised religioosed, kristlikud pühad: advent, jõulud, ülestõusmis-pühad. Aga ka miiklipäev – Miikaeli päev, nelipüha. Püha algab alati ettevalmistusega. Luuletuse, maalimise, jutustuse, mälestusega tõuseb püha tasa hinges esile. Alles siis minnakse välise asjade juurde – missugune värv, roog jne on sellel pühal. Igas pühas on midagi, mis on vana, traditsioonipärane; midagi uut, mis äratub huvi; midagi laenatud, kus on ära kasutatud leitud häid ideid, ja midagi kurba, liigutatavat.

Religioosus avaldub ka selles, mis päeva- või nädalarütmis kordub. Aastast aastasse. Muu-tumalt. Näiteks päevasalm, millega algab koolipäev. Või esmaspäevane jutustamistund või nädala viimane tund. Koolipäeva võib alata salmiga, mida kõik lapsed loevad, söömist alustada ja lõpetada laulu või tänusalmliga. See on samuti osa religioosest kasvatusel.

Matemaatika

Praegustes matemaatikaõpikutes on küll veidi kultuuriloolist materjali, aga enamasti minnakse koolides sellest mööda, tuues põhjuseks ajapuuduse. Nii on 5. kl õpikus veidi juttu araabia ja rooma numbrite päritolust, geomeetria ajaloo, 6. klassis Eratosthenese sõelast, murd- ja kümnendmurdude ning mõõtühikute ajaloo. Enamasti on matemaatika aga täielikult abstraktne aine, mis on muutunud märgistusteemiks. Emakeelgi võib taanduda abstraktseks märgistusteemiks, millel pole midagi pistmist reaalse maailmaga. See on aja haigus – abstraktsus. Võõrandumine.

Ka kasvatusel võõrandub empiirilistest tegelikkusest. Teadust tehakse kasvatuselaste kitsale ringile. Sellel pole enam midagi pistmist praktilise kasvatuselga. Sellel tendentsil on ees hirmus oht – ka inimestevahelised suhted abstraheruvad, moraalsusest saab vaid abstraktne moodul, mis konkreetset millekski ei kohusta. Kogu inimlikkus abstraherub vaid teooriaks. Lõpptulemuseks on külm ja kalgistunud, küüniline inimene. See ongi juba meie tänane päev. Kuidas äratada sellest abstraktsuse unest? Anderseni "Lumekuninganna" on see kõik kujundikeeles ära öeldud. Juba Andersen nägi ette kuristikku, mis ähvardab inimkonda.

Mida ette võtta, et matemaatika poleks ainult

abstraktne õppeaine? Kuidas haarata mõtlemissaega tahe, panna lapsed ka midagi läbi elama? Üks võimalus on järgida õpetuses kultuuriloolist printsiipi, õpetuse algaastail toetuda võimalikult palju folkloorsele materjalile, ajaloolistele tõsiasiadele. Toon mõned näited.

Arvud. Eesti rahvaluules on arve kajastavaid salme: *Mis on üks? Üks pole ühtegi.*

Mis on kaks? Kassil kaks silma jne.

On ka tore ringmäng. *Üks ühte ja kaks ühte, kolm ühte ja neli ühte, viis, kuus, seitse, kaheksa ühte, üheksa ühte ja kümme täis.*

Mõistatused. *Kolmejalgne kits, raudhambad suus? Kümme kitse katkub ühte heinakuhja? Viis venda, igal vennal ise kamber? Üks hani, neli nina? Seitsesada väravat, üks uks välja minna? Elab maailma algusest, aga ei ole viienädalane? Neli neitsit lähevad lauldes läbi metsa?*

Vanasõnad. *Üks ülem, üheksa alamat. Parem üks, kaks hüppamas kui viis, kuus vingumas. Üks suu ütleb, kümme kõrva kuulevad, üks käsi teeb, sada suud kohut mõistavad. Üks kord hüvasti, kaks korda kaunisti, kolmas kord koguni ilma.*

Aja arvutamise ajaloost. Lastele pakub suurt huvi, kuidas vanasti aega arvestati, kui polnud kellasid, kalendrit, raadiot. Kuidas inimesed mõtsid aega sammudega? Kuidas määrati ilmakaari kompassita? Mis on liivakellad, veekellad, piimakellad, päikesekellad, tulekellad? (Vt M. Ilijn, *Jutustusi asjadest*, Trt, 1947.)

Mõõtühikute ajaloost. Kuidas mõõdeti siis, kui polnud veel meetersüsteemi ega mõdulinte? Missugused olid vanad mõõtühikud?

Lapsed peaksid muidugi saama mõõta neis vanades mõõtetes. Rahvajuttudes esineb ka sõnu küünrapikkune, vaksapikkune. Kui suur on siis küünar, vaks, süld, verst?

Arvutamise ajaloost. Kuidas arvutasid kaupmehed Vana-Kreekas?

Möödapääsmatu on algkoolis arvelaud, mis konkreetselt maalib lapse silme ette arvujärgud kümnendsüsteemis ja abstraktne saab konkreetse vormi. Lastele meeldib väga lugeda arvelaualt arve, liita ja lahutada arvelaul. See on nende jaoks midagi praktilist.

Praktilised tegevused. Asendamatu on kaaluvihtidega kaal, nagu neid vanasti kasutati ja praegu turul näha võib. Tähtis on ka see, mida kaaluda. Võib kasvatada klassiga juurvilja ja kööki üle andmisel kaaluda ära kõik peedid, kartulid ja kaalikad.

Liikumine ja rütm. Loendamisele, arvutamisele on omane kindel rütm, mida võib siduda liikumisega. Sobivad palli edasiandmine või viskamine, sammude lugemine, rütmilised plaksud. Need maandavad ka temperamentseid õpilasi.

Matemaatilised pätklid. Võluruudud, arvude seose saladused elavdavad arve ja tundi.

Geomeetrisel mustrid. Arendav on joonistada geomeetrisi ornamente – mustreid vanadelt vöökirjadelt, maja kaunistusornamenti-

delt, tapeedimuustrilt jne. Siin kohtub matemaatika kunstiga ja hea on, kui matemaatikavihikud on ka kunstiliselt kaunid.

Kuulsad matemaatikud. Lastel on huvitav kuulata lugusid nt Pythagorasest ja teistest ajaloolistest suurkujudest matemaatikas.

Õppimine ei pea olema ainult rakenduslik, vaid eelkõige arendav ja tervendav. Selleks pakub palju võimalusi matemaatika, kus õpime erakordselt liikuvalt mõtlema.

Emakeel ja kirjandus

Georg Glöckler väitis Tartu IV meditsiini, teraapia ja pedagoogika tööpäeval 1995. aastal, et inimesed on närvilised, sest on asju, mida on hakatud tegema liiga vara. Tundlik õpetaja teab, et keskastme 7. või 8. klassi paiku toimub õpilases oluline murrang – ärkavad intellektuaalsed võimed ja töö klassiga omandab hoopis teise iseloomu. Nüüd saab toetudes senisele mälujõule, hakata abstraktselt analüüsima, järeldama, otsustama.

Meie ajastule on omane intellektuaalsus. Kogu õpetus koolis on üles ehitatud intellektile. See tähendab õpetajat, kes kogu aeg punase pliitsiga märgib *õige* või *vale*. Õpetaja, kes end tähelepanelikult jälgib, märkab, et päeva jooksul tegeleb ta põhiliselt asjade, nähtuste kinnimõtlemissa – annab hinnangu õige-valesüsteemis ja lõpuks paneb selle põhjal hinde.

Tihtilugu ei oska õpetajad õpetada hinnanguid andmata, kritiseerimata, kohut mõistmata, arendada mõtlemise liikuvust, paindlikkust, pluralismi, sisemist intelligentsust, teistimõtlemist.

Juba 5. klass analüüsib luuletuses alg- ja lõppriimi, otsib metafoore, isikustamisi. Juba esimesest klassist võetakse ette konventsionaalsed abstraktsed tähemärgid ja jagatakse häälikud rühmadesse. Tegeldakse märgisüsteemi seaduspärasustega. Asja olemusse ei ole aga aega süveneda. Intellekt, mis lapsel alles kujuneb, mida veel ei ole, saab toitu ja intelligentsus nälgib.

Kust peaks alustama? Kuidas seostada emakeele ja kirjanduse õpetamine kultuurilooga? Läheme tagasi antiikaegadesse, kus õpetus oli üles ehitatud järgmise printsiibi järgi: grammatika oli kunst õigesti kõnelda, retoorika – kunst ilusasti kõnelda, dialektika – kunst vestelda.

Missugune on kõne lüüriline, eepiline ja draamaatiline laad? Emakeele õpetamine algabki sellest, kuidas õpetaja kõneleb. Tema oskusest ilusasti kõnelda. G. Glöckler ütleb: *“Kui räägite vaimsetest asjadest, tehke seda lüüriliselt, kui räägite majandusest, tehke seda eepiliselt, kui räägite õigusest, tehke seda dramaatiliselt.”*

Missugune on õpetaja sõnavara, kuidas ja kui kiiresti hääldeb ta häälikuid, misugune on tema väljendusoskus? M. Glöckler ütles Tartus oma loengus, et kes vastutus-tundlikult sõna suhu ei võta, ei saa ka tõe rääkida. Inimene, kes pole õppinud end väljendama, muutub agressiivseks. Ameerikas näitas üks 16-aastaste kurjategijate uurimus, et neil

on väga vaene sõnavara, mis vastab 4. klassi tasemele. Kui inimene ei suuda end enam verbaalselt väljendada, järgneb midagi kehalist (lähem ära, peksan). Kes on õppinud end väljendama, räägib ja asi laheneb. Kõneoskamatuse on kui uusagressiivsus.

Kõnekasvatust tuleks teha iga päev. See on parim agressiivsuse profülaktika.

Et vestelda, on vaja inimestega silmast silma kohtuda. Viis, kuidas lapsed koolis istuvad, on mõeldud õpetaja monoloogideks ja tahvli ees vastamiseks. Dialoog on välistatud.

Olen praktiseerinud tööd ringis, kus laud lükatakse seina äärde ja tullakse toolidega ringi istuma. Selline istumisviis toob õpilase ja õpetaja teineteisele lähemale. Nende vahel kaob koolipink, mis sümboliseerib õpilast mitte millekski ei kohusta. Selline istumisviis muudab meetodikat kardinaalselt. Vestlus muutub elavamaks ja inimeste vahel tekib midagi ühist.

Kõnetehnika arenguks mõjuvad hästi häälikuharjutused, mida logopeedid lastega teevad. Tähtis on, et hääldamisharjutused ei muutuks pelgalt tehniliseks suuharjutuseks, vaid ärataksid ka tundeid.

Veel parem on harjutustega kaasata ka liikumine ja hingamine. Rütmiliste salvide puhul võib liita rütmilise liikumise. Olen palju kasutanud regivärsilist rahvalauluteksti, liisusalmale, neljajalgse trohheuse värsimöödus luuletusi ning kombineerinud neile lihtsa liikumise plaksude jms saatel.

Väga head on eurütmilised harjutused eri häälikutele koos geomeetrilise liikumisega (vt Mary Vash-Worthom, Jean Hunt. Aeg maha. Tallinn, 1995).

Emakeeleõpetust saab konkreetsemaks ja elulähedasemaks muuta kultuuriloolises kontekstis. Missugune oli sõlmkiri Lõuna-Ameerikas? Missugune oli konnakarpide kiri? Mida võis lugeda piltkirjas? Kuidas aru saada kiilkirjast? Kust on pärit A, B, C ja kogu tähestik? Kuidas nägid välja esimesed raamatud?

Võib proovida ka ise valmistada vahast või savist raamatu. Võib maalida pilt- või kiilkirja.

Kõik see lähendab lapsele emakeelt ja muudab emakeele ja kirjanduse tunnid elulähedasemaks.

Väga oluline on, et õpetaja laseks lapsel rääkida, ei segaks märkuste ja küsimustega vahele. Peale selle on lapse pea kohal piits – hinne, mis takistab vabalt rääkimist. On äärmiselt vale last kogu aeg parandada ja täpsustada.

Olen teinud endale ranged reeglid.

1. Laps räägib, kui palju oskab. Ja lõpetab.
2. Teised õpilased täiendavad, parandavad, küsivad küsimusi.
3. Õpetaja küsib ja täiendab. Ja elavdab juttu võib-olla mõne küsimusega, mis on mõeldud kogu klassile ja millest õpikus juttu polnud.

Väljendusoskuse arendamiseks sobib nädala viimane tund – jututund. Jutustamis- ja väljendusoskust arendab eelkõige see, kas jutustajal on kuulajaid ja kuidas temasse suhtutakse.

Loodusõpetus ja ökoloogia

Mida me loodusõpetuses õpetame? Kui vaata me ajaloo tagasi, märkame, et praegune loodusteadus on kõigest paarsada aastat vana. Kultuuriloo on see väga uus nähtus.

Esimene asi on jälgida lapsi, et teaksime, mis neid looduses huvitab. Mida nad ootavad? Mis neid haarab? Millest nad veel vahetunnilgi edasi räägivad? Mida nad kodus räägivad? Seda peaks õpetaja tegema, muidu pole valmis vastuseid mõtet esitada.

Järgnevad tähelepanekud olen teinud oma töös õpilastega.

1. Lastele meeldivad katsed, vaatlused, avastused, õppekäigud. Nad vaimustuvad kokkupuutest loodusega.
2. Lastele meeldib järele proovida, ise teha, oma käega katsuda. Klassis võib kasvatada kurgitaimi, kooli põllul juurvilju jne.
3. Lastele meeldib hingestatus, mängulisus. Mõistukõnes rääkimine. Pildiline seletamine. Lapse hing ootab jutustajaid loodusest (nagu Fred Jüssi). Lapse hing ootab õpetajat, kes on ka ise midagi loodusega seotud läbi elanud. Laps ootab kunstnikku, kes hingestab, isikupärastab looduse (nt Rein Maran).
4. Lastele ei meeldi õppida loodust raamatust ja täita selle kohta töövihikut.
5. Lastele ei meeldi igasugused teooriad loodusest. Neile ei meeldi valmis vastused küsimustele, mida nad ise esitanud ei ole.
6. Kõige vähem meeldib lastele mõistete loodusõpetus. Umbes nii: Mis on rebane? Mis on rannajoon? Mis on liustik?

4.–6. klassis sobivad looduskaitse- ja keskkonna projektid. (Nt "Mina ja loodus.")

Kodulugu

Koduloo õpetamise traditsioonid on Eestis tugevad ja siin võib järgida olemasolevaid eeskujusid. Õpetus seostatakse kohalike traditsioonidega.

Võib tuua kodust vanu dokumente, neid uurida. Koostada plaan oma küla talude kohta. Käia külas vanainimestel, küsitleda neid omaaegse kooli, vanade mängude kohta. Mängida endisaegseid mänge. Uurida lähemalt kodukohta ajalugu, legende selle kohta. Lugeda vanu kroonikaid küla kultuuriloolust. Uurida küla suitsuahjusid. Matkata lähemas ümbruskonnas. Koostada kroonikat tänasest koolielust.

Kodulooga on tihedalt seotud käsitöö. Ka siin arvestatakse kohalikke traditsioone. Näiteks rannaäärse kooli käsitöös sobib kalavõrkude rakendamine ja parandamine.

Kokkuvõte. Andsin vaid mõned viited, kuidas õppimisprotsessi siduda kultuuriloo ja folkloorse materjaliga, kuidas abstraktsed mõisted seeläbi elavaks võivad saada. See on midagi käegakatsutavat, ümbritseva eluga seonduvat. Sellises õppimises on kultuurilooline loogika.

Õpetaja peaks koolis maha suruma oma isekuse ning kandma endas jumalust. See tähendab uut kvaliteeti ka mõtlemises.

Tööjuhendid algklassi tööõpetuse tundides

ENE LIND, TPÜ käsitöö didaktika lektoraadi dotsent

Eesti põhi- ja keskkooli riikliku õppekava üldosa projektis on ühe fundamentaalse pädevusena nimetatud kõnelus- ehk semiootilist pädevust. "Kõneluspädevus on kõigi üldhariduses kujundatavate/kujunevate pädevuste eeltingimus, nende kõigi komponent ja tulemus" (5). Kõneluspädevus on ajalooliselt seotud kultuurinormidega, sh suhtlusnormide ja kommunikatsioonitehnoloogiate arenguga, seisab projektis. Üks pädevuse realiseerimise võimalus on õpetada õpilane iseseisvalt tekstiga töötama ka praktilistes õppeainetes.

Tööõpetuse ainekava esimeses astmes ongi ühe eesmärgina nimetatud, et "laps õpib töötama suulise ja kirjaliku juhendamise järgi, kasutama töötades vajadusel abivahendina jooniseid". Õppetegevuste seletuses jätkatakse teemat: "Õppimisel on oluline osa iseseisvuse kasvatamisel: oskusel kavandada, planeerida oma tööd ja seda nii individuaalselt kui ka rühmas töötades." Paraku seda õppetöös tihti veel oluliseks ei peeta.

Tekstiga töö tööõpetuses

Alates 1997/98. õppeaastast on Haridusministeerium korraldanud õpetajate seas küsitluse ainekava rakendamise võimalustest üldhariduskoolis. Hinnates I kooliastme pädevuste kujundamise võimalusi 2. klassi tööõpetustundides, leiab näiteks suur osa õpetajaid, et pädevused *õpilane otsib teavet erinevatest infoallikatest (täiskasvanu, raamat jms)* ning *õpilane oskab lugeda õppeteksti ja lihtsat plaani, tabelit, diagrammi, kaarti* pole olulised tööõpetuse tundides arendamiseks (4). 3. kl õpetajate hinnang nende pädevuste arendamise võimalustele on veidi kõrgem, oluliseks peetakse ka tekstiga töötamist. Põhjusti võib olla kaks: tegemist on aasta vanemate lastega ja võib arvata, et õpetamismeetodid on aastaga muutunud (3. kl õpetajate küsitlus viidi läbi 1999/2000. õa).

II kooliastmes on tööõpetuse õpetajad kõige ebaolulisemaks pidanud pädevusi *õpilane tunneb ja kasutab erinevaid tekstiliike ja infokanaleid* ning *õpilane oskab näha ja sõnastada probleeme ning leida neile lahendusi*". Nii 5. ja 6. klassi tööõpetuses kui ka käsitöös.

Ankeediküsimusele "Millele õpetaja on varasemaga võrreldes rohkem tähelepanu pööranud?" on õpetajad vastanud: "Tööjuhendi järgi iseseisvale tööle; oskusele lugeda õppeteksti, tööjuhendit; tööle õpiku ja muu õppekirjandusega; tööle tööjuhenditega."

Järeldus: kuiigi kõik õpetajad ei pööra laste iseseisvuse arendamisele ja tekstiga töötamisele praktilistes õppeainetes veel piisavalt tähelepanu, on aasta-aastalt kaasaegsete õpivõtete kasutamine tööõpetuses siiski suurenenud.

Suuline ja kirjalik juhendamine

Suuline ja kirjalik kõne erinevad teineteisest mitmel moel. Kirjakeele traditsioonid ning keelekorraldus tingivad, et kirjakeel on konservatiivsem ja arvestab reegleid enam kui kõnekeel. Loomulikult areneb kirjakeelgi, kuid aeglasemalt kui kõnekeel.

Tunnis kasutab õpetaja kõnekeelt (suulisi meetodeid) eelkõige didaktiliste eesmärkide saavutamiseks. Suuline esitus võib olla suunatud kogu klassile, rühmale või ühele õpilasele. Erkki Lahdes nimetab sellist õppematerjali esitust akadeemilise eesmärgi realiseerimiseks, kus õpilastel aidatakse omandada teatud tõesid (3, lk 154). Suulist esitust sobib kasutada õpetuse alguses uue teema motiveerimiseks, mõttearenguks ning tulemuste selgitamiseks. Suulise esituse puhul on õpetajal võimalus mõjutada õpilase isiksuse erinevaid külgi või keskenduda ainult teatud omaduse mõjutamisele (3, lk 155).

Kogenematu õpetaja võib takerduda pikka monoloogi ning muutuda üldsõnaliselt, oskama välja tuua olulist. Eriti nooremate õpilaste puhul peavad seletused olema konkreetseid ja selged. Selgus on õpetuse üks tähtsamaid komponente. Suulisel juhendamisel on ka teine oht: õpetaja õppematerjali seletus võib olla liiga üksikasjalik. Et neid puudusi vältida, tuleks õppetöö mitmekesistamiseks suulisele esitusele liita kirjalik juhendamine.

Töös tekstiga praktilistes ainetes võib välja tuua kaks olulist aspekti:

- 1) mõtetegevuse ning verbaalse väljendusoskuse arendamine;
- 2) õpilaste iseseisvuse kasvatamine, mille tulemusel arenevad oskus valida, vastutustunne, otsustusvõime ehk teisisõnu: iseseisvalt tööjuhenditega töötades peavad lapsed ise võimalikult hea lõpptulemuse nimel leidma parimad ja efektiivsemad lahendid töö käigus tekkivatele küsimustele, lahendused oma probleemidele (1, lk 24 ja 25).

J. Käis nimetas individuaalse iseseisva töö eesmärgid:

- juhatada õpilasele küllaldaselt iseseisvat, isetegevat tööd, mis toimuks ka loomulikus töösaamuses;
- võimaldada tööülesannete valikut;
- arvestada selle juures õpilase võimeid, kalduvusi ja huvisid;
- tõsta õpilaste individuaalse töö kaudu klassi ühistöö viljakust ja väärtust" (2, lk 71).

Johannes Käis on lahti mõtestanud ka tööjuhendi koostamise raam nõuded (2, lk 93).

Tööjuhendite järgi töötamine nõuab õpetajalt tavapärasest rohkem tunniks ettevalmistamist: tuleb koostada (erinevad) tööjuhendid,

need paljundada, hiljem tööd kontrollida, välja töötada hindamise kriteeriumid.

Tööjuhendite õige didaktiline kasutaminegi tekitab õpetajatele veel probleeme. Tööõpetuses ei saa me üldjuhul kasutada tööjuhendit uute töövõtete õpetamiseks, töö tehnilisi võtteid peab eelnevalt näitama ja selgitama õpetaja. Sellega ei piirata õpilaste tegevust, vaid antakse aluspõhi ja julgustus edaspidiste iseseisvate otsuste tegemiseks.

Didaktiliselt õige järjestus tööjuhenditega tööle harjutamiseks on järgmine: I etapp – õpetaja seletab töö käigu, tööjuhend on õpilasel vaid abimaterjalina laual juhuks, kui töö käigus tekib probleeme; II etapp – õpilased loevad tööjuhendit, seejärel arutatakse koos töö käik läbi; III etapp – tööjuhend on iseseisva töö juhiseks.

Iseseisev töö nooremas kooliastmes

Saamaks ülevaadet, kas ja millisel määral õpetajad oma tundides kirjalikke tööjuhendeid kasutavad, viisid Pedagoogikaülikooli üliõpilased läbi küsitluse, milles osales 22 klassiõpetajat Tallinnast ning 15 mujalt vabariigist. Kõik need pedagoogid andsid oma klassis ka tööõpetuse (I kooliastmes) või käsitöö (II kooliastmes) tunde.

Ankeet sisaldas küsimusi: milliseid aineid õpetaja lisaks tööõpetusele algklassides õpetab, milline on tööjuhendite abil korraldatava iseseisva individuaalse töö osatähtsus eri ainetes, millistes tööõpetuse ainelõikudes ning mil määral õpetaja kasutab õppetöö organiseerimisel tööjuhendeid, mille alusel nad hindavad õpilaste iseseisvat tööd, kust saadakse tööjuhendeid individuaalse iseseisva töö korraldamiseks, millisest klassist alates eri õppeainetes hakatakse tööd organiseerima tööjuhendite järgi?

Selgus, et õpetaja õpetas oma klassis keskmiselt viit-kuut õppeainet. Enim õpetas üks õpetaja kümnet (!) (põhiatele lisaks eurütmiat, piibliõpetust ja lastekirjandust), väikseima koormusega – kaht ainet. Tööõpetust õpetasid kõik 37 pedagoogi, kunstioõpetust 35, võrdsest järgnesid emakeel ja matemaatika (34 õpetajat), kodulugu (31), keheline kasvatus (19), laulmine (12), kõige vähem õpetasid küsitletud võõrkeelt (11 õpetajat). Õppeainete pingereas koormuste jaotumisel Tallinna ja maakoolide vahel erinevusi ei olnud.

Tööjuhendeid kasutatakse kõige enam emakeeles ja matemaatikas. Mõlemat ainet andis 34 küsitletud pedagoogi. Emakeeles tööjuhendite järgi töötamist pidas tähtsaks 15 õpetajat, keskmiselt hindas seda 14 ning ebaoluliseks pidas 5 õpetajat. Matemaatikas olid need arvud 15, 16 ja 3. Tööõpetust või käsitööd õpetavast 37 õpetajast pidasid meetodit oluliseks 11 ja keskmiselt kasutatavaks 13, 10 õpetajat kasutab tööjuhendeid oma töö mitmekesistamiseks vähe, 3 õpetajat ei kasuta neid üldse.

Nagu näha, peavad veidi enam kui pooled tööõpetust andvatest õpetajatest tekstiga töötamist ja õpilaste aktiveerimist oluliseks. Klassiõpetajad õpetavad ainet 6. klassini ning seda

meetodit kasutatakse just II kooliastmes. See selgus vastustest, kus näidati, milliste tööliikide puhul tööõpetuses/käsitöös kirjalikku juhendamist kasutatakse. Õpetajad olid nimetanud viit tööliiki: paberitööd (I kooliastmes), õmblemist, tikkimist, kudumist ja heegeldamist (II kooliastmes). Kõige enam kasutatakse tööjuhendeid kudumise õpetamisel, kus iseseisvat tööd rakendab 27% vastanuist, järgnevad heegeldamine (21%), tikkimine (18,9%), paberitööd ehk tööd I kooliastmes (16,2%); kõige vähem kasutavad õpetajad tööjuhendeid õmblemises (13,5%). II kooliastmes kasutab iga kolmas õpetaja oma töös tööjuhendeid, I kooliastme tööõpetuses iga kuues. Matemaatikas ja emakeeles pidas seda tööviisi oluliseks või väga oluliseks pea iga üheksas pedagoog.

Oma tööks vajalike tööjuhendite hankimiseks kasutavad õpetajad erinevaid allikaid. Enamik (37-st 32) koostab tööjuhendeid ise, 28 hangib neid õppekirjandusest, 19 kolleegidelt, 3 pedagoogi märkisid tööjuhendite hankimise võimalusena ajakirjandust.

Kui teistele küsimustele vastamisel Tallinna ja maakoolide õpetajate vastustes lahknemusi ei olnud, siis laste tööde hindamisel ilmnes erinevus. Pakuti välja neli faktorit: kogu tööprotsessi hindamine, hindamine õpilaste andeid silmas pidades, töösse suhtumise ja töö tulemuste hindamine. Tallinna õpetajad hindavad iseseisva töö puhul kõige enam kogu töö protsessi (36%), töö tulemust (30%), töösse suhtumist (25%) ja lõpuks õpilaste andeid silmas pidavat hindamist (9%). Maakoolide õpetajad peavad samuti esmatähtsaks kogu tööprotsessi hindamist (29%), teiseks paigutati aga hindamine õpilaste andeid silmas pidades (25%), töötulemuste ja töösse suhtumise hindamine leidsid võrdsest pooldajaid (23%).

Kuna tegemist on andeainega, on õpilasele päriulikult kaasa antud omaduste liigne tähtsus-tamine hindamisel väär. Siit leiame võib-olla vastuse küsimusele, miks osa õpilasi on kaotanud huvi andeainete vastu. Samas peaks just neis ainetes olema loodud võimalus arendada fantaasiat ja väljendada oma mõtteid.

Küsitluse tulemustest selgub, et iseseisvale tööle ning teksti ja joonistega töötamisele pööratakse tööõpetuse tundides veel vähe tähelepanu. See tööviis on aga just suunanud iseseisva, mõtleva ja loomingulise isiksuse kujundamisele, mis peaks olema iga õpetaja eesmärk laste suunamisel.

Kirjandus

1. K u i t u n e n, H., M e i s a l o, V. 1995. Luovan ongelmaratkaisun leviäminen koulun työtapana. Helsinki, Helsingin Yliopisto.
2. K ä i s, J. 1992. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Tallinn, Koolibri.
3. L a h d e s, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki, Otavan Kirjanpaino.
4. Riikliku õppekava rakendamisest 2. ja 5. klassis 1998/1999. õppeaastal. HM väljaanne. 2000. Tallinn, AURA trükk, lk 119–128.
5. www.ut.ee/curriculum Eesti põhi- ja keskkoolide riiklik õppekava: üldosa. Projekt. Tallinn, 2000.

Noorsoo-organisatsioonid 1930. aastatel

Eelmise sajandi kolmekümnendate aastate teine pool oli Eesti kooli arenguloos mitmes mõttes tähelepanuväärne. 1934. aastal alanud keskkoolireform muutis oluliselt keskharidust andvate õppeasutuste struktuuri, 1937. ja 1938. aastal jõustusi uued õppekavad. Kehtima hakkas kutsehariduslike õppeasutuste seadus (1), mis lülitas ka kutsekoolid ühtsesse üld- ja kutsehariduse süsteemi.

Aktualiseeriti kasvatusküsimusi

Koolijuhatajate üleriigilisel kokkutulekul ütles haridusminister A. Jaakson: "Me peame oma koolist, peale selle, et ta on **õppeasutus**, tegema **kasvatusasutuse**. Me teame, et elu nõuab tugevaid iseloomu, leidlikke, sitkeid inimesi. Järelikult peab olema eesmärgiks tahtejõuliste inimeste kasvatamine, mitte aga ainult tarkade inimeste valmistamine, nagu kool seni on teinud" (2).

7. oktoobril 1936 jõustus noorsoo organiseerimise seadus (3), millega määrati kindlaks noorsoo organiseerimise eesmärgid ja põhimõttelised alused.

Kogu tööd juhtis ja korraldas haridusministeerium, kelle ülesanne oli "kasvatada noori vaimselt ja kehaliselt terveiks, tublikeks, teovõimseteks, kohusetundlikeks ja elurõõmsateks inimesteks jnt riikliku meelsusega ja kõlbelise tahtejõuga kodanikeks, kes oskavad, suudavad ja tahavad teha tööd Eesti Vabariigi iseseisvuse kindlustamiseks ja kaitsmiseks, rahva kultuurilise loomingu jätkamiseks ja ühiskondliku elu edendamiseks" (3).

1. novembril alustas haridusministeeriumis tööd noorsoo osakond (1938. a aprillist noorsoo ja vabahariduse osakond), mille juhatajaks nimetati kolonelleitnant Joh. Vellerind, noorteenõunikuks J. Maisma ja noortesekretäriks F. Roose. Maa ja linna koolivalitsuste juurde loodi noortekomiteed, ka koolinõunikud pidid osalema organiseerimistöös.

Koolis ja kooli juures asutatud noorsoo-organisatsioonide tegevus loeti kooli õppekasvatustöö peaks ja selle töö täienduseks (4).

26. novembril 1937 jõustus noorsoo organisatsioonide järelevalve määrus (5), mille kohaselt kontrollis haridusministeerium, et noorteorganisatsioonide eesmärgid ja tegevus oleksid kooskõlas noorsoo-organisatsioonide seaduse sihtidega, et organisatsioonide juhid ja kutselised töötajad sobiksid teadmiste, oskuste ja ellusuhtumise poolest oma ülesandeid täitma, vajadusel anti neile asjatundlikku nõu.

Oluline oli 4. jaanuaril 1938. a haridusministeeriumi noorsoo-osakonna eestvõttel Tallinnas toimunud kõigi üleriigiliste noorsoo-organisatsioonide ning noorsootööd juhtivate ja korralda-

vate keskuste esindajate nõupidamine, kus käsitleti omavahelist tööjaotust ja koostöö suundi.

Elavnes noorsoo-organisatsioonide töö

Kahtlemata mõjutasid rakendatud abinõud ja riigi toetus noorsoo-organisatsioonide tegevust positiivselt. Suurenes organisatsioonide liikmeskond, nende töö muutus mitmekülgsemaks ja sisukamaks.

Kõige enam olid organiseeritud koolinoored. 1938/39. õppeaastal osales noorteorganisatsioonide tegevuses koolis või väljaspool kooli 68 754 õpilast (51,3% alg-, täiendus-, kesk- ja kutsekoolide ning gümnaasiumide õpilastest), 1936/37. õa 43,8%, 1937/38. õa 50,6% (6).

Haapsalus oli organiseeritud tegevusega hõlmatud veidi üle 70%, Saaremaa koolides ligi 70% õpilastest. Keskmisest aktiivsem oli tegevus maakutsekoolides ja -gümnaasiumides (70%).

Huvitavat ja arendavat rakendust leidsid koolinoored ennekõike oma kooli õpilasingides ja klassivälise töö kollektiivides, mille arv ja tegevuse mitmekülgsus 1930. aastate teisel poolel oluliselt suurenesid. 1937/38. õa tegutses koolides 1163 õpilasingi veidi rohkem kui 40 000 liikmega (7; arvandmed 1937/38. õa kohta pärinevad koolide esitatud aruannete kokkuvõttest). Valdavalt olid need aineringid (ajaloo-, kirjandus-, loodusteaduse, matemaatika-, võõrkeelte jt ringid), mis pakkusid lisa koolitunnis õpitule.

Muusikahuvilised leidsid rakendust orkestrites, laulukoorides, laulu- ja muusikaringides, kunstihuvilised kunsti- ja kodukaunistamise ringides.

Igapäevaelus tarvis minevate teadmiste ja oskuste süvendamise eest kanti hoolt aianduse, elektrotehnika, kodunduse, käsitöö, toitlustamise jt praktilise suunitlusega ringides.

Õppurite kehalise arengu eest hoolitsesid spordi-, võimlemis- ja laskeringid, karskuskasvatusega tegeldi arvukates nn lootsuringides.

Tegutsesid koolikooperatiivid, Eesti Noorte Punase Risti algorganisatsioonid, rahvatantsu- ja näiteringid.

Üldsust teavitasi õpilaste tunnivälisest tegevusest koolinäitused, orkestrite ja laulukooride esinemised. Oli ka raskusi, nt orkestripillide ja noodimaterjali soetamisel (8), aga sellele vaatamata tegutses 1938. aasta kevadel Eestimaa algkoolides vähemalt 174 orkestrit, kus musitseeris üle 2700 koolinoore (9).

Õpilaste suleproovid jõudsid lugejateni koolialmanahhide ja noorsooajakirjade veergudel.

Skautlikud üksused

1930. aastate teisel poolel olid koolinoorte organiseeritud tegevuses olulisel kohal skautlikud üksused – skaudid, gaidid, noored kotkad ja

kodutütred. Nende ridadesse kuulus 1937/38. õa 38 416 õpilast. Skautlik liikumine sai alguse Pärnus ja levis 1920. aastail üle kogu Eesti. Gaidide iseseisvad üksused moodustati Tallinnas, Tartus, Valgas ja teistes Eestimaa linnades.

1930. a alustas tegevust kaitseliidu vanematekogu otsusel noorkotkaste, 1932. a kodutütarde organisatsioon.

Kui skautide ja gaidide üksused tegutsesid peaaesjalikult linnades ja väljaspool kooli, siis noorkotkaste ja kodutütarde põhilise liikmeskonna moodustasid koolinoored, koondudes peaaesjalikult koolides tegutsevatesse üksustesse, eriti maa-algkoolides.

Õpilasuühingud

Lisaks pakkusid Tallinnas, Tartus ja Pärnus õppureile huvialast rakendust õpilasuühingud, kuhu koondusid mitme kooli õpilased.

Kõige suurema liikmeskonnaga oli Tallinna koolide spordiringide ühing, mis ühendas veidi üle 1500 spordihuvilise noore Tallinna 28 koolist. 866 liiget oli Tartu esindusuühingus, ligi 350 Pärnu linna ja maakoolide lasketühingus.

Tallinnas tegutsesid veel koolinoorte muusika-, loodusesõprade ning male- ja vaimukultuuri ühing, millest kõneleb ka J. Kross romaanis "Wikmanni poisid".

Seitsmes koolidevahelises õpilasuühingus leidis erialast rakendust veidi üle 3000 õpilase.

Koolivälised noorsoo-organisatsioonid

Kesk-, kutse- ja täienduskoolide ning gümnaasiumide õpilased võisid tegutseda ka koolivälistes noorsoo-organisatsioonides, nende loetelu oli antud haridusministeeriumi sellekohases määruses (10). Organisatsioonides osalemiseks pidi õpilasel olema vanemate ja koolijuhataja kirjalik luba.

Kõige rohkem õppureid (veidi üle 1000 noormehe), peaaesjalikult kutsekoolide ja gümnaasiumide vanemate klasside õpilased, kuulus **Kaitseliitu**. See oli igati mõistetav, sest riigi-

kaitseõpetus kuulus kohustusliku õppeainena gümnaasiumi ning kesk- ja kõrgema astme kutsekooli õppekavasse ning selle nõutaval tasemel korraldamise eest kandsid hoolt riigikaitse struktuurid. Kaitseliit pidas silmas ka oma ridade täiendamist.

Märkimisväärselt palju noori kuulus **religioosse suunitlusega noorteorganisatsioonidesse**: noorte meeste ja naiste kristlikes ühingutes (NMKÜ ja KNNÜ) osales ligi 1000 õpilast, kirikute ja koguduste juures veidi üle 900 õpilase.

Võib arvata, et noori köitis religioosse suunitluse kõrval võimalus huvitavalt ja kasulikult aega veeta. Ühingute kohalikes osakondades tegeldi aktiivselt kehakultuuri ja spordiga, töötasid laulu- ja muusikakoorid, korraldati loenguid ja käsitöökursusi, harrastati lavakunsti, mis noortele huvi pakkus.

Populaarne oli NMKÜ alaliselt tegutsev laager Koitjärvel.

Maanoorte organisatsioonid

Elavnes maanoorte organisatsioonide tegevus. Põllutöökoja juurde loodi maanoorte komitee, mis ühendas eraldi tegutsenud maanoorte ühingud ja ringid Ülemaaliseks Maanoorte Ühenduseks. Sinna kuulus 1938. a ligi 900 koolinoort. Kooliõpilasi kuulus veel Eesti Spordi Keskliidu spordiorganisatsioonidesse, Ülemaalise Eesti Noorsoo Ühendusse (ÜENÜ) ja vabatahtliku tuletõrje üksustesse.

Üldse osales 1937/38. õppeaastal kooliväliste organisatsioonide tegevuses rohkem kui 5000 koolinoort.

Õppurite tunnivälisest tegevust toetasid veel Eesti Noorte Punane Rist, Eesti Noorte Karskusliit, Eesti Haridusliidu õppetöö toimikond, Eesti Õpetajate Liidu karskuskasvatuse toimikond jt. Viidi läbi noori huvitavaid üritusi ning anti õpetajatele kasulikke nõuandeid.

Näiteks korraldas Eesti Noorte Punane Rist 1937. a suvel ujumis- ja vetelpääste oskuste



Nõmme linna Hiiumaa algkooli orkester 1940. aasta kevadel.

Foto erakogust

õpetamist (1238 noort sooritas ujumismärgi katsed). Ülemaalse Maanoorte Ühenduse algatusel toimusid 1937. aasta 7. ja 8. juulil Jäenedal esimesed maanoorte suvepäevad (osavõtjate hulgas oli arvukalt koolinoori). Keskus "Eesti Spordi Keskliidu Noored" viis sama aasta maikuus läbi poiste spordimärgi propagandanädala, mille käigus ligi 3000 poissi sooritasid katsed ja said spordimärgi omanikuks (11).

EÕL karsuskasvatuse toimkonna eestvõttel toimus 28. detsembril 1936 üleriigiline õpilasinge, noorteringe ja -ühinguid ning karsuskasvatustööd juhendavate õpetajate päev, kus esinesid lisaks haridusministeeriumi noorsoo osakonna töötajatele töökogemuslike ettekanetega ka ringe juhendavad õpetajad ning toimus elav mõttevahetus (12).

Noorteühingud

Omalaadseteks ühendusteks olid maakoolide juures ellu kutsutud noorteühingud. Neisse võisid kuuluda kuni 20-aastased 6-klassilise algkooli juba lõpetanud maanoored, kes ei jätkanud õpinguid keskega kutsekoolis.

Kooli tagas ruumid, õpetajate asjatundliku nõu ja abi. Nii säilitas kool kontakti noortega, mõjutades seeläbi oluliselt antud paikkonna kultuuritaset. Kooli õppenõukogu tegi otsuse noorteühingu asutamise kohta, soovitas ühingu vanema ja abid (enamasti sama kooli õpetajate hulgast), kinnitas põhikirja ning kontrollis ühingu tööd.

Õpiringid

Et pakkuda oma liikmetele võimalikult mitmekesist ja kasulikku tegevust, olid noorteühingute peamisteks töövormideks **õpiringid**, kus käsitleti mitmesuguseid üldhariduslikke ja üldarendavaid teemasid, enamasti kooskõlas Eesti Haridusliidu õppetöö toimkonnaga.

Maanoorte ringid

Kodu- ja põllumajanduslikest küsimustest huvitatud noored koondusid maanoorte ringidesse, mille tegevust toetas Ülemaaline Maanoorte Ühendus. Tegeldi spordi, muusika ja näitekunstiga. Ehkki ettevõtmine oli uudne, leidis see maanoorte hulgas kiiresti poolehoidu.

1937/38. õa tegutses Eesti juba 146 noorteühingut enam kui 4000 liikmega. Kõige aktiivsem oli tegevus Saaremaal, kus oli 33 ühingut veidi enam kui 1000 liikmega. Tartumaal tegutses ühingutes üle 700 maanoore, edukalt kulges maanoorte organiseerimine ka Harju-, Viru-, Lääne- ja Pärnumaal.

Õpilasingide ja ühingute viljaka töö tagas õpetajaskonna viljakas osalemine. Märkimisväärselt aktiivsed olid õpilaste tunnivälise tegevuse korraldamisel ja juhendamisel maakoolide õpetajad.

1937/38. õppeaastal oli selle tööga seotud Harjumaal pea 81%, Saaremaal ja Võrumaal üle 70%, kogu Eestis 54,5% õpetajatest. Ennekoike oma koolis, juhendades õpilasingide ja -ühingute, orkestrite ja laulukooride, aga ka

kooli juures ellu kutsutud noorkotkaste ja kodutütardede üksuste tegevust.

Õpetajate tõhus abi

1930. aastate lõpus oli noorsoo-organisatsioonide tegevusega väljaspool kooli hõivatud 800 pedagoogi.

Nii täitis kodutütardede peavanema vastutusrikkaid kohustusi organisatsiooni asutamisest tegevuse lõpetamiseni **Salme Pruuden** (1896–1993), Tartu 2. Tütarlaste Gümnaasiumi inspektor (õppealajuhataja).

Aktiivse tegevusega noorkotkaste organisatsioonis paistis silma tuntud koolimees **Riho Lahi** (1904–1995). Töötades aastatel 1933–1938 Virumaal Võsu algkooli õpetaja ja Võipere algkooli juhatajana, osales R. Lahi koolitöö kõrval noorkotkaste neljaosalise käsiraamatu "Alati valmis" koostamisel, aastail 1938–1940 toimetas ajakirju "Kotkas" ja "Noor Kotkas".

Omaaegne spordipedagoog **Ago Rooseste** (1900–1987) ühendas kehalise kasvatuse õpetaja töö Tallinna koolides tulemuslikult treeneritööga ÜENÜ Tallinna osakonnas ja teistes spordiorganisatsioonides.

Õpetajatöö kõrval töötasid koolinoortega tuntud muusikapedagoog **Riho Päts** (1899–1977) Tallinnas, **Jaani Pakk** (1901–1979) Virumaal, **Tõnu Paomets** (1911–1983) Hiiu- ja Läänemaal.

Hinnatav oli ka teiste elualade esindajate osalemine noorsoo-organisatsioonide töös. 1937/38. õa oli sellega suuremal või väiksemal määral seotud üle 700 vabatahtliku abilise. Valdav enamik neist tegi seda tasuta.

Selleks ajaks oli möödaniikuks saanud Eesti Koolinoorte Keskliidu "tormi ja tungi" ajajärk, mille sisu kujundasid terav poliitiline võitlus ja konkurents noorsoorühmituste vahel. (Eesti Koolinoorte Keskliit oli aastail 1920–1928 õpilasinguid ühendav arvuka liikmeskonnaga ülemaaline keskorganisatsioon, mis likvideeriti peaaegselt poliitiliste vastuolude tõttu.)

Noorsooliikumine kulges 1930. aastatel riigivõimu toel, see parandas sisulist tööd. Suurenes kooli osa ja vastutus noore kujunemisel.

Noorsoo-organisatsioonide tegevus kulges tõusujoones, nende tegevus muutus mitmepalgelisemaks ja sisukamaks, osavõtjate arv suurenes.

Kirjandus

1. Riigi Teataja, RT 1937, 33, 470.
2. Eesti Kool. 1936, nr 9, lk 473.
3. RT, 1936, 82, 655.
4. Õpilasingide ja ühingute ning algkoolide juures asutatavate noorteühingute korraldamise määrus. RT, 1937, 4, 34.
5. RT, 1937, 96, 780.
6. Eesti Kroonika. 1939, lk 67.
7. Eesti Kool. 1939, nr 1, lk 52–63 (autor F. Roose).
8. Eesti Kool, 1938, nr 4, lk 258–264; 3, lk 165–167.
9. Õpetajate Leht, 1938, 17, juuni.
10. RT, 1937, 98, 796.
11. Haridusministeeriumi tegevus 1937/38. a. 1938. Tallinn, lk 31.
12. Eesti Kool, 1936, nr 10, lk 584.

HARRI KELDER

Julius Oro 100. sünniaastapäev

Eesti õpetajate peres on olnud rohkesti luulesõpru: Ernst Enno, Ado Grenzstein, Roopi Hallimäe, Mihkel Kampmaa, Kaarel Korsen. Õpetajatest luuletajate hulgas on eriline koht **Julius Oro**l.

Julius Oro sündis 1901. aasta 16. märtsil Hiiumaal Suuremõisa vallas Harju külas. Ta esivanemad olid soomerootslased. Pärimuse järgi maabunud üks ta esivanematest Õinigu (rootsipäraselt Oengo) randa, jäänudki sinna elama ja saanud randumiskoha järgi perekonnanimeks Oengo. Julius Oengo vanaisa ja ka isa Gustav olid laevakaptenid, ema Helene vabadikukoha perenaine. Et isa oli sageli merel, kolis ema vanemate lastega Haapsallu, sest tahtis anda neile kooliharidust. Kolmeaastane Julius jäi vanaisa lemmikuna Hiiumaale vana meremaru surmani. 1907. aastal sai ka Julius Haapsalu elanik ja peagi nn Wiibe kooli õpilane. Hiljem õppis Julius Tallinnas kõrgemas algkoolis ja õhturealkoolis, teenis elatist Saksa Teatri trupis, linnavalitsuses kaartide ja piltide joonestajana, sadamas laadimistöodel. Esimese Maailmasõja lõpul sai ta Käinas toimunud pedagoogilistel kursustel ajutise õpetaja kutse, mille kinnitas 1920. a kutseksamiga Tallinna Õpetajate Seminari juures. Aastast 1918 kuni surmani oli ta algkooliõpetaja algul Heltermaal, seejärel Haapsalus, Tartus, Tallinnas ja 1926–1940 Vasalemmas.

Vanaisa ja isa lopsakad meremeestejutud elavdasid Juliuse fantaasiat. Koolipoisina pajatas ta kaaslastele väljamõeldud seiklusjutte, 9-aastaselt kirjutas esimesed luuletused. 12-aastaselt saatis ta ühe luuletuse Moskva ajakirjale ja see ilmuski, 13–14-aastasena olnud tal juba paarsada peamiselt mereteemalist luuletust. Kunstihvi viis ta 1920. a Tartusse Pallase kunstikooli õppima. Ta õpetas eesti keelt ja joonistamist mitmes Tartu koolis, abiellus Eliese Kievrámehega ja oli varsti kolme tütre isa. 1922. a kohtas ta Kivimäe haiglas tuberkuloosi ravides Cyrillus Kreegi vennatütart Melanie Kreed ning abiellus teist korda. Terviseparanduspuhkus Läänemaal Oru külas andis talle kirjanikunime Oro.

Tervena, vastu võetud kirjanike liitu, algas õpetaja-kirjaniku rikkaliku loomingumahuga periood. Pedagoogist noorsookirjanik Madis Nurmik, kellega J. Oro oli sõbrunenud Tartu päevil, kutsus ta ajakirja *Laste Rõõm* kaastööliseks. Oro jutukesed ja lasteluule võitsid kiiresti väikeste lugejate tähelepanu. Aastatel 1924–1934 oli J. Oro *Laste Rõõmu* tegevtoimetaja ja üks peamisi autoreid. 1926. a kandideeris ta seitsmekümne soovija hulgas Vasalemma algkooli õpetajaks. Elamusliku tahvljoonistustega näidistunni läbiviimine ja tuntu lastekirjanikuna andis õpetajakoha, mida ta hoidis vii-

maste elupäevadeni. Oma üha suurenevale perele ehitas ta kodu Vasalemma jõekääru. Ajakirja toimetamisel, jutukeste ja luuletuste kirjutamisel ja illustreerimisel osales nüüd kogu pere. Aitasid ka lapsed. Jutukesti kirjutas abiikaasa Melanie (Mild Kivikillu nime all). J. Oro laste meenutuste järgi olid isa päevad väga töörohked. Kuna ta oli õpilaste hulgas väga populaarne, venisid koolipäevad pikaks. Koduseid töid tegi ta õhtuti ja loomingut öösel, ajakirja toimetuse koosolekuid pidas pühapäeviti Tallinnas. Alati oli käsil mõni kirjatükk teiste ajakirjade lastelisadele, oma raamatute viimistlemine vms. Kahasse M. Nurmikuga koostati *Aabits* (1924), *Aabits ja esimese aasta lugemik* (1928), *Eesti lugemik* muulastele. *Õpperaamat saksa, rootsi ja vene koolidele* (1925). Ligemale poole tuhande J. Oro kirjatöö hulgas on umbes 300 luuletust, sadakond jutukest, üle tosina näidendi, kaks ooperilibretot Artur Lemba teoste aluseks, tosin kooliraamatut aabitsast kirjandusõpikuni. Mitu ta teost on tõlgitud väliskeeltesse, *Muna nt* hollandi, leedu, rootsi, soome, taani ja vene keelde.

Vist küll kõige enam tuntakse J. Oro loomingut viisistatud lastelaulude järgi. Vasalemmas külastas Oro perekonda tihti helilooja Riho Päts, kes viisistas Oro luuletused *Poiste laul*, *Kapsaaias vana sokk*, *Üle lume lagedale*, *Kivikasukas jt*. Juhan Aavik on viisistanud *Sõitsid saanid*, *sõitsid reed*, Leonhard Virkhaus *Tiliseb aisakell*, Tšaikovski meloodiale kirjutas Oro luuletuse *Lahingumarss*, ungari viisile sobitati *Minu valge hani*.

1936. a võttis kirjanik nime eestistamisel uueks perekonnanimeks Öngo. Koduhoonete ehitamine ja üheksa tütre eest hoolitsemine nõudis väga pingsat rahateenimist. Pole siis imestada, et ta alati ei jõudnud oma loomingut viimistleda. Kuid ta täiskasvanutele kirjutatud romantilis-dramaatilisele luulele, eriti lasteluulele ja -proosale on raske eesti kirjanike loomingust midagi vastu seada, sest J. Oro looming kajastab kujukalt neid aastaid, sündmusi ja looduspilte, millega lugeja kokku puutus.

1941. aasta suvi-sügis oli eesti pedagoogikale traagiline. Vene NKVD käe läbi hukati õpetajad Jüri Parijõgi, Marie Reisik, Elmar Muuk, Hans Männik. 24. augustil viidi sõdurite vahel kodust ära Julius Oro-Öngo. Kas oli põhjuseks mõne patriootilise luuletuse (nagu *Vabaduspäevaks*) kirjutamine või oli tegu valekaebusega, on tänini teadmata. Perekonna arvates võidi ta hukata kohtuta samal päeval.

Väljapaistva õpetaja ja kaugele kanduva lasteloominguga kirjaniku pärand on ta sajandal sünnipäeval sama hinnatud kui ta elupäeval.

HEINO RANNAP,
emeriitprofessor

Ernst Idla võimlemise sajad

Eesti võimlemisõpetajate hulgas on Ernst Idlal eriline koht. Ta kujundas uue võimlemisõpetuse didaktika ja fantaasiarikkad esinemiskavad, organiseeris õpetajate ja võimlejate ühinguid, korraldas tervislikke üritusi, suuri võimlemispidustusi, propageeris võimlemist ja sporti kirjasa, ringhäälingu ning Teise Maailmasõja järel Rootsis rahvusvaheliselt tuntud võimlemisteoreetikuna ka filmi ja televisiooni kaudu.

Sugupuud: Isa Hans Idla oli Järvamaal Oisu mõisas aednik, ema Emilie koduõpetaja kutsega, abikaasa Leida Klarissa pianist-klaverisaatja, tütre Daisy Idla-Nilson ja Ingrid Idla spordipedagoogid.

Sündis 8. aprillil 1901. a Järvamaal Säreve-re vallas Oisu mõisas.

Õppis Tallinnas C. Wagneri erakoolis, Tallinna Peetri Reaalkoolis, Tallinna linna õhtukeskkoolis, 1919–1920 Tallinna Sõjakoolis ja 1922–1925 (vaheaegadega) Berliini Kehalise Kasvatuse Ülikoolis.

Töötas 1921–1922 Elva algkoolis ja 1923–1929 Tallinna koolides võimlemisõpetajana, 1924–1931 Tallinna Õpetajate Seminaris lektori ja spordiseltsis "Kalev" võimlemisjuhina, 1927–1932 Kehakultuuri Sihtkapitali Valitsuse inspektori ja teadusliku sekretärina, 1930–1944 omanimelise võimlemisinstituudi juhina, 1944. aastast surmani Rootsis võimlemiskuruste ja Idla-Centeri juhina.

Asutas ÜENÜ Tallinna Võimlemise Instituudi, Ernst Idla Võimlemise Instituudi, Eesti Võimlejate Liidu, hommikvõimlemise Riigi Ringhäälingus, võimlemisjuhtide kursused, Eesti Mängude võimlemispidustused, Stockholmis Idla-Centeri võimlemiskeskuse.

Avaldas raamatud "Valitud võimlemise tunnikavu algkoolidele" (Tln, 1934–1937), "Liikumine ja rütm" (Stockholm 1967, tõlgitud ka inglise, hispaania ja portugali keelde).

On esinenud Eestis, Saksamaal, Rootsis, Taanis, Monacos, Prantsusmaal, Šveitsis, Hollandis, Belgias, Norras, Kreekas, USA-s, Mehhikos, Peruus, Brasiilias, Argentiinas, Kolumbias, Venezuelas ning Kanadas tütarlaste võimlemisrühmade ja loengutega.

Suri 5. detsembril 1980 Stockholmis.

Idla elutöö lähtekohaks oli tõik, et tsiviliseeritud maailmas kannatab enamik inimesi liikumisvaeguse ning töö- ja vaimsest pingest tingitud stressi all. Tema õpetuse järgi vabastab võimlemine üleareusest pingest, annab tegutsemisrõõmu, eneseusaldust, kujundab vennaskonna, eluhoiaku, kauni rühi, tagab tervise.

Idla enda võimlejatete algas Tallinna reaalkoolis entusiastliku võimlemisõpetaja Anton Õunapuu juures. 17-aastasena Vabadussõjas, siis sõjakoolis ja seejärel soomusrongi dessantroodu ülemana korraldas ta sõduritele ja kohalikult algkoolis võimlemistreeninguid.

Õpetajategevuseks oli vaja täiendusõpetust. Berliini Kehalise Kasvatuse Ülikooli lõpetas Idla kergejõustiku, poksi ja võimlemise erialal, diplomitöö käsitles suitsetamise kahjulikkust kehaehitusele. Koolivõimlemise innuka läbiviijana kajastas ta ajakirjanduses koolitöö olukorda, võimlemissaalide puudusi ja puudumist, sekkus võimlemisõpetajate ettevalmistamise parandamisse (võttis tarvitusele termini keheline kasvatus) ja levitas kursustel uusi metoodilisi suundi. Sunnitud 1944. a Rootsi põgenema, jätkas Idla tööd eesti tütarlaste võimlemisrühmadega Stockholmis. Mõne aastaga saavutas ta näidisrühmadega tulemusi, mis hämmastasid Euroopa ja Ameerika kontinendi vaatajaid. Võimlemise ja balleti ühendamine ning sidumine muusikaga, lavalise liikumise vabadus, jooniste kaunidus, rühma tegevuse viimistletus, uudsete kujundite leidmine ja nende oskuslik kasutamine tõstsid Idla maailma võimlemiskorifeede esiritta. Oma õpilaste silmis oli ta ideaalne õpetaja, kelles olid ühendatud arsti teadmised, pedagoogi talent ja kunstniku mõtetelend. Võimlemispedagoogid maailma suurlinnadest käisid ta tööd jälgimas ja õppimas ning viisid Idla metoodika kaugetesse riikidesse. Professorikohtadest USA-s ja mujal ta loobus, aga ehitas üles oma stuudio, kus peatselt 38 pedagoogi tegelesid 1500 4–82-aastase võimlemis-huvilise-ga. Idla didaktikast ja tööst on tehtud mitu dokumentaalfilmi ja ajakirjanduses ilmunud palju kirjutisi. Rootsi kuningas autasustas teda ordeniga.

Teised Idlast

Idla oli eriline massidirigent. Igal inimesel on mingi mõjuväli. Idlal oli see tugevalt mažoorne (Gustav Ernesaks). • Ernst Idla seadis endale ülesandeks leida just eesti rahvale ainusobiv võimlemine, lõi aga süsteemi, mis levis üle maailma! (Dagmar Normet.) • Idla oli hästi sportlik, sirge rühiga, käis kergelt rüüdes. Ta oli väga autoriteetne õpetaja, ere isiksus (Jüri Järvet). • Idla on loonud uuelaadse liikumiskunsti, millel peale särava kehalise ja hingelise harmoonia on ka teraapiline mõju (Rootsi balletikriitik Berta Häger). • Meie justkui ujusime Idla töö kiiluvees. See oli meile vundamendiks (Lia Palmse). • Idla oli kasvataja. Igale tegevusele nõudis ta endalt või oma kaastöötajailt teadlikku ja rangelt teaduslikku lähenemist (skautmaster Richard Tõnnus). • Ernst Idla oli suur esteet. Meie kostüümid pidid olema kaunid, toonitades naiselikkust. Eriti meeldisid talle originaalsed rahvarõivad (meistersportlane Vaike Kaljuvee-Paduri). • Ernst Idla oli üks meie aja väljapaistvamaid pedagooge. Tal oli kunstniku võime äratada tundlikkust, sisseelamisvõimet ja liikumisrõõmu (Stockholmi Kehalise Kasvatuse Ülikooli rektor Stina Ljunggren).

HEINO RANNAP,
emeriitprofessor

HARIDUS

Education No. 2, 2001

JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL PUBLICATIONS

R. JUURAK. Could we consider Estonian teachers intellectuals?

This theme is analysed by Marju Lauristin, a professor of Tartu University and MP. The teachers cannot be supported or helped by anybody else but themselves, if they want to become intellectuals and active citizens. They have to perceive the role of teachers as intellectuals in society and organise.

V. EKSTA. The greatest result of learning is the ability to change oneself.

Linnu Mae, who has worked as a speech therapist, TV producer, translator and language teacher discusses her work with SEN children and her personal views.

V. MÄEMETS et al. In Germany teaching mother tongue to German children.

Students of Tallinn Pedagogical University have their school practice at schools in Schleswig-Holstein and students from there teach German in schools in Tallinn. 4th year students share their experience and new knowledge about educational systems in Germany.

M. SAARELAID. Youth organisations progressing.

About organising youth organisations today from the point of view of a specialist of youth department from our Ministry of Education.

U. LÄÄNEMETS. Curricula and learning environments.

About relations between the curriculum as a document characterising the content of education and development of learning environment for its implementation. Learning environments are analysed as one of characteristics of educational quality.

J. and M. KIILI. Qualifications of technology teachers.

The authors introduce minimal requirements established as qualifications for technology teachers by IGIP (Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik) and discuss how these could be met.

P. LEPPIK. How to analyse a lesson?

When analysing a lesson at school several characteristics should be considered (students of that particular class, use of different teaching methods and their suitability etc). Teachers' work can be best analysed by highly professional and experienced teachers. Although the number of such specialists in Estonia is limited, all teachers should become more professional at self-analysis and evaluation.

A. AUS. Lessons and learning at school.

The role of school in students' development is constantly changing. In addition to knowledge students should gain new skills for finding rele-

vant information, for critical thinking and for becoming an independent learner. Achievement of these new aims depends directly on teachers and their professional skills at organising lessons and analysing work of students as that of their own.

M. MÜRSEPP. Starting with learning to read this way and that way.

A summary of research (n=185) on teachers working with students in grades 1 and 2 in which they explained what their aims are at organising students activities and developing learning environment.

A. AAVIK. Let's try to understand students' behaviour.

The author discusses reasons for different types of behaviour, the role of parents and family at supporting development of their offspring and influence of the educational strategies implemented by parents.

T. TULVA. Seniors in Estonia today.

An article offering new insights into comprehension of processes of growing old gracefully and a summary of research on how elderly people manage their lives in Estonia today.

M. MADISSO. Our own and alien at the same time.

A discussion about purity of our mother tongue. Comments on students comments on the article "Fear and beauty" (Andreas W., 22.03.1997).

K. PAAS, K. PAPPEL. Active methods in the lessons of housekeeping.

Possibilities of implementation of projects and problem-solving tasks in the lessons of housekeeping. Specification of aims and system of learning topics is of particular importance.

E. LAANVEE. Let's meet the future!

The curriculum of Waldorf-schools follows regularities of cultural developments and the author advises to use these principles at teaching and learning math, mother tongue, science etc. subjects where it can support students' comprehension of abstract notions.

E. LIND. Learning instructions in the lessons of work in primary grades.

A summary of teachers questionnaire carried out on implementation of the new syllabus in Estonian general comprehensive schools with particular emphasis on development of various competencies and independent work with instructions in junior grades of primary schools.

H. KELDER. Youth organisations in 1930ies.

Activities of youth organisations in the mentioned period were really many and varied. There were various organised groups which functioned in good co-operation with organisations of adults. There were 800 teachers involved in extra-curricular youth activities and 700 other volunteers in 1937/1938.

H. RANNAP. Julius Oro – 100.

A review of the life of J. Oro as a teacher, school textbook author and a writer.

H. RANNAP. A century of gymnastics led by Ernst Idla.

A story of Ernst Idla, an outstanding teacher and trainer at making gymnastics popular and developing health education.



JÄRVAMAA MUUSEUM

Ülevaade Järvamaa loodusest ja ajaloost
Ajutised näitused

Püsinäitus Järvamaa vanemast ajaloost
Paide Vallitornis

avatud kolmapäevast pühapäevani
11.00 – 18.00

Vaba pääs iga kuu esimesel pühapäeval,
giiditeenus muuseumis, Paides ja maakonnas

Aadr: Lembitu 5, PAIDE 72702

tel: 372 38 50 276, tel/fax 372 38 518 67 (giidi tellimine)

GSM 05 15 71 05

jarva.muuseum@neti.ee

Filiaal **A. H. TAMMSAARE MUUSEUM**

Vetepere külas kirjaniku sünnikohas
Albu vallas Järvamaal
avatud

kolmapäevast pühapäevani 11.00 – 18.00
tel/fax 372 38 59 020



Avatud

1. maist – 30. sept
E – P 11.00 – 17.00

1. okt – 30. apr
E – R 11.00 – 16.00

Kokkuleppel
ka muul ajal.

14., 21., 28 juunil,
5., 12., 19., 26 juulil,
2., 9. ja 16. augustil

NELJAPÄEVAÕHTUSED ILOTALGUD

Õhtud vanade laulude, lugude, tantsude ja tegemistega,
esinevad setu folkloorikollektiivid meilt ja mujalt.

6. ja 7. juulil

IX SETO LEELOPÄEV

RAHVUSVAHELISE FOLKLOORIFESTIVALI BALTIKA
2001. MAAPÄEV

5. – 11. novembrini

SÜNNIPÄEVANÄDAL

Muuseumi ja hoidla taluga saab tutvuda tasuta.

Meil on võimalik telkida, korraldada kokkutulekuid;
järv ja ilusad metsad kutsuvad puhkama ja matkama.

Aadr: 64001 Värska, Põlvamaa

tel: 050 54 673, 079 64 678

IISAKU MUUSEUM

Avatud 1. maist 30. septembrini

K – R 9.00 – 17.00

L, P 10.00 – 15.00

E, T külastajatele ettetellimisel

1. oktoobrist 30. aprillini

E – R 9.00 – 17.00

AJUTISED NÄITUSED

21.05 – 30.06 20. sajandi mänguasjad

25.05 – 15.06 Iisaku Kunstide Kooli
lõputööde näitus

22.06 – 29.07 Virumaa rahvarõivad

1.08 – 31.08 Daniel Vardja 90

13.08 – 13.09 10 aastat Eesti
taasiseseisvumist

20.09 – 20.10 Iisaku Kunstide Kooli
suvepraktika tööd

Aadr: Tartu mnt 58, Iisaku 41101, Ida-Virumaa

tel: 033 93 036,

fax: 033 93 006

e-mail: iisakumuuseum@hot.ee

GSM: 050 78 358

kodulehekülj: <http://www.hot.ee/iisakumuuseum>



HIIMUMAA MUUSEUM

Aadr: Vabrikväljak 8,

92 411 Kärkla

tel: 046 32 091

faks: 046 32 092

EKSPOSITSIONIMAJA Kassaris

tel: 046 97 121

RUDOLF TOBIASE MAJA Käinas

MIHKLI MUUSEUM Malvastes

Pikniku ja suitsusauna tellimine

HARIDUS

Hind 18 EEK Indeks 78 189

Paol. umh.



FORTEST REISID

OÜ FORTEST REISID (kuni 23.02.2001 Forseliuse Reisid) tegutseb reiskorraldajana 1997. aasta teisest poolest ja omab tegevuslitsentsi turismi alal (nr MAM 259-RK alates 23.04.97).

Korraldame turismireise kogu Euroopas, õpilasekursioone Eestis ning matku kodu- ja välismaal. Meie sooviks on pakkuda ülevaatlikku informatsiooni, mis aitaks Teil avastada maailma imepäraseid vaatamisväärsusi ja muuta reisel peedetud aeg sisukaks elamuseks. Gruppidel on võimalus tellida ka temaatilisi reise vastavalt oma soovidele (näiteks ajalooõpetajaile). Jätkame kultuurireiside traditsiooni – juulis on võimalik avastada Itaaliat koos kunstiteadlase Jaak Kangilaski, oktoobris Egiptust koos egiptoloog Sergei Stadnikovi ja OÜ Fortest Reisid reisijuhi geograaf Tõnis Kallejärvega. Populaarsemaks reisisihiks on Peterburi ja Slovakkia, uudseks suunaks Moskva, Pihkvamaa, Krimm. Oleme suurendanud reisimugavusi ja praktiliselt loobunud õistest bussisõitudest. Sõidame vaid uute bussidega. Kaugematesse paikadesse, Egiptusse, Hiinasse, Küprosele, Nepaali jm korraldame lennureise. Reisisihtide laienemisest saate teada meie koduleheküljelt.

Ootame Teid meie peakontoris Tartus. Tallinnas, Valgas ja Viljandis on võimalik reisile registreerida ka meie reiside edasimüüjate kaudu.

Täpsema ülevaate reisidest saate meie koduleheküljelt: <http://kodu.neti.ee/fortestreisid>.

VÕTAME VASTU TELLIMUSI TEILE SOBIVAL MARSRUUDIL JA AJAL:

PETERBURI	2,5 päeva	al 750.-	POOLA	6 päeva	al 2450.-
PETERBURI	3 päeva	al 1040.-	UNGARI	7 päeva	al 2995.-
KRIMM	12 päeva	al 3835.-	BAIERI JA AUSTRIA SLOVAKKIA MÄED	10 päeva	al 4005.-
PETSERI-PIHKVA-MIHHAILOVSKOJE	2 päeva	al 599.-	JA KOOPAD	7 päeva	al 2970.-
LEEDUMAA PÄRLID	3 päeva	al 1165.-	LONDON	9 päeva	al 5380.-
RIIA JA SIGULDA	2 päeva	al 560.-	SÜGISVÄRVIDES		
			LAPIMAA	7 päeva	al 3480.-
PRAHA JA TŠEHHI			PARIIS	9 päeva	al 3990.-
PARADIIS	6 päeva	al 2490.-	ITAALIA	10 päeva	al 4980.-
TAANI	5 päeva	al 2480.-			

VEEL ON VABU KOHTI JÄRGMISTELE REISIDELE:

08. – 15. juuli	KESK-NORRA	al 4690.-
08. – 16. juuli	G. VERDI OOPERIFESTIVAL VERONAS	al 5535.-
11. – 12. juuli	MUUMIMAA	960/1790.-
18. – 24. juuli	TAANI JA LEGOLAND	al 4110.-
19. – 22. juuli	PETERBURI	al 1760.-
01. – 14. aug	ITAALIA	al 7300.-
16. – 23. aug	DEBRECENI LILLEPIDU JA AKKTELEKI KOOPAD UNGARIS	al 3535.-
22. – 31. okt	EGIPTUS AJALOOHUVILISTELE	al 13 900.-

Info ja registreerimine: OÜ Fortest Reisid,

Struve 3–6, II korrus, 51 003 TARTU

tel/faks: (07) 420 498, te l(07) 430 220, 050 19 931, 050 41 633

Tallinn: 672 3682, 631 2821, 056 647 679

E-mail: fortestreisid@neti.ee; <http://kodu.neti.ee/fortestreisid>