

HARIDUS

5

| 1 | 9 | 9 | 9 |

SÕPRADEGA JÕULUMAALE 10.–13.12, 17.–20.12, 27.–30.12	1580 kr
PRAHASSE 28.12–02.01	2990 kr
VIINI 29.12–03.01	4370 kr
PARIISI 27.12–04.01	5790 kr

Grupitellimused esitada enne 15.novembrit

VIIN 19.– 24.03, 6.–11.05, 3.–8.06, 22.–27.06, 1.– 6.07, 15.–20.07, 6.–11.08	al 2490 kr
UNGARI 14.–21.07, 5.–12.08	2990–3290 kr
PRAHA 19.–23.03, 19.–23.06, 26.–30.06, 6.–10.07	al 1590 kr
PRAHA ja TATRAD 20.–25.06	al 1890 kr
BAIERIMAA 18.– 25.03, 18.–25.05, 4.–11.06, 22.–29.06, 12.–19.08	3290–3690 kr
PUHKUS AUSTRIAS 31.05–8.06 (nartsissipidu), 6.–14.08	al 4390 kr
AUSTRIA ja BAIERIMAA 9.–16.07	al 3590 kr
HOLLAND–BELGIA 26.04–4.05 (lillefestival), 17.–25.06	3690–4490 kr
PARIIS 18.–26.03, 13.–21.05, 9.–17.07	3990–4490 kr
PRANTSUSMAA NEILE, KEL... 21.–31.07	4490–4990 kr
NORRA (7 p) 16.–22.06, 28.06–4.07, 16.–22.07	al 2990 kr
NORRA (9 p) 6.–14.06, 26.06–4.07, 11.–19.08	al 4190 kr
KESK–NORRA (11 p) 26.07–5.08	al 4990 kr
PÕHJA–NORRA (NORDKAPP) 11.–21.07	al 4990 kr
ŠVEITS–LIECHTENSTEIN 2.–11.07	4590–5490 kr
RIVIERA, ŠVEITSI ALPID 21.07–1.08	al 6490 kr
ITAALIA–AUSTRIA 17.– 27.03, 27.04–7.05, 5.–15.07	al 4490 kr
ITAALIA–AUSTRIA–SAN-MARINO 6.–19.08	al 6590 kr
LONDON–MADALMAAD 30.07–8.08	al 5290 kr
INGLISMAA–ŠOTIMAA 6.–19.08	al 7590 kr
IIRIMAA (lennureis) 18.–24.07	al 10390 kr
PORTUGAL 3.–16.07, 6.–19.09	al 6490 kr
SUUR HISPAANIA RINGREIS 20.04–5.05, 7.–22.08	al 6990 kr
KREEKA 16.–29.07, 10.–23.09	al 6490 kr

- Lisaks neile kuupäevadele võite valida aja, mis teie grupele paremini sobib. Koostame marsruute vastavalt teie soovile.
- **Grupitellimused esitada enne 24. detsembrist 1999.**
- 21 inimesega grupi kokkupanija sõidab samale reisile ise tasuta.

27/ 340 033, 441 574, fax 432 935, Tartu, Turu 3
2/ 6 703 000, 6 703 003, fax 6 703 333, Tallinn, Akadeemia t 15
244/ 42 032 Pärnu, Rütli 40, "Atlas"
Kodulehekülg: www.tensireisid.ee

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Fotograaf
M. BERNADT

Arvutiladu ja
küljendus
A. RUMMO

Toimetuse aadress:

10148 Tallinn
Pärnu mnt 8

E-mail:

artikkel@opetaja.edu.ee

Interneti aadress:

http://www.cs.ioc.ee/~haridus

Telefonid:

6 440 528
6 443 311
6 440 587

Väljaandja:

Perioidika AS
10146 Tallinn
Voorimehe 9
Tel 6 445 767

Trükikoda
"Akadeemia Trükk"
Tallinn,
Niine 11

Trükkimisele antud
1.10.1999.

Tellimise nr 1017

Tellimishind aastaks
78 krooni,
6 kuuks 39 krooni.

Üksiknumbri hind
16 krooni.

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

© Perioidika AS
"Haridus" 1999

HARIDUS

2 H. LUIGA, M. KASTE Ääremaa koolide
rõõmud ja mured.

6 L. TÜRNPUU Sibliimine või sügavküünd.

9 U. LÄÄNEMETS Projektist "Riigi-
eksamid ja keskkoolijärgsed
edasiõppimisvõimalused aastatel
1997–1998".

SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

18 L. MICHELSON Kõrghariduse kvaliteedi
hindamise mõju.

22 I. KRAAV Sotsiaalne tõrjutus ja
sotsiaalpedagoogika.

28 M. LEINO Normatiivsed suhted ja
suhtelised normid.

32 M. SCHAPEL Konstruktivismist.

34 M. LEINUS Kuidas juhendada õpilas-
uurijat?

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

37 A. KIDRON Oska olla leidlik.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

42 V. SALISTE Kosejõe Kooli argipäev.

ÕPPETUND

46 T. ODER Inglise keele riigieksam.

48 I. LEUHIN Koolinoorte 1999. aasta
bioloogiaolümpiaad.

51 E. JAKOBSON Rahvalauluõpetus koolis.

54 H. SIKKA Matemaatika probleem-
ülesanded algklassides.

MEIE TERVIS

56 M. TOMBERG Kehahoiak, stress ja
hirmurefleksid.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

58 L. ANDRESEN Nigol Andresen – 100.

61 H. RANNAP Koolid kirjasõnas.

Ääremaa koolide rõõmud ja mured

Hea lugeja! Astudes soliidse pedagoogilise ajakirja veergudel Teie ette, tekib tahtmatult küsimus, kas Tallinnast seitsme maa ja mere taga asuvatel koolidel ja koolipapadel on üldse midagi huvipakkuvat või õpetlikku pajatada kolleegidele üle Eestimaa. Kes ei teaks, et riigieksamite põhjal on “põhupäid” enim ääremaa koolide õpilaste seas. Küllap on neid siis ka õpetajate ja muude asjameeste hulgas tavakohasest enam ...



HEINO LUIGA

Ei tahaks kuidagi hakata halama maakoolide kurvast olevikust ja süngevõitu tulevikust. Põlvamaa mägede ja metsade vahel on üldiselt samasugused koolid, nagu neid üle Eestimaa kohata võib.

Pooled maakonna 5600 õpilasest õpivad kahes väikelinnas – Põlvas ja Räpinas, ülejäänud käivad maakoolides. Põlva maakonnas on 4 gümnaasiumi, 2 keskkooli, 19 põhikooli ja 8 algkooli. Riigikoolid on Räpina Kõrgem Aianuskool ja Leevi Internaatkool.

Meie koolid paiknevad endiste kolhooside ja sovhooside keskasulais, mis üldjuhul ei kasvanud nii suureks ja jõukaks kui Harju-, Järvavõi Virumaal. Siit siis ka väikesed omavalitsused ja koolides keskmisest väiksem õpilaste arv. Viimased kolm aastat on olnud meie koolide

arengus väga olulised: haridusasutuste ehituseks ja remondiks on kulutatud kokku umbes 50 miljonit krooni, sealhulgas ligi 20 miljonit omavalitsuste vahendeid. See on kaalukas investeering homse nimel ja väljendab tõsist suhtumise muutumist hariduse väärtustamisel.

Kriisinähud majanduses on siiski tublisti jahutanud optimismi edasiste arengute suhtes. Kagu-Eesti kui endise põllumajanduspiirkonna ettevõtlikkus on jäänud kiratsema, uute töökohtade loomine on osutunud vaevalisemaks kui alul arvati. Haritud ja ettevõtlikul inimesel on lihtsam leida tööd linnades kui riskida ettevõtte rajamisega kauges endises kolhoosikülas. Peatunud pole ajude äravool. Selle sekka tuleb arvata ka Tartu linna gümnaasiumides õppivad ligi 200 Põlvamaa koolilast – üks viiendik kõigist meie keskkoolide taotlejaist.

Tuleb tunda heameelt, et koolivaliku vabadus on reaalsuseks saanud nii lastele kui ka lapsevanematele, et haridus on eestlasele taas väärtuseks kujunemas ja et meie lapsed on konkurentsivõimelised ka prestiižikates linnakoolides. Ometi kratsib hinge “põhupeade” nimekirja.

On rida põhjusi, miks maakoolide õpitulemused ei ulatu enamasti linnakoolide tasemeni. Jätan rääkimata need, millest on juba palju juttu olnud. Päril kindlasti läheb maalastel raskeks võistelda linnalastega võõrkeelte tundmises, enamasti puudub Eestimaa külades ka kunsti- ja muusikakool, balletiringidest rääkimata. Kuid laulu- ja rahvatantsulembeseid õpetajaid on ka maakoolides. Armastust looduse ja kaasinimese vastu on kindlasti lihtsam kujundada külakoolides. Seda meie õpetajad ka teevad.

Tundub, et plussid ja miinused on tasakaalus. Ometi on seda tasakaalu paaril viimasel aastal tõsiselt rikutud. Rääkides hingeharidusest, ütles kirjanik J. Kaplinski ühes oma hiljutises esinemises õpetajate ees, et nii nagu kogu maailm, meenutab ka Eestimaa üha enam laata, kus kõike ostetakse, müüakse, vahetatakse, kus tingimata tiirleb kirev karusell ja tehakse palagani.

Mulle tundub, et kasulikkuse mõõtmise kaaludele on visatud ka

väikesed ääremaa koolid. On neid üldse vaja? Kvalifitseeritud õpetajaid ei ole, taset ei ole, kallid riigile ja vallale üleval pidada!

Probleemid ja süüdistused ei lange alati kokku. Objektiivse paratamatusena tuleb võtta, et laste sündimus on 30% väiksem kui kümme aastat tagasi. Riigikogu võimendas olukorda Põhikooli ja gümnaasiumi seaduse muutmise ja täiendamise seaduse kaudu veelgi, suurendades klasside liitmise piiri algklassides 16-lt 20-le. Seda tuleb võtta subjektiivse paratamatusega, nagu ka haridusministeeriumi määrust (29.05.1998, nr 9) omavalitsustele palgakoefitsientide kinnitamise kohta.

Kõik see on halvendanud väikese õpilaste arvuga omavalitsuste ja koolide olukorda. Kui haridusministeeriumi ametnik A. Eglon kinnitas 1. septembri raadiointervjuus, et koolide sulgemine on omavalitsuste otustada, siis on tal loomulikult õigus. Tagasihoidliku inimesena jättis ta aga nimetamata, et raha eraldatakse omavalitsustele siiski haridusministeeriumi kehtestatud reeglite järgi. Napi tulubaasiga väikevallas on probleeme isegi täiendava klassikomplekti finantseerimisega, enamast rääkimata. Rahapuudus sunnib sulgema väiksemaid koole, külaelanike protestid tunduvad selle kõrval kohatu halisemisena.

Riigiametnikuna ei taha ma sugugi näidata näpuga teiste rumalate ametnike peale ega kavatse kahtluse alla seada üldist riiklikku hariduspoliitikat. Siiski arvan, et omavalitsuste kehtestatud koefitsientide süsteem on liiga suurlinnakeskne ja kahjustab tõsiselt väiksemate maakoolide huve.

Meie maakonnas on enamik koole just sellised – vähem kui 100 õpilasega. 60–100 õpilasega maakoolid on Eestimaal alati olnud ja miks ei võiks nad sobida arvutiajastusse, kui pea kõigis põhikoolides on arvutiklassid ja virtuaalne suhtlemine maailmaga ei tekita probleeme ka metsatagustes koolides õppijaile? Siinkohal tahan täit tunnustust avaldada “Tiigrihüpe” programmi algatajale president härra Lennart Merile. “Tiigrihüpe” tõi kooli sadu arvuteid, kuid veelgi suuremaks väärtuseks pean üldise arvutiteadlikkuse kasvu koolilaste, õpetajate ja kogu elanikkonna hulgas.

Viimase kahe aasta jooksul on arvutiõppe algkursuse läbinud üle 300 Põlva maakonna õpetaja (60%). Pea kõigisse põhikoolidesse on leitud arvutiõpetaja. Internetiühenduses on enam kui pooled maakonna koolid ja aasta jooksul saavad selle ka ülejäänud. Juba see peaks näitama, et maakoolid ei seisa arengus paigal.

Muidugi on oluline, et ka maal saaks valida õpetajaid läbi konkursisõela. Konkurents aitaks kaasa õppetöö kvaliteedi tõusule. Siingi on märgata positiivseid muutusi. Maakool ei saa veel valida mitme võõrkeeleõpetaja vahel, aga algklassiõpetajaid on juba täna rohkem, kui jagub vastavaid ametikohti. Noori kõrgharidusega õpetajaid võiks siiski Põlva maale rohkem pürgida.

Käed rüpes ootama pole ometi jäänud. Traditsiooniliselt on paljud Põlvamaa gümnaasiumilõpetanud asunud edasi õppima pedagoogilistel erialadel Tallinnas ja Tartus, mõned tulevad ka kodukanti tagasi.

Juba aastaid oleme pööranud suurt tähelepanu õpetajate täienduskoolitusele. Peamised koolituskeskused asuvad Tallinnas ja Tartus ning õpetajate komandeerimine sinna läheb kulukaks, kursusetasust rääkimata. Aasta-aastalt olemegi suurendanud kohalike kursuste osatähtsust. See on jäänud põhiliselt ainesektsioonide ülesandeks. Maakonnas töötab seitseteist ainesektsiooni.

Eelmisel õppeaastal oli kohalike kursuste põhiteema uus õppekava ja uute õppekomplektide juurutamine. On hea, et lektorid ja õpikute autorid on suhteliselt vähese tasu eest ikka soostunud Põlvasse tulema. Korduvalt on Põlvamaa õpetajate ees esinenud lektorid E. Hiiepuu, P. Hiisjärvi, T. Tõnso, K. Velsker jt. Palju on õppepäevi, mille ettevalmistajaiks ja korraldajaiks on kohalikud õpetajad ise. Mitmes sektsioonis on ikka veel au sees kolleegide lahtiste tundide külastamine ja analüüsimine ning

vestlusringid teemal "Kus käidud, mida kuulnud". Aktiivselt tegutsevad arvutiõpetuse, emakeele, matemaatika, bioloogia-geograafia-keemia, saksa ja inglise keele sektsioon ning mitmed teised. Korraldatakse ekskursioone ja töökogemuslikke väljasõite teistesse maakondadesse, ka teistesse maadesse. Näiteks arvutiõpetajad käisid kahenädalasel Saksamaa koolitusreisil. Igal kevadel on toimunud traditsioonilised õpilastööde näitused (poiste ja tütarlaste tööõpetus, kunstõpetus ja huviringid). Ainesektsioonid ja õpilased on korraldanud näituste ühiskülastusi.

Üldise positiivse fooni taustal on ka mõned probleemid. Igal aastal tuleb juurde liitklasse, ka keskastmes. Enamik õpetajaid ei ole ette valmistatud tööks liitklassis. See muudab väga oluliseks liitklassiõpetajate täienduskoolituse, sest õpetajad vajavad professionaalset abi. Teine probleem on selles, et kõiki uue õppekava kursusi tuleks dubleerida ka Tartus. Lõuna-Eesti õpetajatele on Tallinna kursused üsna kulukas ettevõtmine.

Kirjatöö kujunes paratamatult maakonna probleemide üldistuseks. Tahan öelda, et igal koolil on oma nägu ja spetsiifika. Raske oleks võrrelda maakonna vastasäärtes paiknevaid Saatse Põhikooli ja Valgjärve Põhikooli või Värska Gümnaasiumi ja Kanepi Gümnaasiumi probleeme. Ühine on neis vaid see, et koolid on oma piirkonnas elu tuiksooneks ning nende kadu tähendaks paikkonna tühjaksjäämist ja mandumist.

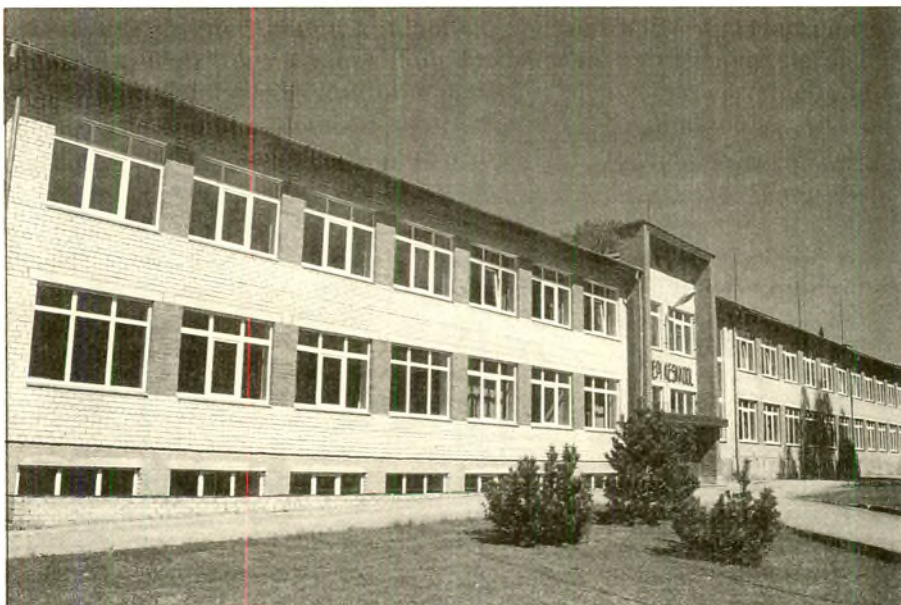
Igal koolil on oma ajalugu ja traditsioonid, mida kannavad oma südameis kooli vilistlased mis tahes paigas üle Eestimaa. Tahaks, et ka ääremaa koolides oleks rõõme enam kui muresid!

HEINO LUIGA,

Põlva Maavalitsuse Haridusosakonna juhataja

Kanepi Gümnaasiumi

tutvustab õppealajuhataja **Merike Kaste**. Koolis töötab 16 klassikomplekti 358 õpilase ja 25 õpetajaga. Kooli teeninduspiirkond on üsna suur. Üle 60 õpilase on naabervaldadest: osal on põhjuseks transport, osa eelistab gümnaasiumi kohalikule põhikoolile.



Kanepi on harilik maakoht, millest tulenevad ka kooli tänased probleemid. Õpilaste vanemate suuremad tööandjad on põllumajanduslikud osatühistud, perede keskmine sissetulek jääb üle kolme korra alla vabariigi keskmisele. Selle tõttu otsustas vallavalitsus alates 1998. aastast toitlustada kõiki Kanepi kooli õpilasi tasuta (ka neid, kes elavad teistes val-



MERIKE KASTE

dades). Kuna enamik õpilasi sõidab kooli bussiga, muutub osa laste koolipäev väga pikaks (kooli jõutakse 7.30, õhtune buss väljub 16.30). Seetõttu on lapsed väsinud ega jõuagi enam kodus õppida. Transport häirib ka klassiväliseid tööd, kuna kõigi ürituste ja ringide töö planeerimisel tuleb arvestada õpilaste kojusaamise võimalusi.

1994. aastal liitusime projektiga "Omanõoline kool" ja 1998. a "Eesti kooli kvaliteedikooliga". Selgitasime välja õpilaste, lapsevanemate ning õpetajate soovid ja vajadused. Võtsime need juhtimisel aluseks. Saime teada palju uut.

Õppimiskeskse hariduse aluseks on kooli õppekava, mille koostamine kolmandat aastat käib. Õppekava läbivaks sisuks on pädevusharidus, mis haakub toimetulekuideoloogiaga. Et

õpetajatel oleks oskusi nende eesmärkide täitmiseks, oleme põhitähelepanu pööranud täienduskoolitusele. Oleme lubanud õpetajaid kõigile soovitud kursustele, maksnud kursusetasu ja sõidukulud. Püüame rohkem lektoreid kutsuda kooli täienduskoolituspäevi läbi viima.

Oleme uhked selle üle, et enamik õpetajaid on meil kõrgharidusega ja pika pedagoogilise staažiga. Väga tähtis töö, mis meid ees ootab, on partnerluse arendamine. Tähelepanu alla võtsime järgmised tööloigud:

□ luua rohkem ringe, kursusi lapsevanematele, et nad käiksid enam koolis, suhtleksid õpetajatega (seda lõiku olime varem arendanud ka projekti "Kanepi Keskkooli püsijäämine keskkoolina" raames, kui Avatud Eesti Fondi toetusel avasime ringe lapsevanematele);

□ jätkata "Hea alguse" projekti ja laiendada osalejate kogemust lapsevanematega suhtlemisel teistesse klassidesse ("Hea alguse" klasside lapsevanemad käivad tihti koolis, on tundides, aitavad õpetajal tunde läbi viia, kõik klassi üritused toimuvad koos vanematega);

□ õpilasmavalitsuse koosolekust võtab osa direktor või õppealajuhataja, et õpilased saaksid oma küsimused, probleemid otse juhtkonnale esitada;

□ õpetajatele viidi läbi suhtlemistreening, et saaks professionaalide abiga teada oma vead ja õpiks paremini suhtlema;

□ viia läbi etiketi ja viisaka käitumise kursus õpilastele;

□ töötada rohkem koos vallavalitsuse sotsiaaltöötajaga, teadvustada kooli probleeme, otsida koos lahendusi;

□ korraldada enam üritusi nii õpilastele, lapsevanematele kui ka kogu valla rahvale, et kool oleks avatud kõigile ja kujuneks kogu küla kultuurikeskuseks (sel aastal valmis terviseedenduse projekt, kuhu on haaranud õpilased, lapsevanemad, õpetajad ja kõik huvilised);

□ teadvustada vilistlastele ja külalistele kooli edusamme, probleeme, et leida koolile rohkem toetajaid (niisuguse egiidi all toimus sel aastal kokkutulek – Kanepi kool 195).

Selleks, et õpilastele rohkem tegevust pakkuda, suurendasime huvialaringide arvu 16-lt 20-le. Ka võtsime tööle uued kehalise kasvatuse õpetajad, kes praegu suure hooga korraldavad mitmeid treeninguid, õpilastega käiakse tihti võistlustel.

Tahes-tahtmata on ühiskond meile peale surunud õppetulemustele orienteerituse, kuid tähtsaks peame ka koolikeskkonda. Tähtis on õpilase mitmekülgne areng, kujunemine isiksuseks, kes oskab iseendaga toime tulla, elus õigeid valikuid teha. Tulemustele orienteerituse aluseks on iga õpetaja metoodiline, ainealane professionaalsus, soov saavutada häid tulemusi maakonnas, vabariigis. Kooli ülesanne on soodustada õpetajate enesetäiendamist ja arengut.

Siblimine või sügavküünd

LEMBIT TÜRNPUU, emeriitprofessor

Organisatsioonilise kindlustamise etapp saab läbi. Eesti haridusstrateegias hakkab üks järjekordne etapp läbi saama. Seda ajajärku võiks tinglikult nimetada koolide organisatsioonilise kindlustamise etapiks. Sel etapil valmistati massiliselt ette ka kutselisi koolijuhte. Haridusministeeriumi, Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogikaülikooli aktiivse missioonilise töö tulemusena on tänaseks koolijuhtide enamik omandanud kutselise koolijuhi esmase kvalifikatsiooni. Koolitusliin peab aga teatava võimsusega edasi töötama, sest juhtide põlvkondadevahetus toob koolipõllule pidevalt uut jõudu juurde.

Muidugi ei tähenda see juhtide loorberitele puhkama jäämist. Saavutatud on ikkagi vaid esmane kvalifikatsioonitasand, millega kaasneb kompetentsus kooli organisatsioonilis-tegevuslike protsesside juhtimiseks. Niisiis – tegemist on koolielu ja selle juhtimise välise avaldumistasega ning pilguheit selle latentsele süvatasandile kannab vaid episoodilist iseloomu.

Peamine tähelepanu oli keskendunud tegevuse väliste piiride reglementeerimisele, korra ja stabiilsuse kindlustamisele uuenevas koolis, organisatsiooniliste meetmete rakendamisele, normaalse tööritmi ja ladusa töökorralduse kindlustamisele, sest vana ja uue konglomeraat oli üsna eklektiline ja määratlematu.

Eesti ühiskonna areng on suundumas uude etappi. Koolisüsteemi masinavärk on käima saadud ning nüüd on aeg välise siblimise asemel hakata sügavkünnile mõtlema. Kooli sisulise arendamise põhietapp seisab alles ees.

Koolitöö süvaolemus ja õpetaja professionaalsus

Neid, kes koolitööd tehnokraatlikult tootmisena käsitlevad, pole vähe. Vähe pole ka neid, kes hariduse all vaid teadmisi ja oskusi mõtlevad. Mõtlemisühikuks õppeaine, hariduse sisuks teadmised, kriteeriumiks abiturientide pääs kõrgkooli, printsiibiks koolituse võimalikult madalam omahind. Õpilane ja tema areng terendavad kuskil kõrvalises ajusopis. Selline on tüüpilise ametniku haridusteadvus.

Pole siis ime, et haridus kipub kujunema funktsioonituks või düsfunktsionaalseks. Isegi uue õppekava väljaarendamine, mis eeskätt oli mõeldud hariduse düsfunktsioonilisest seisundist väljaviimiseks, on sageli taandatud vaid väliste probleemikeste tasemele.

Kooli tegevuse objektiks kaasaegses käsitluses on õpilase isiksuse arenguprotsess ja õppeained on vaid instrumendiks selle juhtimisel. Välisel nähtaval avaldumistasemel toimuvate tegevuste korrastamise kaudu püüab kool juhtida latentseid süvaprotsesse kooli kui organisatsiooni kultuuris ning selle mõjul õpilaste sisemaailmas.

Küsimustele *mida* ja *kuidas* hakkab järjest enam sekundeerima küsimus *miks*. Nüüd ei piisa ainult õpetaja pedagoogilistest teadmistest, üha enam väärtustub õpetaja kasvatusteadvus. Õpetaja, kes ei suuda püstitada oma aine sisust kaugemale ulatuvaid eesmärke, erineb vähe tavalisest konveieritöolisest.

Professionaalne õpetaja ei ole ainult oma aine hea tundja ja edasiandja, vaid aine kui instrumendi tulemuslik kasutaja õpilase sisemaailma ülesehitamisel.

Professionaalne juhtimine

Kirjandusturgu üsnagi monopoolses seisundis valitsevate juhtimise naiiv- ja vulgaarkontseptsioonide kohaselt käsitletakse juhtimist kui juhi

tegevust alluvate tegevuse mõjutamisel (ergutamisel, eestvedamisel, piiramisel jne), et saavutada eesmärkide parem realiseerimine. Juhtimise objektidena käsitletakse personali, töötajaid või töömeeskonda. Kui lihtsa füüsilise tegevuse korral on selline lähenemine veel kuidagi rakendatav, siis teabeorganisatsioonide puhul orienteerib see juhte vaid tegevuse välistele avaldumisvaldkondadele ja jätab toimuvad süvaprotsessid tähelepanu alt välja.

Et sotsiaalses juhtimises osaleb vähemalt kaks subjekti, et juhtimist tegevuse tasandilt tuvastada pole võimalik, et juhtimine on enam sügav vaimne kui väline tegevuslik fenomen, et juhtimine peaks korrastatuse, stabiilsuse ja uuenemise kõrval tulemustena kaasa tooma ka teatava kultuuritaseme, identiteedi ja arengu, sellest kõigest minnakse vaikimisi mööda. Tulemusjuhtimistki käsitletakse enam alluvate välise kuuluse aspektist.

Latentseid süvaprotsesse suunavate loovtöötajate meeskondlikku tegevust ei saa juhtida vaid väliste organisatsiooniliste mõjurite abil. Juhtimise kvalitatiivne tase peab vastama toimuvate protsesside olemuslike tasemele.

Tänapäeva teabeorganisatsiooni juhi professionaalsus seisnebki oskuses oma igapäevaste argitegevuste teadliku korrastamisega genereerida selliseid juhttoimeid, mis kutsuksid esile muudatusi organisatsiooni kultuuris ja selle kaudu töötajate sisemaailmas aset leidvates süvaprotsessides. Seejuures ei ole organisatsiooni kultuur mitte ainult traditsioonide, sümbolite, kangelaste ja lugude väline kombinatsioon, vaid eeskätt firmas domineerivate ideaalide, väärtushinnangute, kutsehoiakute, käitumisnormide, müütide ja tabude süsteem, mis on iseloomulik enam organisatsioonile (tervikule) kui tema üksikliikmetele.

Organisatsiooni kultuur (selle tase ja uuenemine) on üks peamisi juhtimise instrumente, mitte ainult juhtimise tulemit. Teabeorganisatsioonides sekundeerib see kindlalt võimule kui juhtimisvahendile.

Kvaliteedijuhtimine ja juhtimisteadvus

Kõike ärifirmade juhtimisega seonduvat ei ole võimalik kooli juhtimisse valmiskujul üle kanda, sest kooli ei saa modelleerida tootmis- või teenindusettevõttena. Katsed kohendada üldtuntud kvaliteedijuhtimise süsteeme koolide juhtimisele on seni paremal juhul vaid õlakehitusega lõppenud, sest kontseptuaalne lähenemine kooli ja äriettevõtte puhul on kardinaalselt erinev.

Vaimsed väärtused käituvad edastamisel sootuks erinevalt materiaalsetest ning vaimne loometegevus on sootuks erinev materiaalseid väärtusi tootvast. Kool pakub oma kasvandikele omandamiseks teatava kvaliteediga haridust ning suunab selle omandamise protsessi. Koolitöö tulemuslikkus sõltub hariduse omandamise (õppimise) tingimustest ja selle juhtimise (õpetamise) tulemuslikkusest.

Kvaliteet on teatavasti omaduste kompleks, mis iseloomustab toote või teenuse funktsionaalsust (omadust rahuldada kliendi tarbeid). Omandatud hariduse peamiseks kvaliteedinäitajaks on see, milliseid uusi väärtusi hariduse omandamine õppijale kaasa toob (orientatsioon, terviklik maailmapilt, adekvaatne minapilt, enese ja maailma suhete eetilisus, enesearendamise subjektsus, toimetuleku kompetentsus). Teadmised võivad aastatega ununeda, haridus jääb.

Kooli missioonis peaksid need väärtused vastavalt kooli tüübile ja pakutava hariduse astmele konkreetsel kujul kajastuma. Nendest peaksid välja kasvama kooli põhilised strateegilised taotlused.

Strateegia dokumenteerimivahenditena on koolides levinenud põhiliselt õppekava ja arenguplaan, mille kvaliteet sõltub otseselt missiooni-kirjelduse ja strateegiliste eesmärkide adekvaatsusest. Õigupoolest on õppekava kooli ühe olulisema võtmetulemuste valdkonna (põhitegevuse)

arengukava, seega kooli arengukava üks olulisemaid komponente. Nii üks kui ka teine koostatakse sama ideoloogia alusel ja mõlema sisuks on kooli kui organisatsiooni areng (organisatsiooni kultuuri uuenemine, vaimse kapitali kasv).

Koolijuhi professionaalsus avaldub nüüd selles, kuivõrd adekvaatselt suudetakse strateegilised eesmärgid tegevuste keelde transformeerida. Teisisõnu peavad tegevusstsenaariumi alusel korraldatud toimingud viima seatud eesmärkide realiseerumisele.

Ainult teoreetilised teadmised ja praktilised kogemused siin juhti alati ei aita. Vaja on uut tüüpi juhtimisteadvust, mille komponentideks on kaasaegsed käsitlused tulemusjuhtimisest, eesmärgiteadvus, tulemustele orienteeritud kutsehoiakud, organisatsiooni kultuuri väärtustav suhtumine.

Juhtimisteadvuse peamiseks indikaatoriteks on juhi professionaalne väärtusorientatsioon, objektiteadvus, tulemiteadvus, toimeteadvus.

Jätkukoolituse sihiseadmised

Mõned noored koolijuhid on kahjuks liiga enesekesksed ja enesekindlad. Oma argitaseme esmakogemusi loetakse lõplikeks dogmadeks ja nende enesehinnang on sageli ebaadekvaatne. Deformeeritud minapilt ei võimalda välja kujuneda ka adekvaatsel juhtimisalasel eneseteadvusel.

Esmase kvalifikatsiooni omandanud koolijuhtide jätkukoolituses on oluline koht juhtimisalase argiteadvuse analüüsil ja korrastamisel, teaduslik-teoreetilise teadvuse ja juhtimisalase eneseteadvuse rajamisel. Eneseteadvuse kaudu integreeruvad argiteadvuslikud ja teaduslik-teoreetilise teadvuse käsitlused ning sel teel formeerub professionaalne juhtimisteadvus.

Kutseliseks juhiks pigem kasvatakse (enesekasvatus) kui õpetatakse. Peamiseks ei kujune teadmised ja oskused, vaid kutsehoiakud ja väärtushinnangud. Tuleneb ju juhi rollikäitumine enam sellest, mida ta väärtustab ja hindab, s.t tema professionaalsest väärtusorientatsioonist, mitte niivõrd ta teadmistest ja oskustest.

Õppuste korraldusele ja meetodikale seab see olulisi nõudeid. Teoreetiliste loengute maht tuleks viia miinimumini ja tekstid peaksid kas paberil või interneti kaudu kuulajatele aegsasti kättesaadavad olema. Õppused peaksid olema võimalikult probleemseid ja kogemustele toetuvad. Oluline koht peaks kuuluma sellistele aktiivõppe vormidele, mis toovad esile õppimise sotsiaalse aspekti (eeskätt rühmatöö) ja aitavad grupisisesel professionaalse kultuuri (ühised kutsehoiakud ja väärtushinnangud) kaudu toimida iga üksiku õppija hoiakute ja väärtushinnangute uuenemisele.

Temaatilisel peaks keskne koht kuuluma juhtimisele, sellise tasemega, et kuulajad omandaksid kompetentsuse oma nooremate kolleegide väljaõpetamiseks. Sellega võiks kaasas käia juhtimiskonsultandi kutse omistamine.

Erilist väärtustamist vajaksid strateegilise juhtimisega seonduvad probleemid – hariduse kui kultuuriosa omandamise süvaolemus, kooli missioon, strateegiline eesmärgistamine, tulemusjuhtimine, kvaliteedijuhtimine, juhtimiseetika, organisatsiooni kultuur ja selle kasutamine juhtimise instrumendina.

Tänapäeva koolijuht peaks olema suuteline vahet tegema koolitöö kui kultuurivaldkonna välise avaldumistaseme (sh ka materiaalse) ja latentse süvataseme nähtuste ja protsesside vahel ning oskama oma kutsetöö argitegevusi selliselt korraldada, et selle kaudu käivitada ja tüürida latentsses süvatasandis uusi kvalitatiivseid seisundeid kujundavaid protsesse.

Sama peaks ka kehtima haridusametnike kohta, aga see on juba uus teema.

Projektist “Riieksamid ja keskkoolijärgsed edasiõppimisvõimalused aastatel 1997–1998”

URVE LÄÄNEMETS, Ph.D

Uue riikliku õppekava rakendus üldhariduskoolides alates 1996/97. õppeaastast ja sellega seonduvad riieksamid, mida tänaseks on korraldatud 1997., 1998. ja 1999. aastal kõikides Eesti koolides, ning keskkoolijärgsed õppimisvõimalused on tekitanud hulgaliselt probleeme ja poleemikat. Anname ülevaate uurimisprojektist, mille abil koguti tagasisidet ja analüüsi 1997. ja 1998. a riieksameid.

Riieksamite korraldus ja sisu on senisest traditsioonilisest eksami-korraldusest olnud oluliselt erinev. Riieksamite ettevalmistuse käigu ja nende läbiviimisega on kaasnenud rahulolematuse ja närviline õhkkond koolides ning lapsevanemate hulgas (vt arvukaid esinemisi ja kirjutisi meedias). Rahulolematuse ühe või teise eksami korralduse ja/või eri aspektidega pole kahjuks viinud haridusametnike, teadlaste ja tegevpedagoogide sisulise dialoogini. See omakorda pole võimaldanud langetada informeeritud hariduspoliitilisi otsuseid ega saavutada laiemat konsensust kooliuueenduse põhisuundades ning Eesti üldhariduse arengus tervikuna. Kuna Eestis on endiselt seadusega sätestatud ühtluskooli põhimõtte, eeldavad ka uue riikliku õppekava rakendamine ja uus eksamikorraldus endiselt ka gümnaasiumhariduse sidusust järgmise haridustasemega ning haridussüsteemi kui terviku stabiilsust ja avatust. Eelkõige õppurite edasiõppimisvõimalusi silmas pidades.

Projekt kavandati ja viidi läbi Tallinna Haridusametis ajavahemikus okt 1998 – mai 1999 (algselt kavandatud uurimustööna koostöös EV Haridusministeeriumiga). Eesmärgiks oli saada tagasisidet (keskkoolijärgsete õppimisvõimaluste selgitamisel) seni korraldatud riieksamite tulemuste arvestamise kohta eri koolitüüpides ja haridusastmetel • saada infot esimeste kursuste õppurilt, abiturientidelt ja lapsevanematelt eksamite korralduse kohta • selgitada, milliseid lisakatseid täienduseks riieksamitele korraldavad ülikoolid jt keskkoolijärgset haridust võimaldavad õppeasutused õpilaskontingendi valikul • määratleda, milline on akadeemiliste õppeainete funktsionaalne koormus keskkoolile järgnevatessse õppeasutustesse sisseastumisel • analüüsida uue õppekava ja riieksamite omavahelist vastavust • koguda tagasisidet eri õppeasutustelt üldhariduslikus keskkoolis (gümnaasiumis) omandatu ning sisseastujate üldise silmaringi ja suutlikkuse kohta • anda esmane hinnang riieksamite praeguse korralduse otstarbekusele ja tulemuslikkusele • analüüsida haridussituatsiooni Tallinnas ning koguda materjali regionaalse õppekava koostamiseks ja integreeritud keskkooli kavandamiseks.

Projekti korraldus

Uuringus kasutati ajakirjanduses jm meedias ning meetodilistes väljaannetes avaldatud kirjutisi riieksamitest ja kogutud andmestiku analüüsi – uurisime korraldajate, haridusametnike, õpetajate, koolijuhtide, ülikoolide õppejõudude ja juristide arvamusi praeguse eksamikorralduse kohta. Viisime läbi ka küsitluse eri õpetustasemega õppeasutustes, kus saab omandada keskkoolijärgset haridust: riiklikes, era- ja rakenduskõrgkoolides. 50 haridusasutusele saadeti küsimustik palvega esitada järgmised andmed: milliseid riieksameid ja millises ulatuses arvestatakse sisseastumiseksamitena (selgitamaks eri õppeainete funktsionaalset koormust edasiõppimisvõimaluste seisukohalt) • milliseid lisakatseid, eksameid, teste, vestlusi, intervjuusid jms kasutatakse õppeasutuses parima õpisuutliku kontingendi leidmiseks • üliõpilaskandidaatide ja

vastuvõetute arvnäitajad • milline on üliõpilaskandidaatide akadeemiline tase ning suutlikkus iseseisvalt kõrg- või rakenduskõrgkoolis töötada.

Kasutasime ka intervjuud, saamaks tagasisidet esimese kursuse üliõpilastelt ja abituriumiõpilastelt, kes riigeksameid olid sooritanud või sooritamas (20 respondenti juhuvaliku alusel). Küsitlesime 10 vanemat, kelle laps(ed) õppis(id) 1998/99. õa abituriumiklassis.

Kuigi küsimused olid esitatud nn avatud küsimustikuna, kavandasi me kasutada kogutud andmeid ka vastuste saamiseks nn varjatud küsimustele: selgitada tendentse keskkooliastme järgses haridusnõudluses • haridusnõudluses erialade ja üksikute õppeasutuste kaupa • korraldatavate lisakatsete mahtu ja ulatust ning sellealase info kättesaadavust • hinnanguid ja tähelepanekuid praeguse üldhariduse kvaliteedi ja riigeksamite korralduse vastavuse kohta haridusstrateegilistes dokumentides manifesteeritud eesmärkidega.

Küsimustikele saime 33 vastust suhteliselt kiiresti. Mõni õppeasutus ei esitanud arvandmeid, mõni ei väljendanud hinnangut gümnaasiumilõpetanute üldise õpisuutlikkuse ja omandatud keskhariduse kvaliteedi kohta. Siis palusime lisaandmeid telefoniintervjuu abil. 15 õppeasutust esitasid tähelepanekuid keskkoolilõpetanute teadmiste taseme ja oskuste kohta ning tegid ettepanekuid õppetöö korralduseks keskkooliastmel.

Ajakirjanduses oli riigeksamiteemalisi kirjutisi kõige rohkem "Õpetajate Lehes", päeva- ja nädalalehtedes on kirjutised olnud enamasti päevakajalised ja pärinevad üldjuhul eksamite toimumise perioodidelt.

Andmestiku süstematiseerimine ja analüüs

Kogutud andmestik võimaldas analüüsida eelkõige **riigeksamite korraldust**, mis on Eestis kujunenud väga probleemseks. Samuti kujundada esmast hinnangut keskhariduse kvaliteedile ja korraldusele, arvestades Eesti haridustarbija ja koolitajate rahulolu, ka selle rahvusvahelist tunnustatust (vt Lissaboni kokkulepe 1997).

Analüüsi alusel saab teavitada keskkoolijärgset haridust võimaldavaid õppeasutusi vastuvõtu korralduse erisustest Eestis • hinnata läbi viidud riigeksamite tulemuslikkust õpilaskontingendi diferentseerimisel • jälgida haridusnõudluse arengutendentse ühiskonnas • hinnata keskhariduse kvaliteeti edasist haridust võimaldavate õppeasutuste positsioonilt ja teha ettepanekuid üldhariduskooli õppesisu arenduseks • teha ettepanekuid riikliku üldhariduskoolidele koostatud õppekava ja riigeksamite praeguse süsteemi korrastamiseks • kavandada õpetajate täienduskoolitust, et valmistada õpilasi paremini ette õpingute jätkamiseks keskkoolijärgsetes õppeasutustes • kavandada meetmeid paremaks infoleviks vastuvõtutingimuste kohta õppeasutustes • teha esmast ressurksikasutuse analüüsi haridusökonoomika seisukohalt.

Avatud küsimustest lähtuv analüüs

Riigeksamite arvestuse kohta vastas 33 õppeasutust. **Absoluutses ülekaalus on** õppurite arve silmas pidades **vastuvõtt riigeksamite tulemusi arvestades**. Vastavalt õppeasutuse eripärale on kehtestatud erinevaid tingimusi riigeksamite tulemuste arvestamisel nn sisseastumisläve määratlusel. 10 õppeasutuses ei arvestatud vastuvõtul riigeksamite tulemusi. Suurema õppurite arvuga õppeasutused arvestavad riigeksamite tulemusi enam, kuna arvukam sisseastujate kontingent seab eristamiseks kõrgemad nõuded. Riiklikel eksamitel saavutatud punktide arv võimaldabki määratleda teatud lähtetaseme, mille saavutanute hulgast on võimalik vähema töö- ja ajakuluga selekteerida sobiv üliõpilaskontingent. Kuna õppida soovijate arv on väga kõrge, tuleb lisaks riigeksamitele korraldada vastavale erialale sobivust määratlevaid eksameid ja lisakatseid; pealegi ei iseloomusta riigeksamid kõiki valdkondi, mida kõrgkool peab vajalikuks arvestada üliõpilaskandidaatide valikul.

Tartu Ülikoolis näiteks korraldati 1998. a vastuvõtuperioodil 23 eri

katset ja lisaeksamit. Väiksema õpilaste arvu ja kitsamalt määratletud spetsiifkaga õppeasutustel on oma õppurite kontingendi määratlemisel vaja läbi viia katseid ja vestlusi valdkondades, mida gümnaasiumi kohustuslikus haridussisus ei ole (nt kunstiained, usuteadused, klassikaline filoloogia, skandinaavia keeled jmt). Lisaks riieksamite tunnustamisele on mõnes kõrgkoolis nende arvestamisel kehtestatud teatud lisatingimused. Järgnev iseloomustab vastuvõtutingimusi 1998. aastal (mõni kõrgkool märkis, et sarnased tingimused kehtivad ka 1999. a).

Kõrgkool I-Stuudium arvestas riieksameid, kui eksamitulemused emakeeles, võõrkeeles ja matemaatikas on üle 50%; **Tallinna Bakalau-reuse Erakool** aga siis, kui tulemused nimetatud õppeainetes on üle 70%; **Eesti-Ameerika Ärikolledžis** vabastati õppurikandidaat üldintellektuaalsuse testist, kui eksamitulemus emakeeles ja matemaatikas on vabariigi keskmise eksamihinde tasemel (viimase arvuline suurus on aastate lõikes erinenud ega tarvitse olla kättesaadav kohe vahetult pärast riieksamite toimumist).

Tallinna Pedagoogikaülikoolis nõuti inglise keele erialale astumiseks riieksami tulemusena 75 ja saksa keeles 70 punkti, vene keele erialal pidi võõrkeeles riieksami tulemus olema vähemalt 50 punkti.

Vastuvõtu suure erisuse tekitab asjaolu, et ainult riieksamite tulemuste arvestamisega ei suuda õppeasutused määratleda neile sobivamat õppurite kontingenti, mistõttu on korraldatud lisakatseid, eksameid, teste jm. Esitame põgusa ülevaate lisakatsetest ja -tingimustest.

Mõistetavalt korraldati ja korraldatakse ka edaspidi kompositsiooni- ja erialakatseid **muusika** (EMA, TPÜ, TPedS, TÕS, Viljandi Kultuurikolledž) ja **kunsti erialadel** (EKA, TPÜ, TÕS ja TPedS) ning **kehalisi katseid** kehakultuuri (TÜ, TPÜ) ja Sisekaitseakadeemias õpitavatel erialadel. 15 õppeasutuses (sh kõigis suurtes avalik-õiguslikes ülikoolides) korraldati vestlus või intervjuu, mis erinesid suuniltuselt ja ulatuselt.

EELK Usuteaduste Instituut eeldas **piibli tundmist** ja korraldas sellekohase eksami. Mitu eraõppeasutust nõudsid inglise keele riieksami kõrvale või asemel kohapeal korraldatud **keeleeksami või testi** sooritamist (*Michigan Test* või *TOEFEL* Concordia ülikoolis, Mainori Majanduskoolis, Eesti-Ameerika Ärikolledžis, Euroülikoolis, Tallinna Bakalau-reuse Erakoolis, TÜ-s ja TPÜ-s vastavate erialade filoloogide vastuvõtul).

TPÜ-s ja TÜ-s kirjutati lisaks sooritatud eesti keele eksamile teatud erialadel **essee** (sotsioloogia jt sotsiaalteadused; kasvatusteadused). Tartu Ülikoolis tuli sooritada erialatest koos erialakatsega klassikalise filoloogia erialale astumisel ● Mainori Majanduskoolis, Suuremõisa Tehnikumis, Tallinna Pedagoogikaülikoolis ja Tartu Ülikoolis viidi läbi mitmesuguseid **võimekuse teste**, sh eraldi ka akadeemilise võimekuse teste ● Sisekaitseakadeemias ja Kergetööstustehnikumis viidi läbi psühholoogiline test. ● Eesti-Ameerika Ärikolledžis korraldati üldintellektuaalsuse test ● TPÜ kasutas üldkultuurilisi teste, kutsesobivust selgitati rühmatöö ja kollokviumi abil, töö- ja kutseõpetuse erialal oli eriala kompleksksam ● Eesti Kõrgem Kommertsikool korraldas arvutikatse ● **iseloomustust-soovitust** nõuti Mõdriku ja Õisu Põllumajandustehnikumis.

Keskkooli või gümnaasiumi **lõputunnistuse keskmist hinnet** arvestasid Kuremaa, Õisu ja Mõdriku Põllumajandustehnikum, Olustvere ja Türi Kõrgem Põllumajanduskool, Tallinna Kergetööstustehnikum, Tallinna Kõrgem Tehnikakool, Eesti-Ameerika Ärikolledž (nõutav keskmine hinne 4,8), Concordia Ülikool, Viljandi Kultuurikolledž, Eraülikool "Veritas", Eesti Kõrgem Kommertsikool, Tallinna Tehnikaülikool, Tallinna Pedagoogikaülikool ja Tartu Ülikool.

Kokkuvõtteks võib öelda, et **ainult riieksamite alusel vastuvõtt** keskkoolijärgsetesse õppeasutustesse **pole osutunud võimalikuks**.

Õppeainete funktsionaalne koormus. Õppeasutuste esitatud andmestiku põhjal on võimalik teha mõned üldistused.

■ Selgelt on eristatavad kõrge funktsionaalse kaaluga õppeained, mida kõige sagedamini arvestatakse. Nendeks on **emakeel** (kirjand), **matemaatika** ja **võõrkeel** (valdavalt inglise keel).

■ Kui kirjand on n-õ arvestatavaks eksamiks (sooritatud) enam-vähem kõikides keskkoolijärgset haridust vahendavates õppeasutustes või põhiaine mõnedel erialadel, siis **matemaatikal on põhiainena kõige kõrgem funktsionaalne koormus** (TTÜ, EBS, äri- ja majanduserialad TTÜ-s jm, matemaatika-füüsikaerialad); **võõrkeelt peetakse vajalikuks ja arvestatavaks praktiliselt kõikides ülikoolides** (edaspidiseks erialakirjanduse lugemiseks ja välissuhtluseks).

■ Ka õppeasutustes, kus riigeksamite tulemusi ei arvestata, korraldatakse eksameid ja lisakatseid valdavalt eelnimetatud õppeainetes.

■ Teiste õppeainete (ajalugu, bioloogia, keemia, füüsika) funktsionaalne koormus on suhteliselt väike, neid arvestatakse vaid vastava eriala piires 1–3 ülikoolis.

Kokkuvõtteks võib öelda, et **akadeemiliste õppeainete funktsionaalne koormus on muutunud väga erinevaks ja see võib hakata mõju avaldama tegelikkuses rakenduvale õppekavale.**

Riigeksamite ja uue riikliku õppekava vahekord. Alates riigeksamite korraldamise esimesest aastast on juhendmaterjalides märgitud, et riigeksamitega kontrollitakse uue õppekava omandatust. Tegelikult saab seda vastavalt uue õppekava rakendamise etappidele (vt RT nr 65–67, 27. sept 1996) esmakordselt kontrollida alles aastal 2001. Väitega on nõustunud ka HM, väljendanud seda oma kirjas seoses ajalooeksamiga (1998) ja kinnitanud, et 1999. a riigeksami ülesanded koostatakse selliselt, et kõik õpilased on suutelised neid sooritama, olenemata sellest, millise programmi kohaselt või milliste õpikutega on töötatud. Riigeksamid matemaatikas on koostatud mõlemat – nii kohustuslikku “kitsast” kui ka valikulist “laiat” – programmi arvestades. Eksamitöö algusosas on lahendamiseks antud kergema raskusastmega ülesanded, lõpupoole aga “laiast” matemaatikast pärinevad, mille sooritamine määratleb tegelikult võimaluse edasiõppimiseks nendel erialadel, kus matemaatikat arvestatakse põhieksamina.

Õpetajad on korduvalt viidanud olemasoleva õppevara, vanade ja uute programmide (ainekavade) ning eksamiülesannete mittevastavustele. Kõige vähem on ajakirjanduses olnud poleemilisi artikleid saksa keele riigeksami, kõige rohkem inglise keele, ajaloo ja matemaatika kohta. HM on esitanud eksamitööde analüüsi vastavates aineülevaadetes, mis oma sisult ja kvaliteedilt suuresti erinevad. Tähelepanu on juhitud ka asjaolule, et tegemist ei saa olla objektiivse analüüsiga, kui eksamiülesannete kavandamise, koostamise (mõnel juhul ka katsetamise), eksamite korralduse, tööde parandamise ja hindamise koordineerimise ning analüüsi kirjutamisega tegeleb sama kitsas ring inimesi.

Kokkuvõtteks tuleb tunnistada, et **praegused riigeksamid pole piisavas vastavuses uue õppekava ja kasutusel oleva õppevaraga, millega eksamiteks valmistuda.**

Tagasiside riigeksamitest

Korraldajad selgitavad, et õpetajad ei peaks olema riigeksamite korralduse vastu ● riigeksamid võimaldavad võrrelda Eestis antavat üldharidust teiste riikide omaga ● riigeksamid aitavad leida tunnustust Eesti üldharidusele ● õpetajad ei suuda, mõnikord ei soovi kaasa minna uuendustega ● riigeksamitega on võimalik mõjutada tegelikult rakenduvat õppekava koolis ● riigeksamite korraldus on olnud hea ja korraldajad on andnud oma parima, mida ei osata väärihinnata.

Õpilased ja esmakursuslased esitavad nii poolt- kui ka vastuargumente: kes tahab kindlasti edasi õppida, sooviks täpsemalt teada eksamiülesannete sisu, et paremini valmistuda ● kes soovivad ainult gümnaa-

siumi lõpetada ja tunnistust saada, on väga rahul, et eksami sooritamiseks piisab vaid ühest punktist • esmakursuslased leiavad, et gümnaasiumis tuleks enam õpetada iseseisvalt töötama ja eksamiolukorras käituma. Teadmiste lähtetaset edasiõppimiseks peetakse üldjuhul piisavaks.

Lapsevanemad: domineerib vähene informeeritus, kuidas koolis eksamiteks valmistutakse; arvatakse, et lapsed oskavad ise öelda, kui midagi on vajaka • otsitakse lapsele koduõpetaja või võimalus käia lisakursustel kas ülikooli(de) juures või erafirmades • apellatsioon ei tahaks keegi esitada, see võtab lisaaega ja nii võib ülikooli astumisega hiljaks jääda • ka kindlustatud vanemad leiavad, et kõigepealt peab proovima nn riiklikku ülikooli sisse saada, alles siis eraülikooli; olulisem näib olevat õppemaksu vältimine kui omandatava hariduse sisu ja hilisem tunnistamine. Prestižinäitajaks on fakt, et laps õpib edasi.

Õpetajad: aineti on informeeritus erinev; kõige enam on probleeme inglise keelega, sest maaoludes puudub õpilastel sageli õpinguid toetav võõrkeelne taust. Paljudes koolides napib kõrgharidusega vastava aine õpetajaid, eksamialane täienduskoolitus on ebapiisav • eksamiülesanded on aastate lõikes olnud erinevad, seega pole ka eri aastate eksamitulemused võrreldavad ega ole nad objektiivseks võrdlusaluseks ülikooli astumisel • eksamiülesannetes ja ettevalmistavates materjalides on vigu • (suuliste) eksamiosade hindamine jääbki subjektiivseks (nt võõrkeeltes ja kirjandis) • eksamiülesanded matemaatikas olid enne 1998. a eksamit mõnel pool teada.

Koolijuhid ja kohalikud haridusametnikud pole põhimõtteliselt riigieksamite korralduse vastu, vaid korraldusliku läbimõtlematuse ja lohakuse vastu (eksamiülesannete lekkimine 1998. a, vead eksamitöödes, eksamitõendi väljastamine õpilasele, kes polegi eksamit sooritanud jms) • liiga kaua läheb aega eksamitulemuste teadasaamisega; tulemuste ootamise pärast viibib ka lõpuaktuste korraldamine • õppeaasta korraldus on olnud häiritud; seadusega ettenähtud 175 koolipäeval ei toimu tegelik koolitöö (ehkki õpilased on seotud ettenähtud vabade päevade ja konsultatsioonidega) • koolieksamite osatähtsus on oluliselt vähenenud, sest neil nõutakse positiivse hinde saamiseks enam • õppekavas hakavad domineerima eksamiained, riiklikult toetatakse variõpet (kõikvõimalikud kursused heausksetele haridustarbijatele, eraõpetajad jm) • kannatab koolide maine, sest nende reastamine riigieksami tulemuste põhjal ja ühe aasta lõikes pole objektiivne; nn elitaarkoolide maine on mõnikord ka põhjendamatult parem; eksamitulemus sõltub eksamiülesannetest, mis aastate lõikes ja eri ainetes on olnud erineva raskusastmega • kõrgkoolide lisakatsete ja eksamite tegemine on õigustatud, sest nad peavad saama kätte võimekaima kontingendi; aga ka ühtne alus riigieksamina võiks olla rakendatav • eksamid võiksid olla kahetasemelised – ülikooli astumiseks ja keskkooli lõpetamiseks – ning vabatahtlikud.

Kõrgkoolide õppejõud on avaldanud arvamust põhiliselt ajakirjanduse veergudel ja Tartu konverentsil 02. dets 1998. Nende põhiseisukohad: kõrgkoolid peavad üliõpilaskandidaatide selekteerimiseks korraldama lisaeksameid ja katseid, kuna edasi õppida soovijate arv on väga suur • riigieksamid on erineva kvaliteediga, seda näitab eksamitulemuste korrelatsioon akadeemilise jõudlusega ülikooliõpingutes • riigieksamite edukaks korralduseks tuleks paremini tundma õppida ja rakendada testimise teooriat, sh arvestada ka Eesti kogemust alates 1930. aastast, ja luua vastav keskus (soovitavalt Tartus, kus vastav teaduspotentsiaal on hetkel olemas) • eristada tuleb eri eesmärgil koostatud eksamiteste (vt prof J. Miku kirjutisi): keskkooli lõpetamiseks peaksid olema need, mis kontrollivad riikliku õppekava omandatust, ülikoolidesse vastuvõtul on aga vaja eristada võimekaim ja loomingulisim kontingent. Seega tuleks rakendada eriliigilisi teste erinevate eesmärkide saavutamiseks. Vajalik oleks professionaalne testikeskus.

Tähelepanu väärivad hinnangud üliõpilaskandidaatidele. 15 õppeasutust kommenteeris oma õppurite lähtetaset ja oskust iseseisvalt töötada.

Mõdriku Põllumajandustehnikum: *meie erialad (raamatupidamine ja ärijuhtimine) eeldavad head matemaatikat (eelkõige aritmeetikat), üldhariduse tase selles osas jätab soovida.*

EELK Usuteaduste Instituut: *meie kool eeldab tudengikandidaatidelt üsna mitmekülgset üldharidust. Seoses vastuvõtueksamite ning vestlusega oleme täheldanud üsna puudulikku orienteerumist usundiloos ja muudes valdkondades, mis eeldavad Euroopa kultuuritraditsioonide tundmist. Me ei pea silmas konfessionaalset kiriklikku orientatsiooni, vaid üldkultuurilisi ning religiooside teadmisi, mis aitaksid noori nende elus eesesisvates valikutel. Seetõttu peame vajalikuks, et õppeplaanides leiduks koht ka selliste üldharivatele teemadele. Loomulikult oleme valmis kaasa aitama vastavate õppeprogrammide väljatöötamisel.*

Eesti Metodisti kirik, Teoloogiline Seminar: *õpilastel, kes on keskkooli lõpetanud viimastel aastatel, on emakeele tase tunduvalt halvem kui varasematel aastatel lõpetanutel. Võib täheldada ka ebahühtlust võõrkeeltes. Meie tööd lihtsustaks, kui üliõpilased oleksid juba keskkoolis läbinud arvutiõppe algkursuse ning koolide õppekavas oleks religiooniõpetus.*

Õisu Põllumajandustehnikum: *arvestades meie erialasid, on vaja üldhariduses põhjalikumaid (rakenduslikke?) teadmisi keemias ja bioloogias. Keskkoolilõpetanute haridustase on meile piisav. Vajaka jääb iseseisva töö oskustest ja initsiatiivist praktilises tegevuses. Õpilastele, kes ei ole orienteeritud ülikooli astumiseks, peaks olema enam praktilist, rakendust leidvat teooriat, mitte süvateooriat.*

Tallinna Kõrgem Tehnikakool: *osal üliõpilastel on matemaatikateadmised süsteemid ja nõrgad. TKTK vastuvõtutalitus korraldab matemaatika kursust. Selles osalevad ka abituriendid, kes valmistuvad riigieksamiks, ja meie kooli õppima asunud õppurid, kelle teadmised matemaatikas on jäänud nõrgaks.*

Tallinna Majanduskool: *seoses õpperühmade komplekteerimisega ainult riigieksamite tulemuste põhjal on õpilaste kirja- ja kõnekeele oskuste tase väga ebahühtlane (ühesugusel teemal kirjutavad nii reaalkui ka humanitaarklassid). Kooli sisseastumiseksamid (kirjand, grammatikatest) andsid koolile parema võimaluse hinnata õpilase sobivust just konkreetsele valitud erialale. Keskkooli lõpetanu võib teha üllaskeid ortograafiavigu. Tal puudub elementaarne ühiskonnaelu puudutav kaasaegne sõnavara. Suuline eneseväljendus on ebakindel. Ettepanek: **muuta keskkoolides keeleteadusest lähtuv keeleõpetus elulähedasemaks.** Nõrk on ka lõpetanute vene keele oskus ja orienteerumine ühiskonnaelu probleemides.*

Heino Elleri nim Tartu Muusikakool: *oleme üldhariduse taseme kohta rahul. Ainuke probleem on taseme ebahühtlus: meile tulevad õppima noored kogu vabariigist ja vastuvõetud kursuse taseme ühtlustamine reaalainetes võtab liiga palju aega.*

Tartu Kunstikool: *üldhariduse taset peame ebahühtlaseks. Muret teeb elementaarsete teadmiste ja oskuste vähesus. Ei tunta perspektiiviseadusi, puudub joonestusoskus, kunstialasest ettevalmistusest rääkimata. Samuti on väga suuri erinevusi võõrkeelteoskuse tasemes, mis raskendab erialase kirjanduse lugemist.*

Euroülikool: *võõrkeeltestide sooritamisel ilmnesid väga suured erinevused eri koolide lõpetanute tasemes ning suhteliselt nõrk võõrkeeleoskus üldse (eriti grammatika osas). Samuti olid väga nõrgad teadmised vene koolide lõpetanutel eesti keeles ja eesti koolide lõpetanutel vene keeles.*

Kõrgkool I Stuudium: *oleme raskustes ebahühtlase ettevalmistusega eriti võõrkeeltes. Paljudel juhtudel tuleb riigieksami edukalt sooritanu suunata võõrkeele, aga ka emakeele tasandurühma.*

Viljandi Kultuurikolledž: *üldhariduse tase on erinev, kuid üldine on, et ei osata iseseisvat tööd teha, mõelda ega oma arvamust avaldada.*

Tallinna Bakalaureuse Kool: *vastuvõtukomisjoni tähelepanekutele on selgunud, et sisseastujate üldine tase, eruditsioon (teadmised poliitikast, majandusest, kultuurist) on ebahühtlane ja aastatega kehvemaks muutunud. Tase võõrkeeles pole piisav. Vabariigi eri paikadest tulnute keeleoskus ei võimalda neil lugeda võõrkeelset kirjandust kolledžis planeeritud mahus. Varem lõpetanud on palju unustanud. Sellest tulenevalt oleme korraldanud täiendavat võõrkeeleõpetust (nn tasandusõpet). Makro- ja mikroökoonoomika õppejõud on kurtnud üliõpilaste kehva taseme üle matemaatikas (nt protsendiarvutus).*

Õigusinstituut: *vastuvõtueksamiteks olid essee kirjutamine ja vestlus. Riigieksamitest olid soovitatavad eesti keel, ajalugu, matemaatika ja võõrkeel. Oleme väga huvitatud õiguslaste õpetamisest keskkoolides, kahel viimasel aastal oleme selle-*

ga ka juba tegelnud ja suurima heameelega nõus oma abi osutama, ka finant- silist.

Sotsiaalteaduste erakõrgkool "Veritas": mõned aastad tagasi lõpetanutel olid emakeele testi tulemused tagasihoidlikud, 15 kandidaati ei julgenud testi sooritada; nii ema- kui ka võõrkeele tase on kooliti väga erinev.

Arvamusi ja kommentaare riiklikule õppekavale oli suhteliselt vähe, kuid needki väärivad tähelepanu. EPMÜ õppejõud on jälginud MATE-MAATIKA õpetamist oma lastele või lastelastele ning on arvamusel, et põhikooli kursus on ülepaisutatud ja laialivalgub • põhitõdede õpetamisel tuleks rohkem tähelepanu pöörata materjali kinnistamisele, mitte tormata kohe uue valdkonna küsimuste juurde • õppeprogramm võib olla vähem pingeline, kuid õpitu peab saama selgeks.

Põhikooli õpilaste liigne ülekoormamine koduste ülesannetega väsitab lapsi ja neil võib tekkida tõrge matemaatika vastu. Kõikjal rõhutatakse iseseisva mõtlemise õpetamise vajadust, kuid põhikooli osas tuleks nõuda ka oluliste faktide kindlamat teadmist; selleta ei ole iseseisval mõtlemisel millelegi toetuda. Mõtlemisvõimet tuleb keskkooli/gümnaasiumi osas kindlasti arendada ja nõuda, kuna õpilased on peaaegu täiskasvanud ja rohkem arenenud. Põhikooli nädalatundide arvu võiks 1–2 tunni võrra vähendada (nt võõrkeeletundide kasuks), kesk(kooli)astme tundide arvu, (v.a matemaatika eriklassid) samavõrra suurendada.

BIOLOOGIA. Loodusõpetuse programmilise materjali on õpilased suhteliselt hästi omandanud. Üldbioloogia õppeprogramm peaks olema tunduvalt väiksema mahuga; kõike, mis praeguses üldbioloogia õpikus, ei peaks seal kohe kindlasti olema (osa võiks jääda kõrgkooli). Õppeprogramm on nii mahukas, et kinnistada kõike pole võimalik. Nii tulevad ülikooli noored, kes on küll midagi kuulnud ja lugenud, aga põhitõed on jäänud arusaamatuks.

Üldbioloogia õpik, mille koostas H. Kallak (TÜ) on väga raskelt sõnastatud. Õpik on täis võõrsõnu, mille tähendust teavad küll õpiku autor ja õpetajad, kuid mitte õpilased. Nii peavadki noored õppima pähe enamiku mõisteid, saamata aru mõistete tegelikust sisust.

KEEMIA. Kasutusel on mitmed õpikud. On juhtunud, et erinevate õpikute kasutamisel on mõni oluline valdkond hoopis vahele jäänud ja õpilasel on sellisel juhul ülikoolis keemias raske edasi minna.

Ettepanekud: kui kooliõpikuid peavad kirjutama ülikoolide õppejõud, peaksid õpikud enne trükki minekut üle vaatama ja läbi mõtlema kogemustega õpetajad, kes teavad, kuidas materjal õpilastele arusaadavalt selgeks saab; vähendada matemaatika, keemia ja üldbioloogia õppeprogrammide mahtu ning tagada ainete põhialuste täielik omandamine.

Kahjuks ei saanud oma arvamusi mitu suure õppurite arvuga avalik-õiguslikku ülikooli.

Juristid on eksamitega vähe tegelnud. Kohtuasju pole olnud vaid seetõttu, et puudavad vastavad sätted, kuidas konkreetset juhtumit menetleda. Tänu Vahur Glaasele viidi parlamenti ja tehti parandus 1997. a eksamikirjandi seaduslikustamiseks vahetult enne eksami toimumist (aru- telu 20.–21. märtsil, eksam 24. märtsil 1997).

Kokkuvõte: **arvamustes eksamiuuendusest ja õpilaste tasemest domineerib rahulolematust.** Esitatud ettepanekud väärivad tõsiselt kaalumist edasiste hariduspoliitiliste otsustuste langetamisel.

Varjatud küsimustest lähtuv analüüs

Tendentsid haridusnõudluses. Enamik keskkoolilõpetajaid on orienteeritud haridustee jätkamisele. Kuna keskkoolijärgset haridust vahendavate erakõrgkoolide arv on Eestis kasvanud, jätkab neis õpinguid ülikoolitaseme saavutamiseks 30–35% lõpetanutest. Põhiliselt **eelistatakse riiklikke ülikooli** erakõrgkoolidele (argumendid: õppemaksu puudumine riiklikel kohtadel ja tasulise õppe võimalus, lõpudiplomi garanteeritud tunnustamine) • eelistatakse majanduse, juura, haldusjuhtimise,

sotsioloogia, meedia, infotehnoloogiaga seotud erialasid • kutsehariduslikesse kolledžitesse astujaid on oluliselt vähem • põllumajanduslike erialade nõudlus on tugevasti langenud • haridusvõimaluste paljusus on oluliselt kasvanud tänu eraõppeasutustele.

Kuna noorte põhisoo on jätkata õpinguid, tuleks paindlikumalt määratleda erinevale õpivõimekusele vastavad võimalused. **Praegune kutsehariduse madalseis põhjustab ühiskonnale vajalike kutseoskuste allakäigu ja nõrgendab ka ülikoolihariduse kvaliteeti.**

Nõudlus õppeasutuste kaupa ja haridusökonomika. Tähelepanu vääriavad üliõpilaskandidaatide ja vastuvõetud õppurite arvulised näitajad. Suhe üliõpilaskandidaatide ja vastuvõetute vahel on koefitsient, mis näitab nõudmise ja pakkumise vahekorda haridusturul ehk teisisõnu viitab tendentsidele haridusnõudluses. Samas võimaldab kõnealune koefitsient iseloomustada õppeasutuse positsiooni ja renomeed. Eelistatakse avalik-õiguslikke (riiklikke) ülikoole, **kõrgeim konkurss 1998. a oli lavakunsti erialal** (500 avaldust 18 kohale). Majandus-, haldus- ja infotehnoloogiaga seotud erialadele on konkurss traditsiooniliselt suur. Kuna kõik õppeasutused ei saanud arvnäitajaid, nõuab analüüs lähteandmete uut määratlemist 1999. a vastuvõtu järel. Märksa olulise mat interpretatsiooni võimaldab nimetatud koefitsient kooli iseloomustamiseks haridusökonomika ja riikliku tellimuse täitmiseks teatud tööjõuressursside taastootmise osas. Jällegi edasiste uuringute valdkond.

Vaja oleks kavandada tegelikkusele vastavat haridusvajaduse prognoosi, et riiklik tellimus keskkoolijärgset haridust võimaldavatele õppeasutustele oleks argumenteeritud ja paremas vastavuses tööturu nõudlusega. Sama vajalik oleks uurida haridusnõudluse dünaamikat erasektoris.

Lisaeksamite (katsete) sisu ja maht, nende kohta info kättesaadavus. Lisaeksamite ja katsete hulk kõrgkooliti on arvuliselt ja sisuliselt erinev, ent nende hulk on aukartustäratav. Sisuliselt pole need täpselt määratletud ja oletada võib, et aastate lõikes peavad kõrgkoolid vajalikuks üliõpilaskandidaatide valikul järgida erinevaid prioriteete. Infot on regulaarselt vahendatud messil "Teeviit", kirjastatud on testikogumikke, nt TÜ Teabetalituse koostatud "Tartu Ülikooli sisseastumistestid" (1997). Nimetatud kogumik näitab, on kõrgkooli ootused üliõpilaskandidaatidele, eriti üldkultuurilise silmaringi osas, on oluliselt suuremad mistahes kallakuga keskkoolide/gümnaasiumide ajaloo, kirjanduse jt ainekavadest. See omakorda viitab vastuolule haridusuuenduse ideoloogias, mille kohaselt traditsioonilist suurt teadmiste mahtu pole enam peetud nii vajalikuks kui varem, rõhutatud on teisi väärtusi.

Ilmselt on vajalik ja võimalik püüda saavutada vastastikku paremat informeeritust nõudmistest ja kooskõlastada ka keskkooliastme õppekavade sisu kõrgkoolide ootustega.

Riigieksamite käsitlusi haridusstrateegilistes dokumentides

Eesti Vabariigi haridusstrateegilisi lähtedokumente on koostatud 3, riiklikult aktsepteeritud dokumenti veel pole. Esitame neist väljavõtted, mis käsitlevad riigieksamite korraldust.

Vabariigi Presidendi Akadeemilise Nõukogu koostatud dokumendis "Õppiv Eesti" öeldakse: "Gümnaasiumi lõpetamiseks korraldatakse riiklikud eksamid, mis annavad õiguse jätkata õpinguid kõrghariduse omandamiseks, samuti keskariduse järgse kutsehariduse omandamiseks" (lk12).

EV HM initsiatiivil koostatud "Eesti Haridusstrateegias" märgitakse: "Gümnaasiumi lõpetamiseks peab tegema teatud arvu riigieksameid, millest osa on kohustuslikud, osa võib õpilane valida teatud õppeainete hulga. Õppuritel on võimalik valida iga aine kahe tasemeeksami (A ja B) vahel (lk 22).

A-taseme riigieksamid annavad õiguse jätkata õpinguid ülikoolides, kutsekõrgkoolides ja kutsekoolides keskaridusejärgse kutsehariduse omandamiseks. B-taseme riigieksamid ei anna õigust jätkata õpinguid

ülikoolides. Riigieksameid saavad sooritada ka varem keskhariduse omandanud inimesed. Riigieksamite teistkordsel sooritamisel kehtestatakse eksamimaks” (lk 23).

“Eesti Haridusstsenaariumid 2015” – riigieksamitega on seostatavad vaid üksikud märkused. Stsenaariumis A “Rahvakoolide Eesti” öeldakse: “Gümnaasiumi lõpus on ranged lõpueksamid (lk 6). Stsenaariumis B on öeldud: “Haridust kontrollib võimas, end sõltumatuks kuulutanud keskus, kes on kehtestanud riiklike eksamite ja järelvalve range süsteemi” (lk 8). Stsenaariumis D, mida autorid peavad Eesti arengule ainsana vastuvõetavaks, riigieksamite temaatikat ei käsitleta.

Üheski haridusstrateegilises dokumendis pole pööratud piisavat tähelepanu riigieksamite sisulisele korraldusele. Kuigi HM dokumendis on määratletud võimalikud kahetasemelised eksamid ja nende tunnustamise piirid ning lisatasu korduseksami(te) sooritamise korral, oleks vaja enne selliste eksamite korraldamist kavandada ja määratleda A ja B taseme keskhariduse sisu (vastavad õppekavad) ning õpivõimalused liikumiseks vastavate tasemete piires. Praeguses versioonis on küll sätestatud õigus sooritada riigieksamid uuesti, ent kui peale nn omal käel õppimise pole õpivõimalusi määratletud, jääbki selline õigus fiktiivseks.

Järeldused uuringust õppesuundade kavandamiseks

Tallinna regionaalsete õppesuundade ja õppekavade arendamisel oleks otstarbekas arvestada järgmisi asjaolusid:

- prioriteetseks tuleb pidada emakeele, võõrkeelte ja matemaatika ainekadade (programmide) arendamist ja määratlemist klasside kaupa, mis võimaldaks koolidel olla vastastikku paremini informeeritud ja õppuritel teha haridustee valikuid, vajadusel liikuda ühest õppeasutusest teise või õppida akadeemilistel kursustel nimetatud õppeaineid juurde;

- alustada koostööd kõrgkoolidega, ühtlustamaks nõudeid kõrgkooli astumisel ja gümnaasiumi akadeemilise kursuse lõpetamisel;

- teavitada kõiki Tallinna koole erinevatest õppimisvõimalustest ja õppeasutuste lõpetamisel saadavate tunnistuste/diplomite juriidilisest väärtusest (tunnustamisest edasistel õpingutel);

- teavitada Tallinna koolide õpilasi regionaalse tööturu vajadustest ja sellekohase kutseõppe võimalustest. Kaaluda võimalusi nn integreeritud keskkoolimudeli arendamiseks koostöös kutseõppeasutustega.

Kuigi käesolev pilootuuring on esmane ega hõlma kõiki Eesti keskkoolijärgset haridust võimaldavaid õppeasutusi, on see piisavalt representatiivne osalenud õppeasutusi ja nende õppurite arve silmas pidades. Tagasiside eri osapooltelt annab palju uusi vaatenurki nii eksamite sisulise kui ka korraldusliku külje analüüsiks. Analoogseid uuringuid tuleks teha perioodiliselt ja laiendada uurimisvaldkondi haridusökonoomika osaga.

Praegune eksamikorraldus pole kõige otstarbekam, sest esmaste ülesannete täitmine – ühitada täielikult gümnaasiumide lõpueksamid ja sisseastumiseksamid kõrgkoolidesse ning saavutada Eesti üldhariduse tunnustatuse saavutamine Euroopa riikides – pole andnud soovitud tulemusi. **Vastavalt Lissaboni kokkuleppele on meie üldharidus tunnustatav ka taolise riigieksamite korralduseta**; välisriikide kõrgkoolides õppimiseks nõutavaid võõrkeeleeksamid tuleb endiselt eraldi sooritada vastavates keskustes ja küllalt soliidse tasu eest ning kõrgkoolid ei saa määratleda oma üliõpilaskontingenti lisaeksamite ja katseteta.

Omaette probleemiks jääb korraldatavate riigieksamite ressursimahukus – ca 4,5 miljonit krooni, aeg ja rakendatud vajalik lisatööjõud koolides. Samuti peab ülikool kasutama endiselt oma ressursse sobiva üliõpilaskontingendi määratlemiseks.

Taoliste uuringute tulemuste analüüsi alusel, millele peaks lisanduma ka sõltumatute ekspertide läbiviidud eksamitööde sisuline analüüs, on võimalik korrastada nii riiklikku üldhariduskoolide õppekava kui ka riigieksamite korraldust.

Kõrghariduse kvaliteedi hindamise mõju

LEA MICHELSON, TÜ õppe- ja üliõpilaskonna juhataja

Eesti kõrghariduse kvaliteedi hindamise süsteemi käivitamisel ja kujundamisel on lähtutud eri maade kogemustest ja leitud oma tee. Eestis ei ole tegemist USA-le omase akrediteerimissüsteemiga (erainitsiatiivil tegutsevad hindamisagentuurid) ega Euroopa ülikoolides levinud välishindamisega (eneseparendamise eesmärgil). Otsustati õppekavadele orienteeritud hindamise kasuks. Põhimõtteliseks lähenemiseks sai horisontaalne ja võrdlev hindamine. Haridusdokumentide riikliku tunnustamise aluseks on akrediteerimisotsused.

Kvaliteedi hindamise mõju

Kõrghariduse hindamise puhul tekib paratamatult küsimus, kas hindamisel on ka mingi mõju. Kui seda ei ole, pole mõtet kõrghariduse kvaliteeti hinnata. Hindamise mõju on petlik. Esmapilgul võib tekkida kaks lihtsustatud kujutlust ja neist tulenevat tegutsemisviisi: võime võrrelda hindamises osalenud ja mitte osalenud osakondade arengut ja vaadata, kas areng on kulgenud erinevalt; teine võimalus on võrrelda osakonna olukorda enne ja pärast hindamist ning püüda välja selgitada, milline areng on tänu hindamisele toimunud (3). Kahjuks ei ole kõrghariduses "laboratoorseid tingimusi", mis võimaldaksid uurida hindamise mõju eraldi ja jätta kõrvale kõik teised segavad faktorid. Seetõttu ei ole taoline lihtsustatud lähenemine kvaliteedi hindamise mõjule arvestatav.

Kvaliteedi hindamisele pannakse sageli väga suuri lootusi. Hindamisele järgnevad muutused kirjutatakse kergesti hindamise arvele, kuigi nende põhjused võisid olla hoopis teised. Kuigi kõrghariduse kvaliteedi hindamine on praktiliselt universaalne poliitiline fenomen, võib üks ja sama mudel põhjustada teises kontekstis erinevaid tulemusi (6). Rossi ja Freeman (3) räägivad kõrvalistest (*extraneous*) faktoritest, mida võidakse segi ajada tegeliku mõjuga: **endogeensed** (loomulikult teel toimuvad) muutused; **üleüldised tendentsid** (suhteliselt pikaajalised arenguorientatsioonid süsteemis); **segavad efektid** (lühiajalisest kasvust, tõhustamisest või maskeerimisest tingitud efektid); **kontrollimatuse efektid** (iseeneslik selektsioon neist, kes näitavad üles initsiatiivi).

Järgmine komplikatsioon: hindamine ise võib põhjustada muutusi, kuna suunab tähelepanu nii hindajale kui ka hindamise objektidele, sellele, mis tegelikult toimub. Meditsiinis tuntakse seda platseebo-efektina (3). Näiteks võivad hindamise objektid hindamisprotsessi käigus arenda ja täiustuda. Hindamiskartuse mõjul võivad osakondades töötavad inimesed pöörata rohkem tähelepanu sellele, mida teevad. Mõned kõrghariduse kvaliteedi uurijad räägivad ka hindamiste seemisest väärtusest ja sellest, et hindamist võidakse tajuda kui tavapärasest nähtamatu ja vahetu rakendusefektita (2).

Kõrghariduse hindamise mõju uuringud on viimaste aastateni olnud napid (1). Üksikute programmide ja institutsioonide hindamise kogemusi hindamise mõju seisukohast on analüüsitud Ameerika Ühendriikides, Hollandis ja Suurbritannias, kus on pikemaajalised kõrghariduse süsteemilise hindamise traditsioonid (5).

Uurimuse eesmärk ja tööhüpoteesid

1990. a algul algasid Eesti kõrgkoolides ja haridusministeeriumis esimesed diskussioonid kõrghariduse kvaliteedi süsteemsest ja riiklikul tasan-

Kõrghariduse
kvaliteedi
hindamine on
komplitseeritud.

dil formaliseeritud hindamisest. Akadeemilistes ringkondades oli tunda teatud ärevust – mida hinnata ja kellega end võrrelda (nt meie oma keele ja kultuuriga seotud õppekavad). Teine terav küsimus oli kogu välise kvaliteedihindamise protseduuri kallis hind. Vastuste otsimine küsimustele ärgitas uurima, milline on teiste maade kogemus ning millises valguses paistavad selle kõrval meie esimesed sammud kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise süsteemi rakendamisel.

Uurimusel olid eesmärgid: kaardistada arvamusi, hinnanguid Eesti akrediteerimissüsteemist ja muudest välishindamiste mõjudest; võrrelda Eesti ja Soome kõrgkoolides valitsevaid meeolusid välise kvaliteedihindamise (oodatava) mõju kohta.

Eestis korraldati akrediteerimise ühe või teise vormi läbi teinud kõrgemates õppeasutustes 1998. a lõpul ja 1999. a algul küsitlus. Küsimustiku said kõik seni akrediteerimisprotsessis osalenud institutsioonid:

- avalik-õiguslikud ülikoolid – Tartu Ülikool, Tallinna Tehnikaülikool, Tallinna Pedagoogikaülikool, Eesti Põllumajandusülikool;
- rakenduskõrgkoolid – Tartu Õpetajate Seminar, Virumaa Kõrgkool;
- erakõrgkoolid – Eesti Kõrgem Kommertsikool, Concordia Rahvusvaheline Ülikool Eestis, Õigusinstituut, Tallinna Bakalaureuse Erakool, EEKBL Kõrgem Usuteaduslik Seminar, Tartu Teoloogia Akadeemia, EELK Usuteaduse Instituut, Eesti Metodisti Kiriku Teoloogiline Seminar, Eesti Humanitaarinstituut, Rahvusvaheline Sotsiaalteaduste Rakenduslik Kõrgkool LEX.

Ankeedi täitsid õppekavade akrediteerimise ja institutsionaalse hindamisega kokku puutunud võtmeisikud ja huvigruppide esindajad: rektorid, dekaanid, õppejõud, hindamisprojektide koordinaatorid, hindamisjuhtgruppide liikmed ja üliõpilased. Välja saadeti 120 ankeeti, tagastati 51.

Anketeerimise tulemused Eestis

Tabel 1 annab ülevaate kvaliteedi hindamise mõjust (protsentides) õppeja teadustöö eri aspektidele.

Suure ja väga suurena hinnati akrediteerimise mõju õppekava sisule (26% vastanuist) ja õppetöö üldisele korraldamisele (19%).

Kõrgeks hinnati mõju ka rahvusvaheliste kontaktide ja koostöövõimaluste arendamise seisukohast (24%). Kõige suuremat mõju, arvati, avaldab see aga õppeasutuse või osakonna prestiižile (53%).

Oluliselt mõjus hindamine tegevuse regulaarsele kontrollile (45%). Küllalt suureks peeti akrediteerimise mõju ressursside otstarbekamale kasutamisele, personalipoliitikale ja administratsioonile (18%).

Tabelist nähtub, et suure osa õppe- ja teadustöö erinevate aspektide puhul – üliõpilaste väljalangemise ennetamine (78%); ressursside otstarbekam kasutamine (66%) ja personalipoliitika (65%) – on akrediteerimise mõju hinnatud väikeseks ja isegi tühiseks. 62% vastanutest arvas, et ka finantseerimisele on akrediteerimise mõju väike või tühine.

T a b e l 1

AKREDITEERIMISE (OODATAV) MÕJU ÕPPE- JA TEADUSTÖÖ ERI ASPEKTIDELE				
Hindamise (oodatav) mõju	Väga suur	Suur	Väike	Tühine
Uurimistöö kvaliteedile	4	24	22	28
Õppetöö kvaliteedi kindlustamisele	8	31	27	16
Õppekava sisule	8	18	47	12
Finantseerimisele	6	20	35	27
Magistri- ja doktoriõppe arengule	2	16	27	12
Õppetöö üldisele korraldamisele	4	15	53	12
Kõrgkooli lõpetamise edukusele	0	14	29	33
Rahvusvaheliste kontaktide ja koostöövõimaluste arengule	8	16	29	27
Üliõpilaste väljalangemise ennetamisele	0	0	37	41
Kõrgkooli lõpetajate tööhõive kindlustamisele	0	14	18	35
Õppeasutuse/osakonna prestiižile	22	31	10	10
Tegevuse regulaarsele kontrollile	18	27	24	14
Ressursside otstarbekamale kasutamisele	0	18	31	35
Personalipoliitikale	2	18	41	24
Administratsioonile	12	18	33	14

Soome kõrghariduse kvaliteedi hindamise taustast

Soomes oli
initsiaatoriks
haridus-
ministeerium.

1991. aastal tehti Soomes algust eksperimentaalse kõrghariduse institutsioonide ja nende õppekavade hindamisega. Valiti välja kaks ülikooli – Oulu ja Jyväskylä ülikool ning kaks ainevaldkonda – humanitaaria ja loodusteadused. Hinnati kahe aasta jooksul. Oulu Ülikooli enesehindamine põhines kuuel teemal: administratsioon ja organisatsioon, institutsiooni tegevust toetavad erinevad teenistused (*internal services*), õpetamine ja põhiõpe, teadus ja kraadiõpe, täiskasvanute koolitus ja rahvusvaheline koostöö. Jyväskylä Ülikooli enesehindamine kujunes osakondade enesehindamiste koondaruandena. Institutsioonide eksperimentaalne akrediteerimine oli põhiliselt suunatud ülikooli strateegilise planeerimise hindamisele. Humanitaaria ja loodusteaduste õppekavade hindamine põhines peamiselt õppekavadel. Kogu ürituse initsiaatoriks oli haridusministeerium, kes ka eksperimenti osaliselt finantseeris.

Eksperimentaalse akrediteerimise tulemusi uuris Turu Ülikooli haridussotsioloogia uurimislabori teadur Taina Saarinen (4). Esimeses osas esitab autor 1993. a tehtud pilootuuringu, teine osa oli ülevaateuring, mis viidi läbi 1994. a. Uuringusse kaasati kogu humanitaaria ja loodusteaduste valdkond, samuti Oulu Ülikooli ja Jyväskylä Ülikooli kõik osakonnad ja teaduskonnad. Küsimustik saadeti ligi 240 osakonnale ja 22 teaduskonnale, mis esindasid kokku 11 ülikooli ja 7 ainevaldkonda (humanitaaria, loodusteadused, meditsiin, tehnoloogia, pedagoogika, sotsiaalteadused ning liikumis- ja sporditeadused), tagastati 63%. Eesmärk oli saada infot kvaliteedi hindamise ootustest, rakendamisest ja mõjust.

Eesti ja Soome tulemuste võrdlus

Eesti ja Soome
uurimuse
tulemused on
võrreldavad.

Kuna ka Eestis läbi viidud uurimuse ankeedis oli küsimusi kvaliteedi hindamise mõju kohta, oli võimalik küsitluste tulemusi võrrelda. Eesti ja Soome kõrghariduse kvaliteedi hindamist on alust võrrelda seetõttu, et ajalises mõttes on kogemused üsna sarnased: hindamisest on möödunud suhteliselt vähe aega; lähenemine oli identne, arvesse võeti nii institutsiooni kui tervikut kui ka õppekavade hindamistulemusi. Käesolevas töös on võrreldud soomlaste ja eestlaste vastuseid küsimustele, mis langesid kokku või olid mõlemas ankeedis sarnased.

Enamik ülevaateuuringu ankeetidele vastajaist Soomes tundis, et teadustöö arendamine ja põhiõppe kvaliteedi kindlustamine peaksid olema hindamise tähtsamateks tulemusteks. Pääaegu iga vastaja kõrghariduse uuringus soovis näha põhiõppes õpetamise sisu ja kvaliteedi muutust. Tabelis 2 on esitatud Eesti ja Soome võrdlusandmed hindamise tulemuste mõju kohta.

Soomlaste usk
akrediteerimisse
on suurem.

Suhteliselt võrreldavas suurusjärgus on vastajate hinnang uurimistöö ja õppetöö kvaliteedi kindlustamise mõjule. Järelikult on Eesti ja Soome kõrgharidusinstituutsioonid nende kahe faktori osas üsna sarnasel arvamusel. Ligikaudu 47% soomlastest arvab, et õppekava sisu puhul on hindamise tulemuste mõju oluline või väga oluline (eestlastest arvab nii vaid 24%). Üsna sarnaselt hinnatakse akrediteerimise mõju üldisele finantseerimisele. Magistri- ja doktoriõppe arengule on soomlaste arvates hindamise mõju tunduvalt kõrgem (soomlastel 42%, eestlastel 18%). Arvamus akrediteerimise mõjust personalipoliitikale on sarnane. Mitme aspekti puhul on märgatav tendents, et soomlased väärtustavad kvaliteedi hindamise mõju eestlastest kõrgemalt. Tabeli andmetest võib järeldada, et soomlaste hoiakud kvaliteedi hindamisse on positiivsemad ja protsessi efektiivsust hinnatakse kõrgemalt.

Suur on erinevus arvamustes akrediteerimise mõjust üliõpilaste väljalangevuse ennetamisele. 22% Soome vastanutest pidas kvaliteedi hindamise mõju oluliseks ja isegi väga oluliseks, Eesti kõrghariduse kvaliteedi hindamisega kokku puutunud inimesed ei omistanud selles aspektis akrediteerimisele mingit tähtsust. Soomlased (34%) arvasid, et kvaliteedi

hindamise mõjul arenevad enam rahvusvahelised kontaktid, eestlastest arvas nii 24%.

Suur kahe maa erinevus ilmnes arvamustes hindamise mõjust õppetöö üldisele korraldamisele. Soomes pidas 49% seda oluliseks või väga oluliseks, Eestis 19%. Suurem vahe hinnangutes on ka mõjus kõrgkooli lõpetamise edukusele (Soomes 26%, Eestis 14%). Erines ka suhtumine oodatavast mõjust kõrgkooli administratsioonile (12% eestlastel ja 3% soomlastel). Võime oletada, et Eesti kõrghariduses

seostatakse hindamist rohkem administratsiooni huvidega. Soome ülikoolides on ilmselt ootused suuremad ka "allpool".

Imestust tekitab tulemus kvaliteedi hindamise mõjust kõrgkooli lõpetanute tööhõive kindlustamisele. Nimelt on nii Eestis kui ka Soomes tegetmist üsna madala hinnanguga (protsendid 14 ja 10). Võiks arvata, et kui kõrgharidusinstituutsioon või õppekava on akrediteeritud või hinnatud, on ka vastava instituutsiooni lõpetanuil tööandja seisukohast usaldusväärsem haridus ja lõpetanu väljaveetud tööd saada suuremad.

Kokkuvõte. Hindamisest oli mõlema uuringu puhul möödas suhteliselt vähe aega, et väga täpselt hinnata toimunud mõju kui hindamise tulemust. Saadud protsente tuleks tõlgendada rohkem oodatava mõjuna erinevatele õppe- ja teadustöö aspektidele. Samas on väga olulised kogu kvaliteedikindlustusega seotud tegevuse hoiakud. Eesti ja Soome hinnangud kõrghariduse kvaliteedi hindamise mõjule ei ole ootuspäraselt väga sarnased. Suhteliselt kõrgemalt hinnatakse mõlemal maal mõju uurimistöö kvaliteedile ja õppetöö kvaliteedi kindlustamisele. Üldiselt on Soome ülikoolide ootused ja hinnangud kogu kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise üritusse positiivsemad. Kvaliteedi hindamise protsessi efektiivsust hinnatakse Soome ülikoolides kõrgemalt.

Samas pidas enamik vastanuist nii Eestis ka ka Soomes oma kommentaarides akrediteerimist endale lõppkokkuvõttes kasulikuks, kuigi hindamisprotseduuri läbitegemisel viidati suurele ajakulule.

Kirjandus

1. Fredericks, M., Westerheijden, D. & Weusthof, P. 1994. Effects of quality assessment in Dutch higher education. – European Journal of Education, Vol. 29.
2. Luukkonen, T. & Stahle, B. 1993. Evaluation of Research Fields – scientists views. Nordic Council of Ministers.
3. Rossi, P. & Freeman, H. 1989. Evaluation: a systematic approach, 4th edn. London, Sage.
4. Saarinen, H. 1995. Systematic Higher Education Assessment and Departmental Impacts: translating the effort to meet the need. – Quality in Higher Education. Vol. 1, No. 3.
5. Vroeijenstijn, A. I. 1995. Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education. Higher Education Policy Series 30. Jessica Kingsley Publishers: London and Bristol, Pennsylvania.
6. Westerheijden, D., Brennán, J. & Maassen, P. 1994. Changing contexts of quality assessment: recent trends in West European higher education. In: Changing contexts of quality assessment: Recent trends in West European higher education. Utrecht, Lemma.

Tabel 2

MÕJU ÕPPETEGEVUSEGA SEOTUD FAKTORITELE				
Hindamise (oodatav) mõju	Eestis		Soomes	
	Väga suur	Suur	Väga oluline	Oluline
Uurimistöö kvaliteedile	4	24	8	23
Õppetöö kvaliteedi kindlustamisele	8	31	8	37
Õppekava sisule	8	18	11	36
Finantseerimisele	6	20	3	17
Magistri-, doktorioõppe arengule	2	16	13	29
Õppetöö üldkorraldusele	4	15	13	36
Kõrgkooli lõpetamise edukusele	0	14	3	23
Rahvusvaheliste kontaktide, koostöövõimaluste arengule	8	16	8	28
Üliõpilaste väljalangevuse ennetamisele	0	0	2	20
Kõrgkooli lõpetajate tööhõive kindlustamisele	0	14	0	10
Personali poliitikale	2	18	3	18
Administratsioonile	12	18	1	2

Akrediteerimist peetakse kasulikuks.

Sotsiaalne tõrjutus ja sotsiaalpedagoogika

INGER KRAAV, TÜ pedagoogika osakonna dotsent

Sõna **tõrjutus** on pikka aega mõistetud inimsuhetega seonduva terminina, mis tähistab kaaslaste vaenulikkuse tulemusel indiviidi rühmast väljalülitamist. Kaasaegses kirjanduses kohtame sama terminit sageli koos täiendiga – **sotsiaalne tõrjutus**.

Tõrjutu on rühmast välja lülitatud.

Sotsiaalse tõrjutuse all mõistetakse inimese võimetust efektiivselt osaleda ühiskonna majanduslikus, sotsiaalses, poliitilises ja kultuurilises elus. Et mõiste on suhteliselt uus, ilmneb autorite käsituses teatud erinevusi. Enamasti lähtutakse sotsiaalsest tõrjutusest rääkides heaolu mõistest: heaoluks võib pidada olukorda, kus inimesel on võimalik rahuldada oma tähtsamaid tarbeid (1, lk 21–28). Sotsiaalse tõrjutuse puhul on tegemist olukorraga, kus inimene mingite heaoluks vajalike ressursside puudumise tõttu ei saa rahuldada oma vajadusi, ei saa midagi niisugust, mis teistel olemas on ja mida temalgi oleks õigus saada.

Sotsiaalses tõrjutuses rõhutatakse ka indiviidi ja ühiskonna vaheliste sidemete katkemist – ühelt poolt võib ühiskond indiviidi ära tõugata, ta väljaspoolseks muuta, teisalt võib individ ise kas tahtlikult või näiteks normide rikkumise tõttu ühiskonnast kõrvale tõmbuda. Tõrjutust soodustavad vananemine, haigus/vigastus, vähemusele omane usk jm (14).

Puuduvate integratsioonimehhanismide tõttu ei integreeru niisugune inimene ühiskonda. Integratsioon sotsioloogilises tähenduses määrab, kuidas individ tunneb end kuuluvat sotsiaalsesse gruppi selle normide, väärtuste, uskumuste jm omaksvõtmise kaudu. Sotsiaalne tõrjutus on ühiskonna ja indiviidi vaheliste sidemete nõrgenemine – desintegratsioon (7, lk 39). Allardtist lähtudes räägitakse sotsiaalse tõrjutuse puhul heaolu kolmest dimensioonist – omamine, olemine ja lähedus – ja nende defitsiidist (11).

Sotsiaalne tõrjutus võib tekkida igas vanuses.

Silmapaistvaim neist on **omamise defitsiit**, mida sageli kaldutakse mõistma materiaalsete ressursside vähesuse, vaesusena. Tegelikult haarab see endasse märksa enamat. Sotsiaalne tõrjutus ähvardab neid, kel pole tööd, kel ei piisa vahendeid, et hoolitseda oma tervise eest, omandada haridust, luua elamisväärsed kodu, saada osa ühiskonna kultuuri-väärtustest.

Majanduslik deprivatsioon võib kaasa tuua ka **olemise ja läheduse defitsiidi** – vähenevad võimalused end teostada, omandada soovitud kohta ühiskonnas, vastata tarbijahiskonna väljakutsetele, end arendada, suhelda, reisida, osaleda huvitegevustes.

Samas võib läheduse defitsiit esineda ka materiaalse külluse tingimustes: sotsiaalsete kontaktide vähesus või puudumine võib alguse saada juba varases lapsepõlves ja jätkuda üksinduse ja isoleeritusena edaspidises elus. Kas koos ühe (või mõlema) nimetatud defitsiidiga või nendeta võib esineda ka kolmas – tekib **identiteedi kriis**, kahtlus oma väärtusliku ja unikaalse *mina* olemasolus. See võib viia elu mõtte puudumise tunnetamisele – ja kui inimene ei leia oma elule mõtet, pole tal midagi, mille pärast vaeva näha, end pingutada, mille pärast elada.

Sotsiaalne tõrjutus võib kaasa tuua kas osavõtmatus, ükskõiksuse ja apaatia või kibestumise, isegi vaenulikkuse ümbritseva maailma ja inimeste suhtes. Leidmata endale kohta elus, tundes end kaotajana, kel kunagi miski ei õnnestu, püüab sotsiaalselt tõrjutu leida lohutust ja unustust kergesti kättesaadavates mõnudes.

Kiiresti muutuv, üha uusi väljakutseid esitav ühiskond võib põhjustada sotsiaalse tõrjutuse teket igas vanuses – reaalne oht kujuneda tõrjutuks

* Artikkel on kirjutatud tänu ETF grandile 3086.

on eakal inimesel, aga ka keskealine võib kaotada pinna jalge alt, kui ta jääb töötuks, minetab oma säästud, perekonna või sõbrad. Kõige raske-
mini muudetav on siiski lapseeest algav sotsiaalne tõrjutus, mis mõjutab
inimest tema isiksuse kujunemise kõige tundlikumal perioodil.

Arenenud riikides toetatakse laste õigusi määratlades ÜRO inim-
õiguste deklaratsioonile ja lapse õiguste konventsioonile. Nende doku-
mentide alusel on igal lapsel õigus turvalisusele ja kaitstusele, hoolitsu-
sele ja võimalusele kuuluda võrdväärse teiste hulka. Sotsiaalne tõrju-
tus lapseeas ilmneb kaitse, hoolitsuse ja osaluse (*protection, provision,
participation*) puudujääkides (2). Kaitsetus, hoolitsuse ja hoolimise puu-
dumine tekitab lapses hirmu kohtuda üksi, abitu ja kaitsetuna endast
tugevamatega – hirmu mitte toime tulla elu keerulistes situatsioonides.

Sotsiaalpedagoogika räägib seoses lapsepõlves algava sotsiaalse tõrju-
tusega **deprivatsiooni ringist** (4) (vt joonist).

Kodu ei taga lapse arenguks vajalikke tingimusi, kui seal puudub vaja-
lik hoolitsus, kui kodu ei kaitse last ohtude ja arengut takistavate või kah-
justavate tegurite vastu ja/või laps ei tunne end võrdväärse pereliikmena.

Koduse olukorra ebasoodsus võib tuleneda vaesusest, vanemate sot-
siaalsest ebaküpsusest, tülidest, teadmiste ja oskuste puudusest või hoo-
limatusest – põhjusi võib olla mitmesuguseid, sageli on neid rohkem kui
üks. Vaesemate hulka kuuluvad pered, kus on töötud vanemad, suur las-
te arv, ema kodune, üksikvanemaga pered või sellised, kus mõnel pere-
liikmel on pikemaajaline hoolitsust ja ravi nõudev tervisehäire või vane-
mad on haiguse/vanaduse tõttu sunnitud elatuma pensionist. Vanemate
töötus ei mõju ainult majanduslike tagajärgede läbi (ehkki ka see on olu-
line – töötu abiraha on sissetulekuna ebapüsiv ja ebapiisav), lapsi mõju-
tab töötuks jäänu käitumise ja meeoleu muutumine ning abikaasade
vaheliste suhete halvenemine (5).

Pinge ja rahulolematuse perekonnas kajastub laste emotsionaalses
arengus, murelikel ja hõivatud vanematel on raske osutada empaatiat ja
elada kaasa laste probleemidele. Vähene kontakt ja soovimatus aktiiv-
selt, pidevat tagasisidet andes kuulata lapse probleeme takistab ka lap-
se keelelist arengut. On leitud, et just väike sõnavara ja võimetus oma
mõtteid ja tundeid verbaalselt adekvaatselt väljendada on üks oluline
ebaedu põhjus õpinguis. Puudujäägid emotsionaalses ja sotsiaalses arengus
halvendavad suhteid eakaaslaste ja täiskasvanutega, vähendavad
eneseusaldust. Uurimused näitavad, et sellise kasvatus/kasvatamatus-
ga kaasneb madal enesehinnang (sageli ka psühhosomaatilised häired).

Lapsed, kes pärinevad lapsepõlvekodu ebasoodsast olukorrast, on koo-
liks halvemini ette valmistatud, väga tõenäoliselt tekitab õppetöö neile
raskusi. Emotsionaalse ja sotsiaalse kasvatus puudujääkidest tulene-
vad suhtlemisraskused takistavad heade suhete loomist kaasõpilaste ja
õpetajatega, tekib vastumeelsus õpingute suhtes ja kujunevad välja ne-
gatiivsed hoiakud kooli ja õpetajatesse.

Õpiraskused ja halvad suhted võivad kergesti viia kooli poolelijätmi-
seni. Mida varasemas etapis on haridustee katkenud, seda halvem on
inimese positsioon tööturul, seda väiksemaks kujunevad tema võimalu-
sed valida tööala ja -kohta. Samas nõuab aga õpingute uuesti alustami-
ne, olgu tavakooli või täiendusõppe kaudu, tahtejõudu ja meelegendlust,
mida õpitud abituse all kannataval inimesel vaevalt piisavalt on. Ker-
gesti võib tekkida lootusetuse, väljapääsmatuse tunne. Et positiivse la-
henduse leidmine eeldaks suuri jõupingutusi ning pikaajalist tööd iseen-
daga, kipub probleemidele lahenduse otsimist asendama nende eest põ-
genemine. Nii **kujunebki välja sotsiaalne tõrjutus**.

Ebasoodne olukord lapsepõlvekodus viib pikaajalist sotsiaalset tõrju-
tust tekitades deprivatsiooniringi uuenemisele – oma kodu loonud noor
inimene taastoodab emotsionaalset, sotsiaalset ja keelelist arenematust
ning seeläbi uusi sotsiaalselt tõrjutuid (vt joonist).

Kõige raskem on
lapseeest algav
sotsiaalne
tõrjutus.

Paljudel
tõrjututel on
ebasoodne
lapsepõlvekodu.

Sotsiaalne tõrjutus koolieas kui üks muret-tekkitavamaid probleeme on uurimisteemaks mitme eriala esindajatele (alati ei kasutata terminit *sotsiaalne tõrjutus*, aga nähtused, mida kirjeldatakse, mille põhjusi ja võimalikke lahendusstrateegiaid analüüsitakse, on seotud sotsiaalse tõrjutusega) (12; 15; 16; 17; 18; 19). Mitme Eestis läbi viidud



Joonis. Deprivatsiooni ring.

uurimuse tulemustes

ilmneb perekonna majandusliku olukorra seos laste emotsionaalse ja sotsiaalse arenguga (17). 1990. aastatel küsitleti erinevates uurimustes Eesti ja Soome lapsevanemaid ning koolilapsi, kasutades kõikides uurimustes teatud hulka ühtsamu läbivaid küsimusi. Vastajad on jagatud vastavalt pere majandusolukorrale ja kehvematest peredest pärit laste kohta saadud informatsiooni võrreldud jõukamate perede kohta käivaga. ■ 4–5-aastaste laste vanemate anketeerimise tulemustest (3) nähtub, et majanduslikult viletsamas olukorras perede vanemad tunnevad, et nende laste tervislik seisund on halvem ja areng aeglasem. Lapsed käituvad sagedamini agressiivselt ja neil on rohkem hirme. Vanematel on oma laste kasvatamisel rohkem raskusi – neile tundub, et lapsed on agressiivsed, sõnakuulmatud ja jonnakad, mängivad liiga kärarikkaid ja metsikuid mängu, ei hoolitse oma asjade eest.

Vanemad tunnetavad lastega tegeldes sagedamini abitust ja teadmiste puudujääki ning kasutavad lastega toimetulekuks sagedamini füüsilist karistust.

■ 5–6-aastaste laste vanemate hinnanguil (13) on vaesematest peredest pärinevatel lastel halvem tervislik seisund ja nad magavad ebareeglipärasemalt. Nende suhted oma vanemate, täiskasvanute ja eakaaslastega on halvemad, neil on raskusi teiste laste tegevuste ja ettepanekutega arvestamisel. Suhtes võõraste täiskasvanutega ilmutavad lapsed vähem omaalgatust, ka uudsed asjad ja olukorrad pakuvad neile vähem huvi. Laste hirmud on seotud peamiselt argieluga, nt kardavad nad rohkem lasteaeda minekut ja vanemate tülitsemist. Vanemad on oma laste käitumisega vähem rahul kui jõukamad vanemad.

■ 7–12-aastaste laste puhul (13) seostub majanduslik kehvus peaaegu samasuguste nähtustega kui 5–6-aastastel. Laste tervislik seisund arvatakse olevat halvem kui jõukamates peredes, ehkki seos pere majandustaseme ja laste tervisliku seisundi vahel on nõrgem kui nooremate laste puhul. Halva enesetunde tõttu puuduvad vaesemate perede lapsed suhteliselt sagedamini koolist. Suhted pereliikmetega (eriti isaga) on halvemad, tähtsaks peavad lapsed lemmiklooma. Laste käitumine on vähem omaalgatuslik, võõraid häbenetakse rohkem, enam esineb ebakindlust ja distantseerumist. Hirme on vaesemaist peredest lastel märgatavalt rohkem – kardetakse surma, tähtsa inimsuhte katkemist, lähedase inimese alkoholi kasutust ja vägivalda, vanematevahelisi tülisid jm.

■ 13–17-aastastel (6) kaasnevad majandusraskustega halvemad peresisesed suhted, lähedus ema ja isaga on väiksem. Koolis on neil probleeme nii õppimisega toimetuleku kui ka koolikiusamise ja -vägivallaga. Oma tervislikku seisundit peavad vaesemate perede lapsed teistest halvemaks. Üldine on kaitsetuse tunne, maailm tundub neile vähem turvaline ja mure tuleviku pärast on suurem kui eakaaslastel.

1990. aastatel küsitleti Eesti ja Soome lapsevanemaid ja koolilapsi.

Majandusraskustega perede laste näitajad on halvemad.

Neil on palju hirme.

Laste halb tervislik seisund, mis ilmneb kõikides vanustes, on nii tagajärg kui ka põhjus. Kehv kodu, suutmatus rahuldada lapse tarbeid võib saada tervisehäirete põhjuseks. Samas ilmneb laste vastustest, et halvema tervisega õpilased on oma eluga vähem rahul. Nende suhted koolikaaslastega on halvemad, nad kardavad rohkem kaaslaste kiusamist ja vahetunnis üksijäämist, ka õpetajatega on neil rohkem probleeme. Koduülesandeid peavad nad sagedamini rasketeks kui hea tervisega õpilased. Koduses elus tunnevad, et neid ei võeta tõsiselt, nende arvamus ei huvita kedagi, nende soove ei arvestata, neile olulisi otsuseid tehakse nendeta. Halvema tervisega õpilased peavad vähem tõenäoliseks, et ema, isa, õed-vennad, sõbrad, kaaslased jt neist hooliksid (9).

Empiirilistest uurimustest ilmneb, et deprivatsiooniring funktsioneerib Eestis samuti kui mujalgi. Kaitse, hoolitsuse ja osaluse puudus toob kaasa sotsiaalse tõrjutuse, selle tagajärjed takistavad lapse/noore iseisivsust ja ühiskonda integreerumist. Võimetus omandada haridust, konkureerida tööturul, tunda end teiste hulgas võrdväärseks (olemise, omamise ja kuulumise defitsiit) tekitab nn **õpitud abitust**, sunnib otsima lohutust alkoholis, üha sagedamini narkootikumides, viies nii enasthävitavale käitumisele. Pole haruldane, et oma täisväärtuslikkuses kahtlev inimene ei söandagi luua perekonda, lohutust ja unustust otsides vahetab seksuaalpartnereid. Mõnest sellisest ajutisest või pikemaajalisekski mõeldud suhtest sündivad lapsed paigutuvad elu algusest peale ebasoodsasse kodusesse olukorda, alguse saab uus deprivatsiooniring.

Tõrjutus toodab uusi tõrjutuid.

Eesti inimarengu aruande (1997) kohaselt **ähvardab sotsiaalne tõrjutus rohkem kui poolt Baltimaade elanikkonnast**.

Tegemist on sotsiaalsete hädadega, millega võitlemiseks vajatakse sotsiaalseid abinõusid – kooliprobleeme arutades tõusetub sageli küsimus sotsiaaltöötaja vajalikkusest koolis, väidetakse isegi, et õpetaja on olude sunnil muutumas sotsiaaltöötajaks (19). Samas ei näi sotsiaaltöötaja rakendamine koolis siiski põhjendatud olevat. Kool vajab küll sotsiaaltöötaja abi, aga tema tegutsemisvõimalused on laiemad väljaspool kooli. Tuleb nõustuda T. Tulva ja S. Väljataga arvamusega, et häid tulemusi võiks anda sotsiaaltöötaja tööerakendamine maavalitsuse haldusalas, kus ta saaks nõustada maakonna õpetajaid.

Probleemide ennetamine, leevendamine ja lahendamine pedagoogiliste abinõudega on sotsiaalpedagoogika eesmärk, just sotsiaalpedagoogi töö on rakendada kasvatusteadustealaseid teadmisi sotsiaaltöö valdkonnas.

Sotsiaalpedagoogika põhiküsimus on, mida peaks ühiskond tegema sotsiaalselt tõrjutud liikmetega, kes mingil põhjusel ei ole ühiskonda integreerunud. Analüüsitakse integratsiooniprobleeme pedagoogilisest aspektist ja otsitakse neile lahendusi – püütakse välja selgitada indiviidi või ühiskonna arengu seisukohalt olulised integreerumist takistavad ja soodustavad tegurid ning otsitakse pedagoogilisi strateegiaid, et vältida ja leevendada desintegratsiooni (4, lk 15–16). Rõhutatakse vajadust äratada riskirühma kuuluva indiviidi teadlikkust, et aktiveerida teda enast ise aitama. Sotsiaalpedagoogi eesmärk on viia inimene oma probleemide põhjuste teadvustamiseni ja nägema võimalusi elukäigu muutmiseks – et ta (taas)omandaks ühiskondliku subjektsuse, võime ise otsustada asjade üle ja elada täisväärtuslikku elu.

Kool vajab sotsiaalpedagoogi ja sotsiaaltöötaja abi.

Sotsiaalpedagoogiline lähenemine ei sobi muidugi kõigi probleemide puhul, on olukordi, kus vajatakse just ja ainult sotsiaalabi. Paralleelselt sotsiaalpedagoogikaga peab arenema ka sotsiaalpoliitika.

Ehkki sotsiaalpedagoogika üldised eesmärgid ja põhiprintsiibid langevad kokku, on suuri erinevusi eri maade sotsiaalpedagoogika rakendusvaldkondades ja tegevustraditsioonides (15). Eesti sotsiaalpedagoogika on alles arenemas, ideid ja eeskujusid otsitakse teistest riikidest (Saksamaalt, Soomest, Taanist, Norrast, Rootsist jm) ning oma varasematest traditsioonidest. Urbaniseerumise, industrialiseerumise ja eluviisi

moderniseerumise tulemusena on traditsioonilised sotsiaalsed struktuurid lagunened ja kodude kasvatuslik potentsiaal nõrgenenud. Sotsiaalse ebaküpsuse ja desintegratsiooni teke on globaalne probleem. Kodukasvatuse toetamine, vaesus, abituse, erandlikkus, sotsiaalne tõrjutus ja deprivatsioon on sotsiaalpedagoogilise töö olulised valdkonnad (4, lk 17–18).

Töö ei piirdu ainult laste ja noorte toetamisega, see haarab kogu elukaare. Täiskasvanute puhul saab rääkida sotsiaalpedagoogilise töö vajalikkusest seoses alkoholi- ja narkoprobleemide, vaimse tervise häirete, puudega inimeste, seaduserikkujate jt toimetulekuprobleemidega. Korrigeerimise kõrval kuulub sotsiaalpedagoogika valdkonda probleemide teket või perioodilist teravnemist takistav pedagoogiline töö.

Sotsiaalpedagoogika tähelepanu on suunatud lastele ja noorukitele.

Arvestades lapse- ja nooruse kriitilisust sotsiaalse tõrjutuse väljakujunemisel, on tähelepanu pööratud just sellele eale. Olulised valdkonnad on lastekodud, lastehoiu korraldamine, laste- ja noorteorganisatsioonid, huvitegevus, tänavalapsed jne. Teema on lai ja raskesti piiritletav. Deprivatsiooniringi analüüsidest ilmneb, et kuna ebasoodsast kodusest olukorrast algav sotsiaalne tõrjutus kujuneb tihti välja kooliaastatel, peaks sotsiaalpedagoogilise töö raskuspunkt langema sellesse perioodi.

Viimastel aastatel on Eestis tõusnud huvi kodukasvatuse kvaliteedi vastu. Mitmed teadusasutused ja kolmanda sektori institutsioonid uurivad kodu kui lapse kasvukeskkonda eesmärgiga kasutada saadud teadmisi perekasvatuse heaks. Tööd on alustanud Perekasvatuse Instituut.

Lapse tuleviku seisukohalt on raske ülehinnata kooli osa: seal kujunevad inimsuhted, toimetuleku- või toimetulematuse kogemused, enese väärtuslikkuse või väärtusetuse tunne. Kooliaastatel vajab laps kohanemiseks ja suurte probleemide ennetamiseks abi. Kes peaks seda abi andma? Iga õpetaja mõjutab oma isiksuse, suhtumiste ja kasvatusmeetoditega õpilase arengut. Et aineõpetaja tegeleb paljude õpilastega ja peab tagama oma aine hea tundmise, on põhjust kasvatuskõikumustes loota rohkem klassijuhatajatele. Klassijuhatajad on teinud tõsiselt tööd – õpetajad väidavad mõnikord, et klassijuhatajatöö moodustab raskeima osa nende tööst. Aga oma praeguse ettevalmistuse ja suure töökoormuse juures ei jõua või ei oska kaugeltki kõik klassijuhatajad tegelda mahajääjate, korrarikkujate, ebastabiilselt käitujate, kiusajate ja kiusatavatega – erandlikult käitujate ja abivajajate hulk on suur (9; 12; 16; 19).

Lapsi saavad aidata psühholoog ja inimeseõpetuse õpetaja.

Raskematel juhtudel vajab laps (kooli)psühholoogi abi. Kaugeltki kõigis koolides pole aga psühholoogi või on ta tööga üle koormatud. Samas ei vaja kõik lapsed psühholoogi abi – paljude probleemide puhul on oluline, et oleks õpetaja, kel teadmisi isiksuse arengust, murde- ja noorukiea probleemidest, stressiga toimetuleku viisidest, suhetest, suhtlemisest jm. Kui selline õpetaja on õpilasele piisavalt lähedane, võib ennetava tööga vältida mõnegi probleemiga lapse kasvamisest probleemseks lapseks.

Praegune õppekava (RÕK) kohustab koole õpetama õpilastele inimeseõpetuse ainetükkide, integreeritud kursust, mis sisaldab tervisekasvatust, suhtlemisõpetust, psühholoogiat ja perekonnaõpetust. Aine pakub võimaluse rääkida õpilastega neist endist, nende probleemidest, elust ja inimestest. Igal õpetajal on õigus ainekava muuta vastavalt oma õpilaste (ja enda) iseärasustele. Lõpuks on ilmunud inimeseõpetuse õpikud kõikidele klassidele (osalt koos õpetajaraamatute ja töövihikutega) – seega peaks olema võimalik leida õpetamiseks vajalikku materjali. Inimeseõpetuse tund ei peaks olema ainult jututund (vahel on neidki vaja!), seal tehakse ka teste ja praktilisi ülesandeid, mis aitavad ennast tundma ja mõistma õppida, et õppida oma eluga ise toime tulema.

Paljudes maades töötab koolis sotsiaalpedagoog, kes tegeleb õpilastega, organiseerib nende huvitegevust, aitab probleemidega toime tulla. Vajadusel aitab sotsiaalpedagoog lapsel ja/või ta vanematel ühendust võtta (kooli)psühholoogiga – ta on piisavalt kompetentne, et mõista, millises olukorras vajatakse psühholoogilist abi. Sotsiaalpedagoogi ülesanne

on ka ühenduse pidamine lapsevanematega – see peaks olema ennetav tegevus, mitte pahanduste registreerimine/likvideerimine. Lapsevanemad suudavad oma lapse ja ta klassikaaslaste heaks palju ära teha. Eriti oluline on see praegu, kus tubaka, alkoholi ja narkootikumide kasutamine on jõudmas nooremate murdealaste argipäeva.

Iga koolis töötav pedagoog vajab teadmisi ja oskusi, et märgata õpilaste probleeme ja aidata neil õigel ajal abi saada. Töö riskirühma õpilastega, väärtuste ja hoiakute kujundamine, koolivaenulikkuse ja vägivalla vastu võitlemine ei ole jõukohane ühele õpetajale, see peaks olema meeskonnatöö. Juhtima seda meeskonnatööd sobiks inimeseõpetuse õpetaja. Oleks optimaalne, kui tal oleks ka sotsiaalpedagoogi kvalifikatsioon. Samas on nii inimeseõpetuse õpetaja ja sotsiaalpedagoogi ettevalmistuses kui ka tegutsemispõhimõtetes palju kokkulangevat.

Maailm meie ümber muutub kiiresti ning arvestades välja kujunenud olukorda koolides oleme meiegi sunnitud muutuma. Kvalifitseeritud sotsiaalpedagoogi/inimeseõpetuse õpetaja jõudmine igasse kooli oleks muutus, milleks eeltööd on tehtud. Piisava arvu sotsiaalpedagoogide koolitamine on suur töö, aga mida rutem sellega tõsiselt pihta hakatakse, seda parem on Eesti kooli tulevik.

Kirjandus

1. Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo Helsinki, 358 s.
2. Barry, M. 1996. Art as a source of knowing. In: Social exclusion and social integration in childhood. Research Project. Helsinki.
3. Hämmäläinen, J. & Kraav, I. 1993. Perhepolitiikka ja vanhempien ulkoiset toimintaedellytykset Suomessa ja Virossa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 10. Kuopio, 128 s.
4. Hämmäläinen, J. 1997. Mitä on sosiaalipedagogiikka? In: J. Hämmäläinen & L. Kurki. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, s. 9–48.
5. Jones, L. 1991. Unemployed fathers and their children. In: Child and Adolescent Social Work 8, pp. 101–116.
6. Kirmanen, T., Vornanen, R., Lahikainen, A. R., Kraav, I. & Niemelä, P. 1995. Lasten ja nuorten läheissuhteisiin liittyvä turvattomuus Suomessa ja Virossa. In: Turvattomuus Suomessa ja Virossa. Artikkeleita eriikäivaiheista ja elämänalueilta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 32, 306 s.
7. Koch-Nielsen, I. 1995. Combatting Social Exclusion: SUM – the Danish Experience. Social exclusion in Europe/Seimus O’Cinnéide et al. Themes/National Research and Development Centre for Welfare and Health. – No. 2, Helsinki.
8. Kraav, I. 1998. Sotsiaalne tõrjutus ja selle kujunemine koolieas. Rmt: In via educationis. TÜ pedagoogika osakonna väljaanne, nr 4, Tartu, lk 14–27.
9. Kraav, I. & Raudik, V. 1998. Kodu õpikeskkonnana ja lapse tervis. EHF 98. Tartu, 66 lk.
10. Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka romaanisella kielialueille. J. Hämmäläinen & L. Kurki. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo-Helsinki-Juva, s. 163–248.
11. Kutsar, D. 1996. Multiple welfare losses and risk to social exclusion in the baltic States at the time of societal transition. Draft, Fafo, Nov/Dec. Unit of family Studies, Univ. of Tartu.
12. Kõiv, K. 1998. Probleemsete ja mitteprobleemsete õpilaste vanemate ja vanavanemate kasvatusstiilide võrdlus. Rmt: Kodu ja kool muutuv asjas. TÜ pedagoogika osakonna väljaanne, nr 7, lk 166–172.
13. Lahikainen, A. R., Kraav, I., Kirmanen, T. & Majjala, L. 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5–12 vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 25, Kuopio, s. 99–127.
14. Laurinkari, J. 1997. Köyhyyden kuva Suomessa ja Euroopassa. In: Diakonia muutusvoimana. – Diakonian vuosikirja 1996–1997. Helsinki, s. 18–32.
15. Leino, M. 1998. Sotsiaalpedagoogilisi mudeleid probleemlaste aitamiseks. – Haridus, nr 4.
16. Leino, M. 1999. Totaalse koolistressi tagajärjed. – Haridus, nr 1.
17. Raudik, V. & Kraav, I. 1998. Majanduslike ressursside defitsiit sotsiaalse tõrjutuse kujundajana. Rmt: In via educationis. TÜ pedagoogika osakonna väljaanne, nr 4, lk 137–150.
18. Talts, L. 1998. Perekondlik taust lapse toimetuleku mõjutajana. Rmt: Kodu ja kool muutuv asjas. TÜ pedagoogika osakonna väljaanne, nr 7, lk 285–291.
19. Tulva, T. & Väljataga, S. 1999. Põhikool siirdeühiskonna kasvuraskuste taustal. – Haridus, nr 2.

Vaja on hakata
koolitama
sotsiaal-
pedagooge.

Normatiivsed suhted ja suhtelised normid

MARE LEINO, TPÜ sotsiaaltöö osakonna doktorant

Enne tavakooli probleemlastele teraapiliste sotsiaalpedagoogiliste tegeluste väljapakumist tuleb kaardistada olukorda – milline on igapäevane aktiivsus klassis; millist käitumist peetakse normaalseks, mil määral on õpilaskond normide suhtes homogeenne, milline on normide suhtelisus vanusegrupiti? Täna kõiki testi-dele vastanuid.

Noorust süüdistatakse ajast aega hukas olemises; väidetavalt oli va-nasti üldse rohi rohelisem ja päike kollasem. Õpetajate sõnul käituvad paljud lapsed kummaliselt isegi tunni ajal – hoopis teisiti kui nemad “omal ajal”. Nii tekkiski huvi märksõna *norm* vastu – täpsemalt said uuringu objektiks normatiivsed suhted koolis ning suhtelised normid (kuivõrd aeg-ajalt ühed normid iganevad ja teised tekivad juurde). Koos-tasin lühitesti, võrdlemaks eri vanuses inimeste ettekujutust nn nor-maalsest õpiõhkkonnast klassis. Eestimaa eri paigus täitis küsinnustiku eelmisel õppeaastal 1956 eri vanuses inimest. Test koosnes kahest osast: esimesed 5 küsimust puudutasid õpilase käitumist põhimõtteliselt, üle-jäänud tunnisest tegevust.

Ettekujutus normist hägustub üha – normatiivsed suhted asenduvad suhteliste normidega. Mitte ainult erinevatel generatsioonidel, ka sama põlvkonna eri aastakäikudel on oluliselt teistsugune ettekujutus nn nor-maalsest käitumisest. Tekib küsimus: kui norm on suhteline, kas tasub sellest siis rääkida? Üleüldiste normatiivide puududes peaks järele jää-ma tolerantus. Sõna norm tekitab ju vaid segadust, kui igal on oma tõde.

Tabeli 1 põhjal pole täiskasvanutega opositsioonis mitte kõik õpilased, vaid ainult üle 12-aastased. Nooremad (7–11-a) sarnanevad oma vaade-telt pigem 40–72-aastastega (ilmselt vanemate ning vanavanemate mõ-jul). Teismelised aga vaidlustavad kõiki reegleid, millele seni kuulekalt alluti. Üllataval kombel protest ei kulmineeru keskkoolis, vaid alles 20. eluaastate alguseks. (Täpsustuseks: enamik küsitatud 19–23-a olid tu-dengid; üle 23-a õpetajad.) On see märk lapsepõlve pikenemisest? Kuna majanduslik iseseisvus lükkub noortel üha kaugemasse tulevikku, nau-divad nad ilmselt dissidentlikku muretust, kuni vähegi võimalik.

Kuidas määratleda normi?

Norm on sotsiaalse käitumise reegel, mille järgimine korrastab käitu-mist ning tagab isiku kuuluvuse tervikusse. Normidega harjumist nime-tatakse sotsialiseerumiseks, mis teisisõnu on ühiskonna surve inimese impulsiivsuse vastu, s.t repressiivne nähtus (3, lk 12). Karistuse oht on sotsiaalse normi ülalpidamise vältimatu eeldus – norme täidetakse nii-siis sunniviisiliselt (1, lk 21).

Ühiskonna surve väheneb, Tabel 1 põhjal jääb mulje, et ühiskonna surve väheneb. On see meie postsotsialistlik vabadusehullus, mis kunagiste rangete normide taustal teeb auditavaks tunni ajal söömise? Või märk postmodernismist, kus rolli mängib vaid see, mida hetkel isiklikult tahetakse? Või on tegemist protestiga protestantliku eetika vastu?

Lapsed ei mõista ümbritsevast maailmast just kõike, aga kuna nad ei osalenud normide loomisel, võtavad nad kõike paratamatuna (ja kohati arusaamatu reaalsusena). Sotsialiseerimine kulgeb ühiskonna määra-tud mängureeglite järgi ning lapsel pole põhjust milleski kahelda – ta võtab norme ainuvõimalikuna, mis on olulisim ühiskonna poolt inimes-tele tehtud silmamoondustemp (2, lk 72–73 ja 153).

* Artikkel on valminud Eesti Teadusfondi grandis G-99/7 rahalisel toel, projekti teema *Tegevusteraapia sotsiaalpedagoogikas*.

Teismeline ilmselt hakkab tajuma, et teda on haneks tõmmatud kõigi nende reeglite ja normidega, sest tema käest pole ju kunagi midagi küsitud. Ja nüüd ta siis näitab, et on isiksus, kes kehtestab – kui mitte ülehiskondlikke, siis oma uusi isiklikke reegleid ometigi. Ajast aega on noored protestinud aegunud, umbisiklike normide kummardamise vastu, kuni nad varases keskeas lõpuks jõuetult taltuvad.

Tabel 1

VASTANUTE MEELEST NORMAALSED ILMINGUD

Vanus (aastates)	7–11	12–18	19–23	24–29	30–39	40–55	56–72	K*
Õpilane								
1. käib koolis pigem suhtlemas kui õppimas	14	39	69	52	44	35	19	37
2. on eriliselt huvitatud headest hinnetest	88	87	86	79	78	83	80	85
3. suitsetab	9	50	76	24	19	25	18	35
4. tarvitab alkoholi	3	35	61	13	7	8	9	22
5. pruugib narkootikume	2	8	12	3	2	1	3	5
Tunni ajal õpilane								
6. kõnnib klassis ringi või lahkub	9	24	27	12	7	7	9	16
7. valmistub järgmisteks tundideks	56	70	80	45	33	32	43	56
8. loeb ajalehti	8	29	50	19	11	6	12	20
9. lahendab ristsõnu	13	32	54	25	17	11	19	25
10. vestleb sõbraga	50	83	87	70	58	56	66	70
11. kuulab pleierit	11	35	26	14	7	7	10	21
12. tukub	8	28	42	24	13	9	14	21
13. nügib, togib teisi	23	48	50	38	31	34	39	39
14. kommenteerib õpetaja juttu	19	54	66	44	30	25	26	41
15. sõõb, joob midagi	16	38	40	22	12	11	14	26
16. flirdib	13	37	43	18	18	15	18	26
17. teeb lärmi	27	55	49	31	19	22	18	38
* K = keskmine								

Kontrollimaks, kas tabel 1 toodud tendentsid on meie postsotsialistlik eripära, viisin 1999. a aprillis testi läbi ka Inglismaal Harwichi Koolis, kus täitjateks olid 11–15-a õpilased ning nende õpetajad.

Tabelist 2 selgub, et ka stabiilsema ajalooga riigis pole olukord normide osas oluliselt teisem, mis kinnitab oletust noorte universaalsest protestist olemasolevate reeglite vastu (küsitletute, kelle arvates kirjeldatud nähtused on OK, võrdlus %-des). Tulemuste ühtlustamise huvides on selles tabelis Eesti õpilaste osas arvestatud vaid 11–15-aastasi.

Inglise õpetajaid oli paraku vaid 12, seetõttu nende arvamuste protsent on nii kontrastne; vt ka I. Kuljuse ja M. Sinisoo artiklit “Külaskäik Jaapani keskkooli” (ÕpL 11. 06. 1999).

Tabelist 2 selgub, et mõnes osas on inglased meist vabameelsemadki. Näiteks suitsetamise, alkoholi tarvitamise ning narkootikumide osas (küsimused 3–5): eesti õpilaste keskmine tuli 16,7% (tüdrukutel 16%; poistel 18%), inglastel aga 20,3% (18% ja 23%).

Ka erimeelsus õpetajate ja õpilaste vahel oli Inglismaal samades küsimustes ligi kaks korda suurem kui meil: eesti õpetajad olid 6% vähem tolerantsemad kui eesti 11–15-aastased õpilased; Inglismaal oli sama näitaja 12% (Harwichi Kool on piirkonna kool, kuhu pääsevad õppima kõik ümbruskonna lapsed; samas on tegemist vägagi edasiõppimisele orienteeritud (võõrkeeltele spetsialiseeruva) haridusasutusega, taotletakse keeltekooli staatust).

Küsimuste 6–17 osas huvitas mind eeskätt, millised korrarikkumised kuskil domineerivad. Rühmitades võtsin kokku: füüsilise ja verbaalse tunnisegamise (küsimused 6, 13, 17, 10, 14); vaikselt kõrvaliste asjadega tegelemise (7, 8, 9, 11, 12); muud (15 ja 16).

Noored protestivad normide vastu kõikjal.

EESTI, INGLISE JA JAAPANI KÜSITLETUTE VÕRDLUS

	Eesti				Inglismaa				Jaapan
	Õpil	T	P	Õpet	Õpil	T	P	Õpet	Õpil
Õpilane									
1. käib koolis pigem suhtlemas kui õppimas	26	25	28	40	42	40	43	0	
2. on eriliselt huvitatud headest hinnetest	90	91	89	81	87	88	85	50*	
3. suitsetab	30	28	33	22	24	24	24	17	
4. tarvitab alkoholi	17	17	18	8	30	27	34	8	30,4
5. pruugib narkootikume	3	2	3	2	7	4	10	0	
	varastanud poest:								10,4
Kui õpilane tunni ajal									
6. kõnnib klassis ringi või lahkub	14	9	19	7	14	13	16	0	
7. valmistub järgmisteks tundideks	59	56	61	33	27	25	31	0	40,0
8. loeb ajalehte, koomiksit	14	9	18	9	41	40	41	25*	40,0
9. lahendab ristsõnu	19	16	21	14	27	23	32	0	
10. vestleb sõbraga	72	71	72	57	66	68	63	50*	
11. kuulab pleierit	23	19	27	7	18	17	19	0	22,0
12. tukub	15	12	17	11	15	12	19	0	
13. nügib, togib teisi	43	41	44	33	15	10	21	0	
14. kommenteerib õpetaja juttu	41	38	42	28	22	17	28	0	
15. sõõb, joob midagi	28	21	33	12	34	29	41	0	45,7
16. flirdib	26	22	29	17	56	55	56	17	
17. teeb lärmi	46	44	47	20	23	21	26	0	
* – oleneb asjaoludest									

Selgub, et füüsilist ja verbaalset tunnisegamist peavad meie 11–15-aastased oluliselt normaalsemaks kui inglased (protsendid 45 ja 31), seevastu söömist (28 ja 34) ning flirtimist (26 ja 56) harrastavad inglased enam.

Kas teadmine, et kusagil on mõnes osas hullem, lohutab õpetajat? Kuidas toimida, kui mingi ilming tundub kummaline? Mil määral tuleb revideerida oma isiklikku normisüsteemi ja kus on piir, mil enami järele anda ei tohiks? Kitsaima nägemuse kohaselt on käitumishäire õpetaja ootuste vastane tegevus (s.t õpilane rikub õpetaja isiklike käitumisnorme). Selline määratlus tugineb täiskasvanu võimule: laps on häiritud siis, kui täiskasvanu nii arvab. Veidi laiemu vaatenurga kohaselt võib käitumisprobleemiks nimetada koolis valitsevate normide rikkumist. Tekib küsimus, kas on mõistlik nimetada käitumisprobleemseks last, kes eirab aegunud norme (6, lk 276). Aga kes ja kuidas annab teada, kui mingi norm on oma aja ära elanud?

Nüüdiskool on pärit ajast, mil ta pidi vastama tööstusühiskonna vajadustele. Kooli seesmises ehituses on palju sellist, mis pidurdab uuendust. Kohustuslik üldharidus sisaldab juba oma põhiideelt pinget ühiskonna ja indiviidi vahel. Kool on vastuoluliste nõuete ristumispaik ning õpilased tajuvad vastuolusid oma isikust lähtuvat, reageerides neile oma positsioonilt (9, lk 17–18).

Afektive õppimisena on õpilane sunnitud omandama juba varakult ootamise, psühholoogilise järjekorra, karjaeluga kohanemise, pideva tegevuse katkestamise, karistamise, tänamise ja võimukasutamise. Ootamine ja järjekord on koolis tavalised: ootad oma järjekorda, mida sageli ei tulegi – oluline on kannatlikkus ning impulsside kontroll. Ka karjaeluga kohanemist õpitakse koolis (5, lk 69).

Koolil teatavasti on mitu funktsiooni. Lisaks teadmiste jagamisele peab ta integreerima ühiskonda (sotsialiseerima), selekteerima (erinevad inimesed hakkavad ühiskonnas erinevaid funktsioone täitma), isoleerima

(kool hõivab teatud osa noori, et tööturg ei ummistuks hariduseta töötsetaist) (4, lk 28; 8, lk 20). Kooli pikaajaline mõju loob hästikasvatatud inimese tüübi. Aastatepikkuse kooliskäimisega harjub inimene taotlema positiivset hinnangut ka edaspidises elus ehk jätkab samas vaimus (7, lk 12).

Kui koolil kord juba on sellised suurejoonelised eesmärgid, mil määral siis õpetaja tolerantsus on üldse õigustatud? Ja kas õpilastele see tolerantne õpetaja üldse meeldib? Nagu E. Väljaotsa artiklist "Kuidas me õpetajaid piinasime" selgub, on lapsed julmad ning leebetele õpetajatele istutakse lihtsalt pähe (10).

Kool on kaotanud oma keskse sotsialiseerija rolli, kuna muutub üha eluvõõramaks ning töökaugemaks. Kasvanud on noorte võimalused valida ise oma eluviisi ja identiteeti kujundatakse kooliväliselt – järelikult muutub koolist saadav info üha tähtsusetumaks. Põhiõppimine toimub ikka ju väljaspool kooli. Ositi ka tänu TV-le saadakse liiga vara "liiga targaks" – kool ei pea enam ajaga sammu (4; 8, lk 23).

Sotsialiseerimise olemuseks peetakse ettevalmistust tuleviku jaoks. Aga muutused toimuvad nii ruttu, et tuleviku piirjooni ei oska keegi aimatagi. Ainus kindel asi on ebakindlus. Kui me ei tea, mida tulevik toob, kuidas saab siis inimesi selleks ette valmistada? Juba 1970. aastail märkisid futuroloogid, et kooli ülesanne on arendada lastes kohanemisvõimet ning paindlikkust, õpetada lahendama probleeme. Ainus ületüldine propageeritav norm peaks olema tolerantsus (3, lk 64–71).

Mis on normaalne? Õpilased: mersu, BMW, kenad riided, klubid, NIKE, palju raha, mobla, kuld, pikad küüned, ilusad inimesed, McDonalds, internet, pidu, autoga sõitmine. **Tudeng:** massiline, standardile vastav, tavaline, haige inimese poolt mõeldud omadussõna. **Õpetaja:** kõik on korras, igapäevane, korralik, puhas, arukas, terve, pere, soe kodu, mõistmine, armastus.

Ebanormaalne? Õpilased: kõik, mis on tavainimesele tavaline; muudab argisust värvikamaks, kaalikas, määratõigas, sealihaga, põlvini seelik. **Tudeng:** teistsugune, kuritegevus, ebaausus, külm ilm, õnnetu, raskusi tekitav. **Õpetaja:** vaesus, kodutus, valimisvõitlus, kuritegevus, narkootikum, olukord, mis on kontrolli alt väljas, lärmakas inimene, käitumis- ja arenguhälvetega, kõrvalekalle, defekt, haige.

Nagu selgub neidest assotsiatsioonidest, erineb õpetaja protestantlik turvalisuse taotlus oluliselt noorema põlvkonna postmodernistlikust seiklusvaimust. Kuna maitse üle ei vaielda, on iga eelistus õige eelistus.

Süveneb omalaadne vastuolu: mõned normid muutuvad järjest suhtelisemaks, mõned aga mitte; sõnades tähtsustub tolerantsus. Õpilastele seatud akadeemiline lattu mitte ei lange, vaid tõuseb ning materjali tempokas läbivõtmine eeldab distsipliini ja vägagi normatiivseid suhteid.

Kirjandus

1. Allardt, E. & Littunen, Y. 1975. Sosiologia, Porvoo-Helsinki, 510 s.
2. Berger, L. & Luckmann, Th. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki, 255 s.
3. Campbell, E. Q. 1975. Socialization: Culture and Personality. Dubuque, Iowa, USA, 80 p.
4. Itkonen, H. & Pirttilä, I. 1992. Sosiologian palapeli. Jyväskylä, 93 s.
5. Sari, H. 1983. Koulusaavutusten affektiiviset oheissaavutukset. Jyväskylän Yliopiston Julkaisusarja, 348 s.
6. Savolainen, H. & Luukkari, M. 1994. Käyttäytymishäiriö: ilmiö vai häiriö tutkimuskäytännössä? – Kasvatus, no 3, s 274–280.
7. Szczepanski, J. 1970. Sosiologian peruskäsitteet. Varsova, Valtion Tiedekustantamo, 484 s.
8. Ulvinen, V.-M. 1993. Poikkeavaksi leimautuminen koulussa – syrjäytymisen yhteiskunnassa? – Nuorisotutkimus, no 2. Helsinki, s. 18–27.
9. Uusitalo, R. 1991. Koulun muuttuminen osana yhteiskunnan muutosta./ Uudistuva yläaste, toim. H. Lyytinen ja R. Uusitalo. Helsinki, s. 18–27.
10. Väljaots, E. 1999. Kuidas me õpetajaid piinasime. – Eesti Naine, nr 4, lk 20–21.

Kool on kaotanud keskse sotsialiseerija rolli.

Sõnades tähtsustub tolerantsus, nõuded õpilastele eeldavad distsipliini.

Konstruktivismist

MAREK SCHAPEL, Saaremaa Ühisgümnaasiumi õpetaja

Pedagoogikateaduses on üha sagedamini hakatud rääkima konstruktivismist ning sellele vastavast konstruktivistlikust õppimisest ja õpetamisest käsitlusest. Mis on konstruktivism? Torkab silma seos sõnaga *konstrueerima* (eesti keeles on see aimatav, inglise keeles otseselt nähtav, *construct* → *constructivism*).

Mis on konstruktivism? Tuginedes sõnale *konstrueerima*, saab lahti mõtestada ka konstruktivismi põhiidee – õpilane konstrueerib teadmised, tuginedes oma varasematele kogemustele ja teadmistele. Konstruktivismi teooriast selgub, et õpilased omandavad teadmisi efektiivselt, kui on hõivatud nende loomisega. Õpilased on õppeprotsessi aktiivne osa, mitte tühjad vaasid, mida teadmistega täidetakse (6). Kui usume, et õppija võtab informatsiooni vastu passiivselt, lasub peaarõhk teadmiste ülekandmisel; kui aga usume, et õppija aktiivselt konstrueerib teadmised katsetes muuta maailm arusaadavaks, rõhutab õppimine tähenduse arengut ja mõistmist.

Esimesi märkmeid konstruktivismist on leitud 18. saj itaalia filosoofi Giambattista Vico töödes. Ta uskus, et inimene on suuteline täielikult mõistma seda, mille ta on ise konstrueerinud. Esimesed kaasaegsed, kes arendasid konstruktivismi ideed, olid Jean Piaget ja John Dewey.

J. Dewey arvates on haridus sõltuv mõjutustest. Õpilastele olulisi kogemusi saadakse sotsiaalses kontekstis, näiteks koolis, kus õpilased võtavad osa materjalide käsitlusest ja seega loovad koos oma teadmised.

Konstruktivismi idee tegelik algataja oli Šveitsi psühholoog J. Piaget, kes tegeles 60 aastat konstruktivistlike teadmiste teooria arendamisega. J. Piaget' konstruktivism tugineb lapse psühholoogilise arengu uuringutele. Oma haridusmõtete lühikokkuvõttes nõuab Piaget õpetajatelt lapse arenguastmete mõistmist. Tema arvates on õppimise põhialuseks avastamine. Arusaamine luuakse samm-sammult, kusjuures lapsed on aktiivselt kaasa haaratud (1). Konstruktivistide peamiseks vaatlusobjektiks on teadmised, nende olemus ning see, kuidas teadmisi saadakse.

Vastandina konstruktivismile on objektivismis objektidel oluline tähendus ja teadmised on reaalsuse peegeldus. Objektivismi suuremaid eeldusi on maailma reaalsus, maailma struktureeritus; see struktuur tuleb kujutada ka õppijaile. Konstruktivism väidab, et teadmistel ja reaalsusel ei ole objektiivset ehk absoluutset väärtust (või me vähemalt ei tea seda). Teada tahtja interpreteerib ning konstrueerib reaalsuse, tuginedes oma kogemustele ja ümbritseva mõjule.

Konstruktivistlik õppimisteooria. B. F. Skinneri populariseeritud biheivioristlik õppimisteooria valitseb hariduses siiani. Õppekava on tugevasti järginud arvamust, et parim tee õppimiseks on jagu saada väikestest teadmiste kogustest ja seejärel need ühendada tervikuks suuremate mõistete kaudu. Alates 1980. aastate lõpust on uurijad rajanud arusaama õppimisest, mis lähtub kognitiivsest ja arengupsühholoogiast. Selle uue konstruktivistliku teooria põhjal õpivad õpilased paremini oma arusaamade aktiivse konstrueerimise kaudu (5).

Sageli liigitatakse konstruktivism biheivioristliku õppimisteooria täielikuks vastandiks. Biheivioristlik õppimisteooria käsitleb õppimist stiimuli poolt muudetud või määratud käitumisena. Mõistust kujutatakse tühja vaasi, *tabula rasana*, mida hakatakse täitma. Biheiviorism keskendub õpilaste püüdele koguda teadmisi loomulikust keskkonnast ja õpetajate püüetele anda teadmisi üle õpilastele.

Kui biheiviorism rõhutab vaadeldavat välist käitumist ja väldib pöördumist tähenduse, esituse ja mõtte poole, siis konstruktivism võtab

Konstruktivismi
idee algataja on
J. Piaget.

Hariduses
valitseb
biheivioristlik
õppimisteooria.

kognitiivsema suuna. Teadmiste omandamine ja liigid, oskused, tegevused, õpetaja ja õpilase roll, eesmärkide saavutamine – kõiki neid käsitleb konstruktivism biheiviorismist erinevalt. Ka autorid ja teoreetikud rõhutavad erinevaid komponente. Sellest hoolimata on mitmes küsimuses mõningad kokkulepped, nt õpetaja ja õpilase rollis. Ernst von Glasersfeldi järgi on õpetaja “mõistmise sündimise ämmaemand”, mitte “teadmiste mehaaniline edastaja” (4). Õpetaja roll ei ole teadmiste väljajagamine, vaid õpilastele teadmiste ülesehitamiseks võimaluste pakkumine. Mayer vaatleb õpetajat kui “giidi” ja õpilast kui “tähenduse loojat”. Gergeni arvates on õpetajad koordinaatorid, nõuandjad, juhendajad või järeleaitajad.

Konstruktivismi keskmes on Glasersfeldi õppimise käsitlus. Ta väidab, et õppimine ei ole stiimul–reaktsiooni nähtus. See nõuab eneseregulatsiooni ja mõistestruktuuride ehitamist. Konstruktivistlik õppimisteooria võimaldab õppijail eelnevatele teadmistele ja mõistetele tuginedes konstrueerida uued teadmised ja mõisted. Õpilased on vastandatud reaalse elu probleemidega. Probleemide lahendamine julgustab õpilasi uurima võimalusi, välja mõtlema alternatiivseid lahendusi, tegema koostööd teiste õpilastega, pakkuma ideid ja hüpoteese ning parimat lahendust, mille nad tuletasid (5). Konstruktivistid rõhutavad õppimist kui protsessi, mitte kui lõpptulemust. Tähtis on see, kuidas õpilane saab vastuse, mitte aga “objektiivselt tõese lahenduse” taastamine.

Konstruktivismi liigid. Matemaatikaõpetus koolis tugineb ammustele printsiipidele ega sisalda palju sel sajandil avastatud. Hoolimata faktist, et pakutavad teadmised on pikaajalise heuristilise protsessi tulemus, õpetatakse matemaatikat kui eelstruktureeritud valmis teadmisi. Konstruktivismis lähtutakse matemaatika ajaloolise kujunemise protsessist. Seejuures toetuvad autorid ja teadlased erinevatele lähtekohtadele. Eristatakse triviaalset, Piaget’ ja sotsiaalset konstruktivismi.

Triviaalses konstruktivismis vaadeldakse ainult õpilaste teadmiste baasi konstrueerimist. Teadmisi vaadeldakse ülekantava informatsioonina, midagi antakse ja midagi kogetakse ning see on täielikult individuaalne protsess. Õppimine on protsess, kus õppiija, muutes oma varem õpitud teadmiste struktuuri, loob endale uue kontseptsiooni (2, lk 1–2).

Piaget’ huvi teadmiste vastu oli tunnetusteoreetiline ja järgis Kanti ideid, et inimene ei taju reaalsust objektiivselt, vaid eelnevatest kogemustest ja teadmistest lähtuvalt. Psühholoog E. von Glasersfeld, kellele Piaget’ tööd avaldasid tugevat muljet, on seotud radikaalse konstruktivismiga. See purustab juurdunud tavad ja arendab teooriat, milles teadmised ei peegelda objektiivset reaalsust, vaid ainult meie kogemuste poolt korrastatud ja organiseeritud maailma (3). Selline konstruktivism kutsub esile vastuseisu eriti matemaatikute hulgas, sest selle põhjal on teadmiste funktsioon ainult kohanemisvõime ja sobib vaid välismaailma organiseerimiseks, mitte olemusliku reaalsuse avastamiseks. See sunnib paljusid teadlasi jääma triviaalse konstruktivismi juurde (2, lk 2–4).

Sotsiaalne konstruktivism näeb konsensust erinevate subjektide vahel kui lõplikku kriteeriumi teadmiste hindamiseks. Ainult need teadmised on tõesed, mille konstruksiooniga on nõus enamik inimesi (3). Teadmiste konstrueerimine põhineb sotsiaalsetel vastastikustel mõjudel. Mõjutavad lapsevanemad, õpetajad ja teised õpilased – õpilased õpivad üldistest kogemustest.

Õpetamises ei saa alati kindlalt öelda, millist liiki konstruktivismi kasutatakse. Seetõttu ei saa konstruktivismi vaadelda teooriana, pigem on see teatud liiki lähenemine õppimisele. Erinevates konstruktivismi liikides on siiski üks ühine lähtekoht – inimene saab õppida ainult läh- tudes oma varasematest teadmistest.

Õppijad konstrueerivad ise uued teadmised ja mõisted.

Konstruktivismi keskmes on Glasersfeldi õppimise käsitlus.

Konstruktivismi lähtekoht – õppida saab vaid varasematest teadmistest läh- tudes.

Kuidas juhendada õpilasuuriijat?

MAIE LEINUS, Ilmatsalu Põhikooli direktor

Kui mõnes koolis on kodu-uurimine populaarne, näitab see, et keskkond soodustab ja motiveerib tegevust (1, lk. 9). Edukas õpilasuuriija peab oskama leida teema, koguda ja töödelda, vajalikke andmeid, tööd vormistada, uurimust tutvustada ja esitada. Õpilaste soovis omandada uusi õpioskusi tuleb näha nende eneseteadvuse arengut. Iga nimetatud oskusega seondub õpilasuuriijal, eriti kui tegu on algajaga, rida probleeme. Ent enne, kui hakata õpilasuuriijat abistama, küsigem, kas ja missugust abi ta vajab.

“Surmamineja tundega astud komisjoni ja kuulajate ette. Tajud, et käed on nagu halvatud, jalad kui makaronid. Kõik targad mõtted on peast pühitud ja sa ei tea, kust ja kuidas oma uurimuse tutvustamist alata. Sorav ja sisukas esinemine on tore asi küll, aga omal käel seda õppida pole võimalik, sest esinemisõpetust tunniplaanis ei ole,” kirjeldas oma esimest töötutvustust lõpueksamil üks 9. klassi õpilane. Võib arvata, et ta ei olnud ainuke, kellele esinemine raskeks osutus. Aga kui juba 9. kl õpilane iseseisvalt ülesandega hakkama ei saa, siis 5. või 6. klassis õpilaja vajab ammugi abi.

Enamik õpilasi kardab teiste ees esineda.

Viie aasta jooksul olen paljudelt 5. ja 6. kl õpilasuuriijatelt küsinud, kas oma töö tutvustamine valmistab raskusi. Vastused ei pretendeeri mingitele järeldustele, aga teatud tendentse näitavad küll: *see ei ole mulle raske* (9,8% küsitletutest), *see ei ole mulle kerge* (72%), *ma ei tea täpselt isegi* (18,2%). Uurimuse tutvustamine ei olnud raske õpilastele, kes olid sündinud “kuldsuud”, ja neile, kes olid harjunud alati korralikult kodutööd tegema ja õpitut omandama.

Õpilased, kes uurimuse tulemuste tutvustamiseks valmistumisel juhendaja abi vajasisid, vastasid tihti napisõnaliselt: “Kardan!” Algaja õpilasuuriija kardab töö tutvustamisel, et tekst läheb meelest ära; ta ei tea, kuidas esinemist näitlikustada; kas esinemisajast tuleb välja või jääb seda üle; kuulajad ajavad hirmu peale; ei tea, mida retsensendile vastata.

Juhendaja ja õpilasuuriija ühine kodutöö

algabki esinemiskartuse kummutamisest. Õpilasuuriija peaks võimalikult varakult teadma, millal ja kus esinetakse, kellele tuleb oma tööd tutvustada, kuidas seda teha.

Tavaliselt esinevad õpilased klassiruumist kohandatud auditooriumis. Ainuüksi teadmine, et esinemiskoht on veidi ümber seatud klassiruum, vähendab esineja hirmu. Koos juhendajaga kujutletakse, kus istub žürii (konkursikomisjon), kus asuvad kuulajad, kus seisab esineja. Seejärel uurib harilikult juba esineja ise, kas laual on ka kõnepult, kas puldi tagant pea välja paistab, millist tehnilist vahendit ruumi vaha on jne. Nüüd ongi juhendajal paras moment selgitada, et peale žürii on enamik kuulajaid samaealised õpilased. Õpilane õpilast ei karda. Edasi küsib õpilane, kuidas esineda. Sellele küsimusele ei saa kõige kogenumgi juhendaja valmisvastust anda. Õpilasesinejat saab aidata, üheskoos panakse paika töötutvustuse struktuur: sissejuhatus, põhiosa, kokkuvõte.

Nüüd suudab õpilasesineja tavaliselt paika panna töö tutvustava sisu. Siis järgneb küsimus, millega töö tutvustamist alata. Teades, et mitte ainult sõjas, vaid ka rahuajal maksab põhimõte – võidab see, kes üllatab –, vajab vastus hoolikat läbimõtlemist. Kõnepsühholoogid pakuvad esinemise alustamiseks järgmisi variante: tsitaat, lühiloo jutustamine, näideteseeria, viited eelnevatele teadmistele, statistiline materjal, viide eelkõnelejale, definitsioon. Aga pole sugugi välistatud, et õpilane ise leiab oma esinemisele sobiliku ja originaalse alguse.

Õpilast peab esinemiseks ette valmistama.

Nüüd, kus ülesastumise algus on leitud, pole liigne meelde tuletada, et hea esinemise lahutamatu koostisosa on sisukas tekst, mis ei ole üld-sõnaline, ei liialdata võõrsõnadega ega ole üle koormatud arvandmetega.

Ja nüüd tuleb ühises kodutöös koht, kus pea iga algaja õpilasuurija küsib mõtlikult: "Kas ma pean peast rääkima?" Sellele küsimusele oleks paljude õpetajate õpetaja, tuntud kuldsuu ja raadiohäääl Hillar Palamets vastanud: "Halval lektoril pea tekstis, heal lektoril tekst peas. Sina oled kindlasti hea lektor!"

Materjali näitlikustamine

Iga hea töötutvustuse lahutamatuks koostisosaks on esitatava materjali näitlikustamine. See võimaldab materjali tajumisel kasutada erinevaid analüsaatoreid ja muuta esitatu arusaadavamaks (5. ja 6. kl õpilaste mõtlemine on küllalt konkreetne, väheabstraktne). On ju teada, et inimesele jääb loetud tekstist meelde 10, kuulnud ettekandest 20, nähtud sündmustest 30, kuulnud ja illustreeritud mõttest 50 protsenti. Ka näitlikustamise universaalretsepti pole olemas, küll on aga kasulik meelde tuletada **näitlikustamise põhireeglid**: näitlikusta olulist; ära pinguta üle (ei kehti põhimõte – mida rohkem, seda uhkem); ära kiirusta näitlikustamisel; kuni kasutamiseni olgu näitvahendid varjatud; näitlikusta neutraalsel toonil; näitvahendid olgu esteetilised; juhenda vaatlust; kasuta korras ja sulle tuttavat tehnilist vahendit.

Kuuldud ja illustreeritud mõttest jääb meelde 50 protsenti.

Iga tegevus, ka uurimustöö tutvustamine, jõuab ükskord lõpule. Psühholoogid on tõestanud, et kõige tähelepanelikumalt kuulatakse esinejat ülesastumise algul ja lõpul. Seepärast tuleks mõelda ka sellele, kuidas lõpetada, nt töös tehtud järelduste ülekordamise; retoorilise küsimuse või üleskutsega uute lahenduste otsimisele. Ei tohi ka unustada, et eduka töötutvustaja "relvastus" on hea diktsioon, selge ja kõlav häääl, korrektne keekekasutus, sisukas tekst, oskus materjali näitlikustada.

Protseduuriline külg

Õpetage juhendatav õpilane sirge selja, mõõdukate sammude ja esinemiseks kõigi vajalike materjalidega kuulajate ette astuma, kombekalt žürii ja kuulajate poole pöörduma, sisuka esinemise järel läbimõeldult ja ausalt retsensendile (retsensioonile) vastama ja kuulajaid tänama esinemise lõpetamisel. Kronometreerige kodustel prooviesinemistel ülesastumiseks kuluvat esinemisaega (tavaliselt on seda 5–7 minutit). Prooviesinemisteks sobivad klassi-, kooli- või koolide ühised konverentsid, ikka kuulajate ja žüriiga. Mida raskem õppustel, seda kergem lahingus!

Esinemise protseduur tuleb selgeks teha.

Esinege ka ise, sest õpetaja on nende väärtuste kandja, mida ta oma õpilases näha tahab. Õpetaja ja õpilase koostöö on koolielu edukuse, juhendaja ja juhendatava koostöö õpilaste eduka uurimustegevuse alus. Oma uurimuse tutvustamist võib õpetada juba 5. ja 6. klassi õpilastele.

Uuriija vajab abi

Ükski hästi tehtud töö, ka uurimuse koostamine, pole kerge. Õpilasuuriija lähim abiline on juhendaja. Millist abi juhendajalt vajatakse? Inimlikku eeskujuga, abi teema valikul, nõuannet materjalide leidmisel, teadmisi andmetöötlusest, tööstruktuuri kujundamisest, kontrolli plaanitud ajagraafikus püsimise üle, nõuandeid töö vormistamisel ja ilmes-tamisel, töö esitamiseks valmistumisel.

Abivajadus on erinev. Võib arvata, et abi vajavad ka ainealaste ning teistesse eluvaldkondadesse kuuluvate õpilasuurimuste autorid. See on märk, et meie koolis peaks olema **kursus õpioskustest** ja selle üks tsükkel võiks olla **uurimistöö alused**. Oleks vaja koostada vastav meetodiline materjal nii õpilasuurijatele kui ka nende juhendajatele. Õpioskuste meetodilise materjali koostajad võiksid olla Tartu Ülikooli pedagoogika õppejõud koostöös pedagoogide-praktikutega.

Koolis tuleks õpetada õpioskusi ja uurimistöö aluseid.

Kindlasti aitaks uurimistööde sisukust tõsta, kui uurija juba eelnevalt teaks erinevaid andmetöötluse viise ja oskaks tõlgendada töötluse tulemusi. Need oskused suunaksid varakult põhjalikumale uurimismaterjali kogumisele. Praegu käib materjali kogumine, andmetöötlus, tõlgendamine (vähemalt põhikooli õpilaste hulgas) põhimõttel: teen nagu oskan. Aga oskusi on suhteliselt vähe. Baasoskuste (kuidas koguda ja töödelda uurimismaterjali, kuidas seda tõlgendada, uurimistööd vormistada, vormistatut esitada) omandamine peaks kuuluma põhikooli õppekavva.

See on jõukohane kõigile õpilastele ja suurendab õppeainete vahelist integratiivsust, aitab kujundada pädevusi. Õpetades kõigile põhikoolis uurimistöö baasoskusi, süvendame õpilastes mõtlemisoskust, oskusi hankida uusi teadmisi, mis on uurimistöö üks peaeesmärke.

Mis aitaks kaasa uurimuste õnnestumisele? Kõige rohkem vajatakse mitmesugust metoodilist abi ja vaba aega uurimistööks. Ka soov kasutada arvutit on igati põhjendatud, sest arvuti abistab õpilasuuriat mitmel moel – andmete kogumine ja analüüs on igasuguse teadusliku uurimistöö alus. Arvuti on andmetöötluse ammendamatu abilise; andmetöötlus on tihedalt seotud tekstiloomega; oluline on andmete ja nende seoste interpreteerimine; arvuti on töö ilmestamise vahend; arvuti on infoallikas (1, lk. 88-89).

Ka õpilasuuriate juhendajad vajavad abi

Millist? Juhendajate endi arvates vajatakse abi, mis loob eeltingimused juhendajarolli edukaks täitmiseks: rohkem vaba aega juhendamisega tegelemiseks, head tervist, raha.

Uurimuslikuks tegevuseks vajatakse mitmesuguseid metoodilisi juhendmaterjale; operatiivset infot õpilasuurimustest; vastavat täienduskoolitust; õpilasuurimuste infopanka; kaasaegseid tehnilisi vahendeid; õpilaste uurimuslikku tegevust kajastavaid artikleid pedagoogilistes väljaannetes; võimalust töötada (vajadusel koos õpilasuuriatega) raamatukogus, muuseumis; viibida konverentsidel, ekspeditsioonidel, konkurssidel; külastada teisi uurimustööga tegelevaid koole; korraldada kooliraamatukogu, kus on olemas teatmeteosed, kartoteegid, tehnilised vahendid, õpilastööde kogumikud; tuleks konkretiseerida ja kaasajastada uurimusliku töö vormis sooritatava eksami juhendit; vaja oleks noore uurija aabitsat või käsiraamatut.

Juhendajad peavad oluliseks tihedat koostööd õpilasega, uurimistöö alaste õpioskuste õpetamist. Sellele kulub palju aega. Raha vajatakse selleks, et vähendada põhitööalast koormust, et sõita (maalt) raamatukokku, muuseumi, osta kirjandust, tehnilisi vahendeid jms.

Operatiivse info vajaduse all mõeldi ühelt poolt olukorra kujundamist, kus aasta algul avaldatakse **vabariiklike uurimiskonkursside kalenderplaan** koos viidetega, missugustele õpilastele konkurss on mõeldud, millal ja kus see toimub jne. Vajatava uurimistööalase **täienduskoolituse** osas pakutakse välja kaks koolitusvarianti:

■ anda uurimistöö alaseid teadmisi kõigile täienduskoolituses osalevatele pedagoogidele

■ korraldada suvisel koolivaheajal täienduskoolituse tsükleid Värskas juhendajatele-praktikutele.

Kirjandus

1. A h e r, S., K a l a, U., N u r m, T., T õ n i s s o n, E. 1997. Õpilaskeskne õpetamine. Tallinn.
2. Eesti põhi- ja keskkoolide riiklik õppekava. 1996. Riigi Teataja I osa, nr 65–69, 27. september.
3. K a l a, U. 1996. Ettekanne konverentsil. Millist isiksust me kasvatame. Tartu.
4. M i k k, J. 1991. Didaktika küsimusi. Loengukonspekt üliõpilastele. Tartu.
5. Z o l t e n, J. J., P h i l i p s, G. M. 1985. Speaking to an Audience. A Practical Method of Preparing and Performing. Indianapolis.

Oska olla leidlik

ANTI KIDRON, Ph.D., psühholoog

Erista olulist. Olulise mõistmine on tähtis nii inimsuhetes kui ka algava hooaja moejoone tabamisel, uue tehnika näituse külastamisel ja igahommikusel ajalehe lugemisel. Ulatuslikus infos olulise äratundmine on abiks elu pidevalt muutuvate olukordadega kohanemisel. Enamik teaduslikke avastusi põhineb laiemaile seaduspärasustele viivate kõnekate faktide registreerimisel, loendamatu hulk tootetäiustusi ja leiutisi on alguse saanud olemasoleva parendamise ja arendamise võimalusi eristavast pilgust. Loov müügitöö eeldab eri ostjarühmade vajaduste ja ootuste eristamist. Parimad reisikirjad põhinevad teiste maade ja kultuuride oluliste iseärasuste kirjeldamise oskusel.

Olulise eristamiseks tuleks märgata ja mõista neid tähendusrikkaid ilminguid, korduvustendentse, seaduspärasusi ja trende, mis eri elualadel esile tulevad. Väliselt sarnases on eristavate tunnuste äratundmine raskem kui erinevat liiki kaugete nähtuste võrdlemisel. Lihtsaim on seda teha nii, et ajas ja ruumis mõttega vabalt edasi liikuda ning kaugeid elunähtusi omavahel kõrvutada. Toome paar lihtsamat eristusülesannet.

□ Mängime järgemööda inglise ja itaalia hitte, saksa šlaagreid ja prantsuse šansoone. Vahe on tuntav, kas pole? Püüame seda kirjeldada. Samuti võime võrrelda nt soome ja eesti kirjandust, vene ja ameerika filme.

□ Seaduspärasusi avastavaks meeletreeninguks sobiks jälgida mingi perioodilise väljaande muutusi viimasel kümnendil.

Olulise eristamine on tähtis nii päevasündmustest lugu kirjutava ajakirjaniku, börsimaakleri kui ka teatrikriitiku töös, arsti ametis, õpetaja (õppijate taseme näitajad, tüüpvead), kriminalisti või majandusanalüütiku kutsetöös jm. Toome veel mõned eristava pilgu treenimise olukorrad.

Liigita ja üldista. Püüa võimalikult kiiresti kindlaks määrata teleris juhuslikult nähtud filmi žanr. Võid selleks välja töötada oma liigitusala (nt vangladraama, ulmeõudukas, 1950. a vestern, kungfufilm, vene märul, saksa naistekas, 1960. vampiirikas, uue laine eksperiment, tõsielu õppefilm vm). • Erista ametiasutuses, ühissõidukis, tänaval kohatud inimesi nende majandusliku elujärje, sotsiaalse kuuluvuse ja elukoha järgi.

Märka iseloomulikke detaile. Milliste välimustunnuste järgi võiks Tallinna vanalinnas vahet teha soome ja rootsi turistide vahel, ilma et kuulaksid nende kõnet? • Kuidas võiks teaduslikul konverentsil esinejate kõnelemisviisist välja lugeda, kes elab Tallinnas, kes Tartus?

Viie põhijärelduse võte. Too kohe pärast mingi objektiga põgusat tutvumist esile selle viis iseloomulikku omadust. Nt päevateemalise artikli viis keskset teesi • äsjaloetud raamatu viis uudislikku seisukohta • viis põhjust eelistada üht turismimarsruuti teisele • taani (või mistahes teise) keele eripära viis näitajat.

Mõned olukorrad, kus asja olemuse välkkiire äratundmine on tähtis: kala näkkamine • päikesepõletuse oht • flirt: kehakeele lugemine • vastaspoole hoiaku mõistmine ärilistel läbirääkimistel • kriminaali agressiivne käitumine • instruksioonide taipamine.

Häällest end loomingu lainele. Loominguline innustus pole igapäevane külaline, vahel tuleb selle saabumist oodata mitu nädalat või isegi kuid. Pole siis imestada, et just loomeinimestele on olnud omane säärase rituaalsete tegevuste kasutamine, mis aitaks ainevalda sisse elada ning keskenduda. Gustav Mahler silitas loomeinspiratsiooni oodates karusnahka, Rudyard Kipling kirjutas mõtete paremaks koondamiseks musta

Õpi eristama olulist.

Treeni oma eristamisvõimet.

tindiga. Selleks, et loomingulisel lainel püsida, joonistas Carl Gustav Jung psühholoogiliste probleemide üle juureldes paberile mandalaid, Ludwig van Beethovenil oli loomepalangu perioodil tavaks endale jäävett pähe kallata, enamik Agatha Christie teoseid olevat aga valminud – vannis. Johannes Brahmsile pakkus inspiratsiooni kingade puhastamine, Friedrich Schiller aga hoidis meele virgutamiseks lausahtlis pikantset lõhna eristavaid mädanenud õunu.

Enesehäälestamise rituaalid on kasulikud ja vajalikud. Loomingu salapära kutsub katsetama ka mitmesuguseid maagiavõtteid. Oriendi huvidega kirja- ja kunstirahvas on inspiratsiooni innustust saanud hommikumaise muusika kuulamisest ja suitsupulkade põletamisest, mõned joonistavad nagu psühholoog Jung üles maagilisi kujundeid, teised retsiteerivad mantraid või süüvivad mõtlusse.

Mõnele kirjamehele mõjub ärgitavalt see, kui ta pikema töö ajal loeb vahel läbi mõne lehekülje oma vaimse eeskuju raamatust. Usklik võib hingelist kosutust saada vaimuliku kirjanduse vahendusel, igapäevale on teada virgutajate keskendumist parandav toime. Ent mõnigi lihtne rituaal nagu laua kraamimine, paberite korrastamine, kohvi keetmine võib samuti keskendumisel abiks olla. Enamasti on enesehäälestamise võtte leitud juhuslikult ning selle toime “mehaanika” üle ei arutata. Ent lähemal vaatlusel võib mõneski rituaalis ilmnedu sümbolne seos loomingulise ülesande mingi aspektiga. Koera (või karusnaha) silvitamine võib endast kujutada loomingu objekti vaigistamise ja selle poolehoiu võitmise katset, vanni mõnusust ja kaalutuse tunne lisab sulejooksule hoogu, tee või kohvi valmistamine ja joomine näib meenutavat loomeeliksiiri kasutamist. Loomingupsühholoogia seisukohalt pole enesehäälestamise rituaalid üksnes mõistlikud, vaid on lausa vajalikud. Teaduskeeles väljendatult tagame eredate tajupiltide (visuaalsete või auditiivsete kujundite) või kinesteetiliste (tegevuslike) toimingutega endale vaimse erksuse, virgutame avastamisindu ja loome keskendumist soodustava meeleseisundi.

Rituaalide ja sümbolsete tegevuste maagia aitab loometöökohas hingeliselt, vaimselt ja kehaliselt ette valmistada, mõtteid koguda, kehvast meeleolust vabaneda, tähelepanu koondada ning end füüsiliselt pikemaks ajaks mobiliseerida. Suure hulga enesesisenduse ja n-ö avasilmi hüpnoosi võtteid on välja töötanud NLP ehk neurolingvistilise programmeerimisega eksperimenteerijad. Sellest vallast ilmus äsja meie lugemislauale Diana Beaveri raamat “Õpi mängeldes” (Tln, Sinisukk, 1999).

Kujunda töökeskkond õdusaks. Meeldiv töökeskkond rahustab, kõrvaldab ärevuse, tagab kaitstustunde, virgutab ilumeelt ning annab tuge ja tasakaalustatust tegutsemisele. Sobib ruum, mis tundub õdus (mitte uinutavalt mugav), mille sume valgustus ja esemete käepärane paigutus aitaksid kaasa mõtete koondamisele ja pikaajalisele keskendumisele. Järgmiste abinõude tarvituselevõtt ei nõua suuri kulutusi, piisab, kui on usku nende toimesse ja head tahet.

Meeldiv töökeskkond toetab tegutsemist.

- Hangi endale pöördtool ja sea iste sobivasse kõrgusse.
- Täienda hajutatud laevalgustust paari-kolme kohtvalgustiga nii, et võid töötsoonis valida optimaalse valgustusrežiimi.
- Paiguta aknale selline kardin, millega oleks hõlbus väljast tuleva valgusvoo tugevust muuta.
- Sea kõik tarvisminevad töövahendid käeulatusse (lauale, sahtlisse, riiulile jne).
- Aseta nähtavale kohale mingi ese, mis sümboliseerib su seniseid saavutusi: diplom või auhind, omamaalitud pilt, välisreisilt toodud meene vm.
- Aseta tööruumis üles stend skeemide, tabelite, põhimõistete ja töögraafiku paigutamiseks.
- Kui sulle meeldib joonistades mõelda ja seistes töötada, hangi endale töötuppa ka valge tahvel, kus on hea ideede skeeme kirja panna ja ülesande kavandite kallal töötada.

□ Muuda töölaualt juhitavaks muusikaseade (teler või video). Töökohtade disainereid ja arhitekte on viimasaastail hakanud üha enam huvitama hiina iidne ruumikujunduse ja harmooniliselt toimivate ehitiste rajamise õpetus Feng Shui, millest nüüd ka meieni paar tõlget on jõudnud.

Kaardista oma probleem. Tundmatus kohas reisides on heaks abimehiks paikkonna kaart. Loominguliste ülesannete lahendamine meenutab paljuski tundmatus kohas rändamist, paraku pole uute probleemide lahendamiseks käepärast kaarti enamasti kuskilt osta. Loomingulise töö teebki keerukaks, et esialgu puudub asja olemust avav skeem – nt mis punktis me parasjagu oma uuringuga asume, kuhu oleme suundumas, kuhu peaksime lähemal ajal või kaugemas perspektiivis välja jõudma.

Kas ei annaks asukohakaardi lugemise või objektide paiknemise skeemi joonistamise põhimõtet kuidagi ka loominguks töösse sisse viia? Juhtub, et püüame keerukat küsimust lahendades vaistlikult visandada paberile seda tinglikku ala, mida meil tuleb tundma õppida, teinekord joonistame üles soovitud tulemusteni jõudmise erinevaid teid, tähistame tähtsaid ametimehi kriipsujukudena, kujutame laiema nähtuse tunnused suurde ringi tõmmatud sektoritena, soovitud taseme tõusu trepiastmetena jne. Tutvustame probleemi kaardistamise võtteid.

Akna võte. Paljud nähtused ja protsessid muutuvad arusaadavaks, kui nende olemust vaadelda kahe põhitunnuse kõrvutamisel tekkivas aknas.

eneseavamise määr

tunnituse ulatus	avatud ala AA	varjatud ala VA
	pime ala PA	tundmatu ala TA

Ka loominguks
probleemid on
kaardistatavad.

Mõned
probleemi
kaardistamise
võtted.

Johari aken toob päevselgelt esile, et igapähele on teistele eksponeeritud nähtavate omaduste (AA) kõrval neidki, mida kaasinimeste eest varjatakse (VA), ning et me mõnd oma iseärasust ning teistele endast jäävat muljet (PA) ise ei tunne. Mõned isikuomadused (TA) on varjus nii subjektile endale kui ümbritsevaile; need tulevad esile üksnes erakordseil asjaoludel. Nähtuste lahterdamisel nelja tinglikku ruutu saab anda esialgse hinnangu ka probleemidele ja nende lahendamise ideedele.

Probleemide liigitus nende keerukuse järgi.

	lihtsad	keerukad
pakilised	koristada tuba käia hambaarstil	kirjutada essee kavandada äriplaan
perspektiivsed	viia auto ülevaatusle osta turismireis	hankida lisateenistus lõpetada töö kõrval kõrgkool

Enesemotiveerimise tõhustamiseks oleks sobiv keerukad ja tähtsad tulevikuprobleemid mõtestada võimalikult suures ulatuses endale lahti lihtsate allülesannetena, mida võib asuda pikemata lahendama. Ühtlasi peaksime endale aru andma, et meil on mugavusest ja mõttelaiskusest kalduvus hinnata pakilisi probleeme tulevikulisteks ning suhteliselt lihtsaid ja lahendatavaid ülesandeid käsitamata keerukateks, nii et me ei oska neile kuskilt otsast läheneda. Probleemide hindamisele ja lahendamise aitab kaasa nende kiirkirjeldus mõne põhitunnuse alusel.

Probleemide tähtsusastme hindamine. Juhul kui meid kammitseb mitu probleemi, kuid ei jätku aega ega energiat kõigega toime tulemiseks, tekib vajadus määrata nende tähtsusjärjekord. Probleemi või selle aspektide üle võib otsustada järgmiste näitajate alusel: **teravus** – kui häiriv, ebamugav asi on; **tüsistumine** – kuivõrd vastuolu edaspidi sageneb, süveneb, suureneb; **mõjutatavus** – milline on võimalus probleemi lähiajal mingis osas lahendama asuda ja käegakatsutavaid tulemusi saavutada; **komplekssus** – mil määral seondub probleem teiste samasugustega ühte süsteemi; **ravitoime teiste probleemide suhtes** – kuivõrd küsimuse lahendamine töötab kujuneda mingi teise häire kõrvaldamise abinõuks.

Kohaste kriteeriumide kooskasutamine laseb kindlaks määrata probleemide kaalukusastme. Alati sellest ei piisa, et otsustada, mis küsimusega millal tegelda. Kriteeriumide tähtsusastme määratlemisel selgub tihti, et pikemat aega on teatud valdkonnas valitud lahendamiseks probleeme ennekõike nende teravuse või túsistumise alusel. Samas on hulk kaalukaid küsimusi jäänud nende madala mõjutatavuse tõttu unarusse.

Jaota tervik osadeks Suured ja keerukad probleemid on ühe tervikuna lahendamiseks enamasti liiga rasked. Nende ühe ropsuga lahendamise ponnistus on nagu peaga vastu müüri jooksmine. See kahandabki nendega tegelemise indu – inimestele meeldib tegelda pigem lihtsate asjade ja kergete probleemidega kui koormata end suurte perspektiivsete ülesannetega. Mõnedki tähtsad keerukad küsimused lükatakse nädalast teise aina edasi, õigustades end ajapuuduse või infonappusega. Kuidas siis suurte probleemidega toime tulla?

Jaota
probleem
alaküsimusteks.

Meenutagem Vana-Rooma keisrite juhtmõtet *Devidea et impera* (jaota ja valitse). Paljud laienud ülesanded ja rasked probleemid kujunevad kergemini lahendatavaks kohe, kui jaotada need alaprobleemideks ning võtta viimased igaüks eraldi vaatluse alla. Uute alajaotuste (allülesannete, probleemi aspektide) arv ei tohiks ületada poolt tosinat. Muidu ähvardab küsimus käsitamatult keerukaks kujuneda.

Terviku jaotamise põhimõtet annab rakendada ka igapäeva- ja kooliprobleemide lahendamisel. Õpivõime näib sõltuvat kolmest-neljast keskest momendist. Olulisim on motivatsiooni kujundamine uute teadmiste omandamiseks, teiseks on tähtis eneseorganiseerimine (aja kasutamise oskus), kolmandana spetsiaalsete õpioskuste omandamine (seda nõuet kiputakse pahatihti unustama), neljas õppimiseks tarviliku info (loengud, raamatud) kättesaadavus.

Suurte probleemide tükeldamisel tuleks endale aru anda, et allosad on omavahel seotud ning ühe küsimuse lahendamine eeldab enamasti ka teise olemuse mõistmist. Siit tuleneb nõue mõni lihtne asi käigupealt terviku tasandil korda seada. Nt töömotivatsiooni kujundamiseks on vajalik õiglane tasustamissüsteem, mehe-naise heade suhete hoidmiseks vastastikustest näägutamistest hoidumine.

Kui probleemiring on alaküsimusteks jaotatud, tuleb otsustada, millest alustada. Nt võiks valida alaprobleemi, küsimusringi või valdkonna, mis määrab sellega seotud teiste küsimuste lahendamise kõige enam. On ka muid teid: võtta esimesena käsile kõige hõlpsamalt lahenev küsimus või teema, kus meil on kõige rohkem varem varutud teadmisi-kogemusi.

Kogu infot. Õigeaegne ja ulatuslik informeeritus on edu pant nii ettevõtluses kui ka enesetäiendamises. Oluliste asjade teadmine võimaldab vältida asjatundmatuse või kergeusklikkuse pinnal tekkivaid vigu ja langetada õigeid otsuseid. On üllatav, kui jõudsalt lisab mõne olulise fakti, nime, mõiste, daatumi, seaduse või tingimuse teadmine eduka tegetsemise tõenäosust.

Informeeritus
on edu pant.

Informeeritus haarab laia ala nähtusi: suvised kultuurisündmused, vakantsed töökohad, kalapüügi- ja marjakohad, ülemuste ja kolleegide inimlikud nõrkused, turismireisi huviväärsused jne. Informeerituse olemuseks on arvamuste ja oletuste sihikindel asendamine teadmistega ning hajali teabekildude korrastamine ülevaatlikku mõtestatud süsteemi. Infosüsteemi loomisel tuleb oluline talletada, vähetähtis kõrvale jätta. Kahtluse korral esita endale küsimus: kuidas on see teave minu probleemiga seotud või aitab seda lahendada?

Teabe otsingut hõlbustavad kuus abiküsimust. *Mida tuleks antud asja kohta teada?* Töökohta vahetades tasuks lisaks palgaoludele välja selgitada ka firma usaldusväärsus ja töölepingu tingimused. • *Kust infot hankida?* Infot võib leida ajakirjandusest, raamatukogu kataloogidest, hankida juristilt, ettevõtluse nõustajalt, arstilt või muult asjatundjalt, interneti otsingusüsteemi (Yahoo, Alta Vista jt) kaudu. • *Kes valdab*

teavet? Vahest on teada asutus või ametimees, kolleeg või tuttav, kellel on juba sulle tarvilik info tallel. ● *Kuidas teave kätte saada? Kas helistada, esitada kirjalik päring või minna ise kohale?* ● *Kas teabe hankimiseks ei leidu kiiremat, hõlpsamat, odavamalt moodust?* ● *Millised on info saamiseks tarvilikud sammud järgmisel päeval, eesseeisval nädalal või lähema kuu jooksul?*

XXI sajandi künnisel rajab endale jõudsalt teed infotehnoloogia. Mida ulatuslikum teadmisharu, seda suuremaks muutub tõenäosus registree-rida nii uusi seaduspärasusi kui ka nende erandeid, panna tähele asjade omavahelist seotust ja tajuda põhimõtteliselt uue kombineerimise võimalusi. Loovuse üheks allikaks on paljude eri nähtuste pidev paralleelkäsitus alateadvuses. Selle eelduseks omakorda hea informeeritus.

Infokogumine käärilõike meetodil. Päevalehtedes ja ajakirjades ilmub suurel hulgal hinnalist teavet, mis pakub meile lugedes suurt huvi. Mõnigi on üritanud huvitavaid artikleid konspekterida, nende võtmesõnad arvutisse kanda või ajalehtede aastakäike koguda, tõdedes heitunult, et see on lootusetu ettevõtmine: pealetulev materjal matab kogu- tu pääsmatult enese alla. Ei aita seegi, kui huvitavaid artikleid sisal- davad väljaanded alles hoida, lootuses need kunagi edaspidi läbi lugeda. Kunagi edaspidi pole aga põrmugi rohkem aega... Soovitada võiks kääri- lõike võtet, mis põhineb lehtede eelneval kiirel põgusal läbiuurimisel, rühmitaval säilitamisel ja lihtsa otsisüsteemi rakendamisel.

1. Telli vajalikud lehed. Kui raha jätkub, telli sind huvitavate alade kohta kõik ilmuvad perioodikaväljaanded. Ajalehti-ajakirju võib lugemas käia ka raamatukogus või kasutada nendega tutvumiseks internetti. Lehti lugedes libista neist kiire pilk üle, tee kindlaks, kas seal leidub kirjutisi sind huvitava teema või probleemi kohta. Lehtede läbilappami- seks leiab sobiva aja palju hõlpsamini kui paksu romaani läbilugemiseks võid seda teha varahommikul, hilisõhtul, järjekorras seistes, reisides.

2. Lõika vajalik välja või tee sellest koopia. Kui leiad sõnumi, milles on olulist infot, võta käärid ja lõika see kohe välja, märgi sellele kuupäev ja allika tähis. Eriti oluline on seda teha jooksva perioodika lu- gemisel – ajalehele tuleks juba esimesel lugemisel halastust tundmata harakiri teha. Pole mõtet säilitada kasutatud panna. Raamatukogus võid kohapeal koopia teha, internetist huvipakkuva arvutisse tõmmata.

3. Sea sisse artiklite arhiiv! Hangi kümmekond kausta või kiirkõit- jat, iga huvitava valdkonna või probleemi kohta. Kui paigutad välja- lõiked, koopiaid ja arvutist väljatrukitud materjali päevast päeva teemale vastavasse kausta, saad juba mõne kuuga käepärase koduse teabepanga.

4. Analüüsi infot. Lappa kaustad vähemalt kord paari-kolme kuu jooksul läbi. Tõenäoliselt avastad üha uusi rõõmustavaid leide, mida võib mitut moodi kasutada. Nt enne kui tehnikas, majanduses või kul- tuuris hakkab midagi oluliselt uut sündima, sugeneb selle kohta eri alli- kaist mitmeid vihjeid. Kui koguda killud mosaiigiks, saab tekkivast pil- dist lugeda nii paljutõotavaid võimalusi kui ka eesseeisvaid ohte.

5. Tegutse! Kääritehnika proovikiviks on, kas see aitab teha õigemaid otsuseid ning jõuda uute võimaluste ärakasutamisel või eesseeisvate üle- sannete lahendamisel energilisema tegutsemiseni.

Kasuta katalooge. See on lihtne ning samas igati käepärane mee- tod. Võta ette mis tahes sinu probleemiga seotud kataloog või andme- loend. Mõnikord annab ainuüksi kataloogi struktuuriga tutvumine probleemis orienteerumiseks ning selle lahendamiseks edasiviivaid ideid. Kataloog õpetab ületama probleemi senise käsitlusviisi piiratust.

*

Tutvustasime artiklisarja lõpuloos mõnd otsingustrateegiat ja loova mõtlemise võtet, mille varal mittestandardseid probleeme saab kiiremini ja kavalamalt lahendada. Autoril on sellelaadseist tehnikaist kokku pan- dud käsiraamat *Leidlik meel*, mis enne jõule peaks lugejateni jõudma. (Toimetus.)

Loo oma info kogumise, säilitamise ja otsisüsteemi.

Kosejõe Kooli argipäev

Kui ratastoolilaps läheb tavakooli, on see sündmus, mis väärrib kajastamist ajalehtede esikülgedel. Kui sajad õpiraskustega lapsed alustavad uut kooliaastat abikoolis, pole see enam uudis.

Heidame pilgu Harjumaa õpiraskustega lapsi koolitava Kosejõe Kooli tegemistele ning tutvume pisut sealsete murede ja rõõmudega.



Kosejõe Kooli direktor VELLO SALISTE

Kool võib paljut planeerida ja ellu viia, kuid lapsevanemate ja kodu toetuseta ei anna see soovitud tulemusi. Lapse kodust tausta peab tundma. Sellest sõltub töö tulemuslikkus.

Kodu vähene seotus kooliga on probleemiks nii meil kui ka Põhjamaades. Seal eraldavad jõukamad omavalitsused koolile raha regulaarseteks kodude külastusteks. Teised püüavad lapsevanemaid kooli meelitada kohvi ja saiakesi pakkudes.

Meil tuleb toetuda valdade sotsiaalnõunike abile, kes kodusid külastavad ja kooli nähtust teavitavad.

Lapsevanemate probleemide tundmaõppimiseks korraldasime küsitluse neile, kes pöördusid esmakordselt kooli poole oma lastele abi saamiseks. Kooli külastasid üksnes emad. Nende hooleks jäetakse peres laste käekäigu eest hoolitsemine ja otsuste langetamine. Samuti vastutus. Isad on passiivsed või neid polegi.

Kolmveerand nõustamist vajavatest õpilastest on 11–12-aastased poisid. Selles eas sagene-

vad õpiedutusest tulenevad koolikonfliktid ja õpilane muutub tavakooli jaoks ebamugavaks. Traditsiooniline õpetus pole enam tulemuslik ning tuhmub lootus, et “ehk läheb pea lahti”. Enamik abikooli tulijaist on klassikursust korranud, 80%-le valmistas õppimine suuri raskusi.

Miks laps ei saa kodukoolis hakkama?

Lapse õppeedutust pärsvivad vanemate arvates järgmised tegurid:

- laiskus, laps ei viitsi õppida;
- mingi haigus segab õppimist;
- last ei osata kodus juhendada;
- pole aega lapsega tegelemiseks;
- laps on sageli haige, jääb teistest maha;
- perekonnal on majanduslikud raskused;
- ema kasvatab last üksinda;
- halvad sõbrad mõjutavad.

Õpiraskustest ülesaamiseks või nende leevendamiseks nähakse järgmisi võimalusi:

- abi- või eriinternaatkool – 50%;
- järeleaitamine ja parandusõpe kooli kohas koolis – 18%;
- kõneravi, logopeediline abi – 18%;
- eriklassi moodustamine kodukoolis – 14%;

Hoiakud

Enamik esmakordselt Kosejõe Kooli külastanud lapsevanemaid väitis, et koolil on nende arvates hea maine. Negatiivset suhtumist põhjustavad asjaolud:

- erikooli tegelikust elust ei teata midagi;
- rahva hulgas liigub igasuguseid kuuldusi;
- kardetakse, et laps saab “sildi” külge.

Vanemad, kelle lapsed õpivad abikoolis, suhtuvad koolisse väga heatahtlikult. Liigutav on kuulata nende südamest tulevaid tänusõnu.

Eelistatakse erikooli

Erikooli eelistus on mõisteta, sest see on seni levinuim ja kättesaadavaim õpiabi vorm. Eriinternaatkooli kasvandikud on osalisel riiklikul ülalpidamisel. Lapse viibimine kodust eemal, internaadis, vähendab negatiivsete sotsiaalsete nähtuste (vanemate tööpuudus, napp toiduraha, lapse sisustamata vaba aeg, vanemate suutmatus kodust õppetööd juhendada ja kontrollida, halvad suhted perekonnas jne) mõju.

Koolilapse argipäev on raske, sest erinevalt täiskasvanuist saab ta iga päev oma töö eest hindeid (hinnanguid). Edutule lapsele on hinnangud tavakoolis reeglina halvustavad ja see hakkab peagi psüühikat koormama.

Tavakoolis on ebameeldivusi kolmveerandil erivajadustega lastest. Ka kodus jätkuvad pahandused, ta

- saab sageli riielda – 22%;
- saab mõnikord riielda – 56%;
- ei saa riielda – 22%.

Halvustavatest hinnangutest tulenevatele negatiivsetele tunnetele lisandub kiusamine. Kodukoha kooli kaasõpilaste kiuslikku suhtumist pidi taluma 40% õpiahälvikuist. 13% lapsevanemaist väidab, et ka õpetajad kiusasid.

Koolistressist vabanemiseks vajab kerge vaimupuudega laps lisaks õpiabile ka psühholoogilist tuge. Asjatundlik õpiabi ja säästev päevakava erikoolis on kindlasti võimalus tuua tagasi elurõõm lapsele ja ta kodule.

Abikooli eelistuseks võib olla mitu põhjust. Kodukoha kooli peetakse mõnikord ülekohtuselt halvaks, sest sealt sai alguse konflikt lapse kasinate võimete pärast.

Erikoolis vanad konfliktid kaovad ja uudne õppetöö korraldus vähendab õpiedutusest tingitud pingeid. Eriinternaatkooli õpilasel on kindlustatud järelevalve ja sellised elamistingimused, mida iga kodu pakkuda ei suuda.

Mitmesugused eriklassid juurduvad tavakoolis visalt. Põhjusi on palju, alates kooli soovimatusest erivajadustega lastega tegelda, lõpetades omavalitsuste vaesusega.

Napib ka eripedagoogilise ettevalmistusega kaadrit. Seetõttu on erikool arvestatav õpiraskustega laste koolitamise ja nõustamise keskus.

Nõustamisest

Maakondade ja linnade juurde on moodustatud nõustamiskomisjonid. Mitmes piirkonnas töötavad nad edukalt juba aastaid. Harjumaa laste nõustamiskomisjon töötab Kosejõe Kooli juu-



Lapsed internaadi köögis toiduvalmistamist õppimas.

res. Eripedagoogid **Kadrin Põldma** ja **Mare Emberg** on paljudel peredel aidanud leida nende lapsele sobiva õppevormi.

Komisjoni pöördumiseks otsitakse tavaliselt kellegi soovitusi. Soovitajateks osutuvad

õpetaja – 62%;

arst – 21%;

sugulased – 9%;

sotsiaalnõunik – 8%.

Konsultatsioonile minek pole kerge, kuna sunnib endale teadvustama, et lapsel on õppimisega tõsised probleemid. Soovitaja riskib tõmmata endale lapsevanemate pahameele.

Nagu usutlusest selgub, tekitas juba mõte konsultatsioonile minekust viiendikus predest



Kurepesa pargis on Kosejõe Kooli sümbol.

negatiivseid tundeid. Paljud konsultatsioonile tulnuist olid eelnevalt mõnel teisel tasandil oma lapse võimete kohta teavet hankinud.

Mis toetab õppimist?

Kosejõe Kooli lapsevanemad on veendunud, et leidsid siit lahenduse lapse probleemidele. Esi- algu nad muretsesid ja olid õnnetud, mõne aja pärast aga märkasid, et laps hakkas õppima oma võimete tasandil. **Viktoria Paljak**, õpetaja **Siiri Kärneri** õpilane on kirjutanud luuletuse:

*Sõber olla soovin ma,
kui sa seda soovid ka.*

*Aus olla proovi sa,
vahest viska nalja ka.*

*Tuled minu juurde sa
oma väikse murega
proovin sind ma aidata,
kuigi ise hädas ma ...*

Klassikomplektid on meil väikesed – keskmiselt 10–14 last. Kooli 160 õpilase koolitamist korraldab õppealajuhataja **Neida Lõhmus**. Ta suudab neile ka ema eest olla. Temaga koos töötab suur hulk õpetajaid, kes oskavad aidata kõiki kesiste võimetega lapsi.

Taibukamate õpilastega töötab arvutiklassis võõrkeeleõpetaja **Katri Saliste**. Arvuti kasutamise algteadmised aitavad meie õpilaste enesehinnangut parandada.

Mööduka vaimupuudega õpilaste toimetulekuklassi juhatab juba aastaid eripedagoog **Marju Törnpu**. Peredele, kus sellised lapsed kasvavad, on see suureks toeks.

Kiitva hinnangu pälvisid internaadi elamis- tingimused, mille eest hoolitsevad kasvatajad **Ilme Veinbergi** juhatusel. Oluliseks peetakse internaadi sotsialiseerivat rolli – laps õpib tajuma ning täitma kirjutatud ja kirjutama seadusi. Õpib enda eest seisma ja teistega arvestama.

Ajal, mil paljud lapsed kannatavad alatoitluse all, on korralik soe toit väga oluline. Peakokk **Heljo Räämet** on perenaine, kelle amet pole üksnes pliidi ääres seismine ja kulbi liigutamine. Tema ettepanekul on koolisöökla sisustus ja söömiskultuur viidud kaasaja tasemele.

Koolis väärtustatakse lapse võimetekohast haridust, järelevalvet ja hoolitsust, töö- ja korraharjumuste kujundamist ning rahulikku ja sõbralikku õhkkonda. Me püüame kasvandikele luua tavalisest pisut paremaid õppimistingimusi. Inimene omandab uusi teadmisi juhul, kui need vastavad tema vastuvõtuvõimele ja ta suudab neid ühendada varemõpituga.

Õpilast on vaja häälestada edasiõppimiseks ja tööks. Töökasvatuse kaudu tagame valmisoleku füüsilise töö tegemiseks. Kutsetööoskus tuleb hiljem.

Õpilaste kohustus on lisaks oma ruumide ja kooliümbruse korrashoidmisele hoolitseda vana mõisapargi eest, mida peetakse Harjumaal üheks esinduslikumaks.

Töö kooli katseaia's tõi meile vabariikliku esikoha "Tootsi peenra" konkursil. Aiatöö eest kannavad hoolt õpetajad **Heli Viitul** ja **Asta Karu**.

Tugev töötahe on meie kasvandike eeldus tööjõuturul konkureerimisel.



Tegevus kunstiklassis paneb laste silmad särama.



Aiamaja ja katseaed on paljude meelispaik, lastele meeldib aias tööd teha.

Töotajaid, kellest sõltub koolitöö tulemuslikkus, on palju ja neid ei saa ühes artiklis niikui-nii vääriliselt ära märkida, sest kõigi, ka koristajate hea töö mõjub kasvatuslikult.

Harrastustegevus

Huvijuht **Maret Soontaga** on kujundanud koolis tugevad, omanäolised traditsioonid. Väga head on õpetaja **Kahro Kivilo** muusikaringid. Lapsed on oma oskusi näidanud nii Harjumaal kui Soomes.

Õpetaja **Meeli Metsaoru** juhendamisel valminud joonistused koguvad koolile tunnustust mitmesugustel konkurssidel.

Ants Rebane valmistab sportlasi ette sellisel tasemel, et suudetakse konkurentsi pakkuda rahvusvahelistel võistlustel Soomes, Rootsis, Austrias, Hispaanias ja isegi USA-s.

Aime Pekki lavastab aastas 1–2 lastemuusikali. Öhtuti välguvad tüdrukute tubades su-kavardad, vanas mõisahoones kolksuvad kangasteljed.

Kui lastel on võimalik sisustada vaba aega meelepärase ja huvitava tegevusega, vabane-takse kodukohas valitsenud pingetest. Õppe-dukus paraneb. Kodukoha kooli õpetajad väidavad, et Kosejõel õppivad lapsed muutuvad rõõmsameelsemaks. See on eriti vajalik neile, kes tavakoolis tõrjutiina pidid oma väheste võimete tõttu paljustki loobuma või kõrvale jääma, sest nendega ei tegeldud.

Koostöö Põhjamaadega

Kosejõe Koolil on sõprussidemed kümne kooli-ga Soomes, Rootsis ja Taanis. Kontaktid ulatu-

vad vastastikustest külaskäikudest mitmeaas-tase koolituseni. Sõprussidemetest on sündi-nud rahvusvaheline koostööprojekt.

Õpilastele valmistab rõõmu teadmine, et ne-mad pääsevad samuti maailma avastama nagu nende eakaaslased tavakoolis.

Õpetajad saavad end kolleegidega võrrelda ja tõdeda, et me oma kutseoskuselt ja töökuselt neist kehvemad pole.

Kontaktid teiste koolidega suurendavad ene-seusku ja enesekindlust, aitavad sihte seada.

Erikooli võimalustest

Erikoolid sündisid Eestimaal rohkem kui pool sajandit tagasi. (Kosejõe Kool tegeleb oma kas-vandikega 1943. aastast alates). Taoliste õppe-asutuste ellukutsumise põhjustas vanemliku ning sotsiaalse hoolduseta laste suur hulk.

Ka täna küünib koolikohustust eiravate ja tänavalaste hulk teise tuhandesse. Erikoolile pole mõtet ette heita, et nõukogude perioodil kõiki lapsi ei koolitatud. Ka neil aastatel järgis kool ministeeriumi juhtnööre.

Kiputakse unustama, et erikool on alati pak-kunud hoolt ja armastust neile lastele, keda ühiskond ei suutnud või ei tahtnud omaks võt-ta. Ühiskond pole tänaseni oma kompleksidest vabanenud.

Kosejõe Kooli kollektiiv on veendunud, et suudame pakkuda õpiraskustega lastele seda, mis nende arengut soodustab ja aitab neil täis-kasvanuna elus oma kohta leida.

VELLO SALISTE,
Kosejõe Kooli direktor

Inglise keele riigieksam

TUULI ODER, Saue Gümnaasiumi inglise keele õpetaja

Hindasin käesoleval kevadel 300 noore inglise keele riigieksami kirjalikku osa (I vihik). Esindatud olid 86 kooli õpilaste arvamused. Eesmärk oli välja selgitada, millised inglise keele osaoskused on keskkoolilõpetajatel enda arvates tugevamad, millised nõrgemad, kuidas on nad rahul inglise keele õpetamise tasemega, millised on muutusetpanekud.

Eksami kirjalik osa koosnes 2 ülesandest.

1. Kirjutada vabanduskiri sõbrale, keda ei saa kahjuks enda pool majutada.

Your English friend Frank is coming to Estonia in July. You have promised to offer him accommodation for a week. Unfortunately you cannot keep your promise because your grandmother is seriously ill and will be staying with your family all summer. Write a letter of apology to Frank. Use a pen-name Tiit/Tiit for yourself. Do not write any addresses. (80–120 words.)

2. Analüüsida oma seniseid inglise keele õpinguid, hinnata oma oskusi ja inglise keele tundides kasutatud õppematerjale ning teha soovi korral ettepanekuid muutusteks.

You have finished school and are studying English at a language course. Your teacher on the course would like to know about your previous studies. Write a report for her. Include the following information:

a) Total length of study.

b) Skills evaluation. (How good do you think you are at reading, writing, speaking and listening to English? Which of them is your weakest / strongest skill?)

c) Course evaluation. (What did you like about your English classes: study materials, activities, teachers etc.? What would you change?)

Mulle pakkus huvi teine ülesanne, mille vastustes kajastub otseselt õpilaste hinnang oma keeleteadmistele ja õpetamistasemele ning -materjalidele. Seepärast analüüsisin vaid kirjutamisesa teist ülesannet.

Esimese küsimuse vastuses pidid eksaminandid andma ülevaate, kaua nad on inglise keelt õppinud. Kuna tegemist on B-võõrkeelega, on kõik seda õppima hakanud 6. klassist. Erandiks on keelekallakuga klassid, kuid parandatud 300 tööst oli neid minu hinnangul kümnekond. (Tööd on anonüümsed, parandaja näeb vaid koode.) Seepärast arvestame, et õpilased on õppinud inglise keelt seitse aastat.

Kõige huvipakkuvam inglise keele õpetuse taseme hindamise seisukohalt oli 2. punkt, milles õpilased pidid analüüsima osaoskusi ning tooma välja oma tugevad ja nõrgad küljed. Seda ülesannet lahendati erinevalt: osa õpilasi

mainis vaid oma tugevaimat ja nõrgimat külge (seega tõi välja kaks osaoskust), teine osa ütles midagi kõigi nelja kohta (kas ta peab end selles vallas tugevaks või nõrgaks).

Analüüsimiseks tegin iga osaoskuse pluss- ja miinusmärgi kandvaks pooluseks. Kui õpilane märkis, et tema tugev külg on lugemine, tegin kande lugemisoskuse plusspoolele. Kui samas oli märges, et kirjutamine on nõrgim külg, tegin kande ka kirjutamise miinuspoolele (vt tabelit).

3. punkti all pidid õpilased hindama õppematerjale, õpetajate tööd ja tegema ettepanekuid õppetöö parandamiseks.

Tulemused

■ Meeldiva üllatusena on noored valdavalt nii õpetajate kui ka õppematerjalidega rahul ega soovi eriti midagi muuta. Need õpilased, kes muutusi soovisid, tõi välja aspektid: rohkem suulist kõnepraktikat (39 töös) ● paremaid õppematerjale (29) ● rohkem tunde nädalas (15) ● väiksemad grupid (9) ● rohkem kodutöid (5) ● inglasest õpetaja (4) ● mitte pähe õppida lasta (3) ● parem tehniline varustus klassi (3) ● rohkem teste teha (3) ● rohkem grammatikat (3) ● vähem sõnu pähe õppida (2) ● rohkem mängu tundi (2) ● rohkem inglise kombeid (2) ● vähem eesti keelt klassis (2) ● rohkem raha õpetajatele (1) ● rohkem arvuti abil õpetust (1) ● võimaldada individuaalset õpetust (1) ● rohkem sõnu pähe õppida (1) ● võimalusi välismaal õppida (1) ● rohkem kuulamisülesandeid (1). Õppetöö tõhusdamiseks tehti vaid 127 ettepanekut, mis on tõesti vähe.

Tabel

ÕPILASTE HINNANG OMA OSAOSKUSTELE

	tugev		nõrk	
	arv	%	arv	%
lugemine	149	49,7	16	5,3
kirjutamine	48	16,0	128	42,6
kuulamine	73	24,3	74	24,7
kõnelemine	120	40,0	52	17,3

Suurt rahulolu võib seletada asjaoluga, et muutuste teema oli teise ülesande viimane osa ja kui sõnade arv oli juba täis saamas, ei saanud eksaminandid enam pikalt arutleda. Ei või ka välistada võimalust, et keeleliselt oli lihtsam kirjutada – ei soovi mingeid muutusi, kui hakata neid tingivas kõneviisis välja pakkuma.

Järeldused

■ Analüüsitud tööde põhjal võib noorte tugevaimaks osaoskuseks pidada lugemist. Mitte ainult positiivsete vastuste suure protsendi

Fotol on Saue Gümnaasiumi võõrkeeleõpetajad. Pedagoogid võivad oma õpilastega rahul olla: sellekevadise inglise keele riigieksami keskmine hinne Saue Gümnaasiumis oli 77,61, tunduvalt kõrgem vabariigi keskmisest.



pärast (peaaegu pooled töödest), vaid nende, kellele lugemine osutus nõrgaks küljeks, kõige väiksema arvu tõttu. **Lugemine on probleem eksaminandide kõige väiksemale osale.**

■ Kirjutamine on aga raske peaaegu sama paljudele, kui paljudele osutus see kergeks. On huvitav, et nendest vastanutest, kes hindas oma kirjutamist tugevaks, tegid umbes pooled tõsisemaid grammatikavigu, tõesti tugevaid töid oli 16%-st vast pooltel.

■ Kuulamine on osaoskus, mille puhul tugevad ja nõrgad vastused olid tasakaalus: umbes veerandile oli kuulamine kerge, sama palju raske. Viimastest viitas enamik kiirele kõnele ja kehvalede lintidele, mis takistavad arusaamist.

■ Kõnelemine on 40% õpilaste arvates nende üks tugevam oskus. Huvitav on, et neist, kes pidasid seda oskust oma nõrgimaks, olid paljud lõpetanud kooli varasematel aastatel. Sellest ei saa aga järeldada, nagu oleks varem lõpetanute kõneoskus halvem – nende seas, kes kõnelemist oma tugevaks küljeks pidasid, oli ka palju varem lõpetanud, kes oma igapäevases töös on saanud praktikat ja rääkimise julgust juurde. Nõrga kõneoskuse põhjusena nähakse enamasti vähest praktikat.

Arvan, et põhjus, miks pea pooltele õpilastest kõnelemine ei ole probleem, on suuresti kommunikatiivse keeleõpetuse põhimõtetele rajanevad kaasaegsed õppematerjalid. Samuti on aastast aastasse suurenenud õpimotivatsioon.

■ Kuigi võib leida põhjendusi, miks õpilased nii vähe muutusi soovisid, on õpetuse tasemega rahulolu siiski rõõmustav fakt, mida ei ole põhjust ignoreerida. Õpetajad on head tööd teinud.

Selle analüüsi põhjal võib öelda, et kirjutamisoskus, mis on igale teisele vastanule (pooltele) probleemiks, vajab suuremat tähelepanu, samuti on vaja enam harjutada kuulamist. Rahul võib olla lugemise ja kõnelemisega, aga arenemisruumi on siingi. (Loomulikult on 300 liiga väike tööde arv suuremateks üldistusteks, kuid tendentsid tulevad välja küll.)

Veel üks tähelepanek, mis ei mahu küll osaoskuste teema alla: ilmselgelt rohkem vormistamiseksimusi (töö formaadis, ülesande täitmisel, sõnade arvust kinnipidamisel, käsklustest aru saamisel jne) esines eelmistel aastatel lõpetanute töödes. Oli märgata, et neil puudus selleks põhjalik ettevalmistus.

Tänavused lõpetajad olid tööde vormistamisel palju korrektsemad.

← lk 33

Kirjandus

1. Adams, S., Powell, M. J. 1995. Building an Understanding of Constructivism. <http://www.sedl.org/scimath/compass/v01n03/understand.htm>, talv.
2. Leino, J. 1993. Origins and varieties of constructivism. Constructivist and curriculum issues in school mathematics education. Ed. P. Kupari jt, Jyväskylä, pp. 1–8.
3. Murphy, E. 1997. Constructivist Epistemology.

<http://www.stemnef.nf.ca/~elmurphy/emurphy/cle2.htm>, suvi.

4. Murphy, E. 1997. Constructivism From Philosophy to Practice. <http://www.stemnef.nf.ca/~elmurphy/emurphy/cle.htm>, suvi.

5. Nowakowsky, J. 1998. Constructivist Model for Learning. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/ntareas/science/sc5model.htm>, 24. veebruar.

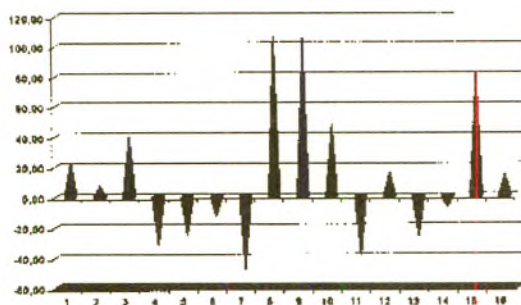
6. Selden, A., Selden, J. 1996. Orlando Meetings: Presentation Summary. <http://forum.swarthmore.edu/orlando/construct.selden.htm>, 4. jaanuar.

Koolinoorte 1999. aasta bioloogiaolümpiaad*

ILLAR LEUHN, M.Sc., TÜ lektor

Gümnaasiumiosa küsimused ja vastused. Klassiti olid küsimuste keskmised raskuskoeffitsiendid järgmised: 10. – +8,96, 11. – +5,22, 12. – +15,63 (gümnaasium – +9,94). Pakutud raskusastmete põhjal võib küsimustikku pidada keskmiselt raskeks. Gümnaasiumiklassidest esines juba teist aastat järjest kõige nõrgemini 11. klass.

Gümnaasiumil oli ühtne küsimustik, ent siin oli žürii arvates tegu pisut keerukamate ning enamat analüüsi nõudvate küsimustega kui põhikooliosas, mistõttu ka summaarne võimalik punktiarv oli suurem.



Joonis. Gümnaasiumiküsimuste keskmised raskuskoeffitsiendid.

□ ZET 21. Puugid on tuntud haiguste levitajad. Nimetage kaks haigust, mille tekitajaid levitavad puugid. Kui kaua pärast puugi eemaldamist tuleb oma tervist jälgida ja milliste haigusnähtude ilmnemisel tuleb kohe arsti poole pöörduda? (3 punkti.)

Lihtsat faktiteadmist nõudev küsimus, mille üksikelementide õigel vastamisel oleks õpilane saanud kolm punkti. Juhendis olid antud märksõnad, mis pidanuksid vastuses kajastuma: puukentsefaliit, borrelioos, 40 päeva jälgimist. Sümptomid on palavik, külmavärinad, jõuetus, tasakaalu- ja nägemishäired ning punase laigu tekkimine puugi imemiskoha ümbruses.

Kõik maksimumile vastanud õpilased olid 12. klassist (1,9% abiturientidest), ülejäänutele osutus küsimus liiga keeruliseks. Teistes gümnaasiumiklassides ei saanud keegi 3 punkti. Küsimus oli kõigile keskmise raskusega.

□ ZET 22. Enamik kalu jätab pärast kudemist oma marja saatuse hoolde. Tooge kaks näidet kalaliikidest, kes oma järglaste eest hoolitsevad? Kummal juhul on koetud marja hulk suurem? (2 p.)

Esimene küsimuse pool baseerub faktiteadmisel, teine nõuab loodusseoste mõistmist. Küsimus on pisut halvasti sõnastatud, suur hulk õpilasi hakkas võrdlema kahte näitena toodud lõimetishooldega kalaliiki. See võiski olla põh-

jus, miks nii lihtsale küsimusele ei osatud õigesti vastata. Eeldati, et vastuses on näitena merihobuke, kirevahven, ogalik või mis tahes teine lõimetishooldaja. Kui silmas pidada küsimuse algset ideed, siis saatuse hoolde jäätjel on marja hulk suurem.

10. kl õpilastest vastas 2 punktile alla 3%, 11. kl – alla 1,5%, 12. kl – üle 5%. Küsimus oli kõikidele keskmise raskusega.

□ ZET 23. Paluti nimetada Eesti imetajate näitel vähemalt viis veelise või poolveelise eluviisiga kaasnevat kohastumist. (2 p.)

Analüüsiost küsimuse vastuses eeldati järgmist: saba ja ujulestad (kobras, ondatra, saarmas), loivad ja voolujooneline kehakuju (hülged), ninaavade sulgemine (saarmas, kobras, hülged), naha võidmine (kobras). Maksimumpunktide saavutamiseks oli oluline märkida viis kohastumist.

13,9% vastanutest said maksimumpunktid, kõige paremini vastas 11. kl (ligi 19%), kõige nõrgemini abiturium (10,3%). Abituriumile keskmine, ülejäänutele kerge küsimus.

□ ZET 24. Milline meie lindudest kuulub maailma väikseimate lindudega ühte seltsi? Nimetage selle seltsi liikide iseloomulikud tunnused. (3 p.)

Faktiküsimus oli õpilastele veelgi raskem kui põhikooli pähklite-küsimus. Keegi ei vastanud kolme punkti vääriliselt. Eeldati ka väikest analüüsi: maailma väikseimad linnud on koolibrid, kes kuuluvad pikatiivaliste seltsi. Meie lindudest kuulub samasse seltsi piiritaja. Nagu koolibrid, on ka piiritaja väga lennulise eluviisiga ning suudab ebasoodsate ilmaolude korral langeda letargilisse ehk tardunne. Küsimus tundus keskmise raskusega vaid 10. klassile, teistele oli see hoopis raske.

□ BEC 25. Mis on sukulendid ja millised kohastumused võimaldavad neil kasvada kuivadel aladel? Nimetage vähemalt kaks Eesti looduslikku sukulenti. (3 p.)

Küsimus koosneb kolmest komponendist: kõigepealt peab õpilane teadma, mis on sukulent, seejärel selgitama nende kohastumused ning tooma kaks näidet. Vastus oleks võinud olla näiteks selline: sukulendid on lihakate varre või lehtedega taimed, kelle lihakad organid sisaldavad veesäilituskude. Sukulentidel esinevad kohastumused (veesäilituskude, maapealsete organite väike eripind, lehtede taandareng, paks kutiikula ja vahakiht, eriline fotosünteesi tüüp), mis võimaldavad neil kasvada kuivadel aladel. Eestis on sukulente perekondadest kukehari, liivsiibul, soolarohi, soodahein. Õigeks loeti ka vastused, kui õpilane kirjutas konkreetsest liigist sukulendi nimetuse.

Küsimus oli raske, väga halvasti teadsid Eesti sukulente vene keeles vastanud gümna-

* Algus "Hariduses" nr 4.

sistid. Pakuti mitmesuguseid kaktusi või sukulentseid toataimi. Maksimumpunkte saavutas vastanuist vaid 1,2%. Kõigile raske küsimus.

□ BEC 26. **Mis on Agenda 21?** (1 p.)

Faktiküsimus, millele sobis vastus: *Agenda 21 on XXI sajandi keskkonnastrateegia, keskkonnasõbralik arengukava, mis võeti vastu 1992. a Rio de Janeiros ÜRO keskkonna- ja arengukonverentsil. Loomulikult ei pidanud vastus olema siin tooduga sõna-sõnalt kokkulangev.*

Kokku oli täiuslikke vastuseid 19,8%, klassiti olid tulemused 20,9, 17,3 ja 20,6 protsenti. Küsimus oli keskmise raskusega, vaid 11. klassile pisut raskem.

□ BEC 27. **Looduses ringi liikudes olete mõnikord märganud taandarenenud lehtede ja kahvatu värvusega taimi. Mis taimedega on tegemist ja kuidas sellised klorofüllita taimed toituvad?** (3 p.)

Eeldati nii faktiteadmist kui ka niisuguste taimede toitumise mooduse formuleerimist. Tegemist võib olla: 1) *parasit- ehk nugitaimedega (perekondadest küpärk, soomukas, võrm), mis kinnituvad haustoritega teistele taimedele, millelt nad toitaineid saavad (heterotroofsed taimed); 2) ködutaimedega (perekonnad seenlill, kollajuur, pisikäpp, pesajuur), kes toituvad seente vahendusel lagunevaist orgaanilistest jäänustest (saprofüütsed taimed).*

11. klassis täiuslikke vastuseid ei olnud, 10. kl õpilased mäletasid klorofüllita taimi paremini (maksimumvastuseid 1,4%), abiturientid halvasti (0,9%). Huvitaval kombel oli see küsimus 10. klassile raske, ülejäänutele väga raske.

□ BEC 28. **Nimetage vähemalt kolm põhjust, miks on vaja soid säilitada ja kaitsta.** (3 p.)

See on teadmiste rakendamise küsimus. Valik põhjusi: 1) *bioloogilise mitmekesisuse säilitamine: sood on elupaigaks väga paljudele taim- ja loomaliikidele, sh ohustatud liikidele;* 2) *sood on puhta mageveevaru säilitajad;* 3) *tohtu orgaanilise aine reservuaar: turbas seotud süsinik moodustab suure osa maismaaelustikus sisalduvast süsinikust;* 4) *sookooslused on oluliseks hapniku tootjaks;* 5) *soodest saab inimene otsest tulu: turvas, marjad, seemed, puhkemaastik; sood annavad inimestele tööd (teenistust).*

Maksimumpunktidele vastas rohkem kui kolmandik (35,3%): 10. kl õpilastest pooled, 11. klassis üle 30% ja abituuriumis üle 34%. Üks 8. kl õpilane, kes teadmata põhjustel samuti gümnaasiumile mõeldud küsimustikule vastas, sai ka 3 punkti. Küsimus tundus kõigile liiga lihtne.

□ BFM 29. **Meie poodides on müügil jodeeritud sool. Milleks on jood vajalik?** (1 p.)

Teadmiste rakendamist nõudev küsimus. *Jood on mikroelement, mis on vajalik kilpnäärme normaalseks talitluseks. Mikroelemente peab organism regulaarselt saama minimaalsetes kogustes.*

Selle küsimuse algvariandis oli veel teinegi alaküsimus: miks joodi ei lisata jahule või suhkrule? Eestikeelsest variandist jäeti see osa välja, kuid venekeelses küsimustikku tekkis

tõlkija süül ja žürii hooletusel äärmiselt kummaline lisaküsimus, mis õpilastelt teatavat kriitikameelt nõudis ja mille eest oli võimalik tööde hilisemal ümberhindamisel koguni lisapunkt anda. Venekeelse variandis küsiti vastupidi: **miks joodi lisatakse jahule ja suhkrule?** Suurem osa õpilasi tuli selle peale, et tegelikult neile toiduainetele joodi *ei lisata*, põhjus – organism ei vaja ainet nii suurtes kogustes, nagu ta seda saaks jahust või suhkrust. Soola kasutatakse toidu maitsestamiseks hoopis väiksemates kogustes.

Maksimumile (või üle selle) vastas 51,5% gümnaasiste. Vaid 11. kl õpilastel oli maksimumpunkte veidi vähem kui pooltel (48,2%), 10. klassil oli neid 52,8%, abiturientidel 56,5%. Ainus küsimus, mis andis enam kui pooltele maksimumpunktid ja oli kõikidele liiga lihtne.

□ BMF 30. **Millised elule progressiivsed muutused kaasnesid taimede ilmumisega evolutsioonis? Esitage vähemalt kolm.** (3 p.)

Eeldati, et õpilaste selgitus on umbes järgmine: *keskkonda eraldus hapnik, mis võimaldas tekkida osoonikihil; osutus võimalikuks elu väljumine veest maismaale, tänu hapnikule osutus võimalikuks üleminek aeroobsele ainevahetustüübile; taimed kindlustasid toiduahelates esmase orgaanika tekke, mille kasutamisel põhineb konsumentide elutegevus; taimedel, kes kasutavad planeediväliselt energiaallikat (Päike) rajaneb kogu ülejäänud organismide elutegevus.*

8. kl noormees sai maksimumpunktid. Gümnaasiumis saadi maksimumpunkte veidi alla 10%. Kõige paremini vastas 10. kl (12,5%), järgnesid 12. (11,7%) ja 11. (5,8%). Küsimus oli liiga lihtne, vaid 11. klassile “kerge”.

□ GMV 31. **Bakteriiviruste (e faagide) paljunemise uurimisest saadi üks esimesi veenivad tõendeid selle kohta, et pärilikkuse molekulaarne alus on DNA. Selgitage, millisel faktil see järeldus põhineb.** (3 p.)

Interpreteerimist vajav küsimus. *Bakterite nakatamisel faagidega selgus, et viirusosakesest siirdub bakterirakku üksnes selles sisalduv DNA. Sellest piisab, et rakus hakkaksid mõne aja möödudes moodustuma uued viirusosakesed (e virioonid), mis sisaldavad nii DNA-d kui ka kapsiidivalke. Järelikult pidi DNA tagama enda kopeerimise (e replikatsiooni) ja sisaldama pärilikku informatsiooni antud faagile omaste valkude sünteesiks. Need ongi pärilikkuse alusprotsessid, mis on omased kõigile organismidele.*

Abiturientidest said 3 punkti 8,4% vastanustest, 11. kl õpilastest vastas maksimumile 3,6% ja 10. klassist vaid 1,4%. Ilmselt seostub see kooli õppekavaga. Küsimus oli abiturientidele raske, ülejäänutele väga raske.

□ GMV 32. **Inimesegeneetikas on üheks oluliseks uurimismeetodiks olnud kaksikutemeetod. Miks? Mida see meetod võimaldab selgitada?** (3 p.)

Küsimus nõuab meetodi sisu mõistmist ning teadmiste rakendamist uues situatsioonis.

Näidisvastus: inimese puhul ei ole võimalik kasutada klassikalise geneetika eksperimentaalseid meetodeid. Neid asendatakse vaatlus- ja võrdlusmeetoditega perekondades, nende hulgas ka kaksikute meetodiga. Teiseks, inimese paljud tunnused on kvantitatiivse iseloomuga ning nende areng sõltub oluliselt keskkonnatingimustest. Nende tunnuste puhul on geneetilise uurimise ülesandeks selgitada, kas ja mil määral on indiviidide vahelised erinevused tingitud pärilikest muutlikkusest. Selleks sobibki kaksikute meetod, mis seisneb erimunakaksikute ja ühemunakaksikute keskmise paarisese sarnasuse (või erinevuse) võrdlemises. Erimunakaksikud on geneetiliselt erinevad nagu tavalised õed-vennad, ühemunakaksikud on aga geneetiliselt samased (sama genotüübiga) ning nende vahelised erinevused on tingitud ainult erinevatest keskkonnamõjudest. Seega võimaldab kaksikute meetod uurida tunnuste päriliku ja mittepäriliku muutlikkuse vahet.

Kolm punkti teenisid 14% abiturientidest, 8,6% 11. ja 5,6% 10. kl noortest. Sellele küsimusele vastati venekeelsetes töödes kehvemini. Ehkki õpik annab korrektse terminoloogia, on paljudel vene keelt kõnelevatel õpilastel kõnekeelest pärinev arusaam, et erimunakaksikuid nimetatakse — БЛИЗНЕЦЫ, ühemunakaksikuid aga — ДВОЙНЯШКИ. Küsimus oli 12. klassile kerge, teistele keskmise raskusega.

□ GMV 33. **Organismi kõigil keharakkudel on üldiselt sama genotüüp, kuid eri kudede ja organite rakud erinevad oluliselt oma ehituselt ja talitluselt, nad sünteesivad mitmeid koespetsiifilisi valke. Millest on need erinevused põhjustatud?** (p.)

Teadmiste rakendamine uues situatsioonis näidanuks, kas õpilased seda protsessi ka sisuliselt mõistavad. Õpetajatele-hindajatele saadetud juhises oli näidisvastusena kirjas järgmine tekst: *Organismi arengus toimub rakkude ja kudede diferentseerumine (struktuurne ja funktsionaalne eristumine), mis võimaldab erineva ehituse ja talitlusega organite tekke. Rakkude diferentseerumisel toimub mitmesuguste arengutegurite mõjul geenide valikuline aktivatsioon ja pärssimine, see tähendab, et eri kudede rakkudes avalduvad (ekspresseeruvad) teatud määral erinevad geenikomplektid. Geenidel on regulatoorsed osad (promootorid), mille kaudu võib nende avaldumist (transkriptsiooni) sisse või välja lülitada. Selles regulatsioonis osalevad faktorid (induktorid, hormoonid jm), mis saavad naaberkudedest või organismi muudest organitest.*

11. kl õpilastest ei saanud ükski maksimumpunkte. Abiturientidel ja 10. kl õpilastel oli neid kummaski 1,4%. See oli raske küsimus, 10. klassile isegi väga raske.

□ GMV 34. **On kindlaks tehtud, et umbes 90% kõigist Downi sündroomi juhtudest on tingitud lisakromosoomi pärimisest munaraku kaudu. Samuti on tuntud tõsiasi, et sünnitajate vanuse suurenedes sel-**

le sündroomi risk lastel kasvab. Selgitage, mis on nende asjaolude põhjus, lähtudes ovogeneesi iseärasustest. (3 p.)

Analüüsi nõudev küsimus eeldas vastusena selgitust, mis esitati ka hindajatele: *Nende asjaolude põhjus seisneb munarakkude arenemise (ovogeneesi) erinevuses spermatogeneesist. Kui spermatogenees põhineb pideval tüvirakkude paljunemisel ja uuendumisel, siis ovogeneesis moodustub suhteliselt piiratud arv esmaseid ovotsüüte juba looteas, mil nad sisenevad ka juba meioosi esimesse profaasi. Selles seisundis püsivad nad palju aastaid: igas menstruaaltsükli läbib meioosi ja moodustab küpse munaraku üks (või harva mõni) ovotsüüt. Selline pikaajaline viibimine rakutsükli tundlikus faasis põhjustab mitmesuguste juhuslike häiretegurite ja rakkude muutuste kogunemist, mis rikuvad meioosi normaalset kulgu, kõige sagedamini homoloogiliste kromosoomide või kromatiidide normaalset lahknemist (mis on ka Downi sündroomi põhjus — 21. kromosoomi kolmekordsus; liigne saadud enamasti emalt). Ja mida pikem see periood on olnud (sünnitaja vanus!), seda suurem on tõenäosus niisuguste vigade tekkeks. Kuna korraga valmib enamasti üks ainus munarakk, siis ei ole viljastumisel ka mingit valikuvõimalust normaalsete ja puudega munarakkude vahel (nagu on see spermide puhul).*

Maksimumpunktid said 4,7% õpilastest. 10. ja 11. klassis oli perfektselt vastatud umbes 1,4%, 12. klassis 7,9%. Küsimus oli raske vaid 10. klassile, ülejäänutele keskmise raskusega. □ BFM 35. **Nimetage vähemalt neli kohastumust, mis kaitsevad taimi ärasöömise eest.** (2 p.)

Teadmisi ja loominguulist mõtlemist nõudev küsimus. Vastuses oleks pidanud olema näidatud järgmised nüansid: *ogad ja astlad mehaaniliseks kaitseks; taimes esinevad mürkained — keemiline kaitse; elutähtsate organite paiknemine taimtoidulistele loomadele kättesaamatult — varje; ärritavad ja eemalepeletavad lõhna- ja maitseained, mehaaniliste tugikudede rohkus.*

8. kl õpilane sai selle küsimuse eest 2 punkti. Maksimumvastuseid oli 10. klassis 18,1%. 11. kl — 15,1%, 12. kl — 20,6%. Küsimus oli kõigile lihtne.

□ BMF 36. **Põhjendage, kuidas võib hormoonmõjutusel toodetud liha söömine ohustada inimese tervist?** (2 p.)

Küsimus nõuab sünteesivõimet, hüpoteesi püstitamist, sest vaatamata küsimuse aktuaalsusele teemat vaevalt koolitunnis lähemalt analüüsiti. *Lihaloomadete kasvu stimuleerimiseks kasutatakse steroidseid suguhormoone, mis on: keskkonnas suhteliselt püsivad ja vastupidavad termilisele töötlemisele; sissesöödana võivad rikkuda sööja hormonaalset seisundit.*

Ka siin oli 11. klassis kõige vähem maksimumpunktidele vastanud (5,8%), 10. klassis 8,3% ja 12. — 9,8%, gümnaasiumis tervikuna 8,2%. See oli kõigile keskmiselt raske küsimus.

(Järgneb.)

Rahvalauluõpetus koolis

EHA JAKOBSON, Unipiha Algkooli juhataja

Unipiha algkoolis hakati rahvalaulude õpetamisega tegelema 1986/87. õa. Kevadel oli tarvis esineda Kambja kooli 300. aastapäeval. Kontsert toimus vabas õhus. Iga muusikaõpetaja teab, mida see tähendab: hääled hajuvad, on tarvis väga tugevaid lauljaid ja sobilikku repertuaari, mõelda tasakaalule saate ning laulu vahel. Lisaks selgus, et viisipidajaid oli vähe.

Mul oli kogemus rahvalaulu väest, õppisin Tartu Ülikoolis rahvalaule eriharus. Välipraktikad Udo Kolgiga jätsid kustumatu jälje ja kümme aastat emakeeleõpetajana Kambja põhikoolis andsid julgust nüüdki selle juurde tulla.

Mäletan oma 6. kl õpilaste imestusest ammu suid, kui pärast rahvalaulu laulmise tehnikat äraseletamist laulma hakkasin ja neil koorina kaasa laulda palusin. Elu näitas, et igasugustel klassidevahelistel isetegevusülevaatusel tulid minu klassi lapsed ikka võitjaks, sest nende kavades oli vägi: ehtsad rahvalaulud ja kombestik sinna juurde.

Esimene ülesastumine regilauludega Kambja kooli 300. aastapäeva kontserdil läks edukalt. Meie laul erines täielikult tavalistest lastelaulukestest, see pani rahva kuulama. (Kui mina hakkasin laulemaie, siis jääb küla kuulamaie!) Esialgu olin ise eeslauljaks, sest lastele oli selline laulmisviis veel harjumatu ja laulda tuli vabas õhus. Juba järgmisel õppeaastal otsisin kirjandusmuuseumi rahvalaule arhiivist laule, mis olid meie kandist üles kirjutatud.

Ei mäleta enam täpselt, kuidas sattusime Öie Sarve korraldatud laste folklooripäevadele. Igatahes käisime seal mitmel aastal ja see oli meile põhistiimuliks, et terve aasta rahvalauludega tegelda. Leegajuse lastelt oli palju õppida. Hiljem, juba kooli lõpetanud lastega kõneldes on selgunud, et eredaimad muljed on neile jäänud just kooslaulmistest, avastati endale mängulaulud ja mõned tantsud. Meie repertuaar täienes, juurde tulid mängulaulud, ka uuemad. Abiks oli kõigepealt I. Rüütli "Eesti uuemad laulumängud". Tegime seda muusika- ja emakeeletundides. Algul polnud õpikutes sellisele õpetusele tuge.

Kui 1990. aastal väikese 10-liikmelise seltskonnaga Soome sõpruskoolile külla läksime, oli meie kontserdikavas põhiruskus just regilauludel, sealhulgas mõned laulud ka soome keeles Kalevala-värsis (runolaulud). Hiljem kuulsime, et just regivärsi esitus oli mõjuvaim ja huvitavim, kuigi kavas olid ka kahehäälsed lastelaulud ja instrumentaalmuusika palad.

Tartumaa trallamid ja Puhja laste folklooripäevad on ülal hoidnud meie laste folkloorihuvi. Maalastele on alati huvitav ja ihaldusväärne saada kooliseinte vahelt välja. Iseasi, kuidas sellised päevad välja kukuvad ja kui palju on

neil ühist tõelise rahvapärимusega. Olen tähele pannud, et huviliste folkloorirühmad esitavad üldiselt autentset rahvalaule – laule, tantsu, lugusid jne. Koolide rühmad kasutavad rohkem töötusi ja rahvalaule ainetel loodud kavu. Näiteks R. Pätsi rahvalaulutöötused on meieni tulnud läbi mitmete laulikute ja mul ei ole midagi nende vastu, kuid neid peaks siis niimoodi ka nimetama.

Tänuväärne ettevõtmine on olnud üle-eestilised laste murdeluule ja -laulu päevad, eestvedajaks Eesti Lastekaitse Ühing. Hoolimata sellest, et Eesti kirjanduses on murdeluulet küllalt palju, kasutatakse sellel üritusel suuremalt jaolt rahvalauletekste (v.a Võru-, Põlva- ja Saaremaa, kus murre on elav).

Aasta-aastalt sai ikka loomulikumaks, et meie õppekavasse kuuluvad regilaulud ja traditsioonilised laulumängud. Juba kinnitusid need ka laste igapäevasesse lauluvarasse. Huvitav oli kuulata (nt pikematel bussisõitudel), kuidas kaasaegsete poplaulude kõrval lauldi ka *Tammelaulu* ja *Lilla istus vangitornis*.

"Päris" muusikaõpetaja tulekuga jäi rahvalaule viljelemine vähe soiku, kuid huvi folkloori vastu on püsinud. Kuna muusikaõpetajad üldreeglina ei valda regilaulu ega tunne ka uuemate mängulaulude traditsiooni, siis on vaja ergast inimest, kes tunneks huvi ka ehtsa rahvalaule vastu. Minu meelest on muusikaõpetajate ettevalmistuses ses osas tõsine lünk.

Samuti peaks algklassiõpetaja valdama regilaulu, rääkimata kirjandusõpetajast, kes rahvalaule õpetab. Arvatakse, et see on huvijuhi asi, osata "igasugust tilu-lilu". Rahvalaul on viidud ainult meelelahutuse tasemele, nägemata selle taga sügavamaid mõjusid lapse maailmatunnetuse kujunemisel.

Rahvalaul peaks puudutama eelkõige muusikaõpetust. Riiklik õppekava sätestab:

"Muusikaõpetuse koostisosad on laulmine, hääle ja muusikaalaste teadmiste-oskuste omandamine, improvisatsioon, muusika kuulamine, rütmiline liikumine, mäng lihtsamatel lastepildidel. Õpetuse alus on praktilises musitseerimises saadud kogemused.

1.–3. klassis on peatähelepanu laulmisel *a capella*. Ühehäälsuse kõrval alustatakse ka lihtsama kahehäälsusega (kaanonid). Saatepildile kasutatakse kaasmängudeks juba selgeksõpitatud lauludele. 4.–6. klassis tegeldakse intensiivsemalt kahehäälsusega."

Tsiteerin ka õpitulemusi: "3. kl õpilane oskab peast ... selliseid eesti rahvalaule (??): *Ketramas, Kevadel* (Juba linnukesed), *Laulge, poisid!*, *Mutionu pidu, Sokukeno, Tiiu talutütrenene, Vaikne kena kohakene*. Ja 3 regilaulu. 6. kl õpilane oskab peast ... eesti rahvalaule (??) *Meil aiaäärne tänavas* ja 3 regilaulu. 7.–9. kl

tuleb juurde teiste kõrval eesti rahvalaul *Kuku sa, kägu.*"

Niisiis peaks iga põhikooli lõpetaja oskama peast vähemalt 6 regilaulu. Polegi nii paha?

Terminoloogiaga on asjad väga korrast ära. Riiklik dokument ei tohiks seda endale lubada, hoolimata sellest, et laulikutes nimetatakse rahvalikke laule rahvalauludeks.

Õppekirjandusest

Laulikud. Kuni 1993. aastani olid konkurentsitult kasutusel Heino Kaljuste-Riho Pätsi laulikud. Seal oli hulgaliselt rahvalaulutöötlusi, nagu *Tiiu talutütrekene*, *Piiri-pääri pääsukene* ja palju rahvalauludeks nimetatud laule, mida tegelikult võiks nimetada rahvalikeks (*Kallis koht* (sõnad Ed. Sööt), *Mutionu pidu*, *Vastlad* (P. Jakobson), *Ketramas* jne.

Kui me 1986. aastal alustasime, polnud koolilaulikutest midagi ehedat võtta. Tõeline läbimurre tuli 1993. a, kui ilmus 1.–2. kl laulik (autorid Eespere, Vikat, Klaas). Selles on nii töötlusi, mängituslaule kui ka ehedaid regilaulu, kus ka eeslaulja ja koori sissetulekud täpselt märgitud – kokku 8 laulu. Mõne juures oli isegi päritolukoht olemas. Sellele laulikule pole siiani ükski teine uuem ja ilusam suutnud konkurentsi pakkuda. Seeriat pidi ilmselt jätkama 3.–4. kl laulik, mis ilmus 1994. aastal Rene Eesperelt. Autorite hulgas polnud enam Maie Vikatit ja ka regilaulu osa jäi kasinamaks. Laulikus on korrektselt esitatud *Õhtu ilu* ja *Tee ilu*, samuti vihma peletamise laulud ja mardilaul, kõik instrumentaalsaatega.

1995. a 1. klassile ja 1996. a 2. klassile välja antud Siiri Veskimäe ja Kadi Härma laulikud on küll ilusad ja huvitavad, kuid regilauludest sisaldavad ainult mardi- ja kadrilaulu, needki ei anna viidet eeslaulja ja koori suhetest. Nende laulikute plussiks on terve plokk laste laulumänge (*Me lähme rukist lõikama*, *Kes aias*, *Kaks sammu sissepoole*, *Talurahva mäng*).

Kõige uuem on praegu 1998. a ilmunud 4. kl "Muusikaõpetus", mille autorid on Anu Sepp ja Hele-Mall Järv. Siin on ainult üks regilaul *Upa, upa põlluke*, eeslaulja ja koor märkimata. Huvitav leid on siin *Lapsekiiga laul*, mida mujal laulikutes pole kohanud. Kahju on sellest, et on märkimata, kust laul pärit.

Lisalauluvarana on kasutada 1996. a ilmunud "Midli-Madli", autorid Maie Vikat ja Ave Kumpas. Selle teises osas on seitse regilaulu (sh kõige täiuslikumad mardi- ja kadrilaulud), rahvalauluseaded, mängulaulud ja liisusalmid.) See laulik peaks küll olema iga algklassiõpetaja käsutuses.

Algkoolis kasutatavad laulikud. Alates 1993. aastast sisaldavad laulikud ehedat rahvalaulu tunduvalt enam kui varasemad.

Kõige püsivamad on laulikutes rahvakalendritähtpäevadega seotud laulud (mardi-, kadri- ja vastlatalaulud).

Ükski laulukooostaja pole õnneks läbi saanud meie lastelaulude raudvarata, mida võime ka

juba pärimuslikuks pidada (*Teele, teele kurekesed*, *Juba linnukesed*, *Tiiu talutütrekene*, *Ketramas*, *Uhti-uhti uhkesti*, *Meie kiisul kriimud silmad*, *Kus on minu koduke*, *Mutionu pidu* jm).

Uutes laulikutes on suurt tähelepanu pööratud laulumängudele. Muusikaõpetajal on võimalik ehedat rahvalaulu lastele õpetada, kuna alates 1993. aastast on need laulikutes olemas.

Aabits ja lugemikud. Praegu on kõige laiemalt kasutusel ilmselt Tungla-Hiiepuu komplekt, mis algab aabitsaga ja lõpeb 2. kl kaheosalise lugemikuga (1997–1999). See sisaldab mitmeid rahvaluule liike: alates mõistatustest vanasõnadest, muinasjutude muistenditeni välja. Nende vahele mahuvad ahellaulud ja rahvakalendrilaulud, siin on rahvajutud adapteritud kahekõneks või näidendiks. Meeldiv on, et mardi-, kadri- ja vastlapäev on toodud õpiku tekstidesse just tänapäeva seisukohast ja niiviisi lastele mõistetaval viisil läbi sõnamängu ära seletatud. Laulud on, tõsi küll, nootideta. Kenaks erandiks on laulumäng *Üks ilus laps see Okasroos*, mis koos viisi ja mängu kirjeldusega on 2. kl lugemikus olemas. Tegemist on uue sorti laenuilise laulumänguga, mis lastele väga meeldib ja on lugemikus oskuslikult Okasroosikese muinasjutuga seotud.

Täiesti erandlik nähtus eesti emakeele õppekirjanduses on Mare Mürsepa ja Peeter Viisimaa "Meie keele" õppekomplekt (1994–1998).

Algab see traditsioonilisest väga erineva aabitsaga "Hubert teeb aabitsat ehk hiirepogade seiklused laias ilmas". Täiesti enesestmõistetavalt kuulub siia kõige kaasaegse kõrval ka pärimuslik maailm.

Lugemistekstidena kasutatakse muinasjutte, muistendeid, rahvakalendrit, vanasõnu, mõistatusi. On ka rahvalaulud, kuid ainult lugemiseks, sest noote pole. Ei puudu rahvameditsiingi. Eriti tihedalt ja mitmekülgselt on rahvaluulelist materjali kasutatud 1.–2. kl õpikutes. 3. klassis on tekstid pikemad, lisanduvad eri rahvaste muinasjutud. Oluline on, et tekstid pole lihtsalt mingi vana surnud materjal, vaid lapsi virgutatakse edasi jutustama, mängima, lisama – looma. Tekstide valik on väga õnnestunud, need annavad rikastavaid teadmisi ning kannavad tugevat eetilist sõnumit.

Varasemad väljaanded, Eha Hiie ja Mare Mürsepa emakeele lugemikud 3. ja 4. klassile (1987–1989), sisaldavad ka suurte plokkidena rahvajutte, muistendeid, muinasjutte. Rahvaluulelise materjali juurde kuuluvad tööjuhendid, mis sobivad hästi paaris- ja rühmatööks.

Seevastu uusim, Piret Hiisjärve 4. kl emakeeleõpik kultiveerib hoopis teisi väärtusi. Tõsi, seal tegeldakse muinasjutu tunnustega, kuid see tundub üpris formaalne. Rahvakalendri tähtpäevad on loeteluna ära toodud, nendega pole aga osatud suurt midagi peale hakata. Samas on korralik rühmatöö idamaa horoskoobi kohta, põhjalikult tegeldakse kosmiliste numbrite jm seesugusega.

Minu soovitus 3.–4. kl õpetajatele: ärge

visake minema 1987.–1989. aasta õpikuid, vaid otsige sealt endale tarvilik välja.

Õpetajat toetav materjal

Kui mõni aasta tagasi võis veel viriseda, et pole materjali, siis praegu on tegemist, et endale sobivat välja valida. Annan väikse loetelu kirjan- dusest, millest õpetajal võiks kasu olla: Tampe- re, H. Eesti rahvalaule viisidega III. 1958 ● Rüütel, I. Eesti uuemad laulumängud I. 1980 ● Tormis, V. Koolimuusika eesti rahvalauludest ja pillilugudest. 1981 ● Sarv, T. Kõik on ju ime. 1985 ● Sarv, T. Abiks rahvalauluansamblike. 1986 ● Oras, J. Muhu laulud. 1991 ● Mölder, M. Loodusest me laulud leitud. 1993 ● Tormis, V. Regilaulik. 1997 ● Ribenis, K. Hiir hüppas ja kass kargas. 1998 ● Vikat, M. Kui mina hak- kan laulemaie. 1999 (TPÜ väljaanne).

Rahvapärimuse õpetamine koolis

Koolihariduse üks eesmärke on lapse eetilise kujundamine. Aluse peaks see saama kodust. Mis kodu tegemata jäänud, tuleb teha koolis. Õnneks alustatakse juba lasteaias. Kus mujalt me võtame jõu ja väe, kui oma rahva kultuur- rist?! Igasugused batmanid, mikid, püstolikan- gelased on meie kultuurile võõrad. Meil on omad kangelased, meie "mikid" on targad hi- red, kes vaeslast õigel ajal hea nõuga toetavad. Rahvapärimuse õpetamine on kui "emotsio- naalne toitmine", selle üles äratamine, mis lap- sel geenides olemas on. Identiteedile aluse loo- mine, et inimene ei jääks laias maailmas tuule peale kõikuma, vaid tal oleks kaks jalga maas, oma esiisade tarkus tagataskust võtta. Folk- loor on läbinud sajanditepikkuse puhastustule, sõelunud välja kõige olulisema, meie asi on see vastu võtta ja edasi anda.

Ei tohi mööda lasta kõige vastuvõtlikumat iga, kus lapse maailm on veel tervik. See, mis laps omandab lasteaias ja algkoolis, on määra- va tähtsusega, see ongi alus, millele ehitatakse elu. Õpetame praegu algklassilastele, ning ole- me selle üle isegi uhked, majandusõpet, kus õpetaja on läbinud hirmkallid kursused ja saan- nud USA-s väljatöötatud õppematerjalid kalli raha eest. See on üks magnet, millega koolid tõmbavad endale õpilasi. Sellega me loome edukuse ja tarbimise kultust. Pole enam tähtis, kus on sinu juured, peaasi, et sa tarbid. Eetili- sed väärtused, mis on rahvale aastasadu oma- sed olnud, pole enam tähtsad. Väljundiks on euroinimese tekkimine, mis pole sugugi parem kunstlikult tekitatud ja kümneid aastaid kultu- veeritud nõukogude inimesest.

Üks viis sellele vastu astuda on sihikindel rahvapärimuse õpetamine koolis. Mitte ainult õpetlike rahvajuttude ja vanasõnadega, vaid haarates selleks võimalikult palju rahvaluule liike. Neid ei pea "kääridega osadeks lõikama", nagu traditsiooniline emakeeleõpetus seda teeb, vaid põimima üksteisest läbi, nagu see igapäe- vaelus on.

Infoajastu tulekuga ei pea rahvaluulet heit- ma prügikasti. Rahvaluule annab infoajastule

hoopis uue dimensiooni, selle ruumi ja aja tun- netamise võimaluse, kust me tulnud oleme. Ja interneti vahendusel on näiteks võimalik luge- da ainulaadset folklooriajakirja "Mäetagused".

Mida saab koolis teha?

Mitte tõmmata ranget piiri ainete vahele, kus rahvaluulet õpetatakse.

Emakeeletunnis ei peaks iga hinna eest laul- mist vältima. Ahel-, mõistatus- ja unelaulud ning liisusalmid sobivad siia suurepäraselt – olenevalt tekstist ja teemast.

Laulmistunnis peaks selgitama laulude ta- gapõhja, ei peaks vältima lugude jutustamist laulude juurde. Laulude jätkamine, kaasmän- gu loomine ja improviseerimine on asjakoha- sed. Näiteks *Imemaa* puhul võiks iga laps juur- de teha ühe rea, kokku saab päris kena laulu. Sama vihma-lauludega. Paljud laulud on sobi- vad hääleharjutusteks, hääle tugevuse, ilmeku- se ja väljendusrikkuse harjutamiseks. Mängu- laulud sobivad nii laulmis-, emakeele- kui ka kehalise kasvatuse tundi.

Kuna rahvalaulud on kindla rütmiga, saab neid kasutada rütmi ja koordineerimise harju- tamisel. Muidugi tuleb tähelepanu pöörata ka laulude sisule. Kehalise kasvatuse tundidesse võiks lülitada autentsete rahvatantsude õpeta- mise. Kodulootundides saab tegelda uskumus- te, kommete, rahvakalendri ja etnograafiaga.

Võiks korraldada klassi- ja kooliväliseid üri- tusi, kus rahvalaul (muusika, tants) on peami- ne. Lapsed saavad ise esineda ja teisi näha. Lapsevanematele näidata, kui suurepärase on, et laps oskab oma rahva laule ja tunneb oma rahva jutte. Ehk hakkab mõni suureks saades oma lastele unelaulu laulma ja eesti muinas- jutte ette lugema.

Õpetajate koolitus ja täienduskoolitus

Arvan, et nii algklassi- kui ka muusikaõpetajad tegeleksid rohkem folklooriga, kui neil oleks asjakohane koolitus. Ei aita traditsioonilised rahvaluule loengud, vajalik on üldõpetuslik, terviklik lähenemine. Tänapäeva noorel puu- dub taust, side folklooriga. Seejärel tundub folkloor talle igava, kivinenuna.

Mulle tundub, kuigi tahaksin eksida, et ei Tartu Õpetajate Seminari, Pedagoogikaülikooli ega Muusikaakadeemia õppekavas pole folkloori-õpetust. (TPÜ-s on selline valikaine)

Täienduskoolitus on veidi paremas seisus (olnud): olen koos teiste õpetajatega lõpetanud Ene Lukka folkloorikooli. Piret Pääri muinas- jutukursus oli osalejate sõnul väga rikastav. Kindlasti on selliseid kursusi veelgi olnud. Asi tuleks siiski süsteemi viia, sest nõudlased kur- sused annavad ainult "pealisehituse". Õpetajal oleks aga vaja teada ka süvahoovusi, allikaid, mis aitavad teda ennast folkloori olemust mõis- ta. See aitaks tal koolis vältida kitsapiirilist, vabamalt orienteeruda rahvaluules, et see ei muutuks pelgalt tehniliseks vahendiks mingi õpetusliku eesmärgi saavutamiseks, vaid et säiliks ka rahvaluule kunstiline väärtus.

Matemaatika probleemülesanded algklassides

HELLE SIKKA, TPÜ dotsent

Matemaatikat peetakse väga oluliseks mõtlemist arendavaks õppeaineiks. Kas aga matemaatikaalaste teadmiste ja oskuste omandamine arendab iseenesest mõtlemist?

A. Palu (6), toetudes uurimustele, väidab, et õpilased on sageli mõttelaisad, ei tunne vajadust ülesannet analüüsida ega tulemusi hinnata. Seepärast tuleks põhjalikult läbi mõelda, kuidas õpilasi mõtlema ergutada. Võimalik on enam lahendada rakenduslikku laadi ülesandeid, muuta ülesanded huvitavamaks, lahendada probleeme ja miks mitte koostada juba algklassides projekte.

M. Soku uurimus (8, lk 45–47) näitas, et õpetajad kasutavad uuemaid õpetamisviise harva ja juhuslikult. Probleemõppe võtteid ei kasutanud 70% vastanutest, 76% arvas, et vajab lisaõpet õpilaste mõtlemise arendamise korraldamisel. Märgiti ka sobiva kirjanduse ja materjalide vähesust.

TPÜ lõpetanud K. Lokmann ja A. Heilu analüüsisid oma bakalaureusetöös algklassiõpetajate arvamusil õpilaste mõtlemise arendamisest matemaatika kaudu. Kõik küsitletud õpetajad pidasid mõtlemise arendamist oluliseks ja suurem osa väitis, et kasutavad piisavalt mõtlemist arendavaid lisaülesandeid. 18% väitis aga kasutavat neid harva. Õpetajad märkisid aja puudust, kirjanduse vähesust – vaid 30% õpetajatest leidis seda olevat piisavalt. Nimetati, et kuna õppekava tuleb täita ja matemaatika on nii mõnelegi raske, kulub põhienergia õpiskustega laste aitamisele.

Õpetajad koostavad ise mõtlemisülesandeid – enam tekstülesandeid, ristsõnu, “võluruute” jms. Umbes pooled küsitletud õpetajatest väitsid, et õpilastele väga meeldib mõtlemisülesandeid lahendada – eriti poistele ja aines edukamatele õpilastele.

Uurimused kinnitasid teada tõsiasja, et õpilased ei taha lahendada tekstülesandeid (1, lk 66–67; 5, lk 75–77). Samas aga on tekstülesannete lahendamine oluline loogilise mõtlemise arendamiseks.

Mõtlemist arendavad probleemülesanded, mille lahendamisel peab õpilane omandatud teadmisi kombineerima uuel moel, mitte harjunud viisil.

Kui õpilane leiab kohe lahendustee, siis on see tema jaoks tavaline, standardülesanne. Probleemiks osutub ülesanne juhul, kui lahendajal puudub n-ö valmis retsept.

Matemaatilised probleemülesanded

□ *Konn on 32 meetri sügavusel augus. Iga päev ronib ta ülespoole 5 meetrit, kuid öösel libiseb tagasi alla 2 meetrit. Kui kaua kulub konnal aega, et august välja pääseda?*

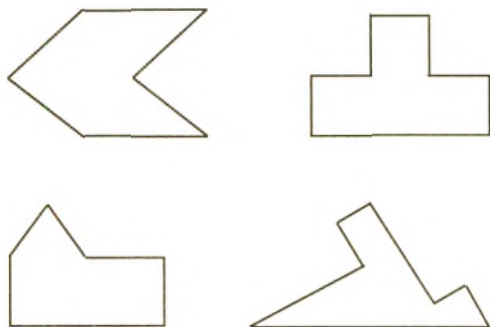
□ *Koplis on pruune ja musti hobuseid kokku 9. Kolmandik on varsad ja kolmandik hobustest on mustad. Vaid 1 varss on must. Mitu pruuni täiskasvanud hobust on koplis?*

□ *Pane puuduvad tehtemärgid +, −, ×, : ja vajadusel sulud nii, et võrdus oleks õige.*

$$4 \ 0 \ 4 \ 0 \ 4 \ 0 \ 4 = 1$$

$$4 \ 0 \ 4 \ 0 \ 4 \ 0 \ 4 = 2 \text{ jms}$$

□ *Jaota kujundid ühe sirgjoonega (lõikega) kaheks osaks nii, et saaksid neist kokku panna ruudu.*



Probleemülesanded on põnevad, motiveerivad matemaatikat õppima, annavad teadmisi, arendavad loovust. Areneb tahe, nn probleemi lahendamise visadus, sest õpilane proovib ülesannet lahendada ikka uuesti ja uuesti.

E. Pehkonen jt (7) pakuvad kolme liiki probleemülesandeid, mis annavad põhiteadmisi tulevikus raskemate probleemide lahendamisel. On seega n-ö eelülesanneteks. Selliste oskuste andmine on eriti vajalik matemaatikas halvemini edasijõudvatele õpilastele.

Arvudega ülesanded

□ *Moodusta arve, milles numbrid on samad nii eest kui ka tagant lugedes (nn palindroomarve) nt: 232, 196691 jne.*

□ *Leitakse Fibonacci arve. Fibonacci arvureas, nt 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13 ... on iga arv (alates kolmandast) võrdne kahe eelmise arvu summaga.*

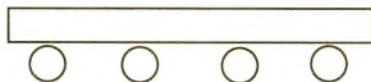
Näide: leia rea 17., 20. arv, kui on teada, et 16. arv on 987 ja 18. arv on 2584.

□ *Leia, mitu kolmekohalist arvu on olemas, mille numbrite summa on 24.*

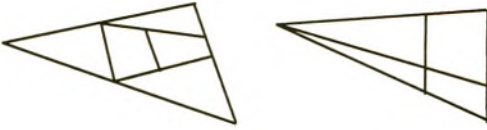
Siia kuuluvad ka toodud näited arvude vahele sobivate tehtemärkide ja sulgude lisamisega jms.

Geomeetrilised probleemülesanded

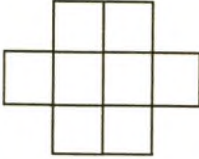
□ *Plank on nelja rulli peal. Kui pika maa liigub plank edasi, kui rullid liiguvad meetri?*



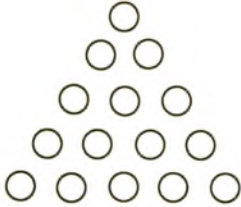
□ *Kujundite leidmine ja äratundmine. Mitu kolmnurka ja nelinurka on joonisel?*



□ *Pane arvud 1–8 ruutudesse nii, et järjestikused arvud ei oleks kõrvuti, kohakuti ega diagonaalis.*



□ *15 ringi nummerdatakse 1–15. Järjesta ringid võrdkülgseks kolmnurgaks nii, et kolme keskmise ringi arvude summa on 39 ja iga külje viie arvu summa on 39.*



Käesolevasse loetelusse kuuluvad ka erinevad tikuülesanded.

Segaülesanded

□ *Turukauplejal on kasutada vaid neli kaalupommi: 2 kg, 3 kg, 4 kg ja 8 kg. Missuguseid erinevaid kartulikoguseid saab ta kaaluda, kasutades ainult neid kaaluvihte?*

□ *Ants, Jüri ja Peeter harrastavad aiatööd. Üks neist on puusepp, teine plekksepp ja kolmas arhitekt. Jüri elab puusepaga ühes majas. Peeter aitas plekkseppa lehtla ehitamisel. Plekksepp ja Jüri ei tunne teineteist. Mis on kellegi amet?*

□ *Kuidas mõõta 6 liitrit vett, kasutades vaid 9 ja 4-liitriseid nõusid?*

T. Lepmann märgib (4), et avatud ülesannete kui probleemülesannete lahendamine eeldab traditsioonilisest mõnevõrra teistsugust metoodikat ning esitab soovitusi: anda õpilastele piisavalt aega mõtlemiseks ja omavahel arutlemiseks, mitte kiirustada ise vihjete andmisega; keerukamaid probleeme võiks lahendada tunni lõpus, siis saab veel koduski probleemi üle mõelda; oluline on vaba tööühkkond, võimalus end vabalt väljendada, sest vead ja eksimine on probleemülesannete lahendamisel loomulikud.

Kui probleemülesandeid lahendatakse algklassides enam, siis projektide tegemist on vähem kasutatud. Projekti koostamine on protsess, mille tulemusena saavad õpilased teada midagi uut, huvitavat, üllatavatki. H. Ikäheimo (2, lk 154) märgib, et temas tekitas n-ö ahaa-elamuse ja huvi projektitööde vastu arutelu matemaatika biennaalil Rootsisis küsimuse “Kui-

das harjad oma hambaid?” ümber. Rühm õpilasi oli võrrelnud eri perede veekulu hammaste pesemisel – nn tassist pesijate veekulutused olid palju väiksemad kui kraanist pesijatel.

Projekti tegemisel kogeb õpilane matemaatika seost igapäevaeluga, saab paremini aru mõistetest, sest õppimine toimub uurimise, probleemide lahendamise kaudu. Projektitöö tegemisel on vaba, positiivne tööühkkond, mis vähendab hirmu aine ees; selline töö arendab laste loovust ja sotsiaalset valmidust.

Alustada võiks projekti koostamist “Mina ise” teemadel. Näiteks projekt “Minu mõõdud” on huvitav eri vanuses lastele. Mõõdetakse oma pikkus, kaal ja teisendatakse tulemused. Arvutatakse näiteks vanus aastatest kuni sekunditeni, käidud koolitee pikkus päevas, nädalas ja kogu kooliaasta jooksul. Võib mõõta oma kohvitassi mahtu, toa pindala jne.

Projekt “Minu sõber” eeldab koostööd paarilise või rühmatööd. “Lemmiklooma” projekti koostamine võiks võimalusel alata sellest, et kellegi koer (kass) kaalutakse. Kuidas seda teha, sest loom ei seisa paigal? Leitud lahenduse järel võetakse looma olulisemad mõõdud, mille järel võib kirjandusest otsida looma võimaliku eluea, arvutada toiduratsioone, jalutuskäigu pikkusi jms. Osa ülesandeid täidetakse kodus.

Nii võib projekti teemasid valida mis tahes eluvaldkonnast: minu kodu, telefon, klassiõhtu, TV-uudised jne. Projektiga “Meie klassi jalgrattamatk” võiks alustada juba sügisel, et see kevadel teoks teha. Töösse oleks haaratud kogu klass ja ülesanded jaotatud. Projektitööd võib teha kas individuaalselt, paaris- või rühmatööna või kogu klassiga. Ka ajaline jaotus (klassitund, kodus, nädal vm) sõltub eelkõige teemast, ülesannete mahukusest. Töö lõppedes tuleks teha kokkuvõtted, arutleda koos tulemuste üle, võrrelda neid. Projektitööd võiks koguda eraldi mappi ning teemade valikul võiks arvestada poiste ja tüdrukute huvisid.

Et matemaatika õppimisel on ühelt poolt tähtis harjutamine, teadmiste ja oskuste omandamine ning teisalt mõtlemisoskuse arendamine, peab õpetaja ise leidma n-ö kuldse kesktee. Arvutamistreeningu kõrval pakub eespoolkirjeldatu lastele ka avastamisrõõmu, huvi ja kujundab positiivset suhtumist matemaatikasse.

Kirjandus

1. H e i l u, A. 1998. Viienda ja kuuedate klasside õpilaste mõtlemisoskusest. Bakalaureusetöö. Tln, TPÜ.
2. I k ä h e i m o, H. 1997. Iloa ja ymmärrystä matemaatikkaan. Helsinki: Monila Oy.
3. K o p o n e n, R. 1992. Matematiikan didaktiikkaa luokanopettajille. Jyväskylä, Atena Kustannus Oy.
4. L e p m a n n, T. 1994. Avatud ülesanded koolimatematikas. – Haridus, nr 3, lk 49–51.
5. L o k m a n n, K. 1998. Alklassiõpilaste mõtlemisoskuse arendamine matemaatika tundides. Bakalaureusetöö. Tallinn, TPÜ.
6. P a l u, A. 1995. Arendame ülesannete lahendamise oskust. – Haridus, nr 1, lk 65–66.
7. P e h k o n e n, E., P e k a m a, E., S e p p ä l ä, R. 1991. Matemaattinen ongelmanratkaisu. Helsinki, MFKA-Kustannus Oy.
8. S o k k, M. 1996. Õpilase mõtlemise arendamine. – Haridus, nr 3, lk 45–47.

Kehahoiak, stress ja hirmurefleksid

MARIKA TOMBERG, TPÜ magistrant

Mida tähendab hea kehahoiak? Selle kirjeldamiseks pole kõigile ühtviisi vastuvõetavat määratlust, erinevad sotsiaalsed rühmitused defineerivad ja tõlgendavad kehahoidu erinevalt: tantsija, skulptor, meedik ja antropoloog omistavad heale kehahoiakule erineva sisu.

Vastuvõetavast ja sobivast kehahoiakust on kehakeel paiguti ääretult erinev. Näiteks demonstreerivad modellid end sageli puusad ettelükatud kõnnakul; missivalimistel võib silmata kaunitare ettepingutatud rinnapartii, tugevalt kõverdunud alaseljaga; laialt on levinud puhkeasend – seismine nii, et keharaskus langeb ühele jalale ja puusale.

Keha on võimeline võtma igasuguseid asendeid ning erinevate pooside võtmine polegi probleem, kui keha vahepeal tasakaalustatud asendisse tagasi tuua. Ohud peituvad hoopis selles, et mitmesugused kehahoiaku moonutused kujunevad personaalseks normiks ja hakkavad tunduma niivõrd õiged, et keha mehaanika seisukohalt tasakaalustatud kehaasend võib tunduda juba täiesti ebaloomulikuks.

Selge, et sotsiaalsete kriteeriumide järgi kehahoiakut hinnata pole võimalik. Kehahoidu saab hinnata selle mõjust inimese bioloogilistele funktsioonidele. Siin hakkabki olulist rolli mängima keha mehaanika. Keha mehaanika seisukohalt on iga liigutuse jaoks asendid, kus keha funktsioneerib optimaalselt. Samuti on võimalik soodustada ka keha ärakurnamist ja väsimust. Schopenhaueri järgi on hea kehahoiak selline, kus iga kehaasend ja liigutus on sooritatud võimalikult kergelt ja mugavalt (5).

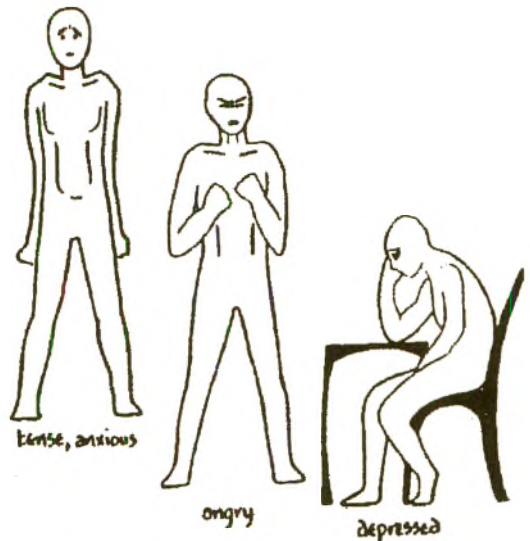
Levinumad põhjused, miks hea kehakaasutus aastatega taandareneb:

- pikaajaline istumine;
- sotsiaalne surve saavutustele suunatud eluhoiakuna, mis soodustab stressi tekkimist;
- vähene liikumisaktiivsus;
- ebamugav mööbel;
- hirmurefleksid, mida pidevalt stimuleeritakse (2).

Kehahoiak ja stress

Tänapäeval on seosed ärevusseisundite ja lihasingete vahel laialdaselt aktsepteeritud ning on tehtud palju uuringuid, milles põhjendatakse liigset lihaskiivust ja väärkasutamist neurooside puhul. Täpseid elektrilisi mõõtmisvahendeid kasutades on saanud selgeks, kui tihedad seosed valitsevad mõtteprotsesside ja lihaste vahel. Lihased on oluliseks ühenduslülaks mõtlemise (aju) ja välismaailma vahel. Kui lihastaju on aktiivne, tajutakse mit-

te ainult seda, kui hästi koordineeritult mingil eesmärgil oma lihaseid kasutatakse, vaid milline on meeleolu ja üldine enesetunne, olgu siis tegemist rõõmu, ärevuse, depressiooni või vaimustusepuhanguga.



Joonis. Keha pingesendid (4).

Inimesed suhtlevad sõnade ja liigutuste kaudu. Kehaliselt väljendatavad "tujud" on iga näitleja põhiarsenal, mida on kõigil kerge jäljida. Aga lisaks neile väga ilmsetele žestidele ja kehaasenditele on võimalik inimeste käitumises märgata suhteliselt väikseid, kuid kõnekaid harjumuslikke kehamudeleid, mis alateadlikult, automaatselt ja inimese tahtest sõltumata väljendavad tegelikku meeleolu ja võivad olla otse vastupidised sellele, mida soovitakse väljendada või välja paista lasta. Sellised üliväikesed düstoonianähud ilmnevad kõige väljenduslikumalt siis, kui hakatakse õppima midagi uut, aga ka suhtlussituatsioonides.

Düstoonia on meditsiiniline termin valede lihasingemustrite nimetamiseks. Düstoonilised nähud ilmnevad kõige selgemalt erinevates keha staatilistes poosides, aga ka aktiivse tegevuse – kõndimise, jooksmise, hüppamise, ujumise, tantsimise, ratsutamise jne – juures.

Täpsust nõudvate tegevuste puhul põhjustab düstoonia ettearvamatuid liigutusi, mis blokeerivad tegevuse tulemuslikku sooritamist. Loomulikult nõuab iga intensiivne tegevus kontsentratsiooni ja pingutust, kuid keskendumine ei tohiks põhjustada düstoonilisi nähtusi. Seisatakse silmitsi kahe peamise küsimusega:

a) kuidas kasutada keha õigesti vahetult enne tegevuse alustamist;

b) kuidas pärast pingutust lõdvestada tekkinud pinged, mida keha rahulikus olekus ei vaja?

Selline lihaskontroll on võimalik, kui igat tegevust alustatakse lihaste vabast seisundist ja teatakse, kuidas tagasi pöörduda ning hoida vaba lihaste seisundit, kui tegevus on lõpetatud (1).

Väga paljud erinevad pinget väljendavad seisundid jäävad tavateadvusest väljapoole ja inimene ise ei tajugi, kui palju temas pingeid on, samas on need seotud inimese personaalse eneseteadvustamisega. Sellistel pingetel on kalduvus muutuda hoiakuteks, mis kahjustavad (inimese teadmata) tema isiklikke lähisuhteid.

Moonutatud kehaasend ja väsimus

Virgeolek ja kiirus kui vitaalsuse väljendajad on kõigis olemas, kuid pikad tunnid koolipingis, kirjutamisest ja lugemisest tekkivad pinged, pea asend (pilg põhiliselt suunatud allapoole) loovad soodsa võimaluse kühmu väljakujunemiseks kaelal ja turjal. Selline kehaasend kõverdab ka selja ristluupiirkonna, rinnakorv vajub ette ja alla kokku ning kehahoiak saabki moonutatud. Hiljem on sellist kehahoiakut juha raske tasakaalu viia ja see töö on aeganõudev, sest kehas on palju lihaseid, mis otseselt inimese tahtele ei allu.

Professor David Garlick (New South Wales'i Ülikooli füsioloogia professor) on aastakümneid uurinud lihastetaju ja inimese lihaste kasutamist. Tema hüpotees väsimuse kohta on selline: **mitte lihased pole väsinud ja kurnatud, vaid seda on aju**, mis saadab välja pidurdavaid signaale nt silmalau, suu, kaela, selja jt lihastega seotud närvidele, mis omakorda raskendab inimesel lihaste kasutamist. Sealt pärineb järeldus, et ollakse väsinud, kui pingutus lihaste kasutamiseks suureneb (4).



Kehahoiakuga seotud hirmurefleksid

Hirmurefleks väljendub kehas õlgade ülestõstmises ja kaelalihaste pingutamises. Inimene ise ei pruugigi seda tajuda. Hirmurefleks käivitub iga väiksemagi ehmatuse korral, olgu siis tegemist reageerimisega ukse paugutamise või valju hääle peale. Kui hirmurefleksi pidevalt stimuleerida, siis aastatega see kinnistub ja tugevneb.

Emotsionaalne stress sunnib samamoodi õlgu ja kaela pinguldama: mida suurem stress, seda tugevam on keha reaktsioon. Pinge tõttu surutakse kokku ka lülisamm, sest samaaegselt pingulduvad nii keha eesmised kui ka seljapoolsed lihased.

Hirmuseisund põhjustab koordinatsioonihäireid terves kehas. Kui lihaseid pingest ei vabastata, jäävadki need harjumuspäraselt pingesse ja krampi ning segavad inimese loomulikku olekut ja suhtlemist.

Psühhofüüsiline tasakaal

Psühhofüüsilise tasakaalu puudumine aktiivse tegevuse juures ilmneb organismi ebaratsionaalse funktsioneerimisena.

F. M. Alexander väitis, et inimene ise ei suuda adekvaatselt otsustada oma psühhofüüsiliste mehhanismide toimimise kvaliteedi üle. Enamasti ei mõisteta neid põhimehhanisme, mis valitsevad liigutuste koordinatsiooni erinevate tegevuste juures (5).

Psühhofüüsilise tasakaalu puudumine toob endaga kaasa **pealiskaudse hingamise** (mõjutades sellega kogu organismi); **liigse väsimuse**; **stressi** (keha on pidevas pinges); **depressiooni** (depressiooni all kannatajad on eriti kokkuvajunud hoiakuga); **pea-, kaela- ja seljavalud**.

Keha pingetest vabastamisega on seotud mitmed otseselt kehareflekside mõjutamisega tegelevad meetodid, näiteks Aleksandertehnika, Feldenkraisi meetod, Dart'i liikumine jt.

Kirjandus

1. B a r l o w, W. How To Use Body Without Stress.
2. B r e n n a n, R. 1992. The Alexander Technique Workbook. Element Books Limited, Shaftesbury, Dorset, Great Britain.
3. Direction. 1995. – Volume 1, No. 7, pp. 253–255.
4. G a r l i c k, D. 1990. The Lost Sixth Sense. The University of NSW, Kensington, Australia.
5. M c G o w a n, D. 1997. Original Writings of F. M. Alexander Constructive Conscious Control. Larson Publication, USA.

NIGOL ANDRESEN – 100

Killuke koolimälestusi. Tänavu möödub sada aastat koolimehe, ühiskonnategelase ja kirjandusteadlase Nigol Andreseni sünnist.

Nigol Andreseni noorusaeg möödus Virumaal. Ta sündis 2. oktoobril 1899. aastal Haljala vallas Avidu (nüüd Vöie) külas Nõmme talus. Peres oli kolm poega ja kaks tüdart, Nigol lastest noorim. Isa Gustav oli tulnud Vihula valla rannakülalt ja sõlminud Vanamõisa härraga lepingu Nõmme talu ostmiseks. Ema Maria Webermanni juured olid Kavastu mõisa kangrute suguvõsas. Webermannid, elukutselised eestlastest käsitöölised, olvat pärimuse järgi rännanud Virumaale Soomest. See oli traditsioonierikas suguvõsa, kust pärinesid Eesti Kirjameeste Seltsi ja Aleksandrikooli komiteesse kuulunud mehed, koolmeisterid ja aktiivsed venastekoguduse liikmed. Nõmme talu alla kuulus 14 tiinu maad, sellest 11 tiinu põldu. Talus tööjõudu jätkus ja põduravõitu tervisega noorim poeg võis juba enne kooliaega pühenduda oma lemmiktegevusele – raamatute lugemisele.

Vanamõisa vallakooli läks ta alles 11-aastaselt. Pärast esimese jao (klassi) lõpetamist õppis ta kooliõpetaja ettepanekul ja juhendamisel suve jooksul selgeks ka teise jao ülesanded ning jätkas 1911. aastal sügisel kooliteed viimase jao õpilasena. Kodulähedane vallakool lõpetatud, läks noor Nigol edasi õppima Vihula Ministeeriumikooli. Nende aastate kohta pani ta kirja oma koolimälestused.

*

1912. aastal lõpetasin Vanamõisa vallakooli. Olin 12-aastane. Küllap mu õpetaja **Julius Koot** oli mind nakatanud mõttega, et peaksin edasi õppima Vihula ministeeriumikoolis, ja suvel küisin vahel tema juures oma kordusõppusi kontrollimas. Oli ju nii, et Vihula koolis kestis õppeaasta 15.IX – 15.V, Vanamõisas kui vallakoolis aga 15.X – 15.IV, mispärast esimese õpetus võis olla tõhusam ja üldreeglina võeti vallakooli lõpetajaid kolmandat klassi kordama.

Vihula (praegu Annikvere) kool oli väliselt uhke: kahekorruseline paekivist maja seitsme korstnaga. Alumisel korrusel oli koolijuhataja korter (mis sisaldas ka niiõelda kooli kantslei vastuvõttudeks ja õppevahendite müügiks), üks suuremaid klasse, mida kasutati ka pidudeks, aktusteks jne, poiste magamistuba ja õpilaste köök.

Mind võeti eksamil 4. klassi vastu. See oli muidugi veidi erandlik. Igatahes mu viimane pinginaaber **Johannes Pihlakas** (Potsult) jäi endastmõistetavalt kolmandasse klassi. Ei mäleta eksameid sisuliselt, aineteks olid igatahes vene keel ja aritmeetika. Paistab, et ma ei jäänud võlgu ühtki vastust, sest õpetajad hakkasid kohe mu vastu tundma mõnesugust huvi. Seda

väljendati üsna varsti ka mu endisele õpetajale, koguni minu juuresolekul.

Esimest korda tuli tegemist teha kolme õpetajaga. Juhatajaks oli esimesel poolaastal **Johan Schmidt**, kes aastavahetusel sai Tallinna koha. See hilisem kolonel oli väga äge ja karm, suure nõudlikkusega mees. Ühe õpilase lähedalt küsimisel tundus, nagu tahaks ta poissi lüüa – siiski ei teinud seda. Muidu õpetas ta ka laulmist. Mida veel? Usuõpetust küll, ka looduslugu.

Teiseks õpetajaks oli venelane **Vassili Sokolov**. Näen hiljem, et ta oli õppinud Tartu seminaris ühes klassis Hans Kruusiga. Olgugi, et klassis oli ainult kaks venelast ja Sokolov oli pärit Mustveest, oskas ta eesti keelest ainult üksikuid sõnu, vaevalt suutis lauseis rääkida. Ta õpetas loomulikult vene keelt – ei mäleta, mida veel.

Kolmandaks õpetajaks oli **Elisabet Truberg** (hilisem proua Kuulberg, siis Kallak). Tema aineks oli eesti keel ja veel midagi. Aga eesti keele õpetus lähendas meid väga. Ta sai hakkama mingi improviseeritud kirjandusloo õpetamisega, tutvustas tundides tavaliselt uuemat kirjandust. Kui ma Vihula kooli lõpetasin, kinkis ta mulle sissekirjutusega M. Kampmanni kirjandusloo II köite.

Aga tema tuli lähemale ka oma eratundidega. Kui Rakveres samal aastal asutati poistele gümnaasium ja oli asutamisel ka tütarlastegümnaasium, siis oldi huvitatud, et õpilased pääseksid edasi õppima. Tal oli mitu rühma saksa ja prantsuse keele õppijaid (enne ja pärast tunde), nii et peale normaalse õppetöö võis tal olla 10–12 tundi võõrkeeli. Mina sõndasin hakata ainult saksa keelt õppima (maks 4 rubla), sest ei tihanud kodus raha küsida prantsuse keele tundide jaoks (10 rubla). Kahju oli siiski! Preili Truberg pani mu kohe järjekorras kolmandasse rühma, lohutades, et küll ma hakkama saan. Kaks aastat õppisin hoolega, nii et pärast kooli võisin juba raamatuid lugeda.

Aastavahetusel tuli Schmidti asemele noor õpetaja **Johannes Kuulberg** (hiljem Kallak), ta oli tol ajal vist 21-aastane. Väga sõbralik mees, kes aritmeetikat (kas ka geomeetriat?) õpetades enne tunde võttis meid rühmaviisi vastu raskemate ülesannete lahendamise juhendamiseks või muidu aritmeetika süvendamiseks. Tema hakkas ka usuõpetust õpetama.

Kooli internaati ei olnud lootustki pääseda – seal oli ülekoormatus suur. Leidlik isa otsis mulle korteri üsna kooli lähedal. Seal on reas mitu väikest maja ja ühe omanikuks oli üksik naine Anna Armipaik (põlise Vihula perekonnanimega), kes elatas ennast vist peamiselt kangakudumisega. Ta kahetoalises majas elasid veel õmblejad, õeksed Luise ja Kati Uuktõveristid (samuti

põlise Vihula perekonnanimega). Esimene tuba, kus ma elasin, oli siis kolme inimese töötuba, samuti käis seal võrdlemisi palju külalisi. Külaliste hulgas võiksin märkida omaaegset lühiajalist näitlejat, hiljem haiglaõde Elli Valterit, vahel ühiskaupluse juhatajat, tema venda Johannes Valterit. Mind peeti nii umbes selle kokkuasunud perekonna liikmeks. Aga minu tuupimist see kõik ei seganud. Istusin üsna mitu tundi raamatute ja ülesannete kallal, mitte vähem kui tundi viis. Tuleb meeles pidada, et vene keelt suutsin ladusalt kõnelda ainult siis, kui oli tegemist värskest hästi loetud tekstiga.

Vihula kool oli avatud 1903. aastal ning sellega seoses suleti Annikvere, Vihula ja Metsiku vallakoolid. Kui Annikvere ja Metsiku lapsed käisid uues koolis kodust, siis Vihula ka eriti Vihula ranna (Alta, Vergi) lapsed elasid tavaliselt kooli internaadis. Kooli tuldi tol ajal enamasti 10-aastaselt, vahel ka aasta varem. Igatahes pidid lapsed kolm aastat koolis käima, ministeeriumikooli lõpetajad valisid kas edasiõppimise kohe või hakkasid edaspidi täitma mõnesuguseid haritlasülesandeid kodukohas. Võib öelda, et kaks klassi, mis moodustasid teise astme kooli, valmistasid ette maaharitlaskonda.

Kooli internaadis oli ruumipuudus suur. Käisin sagedasti poiste magamistoas. Seal oli mitukümmend väikest kodust toodud voodit üksteise küljes kinni, nii et voodisse ja voodist välja pääses ainult teiste voodite kaudu. Oli ainult natuke tühjemat ruumi kahe seina ääres. Samasugune olukord olnud ka tütarlaste magamistoas. Toit toodi kodunt, sest laupäeva õhtust esmaspäeva hommikuni (või pühapäeva õhtuni) olid õpilased kodus. Hommiku- ja õhtuõök oli igal õpilasel saadaval, vist kõõgis olevas panipaigas, lõunaks keetis palgatud keetja hiigelkatlas suppi, mille ained toodi kordamööda, nii umbes kahe või kolme kuu tagant. Köök oli ühtlasi söögitoaks. Hommikul ja õhtul keedeti vett, küllap ka teed. Õppevahendid osteti koolijuhatajalt, kõik õpikud, vihikud jne. Ilmselt oli see koolijuhataja isiklik asi, sest tema sai kauplustelt oma protsendid töö eest. Sügisel käis ta tavaliselt õppevahendeid Tallinnast ostmas.

Õpilastel ei olnud koolis naturaalkohustusi (nagu Vanamõisa koolis), oli kooliteenija, mees nimega Räämet, kelle väikene maja oli otse kooli kõrval. Ta kaks tüdrikat õppisid minu ajal koolis, üks minuga ühes klassis, teine klass järel. Räämet küttis ahjud ja puhastas maja, tegi ka kergemaid remonte. Aga ta oli mõnes mõttes ka komandant sõna sõjalises mõttes. Trepil käsi- puud olid poistele endastmõistetavalt väga veetlevad liuglemisteed. Räämet lõi ühel päeval käsi- puudele naelad sisse. Alles siis, kui üks väiksem poiss oli oma käe kohutavalt veristanud, käskis koolijuhataja naelad välja kiskuda.

Küllap 15. mail lõppes kooliõpetus. Siis algasid viimase klassi eksamid, iga aine eel paar vaba päeva. Eksamineerisid kõik kolm õpetajat koos. Võis olla kuus või seitse ainet, nii et eksamid kestsid ligemale kuu.

Oli kolm klassiruumi, kõik üsna avarad. All õppisid teine ja kolmas õppeaasta koos. Selles klassis istusid ka internaadis elavad õpilased õhtuti ja õppisid, nende ees istus kordamööda üks õpetajaid, kes tavaliselt olevat parandanud oma vihikuid. Õpetaja ülesandeks oli valvata, et keegi koeruste tegemisega teisi ei segaks. Valgustuseks oli gaasilaelamp. Või koguni kaks lampi? Igatahes kuigi heledat valgust need ei andnud. Võin selleski eksida, laelambid ei tarvitsenud olla gaasi-, vaid tavalise petrooleumivalgustusega.

Õpilaste arv tundides võis olla 60–70. Teisel korrusel oli üks suur klass ainult esimese õppeaasta jaoks. Klassi suurus võis olla kuni 60 õpilast. Samal korrusel oli veel klass neljanda ja viienda õppeaasta jaoks, vahest 55–60 õpilasega, neist neljandas õppeaastas kaks kolonni laudu, nii umbes 40 õpilast, viienda õppeaasta jaoks üks kolonn akna all.

Kui kooli õpilaste arv olnud kavatsatud kokku kuni 150, siis minu ajal öeldi see olevat 170–180, seega väga suured liitklassid (või ainus üksikklass). Tähelepanav on seegi, kuidas alamaid õppeaastad olid tohutult suure arvuga, mis aga ülespoole ahenes. Teiseks aastaks jäetute arv oli üldiselt suur. Neljanda ja viienda õppeaasta arvuline vahe ütles palju. Muidugi, kõik kolmanda õppeaasta lõpetajad ei läinud neljandasse. Kuid neljandas oli üsna palju kordajaid. Samuti lahkus neljanda klassi lõpetamisel rohkesti õpilasi.

Kui arvestada, et õppimise normaalseks peetav algus oli kümneaastaselt, siis viienda klassi lõpetajate hulgas oli kui mitte enam, siis tubli pool kuueteistkümneaastaseid. See tähendab, et kuskil pidi olema kordusaasta üsna normaalne.

Edasi: viiendasse klassi tuli nähtavasti igal aastal paar-kolm kordajat, lõpetajat, kes tahtsid veel õppida või mitte unustada õpitut. Need paar-kolm olid katset teinud kuskil edasi õppida, kuid mitte sisse saanud. Aga kui gümnaasium avati Rakveres, siis mindi sinna neljanda klassi lõpetamisel või viienda klassi keskelt – nii Paul Treiberg (Peeter Tarveli noorem vend) ja Elmar Etverk. Mäletatavasti pääsesid mõlemad tänu keelteõppimisele kolmandasse klassi. Enne minu neljandasse klassi tulekut oli lõpetanud Villem Altkoa nooremana kui tavaliselt (neljateistkümneaastaseks saamata), ta oli läinud õppima Rakvere linnakooli.

Nii olin liitklassikoolist tulnud liitklassikooli, misjuures ainsaks vaheks oli, et praegu oli kaks õppeaastat ühes ruumis senise kolme asemel. Mida tegi klass, kellega parajasti ei töötatud? Mul ei ole seda meeles, ilmselt lasti vaba klassi vaiksel ette valmistada, kuna teisega juttu aeti. Ei või öelda, et kirjalikud tööd oluksid sagedasti kõne all. Ja näiteks usuõpetuses ei tehtud kirjatöid üldsegi. Ettelugemised – prl. Truberg luges O. Lutsu "Kevadet", siis Juhan Liivi luuletusi (tuttava 1910. a. iluväljaande järgi) olid määratud kogu koosseisule, s. o. kahele klassile korraga. Kogu õpetus kulges tavaliselt nii:

alguses küsiti, s.o. kontrolliti teadmisi. Rõhutan, et hindamisi seejuures ei olnud, öeldi ainult, kui vastused ei rahuldanud. (Poolaasta hindend pani õpetaja oma märkuste või mälu järgi.) Selle järel teatas õpetaja, mis on üles antud järgmiseks tunniks, või jutustas lihtsalt järgneva ülesande sisu. Väga ilmekatena on meelde jäänud Kuulbergi jutustused kirikuloost, sageli humoristlikud. Natuke kuivalt esitas V. Sokolov näiteks vene kirjanike (Puškin, Lermontov, L. Tolstoi) elulugusid, kuid muidugi teada jättis meie vene keele oskus ka palju soovida. Muide, õpetajad kõnelesid õpilastega ka vabal ajal vene keeles. Olgugi, et prl. Truberg (kui eesti keele õpetaja) sagedasti kõnetas õpilasi eesti keeles. Mäletatavasti kõneldi väiksemate lastega eesti keeles.

Õppeained IV ja V klassis olid: usuõpetus – nõnda siis kiriku ajalugu (M. Lipu õpiku järgi), küllap ka katekismus esimeses ja piiblilood teises klassis, kuid neid ma ei mäleta. Siis eesti keel, ma usun, neli tundi nädalas. Lugemikuks oli M. Kampmanni II osa, mis teatavasti on mitmeti uusaegne raamat. Seal ei puudunud ka katke Fr. Mihkelsoni “Toome helvestest” – “Vidrik oli imelik poiss” ning “Jumala saarest” – õhtu kirjeldus. Oli ka Gustav Suitsu “Äike”. Et autorite hulgas oli neli tagaotsitavat emigranti (M. Martna, H. Pöggelmann. E. Vilde ja Fr. Mihkelson), see tundub tagantjärele põnev. Aga väga palju andis õpetaja üles kirjutada, nii dikteeris ta mitme kirjaniku lühikesed elulood, terve hulga luuletusi jne. Kas oli grammatikaõpetus, on mul raske öelda. Küll aga oli kirjatööde andmisel tähelepanu pööratud vabale loomingu. Vene keelt õpiti grammatika järgi ja muidugi pähe. Lugemik andis rohkesti katkeid teostest ja mitme kirjaniku elulugusid, kuid see kõik tundus palju igavamana kui eesti kirjandus.

Aritmeetikaülesannete kogu autor oli Vereštšagin, aritmeetika teooria autor Kisseljov, geomeetria õpiku autor Z. Vulich. Loodusteaduse raamatu autorit ei mäleta. Ajalugu piirdus Venemaa ajaloo, selle autorit ei mäleta, igatahes oli raamat hästi trükitud ja rohkete illustratsioonidega. Õpiti kindlasti raamatu järgi, nii oli kergem vene keelega hakkama saada.

Hiljem on põhjust olnud endalt küsida, mida olen hilisemaks saanud Vihula koolist. Kunagi hiljem ei ole ma nii raamatu tekste pähe õppinud kui siis. Mis puutub näiteks vene keele grammatikasse, siis õpetajate seminaris oli küll uut ainet (näiteks keeleajaloolist materjali, kaasa arvatud vana kirikuslaavi keel), kuid eriti mälukoormavaid asju enam juurde ei tulnud. Pääõppimise tulemused avaldusid eriti lõppeksameil, kus võisin üsna palju asju otse raamatutäpsusega vastata.

Soovides saada kooliõpetajaks, otsustas Nigol Andresen õppida edasi Rakvere Õpetajate Seminaris. Ta kirjutab: “Oli tahtmine edasi õppida, gümnaasiumi jaoks ei olnud minu kodutalul vajalikku jõukust ja õpetajatöö terendas tulevikus kaunina.”

1914. a augustis toimusid sisseastumiseksamid, tollase tsaaririigi tingimustes muidugi vene keeles. Paljud konkurendid pärinesid Venemaa sisekubernangudest, kuid N. Andresen sai 48 kandidaadi seast 5. tulemuse ja stipendiumi. Nõutavast viieteistkümnendast eluaastast puudus veel kuu. Sissesaanuteist oli ta noorim.

Õppetöö seminaris ketis neli aastat ja lõpetes 1918. aasta kevadel. Selle aja jooksul õppis ta oma algatusel selgeks soome, prantsuse ja saksa keele. Juulis-augustis korraldasid okupatsioonivõimud Rakveres saksa keele kursused. Selle lõpetamisel pakuti Nigol Andresenile töökohta Narva-Jõesuu endisesse ministereiumikooli. Aasta ega koht polnud algajale julgustav, kuid noormees võttis pakkumise vastu. Saksakeelne Narva-Jõesuu nimetus Hungerburg õigustas end täielikult, palka ei makstud ja õpetajaid vaevas toidupuudus. Peagi kehtestati seal Eesti Tööraha Kommuuni võim.

Novembris haigestus noor koolimeister köhutõppe, sattus haiglasse ja sealt pärast pikki vintsutusi jaanuaris kodukohta tagasi.

Pärast okupatsiooni lõppu vajas Eesti Vabariik emakeelt valdavaid keskkooliõpetajaid. Nigol Andresenist sai Rakvere Tütarlastegümnaasiumi õpetaja. 1920. aastast töötas ta Tallinnas J. Westholmi eragümnaasiumis, Prantsuse Lütseumis, Kaarli Kiriku Reaalkoolis ning kaubandus- ja kommertskoolis. 1932. a pidi Nigol Andresen pahempoolsete vaadete pärast õppetööst loobuma. 1940.–1944. a oli ta uuesti haridustööl, seekord hariduse rahvakomissarina.

1948. a lõpetas ta eksternina Tartu Ülikooli eesti filoloogii diplomiga. Kurikuulsa EK(b)P VIII pleenumi otsuse täitmise aegu nõuti, et paljastataks “koodanlike natsionalistide poolt toime pandud ideoloogilise diversiooni tagajärjed ja et kõik kruuside ja andresenite sabarakud ja mõttekaaslased ... koolidest ja kõrgeimaist õppeasutustest minema aetakse”.

Nigol Andresen vangistati 1950. aasta märtsis. Pärast ligi kaks aastat kestnud uurimist ja istumist Moskva Ljubljanka vangla üksik-kambris mõisteti talle 25+5 aastat kinnipidamiskaristust. Juhuse tõttu haigete laagrisse sattununa jäi ta ellu ja jõudis 1955. aasta septembris koju tagasi.

Lühikest aega töötas Nigol Andresen veel Tallinna 16. Keskkoolis eesti keele õpetajana. Järgnesid vabakutselise kirjandusteadlase viljakad aastad. Tema 80. sünnipäevaks välja antud bibliograafia (koost Vaime Kabur) järgi oli selleks ajaks tema sulest ilmunud 880 artiklit, retsensiooni ja tõlget. Nigol Andresen suri 24. veebruaril 1985. aastal.

Lõpetuseks. Nigol Andresen ei kavatsenud kunagi kirjutada mälestusteraamatut. Siin esitatud killuke jõuab lugejani ainult seetõttu, et palusin jäädvustada tükikese ministereiumikooli eluolust kooliajaloo jaoks, mida üliõpilastele kirjutasin. Käsikiri saabus 3. veebruaril 1977.

LEMBIT ANDRESEN,
pedagoogikadoktor

Koolid kirjasõnas

HEINO RANNAP, emeriitprofessor

Viiimastel aastatel on enam kui pool-sada eesti kooli koostanud ja trükise-na välja andnud oma kooli elu kajastava raamatu. Enamik neist on pühendatud kooli mingile aastapäevale. Nii on Maarja kool tähistanud 315., Vara kool 240., Orissaare Keskkool 50. aastapäeva jne.

Iga teos on uunikum, sest selles on informatsiooni, mida pole üheski teises trükises. Need raamatud on kallid-armsad endistele ja nüüdsetele õpilastele ning õpetajatele, sest sisaldavad mälestusi aastatereast, mil kirjutaja või lugeja ise õppis/õpetas selles koolis.

Meeleolukat lugemisvara pakuvad nad ka igale kultuurihuvilisele, sest sisaldavad rohkesti tundeelamuslikku teksti ja pilte elu väärtuslikumast osast – haridusest.

On rõõmustav, et meie kool on ajaloo huviline, tegudealdis, kunstimeelne ja rikas raiumas raamatusse aastatepikkusi töötulemusi.

Olgem uhked, et endised õpilased – oma kooli armastavad vallavanemad, firmajuhid, lähedal ja kaugel elavad vilistlased on toetanud nende väljaandmist. Nende raamatute puhul tunneme, et oleme üks suur eesti koolist kasvanud pere, kel sarnane ajalookogemus, võrdväärne haridus ja igal siiski ka midagi ainuomast, mille on andnud oma kool.

Suurtel koolidel on olnud kooliraamatu väljaandmisel suuremad, väikestel väiksemad võimalused. Emotsionaalne laeng on neil aga üsna võrdne.

*

Väike 32-leheküljeline raamatuke “Sänna kool 1735-1970” (Tihemetsa-Sänna, 1995) algab vapustavalt mõjuvalt: “*Kuigi juba 25 aastat ei kostu Sänna koolimajast laste häili, seisab maja ometi põlispuude all ja ootab. Ta ootab paremaid aegu!*”

Saame teada, et Sänna oli 600 aastat tagasi Vastseliina linnusele kuuluv küla, et 260 aasta eest rajati seal mõisakool, et kool sai oma maja aastal 1850 ja pikka aega õppis seal igal aastal poolsada õpilast.



Oma kooli on meenutanud luuletaja A. Adson: *Nii kui tuu, kel elulõpp om käen, Taht viil läbi käia sünnüraja, Nii ta tõmbas minnu igatsuse väen, Iks üts maakene nink vana maja.*

*

“*Vara kooli 240-aastane ajalugu kätkeb endas mitme inimpõlve unistusi, rõõme ja muresid,*” alustab saatesõnas direktress Maie Kitsing.



Raamat sisaldab kooli ajaloo lühiülevaate, hulga õpilaste jutukesti ja luuletusi. Meeleolukad värsid “Oleks minu olemine” 6. klassi õpilastelt näitavad noorte luulejulgest.

1999. aasta talvel tunnistati Vara kool üle-eestilisel õpilaste projektide konkursil “Kauneim Eesti kool” parimaks. Kaunis oli ta aga juba pool sajandit tagasi.

*

“*Kambja kooli kümne inimpõlve pikkune ajalugu kohustab meid meelde tuletama möödunut, hindama tänapäeva ja seadma tuleviku-plaane,*” alustab direktor **Enn Liba**.

Raamatu autor, kooli ajalooõpetaja ja õppealajuhataja **Marju Pehlak** on arhiivi- ja muude kirjallike materjalide alusel koostanud põhjaliku ülevaate ühe vanema eesti rahvakooli ajaloost.

Fotod, tabelid, plaanid, nimekirjad annavad ülevaate mitmesaja-aastasest Kambja haridusest, kus edasivijateks olid õpetajad-koolijuhatajad **Ignatsi Jaak**, **Edur Tasa**, **Madis Linnamägi** jt.

Väga meeleolukad on ka kooli õpilastööde kogumikud “*Tootsi taskud*”.

*

Laine Linnuse uurimus Hageri kihelkonna Rabivere kooli minevikust otsekui maalib lugeja silme ette soodetaguse väikese rohelusse uppuva algkooli, kus külalapsed õppisid kolm, hiljem viis aastat.

Autor on kasutanud kooli vana protokolliraamatut, päevaraamatut ja aruandeid eravaldest.

Järjekordselt võime tõdeda, et kuigi selline varandus peaks olema riigihoidlates, kogeb agar uurija ikka üllatusi, kui ta küsitleb kooli endisi

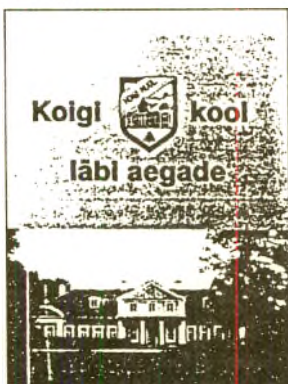
õpetajaid ja nende sugulasi.

Rabivere kooli raamatut pole õpilaste nimekirju ega õpetajate tabeleid, kuid on peatükid: kooli asutamislugu, koolimaja plaan, õpetajad, kooli juures tegutsenud haridusseltsid, õppevahendid (1884: 1 laelamp, 1 wask küünlajalg, 1 seinakell, 1 seinatahvel, 1 kantsel, 1 koraaliraamat, 2 seinakaarti, 4 lauda pinkidega).



Koigi vallavalitsuse toetusel, õpetajate **Riina Kuusiku** ja **Tiina Ruubeli** koostatuna ilmunud 48-leheküljeline raamatuke paelub hea kujunduse ja trükitehnikaga.

Saame teada, et parun C. J. A. Grünwaldt asutas aastal 1757 oma mõisa kõikides külates kooli ja ta järeltulijad Ataste õpetajate seminari.



Aastast 1920 on Koigi koolimajaks endine mõisahäärber, milline viimas-aastate restaureerimise tulemusel on vallavalitsuse abiga saanud esindusliku välimuse. Raamat sisaldab õpetajate ja lõpetanute nimekirju.

Trükist ilmestab Koigi kooli laulu tekst ja tiitellehe moto:

*Äkki kõik on kodune ja tuttav –
klassiruumid, koridorid, saal.
Süda põksub rinnus, ise ruttad,
mõte rändab mälestuste maal.*

"Siraku trullu kapituku taas," öeldi Kablis, kui keegi valjusti aevastas. Veel rohkesti õpilaste ütlusi sajandi algusest on kirja pandud Kabli kooli raamatus.

Pärnumaa lõunanurgas Orajõe vallas oli vanim kool (1853. aastast) Karjamaa kool, Kabli külas oli kaks kooli – luteriusu ja õigeusu kool.

1917/18. õppeaastal need liideti ja tekkis 6-klassiline algkool. 1964. aastal, kui kooli oli jäänud vaid üksteist õpilast, tegevus katkes. Algkool taastati 1990. aastal.



Paeluvad on endise õpetaja **Marta Mäesalu** kirja pandud "Koolmeistrite palkadest", "Õpilaste ajaviitmisest" ja "Õpilaste ütlemissi aastail 1901–1904".

H. Vaher meenutab kirjutises "Mälestusi Kabli koolist Eesti Vabariigi lõpuaastatelt" muu hulgas õpetaja majanduslikku jõukust: "Õuel olid veel küllalt suured hooned ja neis loomi juhataja pere tarvis, koolimaa aga metskonna juures priiks kasutamiseks. Juhatajal oli palgaline teenija aastaringelt ja suveti sulane."

Kabli naabruses asuvas Metsapöole koolist on autorid kogunud kaante vahele kooli vilistlaste mälestusi noorusajast. Kirjas on ka kooli ajalugu 1853. aastast nüüdisajani.

Huvi pakub kooli juhataja, Eesti-Läti kultuuriajaloo märkimisväärse **Mats Granti** perekonnaluugu, teiste koolijuhatajate elulood ning endiste õpilaste meenutused õppeajast.

Huvitav on tänuavaldus koolipiirkonna asutustele: Orajõe metskonnale, Häädemeeste piima- ja lihaühistule, Ikla piiriteenistusele ja Treimani karusloomafarmile, kes kooli toetanud ja abistanud.

Kolmanda sama kandi, Häädemeeste kooli raamatu koostajad on kirja pannud lühifakte ja arve kooli ajaloost ja esitanud õpetajate loetelu aastatest 1873–1994. Alates 1962. aastast, mil lõpetas Häädemeeste Keskkooli esimene lend, on toodud kõigi lendude klassipilt lõpetajate ja klassijuhatajate nimedega.

Väärtuslik on õpilaste 1976.–1994. a koostatud kodu-uurimuslike tööde loetelu. Saame teada, et 6.b kl koostas ülevaate kooli kauaaegsest juhatajast Peeter Lareteist; õpilane E. Talts jt õpetajast ja kodu-uurijast Marta Mäesalust; 8.b klass kooli ajaloost 1950. aastatel; A. Kallas ja A. Karjus uurimuse "Konstantin Päts ja meie kodukoht".

Väärtusliku uurimuse Tori kooli algusajast on trükiks seadnud õpetajast kodu-uurija ja ÜPUI teadur **Juta Must**. Kild killu haaval kokku kogutud materjalidest on autor koostanud



ulatusliku ja dokumenteeritud ülevaate Tori koolielust 1728. aastast alates.

Saame teada, et 1890. a valiti Tori kihelkonnakooli juhatajaks **Ernst Peterson (Särgava)**, aga poliitilistel kaalutlustel inspektor teda kohale ei kinnitanud.

Tema asemel sai koolijuhatajaks tuntud aianduse ja mesinduse populariseerija **Mihkel Ollino**, kelle juhatavat kihelkonnana, nn koolmeistrite kool sai Pärnumaal tuntuks.

Tori koolis said esmahariduse kirjanikud Andres Saal ja Ernst Särgava, ajakirjanik ja Eestis esimese karskusseltsi rajaja Jüri Tilk (Yrjö Virola), põllutöominister Theodor Pool, Stockholmi ülikooli psühholoogiaprofessor Theodor Künnapas, teatrikunstnik professor Voldemar Haas jt.



Laine Belovase koostatud "Noarootsi kool läbi aegade" (Noarootsi, 1990) tutvustab **Liivi Aarma**, **Elmar Nymani** ja **Liivia Uusi** uurimuslikke töid koolidest Noarootsi poolsaarel, kus 19. sajandi algusest 1944. aastani oli 33 rootsi kooli, nende hulgas Paslepa Õpetajate Seminar.

1944. a, mil suurem osa rootslasi oli sunnitud füüsilise ja vaimse hävingu kartusel Eestist lahkuma, lõpetasid rootsi koolid tegevuse.

Autorid on esitanud väärtuslikke andmeid: kaart Noarootsi koolide paiknemisest, koolide ülalpidamiseks laekunud vahendid, õpilaste lugemisoskusest jm.



Tähelepanuväärne on andmestik eestirootslaste kultuurikeskuse – Pürksi põllutöö- ja rahvaülikooli kohta, milline omandas sõdadevahelisel ajal Loode-Eestis Rootsi riigi toetusel suure tähtsuse ja kujunes eriliseks õppeasutuseks, kus muuhulgas arendati suhteid Eesti ja Rootsi riigi vahel.

Rohked illustreerimised teevad suureformaadilise raamatukese huvitavaks lektüürriks kultuurihuvilistele.

Õpetaja **Aino Kurmiste** koostatud 240-leheküljeline kaunis väljaanne "Aluvere kool 1863–1918" on mitmekesise materjaliga.

Hästi liigendatud raamatus on osad: Aluvere külakool 1863–1918; kool Eesti iseseisvuse ajal; võõra võimu all; taasiseisvunud vabariigis.

Põhjalikult on kirjutatud kooli viiendast ju-

hatajast **Julius Aleksander Rehbergist**, ta õpetajatööst ja elumu-redest.

Suure vanavarakorjajana sai ta J. Hurda tänukirja ja viiel aastal presidendi auhinna paremale rahvaluule kogujale.

Näiteks tema kogutud jutuke:

"Saarlane läheb õpetaja juurde lapse nime üles panema. Õpetaja küsib: "No mis me siis lapsele nimeks paneme?" Mees vastab: "Panga Priidu!" Õpetaja kirjutab ja kõneleb ühtlasi: "Panga Priidu." Mees kuuleb seda ja seletab vahele: "Ärge pange Panga Priidu, pange ikka paljas Priidu."



Paljudele Põhja-Eesti ja saarte inimestele on Osula tundmatu maakoht. Ometi oli seal, Otepää–Võru maantee ääres juba 230 aastat tagasi hariduse andmiseks ehitatud majake, kus "tüdrukute poole peal oli auklik muldpõrand ja poiste poole peal savikiivipõrand".

Oma kooli kõrgeks aastapäevaks andsid õpetajad välja kaks raamatukest. Esimene sisaldab pilte koolielust, õpilastest, õpetajatest, kaastades nende suhet oma kooliga.

Üllatusega loeme, et nõukogude perioodil oli aastaid, kus ükski lõpetanu ei jäänud elama kodurajooni.

Teises raamatus on statistilised andmed õpetajatest, lõpetanute ja Osula luulest. Olgu näiteks R. Iheri luuleread:

Oh Võromaa, oh Võromaa,
su poolõ püüd mu miil!
Kas olgu sääne-määne sa –
sa olõt armas viil.

Ühepögnane raamatuke "Nissi kool 1917–1997" tähistab kooli 80. sünniaastapäeva, tutvustatakse ajalookronoloogiat, õpilaste nimekirju ja klassipilte.

Huvitavad on graafikud õpilaste ning õpetajate arvu muutustest aastate lõikes.

Koolis on töötanud väljapaistvad juhatajad – kirja-mees ja ühiskonnategelane **Anatol Spuhl** ning Eestis ainukese kooli metsamuuseumi rajaja **Luule Org** (1928–1997).

Kuid raamatuski muretsetakse, et



"lahendamata on metsamuuseumi otstarbekas kasutamine."

H. LUIGA. Examples of success and problems in rural schools.

Mr. Luiga, head of Põlva District Education Department analyses problems and examples of success in educational management. Ms. Kaste, deputy director at Kanepi Upper Secondary School introduces the school where she works.

L. TÜRNPUU. Just activities or meaningful work.

An articles about the necessity of in-service training for school leaders. A new level of competence is required for quality school management, awareness of goals, achievement oriented attitudes, acknowledgement of values of organisation culture.

U. LÄÄNEMETS. About the project "National examinations and opportunities to proceed with studies on post-secondary level".

A summary of the research project about the impact of national examinations on school curricula, parents, students and post-level educational institutions. Several problems are still unsolved and deserve serious professional discussion.

L. MICHELSON. Impact of quality evaluation of higher education.

Different methods of quality evaluation in higher education have been compared as well as their impact on different aspects of research and students' study processes in Estonian and Finnish universities. The majority of respondents considered accreditation procedures necessary and useful.

I. KRAAV. Social exclusion and social pedagogy.

Examples of social exclusion and their development have been discussed as well as possibilities of avoiding or alleviating them.

M. LEINO. Normative relations and relative norms.

About specification of norms and various deviations, about attitudes towards people ignoring norms. The author claims school as institutions to have lost their role of central socialising factor as it has become rather unrelated to everyday life.

M. SCHAPEL. About constructivism.

The author discusses constructivism, constructivist learning theories and various fields of their implementation.

M. LEINUS. How to tutor students doing research?

Some advice about how teachers could tutor students doing research, collect material, write the paper and present it. Also about the problem what kind of in-service is needed by teachers supervising students doing research.

A. KIDRON. Try to be creative!

A psychologist offers consultancy about how to distinguish between essential and unessential, how to sequence and grade problems, how to use relevant information and develop positive and supportive work environment in order to be successful.

V. SALISTE. Daily work at Kosejõe School.

The headmaster writes about schooling of children with learning problems, about consulting their parents as well as about the role of special schools and important work carried out by those teachers educating SEN children.

T. ODER. National examination of English in 1999.

Conclusions drawn by a secondary school teacher, based on 300 written papers she evaluated. She has found that students are mostly satisfied with teaching English at schools; we could also feel satisfied with our students' reading and speaking skills; students' writing and listening skills should be improved. She concludes that our teachers have done good job.

I. LEUHIN. Biology competition in 1999.

Analysis of the questions asked at the competition, of answers and typical mistakes made by students.

E. JAKOBSON. Teaching folk songs at school.

The beginning of folk song teaching at Unipiha Primary school dates back to 1986/1987. These activities have broadened and today various forms of folk singing and dancing are cultivated. School textbooks should offer more support to folk music, especially primers, readers and textbooks for music. Students should become more aware of folk traditions, relevant courses should be included into primary school teachers' pre-service and in-service training.

H. SIKKA. Problem tasks in primary math.

Math is considered to be of special value for development of students thinking skills. Several tasks have been presented which could be used as problem tasks or guessing games in math lessons of primary grades.

M. TOMBERG. Postures, stress and reflexes of fear.

The meaning of a good posture and psycho-physical balance is explained as well as relations between posture and stress or between feeling tired and bad posture.

L. ANDRESEN. Nigol Andresen – 100.

Memories from the daybook of Nigol Andresen, an outstanding educationist, literature expert and public figure.

H. RANNAP. Schools in publications.

A short overview of books reflecting on schools with special attention to publications in which Sanna, Vara, Kambja, Rabivere, Koigi, Kabli, Metsapoole, Häädemeeste, Tori, Noarootsi, Aluvere, Osula and Nissi have been introduced.



FÜÜSIKA
KEEMIA
BIOLOOGIA

ÕPPEVAHENDID

KLASSIDE SISUSTUS
KATSEKOMPLEKTID
ÜKSIKOSAD

AS WINTHER, MURR & BRAND
W. WIIRALTI 31-8
51011 TARTU tel 252 70 369
tel/faks 27 486 111
wmbas@online.ee

HARIDUS

ilmub endiselt kuus korda aastas

(veebruaris, aprillis, juunis, augustis, oktoobris ja detsembris)

Tellimishind

poolaasta	-	42 krooni
aasta	-	84 krooni
numbri hind üksikmüügis	-	18 krooni

ÕPETAJATE LEHT

ILMUB 1930. AASTA SEPTEMBRIST

Tellimishinnad 2000. aastal

1kuu	-	20 krooni
I kvartal	-	60 krooni
II kvartal	-	60 krooni
III kvartal	-	40 krooni
IV kvartal	-	60 krooni
I poolaasta	-	120 krooni
II poolaasta	-	100 krooni
soodushind aastaks	-	156 krooni

Tellimusi saab vormistada ja üksiknumbreid osta ka toimetuses.
Kontakttelefonid 6 440 587 ja 6 443 311



Lossu ja
Pärn. rmtk



FORSELIUSE REISID

OÜ Forseliuse Reisid korraldab turismireise kogu Euroopas, õpilasekursioone Eestis, Lätis ja Leedus, matku ja suvelaagreid kodu- ja välismaal. Garanteerime teile asjatundlikud giidid ja eeskujuliku teeninduse.

REISI NIMETUS	KESTUS	HIND ALATES	LISAINFO
PRAHA	23.10.–28.10.99	1890.-	nn. Tšehhi Paradiis, Moraavia karstiaia, Punkva koopad
AASTAVAHETUS PRAHAS	28.12.99–02.01.00	2490.-	soovi korral aastavahetuse programm (lisatasu eest)
LAPIMAA	14.12.–17.12.99	500–1780.-	Ranua loomaaed, Oulutroopikabassein
LAPIMAA	19.12.–22.12.99	500–1780.-	Ranua loomaaed, Oulutroopikabassein
VÕTAME VASTU RÜHMATELLIMUSI:			
Veepark "AKVALANDIJA" Riias	gruppidele sobival ajal	230.-/290.-	koes loomaaia või auto-moto muuseumiga
RIIA ja SIGULDA	gruppidele sobival ajal	635.-/685.-	2 h "Akvalandijas"
PRAHA 5 päeva	gruppidele sobival ajal	1350.-	
PRAHA 6 päeva	gruppidele sobival ajal	1890.-	
PARIIS JA BRÜSSEL	gruppidele sobival ajal	3635.-	
BAIERIMAA	gruppidele sobival ajal	3060.-	
AUSTRIA	gruppidele sobival ajal	2750.-	
LEEDUMAA PÄRLID	gruppidele sobival ajal	1210–1930.-	
TŠEHHIMAA LOSSID JA LINNAD	gruppidele sobival ajal	2880.-	
TŠEHHIMAA – EUROOPA SÜDA	gruppidele sobival ajal	2450.-	
PÄKAPIKUMAAD Eestis	gruppidele sobival ajal		üllatused, kingitused, söögid-joogid
LÜHIREISID EESTIS	gruppidele sobival ajal		

Hinnad on arvestatud seisuga september 1999 rühmale suurusega 44 inimest, õpilasarühmadega sõidavad kaks õpetajat tasuta kaasa. Reisi kestust, marsruuti ja rühma suurust saab muuta. Hinnale lisandub tervisekindlustus ja vajadusel viisa. Ühepäevase reisi hind sõltub tellija asukohast.

Lisaks pakume:

- Laevapileteid
- Lennureise soojadesse maadesse....
- ESTLINE sooduskruisi laevaga Stockholmi
- Kruiisireise Helsingisse
- Rühmareise Eestis
- Reisikindlustust
- Talviseid suusareise

Info ja menetlus:

Tartu, Struve 3–6, (27) 420 498, 430 220, 250 19 931, 250 41 633
Tallinn (2) 6 312 821,
Viljandi (243) 33 575,
Pärnu (244) 41 605 alates 18.00-st
Rakvere (232) 25 406; (232) 25 346
e-mail: freis@uninet.ee