

ISSN 0235-9146

4 / 2 0 0 2

# HARIDUS

<http://haridus.opleht.ee>



**Õpi-Eesti / Õppimise tähendus / Paha laps / Keelekümbus**



# Sisukord

## ÕPI-EESTI

- 5 Strateegia vs lakkamatud haridusreformid**  
Olav Aarna
- 8 Vaja on seisukohtade ühisosa, mitte summat**  
Peeter Kreitzberg
- 9 Tähtis kodanikualgatus**  
Doyle Stevick
- Visadusest üksi ei piisa**  
Ülo Vooglaid
- 10 Pihtas ja põhjas?**  
Karl Kello

## ÕPPIMISE TÄHENDUS

- 13 Sõltuvast õppijast iseseisvaks õppijaks**  
Marika Kaasik
- 16 Õppiv organisatsioon**  
Ruth Alas
- 18 Pedagoogiline partnerlus**  
Raivo Juurak
- 21 Eesti hariduse seitse kiiksu**  
Leo Vöhandu

## LAPSEPÕLV

- 27 Paha laps**  
Ave Nõmme
- 31 Antisotsiaalse käitumise kaks mustrit**  
Kristi Kõiv
- 35 Lapsed mängivad kodu ja linna**  
Reeli Karimäki

## KAKSKEELsus

- 39 Keelekümblus vene koolis**  
Hiie Asser, Maire Küppar, Peeter Kolk
- 41 Vadim armastab Katjat**  
Raivo Juurak
- 47 Rahvusvähemused Eesti koolis**  
Maie Soll
- 49 Eesti koolilaps Lätis**  
Hannes Korjus
- 52 Eesti kool Aluksnes**  
Karl Kello
- 56 Väike märgiatlas**  
Karl Kello







“Õpi-Eesti” kritiseerijad keskenduvad kitsalt teksti ladususe analüüsimisele, selle dokumendi valmimise demokraatlikku protsessi ei väärtustata, arvab Olav Aarna.

# Strateegia vs lakkamatud haridusreformid

**O l a v A a r n a**

Eesti Haridusfoorumi toimkonna esimees

On neid, kes arvavad, et haridusstrateegiat kui pikaajalist tegevuskava pole üldse vaja. Näiteks tuuakse, et enamikul Eesti äriettevõtetest on arengustrateegia puudunud, aga meie majandus on läinud sellele vaatamata ülesmäge. Muidugi toimub areng mingis suunas, aga kas see on alati just see suund, mida me soovime?

Haridusfoorum on päris põhjalikult uurinud võimalikke alternatiive, missuguseks võiks Eesti haridussüsteem lähi-

aastatel kujuneda. Viis aastat tagasi koostas Haridusfoorumi töörühm selle kohta neli võimalikku haridusstsenaariumi. Need vastasid ühiskonna sidususe määra ja uuendusvõime taseme neljale kombinatsioonile.

## Alternatiivid

Üht neist nimetati korporatiivse Eesti ehk eliitkoolide stsenaariumiks. Seda iseloomustab lahtuv ühiskond ja madal uuenemisvõime. Lahutava ühiskonna

kõige ilmekamaks väljenduseks on kihistumine. Ennustati, et Eesti kihistub esimeseks ja teiseks Eestiks, nagu nüüd öeldakse, ja kummalgi Eestil on oma koolisüsteem. Kaugematele püüdlustele eelistatakse tänaste konkreetsete probleemide lahendamist.

Tundub, et just see stsenaarium ongi meil Eestis viimased kümme aastat käigus olnud. Osa lapsi käib eliitkoolides, õpib välisriikide parimates ülikoolides, teine osa ei käi üldse koolis.

Korporatiivsele Eestile vastupidist arenguvõimalust nimetati selles uurimuses rahvakoolide stsenaariumiks. See nägi ette sidusa Eesti ühiskonna, kus kool on traditsioonide hoidja ja rahva ühendaja. Päris tihti kuuleme üleskutset hoida seda, mis on Eesti koolis hästi. Rahvakooli kõrgeim siht on isamaalisus. Paraku on eliitkoolid selle arengusuuna kõrvale tõrjunud.

Kolmandaks ennustati lakkamatult algavate haridusreformide Eestit. Haridusministrid vahetuvad tihti ja iga uus minister püüab oma eelkäijate töö põhjalikult ümber teha. Enne "Õpi-Eesti" koostamist mäng selle stsenaariumi järgi käiski. Nüüd näib see taas käivituvat. Paljud Tõnis Lukase ministriks oleku ajal kavandatud programmid on peatatud. Uus valitsus lubab teha oma haridusstrateegia, räägitakse riigieksamite süsteemi muutmise, põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava ümbertegemisest, üliõpilaste õppetoetuste eelnõu on tagasi võetud, mentorite süsteemi rakendamise kava seisab jne.

Haridusfoorum valis välja neljanda stsenaariumi, mis suudaks tagada hariduse arengu stabiilsuse ja Eesti ühiskonna kõrge uuenemisvõime – see oli "Õpi-Eesti" strateegia. Korporatiivsele ja eliitkoolide Eestile öeldakse sellega resoluutne ei. Esikohale ei seata ka traditsioonide säilitamise ideed, vaid innovatiivsus.

Kuni meil haridusstrateegiat ei ole, võivad iseenesest käivituda kolm esimest stsenaariumi – korporatiivne eliitkool, rahvakool, lakkamatud haridusreformid. "Õpi-Eesti" iseenesest ei käivitu, selle realiseerimiseks on vaja teadlikku ja sihikindlat tööd. Tasuks on Eesti ühiskonna jätkusuutlik areng, haridussüsteemi arengu stabiilsus. See on lahja lohus, et Eesti ärimaailmas ei ole sageli strateegilisi plaane, arenenud riikides on need vägagi põhjalikud.

## Pikkus

"Õpi-Eesti" tekstile heidetakse ette liigset pikkust. See on ülekohtune etteheide. Hinnangut andes kiputakse unustama, et "Õpi-Eesti" ei ole ühe inimese ega väikse töörühma tekst. Selle koostamisest on osa võtnud sajad ja sajad inimesed. Sellepärast ei saa seda hinnata samadel põhimõtetel nagu näiteks

abituriendi kodukirjandit või kirjaniku esseed. Teda ei saa hinnata individuaalse kirjatöö kriteeriumide järgi, küll aga näiteks kõrvutada seaduste tekstidega, mis on samuti kollektiivne looming ja kaugel ilukirjanduslikust ladususest. Olen kindel, et kehtes Haridusfoorumi inimestest koostaks üksinda kompaktsema dokumendi, kui on praegune "Õpi-Eesti", aga siis ei oleks see enam paljude inimeste ühistöö.

"Õpi-Eesti" lõplik tekst on püütud teha võimalikult vastavaks nendele sadadele ettepanekutele, mis on töörühmades, foorumitel (ka eel- ja järelfoorumitel) tehtud. Kui seda teksti veelgi lühendada, saaksime kaks-kolm lehekülge loosungeid ning side algsete ettepanekute ja lõpliku vormistuse vahel kaoks täiesti. Strateegiast saaks lihtsalt ideoloogia. Praegune "Õpi-Eesti" ei ole ühegi poliitilise erakonna ideoloogia. Tehtud on palju väikesi konsensusi erinevate arusaamiste vahel, kaotamata silmist põhilist visiooni – õppivat ühiskonda.

Agu Laius Jaan Tõnissoni Instituudist kirjutas Õpetajate Lehe listis, et Haridusfoorumi liikmed ei taha ennast Riigikogust tagasi võetud "Õpi-Eesti" autoriks tunnistada. See on kohatu süüdistus. Strateegiad ja seadused ei olegi autoriõiguse objektid. Me arutasime omal ajal, mitme inimese nimed tuleks "Õpi-Eesti" autoritena kirja panna, kui sajad ja sajad on selle koostamisest osa võtnud. Leidsime, et autorlust pole vaja liiga palju rõhutada, ja panime kirja ainult vastutajad.

Alustatakse ikka sellest, et tahetakse teha lühikest ja kompaktset teksti. Aga kui töö tehakse ühiselt, kasvab see alati liiga mahukaks. Klassikaline strateegia kui tegevuskava teatud eesmärgi saavutamiseks peaks ehk tõesti olema lühem ja ka lühematele ajaintervallidele kavandatud. Algselt oli Haridusfoorumi koostatud dokumendi nimi "Eesti haridussüsteemi arengukontseptsioon".

Kaarel Haav kirjutas Õpetajate Lehe listis, et Euroopas nimetatakse "Õpi-Eestiga" analoogilisi dokumente valgeteks raamatuteks. Need on samuti üsna mahukad. Alguses on kolmel-neljal leheküljel sisukokkuvõte (*executive summary*) nagu "Õpi-Eestiski". Seejärel on põhipunktid üsna vabalt ja peatükkide kaupa lahti kirjutatud. "Õpi-Eesti" jääb

klassikalise strateegia ja valge raamatu vahepeale.

Väga paljude inimeste osalemisele on omane, et produkt tuleb mõnevõrra ümarik ja nuditud. Aga me ei hinda "Õpi-Eesti" puhul ainult produkti, vaid, ja eelkõige, protsessi, millega see produkt saadi. Meie ei võta "Õpi-Eestit" uue ega vana testamendina, kus ei tohi silpigi muuta. Peame loomulikuks, et arutelude protsess jätkub. Olen osalenud "Õpi-Eesti" mitme versiooni väljatöötamisel. Kogu aeg on midagi täiendatud, ümber tehtud, muudetud. Ja kogu aeg on see dokument sisukamaks muutunud. Viimane versioon jõudis kõige kaugemale, Riigikogu kultuurikomisjon arutas seda kümnel korral ja saatis suurde saali. Optimistina arvan, et seda protsessi ei õnnestugi enam tagasi pöörata. Ootame praegu huviga, missugune tuleb see uus ja parem strateegia, mida Peeter Kreitzbergi juhtimisel koostatakse. On isegi hea, et teine dokument veel koostatakse. Seni on öeldud üldsõnaliselt, et "Õpi-Eesti" on liiga pikk, selle on teinud valed inimesed ja valel ajal, meid seal ei olnud, meid oli seal vähe ja muud üldsõnalist. Kui uus, alternatiivne dokument on valmis, paneme ta "Õpi-Eesti" kõrvale ja võrdleme neid omavahel. Demokraatlikus ühiskonnas on asjade selline käik täiesti loomulik.

Erinevaid seisukohti oleks võinud võrrelda muidugi juba palju varem. Haridusfoorum on pakkunud selleks ka alati võimalust. Alati on saadetud kutsed osalemiseks kõigile organisatsioonidele, kes on haridusega kuidagi seotud, loomulikult ka Eesti kõigile suurematele erakondadele. Kui "Õpi-Eesti" kriitikud pidasid haridusfoorumi taset siis enda jaoks liiga madalaks, eks esitagu nüüd oma parem visioon. Arutame.

## Kompromissid

Jaak Aaviksoo on märkinud, et "Õpi-Eestis" ajab üks kompromiss teist taga. Kes selle dokumendi valmimise protsessis kaasa on teinud, need on aru saanud, et muud võimalust ei olegi. Kõik osalejad on teinud oma töökspidamistes mingisuguseid järeleandmisi – niimoodi kokkulepped sünnivadki. Haridusministerium võib mitu uut töörühma kokku panna, aga kardan, et lõpptulemus ei ole kunagi väga konkreetne punkt või

sirge joon, vaid ikkagi mingis suunas väljavenitatud "udupilv", mis annab ette ainult kõige üldisema edasilikumise sihi.

Kes peavad kompromisse lehma-kauplemiseks, neile selline udupilv kindlasti ei meeldi. Näiteks Jaak Aaviksoo eeldab, et haridusstrateegias on kirjas teatud hulka selgeid ja ühemõttelisi otsuseid. Nii konkreetselt on võimalik asju ajada suures firmas. Seal saab otsused selge joone ja täpsete punktidenähtena kirja panna. Aga riigi puhul on see võimalik vaid diktatuuri või valgustatud monarhia tingimustes. See ühes suunas väljavenitatud "udukogu" on demokraatliku protsessi tasuta kaasanne.

Peeter Kreitzberg väitis "Õpi-Eesti" diskussiooni algul, et hariduspoliitikas polegi võimalik pikaajalisi kokkuleppeid sõlmida, sest erakondade programmid on niivõrd erinevad, et nende hariduspoliitiline ühisosa on null. Kes võimule tuleb, see ütleb, kuhu tuleb nina keerata. Niisugune ongi pea puhtal kujul lakamatult algavate haridusreformide stsenaarium.

Viimasel ajal on Peeter Kreitzberg siiski konsensuse vajalikkust mõõnnud, väites, et ühiste seiskohtadeni jõudmine võib võtta veel kümnekond aastat. Täiesti kompromissitu "Õpi-Eesti" vastu sõdija on aga olnud Ülo Vooglaid. Hindan kõrgelt tema oskust luua terviklikke ja vastuoludeta süsteeme ning mudeleid. Aga pean kahjulikuks kõigile, ja temale endale eelkõige, et ta eitab paljude teiste terviklike ja vastuoludeta mudelite võimalikkust ja olemasolu.

Tehnika- ja täppisteadusliku hariduse tõttu on minussegi positivist sisse ehitatud, ka mina armastan täpseid definitsioone ja üheainsa tähendusega sõnu. Aga juba mõni aasta tagasi sain aru, et erinevalt loodusteadustest ei saa ühiskonnas uue või "parema" mõistetesüsteemi väljatöötamisel täpseid definitsioone kasutada. Inimesed mõtlevad erinevates paradigmatades ja alati leidub keegi, kes pole minu parimagi definitsiooniga absoluutselt rahul. Sel põhjusel viskasime "Õpi-Eestist" põhimõistete selgitused välja. Üliprintsiipiaalse juuksekarva lõhkijamisega saab asju üksnes ummikusse ajada, aga meil on vaja edasi minna.

Mai Vöörmann nimetas "Õpi-Eestit"

Postimehes utoopiaks. Tuleviku-uuringutes ja strateegilises juhtimises kasutatakse siiski märksõna "visioon". Kes tuleviku-uuringuid ei väärtusta, nimetavad visiooni muidugi utoopiaks, nägemuseks või isegi hallutsinatsiooniks. Kuid visioonita pole võimalik tulevikku planeerida (kauge udukogu tähenduses).

## Utopism

Ka Peeter Kreitzberg on heitnud "Õpi-Eestile" ette, et see ei tegele tänaste probleemidega, vaid tulevikuvisioniga. See on valiku küsimus, millega on kõige rohkem vaja tegelda. See on ka avaliku diskussiooni teema. "Õpi-Eesti" puhul on väga oluline, et see on kollektiivne visioon. Seda on loodud eripalgeliste inimeste aruteludes. Selles visioonis on koos kvintessents sellest, missugusena Eesti hariduse arengut tahetakse näha. Visioon määrab sihi, missuguses suunas minna.

Samas mulle tundub, et "Õpi-Eesti" kritiseerijad ei adu õpiühiskonna sügavamamat olemust. Kujutatakse ette, et poolteist miljonit eestlast hakkavad igaüks omaette õppima ja arenema. Selline ettekujutus on loomulikult utopia. Õpiühiskond ei ole indiviidide, vaid eelkõige õppivate organisatsioonide ühiskond. Firmsid õpivad tiimidena, koolides tegutsevad pedagoogilised meeskonnad. Minu arvates on Haridusfoorumi tegevus see, et ta on ka ise püüdnud toimida õppiva organisatsioonina. Ühiskoos ja üksteiselt õppimine on "Õpi-Eesti" sõnum. Arenenud riikides ning organisatsioonides juba reaalsuseks saamas ja utopiast väga kaugel.

## Kasvatus

Tiiu Kuurme märkis Riigikogus kultuurikomisjoni lahtisel istungil, et "Õpi-Eesti" ei väärtusta kasvatust. Minu jaoks ei ole õppimine, kasvamine ja areng joonspektri üksteisest selgelt eraldi seisvad jooned. Nad lähevad sujuvalt üksteiseks üle. Positivistid tahavad, et igal sõnal oleks üksainus tähendus, õppimine tähendagu õppimist ja kasvatus kasvatus. Kui haridus ja õppimine tähendab ühtlasi kasvatust ja veel seitset asja, pole konkreetse mõtteviisiga inimesed rahul. Aga ikkagi – kui me räägime inimesekesksest haridusest, siis on väärtushoiakud ja käitumismõõdud hariduse la-

hutamatu osa. Mina ei oska küll seda piirjoont näidata, kus õpetamine lõpeb ja kasvatamine algab – need kaks on teineteisest lahutatavad ainult mõtteliselt. Õpiühiskonnas peaks olema õppimine keskne mõiste ja kõik ülejäänud sellest tuletatud.

Kasvatamine tundub olevat üldse moraalselt vananenud sõna, sest eeldab, et keegi on kasvatatav ja keegi teine kasvatab ta selliseks nagu vaja. Tänapäeval räägitakse pigem enesekasvatusest, oma arengu eest ise vastutavast isiksusest. Rõhk on nihkunud väliselt kasvatajalt ja õpetajalt õppivale subjektile. Valitsusk koalitsiooni ebaoproportsionaalselt suur tähelepanu internaatkooli ideele viitab siiski sellele, et sotsiaalseid probleeme soovitakse lahendada kasvatus vahenditega. Nii on mujalgi tehtud. Saksamaal suunatakse osa lapsi juba enne murdeiga tööstuskoolidesse, pannakse nad varakult sotsiaalselt paika. Saksamaa on nii toime tulnud. Järelikult on see valiku küsimus, mis tuleb avaliku diskussiooni käigus läbi arutada.



# Vaja on seisukohtade ühisosa, mitte summat

Peeter Kreitzberg

Riigikogu liige

Olav Aarna, "Õpi-Eesti" ühe esikirjutaja enda artiklis sisaldub ehk võti, miks "Õpi-Eesti" osutub suhteliselt kergesti tagasilükatavaks. Üks põhjus on valuline suhtumine vastuargumenteerijate seisukohtadesse, nende korrigeerimine, iga hinna eest tagasilükkamine. Samas ilusad sõnad kompromissivajadusest, mida paljud justkui ei taha tunnustada. Näen esimest korda, et "Õpi-Eesti" autor on võtnud eesmärgiks asuda tõsisesse diskussiooni, ilmutades oma maailma-vaatelisi arusaamu ja pagasit haridus- ja sotsiaalprobleemide lahkamisel. Seda oleks võinud palju varem teha.

Olen viimastel aastatel kirjutanud ja rääkinud "Õpi-Eesti" taolisest konstruktsioonist korduvalt ja näinud ka foorumi kirjutava meeskonna tööstiili. Mulle näis, et selle liidritel puudus piisav soov dialoogiks. Nad teadsid ehk liiga täpselt, mis on õige, mis vale, kel on õigus, kel mitte.

Mind on alati häirinud loodusteaduslike ja üsna deterministlike mõttemallide rakendamine hariduses. See on ühe valdkonna professionaalsuse ülekanneteise, kus see ei pruugi enam professionaalsus olla. See on teatud loodusteaduslik fundamentalism, positivism, mis pole soodustanud sotsiaalsete küsimuste arutamisel demokraatlikku mõttevahetust, sest nõuab ühe ja ainuõige seisukoha tunnustamist, enamasti sellise, mida selle kandja esindab. Sellel kujutelmal baseerub ka pikaajalise detailse strateegia vajadus.

Dokumendil "Õpi-Eesti" puudub selge

mõte või eesmärk. Visioonist, elukestvast õppimisest ja strateegiast võib lõputult rääkida, väites, et need, kes neid sõnu ei tarvita, ei adu õpiühiskonna sügavamat olemust. Loodusteadlasel on kerge ette kujutada, et igal nähtusel ja protsessil on üks olemus, igal probleemil üks ainuõige või kõige otstarbekam lahendus ning ajalool üks paratamatu arengukäik, kuhu suunduda. Seda arusaama pole raske sisendada kuitahes arvukale kuulajaskonnale, kel pole igapäevatöö kõrvalt olnud piisavalt aega süveneda ega uurida haridusliku mõtlemise traditsioone, et veenduda selle mitmekesisuses.

Demokraatia eeldab aga pluralismi. Vaieldakse erinevate elamisvõimaluste üle. On kolm suurt üldpoliitilist ideoloogiat: liberaaldemokraatia, sotsiaaldemokraatia ja konservatism. Need kõik on esindatud ka hariduses ning on ühitamatud nagu erinevad paradigmad. Ajapikku, vaidluste ja kompromisside käigus nende erinevused praktiliste otuste valdkonnas vähenevad. Lääne-Euroopa stabiilsetes demokraatias ei näe me pärast võimuvahetust hariduspoliitikas eriti suuri nihkeid. Aga näeme, et uus võim saab alati võimaluse teha paremini või alustada uute arenguprotsessidega. Seepärast pole mõtet detailsetel, ajaliselt täpselt fikseeritud plaanidel. Samuti puudub mõte eri ideoloogiate kokkusulatamisel, nii nagu demokraatias puudub mõte üheparteiüsteemil.

Mulle meeldib Dewey' pragmatism: eesmärki on vaja tegevuse alustami-

seks. Tulemus võib aga eesmärgist oluliselt erineda, sest me ei näe ette eesmärgi saavutamise kõiki asjaolusid. Eesmärgid tahavad pidevat korrigeerimist.

Demokraatia ja määramatus on ühe medali kaks külge. Pikaajaline detailselt ajastatud planeerimine ei õigusta end. Loodusteadlastele on ses küsimuses parima õppetunni andnud Nobeli preemia laureaat, keemik Ilya Prigogine dissipatiivsete protsesside analüüsiga. Vähesed on osanud tema seisukohti hariduse valdkonnas nii kenasti tõlgendada, nagu seda tegi Voldemar Pinn.

Massiga ei maksa mõttemaailmas argumenteerida. Ajalugu näitab, et jõupositsioonilt on paljudele ideedele võimalik häälteenamust konstrueerida. Iga lisanduv hääli vähendab järgmise poolehoidja vastutust selle eest, mille poolt ta on. Eriti kui puudub variantsus.

Ühiselt elluviidavaid eesmärgi on kahel-kolmel leheküljel palju raskem kirja panna ja läbi rääkida kui 35 leheküljel. Kui sadade poolehoid saavutatakse nii, et igaüks näeb seal rohtu oma isiklikule konnasilmale, pole kindlasti tegemist strateegiaga, kuigi inimlikult on kõik arusaadav.

Kahel-kolmel leheküljel ei pea sugugi olema loosungid. Koolkodude rajamine, õppijate kindlustamine koolitoiduga, põhi- ja kutsekooli ulatuslikum diferentseerimine, riikliku kõrgkoolitustellimuse tagamine vähemalt 50 protsendile keskhariduse omandajatest, õpetajate täiendusharidussüsteemi loomine, koolivõrgu kriteeriumide väljatöötamine, kutse-



koolide munitsipaliseerimine võiksid olla näiteks nendeks konkreetseteks tegevussuundadeks, milles tuleks kokku leppida ja mida võiksid erinevad poliitilised jõud ja kolmas sektor aktsepteerida kui aastakümnete eesmärke. Sellega pole kogu haridussüsteemi arendamine kaugeltki ammendatud. Ruumi peab jääma kõigi poliitiliste jõudude eelistustele. Muidu pole demokraatiat.

Strateegia ei pea tegelema paljude väikeste, vaid suhteliselt väheste suurte konsensustega. See ei pea olema maksimalistlik, vaid pigem minimalistlik. Strateegia peab sisaldama meie seisukohtade ühisosa, mitte summat.

Paljud inimesed küsivad, mis hakkab Eesti hariduses toimuma "Õpi-Eesti" alusel, mis hakkab muutuma. Vastata ei osata.

Millest võiks koosneda strateegia?

Hariduskorralduse strateegia lähtub Eesti erakondade konsensuslikust visioonist haridussüsteemi ees seisvate probleemide kohta ja pakub välja lahendamise suunad (lahendused) lähemaks paarikümneks aastaks. Samas fikseerib strateegia haridussüsteemi ülesehituse põhimõtted, mida erakonnad järgivad, sõltumata sellest, kes on võimul. Konsensuslik haridusstrateegia saab olla minimalistlik, mitte maksimalistlik. Kindlasti mitte kompilatiivne. Sellisena jätab ta erakondadele ruumi viia ellu oma ideoloogiast, vaadetest ja prioriteetidest lähtuvat poliitikat. Seega püüab strateegia lähtuda ühelt poolt hariduselu stabiilsuse ja perspektiivse planeerimise vajadustest ja teisalt demokraatia põhimõtetest, mis võimaldavad erinevatel visioonidel koos eksisteerida.

Kas sellist strateegiat õnnestub koostada, ei tea. Proovida tasub. Poleks paha, kui iga erakond esitaks arutamiseks oma ettekujutuse ja pärast arutelu tuleksid erakonnad kokku, et tuua välja ühisosa. Kui seda pole võimalik teha, ei ole strateegial nagunii mõtet.

#### Samal teemal

1. Kreitzberg, P. Kõiges pole võimalik kokku leppida. Õpetajate Leht, 18. jaanuar 2002.
2. Ojap, S. Konsensuseni tuleks siiski jõuda. Õpetajate Leht, 18. jaanuar 2002.
3. Juurak, R. "Õpi-Eesti" selgituseks. Õpetajate Leht, 29. jaanuar 2002.
4. Kreitzberg, P. "Õpi-Eesti" õpetused. Õpetajate Leht, 17. mai 2002.

## Tähtis kodanikualgatus

Doyle Stevick

Indiana ülikool, USA

Nii imelik kui see ka ei tundu, on nii selle dokumendi koostamine kui ka tagasivõtmine ilmekaks märgiks demokraatia arengust Eestis.

"Õpi-Eesti" oli haridusfoorumi, haridusministeeriumi jt asutuste ja organisatsioonide suurepärase koostöö tulemus. Eesti hariduse tippspetsialistid kulutasid palju aega oma seisukohtade selgitamiseks, kuid siiski saavutati demokraatlikule ühiskonnale omased kompromissid. Osalejate ring oli lai, mis on samuti demokraatia tunnus. Erinevad projektid ühendati ühtseks strateegiaks, millest peaks lähtuma Eesti haridussüsteemi edasine areng.

Kuid siis esitati küsimus: "Mida me peame tegema, et lahendada suured probleemid, mis takistavad meie arengut täna?" Vastust küsija ei saanud. Mis läks valesti?

"Õpi-Eesti" ei püüdnudki anda vastuseid üksiküsimustele. Seega võeti dokument tagasi, sest see ei andnud vas-

tuseid küsimustele, millele see ei taotlenudki vastust anda. Kas oleks pidanud? Kas on oluline sellistele küsimustele vastata?

Loomulikult on. Kuid "Õpi-Eesti" koostati strateegiana, üldise visioonina, mille alusel sellistele küsimustele vastatakse. "Õpi-Eestil" oli oluline otstarve, kuid tundub, et valitsus, meedia ja avalikkus ei teadnud, mis see oli. Ei autorid ega ka meedia selgitanud otstarvet valitsusele ja avalikkusele. Sellises olukorras tegi valitsus loogilise otsuse.

"Õpi-Eesti" tagasivõtmine oli raske katsumus neile, kes olid sellele pühendanud palju aega. Praegu on suurepärase võimalus nende töö väärtustamiseks. Esimeseks sammuks oleks ulatusliku arutelu algatamine, mitte nende inimeste jõupingutuste hülgamine, kes on pühendunud Eesti helgele tulevikule.

(*Postimees*, 6.06.02. Doyle Stevick on elanud Eestis üle poole aasta. Ta on uurinud kodanikuõpetust Ida-Euroopas.)

## Visadusest üksi ei piisa

Ülo Vooglaid

Sotsioloog



Tekst, mille pealkirjaks on "Õpi-Eesti" ja mida nimetatakse millegipärast haridusstrateegiaks, on tekkinud ühe, mitte just teisi tõrjuva, aga siiski teisti mõtlejaid vaid kuulajate-na talunud inimeste grupi kooskäimise tulemusel. Aga see ei ole üldse strateegia.

Strateegia on läbimõeldud (süsteemiks mõeldud) kava kaugema eesmärgi saavutamiseks. "Õpi-Eestis" on nii lähete koht, tagasivaade kui ka ettevaade sõnastatud udukoguna. See on koostatud teoreetilise ja metodoloogilise aluse-

ta, on väljaspool kultuuri- ja ühiskonna-konteksti ning koosneb juhuslikest süsteemitutest arvamustest ja heietustest, hinnangutest ja oletustest.

Mida "Õpi-Eesti" kogemus meile andis? Esiteks seda, et jõuotetega – massi kokkukutsumise ja visalt aina edasi pusimisega – ei ole võimalik rahuldavate tulemusteni jõuda.

Teiseks, sedalaadi tekstide koostamise eelduseks on teoreetiline ja metodoloogiline alus. Ilma terminoloogilise ja kontseptuaalse selguseta ei saa strateegiat koostada.

Veneaegse paradigma raames edasitõlgitsemise ei saa mitte mingil juhul viia rahuldavate tulemusteni, isegi mitte siis, kui välismaalasi appi kutsuda või ministeerium Mustlasse (või mujale) kolida. (*Postimees*, 29.06.02.)



# Pihtas ja põhjas?

Karl Kello

**TPÜ Rakvere kolledži eelkooli- ja esiõpetuse õpetaja eriala kaugõppe kolmanda kursuse üliõpilased hindavad "Õpi-Eestit". Arvamused on seinast seina, kuid kahtlused jäävad ülekaalu.**

Ajakirjandus tembeldas "Õpi-Eesti" kõike- ja samas mittemidagiütlevaks (PM, 31.05.2002). "Õpi-Eestit" on nimetatud ka haridusutoopiaks (Peeter Kreitzberg); väga heade pedagoogiliste eesmärkidega suurepäraseks visiooniks, milles puudub hariduspoliitiline strateegia (Sulev Ojap); teoreetiliselt ja metodoloogiliselt primitiivseks ning kontseptuaalselt kõlbmatuks tekstiks, kus pole süvenetud hariduse kui protsessi ja nähtuse eeldustesse ning metaseostesse (Ülo Vooglaid).

**Unistus ideaalist.** Üks osa TPÜ Rakvere kolledži kaugõppe 3. kursuse üliõpilasi peab seda strateegiat elukaugeks unistuseks ideaalsest tulevikust. "Õpi-Eesti" idee (küll mõnevõrra utopistlik) ja soovitud tulemus olevat väga head ning innustavad, kuid tekkivat küsimus: kust võetakse selleks majanduslik kate ja vastava kvalifikatsiooni, soovi ning hingega töötajad.

Pooldades ning toetades igati "Õpi-Eestit", lisatakse, et tänases Eestis on see arengustrateegia vaid ilus muinas-

jutt. Tegelik elu on midagi muud, sest meie ühiskond vaevleb kasvuraskustes. Keerulisel üleminekuajal tuleb siiski luua kas või mingisugunegi visioon sellest, kuhu me lähemal ajal tahame välja jõuda. "Õpi-Eesti" ideest peab saama praktiline mudel, mida on võimalik kasutada.

"Tundub tõepoolest uskumatu, et igale Eesti kodanikule luuakse võimalus omandada võimetekohane haridus (sõltumata tema vanusest, vaimsest ja füüsilisest tervisest, sotsiaalsest staatusest ja elukohast) ning täiendada end kogu elu, kui praegu ei suudeta tagada isegi laste koolikohustuse täitmist," kirjutab näiteks Liivi Savi. Õie Ploomi sõnul aga näitab "Õpi-Eesti" ideaali, mis pole igas Eesti nurgas teostatav, areng on väga ebaühtlane ja kahjuks kajastub see ennekõike hariduses.

**Eestist saab õpiühiskond.** Teine osa tulevase eelkooli- ja esiõpetajaid on arvamusel, et "Õpi-Eesti" põhimõtted on selged ja arusaadavad, põhiseisukohad inimlikud, lootust andvad. "Õpi-Eesti"

kannab endas sõnumit järjepidevast edasiviivast muutuste protsessist, tal on oma konkreetne eesmärk ja ülesanne viia Eesti kiiresti üle elukestvate õppele. Tuleviku-Eestit nähakse teaduspõhise õpiühiskonnana. "Õpi-Eesti" tähendab avatust maailmale, osalemist rahvusvahelistes projektides ja programmides, et hoida Eesti hariduse head taset. Läbi viidav programm on kooskõlas õpetaja töökoormuse ja korraldusega ning toetab õpetaja eneseväärtustamist.

Tehes panuse "Õpi-Eestile", jääb loota, et ühiste jõupingutuste tulemusena saab Eestist tõepoolest teerajaja õppimise-õpetamise valdkonnas, pilootriik üleminekul õppimis- ja teaduskesksete ühiskonda. See nõuab suurt pingutust, kuid tulemuseks on inimväärikas elu ja loov elustiil. Kuidas aga kõik see meie väidetavasti korrumppeerunud ühiskonnas toimuma hakkab, ei osata prognoosida.

**Hariduslik kihistumine.** Oleks ideaalne, kui kõik paberile pandu teostuks. Ei suudeta aga uskuda, et lähema 10–15

aasta jooksul midagi nii kardinaalselt paremaks muutub, kui ühiskonnakihtide vahel on sedavõrd suur lõhe. Hariduslik kihistumine süveneb. Hariduse omandamise võimalused on lubamatult erinevad.

Arvatakse ka, et "Õpi-Eesti" elluviimist hakkab takistama vähene aktiivsus innovatiivsete õpetamismeetodite rakendamisel ja ühiskonna negatiivne hoiak kutsehariduse suhtes.

Haridusstrateegia peaks andma vastuse, mis on meie kõige tähtsamad haridusprobleemid, kuid igalt strateegialt nõutakse ka konkreetset: miks, mida, kuidas, kes? "Õpi-Eestist" pole näiteks võimalik aru saada, kuidas leitakse koolidele raha nii õpetamiseks, praktiseerimiseks, huviringide tööks, täienduskoolituseks kui ka õppevahendite jaoks.

**Haridus kui rahvusreligioon.** Samas esitatakse sümboolseid eelmodernistlikke eelarvamusi: haridus on endiselt eestlaste rahvusreligioon ja hariduse põhiolemus on säilitav-väärtustav; haridus on kui elukogemuste ja vaimsete väärtuste kogum, mis antakse edasi põlvest põlve.

Kardetakse, et "Õpi-Eestit" ei hakata nagunii arvestama. "Meil on olemas nii metsakontseptsioon kui ka metsaseadus, kuid kahjuks elavad need kumbki oma elu. Kas nii ei või minna ka hariduse ja hariduskontseptsiooniga?" küsib Eevi Kohv.

Tutvume järgnevalt tulevaste eelkooli ja esiõpetajate seisukohtadega lähemalt.

**Tulevik algab täna.** Nii pealkirjastas oma arvamuse "Õpi-Eestist" Ene Kivi-perk, kes toetab algkoolivõrgu säilitamise ideed: "Praegusel lapsevaesel ajal on iga laps väga oluline. Väike klass on hea õpetaja käe all päris hea asi, oma osa on siin ka rahulikul õpikeskkonnal ja looduslikul ümbrusel. Tuleks fikseerida, mis tingimused saab koole sulgeda ja avada, kui pikk koolitee võib olla jne. Koolivõrgu korrigeerimine on nii hariduse kättesaadavuse kvaliteedi kui ka võrdsete võimaluste seisukohalt eluliselt vajalik. Meie haridussüsteem on akadeemilise suuna poole kaldu – ca 70% põhikooli lõpetanutest läheb gümnaasiumi. Euroopa riikides otsustavad noored meelsasti kutsehariduse ka-

suks, teades, et neile on töökohad olemas.

Üks võimalus oma valikus kahtlevaid lapsi haridussüsteemis edasi hoida on luua internaatkool. Internaatkool oleks lahendus paljudele, keda nende praegune keskkond hävitab. Peale probleemsete laste võiksid nad olla avatud ka vaeste perede lastele."

"Õpiühiskonna tekkimise eeldus on kõigi laste hea koolieelne ettevalmistus lasteaia ja kodus," tõdeb Öie Ploom. "Kuidas aga tuua lasteaeda need lapsed, kelle pered vaevlevad rahapuuduses? See eeldab, et kuueaastaselt oleks vähemalt lasteaia kohustus riiklikult paika pandud."

**Võitjad ja kaotajad.** "Tundub, et "Õpi-Eesti" tegeleb rohkem kõrghariduse ja täiendkoolituse küsimustega," kirjutab Heljo Korol. "Koolisüsteem paneb lapse paika väga kiiresti: on kindlad mahajääjad ja edasijõudjad, seejärel tekiavad kaotajad ja võitjad. Pidevalt suureneb vahe eliitkooli ja tavakooli vahel. "Õpi-Eestist" pole sellistele küsimustele leida mingit lahendust.

Kutseõpe on hea asi, aga kas laps pärast 9. klassi teab, millist ametit õppida? Kui hinded ei võimalda keskkooli minna, mida ta teeb täisealiseks saamiseni? Amet peab kindlustama inimesele inimväärse elu. Õpilane peaks saama kooli kõrvalt erinevatel kohtadel töötada, et teha otsus, millist kutset valida. Paraku ei leia praktika sooritamiseks kohta isegi kutsekoolis õppija." E. Laur: "Viimasel ajal on tekkinud järjest juurde kutseõppekeskusi, kuhu võetakse vastu ainult keskharidusega noori. "Õpi-Eesti" strateegias öeldakse, et põhi- ja keskhariduse saamine riigi- ja munitsipaalõppeasutustes on tasuta kuni vastava hariduse omandamiseni või 18-aastaseks saamiseni. Kus aga hakkavad õppima need 15–16-aastased põhikooli lõpetanud, keda ei võeta keskkooli?"

**Noorte privileeg?** Leili Niin: "Ühiskondliku konkurentsivõime säilitamise huvides pole võimalik, et aktiivne õppimine on ainult noorte privileeg. Eesti täiskasvanute koolitusturg on praegu orienteeritud kõrgharidusega inimestele. Madalama haridusega inimeste koolitusvajadus on aga palju suurem, sest just nemad vajavad paremat haridust, saavutamaks paremat positsiooni töö-

jõuturul. Praegune täienduskoolitus pigem suurendab ühiskonna diferentseeritust."

**Kasvatus ja pearaha.** "Kõige üllatavam on minu jaoks see, et dokumendis puudub peaaegu täielikult kasvatus mõiste," kirjutab Tatjana Vallaste. "Haridus ei ole ju ainult õppimine, millegi selgeks saamine. Haridus on protsess, kus inimest kujundab palju asjaolusid. Arvan, et haritud inimeseks saamise üks eeldusi on koolieelses eas omandatud harjumused, väärtused, teadmised. Siin sõltub palju kasvatajast, kelle väärtushoiakud kanduvad edasi lastesse. "Õpi-Eestis" on aga alusharidusele pööratud väga vähe tähelepanu, mis näitab, et oluliseks ei peeta mitte inimest, vaid tulemusi mingis teatud standardses mõttes. Teeme valmis robotid, kes on targad, kuid ilma tunneteta. Oluline ei ole kellekski saamine, väärtuseks peaks olema laps-olemine, inimene-olemine. Ainult õppimisega ei saa harituks."

"Õpi-Eesti" haridusstrateegia ei käsitle üldse pearaha küsimust. Miks?" küsib E. Laur. "Praegune pearahasüsteem hävitab maakoolid ja paneb samas keskkoolid-gümnaasiumid hankima endale õppureid, kellele kutseõppekeskus tagaks palju parema tuleviku."

**Kool pole tootmisettevõte.** Liivi Savi arvates süüdistatakse "Õpi-Eestit" funktsionalismis (inimese vaimne areng pole väärtustatud) ja instrumentalismis (inimest võetakse selles kui rääkivat tööriista, keda painutatakse vastavalt tööturu vajadustele): "Tundub, et neis süüdistustes on tõetera sees. Turumajanduse tulekuga on ühiskonnas paljud hoiakud ja hinnangud muutunud. Turukaubaks kipuvad kujunema ka vaimsed väärtused, teaduslikud teadmised jms. Öeldakse, et haridus on lihtsalt kaup või teenus nagu kõik muugi. Ma ei ole sellega nõus. Kool pole tootmisettevõte, ta ei tooda ei haridust ega haritud inimesi. Haridust ei saa müüa ega osta, hariduse omandab iga inimene iseseisvalt õppides."



Kuidas

1. Suhted vanema
2. Koolis tekkisid
3. A harras suhtlem
4. harras jooma ja  
100%is rodust är

Teacher sitting at a desk with a microphone, holding a pen and looking towards the students.

Students sitting at desks in the foreground, viewed from behind. Some are looking towards the teacher. One student in the foreground has a backpack with 'CARLTON' written on it.



# Sõltuvast õppijast iseseisvaks õppijaks

**Üldhariduskoolides, samuti täiskasvanute gümnaasiumides on liiga palju aine- ja õpetajakeskset õpet. See ei toeta noorte kujunemist iseseisvateks, omal algatusel õppivateks inimesteks.**

## M a r i k a K a a s i k

Tartu Täiskasvanute Gümnaasiumi õppealajuhataja, nõustaja

Kui üldhariduskooli nooremates klassides sõltuvad õpilase õpingud suurel määral õpetajast, võib seda pidada loomulikuks. Seevastu gümnaasiumiklassides peab õpilastel olema valiku- ja iseseisvalt otsustamise võimalusi. Veelgi rohkem iseseisvust peaks pakuma täiskasvanute gümnaasium, sest siinsed õppijad on tihti juba abielus, käivad tööl ning on iseseisvuse ja vastutusega harjunud.

Paraku ei tunne noored end täiskasvanute gümnaasiumideski piisa-

valt iseseisvatena. Õpe pole siin küll nii aine- ja õpetajakeskne kui üldhariduskoolis, kuid aktiivõppe meetodeid oleks võimalik senisest tunduvalt rohkem kasutada. Praegu tuleb täiskasvanute gümnaasiumis õppijatel üsna tihti õpetaja esitatud materjal ära kuulata, selgeks õppida ja võimalikult väheste vigadega reprodutseerida. Noored on surutud tüüpilisse sõltuva õppija rolli. Analoogiliselt üldhariduskooliga on täiskasvanute gümnaasiumis keskendatud kogu tähelepanu õppija

intellektuaalsele arengule. Noore inimese emotsionaalset ja sotsiaalset arengut, tema iseseisvumist õppe käigus veel piisavalt ei toetata. Vähe on õppijate omavahelist koostööd. Nad ei saa oma õpet ise planeerida. Aktiivset dialoogi õpetajaga peetakse vajadusest harvemini. Piltlikult öeldes surutakse täiskasvanud õppijaid mingil määral ikkagi tagasi üldhariduskooli pinki, kust nad erinevatel põhjustel kunagi välja langesid. Nad võivad sellesse väikesesse pinki isegi ära mah-

tuda, kuid tunnevad end seal ebanormaalvalt.

## Aktiivõppe meetodid

Januaris-veebbruaris 2001 viidi Tartu, Tallinna ja Viljandi täiskasvanute gümnaasiumides läbi küsitlus, selgitamaks õppijate suhtumist aktiivõppe meetodite kasutamisse nendes koolides. Küsitlusele vastas 181 õppijat.

Sissejuhatuseks tundsi me huvi, missuguseid õppemeetodeid olid noored kogenud üldhariduskoolis. Vastused näitasid, et põhiline oli olnud õpetajakeskne loenguline tund, millega sageli või enamasti oli kokku puutunud 72% vastanutest. Avatud suhtlemist ja dialoogi oli üldhariduskoolis õppimise ajal sageli kogenud vaid ca 13% vastanutest. Samas hindasid õppijad ise aktiivseid õppemeetodeid kõige kõrgemalt. Pole muidugi õige väita, et kuiv loenguline õpe oleks noorte üldhariduskoolist väljalangemise peamine põhjus. Enamasti lahkutakse perekondlikel põhjustel või konfliktide pärast õpetajate või kaastellega (vt joonis 1). Samas tõdesime, et passiivse kuulaja roll üldhariduskoolis võetakse täiskasvanute gümnaasiumi kaasa. Noored ei ole harjunud ega oska ise õppida. Just täiskasvanute gümnaasiumis on see üldhariduskoolide oluline puudujääk hästi näha.

Täiskasvanute gümnaasiumides püütakse õppijate iseseisvusega teadlikult arvestada, aktiivõppe meetodeid kasutatakse siin sagedamini kui üldhariduskoolis. Enamik ankeedile vastanutest oli aktiivõppe meetodeid täiskasvanute gümnaasiumides kogenud. Kuid küsitlus näitas, et arenguruumi on piisavalt siingi.

Noored võtavad aktiivõppe meetodid väga kiiresti omaks. Rühmatööde, arutelude ja diskussioonide mõju oma õpingutele hindas positiivseks 135 (74,5%) intervjueritustest. Märgiti, et aktiivõppe puhul saadi materjalist paremini aru, uus osa jäi kiiremini meel-

de, hiljem oli lihtsam iseseisvalt õppida. 119 (65%) vastanutest pidas positiivseks, et üheskoos õppides oli vaja omavahel suhelda. Täiskasvanute gümnaasiumide õpilastel on jäänud ju üldhariduskool kunagi pooleli, seepärast on neil vaja üksteist vastastikku julgustada, et vabaneda "lääbikukkuja" mainest.

Aktiivõpet hindasid kõrgemalt need õppijad, kelle vastutus igapäevaelus on suurem. 22 (12%) vastanutest arvas koguni, et need meetodid on arendanud neid isiksustena (toonud kaasa olulisi muutusi arusaamades või hoiakutes, suurendanud iseseisvust ja vastutustunnet).

## Ennastjuhtiv õppija

Tänapäeva õpiteooriad peavad väga oluliseks, et õppimisega kaasneks õppija isiksuse areng. Õppija peab jõudma n-õ koolilapse tasandilt uute arusaamade ja väärtushoiakute tasandile – suurema iseseisvuseni. Teoreetilises kirjanduses on võetud sellega seoses kasutusele mõiste *ennastjuhtiv õppija*.

Ennastjuhtiv õppija on võimeline oma õppimisprotsessi planeerima, läbi viima ja hindama ning oma õppe tulemuste eest ise ka vastutama (12; 13). Kõige olulisemaks peetakse seejuures, et õppija ise tahaks vastutust õppimise eest endale võtta (1).

Väga tihti õppijad ei taha seda. Sageli on inimene oma igapäevases elus iseseisev, kuid õpituatsioonis eelistab olla sõltuv (10). Inimene võib olla aastatelt täiskasvanu, kuid oma õppimisse puutuvates otsustes ja tegudes teistest sõltuv (2). Üks sõltuda tahtmise põhjus võib olla selles, et üldhariduskool toodab sõltuvaid õppijaid, kes ootavad õpetajalt täpseid korraldusi, õpivad hirmust kontrolli ees ja loodavad, et õpetaja õpetab neid, ise pingutamata ja oma vastutust tundmata (7; 15).

Õpetajad on siin tihti sundsituatsioon. Üldhariduskool annab neile

ette jäigalt fikseeritud kursuste sisu ja mahu. Õpetaja tunneb kohustust see materjal etteantud tähtjaks läbi võtta. Kas õppijad on sellest huvitatud, ei ole oluline (14). Nii ei kujunegi paljudest õpilastest iseseisvaid õppijaid – nad õpivad vaid siis, kui neid on käsitud seda teha. Nad on küll õppinud, kuid ei ole isiksustena edasi arenenud, neist ei ole saanud omal algatusel õppijaid (9).

Enda juhtivaks õppijaks muutmine on keeruline ja aeganõudev protsess. Vastavasisuliselt uuringuid on tehtud vähe, nende tulemuste interpreteerimist peetakse keerukaks (6; 9). Siiski ollakse kindlad, et aktiivsed ja suhtlemiskeskised õppemeetodid aitavad noore inimese iseseisvaks õppijaks kujunemisele märkimisväärselt kaasa. (2; 3; 4; 1; 8; 17). Ollakse veendunud, et õppimine on tulemuslikum, kui õppijad on aktiivselt õppeprotsessi kaasatud, kui neil on võimalik osaleda õppe planeerimisel ja eesmärkide püstitamisel.

Teadlased on osutanud, et iseseisev õppija saavutab rohkem ja jõuab kaugemale. S. Graham ja J.F. Donaldson uurisid õpinguid katkestanud ja taas alustanud täiskasvanute toimetulekut USA kolledžites. Selgus, et viies valdkonnas läksid täiskasvanud õppijad tunduvalt kiiremini edasi kui noored kolledžiõpilased – kiirem intellektuaalsete huvide laienemine, parem kriitilise mõtlemise oskus, paremad õpioskused, karjääri planeerimine ning tehnoloogia ja teatmeteoste kasutamise oskus (6). Üheks põhjuseks pidasid nad täiskasvanud õppijate suuremat iseseisvust ja motiveeritust. Täiskasvanud õppisid omal algatusel ja iseendale.

Üldharidussüsteemi jäikades piirides on aktiveerivate õppemeetodite kasutamine praegu peaaegu ainus võimalus õppija iseseisvust toetada. Aktiivõppe meetodid pole ajaraiskamine, nagu mõnikord kiputakse arvama.

## Kirjandus

1. Brockett, R., Hiemstra, R. Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice. London and New York, Routledge, 1991; <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdindex.html>.

2. Brookfield, D. Understanding and Facilitating Adult Learning. Open University Press, 1986.

3. Cross, K.P. Adults as Learners. Jossey-Bass Publishers, 1981.

4. Daloz, L. Effective Teaching and Mentoring. San Francisco, Jossey Bass, 1986.

5. Delors, J. Õppimine – varjatud varandus. Tallinn, 1999.

6. Graham, S., Donaldson J.F. Adult Students Academic and Intellectual Development in College. Adult Education Quarterly. Volume 49 Issue 3, 1999. 147–162.

7. Grow, G. Teaching learners to be self-directed. Adult Education Quarterly. Volume 41, Number 3, 1991. 131–149.

8. Jarvis, P. Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Tallinn, Andras, 1998.

9. Katung, M. Johnstone, A.H.; Downie, J.R. Monitoring attitude change in Students to Teaching and Learning in a University Setting. Teaching in Higher Education. Vol 4 Issue 1, 1999. 43-60.

10. Kerka, S. Myths and Realities: Self-directed learning, 1994; <http://www.sit.edu/lcc/sd-learn.html>.

11. Knowles, M.S. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, Gulf, 1978.

12. Knowles, M.S. Using Learning Contracts. San Francisco, Jossey Bass, 1984.

13. Knowles, M.S. Andragogy in action. San Francisco, Oxford, Jossey Bass Publishers, 1990.

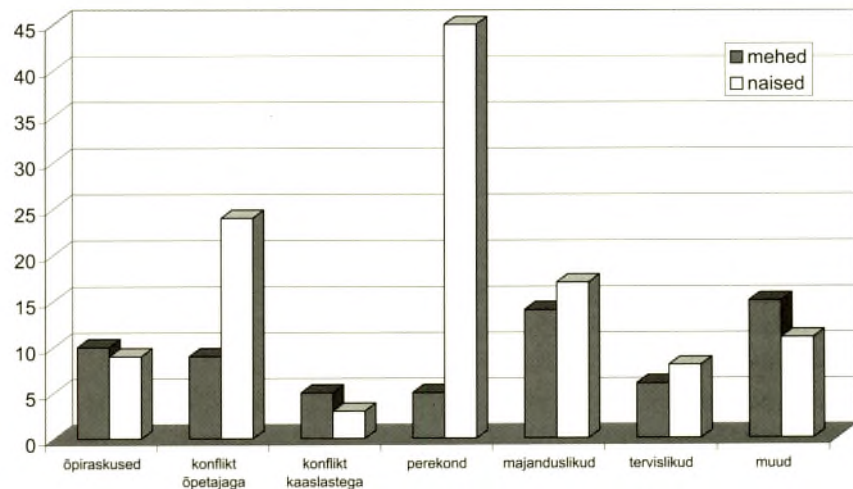
14. Kolb, D. Experimental Learning: from Discourse Model to Conversation. Lifelong Learning in Europe. Volume 3, Issue 3, 1998. 148–154.

15. Kuurme, T. Õppija kogemus kui kooli humaniseerimise keskne probleem. TPÜ toimetised, Tallinn TPÜ kirjastus, 1999.

16. Mezirow, J. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

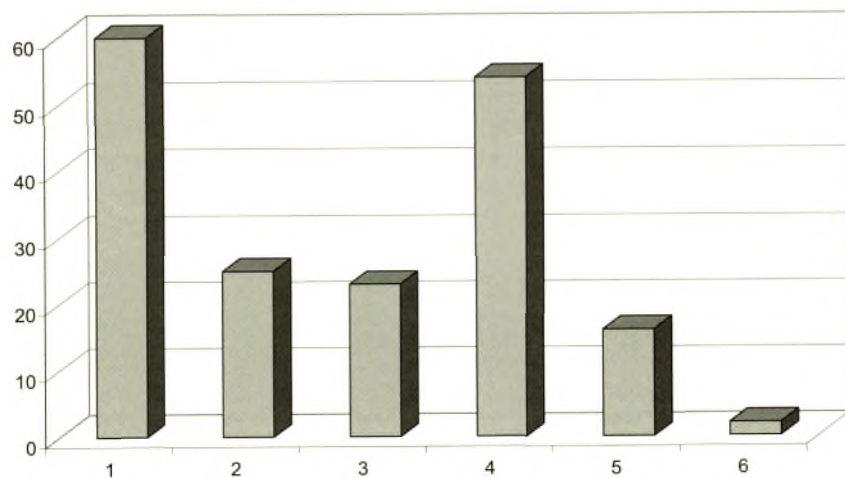
17. Pratt, D. Five Perspectives on teaching in Adult and Higher Education. Krieger Publishing Company, Malabar, Florida, 1998.

## Õpingute katkestamise põhjused



Joonis 1. Õpingute katkemisel domineerivad perekondlikud ja majanduslikud põhjused, konfliktid kaaslaste ja õpetajatega. Põhjamaades, Ameerika Ühendriikides ja Austraalias tehtud uuringutest selgub, et seal domineerivad sotsiaalsest keskkonnast tingitud probleemid – vajadus tööle asuda, sest üks või mõlemad vanemad jäid töötuks, soov vanematest eraldi elama asuda, lapse sünd, lahkkelid kaaslaste või õpetajatega. Vähesed vaimsed võimed on väljalangemise põhjused vaid 10–15% ulatuses. (Eestis tuli autori läbiviidud küsitluse põhjal vastavaks näitajaks 10,5%.)

## Õpilaste majanduslik taust



Joonis 2. Suurele osale täiskasvanute gümnaasiumi õpilastest ei ole õppimine põhitegevus, see jääb töö ja perekonna varju. Lisaks õpingutele: 1 – töötab, 2 – lapsepuhkusel, 3 – töötu, 4 – sõltub vanematest, 5 – sõltub abikaasast, 6 – invaliidsuspensioonil.



Ruth Alas toonitab, et õppiva organisatsiooni kasuks otsustamine toob kaasa juhtimisstiili muutumise. Traditsioonilise juhtimishierarhia ülemised ja alumised astmed lähenevad teineteisele, otsustamisõigus ja võim jagatakse ümber.

# Õppiv organisatsioon

## Ruth Alas

Estonian Business School, juhtimise õppetool

Õppiva organisatsiooni kontseptsiooni on arendatud alates 20. sajandi teisest poolest. Erilise populaarsuse saavutas see tänu USA professori Peter Senge teosele "Viies distsipliin" (*The Fifth Discipline*), mis ilmus esmakordselt 1990. aastal.

Õppivat organisatsiooni on autorid käsitlenud väga erinevalt. Mõned näited.

n Normatiivne lähenemine. Selle suuna esindajad väidavad, et organisatsiooniline õppimine saab toimuda ainult siis, kui selleks on loodud vajalikud tingimused.

n Arenguteooriad. Organisatsioon hakkab organisatsioonina õppima oma loomuliku arengu hilisemates arengustaadiumides. Uuest organisatsioonist ei saa kohe õppivat organisatsiooni

teha, enne tuleb läbida eelmised arengustaadiumid.

n Võimekusteorია. Õppimine on juba algselt organisatsiooni olemusse programmeeritud. Ühte ning parimat õppimismoodust, mis sobiks kõigile organisatsioonidele, ei ole olemas. Iga organisatsioon õpib omamoodi.

Et keskkonnas toimuvatest muudatustest ees olla, on õppivas organisatsioonis kõigile töötajatele antud võimalus toimuvaga kursis olla, leida probleemidele loovaid lahendusi ning otsida võimalusi uute teadmiste ja oskuste omandamiseks. Õppivale organisatsioonile on iseloomulik avatus uutele ideedele ning uute teadmiste genereerimine ja levitamine. Tehakse laialdast koostööd eri ärivaldkondade vahel. Praktika on näidanud, et just õppivad

organisatsioonid on kõige edukamalt taaganud oma tulemuste järjekindla paranemise organisatsioonis pidevalt toimuvate muutuste tagajärjel.

Õppiv organisatsioon eeldab kõigile töötajatele arenguks vajalike tingimuste loomist ja nende aktiivset osalemist firma tuleviku kujundamises. Seega toob õppiva organisatsiooni kasuks otsustamine kaasa juhtimisstiili muutumise, mille käigus traditsioonilise juhtimishierarhia ülemised ja alumised astmed lähenevad ning otsustamisõigus ja võim jagatakse organisatsiooni tasandite vahel ümber.

## Õppimise tasandid

Õppimistasandeid on kõige sagedamini jagatud kaheks: madalama ja kõrgema tasandi õppimiseks. Esimene neist toi-



mib kitsa ülesande piires vastavalt etteantud reeglitele ja struktuuridele. Madalama tasandi õppimine seisneb varemtehtu kordamises. Kui sellist rutiini piiridesse mahtuvat õppimist võib leida organisatsiooni kõigil tasandil, siis kõrgema tasandi õppimist esineb kõige sagedamini kõrgematel juhtimistasanditel, kus arendatakse välja uusi struktuure ja reegleid.

## Kolm silmust

Argyris ja Schön (1978) on eristanud ühe-, kahe- ja kolmesilmuselist õppimist.

Ühesilmuseline õppimine seisneb oma käitumise korrigeerimises ja teadmiste omandamises olemasoleva ülesande piires. Sellel tasandil piirduakse vigade parandamisega.

Kahesilmuselise õppimise käigus pannakse kahtluse alla organisatsiooni eesmärgid ja väljakujunenud normid. Vajadusel neid muudetakse.

Kolmesilmuselise õppimise käigus õpitakse tundma õppimise protsessi endast. Eesmärk on muuta inimeste baasarsaamu ja mõtlemisviisi. Selleks analüüsitakse üksikasjalikult vigade tekke põhjusi ning räägitakse asjadest, millest seni on vaikival kokkuleppel hoidutud. Selle tulemusel peaksid muutuma organisatsiooni liikmete väärtushinnangud.

Need kolm õppimistasandit on vastavuses kolme organisatsiooniliste muutuste tüübiga: ühesilmuseline õppimine viib arenguni, kahesilmuseline ümberkorraldamiseni ja kolmesilmuseline radikaalse ümberkujundamiseni. Kui areng ja ümberkorraldamine on prognoositavad ja juhitavad, siis kolmesilmuselise õppimist sisaldav radikaalne ümberkujundamine pole enam täielikult prognoositav ja võib organisatsiooni ajutiselt kaosesse viia.

## Organisatsiooniline õppimine

Argyris (1977) on defineerinud organisatsioonilist õppimist kui vigade avastamise ja parandamise protsessi. Selle definitsiooni puhul võib piirduda ühesilmuselise õppimisega.

Snell ja Shak (1998) peavad organisatsiooniliseks õppimiseks olulist muutust protsessides, struktuurides ja indiviidide tõekspidamistes. See eeldab

juba loovat või kolmesilmuselise õppimist.

Probst ja Büchel (1997) peavad organisatsioonilise õppimise eesmärgiks võimalike käitumisviiside arvu suurendamist organisatsiooni käsutuses olevate teadmiste muutumise kaudu. Nende uute käitumisviiside baasil on võimalik arendada välja uued strateegiad. Organisatsioonilise õppimise etappidena ongi nad välja toonud kollektiivsete teadmiste muutumise, käitumisviiside avardamise ja uuenenud vaated tege-likkusele.

## Õppiva organisatsiooni omadused

Senge (1997) järgi suurendavad õppivad organisatsioonid jätkuvalt oma võimet luua tõeliselt soovitud tulemusi, arendades ja võttes kollektiivselt kasutusele uusi mõttemalle ning õppides üheskoos õppima.

Õppiva organisatsiooni omadustest on kõik autorid rõhutanud informatsiooni erilist rolli ja töötajate otsustamise kaasamise vajadust. Kõige laiemat tunde saavutanud õppiva organisatsiooni omaduste loetelu on koostanud Pedler, Bourgoyne ja Boyell (1991):

- strateegia koostamine toimub kui õppimise protsess, mis sisaldab katsetusi ja tagasisidet ning põhineb mitmesilmuselisel õppimisel;

- töötajate kaasamine poliitika sõnastamisse ja põhimõtete otsuste tegemisse. Selleks ergutatakse kõiki oma arvamust välja ütleva ja väitlema;

- informeerimine ja infotehnoloogia kasutamine töötajatele otsustamiseks vajaliku info võimaldamiseks;

- kontrollsüsteemide selline ülesehitus, mis ergutaks ja toetaks õppimist;

- sisemised kliendid, osakondade omavaheline suhe põhineb teenuste pakkumisel. See hoiab osakondi pidevas koostöös, julgustab üksteisele nende tegevuse kohta tagasisidet andma ja võimaldab näha organisatsiooni ühtset tervikuna;

- tasustamise paindlikkus tagab tasustamissüsteemi jooksva korrigeerimise vastavalt vajadusele võim organisatsioonis ühtlasemalt jaotada;

- struktuur peab võimaldama firmasestest klientide ja tarnijate vajaduste

täielikku rahuldamist ning julgustama töötajaid isiklikule arengule;

- keskkonna jälgimine nii nende töötajate poolt, kes klientide, konkurentide ja teiste oluliste rühmadega väljaspool organisatsiooni kõige rohkem kokku puutuvad, kui ka kõigi teiste poolt;

- firmasise treening seondub ühiste koolitusprogrammidega, töökohtade vahetamise ja parimate praktikatega tutvumise võimalusega ning investeringutega teadus- ja arendustöösse;

- õppimist soodustav kliima peab soodustama kogemustest ja eksperimenteerimisest õppimist. Seega peaks eksimine olema lubatud. Kõrgema taseme juhid saavad olla eeskujuks, jagades alluvatega oma ideid ja hoiakuid ning lubades alluvatel arvustada nii neid ideid kui ka juhi väärtustel ja hoiakutel põhinevat käitumist;

- enesearendamise võimalused kõigile.

## Kokkuvõte

Kuigi organisatsiooniline õppimine saab toimuda ainult siis, kui organisatsioonis töötavad inimesed õpivad, ei tähenda kõigi töötajate õppimine veel organisatsioonilist õppimist. Organisatsiooniline õppimine on rohkem kui organisatsiooni liikmete individuaalse õppimise summa, sest see sisaldab teadmiste organisatsioonis säilitamise viisi ka pärast töötajate lahkumist. Õppivas organisatsioonis asendamatuid tööpoolest ei ole.

Kui me soovime paremaid tulemusi muudatuste läbiviimisel, peaks alustama õppimist soodustavate tingimuste loomisega. Selleks tuleks luua keskkond, mis oleks turvaline, soodustaks avatust ja eksperimenteerimist, ning kaasata inimesed nendele oluliste otsuste vastuvõtmisse.

Turvalisust kui õppimise eeltingimust rõhutavad ka käesoleva artikli autori juhtimisel Eesti organisatsioonides läbi viidud uuringute tulemused: inimesed ilmutasid õppimisel suuremat individuaalset aktiivsust, kui nende rahulolu töö ja juhtimisega oli kõrgem. Samuti oli töörahulolu ja tugeva organisatsioonikultuuri olemasolu koosõppimise eeldus.



On olukordi, kus ühest inimesest oleneb, kas teise inimese elu õnnestub või mitte. (K.E. Løgstrup)

## Pedagoogiline partnerlus

**Kõik teavad, et tänapäeva õpetaja on õpilase partner, kirjutab taani kasvatusteadlane Vagn Rabøl Hansen artiklite kogumikus "Õpetajaroll ja kooli argipäev". Samas ei oska paljud pedagoogid teha vahet tavalise ja pedagoogilise partnerluse vahel.**

### V a g n R a b ø l H a n s e n

Taani Pedagoogilise Instituudi teadur

Pedagoogiline partnerlus on suhteliselt uus nähtus. Kui Taani kuningas Frederik VI kirjutas 1814. a alla koolikohustuse seadusele, "sorteeriti" lapsed erinevatesse koolidesse. Külakoolides õppisid talupojad, linnakoolides käsitöölised. Reaalkoolid koolitasid kaupmehi, ladinakoolid valmistasid ette ülikooli astumiseks jne. Igas kooliliigis olid õpilased suhteliselt ühtlase taseme ja sarnase taustaga, õpetaja töötas klassiga frontaalselt, õpilase lähedased partnerlusuhted õpetajaga polnud vajalikud – võimusuhtest piisas. Nii kestis see ligi sada aastat. Kuid 20. sajandi keskel

Taani ühiskonnas ja koolis toimuma hakanud muutused eeldasid, et õpetajast saab õpilase partner.

#### Kool on muutunud

Taanis 1903., 1937., 1958., 1975. ja 1993. aastal toimunud koolireformid on kõik õpilaste eri tüüpi koolidesse "sorteerimist" vähendanud. Samm-sammult edasi liikudes jõuti lõpuks ühtluskoolini. Kuid ühtluskoolgi arenes edasi. 1960. aastatel kasvas riigis järsult õpilaste arv. Koolis hakkas käima väga erinevate võimete, iseloomude ja sotsiaalse taustaga õpilasi. See eeldas pedagoogilise prot-

sessi diferentseerimist. Nii jõuti lõpuks väliselt diferentseeritud koolisüsteemi juurest sisemiselt diferentseeritud ühtluskoolini. Teiste sõnadega: koolitüüpide diferentseerimiselt mindi üle õppe diferentseerimisele – õpetaja ei edastanud enam kogu klassile frontaalselt "objektiivseid" ja "kasulikke" teadmisi, vaid keskendus eri taseme ja iseloomuga õpilaste rühmade iseseisva õppe toetamisele.

#### Lapsed on muutunud

Pedagoogilises mõttevahetuses kuuleb tihti väidet, et tänapäeval on lapsed halvema iseloomuga kui varasematel aas-

tatel. Nad olevat passiivsemad, kuid ühtlasi agressiivsemad. Nad teadvat vähem, kui vanasti teati. Nad ei saavat aru, mis on hea ja kuri, õige ja vale.

Kuid vaatame möödunud sajandi algusse. Ajakirja Eksperimentaalne Pädagogik 1919. aasta avanumbris on kirjutatud: "Kui meie olime noored õpetajad, olid lapsed enesekindlad ja iseseisvad. Tänapäeva lastele peab aga kõike selgitama, neid peab alati aitama, nad suudavad nii kohutavalt vähe ise otsustada ja teha. Ja siis öeldakse, et õpetaja on selles süüdi."

Ei midagi uut päikese all. Ilmselt on õpilast peetud alati passiivseks ja agressiivseks, ühiskonna poolt allasurutuks, oma individuaalsuse väljaarendamise võimalusest ilma jäetuks – vaatamata sellele, et seda kõike pole tänaseni empiirilisel tõestatud. Samas ei tähenda see, et tänapäeva lapsed varasemate põlvkondade lastest ei erineks. Kindlasti erinevad, sest paljud neist

- on käinud lasteaias (varajane sotsialiseerumine),
- on käinud korduvalt koos vanematega välismaal,
- elavad üksikema või -isaga (võõrasema või -isaga),
- peavad loomulikuks, et pole mees- ja naistetöid,
- ei imesta, et väärtustatakse individuaalsust,
- on harjunud, et käske ja keelde on suhteliselt vähe,
- õpivad rohkem aastaid ja suunduvad hiljem tööle.

Lisame siia meedia võimsa pealetunegi. Kõne- ja kirja keel on saanud konkurendiks muusikavideod. Uuringud näitavad, et noored tõlgendavad neid raskusteta, kuid nende vanemad ei suuda tihti meloodiat ja pilti kokku viia. Arvuti konkureerib raamatuga.

Kui ühiskond on nii palju muutunud, ei saa ka lapsed olla samad, mis sada aastat tagasi. Omaette probleem on, et lapsed ei erine ainult põlvkonnana, vaid ka omavahel. Varem "sorteeriti" erinevad lapsed erinevatesse koolidesse, tänapäeval on kõige erinevamad lapsed ühes ja samas koolis koos. Neid ei saa enam traditsioonilisel frontaalsel viisil õpetada. Seepärast nõuabki Taani 1993. aasta põhikooliseadus, et koolis peab olema õpe diferentseeritud. Kuna

diferentseerimine eeldab õpilaste head tundmist, on seaduses rõhutatud õpetaja ja õpilase partnerlust: "Igas klassis ja igas aines teevad õpetaja ja õpilane pidevalt koostööd, et leida ühiselt eesmärgid, mille suunas soovitakse liikuda" (§18/2). Laste erinevuse paremaks arvestamiseks on sätestatud kooli ja kodu koostöö: "Õpilane ja tema vanemad on õpetaja koostööpartnerid" (§2/3).

## Õpetaja roll on muutunud

Kuni 1960. aastateni oli Taani ühiskond traditsiooniline ja autoritaarne. Autoriteetide ja nende esindatud norme ning väärtusi seati harva kahtluse alla. Õpetajad kuulusid pigem kõrgklassi, ühiskonna autoriteetide hulka. Nende kõrge staatus kutsus esile lugupidamise ja see tegi õpetaja töö lihtsamaks kui tänapäeval.

Tänaseks on autoritaarne kultuur, mis andis õpetajale "tasuta lisaväärtuse", asendunud demokraatlikuga. Ühiskond pole enam nii staatiline ja traditsiooniline. Autoritaarset suhtlemisviisi peetakse ebaõiglaseks või mõttetuks ja autoritaarsed õpetajad satuvad õpilastega sageli konfliktidele.

Seda probleemi ei saa lahendada nii, et toome vanad väärtused ja väärtused kooli tagasi, kasutades nende kehtestamiseks distsipliini ja karistust. Mida ühiskonnas enam pole, seda ei saa ka koolis kehtestada.

## Neli õpetajatüüpi

Õpetajatöö olemus on muutunud. Varem kasutasid õpetajad koolis võimu, surusid õpilastele oma mängureeglid peale. See polnud raske, sest osa oma autoriteedist sai õpetaja väljastpoolt kooli, ühiskonna kultuurihoiakutest. Tänu võimusuhte domineerimisele said õpetajana töötada ka inimesed, kes polnud eriti taiplikud, kellel oli lünki ainetundmises või kes ei väärtustanud erilist lugupidamist. Tänapäeva õpetaja saab aga tugineda üksnes autoriteetsetele teadmistele ja oma taiplikkusele, seda nii ainealastes kui ka pedagoogika- ja psühholoogiaküsimustes. Õpetajal tuleb nüüd oma autoriteet ise välja teenida.

Viimastel aastatel räägitakse põhiliselt neljast õpetajatüübist: autoritaarne, autoriteetne, järeleandlik ja ükskõikne (Baumrind, 1994). Täielikult vastab tänapäeva kooli vajadustele ainult autoriteetse õpetaja mudel.

■ **Autoritaarne** õpetaja on tavaliselt väga nõudlik, tema nõudmised on kõigile õpilastele ühesugused. Ta ei võta õpilasi iseseisvate individidena, vaid lähtub eelkõige ühtluskooli standarditest ja normidest. Tal ei kujune õpilastega pedagoogilise partnerluse suhteid, teda huvitab, et aine oleks süsteemselt ja järjekindlalt läbi võetud ning klassipäevik hinnatega täidetud (õppe tulemused kontrollitud). Mis hindeid keegi saab, jäägu õpilaste südametunnistusele.

■ **Autoriteetne** õpetaja lähtub kõigepealt õpilastest ning alles seejärel standarditest ja normidest. Ta teab, mis on pedagoogiline partnerlus – tema nõudmised on kooskõlas õpilaste eeldustega ja potentsiaaliga. Autoriteetne õpetaja teeb õpilastega koostööd, sest ainult nii on tal võimalik oma õpilaste potentsiaalile piisav ülevaade saada ja selle arengule kaasa aidata.

■ **Järeleandlik** õpetaja erineb autoritaarsest selle poolest, et huvitub õpilastest kui iseseisvate individidest. Kuid erinevalt autoritaarist ei esita ta neile erilisi nõudmisi, ei püüa omalt poolt mõjutada nende arengut. Tal on õpilastega sõbralik suhe, kuid enamasti ei ole see arendav, mida eeldab pedagoogilise partnerluse põhimõte.

■ **Ükskõikne** õpetaja on huvitatud üksnes oma palgast – loodetavasti on selline õpetaja väga harv nähtus. Ta ei esita õpilastele erilisi nõudmisi, mis ei tähenda, et ta oleks järeleandlik – talle ei lähe õpilaste areng lihtsalt korda. Teda ei huvita, kuidas kellelgi õppimine läheb. Kui keegi teeb edusamme, on see juhus. Pedagoogiline partnerlus teda ei huvita.

Järgnevalt vaatame lähemalt, mis põhimõtetest lähtub oma töös õpilastega autoriteetne õpetaja, sest tänapäeva kool vajab just seda tüüpi pedagooge. Kõigepealt õppimise olemusest.

## Ressurs, potentsiaal

Kui pole õppimist, ei saa rääkida ka õpetamisest. Psühholoog Mogens Hansen kirjutab müügimehest, kes väitis: "Ma müüsin auto ära, ilma et ostja oleks seda ostnud." Absurdne näide, aga õpetamist (müüki) peetakse üsna tihti võimalikuks õppimiseta (ostmiseta).

Võrdlus automüügiga on muidugi lihtsustamine. Õppimine pole teadmiste

lihtne ülekandumine ühelt inimeselt (omanikult) teisele. Õppimine on õpilase suhe sellega, kes teab rohkem (rohkem võib teada ka teine õpilane). Tänapäeval on keskne just see suhe. Õpilane konstrueerib selle suhte ajal endale isiklike teadmisi, mis on õpetaja teadmistest vägagi erinevad, sest õpilase taustsüsteem erineb oluliselt õpetaja omast. Kui võrrelda taas automüügiga, siis õppimise puhul muutub ostetud auto ostja kasutuses hoopis teistsuguseks.

Õppimise puhul ei räägita enam ainult teadmiste omandamisest, uus võtmesõna on *potentsiaal* (vahel kasutatakse ka sõna *ressurs*). Potentsiaal näitab õpilase arenguvõimet, seda, mida õpilane peaaegu suudab. Õppe käigus ei ole õige keskenduda sellele, mida laps juba suudab ja millega ta iseseisvalt hakkama saab. Kui soovime luua õpilasega õppimissuhte, mis arendab tema potentsiaali, tuleb panna ta tegema asju, mida ta üksinda veel ei suuda, aga kaaslastega koos tegutsedes ja õpetaja abiga suudab. Just siis hakkab õpilase potentsiaal arenema. Teadmiste ja oskuste omandamine olukorras, kus õpe ei toimu võimete piiril, õpilase potentsiaali ja ressursse ei arenda.

### Matkimine, samastumine

Autoritaarse õpetajaga koolis oli domineeriv õpetamisviis sõnaline selgitamine. Keskenduti uute asjade mõistmisele. Kuid juba 1930. aastatel toonitati, et õppimise üks efektiivsemaid vorme on imiteerimine, analoogiliste situatsioonide läbimängimine. Kõike pole mõtet ja võimalikki selgitada.

Omaette teema on õpetaja imiteerimine õpilase poolt. On hea, kui õpilane saab oma õpetajat matkida, sest just nii tekib olukord, kus ta "peaaegu suudab". Samas hoiatatakse selle eest, et õpilane õpetajat matkides temaga täielikult ei samastuks. Kui imiteerides jäljendab õpilane vaid õpetaja välist käitumist, siis täieliku identifitseerumise korral ta isegi tunneb ja mõtleb temaga ühtmoodi – lahustub oma õpetajas. See pole õpilase potentsiaali arenguks hea. Ta võib omandada õpetajaga samastudes palju uut, kuid see ei pruugi kattuda tema enda tugevamate külgedega ja võib olla talle olemuslikult võõras. Õpetajaga (kaasõpilasega) samastudes hakkab

õpilane arendama endal võimeid, mis on tugevad tema õpetajal (kaasõpilasel), mitte tal endal. Seepärast toonitatakse, et õpetaja ei tohi olla koolis õpilase ringi keskpunkt, vaid peab olema selle ringi sees. Ka sõpradega ei peaks lapsed täielikult samastuma. See on üks matkimise aspekt, millele piisavalt tähelepanu ei osutata.

### Pedagoogiline partnerlus

Üksinda õppivatel õpilastel on vähem arenguvõimalusi. See asjaolu muudab õpetajarolli – ta peab looma olukordi, kus õpilaste vahel tekib partnerluse õhkkond. Ka õpetaja ise peab olema õpilase partner. Mitte igasugune partnerlus ei arenda (näiteks järeleandliku õpetaja puhul). Arendav partnerlus tekib õpilasel ainult uut tüüpi professionaalse õpetajaga. Kõigepealt teevad õpetaja ja õpilane (õpilaste rühm) endale üheskoos selgeks, milles nad on üksmeelel ja mis on lahendust ootav probleem. Nii tekib õpetajal õpilasega ühine – kuid mitte identne! – arusaamine probleemi olemusest. Leitakse ühine keel, mis muudab võimalikuks adekvaatse suhtlemise.

Järgneb arutelu. See on viljakas ja arendav, kui arutelu osalejate seisukohad erinevad üksteisest mõnevõrra. Nii on üksteiselt midagi õppida ja huvitav arutleda. Kui kõik arutelu osalejad mõistavad probleemi täpselt ühtmoodi, klammerdub senise teadmise külge ega õpita midagi uut.

Viljakat arengut on raske korraldada, kuid koolis tuleb õpilasele appi professionaalne õpetaja, kes oskab muuta oma seisukohad õpilase omadega piisavalt sarnaseks, et tekiks eeldused üksteise mõistmiseks. Samas oskab ta olla õpilastest sel määral erinev, et neil on temaga huvitav ja nad avastavad midagi uut. Sellise õpetajaga jääb probleemide autelu õpilase potentsiaali piiridesse ja on vägagi arendav. Selliste arutelude korraldamiseks on õpetajal vaja head intuitsiooni, õpetamine muutub kunstiks.

Arutelu on arendav, kui õpetaja ei suru õpilastele oma stiili peale, vaid vastupidi:

- loob pingevaba ja loova õhkkonna;
- on tähelepanelik individuaalsete vajaduste suhtes;
- aitab õpilastel jääda selle juurde, mida nad püüavad formuleerida;

- toetab ja julgustab õpilasi, aitab neil leida õigeid sõnu;

- teeb õpilaste mõtteavaldustest vahet kokkuvõtteid.

Nii juhitud arutelud aitavad õpetajal saada hea ülevaate õpilaste ainealastest teadmistest ja mõtteviisist, mis on olulised õpilaste potentsiaali hindamiseks ja õppe diferentseerimiseks.

Õpilane peab kõike ise õppima, õpetaja ei saa talle midagi "üle kanda" – see on pedagoogiline partnerluse ja arendava suhte põhimõte. Õppimine on protsess, kus õpetaja toimib "kõigest" katalüsaatorina.

### Õpetaja roll tulevikus

Taani on liikumas teenindusühiskonnast infoühiskonda. Kasvav globaliseerumine, ühiskonna struktuuri muutumine ja infotehnoloogia kiire areng esitab uusi nõudmisi ka koolile ja õpetajale. Juba lähiaastatel peab õpetaja konkureerima *edutainment*iga, meediakontsernide poolt turustatavate haridusprogrammidega, kus meeldiv on osavalt segatud kasulikuga. Õpetaja jääb kindlasti peale, sest uus tehnoloogia ei saa arvestada iga õpilase eripäraga ega suuda luua õpilasega pedagoogilist, tema potentsiaali arendavat suhet.

Allikas: Artiklite kogumik "Õpetajaroll ja kooli argipäev". Kopenhaagen, 1999.

Lühendatult tõlkinud Raivo Juurak.



Koolisüsteemi ei saa reformida selle ala inimesed ise, väidab TTÜ emeritprofessor Leo Võhandu.

# Eesti hariduse seitse kiiksu

K a r l K e l l o

Kuni Eesti kooli reformitakse põhimõttel *ise tehtud, hästi tehtud*, jääb tulemus kosmeetilise remondi tasemele. Koolisüsteemi ei saa reformida selle ala inimesed ise, väidab matemaatik ja informaatik Leo Võhandu.

TTÜ emeritprofessori Leo Võhandu sõnul on kogu meie metoodika laiemas mõttes ebainimlik ja kivilinenud, seal pole kohta avastuslikule ahaa-elamusele ega ekslikkusele, laiskusele ega leiutamisele. Tihtilugu ei eristata meetodit objektist, rääkimata erinevate õpetamisviiside kasutamisest ning iga õpilase eripäraga arvestamisest.

## Kõik me oleme kiiksuga

Ühte klassi satub tavaliselt õppima mitmete erinevate *kiiksudega* õpilasi, ütleb Leo Võhandu. Mõned on vaiksed ja tagasihoidlikud, teised lärmakad ja agressiivsed, üks kal-

dub natuke skisofreenia, teine pisut paranoia poole. Õpikud on paraku kirjutatud autori kiiksust lähtuvalt. Autoriga samal lainel olevatele õppijatele see muidugi meeldib, kuid ülejäänud klass peab õpikuid raskeks ega suuda nende järgi õppida. Õpetajad suruvad oma kiiksu peale, arvestamata õpilaste kiiksudega.

Kõik me oleme kiiksuga, sedastab Võhandu, sinna pole midagi parata. Me kirjutame metafooride keeles, võtame kirjutatut vastu tõlgenduslikult ning loeme ridade vahelt. Sõnavaravalik, stiil ja emotsioonid määravad täpselt ära inimese psühholingvistilise kiiksu. Kiikse on vähemalt kaheksat tüüpi. Iga inimese kiiksu saab täpselt kindlaks teha.

Kõik hingelised kiiksud, alates skisofreeniast ja paranoiaast, on määratletavad teatud kujundite süsteemi abil. Autor ja tema lugejaskond mõtlevad enamasti kas ühte-

moodi, kaldudes sama kiiksu poole, või on kontrakiiksulised.

Mis teha, kui klassis on pea kõik kiikstud esindatud, kiikstud on ka õpetajal ja õpiku autoril? Siis ongi hea, et õpikud on erinevad, ütleb emeriitprofessor, sest õpetajal on võimalik valida selline õpik, mis tema kiiksule kõige paremini sobib. Mis muidugi ei tähenda, et see peaks sobima klassile kui tervikule. Väga oleks vaja teha õpilaste psühho-diagnostiline portree, et õpetajal oleks klassi pilt ees ja ta teaks, kuidas toimida. Meil räägitakse ainult kahest äärmusest – nendest lastest, kes on kas üliagarad või ülipassiivsed. Peaks aga olema ühismudel kogu klassi kohta. Praegu seda ei tehta, kuigi sotsiomeetriste ja psühho-diagnostiliste testidega poleks see sugugi raske. Kui klass juhtub näiteks olema põhiliselt visuaalse mäluga, ei õpi nad asju matemaatiku moodi rangelt deduktiivse mõtteviisiga. Seda rangust peale surudes minnakse nende mõtteviisile risti vastu. Samas pole vastandlikud oskused välistatud, täpisteaduse klassi lapsed võivad sageli kirjandivõistlusi.

Paarkümmend aastat tagasi esines Leo Võhandu ühes raamatuklubis juba tollal moodsal teemal inimene ja arvuti. Lõpuks küsitud, et kui masin oskab kõike, kas siis inimlike oskuste tähendus kaob? Võhandu küsinud vastu – mida te selle all mõtlete, kas keelteoskust? Nojah, sest tänu keelteoskusele saab kultuuriväärtustest osa. Võhandu öelnud, et siis on vastus väga lihtne – eesti keele instituudi direktor oskab ainult eesti ja vene keelt, küberneetika instituudi direktor räägib vabalt kuut keelt.

### Milleks meile mustrid

Informaatikute ja küberneetikute seas on tavaline, et räägitakse vabalt viit-kuut keelt, lisaks veel peotäis keeli, mida loetakse. Kusjuures nad pole mingid lingvistid, neil läheb seda oskust lihtsalt tarvis. Aga nemad õpivad teistmoodi, mustrite kaudu. Praegu ongi pedagoogikasse nagu kõigi teistegi keeruliste süsteemide juurde tulemas uus suund, mustrite teooria. Arhitekt Carl Alexander lõi hulk aastaid tagasi nn arhitektuuriliste mustrite teooria, millega saab kontrollida maja funktsioone. 55 küsimust võimaldavad selgitada välja, kas maja kõlbab selleks otstarbeks, milleks ta on mõeldud. Teooria on kasutatav eri tasanditel, maja asemel võib rahulikult näiteks terve ülikooli ette võtta. Võrgust leiab pealkirja *Pedagogical Patterns* all ligi 60 mustrit, kuidas teatud pedagoogiliste eesmärkide saavutamiseks toimida. Võhandu väidab, et mustrid on meil ilmselt nii pedagoogikas kui ka didaktikas puudutamata teema. Paljudel pole tõenäoliselt aimugi, et niisugused meetodid on olemas.

### Meetodit ei eristata ainest

Sügisel pidas Leo Võhandu Tartus loenguid bioloogidele. Talle oli suur üllatus, et bioloogidel on objekt ja meetod omavahel väga tugevalt seotud, kuigi üldistamiseks tuleb

objekt meetodist eraldada. Kui omal ajal (40–50 aastat tagasi!) hakkasid matemaatikud bioloogidele õpetama matemaatilisi meetodeid, tabati ära, et bioloogilised meetodid ise kõlbavad hästi tehnikas kasutada. Kuukulgur pandi näiteks bioloogiliste meetoditega kümme korda kiiremini liikuma kui klassikalise insenermetoodika abil.

Inimkond on seni arenenud evolutsioonimeetodite kohaselt. Kui inimesed ja kõik loomad käivad üsna ühte jalga, miks hakata siis veel midagi radikaalselt uut välja mõtlema? Tänapäeval saab paljudel erialadel uusi tulemusi just bioloogia meetodeid kasutades, neurovõrke ja evolutsioonilisi algoritme appi võttes. Tekivad uued ainealad ja mõtteviisid, mida jaapanlased nimetavad inglise keeles *discovery science* – avastusteadus. Sellest loomulikult vaatekohast lähtudes võib öelda, et nii formaalsed matemaatilised teooriad kui ka keele grammatika omaette istuvad tõepoolest nagu sea selga sadul.

Kooli minnes oskavad kõik lapsed kirjutada küllaltki korrektselt just kõnekeelt. Koolis õpetatakse mittekõnekeelset teksti grammatiliselt õigesti kirja panema. Tagajärjeks on, nagu väidavad ülikooli õppejõud, et kõrgkooli tulevad poolkirjaoskajad või pigem poolkirjaoskamatud inimesed. Midagi peab kusagil väga valesti olema. Ehk on liiga palju tähelepanu pööratud kirjandusele, küsib Võhandu retooriliselt. Nimelt kirjandus väidetakse olevat aine, mis annab holistliku maailmavaate. Võhandu sõnul võib aga hiilgava kirjandi kirjutada ka kirjandusest midagi teadmata. Tuleb uurida natuke filosoofiat või mingit muud ainet, vaadata, kuidas seal kirjutatakse, ja siis kirjutada ise võimalikult vähe vigu tehes ning saada oma "viis" kätte. Teadmata, kes on Tammsaare või Luts. Seega ei saa raudselt väita, et kirjandus on ainukene holistlik aine, mis loob tervikliku inimese. Küllap on teisigi aineid, mis samamoodi töötavad. Võhandu eelistab, muide, kirjandieksamit osaoskuste ekssamile. Kirjandis saab eesti keeles kirjutada nagu võõrkeeles – nii, nagu osatakse, ei pea vastama grammatikaküsimustele, millega pole pärast elus niikuinii midagi teha. Kui vaja, saab vaadata ju käsiraamatust.

Paljudele filoloogidele ei meeldi Martin Ehala seisukohad keele evolutsioonilisest muutusest. Nad pole harjunud niimoodi mõtlema. Ehala olevat liiga radikaalne. 7. klassi grammatikaõpik ei kõlbavat kuhugi – kui palju jääb pärast selle õpiku kasutamist õpilaste teadmistes aga vigu sisse, pole keegi mõõtnud ega oskagi mõõta. Udujutt ei ole hinnang. Eesti keeles nõutakse grammatikat formaalselt kõvasti, aga struktuuri mõttes ja semantiliselt seda selgeks ei saada.

*Väike vahemärkus: kuhu see koma panna. Emeriitprofessor Võhandu üks lemmikväide on, et meie keskmisel diplomandil jääb diplomitöös umbes kaks kilo komasid puudu. Oma praktika põhjal väidab ta, et vene tudengid panevad eestikeelsetes diplomi- ja magistritöödes koma*



**Tänane koolimatemaatika on kakssada kuni kuus tuhat aastat vana, uue ajani välja ei jõuta, väidab Leo Võhandu. Kümne küünega klassikalisest kooliesitusviisist kinni hoidmine hoiab meid tema arvates purjelaevade ajastus.**

*paremini paika kui eesti tudengid. Nad on koolis reeglid paremini ära õppinud.*

### **Õpitakse vigade kaudu**

Koolis peetakse viga väga pahaks asjaks – ja see on väga vale, väidab Võhandu. Kooliõpetus nõuab õiget tegutsemist, õiget vastust. Samas koosneb kogu teadus peaaegu sajabrotsendiliselt vigade tegemisest. Teaduslikke tulemusi annavad vigade vahelt nopitud tõeterad. Lapsi aga ei julgustata eksperimenteerima ning vigu tegema ja nende seast õiget tulemust leidma, vaid hirmutatakse ära. Isegi eksamil vaadatakse mustandist, kas seal on kõik õigesti tehtud, selle asemel et selgitada, kuidas on õige tulemus saadud.

Põhjamaade põhikoolis tänapäeval hindeid enam ei pandagi. Ühelt poolt see justkui soodustaks vigadest õppimist, aga teiselt poolt – vea eest peab ju valusalt pekka saama, et meelde jääks? Leo Võhandu toob näiteks "Pisa" testi, mille järgi Soome oli kolmekümne maa hulgas kõigis ainevaldades esimese kolme hulgas, Venemaa ja Läti aga, keda annab Eestiga võrrelda, jäid 28.–29. kohale. Kooliõpetajate ja metoodikute sõnul polevat see olnud õige test: "Pole niisugune nagu meie õpikutes." Mis näitab, et valed on õpikud, mitte test. Kui Euroopas on niisugune

test tehtud, ju oli sel mõtte sees, tõdeb Võhandu. Meie koolisüsteem on lihtsalt valesti projekteeritud.

Hinnata võib mitmeti. Üks asi on hinded, teine asi ergutamise, ütleb Võhandu. Tema ise on töötanud ainult ergutamise ja magistrante. Kas inimest, kes on oma põhiolemuselt loll, laisk ja ekslik, on ikka võimalik lihtsalt ergutada? Emeriitprofessor väidab pooltõsiselt, et kogu tsivilisatsiooni areng ongi ainult tänu meeste laiskusele teoks saanud. Naiste pärast võiksime praegu rahulikult koopas olla, sest naised olid virgad, tegid just nii, nagu vaja. Vahel õnnestus neil ka mehed tööle panna, kuid mees ei viitsinud ühte asja kaks korda teha, vaid mõtles töö hõlbustamiseks mingi riista või masina välja. Ainult tänu meeste laiskusele ja ekslikkusele oleme seal, kus oleme.

### **Kõik nupu alla**

Meil ei tohi mõneski koolis kasutada suure mäluga taskuarvutit. Kuid sellega pidurdame ju progressi, on Võhandu nõrkinud. Matemaatikaeksamil on põhiline funktsiooni uurimine. Võtan oma graafilise taskuarvuti, tipin funktsiooni algebralise avaldise sisse ja pilt on ekraanil ees. See, mida käsitsi teen tund või kaks ja mis ei tarvitse mul suguigi välja tulla, on kahe sekundiga ekraanil.

Kõik see, mida nupu alla saab panna, peab nupu alla ka minema, on Võhandu veendunud. Koolimatemaatika seltsil oli Rakveres 1999. aastal külas saksa professor, kes rääkis, et saksa koolides üritatakse praegu minna üle just sellele põhimõttele. Tema ettekanne läks meie koolimatemaatikaga sedavõrd risti vastu, et tõlkija ei suutnud uskuda ja tõlkis valesi. Võhandu oli sunnitud pärast üle küsima – kas te mõtlesite ikka seda, et mis annab nupu alla panna, tuleb nupu alla ka panna? Professor ütles: jah.

Pedagoogikaülikooli ja Tartu Ülikooli matemaatikameetodikud pole Võhandu arvates absoluutselt valmis koolimatemaatikale uut sisu andma. Pidavat olema järjepidevus – kes kirjutab õpikud, kes õpetab õpetajad välja. Õpetajate täienduskursustel näitas Võhandu, kuidas korrutada, liita ja lahutada sõrmedel kiiremini kui taskuarvutiga. Näiteks kuidas kahte kolme-neljakohalist arvu omavahel käitsi korrutada. Õpetajad polnud sellest kuulnudki.

Vanajumal on inimesest teinud väga hea arvuti, eesti koolilaps aga oskab ainult ühtemoodi korrutada. Leo Võhandu võib lugeda üles peotäie meetodeid, mis on kõik paremad ja lihtsamad kui see, mida koolis õpetatakse. Ükski ülikooli lõpetaja ei tunne neid, ka meetodikud ja õpikute autorid mitte. Soovitusele ise uued õpikud kirjutada, vastab Leo Võhandu, et see on noorte inimeste töö.

## Muudatused tulevad väljastpoolt

Reforme ei saa teha oma ala inimesed. See ongi kooli häda, mida praegu ei arvestata, ütleb Leo Võhandu. Ta toob näiteks telefonikeskjaama väljamõtlemise. Sada aastat tagasi olid Ameerikas paljud näitsikud telefonipreilid. Ühel juhtus olema tragi peigmees. Pruut tegi kogu aeg ületunde, polnud aega armuasju ajada. Peigmees oli surnukuuri omanik. Ameerikas ehitakse kõik surnud ära, otsekui kosmeetikasalongis. Lõpetuseks masseerivat kosmeetik surnut, et viimane krooks käiks ära enne, kui kirst matuseliste juures lahti tehakse. Kõlab koledalt, aga ärilisest aspektist tõsine asi. Mehel oli absoluutselt võhiku arusaamine pneumaatikast, aga ta mõtles välja pneumaatilise telefonikeskjaama. Paari kuu pärast oli ta miljonär ja pruudil polnud enam vaja tööd teha.

Oma ala inimesed teavad, mida ei saa teha, mis pole kõlblik ega rahaliselt kasulik. Kõik tunnevad seda kultuurikeskkonda, milles toimimine on mõistlik. Sinul lastakse elada ja sina lased teistel elada. See ongi kultuur. Kultuur on tabude süsteem, millest ei tohi üle astuda – igasugune kultuur, ükskõik mis erialal. Aga leiutis, mis muudab kogu tehnoloogiat, ei tule kunagi oma alalt. Uus tekib alati vastuoludest. Teadlik leiutamine saab teoks vastuolude ületamisest, kui tekib uus tehnoloogiline nivoo, mitte tugevdamine või teatud protsendi juurdepanek. Olid purjekad, vedasid kaupa. Need jäid transpordi mõttes nõrgaks, ohud

olid suured – mõeldi välja aurulaev. Ja tulemus? Need vanad head laevad on nüüd ainult spordi ja lõbusõidu jaoks.

Leo Võhandul on tõsine hirm, et kui meie haridussüsteem hoiab kümne küünega kinni vanast mõtteviisist ja klassikalisest kooliesitusviisist, mis on suhteliselt fantaasiavaene ükskõik mis aines, satub kogu süsteem purjeka rolli. Pärastpoole võib seda küll ilus vaadata olla, aga suurt kasu tast pole, rohkem nagu pühapäeval viimase veeru lugu – lihtsalt hea lugeda.

## Koolisprint ja eksamimaraton

Koolis käib kogu aeg 100 m treening, ütleb Võhandu. Lahendatakse väikseid ülesandeid, aga lõpueksamil antakse ette ülesandeahel, kus tuleb kuus-seitse kuni kümme lüli järjestikku läbi käia, ja kõik lülid peavad olema õigesti lahendatud, et lõpuni välja jõuda. See on sama, mis pärast saja meetri treeningut joosta kümnet kilomeetrit. Iga keha-kultuurlane teab, et need distantsid eeldavad erinevat treeningut. Füüsikud läksid üle lühiülesannetele, matemaatikud mitte. Igatahes peaksid õpikutes ja ülesandekogudes olema samasugused ülesanded nagu eksamil. Ei saa nõuda sprinteritelt kümne kilomeetri jooksmist. See on absurd. Praegu pikki ülesandeahelaid koolis ei harjutata. Eksamiülesannete koostajad teadsid seda, kuid neil olnud väidetavasti teised meetodilised mõtted. Võhandu seda korrektseks ei pea. Temale meeldib kasvatada noori teadlasi ja isemõtlejaid.

Peale selle polnud eelmise aasta riigieksamil – tänavust ei ole ta jõudnud veel analüüsida – ülesannete esitamisejärjekord õpilaste jaoks kuigi soodne. Ometi näidati juba 30 aastat tagasi, et õpetaja võib täpselt sama kontrolltöö puhul ülesannete järjestust muutes muuta kogu klassi keskmist hinnet ca kolmandiku võrra. Igal ülesannete kogumil on alati parim järjestus, seda ei oska laps ise välja mõelda. On olemas kindel meetodika, kuidas paigutada teemad kontrolltöösse sellises järjekorras, et saada parimaid tulemusi. Need on kõik vanad klassikalised teooriad. Imelik, et neid praegu didaktikas ja pedagoogikas ei kasutata, ütleb Võhandu.

Möödunud aastasel eksamil oli kõige raskem tõenäosusülesanne, sest seal tuli kasutada täielikku sündmuste süsteemi, et saada aru, kas mõeldakse õigesti või ei. Kuna õpilased polnud seda ülesandena teinud, ei tulnud nad selle peale, et oma tegevust saab niimoodi kontrollida. See oligi kõige halvemini lahendatud ülesanne. Ka tugevate õpilaste seas, järelikult ei osanud õpetajad seda mõtteviisi õpetada. Võhandu leidnud vaid ühes õpikus ühe rea, et niisugune mõiste on olemas, aga üheski näites ei näidatud, mismoodi luua sündmuste täielikku süsteemi.

Matemaatika teadusainena elab rahulikult ära reaalsusega kokku puutumata. Paljudes ülikoolides polegi mate-



maatikal praktikaga erilist pistmist. Teoreetilise matemaatika ja praktilise suunitlusega matemaatika vahel on tekkinud lõhe. Kuid keskkooli lõpetaja peaks praktilisi asju ka oskama. Ülikoolist kipub paraku tõestamisõpetus juba keskkooli tulema. Matemaatikas peab asju loomulikult tõestama, kuid koolis ei õpetata seda, et matemaatika tulemused saadakse mõttelise eksperimendi, fantaasia tulemusena. Õpetajal pole praeguste õpikute järgi aega tulemuse saamist üldse käsitleda. Ükski formaalne matemaatika meetod ei anna kunagi uut tulemust. Tänapäeva matemaatika on väga evolutsiooniline, meie koolimatemaatika aga on kakssada kuni kaks ja pool tuhat, isegi kuus tuhat aastat vana, uue ajani välja ei jõutagi.

### Täpsetest eelteadmistest

Ministeerium on teinud hoolega riiklikku õppekava, peetakse istungeid, foorumeid ja arutelusid, aga asi on ikkagi kaunis mäda, tõdeb Võhandu. Matemaatikas õpetatakse negatiivsete arvudega opereerimist 6.–7. klassis, kuid 1. klassi kodulooõpetaja peab õpetama juba kraadiklaasi. Ta peab õpetama pluss kolme ja miinus viie vahe arutamist, kusjuures tal puudub selleks meetodiline kogemus. See on ilmne ebakõla.

Tegelikult on kirja panemata, millised peavad olema täpsed eelteadmised. Räägitakse pädevustest, aga see pole täpne eelteadmine. Meil olevat kokku loetud 507 pädevust, kusjuures keegi ei tea täpselt, mis need on. Rõhutatakse, et pädevus pole oskus. Võhandu nendib, et siis ei teagi, mis see pädevus on.

Kõiki aineid annab vastastikku siduda ja need peaksidki olema seotud. Ainekomisjonides peaks igal erialal olema aineväline, teatud mõttes isegi kontraaine esindaja. Infotöötlusvahenditega saaks oluliselt parandada eesti keele ja kirjanduse õpetamist, kirjanduse ning stiili tunnetamist, bioloogiametodid on kasutatavad matemaatikas. Koolilaps saaks sellega suurepäraselt hakkama.

Leo Võhandu õpetab tehnikaülikoolis ka nn kultuurialgoritmi. On olemas tüüpilised evolutsioonialgoritmid, näiteks sipelgapesa algoritmid. Sipelgad üksinda ei tekita intellekti, kuid feromoonieristamisega loovad nad täiesti intelligentse süsteemi. Sülemi intellekt on praegu üks tehisintellekti arenevamaid harusid. Kultuurialgoritmis võetakse lisaks bioloogilisele arengusüsteemile appi täiesti tavalised uskumused – mitte usk, vaid uskumused, inglise keeles *belief systems*. Inimesel võib olla igasuguseid uskumusi.

Alateadvus töötavat miljoneid kordi kiiremini kui teadvus. Ometi õpitakse koolis põhiliselt teadvuse kaudu. Alateadvus töötab kogu aeg, ütleb Leo Võhandu, kõik teaduslikud probleemid lahendatakse lõppude lõpuks alateadlikult. Kuidas seda kooliõpetuses kasutada? Ainult ülesan-

nete lahendamisega. Näiteks nn lateraalsed mõistatused panevad aju liikuma, nii et juba lastel kaob emeriitprofessori sõnul lubi peast, vanadest rääkimata.

Alateadlik omandamine nõuab samuti treeningut. On palju meetodeid, mis võimaldaksid kooliõpetust radikaalselt muuta, ja seejuures oluliselt lihtsamaks ning lastele lõbusamaks teha.

### Ahhaa: kognitiivne ergonoomika

Saamaks lahti seni kehtivast tardunud, et mitte öelda meetodite tarretatud õpetamis- ja õppimissüsteemist, läheb Leo Võhandu sõnul hariduses tarvis täiesti uut teadust resp. teaduslikku mõtteviisi, mida võib nimetada kognitiivseks ergonoomikaks. Õppimine olgu lõbus, ärgu käigu viha ja vaevaga. Praegu ei õpi laps koolis rõõmuga. Ahhaa-elamuslikke ülesandeid on väga vähe, kuigi näiteks matemaikat saaks täielikult õpetada ahhaa-elamuse kaudu. See aitaks õpetajal Võhandu arvates häid tulemusi saada. Lapsed leiutagu ise, mida nad teha tahavad. Lõpuks teeb iga õpetaja ju ühemeheteatrit. Kuidas see õnnestub, sõltub tema isiksusest ja klapist klassiga.

Kõige vastikum on Võhandu meelest äraõpetamine. See tähendab, et õpetatakse ära ainult see, mis raamatus kirjas, mõtlemata, kas see kuhugi ka kõlbab. Kritikameele, isemõtlemise ja teistmoodi toimimise õpetus jääb kõrvaliseks. Kooliõpetus seostubki põhiliselt äraõppimise, mitte nutikusega. Inimese nutikus aga pole õppeedukusega seotud. Olümpiaadidel ei käi "viite" peale õppivad virgad tüdrukud, vaid laisad poisid, kes ei viitsi õppida ja rakendavad oma mõtlemisenergiat hoopis muul viisil, ütleb Leo Võhandu. Kui õpetaja oskab seda kasutada, muutub asi põnevaks ja tulemusrikkaks.





# Paha laps

**Hüperaktiivsus on Eestis võõras sõna nii lapsevanematele kui ka paljudele lasteaia- ja kooliõpetajatele – last peetakse kiuslikuks, pahatahtlikuks, kasvatamatuks. Tegelikult on laps hoopis haige.**

## Ave Nõmme

TPÜ magistrant

Igas lasteaias ja koolis on lapsi, kes ei püsi paigal, hakkavad vastu ja teevad pahandust. Õpingute ajal panid õppejõud meile südamele, et nendesse "pahadesse" lastesse tuleb suhtuda rahulikult ja sõbralikult, sest nad on ju alles lapsed – kui kasvavad, küll siis rahunevad. See oli õige soovitus, tänaseks on teaduslikult tõestatud, et osa lapsi ei suudagi olla "vaiksed" ja "tublid" – ka siis mitte, kui nad seda kogu hingest soovivad. Need on hüperaktiivsed lapsed.

Hüperaktiivsusest teatakse Eestis kahetsusväärset vähe. Seni on sellest sündroomist rääkinud üksnes meedikud, lastepsühholoogid ja -psühhiaatrid. Teised lastega tegelevad inimesed on seda nähtust alles hakanud teadvustama. TPÜ üliõpilased on uurinud, kui paljud lapsevanemad on hüperaktiivsusest kuulnud. Väga vähesed! Olen ka ise lapsevanemaid ja kolleege küsitlenud. Lapsevanemad ütlevad enamasti, et nemad saavad oma "rahutu lapsega" kodus suurepäraselt hakkama, kui õpetajale tundub

asi imelik, on see õpetaja probleem. Enamik lapsevanemaid ei teadvusta endale, et hüperaktiivsus on haigus ning selline laps vajab tavalisest rohkem tähelepanu ja spetsiaalset kohtlemist.

Ka paljud õpetajad pole asjaga piisavalt kursis. Lapsed jaotatakse probleemseteks – nendele tuleb rohkem tähelepanu pöörata – ja normaalseteks. Viimastega kulgeb töö häireteta, nn normaalsed lapsed on töökad, vastupidavad, uudishimulikud, tähelepanelikud, peenetundelised ja rahulikud. Probleemsed lapsed on lärmakad, kisuvad üksteisel asju käest, tõuklevad (või konutavad omaette), jonnivad jne. Nende kohta öeldakse, et need on loomuliku arengu teelt kõrvale kaldunud. Vähese informeerituse tõttu ei võta õpetajadki hüperaktiivsust haigusena ja see on paisutanud mõned konfliktid lasteaias ja koolis suureks.

Eks pedagoogid olegi raskes olukorras. Öeldakse, et õpetaja peab last aitama ja julgustama. Aga kuidas sa aitad ja julgustad seda, kes kogu rühma või klassi segab,

õpetajale jämedusi ütleb, asju loobib! Selliste lastega töötamine eeldab õpetajalt (ja lapsevanemalt) väga head ettevalmistust. Paraku Eestis selle saamise võimalus puudub, nii piinlik, kui see ka pole.

## ADHD

Hüperaktiivust tähistatakse ingliskeelse ühendiga ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder*) – hüperaktiivsus impulsiivse käitumise vormina. Spetsialistid ja eksperdid toonitavad, et ADHD-sümptomitega lapse intellekt on normaalne, ta saab kõigest õigesti aru, kuid tema emotsioonid võivad kalduda ühest äärmusest teise. Hüperaktiivne laps on kogu aeg liikumises, niheleb. Vahel ei kuula tema käed ja jalad ta sõna (hüperkineetilisus – hüperaktiivsuse raskem vorm). Ta küsib vahetpidamata midagi, suutmata vastust ära kuulata. Ta hüppab ühelt teemalt teisele. Tema sõnavara on piiratud, ta ei suuda ennast loogiliselt väljendada, räägib valju häälega. Vihastab kergesti ja ütleb siis inetusi. Tema mälu ja ajataju on nõrk (ei tule õhtul õigel ajal tupp). Ta ajab omavahel segi g, b, d, 6, 9. Ta ei saa tähtede kirjutamisega hakkama, ei suuda kirjutada täpselt joonele või ruutudesse. Mõni toit võib olla talle äärmiselt vastumeelne. Ta kallistab nii, et teisel on valu. Narrimise peale muutub ta agressiivseks, võib kallale tormata. "Möödaminnes" suudavad need lapsed palju õppida ja meelde jätta, kuid pikemaks ajaks keskenduda ei suuda.

Hüperaktiivne laps on küllaltki õnnetus olukorras. Tal veab kõik viltu ja ta saab pidevalt pahandada. Kuna ta ei suuda midagi paremini teha, teeb pahandamine ta närviliseks, ta hakkab tembutama ja veiderdama, et juhtida alateadlikult enda ja teiste tähelepanu teemast kõrvale. Täiskasvanud reageerivad tembutamisele taas negatiivselt, lapse meeleolu langeb veelgi, konfliktsituatsioon süveneb ja võib viia väga agressiivsete tegudeni.

On võimalik, et nimetatud käitumis- ja keskendumishäired on põhjustanud mingi nakkus, mürgitus looteeas või varases lapsepõlves, ajutrauma, hapnikuvaegus sündides vms. Hüperaktiivsuse põhjus on orgaaniline ajukahjustus, mitte ebasoodne kasvukeskkond või kasvatusvead, kuid viimased võivad asja halvendada. Seepärast on väga tähtis, kuidas hüperaktiivne laps end lastekollektiivis tunneb. Hüperaktiivsus avaldub juba koolieelses eas ning selle õigel ajal avastades saame last kõige paremini aidata.

## Hüperaktiivne laps lasteaias

Hüperaktiivset last ei tohi karmide sõnaga vaigistada, ta erutub siis veel rohkem ja võib endast nii välja minna, et hakkab asju loopima või õpetajat rägelt söimama. Vahel võib kuulda jahmatavaid ähvardusi – tapan su ära, lõikan saega lõhki jne. Hüperaktiivne laps tuleks võtta sellisel juhul lihtsalt kaenlasse ja eraldi ruumi viia, ühtegi sõna lau-

sumata. Nii ei paisu kriis suureks. Õpetaja peab jääma rahulikult olukorra peremeheks. Hüperaktiivne laps pole rumal, ta saab aru, kuidas on õige ja kuidas vale.

Toon näite selle kohta, et hüperaktiivne laps pole sugugi lootusetu juhtum. Lasteaias läks 4-aastane Arvo peaaegu iga päev õpetajaga konflikti, sest ütles talle ennekuulmatuid inetusi. Õpetaja hakkas algul pahandama, kuid siis loobus ja lasi lapsel teha, mis tollel pähe tuli. Sealt alates oli Arvole kõik lubatud ja ta hakkas lausa märatsema (loopis asju, hammustas, lõi). Keegi ei suutnud teda vaigistada. Kui rühm sai uue õpetaja, oli Arvo nagu ümber vahetatud. Algul "proovis" ta ka uut õpetajat. Seegi kuulas inetused rahulikult ära, kuid jäi sellele vaatamata kindlalt oma nõudmiste juurde, teenides lõpuks ära Arvo lugupidamise ja usalduse.

Järgnevalt mõningad nõuanded hüperaktiivsete laste kohtlemiseks.

- Õpetaja võiks pidada hüperaktiivse lapse kohta jälgimispäevikut, kirjutades lapse pahanduste kõrvale üles ka tema tublid teod. See aitab paremini mõista, et hüperaktiivne laps pole loomult kuri – ta ei tule oma haigusega lihtsalt üksi toime. Hüperaktiivne laps võib olla väga viisakas, tähelepanelik ja koostööaldis, kui seda märgatakse ja tunnustavalt ära märgitakse.

- Hüperaktiivsed lapsed kommenteerivad alati valjult oma tegevust. Kui nad saavad mingi ülesande, ütlevad nad: "Oh, see käib lõdvalt!", "Ma vihkan seda arvutamist!" jms. Sellise kommenteerimise vastu pole mõtet võidelda, sest need lapsed ei suuda taolisest kommenteerimisest loobuda.

- Hüperaktiivsed lapsed tahavad lihtsaid tööjuhendeid. Andke neile ainult üks ülesanne korraga. Kui see on tehtud, andke järgmine.

- Kui hüperaktiivse lapse tähelepanu hajub, andke talle vahelduseks midagi meeldivat teha. Ta saab pingutusest puhata ja suudab seejärel jälle mõneks ajaks igavamale asjale keskenduda.

- Sellisele lapsele tuleb ette öelda, mida järgmisena teema hakatakse. Sageli küsivad nad ise: "Mis me teeme, kui oleme ära söönud?" Ettenägematud asjad tekitavad hüperaktiivsetes ärritust ja vastupanu. Kui kõik on kokku lepitud, kuid millegipärast peab viimasel minutil plaane muutama, on hüperaktiivsel lapsel muutust väga raske mõista.

- ADHD-sümptomitega lapsed ei kannata korduvaid harjutusi. Proovige ülesandeid võimalikult palju varieerida, lapsi uue ja huvitavaga üllatada.

- Hüperaktiivne laps on alati nõus sind aitama. Õpetaja võiks mõnedki ülesanded esitada talle nii, nagu vajaks ta lapse abi.

- Lapsed räägivad kodus, mida hüperaktiivne laps rüh-



**Vähem või rohkem püsimatud on kõik lapsed, see käib lapsepõlve juurde. Aga kui õpilase tunded kõiguvad ühest äärmusest teise, on põhjust asja lähemalt uurida.**

mas tegi (lõhkus teise lapse mänguasja, lõi kedagi jalaga). Õpetaja peab kõik konfliktid lastega üheskoos delikaatselt läbi arutama, siis jõuab kodudesse adekvaatne info.

- Kui hüperaktiivse lapsega on rühmas probleeme, ärge mõelge, et lapse vanemad on selles süüdi. Vanem vastutab oma lapse eest kodus, õpetaja rühmas. Ühise koostööna on võimalik lahendada ka kõige suuremad erimeelsused.

- Laske hüperaktiivsel lapsel ennast aeg-ajalt tühjaks joosta ja möllata ning alles seejärel andke talle tähelepanu nõudvamaid ülesandeid.

- Andke hüperaktiivsetele lastele lahtise otsaga küsimusi, mis panevad neid mõtlema.

## Hüperaktiivne laps kodus

ADHD-sündroom on püsiv. See tähendab, et vanemad peavad oma lapse jaoks olemas olema ööpäev läbi. Probleem on aga see, et lapsevanemad enamasti ei teagi, et nende laps on haige. Hüperaktiivset last peetakse pahaks lapseks, keda tuleks karmimalt karistada, et ta "raisku ei läheks". Pidev pahandamine last muidugi mõista ei röömusta. Asja halvendavad vanavanemate ja sugulaste etteheited. Selle kohta võiks üksnes öelda: "Vaene laps!"

Teisest küljest tahaks aga lapsevanemaid hoiatada hüperaktiivse lapse ärarahellitamisest. Ta on oma mõistuse poolest tavaline laps, kes saab väga hästi aru, mida tohib ja mis on keelatud. Seepärast peab lapse tehtud pahandusele järgnema rahulik ja asjalik kriitika. Ta saab sellest aru küll, ehkki võib häälekalt protesteerida.

Toon järgnevalt mõned soovitusel ka lapsevanematele, kellel on hüperaktiivne laps. Asjast võiks rääkida ka lapsevanemate koosolekul.

- Lapse pahameeleavaldusi ei tohi võtta isikliku solvamisena. Tegemist on impulsiivsete pursetega, millel pole kurja tagamõtet. Nägin kord, kuidas psühhiaater pöördus lapse poole: "Tere, mina olen Anne. Kas sa tahad minuga mängima tulla?" Hetk vaikust, siis tuli vastuseks: "Tõmba minema, siga!" Psühhiaater jäi selle peale rahulikuks ja varsti ajasid nad sõbralikult juttu. Laps oli öelnud selle lause lihtsalt mingi impulsi ajal, tegelikult oli ta suhtlemisest huvitatud.

- Ärge lapse vastuseisust eriti hoolige, ta ei pruugi vastu olla, põhjuseks võib olla hoopis väsimus, suutmatus keskenduda. Kui hüperaktiivne laps teeb vihikus kolmest reast ühe ära, teatab ta: "Mina rohkem ei tee, mulle aitab!" Sellisel juhul võiks lapsevanem last pisut kiita: "Sul on need esimesed tähed väga ilusasti välja tulnud! Äkki suudad teisele reale niisama ilusasti kirjutada?" Tavaliselt hakkab laps pärast lühikest mossitamist uuesti tööle ja kirjutab ka teise rea ära. (Kolmas jääb tavaliselt siiski tegemata ja pole mõtet ka asja konfliktini viia.)

- Hüperaktiivse lapse puhul tuleb vältida kiirustamist. Ta peab saama rahulikult toimetada ning teadma, mida, millal, kuidas ja kus tehakse.

- Kevadel on hüperaktiivne laps rahutum, siis väljendab ta oma meeleheidet ja pahameelt kohe ja valjult.

- Hüperaktiivsetel lastel võiks olla oma päevaplaan.

Algul on nad päevaplaani suhtes umbusklikud – uued asjad, mida nad ei tea, neile ei meeldi. Hiljem harjuvad ja hakkavad ise päevaplaani täitmist nõudma.

■ ADHD-lapsi tuleb tehtud töö eest premeerida. Preemiaks võib olla huvitava loo ettelugemine. Mõnele lapsele meeldib koos isaga meisterdada (poistele meeldib teha õiget meestetööd). Lapsele võib osta uue mängu jms.

■ Õed-vennad kannatavad hüperaktiivse lapse pärast, sest ta on impulsiivne ega püsi hetkegi paigal, seepärast võiks hüperaktiivne laps võimaluse korral mängida mõni aeg teistest lastest eraldi. Kui laste vahel puhkeb tülisid, tuleb need lahendada süüdlast otsimata.

■ Hüperaktiivne laps võib olla oma nooremale õele või vennale väga hea hoidja. Andke talle selleks võimalus! Nii tunneb ta, et teda vajatakse.

■ Kui hüperaktiivsele lapsele tuleb sõber külla, peaks sõber mängima ainult temaga, mitte pere teiste lastega.

■ Hüperaktiivsel lapsel peaks olema võimalik oma ema ja isaga aeg-ajalt nelja silma all rääkida ja asju arutada. Kõigil pere lastel peab selline võimalus olema, eriti aga hüperaktiivsel lapsel.

■ Kui pere lapsed käivad samas koolis, ei tohi nad oma hüperaktiivse venna (õe) kohta rääkida, mida viimane kodus jälle ütles või tegi.

■ Kohatu käitumine avalikus kohas (näiteks kohvikulaual taga roppuste, nilbuste ütlemine) tuleb lahendada häält kõrgendamata, kuid väga konkreetselt ja nõudlikult. Väljaspool kodu peavad vanemad oma lapsega käituma täpselt niisamuti nagu kodus, et mitte raskendada lapsel oma reaktsioone välja elada.

■ Hüperaktiivne laps räägib teiste jutu vahele või tahab kõnelda just siis, kui teile on telefon. Pöörduge hetkeks lapse poole. Naeratage, noogutage, andke märku, et te olete valmis temaga tegelema mõne aja pärast. Kui laps muutub vihaseks, peate viima ta eemale ja maha rahustama.

■ Koolist/lasteaiast tulnud last ei tasu hakata üle kuulama – mis sa tegid, kuidas sul see või teine töö läks. Kõik see tuleb veidi hiljem lapse enda suust ja vabalt.

■ Tuleb väga täpselt paika panna, millal laps koduseid ülesandeid teeb (kohe pärast koolitunde, pärast lõunasööki või trenni). See tuleks ära märkida ka päevaplaanis.

■ Kui laps teatab, et ta ei taha enam oma kodus olla, sest peab koristama, õppima ja ema kogu aeg pahandab, võib tal lasta minna. Erutus möödub 20–50 minuti pärast. Kommentaarid "Mine aga mine" tuleb ära jätta.

■ Hüperaktiivsele lapsele meeldib töö arvitiga. Seal on materjal liigendatud (üks küsimus korraga), kohe saab teada vastuse ja keegi ei sõima, kui tegid valesti. ADHD-lapsed on hea tehnilise taibuga.

Loodan et minu lühike ülevaade hüperaktiivse lapse probleemidest aitab lapsevanematel ja pedagogidel teadvustada, et tegemist on tõsise probleemiga. On aeg saada lahti kombest jagada lapsi headeks ja halbadeks. Tuleb keskenduda vähem laste tegudele ja käitumisele ning süveneda nende probleemide põhjustesse.

Lasteaia- ja kooliõpetajad vajavad hüperaktiivsete laste probleemide kohta pealt põhjalikku koolitust. Alles mõni aeg tagasi korraldasid vastavaid kursusi Eestis ainult välisriigid. (Välismaalased püüdsid meie lapsi meie eest kaitsta!)

Nüüd tegutsevad Eestis siiski ka mõned hüperaktiivsete laste vanemate tugirühmad. Lastefondi eestvedamisel on need loodud Tallinnas, Viljandis, Pärnus ja Tartus. Soovitan õpetajatel nende töös osaleda – nii õpime paremini tundma nii vanemaid kui ka lapsi ning üheskoos on last lihtsam aidata.

### Kirjandus

1. Adler, A. *Kindereziehung*, 1980.
2. Ambros, M. Laste individuaalsed erinevused ja käitumishäired, *Nõukogude Õpetaja*, 29.07.1967.
3. Ambros, M. Laste käitumishäired ja keskkonnaningimused, *Nõukogude Kool*, 6., 1969. 522–524; 7., 1969, 448–450.
4. Biedermann, J. Jt. An Update on New Findings in ADHD (Children and Adults with Attention Deficit Disorder) konverentsi ettekanne, oktoober 1997, San Marino.
5. Bjutner, K. *Zitj s agressivnõmi detmi*. Moskva, Pedagogika, 1991.
6. Carlsson, K. *Kui sa lapsest hoolid*. Tallinn, 1990.
7. Douglas, V. Kas minu laps on hüperaktiivne? Käsikiri.
8. Eesti Haridussüsteemi kontseptsioon.
9. Fainberg, S. *Rasked lapsed, neile lähenemine*. Nõukogude Õpetaja 27, 1971.
10. Furman, B. *Ei taha*. Kodukiri, 8., 1997. 36–38.
11. Hofmeier, K. u. a. *Alles über dein Kind*. Graphischer Betrieb, Bielefeld, 1970. 141–244.
12. Hytonen, J. *Lapsekeskne kasvatus*. Tallinn, 1999.
13. Kartau, A. Väike väänik, *anna asu*. *Haridus*, 1., 2002.
14. Krull, E. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. TÜ Kirjastus, 2000.
15. *Lastepsühhiaatria*. Medica, 2000. 450–470.
16. Lindgren, H.C. Ja Newton Suter, W. *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. TÜ, 2000.
17. *Moi kroha i ja. Rebjonok, s kotorõm nikto ne hotset zitj*. 10., 1998. 26.; *Agressivnõi rebjonok*. 1., 1997. 8.; *Agressivnõje maljutki*, 8., 1997. 36–38.
18. Neuhaus, C. *Hüperaktiivne laps*. Kirjastus Kunst, 2001.
19. *Pedagogika zdorovja*. Izdatelstvo Pedagogika, 1990.
20. *Rebjonok doskolnovo vozrasta*. Minsk, BADPR, 1994.
21. Sandberg-Santanen; Jansson-Lauhaluona. *Käytännön opas vanhemille*. Suomen Lastenhoitoyhteys, 1999.
22. Sandberg-Santanen. *Hüperaktiivne laps*. Ettekanne rahvusvahelisel konverentsil mais 2001 Tallinnas.



# Antisotsiaalse käitumise kaks mustrit

**Uuring selgitab noorukite mööduvate kasvuraskuste ja tõsisema iseloomuga korrarikumiste põhimõttelisi erinevusi.**

**Kristi Kõiv**

TÜ doktorant

Eri ühiskondades ja erineval ajajärgul on ikka ja jälle olnud noorukeid, kes sooritavad ühiskonnastaseid tegusid. Esimene kirjalik ülestähendus sellest, et noorukid hakkavad õpetajale vastu, hilinevad kooli ja jälguvad tegevusetult tänavatel, pärineb juba vanast Sumerist.

Ka Eesti ühiskonnas on teravalt kerkinud sotsiaalsed probleemid üldhariduskoolis, sh koolist väljalangemine. Ei saa öelda, et olukorra parandamiseks poleks midagi ette võetud. Tavakoolides on loodud eriklasse käitumishälvikutele. Tavaliselt on need liitklassid, kus õpivad klassikursuse kordajad, kellel on olnud mitu aastat probleeme õppimisega, kes puuduvad pidevalt koolist ning on väljalangemise piiril. Just selliste klasside õpilased olid käesolevas uurimuses tähelepanu fookuses. Tekib küsimus, misugused käitumisprobleemid on oma-

sed tavakooli käitumishälvikute eriklasside õpilastele. Kas nende antisotsiaalse käitumise muster erineb tavakooli omaealiste, käitumishälvikute erikoolis õppijate ja vanglas karistust kandvate noorukite antisotsiaalse käitumise struktuurist? Nendele küsimustele püüame vastata, selgitades välja ja kõrvutades uuritavate nelja grupi (tavakooli poisid, tavakooli käitumishälvetega eriklassi poisid, käitumishälvikute erikooli poisid, noortevanglas karistust kandvad noorukid) antisotsiaalse käitumise mustrit.

## Antisotsiaalne käitumine

Antisotsiaalset käitumist võib käsitleda mitmeti (vt näit 3). Käesolevas uurimuses lähtutakse antisotsiaalse käitumise mõistest kui üldmõistest, mille alla kuulub kitsama mõistena kuritegelik käitumine. Antisotsiaalne käitumine on ter-

min, mida kasutatakse tavaliselt iseloomustamiseks tegevuste alarühma, kus rikutakse teiste inimeste või ühiskonna õigusi. Kui rikutakse seadusesätteid, on tegemist kuritegeliku käitumisega (2).

P.J. Frick jt (1) eristavad destruktiivset ja mittedstruktiivset, avalikku ja varjatud antisotsiaalset käitumist, tuues esile antisotsiaalse käitumise neli alagruppi.

1. Varavastane (*property violation*) on oma iseloomult destruktiivne ja varjatud – vandalism, varastamine, süütamine, valetamine, halastamatus ja julmus loomade vastu.

2. Staatusega seotud (*status violation*) on mittedstruktiivne ja varjatud. See on omane vaid noorukiealistele – põhjuse puudumine koolist, kodust ärajooksmine, uimastite kasutamine, vandumine, reeglite rikkumine.

3. Agressiivsust (*aggression*) iseloo-

ANTISOTSIAALSE KÄITUMISE LIIK	ERIKLASSID		TAVAKLASSID		T-KRITEERIUMI VÄÄRTUS	
	%	X	%	X	%-ide võrdlus	X-ide võrdlus
Auto juhtimine juhilubadeta	66,66	1,15	51,85	1,06	-	-
Kodust ärajooksmine	5,00	0,05	2,87	0,03	-	-
Vanematele avalik vastuhakk	36,66	0,75	41,82	0,92	-	-
Noa või muu eseme kandmine enesekaitseks	28,33	0,95	25,88	0,80	-	-
Kaklemine, kehavigastuste tekitamine	15,00	0,25	13,07	0,15	-	-
Terve päeva koolist põhjusega puudumine	63,33	1,20	25,37	0,32	4,76**	3,12**
Üksikutest tundidest põhjusega puudumine	100	2,65	35,85	0,63	9,72**	5,94**
Alla 100-krooniste asjade varastamine	15,00	0,10	11,48	0,16	-	-
Üle 100-krooniste asjade varastamine	28,83	0,32	1,90	0,03	2,99**	1,98*
Alkoholi tarvitamine	86,66	1,05	53,84	0,84	4,66**	2,18**
Narkootikumide tarvitamine	5,00	0,05	2,87	0,05	-	-
Osavõtt kampadevahelistest kakkudest	23,33	0,35	6,33	0,11	2,04**	1,98*
Ühisvara või isikliku omandi rikkumine	21,67	0,20	19,48	0,26	-	-
Õpetajatele vastuhakkamine	86,66	1,15	45,87	0,74	3,69**	2,01**
Auto juhtimine kiiresti ja hulljulgelt	30,00	0,40	24,70	0,55	-	-
Vanemate käskude mittetäitmine	88,33	1,35	72,48	1,68	-	-
Valetamine	85,00	2,20	73,07	1,66	-	-
Seksuaalvahekord vastassoost isikuga	21,66	0,35	15,09	0,29	-	-
Auto võtmine sõitmiseks ilma omaniku loata	26,66	0,35	4,45	0,08	2,92**	1,99*
Akende lõhkumine tühjadel majadel	46,66	0,75	6,33	0,09	3,84**	2,04**
Seintele joonistamine või kirjutamine	53,33	1,15	18,16	0,33	3,51**	2,47**
Raha võtmine kodustelt luba küsimata	11,66	0,13	7,66	0,08	-	-
Ühistranspordis piletitäita sõitmine	23,33	0,34	23,60	0,55	-	-

Tabel. Käitumishälvikute eriklassi ja tavakooli poiste antisotsiaalse käitumise liigid ja esinemissagedus viimase kuu jooksul ning statistiliselt olulised erinevused mõõdetuna t-kriteeriumiga. Sümbolid: % – uuritavate antisotsiaalsete tegude esinemissagedus protsentides; X – keskmine kordade arv viimase kuu jooksul 5-pallilisel skaalal (mitte kunagi = 0; 1 või 2 korda = 1; 3 või 4 korda = 2; 5 või 6 korda = 3; üle 7 korra = 4); \* – olulisuse määr – 0,05; \*\* – olulisuse määr – 0,01.

mustab destruktivsus ja avalikkus ning see avaldub kaklemise, kiusamise, vägistamise, teiste süüdistamise, julmuse ja tigidusena.

4. Opositsioonilisus (*oppositional*) on oma iseloomult mittedestruktiivne ja avalik. Selle alla kuuluvad trotslikkus ja vastuhakk, vaidlemine, vihastamine, kangekaelsus, ärrituvus, kergesti solvumine.

## Meetod

Uuringus kasutati anonüümset enesehinnangu meetodit. Kirjeldatud oli 23 antisotsiaalse käitumise liiki, alates tõsisest (varastamine, vandalism), lõpetades vähemtõsisest (vastuhakkamine, ühistranspordis piletitäita sõitmine, vt tabeli esimene veerg). Iga antisotsiaalse käitumisviisi sagedus määrati

kindlaks viiepunktilisel skaalal, alates sellest, kui käitumisviisi ei esinenud ühtki korda, kuni esinemiseni üle seitsme korda viimase 30 päeva jooksul.

## Uuritavad

Eriklässid. Uuriti kolme juhuvaliku teel leitud tavakooli käitumishälvikutega õpilaste eriklassi, kus õppis kokku 60 poisist. Neist 5% olid 13-aastased, 13% 14-, 27% 15-, 33% 16- ja 20% 17-aastased (keskmine vanus 15,5 eluaastat, standardhälve 1,16).

Tavaklassid. Selle uuritava rühma moodustasid viies juhuvaliku teel leitud gümnaasiumis õppivad noormehed vanuses 12–18 eluaastat. Neist 2% oli 12-, 14% 13-, 9% 14-, 27% 15-, 30% 16-, 16% 17- ning 2% 18-aastased. Tavaklassis õppivad poisid moodustasid

kontrollgrupi, kuhu kuulus 240 uuritavat (keskmine vanus 15,12 eluaastat; standardhälve 1,49).

## Erikläss

Tavakooli käitumishälvikute eriklassis õppivate poiste sagedamini esinevad antisotsiaalsed teod jagunevad kolme üldisema kategooria alla:

1) staatusega seotud antisotsiaalne käitumine – üksikutest tundidest põhjusega puudumine (100%), vanemate käskude mittetäitmine (88%), alkoholi tarvitamine (87%), valetamine (85%), auto juhtimine juhilubadeta (67%), terve päeva koolist põhjusega puudumine (63%);

2) opositsiooniline käitumine – õpetajatele vastuhakkamine (87%), vanematele avalik vastuhakk (37%);

3) varavastased õigusrikkumised –



seintele kirjutamine ja joonistamine (53%), akende lõhkumine tühjadel majadel (47%).

Nagu tabelist näha, olid käitumishälvikute eriklassi poiste antisotsiaalse käitumise liigid tõsisemad ja mitmekesised kui tavakooli kontrollgrupis. Sage-damini esines nii staatusega seotud kui ka opositsioonilist antisotsiaalset käitumist, lisandusid varavastased õigusrikkumised vandalismiaktide näol.

## Tavaklass

Tabelist näeme, missugused antisotsiaalse käitumise liigid on kõige tüüpilisemad. Tavakooli noormeestel esines kõige sagedamini valetamist (73,07% juhtudest), vanemate käskude mittetäitmist (72,48%), alkoholi tarvitamist (53,84%), auto juhtimist juhiloata (51,85%), õpetajatele vastuhakkamist (45,87%), vanematele avalikku vastuhakkamist (41,82%) ja üksikutest tundidest põhjuseta puudumist. Tavakooli noormeeste (35,85%) sagedamini esineva antisotsiaalse käitumise võib jagada kaheks:

1) staatusega seotud käitumine (alkoholi tarvitamine, auto juhtimine juhilubadeta, valetamine, vanemate käskude mittetäitmine, üksikutest tundidest põhjuseta puudumine) ning

2) opositsiooniline käitumine (vanematele ja õpetajatele vastuhakkamine).

Seega esines tavakooli noormeestel suhteliselt sageli vähetõsisest antisotsiaalsest käitumisest, mis on seotud vastuhakuga autoriteetidele ning staatusega. Need on omased ainult noorukitele ning täiskasvanuid sellise käitumise eest ei karistata.

## Eri- ja tavaklassi võrdlus

Et teha kindlaks antisotsiaalse käitumise liikide esinemissageduse erinevused kahe uuritavate grupi – tavakooli noorukite ja käitumishälvikute eriklassis õppijate – vahel, vaadeldi statistiliselt olulisi erinevusi, mis määrati kindlaks t-kriteeriumiga (vt tabel).

Käitumishälvikutel esines kontrollgrupi poistega võrreldes rohkem terve päeva pikkusi põhjuseta koolist puudumisi, üksikutest tundidest põhjuseta puudumisi, üle 100-krooniste asjade varastamist, alkoholi tarvitamist, osavõttu kampadevahelistest kaklustest, õpetajatele

vastuhakkamist, auto võtmist sõitmiseks omaniku loata, tühjade majade akende lõhkumist, majaseintele joonistamist või kirjutamist.

Eeltoodud antisotsiaalse käitumise liike kategoriseerides (1) võib öelda, et käitumishälvetega eriklassis õppivatel noormeestel esines kontrollrühmast sagedamini

1) varavastasteid õigusrikkumisi – varastamine, auto ärandamine ja vandalism akende lõhkumise ja seintele sodimise näol;

2) staatusega seotud antisotsiaalset käitumist – põhjuseta puudumine nii üksikutest tundidest kui ka terve koolipäeva ulatuses, alkoholi tarvitamine;

3) agressiivset käitumist – kampadevaheline kaklemine;

4) opositsioonilist käitumist õpetajatele vastuhaku näol.

Antisotsiaalse käitumise muster oli tavakooli noormeestel ja tavakooli käitumishälvikute eriklassides õppijatel pigem erinev kui sarnane, sest 23 antisotsiaalse käitumise liigist esines käitumishälvikute eriklassis õppijatel oluliselt sagedamini üheksat liiki antisotsiaalset käitumist.

Võrreldes tavaklassi ja käitumishälvikute eriklassi poiste suhteliselt sageli esinenud antisotsiaalse käitumise liike, võib öelda, et mõlemal esines vanematele vastuhaku ja nende käskude mittetäitmist, valetamist, auto juhtimist juhiloata ja üksikutest tundidest puudumist. Käitumishälvikutel esines aga oluliselt sagedamini terve päeva koolist põhjuseta puudumisi, õpetajatele vastuhaku, kampadevahelist kaklemist ning varavastasteid õigusrikkumisi, nagu varastamist, vandalismi ja auto ärandamist.

Antud uuringu põhjal võib väita, et eelkõige staatusega seotud antisotsiaalset käitumist võib pidada üheks noorukiea ülesandeks noormeestel. See näib kuuluvat täiskasvanu rolliga eksperimenteerimise juurde. Vanematele vastuhakk ja nende käskude mittetäitmine, valetamine, auto juhtimine juhiloata ja üksikutest tundidest puudumine koolis – kõik see on üsna vähetõsine antisotsiaalne käitumine, tähistades üleminekuperioodi katsetusi uue, täiskasvanu rolliga.

Seega on antisotsiaalse käitumise esimene muster, mis on omane tava-

kooli noormeestele, vähetõsine vastuhakk autoriteetidele. See sisaldab eelkõige riskikäitumist, mis seonduv täiskasvanu rolli juurde kuuluvate privileegide katsetamisega.

Probleem on aga tõsisem, kui tege-mist on varastamise, auto ärandamise ja vandalismiga, terve päev põhjuseta puudumisega ja alkoholi tarvitamisega, kampadevahelise kaklemise ja õpetajatele tõsisema vastuhakkamisega, mis viitab antisotsiaalse käitumise mitmekesistumisele ja tõsisemaks muutumisele käitumishälvikute puhul. Järelikult on olemas ka teine – oma iseloomult tõsisem antisotsiaalse käitumise muster, mis haarab enda alla nii varavastasteid õigusrikkumisi, agressiivset ja opositsioonilist käitumist kui ka staatusega seotud antisotsiaalse käitumise vorme.

## Erikooli ja noortevangla võrdlus

Eelnevad uurimused (4) on näidanud, et käitumishälvikute erikoolis õppivatel noormeestel esineb sageli järgmisi antisotsiaalse käitumise liike:

1) staatusega seotud antisotsiaalne käitumine – valetamine, vanemate käskude mittetäitmine, alkoholi tarvitamine, auto juhtimine juhilubadeta, auto juhtimine kiiresti ja hulljulgelt, põhjuseta puudumine koolist, seksuaalsuhted vastassoost isikutega ja kodust ärajooksmine;

2) agressiivne käitumine – rusikakaklused, osavõtt kampadevahelistest kaklustest;

3) varavastased õigusrikkumised – vandalism, varastamine, autode ärandamine.

Noortevanglas karistust kandvate noormeeste antisotsiaalse käitumise sagedasemad liigid on alljärgnevad (4):

1) staatusega seotud antisotsiaalne käitumine – valetamine, vanemate käskude mittetäitmine, alkoholi tarvitamine, auto juhtimine juhilubadeta, auto juhtimine kiiresti ja hulljulgelt, põhjuseta puudumine koolist, seksuaalsuhted vastassoost isikutega ja kodust ärajooksmine;

2) agressiivne käitumine – rusikakaklused, osavõtt kampadevahelistest kaklustest, jahil käimine jahiloata;

3) varavastased õigusrikkumised – vandalism, varastamine, auto ärandamine.

Eelnevad uurimistulemused näitasid seega, et antisotsiaalse käitumise struktuur on käitumishälvikute erikooli ja noortevangla poiste kontingendil üldiselt sarnane – väga tõsine ja mitmekesine. Tähelepanu tuleb pöörata asjaolule, et enesehinnangu meetodi abil antisotsiaalse käitumise muistri uurimine annab meile võimaluse kavandada kuritegeliku käitumise ennetamist noorukitel, sest peegeldab politseistatistikas kajastatuga võrreldes objektiivsemat pilti.

Seega, et rakendada noorukite kuritegevusega seotud preventiivseid meetmeid, tuleb pöörata tähelepanu kõige sagedamini esineva antisotsiaalse käitumise ennetamisele: 1) olustikuline kriminaalpreventsioon ennatamaks varavastaseid kuritegusid ja noorukite juurdepääsu relvade kasutamisele; 2) noorukite koolist põhjuseta puudumise ja väljalangemise ennetamine hariduspoliitika osana; 3) narkootikumide tarvitamise ja nendega kaubitsemise vastu võitlemine noorsoopoliitika osana (4).

### Tavaklassi, eriklassi, erikooli ja noortevangla võrdlus

Võrreldes nelja uuritava grupi (tavakool, tavakooli käitumishälvikute eriklass, käitumishälvikute erikool, noortevangla) noorukite antisotsiaalse käitumise liike omavahel, selgus, et

1) tavakoolis õppivatel noormeestel ilmes suhteliselt sagedasti selliseid antisotsiaalse käitumise liike, mis olid seotud täiskasvanu privileegide saamisega ning neid võib liigitada suhteliselt vähemtõsisest, staatusega seotud antisotsiaalse käitumise liikide alla;

2) tavakooli käitumishälvikute eriklassis õppivate poiste antisotsiaalse käitumise struktuur mitmekesisus tavakooli uuritavatega võrreldes, puudutades staatusega seotud antisotsiaalset käitumist ja opositsioonilist käitumist, millele lisandus vandalism kui varavastaste õigusrikkumiste liik;

3) käitumishälvikute erikooli noormeeste antisotsiaalse käitumise struktuuri iseloomustas nii süvenemine kui ka mitmekesistumine, võrreldes tavakooli käitumishälvetega eriklassis õppijatega. Seda nii staatusega seotud antisotsiaalse käitumise, varavastaste õi-

gusrikkumiste kui ka agressiivse käitumise osas;

4) alaealiste meessoost õigusrikkujate antisotsiaalse käitumise struktuur oli oma iseloomult väga tõsine ja sarnane käitumishälvikute erikoolis õppijate omaga staatusega seotud antisotsiaalse käitumise ja varavastaste õigusrikkumiste osas. See mitmekesisus ja süvenes agressiivsete käitumisaktide koha pealt.

### Kokkuvõte

Järelikult on tegemist kahesuguse antisotsiaalse käitumise mustriga. Üks on omane tavakooli noormeestele. Seda iseloomustavad vähemtõsised antisotsiaalse käitumise liigid. Teine on tõsine ja mitmekesine, probleemid süvenevad vastavalt sellele, millise kontingendiga on tegemist – kas tavakooli käitumishälvikute eriklassis õppijatega, käitumishälvikute erikooli suunatud noorukitega või vanglas karistust kandvate alaealiste õigusrikkujatega.

Käesoleva uurimuse tulemused noorukiealiste meessoost uuritavate kohta kinnitavad T. Moffitt'i (5) tulemusi: eksisteerib kahte liiki antisotsiaalse käitumise kulgu – ühtedel ilmnevad antisotsiaalse käitumise jooned lapseas ja jäävad püsima kogu elu jooksul (nn püsiva iseloomuga antisotsiaalne käitumine); teistel ilmneb antisotsiaalne käitumine vaid noorukieas (nn noorukieaga piiritletud antisotsiaalne käitumine), kusjuures antisotsiaalse käitumise riskifaktorid, areng ja väljendusviisid on nendel kahel grupil erinevad. T. Moffitt'i jt (6) hiljuti ilmunud uurimus lisab infot sooliste erinevuste kohta antisotsiaalse käitumise vallas. Selles leiti, et kuigi püsiva iseloomuga antisotsiaalse käitumise arengul on nii poiste kui ka tüdrukute puhul tegemist samade riskifaktoritega, on püsiva iseloomuga antisotsiaalne käitumine tüdrukute hulgas ekstreemselt harv nähe – suhtarvuga kümme poissi ühe tüdruku kohta. Enamik tüdrukid kuulub gruppi, kellel ilmneb antisotsiaalne käitumine vaid noorukieas.

Nii nagu me ise, muutub ka maailm meie ümber. Tänapäeva noorukite probleemid on kauge minevikuga võrreldes muutunud – ühelt poolt on lisandunud probleemid, mida minevikus ei tuntud, teisalt muutuvad noorukiea kui vanuse-

perioodi ülesanded, millest üks puudutab ka antisotsiaalse käitumise iseloomu. Nimelt – tänapäeva noorukeid iseloomustab kahte tüüpi antisotsiaalse käitumise muster. Üks on omane enamikule tavakoolis õppivatest noormeestest ja seotud eelkõige riskikäitumisega seoses täiskasvanu privileegide saamisega. Teine on omane vähestele noorukitele, kes õpivad eriklassides ja -koolides või kannavad karistust noortevanglas. Oma iseloomult erinevad need kaks antisotsiaalse käitumise muistri selle poolest, et hõlmavad käitumishälvikute puhul tõsise staatusega seotud antisotsiaalse käitumise kõrval ka agressiivset ja kuritegelikku käitumist.

### Kirjandus

1. Frick, P. J.; Lahey, B. B.; Loeber, R.; Tannenbaum, L.; Van Horn, Y.; Christ, M. A.; Hart, E. L. & Hanson, K. Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analysis and cross-validation in a clinical sample. *Clinical Psychology Review*, 13, 1993. 319–340.
2. Hinshaw S.P.; Zupan B.A. Assessment of antisocial behavior in children and adolescent. In: D.M. Stoff; J. Breiling; J.D. Maser (Ed.) *Handbook of antisocial behavior*. New York, John Wiley & Sons, 1997. 36–50.
3. Kõiv, K. Antisotsiaalse käitumise mõiste. Rmt: I. Kraav & K. Kõiv. *Sotsiaalpedagoogilised probleemid üldhariduskoolis*. Tartu, OÜ Vali Press trükikoda, 2001. 101–104.
4. Kõiv, K. Antisotsiaalse käitumise esinemissageduse võrdlus tavakooli ja käitumishälvikute erikooli ning vanglas karistust kandvatel noormeestel. Rmt: I. Kraav & K. Kõiv. *Sotsiaalpedagoogilised probleemid üldhariduskoolis*. Tartu, OÜ Vali Press trükikoda, 2001. 105–113.
5. Moffitt, T.E. Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 110 (4), 1993. 674–701.
6. Moffitt, T.E.; Caspi, A.; Rutter, A. & Silva, P.A. Sex differences in antisocial behavior. *Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*. Cambridge University Press, 2001.



# Lapsed mängivad kodu ja linna

Reeli Karimäki

Helsingi ülikooli kultuuriuuringute instituut, folkloristika osakond

**Uurimusest Helsingi ja Tallinna 7–12-aastaste koolilaste kohta selgub, et tänapäeva pragmaatiline maailm pole lapsepõlve vaesemaks muutnud. Lapsed mängivad ikka endiselt kodu, linna ja muid mängu – tõi, sageli oma vanemate eest salaja.**

“Mängisin koos sõbraga loomade kodumängu. Mina olin jäneseema, kellel oli kaks last, mu kaaslane oli kassiema. Pehmed mänguasjad olid meie lapsed. Elasin elutoa diivanil, sõber WC põrandal. Käisime üksteisel külas ja jõime teed. Meie lapsed käisid koolis. Mina käisin tööl postkontoris, mu sõber kaupluses.”

Soomes on laste ja lastega perede probleemide üle palju arutletud. Arutelu toon on olnud murelik. Räägitakse vanemate ja õpetajate suutlikkusest, kasvatuses seotud vastutuse veeretamisest üksteise õlgadele, laste halvast olukorrast, psühhiaatri abi vajavate laste arvu kasvust jne. Kuid muutunud oludest hoolimata ei ole laste mängu-

tahe vähenenud. Nende mängudes ilmneb piiramatu fantaasia ja ehe mängurõõm.

Uurimismaterjal, mille kogusin 7–12-aastaste Helsingi ja Tallinna koolilaste fantaasia- ja rollimänge käsitleva väitekirja jaoks, hõlmab üle 1500 mängukirjelduse. Mängud pole sisult sugugi vaesed ega kadumas, nad on ainult täiskasvanute pilkude eest peidus, lapse tõelisuses, tema maailmas.

## Kodumängimise vorme

Ligikaudu 20% uurimismaterjali mängudes mängitakse kodu ja perekonda. Inimkujud pole kodumängudes vältimatud, neid võib vahetada üllatusmunalelude, väikeloomade, kivide, trollide, superpallide või pehmete mänguasjade vastu. Alljärgnevalt olgu siiski esitatud “traditsioonilise” kodumängu kirjeldus, mille on üles kirjutanud 10-aastane eesti tüdruk.

“See on õuemäng. Vaja läheb palju kive, pehmeid mänguasju, puuoksi, sammalt, kastanimune, tammetõrusid ja



**Lapse arvates kuulub mäng lapse, mitte täiskasvanu maailma, mängu tõelisusest saab aru vaid laps ja mängu tõelisuse varjamise juurde kuulub see, et mängust vanematele ei kõnelda.**

muud sellist. Kividest tehakse piirid, puuokstest maja/koda, samblast põrand. Kastanimunad on kartulid, tammetõrud porgandid, käbid on kuked ja kanad, tammetõrud kanamunad. Me teeme ka turu. Selles mängus kasutatakse kõike, mida maal või kodus on. Mängime seda mängu seitsmekesi, aga mängida võib ka üksi või kahekesi, ja võib olla ka rohkem osavõtjaid. Mängijate nimed on Kärt, Liina, Jaanika, Jaana, Hedwi, Gregor ja mina. Mängu mängib kaasa ainult üks poiss – Gregor. Me mängime seda mängu suvel. Liina ja mina oleme kogu aeg mängus ning ka minu mängukaekirjak ja Mesilane. Selle mängu oleme me ise välja mõelnud.”

### **Kodumängudest linnamängimiseni**

Lasteaiaelaste laste kodumängudes on uurimuste järgi (Strandell, 1995) põhimängijad ema ja laps, aga pere suureneb mängijate suva järgi õdede ja loomade ning vana vanemate ja mõnikord isegi isa võrra. Kodumänguks on traditsiooniliselt peetud mängu, kus lapsed ja nukud on pereliikmed ja osalevad koos argielusündmustes. Niipea kui lapsele saab selgeks, et tüdrukutest kasvavad emad ja poistest isad, kodumängus vale tulevikurolli ei valita.

Kooliealiste kodumängud hõlmavad mitmeid peresid ja suguseltse. Fantaasi mängud peegeldavad täiskasvanute maailma nii, et osa jooni tuleb teravdatult esile, teised aga ununevad täiesti.

“Veel möödunud aastal mängisime koos onutütrega barbidega. Kuigi elame teineteisest kaugel, näeme kord kuus ikkagi. Kui saime uusi barbiseid, võtsime need kaasa. Ehitasime neile majad ja autod. Mõtlesime välja nimed. Mõlemal olid oma barbipered, kuhu kuulus ema, 1–2 õde ja lemmikloomad. Pered olid rikkad. Isad käisid kogu aeg välismaal komanderingus. Mõnikord tulid keeristormid või üleujutused või koguni maavärisemine. Barbid elasid Kalifornias või New Yorgis. Neil olid köögid ja igasugused ehted. Fantaseerisime neile kõikvõimalikku tegevust. Näiteks voodit kujutlesime ujumisbasseinina, kübarat kosmoseautona. Vestlused improviseerisime, mõnikord muutus mäng kõneluseks selle üle, mida kõike me saada tahtsime. Mõnikord kulus barbimaja sisustamiseks lausa kaks tundi.” (11-aastane Helsingi tüdruk.)

Intervjuust selgub, et kirjeldatud barbimängu üks eeskujusid on ameerika TV-sari “Vaprad ja ilusad”. Aga nagu

tollest lühikesest mängukirjeldusest võib järeldada, pole mäng sugugi täis dramaatilisi inimsuhteid, vaid lisaks tavalistele argieluolukordadele TV-sarjadest tuttavaid seiklusi, äkilisi intriige ja rõõmsaid koosviibimisi.

Kooliealised mängivad kodu ka endale rolle valides. Järgnevas mängukirjelduses on 11-aastased Helsingi poisid laiendanud kodumängu kogu linnale, kuid oma sõnade järgi mängivad nad "kodu, sellist normaalset elu".

Paljud teisedki samaealised mängivad sama tüüpi mängu.

"Väike-Huopalahes on üks ehituskruunt, tegelikult on see koht, kus me alati "kodumängu" mängime, bensiinijaa-ma tagaõu. Pargist leitud käruga mängisime me autot ja otsisime nn kodusid, see tähendab pappkaste. Meid on kokku neli poissi ja meil on kodud ja ametid. Meie arust pole see lapsik, kuigi oleme juba 11-aastased. Mina olen linnapea ja linnapea valitakse valimistega. Siis on veel tule-tõrjepealik ja politseipealik. Kui liiklemisel eksid, saad trahvi. Meil on väljamõeldud naised ja me käime koos nendega külas ja ka seikleme."

Selles mängus pole pere eraldi asetsev saareke, vaid kogu ühiskonna püsiv osa ja selle põhistruktuur. Hoolimata sellest, et laste mängupere on juba osa mänguühiskonnast, pole küsimus täiskasvanu elu õppimises, "õige elu" harjutamises või täiskasvanute matkimises, vaid lapsed on loonud oma ühiskonna, kuna see on nende arvates tore. Selles mängus ei askeldata kodus. Pereelu on enamasti suunatud väljapoole, tõsi, kodu ja selle olemasolu rõhutatakse.

12–13-aastased Helsingi koolilapsed ei mängi oma sõnul enam kuigi palju kodumänge, nad tahavad oma haldusse juba suuremaid üksusi, kaasates mängu peaaegu kogu maailma. Siin on tegemist nn rollimänguga, mida minu kogutud materjalides on ikka ise välja mõeldud, mitte valmiskujul üle võetud.

"Olen 13-aastane ja me mängime seda sageli. Meid on kokku kuus või seitse, neli tüdrukut ja kolm poissi. Käime kõik ühes klassis. Üks mäng kestab sageli nädala või isegi kuid. Teeme ruudulisse vihikusse (midagi koolivihikust ümber tehtut) linnakaardi koos elamurajoonide ja kauplustega. Igale mängijale tehakse isikuandmed, nimi, asukohamaa, rahvus, kui palju on raha, missugune auto, töö, lemmikud jne. Kõik saavad teha ettepanekuid kõige kohta. Andmed enda kohta kirjutab igaüks soovitud viisil ise. Meil on täring, millel on 20 külge ja 12 külge, üle kümne on "jah", alla selle "ei"! Väiksemaga visatakse energiat ja pal-ka, suuremaga sündmusi või muud. Mängu jaoks tehakse iga kaupluse hinnakiri. Üks inimene jutustab teiste kohta mingi väljamõeldud loo. Näiteks: Sini läheb üle tänava ja auto tuleb suure hooga tema suunas. Täringut visates vaadatakse, kas Sini jääb auto alla või ei, pärast seda

vaadatakse, kas kiirabi jõuab kohale või ei. Niisama vaadatakse väikse täringuga, kui palju kaotas Sini energiat ja kui kaua peab ta haiglas olema. Seda on raske seletada, tule mängima, sa võid olla uurija, kui tahad!"

Selles mängus loovad lapsed endale üheskoos suure seikluse. Mängu lõppemise põhjus on enamasti võimaluste ammendumine. "Me lõpetame kokkuleppel siis, kui sündmused ei tundu enam tõelistena. Siis võtame jälle täiesti uue loo."

### Mida teavad vanemad laste mängudest?

Laste mängu ja toimetamist on täiskasvanul raske hinnata, seostamata seda millegi niisugusega, mis osundaks järgmisele arenguastmele. Mängu peetakse ikka õige elu harjutuseks, selle tõeline kasu realiseerub millalgi hiljem. Seda, mis mängus tegelikult juhtub, peetakse harva tähenduslikuks.

Ka minu uurimismaterjal tõendab seda. See näitab, et vanemad ei tea oma laste mängude ega nende sisu kohta midagi. Lapsed ise arvavad, et vanemad ei ole nende tegemistest, saati siis mängudest huvitatud, teisalt pole laste arvates vanematel vajagi neist teada.

Minu uurimuses osalenud lapsed ei ole omal algatusel vanematele oma mängudest kõnelnud. Kui küsisin poistelt, kuidas suhtuvad nende vanemad "normaalse elu" mängu, vastasid nad: "Hull oled või, nemad ei tea sellest midagi, nad arvavad, et me oleme rattaga sõitmas!"

Lapsele on mäng sageli midagi nii omast, et täiskasvanuga seda jagada ei taheta. Lapse arvates kuulub mäng tema, mitte täiskasvanu maailma, mängu tõelisusest saab aru vaid laps ja mängu tõelisuse varjamise juurde kuulub see, et mängust vanematele ei kõnelda. Mäng on lapse maailma osa, aga tuleks siiski meeles pidada, et täiskasvanud ja lapsed ei ela ainult erinevates maailmades – me ka jagame üht ja sama maailma.

Tõlkinud Livia Viitol



# Keelekümblus vene koolis

Hiie Asser, Maire Küppar, Peeter Kolk

**Keelekümbluse teise aasta uurimuse kokkuvõtteks võime tõdeda, et programm on hästi käivitunud, õpetajate ning õppekava ja õppekirjanduse loojate suur töö on vilja kandmas. Seda kinnitab õpilaste eesti keele areng ja ainetelased õpitulemused.**

Käesoleval kevadel lõppes "Riikliku integratsiooniprogrammi 2000–2007" raames haridusministeeriumi algatatud keelekümblusprogrammi teine õppeaasta. Programmis osaleb seitsme vene õppekeelega kooli 14 esimest ja teist klassi 328 õpilasega Eesti eri piirkondadest.

Keelekümblust saadab selle käivitumisest alates uurimisprogramm. Eesmärk on uurida, kas koostatav keelekümblusõppekava vastab õppijate võimetele, ja toetada õppesisu optimaalse mahu väljakujundamist. Püütakse anda vastus küsimusele, kas kümblusõpilased saavutavad eesti keeles õppides esimese kooliastme lõpuks riiklikule õppekavale vastavad õpitulemused.

## Kuidas ja keda uuritakse?

Uurimismeetod on üldkeeletestid ja õppekavast lähtuvad ainetestid. Keeletestide abil uuritakse õpilaste eesti ja vene keele oskust õppeperioodi algul. 1. klassi õpilased sooritasid testi eesti keeles septembris ja 2. klassi õpilased vene

keeles jaanuari alguses, kui nende õppekavasse tuli vene keele kursus. Õppekavatesti tegid kõik õpilased mais. Testid olid kirjalikud. Õpilasi testiti klasside kaupa, mitte individuaalselt.

Testiti keelekümblusõpilaste üldkogumit ning kontrollgruppide eesti ja vene tavaprogrammi järgi õppivaid õpilasi (vt tabel 1).

Keelekümblusõpetajad täitsid küsimustiku testiülesannete jõukohasuse kohta. Lapsevanemad kirjeldasid sügisel oma ootusi ja andsid kevadel hinnangu programmi kohta küsimustiku vormis.

Testitulemuste analüüsimisel kasutatakse õpilaste IQ-testide tulemusi (Raveni test tehti oktoobris-novembris), õpetajate kommentaare testiülesannetele ja lapsevanematelt küsitluse teel kogutud taustinformatsiooni perede sotsiaalmajandusliku staatuse ja õpilaste varasemate keelekogemuste kohta ning hinnanguid programmile.

1. klass sooritas õppeaasta algul eesti keele baastesti ja aasta lõpul kolm

## Testitud õpilaste arv

	Kümblus	Eesti	Vene
1. klass	201	81	102
2. klass	134	96	123

Tabel 1. Õpilaste arv kümblus- ja kontrollklassides.

## Õppekavatest 1. klassis

	Eesti	Matem	Loodusõp
Kümblus	45,0	73,6	80,1
Eesti	79,4	79,1	96,3
Vene	12,6	74,9	79,2

Tabel 2. Esimese klassi õpilaste sooritusprotsent maksimumist.

## Õppekavatest 2. klassis

	Eesti	Matem	Loodusõp	Vene
Kümblus	64,5	76,6	70,6	63,6
Eesti	83,1	80,3	63,4	-
Vene	28,7	83,2	57,1	74,0

Tabel 3. Teise klassi õpilaste sooritusprotsent maksimumist.

testi, mis olid koostatud kümblusainekava oodatavate õpitulemuste põhjal (vt tabel 2).

### Tulemused 1. klassis

**Eesti keel.** Test koosnes neljast ülesandest, millega hinnati kuuldu mõistmist ja oskust kuulnud infot kasutada; konteksti mõistmist, tegusõna pööramist olevikus ja sõnavara ulatust. Suurem osa ülesannetest oli avatud tüüpi, et uurida aktiivse keelekasutuse taset.

Õpilased said ülesannetest aru ja suutsid neid täita, kuid eesti grupiga võrreldes jäid maha keelelises korrektsuses: õigekirjas ja vormitunnetes. Raskeks osutusid ülesanded, mis eeldasid kahe komponendiga toimetulekut – lause sisu ennustamist ning sisult sobiva ja vormilt õige tegusõna lisamist.

Keelekümblusklassi ja vene tavakooli õpilaste koolieelne eesti keele tase oli enam-vähem võrdne, kuid aasta jooksul saavutasid kümblusõpilased eesti keeles suure edumaa.

**Matemaatika.** 1. klassi matemaatika test mõõtis ainekava omandamist. Kümblusõpilased ja eesti kontrollgrupp täitsid testi eesti, vene kontrollgrupp vene keeles.

Kümblusõpilased sooritasid testi 73,6% ulatuses, mis tähendab, et ainekava on optimaalne ja matemaatika õppimine eesti keeles neile jõukohane.

**Loodusõpetus.** Ka loodusõpetuse ja koduloo testi täitsid keelekümluse ja eesti kontrollgrupi õpilased eesti keeles, vene kontrollgrupp vene keeles. Vähenemaks aineteadmiste hindamisel keelekomponendi mõju, koostati test peamiselt suletud ülesannetest. Koostatud ainekava on kümblusõpilased omandanud 80,1% ulatuses.

**Järeldused.** Eesti keele baastesti tulemustest selgus, et suur osa õpilastest ei osanud kooli astudes eesti keelt üldse. Seetõttu võib eesti keele lõputesti tulemust pidada heaks, vene tavakooli kontrollgrupp oskab eesti keelt tunduvalt halvemini. Lapsevanemate lootus, et nende lapsed omandavad kümblusklassis eesti keele kiiremini, on õigustatud.

Matemaatika eesti keeles õppimine kümblusklasside õpilastele probleeme ei tekita. Seda kinnitavad kahe aasta uurimuse tulemused. Ka loodusõpetuse ainekava on jõukohane.

Vanemate küsitlusest selgus, et nad on laste õpitulemustega ja kümblusprogrammi õppekorraldusega rahul.

2. klass sooritas aasta lõpul neli testi, mis olid koostatud kümblusõppekava oodatavate õpitulemuste põhjal. Lisaks tegid nad esimese poolaasta lõpul vene keeles üldkeele testi (vt tabel 3).

### Tulemused 2. klassis

**Eesti keel.** Eesti keele test koosnes lugemise, loetu mõistmise, keelestruktuuride ja kirjutamise ülesandest.

Keelekümblusklassi ja eesti kontrollgrupi tulemuste vahe on suurem keelestruktuuride tundmist nõudvates ülesannetes (nt sõnatüve muutused, tegusõna jaatav ja eitav vorm) ning õigekirjas.

Kümblusklasside õpilastel ei olnud eakohase teksti mõistmisega raskusi, emakeeles kõnelejatest erinevad nad vaid keelelise väljenduse vähema korrektsuse poolest. Seega liigub eesti keele oskus ootuspäraselt funktsionaalse keeleoskuse arenemise suunas.

Vene kontrollgrupiga võrreldes on kümblusõpilaste tase tunduvalt parem. Detailsemal analüüsil ei ole mõtet, sest vene klassid ei suuda üheski testiosas kümblusõpilastega konkureerida.

**Matemaatika.** Testi sooritasid keelekümluse ja eesti grupi õpilased eesti keeles, vene kontrollgrupp vene keeles. Test oli koostatud matemaatika ainekava nõuetest lähtuvalt. Tulemused näitavad, et olulisi erinevusi gruppide vahel ei ole. Keelekümblusõpilased on omandanud matemaatika õppekava kontrollgruppidega võrdset tasemel.

**Loodusõpetus.** Ka loodusõpetuse testi täitsid keelekümluse ja eesti grupp eesti keeles, vene grupp vene keeles. Kümblusklasside paremat tulemust, võrreldes eesti ja vene klassidega, seletab asjaolu, et test on koostatud eelkõige keelekümluse ainekavast lähtudes. Mõned kümblusklassi teemad on eesti ja vene klassid läbinud juba 1. klassis ja materjal on õpilastel ununenud, mõned teemad tulevad tavaklassides käsitlemisele 3. klassis.

Kümblusklassid sooritasid testi ca 70% ulatuses, mida tuleb pidada heaks tulemuseks. Kui meenutada eelmise aasta koduloo ja loodusõpetuse õpitulemusi, oli testi sooritusprotsent ca 50%.

Teise klassi lõpuks oli tulemus tunduvalt parem. Loodetavasti tasakaalustuvad kümblus- ja tavaklasside tulemused 3. klassi lõpuks.

**Vene keel.** Vene keelt hakkavad kümblusõpilased koolis süstemaatiliselt õppima 2. klassi teisest poolaastast. Õpingute alguses sooritasid kümblusklasside ja vene tavaprogrammi õpilased üldkeele testi ja mais keelekümlusainekava põhise testi.

Üldkeeletest sisaldas peamiselt keele tajumise ning taipamise, sõnavara valdamise ja vähesel määral ka kirjutamise ülesandeid. Selgus, et keelekümlusõpilased on jäänud tavaklasside õpilastest kuigivõrd maha kõigis osaoskustes, ent pooleteise aasta jooksul, kui nad koolis süstemaatiliselt emakeelt ei õppinud, polnud nende emakeeletajuga midagi märkimisväärselt ohtlikku juhtunud.

Keelekümblusainekava põhjal koostatud test aasta lõpul sooritati 64% protsendi ulatuses, mis jääb tavaprogrammi õpilaste tulemusele alla 10%.

Testi tulemustest selgub, et keele organiseerimise ja vormistuse üldised reeglid (suur algustäht ja punkt, teksti liigendamine) on õpilased omandanud eesti keeles ja need oskused on kantud üle emakeele kasutusse. Samuti suudavad keelekümlusõpilased teha tavaprogrammi õpilastega lähedasel tasemel emakeelset ärakirja, loetud teksti põhjal küsimustele vastata, tunnevad üldjoontes tähestikku, suudavad määrata sõna rõhku ja silbitada. Suurem mahajäämus esineb aga õigekirjas, mis seletub väga lühikese õpiajaga, poole aasta jooksul ei ole jõutud reegleid kinnistada.

**Järeldused.** Matemaatika, loodusõpetuse ja eesti keele ainekavad on optimaalse mahuga ja kümblusklassides õppimine eesti keeles vene õpilastele jõukohane. Vene keele taseme kohta on lühikese õpiaja tõttu ennatlik hinnangut anda, kuid testitulemused annavad alust arvata, et emakeelega jõutakse tavaprogrammi järgi õppivatele eakaaslastele peagi järele.





Vadim armastab Katjat! Keelekümbusklassis räägivad vene lapsed isegi dramaatilistes olukordades eesti keeles.

# Vadim armastab Katjat

**Eesti seitsmes vene koolis õpitakse eesti keelt kümmeldes. Esimesed kogemused on üllatavalt positiivsed. Vene lapsed õpivad pooleteise aastaga eesti keeles vabalt suhtlema ja suudavad õppida kõiki 1. ja 2. klassi aineid eesti keeles.**

## R a i v o J u u r a k

Esimesse klassi astuvad vene lapsed, kes ei oska sõnagi eesti keelt, ja hakkavad õppima kõiki aineid eesti keeles. Õpivad eesti keeles lugema ja kirjutama. Alles pooleteise aasta pärast hakkavad mõningaid aineid ka vene keeles õppima. Hiljem on pooled ained eesti, pooled vene keeles.

Käisin asja uurimas Tallinna Läänemere Gümnaasiumis õpetaja Maire Kebbinau 2. klassis. Kui klassi sisenesin, vaieldi seal parajasti, kas Vadim peab Katja kõrvale istuma või mitte. Vaidlus käis eesti keeles. Kümbus-

klassides õpitakse rühmadena. Klassis on kuus lauda, iga laua ümber neli õpilast. Kõik kohad laua ümber peavad olema täidetud, aga Vadim tahtis eraldi istuda. Klassile tegi Vadimi tõrksus nalja. Poisid hüüdsid, et Vadim armastab Katjat, sellepärast ei julge tema kõrvale istuda. Katja kuulas muiates. Õpetaja ütles Vadimile: "Kui sa tõesti Katjat armastad, ära tema kõrvale istu. Aga kui tahad lihtsalt matemaatikat õppida, istu tema kõrvale ja hakkame tunniga pihta." Vadim hüüdis eesti keeles vastu: "See pole aus!"

Tavaliselt hakkavad lapsed sellistes dramaatilistes olukordades rääkima oma emakeeles, aga selles klassis ei läinud ükski laps vene keelele üle. Räägiti lodusalt ja vabalt.

Tõsi, mõnel lapsel läks ma- ja da-tegevusnimi vahel segamini (*pean olla, tahan tegema*), vahel öeldi *jõuab* asemel *jõudab* ja *vaadata* asemel *vaatada*. Kõigest oli aga näha, et vene lapsed olid eesti keele süsteemi omandanud, julgusid rääkida. Edasi tuleb töötada juba nüanssidega.

Häädus oli õpilastel üllatavalt hea.

Lapsed ütlesid puhtalt välja ö-d ja ü-d, mis täiskasvanud venelastele on ületamatu probleem. Vahel hakkas kõrva talvisest helilisem sulghäälik (*reedde*).

## Rühmatöö

Olen käinud päris paljudes Tallinna koolides, aga nii intensiivset õppimist nagu Maire Kebbinau klassis kohanud harva. Kogu aeg nuputati, esitati küsimusi, toodi näiteid. Kuus nelja õpilasega laudkonda võistlesid omavahel. Õpetaja esitas oma küsimused laudkondadele. Need arutasid vastused omavahel läbi ja üks ütles arvamuse välja. Õige vastuse andnud said tahvlile plussi, teised miinuse.

Matemaatikatunni teema oli kellaajad. Lahendati eesti kooli töövihiku ülesandeid. Loeti eestikeelset teksti ja kirjutati eestikeelseid vastuseid. Seejärel andis õpetaja suulisi ülesandeid: "Poisil kulub kodust kooli jõudmiseks 45 minutit. Mis kell peab ta kodust väljuma, et kella kaheks kooli jõuda?" Õpilased kuulasid ülesande ära, arutasid selle ruttu oma rühmas läbi ja näitasid siis õpetajale oma mängukellade pealt 13.15. Siis hakkasid õpilased ise kellaaegade ülesandeid koostama. Üks rühm esitas enda ülesande teistele rühmadele lahendamiseks. "Kell kaks algab kinos huvitav film. Kinno jõuab 25 minutiga. Mis kell peab Volodja kodust välja minema?", "Nastja tahab kommi osta. Kell on 17.35. Kauplus suletakse 18. Kui ruttu peab Nastja poodi jõudma?" Laste fantaasia töötas täie hooga ja eesti keel ei saanud mõtete väljendamisel takistuseks.

Õpilased jälgisid tähelepanelikult, kui palju nende rühmal plusse on. Nad läksid hasarti. Siinkohal kasutaksin üldlevinud mõtteklišeid – välja löi vene temperament. Kui kahe laudkonna vaidlus hakkas lärmi ilmet võtma, kuulutas õpetaja Kebbinau välja vaheahu, küsides muuseas, mis vaheahu on. (Ta ei küsinud, mida eestikeelne sõna vaheahu tähendab.) Danil vastas, et vaheahu on väikene vaheaeg, kus ollakse rahulikult. Üksteise võidu pakkusid oma tõlgendusi ka teised lapsed. Eesti keelt õpiti, lähtudes olukorrast, milles parajasti oldi. Tõlkimist polnud vaja, kõik nägid, mis klassis toimus, ja said uutest sõnadest aru.

Niisama intensiivselt õpiti teisteski tundides. Ettekujutus, et lastel on "õud-

selt raske võõras keeles õppida", ei pidanud paika. Kõik olid rõõmsad, eelvil, aktiivsed. See viis korra kummalisele mõttele, kas eesti lastel pole 2. klassis mitte liiga kerge, kui nad õpivad matemaatikat oma emakeeles. Miks ei võiks nad õppida esimeses kahes klassis samuti kõiki aineid võõrkeeles? Inglise, saksa või prantsuse keeles? Ainult et nende keelte õpetajatest on Eestis suur puudus. Kuid vene keele õpetajaid Eestis ju leidub?

Minuga rääkisid lapsed eesti keeles, omavahel vene keeles. Poisid näitasid mulle enne kojuminekut, kuidas pea peal breiki tantsitakse. Kümblusklassi kõrval asub vaipkattega puhkeruum, kus saab seda harrastada. Lõpuks läksid kõik koju, ainult Ira ja Vitja jäid klassi. Vitjal oli olnud eesti keele etteütleses palju vigu ja Ira aitas tal neid parandada. Nende rühma tugevamad liikmed pidid nõrgemaid järele aitama. Keelekümblus ei tee imet – siingi on nõrgemad ja tugevamad. Ira selgitas Vitjale, mis oli valesti. Siis kirjutas Vitja sõnad üle ja Ira kontrollis. Osa sõnu tuli veel kord läbi kirjutada. Seejärel näidati tulemust õpetajale. Õpetaja kiitis mõlemad.

Lapsed on jäänud varem paarikaupa ka kellaaegu õppima, sest teise klassi lastele on kella tundmine veel raske. Juba esimeses klassis aidati niiviisi üksteist.

Kogu klass käib pikapäevarühmas. Õpetaja teeb esmaspäeval teatavaks, mis tuleb nädala jooksul ära teha, õpilased ise otsustavad, mida ja millal teevad. Osa lapsi teeb kõik ülesanded nädala kolme esimese päevaga ära. Kes tahab hinnet parandada, teeb oma töö neljapäeval-reedel ümber. Nii harjutatakse lapsi õppimist planeerima ja edinemise eest vastutama.

Kes on harjunud mõttega, et linnas on normaalsete koolide asemel "kool-kombinaadid", mille inimvaenulikus õhustikus tunnevad lapsed end üksikute ja mahajäetutena, see oleks eesti õigekirja harjutavat Irat ja Vitjat nähes kindlasti oma arvamust revideerinud. Mulle meenutas õhkkond õdusat maakooli, mis on nagu kogemata Lasnamäe 9-korruiselise paneelelamute vahele sattunud.

Maire Kebbinau tunde jälgides sain kinnitust mõttele, et koolile annab sisu ja näo õpetaja. Kui õpetaja teab, kuidas

õppimist põnevaks muuta, ja suudab seda teadmist tõhusalt kasutada, on õppimine parim asi, mis inimesega lapsepõlves juhtuda võib.

## Õpetaja muljed

Maire Kebbinau tunnistab, et selle klassi vastuvõtmine tundus talle vette hüppamisena tundmatus kohas, mitte mõnusa kümblusena. Ta on läbinud kümblusõpetaja kursused, käinud Kanadas ja Soomes keelekümblustundides, neid tunde koos kolleegidega analüüsinud, kümblusteoreetikute loenguid kuulanud. Kanada ja Soome kümblusõpetajad on käinud mitu korda Eestis koolitamas, Maire Kebbinau osales sealgi. Kolleegidega mängis ta mitu kümblusteemat enne kooli algust läbi. Ka on tal selgelt meeles, kuidas tema oma lapsed rääkima õppisid. See andiski julgust asi siiski ette võtta.

Esimesed kümblusnädalad muutsid õpetaja rahutuks. Tegi küll kõike, nagu peab, aga tulemusi ei paistnud kuskilt. Alles teisel kuul hakkasid õpilased mõnd lõputult korratud fraasi ka ise ütleva. Jõuluks olid lapsed omandanud juba üllatavalt palju eestikeelseid sõnu ja fraase. Nagu esimese klassi lastele omane, hakati õpetajale kaebama – eesti keeles. Veidi hiljem said nad loomulikult teada, et see pole ilus. Õpetaja nägi, et kümblusmeetod töötab ka Eestis.

Maire Kebbinau ei karda, et vene lapsed kümblusklassis oma emakeele ära unustavad. Omavahel ja kodus suhtlevad nad vene keeles, vaatavad vene multifilme, käivad vene teatris. Tänaval ja kaupluses suhtlevad aga meeleldi eesti keeles. See on uhkuse asi. Kümblusklassil on natuke ka eliitkooli hõngu juures. Seda pole igas koolis.

## Mõtlemine emakeeles

Õpetaja Kebbinau toonitab, et emakeel peab enne kümblusklassi tulekut selge olema. Kui laps oskab end vabalt ja piltlikult emakeeles väljendada, hakkab ta seda ruttu tegema ka eesti keeles. Mida rikkam on emakeel, seda enam suudab laps ennast väljendada kümbluskeeles. Neljandaks eluaastaks peab laps rääkima vabalt emakeeles, lisaks kõnekeelele peab välja arenema mõtlemiskeel. Seejärel võib kümblema hakata.



Tahvilt paistvad plusside-miinuuste tulbad näitavad, kuidas klassi kuus rühma kellaegu tunnevad. Valdavalt näeme plussmärke. Tahvli kohal on klassisein tihedalt kaetud "spikritega" – need on sõnalipikud, kust saab abi, kui midagi otsekohe meelde ei tule.

Õpetaja Kebbinau peab tähtsaks, et lapse baaskeekeks jääks tema emakeel. Ta paneb oma õpilaste vanematele südamele, et nad suhtleksid lastega võimalikult palju emakeeles, loeksid neile venekeelseid muinasjutte, arutaksid nendega vene keeles lapse elu olulisi probleeme, mängiksid nendega, sest mõtlemiskeele omandab laps eelkõige kodus vanematelt. Oskus ühes keeles mõelda kandub üle teise keelde. Kaks pluss kaks on ju igas keeles neli. Mõned vene lapsevanemad usuvad siiski, et

lapsele on vaja ka kodus eesti keelt õpetada. Õpetaja Maire keelas ühel lapsevanemal selle kategooriliselt ära, sest laps hakkas kordama ema keelevigu ja aktsenti. Kodule jäägu emakeel, koolile kümbluskeel.

### Kirjutamine

Lapsevanematel oli esialgu probleemiks, et nende lapsed õpivad lugema ja kirjutama kõigepealt eesti keeles ja alles seejärel vene keeles. Maire Kebbinau ei näe siin midagi muret tekitavat. Kui laps

oskab eesti keeles lugeda ja kirjutada, läheb vene keeles lugema ja kirjutama õppimine väga ruttu, sest tehnika on omandatud.

### Õpik

Kümblusklassid kasutavad kümbluseks sobivaid õpikuid. Need on teemakesk- sed, paljud ained (looduslugu, inimese- õpetus, kodulugu, osaliselt ka mate- maatika jt) on esitatud integreeritult. Õpik vastab riikliku õppekava nõuetele ja võiks olla kasutusel mistahes eesti-

keelses üldhariduskoolis. Seda õpikut saaks kasutada ka väljaspool Eestit – Soomes, Rootsis, Lätis, Venemaal Suetuki eesti koolis või mujal (Riia eesti koolis on praegu kasutusel nõukogudeaegsed ja -meelsed eesti keele õpikud). Kui Eesti hakkab võtma ÜRO kvootide alusel vastu põgenikke Aasiast ja Aafrikast, kõlbab see õpik nendegi lastele. Lühidalt: kui on olemas korraliku ettevalmistusega kümbusõpetaja, võib selle õpikuga õpetada eesti keelt mistahes rahvusest lastele, sest ühtki teist keelt peale eesti keele kümbusmeetodi puhul ei kasutata.

Kümbusõpik on püütud teha võimalikult lapsepäraseks. Õpiku peategelased Liisa ja Mart koos oma sõpradega õpivad just samu asju, mida õpikut lugev laps koolis õpib, nad mängivad neidsamu mängu ja huvituvad samadest asjadest. Koolis vajalik sõnavara on tihti viidud mängulisse maailma (jānes on õpilane, tal on kodus väike vend jne).

Esimese klassi kümbusõpik on läbi katsetatud, trükkis ilmunud ja juba Eesti 25 kõige ilusama raamatu hulka jõudnud. Selle on illustreerinud Anu Kalm ja Regina Lukk-Toompere.

Praegu katsetatakse teise klassi kümbusõpikut, mistõttu õpilased saavad tunni teemad esialgu kätte mustvalgete paljundusmaterjalidena. Õpiku autorid ja katsetajad on kümbusõpetajad Maire Kebbinau, Erika Kalmus, Ene Kurme, Krista Poks ja Alesja Baikova. See tähendab koostajate ja katsetajate ideaalset koostööd. Plaanis on teha ka 3. klassi kümbusõpik, siis oleks eesti keele uut moodi õppimise stardipakett valmis. Edasi saavad vene lapsed kasutada juba eesti koolide õpikuid.

Maire Kebbinau meelest on keelekümbusmeetod palju loomulikum, vatum ja mängulisem viis uut keelt omandada kui tavameetodil grammatikat tuupides ja eksimist kartes. Õpetaja Mairel on kahju, et eesti lastel tuleb õppida võõrkeelt aegunud ja kurnaval moel. Kartes vigu teha, ei tunne lapsed end vabalt kirjutades ega kõneldes. Lihtsam on olla vait või äärmisel juhul vastata küsimustele, ja seda võimalikult lühidalt. Kirjutamine tuleb veel kuidagi kõne alla, sest kirjutades on aega kaaluda ja järele mõelda, kuid vigade hirmus ja halva hinde kartuses on seegi raske.

### Eksimine lubatud

Maire Kebbinau toonitab, et keelekümbus ei ole lihtsalt uus meetod, vaid uus filosoofia. Siin peetakse kõige tähtsamaks, et lapsed julgeksid õpitavas keeles rääkida, suudaksid oma mõtteid väljendada. Valesid vastuseid ei ole, on vaid erinevad arvamused. Esimeses klassis ei paranda õpetaja kirjalikke keelevigu üldse. Tähtis on, et lapsed harjuksid julgelt oma mõtteid välja ütleva või kirja panema. Kuid esimestest klassidest alates mängib ta oma õpilastega "papagoimängu" – kui õpilane ütlev midagi keeleliselt valesti, ütlev õpetaja õigesti, laps kordab õiget keelendit ning jätkab samas oma juttu. Ka selliseid vigu hindamisel ei arvestata, sest lapsed tahavad hinnetatagi eesti keeles paremini rääkida. Vigu parandab Maire Kebbinau ainult nendes kirjalikes töodes, mis on olnud äraõppimiseks, näiteks etteütlustes. Loomingulistes töodes kirjavigadele tähelepanu ei osutata, seal hindab õpetaja julgust keelega eksperimenteerida. Lastel ei tohi nõuda liiga palju.

Õpetaja Kebbinau märgib, et rühmatöö vähendab eksimise hirmu. Küsimus esitatakse neljalisele laudkonnale. See arutab asja läbi ja teatab juba üsna kindlalt oma vastuse. Ühtlasi on see koostöö õppimine.

Keelekümbusmeetodis kasutatakse keelt suhtlemisvahendina, mõtete väljendamiseks. Vead vähenevad kõigepealt suulises kõnes, seejärel kirjalikes töodes. Grammatika tuleb siis appi, kui keelestruktuur on juba tuttav ning käänamine ja pööramine ei tundu enam mõttetu tuupimisena.

### Kümbusklassid Eestis

Keelekümbusega alustati Eesti vene koolides 2000/2001. õppeaastal. Viies esimeses klassis hakkas 134 vene last õppima kõiki aineid eesti keeles. Keelekümbusklassist loobus ainult üks õpilane. 2001/2002. õppeaastal alustas keelekümbusega juba üheksa esimest klassi (194 õpilast). Loobujaid oli kaks, kuid need läksid õppima Prantsuse Lütseumi, mis näitab, et nad said juba eesti koolis hakkama.

Esimesel aastal osalesid keelekümbusprogrammis Tallinna Mustamäe Humanitaargümnaasium ja Tallinna Läänemere Gümnaasium, Narva Vanalinna

Riigikool ning Kohtla-Järve Ühisgümnaasium. Teisel aastal lisandusid Maardu Gümnaasium, Valga Vene Gümnaasium ja Kohtla-Järve Vahtra Põhikool.

Kümbusprogrammi juhib keelekümbuskeskus, mis töötab haridusministeeriumi ja Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutuse järelevalve all. Viimane vastutab keelekümbuskeskuse finantsjuhtimise eest. Keelekümbuskeskus annab programmi elluviimisest aru oma nõukogule, mille eesistuja on Epp Rebane haridusministeeriumist. Kümbusprogrammi rakendatakse koostöös Kanada ekspertidega, kelle esindajad on Peeter Mehisto ja Robert McConnell. Programmi on kaasatud ka Euroopa Nõukogu, Soome Kooliamet ja Vaasa Ülikool.

Tulevast aastast alates laiendatakse eesti keelekümbust ka kümnesse vene lasteaeda. Loodetakse, et pärast seda loobuvad paljud vene lapsevanemad mõttest panna oma laps eesti lasteaeda, mis on tekitanud eesti lasteaedadele palju probleeme. Teiseks alustatakse katsetamist hilise keelekümbusega, kus osa õppeaineid hakatakse õpetama eesti keeles põhikooli vanematest klassidest alates. Hiline keelekümbus tuleb algul kasutusele viies ja seejärel veel 15 vene koolis.

Väga ulatuslikku keelekümbuse levikut ei julgeta ennustada. Üks põhjus on professionaalse ettevalmistusega kümbusõpetajate vähesus. Loodetakse, et ülikoolid töötavad peagi välja vajalikud õppekavad. Teiseks eeldab kümbusklassi avamine vene pedagoogide valdamist ja eesti kümbusõpetajate asemele võtmist, mis on valuline protsess. Ida-Virumaal on eesti keelt valdavaid õpetajaid üldse vähe. Neid on sinna raske ka juurde kutsuda, sest ei jätku kortereid ja riigikeele õpetajale ette nähtud palgalisa maksimisega on probleeme. Kolmandaks ei piisa üksnes kümbusklassidest, vene lastele on vaja ka kooliväliseid eesti keele praktikat ja püsivaid kontakte eestlastega: eesti keele laagreid, õpilavahetusi eesti ja vene koolide vahel, puhkust eesti peredes.

### Kümbusklassid maailmas

**Kanada.** Keelekümbusel on kõige pikema traditsioonid Kanadas. Montrealis hakati seda meetodit kasutama 1965.



Tänavu kevadel sai Läänemere Gümnaasiumi kümb-lusõpetaja Maire Kebbinou kvaliteediauhinna "Hea õpetaja 2002". Fotol on hetk tema kümb-lusklassi matemaatikatunnist.

aastal, mil 26 inglise emakeelega lasteaias hakkasid kasvatajad selgitusi jagama ainult prantsuse keeles. Meetodit hakati nimetama prantsuse keele kümb-luseks (*French Immersion*).

Peagi hakati Kanadas kümb-lemata ka teistes keeltes. Kanada ukrainlased hakkasid õpetama sel meetodil oma lastele ukraina keelt, indiaanlased taastasid kümb-lusmeetodil oma esivanemate keeli. Kanada juudid võtsid kasutusele topelkümbluse: pooli aineid õppisid nende lapsed prantsuse, pooli heebrea keeles. Inglise keel tuli kasutusele alles neljandast klassist. Tänapäevaks on Kanadas 300 000 last omandanud teise või kolmanda keele kümb-lusmeetodil. Tuntud Ameerika teadlane Stephen Krashen peab kanadalaste ettevõtmist kõige kasulikumaks programmiks, millest keeleõppe alal kunagi juttu on olnud.

**Soome.** Kanadast levis keelekümblus üle maailma. Soomes võeti selle maa kogemused kasutusele 1987. aas-

tal Vaasas: rootsi keeles hakkas kümb-lemata 400 soomekeelset last. Vaasast levis kümb-lusmeetod Helsingisse ja selle ümbrusse. Praegu õpib rootsi keelt kümb-lusmeetodil ligi 3000 soome last. Vaasas tehakse ka kümb-lusalaseid uurimistöid, et uuendada keeleõpetuse põhimõtteid kogu Soomes.

Algklassides on soome kümb-luslastel siiski 15% õppest soome keeles ja 5% inglise keeles. Põhiline osa õppest käib aga rootsi keeles. 3.–4. klassist alates õpitakse 20–30% ainetest soome ja 10–15% inglise keeles, üle poole õppest on ikkagi rootsi keeles.

Soomes on ka rohkesti lasteaedu, kus lapsed kümb-levad inglise keeles. Samas õpivad Pietarisaari rootsi lapsed lugema ja kirjutama soome keeles. Esimesed kümb-lejad on jõudnud 7. klassi. Pietarisaari meetod erineb pisut Vaasa omast. Seal algab kümb-lus lasteaias viieaastaste lastega. Rootsi keelt õpetatakse lastele teises klassis kolm tundi

nädalas. Alates 4. klassist on osa aineid rootsi keeles. Mõlema keele võrdse kasutamiseni jõutakse 5. klassis.

**Hispaania, Iirimaa, Kataloonia.** Siin rakendatakse keelekümblust kõige radikaalsemalt. Hispaaniakeelsed kataloonlased hakkavad katalaani keeles kümb-lemata juba 3–4-aastaselt ja kümb-lus kestab laste 12-aastaseks saamiseni. Kahes esimeses klassis on lastel ainult neli hispaania keele tundi nädalas ja alates 3. klassist õpetatakse üht ainet hispaania keeles. Ülejäänud õpe on katalaani keeles. Ka paljud hispaaniakeelsed baskid ja ingliskeelsed iirlased taastavad oma emakeelt keelekümbluse meetodil.



Tallinnas Liikuri lasteaias kasutatakse lastele eesti keele õpetamiseks ka arvutimänge.

## Arvuti õpetab eesti keelt

Liikuri lasteaias Tallinnas õpivad vene lapsed arvuti abil eesti keelt. Arvutiklassis mängib kuus last eestikeelset arvutimängu, ülejäänud 14 last mängivad samal ajal kõrvalruumis tavaliste mänguasjadega. Siis lähevad järgmised kuus arvutite taha (klassis on ainult kuus arvutit).

Arvuti õpetab nelja teemat: köök, ilm, riided, pidupäev. Näiteks köök. Laps vajutab hiirenoolega külmkapile ja selle uks läheb lahti. Kõrvklappidest kostab: "Täna teeme kapsasuppi. Mida selleks vaja on?" Kui laps valib kapsa, kostab kõrvklappidest: "Õige! Mida me nüüd teeme?" Kui laps valib kapsa asemel midagi muud, kuuleb ta: "See pole kapsas. Mõttele veel!" Niisugusel põhimõttel on lahendatud kõik neli teemat.

Mängu tekstid ja põhiplaani on koostanud lasteaia eesti keele õpetajad. Pro-

jekti teostamist toetas Hollandi saatkond. Nüüd on Liikuri lasteaia lapsed mängu juba aasta aega mänginud ja seda on näidatud televisiooniski. Viktoria Ivanova märgib, et pärast telesaadet soovisid mängu endale paljud eestlased, kellel elab lastega sugulasi välismaal. Vene lasteaedade huvi on olnud esialgu tagasihoidlikum.

Liikuri lasteaed tahab arvutimängule järje teha. Jätkamine peaks olema lihtsam kui alustamine, sest õpetajatel, programmeerijatel, helitehnikutel ja teistel asjaosalistel on esialgne kogemus olemas. Viktoria Ivanova saatis mõni aeg tagasi jälle kõigile välissaatkondadele projekti kirjelduse palvega selle realiseerimist toetada. Veel pole keegi toetust pakkunud.

Liikuri lasteaed on orienteeritud nii Eestile kui ka Läänele. Lasteaed osaleb

koos Rootsi ja Sloveenia lasteaedadega "Comeniuse" projektis. Juba pool aastat töötab lasteaias rahvusvahelise programmi "Intership" raames jaapanlane Susumu Nakagama.

Liikuri lasteaias töötavad osalise keelekümbeluse rühmad. Õpetajad räägivad lastega pool päeva eesti (või inglise) keeles, teise poole vene keeles. Tavarühmades on kümbeluse asemel kolm korda nädalas eesti keele tund.

Paljud Liikuri lasteaia lapsed on läinud õppima Läänemere Gümnaasiumi eesti keele kümbelusklassi.

# Rahvusvähemused Eesti koolis

Maie Soll

Haridusministeeriumi poliitikaosakonna nõunik, *magister artium*



## Eestis elab praegu paljude erinevate rahvusvähemuste lapsi, globaliseerumisprotsess toob neid pidevalt juurde. Kuidas on reageeritud sellele protsessile haridusministeeriumis?

Eesti kool on muutumas üha mitmekeelsemaks: umbes 3% eesti põhikooli õpilastest ei räägi kodus keelt, milles ta õpib, vene koolis on selliseid õpilasi 1% ringis. Maailma kogemuse taustal on uute keelte lisandumine ja segunemine loomulik protsess.

Praegu on Eestis emakeelne õpe tagatud ainult suurimale rahvusvähemusgrupile – venelastele. Keelekümblusklasside avamine riigi algatusel peaks tagama neile lastele hea eesti keele oskuse ning säilitama sealjuures ka emakeele. Kuid Eestis elab hulgaliselt rahvusvähemusi, kelle emakeelse õppe korraldamine on jäänud perekonna ja rahvuskogukonna õlule. Enamasti õpetatakse nende laste keelt kultuuriseltside juures töötavates pühapäevakoolides. Praegu töötatakse välja pühapäevakoolide riikliku toetamise aluseid. 2003. aastast hakkavad eesti koolides õppivad mitte-eestlased saama mingil määral ka emakeelset õpet, vastav valitsuse määrus on ettevalmistamisel.

Eestis on läbi viidud uurimusi (Aune Valk, Marje Pavelson, Jelena Jedomskihh, Triin Vihalemm), milles otsitakse vastust küsimusele, missugune on eesti koolis õppivate vene laste enesehinnang ja rahvusidentiteedi tunnetus.

Praeguseks puuduvad selle kohta veel siiski üldisemad andmed, pole ka ammandavat ülevaadet õpetajate ja koolide seisukohtadest.

Eesti õppekeele kooli kasuks on üldjuhul otsustanud vene kodukeelega pered, teised rahvusvähemused on eelistanud vene kooli. Last eesti kooli õppima pannes loodavad vene lapsevanemad, et laps omandab eesti koolis täielikult eesti keele. Viimastel aastatel on eesti õppekeele kooli valik tingitud veel kahest põhjusest. Esiteks on mitmed Eesti vene koolid õpilaste vähesuse tõttu kinni pandud ja eesti kool on olnud ainus võimalus. See on kutsunud esile ka proteste, sest vanemate valik pole põhinenud vabal tahtel. Teiseks on seoses Eesti majanduse globaliseerumisega saanud Eestisse töötajad teistest riikidest, sageli koos peredega. See tähendab koolide keelelis-kultuurilise pildi jätkuvat mitmekesisustumist.

Eelkirjeldatud muutused eeldavad muudatusi hariduskorralduses. Õpetajakoolituses peaksid saama nii tulevased kui ka töötavad õpetajad teadmisi mitmekultuurilisest koolist. Praegu võib multikultuurilise kooli kursusi leida TÜ ja TÜ Narva kolledži ning TPÜ Haapsalu kolledži õppekavadest. Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutuse haridusprogrammi keskus korraldab koolituskursust "Muukeelne laps eesti koolis".

Kuidas organiseerida tööd tunnis, kui lisaks emakeeles õppivatele lastele on klassis vähese keeleoskusega õpilasi? Kuidas õpetada neile eesti keelt – kas võõrkeelena või nagu emakeelt? Kas neile lastele on vaja lisaõpet? Usun, et nendele küsimustele annaksid vastuse uuringud ja muukeelsete lastega töötanud õpetajad.

Erinevate võimetega lapsed on ikka õppinud ühes ja samas klassis, nüüd lisandub veel üks erinevus – keeleoskuse erinev tase. Tahtmata probleemi lihtsustada, ütlesin siiski, et seletuste selgus ja arusaadavus ning empaatia jäävad võtmesõnadeks ka selles uues olukorras. Õpetaja peab rohkem mõtlema,

kuidas materjali esitada. Sama käib ka õppematerjalide kohta – need peavad olema lihtsad ja arusaadavad.

Haridusministeerium on tellinud vastavad eeluuringud, praegu mõeldakse tegevuskavale ja selleteemalise konverentsi kokkukutsumisele. Üks samm on määruse väljatöötamine rahvusvähemuste lastele emakeele õpetamise kohta, planeerimisjärgus on õpetajate, kooli juhtide ja lapsevanemate tugiiskute koolitamise projekt. Selle lähtealus on Euroopa Liidu Ministrite Nõukogu direktiiv 77/468, mille kohaselt peavad Euroopa Liidu liikmesmaatad tagama tööjõu vaba liikumise korras saanud tööliste lastele hariduse asukohamaal.

Keele omandamine üksi ei taga integreerumist. Palju oleneb sellest, kuidas keelt õppuritel võimalusi ja vajadust keelt kasutada, missugune on õppeasutuste ja lapsevanemate üldine hoiak keelte õppimise suhtes. Tähtis on luua võimalused keele praktiseerimiseks, vähem oluline pole selliste suhtlemismallide loomine, mis aitavad lähendada keelekogukondi. Riikliku integratsiooniprogrammi järgi on aastateks 2000–2007 ette nähtud oluline roll kodanikuharidusel, hoiakute kujundamisel, meedia kaasamisel.

## Haridusministeeriumi olulisemad tegevusvaldkonnad rahvusvähemuste integratsiooni alal:

- eesti keele kui teise keele õpetajate ja eesti keeles õpetavate aineõpetajate süsteemse koolituskava väljatöötamine,
- eestikeelsele gümnaasiumiõppele ülemineku strateegia täpsustamine,
- keelekogukondade vaheliste kontaktide tihendamise,
- muukeelsetele lasteaedadele õpetajate koolitamine,
- eesti keele kui teise keele lõpu- ja riigieksamite tulemuste analüüs reaalse suhtlemispädevuse seisukohast.





# Eesti koolilaps Lätis

**Riia Eesti Koolis õpitakse valdavalt eesti keeles. Üllataval kombel õpivad seal aga põhiliselt läti lapsed. Lätis elavad eestlased eelistavad panna oma lapsi vene ja läti koolidesse. Kas vastukaaluks tuleks avada Tallinnas läti kool, kus õpiksid peamiselt eesti lapsed?**

**H a n n e s K o r j u s**

Riia Katoliikliku Usuteaduste Instituudi üliõpilane

Tänaste eesti laste koolitee Lätis on Eesti ühiskonna jaoks tõenäoliselt juba marginaalne teema. Millised aga on eesti rahvusest õpilaste vanemate haridusambitsioonid Lätis? Kas neile on põhimõtteliseltki tähtis tagada oma lastele eestikeelne üldharidus? Millised tegurid mõjutavad lapsevanemate valikuid? Tõtt öelda on valikuvõimalus ainult Riias elavatel eestlastel, sest seal asub Läti Vabariigi ainuke kool, kus õpitakse osaliselt eesti keeles – 9-klassiline Riia Eesti Kool.

Läti Ülikooli Demograafiakeskuse juhataja prof Peteris Zvidrinši andmetel väheneb juutide, eestlaste ja valgevenelaste arvukus Lätis kõige kiiremini ("Läti elanike etnilise koosseisu muu-

tused 90. aastatel", Riia, 1998.) Sellele vaatamata on Riia Eesti Kooli 1. klass igal sügisel järjekindlalt komplekteeritud, sageli ei ole võimalik kõiki soovijaid vastu võtta. Riia Eesti Koolis käivad liiksaks eestlastele ja lätistunud eestlastele ka need lätlased, kes soovivad eesti keelt õppida. Direktor Enn Raja ja õppealajuhataja Urve Aivare on viinud asja sinnamaani, et kooli pidulikel üritustel suudavad kõik klassid, kus kuni 95% õpilastest on lätlased, esineda ainult eesti keeles. Nii oli see näiteks kooli lipu sissepühitsemise jumalateenistusel Riia Jaani kirikus.

Küllap on see eestlastele üllatus, kuid Läti Vabariigi Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetest selgub, et Riia eest-

lastest lapsevanemad ei eelista oma lastele kooli valimisel Riia Eesti Kooli. Loomulikult ei saada Daugavpilsis või Liepajas elav eestlane oma last Riiga kooli. Üks Latgale regiooni Ludza rajoonis elav eesti mees, kelle tütar õpib Ludza linnas vene õppekeelega keskkoolis, väitis, et kui oleks võimalik leida tütrele elamisvõimalus Riias, paneks ta tütre kohe Riia Eesti Kooli. Riias elavad eestlased pole aga rahul, et Riia Eesti Kool annab ainult põhihariduse. Ametlikult on Riia Eesti Koolil küll keskkooli staatus, kuid keskkooliklasside avamiseks puuduvad ruumid.

Riia linna koolivalitsuse andmetel õppis 1999/2000. õppeaastal Riia üldhariduskoolide 1.– 9. klassis 61 eesti



**Riia Eesti kooli õpetajad, aasta 2001. Istuvad (vasakult): õppealajuhataja Urve Aivars (eesti keel ja kirjandus), direktor Enn Raja (rahvatantsutunnid), Vija Sondre. Seisavad (vasakult): algklassiõpetaja Liina Lihtsaar (eesti keel), Kristiine Ditriha, Ivika Keisele (käsitöö ja joonistamine), Aiva Plauča (algklassiõpetaja, eesti keel), Signe Pranča, Liene Bandeniece, Laureta Buševiča, Liga Auzina.**

rahvusest õpilast (sh Riia Eesti Koolis üheksa). Keskkooliklasside puudumisega pole rahul ka Riia Eesti Kooli lätlasest õpilased – 54% küsitletutest sooviks haridusteed jätkata eesti õppekeelega keskkoolis. Kooli asukoht Riia linna Zemgale linnaosas ja mikrorajooni printsiip õpilaste vastuvõtmisel 1. klassi loomulikult mõjutab õpilaste koosseisu – 51% õpilastest elab Zemgale linnaosas, Riia teistes linnaosades elab 25%, väljaspool Riia 24% (2000. a, artikli autori andmed).

### Kodakondsus

Teatud selgust küsimusele, miks eestlastest lapsevanemad ei torma oma lapsi Riia Eesti Kooli panema, annab Lätis elavate eestlaste kodakondsus.

Eestlaste valik – kas Läti või Eesti kodakondsus, on lahendatud ebamääraselt. Eesti riik ja seega ka kultuuriline identiteet on Läti eestlastele midagi vä-

ga ebaselget, seda näitab ka suhteliselt arvukas kodakondsuseta isikute osatähtsus.

### Keelekasutus

Eesti keelt emakeelena valdavate eestlaste osatähtsus Läti eestlaste hulgas – võrreldes muude keelte oskusega – on selline, et see viib juba iseenesest eestlasest koolilapse eelkõige vene õppekeelega kooli.

1. Vene keel – 52%
2. Läti keel – 37%
3. Muud keeled – 20%
4. Inglise keel – 14%
5. Saksa keel – 9%

### Eestlust tuleb ise teha

Peeter Luksep Rootsi Eestlaste Seltsist kirjutab Stockholmis ilmuvas Eesti Päevalehes, et eestlust ei anna kuskilt tellida, seda tuleb ise teha: "Leiame tulevikus piisavalt neid, kes soovivad mõõ-

dukalt kaasa luua, aga väheseid, kes seda "elukutseliselt" tahavad. (Ehk võiks väita, et eesti keel ja kultuur on muutunud misjonist vabaajaharrastuseks)" (30.11.2000). Enamik Läti eestlastest on ilmselt oma valiku teinud – nemad ei viitsi enam tegelda eestlusega isegi mitte vabaajaharrastusena.

Siiski, et ka üks on lahinguväljal sõdur, üritab Latgale regiooni Ludza rajoonis tõestada Moskva kosmiliiste uuringute keskusest kodutallu pensionipõlve pidama tulnud Rundanu valla elanik Janis Alnis. Ta soovib taastada lutsi maarahva kultuuri. (Lutsi oli teatavasti eestlaste "keelesaar" Põhja-Lätis.) Alnis õpetab Pilda jt valdade koolide lastele lutsi maarahva majapidamistarvete valmistamise oskusi. Pilda valla vallavanem Nikolai Germov, kes ise on lutsi maarahva päritolu, teadis omalt poolt välja pakkuda dubitsa – lutsi maarahva ühemehelootsiku – valmista-

mise õpetuse. Pilda valla seitsmest saadikust on muide kolm lutsi maarahva järeltulijad.

Kuid võib-olla pole kõik veel kadunud? Eesti pole Riia Eesti Kooli õpimulisi koolilapsi unustanud. Kuulevad nad ju pidevalt, et Eesti rühub edukalt helge tuleviku poole. Ju peaks siis ka Eestist saadetud kooliõpik seda kajastama.

## Üks õpik, üks sõber

1999. aastal saatis Eesti Vabariigi Haridusministeerium Välis-Eesti koolidele ja kultuuriseltsidele, kus õpitakse/õpetatakse eesti keelt (sealhulgas ka Riia Eesti Koolile), õpikuid ja töövihikuid kokku 157 542 krooni eest (autori käsutuses olev EV Haridusministeeriumi info). Matemaatika ja loodusõpetuse õpikud ning töövihikud, ka õpilaspäevikud on ajaga kaasas käies uued ja ilusad, ainult eesti keele õpik on otsekui vana arm, mis ei roosteta.

Õpikust selgub, et eestlased elavad Eesti NSV-s ja nende kodumaa on võimas NSV Liit. NSV Liidus elas Volodja, kes õppis ainult "viitele" ja luges õhtuti palju. Volodja sünnipäev on aprillis. Eestis elab ka poiss Teet, kellel on hea sõber Jura. Nad õpivad koos eesti ja vene keelt. Maal elavad tädi ja onu. Nad töötavad kolhoosis. Vanaisa ja vanema ei tööta kolhoosis, nad on vanad. Neil on loomad ja linnud: lehm, siga, kümme kana ja üks kukk... Kel rohkem huvi, võib lugeda: Ivi Sepp, Taavi Tammsaar "Eesti keele õpik vene õppekeele koolide III klassile", Tallinn, kirjastus Valgus, 1988.

Huvitav oleks teada, kes on Teedu sõber näiteks Stockholmi Eesti Kooli eesti keele õpikus – kas ka Rootsis on Teedul ainult üks sõber Jura?

### Toimetuselt

Eestis katsetatakse seitsmes vene koolis eesti keele õppimist keelekümbluse meetodil. Selleks on välja töötatud teemaõpikud, kus eesti keel, kodulugu, loodusõpetus, ajalugu ja muudki ained on esitatud integreeritult ning viisil, mida teisest rahvusest lapsel on kerge mõista. Oleks tore, kui need õpikud jõuaksid ka Riia Eesti Kooli, et läti tulevastel tõlkidel, diplomatidel ja ettevõtjatel oleks lihtsam eesti keelt õppida. (Vt ka "Vadim armastab Katjat", lk 41.)

## Lätis elavate eestlaste kodune keel

Emakeel	Eesti keel	Läti keel	Vene keel	Muu	Kokku
Mehed	314	447	349	19	1129
Naised	406	594	491	32	1523
Kokku	720	1041	840	51	2652

Tabel 1. Eesti keel on taandumas. Lätis elavate eestlaste hulgas on ülekaalus perekonnad, kus kodus räägitakse läti või vene keelt. Allikas: Läti Vabariigi Riiklik Statistika Keskamet; 2000. a rahvaloenduse andmed.

## Läti eestlaste kodakondsus

Kodakondsus	Läti Vabariik	Eesti Vabariik	Kodakondsuseta	Kokku
<b>I. Linnades</b>	<b>582</b>	<b>131</b>	<b>593</b>	<b>1306</b>
1. Riia	470	115	442	1027
2. Ventspils	17	1	26	44
3. Daugavpils	8	0	18	26
4. Liepaja	24	4	28	56
5. Rezekne	13	1	5	19
6. Jelgava	25	6	45	76
7. Jurmala	25	4	29	58
<b>II. Mujal Lätis</b>	<b>863</b>	<b>84</b>	<b>377</b>	<b>1324</b>
<b>III. Lätis kokku</b>	<b>1445</b>	<b>215</b>	<b>970</b>	<b>2630</b>

Tabel 2. 1. jaanuari 2001 andmetel on enamik eestlasi võtnud Läti kodakondsuse. Üllatavalt paljud on aga valinud Vene kodakondsuse. Allikas: Läti Vabariigi Siseministeeriumi Kodakondsuse- ja Migratsiooniameti informatsiooniosakond.

## Eesti lapsed läti ja vene koolides

Õppeaasta	1997/1998.		1999/2000.		2001/2002.	
	Läti	Vene	Läti	Vene	Läti	Vene
<b>I. Linnad</b>	<b>52</b>	<b>80</b>	<b>48</b>	<b>74</b>	<b>48</b>	<b>73</b>
1. Riia	47	58	37	51	36	57
Sh Riia Eesti Koolis	22	-	9	-	14	-
2. Ventspils	1	1	1	2	0	3
3. Daugavpils	1	5	2	5	1	2
4. Liepaja	0	7	0	9	2	2
5. Jelgava	2	5	7	5	8	6
6. Jurmala	1	4	1	2	1	3
7. Rezekne	-	-	-	-	-	-
<b>II. Mujal Lätis</b>	<b>30</b>	<b>21</b>	<b>40</b>	<b>14</b>	<b>37</b>	<b>25</b>
<b>III. Lätis kokku</b>	<b>82</b>	<b>101</b>	<b>88</b>	<b>88</b>	<b>85</b>	<b>98</b>

Tabel 3. Umbes pool eesti lastest õpib läti ja teine pool vene õppekeele koolides. Allikas: Läti Vabariigi Haridus- ja Teadusministeeriumi informaatika- ja haldusjuhtimise statistikaosakond.



# Eesti kool Aluksnes

Karl Kello

**Karl Veber, 1915, on tsaariaegne mees. 21-aastaselt sai ta Aluksne eesti kooli juhatajaks. Tema kogemus kakskeelsuse alal hõlmab vene, läti, saksa, nõukogude ja taasiseseisvumise aega. Eesti praegust integratsiooniprogrammi peab erinevaid keelepoliitikaid kogenud mees liiga pehmeks.**

Ajaleht Vaba Maa kirjutab 26.11.1937, et kuigi lõunanaabri piiridesse jäänud eestlaste suuremad keskused, Aluksne ja Ape, ei asu määratute kauguste taga, pole kodumaale küündinud üksikasjalisi andmeid sealsete suguvendade eluolust. Olles pikka aega lahutatud kodumaast, ei ole nii mõnelegi neist enam selge, kas ta on eestlane või lätlane.

Aluksne eesti kogudusse kuulus Vaba Maa andmetel sel ajal tuhat hinge, samavõrd olnud eestlasi kohalikus õigeusu ja läti koguduses. Ümbruskonnas leidunud külasiid, kus viiest talust neli eestlaste käes. Omal ajal, viis-kuuskümmend aastat tagasi, kui mõisnikud hakkasid Lätis kohti päriseks müüma, olnud ostjaiks peamiselt Pärnu-, Viljandi- ja Võrumaa eestlased, mistõttu neis külates kõlab puhta-

maist puhtam Viljandi ja Võru keel. Puhta murdekeele on hoidnud alles vanemad inimesed, vahepealne põlv kõnelevat kõige halvemat eesti keelt läti mõjudega, täis eestlase kõrvale imelikku võõrast kõla. See-eest nooremate suust võib kuulda puhtast eesti kirjakeelt kõigi uute sõnadega. See on eestikeelse kooli mõju, kinnitab ajakirjanik V. Uibopuu.

Üldiselt võivat aga aimata eestlaste hulgas sündimuse langust ja teiselt poolt leida tunnuseid lätistumise suunas, mida teatud ulatuses mõjutavat segaabelud. Kuivõrd teenistuse leidmine on eesti kooli lõpetajail vähemate lootustega, märgib Vaba Maa, lasevad paljud oma lastel lisaks eesti koolile lõpetada ka läti kooli 6. klassi.

Vaba Maa ajakirjaniku külaskäigust Lätti aastal 1937 jäi Aluksne eesti kooli esimese sulgemiseni kolm-neli ja lõpliku likvideerimiseni üheksa aastat.

## Aluksne eesti kool

Eesti kool asutati Aluksnes aastal 1906. Tollase Marienburgi ümbrusse elama asunud luteri usku eesti talupere-mehed olid juba 1899. a pöördunud Riia õpperingkonna ülema poole palvega avada kihelkonnas eesti kool. Palve



**Karl Veber kunagise Tallinna Pedagoogiumi hoone ees Vene t 22, mille ta lõpetas Eesti haridusministeeriumi stipendiaadina 1936. aastal. Pärast lõpetamist määrati 21-aastane noormees Aluksne eesti kooli juhatajaks Lätis. Temast sai oma endiste õpetajate ülemus, meenutab Karl Veber möödunud aegu.**

jäi rahuldamata. Teatud määral võis õppida eesti keelt kohalikus apostliku õigeusu kirikukoolis, kus usuõpetus oli emakeeles.

Ka 1906. a esitatud taotlus eestikeelse erakooli asutamiseks lapsevanemate kulul jäi rahuldamata, ent kool avati samal sügisel kohaliku eestlasest rahvakooli inspektori Sassi nõusolekul siiski ilma ringkonnavalitsuse loata. Esimesel õppeaastal oli koolis 35 õpilast. 1907 loodi kooli eest hoolitsemiseks Aluksne eesti hariduselts – Eesti Nooresoo Kasvatuse Seltsi Marienburgi Haruselts.

Kaks esimest aastat töötas kool erakoolina. Siis saadi luba avada eesti lastele Marienburgi üheklassiline ministeeriumikool. Tol ajal nimetati ühe õpetajaga töötavaid koole üheklassilisteks, praeguse "klassi" asemel kasutati mõistet "jagu". Tolleaegses üheklassilises koolis oli vähemalt kolm jagu.

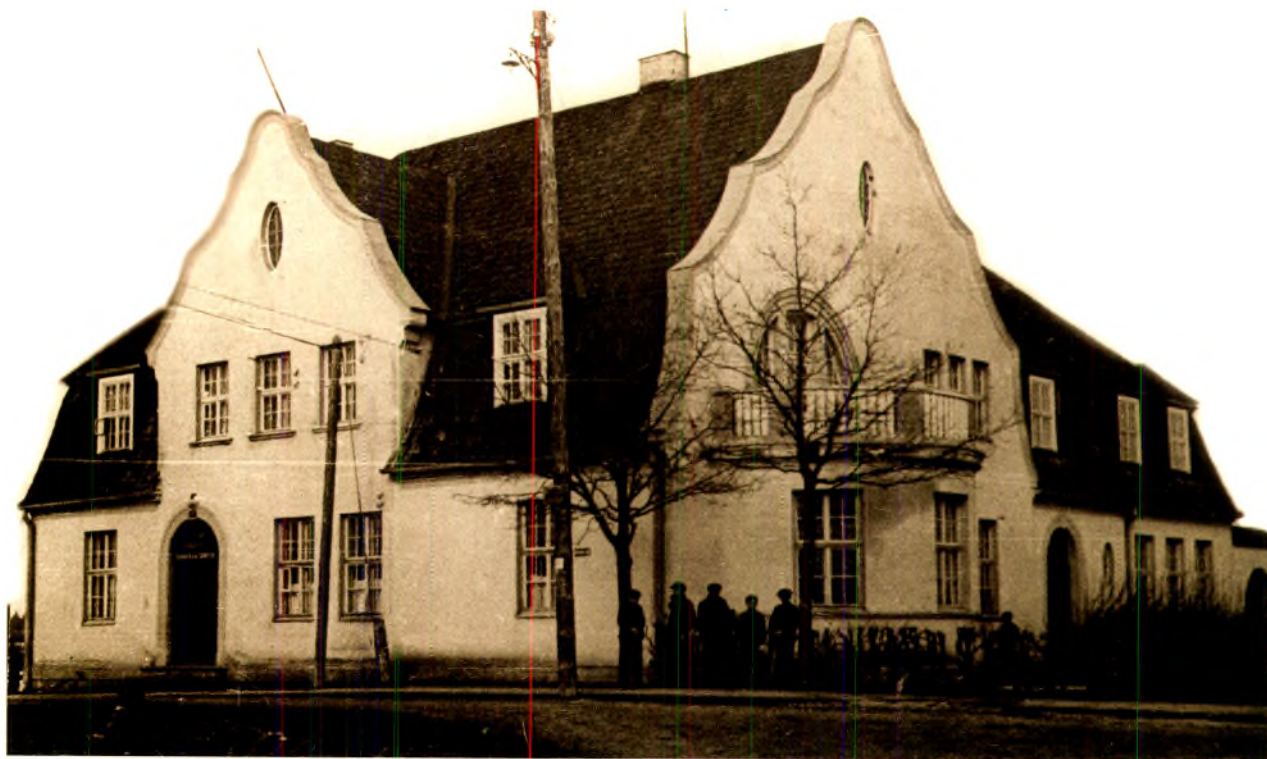
Aluksne eesti kool jõudis ühtekokku töötada nelikümmend aastat. Parimail päevil käis seal sada ja rohkemgi last. Õpilaste arv kasvas pidevalt kuni 1923/24. õppeaastani, mil ületas saja piiri. Pärast vahepealset langust tõusis see 1931–1935 jälle üle 70. Lõpetanute üldarv ulatub kuni tuhande õpilaseni.

## 21-aastane koolijuhataja

Vaba Maa kirjutab 1937. aastal: "Teist aastat juhatab kooli eestlane Karl Veber, kes ise olles päritud Aluksne ligidalt on lõpetanud Tallinna pedagoogiumi. Noor koolijuhataja on ühtlasi laulukoori juhiks ja kõvaks seltskonnategelaseks. Laulukoor valmistub meie juubeliaasta laulupeole sõiduks. Ka teised õpetajad – pr Tiro ja pr Bike on eestlased."

Karl Veber sündis 1915. a Aluksne vallas talupidaja perekonnas noorima pojana. Tema vanemad olid Lätisse asunud sajandi algul Lõuna-Eestist Hargla kihelkonnast. Alghariduse sai Karl Veber samas eesti koolis, lõpetas seejärel Aluksne läti gümnaasiumi ja asus Välis-Eesti Ühingu soovitusel Eesti haridusministeeriumi stipendiaadina õppima Tallinna Pedagoogiumi. Igal aastal võeti Lätist konkursi korras pedagoogiumi üks õpilane. Karl Veber lõpetas pedagoogiumi 1936. a, seda tunnistab talle antud algkooli õpetajaameti kandidaadi tunnistus nr 0143, direktor August Kuksi käsi all.

Tööle määrati ta Vana-Laitsna (Veclaicene) kooli. Välis-Eesti Ühingul oli sel ajal isegi Läti riigi asjades oma sõna



Selles hoones töötas Aluksne eesti kool aastatel 1932–1946. Õppekeeleks oli eesti keel, kuid 3. klassist alates õpetati Läti geograafiat ja 4. klassist Läti ajalugu läti keeles. 5. ja 6. klassis oli poeglaste sõjaline õpetus samuti läti keeles. Aluksne koolis on õpetanud keelemees Karl Aben ja õppinud klaverikunstnik Vaike Vahi.

kaasa rääkida, ja et Välis-Eesti Ühing tahtis, et koolijuhataja oleks ikka mees, toodi Karl Veber juba samal aastal Vana-Laitsnast üle Aluksnesse eesti algkooli juhatajaks. Temast sai oma kooli, oma endiste õpetajate ülemus. Läbi saadi hästi. Kokkupuuteid oli loomulikult ka teiste eesti koolidega. Hopa (Ape) ja Vana-Laitsna eesti koolides oli ainult neli klassi, sealt tulid lapsed viiendasse klassi Aluksnesse.

Algkooliõpetaja kutsetunnistus anti Karl Veberile pärast kaheaastast õpetajakandidaadina töötamist ja Tallinna Pedagoogiumi õpetajakandidaatidele korraldatud kursuste läbimist. (Nüüd näevad Eesti õpetajakoolituse raamnõuded ette analoogilise stažööriaasta sisseseadmist.) Arvesse võeti kandidaadi pedagoogilise tegevuse kohta esitatud aruannet ja koolinõuniku hinnangut praktikaaja töö kohta.

Tänapäeval on kombeks rääkida laps-ajakirjanikest ja -ministritest. Nii noort koolijuhatajat pole tänastes oludes aga kindlasti võimalik ette kujutada.

### Läti keel eesti koolis

Karl Veberi enda koolitee algas aastal 1923. Eesti peredes ei tekkinud seda kahtlustki, et paneks õige lapsed läti kooli, vahest oleks tulevikus elus lihtsam läbi lüüa. Kuigi juhtus ka nii, et käinud neli aastat eesti koolis, mindi edasi läti kooli ja edasist haridust omandama Riiga, nagu seda tegi Karl Kruus.

Läti keel saadi üldjuhul selgeks juba enne kooliminekut, naabrilastega mängides. Vanem naabripoiss oli skaut, meenutab Karl Veber, temale see asi meeldis ning ta pani eesti kooliski skautide töö käima.

Eesti algkoolis, mida Läti riik pidas üleval, oli õppekeel eesti keel, kuid osa aineid õpetati läti keeles – Läti geograafiat alates 3. klassist, Läti ajalugu alates 4. klassist ja sõjalist õpetust poeglastele 5. ja 6. klassis. Läti keelt hakati eesti algkoolis õpetama alates esimesest klassist, kolmandas klassis lisandus saksa keel. Nüüd rakendatakse sama süsteemi Eesti vene koolides. See on demokraatliku riigi tava. Tsaariaja kohta, konkreetsemalt õppeaastast 1916/1917 on Aluksne kooli ajaloost lugeda, et isegi vahe-tundides ei tohtinud eesti keeles rääkida – kes keelust üle astus, sai karistada. Õpperaamatud olid neljandas klassis juba kõik vene keeles – geograafia, ajalugu, looduslugu ja rehendus, samuti vene kirjandus ja etteütlus.

Eesti poisid olid sõjajalal läti, mustlas- ja juudipoistega, tuli ette tõsiseid kokkupõrkeid. Lõbus lumesõda võis kergesti lõppeda korraliku kaklusega, mille tavaliselt lahendas "väärmatu jõud" piitsaga mustlase ja kahe juudinaise näol.

Läti gümnaasiumis aga polnud eestlaste-lätlaste vahel mingeid probleeme ega konflikte. Õpetus oli ainult läti keeles, võis valida veel vene või prantsuse keele, saksa keel oli sunduslik, põhjalikult õpetati ladina keelt.

## Eesti-Läti koolikonventsioon

Läti ja Eesti vahel sõlmiti 1934. a koolikonventsioon, millega kohustuti vastastikku oma territooriumil ülal pidama teise konventsiooniosalise rahvuskooli. Lätis oli neli eesti algkooli, Eestis kuus läti algkooli ja üks keskkool. Eesti lätlased tundusid olevat paremas olukorras kui eestlased Lätis. Välis-Eesti kongressil 1933 tõdeti, et Eestis on iga 600 lätlase kohta üks läti kool, kuid Lätis üks eesti kool 2000 eestlase kohta.

Aastal 1938 otsustas Eesti-Läti haridus- ja välisministeeriumide segakomisjon, et kummagi riigi koolides, kus käib vähemalt üheksa teisest rahvusest õpilast, tuleb vanemate kirjaliku avalduse esitamisel õpetada emakeelt tasuta kaks tundi nädalas.

40 aasta vältel tagas Aluksne eesti kool emakeelse alghariduse "sadadele Lätis sündinud või sinna asunud eesti lastele, kellele vanemad soovisid anda emakeelset haridust selleks, et neid ümberrahvustumise eest hoida, et nad õpiksid armastama oma emakeelt ja kalliks pidama oma rahvast," kirjutab Karl Veber pika ja põhjaliku rikkalikult illustreeritud uurimuse "Eesti kool Aluksnes 1906–1946" (1981, asub Eesti Rahva Muuseumis) eessõnas. Eesti lapsed Lätis unistasid "jõuda hariduse kõrgete tippude", mis polnud enamikus määratud täituma. Aluksne eesti koolis töötas lühemat aega õpetajana ka tulevane keeleteadlane Karl Aben, kes samuti pärit Aluksne lähedalt eesti talust.

Läti Vabariigi alguses, 1920/1921 käis Marienburgi Eesti Algkooli viies klassis kokku 88 õpilast. Kohustusliku ainaena tuli kooli läti keel, varem venekeelsed koolitunnistused muutusid eestikeelseiks, kus õppeainete nimetused kirjas ka läti keeles. 1940/1941 kadusid õppekavast usuõpetus, Läti ajalugu ja Läti geograafia, saksa keel asendus vene keelega. Detsembris 1940 muudeti kõik 6-klas-silised algkoolid mittetäielikeks keskkoolideks ja koolijuhatajad direktoriteks. Sama aasta detsembris tuli aga koolivalitsuse teade, et Aluksne Eesti Mittetäielik Keskkool likvideeritakse õpilaste vähesuse tõttu 1. jaanuaril 1941 ja liidetakse Aluksne valla läti kooliga. Kool õnnestus siiski säilitada ja ta elas üle karmid sõjaajadki. Lõplikult likvideeriti Aluksne linna 7-kl eesti algkool 1946/47. õppeaastast ja ühendati Aluksne valla 7-kl algkooliga eesti komplektina.

## Ilusa eesti elu ots Lätimaal

Pärast sõda kadus kõik see ilus eesti elu Lätimaal, tähtsamad seltsitegelased küüditati. Saksa-Vene sõja käigus hävis Karl Veberi kodu. Kui nõukogude võim taas tuli, nõuti talt aru pioneeride kohta koolis. Keegi, peale ühe õpilase, ei tahtnud pioneeriks saada, meenutab Karl Veber. Kooli polnud juhatajal enam asja tagasi pöörduda, oli ta ju nüüd



Tartu õpilaste tervituskiri Aluksne eesti koolilastele Läti Vabariigi aastapäeva puhul, 1937.

justkui vaenlane. Kui ta poleks põgenenud Eestisse, oleks temagi tõenäoliselt küüditatud.

Praegu on Eesti haridusselts Aluksnes ametlikult küll taastatud, aga eestlasi on nii vähe, et praktiliselt on eesti elu välja surnud. Karl Veber on siiski säilitanud kontakti oma eakaaslase, Riia Ülikooli õppejõu Karl Kruusiga Riias.

Karl Veber tsiteerib Karl Kruusi Postimehe artiklis "Tagapool Lätist" (16.04.2002) :

"Lätis on mõeldud 2004. aastast kõik vene koolid üle viia läti keelele. Ja see on ka õige. Riia ülikoolis käib kogu õppetöö juba 1994. aastast ainult läti keeles. Ja nelja aastaga õpivad venelased läti keele selgeks. Mul on päris ebameeldiv kuulda, et Tallinna Tehnikaülikoolis toimub õppetöö paralleelselt eesti ja vene keeles. Selles mõttes ole- te Lätist maha jäänud!"

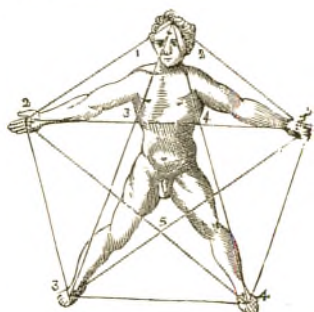
Allikas: Karl Veberi uurimus "Eesti kool Aluksnes 1906–1946".



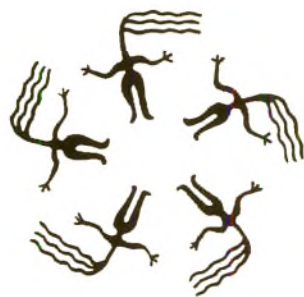
Põimitud viisnurk Karja kiriku lae all Saaremaal.



Kaarma kiriku põhjapoolne võltsaken.



Mikrokosmos: inimene kui jumalik olend piirneb viie välispunktiga.



Viisainsuslik olemus peaks sümboliseerima taevajumalannat. Iraan, kiviaeg.



Viis viiskanda rätikarbikesel, 18. sajand.

# Väike märgiatlas

Karl Kello

## VIISKAND

Viiskannaks kutsutakse eesti rahvatraditsioonis viisnurka. Viisnurk ehk pentagramm on igivana maagiline kaitse- ja tõrjemärk. Algselt kehastas viisnurk nii hommiku- kui ka õhtutähte. Paganlikus Euroopas peeti pentagrammi koidutähe Veenuse sümboliks. Omal ajal tähistas see samuti taevajumalannat.

Keskajal hakati viisnurka seostama kuradiga. Seda viisnurka, mis seisab püsti ühe terava nurga peal, peetakse tänase päevani kuradi esindajaks.

Muinaspõhja müütilises kontekstis kaitseb viiskand trollide ja kurivaimu eest. Põimitud viisnurk tõrjub üleilmsete ettekujutuste järgi kõike kurja ja nõiavärki ning kaitseb usutavasti ka pisuhäna eest. Viisnurk arvati kehastavat pisuhända ja pakkuvat ühtlasi tema eest kaitset, sest kurjale tuleb kurjaga vastu astuda. Pisuhänd on meteoori või kera- välgu rahvapärane tõlgendus. Pisuhänd lendab taeva all kui tulekera, pikk saba taga.

Üks väga soliidne viisnurk asub Karja kiriku lae all Saaremaal. Kelle või mille eest peaks see ristirahvale kaitset pakuma? Karja kiriku naabruses Kaarma kiriku põhjaseinale on maalitud pentagrammikujuline valeaken. Keda kardeti põhja poolt sisse vaatavat? Põhja poole on põrguvürst Lucifer oma pesapaiga sisse seadnud. Põhja pool asub teatavasti igasugune paha ja kõik haigused.

### Viieharuline rist

Ühe käetõmbega tehtud viiskand kaitseb ka painajate vastu, Lätis kutsutaksegi niisugust viisnurka painaja ristiks. Uusaastaõhtul tehti sealmail viieharuline rist iga ukse peale, et kuri ei saaks sisse. Eestiski tehtud jõululauba viienurgeline rist ukse peale, et vilja- ja kasvu-

õnn püsiks kindlalt kodus, et õnne ei annaks ärandada: "valge riidige viienurgelise risti olive usse pääl – rihatse, lauda, aida, tare usse pääl, et jälle õnne ei saa välja viia (Halliste; RK7, 257).

### Viis sõrme, viis päeva, viis aastaaega...

Lisaks viisnurgale sümboliseeris vana- del aegadel taevajumalannat ka käsi ehk viis sõrme – jalg ehk jälg kajastas samas iseloomulikult maajumalat, vrd kas või Kalevipoja jäljed kivil. Maajumal suvatsenudki muide käia ringi ainult paljajalu.

Varajased maaviljelejad tundsid viit aastaaega, ürgnädalas oli neil viis päeva – hea ühe käe sõrmede peal järke pidada. Nädala viimane päev reede oli meil siin põhjamaal pühendatud armastus- ja viljakusjumalanna Freyjale. Reede olnud vanasti õnnelik päev, ütlevad lätlased, kui aga Kristus risti löödi, hakatud pidama seda õnnetuks päevaks. Varem peeti reedet pühaks päevaks nagu nüüdset pühapäeva. Rahvas uskus veel hiljaaegu, et missugune ilm on reedel, niisugune tuleb ka pühapäeval.

Viisnurk seostub teataval määral siiski ka inimliku mõõtmega. Inimene piirneb viie välispunktiga. Giordano Bruno pidas arvu viis inimese mikrokosmosliku olemust avavaks hingenumbriks, mis koosneb paaris- ja paaritust arvust.

## KAHEKSAKAND

Kuigi koidutähe Veenuse sümboliks peeti paganlikus Euroopas pentagrammi, oli Veenuse kui viljakusjumalatari sümboliks algselt samuti oktagramm ehk kaheksakand. Kusagil ja kunagi hakkas oktagramm sümboliseerima ka meessoost koidutähte, lätlastel teeb ta seda tänase päevani – kaheksakand on läti koidutähe Auseklise märk. Koidutäht





Käsi kui taevajumalanna võrdkuju. Kaukaasia kivijoonis.

on Piiblis, eesti müütilistes rahvalauludes ja lätlastel iseloomulikult meessoost, erinevalt tavapäraselt indoeuroopalikust ettekujutusest (vrd Veenus).

Koidutähe võrdkujuna võiks kaheksakand olla seega ka Luciferi sümbol. Piiblist on lugeda, et helkjas koidutäht paisati taevast tükkidena maha mingisse kivimurdu, langes kui välg läbi laotuse. Jumalik olend tehti tuhaks kõigi nägijate silme ees, ometi mõtles ta saada Kõigekõrgema sarnaseks, istudes kogunemismäele kõige kaugemal põhjamaal (Js 14; Hs 28).

Helkjas koidutäht *resp.* särav koidupoeg on valgusekandja Lucifer. Taevast alla tõugatult sai tast must põrguingel. Tema pesapaik äärmises põhjas kujutas endast igavest ähvardust ristikogudusele.

Kuid "Uues testamendis" ütleb ka Jeesus enda kohta: "Mina olen Taaveti juur ja sugu, helkjas koidutäht!" (Ilm 22, 16). Petlema tähte kujutataksegi kaheksanurksena.

Algselt sümboliseerisid nii rist kui ka võimalik et kaheksakand maad, s.o nelja või vastavalt kaheksat ilmakaart. Maailma sakraalses keskpunktis ühineb taevast ühendav maailmapuu. Rist tähendas algsetel maaviljelejatel maad ja maajumalat, päikesekultuslike indoiraanlaste kohale saabudes sai sellest päikese(jumaluse) sümbol.

#### Piltmõistatus Karja kiriku lae all

Karja kiriku lae alla Saaremaal on maalitud lisaks põimitud viisnurgale ka kaheksakand *resp.* rist kahekordselt puulehtedega ääristatud ringi sees. Ring tähendab kõiksust, täiust ja püsivust. Ringi mõisteti vanadel aegadel eelkõige taevaringina. Taevast sümboliseeris omal ajal ka maailmapuu – kaugel kivijal kehastas puu taevajumalannat.

See mõistatuslik kujund Karja kiriku



Kaheksakand. Lõuna-Euroopa, kiviaeg.

lae alt peaks kajastama taeva ja maa ühtsust. Kuidas olekski võimalik seda veel napimate vahenditega piltlikustada? Jääks üle teha ainult rist ja tõmmata sellele ring ümber. Rist ringi sees ongi teatavasti üks kõige tõhusamaid maagilisi kaitse- ja tõrjemärke – taeva ja maa väed astuvad üheskoos kõige pahavastu.

#### Kirjandus

1. Eesti kunsti ajalugu. 1. l. Tallinn, 1975.
2. Eesti rahvakalender. 1.–7. Tallinn, 1970–1995.
3. Iconographisk Post. 4/1995.
4. Kaarma, M.; Voolma, A. Eesti rahvariid. Tallinn, 1981.
5. Kjellin, H. Die Kirche zu Karris auf Oesel und ihre Beziehungen zu Gotland. Lund, 1928.
6. Liungman, C. G. Dictionary of Symbols. Oxford, 1974.
7. Mitoloogijas enciklopedija. 2. Riga, 1994.



Kaheksakand kui Jeesuse täht, ca 1800, Öjebý kiriku altarikapp, Norbotten.



Kaheksakand *resp.* rist kahekordse lehisringi sees, Karja kirik Saaremaal.



Viisnurk ja kaheksakand vaalikurikal. Eesti, 1800.



Kaheksakand Muhu pruudipõlled.



Kaheksakand kui läti koidutähe Auseklise võrdkuju.



Kaheksakand Karja kiriku Kolgata-reljeefil.

# HARIDUS

Education No. 4, 2002

Journal for Estonian Educational Publications

The main topic of this issue is the analysis, why the education strategy document "Learning Estonia" failed to become accepted as a description of the principal characteristics of a learning society.

**Olav Aarna. Strategy versus endless reforms.** Head of Educational Forum Board Olav Aarna stresses the fact that Estonia badly needs a strategy document specifying the aims and goals for educational developments in future, otherwise every new minister for education will continue trying to change radically the results of his or her predecessors. Aarna admits that the text offered by Educational Forum for strategy is a bit long as they tried to include views of as many people as possible participating in the process. At the same time Aarna considers the idea of learning society the only acceptable choice for Estonian education.

**Peeter Kreitzberg. We need a consensus of views, not a sum of them.** The vice-speaker of the Estonian Parliament Peeter Kreitzberg gives a commentary to Olav Aarna's article and considers it a collection of ideas offered by the people participating in the process of its compilation. However, the document totally ignores the views of Estonian political parties and it could be considered the main reason why it was rejected.

**Karl Kello. Some more opinions.** The author analyses the ideas of corresponding students from Rakvere College regarding the "Learning Estonia". The majority of respondents like the idea but none of them considers it applicable because of the lack of resources and people able to implement it.

**Maarika Kaasik. From dependent to independent learner.** Deputy headmaster of Tartu Upper Secondary School for adults admits that the only motivation for people learning on compulsory and upper secondary school level is somebody's order. Students who have entered an evening school are not able to learn independently or take any initiative, which sharply contradicts the ideas of learning society and life-long learning.

**Ruth Alas. Learning organisations.** The cornerstone of any learning society are learning organisations, claims the doctoral student of EBS, Ruth Alas. People have been learning alone and independently in all times, the specific feature of a learning society is that the majority of people will participate in discussions and learning, so that they all can accept new models of thinking and strategies for action.

**Raivo Juurak. Pedagogical partnerships.** A review of Vagn Rabøl Hansen's article about the changing role of teachers during the last 50 years. He stresses the fact that pedagogical partnership is not meant to be a good company but a new relationship which requires teachers' high professional competence.

**Leo Võhandu. Seven strange things in Estonian education.** Professor emeritus Leo Võhandu from TTU offers his criticism to educational system today which does not consider students' mental diversities (special educational needs of different children); learning organised is really poor methodologically, everybody tries to avoid mistakes, although people can learn from

their own mistakes; very little IT is being used for learning, learning and examinations are not corresponding with one-another, etc. Võhandu thinks there is no hope for improvement until everything is left for educationists to decide. They are too dependent on the existing principles, norms and taboos in the field; many of them live according to the principle: live yourself and let others live. In professor's opinion Estonian education still functions in the era of sailing boats.

**Ave Nõmme. A difficult child.** Hyperactivity is an unknown word for Estonian parents and many of teachers at schools and kindergartens. Hyperactive children are usually accused of being malevolent, abusive and uneducated. Actually these children are sick. Ave Nõmme, MA student at Tallinn Pedagogical University offers advice how should parents and adults communicate with hyperactive children at school and home.

**Kristi Kõiv. Two patterns of anti-social behaviour.** A PhD student at Tartu University explains the principal differences between violations of discipline of adolescents that pass with time and those of a more serious character.

**Reeli Karimäki. The children play home and life in town.** A study carried out on children aged 7–12 from Tallinn and Helsinki has shown that pragmatic attitudes to life have not changed the childhood of children for worse. They still play home, life in town, and games, often in secret without parents' knowing about them.

**Hiie Asser, Maire Küppar, Peeter Kolk. Immersion in Russian-medium schools.** Three researchers who have studied the processes claim the program to have started off well. The language skills of students from immersion classes is much better than that of control classes and subject knowledge of immersion class students is also on the level required by the curriculum.

**Raivo Juurak. Vadim loves Katja.** An overview of the work of Maire Kebbinau in the language immersion class at Läänemere Upper Secondary School and about dissemination of immersion method in America and Europe.

**Maie Soll. Ethnic minorities in Estonia.** A counsellor of educational policy making at Estonian Ministry of Education analyses the programs aimed at fostering integration of ethnic minorities into Estonian society.

**Hannes Korjus. Estonian children in Latvia.** Mostly Latvian children study at Estonian school in Riga. Estonians residing in Latvia prefer to send their children either into Russian or Latvian-medium schools. Should there be a Latvian school opened in Tallinn where mostly Estonian children would learn to gain a balance?

**Karl Kello. An Estonian school in Aluksne.** The author gives an overview about the fate of the Estonian school in Aluksne and its former headmaster Karl Veber.

**Karl Kello. A small sign atlas.** An explanation of the magical meaning of a pentagon and octagon in Estonian folk tradition.

## Vestlusring!

Ajakirja Haridus juures alustab tööd lugejate vestlusring. Hakatakse arutama Eesti hariduspoliitikat ja kommenteeritakse haridusteemalisi kirjutisi.

Huvilised saavad vestlusringiga liituda aadressil  
<http://lists.ut.ee:8888/www/info/ajakiri.haridus>.

Liituge julgesti!



**Toimetis.** Vastutav toimetaja Tiia Penjam. Toimetajad Raivo Juurak ja Karl Kello. Fotod Anu Juurak ja Krööt Juurak. Turundusjuht Priit Penjam. Toimetuse aadress: Voorimehe 9, 10146 Tallinn. E-post: [haridus@opleht.ee](mailto:haridus@opleht.ee). Internetiaadress: <http://haridus.opleht.ee>. Telefonid: (0) 644 3311, (0) 644 0528, (0) 644 4587. Väljaandja: Perioodika AS, Voorimehe 9, 10146 Tallinn, tel (0) 644 5767. Trükkikoda: Akadeemia Trükk, Türi 6a, Tallinn. Trükkimisele antud 1.08.02. Praaeksemplarid vahetab välja Akadeemia Trükk tel (0) 651 2444. © Perioodika AS "Haridus" 2002. Tellimishind aastaks 84 kr, 6 kuuks 42 kr. Üksiknumbri hind 18 kr. Tellimisindeks 78189.



9 770235 914014

## AVATUD ÜLIKOOL 2002/2003. õppeaastal

### Kõrgekvaliteediline taseme- ja täienduskooolitus [www.ut.ee/AvatudYlikool/koolitus.html](http://www.ut.ee/AvatudYlikool/koolitus.html)

2002/2003. õppeaastal on võimalik alustada õpinguid tasemeõppes 70 õppekaval, sh 29 magistri- ja 3 doktoriõppekaval, osaleda kõigile soovijaile avatud tööalasel või vabahariduslikul täienduskooolituskursusel kas Tartus või kohapeal. Vajadusel paneme kokku Teile sobiva kooolituspakkumise.

Vastuvõtt kooolis töötavatele õpetajatele riikliku kooolitustellimuse raames keskhariduse baasil:

- ajalugu
- eesti keel võõrkeelena
- inglise keel ja kirjandus
- bioloogia ja geograafia õpetaja
- eripedagoogika
- haridusteadus (loodusteaduslikud ained)
- alushariduse pedagoog
- klassiõpetaja
- muusikaõpetaja
- kehaline kasvatus ja sport
- alushariduse pedagoog (Narva kolledž)\*\*
- humanitaarained vene õppekeelega kooolis (Narva kolledž)\*\*

kõrghariduse baasil:

- tehnikavaldkonna õpetaja (õpetaja kutseaasta)
- kooolikorralduse kutsemagistriõppe (kooolijuhtide ja mentorite haru)\*

Õppima asumiseks vajalikud dokumendid:

- avaldus (täidetakse kohapeal)
- haridust tõendav dokument (originaal ja valguskoopia)
- vajadusel nime muutmist tõendav dokument (originaal ja valguskoopia)
- *curriculum vitae* eripedagoogika, klassiõpetaja, alushariduse pedagoogi, muusikaõpetaja, haridusteaduse, tehnikavaldkonna õpetaja, kehalise kasvatus ja spordi ning kooolijuhtimise kutsemagistriõppe erialal
- 3 fotot (3 x 4 cm)
- pass (originaal ja isikukoodiga lehekülje koopia)
- koooli soovituskiri (koooli plangil), va kooolikorralduse kutsemagistriõppesse kandideerijatel
- magistritöö kavand kooolikorralduse kutsemagistriõppesse kandideerijatel, kus on kirjeldatud kavandatava uurimistöö eesmäärke ja põhiprobleeme (1-2 lk)

tuua **5.-30. augustini** TÜ Kaugkooolituskeskuse Tartus Lossi 24, või **21.-30. augustini** TÜ esindustesse Saaremaal, Hiiumaal, Pärnus, Jõhvis, Tüiril, Võrus ja Tallinnas, \*\*Narva Kolledž is, Kerese 14, Narvas.

\* Magistriõppe dokumentide vastuvõtt 03.06 - 30.08. TÜ haridusteaduskonna dekanaadis Tartus Ülikoooli 18-138.

**Info:** tel 07 375 201, 375 200, e-post: utop@ut.ee, \* 07 376 120, \*\* 035 60 608