



ISSN 0235-9146

6 / 2 0 0 2
HARIDUS

<http://haridus.opleht.ee>



Kooli kvaliteet / Kasvatada laps õppijaks / Hilda Taba 100

ERIPEDAGOOGIKA
OKTOOBER 2001

ERIPEDAGOOGIKA
MÄRTS 2001



ERIPEDAGOOGIKA
OKTOOBER 2000



ERIPEDAGOOGIKA
MÄRTS 2000



ERIPEDAGOOGIKA
LOGOPEEDIA JA EMAKEEL - 3

ERIPEDAGOOGIKA
LOGOPEEDIA JA EMAKEEL- 2

ERIPEDAGOOGIKA
LOGOPEEDIA JA EMAKEEL

ERIPEDAGOOGIKA
TEOORIAST PRAKTIKASSE:
MATEMAATIKA

ERIPEDAGOOGIKA
MÄRTS 2002



Kogumik "Eripedagoogika" on mõeldud õpetajale, kes tegeleb õpiraskustega lastega. Oma kogemusi ja teadmisi jagavad teadlased-metoodikud ning praktikud. Kogumik ilmub kaks korda aastas Eesti Eripedagoogide Liidu väljaandel alates 1996. Sisukorraga saab tutvuda EEL koduleheküljel www.eripedaliit.ee. Info ja tellimine tel (0) 6751241; saliste@kose.ee.

KVALITEET

- 5 Elukvaliteet sõltub hariduse kvaliteedist**
Arvi Altmäe
- 10 Kooli kvaliteet**
Raivo Juurak
- 14 Miljonite kasutegur**
Evelin Silla
- 19 Saarlaste kogemus**
Raivo Juurak



KASVATUSRIST

- 24 Kasvatada laps õppijaks**
Tõnu Ots



AEG JA INIMESED

- 34 Hilda Taba 100**
Edgar Krull
- 37 Koolmeistrist õpetajaks**
Lembit Andresen

ARGIPÄEV

- 42 Tahan olla peenike**
Eva-Maria Talts
- 44 Ei viitsi!**
Aado Luik
- 46 Molekul pole veetilk**
Eve Kikas, Hillar Saul
- 49 Koolikiusamine ja vägivald**
Kristi Kõiv
- 51 Miks on joonestamine vajalik?**
Rein Mägi
- 56 Väike märgiatlas**
Karl Kello





Leonardo da Vinci



Leonardo da Vinci on Euroopa Liidu kutseharidusafane koostööprogramm

Vahetusprojektid on:

- kutsekoolide õpilaste praktika (3–39 nädalat);
- kõrgkoolide tudengite praktika (13–52 nädalat);
- noorte töötajate/töötute praktika (8–52 nädalat);
- koolitusspetsialistide lähetused (1–6 nädalat);
- keeleõpetajate lähetused (1–6 nädalat).

Vahetusprojektide esitamise tähtaeg on

14. veebruar 2003.

Täpsem info Eesti Leonardo keskuse kodulehel

<http://www.sekr.ee/leonardo>

Õpilaste muljeid praktikast

... Olin esimest korda nii kaugel, teistsuguses kultuurilises keskkonnas, kus teised tavad ja kombed. Minu jaoks oli see suur väljakutse, saada hakkama ilma ema ja isa abita, vastutada ise oma tegude eest, suhelda võõras keeles ja võõras keskkonnas. Aga sain hakkama ja olen selle üle väga õnnelik.

... Alguses tahtsin minna välismaale, et mind märgataks – et saaks näidata, mida olen õppinud. Seal olles sain aru, et ka teiste töö vaatamine, õppimine ja hindamine on tähtis. Sest nii saab veel rohkem õppida ja teises kohas jälle ära kasutada.

... Ma õppisin kompromisse leidma ja vahel, kui vaja, ka vait olema. Võib-olla olen nüüd täiskasvanulikum ja iseseisvam. Lisaksin kordaminekuks veel selle, et õppisin veel palju iseseisvalt töötama ning mõtlema.

... Kogemus, mille sain Rootsis praktikal olles, on suur. Arvan, et olen nüüd iseseisvam, sain juurde julgust ja kindlust võõras keskkonnas tegutsemiseks.



TÄNAME!

Euroopa Koolijuhtide Assotsiatsiooni Tallinna konverentsi korraldustoimkonna juhid **Martin Kaasik** ja **Jaan Reinson** tänavad korraldustoimkonda, organisatsioone ja isikuid, kes aitasid kaasa konverentsi õnnestumisele!

Täname meeldiva koostöö ja abi eest alljärgnevaid: Eesti Vabariigi peaminister **Siim Kallas**, haridusminister **Mailis Rand**, Tallinna linnaapea **Edgar Savisaar**, Tallinna abilinnapea **Rein Lang**, Tallinna Haridusameti juhataja **Enn Kirsman**, haridusameti töötajad **Meelis Kond**, **Viivi Lokk** ja **Imbi Viismaa**.

Täname ka alljärgnevaid korraldustoimkonna liikmeid: **Meeli Kaldma**, Tallinna Majaka Teeninduskooli õppedirektor; **Ain Siimann**, Gustav Adolfi Gümnaasiumi direktor; **Heiki Kiidli**, Tallinna Täiskasvanute Gümnaasiumi direktor; **Matti Martinson**, Tallinna Rahumäe Põhikooli direktor; **Toomas Kruusimägi**, Tallinna Inglise Kolledži direktor; **Sirje Hänni**, Tartu Annelinna Kooli direktor; **Jaan Paas**, Tallinna Lilleküla Gümnaasiumi direktor; **Katrin Luhaäär**, Tallinna Ristiku Põhikooli direktor; **Vera Mitrošina**, Tallinna 2. Lasteaed-Algkooli õppealajuhataja; **Helen Soomägi**, AS-i Estravel reisikonsultant, **Enn Rekkor**, **Kati Käpp**, **Evelin Kurs**, **Helina Mänd**, **Keiu Tammes**, **Marko Puusaar**.

Täname Sakala Keskust, Estravelit, Gustav Adolfi Gümnaasiumi ning Tallinna Inglise Kolledži õpilasi ja õpetajaid.





Arvi Altmäe: Üliõpilaste vastuvõtt ülikooli põhimõttel "nii palju, kui mahub" on kas kõrghariduse devalveerimine kvaliteedi languse hinnaga või ülikooli muutmine noorte läbilaskepumbaks raha teenimise eesmärgil.

Elukvaliteet sõltub hariduse kvaliteedist

Arvi Altmäe

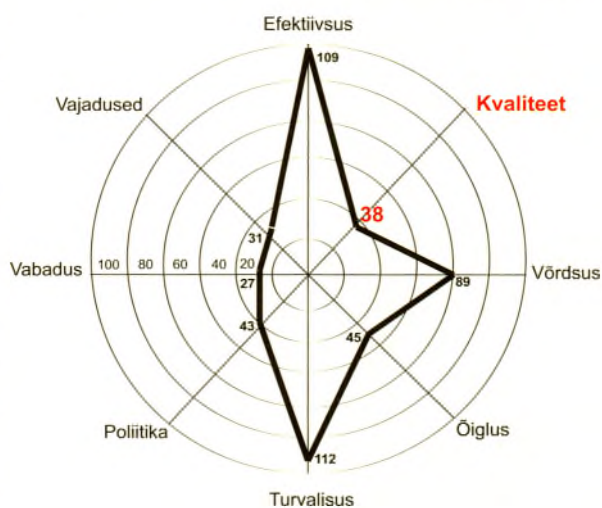
Tallinna Tehnikakõrgkooli rektor

Kas elukvaliteet on mõõdetav? Kas haridus parandab elukvaliteeti? Levinud on arvamus, et kui inimene on oma eluga rahul, on tagatud ka tema elukvaliteet. Kuid oma eluga võib olla rahul ka inimene, kes raiub halastamatult metsa, saamata aru, millist kahju see loodusele ja järeltulevatele põlvetele teeb. Alkohoolik on oma eluga rahul, kui on joo- bes. Samas paljusid, keda rahuldab pidev õppimine ja enesetäiendamine ning võime saada aru maailmas toimuvast, häirib nii arutu metsalangetaja kui ka alkohoolik.

Üksikisiku rahulolu võib minna vastuollu teiste arusaamadega rahulolust. Ühe rahvuse arusaam rahulolust võib sattuda vastuollu teise rahvuse omaga, nagu juhtus Teise maailmasõja ajal. Tänapäeval on tekkinud vastuolu Ameerika Ühendriikide ja ülejäänud arenenud maailma vahel. Suur osa maailma rahvastikust soovib USA liitumist KYOTO lepinguga, et süvendada säästlikku eluviisi. Ühendriigid aga sellega ei nõustu, soovides jätkata loodusressursside harjumuspärasest kasutamist – kaheksakordselt suuremat Maa ülejäänud rahvastikust.

Lihtsustatud mõtteskeemi järgi tundub, et elukvaliteedi

Väärtused rahvastikupoliitikas 1997–2001



Joonis 1. Nagu diagrammist nähtub, on Eesti rahvastiku- poliitika põhilised väärtused turvalisus, efektiivsus ja võrdsus. Kvaliteediga seonduv ei ole eriti tähtsustatud ega väärtustatud.

määratlemine on seotud arusaamise probleemiga. Neli aastat tagasi kutsus UNESCO Pariisis selleks puhuks kokku konverentsi, mille teema oli "Kõrghariduse ülesanded 21. sajandil". Konverents tödes, et elukvaliteedi tõstmiseks maailmas on vaja muuta kõrgharidus massihariduseks, sest nii saab süvendada arusaamist jätkusuutlikkusest ja säästlikust eluviisist ning arengut tasakaalustada.

Sellise sõnumi saatmine maailma rahvastele ei sisaldanud vaid üleskutset "kõrgharidus kõigile, kes soovivad", vaid ärgitas ka riikide valitsusi tagama kõrghariduse kvaliteeti. Kutsuti üles arendama kogu haridussüsteemi, milles igal haridustasemel ja õppeasutusel on täita oma ülesanne.

Selles kontekstis on Eesti rakenduskõrgkoolid nii tehnikumi kui ka kõrgkooli staatuses olnud elukvaliteedi tõstmisel ülesannete kõrgusel. Pidevalt püstitatud arengueesmärgid on saavutatud ja tööandjate kümmekond aastat tagasi esitatud väljakutse – areneda kõrgkooliks – peaks olema täidetud. Seda tunnistab suurenenud nõudlus lõpetanute järele.

Vajadusest suurendada arusaavate inimeste hulka on rakenduskõrgkoolid püstitanud ka järjekordse eesmärgi: saavutada õppekavade arengus ja õppejõudude kvalifikatsioonis vastavus magistriõppe taseme nõudmistele.

Möödetav elukvaliteet

Rahvusvahelise käsituse järgi mõõdetakse elukvaliteeti inimarengu indeksiga, mis koosneb neljast põhinäitajast: SKT-st elaniku kohta ostujõudollarites, oodatavast elueast aastates, täiskasvanute kirjaoskuse osatähtsusest ning õppurite kogumäärast elanike hulgas protsentides.

Sellise mõõtmistehnoloogia järgi on Eesti arvatud kõrge inimarengutasemega maade hulka (sinna mahtus 2001. a 53 riiki) ning on seal 2001. a tulemuste põhjal 42. kohal (1998. a 46., 1999. a 44. koht). Samas on tekkinud probleeme, mis võivad Eesti positsiooni oluliselt mõjutada.

Alljärgnevas toetun Mare Ainsaare uurimusele (1), milles käsitletakse väärtusi Eesti rahvastikupoliitikas.

Nagu diagrammist (joonis 1) nähtub, on Eesti rahvastikupoliitika põhilised väärtused turvalisus, efektiivsus ja võrdsus. Kvaliteediga seonduv ei ole eriti tähtsustatud ega väärtustatud.

Siit selge signaal tegelda kvaliteediga. Küsimus on, kus ja kes peab seda tegema. Kvaliteediga tegelemise põhilise algataja ning edasiviiv mootor saab olla ja peab olema haridussüsteem.

Eesti on viimastel aastatel suutnud SKT-d ühe elaniku kohta pidevalt suurendada. Kasvanud on ka keskmine eluiga ja õppurite koguarv. Samas väheneb täiskasvanute kirjaoskuse protsent. Probleemiks on kujunemas hariduse kvaliteedi allakäik, mis võib peatada inimarengu indeksi

paranemise. Viimased kaks aastat on õppurite arv samal tasemel (86%). See on selge ohu märk, mis võib jätkusuutlikkust rõhutavas maailmas jätta meid arenenud maailma perifeeriaks (3).

Hariduse mõju elukvaliteedile

Samast allikast selgub, et võrdluses maailma arenenud riikidega, jääb Eesti inimareng maha eelkõige majandustasemelt moodustades rühma keskmisest vaid 30%. Et Eesti võiks tehnoloogiaarengu indeksi järgi paigutada paremale positsioonile kui inimarengu indeksi järgi tervikuna, näitab pigem möödunud pingutuste taset kui praegust ja tulevast arengut, sest innovaatilist lähenemist pole Eestis sellelgi pinnal saavutatud – imiteeritakse ning kohandatakse mujal väljatöötatud, seesmist loomeimpulssi pole.

Siit järeldub, et Eesti haridussüsteem ja eriti kõrgharidus ei ole suunatud ande leidmisele ning selle arendamisele. Joostakse võidu suurema hulga üliõpilaste värbamiseks. Käib võitlus ülikoolide ja rakenduskõrgkoolide vahel üks pool ei suuda või ei taha mõista, et iga noor, ka rakenduskõrgkooli lõpetanu, võib olla võimeline innovaatiliseks tegevuseks. Seda eriti kahaneva inimressursi tingimustes.

Inimressursiga seonduvat ei ole Eestis võimalik adekvaatselt hinnata, sest statistilised algandmed lahknevad. Näiteks Eesti inimarengu 2001. a aruandest leiame väite, et põhiharidus jääb kuni viiendikule (20%) õpilaskonnast unistuseks. "Ülevaates Eesti haridussüsteemist 2000" leiame, et põhikooli katkestas 1993–1999 keskmiselt 1290–1471 õpilast aastas, seega on katkestajate osakaal ühes kohordis 10% ringis. Tekib küsimus, kas me ei käi statistikaga veidi hooletult ümber. Või peegeldab see veel meie kasvuraskusi?

Selguse saamiseks olen püüdnud analüüsida meie haridussüsteemi kadusid efektiivsuse mõõdu järgi, milles 100% efektiivsus on mõõdetav õppurite hulgaga, kes omandab õppekava nominaalajaga. Haridusministeeriumi "Ülevaade Eesti haridussüsteemist 2000" järgi näeme, kui palju lapsi on sündinud ühel aastal, ning saame jälgida nende haridusteed, st kui palju neist astus esimesse ja kui palju teise klassi jne. Kokkuvõttes tõdeme, et ligikaudu 28–30% ühel aastal sündinutest ei suuda omandada põhiharidust nominaalajaga. Jah, see arv tundub olevat ülepaistatud, sest koostatud analüüsis torkab silma õpilaste suur kadu alushariduse astmel, keskmiselt 2500–4000 last igast kohordist viie arvestusliku aasta kestel (aastatel 1984–1988 sündinud). Selgitus oleks lihtne – ainuüksi 1992. a remigreerus Eestist 32 000 inimest. Ilmselt viidi kaasa ka lapsed. Kuid tunnustatud rahvastikuteadlase Kalev Katuse andmetel jäi Eestisse sama hulk inimesi (sõjaväelaste perekonnad), keda ei ole ametlikus statistikas arvestatud. Milline siis on statistiline tõde?

Üksikisiku tasandil on haridustee katkestanud või tunduvalt pikema ajaga hariduse omandanud ehk saavutanud teatud rahulolu. Samas arvan, et suuremale osale ühiskonnast teeb see muret. Seetõttu ei saa me rääkida elukvaliteedi tõstmisest rahvastiku kontekstis.

Eesti haridussüsteemi iseloomustab rahvastiku üldine orientatsioon akadeemilise kõrghariduse (ülikoolihariduse) omandamisele (vt joonis 2). See on seletatav ajalooliselt väljakujunenud traditsiooniga – gümnaasiumiharidus on olnud alati kõrgelt väärtustatud ning ülikooliharidusega tipneb haridussüsteem. Selline olukord on olnud ülikoolidele soodus avalik-õiguslikeks institutsioonideks kujunemisel ja võimaldanud dikteerida ülikoolikeskset hariduspoliitikat. Kuid maailm on muutunud ja akadeemilise hariduse (gümnaasium + ülikool) kõrvale on tekkinud rakenduslik suund (kutseõppeasutused + rakenduskõrgkoolid). Jagan seisukohta, et väljend “rakenduslik haridus” ei ole õnnestunud. Samas on see mõiste olnud Eesti ühiskonnas käibel juba kümnekond aastat ning elanikkond on sellega harjunud, mistõttu väljendi muutmine võib tekitada järjekordset segadust.

Akadeemiline kapitalism

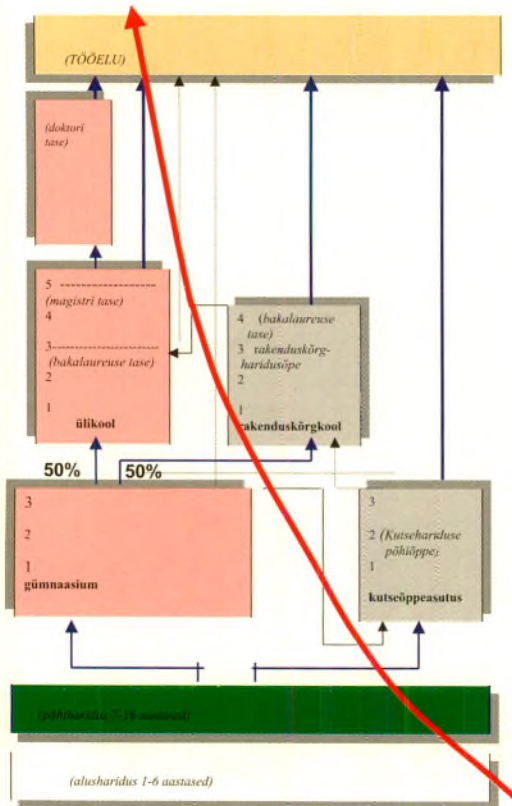
Elanikkonna orienteerumine põhiliselt kõrghariduse omandamisele ülikoolides on meelepärane nii ülikoolidele kui ka gümnaasiumidele. Tänu pearahasüsteemile tagatakse suurema vastuvõtuga suurem finantseerimise maht. Kuna akadeemiline haridus on elanikkonnas soositud, võtab ülikool riiklikule koolitustellimusele lisaks vastu teist samapalju üliõpilasi tasuta õppesse. Sellega pääsevad ülikooli ka suhteliselt tagasihoidlike teadmistega noored. Siit küsimus: kas ülikool on suuteline tagama kvaliteetse hariduse kõigile õppima asunutele elukvaliteedi tähenduses või on tegemist vastutustundetusega nende õppurite suhtes, kes kvaliteedinõudeid täita ei suuda? Üliõpilaste vastuvõtt ülikooli põhimõttel “nii palju, kui mahub” on kas kõrghariduse devalveerimine kvaliteedi languse hinnaga või ülikooli muutmine noorte läbilaskepumbaks raha teenimise eesmärgil. Tundub, et mõlemal juhul raisatakse ressursi. Ühel juhul akadeemilise personali mõttetu töö võimetute üliõpilastega, teisel juhul pettunud üliõpilased, kes tööturu tarvis vajaliku kutse omandamiseks nõutavast haridusest ilma jäetakse. Tagajärjeks elukvaliteedi tähenduses rahulolematu isik.

Sellist kommertsile orienteeritust akadeemilistes struktuurides on hakatud nimetama akadeemiliseks kapitalismiks. Akadeemiline kapitalism on keskkond, kus akadeemia rakendab inimkapitali majandusturuga sarnases konkurentsiolekorras (4). Stanley Aronovitz käsitleb sama nähtust raamatus “The Knowledge Factory” intellektuaalse kultuuri asendumisena korporatiivse kultuuriga, kus profes-

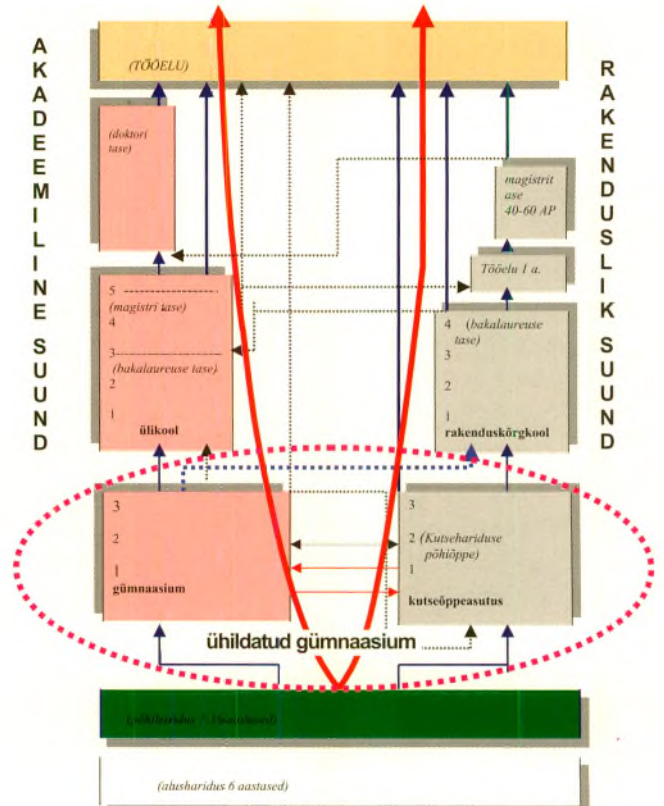
soritest on saanud palgatöölised, selle asemel, et olla intellektuaalsetele probleemidele pühendunud ühiskonnaliikmed. Ehk teisisõnu: professorid on proletariaat, administraatorid – bossid.

Pearahasüsteem raiskab inimressurssi ka gümnaasiumiastmel. Rohkem õpilasi gümnaasiumis tagab finantseerimise suurema mahu, arvestamata akadeemilist võimekust. Akadeemilises mõttes vähem võimekad langevad gümnaasiumist välja, suurendades 15–24-aastaste töötuse protsenti (2000. aastal oli see 23,8 ja 2001. aastal 22,2) (7), või paremal juhul lõpetavad keskpäraste tulemustega ega ole võimelised konkureerima ülikooli riikliku koolitustellimuse alusel moodustatud kohtadele. Nemad võivad ülikooli pääseda tasuta õppe kaudu. Oleme selles olukorras loonud lausa hinnangute süsteemi. Gümnaasiumid reastatakse ülikoolidesse sissesaanute hulga järgi. Tasuline õpe ülikoolides suurendab kindlasti hästi toimivate gümnaasiumide hulka, kuid kas see on ka kvaliteedi näitaja? Teisalt loob selline lähenemine elanikkonnas jõuliselt toimivaid väärtushoiakuid, mis suurendavad gümnaasiumist tõrjutute alaväärsust. Nendest jäetakse mulje kui andetute ja võimetute, kellel võimalus kuidagi hakkama saada vaid kutseõppeasutuses. Samas ei ole tööandja rahul kvaliteediga, tööturg vajab tublisid spetsialiste. Nii selekteerib tänane haridussüsteem meie inimressurssi, juurdlemata, et meil sünnib kaks korda vähem lapsi kui 13 aastat tagasi ja eluea tõustes tuleb nendel vähestel toita suurt hulka pensionäre, kellele lisanduvad põhikoolidest, gümnaasiumidest ja kõrgkoolidest väljalangenud ning tööturu vajadustele mitte vastavad haritlased. Järelikult tuleb juba täna mõelda, et meil ei ole võimalik inimressursiga hooletult ümber käia ning lubada igal aastal 1300–1400 lapsel juba põhikoolist välja langeda, võttes neilt kõik võimalused tööturule siirduda. Meil on äärmiselt vajalik leida kõigi laste anded juba põhikoolis ja suunata lapsi nii akadeemilisele kui rakenduslikule suunale (vt joonis 3). Ehk teisisõnu, andekad on ka rakenduslikul suunal õppijad, kuid nende andekus väljendub pigem käelises osavuses.

Haridussüsteemil on oluline roll inimese elukvaliteedist arusaamisel ja selle kujundamisel. Kuidas aga avastada sünnipärased anded nii akadeemilisele kui ka rakenduslikule suunale, välistades kommertshuvid? Arenenud maailm on selle küsimuse lahendanud põhikooliastmel. Põhikooli ülesanne on avastada lapse anded ja suunata ta haridussüsteemi akadeemilisele või rakenduslikule suunale, mis mõlemad on ühiskonnas võrdselt väärtustatud. Eesti oludes tundub põhiküsimus olevat väärtushinnangute kujundamises kutseõppeasutuste väärtustamisel. Lähemal vaatlusel selgub, et seda takistavad kutseõppeasutuste lõpetanute edasiõppimise suhteliselt kitsad võimalused. Tavaliselt ei suuda kutseõppeasutuse lõpetanu kõrg-



Joonis 2. Olemasolev haridussüsteem. Eelistatud on akadeemiline suund.



Joonis 3. Võimalik haridussüsteem. Akadeemiline ja rakenduslik suund on tasakaalus.

kooli pääsemisel konkureerida gümnaasiumilõpetanuga, sest valikud on tehtud juba põhihariduse astmel eespool kirjeldatud viisil.

Bologna protsessist tulenevalt siirdub Euroopa kõrgharidusruum 3+2-süsteemile, millega magistriõppe tasand muutub valdavalt ihaldusväärseks ning määrab elanikkonna orienteerituse. Kui magistriõpet rakendussuunal mitte lubada (selline on avalik-õiguslike ülikoolide rektorite nõukogu seisukoht), jääb püsima ka orientatsioon ülikoolidesse. Sama, kuid sisult erineva magistriõppe võimaldamine ka rakendushariduses loob haridussuundades võrdsed võimalused ja stiimulid, mis hakkavad väärtustama rakendusharidust ning mõjutama otsustusi ka põhikooli tasemel. Tulemus on kutseõppeasutuste ja rakenduskõrgkoolide maine tõus ja tulemuslikkuse kasv. Sellisele teele suundub EL-i kõrgharidusruum, kus rajavad teed Põhjamaad. On ju ka Eesti nimetanud end Põhjamaade hulka kuuluvaks.

Kuidas luua õigete otsuste langetamise mehhanism? Arengupsühholoogiast teame, et akadeemiline võimekus ilmneb ühel varem, teisel hiljem. Kas koolisüsteem arvestab sellega? Väidan, et mitte. Järelikult peab keskhariduse astmel olema võimalus teha veel otsustusi ning valida enda andele sobiv ja tööturu olukorda arvestav haridustee jätkamise viis. Selleks tuleks lõhkuda barjäärid gümnaasiumi ja kutseõppeasutuste vahel. Õpilased peaksid saa-

ma samas paikkonnas asuvatest gümnaasiumidest ja kutseõppeasutustest lisaõpet: gümnaasiumiõpilased kutsele suunatud õpet ja kutseõppeasutuse õpilased akadeemilist õpet. Nii valmistuksid õpilased paremini jätkama õpinguid kõrgharidusastmel. Eestile ei läheks kaduma hiljem avanevad anded ning majandus saaks juurde innovaatilisi ja arenemisvõimelisi isiksusi. Selline keskastme haridusasutus võiks kanda ühildatud gümnaasiumi nimetust (vt joonis 3). Mõningaid lahendusi sel suunal ollakse ka kavandamas. Takistuseks on vaid juriidilised ja usalduse küsimused kutseõppeasutuste omanikult – riigilt. Riik omanikuna on jätkuvalt liialt kohmakas ega reageeri paikkonna tööjõu vajadustele adekvaatselt. Lahendamist vajab ka teistest paikkondadest õppima asuvate noorte õppekulude hüvitamise viis. Siin on vaja muuta senist mõtlemist ning asendada pearahasüsteem lapsega kaasas käiva summaga, mis eri haridustasemetel vastab õppekulude määrale.

Mõistete väärkasutus

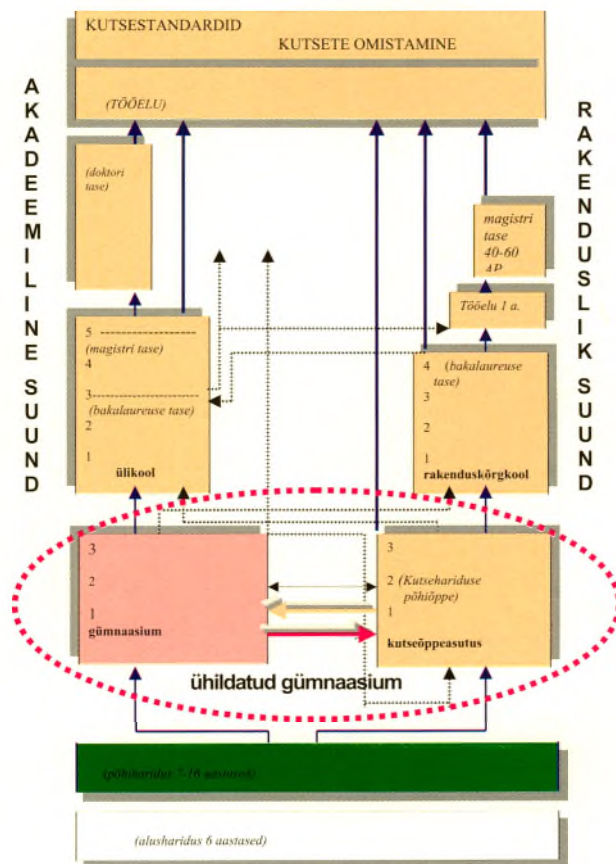
Orienteeritus akadeemilisele haridusele on viinud selleni, et mõistega "kutseharidus" assotsieerub midagi halba, teisejärgulist. Meie arusaam mõistest "kutseharidus" on väärastunud. Taasiseseisvunud Eesti haridusseadusega on kehtestatud demokraatlikule ühiskonnale omane kolmanda sektori roll, kes kontrollib kutsete omistamise kaudu ha-

ridusastutuste tööd ning on sisuliselt hariduse kvaliteedi kontrollija. Sellega on võetud õppeasutuselt õigus omistada kutse kohe pärast vastava studiumi lõpetamist. Eesti haridusseadusele järgnes kutseaduse vastuvõtmine ning kutsete väljaandmise süsteemi kehtestamine. Kutseaduse järgi tuleb lugeda üldharidust (alusharidust, põhiharidust ja üldkeskharidust) kutsete omistamisel ebapiisavaks hariduseks. Kutsehariduseks peab nimetama aga kutsekeskharidust (kutseõppeasutused), rakenduskõrgharidust (rakenduskõrgkoolid) ja ülikooliharidust (ülikoolid). Seega pole korrektne kasutada mõistet "kutseharidus" ainult kutseõppeasutuste ja rakenduskõrgkoolide puhul (vt joonis 4). Olukorra võiks päästa mõiste "rakendus". Nii mahutaks mõiste "kutseharidus" rakenduskeskhariduse, rakenduskõrghariduse ja ülikoolihariduse. Mõiste "üldharidus" hõlmaks alushariduse, põhihariduse ja üldkeskhariduse. Sel viisil hakkaksime täitma nii haridusseadust kui ka kutseadust. Mis aga kõige olulisem, nii saame kaotada kutsehariduse mõistega kaasas käiva negatiivse tooni.

Lõpetuseks

Elukvaliteet seostub otseselt hariduse kvaliteediga. Kvaliteedi tagamine on ühtviisi oluline alusharidusest kõrghariduseni. Kvaliteeti ei ole võimalik saavutada, kui üldharidust vastandatakse rakenduslikule keskharidusele või ülikooliharidust rakenduskõrgharidusele. Normaalsed mõõtmised ületanud võistlus haridusastmete ja koolitüüpide vahel on tõrjunud rakendusliku suuna ning tekitanud haridusliku kihistumise. Sellest tingitud regionaalsed ja sotsiaalsed pinged ei paranda rahvastiku elukvaliteeti. Eesti vajab rohkem kui kunagi varem haridussüsteemis ilmnevate väärtustunud seisukohtade tekkepõhjuste analüüsi.

On õige, et ülikooliharidusele peab hariduskuludest eraldama kõige rohkem, kuid seda ei tohi teha teiste haridusastmete arvelt, mis mõjutavad otseselt kõrghariduse (ka ülikoolihariduse) kvaliteeti. Hariduskulude tasakaalustatud süsteem vajab väljatöötamist ning samas ka mahu olulist suurendamist. Eesti hariduskulude võrdlemine arenenud riikide tänaste kulutustega SKT-st ei ole korrektne. Võrdluse aluseks peab olema nende riikide tänase Eestiga analoogiline arenguperiood. Näiteks kümme aastat pärast iseseisvuse saavutamist, sõja lõppemisest vms. Nii oli näiteks USA hariduskulude suurenemine ülikoolides pärast Teist maailmasõda 12-kordne (6). Eesti vajab oma arengu algetapil elukvaliteedi kindlustamiseks ühiskondlikku kokkulepet hariduskulude suurendamiseks kordades, mis tasakaalustatud arengusuundade väljatöötamise järel võimaldaks hiljem kulusid kokku hoida.



Joonis 4. Kutseharidus ja eelkuteõpe.

Kirjandus

1. Ainsaar, M. Riigikogu Toimetised, nr 5, 2002.
2. Annus, T., Jõgi, H. jt. Ülevaade Eesti haridussüsteemist, 2000.
3. Eesti inimarengu aruanne, 2001.
4. Aronowitz, S. The Knowledge Factory. 2000.
5. Slaughter S., Leslie, L. Academic Capitalism, 1997.
6. Ubar, R. Akadeemia, nr 4, 2002.
7. Eesti statistika aastaraamat, 2002.



8. novembril oli Võru Kutsehariduskeskuses Väimelas konverents "Kvaliteet koolis – praktilisi lahendusi" (foto). 12. novembril käsitleti sama teemat Tallinnas. Mõlemal pool toonitati, et kvaliteedimudeli rakendamine võimaldab koole adekvaatsemalt hinnata kui hindamine üksnes riigieksamite tulemuste põhjal.

Kooli kvaliteet

R a i v o J u u r a k

Omanäolise Kooli liikumine püüdis esimesena rohujuure tasandil Eesti koolidele kvaliteedijuhtimise temaatikat tutvustada, kuid suurt edu ei saavutatud. Nüüd on Avatud Eesti Fondi toetusel sama suunda jätkanud Eesti Koolikvaliteedi Ühing ja Tallinna linn. Kas jõutakse läbimurdeni?

1993. aastal käivitati Sorosi fondi toetusel Omanäolise Kooli (OK) programm, mille vastu tundsid koolijuhid suurt huvi. Kes pidas OK-koolituste sarjas lõpuni vastu, ei kahetse. Intensiivselt tegeldi kooli kvaliteediga aastatel 1998–2000. Siis osales 21 koolijuhti Põhjala-Balti (Nordic-Baltic) aastases koolitusprojekti "Koolijuhtimine demokraatlikus ühis-

konnas". Samal ajal tegi 40 koolimeeskonda läbi OK kolmeaastase koolitusprojekti "Eesti kooli kvaliteedikool". 1997. aastal rakendus PHARE programmi raames "Kutsehariduse reform Eestis alaprojekt "Kvaliteedijuhtimine kutseõppeasutustes". Eelnimetatud projektides osalejad ning koolijuhtimise magistriõppes käivad koolijuhid asutasid

2001. aastal Eesti Koolikvaliteedi Ühingu, mis on koolitanud üle 60 koolimeeskonda, pidanud loenguid ja seminare, andnud konsultatsioone, avaldanud trükiseid.

Uus etapp algas 2001. aastal, mil koolide kvaliteedi võttis põhjaliku vaatlusele alla Tallinn. Pealinnas sai kvaliteedikoolitust üle 140 koolieelse laste-

asutuse, üldhariduskooli ning huvikooli juhi ja pedagoogi. Haridusamet kuulutas välja pilootprojekti "Tallinna haridusasutuste kvaliteediauhind 2002", millest osavõtt oli rangelt vabatahtlik. Sellest aastast alustas Tallinn ka oma haridusasutuste juhtide tööle hinnangu andmist tasakaalustatud juhtimislaua mudeli põhjal (BSC – *Balanced Score Card*).

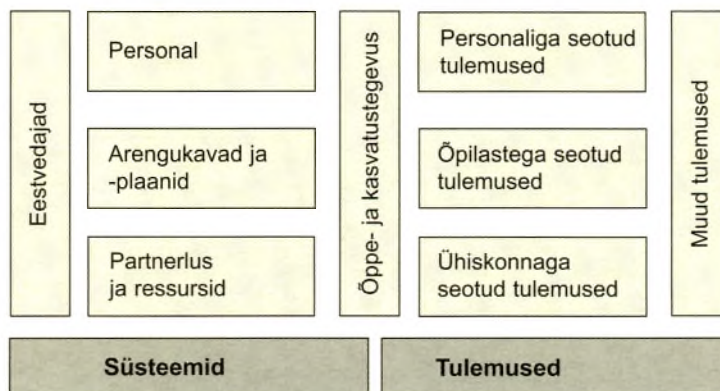
See on esimene kord, kus kohalik omavalitsus on võtnud initsiatiivi enda kätte, eraldades selleks vajalikku raha. Huvilistele korraldatakse koolitusi, edukamatele koolijuhtidele makstakse palgalisa ja kvaliteediauhinna laureaate tunnustatakse preemiatega. 30. mail sai 27 taotluskirje esitanut preemiaid kokku miljoni krooni väärtuses.

Nüüd on Tallinnas kuulutatud välja järgmise aasta kvaliteediauhinnad. Vas-taval koolitusel osales 138 haridusasutuse juhti ja õpetajat, kusjuures rohkem kui pooled neist taotlevad kvaliteediauhinda esmakordselt. Parimaid tunnustatakse 3. juunil 2003. Tundub, et Tallinnas võib rääkida juba teatavast läbimurdest.

Haridusministeerium on tegelnud koolikvaliteediga tagasihoidlikumalt, kuid siingi on märgata edasiliikumist. Kevadel moodustas minister tööühma, kes töötas välja indikaatorid gümnaasiumide kvaliteedi hindamiseks. Nüüdseks on need määratletud (hinnatakse kooli juhtimist, avatust, õpetajaid, kooli vaimset ja füüsilist keskkonda, õpilaste edasiõppimist (ka kutsekoolides), õpilaste koolis püsimist/väljalangemist ning tulemusi õpingutes ja huvitegevuses). Järgmine samm peaks olema koolikvaliteedi hindamise pilootprojekt gümnaasiumides.

Seega on uus teema – kooli kui organisatsiooni kvaliteet – üsna jõuliselt päevakorda tõusmas. Värske sündmuse-na väärivad esiletõmmata kaks koolikvaliteedi konverentsi: 8. novembril Võru Kutsehariduskeskuses Väimelas ja 12. novembril Inglise Kolledžis Tallinnas. Mõlemal konverentsil oli saal inimesi täis, Väimelas seisti tagareas püstigi. Sealsed korraldajad ütlesid, et järelikult pole huvi kooli kvaliteedi vastu kuhugi kadunud – tõdemus, mis jättis mulje, et on kogetud ka vastupidist. Kaks konverentsi andsid hea ülevaate, millega "kvaliteedirahvas" praegu tegeleb ja mis

Tallinna haridusasutuste kvaliteediauhind 2002



Joonis. Lihtsustatud skeemil on esile toodud olulisemad kriteeriumid, mida koolile hinnangu andmisel arvesse võetakse.

Auhinna taotlemise kriteeriumid ja hinnangud (Protsentides potentsiaalset)

1.	Eestvedamine	42
2.	Arengukavad ja -plaanid	51
3.	Personal	40
4.	Partnerlus ja ressursid	43
5.	Õppe- ja kasvatustegevus	43
6.	Õpilastega seotud tulemused	34
7.	Personaliga seotud tulemused	30
8.	Ühiskonnaga seotud tulemused	39
9.	Muud tulemused	33

Tabel. Meelis Kond märkis Tallinna kvaliteediauhinda kommenteerides, et arengukavasid ja -plaanid koostatakse suhteliselt hästi (51 p), õpilaste ja personaliga seotud tulemused jäävad aga mõnevõrra maha (34 ja 30 p). Tegelikult – enamik asju tuleb algal paberil paremini välja.

neile kõige rohkem muret teeb. Järgnevalt olulisemaid mõtteid konverentsidelt.

Põhjused

Mõlemal konverentsil põhjendati pikalt, miks on vaja tegelda kooli kvaliteediga, miks on see Tallinnas võetud prioriteediks. Meelis Kond linna haridusametist nimetas peamise põhjusena koolide nõrka haldussuutlikkust (sama probleem, mis riigiparaadil). Ei osata asju parimal viisil korraldada. Paljudes koolides lähtutakse oma tegevuses peamiselt traditsioonidest (kuidas alati on tehtud), intuitsioonist ja sisetundest, mistõttu mõnelgi juhul on tegemist pigem "tulekustutamise" kui protsesside sihikindla juhtimisega.

Tallinna haridusjuhtide andmetel ka-

stavad 2002. a kvaliteediauhindade konkursil osalenud haridusasutused alla poole oma potentsiaalset. Ehkki koolide arengukavad ja -plaanid on enam-vähem korralikult läbi mõeldud ja vormistatud, ei soodustata piisavalt õpetajate arengut, ei tehta süsteemset koostööd sihtgruppidega (õpilased, lapsevanemad, ettevõtted, järgmise astme koolid). Samal ajal on Eesti koolid ühed suuremad organisatsioonid üldse ja peaksid olema kõrge organisatsioonilise kultuuri eestvedajad, toonitas Meelis Kond. Kui palju on Eestis üle 500 töötajaga ettevõtteid? Mõned üksikud. Aga 64% meie lastest õpib üle 500 õpilasega koolis.

Kui Tallinnas taotletakse koolide suuremat haldussuutlikkust, siis Väimelas räägiti rohkem riigieksamite laastavast

mõjust. Eesti Koolikvaliteedi Ühingu juhatuse liige Ene-Mall Vernik-Tuubel pidas täiesti ebaõiglaseks, et praegu tõstatatakse esile ainult neid koole, kust pääseb rohkem õpilasi kõrgkooli. Ta kinnitas, et nn tavalistes koolides ei tehta halvemini tööd. Näiteks erikoolist ei pääse ükski õpilane olümpiaadile ega ülikooli, mis ei tähenda sugugi, et eripedagoogid poleks professionaalid ega teeks oma tööd pühendumisega. Arvata võib, et teevad keskmisest rohkemgi. Järelikult tuleb rakendada kvaliteedihindamise süsteeme, milles riigeksamid on vaid üks näitaja.

Vernik arvas, et eelkõige huvitab mitmekülgsem info lapsevanemaid. Nad soovivad teada, kuidas kuski koolis õpitakse ja õpetatakse: missugused on õpetajate ja õpilaste suhted, kas kool on korras ja puhas, kuhu lähivad edasi õppima need lapsed, kes ülikooli ei astu, kui palju ja miks lapsi koolist välja langeb, missugused on laste hinded, võrreldes teiste samasuguste koolide õpilastega, mis võimalusi on huvitegevuseks, kuidas on korraldatud kooli juhtimine jpm.

Meediat süüdistatakse koolide pingereadade koostamises üksnes riigeksamite põhjal. Kuid missuguseid muid võimalusi on meediale üldse pakutud? Kus on koolide pingeread näiteks klassivälise töö, tugiõppesüsteemide, kodu ja kooli koostöö ning muude näitajate alusel? Või ministriumini tööühma indikaatorite alusel? Kuni Eestis pole kokku lepitud, missugused tunnused on "oivalisel koolil", seni meedia täiendavaid võrdlusandmeid ei saa ja määravaks jäävad riigeksamid.

Missuguseks kujuneb Eesti koolivõrk praeguses kokkutõmbumisolukorras, see oleneb eelkõige lapsevanemast, lisas Ene-Mall Vernik-Tuubel veel ühe kvaliteedimudelit toetava argumendi. Oma lastele kooli valides otsustab lapsevanem, missugused koolid hakkavad kasvama ning missugused kahanema ning kaduma. Seega on väga tähtis, et lapsevanem otsustaks arukalt. Kuid arukalt saab otsustada hästi informeeritud inimene – kes teab koolist märksa rohkem kui riigeksamite hindeid.

Neid argumente kuulates tekkis mõte, et võib-olla tuleks mõneks ajaks lõpetada riigeksamite "paremaks tegemine"

(20 punkti künnis, kaks tasandit, kirjandi asemel osaoskused) ja keskenduda vähemalt mõneks ajaks kooli kui organisatsiooni korrapidamisele. Üks ei saa toimida teiseta.

Põhimõtted

Mõlemad konverentsid meenutasid pisut ka koolitust, sest räägiti päris põhjalikult (eriti Väimelas) sellest, mis on kooli kvaliteedimudeli juures kõige olulisem. Kuna mudel on paljudele uus asi, anname räägitut lühikese ülevaate.



Ene-Mall Vernik-Tuubel toonitas, et lapsevanemad ja koostööpartnerid tahavad teada kooli kohta rohkem kui üksnes riigeksamite tulemusi.

Kokkulepped. Tallinnas näidati slaidi, kus õpetaja seisib uhkelt monumendi alusel. Valvo Paat linna haridusametist kommenteeris, et kvaliteedimudeli järgi tegutservas koolis tuleb õpetaja (koolijuht) pjedestaalilt maha ja teeb inimestega koostööd nagu võrdne võrdsega. Kvaliteet koolis tähendab kokkulepet. Eri huvigruppide (õpetajad, õpilased, lapsevanemad, kooli omanik, järgmise astme koolid jt) esindajad tulevad kokku ja arutavad läbi, mida keegi koolilt ootab, ning tehakse ühine tegevuskava.

Väimelas toonitas kvaliteedi ja kokkulepete seost Ene-Mall Vernik-Tuubel. Ta hoiatas asjaga alustajaid, et alguses paneb see kooli juhtkonna ja pedagoogid valusa risttule alla, sest tänasele koolile on palju etteheiteid. Risttuli tuleb välja kannatada, muidu midagi muutuma ei hakka.

Koostöö. Lisaks kokkulepetele on vaja pidevat koostööd. Tallinna konve-

rentsi materjalide kogumikus on nimetatud St Mary Kolledžit (Iirimaa), kes võitis 2001. aastal Euroopa kvaliteediauhinna (EQA – *European Quality Award*). Selles koolis õpetavad teatud teemasid õpilased üksteisele ise, õpetajad üksnes aitavad neid. Õpilased saavad ühelt koolitusfirmalt ka spetsiaalset õpetamiskoolitust. Paremat õpetaja-õpilase koostööd on vist raske ette kujutada! (Ka Eesti koolides on õpilased üksteisele õpetaja juhendamisel tunde andnud, kuid kas seda on positiivse näitena esile toodud? Armastatakse keskenduda puudustele.)

Kooli põhiline huvigrupp on õpilased, ütles Ene-Mall Vernik-Tuubel Väimelas. Me võime küsida, kust laps teab, mida talle tarvis on. Teab küll – emotsionaalsel tasandil. Kui laps hoiab koolist eemale, ei saa ütelda, et koolil pole selles mingit osa. Et laste mõtteid paremini teada saada, on hakatud mitmes kvaliteedipõhimõtteid omaks võtnud koolis korraldama küsitlusi. Uuritakse, missugused tunnid on õpilaste arvates head ja kus saaks midagi paremini teha. Väimela konverentsil rääkisid oma kooli sellekohastest küsitlustest Pärnu Rae-küla Gümnaasiumi õpetaja Tiia Reiksaar ja Võru Kutsehariduskeskuse kvaliteedidirektor Vadim Mitroškin.

Väga oluline huvigrupp on lapsevanemad. Enamasti ei tunne nad end kooli võrdsete partneritena, kardavad oma lapse probleemidest koolis rääkida, sest "laps võib lõõgi alla sattuda". Sellist olukorda ei saa tekkida, kui kool korraldab süstemaatiliselt õpilaste ja lapsevanemate küsitlusi, koolitab hoolekogu liikmeid, et lapsevanemate muresid ja huvisid paremini välja selgitada, jagab lapsevanematele õppematerjale, korraldab kursusi. Seda kõike on muidugi alustamiseks korraga väga (liiga?) palju. Kvaliteedijuhtimine esitab koolidele üsna harjumatu nõudmisi.

Õpetajad ja juhtkond peaksid tegema koostööd ka omavahel. Ene-Mall Vernik-Tuubel soovitas Väimela konverentsil osalejatel uurida, kui palju õpetajad teavad oma kooli visioonist, missioonist, eesmärkidest, lähiaastate prioriteetidest, personaliarendusest, kokkulepetest partneritega. Kui neist teab üksnes juhtkond, jäävad asjad paberile ja kvaliteedikoolist pole põhjust rääkida.

Süsteemsus. Helle Aunap Viljandi maakonnavalitsusest soovitas Väimela konverentsil jälgida eriti hoolikalt üht kvaliteediindikaatorit – lõpetanute protsenti. Viljandi maakonnas lõpetab gümnaasiumi alustanutest ainult 70% ringis. Kas mitte sellepärast, et puuduvad hästi töötavad süsteemid raskustesse sattunud õpilaste abistamiseks: ei pakuta järel-, tugi- ega diferentseeritud õpet, ei anta konsultatsioone ega tehta individuaalset tööd, pole narkomaania ja alkoholi levikut tõkestavaid süsteeme, puudub kontakt kodude, sotsiaaltöötajate, psühholoogidega jt? Gümnaasiumid võtavad noored õppima, kuid ei vastuta nende eest, pääsedes sellele vaatamata (või tänu sellele?!) riigieksamite pingereas headele kohtadele.

Meelis Kond toonitas, et kvaliteedimudelile tuginevas koolis on töö süstemne.

Kalmistu kolimine

Kummalgi konverentsil oli meeleolu asjalik, tujurikkujaid, kellele kooli "teenindusasutuseks" muutmine ei meeldi, ei paistnud kohal olevat. Ka ei toonitanud keegi, et kool on konservatiivne ja muudatustega ei tohi kiirustada, töötavad masinat on ohtlik remontida ja kalmistut ei tasu ümber kolida – liiga suur töö. Evelin Silla artiklist "Miljonite kasutegur" (vt lk 14) on näha, et isegi asja sees olnud suhtuvad uuendustesse kõhklevalt. Ainult need, kes on saanud vana ja uut süsteemi praktikas ja omal nahal proovida, on uue süsteemi poolt. Vaatasin Eesti Kvaliteediühingu kodulehekülge. Leidsin ühingu kollektiivliikmete hulgast Eesti Põllumajandusakadeemia ja Tervisekaitseinspektsiooni, kuid mitte ühtegi ministeeriumi.

On suurepärane, et Tallinn ja Koolikvaliteedi Ühing kooli kui organisatsiooni kvaliteeti aktiivselt edendavad, kuid ka leiget ja isegi skeptilist suhtumist on piisavalt. Eufooriaks pole põhjust.

Konverentside ettekandeid kuulates läks mõte korraks ka "Õpi-Eestile". Selle preambulas on märklause "Õpetaja on võti". Sinna kõrvale oleks vaja kirjutada, et "Võtmehoidja on koolijuht". Kui tippjuht ei soovi kvaliteedijuhtimise põhimõtteid rakendada, ei saa teised seda teha isegi siis, kui väga soovivad, märkis Ene-Mall Vernik-Tuubel. Kool läheb

ülesmäge, kui tippjuhil on häid ideid ja laga segada, ütleb Saaremaa Ühisgümnaasiumi direktor Viljar Aro. Koolis muutuvad asjad paremaks, kui tippjuht ei väsi ära, ütles Tallinna kvaliteedikonverentsil Arte Gümnaasiumi direktor Elle-Mari Linsmann.

Kommentaari

Kas õpetaja on teenindaja ja kool teenindusasutus?

Jaak Hohensee, juhtimiskonsultant:

"Teenus mõistena pole iseenesest halb ega hea. Inglise keeleruumis tähendab see protsessi, episoodide jada, mis vajab teise poole liidestegevust (mõtlemine mahub ka liidestegevuse mõiste alla). Vene keeleruumis on teenus aga pigem miski, mida pakkusid teeninduskombinaadid. Nii et suhtumine õpetajasse kui teenindajasse võib sõltuda sellest, missugusest keeleruumist pärit olakse.

Vastumeelsust võib põhjustada ka see, et mõne arvates on kingsepp vähem väärtuslik inimene kui õpetaja. Võimalik, et sellise hoiaku juured asuvad suhtumises veneaegsetesse kutsekoolidesse. Kas on aga otstarbekas/eetiline reastada ameteid, anda ametitele moraalset hinnanguid?

Nagu on erinevaid tooteid (saapapael, ravimid, ..., kosmosesüstik) on ka erinevaid teenuseid, alates kingapuhastamisest kuni kõrgprofessionaalsete konsultatsioonideni. Selles mõttes mahub ka õpetaja teenindaja mõiste alla. Samamoodi on õpetaja töötaja ja keegi ei imesta, et temaga sõlmitakse vastavalt töölepingu seadusele töö-, mitte õpetajaleping. Õpetajalepingute sõlmimiseks pole eraldi seadustki.

Töötaja on samuti suure üldistusmahuga mõiste, kuid pole kuulnud õpetajaid seda põlastamas. Probleem on pigem selles, et nimetades õpetajat teenindajaks, muutub suhte mentaalsus. Õpetaja komplementaarne vaste on õpilane – igavesti abitu olevus, keda Õpetaja (suure algustähega) peab õpetama ja kasvatama. Õpetaja ja õpilase suhe on ebasümmeetriline, subjekt-subjekt suhte võimalikkus on küsitav (eriti seoses RÖK-iga ehk riikliku "tootmisülesandega"). Nimetades õpetajat teenindajaks ja õpilast/vanemat kliendiks, tekib uut tüüpi suhe, mis ei sobi kokku osa

õpetajate harjumuspärase mentaalsusega.

Kuivõrd on siis kool teenindusorganisatsioon? Arvatakse nii ja naa. Kooli teeb spetsiifiliseks hindamise protsess. Teenindaja ei tohi teenindatava kohta hinnanguid anda. Mida arvata kooli kohta, kes analüüsib õpetajatelt luba küsimata nende söögikultuuri? Seda peetakse ebaeetiliseks. Kas aga see, et õpetaja hindab õpilast, on eetilisem? Äkki peaks seda tegema kolmas pool (REK)? Praegune koolikorraldus Eestis meenutab pigem keskaegset tootmisorganisatsiooni kui tänapäevast teenindusorganisatsiooni. See võib paljudele olla üllatus, kuid nii see on."

www.eaq.ee

Eesti Koolikvaliteedi Ühing on Eesti Kvaliteediühingu kollektiivliige. Asutatud 25. juulil 2001. Juhatusse kuuluvad Ene-Mall Vernik-Tuubel (HM-i koolivõrgu büroo Lõuna-Eesti osakonna peadirektor), Katrin Martinfeld (Võru Kreutzwaldi Gümnaasiumi direktor), Merike Kaste (Kanepi Gümnaasiumi õppealajuhataja), Piret Viil (Võru Keskklinna Gümnaasiumi infojuht/direktori abi), Lembit Rebane (Sauga Põhikooli direktor). Viis ühingu liiget õpib Tartu Ülikoolis magistrantuuris koolijuhtimist ja hariduskorraldust. Postiaadress: Jüri 39a-11, 65610 Võru. Eesti Kvaliteediühing www.eaq.ee. Kvaliteedijuhtimise kohta saab infot veel aadressidelt www.ejk.info (Eesti Juhtimiskvaliteedi Keskus) ja www.efqm.org (EFQM Excellence Model – oivalisuse mudel). Euroopa haridusametuste kvaliteedi teemadel peetavates aruteludes saab osaleda aadressil <http://www.eoq2003.nl>. Juunis 2003 toimub Haagis Euroopa Kvaliteediorganisatsiooni kongress, kus tehakse kokkuvõtte ka internetiaruteludest. Mõjutagem Euroopas toimuvaid protsesse!



Avatud Eesti Fond ja Põhjamaade Ministrite Nõukogu on toetanud miljonite kroonidega Eesti koole, kus on püütud õhkkonda omal algatusel demokraatlikumaks ja õpet tõhusamaks muuta. Evelin Silla väidab, et need miljonid andsid tõe sügavatele uuendustele Eesti koolis.

Miljonite kasutegur

Evelin Silla

sotsioloogiamagister

1990. aastatel algas Eestis üsna ulatuslik kooliuuendus "altpoolt". See oli võimaluste avardamine 1987–1989 alanud koolireformile – eesti rahvusliku kooli loomisele. Käivitused koolide algatatud projektid. Ellu viidi neid sageli välisekspertide ja välisraha toel.

1990–1998 said haridusega tegelevad rohujuureorganisatsioonid Eestis välisabi üle 86 miljoni krooni: ekspertide palkamiseks ja koolituste korraldamiseks, õppekavauuenduseks, kooli materiaaltehnilise baasi täiustamiseks (arvutid, internet, õpikud jm) (2).

Tänaseks on uuenduste esimene laine möödumas, mistõttu on põhjust uurida, missugune oli välisabina saanud miljonite kasutegur. Mõnelgi puhul on väidetud, et tegemist oli tarbetu kampaaniaga – koolijuhtide ja õpetajate-õpilaste hoiakud pole projekte ellu viies üldse muutunud,

asi olnud ette nurjumisele määratud – pealiskaudse ettevalmistuse, osalejate kitsa ringi ja tegelikult ikkagi ka vähesse (!) finantseerimise tõttu (1).

Olles asja lähemalt uurinud, julgen väita, et projektide ettevalmistus oli põhjalik. Läbi viidi hulk koolitusi. Projektide teostamise käigus oli võimalik ekspertidelt nõu küsida. Osalejate ring oli küllaltki lai. Näiteks "Omanäolise kooli" liikumises osales ligi kolmandik Eesti koolidest (188 kooli 680-st). Fakt on ka see, et paljud tollal alustanud koolid liiguvad täna kindlalt samas suunas edasi. Professor Vooglaiuga võib nõustuda ehk ainult selles, et rahatoetust oleks võinud tõesti rohkem olla.

Samas pole skeptikutegi väited täiesti alusetud. "Omanäolise kooli" uuringust on selgunud, et tollased uuendusprojektid avaldasid erinevatele õpetajatele ja õpilastele erinevat mõju. Osa õpetajaid kasutas projekti raames saadud teadmisi efektiivsemalt kui teised, osa õpilasi liikus välisprojektide toel teistest jõulisemalt tõhusama õppe suu-

nas. Oli ka koole, kus projektidest kasu polnud – matkiti vaid lääneliku koolikorralduse välist külge (2).

1997/1998. a viisin läbi uuringu neljas “Omanäolise kooli” (OK) projektis osalenud koolis. Uuringuks kasutasin kvalitatiivseid meetodeid, mis võimaldavad saada otsest teadmist sotsiaalsest elust, mida pole filtreeritud läbi definityoonide ja hindamisskaalade (5). Vaatluse all oli kaks maa- ja kaks linnakooli, mis asusid vastavalt Tartus, Tallinnas, Tartu ning Põlva maakonnas. Intervjueerisin kokku 12 õpetajat, 12 õpilast ning 12 vilistlast. Intervjuu vormidest kasutasin poolstruktureeritud küsimustega süvaintervjuud ning grupidiskussiooni. Intervjuude tekst on originaalkujul olemas helikassettidel ning litereeritud kujul. Kuna uuringu läbiviimiseks eraldatud ressursid olid piiratud (ainuke finantseerija oli autor), ei olnud ulatuslikum küsitlus võimalik. Siinkohal tahan rõhutada, et kuna oli tegemist kvalitatiivuuringu ehk subjektiivsete arvamuste uuringuga, ei ole tulemused statistiliselt esinduslikud. Ometi on saadud andmete põhjal võimalik tuua esile teatud tendentsid kooliuuenduses.

Hinnangud uuenduste mõju kohta olid ootuspäraselt polaarsed. Nii õpetajad kui ka õpilased andsid ühtedele ja samadele projektidele väga erinevaid hinnanguid. Õpetajate hinnangud tervikuna erinesid mõnevõrra õpilaste omadest. Seega ei saa väita, et pärast uuendusprojektide rakendamist oleksid olnud kõik tulemustega väga rahul. Kas see aga olekski võimalik olukorras, kus inimestel on vägagi erinevad eesmärgid ja väärtushoiakud?

Projektidest oli kasu

Suur osa intervjueeritud õpetajatest pidas “Omanäolise kooli” projekte oma koolile kasulikuks. Märjiti, et need vähendasid rutiini, panid õpetajaid oma meetodite ja eesmärkide üle põhjalikumalt järele mõtlema, uusi meetodeid omandama, tunnetama oma ametis üha suurenevat vastutust.

Enne rügas igaüks oma tööd teha, vingus ja virises. Enam ei ole lihtne näpuga näidata, et õppealajuhataja või direktor vastutavad, nüüd on uued mõtted ja ideed pannud õpetaja iseseisvalt mõtlema, tegutsema, ta on võtnud suurema vastutuse – mina tegelikult vastutan selle eest, mis ma oma tunnis teen, minu nimi on ukse peal, mina olen seal klassis, mina olen selle eest vastutav, mitte keegi teine kusagil kaugel.

Nüüd on võib-olla isegi natuke põnevam – ma tean uuemaid meetodikaid, võtteid ja nippe ning mul on endal olnud põnev. Kujutan ette, et minu õpilastel on samuti põnev.

...aga praegu on kindlasti rohkem mängumaad. Meie majas on küll suurem otsustamise võimalus, kuidas sa midagi teed.

Ei tule rutiini peale. Ei ole nii, et mul on üheksa kuud aastas üks ja sama tunniplaan ja samad klassid. Päris põnev on lõpetada üks tsükkel ära ja alustada uut.

Suur osa intervjueeritud õpilasi märkis, et õpetajad olid varasemaga võrreldes sõbralikumad ja abivalmimad ning tegelesid õpilastega ka väljaspool klassitunde, suhtlesid nendega rohkem. Küsitletute sõnul alustasid sisulist tööd õpilasmavalitsused, pandi käima uusi huviringe. Õpetajad õppisid ka ise mitmesugustel kursustel ja nende tunnid muutusid huvitavamaks.

Kool muutus õpilassõbralikumaks, tehti õpilasmavalitsus, remondid tehti ära, arvuteid tuli juurde – kui võrrelda sellega, mis enne uuendusi oli, siis on ikka väga palju tehtud.

Siin on vabam suhtumine, mu endises koolis olid vanemad õpetajad, oli nõukogudeaegne suhtumine, ei tahtud uusi asju omaks võtta. Siin on õpetajad avatumad, julged nendega rohkem suhelda.

Arvutiring on juurde tulnud, internetiühendus. On igasugused ringid (tantsuring). Uued õppeprogrammid.

Õpetajad on paremaks läinud, käivad igasugustel kursustel.

Seoses omavalitsuste tekkega saavad õpilased nüüd ise asjade üle otsustada, ettepanekuid teha.

Projektidest ei olnud kasu

Nii mõnedki intervjueeritud õpetajad suhtusid uuendustesse aga skeptiliselt, tundes asja juures kampaania maiku. Lisati, et projektide õnnestumisele töötasid vastu kooli halb töökorraldus, suur lisakoormus õpetaja töös jm.

Neid meetodeid, mida “Omanäolise kooli” projektiga sisse tuuakse, on teised õpetajad kindlasti ennegi efektiivselt kasutanud. See tundub pisut kunstlikuna – nüüd tuleb teha nii ja mitte enam vanamoodi.

Meie koolis on see uus tulnud liiga kiiresti, kohati valitseb totaalne häireolukord, me nagu kustutaksime tuld kogu aeg. Puudub kvaliteedi juhtimine ja süsteemid, et kõik asjad läheksid oma kohale, meil on väga palju tööd.

Arvan, et lõpptulem ei ole muutunud – võib-olla kohati on see isegi alla läinud, kuna muutunud on õpimeetodid, ainekavad on muutunud, lähenemisnurgad on hoopis teised.

Osa vilistlasi nentis, et õpetamise iseloom ja õppijate hoiakud projektide käigus ei muutunud, muutus üksnes õppe väline korraldus. Siin võib põhjusi olla mitu: esiteks, vilistlased osalesid uuendustes nende rakendamise alguses – olid katsejānesed; teiseks on olemas õppimise iseloom paljuski õpilaste edasistest elueesmärkidest; kolmandaks olenes hinnang õpetajast. Nagu öeldud, pidas mõnigi õpetaja kogu OK ettevõtmist mõttetuks kampaaniaks.

Minu ajal olid koolis uus kursustesüsteem ja õpinguraamatud jne, aga see ei toiminud. Formaalselt oli küll ilus vaadata, et arvestuse hinne oli kirjutatud. Aga see hinne käis tegelikult jooksivate hinnetena. Sisuliselt oli see vana süsteemi jätkumine.

Kogu aeg oli ainult tundides kirjutamine, kirjutamine, kirjutamine, mingeid teadmiste kontrolli ei tehtud ja järsku oli suur arvestus. Viie nädala materjal oli vaja pähe õppida ja siis minna vastama.

See on süstemaatiline päheõppimine.

Kui tekib mingi probleem või arusaamatus, ei ole kellegi

käest küsida, sest keegi päris täpselt ise ka ei tea. Oleme nagu katsejänesed siin, paras segadus.

Meil on ikka see arusaam Vene ajast, et hinne on oluline ja õpitakse hinde saamiseks, mitte iseendale...

Kokkuvõtvalt võib öelda, et "Omanoolise kooli" projektid elavdasid koolielu, andsid ideid selle uuendamiseks/kaasajastamiseks – seda kinnitas enamik intervjuueeritustest. Kuna aga mitmeid uusi ideid katsetati paralleelselt (osaleti korraga mitmes projektis), jäi ehk vajaka ajast, mis on ühe või teise uuenduse sisseviimiseks/juurutamiseks vajalik.

Tsükliõpe oli hea

Enamik intervjuueeritustest märkis "Omanoolise kooli" põhjapaneva uuendusena tsükliõppele üleminekut. Õpilased ja vilistlased märkisid, et õppimine muutus sellega seoses ühest küljest lihtsamaks (vähem aineid, harvem hindamine) ja teisest küljest intensiivsemaks, põhjalikumaks (saab keskenduda, süsteemsem lähenemine).

Tsükliõppe kasuteguri hindamisel läksid arvamused taas lahku – ühtede jaoks teadmiste tase langes, teiste jaoks tekkis valikute ja süvenemise võimalus, saadi parem ettevalmistus ülikooli astumiseks. Enamik intervjuueeritustest tõi "Omanoolise kooli" projektide kasuliku joonena esile mitme isiksuseomaduse ja pädevuste (otsustusvõime, kriitiline mõtlemine, vastutus oma õppimise eest, iseseisvus) kujunemise.

Järjepidevalt sai aineid õppida, ei läinud meelest ära, kogu aeg olid asja sees.

Hea on, et ühel päeval on ainult kolm ainet – ei pea erinevaid aineid õppima, saad ühele ainele keskenduda.

Kui mõni aine on kergem, saad selle arvelt rohkem õppida raskemat ainet.

Iga õpilane saab vastavalt oma tasemele õppida – teda ei sunnita tagant. Kes on kiirema taibuga, saab kähku edasi minna, ei pea ootama, kuidas teistele kümme korda üle seletatakse.

Enam ei ole nii, et kutsutakse klassi ette ja siis üks räägib. Nüüd suhtleb õpetaja terve klassiga, saad ikka välja öelda, mida mõtled.

Uus süsteem on palju parem, sest saad endale ise valida suuna ja valikaineid juurde.

Konkurentsivõimet kindlasti arendab.

Ülikoolis on ju seesama ainevalikute süsteem, nii et põhimõtteliselt on tulevikus lihtsam seal hakkama saada.

See õppemeetod valmistab hästi ülikooliks ette. ...vahepeal õpid, vahepeal ei õpi – teed, mis tahad.

... aga me peame olema siiski arvestavamad ja tolerantsemad ja seda õpetan mina oma tunnis – kuidas teha koostööd teiste inimestega ja arvestada teiste arvamust.

Tsükliõpe algab meil 5. klassist. Õpilased on palju konkurentsivõimelisemad, nad mõtlevad natuke teisiti, ei kõnni täpselt ainult tunnistundi nagu eelmise süsteemi puhul.

Tsükliõpe oli halb

Teised õpilased väitsid, et tsükliõpe teeb laisaks – õpitakse ainult vahetult enne arvestust. Neile tundus, et tsükliõppega saadakse asi kiiremini selgeks, aga ka unustatakse kiiremini. Oli neid, kes ei käinud tunnis ega läinud õigel ajal arvestusele, tegid arvestusi mitu korda (samas ei saa arvestuste ümbertegemist taunida, vaid tuleks pigem soosida). Mõned õpilased mõistsid õppimise tähendust kitsalt – õppida on vaja üksnes ülikooli sissesaamiseks.

Meie 12. klass ei õpi üldse, kuigi riigeksamid on ukse taga.

Praegu on selline suhtumine, et mis ma ikka õpin, teen lõpus selle arvestuse ära. Teed nii ise endale elu raskemaks sellega, et alguses ei õpi ja lõpus pead pingutama, aga samas on kuus nädalat ikka üsna vabad.

Kui ikka nii väga kukil ei istuta, tekib igasuguseid muid huviseid. Ei ole sellist vana traditsioonilist sundust või kroonu korda. Miks peaks üks laisk inimene õppima, kui ta teab, et tema tulevik on bemar (BMW) ja ta näeb oma töökohana ehitusplatsi.

Vaba aega oli palju rohkem. Lööd seal seitse nädalat lulli, siis nädal aega tarbid kõvasti kofeiini ja C-vitamiini ning saad kaelast ära.

Esimesel arvestusel läbikukkumine oli täiesti suvaline, öeldi, et hea küll, nädala pärast jälle. Ühe korra võis arvestust nii sama järgi teha. Ma tean juhtumit, kus kokku tehti kolm korda järgi, aga tavaliselt oli nii, et kui sa teist korda ka läbi kukkusid, pidid õppenõukogule avalduse tegema. Kui see lubas, said teha kolmandat korda uuesti.

Tsükliõppe sisseviimisega tuli esile Eesti kooli nõrk koht: pideva teadmiskontrolli kadudes eristusid sisemise motivatsiooniga õpilased ning need, kes olid harjunud õppima välise surve toel. Viimastele oli tsükliõppele üleminek tunduvalt valulisem.

Koostööd oli rohkem

Õppeprotsessis on õpilaste-õpetajate suhted muutunud vabamaks, vähenenud on formaalsete alluvussuhete roll, hirmul põhinev autoriteet ning suurenenud õpetajate ja õpilaste koostöö. Koostöö teadvustamine ja tähtsustamine (mis intervjuudest selgus) on viide võimalikule muutusele koolikultuuris. Samas märgiti kriitilistes arvamustes, et koostöö õpetajate-õpilaste ning õpilaste endi vahel on pinnapealne (konsultatsioonid, hinnete parandamine, konseptide paljundamine). Millegipärast ei nimetatud seoses koostööga ühiskondlikult või kooli ulatuses tähendusrikkaid projekte või ettevõtmisi, kuigi viimaste toimumine uuritud koolides on allkirjutanule teada.

Kool on muutunud õpilassõbralikumaks. Seda ma näen õpilaskogus, kus osalen igal koosolekul.

Suhted on muutunud lähedamaks, mõistvamaks. Oleme kolleegidega sellest rääkinud – kas on lapsed paremaks saanud või on ühiskonna muudatused inimesed rahulikumaks teinud.

Mina olen hakanud lapsi rohkem ära kuulama ja aktsepteerima nende arvamust. Tihtipeale alustan ajurünnakuga, mida nad ühest või teisest asjast tahavad kuulda, ja kui võimalik, lülitan neid teemasid oma tundidesse.

Klassist moodustati kolm või neli gruppi ja anti kodune ülesanne kogu grupile. Kogu grupiga käidi raamatukogus ja tehti tõesti koos. Tekkisid seltskonnad ja mõned tegidki kogu aeg koduseid ülesandeid koos.

Kui midagi aru ei saanud, siis ikka läksid ja küsisid kaasõpilaste käest.

Koostööd ei olnud rohkem

Koostööd õpetajatega ei ole üldse...

Uurime, kes milliseid spikreid on kirjutanud või kelle käest paljundamiseks konsepti laenata.

Ainus projekt, mis meil oli, oli väitlus, aga see polnud kursuste ega kooliga kuidagi seotud, see oli kirjandusõpetaja enda projekt.

Ühiseid projekte ei olnud, aga kaasõpilaste konsepte paljundasime tugevalt.

Kui iga päev oli üheksa tundi, siis me, jah, protesteerisime, aga öeldi, et kannatage ära, mis see teil on siis... Eks me siis kannatame.

Nagu näeme, on uuringus osalenud õpetajate ja õpilaste hinnangutele uuendusaspektide kohta omane polaarsus – esinevad nii oodatud/taotletud muutused kui ka traditsioonilised või soovimatud tendentsid. Peamise põhjusena saab siinkohal esile tuua intervjuutekstide analüüsist esile kerkinud asjaolu, et õpilased ei tea paljusid asju, mis puudutavad õpetajaid (nt täienduskoolitus, uued meetodid, koormus, meeskonnatöö, vastutus jms), ning õpetajad ei tea kuigi palju sellest, mis puudutab õpilaste õppimist, koostööd, õppimise iseloomu.

Polaarsus on loomulik nähtus, mis ei kaasne ainult haridusuuendusega, vaid ka uuendustega teistes valdkondades. Pole veel juurdunud arusaam, et iga uuendus vajab ruumi ja aega ning teatavatest asjadest loobumist. Näiteks suur kohustuslike põhiainetate hulk tähendab loobumist õpilaste huvidele-võimetele vastavate valikute pakkumisest, reprodutseeritavate teadmiste suur hulk tähendab loobumist üldpädevusi ja erivõimeid arendavast õppeprotsessist.

Siiski pidasid intervjuueeritud õpilased ja õpetajad "Omanäolise kooli" projekte oma koolile üldkokkuvõttes kasulikuks. Tänapäevaks on paljud projektiga liitunud alustatud suundi järjekindlalt edasi arendanud.

Komplekssus

OECD kahtles oma aruandes, kas Eestis suudetakse haridusuuendus komplekselt läbi viia (3). Sellega seoses tekitab küsimus, milliste kriteeriumide järgi uuenduste kompleksust hinnata. Steven Brint on analüüsinud USA haridusuuendustele iseloomulikke jooni. Ta märgib, et Amee-

rika haridusreformidel on olnud läbi aegade vaheldumisi neli suurt eesmärki:

- efektiivsem õpe (tõhusamad õppemeetodid),
- kõrgemad standardid (suurem nõudlikkus, rangem kontroll),
- õpilaskeskus (paremad tingimused loovuse arenguks),
- hariduslik võrdsus (sotsiaalse plahvatuse vältimine).

Samad eesmärgid on nimetatud ka Eesti hariduse arengukavades (5). Steven Brint hoiatab, et ühtki neist taotlustest ei tohi teistele eelistada – neid tuleb taotleda korraga. Näiteks üksnes õppe efektiivsust suurendades peame paratamatult minema üle diferentseeritud õppele, mis tähendab ühiskonna sidususe ja haridusliku võrdsuse vähenemist. Liialt hariduslikule võrdsusele keskendudes tuleb paratamatult haridusstandardid madalamaks lasta. Ainult standardeid rõhutades võime jääda ilma loovast keskkonnast. Liigselt loovust nõudes võime kaotada õppeprotsessist ülevaate.

Kui kompleksne on olnud "Omanäolise kooli" uuendustegevus Brinti skeemi järgi?

Efektiivsus. Enamik intervjuueeritud õpetajatest rõhutas, et kooliuuendusega taotleti efektiivsemat õpet, märkides, et seda võimaldab tsükliõpe ning õppe diferentseerimine. Vastupidisel arvamusel olid vaid üksikud pedagoogid.

Õpetajal on nüüd võimalus eri klassidele/õpilastele erinevalt läheneda, kuna uuendused soosivad diferentseeritud lähenemist õpilasele.

Ma loodan et see [tsükliõpe – E.S] motiveerib õpilasi rohkem pingutama, sagedamini ennast käsile võtma.

Õpilastele meeldib, et nad saavad süvendatult tegelda ühe, teise või kolmanda ainega, nad ei pea ennast niivõrd killustama, nad saavad ennast kompaktselt uurida ja teha oma tööd.

Mina arvan ja nemad ka, et nad õpivad nüüd paremini oma aega kasutama ja oskavad paremini ette planeerida, millal midagi teha ja mitte teha.

Tõusnud on õpilaste iseteadvus. Mina tunnen ka ennast teistmoodi – kui ma olen kaasaegselt mõtlej, töötav, olen ka konkurentsivõimeline.

Versus

Igasugune diferentseerimine on vastuoluline, ma austan väga sallivust – ei tohi inimesi lahterdada. Samas me lahterdame, kuigi me õpilastele seda ei nimeta, aga lapsevanemale tuleb ju ära rääkida.

Uus süsteem peaks õpetama tööd tegema ja pidevalt asjaga tegelema. Nad seda muidugi ei tee.

Standardid. Õpilaste hindamisel on aluseks standardid. Enamasti toonitasid intervjuueeritud õpetajad, et nad jälgisid tähelepanelikult riikliku õppekava nõudeid. Mõne õpilase kommentaarist jäi siiski mulje, et alati see nii ei olnud – kes käis korralikult tunnis, pääses arvestusest vabaks, kes ei käinud, sellel alandati arvestusel ainehinnat. Ainestandardi asemel olid mõnigi kord hindamise aluseks

distsipliininõuded. Üldiselt tõdeti, et uuendati pigem katseeksituse-meetodil, ühtsete standarditeta.

Alguses öeldi, et nüüd on vaja õppida rohkem, aga tegelikult muutus ainult see, et jooksvad hinded muutusid suhteliselt ebaolulisteks. Jooksvate hinnetega võis saavutada lihtsalt seda, et sa said arvestusest vabaks. Kui kõik jooksvad hinded olid "kahed", siis sa ei saanud arvestusele, aga neid sai alati järgi teha.

Mõnes aines ei kukunud keegi läbi. Muidugi, kui me ei olnud õppinud, siis me ei läinudki arvestusele kohale, küll järelarvestusele ikka saab.

Kõik sõltus õpetajast. Kellel oli vaja mingi arv jooksvaid hindeid, et arvestusest ära saada, kellel polnud üldse vaja, kellel oli vaja lihtsalt kohal käia, kellel oli vaja palju puududa.

Õpilaskesksus. Õpilaskesksuse teema all rääkisid intervjuueritavad eelkõige valikainetest ja tundide arvust. Õpilaste arvates oli valikaineid vähe ja õppekoormus liiga suur – kumbagi nähtust ei saa nimetada õpilaskeskseks. Tsükliõpet peeti üldiselt õpilaskeskseks, sest see soosis õpilaste otsustusvõimaluste ja vabaduse suurenemist. Tõsi küll, laiskade õpilaste puhul muutus see pigem pahupiiseks õpilaskesksuseks.

Peaks antama veel rohkem iseseisvust, et saaks rohkem valida. /- - / Võiks võtta osa kohustuslikke ja panna need valikaineteks.

Meie õppealajuhataja rääkis, et eesmärk on see, et saaksime ise valida, mida me tahame õppida. Aga minu meelest oli 80% ainetest kohustuslikud ja 20% sai valida.

Maht aeti väga suureks, meil oli 41 õppetundi nädalas. Praegu käin ma ülikoolis ja mul on 23 tundi nädalas. Liiga palju aineid võeti, taheti korraga nad kõik läbi saada, võib-olla sellega pingutati üle.

Võrdsus. Õpilaste haridusliku võrdsuse teemal intervjuueritaval kaalukaid mõtteid polnud. Võrdsusest ei olnud juttu selles mõttes, et kõigil õpilastel peaksid olema võrdsed võimalused neid huvitaval suunal edasi minna. Pigem kujunes "võrdsuseks" see, et kedagi ei kukutatud arvestustel läbi ja kõik lõpetasid kooli. Mõnes koolis õpetajad siiski toonitasid, et võrdsus tähendab võimalust saada võimetekohane haridus.

...meie majas on võetud eesmärgiks, et kõiki lapsi tuleb õpetada, kõiki lapsi saab õpetada ja igaühte tuleb õpetada tema iseärasustest sõltuvalt.

"Omanäolise kooli" projektides oli peamine tähelepanu õppe diferentseerimisel ja efektiivsemal õppimisel. Tsükliõppe näol saavutati uuringus osalejate arvates siin märgatav edasimineku, kuigi oli ka tagasilööke. Küsitletute hinnangul suurenes ka õpilaskesksus, seda eelkõige valikainete õppeplaani võtmisega, õpilasmavalitsuste tegevuse elavnemisega ning koolides tekkinud sõbralikuma õhkkonna näol. Kõigile õpilastele võrdsete võimaluste loomisest rääkisid intervjuueritavad vähe nagu ka suuremast nõudlikkusest ja rangemast kontrollist.

Seega keskendus "Omanäolise kooli" kooliuuendus osalejate arvates peamiselt aineõpetusele ja koolis sõbralikuma õhkkonna loomisele.

Järeldused

Ühest hinnangut on "Omanäolise kooli" programmide mõjule uuringu väikse mahu tõttu raske anda. Siiski saab tuua välja neli peamist tendentsi:

- suurenenud vabadus – õpetajatel oli see oma aine valikul, töö planeerimisel; õpilaste jaoks tähendas õppimise planeerimist, mõnikord kursuste valimisel, suuremat vabadust ka õppetöös osalemisel;

- teatud isiksuseomaduste/üldpädevuste arendamine – vastutustunne oma tegevuse kaugemate tagajärgede eest, iseseisvuse areng – otsuste langetamine, oma tegevuse planeerimine;

- koostöö tähtsustamine – uuenduste sisseviimisel, ka seoses tulevikuperspektiividega, koostöö harjutamine nii õpetajate tiimides kui rühmatööna tundides;

- sisemise/välimise motivatsiooni vahekord – kui õpilased olid seni harjunud pideva välise kontrolliga, siis nüüd hakkasid toimuma nihked sisemise motivatsiooni arendamise suunas. Õpilaste puhul oli märgata tugevat soovi pääseda õppima ülikooli. Õpetajate jaoks tähendas see sisemist soovi ennast arendada, kuigi on olemas ka väline surve (õpilased ei taha igavas tunnis olla).

"Omanäolise kooli" projekt soodustas entusiastide (uuendajate) teket koolides. Kindlasti peituvad väiksemate muutuste taga sügavamate muutuste alged või muutused, mida ei osatud sõnastada. Oluline on aga see, et nimetatud projekti käigus toimunud koolitused andsid tuge "maailmatrendidesse minekuks", aidates koolis omaks võtta uusi väärtusi, muutes otsuste tegemist koolis demokraatlikumaks, võttes arvesse õpilaste erisusi ning aidates juurutada õppivate organisatsioonide ideed (2).

Kirjandus

1. Vooglaid, Ü. 2002. <http://lists.ut.ee:8888/wws/arc/opleht/2002-05/msg00018.html>.
2. Silla, E. Haridusuuendus rahvusvahelise kogemuse kontekstis Eesti praktika näitel. Magisträtöö. Tallinna Pedagoogikaülikool, 2002.
3. OECD, riiklike hariduspoliitikate ülevaated: Eesti. OECD majanduskoostöö ja -arengu org, 2001. 184–185.
4. Brint, S. Schools and Societies. California, Pine Forge Press, 1998.
5. Õppiv Eesti. Vabariigi Presidendi Akadeemilise Nõukogu ettekanne Riigikogule. Tartu-Tallinn, 1998.
6. Taylor, S. J., Bogdau, R. Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings. New York, 1984.
7. AEF raamatupidamisaruanded, 1997–1999.



Toimub koolide professionaalne kihistumine, Omanäolise Kooli koolid on läinud meeskondlikule juhtimisele, koolide koostööle, tsükliõppele, õpetajate hindamisele õpilaste poolt. Samas on valdu, kus ei suudeta õpetajate koolituskulusidki kinni maksta.

Saarlaste kogemus

R a i v o J u u r a k

Toomas Takkis, Viljar Aro ja Raivo Peeters annavad Omanäolise Kooli liikumisele positiivse hinnangu: see on edendanud koolides meeskondlikku juhtimist, tihendanud koostööd mandrikoolidega, olnud toeks õppimise ja hindamise ümberkorraldamisel.

1990. aastate algul alanud ja tänaseks lõppenud Omanäolise Kooli liikumisele pole ühest hinnangut veel antud, arvamused ulatuvad seinast seinale. Ühelt poolt on väidetud, et osalejad pumpasid OK kaudu lihtsalt Sorosi fondi raha oma kooli ja sellel pole olnud kooliuuendusega midagi pistmist. Teisalt on kinnitatud, et Omanäoline Kool on andnud olulise panuse Eesti kooliuuendusse. Huvitaval kombel on uurijadki jõudnud erinevatele järeldustele. Evelin Silla väidab oma magistrیتöös (vt lk 14), et OK muutis projektides osalejate mõtteviisi. Samas on

teine TPÜ magistrant Katrin Elias väitnud oma magistrیتöös vastupidist. Oleks vale jätta 86 miljonit neelanud ettevõtmisele argumenteeritud hinnang andmata. Ilmselt on vaja komplekssemat uurimust põhjaliku anketeerimise ja analüüsiga. Kindlasti aga peab uurima ka liikumises otseselt osalenute arvamust, mida käesolevaga teemegi. Oma hinnangu OK liikumisele annavad Kurressaare Gümnaasiumi (KG) direktor Toomas Takkis ja Saaremaa Ühisgümnaasiumi (SÜG) direktor Viljar Aro. OK mõju kogu Saaremaa koolivõrgule hin-

dab maakonna haridus- ja kultuuriosakonna juhataja Raivo Peeters.

Neli lähenemist

Viljar Aro: Ei näe selles midagi imelikku, et hinnangud on vastukäivad. Omanäolise Kooli kohta on võimalik kirjutada ka neli erinevat magistrیتööd ja kõik kiitusega ära kaitsta. Koolid võib jagada ju nelja rühma. Esimesse kuuluvad need, mis muutuvad niikuinii. OK projektides tuli neile kõik tuttav ette, nende niigi positiivseid hoiakud meeskonnatöö ja muude uuenduste suhtes lihtsalt süve-



VILJAR ARO: Koolireform on meil kogu aeg käinud, aga "varjatult" ja "salaja", sest tegijad ju ei kirjuta, vaid teevad.

nesid. Teine rühm ootas muutuste alustamiseks tõuget väljastpoolt. Need koolid said OK programmides osaledes teada, milliseid võimalusi muutusteks on ja kuidas neid kasutatud on. Siis hakati otseselt paisu tagant vabanenud mõtteid realiseerima. Sellised koolid muutusid julgemaks ja ettevõtlikumaks. Kolmanda rühma koolid käisid OK koolitused korralikult läbi, neile tundus kõik õige ja huvitav. Nad tahtsid nähtut-kuulduid ka rakendada, aga koolis selgus, et see pole võimalik. Ei saadud hakkama kollektiivi või iseendaga. Hoiakud muutusid, aga ei leidnud realiseerimist. See jätab mulje, nagu poleks midagi muutunud. Neljanda rühma koolid küsisid juba OK koolituste algul, mis mõte sellel kõigel on ja mis seni viga on olnud. Järgmistele seminaridele tuli nendest järjest vähem inimesi. Sellise suhtumise puhul saabki kaitsta magistratöö, mis tõestab, et inimeste hoiakud Omanäolise Kooli liikumises ei muutunud.

Toomas Takkis: Sama kehtib iga kooli kohta eraldi. Osa õpetajaid liikus iseseisvalt edasi nagunii. Teised ootasid julgustamist, kolmandatele oli asi uus ja käis üle jõu, neljandatele hakkas algusest peale vastu. Meie koolis olid õpetajad algul mitmele uuendusele vastu. Aga aja jooksul hoiakud muutusid. Kui me 1990. aastate alguses kooliuuendusega alustasime, selgus psühholoogi tehtud testist, et mitu meie õpetajat ei teadnud, mida tähendab empaatia. Hiljuti selgus ühest ankeedist, et enamik õpetajaid pani selle märksõna koolitöös esikohale. Vastavalt on muutunud ka õpetajate käitumine.

Raivo Peeters: Viljar ja Toomas käisid uhkelt Omanäolise Kooli T-särkidega ringi, aga tegelikult ei osaletud OK



RAIVO PEETERS: Omanäoline Kool oli entusiastide ettevõtmine, mitte riiklik programm.

projektides massiliselt. Saaremaalt jäi liikumisse ainult kolm kooli: Saaremaa Ühisgümnaasium (SÜG), Kuressaare Gümnaasium (KG) ja Muhu Põhikool (MP). Mõned on pettunud, et Omanäoline Kool ei reforminud kogu Eesti koolisüsteemi, ei muutnud kõigi hoiakuid. Seda on aga liiga palju tahetud – tegemist oli ju entusiastide ettevõtmise, mitte riikliku programmiga.

V.A.: Üldisest koolireformist on asi Eestis veel väga kaugel. Koolid siplevad kümnendat aastat samades probleemides, mis nõukogude ajal: ei jätku õpetajaid, õppevahendeid, klassid on lapsi tuubil täis. Tekkinud on uusigi probleem – tugevamad koolid muutuvad tugevamaks ja nõrgemad jäävad üha rohkem maha. Ma ei näe kuskil koolireformi, aga see ei ole Omanäolise Kooli süü.

T.T.: Mõned osalejad olid OK-ga rahulolematud, et muutused ei andnud kohe edasiminekut. Tundus, et kõik on mõttetu. Aga muutus võis algul olla pingutus selleks, et midagi üldse liikuma hakkaks.

R.P.: Kool peab kogu aeg liikumises olema, muidu pole võimalik taset hoida. Toomas viis sisse tsükliõppe. See suur muutus tõi algul kaasa tagasiminek. Nõrgematel õpilastel läksid hinded kehvemaks. Kohanemine uue õppekorraldusega võttis nii õpetajatel kui õpilastel aega. Tegelik edasimineku saavutati alles järgmiste sammudega, kui koolis hakati oluliselt rohkem ja järjekindlamalt tegelema õpiabiga. Nõrgematele seati sisse abi-, tugi- ja järeleõppe süsteem. Haigetele lastele võimaldati koduõpet. Õpilastele hakkasid toimuma konsultatsiooni- ja järelevastamise tunnid. Siis hakkas kogu koolil paremini minema.



TOOMAS TAKKIS: Oluline on mõttekaaslaste leidmine mujal. Omanäoline Kool soodustas seda.

V.A.: Vahel pahandatakse, et Omanäoline Kool kulutas tohutult raha ära, aga muutusi olevat vähe. 86 miljonit krooni on tegelikult väike raha. Üheainsa koolimaja remont võib maksta 50–60 miljonit krooni, kusjuures euroklassides võidakse üsna vanaaegselt edasi töötada. Kui OK projektides kulus mõtteviisi muutmisele 86 miljonit, on seda on pigem vähe kui palju, mõtteviisi muutumine on väga aeglane ja keeruline.

On küsitud, kas ei olnuks õigem jagada see 86 miljonit krooni kõigi Eesti koolide vahel võrdselt, mitte toetada ainult OK koole. Lääne raha tuli Eestisse aga rangelt ette antud tingimustel – aidati neid, kes ennast ise ka aitavad. Kõigile natukese jagamisest oleks Eesti haridussüsteemile kindlasti vähem kasu olnud kui edasipürgijate toetamisest.

Meeskondlik juhtimine

R.P.: OK tegevuse peamine sisu oli kooli parem juhtimine. Viljaril on ligi 60 õpetajat, Toomal üle 80. Kõigiga ei ole võimalik üksikhaaval läbi rääkida. Peab olema tuumik, kriitiline mass õpetajaid, kes kooli juhtimises osalevad ja asja veavad. Õeldakse, et vähemalt 20% õpetajatest peab koolile tähtsate otsuste ettevalmistamisel ja hääletamisel aktiivselt osalema, siis tuleb ülejäänud 80% kaasa. Järelikult peab koolis juhtimist väga tähelepanelikult analüüsima ja tegema seda üheskoos.

V.A.: Meie kooli 50–60 õpetajast on kooli juhtkonna töösse aktiivselt kaasatud 12, mis teebki ca 20%. Kui selle hulga asju igal nädalal arutada, liigub info kõigini. Kui direktor ning õppeala- ja majandusjuhataja arutavad kõike ainult omavahel ja otsused pannakse käskkir-



Omanäolise Kooli asutatud Avatud Meele Instituut (AMI) töötab tänagi edukalt. Organisatsioonil on 40 koolitajat, kes töötavad õpetajatena Eesti koolides. Kolm korda aastas ilmub AMI toimetatud ajakiri Kooruke ja Iva. Fotol on näha hetk AMI koolituskursuselt Tallinna Puuetega Noorte ja Täiskasvanute Õppekeskuses.

jadena seinale, ei jõua ideed n-ö massidesse.

R.P.: Oleme käinud koolides järelevalvet tegemas. Enamasti on juhtkonnad teinud õigeid otsuseid, aga kollektiivid pole võtnud neid omaks. Inimesed ei tunneta end osalistena.

V.A.: Väikese juhtkonna miinus on, et asjad otsustatakse omavahel ja panakse käskkirjana välja, uskudes, et sellega on kõik tehtud. Aga õpetaja ei vaata, et näe, kui tore käskkirja! Nüüd ma saan tööd teha! Koolis on koos ikkagi intellektuaalid, kes on pigem vabameelsed kui juhtnööride järgi tegutsesjad. Päevakäse peaks olema minimaalselt. On vaja koos arutada, ühise arusaamise ja kokkuleppeni jõuda. Võib-olla ei peagi kõike käskkirjana fikseerima. Võib ju koostada ka arvamuste protokollid – oleme leppinud kokku selles ja selles. Kui paneme kokkuleppe käskkirjana seinale, saab asi uue tähenduse – keegi ütleb mulle, mida ma pean tegema.

Siseauditi käigus selgus meil, et palju tehtud on direktori käskkirjaga kinnitamata. Tegime käskkirjad tagantjärele ja mõtlesime, kas on üldse vaja neid õpe-

tajatele näidata. Mõtlevad veel, et käskkirjata ei saa midagi teha.

T.T.: Lähaksin juhtkonnast kaugemale. Igas valdkonnas on vaja kriitiline mass inimesi kaasa haarata. Kursustele saadame õpetajaid rühmadena, et tekiks see 20% aktiivseid. Eri kursustele suuname erinevad õpetajad – nii saab kandepinda laiendada. Ei ole mõtet saata üksikut õpetajat kuhugi õppima. Ta ei suuda õpitud oma koolis rakendada. Suur rühm on odavam ja koolile kasulik. Koolis on vaja luua palju meeskondi, kes lahendavad erinevaid ülesandeid. Igale õpetajale peab pakkuma võimalust kusagil osaleda ja millegi eest vastutada.

V.A.: Tavaliselt räägitakse, et vastutada ei taha keegi. Taotlema peab just vastupidist. Koolile on see suurepärane saavutus, kui õpetajad hakkavad ise tahtma mingis loigus otsustada ja vastutada. See ongi uus paradigma.

Koostööpartnerid

V.A.: Mul oli kord juttu Londoni lähedal asuva sõpruskooli direktoriga. Ta ütles, et nemad ei räägi naaberkoolile kunagi, mida head on välja nuputanud, sest

naabrid võivad asja üle võtta ja piirkonna õpilased endale tõmmata. Omanäoline Kool on aidanud sellist hoiakut vältida. Meil on tekkinud just tänu OK projektidele püsiv partnerlus viie kooli – Tallinna 32. Keskkooli, Tartu Descartes'i Lütseumi, Võru Kreutzwaldi Gümnaasiumi, Saaremaa Ühisgümnaasiumi ja Kuressaare Gümnaasiumi – vahel. Korraldame koos uurimistööde konverentse nii õpilastele kui ka õpetajatele ning sellealaseid koolitusi. Saladusi meil üksteise ees pole.

T.T.: Mõttekaaslaste leidmine on väga oluline ja OK seda soodustas. Tegime projektikaaslastega vastastikuseid koolitusi. Meie juhtkond õppis Treffneris, nemad meil. Meie Lähtel, Lähte meil. 32. keskkooliga samuti. See oli loengute ja seminaride lisaväärtus. Kui saime aru, et oleme samades raskustes ja püüdleme ühes suunas, tekkis õlatunne.

Kõige parem on, kui koolil on kindel partner. Olen mitu korda öelnud, et kui Saaremaa Ühisgümnaasiumi ei oleks olemas, tuleks ta välja mõelda, sest KG-le on vaja sama kaalukategooria partnereid. Pole mõtet trennida endast tundu-

valt nõrgemaga. See ei arenda. Head partnerkoolid täiendavad üksteist. Meil on tsükliõpe, SÜG-is klassikaline. Õpitakse üht ja sama, kuid kummaski koolis erinevalt, proovides eri võimalusi.

V.A.: Omanäolisest Koolist alates oleme Toomaga käinud peaaegu kõigil olulisematel kursustel koos. Magistriõppeski käisime kord minu, kord Tooma autoga. Pika sõidu ajal saime loengutes ja seminarides kuuldu omavahel läbi arutada. Kui tulime OK-It oma koolitusmeeskonnaga, arutasime palju juba sõidu ajal läbi, korraldasime ajurünnakuid, kus tekkisid autorita ideed, inimesed said "ratsutada võõrastel hobustel". Saarlasele on söit teine koolitus.

T.T.: Tänu ühistele projektidele OK raames ja hiljem ka Põhjamaade Nõukogu projektides oleme jõudnud üksteise mõistmiseni poolelt sõnalt. Ka erimeelsuste ja lahkarvamuste lahendamine on lihtsam, kui lähtutakse ühistest "kaugema plaani" põhimõtetest.

Uuringud

V.A.: Koolijuht ja õpetaja peavad kogu aeg õppima, see oli OK vaatepunkt. Siia võib lisada, et õpilane õpib paremini, kui ka õpetaja õpib. Kõige parem on õppida koos. Meie kool ei läinud OK ajal üle tsükliõppele. Põhiliselt õpime nii, nagu on aastasadu õpitud. Aga meil on siiski ka üks tavalisest loovam ja süvenemist eeldav õppeviis – uurimistööd. Õpetaja uurib mingit teemat, õpilased aitavad tal teha sellest osi, õpetaja selgitab, kuidas tööd vormistada. Käib meeskonnatöö ja samas on igaühel oma lõik. Saaremaa Ühisgümnaasiumis on juba kaks aastat kõik lõpetajad teinud uurimuse ja selle kaitsnud. Enamik õpetajaid on läbinud uurimistöö tegemise kursused.

Uurimist kui õppimisviisi väärtustavad meie viie kooli uurimiskonverentsid. Mõne teema puhul esinevad õpilased ja õpetajad konverentsil ettekannetega isegi vaheldumisi. On olnud õpilastöid, mis on ületanud mõne õpetaja oma. Näiteks on õpilased korraldanud õpetajatele arvutikursusi.

R.P.: Uuringuid tehakse peamiselt nendes ainetes, mis on koolis tugevad. Saaremaa on bioloogias ja eesti keeles korduvalt üleriigilisi olümpiaade võitnud. Bioloogias on olnud esikümnes kuni kaheksa saarlast, eesti keeles kuus, kusjuures eesti keel pole saarlaste ema-

keel. Uurimistööd on hea ettevalmistus igaühele, kes tahab ülikooli minna. See pole muidugi tõsiteadus, mis õpilased teevad, aga nad loevad, uurivad, järeldavad, vormistavad. Rakendavad koolis omandatud teadmisi – see on oluline.

V.A.: Õpetajatele on uuringud lisa-koormus, aga paljud teevad seda tööd rõõmsa meelega. Nad näevad enda ja oma õpilase edasiminekut, naudivad seda. Kool peaks olema koht, kus käiakse elust rõõmu tundmas.

Hindamine

T.T.: Mulle tundub, et kõige levinum koolivägivalla vorm on hindamine (ehkki hindamisest koolivägivalla kontekstis suurt ei räägita). Sellepärast tundsin meie Omanäolisest Koolis kõige suuremat huvi just selle vastu. Alustasime sellest, et kõik õpetajad tegid ainekaardid, kus olid täpselt kirjas teemad, arvestuslikud tööd, hindamine. Kui hindamine pole selge ja arusaadav, segab see õppimist. Me ei kehtestanud ainekaardi koostamise reegleid, ainus nõue oli teha see lihtne ja selge, et vanemagi saaks aru, mida lapselaps peab õppima ja kuidas seda hinnatakse.

Teine eesmärk oli suuta töötada nii, et istuma ei jääks üle ühe protsendi õpilastest. Rassimist oli ja on kõvasti. Nüüd teame, et teeme õigesti, sest enamikust kahemeestest saavad pikapeale korralikud koolipoisid. Kes on istuma jäänud, satub aga tihti tänavale. See oli suur võitlus! Klassid on suured, õpetajad koormatud – sealt need "kahed" tulevad, mitte õpilastest. Alles pärast abi- ja tugiõppe ning konsultatsioonide sisseadmist, järelevastamise kohustuslikuks muutmist ja muid abinõusid hakkas süsteem normaalselt töötama.

V.A.: Meie mõlemas koolis hakkasid õpilased ka õpetajaid hindama. Algul tundus see ennekuulmatu. Aga varsti selgus, et mõnel õpetajal on puudusi, millest olid teadlikud kõik peale tema enda. Nüüd võetakse õpilaste hinnanguid juba loomulikuna.

Kihistumine

R.P.: Omanäoline Kool on aidanud paljusid koole uuele tasemele jõuda ja see on väga hea. Kahjuks on teine osa paigale seisma jäänud. Toimub koolide kihistumine, nii kahju, kui ka pole. OK koolid on läinud meeskondlikule juhtimi-

sele, koolide koostööle, tsükliõppele, õpetajate hindamisele õpilaste poolt jne. Samas on valdu, kus ei suudeta õpetajate koolituskulusidki kinni maksta. Linnas saavad koolid teha paljutki koos, et oleks odavam. Maal on see raske. Just maakoolid kannatavad. Ega Muhu Põhikool omast tahtest Omanäolisest Koolist lõpuks kõrvale jäänud – läks väga raskeks. Väga kahju, et Omanäoline Kool ei olnud laiem riiklik programm.

V.A.: Lapsevanemad aitavad kihistumisele kaasa. Inimesed tahavad elada linnast väljas, aga lapsed toovad linnakooli, kus on vähemalt 400–500 õpilast, et oleks õpilaste kriitilist massi. Alla 200 õpilasega maakoolis on lisaks õpilastele ka õpetajaid liiga vähe. Õpetajaid peab koolis samuti olema kriitiline mass, piisava hulga erineva mõtteviisiga isiksuseteta ei teki sünergilist efekti. Kahel aineõpetajal pole kerge teineteist üllatada. Väikses koolis võib õpetajal olla raske mõttekaaslast leida, tekib tunne, et keegi ei mõista sind. Nii hakataksegi linna igatsema. Ja koolid kihistuvad.

T.T.: Kahjuks toimub ka õpetajaskonna professionaalne kihistumine. Ühe kooli õpetajad on mentoriõppes, teises ollakse klassis õpilastega kimpus. Osa koole püüdleb edasi, teine osa mitte. Meie koolist on õpetajaid perekondlikel põhjustel mujale kolunud. Mõnigi on õelnud, et uues koolis on kõik nii nagu vana. Vahed kasvavad.

V.A.: Eestis on piisavalt koole, kust on palju õppida. Koolireform on meil vaikselt kogu aeg käinud, aga "varjatult" ja "salaja", sest tegijad ju ei kirjuta, vaid teevad. Kui üldistada kümnete koolide parimad kogemused, siis ongi väga hea koolireformi vundament valmis. Arvan, et rahas ei ole probleem – vaja on vaid tahet ja usku. Kõigepealt tuleb vabaneeda mõttest, et midagi ei saa teha. Üks filosoof on ütelnud, et kool muutub kas väljastpoolt tuleva surve mõjul või maavärina tõttu. Maavärin on samuti väljastpoolt mõjutaja, seega ei saaks kool nagu midagi ise algatada. Selline mõtteviis on üsna levinud. Õeldakse, et tehke ülejäänud ühiskond korda, alles siis muutub kool paremaks.

Tuleks ikka mõelda, et kool ei ole oleviku peegel, vaid tuleviku hääl.





Kasvatada laps õppijaks

Tõnu Ots

psühholoog

Olen pärit õpetaja perest ja mäletan lapsest saati pedagoogilist dilemmat – kumb on tähtsam, kas kasvatamine või õpetamine. Minu ema oli mäletamist mööda seda meelt, et kasvatamise koht on kodu, kool peab suutma igasuguse inimesehakatiselt teha. See oli “puhta pedagoogika” aeg (kool tegelgu vaid õpetamisega) ja selle loosungiga püüdsid õpetajad vältida ainetundidesse tungivat ideoloogilist ajupesu.

Siis tuli aeg, mil kooli ülesandeks sai õpetamine ja kasvatamine. Õpetaja oli ühtlasi kasvataja. Täiesti usutav ja arvestatav lähtekoht tänapäevalgi. Nüüd aga olen lähemalt

tutvunud ka teiste riikide, eelkõige Soome ja Rootsi koolidega ja kaldun seal kogetu põhjal juba teise äärmusse – kooli ülesanne on kasvatada laps õppijaks. Kasvatada ja alles siis õpetada. See võiks esmapilgul tähendada, et ühiskonnale on vastuvõetavamad eluga toime tulevaks ja iseloomult heaks inimeseks kasvanud primitiivid kui hästikoolitatud jõhkardid. Tõepoolest – võiks ju kõrvutada toimetulekuõpet ja näiteks vanglaski pakutavat juristiharidust. Esimesel juhul saame heasüdamliku eriliste ambitsioonideta käsitöölise, teisel juhul maffiaadvokaadi.

Tegelikult tähendab see idee hoopis enam – laps tuleb kasvatada selliseks, et ta käitaks inimlikult, tahaks ja oskaks õppida. Olen selle lause sadu kordi mitut pidi läbi mõelnud, loengutel läbi vaielnud ja jõudnud veendumusele – kui me selle ülesandega hakkama saame, on noore

inimese targaks tegemine juba pedagoogika "tehniline" probleem.

Nii et – kasvatada inimlikkust (eelkõige tolerantus, empaatia, kõlblus), tahtmist targaks saada (motivatsioon) ja oskust õppida (tähelepanu, enesejuhtimine, sisedialoog, metakognitiivsus, metamälu).

Kasvatust on mitmeti määratletud: see on kohanemine keskkonnaga (ühiskonnaga), sotsialiseerumine (sobitumine ühiskonna normidega), enesekujundamine (moraali ja veendumuste süsteemi loomine). Kõik need määratlused on õiged ja kõigis neis peitub pedagoogilise kasvatamise kui tegevuse seisukohalt see põhiline vastuoluline iva, miks me tänapäeval oleme pedagoogikas kasvatusprobleemidega rohkem hädas kui õppimisprobleemidega.

Kui inimene sünnib, kaasas pärilikud omadused ja instinktiivne päritud tegevusprogramm (triviaalselt on see võrreldav uue arvuti käivitamise ja toimimist juhtiva baasprogrammiga DOS), hakkab temast formeeruma isiksus. See toetub aju omadustele – annetele, võimetele, mootorikale, tähelepanule, mälule, tahtele. Ja elu esimesed 4–6 aastat arendavad keskkonna pakutud katse-eksituse-meetodi kaudu ajurakkude vahele tekkivaid närvikiudusid koos filtrite süsteemiga, mille üks ülesanne on jagada signaalid meeldivateks (mõnu, heaolu, rahulolu tekitavaks) ja ebameeldivateks (ebamugavust, vastumeelsust, vastikust, valu tekitavateks). Nii kujunevad veel enne teadvuse teket välja tunnetuslikud, sisetabele tuginevad isiksuseomadused, mis polariseeruvad tundele hea-halb (mugav-ebamugav, mõnus-valus). Meie nimetame seda kõlbluse aluseks – kuidas lapse ühelt poolt pärilikud ja teisalt varases eas ilma seletamata, motiveerimata, ainult kiitmise, tasumise, hellitamise, valu tekitamise kaudu kujunenud tunnetuslikud omadused on mõjutanud lapse iseloomu hilisemaid omadusi, mida kõige arusaadavamalt, kuid samas kõige raskemini seletatavalt määratleme lihtsalt **hea laps, paha laps**.

Isiksuse sellised omadused, mis annavad sisetunnetusliku baasi hea-halb-teljel paiknemiseks, kujunevad väga vara, hoopis varem, kui me seda tahame või usume kujunevat. Igal juhul on kooli tulev laps juba isiksus ja kui pole, märkame seda kahjuks kui ebaküpsust või alaarengut.

Need kognitiivsust kujundavad protsessid toimivad alateadvuses. Teadvus käivitub inimeses (ontogeneesis) täpselt nii nagu ajaloolises arenguski (fülogeneesis). Ahvist sai inimene siis, kui aju sai esimese infotöötlemise ehk mõtlemise ülesande – hakata otsima vastust küsimustele **miks ja kuidas**.

Et sellest jutust paremini aru saada, mõtle, armas lugeja, kas sina saaksid hakkama ülesandega, mille pidi lahendama meie kauge primaadist eellane, kes kangesti tahtis inimeseks saada. Kui ma olin noor psühholoogiatudeng 40 aasta tagu-

ses Leningradis, demonstreeriti loomaaias meile sellist katset. Ahvide (makaagid, paavianid, gibbonid, gorillad, šimpansid, orangutangid – ei mäletagi kõiki) puuri lakke riputati kimp banaane ning nende kättesaamiseks anti kõigile ühesugune varustus: 3–4 inimpeasuurust munakivi, 3–4 bambusest lühikest suusakeppi, nurka naelutati pikad jämedad teibad, millega oleks banaanideni ulatunud. Loomulikult oli ahvide huvi suunatud banaanidele ja meie oma nende intellektile. Väiksemad ja algelisemad ahvid püüdsid probleemi lahendada lõputu kargamisega küll maast, küll puuri seintelt ja isegi üksteise turjalt, kuid selle katse-eksituse-meetodi ebaõnnestumine ei pannud neid üritusest loobuma päris mitme päeva jooksul. Primaadid hakkasid varsti üritama kasutada suusakeppe, taipasid teha neist sobiva tööriista neid üksteise sisse toppida püüdes. Banaanid olid aga liiga kõrgel ja asi ebaõnnestus. Šimpansid püüdsid banaane pilduda kividega, kuid need olid liiga rasked. Orangutang taipas, et tuleb kätte saada pikk kaigas, ja keskendus teivaste murdmisele või läbikäimisele.

Kõik jäid defitsiidist siiski ilma, kuigi lahendus, milleni keegi meie esivanematest kunagi jõudis, oli olemas. Milline? Otsustage ise või laske oma õpilastel otsustada, kui kerge oli inimeseks saada. Saite hakkama? Ahvil oli ka raske, ta pidi hakkama mõtlema hoopis teisiti kui seni, mitte keskenduma esimesele silmaga nähtavale ülesandele, vaid ülesannete kronoloogilisele reale – mis tuleb teha ära enne teise ülesande kallale asumist; ta pidi viima kokku põhjuse ja tagajärje ehk vastama küsimusele miks. Ilmselt taipas üks ahvidest miljoneid aastaid tagasi, et inimeseks saamiseks tuleb hakata tegema tööriista teise tööriista valmistamiseks. Munakive teineteise vastu tagudes tegi ta maailma esimese kivikirve. Sellega oleks kaigaste maharaiumine õnnestunud ja banaanid kätte saadud.

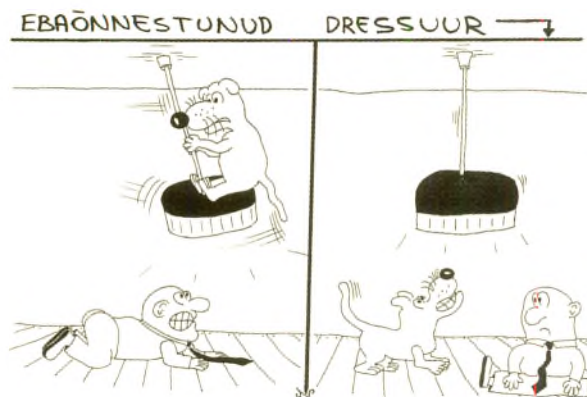
*Tööriistu ja vahendeid kasutavad paljud loomad, isegi kaugegelt algelisemad kui ahvid, kuid põhjusele ja tagajärjele kronoloogilises seoses suudab mõelda ainult aju, mida nimetame **mõtlevaks**.*

Inimesele on ainuomane, et teatud east hakkab laps teadvuse käivitumise märgina astuma loomariigist inimeste maailma, ta hakkab küsima miks. Ning võtab veel veidi aega, nagu ürginimeselgi, kuni ta suudab sellele küsimusele ka vastama hakata.

Nüüd palun andeks neilt, kes seal puuris olles ahviks jäanud oleksidki. Aga näete, inimeseks saada polnud kerge.

Põhjuste seostamine tagajärjega on omane ka alateadvusele (katse-eksituse-meetod), kuid ülesande püstitamine kronoloogilise tegevusreana ja lahenduse otsimine on omane vaid mõtlemisele ehk teadvusele. Laps hakkab küsima *miks* tõelise mõtlemisprotsessi käivitumise märgina, tüdrukud 3–4- ja poisid 4–5-aastasena. Enne seda kujuneb isiksuslik gamma põhjus-tagajärg-seosest aru saamata vaid tunnetuslikult, tajudes hea ja halva polariseeritust.

Nüüd on aeg andeks paluda ka psühholoogiat tundvalt inimestelt, sest püüdsin väga populaarselt ümber jutustada kognitiivsust. Edaspidi püüan sama triviaalselt kä-



Meelis Naudi joonistus

sitleda kognitiivse dissonantsi teooriat pedagoogilise tegevuse (kasvatamise) huvides ehk nii, nagu seda teeb paljudes kultuurides üha enam populaarsust võitev kognitiivpsühholoogia tassimine kasvatusse – **tunnetuspedagogika**, mille põhiloozung on “inimene on vaba siis, kui saab elada veendumuse, mitte normi järgi”.

Tunnetuspedagoogika pole sisuliselt midagi muud kui unustatud vana. Selle juured ulatuvad Sokratese ja Platoni aegadesse. Nüüdisaegne tunnetuspedagoogika käsitleb last kui kordumatut, erilist, ainulaadset, kelle areng peab toimuma tema isiksuslike omadusi arvestades pigem individuaalselt kui standardiseeritult. Mingi eriline pedagoogiline koolkond see ilmselt ei ole – on vaid üks alternatiivpedagoogiline suund mõistmaks erivajadustega lapsi ning aitamaks koostada erivõi individuaalõpet vajavatele, aga ka käitumishälvetega lastele arengukavasid.

Aga siit on kasulikku võtta kogu kasvatusse jaoks. Juba Platon uskus, et õiglast inimest ei saa sellest, kelles pole lapsepõlvest kaasa tulnud keelu mõistet – kui tegu pärast sõnu “ei tohi” ei too kaasa tunnetuslikku ebamugavust. Meil tuleb kooli aga massiliselt lapsi, kellel “vabakasvatuse” sildi all kasvades pole kujunenud välja elementaarsetki arusaama keelust.

Ennetades rünnakuid, ütlen kohe, et tõepoolest on see sama vana tuttav piitsa-prääniku ehk dresseerimise ehk taltsutamise meetod, mida oleme harjunud kasutama loomade juures. Keelust (“ei tohi”) arusaamine tagatakse piitsaga (valuaiting, ebamugavus, hirm) ning käsu (“peab”, “on kasulik”) mõiste saab selgeks prääniku abil. Meetod on sama, kuid võtted on inimlikumad.

Algselt kujutas keeld teel loomariigist inimeseni vaid ohusignaali: see tähendas lähenevat ohtu. Ja nii mõisteti tükk aega ka kasvatuses: “ei tohi” tähendab ohtu isiksusele ja nii saab ka laps oma arengus aru – küünlaleeki ei tohi puudutada, sest see on valus, näppe ei tohi pistikusse toppida, sest see teeb haiget, rõdu serval ei tohi turnida, sest see on valus (selle eest saab emalt laksu). Loomariigi keelusignaal on instinktiivne reaktsioon ohule. Taltsutamise käigus on see koduloomade juures kadunud ning asendunud sunnikäitumisega: piits sunnib minema sinna, kuhu peab; peab vajutama pedaalil, et süüa saada jne. Sõnadega “peab” ja “tuleb”, “hea laps

teeb...” algab kodanikukasvatus, mis kahjuks ei pruugi olla sugugi kooskõlas senise isiksusekasvatusega. Seda enam, et ühega tegeles (ka mittetegelemine on kasvatus) kodu, teisega kool ja tänav (ühiskond).

Kui isiksusekasvatuse telge polariseerivad igale isiksusele erinevalt tunnetatavad sõnad “hea” ja “halb”, siis kodanikukasvatuse telje otstes on iga kultuuri, ühiskonna, kollektiivi omadustele, normidele, tavadele ühtviisi mõistetavad sõnad “õige” ja “vale”.

Kuna “hea” ja “halb” laps on valdavalt **isiksuse sisetunde olemust** iseloomustavad sõnad, siis “õige” ja “vale” on **kodaniku käitumist** kirjeldavad sõnad.

Lihtsam on selle jutu mõtet silmade ette manada ristina (vt joonist kõrvalleheküljel), kus püstteljel on väga jäigad ja raskesti muudetavad isikuomadused, ülal “hea” ja all “halb” ning rõhtteljel kergemini muutuvad ühiskonna nõuded kodanikule, mille vasakus otsas on “vale” ja paremas “õige” käitumine. See kognitiivse dissonantsi lahendamine ongi nüüdisaegse tunnetuspedagoogika seisukohalt kasvatamine.

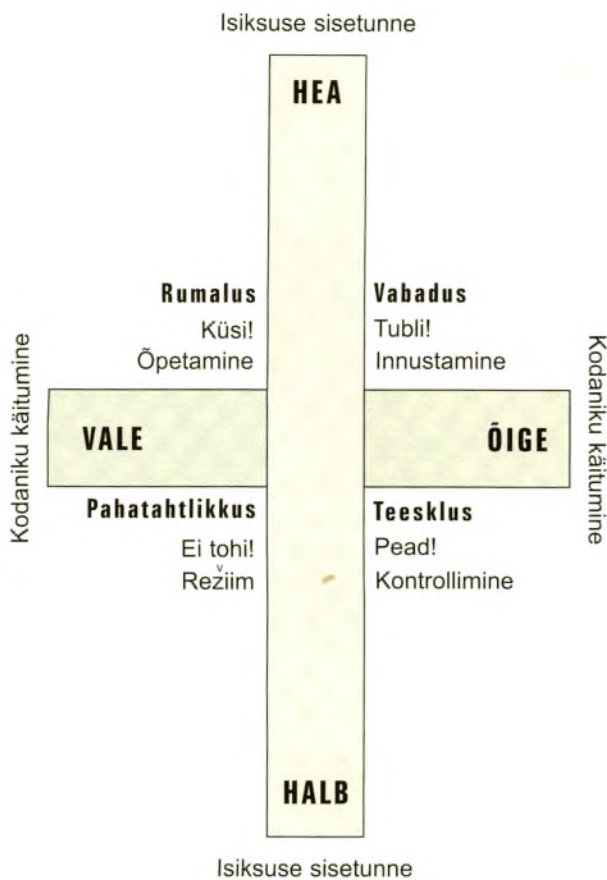
Selle risti peal pole ainult meie lapsed, vaid meie kõik igas olukorras. Igal ajahetkel leiame ennast seda risti kandmas, sest isiksuse, igaühe “minu” seisukohalt “hea” ja “halb” tuleb alati kooskõlastada ühiskonnainormide “vale” ja “õige”ga.

Siinkohal on paras aeg teha väike ekskursioon ka filosoofiasse. Umbes 2500 aastat vana on arusaam demokraatiast kui enamuse tahtest. Vanas Kreekas otsustati riigiasju hääletamise teel (hääletama alla 30-seid lapspoliitikuid ei lubatud, kuigi keskmine eluiga jäi ilmselt alla 50 aasta piiri).

Praegugi peame enamuse otsust alati õigeks, ehkki üha rohkem räägitakse ka vähemuse esindatusest ja õigustest. Sellesse enamusedemokraatia arusaama löi tõsise mõra Prantsuse revolutsioonis sündinud demokraatia loosung “vabadus, võrdsus, vendlus”. Nende kolme sõna üle peame nüüd veidi arutlema, eriti praegust kasvatus, aga ka poliitikat silmas pidades.

Mis on vabadus, arvame kõik teadvat. See on ühelt poolt tunnetatud paratamatus, teiselt poolt anarhia – igasuguste normide puudumine. Ei pruugi uskuda üksnes Sokrates, Platonit, Aristotelest, ka argimõistus ütleb: vabana tunnen end siis, kui mul on igati hea olla, kui saan teha kõike, mida tahan, tundmata hirmu, valu, piinavaid mõtteid, takistusi.

Samuti näime kõik teadvat, mis on võrdsus. On selge, et võrdsust ei saa olla eeldustes, omadustes ja võimetes, vaid ainult võimalustes neid realiseerida. Võrdsuse regulatsiooni mehhanismiks on seadused, normid, traditsioonid, tavad. Kui ühiskonnas on vaid vabadus, pole seadusi, kaldub see ühiskond anarhiasse, kui vaid seadused ja pole vabadust, kaldub ühiskond totalitarismi, režiimi. Iga režiim on alati rõhutanud, et seaduste ees oleme kõik võrdsed. Tänapäeval kardetakse ka kõike standardiseerivaid euronorme ja koguni globalismi kui uue aja totalitarismi ja režiimi.



Joonis. Selle risti peal pole ainult meie lapsed, vaid meie kõik igas olukorras. Igal ajahetkel leiame ennast seda risti kandmas, sest isiksuse, igaühe "minu" seisukohalt "hea" ja "halb" tuleb alati kooskõlastada ühiskonnainormide "vale" ja "õige".

Aga mis see kolmas – vendlus – veel on? Vaat see on see, mida me Eesti ühiskonnas ja kasvatuses otsime – lahutav joon vabaduse ja võrdsuse vahel, ühiskondlik kokkulepe – kui palju asju peame jätma seaduse, kui palju kõlbluse, vastastikuse arusaamise, asuse otsustada. See on määratlemata ala normide ja tunnetuse vahel, tolerantus "mulle hea" ja "ühiskonnale õige" vahel. Mida noorem on ühiskond, seda rohkem on seal vabaduse sildi all lokkavat anarhiat, jõupoliitikat, üle-laipade-minemist. Siin töötab põhimõte "mis pole keelatud, on lubatud".

Pärast revolutsiooni hakkab iga ühiskond end korrastama sellesama kaudu, mille vastu mässama asus – seaduste kaudu. Ühiskonna vananedes tunneme, et meil poleks nagu aju-sid enam vajagi – piisab seaduste, juhtnõrde, õpetuste täpselt täitmisest. Isiksused on aga erinevad ja alati jääb vabaduse ja võrdsuse vahele tühimik, mida peab täitma see 250-aastane "vendlus".

Kasvatuse eesmärkidesse ületoodult tähendaks vendlus-demokraatia isiksuse õigust toimida nii vabalt, et oleks hea olla, samal ajal järgides kodanikukohustuse nõudeid ning osates ja suutes mõelda teiste inimeste heaolule, teiste soovidele ning neist aru saada. Üldine on ka seaduspärasus,

et vendlus saab toimida suuresti vaid vabaduse arvel – võrdsuse seadustikus on sallivuseks hoopis vähem ruumi jäetud. Kasvatuses on "vendlus" just see "inimlikkus", "humaansus", mille kaks tähtsamat osa on sallivus (tolerantsus) ja mõistmisvõime (empaatia). Mõlemad neist on kasvatatavad, kuigi meedia, filmide ja uudiskirjanduse järgi otsustades valitseb meil headusekasvatuse asemel kurjusekasvatus, tolerantusekasvatuse asemel sallimatusekasvatus ning ilukirjanduse asemel võiks vabalt kasutada väljendit "kolekirjandus".

Need ekskursioonid filosoofiasse on aidanud mul kasvatus-kasvatamise demokraatiat paremini mõista ja panin selle veidi lihtsustatult siia kirja näotus usus, et mõni lugeja ehk polegi minust palju targem.

Edasi räägin ainult pedagoogikast.

NELI KASVATUSSITUATSIIONI

Kasvatusristi harude vahele jääb neli välja. Praktiline tunnetuspedagoogika ütleb, et need neli ongi üldse kõik võimalikud kasvatusseisundid, milles peame oskama käituda.

Kuigi see kehtib meie kõigi kohta, räägime lihtsuse mõttes lastest, keda kasvatame kodus või koolis. Niisiis – jutt on kasvatamisest ehk tegevustest, mis mõjutavad lapse käitumist meile ootuspärasel suunas.

Vabadus

Esimesse kasti jääv kasvatusseisund on see, kus laps tunneb, et kõik, mis ta teeb, on hea, valmistab talle rõõmu, pakub võimalusi eneseteostuseks (isiksuse teljel "hea") ja kõik temaga tegelevad inimesed – pere, kool, sõbrad, tädid-onud – ütlevad: tubli, nii peabki. See on kasvatuses "vabaduse" situatsioon ja kogu kasvatus soovitud tulem. Lapse sisetunde "hea" ja kodanikunormide "õige" langevad kokku (ehk teoreetiliselt: on kognitiivne komfort). Laps on hea nii enda kui ka teiste arvates ja käitub õigesti. Laps on rõõmus, sest ta on vaba. Koolis kestab see tavaliselt neli esimest klassi, kus suurem osa lapsi on "head" ja "õiged". Analüüs on aastate jooksul näidanud, et edasi hakkab vabadusetunne lastes kaduma või kodanikukoorem kasvama ja tunda hakkab andma vastuolu tema isiksuseks olemise ja kodanikuna käitumise vahel (ehk teoreetiliselt: avaldub kognitiivne dissonants või koguni kognitiivne konflikt), mida nii seest- kui väljastpoolt näeme stressi, hirmu, negativismi, allumatusena.

Rumalus

Teine kasvatusseisund on see, kus laps enda sisetunde järgi teeb hästi, kuid teised on sunnitud selle käitumise vales tunnistama.

Näiteks võiks tuua koolis pahaaimamatult ropendava lapse,

kes teeb heauskselt järele seda, mida isa-ema kodus ees teevad. Või lapse, kes prahti maha pillub, teistele vahele räägib, korraldustele ei allu, naerab laginal keset tundi, pole viisakas vanemate vastu jne. Selline laps ei olegi tavaliselt pahatahtlik, ta teeb seda, mida on kogu aeg teinud probleeme tekitamata. Ta lihtsalt ei tea, et peab teistmoodi käituma.

Küllap on igaüks meist kogenud olukorda, kus enesetunde järgi "hea" käitumine on tekitanud meis piinlikkust, sest olukord või miljö nõuab midagi, mida me lihtsalt ei tea. Nii ongi see kasvatusseisund "rumalus" (teooria keeles kognitiivne dissonants).

Isiksuse kasvatamine kodanikuks nõuab väga palju õpetamist, seletamist, suunamist, motiveerimist. Märksõnad on siin: ma õpetan (näitan) sulle, kuidas on õige (parem, targem, otstarbekam). Oma loomult tahavad lapsed targaks saada (paljud ka õppida) ning kui see toimub vägivallata tema isiksuse kallal, on tulemused olemas.

Teesklus

Kolmas kasvatusseisund on vastuolu, kus laps saab aru, et soovitud "õige" tulemuse saavutamiseks peab ta minema kompromissile oma egora, oma heaolu ja mugavusega. Eespool räägitut võiks seda võrrelda "vendlusega" vabaduse ja võrdsuse vahel.

Laps peab saama aru, et tuleb teha ka midagi ebamugavat, igavat, vastumeelsetki. Peab pesema kõrvu, kirjutama tähti, õppima pähe, täitma lünki, lahendama koduülesandeid või vahetama kooli tulles jalatsid, koristama enda järelt tuba või laualt nõud, õppima asju, mille otstarvet ei taipu jne. See on ühiskonnaliikme ehk kodaniku kohustuste lahter kasvatuses ja siin on märksõnad "peab", "tuleb teha", "elu nõuab", "ära vaidle, niikuinii tuleb teha" jne.

Pahatihti aga laps taipab, et saab hakkama kohustuste täitmist vaid teeseldes (hädavaled, mahakirjutamine jne) ning sellepärast on selle kasvatusseisundi nimi "teeskluse" situatsioon, kuigi paljude laste jaoks võiks see samahästi olla ka "kohustuste täitmise" olukord. Üllatavalt palju oleme kasvatuses hinnatavais tulemustes rahuldunud teesklusega. Pruugib välja paista heana ja pälviki kodanikuna "õige" inimese aupaiste. **Väärakasvatuse kõige massilisem tagajärg on teeskleva põlvkonna loomine.** Seda tulemust võib nimetada ka marginaalsuseks, konformismiks, õpitud abitusseks. Aga meetodeist lähtuvalt ka taltsutatuseks või dressuuriks. Teoreetiliselt on see olukord kognitiivne konflikt ja lahendusena kognitiivne konformism. Eduks võib pidada siin seda, kui laps võtab omaks, et õppides, "kuidas on õige ja hõlpsam", on kergem elada. Ehk kui me veame ta "teeskluse" kastist "rumaluse" kasti. Paljud lapsed saavad lõpuks aru, et on võimalik õppida toimima nii, et pole vaja teeselda, vaid küsida, kuidas on õige.

Pahatahtlikkus

Neljas kasvatusseisund on see, kus laps ise tunneb, et teeb halba (on paha laps) ning et tema tegu pälvib hukkamõistu (on vale). Need on lapsed, kes teevad tahtlikult haiget, lõhuvad asju, on "negativistid", negatiivsed liidrid jne. Põhjusi, miks laps siia kasvatusseisundisse satub, on palju – ka need seletamatud x-, y-faktorid: pärlilikud omadused, bioloogilised, neuroloogilised, neuropsühholoogilised tegurid, ravimite (ka narkootikumide) mõju jne. Kuid suure osas on siia neljandikku sattunud senise pedagoogilise kasvatusseisundi praak. Selle kasvatusseisundi nimi on "pahatahtlikkus", kuigi siin käsitletavad lapsed on varases nooruses ilmtingimata kuulunud mõnda ülejäänud kolmest kastist. Nende laste puhul tuleb rohkemal või vähemal määral kasutada keeldu ja selle mõjutusvahendina karistamist. Siin on märksõna "ei tohi". Sellise lapse puhul on edu juba see, kui saame ta lohistada "teeskluse" kõrvalkasti, mille märksõna on "peab".

Nii et neli võimalikku kasvatusseisundit (jutt on ikkagi kasvatamisest ehk käitumisharjumuste kujundamisest, mitte ainetundmisest) koos märksõnadega on järgmised.

Vabadus – tubli!

Rumalus – küsi!

Teesklus – pead!

Pahatahtlikkus – ei tohi!

Rohkem kasvatusseisundite ei ole me, vähemalt viimase nelja aasta jooksul, koos rootsi, soome, poola ja inglise kasvatuspsühholoogidega otsides leidnud. Ainult neli. Ja teisalt, kui palju – tervelt neli, sest siit, nende tundmisest ja eristamisest kõik alles algab. Iga situatsioon eeldab kasvatuslikult õiget tegevust ja koos sellega ka palju ohtusid. Iga (lapsi) kasvatava inimese elementaarsete pedagoogiliste võimete-oskuste hulka peaks iga konkreetse probleemi puhul kuuluma määratlemine – millise situatsiooniga on tegemist, sest nende kastide segiajamine laste käitumise mõistmisel on kaugelt ulatuvate tagajärgedega pedagoogiline praak.

NELI KASVATUSTEGEVUST

Missuguseid kasvatusseisundite tuleks erinevates kasvatusseisundites eelistada? Alustame oma kasvatusristi vabaduse kastist. Pealtnäha tundub, et siin on kõik klaar. Ometi peidab see olukord tervet hulka tarkusi ja ohtusid.

Kõigepealt vabaduse ja vabakasvatuse seostest. Vabakasvatuse on väga tundlik ja peenetundeline kasvatus, mitte anarhia, kasvatamatus, "isekasvamine" või kasvatusseisundi mittetegelemine. Üldse on vabaduse vastandmõiste sund (režiim) ja neid termineid on kergem mõista nii: vabadus on (kasvatus)olukord, kus on lubatud kõik, mis pole keelatud, ja režiim-



Meelis Naudi joonistus

ne kasvatus on olukord, kus on ära keelatud kõik, mis pole lubatud. Vabakasvatases on seega eriti tähtis just keelu mõiste. Kokkulepetega on lapsele selgeks tehtud, et on asju, mida teha ei tohi (paljudes kultuurides on selleks kasvatuslikuks miinimumiks testamendi kümme käsku). Vang elab režiimis ja talle on lubatud loetletud asjad: päevas kaks tundi jalutamist ja tund televiisorit, kuus kaks kirja, kaks paari sokke, kolm raamatut... Kõik muu on keelatud. Režiimses kodus kasvanud laps teab väga hästi, mis on talle lubatud ja mis ta tegema "peab", kõik muu on keelatud. Isiksuslik vabadus ja kohustus oma tegusid kõlbeliselt hinnata langeb ära. Vabakasvatases elanud lapsele on selgeks räägitud, mida hea laps ei tee (teha ei tohi), kuid see loetelu peab olema lapsele arusaadav ja täienema koos tema arenemisega. Vabakasvatuse tähtsaim osa on eeskuju ("meie kodus ei ropendata!", "meie kodus ei valetata!"), ei lubata ka endale seda, mis lastele on keelatud.

Jookse, vaba laps!

Vabaduse situatsioonis on kõige tähtsam kasvatusstegevus, mille üldnimi on "tänamine", "tunnustamine", "hellitamine" (see on füüsilise läheduse sugemetega tänu, mis väikelapse eas, on väga vajalik, eriti tüdrukule). Tänamisel on ohuks ületamine ja -tasustamine, mis võib halvimal puhul viia selleni, et laps harjub normaalse tegevuse eest saama tänu ja tasu ning loobub hiljem tegutsemisest siis, kui see kaob. Sellepärast on vabaduse situatsiooni tähtsaim tegevus **innustamine**, aga ka ettetänamine, usaldamine. Oleme Makarenko peaaegu ära unustanud. Maailmas on tema usalduspedagoogika vaat et kõige tähtsam õpetus kasvatuspsühholoogias.

Ettetänamine on usalduse ilming lapsele ("Aitäh, et sa nii tubli oled!") ja see on talle arengus kaugelt tähtsam, kui arvata oskame. See pole tänamine eelkõige selle eest, mi-

da laps on teinud, vaid uskuv tänu, et ta teeb hästi ka edaspidi, mis sisuliselt tähendab tänu selle eest, et ta selline on. Me kõik vajame identifitseerumisvajaduse tähtsaima osana tunnustust mitte oma tegudele, vaid oma olemisele. Kuid innustamine on nii tähtis kasvatusstegevus, et sellest tuleb eraldi rääkida.

Must-valgelt asju vaadates saame igasse ettevõtmisse (innovaatilisse protsessi) suhtuda kas optimistlikult (hea idee!) või pessimistlikult (ei usu, et õnnestub) ning käituda selle idee elluviimise suhtes aktiivselt (teeme!) või passiivselt (ei tee, ei viitsi). Nende kahe üldlevinud suhtumis- ja tegutsemishoiaku kombinatsioonid määravad iga üksikisiku (aga ka kollektiivi) uuendussuutlikkuse. Kui inimene on

PP (passiivne pessimist), siis on ta skeptik ja nihilist (ah, mingi jama!);

AP (aktiivne pessimist), on ta viriseja (ärme teeme, niikuinii midagi ei parane);

PO (passiivne optimist), on ta kritiseerija (no miks nad küll ei taipa, et...);

AO (aktiivne optimist), on ta innustunud (õige asi, teeme ära!).

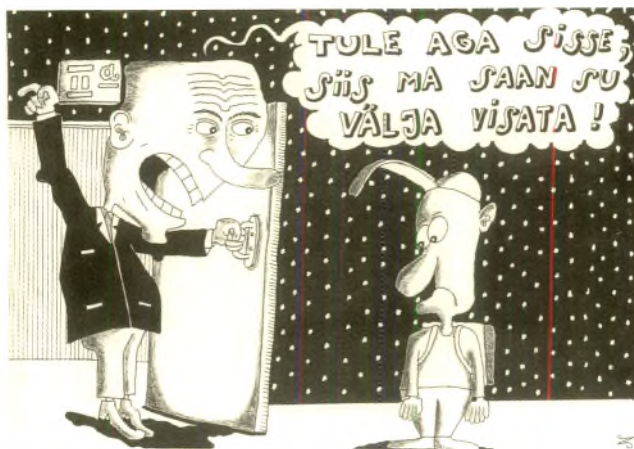
Mängige siseanalüüsi üks võimalus oma klassis või kollektiivis läbi – kirjutage anonüümselt iga nime taha need tähed, mis teie arvates iseloomustavad kollektiivi iga liiget – ning tulemuseks on kollektiivi enda hinnang oma uuenemisvalmidusele. Kui üle poolte on PP-d või AP-d, siis, tee või tina, midagi uut ette võtta on raske.

Vabaduse situatsiooni tähtsaim kasvatusvõte (ehk isegi meetod) ongi innustamine – mine ja jookse, sa tead ise, mis suunas ja kui kiiresti, küll ma tulen järele (sa oled alati toime tulnud, tuled nüüdki!). Siin on nii usaldamist, tunnustamist kui ettetänamist. Innustumise kasvatamine on aktiivsuse ja optimismi kasvatamine.

Anekdootis olevat Petkalt küsitud, kus on lahingus Tšapajevi koht. "Kõige ees," oli Petka vastanud, "sest ta karjub kogu aeg: "Hurraa, kõik minu järel!" – "Aga sinu koht?" – "Kõigi sabas, sest mina karjun ju hurraa, kõik Tšapajevi järel."

Parimad kasvatajad on need, kes suudavad teisi innustada, kuigi endal ehk polegi tšapajevlikku jõudu ja entusiasmist tormata ja teisi järel vedada, mis iseenesest on iga kasvataja väärtuslik omadus. Tõelise Õpetaja ideaalkujuna on mulle mällu sööbinud just lapsi innustav õpetaja. Mõni vana õpetaja on tõeline guru just sellepärast, et ta on nagu vana käiakivi – ise ei lõika, kuid suudab iga tera vahedaks ihuda.

Aga siin on oma "agad". Innustumise tapjad on kasvatusmaailma kurjategijad, kuigi neil on tihti elutarkuse nägu ja ratsionalisti mõtlemine. Kui palju lapsi peletame me vabaduse situatsioonist teesklike situatsiooni arutlustega "aga mis sa selle eest saad", "tasuta lõunaid pole ju olemas" või veel hullem "tahad parem olla?", "oota teisi ka



Meelis Naudi joonistus

järele" jne. Innustumise vaenlasteks saavad tihti ka standardsele keskpärasusele orienteeritud plaanid, ainekavad ja õpikud, aga ka võimaluste puudus (näiteks huvitegevuses), mis lapse vaba arengut pärsib.

Paljudes väikekoolides on paremad kasvatus tulemused eelkõige sellepärast, et õpetajad on innustunud ja entusiastlikud ning hoiavad kooli väärtuslikema omadusena oskust luua ja säilitada innustumise õhkkonda nii õpi- kui ka huvitegevuses. Innustunud inimesed on muutuste eel-
 dus.

Rumal laps on kooli rikkus

Õpetamise kastist õpetajale rääkida näib juba pühaduse rüvetamisena. Ometi on just see meie koolisüsteemi üks nõrkusi, et laps kardab olla rumal. Küllap oleme siis sellise mentaliteedi loonud, et rumalust ja rumalat last naerdakse või halvustatakse. Laps kardab rumal olla ning põgeneb teesklike situatsiooni. Rootsis on kool, mille moto või loosung on "Rumal laps on kooli rikkus ja küsiv laps on kooli uhkus".

Selge see, et palju küsiv laps tekitab halvas õpetajas hirmu ja heas õpetajas optimismi ning tööõõmu. Kool ongi ju rumalate laste koht. Kui ta niigi tark oleks, mis ta siia otsiks? Ja tark laps teeb kooli vaeseks, sest talle polegi nagu midagi **õpetada**. Aga küsiv laps oskab ja tahab targaks saada. Isegi hindeid (nii palju, kui seal neid üldse on) ei panda tolles koolis selle järgi, kuidas laps demonstree-rib oma mälu õpetaja lollidele küsimustele vastates, vaid selle järgi, kui targalt ta aine kohta küsida oskab. Ja siis on tunnimaterjali vastamine klassi ees teistelegi nauditav kahe targa inimese vestlus, mitte rumaluse väljanaanamine. Kui kool innustab õpilastes julgust küsida, tekib lapses suhtumine, et targaks saamise tee on küsimine. Kui küsib ainult õpetaja ja õpilase vastus on aluseks kohtuotsusele (hindamisele), hakkab laps küsimise kaudu oma rumaluse näitamist vältima ja põgeneb teesklemisse. Aga jutt on

kasvatusest ja seega õige käitumise õpetamisest. Kas me oskame alati õigesti hinnata selliste ürituste kasvatustlikku väärtust nagu näiteks tantsukursused, lauakattimise kursused, suhtlemisõpetus, riietumise stillipeod jne? Käitumine on ju samuti õpetatav-õpitav nagu käänamisreeglid. Praegu käitumist tunnistusel küll hinnatakse, kuid sisuliselt ei õpetata. Ma olen koolitustel mänginud arengukava analüüsi sisekontrolli mängu ja palunud õpetajatel panna kirja kõik kasvatustegevusele kaasa aitavad õpetuslikud tegevused ja üritused koolis. Esimene, mida olen märganud, on suur kohmetus ja arusaamatus – miks peaks sõbrapäevast rääkima, kui teema on "kasvatuse osa kooli arengukavas"?

Katsetage praegu ja kohe enese peal: mida loetleksite, kui jutt on kooli kasvatustegevuslikust (käitumist suunavast) õpetamisest. Üritused, süsteem, kava? Kes teeb? Millise baasiga?

Ja nüüd ütlen ma märksõnu kui koolides kuulnud võimalusi – seikluspedagoogika, tunnid väljaspool klassi (*outdoor*-pedagoogika), nooremate juhendamine vanemate õpilaste poolt, "tubakale ei", "kiusuvaba päev" jne.

Toigas on tomati preventsiioon

Kolmandas, selles "teeskluse" kastis või sunni situatsioonis muutub kõige tähtsamaks kasvatustegevuseks **kontrolli**... Jätan selle lause esialgu lõpuni kirjutamata, püüdke aimata, mis punktiiri asemele kirjutada.

Vahepeal räägin õpetaja teisenenud rollist meie kultuuris. Kui õpetamistegevus algas, oli ainult eeskujuga (analoogpedagoogika), ema ja isa näitasid ette, laps tegi järele, ja kogu haridus. Kui me õppisime sedavõrd rääkima, et saime mõistetud ühtmoodi aru, tuli sõnaline õpetamine (monoloogpedagoogika). Koolituse vormiks sai rääkimine, kuidas on hea ja kasulik toimida. Kui oskasime joonistada, märke, tähti, sõnu ja tekste kirjutada, tulid õpikud. Algul õpetlikud koopajoonised, hiljem raamatud, nüüd juba videofilmid, CD-d ja internet. See on kataloogpedagoogika. Nüüd ei kujuta me õpetamist-õppimist enam ette arutluste, vaidluste, rühmatööta. See on dialoogpedagoogika.

*Võib-olla tuleb kunagi veel midagi. Näiteks geenide või kii-
 pide siirdamisele tuginev tehnoloogpedagoogika või meditsi-
 niline lolluseravi – farmakoloogpedagoogika. Tuleb, mis tuleb,
 kuid selge on see, et olnu ei kao ja moodustab iga inimese
 arengu ja inimsoo arengu seose (fülogeneesi ja ontogeneesi
 seos). Kuid kogu selle pedagoogika tekke ajaloo jooksul on
 õpetaja olnud lapse arengu abiline, saatja, tugi. Kui seda tuge
 ei ole, kultuur kaob ja tsivilisatsiooni saavutused muutuvad
 nulliks (Mowgli-efekt). Teadmised-oskused ei tule üksi ja üksi
 ei saa ka pahedest lahti. Viinavõtja vajab pitsist loobumiseks
 abi ja kaalujälgijad kogunevad, et üksteist toetada ja õhutada
 mitte sööma. Täpselt samas rollis on olnud õpetaja, kasvata-
 ja, mentor, juhendaja, tugiisik läbi aegade. Aga siis tuli meile
 sotsiaalse kontrolli ühiskond ja õpetaja võttis endale ruttu koh-
 tuniku rolli – mõistab (näiteks hinnete või käitumishinnangute-*

ga) kohut lapse üle. Ja laps on kohtualune, süüdlane, ese, objekt õpetajast kohtuniku, kuigi sagedamini ikkagi õiglase ja südamliku õpetaja käes. Õpetajakutse on nagu süstinudki õpetajale omast käitumist – õpetaja kontrollib ja karistab, ta ei eksi ega luba ka teistel eksida, teab ise ja nõuab ka teistelt teadmisi ning nagu kohtus jääb tallegi alati viimane otsustav sõna. Ja õpilane õpib kartma kontrollivat õpetajat, sest ta sisendab kindlusetust. Direktor tunneb enda põhilist rolli täpselt samuti õpetaja suhtes – kontrollida, näidata kätte puudused, hinnata ja karistada. Täpselt samuti tunneb end koolijuht haridusametniku ees – teda tuldi kontrollima ja puudustele tähelepanu juhtima. Meie haridusministeeriumiski on olnud legendaarseid ametnikke, kelle kontrollretked on direktoreid haiglasse viinud. Ühes ämbris kõik – õpilasest koolijuhini.

Ning nüüd meenutagem autosõitu libedal teel. Ohtlik ja raske, tuli kiiresti reageerida, kiirust maha võtta, lisatulesid kasutada ja mis kõik veel. Kuid saime kohale ja ütlesime: tee oli hull, aga auto **ei väljunud kordagi kontrolli alt**. Kas me kontrollisime autot? Ei, sõitmise ajal me hoidsime protsessi kontrolli all võimalikele ohtudele õigeaegselt reageerides.

Ja nüüd kirjutage see eespool pooleli jäänud sõna lõpu ni. Muidugi, lapsi ei tohi kontrollida, vaid nende tegevus ja sealtkaudu areng peab olema kontrolli all. Olen õpetajate ehmatamiseks kasutanud kalambuuri – head lapsed kasvavad küll vitsata, kuid ühte tõsisest vemmal on igaühele vaja. Küsimus on ainult selles, kuidas seda kasutada. Halb, ainult kontrolliv õpetaja kasutab seda nagu malka magajale (pead!), karistav õpetaja nagu kaigast koerale (ei tohil!). Hea õpetaja, lapse tugi ja innustaja kasutab seda nagu toigast tomatile. Iga laps, ükskõik kui halb või hea, vajab kellegi tuge ja see on kasvataja kõige tähtsam roll – olla lapsele toeks, et ta ei murduks, ei lamanduks, nagu parimagi sordi tomat võib lamanduda oma viljade raskuse käes, kui tal pole tuge. Me räägime palju preventatsioonist, taipamata, mis on selle tegevuslik sisu. Aga see tähendabki seda, et laps on nägemisulatuses, käeulatuses, infoulatuses, teame, mis ta teeb, et saaksime ta õigele teele tagasi tuua enne, kui ta kuristiku serval kõõlub. Kas taipame, et toigas on tomati preventatsioon?

Teesklust ei saa tekkida, kohustustest ei saa kõrvale hiilida, kui kogu aeg on keegi, kes toetab, kui on raske; hoiatab, kui läheb riskantseks; võtab käest kinni ja viib eemale, kui oht on lähedal. Nii õpetaja kui ka õpilane tunnevad siis, et kõik on kontrolli all. Pole vaja karistada, sest eksimust sai vältida. Kontrolliv õpetaja aga teinekord lausa ootab lapse viga, et saaks kontrollimise ja karistamise kaudu lapsele tema koha kätte näidata. Või enda habrast "mina" upitada?

Raskeks läheb asi nooremas teismeliseeas (5.–8. kl), kui lapse sotsialiseerumine peabki toimuma *võõrutamise* kaudu. Ka inimeste maailmas hakkab kusagil täisea piiril täiesti normaalse nähtusena vanema-lapse sõltuvuslik, toimetulekut garanteeriv side nõrgenema ning eneseusk ja

enese sõltumatuse proovilepanek aitab maailmaga kohaneda. Kuid see maailm ahvatleb noort inimest või paneb ta proovile just oma pahede ja ohtudega. Siis vajab lapse tegevus eriti kontrolli all hoidmist. Mitte solvavat ülekuulamist-kontrollimist-nuhkimist, vaid koos täiskasvanute maailma astumist, koos olemist, koos tegutsemist ja kas või silma peal hoidmist, et öelda: ma näen ja tean, mida sa teed. Kui laste üle kaotatakse kontroll, siis algab see ikka ju väiksematest teesklustest, hädavaledest, pisipattudest, tegematajätmistest, mis vanemal märkamata jäävad ja määrgates oleksid kaasa toonud mitte karistamise, vaid nõude: peab tegema teisiti, korralikult.

See, mida me nimetame nõudlikkuseks, ongi kontrolli all hoidmine. See on aga alati preventiivne tegevus. Kui laps pole kontrolli all, vaid teda kontrollitakse pisteliselt, siis pahategu ju ei ennetata ja on vaid kaks võimalust – mitte märgata ja andestada või karistada. See on aga juba järgmise kasvatusseisundi teema.

Mõistus otsas

Igas ühiskonnas on olnud **pahatahtlikke** lapsi. Kunagine kuulus antropoloog Lombroso rääkis pärlilikust sadismist (ta isegi arvas, et sadism ja musikaalsus pole pärlilike omadustena iialgi üheaegsed, et inimene saab olla kas sadist või musikaalne). Psühholoogid, kes teavad empaatia olemust, on sellega päri ja geneetikudki pole sadismi pärlilike juuri eitada suutnud. Mõne psühholoogi hinnanguil on pärlilike, neuroloogiliste, neuropsühholoogiliste, psühhosotsiaalsete ja keskkonnast tingitud väärmõjude tagajärjel statistiliselt 6–10% lastest alati õpetajate jaoks "rasked" ja "probleemsed" ning nendega toimetulek eeldab režiimi elemente kasvatuses.

Ja sellega olen ka mina nüüd jõudnud sinnamaani, kus on ummikus kogu meie kasvatus, aga laiemalt võttes kogu ühiskond – milline on pahatahtliku (kuritahtliku, kriminaalse, sadistliku, varastava, rööviva) lapse mõjutamise vahendite arsenal? Kui me midagi keelame, peavad olema ka **sanktsioonid** keelust üleastumise puhuks. Ja kuidas karistada nii, et karistus oleks kasvatav, mitte kättemaks? Kuidas ja millal andestada, et see ei ahvatleks teesklema? Kuidas karistada last, kui teame, et tema väärkäitumist juhtis vääriti arenenud aju (äärmusliku näitena kas või seesama sadismigeen, kui selle olemasolu oleks tõestatud)? Sel sügisel on üldsus kasvatusprobleemina võtnud kõne alla koolivägivalla, nagu me ei taipaks, et see on vägivaldse ja vägivalda sanktsioonidega ohjeldada mitte suutva ühiskonna peegeldus meie lastes. Ma hindan meie õiguskantslerit tema madala valuläve pärast. Aga samas tahaksin just õiguskaitseüsteemilt kuulda argumenteeritud analüüsi meie ühiskonnas kasutatavate sanktsioonide dünaamika kohta. 1. septembrist jõustunud karistussea-

dustik näiteks on oma lühikesele eale vaatamata toonud õpilase ja õpetaja vastastikustesse suhetesse tagasi karistamatud väljendid "idioot", "eesel", "lollakas", "jobu", "haige kana" jne. Kas seegi pole üks koolivägivalda verbaalseid vorme, millele nüüd seaduslikult roheline tuli põleb? Kui seaduseuuendus lubab karistamatult sõnadega haiget teha, miks arvame, et kooli see ei jõua? Kas koolivägivaldal ja kasvatusprobleematikal pole ühiseid tahke just sel pinnal, et kool on abitu, kuna vägivaldsete laste jaoks puuduvad sanktsioonid? On ju kindel, et seal, kus on keeld, peab olema ka karistus. Õpetajal, kel karistamise võimalused puuduvad, on oma autoriteedi huvides üleüldse ohtlik midagi keelata. Kooliseadustes peaks nagu liikluseeskirjadeski olema fikseeritud üleastumiste-karistuste süsteem. Kui seda ei ole (puuduvad positiivse jõupoliitika elemendid), tekib negatiivne terror.

Vaid üks näide minu praktikast. Kuidas aidata õpetajat, kelle 15-aastane 6. klassi õpilane tundides demonstratiivselt suitsetab? Mida soovitada? Tunnist välja saata? Aga seda ta just ootabki. Koolist välja visata? Seadus ei luba. Vanemad kooli? Need on ise pidevalt vintis. Kutsuda politsei? Need tulevad korra või kaks, teevad vanematele veel paar niikuinii maks-mata jäävat trahvi ja edaspidi soovivad koolil oma kasvatusprobleemidega ise toime tulla. Täielik kooliterrori ja -abituuse kooskõla. Olen piisavalt arusaaja, et mõista veenmise, eeskuju, sõprade positiivse toe vajadust, õpetaja autoriteedi osa lapse mõjutamisel – just sellest ma ju rääkisingi. Aga tean ka, et on vähemalt 6% lapsi, kellega see ei tööta. Ning nii see poiss seal tunnis istubki, suits ees, ja õpetaja ei tee seda märkamagi. Nii iseenda kui ka kooli autoriteedi säilitamise nimel. Sest iga väiksemgi väänkael saab aru, et karistusega keeld on mõttetu või naeruväärne. Ja õpetaja haub koolist äramineku plaane.

Nii või teisiti – pahatahtlikkuse situatsioon on üks neljast võimalikust kasvatussituatsioonist ning kõige raskem. Loodan väga, et koolivägivaldast rääkimine aitab tuua midagi kasulikku sellesse kõige raskemasse kasvatuskasti.

JÄRELDUSI

Koolielu kitsaskohaks on saanud kasvatusprobleematika. Edasiminekut pole märgata, üksnes paigaltammumine on muutunud palju intensiivsemaks. Kui aineõpetamise tase, koolide palga- ja majandusküsimused näitavad arengutendentsi, siis kasvatus koha pealt oleme sunnitud tõdema, et "olukord on vilets, kuid iga uue haridusreformiga muutub asi veelgi paremaks". Usun, et hädasti oleks vaja kõige kiiremate meetmetena teha järgmist.

- Käivitada **lapsevanemate koolituse süsteem**, mis omakorda tagaks alushariduse ja -kasvatuse (isiksusekasvatuse) senisest parema kvaliteedi. Kool näeb praegu hirmsat, kuid vähetulusat vaeva kodude ja tänava (ka massimeedia vägivallakultuse, alkoholireklaami, elupõle-

tamimentaliteedi) kasvatuspraagi ümbertegemisega. Ka need kodud, kes tahavad ja üritavadki paljude kasvatusprobleemidega (näiteks seesama järelevalvetuse ja kontrolli all hoidmise tasakaal) hakkama saada, lihtsalt ei oska seda. Kodude kasvatuskultuur on madal ja puhtprofessionaalsed oskused viletsad. See nõudmine pole miski Ameerika avastamine – enamikus kultuurriikides on lapsevanemate koolitust ja õpetamist ühiskonna tuleviku kujundamise üheks võtmeküsimuseks peetud.

- Teise küllalt ruttu ja hõlpsasti rakendatava meetmena peaksid enamiku mulle tuttavate riikide eeskujul kriisi-, arstlike pere- ja seksuaalnõuandlate ning usaldustelefonide kõrval tööd alustama laialt kättesaadavad pedagoogilised **pere- ja kasvatusnõuandlad**, kust isa-ema või laps saaks konsultatiivset abi. Ning ka õpetajat ei saa iga üksikjuhu tarbeks koolitada ainult kursustel. Temalgi, eriti maa- ja väikelinna õpetajal, puudub võimalus raskete kasvatussituatsioonide puhul konsulteerimiseks. Valdade haridusnõunikud pole ju kohustatud pedagoogikakursuseid läbi- ja kui nende intelligentsitase ei võimalda teha vahet Muhamedi ja Mikluhho Maklai vahel, on täitsa selge, et sealt on abi mõttetu oodata.

- Ja kolmandaks. Kui Eestimaa nägi, et infotehnoloogia arengu aeglus koolis võib kujutada ohtu tulevasele ühiskonnale, tuli hüppav tiiger. Ja tulemused on näha. Ropendamine polevat enam patt ja nii võin trükimusta panna ka ühe õpetaja sõnad, kes ütles, et teadmiste vallas liigume edasi *hüppava tiigri*, aga kasvatuses vallas *sittuva rebase* stiilis – ähkides ja ohkides, tagumikku vastu maad lohistades ja hirmunult ringi vahtides. Kõlbeline kriis, vägivald, minnalaskmine, alkohol, narkomaania, meeleheide, enesetapud – need on ju kõik kasvatus-kasvatamatusse ilmingud ühiskonnas ning tuleviku jaoks ehk veel olulisemadki kui infotehnoloogiline mahajäämus.

Nii nagu meie eelmine president surus oma autoriteediga peale "tiigrihüppe", peaksime praeguse presidendi mu- res ühiskondliku kokkuleppe puudumise üle nägema pedagoogidena just vajadust tõsta hüppeliselt meie rahva **kasvatuskultuuri** (karskusliikumine, rahvuslik eneseväär- rikus, vanema põlvkonna austamine, laste ja emade toetamine, hädalise aitamine), mille tagajärg olekski see, millest minugi jutt on käinud – olla isiksusena vaba, kodanikuna seaduskuulekas, teisi mõistev ja salliv inimene.





Hilda Taba peateos "Õppekava arendamine: teooria ja praktika" (1962) on olemas maailma enamikus kasvatusteaduste raamatukogudes.

Hilda Taba 100

Edgar Krull

Tartu Ülikooli üldpedagoogika õppetooli professor

Hilda Taba (1902–1967) nimi ja teaduslik pärand on tuntud nii USA-s kui ka teistes maades. Tegemist on ilmselt kõigi aegade silmapaistvaima eesti rahvusest kasvatusteadlasega.

Hilda Taba põhilised uurimisvaldkonnad olid haridusfilosoofilised probleemid, rühmade sallivuskasvatus (*intergroup education*) ning õppekavade arendamise teoreetilised alused ja meetodika. Tema raamatuid ja artikleid on eri maade kasvatusteadlased tihti refereerinud.

Maailmakuulsusele vaatamata on Eestis suhtunud Hilda Tabasse siiski mitmeti. Kui 1992. a möödus 90 aastat tema sünnist, tähistati seda siin kui suursündmust. Tänavuse 100. sünniaastapäeva eel vaimustus nii suur enam ei olnud. Mõnigi kasvatusteadlane küsis, kas ameerika teadlase Hilda Taba teaduskarjäär ikka oli nii väljapaistev, kui meil räägitakse, kas ta on Eestiga piisavalt seotud, et tema sünniaastapäeval siin teaduskonverentsi korraldada. Kas tunneme tema teaduslikku pärandit selleks piisavalt? Kas oleme arvestanud tema ideedega oma riikliku õppekava arendamisel? Need on küsimused, mis

pole tänaseni päris selget vastust saanud.

Hilda Taba lapsepõlv ja noorus möödusid Eestis. Ta on sündinud 7. detsembril 1902 Kooraste külas vallakooli juhataja Robert Taba 9-lapselise pere esimese lapsena.

Kooliaastad

Oma õpinguid alustas Hilda Taba oma isa koolis Koorastes. Edasi jätkusid õpingud Kanepi kihelkonnakoolis. 1921. a lõpetas Hilda Taba Võru tütarlastegümnaasiumi ja sai sama aasta sügisel Tartu didaktilises seminaris algkooliõpetaja kutsetunnistuse. Õpetajaks ta siiski ei hakanud, vaid astus Tartu ülikooli majandusteaduskonda, kust läks aasta pärast üle filosoofiateaduskonda pedagoogikat õppima.

Pärast ülikooli lõpetamist 1926. a sai ta Rockefelleri Fondilt stipendiumi õpinguteks USA-s. Tartu Ülikoolis oli Hilda

Taba saanud kasvatusteadustes nii tugeva põhja alla, et kaitses Ameerikas Bryn Mawr' naiskõlledžis magistrikraadi juba pärast aasta kestnud õpinguid. Õpingute ajal külastas ta Ameerika uuendusmeelseid koole ja tutvus muuseas ka Dalton Plan'iga (8). Dalton Plan on kasvatussüsteem, mille puhul õpilane sõlmib kooliga individuaallepinguid, kus on kirjas õpiülesanded. Lepinguid sõlmitakse iga kuu, iga õpilane õpib nii endale sobivas tempos ja ta pole õpetaja erilise juhendamise all. Nimetus Dalton Plan tuleneb Massachusettsi osariigis asunud Daltoni gümnaasiumi nimest. Avastuseks oli Hilda Tabale Ameerikas väga populaarse autori Boyd H. Bode'i (1873–1953) teos "Kasvatuse alused" (1921), mis andis põhjaliku ülevaate Tabale sümpaatsest lapsekesksest kasvatusfilosoofiast.

1927. a alustas Taba Columbia ülikoolis doktoriõpinguid. Järgneva viie

aasta jooksul tutvus ta Ameerika silmapaistvate psühholoogide (E. L. Thorndike), sotsioloogide (G. C. Gounts) ning kasvatusteadlaste ja ajaloolastega (P. Monroe), kuid eriti tähelepanelikult lugedes ta maailmakuulsa John Dewey' (1859–1952) teoseid (5; 15). Hilda Taba doktoritöö juhendaja oli William H. Kilpatrick (1871–1965), projektimeetodi juurutaja hariduses, ja teaduslikuks konsultandiks maailmakuulus John Dewey, kes on hiljem iseloomustanud Hilda Taba kui kõige säravamat naispedagoogikateadlast USA-s.

1931. a. pärast doktoritöö valmimist, tuli Hilda Taba Eestisse. Ta kandideeris Peeter Põllu surma järel vabanenud professorikohale Tartu ülikoolis, kuid teda ei valitud. Nii töötas ta mõnda aega Kehtna Majapidamiskoolis, kuni läks Ameerikasse tagasi.

Teadlasekarjäär USA-s

Ameerikas oli Hilda Tabal algul raske. Kuna ta ei leidnud oma haridusele vastavat tööd, pidi ta olema lapsehoidja ja leppima muude juhulike töötostega. Puuduva Ameerika kodakondsuse tõttu ähvardas teda ka maalt väljasaatmine. Alles 1933. a sai Taba Ohio osariigi Daltoni koolis saksa keele õpetaja koha ja kooli õppekavade korraldajaks.

Haridusuuringutesse sattus Hilda Taba juhulikul. Daltoni kool hakkas aktiivselt osalema maailmakuulsas nn kaheksa-aastases uuringus, mis võrdles John Dewey' ja William Kilpatricku ideid (*progressiv education*) rakendavate koolide efektiivsust tavakoolide efektiivsusega (13).

Selle uuringu käigus puutus Taba kokku Ameerika ühe silmapaistvama pedagoogikateadlase Ralph Tyleriga, kes oli selle uuringu hindamisteenistuse juhataja. Tyler märkas kohe Hilda Taba pühendumist ja kasvatusprotsessi olemuse sügavuti mõistmist ning Taba võeti hindamisteenistusse ühiskonnaõpetuse peakoordinaatoriks. 1939. a viidi hindamisteenistus üle Chicago ülikooli juurde ja Hilda Taba sai seal õppekavalabori juhatajaks. Ta töötas sellel kohal 1945. aastani.

1940. ja 1950. aastatel sai Hilda Tabast tuntud ja tunnustatud kasvatus- teadlane. Ta algatas, kavandas ja juhtis uuringuprojekte põhiliselt kahel teemal: rühmasallivuse kasvatamine (1945–1951)

ning ühiskonnaõpetuse õppekava reorganiseerimine ja arendamine Contra Costa maakonnas Californias (1951–1967).

Rühmasallivuskasvatus

Erinevate etniliste ja sotsiaalsete rühmade suhete uuringud (*intergroup studies*) muutusid USA-s aktuaalseks pärast sõda, kui maalt tuli palju rahvast linnadesse. Uued inimesed töid endaga linna kaasa teistsuguseid elustiile ja erinevate mõtteviiside kokkupuude tekitas pingeid. 1944. a puhkesid Detroitis rassirahutused, mis sai viimaseks piisaks ühiskondliku taluvuse karikas. Vastuseks nendele sündmustele rajati USA-s üle 400 vabatahtliku organisatsiooni, mis tegutsesid pingete vähendamise nimel (8).

Hilda Taba uurimisgrupp esitas Ameerika Haridusnõukogule (*American Council of Education*) kaalumiseks uuringuprojekti, mis pidi selgitama erineva etnilise ja kultuurilise taustaga õpilaste rühmade vastastikuse sallivuse suurendamise võimalusi. *Intergroup Education Project* kiideti heaks ja käivitati New Yorgis 1945. aastal. Hilda Tabast sai selle projekti juht. Ettevõtmine oli sedavõrd edukas, et Chicago ülikooli juurde asutati rühmasallivuse uuringute keskus ja juhtima asus seda Hilda Taba (1948–1951).

Uuring algas erineva kultuuri- ja sotsiaalse taustaga rühmade vahel esinevate pingete sotsiopsühholoogiliste põhjuste uurimisest. Uuringu lõpus kiideti heaks õppekavad, mis olid suunatud eri õpilasgruppide vastastikuse sallivuse suurendamisele.

Keskenduti neljale peamisele ühiskonnaelu nähtusele, mis mõjutasid stereotüüpide ja eelarvamuste kujunemist kõige rohkem: perekondade elustiil; kogukondade eluviis; ameerika kultuuri tundmine; inimeste rahumeelsete suhete arendamine (17). Et kujundada nendes sfäärides vajalikke teadmisi, paremat mõistmist ja sallivaid hoiakuid, koostati spetsiaalsed kasvatusmeetodid. Näiteks õpetati lastele, kuidas agressiivsele käitumisele samaga vastamata konflikte lahendada.

Ühiskonnaõpetuse ainekava

Teine ja viimane periood Hilda Taba teaduskarjääris algas 1951. a, kui ta hakkas reorganiseerima ja arendama ühis-

konnaõpetuse õppekava Contra Costa maakonnas San Francisco lahe piirkonnas. Hiljem sai ta korraliseks professoriks San Francisco ülikoolis. Siit alates oli ta rahvusvaheliselt tuntud.

Ühiskonnaõpetuse õppekava ja õpetajatele vastavate juhendmaterjalide koostamine võttis seitse aastat. Uuriti õpilaste mõtlemist, korraldati selle ala spetsialistide konverentse, töötubasid, katsetusi, kirjutati juhendmaterjale korduvalt ümber (2). Algul tuli võidelda ka õpetajate vastuseisuga, kuna need pidasid uue õppekava väljapakkumist autoritaarse juhtimise ilminguks. Nii tuli asuda tegutsema ka rohujuure tasandil, tõmbamaks võimalikult paljusid õpetajaid uuendusprotsessi kaasa. Kui õpetajad olid senise õppekava puudused esile toonud ja oma ootused välja öelnud, paluti neil koostada oma ettekujutuse järgi ühiskonnaõpetuse õpetamise-õppimise metoodilised juhendid (õppeühikud) üksikute teemade jaoks.

Kohe muidugi selgus, et see töö eeldab professionaalse taseme teadmisi, ja nii hakati õpetajatele nõustamiseminare korraldama. Seejärel algasid kavandatud õppeühikute katsetused koolides. Seda protseduuri korrati mitu korda, kuni õpetajad jäid uue õppekavaga rahule. Tegemist oli kogu õpetajaskonna ümberkoolitamisega ja pilootmudelite väljatöötamisega (16). Haridusosakonna töö lõppes antud juhul sellega, millest tavaliselt alustatakse – juhendi koostamisega õppe sisu ja korralduse kohta.

Hilda Taba töögrupi peamine eesmärk oli luua paindlik mudel õppekava uuendamiseks. Väärib rõhutamist, et teadlased, õpetajad ja haridusametnikud muutisid õppekava vastastikusel koostöös.

On kohane märkida, et selle õppekava aluseks olevad ideed, nagu spiraalne õppekava, induktiivsed õpetamisstrateegiad mõistete, üldistuste ja rakendamisevõime arendamiseks, õppesisu käsitlemine kolmetasandilisena – võtmeideed, organiseerivad ideed ja faktid – ning Hilda Taba üldidee arendada õpilaste mõtlemisvõimet kodanikuõpetuse vahendusel, mõjutasid oluliselt 1960. ja 1970. aastate õppekavaspetsialiste.

Hilda Taba suri ootamatult oma akadeemilise karjääri parimal ajal 6. juulil 1967.

Kesksed ideed

Hilda Taba õppekavateoreetilistes töödes tõusevad esile neli olulist põhimõtet (10, 11).

1. Inimese sotsialiseerumine nagu iga teinegi sotsiaalne protsess, ei ole lineaarselt planeeritav. Isiksuse õppimine ja areng ei kulge üht ja ainuvõimalikku teed mööda, mistõttu ei tohi pedagoogilisi eesmärke püstitades lähtuda mõne ametniku või autoriteedi ideaalst.

2. Sotsiaalseid reforme, sealhulgas ka uut õppekava, on kergem ellu viia alt üles kui ülevalt alla.

3. Uute õppekavade arendamine on efektiivsem, kui protsessi juhitakse demokraatlikult ja tööjaotus on hästi läbi mõeldud. Rõhk peab olema kompetentsete inimeste partnerlusel, mitte administreerimisel.

4. Õppekavade uuendamine ei ole ühekordne ettevõtmine, vaid aastaid kestev tööprotsess.

Hilda Taba osutas juba oma doktoritöös, et tegevuste eesmärgid on harva lihtsad ja kergesti mõistetavad, mistõttu iga tegevust tuleb vaadata alati kui eelnenud teo jätku ja mitte kui omaette, sõltumatut tegu (15). Tingimuste muutudes muutuvad ka üldeesmärgid. Neid mõjutab juba astunud sammude sisu ja iseloom.

Retseptisioon Eestis

Ükski prohvet ei ole kuulnud omal maal. Hilda Taba pole erand. Alles 20 aastat pärast tema surma hakati Eestis tema ideid uurima ja ka tunnustama. Tunnustuse hilinemisel on mitu põhjust.

1931. a taotles ta Tartu Ülikoolis professorikohta. Tollal oli ta Eestis tundmatu. Ta oli pidanud mõned loengud ja avaldanud ajakirjas Kasvatus artikli "Valitsevaid suundi ameerika kasvatuskavades" (1931). Seda oli vähe.

Pärast Teist maailmasõda, kui Hilda Tabast oli saanud maailmaklassiga kasvatuskavade arendaja, ei tohtinud Eestis temast rääkida. 1960. aastate "sulast" alates hakkas uusi kasvatusideid Läänest siiski ka Eestisse imbuma. Põhiliselt tutvustati neid kriitika vormis, kuid esines ka plagieerimist. Ajapikku jõuti selleni, et B. Bloomi, J. Piaget', R. Gagné' jt teooriad ei olnud Eestis enam võõrad.

Erandiks oli Hilda Taba, kelle tööd jäid 1980. aastate lõpuni Eestis tundmatuks,

vaatamata nõukogude võimu küllaltki sallivale suhtumisele tema loomingusse. Moskva pedagoogikaraamatukogus, kus Eesti tippkasvatusteadlased nõukogude ajal sageli käisid, olid Hilda Taba teosed juba 1960. aastatel kättesaadavad. Taba külastas nõukogude ajal mitu korda oma Eestis elavaid sugulasi. Ka on teada, et ta pidas Venemaa pedagoogika uurimisinstituutides kutsutud lektorina loenguid ja külastas Tallinnas ajakirja Nõukogude Kool toimetuse kolleegiumi.

1987. a keskendus osa eesti teadlasi ameerika kasvatuskavade ideede uurimisele ning nii hakati tunnustama ka Hilda Taba panust lääne kasvatuskavadesse. Peeter Kreitzberg ja Edgar Krull avaldasid õpetajate lehes 1988. a Taba kohta artikli, Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts korraldas 1989. a kaks koosolekut, mis olid pühendatud Hilda Taba biograafiale ja teaduslikule pärandile. Kuid vene kasvatuskavadele Mihail Klarinil oli juba enne seda Hilda Taba karjäärist ja teaduslikust pärandist hea ülevaade olemas, mistõttu temalt ilmus Taba peamiste tööde kohta ülevaateartikleid ka ajakirjas Haridus.

1992. a peeti Tartu Ülikoolis Hilda Taba 90. sünniaastapäeva tähistamiseks rahvusvaheline teaduskonverents. Olgu märgitud, et konverentsi töös osalesid Hilda Taba endised kolleegid Elizabeth H. Brady, Mary C. Durkin, Jack R. Fraenkel, Violet B. Robinson, osales mitmeid teisigi väljapaistvaid USA ja Euroopa kasvatuskavade arendajaid. Konverentsi materjalid avaldati inglise (6) ja eesti keeles (4).

Õppekavaküsimused on Eestis tänagi teravalt päevakorral. Kui Eesti oli Nõukogude Liidu osa, töötati õppekavad välja Moskvast. Eestis ei olnud 50 aasta jooksul professionaalseid õppekavade koostajaid vaja, mistõttu meie kasvatuskavade arendajatel võtab veel aega, enne kui hakatakse mõistma, kuidas kompleksne on õppekava problemaatika ja arendustöö. Taba tegeles õppekavade koostamise põhialustega, nende tundmine on mis tahes õppekava uurimiseks ja paremaks mõistmiseks tänapäevalgi vajalik.

Kirjandus

1. Bode, B. H. Fundamentals of Education. New York, Macmillan, 1921.
2. Durkin, M. C. Thinking through class

discussion. Lancaster, PA, Technomic Publishing Co., Inc, 1993.

3. Harshbarger, M. Taba, Hilda. Biographical Dictionary of American Educators. Ed. by Ohles, vol. 3. West Port, Connecticut, Greenwood Press, 1978.

4. Hilda Taba mälestuseks. Pedagoogiline aastaraamat 1991–1992. Tartu, Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts, 1994. 5–55.

5. Isham, M. M. Taba, H. 1902–1967: Pioneer in social Studies Curriculum and Teaching. Journal of Thought, vol. 17, No. 3, 1982.

6. Jubilee Conference Hilda Taba – 90. Invited Addresses and Reports. Tartu, Tartu University Print, 1992.

7. Klarin, M. Hilda Taba karjäärist Ameerika Ühendriikides. Uurimused (etniliste) rühmade vastastikuse suhtlemise kasvatusvõimalustest. Haridus, nr 12, 1989. 18–21.

8. Klarin, M. Hilda Taba loominguradadel – Hilda Taba karjääri viimane periood. Psühholoogilised uurimused. Haridus nr 1 ja 2, 1990. 14–16 ja 16–18.

9. Kreitzberg, P. & Krull, E. Hilda Taba – maailmakuulus pedagoogikateadlane. Nõukogude Õpetaja, nr 28, 16.07.1988.

10. Krull, E. Hilda Taba loominguradadel – Kasvatuse dünaamika ja meie. Haridus, nr 10, 1992. 12–15.

11. Krull, E. Maailmakuulus pedagoogikateadlane Hilda Taba 90. Haridus nr 7/8, 1992. 9–14.

12. Krull, E. & Marits, A. Hilda Taba and Estonian Educational Science. Taba's Childhood. Schooling and the Acceptance of Her Educational Ideas in Estonia. In Jubilee Conference Hilda Taba 90. Invited Addresses and Reports. Tartu, Tartu University Print, 1992. 51–59.

13. Lindgren, H. C. Educational psychology in the classroom. Fourth Edition. New York, John Wiley & Sons, Inc, 1972.

14. Taba, H. Valitsevaid suundi ameerika kasvatuskavades. Kasvatus nr 3, 1931. 12–15.

15. Taba, H. The dynamic of education. A methodology of progressive educational thought. London, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., LTD, 1932.

16. Taba, H. Curriculum development. Theory and practice. New York, Harcourt, Brace and World, 1962.

17. Taba, H. a/o. Intergroup education in public schools. Washington, American Council on Education, 1952.



Professor Lembit Andresen "külakoolmeistrina" TPÜ muuseumis. Aasta lõpul ilmub tal trükist "Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajaloo" III köide (1803–1918). Käesolev artikkel keskendub teemadele, mis olid aktuaalsed siis ja püsivad päevakorras tänaseni: vanemate vastutus, õpilaste mõjutamise viisid, õpetaja palk jm.

Koolmeistrist õpetajaks

L e m b i t A n d r e s e n

pedagoogikadoktor, TPÜ professor

19. sajandi esimesel poolel pani laisad lapsed õppima vitsahirm. 1860.–1870. a pedagoogilise uuendusliikumise ajal tõusis aga esile kooliõpetajate uus põlvkond, kes lähtus juba Pestalozzi ideedest. Eesti kool oli tõusnud Euroopa tasemele.

19. sajandi algul oli kooliõpetuse põhi-eesmärk tulevase koguduselikkme ettevalmistamine pühakirja iseseisvaks lugemiseks ja katekismuse päheõpetamine. Traditsioonikohaselt otsustas

kooliskäimise üle kohalik pastor: "Igga last, kui temmal mitte nimmelt issiärralist lubba polle antud, kolist ärrajäda... peab kümnest aastast senni ajani kolis peetama, kunni kirriko-õpetaja ütleb, et ta täieste õppetud" (Lihwlandi-ma Tallorahva Seädus. Tartu, 1820; lk 149). Laste teadmisi kontrollis esmajoones kirikuõpetaja, kes õpetas vajaduse korral ka koolmeistril ennast.

Sajandi lõpu poole võeti kasutusele koolitunnistused, hakati hindama teadmisi ja eluviise, märgiti ära aasta jooksul saadud kiituste ja laitude arv. Hinnete sõnastus olenes suurel määral õpetajast: "wõib ennem kiita", "on weel wae-ne", "on ennem hea kui sant".

Laste kooliskäimise eest vastutasid eelkõige vanemad. Tori kohtus arutati ühe poisi küsimust, kes ei tahtnud kooli minna. Otsus oli lühike ja asjalik: mõlemad, nii poeg kui isa, said nuhelda, poeg viis, isa kümme vitsahoopi. Jõhvi kihelkonnas nõuti: "Need wannemad ... kes lapsi koli ei sada, peavad trahwi maksuma ... Wannemad, kes need trahwid ei maksa, sawad wangi pandud."

Ema pannakse puuri

Vallamaja eeskojas oli väike kamber, nn kohtupuur, kus vallaelanikel trahvimise korral tuli "kinni istuda". Kuksema valla "koli ramatus" seisab märkus: "Eva Vebel seisab puuris 24 tundi selle eest, et



Tarvastu koolmeistrid 1860. aastatel: (vasakult) A. Leppik, J. Larsson, H. Wühner, P. Tekkel ja A. Rennit, H. Utso, J. Kärk.

tal 80 kop. maksta on ja mõtleb seal järele, et ta teine kord omma lapse varremalt lugema õpetab."

Lapsed ei tundnud ühekülgse õpetuse vastu erilist huvi. Õppima sundimiseks kasutati karme vahendeid. Oma-aegsetes koolipäevikutes ja protokolliraamatutes kohtab sissekandeid: "Hoolituse pärast söömata jäänud", "Laiskuse pärast laidetud", "Üleannetuse pärast pool tundi ühel jalal nurgas seisnud".

Laisale antakse pekka

Küla- ja kihelkonnakoolis valitsesid rahvakasvatuse põhimõtted. Koolmeister erines vähe põllumehest, kasutas isa-isade kogemusi ja rahva seas levinud kasvatustöekspidamisi. Ihunuhtluse kohta on kohturaamatutes lugeda: "Siis sai ette kutsutud kaks noort meest Nimme-ga: Mihkel Uustalu ja Ado Sep; Et koolmeister tõstas kaipust nende üle et nemad oletumad on olnud oma ramato õppimisega. Ja siis sai lebbi katsutud ja leiti sedda tõssi ollewad. Siis sai nende kahe poisil antud witso kummagil 15 hõpi. Herra kitis heaks; ja maksid Strahwi kumbgid 90 kop. õbbe."

Unukse koolikohtu protokolliraamatus on kirjas: "12 päeva puudunud Jaan Ombler saab witsu ja peab ikka lugema õppima." "Orina koli ramatus" seisab märkus: "Maddis Soo, on mitto korda luggemise pärrast witso sanud, nüid kannab juba rohkem hoolt ja õppib parremini." Suure-Jaani kihelkonna Navesti koolmeistri kurtmise peale aga, et ta laste peksumisega hakkama ei saa, otsustas konvent 1850 "Koolilaste karistamiseks üks jalapakk teha", millele härra von Drentel Navestist lubas "omalt poolt raudahelad juurde anda".

Eesti Postimees kirjutab, kajastades toleaeagset ühiskondlikku arvamust: "Kehaliko karistamise pruukimise juures ... tohib peenikene poole metre pikkune keppikene pruugitud saada. Hoobid on peopesa peale anda. Wanema koolilaste juures ei tohi see üle 4 hõobi tõusta, nooremate juures mitte üle 2 hõobi tõusta. Se keppikene peab sündsäl paigal hoitud ja iga karistamise korral wäljatoodud saama."

Eesti Kirjameeste Seltsi koosolekutel käsitleti mitmel korral ka karistamise probleeme. R. Kallas esitas oma rus-

soolikud seisukohad Eesti Kirjameeste Seltsi aastaraamatus 1874. Autor soovitas neid kasutada järgmiselt.

1. Koolmeister waatab tõsise näoga, laitwa silmaga lapse otsa.
2. Laitmine suusõnaga.
3. Laitmine kirjaga (süüaluse nimi kirjutatakse päewaraamatusse).
4. Süüalune kästakse püsti tõusta.
5. Süüalune lastakse õpetustooli juurde tulla.
6. Süüalune saadetakse nurka.
7. Jäetakse peale tunde.
8. Süüalune peab koolitoast wälja minema.
9. Tuleb pühapäewal õppima.
10. Wanemad kutsutakse kooli.
11. Pannakse mõni koht wõi pink almale (s.o tahapoolle) istuma.
12. Süüaluse korratumast olekust antakse wanematele tsensuri lehe (s.o tunnistuse) kaudu teada.
13. Laisale antakse pekka. ("See nuhtlus on küll wäga kange, aga ometi peab teda ka suuremais koolides mõni kord häda olul pruukima, kui mõni päewawaras poole kooli oma sandi eeskuju läbi ära rikub.")
14. Laisk aetakse koolist wälja.

1873. aastal ilmunud "Kooli-teadus" sedastab: "Karistus koolis ei ole mitte kurjuse nuhtlemine, vaid abi lastekasvatamises; karistus peab parandamise rohi olema ja selle rohu pruukimise poolest sünnib kül vana Roomlaste vanasõna meeles pidada: "Ära pruugi suurt jõudu, kui sa väikese jõuuga läbi saad.""

Õpetatud Eesti Seltsile saadetud koolmeistrite kirjadest, 1863, selgub, et õpetajaskonna vanuseline koosseis oli maakonniti väga ebaühtlane. Üle 15 aasta ühel kohal teeninud koolmeistrid oli veerand koguarvust. Kõige rohkem vanemaid koolmeistrid leidsid Tartu- ja Viljandimaal, mis veel kord kinnitab nende maakondade juhtivat positsiooni meie kultuuriloos. Harvad polnud juhtumid, kus amet pärandati isalt pojale. "Ees mind olli minno issa se kohha peal 25 aastat ja et ta jo vannaks jäi, andis ta se ammeti minno kätte," kirjutas Taevere koolmeister. "Meie kool on peale 80 aastat vanna ja järjest üks suggu selle kohha peal," teatas Lõimetsa külakooli kohta Ado Simai.

Palka makstakse viljas

Koolmeister õpetas lapsi 4–5 päeva nädalas. Reedel-laupäeval oli ta vallakohutu või magasiada kirjutaja, ristas lapsi, mattis, pidas palvetundi, pani rõugeid. Nii mõnigi pidi käsitööst lisateenistust otsima. Tehti treimise tööd, peeti kangru või *Buchbinderi*, rätsepa või kingseppmeisteri ametit. Tolleaegne koolipidamise viis võimaldas seda, sest koolmeister oli rohkem laste järelevaataja kui õpetaja. Adavere koolmeister kirjutab: "Minna ten hammeti tööd, kui lapsed keik jone peale seatud, siis astun paar sammu pingi jure ja teen mis näppo juhtub – kas wodid, lauda, sani ehk wankrid, sest muido kippub tühhi kallale, kui tööta ühe lapse jurest teisa kõnnin."

Koolmeister sai töötasu viljas või rahas. Suuremate koolikohtade eest maksis koolmeister renti või kandis lisakohustusi, tegi näiteks mõisa kaks jalapäeva nädalas jüripäevast mihkclipäevani, lõikas vilja, valvas talvel mõisa heinaladusid, parandas teid ja sildu, naine aga ketras mõisa jaoks villu.

Koolimajad ehitati tavaliselt halvematele maadele, mida mõis ei vajanud. Joosu koolimaade kohta kirjutas koolmeister: "Ülle ültse on 4 taalrimaad, sel-



Helme koolmeister Märt Jakobson, käes Tootsi gloobuse eelkäija. 1866. aastal soovitas ta Eesti Postimehes ametivendadel vanu esemeid koguda ja kooli juurde väike muuseum rajada.

legi eest peab wald mõisale 20 rbl. renti maksma... Muidugi teada, et koolimaia kohta kuskil kapsa aeda ei assutata, waid ikka senna mis muile enam ei kõlba."

Koolmeisteri ülesannete hulka kuulus koolitoo valgustamine ja kütmine. Valgustuseks kasutati küünlaid. Tavaliselt maksis vald koolmeistrile küünlaraha ja muretsetes koolile kütuse, mõnikord hoolitses ka õppetarvete eest.

Kooliseadus nõudis koolmeistrilt, et ta oskaks õpetada veerimist ja lugemist, selgesti kirjutaks, hästi laulaks, tunneks rehendamise nelja tehet ja murdusid.

Õpitakse kolm aastat

Aastail 1860–1870 asus tööle uus ja haritum koolmeistrite põlvkond, kes kujunenud rahvusliku liikumise ajajärgu valgustuslik-demokraatlike ideede vaimus. 1872/73. õa algas üleminek kolmeaastasele õppeajale. Laienes õppeprogramm, suurenes õppeaja pikkus. See nõudis koolmeistrite kvalifikatsiooni tõstmist. Koolmeistikandidaat pidi 19 aastat vana olema ja rääkima "Tallinna-maa keelt". 1876. aastal hakati Kuuda seminari juures üks kord aastas eksamineerima neid, kes taotlesid kutsetunnistust eksternina. "Koolmeistrite eksami nõudmised" seisis vastavas eeskirjas:

"Saksa keel. Nii kaugelt mõistmine et nemad pärast koolmeisteri ammetis saksa keele kooli-kirjandusest õpetust wõiwad leida ja seda oma õpetuse kasuks pruukida.

Wenekeel. Õiete lugemine ja kirjutamine, sõnade (wormide) õpetus ja peasjade tundmine lause õpetusest. Raskema lugemise tükkidest arusaamine, võimalikult rohke sõnade (wokaablite) warandus ja osawus suusõnal ja kirjalikult oma mõtteid awaldada.

Eestikeel. Tubli emakeele tundmine ja sellega ümberkäimine nii hästi suusõnal kui ka kirjalikult, et wõimalik oleks lapsi heaste lugema õpetada ja nende waimu äratada.

Rehkendamine. Osawus ja usinus peast- ja tahwlirehkenduses, kunni muratud numbritega kokkupandud Regeldetri ülesanneteni, kaa detsimaalmurrud ja wõrdlused ühe otsitawaga (Gleichung ersten Grades). Geomeetria algus õpetused. Jne.

Saab nõutud, et nemad peawad mõistma lastele õige selgeste õpitawat tükki ettejutustada ja seda jälle nende käest küsida. Selle tarwis saab eksami ajal üks proowi õpetuse tund peetud.

Käekiri peab ilus olema, et nemad wõiwad lastele head ilukirja õpetust anda niihästi Eesti-, Wene-, kui kaa Saksa keeles."

Saksa keele oskus võimaldas laiendada silmaringi ning täiendada kutsetööks vajalikke teadmisi. Kool muutus ümbruskonna kultuurikeskuseks, koolmeister tegeles koori ja orkestri juhtimisega, õpetas näitemänge, tundis huvi uusima pedagoogilise ja ajalookirjanduse vastu. Õpetaja põhitöökõks hakkas kujunema pedagoogiline tegevus. 1874.–1875. aasta kooliseaduste järgi pidi külakool töötama 15. oktoobrist 15. aprillini kuus päeva nädalas. Töö eest anti koolmeistrile 7 taalri suurune nn koolimaa või maksti 100 rbl aastas palka. "Iga 100 hinge pealt", mis ületas 500 piiri, "lisati 10 rbl. palgale juurde".

Kuulsamaid koolmeistrid

Paljud koolmeistrid said rahvaharidustevõimega tuntuks kogu Eestis. Eesti Aleksandrikooli mõtte algataja ja peakomitee liikmena tegi suurt tööd Holstre valla Pulleritsu koolmeister J. Adamson, rahvaluule koguja, koorijuhi ja Eesti

Postimehe kirjasatjana paistis silma Väike-Maarja Assamalla koolmeister J. Elken. Abja valla Kaidi koolmeister J. Jung korraldas arheoloogilisi kaevamisi, registreeris Eesti kinnismuistiseid, andis välja kodu-uurimuslikku koguteost "Kodu-maalt" I–IX ja "Muinasaja teadus eestlaste maalt" I–III. Orkestrijuhina sai tuntuks D. O. Wirkhaus Väägverest, kes andis hulgaliselt kontserte ja oli II–VII üldlaulupeo puhkpilliorkestrite juht. Koorijuhitena tegutsesid edukalt H. Masing Vaivaras, H. Glas Toilas, R. T. Hansen lisakus, J. Kapp Suure-Jaanis, A. Luck Peetris, F. Ahrens Sangastes, A. Arras ja J. Erlemann Kanepis, H. Wühner Tarvastus, P. Bergmann Haljalas, H. Krickmann Viru-Nigula lähedal Mallas, H. Fromm Kuusalus. Ligi pooltes kihelkondades kujunesid välja võimekad meeskoorid.

Hoitakse emakeelt

Emakeelse koolisüsteemi põhimõtted esitas J. Hurt 1869. a. Ta oli veendunud, et kultuurilooming ei sõltu rahva arvusest, vaid kultuuritahtest. Rahvuse püsimiseks oli tema arvates vaja emakeelset haridust, kaasa arvatud emakeelne kõrgem kool. Selle idee rakendamist pidas ta võimalikuks Aleksandri-kooli avamise kaudu. Ka küla- ja kihelkonnakoolide jaoks nõudis J. Hurt reforme: vähendada usuõpetuse osakaalu, suurendada geograafia-, ajaloo- ja emakeeletundide arvu.

Silmapaistvad teened rahvusliku pedagoogika arendamisel olid lisaks Hurdale C. R. Jakobsonil ja Fr. R. Kreutzwaldil, kes tõstsid esmakordselt esile ilmalike teadmiste andmise vajaduse. Et kirik oli sel ajal saksameelne, pidasid nad vajalikuks vabastada kool kiriku eestkostest alt rahvusliku kasvatus- ja õpetamise eesmärgil.

Jakobson seadis esikohale kodukasvatuse, kus ema õpetaks lastele "jumala armastust", siis armastust ligimese vastu ja seejärel isamaa-armastust. Jakobsonile ja Kreutzwaldile kuulub tähelepandav osa Pestalozzi ja Diesterwegi ideede levitamisel koolmeistrite hulgas. Lugemiku osatähtsus oli suur loodusteadusliku elukäsituse andmises, rahvusliku kirjanduse levitamises ning uue kirjaviisi mõjulepääsus.

Loetakse Pestalozzit

Õppinud koolmeistrid ei jäänud pedagoogilistelt teadmistelt ja oskustelt maha Lääne-Euroopa ametivendadest. G. G. Marpurgist alates seati esikohale õpetuse eluläheduse nõue. Tartu Hollmanni seminari õpilase Daniel Tamme konspekteeritud "Kooli-täädus" (1883/84. õa) näitab, et Komenský ja Pestalozzi põhimõtted moodustasid pedagoogikakursuse põhialuse. Pääõppimisele suunatud õpetamise asemele oli tulnud laste võimete arendamine.

Tsiteeriti Pestalozzit.

- Arenda last ettenäitamise ja iseseisva harjutamise kaudu.
- Mida kord oled õelnud sellest pea alati kinni.
- Vii oma sõna lasteni harjutamise kaudu.
- Ole tähelepanelik ja jälgi mis koolitoas toimub.
- Valva, et sa suudaksid õpilase korraldumist ära hoida.
- Valva oma tegude ja sõnade üle.
- Harjuta kõike seda ees tegema mida õpilastelt nõuad.
- Arvesta laste füüsilisi ja vaimseid võimeid.
- Ära ülehinda ega alahinda õpilase võimeid.
- Ära pea last rumalaks.
- Ära kiida ega laida liiga palju.
- Armasta kõiki lapsi ühesuguselt.
- Õpeta sõnakuulmisele.
- Õpeta tõtt rääkima.
- Õpeta puhtust hoidma.

Peetakse konverentse

Noorte koolmeistrite enesetäiendamiseks hakkas J. Cimze korraldama Valgas igasuviseid vilistlaste kokkutulekuid, idee oli ta saanud oma pedagoogiliselt autoriteedilt Adolf Diesterwegilt. 1860. aastate lõpul polnud kihelkonna koolmeistrite iga-aastased kokkutulekud enam uudis. Esimene teade suuremast koolmeistrite konverentsist pärineb aastast 1866, Viljandis arutati lugemisraamatute taset.

Kuid 1860.–1870. aastatel pedagoogiline uuendusliikumine vaibus järgmise aastakümne keskpaiku. Ühes rahvusliku liikumise langusega laskus Eesti Kirjameeste Selts "haridusliku keskuse ko-

halt haridusliku lõbuseltsi tasapinnale". Surid Jakobson, Kreutzwald, Kunder; Cimze surmaga 1881 kadus seminarist Pestalozzi ja Diesterwegi ideede mõju ning lakkas Jakobsoni- ja Kapi-taoliste andekate koolimeeste ettevalmistamine.

Venestamise ajal innustas koolmeist-reid Jakob Hurda 1888. a algatatud rahvaluulekogumine. Vähesest tasust hoolimata pühendusid rahvalgustajad ümbruskonna kultuuritaseme tõstmisele. Üks Läsna kooli õpilastest (Haljala kihelkond) kirjutas hiljem oma õpetaja kohta: "Ma pean otse imestama Käsper Schnellli töötahet ja tööjõudu. Talvel oli ta peatöö muidugi klassis ja suvel põllul, et vajalikku ülalpidamist teenida oma perekonnale. Juba see nõudis mehe täit tööjõudu. Aga peale selle pidi ta õhtul järgmiseks päevaks ette valmistuma ja vihikuid parandama. Aga siis lauluharjutused ja näitemänguproovid, kusjuures tuli ju kõik koorinoodid ja näidendite osad käsitsi ümber kirjutada. Kohalikus tuletõrje ühingus tegutses ta pealikuna ja ümbruskonna rahva perekonnasündmustest võttis ta igal pool osa ja tal tuli kõikjal öelda paar sõna, mis leidis vastukaja kuulajate südames. Ja siis võttis ta veel kirve kätte ja läks seltsimaja ehitamisel palke tahuma. Kõigegeks oli ta võimeline!"

Esimese laulupeo järel hakati rääkima eestikeelsete põllutöökoolide rajamisest ja rahvusliku hariduse andmisest tütarlastele. Koolis õpetasid endiselt mehed – neljas Lõuna-Eesti maakonnas töötas aastail 1884–1885 ainult viis naisõpetajat. Naiste osatähtsus suurenes põlvkond hiljem, kui noored meesõpetajad läksid maailmasõtta. Et ei peetud sobivaks kutsuda naisi koolmeist-reiks, otsustati pärast revolutsiooni võtta kasutusele õpetaja nimetus.





Kristi on üks paljudest normkaalulistest tüdrukutest, kes tahaks olla kõhnem. Lääne uurijate väitel vaevab kõhnuseihalus üha nooremaid tütarlapsi. Ka Eestis läbi viidud uurimusest selgus, et juba 15% maal, väikelinnas ja Tallinna lähistel elavatest 9–10-aastastest eesti tütarlastest soovib kaalus alla võtta.

Tahan olla peenike (Kristi, 9a)

Eva-Maria Taitts

TPÜ psühholoogiamagistrant

Läänemaailmas seostatakse naiste edu ja populaarsust sageli nende atraktiivse välimusega. Siin võib olla üks põhjustest, miks üha enam naised ja tütarlapsid pole oma kehaga rahul.

Suhtumist oma kehasse mõjutab oluliselt kultuurikontekst. Läänemaailmas seostatakse naiste edu ja populaarsust atraktiivse välimusega. See on üks põhjus, miks üha enam naised ja tütarlapsid pole oma kehaga rahul (7), miks nende mõtted on pidevalt hõivatud oma kehakaalu ja dieeti puudutavaga (11). Seejuures on naise iluideaal liikunud viimaste aastakümnete jooksul üha saledama keha suunas (6) ja tänaseks on ideaal juba organismi seisukohalt optimaalsest madalam kehakaal ning sellele vastavad uued kehaproportsioonid.

Lääne tütarlapse kehapilt

Kehaimidži (*body image*) temaatika on viimaste aastakümnetega muutunud aktuaalseks uurimiseemaks nii tervise kui kliinilise psühholoogia valdkonnas. Kehaimidž (kehapilt) on kompleksne arusaam kehast, hõlmates nii oma keha

tajumist kui ka uskumusi ja hoiakuid, mis seda taju mõjutavad (4).

Mitmed lääne autorite uurimused kinnitavad, et juba algkoolis on tüdrukuid, kes muretsevad oma kehakaalu, -kuju ja toitumise pärast (5; 8; 17). Teismeliste ja täiskasvanute stereotüübid avaldavad oma mõju juba eelpuberteedis. Mõnelegi tüdrukule teeb muret, et ta ei vastata täiskasvanute iluideaalile, mida pakub päevast päeva meedia, popkultuur, Barbie-nukkude maailm jm. Tüdrukutele lähevad valusalt korda kaaslaste salvavad märkused nende kehakuju kohta, kõhnematele valmistab aga tihtipeale rõõmu "paksukesi" kiusata. Eriti valuliselt võetakse isa või ema kriitilisi märkusi ning tegurite koosmõju võib viia tüdrukud söömishäireteni (13). Oma kehaga pole rahul tüdrukud, kelle peres on fookus rangel kaalujälgimisel. Kõhnemad soovivad olla ka tüdrukud, kelle vanemad tülitsevad või kelle kodune olukord on mõnel muul viisil püsivalt ebastabiilne (2; 12). Loomulikult mõjutavad suhtumist oma kehasse ka n-õ objektiivsemat laadi tegurid, nagu kehakaalu mittevastavus pikkusele, vanusele, sugulisele küpsusele jm.

Kehakaalu ja pikkuse suhte hindamiseks kasutatakse kehamassiindeksit,

mis leitakse valemi "kehakaal jagatud pikkuse ruuduga" abil. Keskmisest kõrgema kehamassiindeksiga lapsed, eriti tüdrukud, pole oma kehakujuaga rahul ja mõtlevad dieedist rohkem kui norm- või alakaalulised (16). See rahulolematuse võib kujuneda püsistressoriks ja viia tõsiste terviseprobleemideni – depressiooni ja söömishäireteni. Eelpuberteedias tütarlaste negatiivse kehapildi seos hilisemate söömishäiretega on leidnud lääne uurimustes korduvalt kinnitust.

Enamik väikesi tüdrukuid on oma kehaga suhteliselt rahul ega pea dieeti, seepärast tuleb tervislikku eluviisi ja toitumise olulisust tähtsustada juba üsna varakult. Teismeliste tütarlaste hoiakuid on juba raskem muuta, rõhutab enamik kehaimidži uurijaid. Parimaks sihtgrupiks peetakse eelpuberteedialisi, kelle puhul on kehaga seotud hoiakud alles kujunemisesjärgus.

Eesti tütarlapse kehapilt

2001. aasta sügisel korraldati küsitlus (14), millega uuriti ka eesti eelpuberteedialiste tüdrukute suhtumist oma kehasse. Vaatluse all olid väikelinnas, maal ja Tallinna lähistel elavad tütarlapsed. Kirjalikus küsitluses osales 202

tüdrukut, kes õppisid Viljandi- ja Harjuma koolide 3.–4. klassides. Küsimustik koosnes üldandmetest, enesehinnangu skaalast (1; 9), eelpuberteedialistele tüdrukutele mõeldud söömishäirete ja kehaimidži testi (3) põhjal koostatud küsimustest, figuuride skaalast (16) ja originaalküsimustest.

Üldiselt tütarlapsed oma välimuse üle ei nurisenud. 10-aastane Laura kirjutas: "Olen väga-väga ilus. Ja mu sõbrad on ka ilusad." Siiski selgus, et Eestiski ei ole juba 15% eelpuberteeti jõudnud tütarlastest oma välimusega rahul, kusjuures enamik neist soovib olla kõhnem. "Mul on koledad paksud jalad" või "ma ei taha pontsakas olla" on vaid paar näidet arvukatest samasisulistest hinnangutest.

Rüütli, Zilenski ja Ratniku (10) teismeliste tütarlaste seas läbiviidud uuring näitas, et teismelistest normkaalulistest tütarlastest soovis olla kõhnem 84%. Nagu selgus nooremate tüdrukute küsitlusest, ei ole 9–10-aastaste hulgas kõhnusetaotlus veel nii valdav, normkaalulistest tüdrukutest soovis endale saledamat keha 19%.

Mis on teada?

Esiteks kinnitas uuring oletust, et Eestiski kalduvad juba algkoolitüdrukud ihaldama normaalsest saledamat kehakuju. Figuuride skaalal samastusid tütarlapsed küll oma kehale vastava kujutisega, kuid ideaalseks peeti enamasti saledamat figuuri.

Teiseks selgus, et ka Eestis hakkavad keskmisest kõrgema kehamassiindeksiga tüdrukud juba eelpuberteedis valikuliselt ja teadlikult vähem sööma. Hirm söömise tõttu kaalus juurde võtta seosus näiteks tugevast toidust ja magusast loobumisega ($r = .61$) ning isegi nälgisena söömisest hoidumisega ($r = .48$). Üks tütarlaps märkis, et toitub juba praegu korralikult, lisades elutargalt, et tavaliselt hakatakse kehakaalu jälgima alles täiskasvanuna: "Ja siis hakkavad nad proovima dieedi peal olemist ja iseenda nälgutamist." Tähelepanuväärne osa 9–10-aastastest tüdrukutest (24%) kinnitas, et tegeleb spordiga eelkõige paksuks minemisest hoidumise või kaalualandamise eesmärgil.

Kolmandaks ilmses, et "lääne kultuuri mõju" toimib ka Eestis. Üldjoontes ala-, normaal- ja ülekaaluliste tüdrukute ene-

sehinnangud oluliselt ei erinenud, oma kehaga oldi võrdselt rahul. Aga keskmisest madalam enesehinnang oli neil, kes *arvasid*, et nad on liiga paksud. Seega ei ole määrav mitte normaalsest suurem kehakaal, vaid erinevus ideaalsest figuurist. Keskmise kehakaaluga tüdruk kirjutas: "Kui ma oleksin peenikesem, siis oleks mul rohkem sõpru." Sõprade omamine on lastel aga oluline enesehinnangu mõõdupuu.

Neljandaks. Saledus ei ole tüdrukutel siiski peamine. Kõige tähtsamaks peeti abivalmidust ja heasüdamlikkust, samal määral ka kena nägu ja ilusaid juukseid. 10-aastane Harjuma neiu leidis enda kiituseks: "Mul on hea huumorimeel, minu juuksed on pikad, ma ei ole riiukukk ega ülbe ja ma jumaldan loomi." 10-aastane Viljandi tütarlaps tundis uhkust oma tედretähtede üle ja tunnistas, et "ausalt öeldes meeldib mulle üldse mina ise".

Saledust rõhutas avatud vastuses oma positiivse küljena 15% küsitletutest ning 28% valis etteantud variantidest välja saleduse kui tüdruku välimuse olulise aspekti. Negatiivseima küljena nimetati kõige sagedamini siiski paksust, mis ületas sageduselt järgmist negatiivset tegurit – inetut nägu – kaks korda.

Viiendaks. Maa- ja linnatüdrukud suhtuvad oma kehasse ühtmoodi, elukohtade lõikes ei ilmnenud 9–10-aastaste tütarlaste hinnangutes mingisuguseid erinevusi. Kuna uuringu tulemused sarnanevad põhijoontes lääne uurijate omadega, võib arvata, et kehaimidži temaatika on Eestis ja läänemaailmas võrdlemisi sarnane. Normid ja ideaalid on meedia vahendusel ühtviisi kättesaadavad (ja peale surutud) kõigile kogu läänelikus maailmas.

Käesolevaga uuriti Eesti eelpuberteedialiste tütarlaste kehaimidžit esmakordselt. Tervisliku eluviisi soodustamise ja söömishäirete ennetamise seisukohast tuleb negatiivse kehaimidži kujunemise aspekte edaspidi kindlasti põhjalikumalt uurida.

Kirjandus

1. Bachman, J. & O'Malley, P. M. Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 1977. 365–380.
2. Byely, L.; Archibald, A. B.; Graber, J. &

Brooks-Gunn, J. A prospective study of familial and social influences on girls' body image and dieting. *International Journal of Eating Disorders*, 28 (2), 2000. 155–164.

3. Fee, V. E. & Candy, C. M. *Eating Behaviors and Body Image Test for Preadolescent Girls*. Manual. 1998.
4. Gallagher, S. & Cole, J. Body image and body schema in a deafferented subject. *The Journal of Mind and Behavior*, 16, 1995. 369–390.
5. Gardner, R. M.; Sorter, R. & Friedman, B. N. Developmental changes in children's body images. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 1997. 1019–1036.
6. Garner, D. M.; Garfinkel, P. E.; Schwartz, D. & Thompson, M. Cultural expectations of thinness in women. *Psychological Reports*, 47, 1980. 483–491.
7. Ogden, J. & Thomas, D. The role of familial values in understanding the impact of social class on weight concern. *International Journal of Eating Disorders*, 25, 1999. 273–279.
8. Ricciadelli, L. A. & McCabe, M. P. Children's body image concerns and eating disturbance. A review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21(3), 2001. 325–344.
9. Rosenberg, M. *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1965.
10. Rüütli, E.; Zilensk H. & Ratnik, M. *Kooliõpilaste kehaimidži uuring*. Publitseerimata uurimus. Tallinn, TPÜ Terviseuuringute labor, 2001.
11. Shapiro, S.; Newcomb, M. & Loeb, T. B. Fear of fat, disregulated-restrained eating and body-esteem: prevalence and gender differences among eight-to-ten-year-old children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (4), 1997. 358–365.
12. Sharpe, T. M.; Killen, J. D.; Bryson, S. W.; Shisslak, C. M.; Estes, L. S.; Gray, N.; Crago, M.; Taylor, C. B. Attachment style and weight concerns in preadolescent and adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 23 (1), 1998. 39–44.
13. Smolak, L.; Levine, M. P. & Schermer, F. Parental input and weight concerns among elementary school children. *International Journal of Eating Disorders*, 25, 1999. 263–271.
14. Talts, E.-M. *Eelpuberteedialiste tütarlaste kehaimidži kehakujuga rahulolu aspektist*. Lõputöö. Tallinn, TPÜ, 2002.
15. Tiggemann, M. & Pennington, B. The development of gender differences in body-size dissatisfaction. *Australian Psychologist*, 25 (3), 1990. 306–313.
16. Vander-Wal J. S. & Thelen, M. H. Eating and body image concerns among obese and average-weight children. *Addictive Behaviors*, 25 (5), 2000. 775–778.
17. Wolszon, L. R. Women's body image theory and research – a hermeneutic critique. *American Behavioral Scientist*, 41 (4), 1998. 542–557.



Aado Luik: Ishikawa ja Pareto töövahendi kasutamisoskus peaks kuuluma põhikooli lõpetaja pädevuste hulka.

Ei viitsi!

A a d o L u i k

MTÜ Eesti Kvaliteediühing

Viitsimise teemat ajendasid mind käsitlerna kaheksandate klasside õpilaste vastused küsimustele, miks vahel kodutööde eest ja isegi tööõpetuse tundides halbu hindeid saadakse. Kolme võimaliku põhjust kirja pannes märkis pea-aegu 70% õpilastest üheks vastuseks "Ei viitsi". Et viitsimise põhjustes selgust luua, koostasin õpilaste vastuste põhjal põhjus-tagajärg-diagrammi.

Ishikawa

Põhjus-tagajärg-diagramm kujunes välja Jaapani kvaliteedikorüfee doktor Kaoru Ishikawa ja tema töökaaslaste tegemistest. Kui halva kvaliteedi võimalikud põhjused olid välja selgitatud, hakkasid nad uurima, millised seosed on põhjustel omavahel. Taheti teada, kas mõni esiletoodud põhjus pole mõne teise põhjuse tagajärg. Leitud seosed ühendati paberil nooltega, et oleks selgelt näha, mis millest sõltuda võib. Levima hakkas see töövahend Ishikawa diagrammina.

Põhjus-tagajärg-diagramm näeb välja nagu kalaroots. Horisontaaljoonele ehk kala selgroole tõmmatakse kaldjooned (suured küljeluud), mille juurde koonduvad ühe valdkonna põhjuste nooljooned. Valdkonna nimetus kirjutatakse kaldkriipsu otsa kohale.

Valdkonnad võivad olla väga erinevad. Nii nõuab Ford Motor Company kõigilt oma koostööpartneritelt kvaliteedi

tagamiseks põhjus-tagajärg-diagrammide kasutamist ja vigade põhjuste otsimist 5 M valdkonnas. Eesti keeles oleksid need valdkonnad: meeskond, masinad, materjalid, meetodid (tehnoloogia) ja mikrokliima (keskkond).

Kvaliteedistandardi ISO 9000 perekonnas on diagrammi ametlik nimetus põhjus-tagajärg-diagramm.

Viis korda "miks?"

Käesoleva artikli juures on probleemi-na käsitletud kirjalike kodutööde halbu hindeid. Põhjusi on otsitud kuue Õ valdkonnast. Kolm koolipoolset on märgitud ülespoole selgroogu ja kolm kodupoolset allapoole. Et jõuda algse põhjuseni, mille elimineerimisest tuleks alustada, tuleb kasutada 5 M põhimõtet. See tähendab, et vähemalt viis korda järjest tuleb küsida "miks?".

Diagrammil on näha, et esimene vastus küsimusele "miks?" oli "Õpilase" valdkonnas – "Ei viitsinud". Grupitöö juhi teine küsimus oli: "Miks ei viitsinud?" Vastuseid tuli grupi liikmetelt kolm: "Olin väsinud", "Nagunii tuleb veerandihinne "kolm"" ja "Oli mõnusamatki teha". Kolmas küsimus: "Miks olid väsinud?" Vastus: "Ei maga välja." Neljas: "Miks ei maga välja?" Vastus: "Palju tegemisi." Viies: "Miks ei plaani oma tegevusi?" Vastus: "Ei oska plaanida." Vastuste jada näitab selgelt, et probleem saab alguse päevaplaani puudumisest. Märk-

sõnad on piisavalt konkreetsed, et alustada selle koostamist ja täitmist.

Antud diagrammiga ei ole taotletud väga laia põhjusteringi ülesmärkimist. Vilunud grupijuhil juhtimisel saadakse aga 30 minutiga kirja piisavalt halva tagajärje või probleemi võimalikke põhjusi.

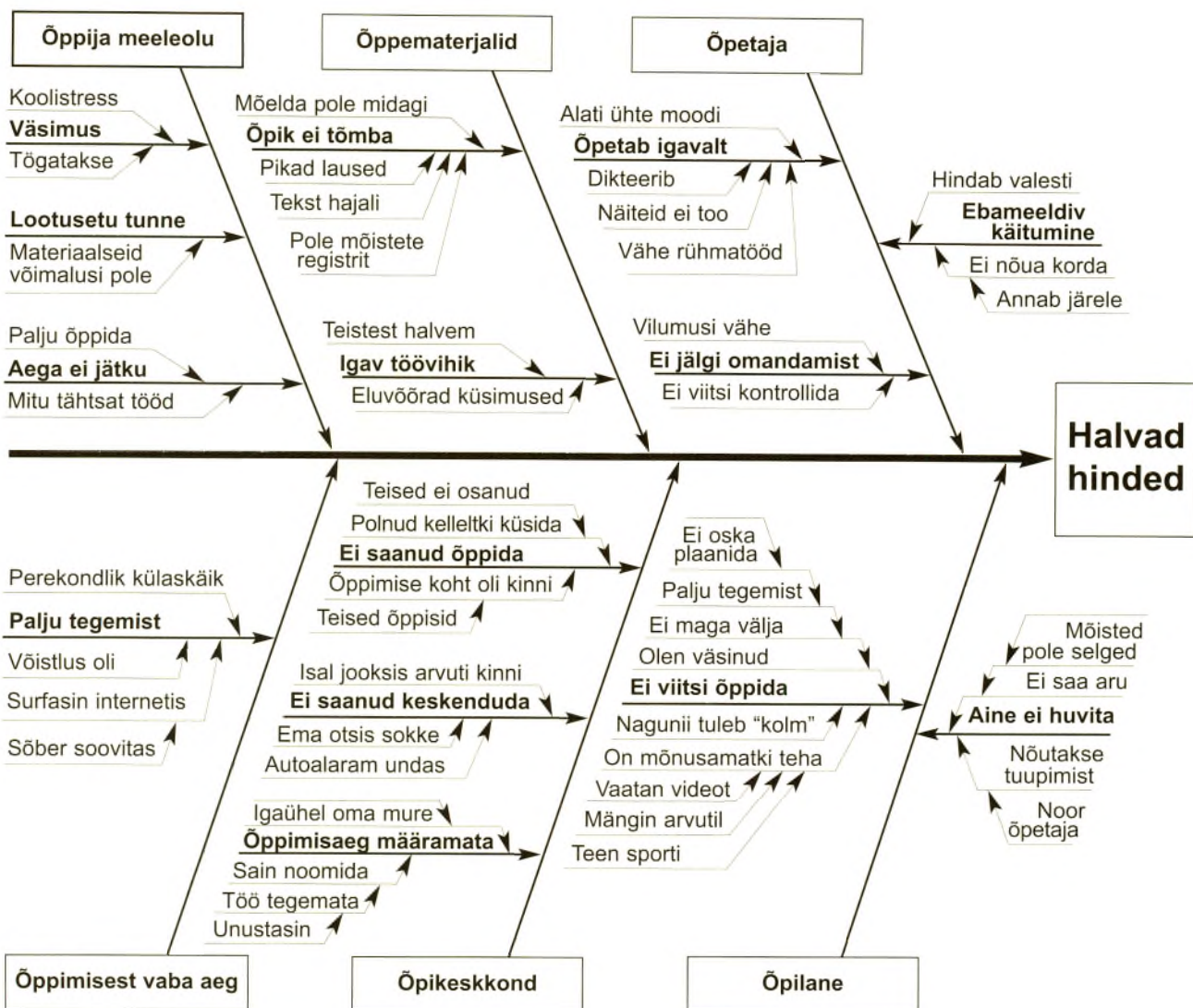
Miks nimetatakse põhjus-tagajärg-diagrammi töövahendiks? Praktikas analüüsitakse probleeme sageli refleksiivtasandil, lähtutakse mõtetest, mis parajasti pähe tulevad. Diagrammi konstrueerimisel saadakse aga töövahend, mis aitab kindla süsteemi alusel jõuda probleemide algsete põhjusteni. Kes esmaseid põhjusi teada ei saa, peab tegelema tagajärjetult tagajärgede likvideerimisega.

Pareto

Kui põhjus-tagajärg-diagramm (Ishikawa diagramm) aitab välja selgitada n-õ põhjuste põhjused, siis nende kõrvaldamise järjekorra kindlaks määramise teeb lihtsamaks teine töövahend – Pareto diagramm.

Itaalia sotsioloogi ja majandusteadlase Vilfredo Pareto järgi võib anda kõigest 20% arukaid kulutusi 80% võimalikust efektist. (Kindlasti tuleb vältida vastupidist, kus 80% ressursside kulumise efekt oleks ainult 20%.)

Pareto diagramm kajastabki näitlikult erineva kaaluga põhjuste osa halva tagajärje kujunemises. Arvutustehnika



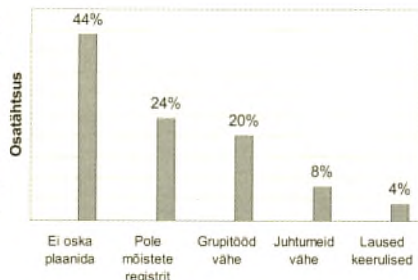
Kas võtab silmad kirjuks?! Ärge laske end heidutada. Uurige asja lähemalt ja te saate piltliku ülevaate põhjustest, miks kõnealuse klassi õpilased õppida ei viitsinud. Proovige ka ise analoogilisi skeeme koostada.

standardvarustus ei võimalda koostada klassikalist Pareto diagrammi, seepärast kasutame sama funktsiooni täitmiseks tulpdiaagrammi. Kuna antud juhul pole tegemist tõsiteadusliku uuringuga, kasutame olulisemate põhjuste elimineerimisjärjekorra kindlaksmääramiseks lihtsat hääletamist.

Õpilaste hinnang põhjustele

Ei oska plaanida	11 häält
Pole mõistete registrit	6 häält
Vähe rühmatööd	5 häält
Juhtumeid vähe	2 häält
Laused keerulised	1 hääl

Saadud hinnangute alusel koostatud tulpdiaagrammist nähtub, et õpilaste arvates on halbade hinnete peamine põhjus oskamatus aega plaanida.



Tähendab, et tuleb plaan koostada ja sellest tingimusteta kinni pidada – siis asendub paljude halbade mõjurite toime eduelamustega.

Kuna olen olnud ülemaailmse kvaliteedi-uuringu Eesti-poolne läbiviija ning töötan praegu Tarbijakaitse Nõuandlas, olen sunnitud päevast päeva jälgima,

kuidas inimesed ei oska põhjuste ja tagajärgede seoseid analüüsida. Julgen väita, et Ishikawa ja Pareto töövahendi kasutamisoskus peaks kuuluma põhikooli lõpetaja pädevuste hulka. Hiljuti käisid kolm eestlast Inglismaal ülemaailmsel kvaliteedikongressil. Nad rääkisid, et Indias selgitas kongressil juba ka grupp koolilapsi, kuidas nad skeeme kasutades oma probleeme analüüsivad ja lahendavad.



Paljud õpilased jäävad keemias kogu keskkooli vältel sisuliselt 9. klassi tasemele. Alles 12. klassist alates on märgata põhimõttelist edasiminekut.

Molekul pole veetilk

2000. aastal testiti Eesti kolmes linnakoolis õpilaste keemiateadmisi. Selgus, et fakte tuntakse hästi, kuid abstraktset mõtlemist eeldavates valdkondades on kujunenud väärarusaamu. Näiteks veemolekuli peetakse tihti väikese veetilga sarnaseks.

Hillar Saul

TPÜ psühholoogiaosakonna doktorant

Eve Kikas

TÜ psühholoogiaosakonna dotsent

Hariduspsühholoogilised uurimused osutavad, et raskesti mõistetava aine õppimisel kujuneb õpilastel hulk väärarusaamu (2; 6). Keemias tekib õpilastel väärarusaamu aine atomaarse ja molekulaarse struktuuri õppimisel, sest raske on mõista, kuidas nähtamatute osakeste vahelised muutused põhjustavad aine nähtavaid muutusi (4). Päris tihti õpilased selle mõistmiseni ei jõuagi. Nad tunnistavad, et molekulid ja aatomid on olemas ja et ained nendest koosnevad, kuid arvavad, et näiteks aine ja tema molekulid on ühte värvi, et aine oleku muutumisega kaasneb ka tema molekulide muutumine, arvatakse, et vee molekul on väike veetilk.

Sedalaadi väärarusaamu on erialakirjanduses välja toodud hulganisti. Nende ühine iseärasus on, et õpilased kirjeldavad keemiatunnis õpetatavaid mikrokoopilisi osakesi ja protsesse analoogiliselt makrokoopiliste, nähtavate osakeste ja protsessidega.

Et hinnata, mil määral on Eesti keskkooliõpilased atomaar-molekulaarse teooria põhitõdesid omandanud, testiti 2000. a sügisel kolme linnakooli 9.–12. klassi õpilasi. Küsimustele vastas 247 noort. Hinnati, kuivõrd nad tunnevad keemia teoreetilisi põhimõisteid ja mis tasemel on nende faktilised/algoritmilised teadmised. Küsimused olid valdkondade kohta, mida õpetatakse esimest korda hiljemalt

8. klassis ja järgnevatel klassides korratakse. Õpilastele keemiatestides esitatud küsimused jagunesid kolme suurmasse rühma.

Teooriaküsimused. Teoreetiliste küsimuste plokk hõlmas kolme valdkonda: 1) aatomid ja molekulid (kuidas aine nähtavad muutused on seotud aine nähtamatute osakeste muutumisega), 2) keemilised elemendid (mil moel on keemilise elemendi mõiste seotud mikroskoopiliste osakestega ja ainete nähtavate muutustega), 3) keemilised sümbolid. Viimane osa oli inspireeritud seisukohast, et keemias on kolm info esitamise viisi: makroskoopiline (nähtav aine), mikroskoopiline (osakesed ja nendega toimuvad protsessid) ja sümboliline – aineid tähistatakse sümbolitega, keemilisi reaktsioone võrranditega jne (3).

Viimase ploki küsimused olidki selle kohta, mil moel on keemilised sümbolid seotud vastavate ainete mikroskoopilise tasandiga (nt mida tähendab H_2O valemis number 2 või miks on vaja reaktsioonivõrrandeid tasakaalustada). Teoreetiline plokk koosnes valikvastustega küsimustest, valedel valikutel pakkumisel arvestati erialakirjanduses antud tavapäraseid ekslikke arvamusi. Vastused jagati õigeteks ja valedeks.

Faktiküsimused. Faktilised/algoritmilised küsimused seisnesid tasakaalustamisülesannete lahendamises ning ainete ja keemiliste elementide tähistamise nimetamises. Faktiteadmised on kindlasti olulised, neid on psühholoogilisest seisukohast ka lihtsam omandada, kuid nende õppimine ei saa olla keemiahariduse põhieesmärk. Vastused kategoriseeriti ka selles osas õigeteks ja valedeks. (Näited küsimustest ja vastustest on toodud tabelis.)

Õpilaste võimed. Viidi läbi õpilaste võimete test, mis mõõtis eraldi verbaalseid võimeid (oskust kiiresti hinnata sõnade sarnasusi ja erinevusi), matemaatilise ja ruumilise mõtlemise võimet (geomeetriaülesanded) ning loogilist mõtlemist (süllogismiülesanded). Meid huvitas seos õpilaste võimete ja tema keemiateadmiste vahel, samuti see, millised võimed võimaldavad õpilasel edukalt keemiat õppida. Oletasime, et faktide teadmine ei näita veel õpilase häid võimeid keemias. Uuringu käigus leidis see oletus kinnitust.

Mida uuring näitas?

Aatomid ja molekulid. Õpilaste teadmised aatomite ja molekulide kohta olid üpris head. Õpilased teadsid näiteks hästi, et aatomid erinevad üksteisest massi poolest (70% õiged vastused). Samas vastas umbes 50%, et aatomid või molekulid muutuvad, kui vesi külmub, ja et aatomid muutuvad keemilise reaktsiooni ajal.

Keemilised elemendid. Selle alateema küsimustele vastajatest teadis umbes 60%, et keemilised elemendid erinevad oma aatomite massi poolest. Samas vastas enamik

Testi küsimuste näide

1. Aatomid ja molekulid

Kui vesi jääb, kas siis muutuvad

- a) aatomid
 - b) molekulid
 - c) ei kumbki*
 - d) nii aatomid kui molekulid
- muu.....

2. Keemilised elemendid

Keemilised elemendid erinevad

- a) värvuse ja kuju poolest
 - b) on erineva kõvadusega
 - c) erinevates elementides on erinevad molekulid
 - d) aatomi massi poolest
- muu.....

3. Sümbolid

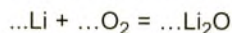
Mida näitab number 2 valemis H_2O

- a) molekulide arvu
 - b) aatomite arvu
 - c) moolide arvu
 - d) massi
- muu

4. Faktid ja algoritmid

Mida tähistab keemias H_2SO_4 ?

Tasakaalusta võrrand!



* Kaldkirjas on antud õige vastus.

lastest, et keemilised elemendid hakkavad keemilistes reaktsioonides lagunema, ja 30% arvas, et keemilised elemendid sulavad, lahustuvad või muudavad oma kuju. Ühesõnaga – kui aine muutub, toimuvad õpilaste arvates samad muutused ka osakestega.

Keemilised sümbolid. Kolmandaks uuriti, mida teavad õpilased keemiliste sümbolite ja osakeste tasandi seostest. Siin oli kõige rohkem väärarusaamu: õigete vastuste keskmine oli alla 25%. Väga vähe oli õiged vastused nt küsimusele, milleks on vaja reaktsioonivõrrandeid tasakaalustada (õige valikvastus oli, et aatomite arv peab mõlemal pool võrrandit olema sama). Ei osatud selgitada, et valemis H_2O tähendab indeks 2 vesiniku aatomite arvu ühes vee molekulis. Siit selgus, et õpilastele jääb kättesaamatuks keemiliste sümbolite keele oluline mõte (ainete mikroskoopilise struktuuri esitamine).

Faktiküsimused. Selles osas anti väga häid vastuseid. Teati ainete keemilisi elemente ja nende sümbolilisi tähi-

seid, osati võrrandeid tasakaalustada (keskmiselt 83% õigeid vastuseid). Viimane asjaolu on tähelepanuväärne, sest seda, miks tasakaalustamine on vajalik, ei teatud.

Faktiülesannete teoreetilistest ülesannetest parem lahendamine oli ootuspärane, sest faktiteadmised on kergemini omandatavad – näiteks tasakaalustamisoskus põhineb lihtsa algoritmi teadmisel, samas nõuab selgitus, miks kõik just nii tehakse, uute mõistete omavahelist seostamist ja see on märksa keerulisem.

Vanuserühmade võrdlus

Omapäraseid tulemusi andis vanuserühmade (klasside) omavaheline võrdlemine. Ootuspärane oleks olnud, et tulemused keskkooli ajal järk-järgult paranevad, kuid meie testi tulemused näitasid, et enamasti vastas vaid 12. klass teistest statistiliselt oluliselt paremini. See tähendab, et kontseptuaalsete teadmiste hulk keskkooliajal märkimisväärselt ei kasva – teooriast saadakse kogu keskkooli vältel aru enam-vähem 9. klassi tasemel. See, mille arvelt teadmised täienevad, on ilmselt juurdetulevad faktid.

Võimed ja keemiateadmised

Võimete ja keemiateadmiste seoste analüüs osutas, et korrelatsioon nende vahel on enamasti 0,30–0,40. See näitab, et võimed on õpingutes olulised, kuid jätavad ruumi ka teistele faktoritele (nagu näiteks motivatsioon ja õppimisele kulutatud ajahulk).

Mitmene regressioonanalüüs osutas, et keemiaküsimuste eri teemadega on seotud erinevad võimed. Teoreetiliste mõistete hea valdamine ennustas häid verbaalseid võimeid ja loogilise mõtlemise kõrget taset, keemiliste sümbolite valdamine ennustas arenenud ruumilist mõtlemist. Matemaatilised võimed ei olnud olulised ühegi teema küsimuste juures, välja arvatud tasakaalustamisoskus (mis on oma loomult üsna matemaatiline). See paistab lükkavat ümber üldlevinud arvamuse, et matemaatikas tugev õpilane valdab ka teisi reaalseid hästi.

Kokkuvõte

Tundub, et keemia olulised teoreetilised alused – kuidas nähtamatute osakeste muutusega seletatakse aine nähtavaid muutusi – omandatakse keemiatundides vaid osaliselt. Seevastu omandatakse fakti- ja algoritmilisi teadmisi väga hästi. Näib, et suur osa õpilasi lõpetabki keskkooli keemiakursuse rahuldaval tasemel tänu lihtsamatele ja päheõpitavatele (kuid ka kergesti unustatavatele) faktiteadmistele, sest keemia teoreetilised alused jäävad paljudele hämaraks.

Uuringu andmetel võib väita, et aine atomaar-molekulaarne käsitlus on lastele selles vanuses tunnetuslikult raske, mistõttu arusaamine keemia abstraktsematest teemadest jääb koolides pikaks ajaks 9. klassi tasemele.

Aatomite ja molekulide omavahelistel seostel ei ole õpilaste eelnevas kogemuses nähtavaid vasteid, keemiamõisted aga on kogemusega seotud tihti kaudselt ja seostuvad sellega alles teatava hulga mõistete omavaheliste seoste kaudu (5).

Sellest seisukohast on selge, et õpilastel on raskusi kaudsete ja abstraktsete mõistete jadade jälgimisega ning nad tõlgendavad nähtamatuid osakesi analoogiliselt nähtavate asjadega.

Mida oleks võimalik ette võtta, et teoreetiliste mõistete omandamist parandada? Tundub, et praeguste õpetamisviiside puhul jäävad paljud tähtsad mõistetevahelised seosed varjatuks. Albanese ja Vincentini (1997) arvates ei ole paljud "mängureeglid" keemiaõpikutes lahti räägitud.

Senisest rohkem peaks rõhutama, et atomaarse mudeli puhul on aine kõik tajutavad omadused seletatud aatomite massi ja liikumise kaudu ning et aatomitel ei saa seetõttu olla oma värvust. Samuti oleks vaja täpsemini analüüsida, mis erinevate keemiamõistete puhul on seotud tajutavaga (ehk sarnaneb laste tavaliste mõtlemisstruktuuridega) ning mis on tajutavaga seotud kaudselt, et püüda luua õpilaste jaoks nende vahel selgemat sidet.

Kirjandus

1. Albanese, A., Vincentini, M. Why do we believe that an atom is colourless? Reflections about teaching of the particle model. *Science & Education*, 6, 1997. 251–261.
2. Garnett, P. J., Garnett, P. J. & Hackling, M. W. Students' alternative conceptions in chemistry: a review of research and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 25, 1995. 65–95.
3. Johnstone, A. H. Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7, 1991. 75–83.
4. Renström, L., Andersson, B., Marton, F. Students' conception of matter. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1990. 555–569.
5. Vygotsky, L. S. *Thought and language* (revised edition of 1986). Cambridge, MA, MIT Press, 1934/1997.
6. Stavy, R. Conceptual development of basic ideas in chemistry. In S.M. Glynn & R. Duit (Eds.), *Learning Science in the Schools*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 131–154.



KRISTI KÕIV: Kui me kummutame vastuolulised arusaamad koolikiusamise ja -vägivalda suhtes, on meil suuremad võimalused selle probleemideringiga hakkama saada.

Koolikiusamine ja -vägivald

Kristi Kõiv

TÜ doktorant

Meedia kajastab koolivägivalda ja -kiusamist vastuoluliselt. Enamikul juhtudest kirjeldatakse drastilisi juhte koolielust, kuid kohtab ka arvamusi, et probleem on ülepaisutatud. Milline on tegelik olukord?

Vastuse annab õpilaste küsitlemine. Tulemused näitavad, et koolivägivald on tõesti probleem (5). Ülepaisutatud õppekavade ja kodutöödega seotud probleemid moodustavad vaid tühise osa sellest, mis lapsi koolis muretsema paneb (vt joonis 1). Hoopis rohkem teevad muret näiteks kiusamine, suitsetamine, varastamine, narkootikumid, joomine, koolist põhjuseta puudumine, vandalism jms (5).

Selget hinnangut on probleemile raske anda, sest uuringute andmed on küllaltki erinevad. 2000. a viis Tallinna Laste Tugikeskus läbi küsitluse laste väärkohtlemise kohta. Selgus, et klassikaaslasti oli kiusanud mõnikord või sageli 75% küsitletutest ja koolikiusamist oli ise kogunud sageli või mõnikord 35% (7). Mõne teise küsitluse järgi on kiusamist märksa vähem – ligikaudu 7% (3; vt joonis 2).

Kuidas nii erinevaid tulemusi seletada? Põhjus on eri meetodikate kasutamises. Kui küsime õpilastelt, kas nad on koolis kiusamist kogunud, vastab enamik jaatavalt. Kui aga täpsustame koolikiusamise mõistet (kiusaja teeb teisele meelega haiget, teeb seda korduvalt pikema aja jooksul, ahistab endast nõrgemat) ja palume pärast selgitusi

anonüümse küsimustiku abil kiusamist hinnata, jääb kiusajate (ja ohvrite) protsent uurimuste alusel märksa madalamale tasemele.

Uuringud näitavad erinevaid tulemusi ka sellepärast, et mõisteid tõlgendatakse erinevalt. Lapse väärkohtlemist, koolikiusamist ja -vägivalda kasutatakse tihti sünonüümidena. Siit kerkibki vajadus neid mõisteid lähemalt selgitada.

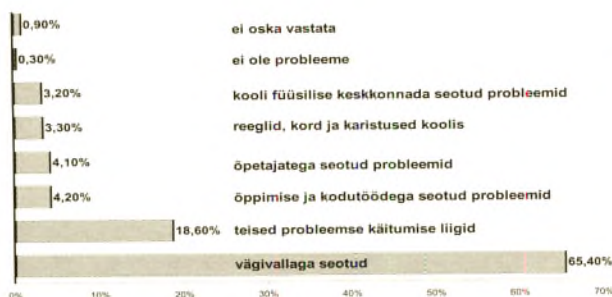
Koolikiusamine.

Kiusamisele on iseloomulikud kolm tunnusojoont:

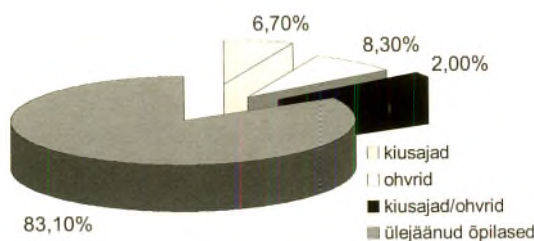
- agressiivne käitumine, kus kiusaja teeb teisele tahtlikult kahju või valu, mis võib olla nii füüsiline kui ka psüühiline;
- ebasümmeetria valitsemine inimestevahelistes võimuhetes. Näiteks on kiusatav kiusajast füüsiliselt või vaimuselt nõrgem või tajutakse teda nõrgemana; grupp õpilasi kiusab arvulises vähemuses olijaid; kiusatav arvatakse tahtlikult sotsiaalsest grupist välja; tema kohta räägitakse alusetuid anonüümseid kuulujuttude;
- kiusamine on mitmekordne tegevus (6).

Kui koolis leiab aset eelnimetatud tunnustega kiusamine, nimetatakse seda koolikiusamiseks.

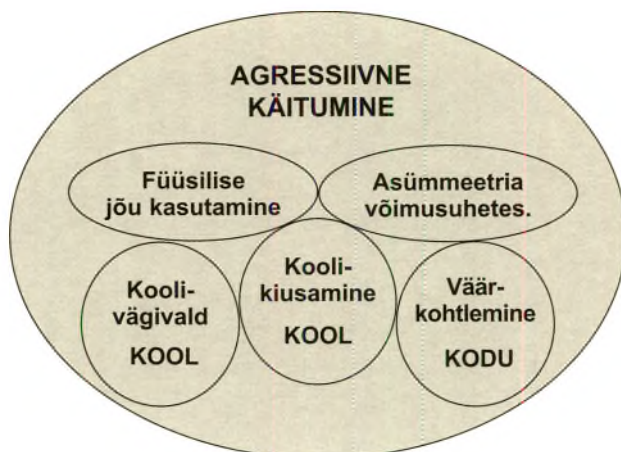
Väärkohtlemine. Lapse väärkohtlemise puhul on põhimõtteliselt tegemist samade tunnusojontega kui kiusamise puhul: ahistaja on ohvri suhtes tahtlikult agressiivne, võimuhetes on asümmeetria ning tegevus on korduva ise-



Joonis 1. Erinevad probleemid koolis õpilaste arvates.



Joonis 2. Kiusamise ulatus koolis.



Joonis 3. Koolivägivalda ja -kiusamise ning lapse väärkohtlemise tunnused.

loomuga (4). Põhiline erinevus on, et väärkohtlemine toimub kodus, kiusamine aga koolis.

Koolivägivald. Vägivaldne käitumine tähendab füüsilise jõu kasutamist kellegi või millegi vastu (2).

Agressiivne käitumine. See on üldmõiste, mis tähendab teist isikut kahjustavat käitumist. Agressioon võib olla füüsiline või psüühiline (sümboolne agressioon, sõnaline või mitteverbaalne, psühholoogiline "külma sõda"). Agressiivsusel on emotsionaalsed, motivatsioonilised ja käitumuslikud komponendid (1).

Koolivägivald. Koolivägivaldaks nimetatakse agressiivset käitumist, mille puhul kasutatakse koolikeskkonnas füüsilist jõudu kellegi või millegi vastu.

Kõik kolm mõistet – koolikiusamine, lapse väärkohtlemine ja koolivägivald – on agressiivse käitumise kui üldmõiste allliigid. Koolikiusamise ja lapse väärkohtlemise mõiste kattuvad selles mõttes, et neile on omased ühised tunnused, ainult toimumise keskkond on erinev. Koolikiusamist on kaht liiki. Kui kiusaja kasutab ohvri kallal füüsilist jõudu, nimetatakse seda füüsiliseks kiusamiseks. Kuid on olemas ka füüsilise vägivallata koolikiusamine (psüühiline). Kiusamist ja vägivalda võib esineda ka väljaspool kooli, kodus, töökohas, tänaval (vt joonis 3).

Segadust tekitab seegi, et koolivägivalda mõiste tähendus on tava- ja teaduskeeles erinev. Uurimused näitavad, et õpilastele tähendab sõna "vägivald" mistahes agressiivset käitumist. Teaduskirjanduses on vägivalla mõiste agressiivse käitumise mõistest kitsam, tähistades üksnes füüsilise jõu kasutamisega seotud teise isiku tahtlikku kahjustamist. Koolivägivaldale hinnangut andes tuleb selle asjaoluga arvestada.

Lõpetuseks

Käibel on müüt, et õpilased ei tea, kuidas koolikiusamise ja -vägivallaga hakkama saada. Küsitlused näitavad vastupidist – õpilased oskavad nimetada kolmelt tasandilt lähituvaid meetmeid, kuidas koolivägivalda ja -kiusamist ära hoida ja ohjeldada: kooli tasand – rangemate reeglite ja korra sisseviimine; õpilaste omavaheliste suhete tasand – koolivägivalda ja -kiusamise probleemi laialdane teadvustamine ja õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamine; vägivallatseja ja kiusajaga seotud tasand – kiusajale alternatiivsete võimaluste pakkumine.

Kui kummutame vastuolulised arusaamad koolikiusamisest ja -vägivallast, on meil suuremad võimalused selle probleemiringiga hakkama saada.

Kirjandus

- Bachmann, T., & Maruste, R. Psühholoogia alused. Tallinn, kirjastus Ilo, 2001.
- Browne, K., & Herbert, M. Preventing family violence. Chichester, John Wiley & Sons, 1997.
- Kõiv, K. Koolikiusamine. Peatoimetaja D. Kutsar. Lapsed Eestis. Tallinn, ÜRO, 2000. 43–45. <http://www.undp.ee/child/2.2.2.html>.
- Kõiv, K. Lapse väärkohtlemise määratlemisest laialdases kontekstis, 2000. <http://www.laps.ee>.
- Kõiv, K. Koolivägivalda mitu palet. Rmt: A. Tikerpuu (toim.), Eesti Lastekaitse Liidu konverents "Ei vägivald". Konverentsi materjalid. Lastekaitse Liit, 2001. 9–21.
- Olweus, D. Sweden. In: P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), The nature of school bullying: A cross-national perspective. London and New York, Routledge, 1999. 7–27.
- Vaher, A. Koolikiusamise märkamise ja vältimise. Õpetajate Leht, 4.01.2002.



Iga õpetaja mõtleb aeg-ajalt, kuidas oma ainet õpilastele (ja iseendale!) graafilises keeles ülevaatlikumaks muuta, sedastab Rein Mägi.

Miks on joonestamine vajalik?

R e i n M ä g i

TTÜ insenerigraafika keskuse dotsent

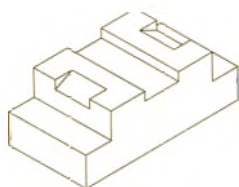
Aastakümned tagasi õpetati koolis masinaõpetust ja tehnilist joonestamist, mis tekitas paljudes noortes huvi nii jooniste kui ka tehnika vastu. Kas seda õppeainet ei tuleks uuendatud kujul taas laiemalt propageerima ja õppima hakata?

Eesti ühiskond vajab lisaks humanitaaridele ka tehnika-haridusega inimesi. Tehnikahuviga noori meil on. TTÜ baaskooli Tallinna Tehnikagümnaasiumi 10. klassidesse oli sel kevadel konkurss üle nelja õpilase kohale. Tervikpilt on siiski teistsugune. Õpetajate Lehes ilmunud Andri Teaste mõtteavaldus "Noored ei hinda tehnikaharidust" käsitles seda teemat küllaltki teravalt (ÕpL, 16.08.02.). Kõrgkoolides on konkurss juurasse, majandusse ja võõrkeeltesse suurem kui tehnikaaladele. Kas ei ole oma osa selles ka tehnilise joonestamise tagasihoidlikul kohal koolide õppekavades?

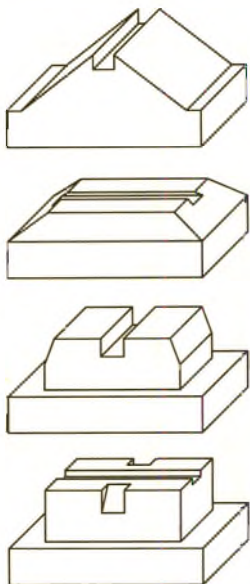
Kuid joonestamist ei tohiks mõista üksnes kitsalt "inseneride" õppeainena. Iga õpetaja mõtleb aeg-ajalt, kuidas oma ainet õpilastele (ja iseendale!) graafilises keeles

ülevaatlikumaks muuta, "ruumi viia". Olen tegelnud patendiuringutega. Ka hiinlaste ja jaapanlaste leiutised on olnud mulle hieroglüüfidele vaatamata arusaadavad, kui tekstile on lisatud selgitavaid jooniseid. Jooniste vahendusel tutvustatakse ka paljusid tarbekaupu. Joonist peab oskama lugeda igaüks.

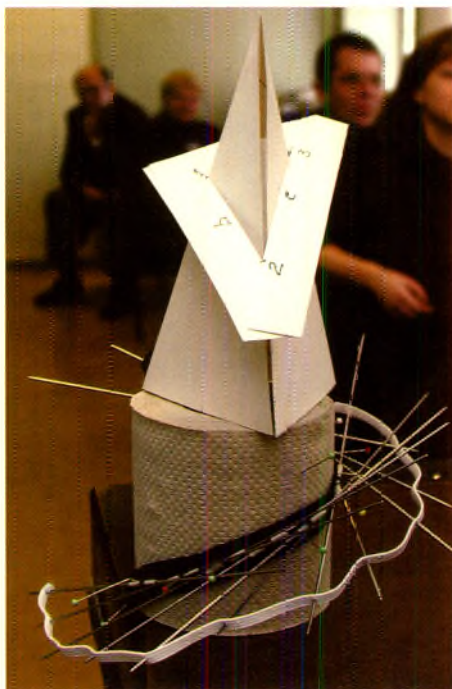
Tegime keskkooliõpilaste joonestuskursuse esimeses tunnis väikese katse, mis aitas selgitada joonise eeliseid, võrreldes suulise kirjeldusega. Üks sõnaosav õpilane kirjeldas eset (vt joonis 1), mida teised ei näinud. Kaasõpilastel tuli teha tema "mobiilijutu" põhjal kirjeldatava eseme lihtne joonistus. Pärast mõningast elevust ja kaasaelamist oli selge – "sõnameistri" ponnistustele vaatamata tegid kõik õpilased erinevad joonised (vt joonis 2). Alles pärast



Joonis 1. Lähteobjekt, mida üks õpilane teistele kirjeldas.



Joonis 2. Kujutised lähteobjektist. Üks ja sama kirjeldus kutsus esile erinevaid ettekujutusi.



Joonestamise õpetamisel peab olema põhimõistete selgitamisel leidlik. Mudeli autor on TTÜ graafikakeskuse veteran Endla Vallas.

sega, kui tahvile tekkis eseme tehniline joonis, osati oma esialgsed joonistused lähteobjektiga enam-vähem sarnas- teks kujundada.

Tavaliselt küsitakse: "Kas joonestamist on vaja õppida- õpetada?" Küsida aga tuleb: "Miks joonestamine on vaja- lik?" Siis langeb kas-küsimus iseenesest ära ja vabaneme hamletlikust dilemmast "To be or not to be", mis on sisuli- selt haiguse ravi oigamise abil. Kas asemel tuleb küsida miks.

Miks?

Järgnevalt mõningaid keskkooliõpilaste tüüpilisi vastuseid miks-küsimusele vahetult pärast eelkirjeldatud katset.

"Joonestamine on vajalik, et mõista eseme kuju, ilma et oled seda näinud. Jooniselt saab välja lugeda kõik olulise ning selle järgi saab eset ka valmistada."

"Joonestamine on vajalik ehitiste projekteerimiseks, et saada täpne ülevaade hoone mõõtmetest ja kohandada joonis vastavalt vajadustele, et hiljem ei avalduks ehitisel mingeid suuremaid vigu. Seega hoiab joonis kokku hulga aega ja raha. Joonis on ehitustehnika alus."

"Joonestamine arendab inimese ruumilist kujutlusvõi- met, silmamõõtu ja täpset kätt."

"Õpetab jooniseid valmistama ja lugema teiste tehtud joo- niseid. Joonestamine on hädavajalik tehnikaspetsialistide- le – arhitektidele, konstruktoreile, inseneridele, tehnikutele."

Arukad ja asjalikud vastused! Mida joonestusõpetajal siia lisada oleks? Tekib isegi väike kartus, kas suudan nen- dele väärilist õpetust pakkuda.

Mida?

Mida ootan joonestustundidelt? Ka selle küsimuse vastus- tes ei tulnud pettuda.

"Ootan huvitavat vaheldust teistele õppeainetele, soovin tundma õppida joonestamise algtõdesid."

"Loodan, et joonestustunnid ei ole nii pingelised ja stres- sirohked, nagu on reaalaained. Tahaksin, et see oleks rohkem loovatel eesmärkidel põhinev aine. Ma tahan õppi- da korrektselt joonestama ning usun, et seda on võimalik siin tunnis saavutada. Võib-olla on isegi võimalik nakatuda pisikusse, mille järgi on lihtsam otsustada oma tuleviku- plaanide üle. Ootan põnevusega."

"Ootan huvitavaid ülesandeid, mida võib tulevikus vaja minna."

"Joonestustundidest ootan tundide maksimaalset huvi- tavust ja head õpetaja-õpilase üksteisemõistmist."

Õpilaste positiivne eelhäälestatus lausa kohustab õpe- tajat latti kõrgel hoidma! Olgu siinkohal märgitud, et tege- mist oli Tallinna Tehnikagümnaasiumi 11. klassidega, see- juures on sisukamad vastused vastupidi üldlevinud ootus- tele pärit valdavalt tütarlasteklassist.



Joonestamisõpetajad sügisesel koolivaheajal TTÜ-s täiendusõppes. Ka lihtsad niidist ja nõõrist õppevahendid aitavad põhimõisted õpilastele suurema vaevata arusaadavaks teha.

Õppematerjal

Mida siis ootusärevatele õpilastele pakkuda? Põhiliselt lahendab asja väike, kuid tubli keskkooli joonestusõpik (8). Tasub uurida ka kõrgkooli õppevahendit (14), kus on esitatud rahvusvaheliste ISO-standardite nõuded, mis mingil määral erinevad nõukogude GOST-idest. Samuti võiks soovitada verivärsket joonestamise ülesannete kogu (7).

Põhiõpiku (8) hea mõistetavuse tagab materjali selge ja lastepärane esitus. Abstraktseid geomeetrilisi objekte – punkte, jooni, pindu jm – ei vaadelda "õhutühjas ruumis", vaid konkreetsete kehade taustal. Seega kaob juba alguses vajadus liigse atribuutika (teljed, ekraanid) järele. Peatükkide lõpus on toodud küsimused ja ülesanded, mis lubavad õpitut kinnistada.

Praktilised tunnid

Samas on soovitatav ka õpetajal endal koostada ülesandeid, millel oleks praktiline väärtus. Tehnikagümnaasiumi õpilastel olen lasknud koostada toa plaane koos mööbli paigutusega, valmistada avaga koonuse pinnalaotuse ja mudeli, koostada elektriskeeme TTÜ abimaterjali põhjal (3), määrata keermeid.

Praegusel foto- ja videoajastul on kohane kogeda tsentraalprojektsiooni (perspektiivi) moodustamist lihtsa näite varal. Tehniline joonis võib lisaks geomeetrilistele para-

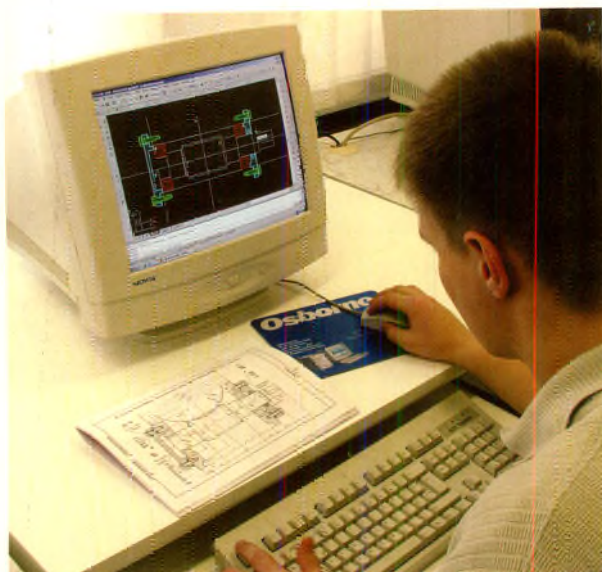
meetritele sisaldada ka füüsilisi suurusi. Näiteks vedru tööjoonisel esitatakse ka jõudeformatsiooni diagramm.

Huvipakkuvaks kujunes loovülesanne, mille põhjal tuli konstrueerida istepink lauast, mille mõõtmed olid 2500 x 200 x 32 mm. Selgus, et iga õpilase lahendus oli kordumatu omanäoline. (Mis sellest, et iga pink "Õllepruulija" laulmisele vastu ei peaks.)

Õppeaasta jooksul tegime tehnikagümnaasiumis 13–14 joonestustööd. Õpilaste arvamused kursuse lõpul olid valdavalt positiivsed. Nenditi, et tunnid olid arendavad, paranes ruumikujutlusvõime. Eelistusi oli erinevaid – kellele istutus paremini vabakäejoonis (eskiis), kellele vahenditega joonestamine. Küll aga märgiti tihti, et joonestustööd võtavad "ootamatult" palju aega, eriti kodutööd. Huvi pärast lasin õpilastel oma tööaja fikseerida. Tulemused olid suuresti erinevad – näiteks normkirja (standardkirja) töö tegemiseks kulus aega 1,5–5 tundi. Seejuures ei olnud sugugi alati nii, et kaua tehtud kaunikene. Seega – ratsionaalne joonestustehnika (töölaua ja vahendite ettevalmistus, õige istesend, joonestusvõtted jm) vajab juba algusest peale pidevat harjutamist.

Arvutijoonestamine

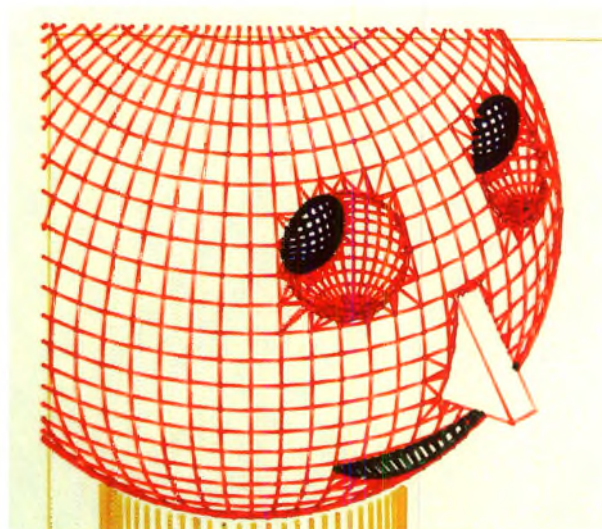
Tänu Tallinna Tehnikaülikooli šeflusele on tehnikagümnaasiumi 12. kl õpilastel olnud võimalik teha tutvust ka arvutijoonestamisega. Muidugi pidid kujutamisreeglid eelnevalt omandatud olema – autoroolis istudes on hilja liiklusreeg-



Tänapäeval tehakse suurem osa joonestustööst arvutis.



Joonestamist õppides võib lasta fantaasial ka pisut lennata – grafoprojektorile pandud töö nimetus on "Inimese loomine".



Detail tööst "Pea loomine".

leid õppida. Arvutigraafikas tekivad lisaprobleemid, mistõttu arvutijoonis ei pruugi sugugi alati valmida kiiremini kui pliiatsiga tehtu (2, 11). Nüüdisajal valmib aga valdav osa tehnilisest (kuid ka kunstilisest) graafikast arvutil.

Õpilaste arvamused arvutigraafika kursuse kohta olid väga kiitvad, heideti ette vaid liiga kiiret tempot. Paraku peab õppejõud tegelema arvutiklassis korraga 14 õpilasega, iga paari minuti tagant kõlab appihüüd "õpetaja-õpetaja, tulge siia!". See nõuab tõelist Karlssoni rahu.

Nagu kogu infotehnoloogia, areneb ka arvutigraafika nii kiiresti, et annab sammu pidada. Konkureerivaid kõrgel tasemel graafikaprogramme on palju (AutoCAD, ArchiCAD, ProEngineer, Solid Edge jt), mille hulgast tuleb teha mõistlik valik. Ühe programmi korralikult omandanud ei tohiks siiski olla erilisi raskusi teisele programmile üleminekul. Küsimusele, kas kahe- (2D) või kolmemõõtmeline (3D) mudel, tuleks vastata, et mõlemad. Kord on otstarbekas 2D, teinekord 3D – peasi, et tehniline mõte saaks otstarbekalt jäädvustatud (12, 1).

Kujutav geomeetria

Graafika teoreetiline vundament on kujutav geomeetria, esmakursuslaste üks raskemaid aineid (10). Samas hindavad kursuse läbinud selle baasaine vajalikkust ka teiste ainete (matemaatika, füüsika, keemia) õppimisel. Tihti tuleb ju alustada näiteks füüsikaülesannet soovitusel "Tee enne joonis, siis saad aru, milles asi". Arvuti kõvaketaski ei suuda asendada inimese ruumikujutusvõimet, ikka tuleb ise vaeva näha.

Täienduskoolitus

Konverentsi BALTGRAF otsustes tauniti insenerigraafilistele distsipliinide eraldatavate tundide arvu vähenemist nii tehnikaülikoolides kui ka keskkoolides. Kuna paljudes keskkoolides/gümnaasiumides joonestustunnid üldse puuduvad, tuleb kõrgkooli õppejõududel korraldada "täiendusõpet" (muidugi tasuta). Osa kõrgkooliõpetajaid peab tööle asudes võtma "lisatunde" kutsekooli- või tehnikumiharidusega tehnikutelt.

TTÜ insenerigraafika keskus on omalt poolt teinud algust keskkoolide joonestusõpetajate täienduskoolitusega. Kindlasti aitaks kooliõpilaste ruumilist mõtlemist arendada ka disainielementide õpetamine (9).

Joonestamise kolm plussi

Joonestamise osatähtsuse hindamisel võiks kokkuvõtteks täheldada järgmisi aspekte.

■ Graafiline kirjaoskus. Lisaks sõnalisele kirjaoskusele (lugemis- ja kirjutamisvõime) on igale haritud inimesele vajalik ka graafiline kirjaoskus – võime üheselt mõista teiste kujutatut ning ennast arusaadavalt väljendada piltkujutiste vahendusel. Nagu muusikaõpetuses on oluline muusikali-

ne kuulmine, nii on joonestamise aluseks ruumikujutusvõime. Ühel on see olemas suuremal, teisel vähemal määral, kuid see on arendatav ning eluliselt vajalik. Kindlasti ei hakka kõik koolilõpetajad edaspidi joonestamisega leiba teenima, kuid teiste tehtud jooniste lugemise-mõistmise oskus kulub ära. Õigustatult nimetatakse joonist rahvusvaheliseks tehnikakeeleks.

■ Visuaalsed lahenduskäigud. Erinevalt matemaatilisest analüütilisest (valemitega) lahendusest, kus väike näpuviga ei ole tunnetatav, lahendatakse joonestamises ruumi-geomeetrisel ülesandeid graafiliste võtetega – st toimub pidev visuaalne kontroll lahenduskäigu üle. Vastav teadusharu – kujutav geomeetria – tähistas hiljuti oma 200. sünnipäeva. Kuid selle osatähtsus, eriti seoses arvutigraafika tormilise arenguga, on tänapäeval pidevalt kasvanud.

■ Kasvatustlik mõju. Juba väikelaste kasvatamisel on täheldatud graafilise väljenduse (joonistamise, maalimise jne) positiivset mõju. Seda võib seletada oma tööobjekti (joonise) vahetu tajumisega tegevusprotsessis. Ka murdeas noorukitele mõjub joonestustöö palju rahustavamalt kui pikk moraalijutlus. Teatavasti töötas tunnustatud kasvatusteadlane Anton Makarenko omal ajal lastekoloonias joonestusõpetajana...

Loodame, et joonestamise vajalikkus on nüüd tõestatud. Mis edasi? Säilitagem ja täiustagem meie joonestusõpetust!

Kommentaariid

Tiit Tiidemann,

Eesti Kunstiakadeemia erakorraline professor:

Me elame 21. sajandil ikka edasi masinalise tootmise ja eriti leiutamise vajaduse tingimustes. Ka suurenenud infovood nõuavad head jooniste lugemise oskust. Internetis on näiteks Espacenet'is kirjeldatud enam kui 30 miljonit leiutist, millest enamikku selgitatakse jooniste abil. Oleks hea, kui kasvav põlvkond neid jooniseid mõistaks. Meie leiutamispotentsiaal pole sugugi halvem kui mis tahes muul maal, pigem paremgi.

Eriti oluline on tehniline joonestamine seoses arvutil joonestamise levikuga, sest asi käib ikka samade reeglite järgi – arvuti ise ei joonesta, seda teeb inimene arvuti abil.

Ühe Mustamäe gümnaasiumi õppealajuhatajaga vesteldes kuulsin oma ehmatuses, et joonestamine pole koolides ammu enam kohustuslik. Ilmselt pole haridusministeeriumi töötajad endale teadvustanud ruumilist mõtlemist hariduse osana. Asi on tõsine. Rein Mägi artikkel võiks olla diskussiooni sissejuhatus. Joonestamise arendavas mõjus noorte loovusele pole kahtlust. Kui õpilast õigel ajal ei julgustata, õpetata, arendata, lämmatab see tema spontaanse "loova kritseldamise" oskuse – leiutamisoskuse. Kahjuks mõni kool seda just teeb.

Heiki Lubi,

TPÜ tööõpetuse didaktika lektoraadi dotsent:

Rein Mägi analüüsib joonestamise kui õppeaine vajalikkust keskkoolis väga veenvalt. Omalt poolt rõhutan joonestamises omandatava tihedat seotust matemaatikaga. Kuidas leida graafiliselt ruutjuurt mingist arvust (O. Rünk, 1963)? Kuidas väljendada tabelites toodud katseandmeid graafiliselt? Milline esitusviis on ilmekam? Milliseid võimalusi pakub joonis reklaamindusele? Ühe ja sama seaduspärasuse mitmesuguseid esitamisvõimalusi tundev õpilane saab probleemidest hoopis põhjalikumalt aru.

Ka tsentraalprojektsiooni, aksonomeetria või ristprojektsiooni valik eseme kujutamiseks muutub reaalsuseks alles siis, kui õpilane teab, mida need projektsioonid endast kujutavad. Joonestamist tuleks kindlasti õppida ja õpetada, pigem on küsimus selles, mida õpetada varem ja mida hiljem.

Kirjandus

1. Dobelis, M. Design or Drafting? ArchiCAD versus AutoCAD. Engineering Graphics BALTGRAF-6. Proceedings of the Sixth International Conference, Riga, Latvia, June 13–14, 2002. 27–32.
2. Hartšuk V., Mägi R., Neidre L., Rohusaar J. Ehituskonstruktori käsiraamat. Tallinn, Ehitame, 2002. 140.
3. Elektriskeemid. Meetodilised juhendid ja ülesanded. Koostanud M. Kask, R. Mägi, H. Salumaa, U. Taklaja. TTÜ, Tallinn, 1991. 44.
4. Engineering Graphics BALTGRAF-5. Abstracts of the International Conference, Tallinn, Estonia, June 15–16, 2000. 104.
5. Engineering Graphics BALTGRAF-6. Proceedings of the Sixth International Conference, Riga, Latvia, June 13–14, 2002. 254.
6. Gerdziunas, P. Lithuanian Engineering Graphics Standards Engineering Graphics BALTGRAF-6. Proceedings of the Sixth International Conference, Riga, Latvia, June 13–14, 2002. 242–248.
7. Joonestamine I. (Geomeetiline ja projektsioonijoonestamine). Ülesannete kogu. Koostanud H. Lubi, J.-E. Särak. TPÜ, Tallinn, 2002. 92.
8. Kogermann, E., Tapper V., Tihase K. Joonestamine üldhariduskoolidele. Tallinn, Valgus, 1985. 128.
9. Linnuste, Ü. Design [disain]. Haridus nr 3, 2002. 16–17.
10. Mägi R., Meister K. Descriptive Geometry and Students. Engineering Graphics BALTGRAF-6. Proceedings of the Sixth International Conference, Riga, Latvia, June 13–14, 2002. 98–102.
11. Mägi, R. Arvutijoonestamise erisused. Haridus nr 1, 1999. 52–55.
12. Mägi, R. From 2D to 3D. Engineering Graphics BALTGRAF-5. Abstracts of the International Conference, Tallinn, Estonia, June 15–16, 2000. 26–30.
13. Mägi, R., Sepsivart, M. Standards – Why not? or Why? No! Engineering Graphics BALTGRAF-6. Proceedings of the Sixth International Conference, Riga, Latvia, June 13–14, 2002. 233–236.
14. Riives, J., Teaste, A., Mägi, R. Tehniline joonis. Õppetstarbeline käsiraamat. Tallinn, Valgus, 1996. 176.



Jumal näeb kõike, teab kõike, valgustab kõike.



Päikesejumal Horose silm.



Maaema. Äänisjärvi, 4000–2000 aastat eKr. Maaema on ühtlasi kuujumalanna. Päike on taeva silm ja kuu on taeva silm. Taevas hoiab oma silmad lahti üsna vaheldumisi.



Nofretete, Päikese tütar, 14. sajand eKr. Päikese tütar on päikesejumala Ra silm.



Võitlus ühesilmalise päikesejumalusega. Mesopotaamia, 2. at algus eKr.

Väike märgiatlas

Karl Kello

SILM KUI SÜMBOL

Silm on tähtis sümbol nii mikro- kui makrokosmilisel tasandil. Silm sümboliseerib tarkust, kurjust, selgeltnägemist, päikest, jumalat. Silm on valguse allikas, vrd ka majasilm aken. Silmas arvatakse peegelduvat inimese olemus, samuti peegeldavat jumal kui kõiksuse silm kõiksuse olemust.

Päike on taevasilm. Päike näeb kõike, teab kõike, valgustab kõike. Vanadel aegadel usuti isegi niisugust asja, et päikesekiirest resp. taevajumala pealevaatamisest saab käima peale. Kui ilmad on päikeseapaistelised, ent külmad, öeldakse: suve silmad, talve hambad.

Kuri silm kaetab loomi ja lapsi. Kuri silm on kadeduse sümbol. Heal inimesel, s.o omal inimesel on eestlaslikult hallid silmad. Vanasõna ütleb, et "Halli silmä oli hää silmä. Kel punase silmä, pruuni silmä, sii oli nõid. Kõllatse silmä om tige silmä". Ka surnul on kuri silm – surnu silmad kaetakse kinni, et ta ei võiks vaadata endale järeltulijat. Omal ajal pandi surnu silmadele kaunis suur vask- või hõberaha, mis pidi hoidma lahkunu silmad suletuna (4., lk 22).

Silm peast välja

Kes vana asja meelde tuletab, sel silm peast välja. Silm lüüakse peast välja ka sellel, kes liiga palju näeb ja teab. Pahe-ma, s.o kura silmaga vaadates tunneb kuradi ära. Sarvik tõmmanud sellel, kes teda näinud, kräuhti silma peast ära ja sestsaadik põle mees sarvikut enam näinud (Ambla; 6., lk 45). Udmurdi tuulispeana esinev vanamees rebib mehel selle silma peast, kumb tuulispasa ära tundis, vetehaldjas aga torkab sõrmega eidel viimase silma peast – eideke määrinud vetehaldja lapse kakaga oma ainukest silma ja saanud nägijaks, tundes vetehaldja rahva seast ära (5., lk 73, 58).

Tarkuse silm

Inimene näeb seda, mida ta teab. Tark on nägija. Ühesilmaline vanamees, keda tänasel päeval peetakse invaliidiks, polnud seda kindlasti mitte vanadel aegadel. Siis oli ta hoopis teravdatud pilguga nägija, kõikenägeva silmaga varustatud lausa

üleloomulik olend, kes suudab tulevikku vaadata.

Nägijaks saab selle allikaveega kaste-tud silm, millega põrguline peseb oma ainukest silma (3., lk 197). 16. sajandi lõpust on teade leedulaste püha allika kohta, millest joomine muutvat inimese ühesilmaliseks. Kes soovis imevett juua, pidi ära andma oma teise silma. Jooja ohverdas järelikult silma allikasse. Seda tegi ka muinaspõhja peajumal Odin, kes ohverdas ühe silma maailmapuu juurte all pulbitsevasse tarkuseallikasse, et sealt sõõmuke juua. Silm on allikaga seotud. Allikas on maa silm.

Kolmas silm

Kolmas silm sümboliseerib vaimsust ja tarkust, seostub sisekaemuse, selgeltnägemise ja tulega. India armastusejumala Kaama ('kirg') nooled äratasid kirge, mis vajalik maailma püsimiseks. Sellele kehastunud kirele suutnud vastu panna üksnes Šiva, kes avanud laubal asuva kolmanda silma ja langetanud tulise pilgu teda tüütava armastusejumala peale, kes muutunud silmapilkselt peotäieks tuhaks. Ära põlenud siiski vaid armastuse meeleline väliskest. Armastuse olemus elavat ja tegutsevat nähtamatult edasi, esinedes vaid peenemal kujul.

Räägitakse vaimusilmast ja vaimsest nägemisest. Vaimusilm näeb palju teravamalt ja kaugemale. Maagiline silm võimaldab näha, jäädes ise nähtamatuks.

Üksilm

Leegitsev silm otsaesel viib tagasi päikesejumaluseeni. Ürgsed päikesejumalused, päikese ja pikse hukatust toova väe kehastused, on iseloomulikult kõik ühesilmalised. Ühesilmalise tapab tema oma valgusoda (1., lk 146). Iiri valgusejumal Lug lööb oma ühesilmalisel vanaisal silma peast kivi (= taevakivi), hõõguva rauakamaka (= taevaraud) või hõõguva raualatiga (= päikesekiirte kimp). Ükssilma pimestamine arvatakse kajastavat vana päikese ja hommikupäikese vastasseisu – esimene valgusekiirte kimp pimestab vana



Muinas-Egiptuse amulett.

päikese, põhjustab selle surma. Võimuvõitluses torkab egiptuse Seth päikesejumal Horosel silma peast. Jne.

Silm peas kui taldriku põhi

Taeva ja Maa poegi kükloope (kr 'ümar-silmsed'), üheainsa keset laupa asetseva silmaga hiidseppi, kutsuti Äikeseks, Pikseks ja Välguks. Kükloobid sepistasid Zeusile piksenooli, tehes ka selle piksenoole, mille läbi hukkus Päikese poeg Phaethon. Soome mütoloogias taob pärispime Piru nimetu Saare raudmäes raudumbjärve ääre peal asuvas pajas valmis tulised nooled, mis lõhestavad taeva ja süütavad maa. Ühesilmaline olnud ka soome ilma-sepp Ilmarinen.

Haruldase ilminguna esineb kurat ka eesti pärimustes ühesilmalisena: "kesk otsaesist üksainus suur silm nagu taldriku põhi" (Palamuse; 6., lk 159). Läti kuradiil olnud üksainus suur silm kui trumm otsaesel. Soome põrgulisel "oli vain yksi silmä keskellä otsa". Ühesilmalisi tunneb saksa ja soomerootsi rahvapärinus.

Kükloopide maal käis ära Odysseuski ja juhtus neist vastamisi kõige vägevamaga. Kohtumine lõppes õnnelt mõlemale osapoolele – Odysseus jäi ilma oma meestest, kükloop kaotas silmanägemise. Kreeka kükloobi silmanägemise võtab "Eikeegi", eesti-läti lugudes pimestab põrgulise "Ise tegi". Eesti kükloop on Vanapagan, kellele Kaval-Ants sulatina silma valas. Eks olnud ju Vanapagangi tuntud sepp. Vanapagan õpetanud tavalise sepa rauda kokku keetma.

Inimkonna ühisvara

Ühesilmalised kuuluvad inimkonna ühisvarasse. Kaukaasia rahvaste narti eepose järgi asuvad ühesilmalised tulehiid kaugele põhjamaal kinnikülmuva mere ääres liigi seda saart, kuhu peidetud Päikese tütar. Taevast sattunud ärevusse, ilmavalgus kadunud, päike sögenes ja põletas maad. Päikese tütre kadumise saar asub nartide maast arvutu hulga nädalate pikkuse tee kaugusel, kui käia päeval ja öösel. Päikeselisel kangelasel õnnestub jättada ühesil-



Tulesilm otsaesel? Armeenia, Ameerika.

maline päikesevargast tulehiid kaelani merre kinni ja lõigata tal mõõgaga silm peast. Ka läti kuningapoeg lõikab mere-saare hiiul ainsa silma mõõgaga peast ja põgeneb paiga pealt täpselt samuti kui Odysseus. Sama udmurtidel: nende mees päästab end ühesilmalise inimsööja käest samuti ehtodüsseuslikul moel, pugedes lammaste hulka ja väljudes koos karjaga.

Kirjandus

1. Botheroyd, S., P. Lexikon der keltischen Mythologie. München, 1995.
2. Eesti vanasõnad, 1.–4. Tallinn, 1980–1988.
3. Gimbutiene, M. Balti aizvesturiskajos laikos. Etnogenezē, materiala kultura un mitologija. Riga, 1994.
4. Kaal, A. Päiv lätt jumalihe. Allilma kujutlused eesti rahvausundis. Üliõpilasuhinnatöö. Tartu, 1936.
5. Lintrop, A. Udmurdi rahvausundi piirjooni. Tartu, 1993.
6. Valk, Ü. Eesti rahvausu kuradi-kujutelm kristliku demonoloogia ja rahvusvahelise folkloori kontekstis: ilmumiskujud. Doktoriväitekirj. Tartu, 1994.



Permimaa, 6.–7. saj. Ükssilmne allilma valdjar. Vepsa Jaagibaaba, vene Baba-Jagaa ('metsaeit') kummitab nii soome-ugrilaste Kuldnaises kui ka Kreeka gaiades-gorgodes. Jumaluse silmavaade tapab otsekuu pikselöök, seepärast seob jumalanna inimete sekka ilmudes oma silmad kinni.



Tarkusesilm otsaesel ja käe peal.



Õiglus on pime.



Kükloobi pimestamine, 6. saj eKr.



Ükssilm Hegge puukirikust. Norra, ca 1200. Asjatundjad tunnevad selles puujumalas ära peajumal Odini, kes ohverdas oma ühe silma tarkuseallikasse, et sealt söömuke juua.

HARIDUS

Education No. 6, 2002

Journal for Estonian Educational Publications

This issue has been dedicated to the theme of quality in education and more precisely, to the quality of a school as an organisation.

Arvi Altmäe. Quality of life depends on quality of education. Rector of Tallinn Technical College criticises Estonian policy of education based on voucher system according to which universities admit as many students as "they can seat". He calls it academic capitalism, which devalues higher education and makes those students feel disappointed who cannot meet the requirements of higher schools.

Raivo Juurak The quality of a school. Tallinn City Board of Education and School Quality Association in South-East Estonia have started to introduce the EFQM (European Foundation for Quality management) Excellence Model. The leaders have claimed that schools involved in implementation have found new motivation for using their potential and opportunities better than before.

Evelin Silla. Efficiency for millions. The author, who has a MA degree in sociology analyses the movement "A school with its own image", supported by the millions of crowns offered by Soros Foundation. She admits that every innovation has its limits, back leash and price. For instance, highly motivated students in schools where learning by cycles was introduced, started to acquire the material better. At the same time the students with low motivation performed even worse. A new level was achieved after necessary support systems were implemented.

Raivo Juurak. Experience of the islanders. Two school leaders and active participants Toomas Takkis (Kuressaare Gymnasium) and Viljar Aro (Saaremaa Gymnasium) as well as Raivo Peeters (head of the district education board) offer their opinions about the movement "A school with its own image". They say it did not bring along reform in education as it was only an enterprise of enthusiasts and not a national program.

Tõnu Ots. How to help children to become learners? The author who is a psychologist and career consultant analyses the role of education in development of people capable of emphatic and rational reasoning. The author describes different situations at school where we can observe freedom, presence, stupidity and malevolence and offers his relevant to the cases recommendations. For instance he makes a clear distinction between praise, motivation and trust.

Edgar Krull. Hilda Taba 100. The professor at Tartu University analyses the main work of the most outstanding Estonian educationist Hilda Taba (born 1902) "Curriculum development: theory and practice" (1962) which can be found in all educational libraries of the world.

Lembit Andresen. From a teacher to be feared to the teacher to be trusted. The professor at Tallinn Pedagogical University gives an overview of developments in Estonian education in the 19th century when corporal punishment was stopped at schools and principles of Diesterweg and Pestalozzi became used instead.

Eva-Maria Talts. I want to be slim. The author has studied the attitude of 9–10 year old girls to their body. It came out that ca 15% of them want to be slimmer than they are and take after the models of the West. The attitudes of children from urban and rural areas are quite similar.

Aado Luik. I don't care! A member of the quality society demonstrates how we can explain why our students do not care about learning using the "fishbone model" of Ishikawa and the Pareto principle. It has turned out that there are reasons of different kind and complexity levels for de-motivation.

Hillar Saul, Eve Kikas. A molecule is not a drop of water. Students knowledge in chemistry were tested in 3 Estonian urban schools in 2000. The results showed that students had well acquired the facts but there were several cases of miscomprehension in the fields where skills of abstract thinking were necessary. For instance the molecule of water was often considered to be similar to a small drop of water.

Kristi Kõiv. Bullying and school violence. The author explains the concepts of bullying, school violence and maltreatment.

Rein Mägi. Why is technical drawing necessary? The assistant professor at Tallinn Technical University stresses the fact that comprehension skills for reading technical drawings has become more important than ever before as there are so many instructions provided with schemes, charts etc.

Karl Kello. A small sign atlas. An overview of using the eye as a symbol in different cultures.

Toimetuse. Vastutav toimetaja Tiia Penjam. Toimetajad Raivo Juurak ja Karl Kello. Fotod Raivo Juurak. Turundusjuht Priit Penjam. Toimetuse aadress: Voorimehe 9, 10146 Tallinn. E-post: haridus@opleht.ee. Internetiaadress: http://haridus.opleht.ee. Telefonid: (0) 644 3311, (0) 644 0528, (0) 644 0587. Väljaandja: Perioodika AS, Voorimehe 9, 10146 Tallinn, tel (0) 644 5767. Trükkikoda: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, Laki 26, Tallinn. Trükkimisele antud 29.11.02. Praaeksemplarid vahetab välja Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, tel (0) 650 9990. © Perioodika AS "Haridus" 2002. Tellimishind aastaks 84 kr, 6 kuuks 42 kr. Üksiknumbri hind 18 kr. Tellimisindeks 78189.

RAJALEIDJA

www.rajaleidja.ee



Sinu haridustee ► Sinu tulevikutee



Eesti Kultuuriuudis Reform



Education and Culture

Leonardo da Vinci

Cooperation Network

Lisainfo: rajaleidja@rajaleidja.ee Telefon (0) 610 3627

RAR(6)

NEED KOOLID PAKUVAD OMA ÕPILASTELE MAITSVAT JA TERVISLIKKU KOOLITOITU

HARJUMAA

Keila-Joa Sanatoorne Internaatkool
Saku Gümnaasium
Viimsi Keskkool

TALLINN

Pirita Majandusgümnaasium
Rocca al Mare Kool
Vanalinna Hariduskolleegeumi Gümnaasium

IDA-VIRUMAA

Narva Kutseõppekeskus

JÕGEVAMAA

Adavere Põhikool
Aidu Lasteaed-Algkool
Jõgeva Gümnaasium
Jõgeva Ühisgümnaasium
Kaarepere Põhikool
Kügemetsa Kool
Laiuse Põhikool
Lustivere Põhikool
A. Haava nimeline Pala Põhikool
O. Lutsu nimeline Palamuse Gümnaasium
Põltsamaa Kodu- ja Põllutöökool
Saduküla Põhikool
C. R. Jakobsoni nimeline Torma Põhikool

LÄÄNEMAA

Kõmsi Lasteaed-Algkool
Lihula Gümnaasium
Palivere Põhikool
Tuudi Algkool

LÄÄNE-VIRUMAA

Kadrina Keskkool
Kunda Ühisgümnaasium
Laekvere Põhikool
Lääne-Virumaa Kutsekõrgkool
Põdruse Lasteaed-Algkool
Rakvere Linna Algkool
Tamsalu Gümnaasium

PÕLVAMAA

Mammaste Lasteaed-Algkool
Tilsi Põhikool

PÄRNUMAA

Audru Keskkool
Jõõpre Põhikool
Paikuse Põhikool
Pärnu Niidupargi Gümnaasium
Surju Põhikool
Varbla Põhikool

VALGAMAA

Aakre Lasteaed-Algkool
Tõrva Gümnaasium
Valga Gümnaasium
Valga Internaatkool

VILJANDIMAA

Abja Gümnaasium
Karksi Lasteaed-Algkool
Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskool
Viiratsi Algkool
Viljandi Vene Gümnaasium
Ämmuste Kool

VÖRUMAA

Antsla Gümnaasium
Kaitseväge Lahingukool
Lusti Algkool-Lasteaed
Mõniste Põhikool
Rõuge Põhikool
Urvaste Algkool
Varstu Keskkool (kultuurikeskuse söökla)
Vastseliina Sanatoorne Internaatkool
Võru Järve Kool
Võru 1. Põhikool
Võrusoo Põhikool
Võru Vene Gümnaasium

Vastavalt toiduseadusele peavad 1. jaanuariks 2003 kõik toidukäitlejad,
kaasa arvatud koolisööklad, olema tunnustatud kohalikus tervisekaitsetalituses.

