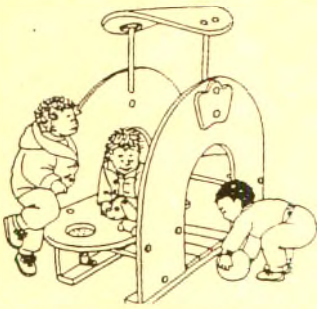


HARIDUS

PIK

2

| 1 |
| 9 |
| 9 |
| 8 |



OÜ **KIVISILLA**

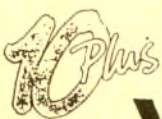
VILJANDI MNT.13 TALLINN EE0012

TEL./ FAX 8 2 6 722 050

GSM 8 25 019 887

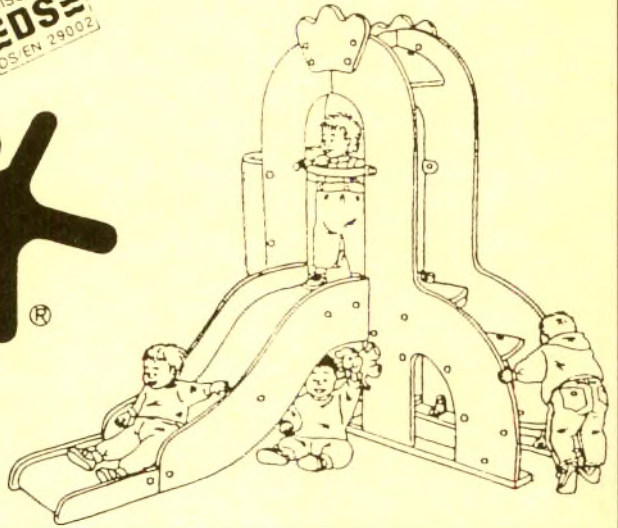
**TURVALISED
MÄNGUVAHENDID
LASTELE**

KOMPAN 



MULTIKUM
TURVA-ALUS

VaRIO Triade

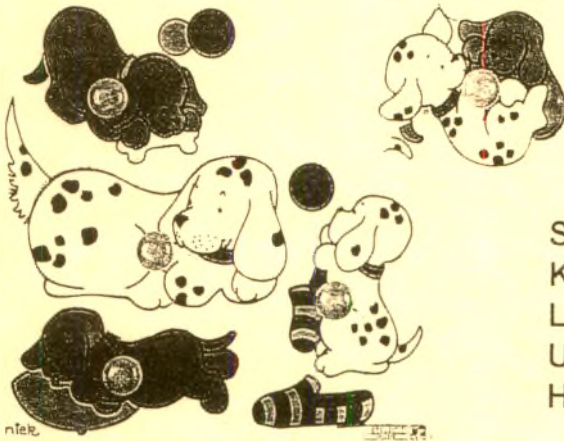


OÜ **KIVISILLA**

VILJANDI MNT.13 TALLINN EE0012

TEL./ FAX 8 2 6 722 050

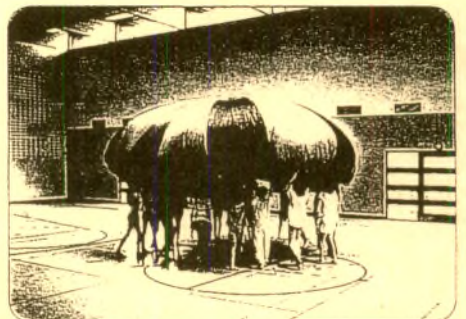
GSM 8 25 019 887



**SPORDIVAHENDID
KOOLIDELE
LASTEAEDADELE
UJULATELE
HARRASTUSRINGIDELE**

**LAST ARENDAVAD
METOODILISED
MÄNGUVAHENDID
LASTEAEDADELE**

 **TRESS**



TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Fotograaf
M. BERNADT

Arvutiladu ja
küljendus
A. RUMMO

Toimetuse aadress:

EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8,
pk 107

Telefonid:

440 528
443 311
440 587

Väljaandja:

Perioodika AS
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 445 767

Trükikoda
"Akadeemia Trükk"
Tallinn,
Niine 11

Trükkimisele antud
1.04.1998.

Tellimise nr 2036

Tellimishind aastaks
60 krooni,
6 kuuks 36 krooni.

Üksiknumbri hind
15 krooni.

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

© Perioodika AS
"Haridus" 1998

- 2 V. EKSTA Virumaa Kõrgkool – regiooni õppeasutus.
5 Ü. TIKK Laps võõrkeelses miljões.
7 N. LAPIKOVA Venekeelsest haridusest Eestis.
13 G. POLMA Arengusuund otsustab.
15 V. RAJANGU Vajame kutsenõustamist.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 18 R. TAIMSOO Kakskeelsest koolist Austrias.

SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

- 21 J. KIILI Uus õppekava – uued pädevused ning täienduskoolitus.
25 U. KALA, S. KERA Noorte riigikeele õppimise motivatsioon.
29 M. LEINO Halb polegi nii halb, kui paistab.
35 P. KREITZBERG Kuidas mõista teadmiste integratsiooni?
42 U. LÄÄNEMETS Õppekavad ja nende arendusvõimalusi.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 49 M. PRISKE Tallinna Astangu Toimetulekukeskus.

ÕPPETUND

- 53 V. POTSEPS Näidisülesandeid andeka algklassilapse emakeeletundi.
56 M. TOOM Õppekäik loodusesse.
59 E. KIKAS Astronoomia õppimine ja õpetamine koolis.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 62 Väljavõtteid Aleksander Veiderma päevikust.

Virumaa Kõrgkool – regiooni õppeasutus

Virumaa Kõrgkool tekkis TTÜ üldtehnilise teaduskonna baasil. Juba 1950. aastatel töötas Kohtla-Järvel tollase TPI konsultatsioonipunkt kaugõppijatele. 1969. aastal valmis praegune õpehoone, kus lisaks konsultatsioonipunktile ja õhtusele osakonnale avati ka mõned päevased erialad. 1992. aasta 1. juulist reorganiseeriti TTÜ Kohtla-Järve filiaal valitsuse määruse alusel esimese astme kõrgkooliks, et Virumaale vajalikku kaadrit kohapeal ette valmistada.

Arve ja fakte

Virumaa kõrgkoolil on alates selle rajamisest kaks tegevussuunda, mis on välja kasvanud kohalikest vajadustest. Tehnikavaldkonnast on säilinud üld- ja alusõppe korraldamine TTÜ bakalaureuse õppekavade alusel



Rektor HEINO TÜRKSON

esimese õppeaasta tüüpõpingukava mahus. Eesti-keelsest koolist tulnutele on õppeaeg üks, vene kooli lõpetanutele kaks aastat – lisaks tehnikaainetele tuleb intensiivselt õppida eesti keelt. Edasi jätkatakse TTÜ eri õpesuundades. Möödunud aastal tehtud analüüs näitas, et edukalt. Ajavahe-
mikus 1992–1996 suunatud 153 üliõpilasest jätkas 1997. aasta jaanuaris-veebruaris õpinguid 143.

Teiseks suunaks kujunes õpetajakoolitus. Teiste kõrgkoolide lõpetanud Ida-Virumaale naljalt tööle ei tule. Rektori sõnul tuli viimane inglise keele õpetaja Kohtla-Järvele 25 aastat tagasi. Eriti suurtes raskustes on vene õppekeelega koolid, nendele

alustas klassi- ja keeleõpetajate ettevalmistamist Narva Kõrgkool vahetult enne Virumaa Kõrgkooli avamist. Virumaa Kõrgkool valmistab ette põhikooli reaalinete õpetajaid (matemaatika-füüsika-informaatika) nii eesti kui ka vene õppekeelega koolidele ja vene põhikooli eesti keele õpetajaid inglise keele lisaeriala võimalusega. Endises tehnikakoolis domineerib praegu õpetajakoolitus, tulevasi õpetajaid on rohkem kui 60 protsenti.

Üliõpilasi on käesoleval õppeaastal üle 300, koosseisulisi õppejõude 27. Tunnitasu alusel käib õppejõude ka Tallinnast ja Tartust, nende hulgas tuntud inimesi, nt Gunnar Karu, Kalle Velsker, Toom Õunapuu.

Rootsi suursaatkonna kaasabil ja haridusministeeriumi vahendusel eraldati Virumaa Kõrgkoolile 1994. aastal raha riigikeele õpetajate täienduskoolituseks. Selle eest korraldati kaks suvelaagrit vene koolide eesti keele õpetajatele, üks Kurtnas, teine Alajõeel. Neis oli viis päeva intensiivset õppetööd – loengud eesti keelest, kirjandusest, metoodikast ja kultuurist, seminarid ja praktikumid, kohtumised huvitavate kultuuri-tegelastega. Mõlemad suvelaagrid lõppesid ekskursiooniga Eesti kultuuriloolistesse paikadesse Vargamäele ja Palamusele. Õpetajate eneste sõnul olid laagrid tõelisteks keelekümblusteks.

Lisaks suvelaagritele korraldati kaheksakuulised metoodikakursused 160 tunni ulatuses, kaheaastased keelekursused, kokku 320 tundi, ja segakursus (80 t keelt ja 80 t metoodikat). 40 õpetajat õppis kahepäevasel ekskursioonil Virumaa kultuuriloolistesse paikadesse Veljo Ranniku juhendamisel nägema oma koduregiooni hoopis uue pilguga. 1995. aasta jaanuaris toimus eesti keele õpetajatele konverents, kus said kokku eesti ja vene koolide eesti keele õpetajad. Kokku on projekti raames koolitust saanud 279 õpetajat. See ei ole enam piisake meres.

Praeguseks on projekti rahad küll ammendatud, kuid regiooni vajadusi arvestades toimub inglise keele ja vene koolide eesti keele õpetajate täienduskoolitus erineva mahu ja tasemega kursustena. Koostöös Briti Nõukogu ja USA saatkonna infotalitusega loodi regionaalne inglise keele keskus.

Virumaa Kõrgkoolil on oluline osa regiooni noortele, sealhulgas vene õppekeelega koolidest tulnutele hariduse võimaldamisel. Missugune on tagasiside esimeste lendude kohta?

Rektor **Heino Türksoni** sõnul on lennud arvult väikesed, kuid esimesest kahest lennust läks õpetajaks 44% (vene õppekeelega rühmast 50%), 15% jätkab õpinguid või töötab arvutifirmades. Väga oluline seik – 81% lõpetanuist on jäänud kodumaile. Elu on näidanud, et kui noored lähevad õppima mujale, siis tagasi kodukohta tulevad vaid üksikud. Praegu loovad juhtivad kõrgkoolid kolledžite võrku, et viia haridusvõimalused noortele lähemale.

See pole regionaalse kõrgkooli ainus mõte, vähemalt sama oluline on, et lõpetanud jäävad Virumaale ega lähe mujalt õnne otsima.

Esimene lend vene koolide eesti keele õpetajaid astub ellu tänavu. Pedagoogilisel praktilikal näitasid tulevased pedagoogid ennast heast küljest. Mitmele on tehtud ettepanek praktikakooli tööle tulla ja mõni juba annabki tunde.

Üliõpilastest moodustavad enamuse muukeelsed noored. Kuidas aidatakse neil integreeruda Eesti ühiskonda?

Õppeplaanid on üles ehitatud kakskeelsusest lähtuvalt. Põhikooli reaalinete õpetajad saavad vene õppekeelega rühmas erialase ettevalmistuse vene keeles, sest õpetama tuleb neil hakata vene keeles. Rektori sõnul on meie hariduspoliitika üks läbimõtlemata külg vene koolide erialaõpetajate ettevalmistamine. Need õpetajad, kes on saanud ettevalmistuse eesti keeles, jäävad koolis jänni terminoloogiaga, aga põhikoolis ju jääb venekeelne õpetus.

Lektoraadi juhataja **Reet Pärss** peab kooli tugevaks küljeks seda, et üliõpilased õpivad suhteliselt palju eesti keelt. Kolmandal kursusel küll eesti keele kursus lõpeb, kuid siis pööratakse peatahelepanu erialasele keelele. Tugev on Estica-plokk, mis hõlmab peale keele ka Eesti ajaloo, kirjanduse ja kultuuri tundmise. Loengud toimuvad eesti keeles. Käiakse kõigil kohapealsetel näitustel, muuseumis ja teatris. Väga oleks vaja raha, et organiseerida ka üliõpilastele taolisi kultuuriloolisi ekskursioone, mida on saanud tegevõpetajad. Need annavad rohkem mis tahes loengust või seminarist ja peaksid kohustuslikena kuuluma õppekavva.

Rektor **Heino Türkson** arvab: *“Kõigi oma tegevusaastate jooksul on Virumaa Kõrgkool olnud regioonis väga oluline integratsioonitegur. Kui idapiir suleti, lõigati muukeelsete noorte haridusvõimalused ära. Eesti kõrgkoolides õppimine nõuab head eesti keele oskust. Piirkonnas, kus eestlasi umbes viiendik, ei ole eestikeelset keskkonda, kuid usun, et olemas suutnud luua eestimeelse kooli. Õppejõududest kolmandik töötab venekeelsetes õpperühmades. Meil on õppejõude, kes on suure tööga perfektselt omandanud eesti keele. TÜ doktorant **Tatjana Paraškova** näiteks loeb füüsilikalt ka eestlastele. Füüsik **Larissa Domaškina** omandas teise kõrgharidusena TPÜ-s eesti keele ja õpetab nüüd eesti keelt.”*



Professor KALJO SCHULTSI läkitas tollane TPI Kohtla-Järvele teaduskonda arendama. Siia jäänud, on ta asendamatu õppejõud tänaseni.

Mida ütlete oma kooli iseloomustamiseks?

Räägib eesti keele õppejõud, vanemõpetaja **Juta Raielo**: *“Meie lõpetanud arvavad, et Ida-Virumaal võib elada ja töötada, nad jäävad kohale ja lähevad ka kooli tööle. Tartu Ülikooli lõpetanud peavad kooli tööleminekut alandavaks. Peda lõpetanu vanasti ei arvanud, et kooli sattumine on madalamale minek, ka pingerea esimene valis enesestmõistetavalt kooli. Nüüd on sealgi häälestus muutunud. Meie häälestus on – sa oled tark, kui lähed kooli. Õppida soovijaid leiab Ida-Virumaal piisavalt, tuleb neile vaid see võimalus anda.”*

Õeldu kinnituseks vastab IV kursuse üliõpilase **Inga Trejeri** küsimusele, mida ta pärast lõpetamist teeb: *“Kavatsen kooli minna. Olin pedagoogilisel praktikal Tammiku Gümnaasiumis ja mulle tehti ettepanek sinna algklassiõpetajaks minna. Mulle meeldis seal.”* Inga valis Virumaa Kõrgkooli perekondlikel põhjustel – kui väike laps poleks kodu juures hoidnud, oleks ta läinud Tallinna. Poleks õppinud õpetajaks ja arvab, et ei oleks ka Kohtla-Järvele tagasi tulnud. Seega sundvalik, aga tõdegem, et parem kui hariduse ja kutseta jäämine.

Tulevikustsenaariumid

Ida-Virumaa maavalitsuse arengukontseptsioon kajastab neid soove ja vajadusi, mis tagaksid Eesti ühe probleemirikkama regiooni arengu. Virumaa Kõrgkooli roll on avatud märksõnadega – regionaalne laia profiiliga õppe-, teadus- ja arendusasutus. Ka TTÜ rektor O. Aarna näeb Virumaa Kõrgkooli teadus- ja arendusasutusena, kus korraldatakse rakendusuuringuid ja mis on uue tehnoloogia ja teadusuuringute vahendajaks ettevõtetele. Alates möödunud kevadest käivad läbirääkimised Virumaa Kõrgkooli liitmiseks TTÜ koosseisu kolledžina, novembris kirjutati haridusministeeriumis alla kavatsuste protokoll, mis on liitumise aluseks. Rakenduskõrgkoolide liitumine ülikoolidega on käivitunud, jääb ainult loota, et sellega ei kannata Virumaale nii oluline õpetajakoolitus.

VIIVI EKSTA

Laps võõrkeelses miljöös

Keila Vene Gümnaasiumis õpib 390 õpilast. Õpilaste arv on aasta-aastalt vähenenud, sest lisaks väljarändele on osa vanemaid hakanud oma lapsi saatma eestikeelsesse kooli, mida innustas Riigikogu ähvardav otsus, et 2000. aastaks (nüüd küll juba 2007. aastaks) peaksid Eestis kõik lapsed saama gümnaasiumiharidust vaid riigikeeles. Ent kõik lapsed ei saa eestikeelses koolis hakkama. Ainuüksi tänavu on Keila VG keskastmesse üle tulnud kolm õpilast, kes eestikeelses algkoolis õppinud.

*

Keila VG direktor **Svetlana Vihmar**: *“Tänapäeval jääb lapsevanema otsustada, kuhu ta oma lapse paneb – kas eesti või vene kooli. Hetkeloosung, et 2007. aastal peavad venekeelse põhikooli lõpetajad oskama nüüvõrd ladusalt riigikeelt, et edasi õppida eesti keeles, tekitab vanemate seas pehmelts öeldes paanikat ja nii siis otsustatakse – mina enam ei suuda riigikeelt selgeks õppida, las siis vähemalt laps saab hea hariduse. Nii lähemki laps väikesesse ja turvalisse maa-alkkooli, kus õpetajal iga lapse jaoks aega, et neid toetada ja järele aidata. Keskastmes tuleb aga minna uude kooli, kus nõudmised teised, igasse ainetundi tuleb uus õpetaja, klassid on suured ja nii võib mõni tagasihoidlikum laps pinna jalge alt kaotada. Ta ei julge küsida, kui millestki aru ei saa, kardab jääda naerulaseks. Tekib koolistress ja kaob tahtmine koolis käia. Vanemad on nõutud, ise ei oska keelt, et last aidata, ja viimases hädas toovad lapse vene kooli.”*

Konverents lapsevanematele

Et vanemaid oma muredega mitte üksi jätta, neile nõu anda ja pakkuda võimalust ühisaruteluks – milline koolitee tuleks lapsele valida, tekkis Svetlana Vihmaril idee korraldada lapsevanematele konverents. Nii peetigi kevadkuu esimesel päeval Keila linnavalitsuse saalis konverents **“Laps võõrkeelses miljöös. Probleemid ja perspektiivid”**. Konverentsi ettevalmistus kestis pool aastat. Kui õpetajatele on korraldatud kursusi, kuidas eesti koolis muukeelseid lapsi õpetada või siis vene koolis riigikeele õpet korraldada, siis lapsevanematel taoline informatsioon puudub.

Sügisest alustati Keila Vene Gümnaasiumis koolieelikute õpetamist, et nad 1. klassis paremini hakkama saaksid. Siis tekkiski mõte ka lapsevanemaid harida. Kõigile kooli tulevate, aga ka teistele Keila linnas ja vallas elavatele tulevaste koolilaste vanematele saadeti koju kutse ja konverentsi kava.

Konverentsil rääkis muukeelse hariduse perspektiividest Eestis TPÜ professor **Mati Heidmets**. TÜ psühholoog **Jelena Jedomskihh** tutvustas kokkutulnuile teaduslike uuringute tulemusi, kuidas muukeelsed lapsed on eestikeelses koolis kohanenud, milliste raskustega kokku puutunud. Valga 1. Põhikooli õpetaja **Meeli Uibopuu**, kes juba mitmendat aastat õpetab eesti koolis vene lapsi, tutvustas oma töökogemusi, rääkis tööst lapsevanematega ning õpilaste probleemidest. Lapsepsühholoogiast kõneles psühholoog **Inge Tael**, pedagoogikakandidaat **Õie Vahar** andis lapsevanematele nõu, kuidas lapsi kooliks ette valmistada ja neid õppetöös aidata.

S. V.: *“Meil oli tõesti hea meel, et linnavalitsuse saal tuli rahvast täis. Tuldi Keilast, Kloogalt, Niitväljalt, isegi Ämarist ning Tallinnastki. Järelikult probleem puudutas lapsevanemaid ning pakkus huvi. Seda näitas*

ka konverentsi käik, sest kõigile ettekandjatele oli palju küsimusi. Et veelgi põhjalikumalt informatsiooni saada, korraldasime lapsevanemate hulgas ankeetküsitluse ja palusime neil oma arvamused kirja panna. Praegu töötame ankeete läbi ning tahame konverentsi ettekannetest ja ankeeditööstlustest anda välja lapsevanematele neid abistava brošüüri.”

Mida siis lapsevanemad arvasid?

Sellest võib ülevaate saada ankeedivastuseid sirvides. Ligi kolmandik osalenuid arvas, et nad said juurde hulga uusi teadmisi väikelapse psühholoogiast ja kooliks ettevalmistamisest. 60 protsenti vastanuist kinnitas, et said ka hea ülevaate muukeelse hariduse hetkeolukorrast ja perspektiividest ning Eesti ühiskonna keeleprobleemidest. 13% lapsevanemaid rahuldaski see, et nad said kompetentsetelt isikutelt konkreetseid vastuseid neid erutanud probleemidele.

Edasi paluti lapsevanematel seada nende arust tähtsuse järjekorda kuus küsimust-probleemi. Vastustest selgus, et esikohale seati vene lapse probleem, kes astudes eestikeelsesse kooli tunnetab psühholoogilist lisakoormust, mille tagajärjed võivad mõjutada tema arengut. Teisele kohale seati väide, et õnnelik lapsepõlv ei sõltu niivõrd saadud hariduse kvaliteedist ega õpitud keelte arvust, kuivõrd psühholoogilisest turvatundest koolis. Oldi nõus, et Eestis on mitmeid võimalusi eesti- ja venekeelse kogukonna kooseksisteerimiseks ja muulaste assimileerumine Eesti ühiskonda pole nendest kõige halvem variant.

Vanemad arvasid, et just esimestel kooliaastatel kujuneb välja inimese minapilt ja kooli (eesti- või venekeelse) valimine on seejuures küllaltki oluline. Oldi veendunud, et nendel vene lastel, kes asusid õppima eestikeelsesse kooli, on hiljem rohkem arengu- ja valikuvõimalusi kui nende vene koolis õppinud eakaaslastel.

Tähtsaks peeti seda, et konverents toimus vene keeles. See andis osalejatele enesekindlust arutelul osalemiseks ja suurendas turvatunnet, et lapsevanematega arvestatakse ning nende arvamused on riigile olulised.

Millistele otsustustele siis lapsevanemad lõpuks jõudsid? 23 protsenti arvas, et ei kõhkleks panna oma last eestikeelsesse kooli. 34 kaaluks asja enne väga tõsiselt ja 43 leidis, et nende lastel oleks parem õppida vene koolis.

S. V.: *“Konverentsi õnnestumine pani meid juba uute probleemide üle juurdlema. Seekordne kokkusaamine näitas, et paljudel lapsevanematel pole vähemasti ettekujutust Eesti hariduselu korraldusest ega tea nad, mida neilt nõutakse. Üldpilt saadakse vaid ajalehti lugedes või telekat vaadates. Pedagoogiline haritus jätab suuresti soovida.*

Seepärast oleme eriti tänulikud Avatud Eesti Fondile, kes meie konverentsi korraldust toetas, sest muidu poleks me omadega välja tulnud. Algul olin päris nõutu, kuidas üritust finantseerida, ent siis soovitatigi fondi poole pöörduda.

Pidasime aru, koostasime projekti ja endalegi üllatuseks sain stipendiumi – 6000 krooni. Sellest rahast jätkub nüüd isegi konverentsi materjalidest brošüüri väljaandmiseks.”

Ometi jagub probleeme kooliski. Ehkki Keila Vene Gümnaasiumis on haritud ja tugevad riigikeele õpetajad, ainuüksi heade õpetajatega ilma ei tee. Koolijuhi sõnutsi vajab vene kool ennekõike keeleõppeks sobilikke sõnastikke, sest senised on ajast ja arust. Napib ka häid õpikuid. Alklassilapsed vajaksid näiteks üht korralikku lugemikku, kuhu võiks koondada Eesti lastekirjanike loomingu paremiku. Kallite lasteraamatute hulgi ostmine käiks aga koolile üle jõu.

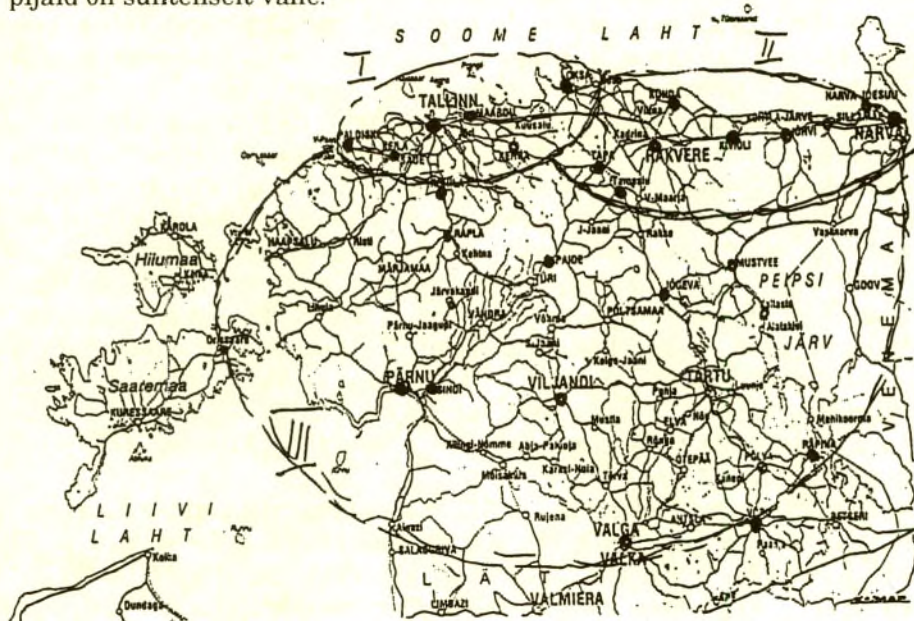
Keila Vene Gümnaasiumil on kavas lapsevanemate harimist jätkata.

ÜLO TIKK

Venekeelsest haridusest Eestis

NATALJA LAPIKOVA, HM üldharidusosakonna järelevalvetalituse peainspektor

Vene õppekeelega koolid võib paiknemise järgi jaotada kolme ossa: need asuvad Tallinnas ja Harjumaal (39,5%) – I; Lääne- ja Ida-Virumaal (35,2%) – II; ülejäänud maakondades (24,3%) – III (vt joonist). Eesti õppekeelega õppeasutustes õpib lisaks eestlastele ka teiste rahvuste esindajaid. Samal ajal on vene õppekeelega õppijate seas eestlaste arv väike. Lisaks eesti- ja venekeelsetele õppeasutustele on kakskeelseid segakoole, kus osas klassides toimub õppetöö eesti, teistes vene keeles. Need asuvad põhiliselt maakondades, kus õppijaid on suhteliselt vähe.



Joonis. Vene õppekeelega koolid. ● – kooli asukoht.

Eesti õppekeelega on kõige enam põhikoole, vene õppekeelega seevastu keskkooled. Eesti koolide võrk, nagu eestlaste paikneminegi, on hajutatud üle kogu riigi. Vene koolid asuvad põhiliselt linnades, kus elab koos palju venekeelset elanikkonda. Kõikides maakondades, v.a Hiiu-, Pärnu-, Saare- ja Raplamaa, on olemas vene õppekeelega koolid, mis säilitavad lähiaastatel oma staatuse, täites ka kultuurikeskuse rolli kogu muukeelse elanikkonna jaoks. Meeldiv on kohalike omavalitsuste positiivne suhtumine venekeelsetesse koolidesse ja toetus nende pürgimustele areneda.

Tabel 1

VENE ÕPPEKEELEGA ÜLDHARIDUSKOOLIDE ÕPILASTE ARV

Õppeaasta	Kokku	% õpilaste üldarvust
1991/92.	79 691	36,73
1992/93.	73 058	34,76
1993/94.	70 020	33,50
1994/95.	70 224	33,07
1995/96.	69 286	32,29
1996/97.	67 345	31,23
1997/98.	66 264	30,50

VENE ÕPPEKEELEGA ÜLDHARIDUSKOOLID

Õppeaasta	Lasteal- algkool	Alg- kool	Põhi- kool	Gümnaa- sium	Kokku	Kakskeelne kool
1991/92.	–	7	26	64	97	27
1992/93.	1	9	33	65	108	30
1993/94.	4	12	33	64	113	30
1994/95.	8	10	34	65	117	26
1995/96.	7	7	38	64	116	25
1996/97.	7	5	38	64	114	23
1997/98.	7	3	38	64	112	23

Viimasel kolmel aastal on migratsiooniprotsessid pidurdunud, õpilaskontingent ja õpetajate kaader stabiliseerunud. 1990.–1993. a migratsiooni tõttu on mitmes koolis õpilaste arv vähenenud peaaegu kolmekordselt (Haapsalus, Võrus, Viljandis, Loksal jm). See tõi kaasa mõne kooli staatuse muutumise ning liitklasside moodustamise (Saare-, Tartu-, Rapla- ja Harjumaal). Viimasaastatel on asutatud ka üldhariduslikke erakooli, praeguseks on neid 12 (sh 1 segakool), 7 asuvad Tallinnas. Kokku õpib neis 1032 õpilast ehk 1,5% vene õppekeelega õpilaste üldarvust.

Enamik vene õppekeelega keskkooli maakondades on ümber nimetatud vene/slaavi gümnaasiumiks. Linnakoolid said nime vastavalt asukohale. Suurte linna- (Tallinn, Narva, Tartu) ja väikeste maakoolide (Kallaste, Raja) arenguvõimalused pole võrreldavad. Erinevad õpetajaskond, õpilased ja materiaaltehniline varustus. Hariduse sisu seisukohalt on enamik muukeelseid kooli valinud oma suuna (üld-, humanitaar-, reaali- või majandussuuna). Kõige populaarsem oli 1996/97. õa üldsuund (selle valis 68,4% õpilastest), järgnesid humanitaar- (16,2%), reaali- (11,1%) ja majandussuund (2,3%).

1997/98. õppeaastal on Eestis 112 vene õppekeelega üldhariduslikku päevakooli ehk 15,3% kõigi üldhariduslike päevakoolide arvust ja 23 kakskeelset kooli (suleti 2 algkooli). Kokku õpib nendes koolides 66 264 õpilast ehk 30,5% kõigi üldhariduslike päevakoolide õpilaste arvust.

Õpilaste üldarv on vähenenud 1081 võrra ehk 1,7%. Samal ajal on eesti õppekeelega koolides õpilaste arv möödunud õppeaastaga võrreldes kasvanud 2938 võrra (2%). Vene õppekeelega põhikooli lõpetanute edasiõppimisest venekeelse õppega rühmades/klassides annab ülevaate järgnev tabel.

Tabel 3

Õppeaasta	9. kl lõpetanuid	10. kl päevane	%	10. kl õhtune	%	Kutse- kool	%	Kokku asus õppima (%)
1991/92.	7002	3353	48	375	5	1806	26	79
1992/93.	6351	3540	56	307	5	1639	26	86
1993/94.	6099	3353	55	401	7	2175	36	97
1994/95.	5896	3462	59	347	6	1495	25	90
1995/96.	5975	3441	58	236	4	1355	23	84
1996/97.	5706	3527	62	275	5	1492	26	93

Tabelist on näha, et 1993/94. õppeaastal oli kõige rohkem muukeelse põhikooli lõpetanuid, kes jätkasid õppimist gümnaasiumis või kutsekoolis. Hiljem on edasiõppijate osakaal hakanud langema. Statistika näitab, et viimasaastatel on eesti õppekeelega põhikooli lõpetanutest asunud 10. klassi või kutseõppeasutusse õppima üle 100%. Sellest võib oletada, et osa vene koolide lõpetanuid jätkab õpinguid eesti keeles.

Kuigi 1992. aasta haridusseadus sätestas kohustuslikuks haridusminimiumiks põhikooli 9 klassi, on näha, et üha enam põhikooli lõpetanud noori eelistab haridusteed jätkata päevase üldhariduskooli 10. klassis. Üheks põhjuseks võib olla kehv riigikeele oskus, selle pärast on põhikooli

lõpetanute kutseasutuste valik piiratud. Tabelist näeme, et viimastel aastatel suurenes nende noorte arv, kes pärast põhikooli lõpetamist ei saa asuda edasi õppima.

1996/97. õppeaastal töötas muukeelsetes koolides 4173 õpetajat (25% üldhariduskooli õpetajatest), kellest 70,8% on kõrgema pedagoogilise haridusega. Kõige kvalifitseeritumad on prantsuse keele õpetajad (kõigil kõrgem erialane pedagoogiline haridus), järgnevad füüsika-astronoomia (96,2%) ja emakeeleõpetajad (93,1%). Kõige vähem on pädevaid õpetajaid õpetamas tööõpetust (27,6%), muusikaõpetust (40,8%), riigikeelt (48,8%), kunstiõpetust ja joonestamist (49,4%). Üle 60 aasta vanuseid õpetajaid töötas vene õppekeelega koolides 15,9% pedagoogide üldarvust, kuni 30-aastaseid 16,5%. Vanemõpetaja ja õpetaja-metoodiku ametijärguni on jõudnud 8,9%. Kõrgemate ametijärgude õpetajatest moodustavad suure osa matemaatika- ja emakeeleõpetajad. Enamik vene õppekeelega koolide õpetajatest on põhikoolituse läbinud väljaspool Eestit. Nad ei tunne piisavalt Eesti ainekku ega koolitraditsioone, see on ka üks madala palgajärgu põhjus.

Lähtudes tunnijaotuslikest ainemahtudest ja klassikomplektide arvust on eriti suur eesti keele õpetajate defitsiit. Ametikohad on küll täidetud, aga soovida jätab kvalifikatsioon või tuleb kvalifitseeritud õpetajal töötada ülekoormusega. Viimase kolme aasta jooksul on eesti keele õpetajate arv suurenenud 171, kõrgema pedagoogilise ja erialase ettevalmistusega õpetajate arv 125 võrra. 472 õpetajast oli 1993/94. õa vastava haridusega 188 (39,8%); 1996/97. õa 643 õpetajast 313 (48,7%). Ida-Virumaal töötavatest eesti keele kui teise keele õpetajatest on üsna suurel hulgal vaid E- või F-kategooria. Maakonnas on olukorra parandamiseks käivitatud ulatuslik täienduskoolitus.

Praeguses olukorras, mil vene õppekeelega koolis tervikuna vallatakse eesti keelt puudulikult, on riigikeele õpetajatel lisaks aineõpetuslikele ülesannetele valgustaja roll. Aineõpetajad ei valda riigikeelt vajalikul tasemel ning sellepärast ei saa nad täielikult aru teaduslik-metoodilisest kirjandusest ega suuda osaleda eesti kolleegidega ühistel seminaridel, konverentsidel või koolituskursustel. Enamik on saanud hariduse endise N Liidu kõrgkoolides ning nende professionaalne ettevalmistus baseerub seal saadud teadmistel ja kogemusel. See raskendab integreerumist Eesti haridussüsteemi uuenemisse. Venekeelsed kursused ja seminarid ei rahulda õpetajate vajadusi täiel määral. Me ei saa endiselt rääkida ühtsest Eesti koolist, kuna vene õppekeelega koolide õpetajad ei ole siiani haaratud ühtsesse täienduskoolitusse, sest raha ei piisa. Sellepärast otsivad nad võimalusi Venemaalt teavet saada.

Vene õppekeelega üldhariduskoolide (v. a erakoolid) direktoritest 23% (17% muulased, 6% eestlased) on kõrghariduse saanud Eestis, 77% N Liidus. Koolijuhtide vanus: 31–40 a (18%), 41–50 a (32%), 51–60 a (39%), 61–70 a (11%). Paljude Tallinna ja Ida-Virumaa koolijuhtide keeletase ei vasta nõuetele. Riigikeelt valdavad nõutud tasemel Tallinnas 37 koolijuht 10, Kohtla-Järvel 14-st 7, Harjumaal 6-st 3, Narvas ja Sillamäel ei valda eesti keelt üksi.

Kahe haridussüsteemi asemel tuleb luua ühtne haridussüsteem, mis sisuliselt tähendab üleminekut ühtsele hariduskorraldusele. Vene õppekeelega koolides on viimastel aastatel toimunud olulised muutused. Need algasid 1989/90. õppeaastal 1., 5. ja 10. klassides. Emakeeletundide arvu väikese vähendamise arvel suurenes riigikeele tundide arv (5. klassis 2 asemel 3 tundi). Enne õpetati emakeelt (1.–11. kl) 63 ja eesti keelt 19 tundi nädalas (alates 3. klassist). 1990/91. õa hakati lisaks eesti keelele 9. ja 10. klassis õpetama Eesti tsükli aineid. Alguses oli selleks Eesti ajalugu. Eesti keele tundide arvu suurendati 3. ja 4. klassis kahelt neljale. Samaaegselt mindi üle 12-aastasele õppeajale. 1991/92. õa viidi vene

õppekeelega koolidesse sisse eesti kirjandus ja Eesti geograafia eraldi õppetundidena. Alates käesolevast õppeaastast hakati eesti keelt õpetama 5.–11. klassini 3 t nädalas. 1992/93. õa alustati kodaniku- ja inimeseõpetuse tundidega. Sel õppeaastal õpetati emakeelt 51 ja riigikeelt 32 tundi nädalas (3.–12. kl). 1995/96. õa hakati riigikeelt õpetama alates 2. kl teisest poolaastast 3, 3.–4. kl 5 t nädalas, seega emakeelt kokku 45,5 ja riigikeelt 36,5 tundi nädalas. 1996/97. õa alates viidi nn Eesti tsükli ained põhiaainete koosseisu tagasi, kuhu nad uue õppekava järgi kuuluvad.

Üleminek Eesti põhi- ja keskhariduse riiklikule õppekavale algab vene õppekeelega koolides 1998/99. õppeaastast. Ettevalmistused selleks tähendavad oluliselt laiemat koolitust Eesti haridussüsteemist, muutuvalt õppimiskäsitusest, didaktilistest suundadest ja võimalustest. Üleminekuga kaasnevad õppekorralduslikud muutused, mis toovad kooli kas uusi õpetajaid või ümberõppe vajaduse. 1998. a sügisest alustatakse üleminekut vene koolide 1., 4., 7. ja 10. klassis. Uus õppekava tähendab ka uusi õpikuid. Need peaksid õppijaid rahuldama nii oma sisult, meetodikalt kui ka trükitehniliselt. Tavakohaste õppematerjalide kõrvale pakutakse mitmesuguseid video-audiomaterjale, arvuti tarkvara.

Algkoolis on kõigis klassides võimalik järgida riiklikku õppekava, sest vastav õppekirjandus on olemas. Rööbiti toimus töö õppekava väljatöötamiseks ja eesti õppekirjandusele üleminekuks. Nii on vene algklassides juba praegu kasutusel uuele õppekavale vastav õppekirjandus, mille koostamist alustati 1991. aastal. Käesoleval õppeaastal jõuab lõpule õpikute väljaandmine 4. klassile. 7. ja 10. klassile kirjastatakse kõigis ainetes õppekavale vastavad õpikud 1998. aasta sügiseks. Haridusministeerium püüab koostöös kirjastustega jõuda nii kaugele, et üldhariduskoolide õpikud kirjutataks valdavalt Eestis. (Kaasautoreid on olnud ja on ilmselt ka edaspidi teistestki riikidest).

Haridusministeerium loeb oma esmaseks kohuseks jõuda ühtse üldhariduskoolini, kus ainekava ja õppekirjanduse erinevused ei oleks nii suured, et õpilastel pole võimalik siirduda ühe õppekeelega koolist teise. Juba järgmisel õppeaastal on kõigis eesti ja vene õppekeelega üldhariduskoolide 7. ja 10. klassis ühesugused õpikud. (Erandiks muidugi eesti ja vene keel ning kirjandus). Gümnaasiumiklassid kasutavad veel enamasti Venemaalt ostetud õpikuid. 1997/98. õa lubati osta kirjastuse "Prosveštšeniye" väljaandeid matemaatikast, vene keelest ja kirjandusest, maateadusest, ajaloost, joonestamisest, füüsikast, keemiast 7. ja 10. klassile. Süvaõppega koolidele peaks jääma võimalus osta sealt õpikuid süvaainete tarbeks.

Vene õppekeelega koolides on kasutusel kokku 347 nimetust õpikuid, neist 224 (64,6%) on välja antud Eestis, 123 (35,4%) Venemaal.

Tabel 4

Klass	Õpikuid kokku	Eestis välja antud	%	Venemaal välja antud	%
1.	18	18	100,0	–	–
2.	13	13	100,0	–	–
3.	20	20	100,0	–	–
4.	16	16	100,0	–	–
5.	20	15	75,0	5	25,0
6.	28	17	60,7	11	39,3
7.	44	24	54,4	20	45,6
8.	48	30	62,5	18	37,5
9.	41	20	48,8	21	51,2
10.	42	21	50,0	21	50,0
11.	35	15	42,9	20	57,1
12.	22	15	68,2	7	31,8

Vene koolides on mitmeid pedagooge, kes on võimelised koostama meetodilist materjali ja õpikuid. Üks näide sellest on Johannes Käisi Seltsi, EAPS-i ja haridusministeeriumi korraldatud võistluste tulemused.

Kuna vene õppekeele koolides ei ole riiklik õppekava veel kasutusel, kasutati aineprogramme, mis kehtivad ka 1997/98. õa: algõpe (1995. a); vene keel (emakeel) (1997, RT nr 32); kirjandus (1996); eesti kirjandus (1995); riigikeel (1997, RT nr 37–38); matemaatika (1996); loodusõpetus (1996); geograafia (1996); bioloogia (1995); keemia (1996); füüsika, astronoomia (1996); ajalugu (1997); kodanikuõpetus (1995); inimeseõpetus (1992); muusikaõpetus (1993); kunstõpetus (1996); tööõpetus (1989); keheline kasvatus (1992); võõrkeeled (1996, RT nr 65–69). Aineprogrammide väljavahetamist alustati vene koolidele juba 1989. aastal (tööõpetus). Järk-järgult vahetati välja kõik. Aastatel 1995–1997 ilmunud aineprogrammidele on juba lisandunud parandatud trükid. 1997. a hakati vene keelde tõlkima õppekava materjale. Nendeks on õppekava üldosa koos ainekavadega, valikainete ja kursuste raamat – kokku 100 nimetust.

Rahvuskeelset haridust on võimalik toetada olemasolevate ressursside piires. Eesti riigi eesmärk on muukeelse elanikkonna integreerimine ühiskonda. See on mitmekülgne protsess ning eeldab erinevate kogukondade vastastikust head tahet ja tegutsemist.

Mis puutub õppekavasse, siis seal on muukeelse kooli õppekava lisarollina eraldi välja toodud kohustus aidata kaasa oma õpilaste rahvuskultuuri säilitamisele ning toetada nende rahvusliku identiteedi tunnet – olgu tegemist kas ukrainlaste, venelaste, juutide või tatarlastega. Täna püütakse koolis näha ta mitmerahvuselisusest tulenevaid probleeme, jõuda põhikooli lõpuks niisuguse eesti keele oskuseni, mis annab kõigile võrdsed võimalused eestikeelse hariduse omandamiseks, konkurentsivõimelisuse Euroopas.

Enamikul juhtudel peetakse loomulikuks, et vene kooli lõpetanud jätkavad õpinguid Eestis, et eesti keele õpetamist alustatakse juba lasteaias. Koolieelses keeleõpetuses on viimasaastatel suurem osakaal eesti keele õppele mitte-eestlastele. Valdavalt on see keelekasutusmudelite teatud sisude võõras keeles kasutamise ja esitamise treening. Suurenenud on eesti keele õppega lasteaegade arv. Kohustuslik keeleõpe aga algab alles 2. klassi teisest poolaastast.

Üleriigiliselt saab eesti keele õppe kohustust lasteaeda ja 1. klassi laiendada siis, kui vajalik õppekirjandus ja kvalifitseeritud õpetajad on olemas. 1998. aastal valmistab haridusministeerium ette lasteaia ja 1. klassi õppekomplektid, siis on heade õpetajate olemasolu korral võimalik riigikeele õpetamist varem alustada. Üldise eesti keele õppeni 1. klassist loodame jõuda 1999. aastal.

Vene õppekeele koolides alustatakse reeglina teise keele õpet eesti keelest. Vaid üksikutes inglise keele süvaõppega koolides võib esimene võõrkeel olla inglise keel. Vene koolide õppeaeg on võrdsustatud eesti koolide õppeajaga, eesti keele õpetuse mahtu on suurendatud, aga kvalifitseeritud õpetajaskonna puudumisel on õpe vähetulemuslik.

Vene koolide algklassides on levinumad eesti keeles õpetatavad ained keheline kasvatus, muusika- ja kunstõpetus, kodulugu, põhikooli jooksul laieneb see Eesti ainestikku käsitlevale osale geograafias, ajaloos, kirjanduses. Üksikutes koolides on eesti keeles õpetatud ka matemaatikat, majandust ja/või kultuurilugu. On võimalik kasutada eesti kooli õpematerjale, kuid õpetajate valmidus eestikeelse sõnavara arendamiseks ja laiendamiseks ning Eestimaa tutvustamiseks on väike. Õpetust antakse ka ukraina, saksa, inglise ja prantsuse keeles. (Põhimõtteliselt kasutavad mitme õppekeele võimalusi võõrkeele süvaõppega koolid. See tähendab nii eesti kui ka vene õppekeele koolide puhul mõne(de) aine(te) õpetamist õpitavas võõrkeeles).

1996/97. õa oli õpilaste võõrkeelevalik järgmine: inglise (74,9% õpilastest), saksa (21,3%), prantsuse (2,2%) ning heebrea, soome ja ladina keel.

1995/96. õppeaastal õppis eesti keelt A- või B-keelena 61 560 (88,8% õpilastest), vaba- ja valikainena 1551 õpilast, süvaõppega oli hõivatud 1492 õpilast. (1992/93. õa õppis A-keelena eesti keelt 51 264, B-keelena 3566 ja vaba- või valikainena 2180 õpilast. Seega oli 76,5% õpilastest hõivatud kohustusliku eesti keele õppega). 1996/97. õa õppis vene kooli 67 345 õpilasest eesti keelt 58 777, s.o 87,3% (Ülejäänud pole õpinguid veel alustanud, sest õppisid 1. ja 2. klassis).

Keeleõppe rühmade moodustamist ei sätestata enam üleriigiliste tunni- ja aegplaanidega. Koolil on õigus ja kohustus kujundada optimaalsed õpetusrühmad, nagu kooli palgafondi piires võimalik. Uue korra kohaselt pole kooli võimalused moodustada keeleõppeks väiksemaid rühmi vähenenud. Samas võis kool kehtestada palgafondi jaotamisel põhimõtted, et väiksemate keeleõpperühmade loomiseks vahendeid ei jätku. Riikliku õppekava järgi, mis rakendub 1998. a sügisest, on eesti keelt ette nähtud 1.–3. kl 6–10, 4.–6. kl 12–15, 7.–9. kl 12–15, 10.–12. kl 9 õppetundi. Vajaliku tundide arvu otsustab kool.

Vanemate soovil on avatud eestikeelseid klasse lastele, kelle kodune keel pole eesti keel; mõned lapsed on asunud õppima või jätkama õpinguid eesti koolis, kui kool on tunnistanud lapse toimetuleku piisavaks. Selleks tuleb läbida teatud keeleoskuskatse, mõnes koolis on niisugustest õpilastest moodustatud eraldi õpperühmad. Õpilastele tähendab see kogu õppekava sisu omandamist võõras keeles.

Esialgseid tulemusi ei luba niisuguse praktika plahvatuslikku laiendamist toetada, sest riigil pole selleks eraldada täiendavaid ressursse ja kogu õpe läbimine õpilastele võõras keeles seab ohtu võrdsed haridusvõimalused.

Haridusministeerium loeb oma esimeseks püüdluseks jõuda ühtse üldhariduskoolini, kus ainekavalised ja õppekirjanduse erinevused ei ole suured. Õpilastel peaks oleks võimalik siirduda ühest koolist teise, kui õppekeel on omandatud. See idee on realiseerumas ka kakskeelsetes projektides "Hea algus", "Visuaalne mõtlemine" ning "Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks".

Õpetajate täienduskoolitus ei ole olnud piisav, kuna muukeelsete koolide õpetajad ei valda nii palju eesti keelt, et osaleda koolituses koos eesti koolide õpetajatega. See toob kaasa probleeme üleminekul uuele riiklikule õppekavale. Vältimaks nende kuhjumist, korraldas TPÜ Täiendõppekeskus venekeelse koolituse muukeelsete koolide juhtidele ja õppekava konsultantidele. Seda kavandab teha ka TÜ Täienduskoolituskeskus.

Õppekavaga seotud projektid muukeelsetele koolidele on käivitanud AEF ja Jaan Tõnissoni Instituut. Koolitust on pakkunud vene eragümnaasium "Polüloog" ja vene õpetajate ühing.

Õppekavaga seotud probleeme ja nende lahendamise võimalusi on palju arutatud muukeelsete koolide nõunike ja juhtide regionaalsetel nõupidamistel ning seminaridel, kus on osalenud kõik muukeelseid koole omavate regioonide esindajad. Sinna kutsuti ka vene õppekeele kutseõppeasutuste juhid. Et säilitada oma rahvuslikku eripära, püütakse olla kursis Venemaa hariduselus toimuvaga. On taastatud head suhted Peterburi linna ning Pihkva oblasti koolide ja pedagoogikakõrgkoolidega.

Nii eesti kui ka vene õppekeele koolides õpib teiste rahvuste esindajaid, kes oma emakeelt õpivad pühapäevakoolis või jäävad sellest õppest hoopis ilma. 1993. aasta vähemusrahvuste kultuuriautonomia seaduse alusel ei ole Eestis elavad rahvusvähemused veel jõudnud end määratleda. 1995. aasta seisuga on registreeritud enam kui 60 rahvuskultuuriseltsi. Töötavad aserbaidžani, läti, juudi, poola, tatari ja tšuvaši kultuuriseltside pühapäevakoolid ning moldova-rumeenia, usbeki ja rootsi kultuuriseltside keelekursused. Niisugust õpetust lisandub pidevalt.

Arengusuund otsustab

GUNNAR POLMA, Haapsalu Vene Gümnaasiumi direktor

Tänaseks on Eesti Vabariik "muulaste integratsioonirindel" taas vaherahu teinud. 1993. a vastu võetud põhikooli ja gümnaasiumi seaduse § 52, mille järgi tuli aastaks 2000 venekeelsetes munitsipaal- ja riigigümnaasiumites üle minna eestikeelsele õppele, on ümber muudetud ja venekeelset gümnaasiumiharidust ähvardav kirvelöök seitsmeks aastaks edasi lükatud. Seaduse muutmise loogika oli ülilihtne – pole mõtet seadusel, mille täitmine on ebareaalne.

■ On ette näha, et aastatuhande vahetuseks pole keskmine vene õppekeelega põhikooli lõpetanu keelebarjääri tõttu võimeline eestikeelses gümnaasiumis õppima.

■ Kui ka põhikooli lõpetanud valdaks vabalt eesti keelt, puuduks vene õppekeelega gümnaasiumites kaader, et võiks vahetuda õppekeel. Eesti gümnaasiumid poleks aga valmis vene põhikooli lõpetanuid vastu võtma.

■ Eesti muukeelne ühiskond tervikuna pole muutuseks valmis.

Ka riigi ja kohalikust eelarvest finantseeritava venekeelse gümnaasiumihariduse uue lõpugongi tärmuni, aasta 2007, tuletuslugu ei ole ilmselt eriti keeruline – üht-teist on riigikeele õpetamise osas juba tehtud ning kui nüüd homme, s.o alates järgmisest õppeaastast käised üles käärida ja asi tõsiselt kätte võtta, on üheksa aasta pärast kõik takistused teelt kõrvaldatud.

Vaagides venekeelse gümnaasiumihariduse perspektiive Haapsalu Vene Gümnaasiumist avanevalt vaateväljalt, tundub mulle, et seaduses uue aastaarvu kehtestamine oli vaid pea liiva alla peitmine, et lükata ebameeldiva probleemi lahendamine homsesse. Mingit kindlust ei saanud ka venekeelsete koolide õpetajad. Vahest sisendas see ainult ebakindlat lootust, et küll 2007. aasta lähenedes taas seadust muudetakse. Kergemalt hingasid vaid pedagoogid, kel pensioniiga lähedal.

Olen arvamusel, et tõsine integreerimispoliitika ei tohi ette näha olukorda, kus integreeritavatel kaob vägivaldselt ära oma keskastme haridust pakkuv kool ja muukeelse põhikooli lõpetanu ainsaks võimaluseks haridusteed jätkata on nn eesti gümnaasium. Midagi taunimisväärtet pole aga selles, kui vene koolide arengukavas pakutakse välja eesmärk, et aastaks 2007 peaks iga põhikooli ja gümnaasiumi lõpetanu olema võimeline raskusteta jätkama õpinguid eesti keeles. Kindlasti lisandub selle eesmärgi poole püüeldes aasta-aastalt õpilasi, kes pärast venekeelse põhikooli lõpetamist ei sõltu oma haridusvalikutes keelebarjäärist ning jätkavad õpinguid eestikeelsetes koolides.

Tuleb silmas pidada, et ükski haridussüsteemi sisene abinõu, seadus ega lõpptärmin ei suuda täita oma eesmärki, kui on nõrk keelekasutuslik motivatsioon. See sõltub aga kogu ühiskonda laiemalt puudutavast muulaskonna integratsioonipoliitikast, keeleseaduse rakendamisest kõigis elusfäärides, kogu riigis.

Kuidas asi aastal 2007 tegelikult on, seda näitab aeg. Seaduse rakendamisel on mõtet, kui see puudutab kogu Eestit. Haapsalu taolises väikelinnas, kus Haapsalu Vene Gümnaasiumi kõrval on kaks tugevat eesti gümnaasiumi, olekski mehhanistliku käsitluse järgi teostatav vene õppekeelega gümnaasiumiosa sulgemine, kuna gümnaasiumieas õpilaste arvu vähenemise tõttu suudaksid ehk eesti koolid aastal 2007 vene rahvusest gümnaasistid vastu võtta ja endasse sulatada. Aga mida toob see kaasa eesti õppekeelega gümnaasiumite õppeprotsessile?

Ei tohiks unustada, et vene õppekeelega põhikooli lõpetanu on ka juhul, kui ta valdab vabalt eesti keelt, eesti põhikooli lõpetanuga võrreldes erinevas seisus. Kas või juba selle poolest, et riigikeele õppimise

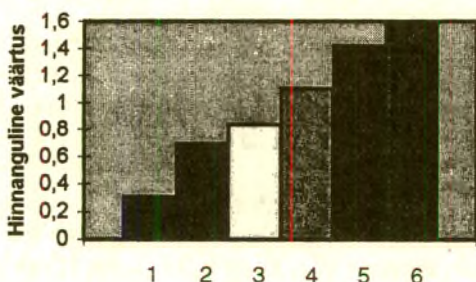
arvelt on jäänud vähem võimalusi teiste õppeainete (nt võõrkeelte) õppimiseks.

Küsimus on, kas see, mis on võimalik Haapsalus, rakenduks ka Tallinnas, Narvas ja Kohtla-Järvel, kus venekeelsete gümnaasiumite osakaal on suurem ning ei tule kõne alla seniste gümnaasiumiosade sulgemine. Venekeelse õppekeelega gümnaasium, asugu see Haapsalus, Rakveres või Narvas, on tervik, kus antud momendil on valdav vene rahvusest õpetajate kaader, kes ei valda eesti keelt. On ebaloomulik, kui kooli gümnaasiumiosas seisab vene rahvusest õpilaste ees venelannast matemaatikaõpetaja ning õppetöö toimub eesti keeles. Kas saadame tundi kontrolli ja keelame emakeele kasutamise nagu tsaar Aleksander III ajal? Või komplekteerime koolide gümnaasiumiosa tarvis täielikult uue kaadri? Kas pole sellisel juhul aga tegemist juba täiesti teistsuguste koolidega, mis vajavad eri administratsioone ja koolihoonet?

Arvan, et käesoleval ajahetkel on väärt tõmmata ükskõik millist aasta-arvu aluseks võttes terav joon venekeelse põhikooli ja selle gümnaasiumiastme vahele, kus ainsaks õppekeeleks peaks saama eesti keel. On selge, et keeletaset, mis võimaldaks põhikooli lõpetanuil eesti keeles õpinguid jätkata, pole võimalik saavutada vaid eesti keele tundides. Selleks peaks põhikoolis osa õppeaineid õpetatama eesti keeles ja eesti keelt täiesti vabalt valdavate õpetajate juhendamisel. Seega tuleb koolil täiendada kaadrit eesti keelt emakeelena kõnelevate inimestega. Eesti keeles ainet valdavate pedagoogide osakaal õpetajaskonnas paratamatult suureneb.

Kõige mõistlikumaks ja ühiskonnas vähem pingeid tekitavaks tulevikustsenaariumiks muukeelsele gümnaasiumile pean õppetöö järkjärgulist muutmist kakskeelseks. Sellise arengusuuna avalik väljakuulutamine looks vene koolile kindlustunde ja eeldused tulevikku positiivselt vaatava kooliõhustiku kujunemiseks.

Haridusfoorum '97 egiidi all viidi 1997. aastal Kirde-Eesti koolides läbi küsitlus, mille eesmärgiks oli kaardistada muukeelse hariduse hetkeseis (keeleõppe olukord, materiaalne baas, tulevikuootused). Muude küsimuste hulgas paluti koolidel 4-palli skaalas avaldada arvamust ka vene gümnaasiumi tulevikustsenaariumitele (vt joonist). On igati loomulik, et ebakindluse õhkkonnas pälvis kõige enam toetust soov, et miski ei muutukski (13 kooli keskmine hinnang – 1,6 palli). Tähelepanuväärne on aga, et kakskeelse gümnaasiumi arenguvarianti ei peetud pea sugugi halvemaks (1,4 palli). Kakskeelse gümnaasiumi idee paremaks tutvustamiseks tuleks selgitada, et kuna on tegu vene keele ja kultuuri kallakuga koolidega, siis on iseenesestmõistetav, et osa õppeaineid õpitakse/õpetatakse neis koolides ka vene keeles.



1. 2000. a – gümnaasiumid suletakse
2. 2007. a – gümnaasiumid suletakse
3. 2007. a – enamik gümnaasiume suletakse
4. Gümnaasium muutub eestikeelseks
5. Kakskeelne vene kallakuga gümnaasium
6. Kõik jääb samaks

Joonis. Hinnang vene kooli arengustsenaariumitele (0 – halvim, 1 – halb, 2 – hea, 3 – väga hea).

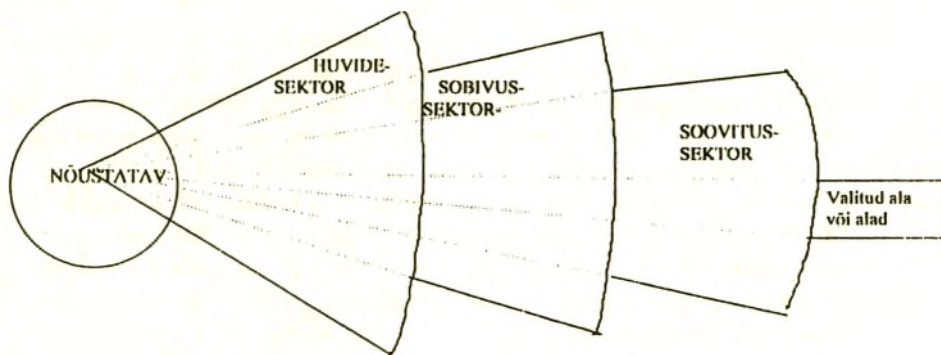
Võimalik, et sellise arengutee puhul tekib kunagi olukord, kus väga head haridust pakkuvasse vene gümnaasiumisse pürgivad ka eesti põhikoolide kasvandikud, kes soovivad õppida vene keelt. See, kui kaua kuskil vene gümnaasium vastu peab ja end õigustab, sõltub aga suuresti kohalikest oludest ja sellest, kui konkurentsivõimeline suudab keegi ise olla.

Vajame kutsenõustamist

VÄINO RAJANGU, TTÜ Haridusuuringute keskuse juhataja

Kutsenõustamine on teaduslikult põhjendatud nõuandmine kutsevalikul. Seda võib vaadata kolmest aspektist. Huvide aspekt haarab alasid, mille vastu on nõustataval huvi. Ühel on huvidering laiem, teisel kitsam. Kõik huvipakkuvad alad ei sobi nõustatava isikuomaduste tõttu tulevaseks tööks.

Nõustajate (psühholoogide, meedikute jt) abil selgitatakse välja nõustatavale sobivad alad. See sektor on harilikult kitsam kui huvide sektor. Seostades sobivussektori alasid haridusnõudluse ja tööturu prognoosidega, pakuvad nõustajad välja soovitussektori. See sisaldab alasid, mida on soovitatav õppida. Nende seast teeb nõustatav valiku (vt joonis 1).



Joonis 1. Nõustamisel arvestatavad sektorid.

Õppeasutustesse vastuvõtu kord võimaldab kandideerida korraga mitmele alale ja mitmesse õppeasutusse. See on kaasa toonud olukorra, kus mõnel juhul valitakse osa alasid huvide sektorist ja teine osa nende hulgast, millel sisseastumiskonkurss puudub või on väga väike. Viimatimimetatud ei pruugi kajastuda huvide ega sobivussektoris. Järelikult on osa noori nõus haridust tõendava dokumendi saamiseks õppima ka neile ebasobivaid alasid.

On alasid, mis on noorte seas populaarsed, ja alasid, kus palgatingimused on soodsamad. On alasid, kus töökohtade arv tulevikus kasvab, teisel jälle väheneb. Tööandja soovib töötajat, kellel on sobivad isikuomadused, haridustase ja eriala.

Arenenud turumajandusega riikides aitab inimesel nendele ja veel paljudele probleemidele lahendust leida kutsenõustamissüsteem. Eestis see likvideeriti. Nüüd on uuesti hakatud rääkima vastava üleriigilise süsteemi loomise vajalikkusest. On juba üksikuid keskusi, kust teatud küsimustes on võimalik nõu saada. Need on tavaliselt orienteeritud teatud sihtgrupile, enamasti õppijatele. Kutsenõustamist vajavad lisaks õpilastele aga ka täiskasvanud, kes mingil (nt tervislikul) põhjusel on sunnitud valima uue tegevusala.

Kutsenõustamise vajadus on kahepoolne. Ühelt poolt soovib inimene selgitada välja temale sobivad kutsealad ja valida edasine haridustee. Teiselt poolt soovib ühiskond suunata noorte haridusteede valikut nii, et pärast kooli lõpetamist võimalikult paljud leiaksid õpitule vastava erialase töö. Elu näitab, et osa inimeste soovid ühtivad ühiskonna vajadustega, teistel tekivad vastuolud, milles kaotajaks pooleks jääb tavaliselt inimene, kes ei leia tööd.

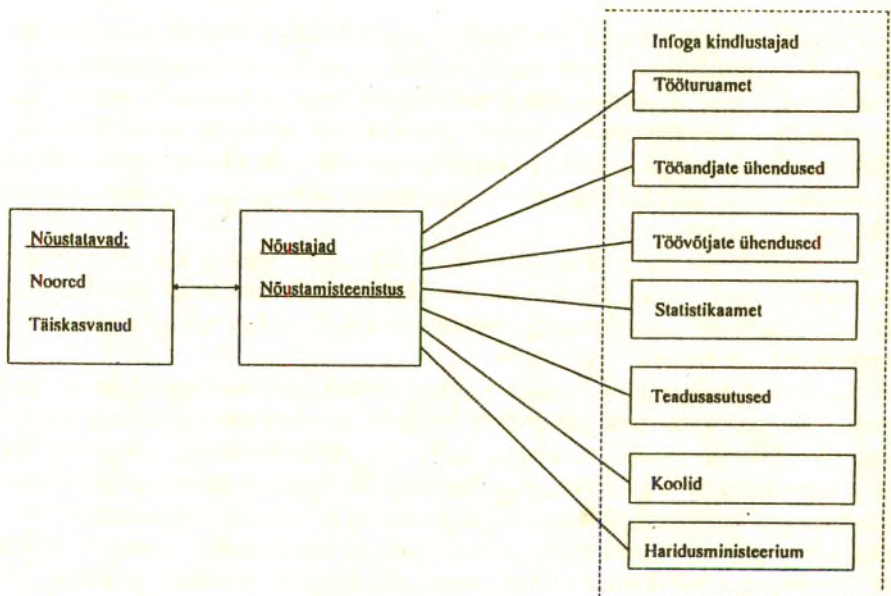
Kutsenõustamisega on võimalik neid soove lähendada ja teatud ulatuses vältida hilisemaid sotsiaalseid pingeid. Näiteks inimesel, kes õpib ala, kus töökohtade arv aastatega suureneb, on tõenäosus pärast õpingute lõppu tööd saada palju suurem, kui inimestel, kes õppisid ala, kus töökohtade arv väheneb.

Turumajandusega riikide kogemused näitavad, et paljud inimesed kasutavad kutsenõustamissüsteemi abi, kuid mitte kõik, kel haridustee valik ees seisab. Kutsenõustamisteenuste kasutamine peabki olema vabatahtlik. Kes soovib välja selgitada talle sobivad perspektiivsed erialad, pöördub nõu saamiseks keskusesse. Kes aga ei soovi, seda sundida pole mõtet. Inimesele on omane kogemusi saada isiklikult läbielatu kaudu, järeldusi tehakse möödalaskmistest.

Kutsenõustamise puhul peab eriala lõplik valik jääma ikka inimese enda otsustada. Selleks pakub nõustaja mitmeid enam sobivaid variante, mille seast inimene valib talle meelepärase. Kuna valiku teeb igaüks ise, jääb ka vastutus tehtud valiku osas temale. Valiku ebaõnnestumise korral saab ta süüdistada ainult iseennast.

Nõustamisteenistusse on otstarbekas koondada ka informatsioon õppimisvõimaluste kohta konkreetsetes õppeasutustes. Sageli on valitud ala võimalik õppida erinevates õppeasutustes ja sugugi kõik soovijad ei tea seda. Oluline on teada, missugused on konkreetse kooli lõpetanute töö saamise võimalused erialati, millist tööd teevad ühe või teise ala omandanud. Hea, kui kool ise on koostanud ja välja andnud vajalikud tutvustavad materjalid, olgu siis infolehed, voldikud ja/või teatmikud.

Täiskasvanute nõustamisel on tähtis, et oleks informatsiooni ka täiendus- ja ümberõppe võimaluste kohta. Saksamaal näiteks on kutsenõustajate kasutada täiendus- ja ümberõppe infosüsteem, mille abil on võimalik saada vajalikku teavet väga erinevate tunnuste põhjal: koolitajate, nende asukohta, kursuste nimetuse, valdkonna, kestuse, maksumuse, lisavõimaluste jne kohta.



Joonis 2. Nõustamissüsteem.

Selline ülevaatlisk, regulaarselt uuendatava infoga süsteem Eestis kahjuks puudub. Aktiivsemate koolitajate avaldatud reklaami põhjal saab küll luua mõningase pildi, kuid niisugune analüüs nõuab aega ega ole ammendav. Pealegi muutub olukord täienduskoolitusturul pidevalt.

Kutsenõustamissüsteemiga on seotud mitmed institutsioonid. Kõigepealt need, kes vahetult nõustajate abil suhtlevad nõu ja abi vajajatega. Seda osa võib nimetada nõustamisteenistuseks. Teised kindlustavad nõustajaid vajaliku informatsiooniga. Infoga kindlustajate ring on võrdlemisi lai. Näiteks teadusasutused, mis korraldavad tööturu ja hariduse alaseid uuringuid ning prognoosivad ühiskonna, eriti majanduse arengut. Teadusasutustes töötatakse välja ka kutsesobivuse määramise teste. Statistikaasutustest saab infot demograafiliste protsesside, tööjõu ja üldiste arengutendentside kohta.

Tööandjate ja töövõtjate ühendused kavandavad eksperthinnanguid töökohtade arvu muutuste kohta. Nõustamissüsteemi osadest ja seostest annab ülevaate joonis 2.

Viimasel haridusfoorumil diskuteeriti küsimuses, missuguse ministeeriumi tegevusalas nõustamissüsteem tuleks luua. Oli neid, kes toetasid haridusministeeriumi. Nende nägemus oli seotud põhiliselt õpilaste nõustamisega. Öeldi välja ka seisukohti, et nõustamissüsteem tuleks luua sotsiaalministeeriumi tegevusalas oleva tööturuameti alluvuses või selle ühe osana. Need alluvusküsimuse arutelud on seotud just süsteemi selle osaga, kus vahetult suheldakse nõu vajajatega. Infot kindlustavate institutsioonide alluvust ei peetud vajalikuks muuta.

Mõnes riigis on nõustamissüsteem loodud haridussüsteemi osana, põhiraskust kannavad koolide psühholoogiateenistused. On riike, kus koolides käivad noori nõustamas tööturuameti juurde loodud nõustamisteenistuste töötajad ja noored külastavad neid teenistusi tööturuametis.

Nõustamissüsteemi alluvus määrab ära ka nõustajate huvide ringi. Kui nõustaja on kooli palgal, on tema huvi seotud kooli tulevikuga (õpilaskohtade täitmisega) ja noore käekäik pärast kooli lõpetamist on talle teisejärguline. Kooli arengusoovid ja lõpetajate töö leidmise võimalused ei ole aga sageli kooskõlas.

Tööturuameti juures asuvat nõustamissüsteemi huvitab, et võimalikult palju noori leiaks tööd ja töötute osakaal oleks minimaalne. Nõustamisteenistus tööturuameti süsteemis looks võimaluse anda nõu nii õpilastele kui ka täiskasvanutele. See oleks ka odavam kui kahe eraldi süsteemi loomine. Tööturu areng on juba nüüd tõestanud täiskasvanute nõustamisteenistuse vajalikkust.

Konkureerivate nõustamissüsteemide loomine on nõu saajatele muidugi kasulik, erinevatest allikatest saadakse vajalike otsuste tegemiseks enam infot. Nõustamissüsteemide loomine nõuab vahendeid ja seetõttu võiks olla üks riiklik nõustamissüsteem. Selle kõrval võivad töötada ka mitteriiklikud nõustamiskeskused.

Riiklik nõustamissüsteem oleks soovitatav rajada tööturuameti süsteemis. Siis saab nõustada nii noori kui ka täiskasvanuid, nõustajate huvid oleksid suunatud töötuse vähendamisele ja suur osa infot oleks nõustamiseks vahetult kättesaadav. Tööturuametiga seotud teenistus võiks samuti olla töökohtade arvu muutusi prognoosivate teadustööde tellijaks.

Nõustamisteenistuse loomiseks ja ülalpidamiseks on vaja vahendeid. Riikliku nõustamissüsteemi puhul oleks loogiline, et need vahendid tulevad riigieelarvest. Kuna süsteem aitaks vähendada töötute arvu, võiks üheks kätteallikaks olla töötute abiraha ülejääk.

Vähemena peaks ka koolitamine aladel, kus tööd ei leita. Seega langeb ära koolilõpetanute kohene ümberõpe. Ka selles liinis on võimalik leida vabanevaid vahendeid, katmaks nõustamiskulusid.

Inimesed saaksid nõustamissüsteemist saadava info põhjal teha valikuid aladest, kus töökohtade arv väheneb. Saadud infole toetudes teeb otsuse inimene ise, nagu see ongi omane turumajandusele. Käsukorras inimeste suunamine ühele või teisele alale käis kaasas plaanimajandusega ja need ajad on nüüdseks möödas.

Kakskeelsest koolist Austrias

REET TAIMSOO, Viljandi Paalalinna Gümnaasiumi õpetaja

Lumised Alpid, suusakuurortid, maailmalinn Viin, ilus sinine Doonau, valsikuningas Strauss, imelaps Mozart – need on kuulutused, mis meil tavaliselt Austriast tekivad. Eesti õpetajate Austria-reisil nägime seda maad aga hoopis ühe teise, vähem tuntud külje pealt.

Rahvusvähemused ja kool Austrias

Euroopas toimuv integratsiooniprotsess esitab koolile uue väljakutse ja võimaluse. Teiste rahvastega üheskoos elamise ja kõrvuti olemise oskus, teisiti ja iseolemise aktsepteerimine ning tolerantsus algavad oma kodust või vähemalt selle ukse alt. Juba enne, kui laps kooli jõuab.

Nii on see ka Austrias, kuigi statistika ütleb, et sel pindalalt suhteliselt väikesel maal (vaevalt kaks Eestit) on 98% rahvastikust saksakeelne ja mingitest vähemusrahvuste probleemidest Austrias ei olevat kuulnudki. Ometi pole miski nii lihtne ja ühene, nagu esmapilgul ja kaugelt vaadates tundub.

Austria
liidumaad
erinevad
üksteisest.

Austerlane ise identifitseerib end vägagi regionaalselt ja põhjusega. Austria üheksa liidumaad erinevad oluliselt nii oma reljeefi, kliima kui ka etniliste, majanduslike ja kultuuriliste näitajate poolest. Neist viies elab kuus ametlikult tunnustatud vähemusgruppi, kelle saatus ja probleemid on vägagi erinevad. Meil oli võimalus kohtuda nelja rahvusgrupi esindajatega, näha nende koole ning mõista nende probleeme natuke paremini.

Kärnten – lõunapoolseim liidumaa

Juba 6., 7. sajandist alates elavad selle lõunaosas sloveenid. Praegu peaks neid statistika järgi olema umbes 14 000, kuid see statistika ei pruugi olla usaldusväärne, sest ühiskonnas, mis pole mingi rahvusgrupi suhtes eriti sõbralikult häälestatud, ei kiputa tingimata oma rahvusliku kuuluvust avaldama. Veel selle sajandi alguses olid sloveenid praktiliselt orjarahvas, vaesed ja sõltuvuses saksakeelsest ülemkihist, kellele kuulusid maad ja mõisad. Neil, kes läksid linna vabadust ja paremat elu otsima, tuli kas assimileeruda või autsaideriks jääda. Parema elu hind oli loobumine oma rahvuslikust identiteedist ja keelest. Olla sloveen Kärntenis on olnud alati raske, on ka praegu. Vastasseisu, mõistmatust ja sallimatust saksa- ja sloveenikeelse elanikkonna vahel kohtab paraku nüüdki.

1972. a pandi vastavalt seadusele üles kahes keeles kohanimedega sildid piirkondades, kus vähemalt 25% elanikkonnast oli sloveenikeelne. Ühed panid üles, teised kiskusid maha. Praegusi suhteid kahe rahvusgrupi vahel iseloomustab see siltide lugu üsna hästi – hoolimata seadusest on osa kakskeelseid silte üleval ja osa ei ole. Pinge püsib.

Sloveenidel ja
horvaatidel
on õigus
emakeelsele
algharidusele.

Austria riigilepingu artikkel 7 ütleb, et sloveeni ja horvaadi vähemusrühmadel on õigus algõpetusele sloveeni või horvaadi keeles, ka oma keskkoolidele. Kärnteni seadused ei näe ette kakskeelset koolieelset kasvatust, aga sloveenid on asutanud viis eralasteaeda ja külakogukonnad veel neli.

Lõuna-Kärntenis on 82 algkooli, mis peavad andma kakskeelset (sloveeni- ja saksakeelset) kooliharidust, kui tahtjaid on. Tahtjaid on 65 koo-

lis, kokku umbes 1500 last (20%). Kakskeelne õpetus tähendab seda, et kõikides ainetes peab õppetöö toimuma mõlemas keeles enam-vähem võrdsel määral. Praktiliselt igas klassis, kus soovitakse kakskeelset õpet, on ka neid, kes seda ei soovi. Kui vastasparteis on kasvõi üks laps, on klassis 2 õpetajat, kellest üks tegeleb saksakeelse ja teine kakskeelse rühmaga, klassi täitumus on sel juhul 20. Üks õpetajatest on siis kakskeelne inimene, kes tunnis läheb ühelt keelelt teisele üle, räägib igat asja mõlemas või kord ühes, kord jälle teises keeles. Samas on kakskeelses rühmas nii neid, kes sloveeni keelt väga hästi oskavad, kui ka neid, kes üldse ei oska. Õpetaja peab suutma olukorraga toime tulla ja iga õpilast motiveerida. Nii on see esimeses kolmes klassis, edasi võivad soovijad õppida sloveeni keelt kohustusliku õppeainena (inglise keele asemel) või vabaainena 4 tundi nädalas. Niisugust võimalust pakuvad 24 kooli, kasutab seda vaid 300 last. Lapsevanemad, kes soovivad oma lapsele kakskeelset algharidust, peavad esitama avalduse, mis teeb asja psühholoogiliselt raskemaks, sest lisaks oma sisemise ja sageli ka külakogukonna vastuseisu ületamisele tuleb lapsevanemal tegelda veel bürokraatiaga.

1957. a asutati Klagenfurtis gümnaasium ja reaalgümnaasium sloveenidele. Alates 1991/92. õppeaastast töötab seal kakskeelne kaubandusakadeemia, kus õppekeelteks on saksa ja sloveeni keel.

65 koolis
antakse
kakskeelset
õpetust.

Burgenland on koduks ka horvaatidele ja ungarlastele

Burgenland suhtub oma rahvusgruppidesse ja kakskeelsesse kooliõpetusse hoopis teisiti. Normaalne ja loomulik on väikesele rahvusgrupile osata suure rahva keelt ja ka suurele osata väikese keelt, sest elatakse koos ning erinevad keeled ja kultuurid on ühine rikkus. Burgenlandis tuleb kakskeelsetes piirkondades kirjutada avaldus siis, kui ei taheta, et laps kakskeelsest õppetööst osa võtab. Kirjutajaid on väga vähe.

Burgenland – Austria idapoolseim liidumaa, pikk ja kitsas maaribake – on koduks peale saksakeelsete austerlaste ka umbes 19 000 horvaadile ja 5000 ungarlasele. Horvaadid rändasid türklaste rünnakute eest nende aladele 16. sajandil, ungarlased olid seal juba 11. sajandil. Burgenland liideti Austriaga alles 1919. a, enne seda olid need alad Põhja-Ungari. Piirkond on alati olnud rahvuslikult ja religioosselt kirev, aga tolerantne. Burgenland on agrarmaa, siin puuduvad suured tööstuskeskused, mis tähendab, et osa inimesi on alati pidanud mujalt tööd otsima. Nad on olnud praktiliselt võõrtöölised suurtes linnades, pidanud teisi keeli õppima ning ennast arusaadavaks ja vastuvõetavaks tegema. Küllap on see olnud tolerantsuse kooliks. Ei horvaatidel ega ungarlastel ole kindlat territooriumi, nende asundused on hajutatult kogu liidumaal.

1990. a võeti Burgenlandis vastu seadus, mille kohaselt piirkondades, kus vajadus, kasutatakse lasteaedades lisaks saksa keelele ka horvaadi keelt. Juba enne seda kasutati mitmes lasteaias lasteaednike algatusel horvaadi laste õpetamisel nende emakeelt. Horvaatidel eralasteaedu ei olnud.

Horvaadi keelt õpetatakse enamikus Burgenlandi algkoolides tavalise õppeainena (3 tundi nädalas). Seal, kus on vähemusrahvuse asundus, on kakskeelne algkool. Kõiki aineid õpetatakse kahes keeles, ühes tunnis kasutatakse võrdsel määral mõlemat keelt, õpetajad on kõik kakskeelsed ja lähevad lihtsalt ühelt keelelt teisele üle nagu lapsedki. Saksakeelsele küsimusele võib õpetaja saada vastuse horvaadi keeles ja vastupidi. Kakskeelsetes koolides töötavad õpetajad peavad tunnid ette valmistama ja andma mõlemas keeles. Raskeks teeb töö see, et paljudes koolides on liitklassid ja õpilased on väga erineva keeletasemega. Horvaadi keel Austrias erineb tunduvalt standardkeelest, seetõttu ei saa õpetajaid koolitada ega tuua Horvaatiast. Samuti peavad õpetajad ise valmistama õp-
pematerjale ja koostama õpikuid. Burgenlandi 28 kakskeelses algkoolis

Kakskeelses
koolis peavad
õpetajad suutma
suhelda ja
õpetada
mõlemas keeles.

käib umbes 1300 õpilast, neist ainult ühel kolmandikul on emakeeleks horvaadi keel. Avalduse alusel saab kakskeelsest õppest loobuda või loobuda õppimisest kohustusliku ainena. Horvaadi keele õppimisest täielikult loobunuid oli eelmisel õppeaastal kaheksa. Kakskeelsete klasside täituvus on 20 õpilast, aga see on alles kaks aastat nii.

Horvaadi keele õpetamine põhikoolis ei ole seadusega reglementeeritud. Mõnes põhikoolis saab horvaadi keelt õppida vaba- või alternatiivse kohustusliku ainena. Katseliselt õpetatakse Grosswarasdorfi (Veliki Borisdorf) põhikoolis kõiki õppeaineid kahes keeles ja St Michaeli (Sv Michaelj) põhikool on horvaadi keele süvaõppega, osa aineid õpetatakse kakskeelselt. Gümnaasiumis õpetatakse horvaadi keelt nagu iga võõrkeelt. Rühm avatakse, kui on viis soovijat (muidu peab neid olema kaksteist).

1992. aastal
avati
Oberwartis
kolmkeelne
gümnaasium.

1992. a septembris avati Oberwartis kolmkeelne gümnaasium, kus õpekeelteks on saksa, horvaadi ja ungari keel. See sai teoks alles 37 aastat pärast riigilepingu allakirjutamist. Samas riigileping ungarlasi üldse ei maini. Igal aastal avatakse kaks klassi: üks saksa-horvaadi- ja üks saksa-ungarikeelne. Esimesel aastal oli saksa-horvaadikeelses klassis 23, saksa-ungarikeelses 15 õpilast. Praegu töötab selles gümnaasiumis 12 klassi: kuus saksa-horvaadi- ja kuus saksa-ungarikeelset. Kokku õpib koolis 175 last. Esimesel aastal õpetatakse saksa keelt, matemaatikat, inglise keelt ja bioloogiat ainult saksa keeles. Tasapisi suurendatakse kakskeelse õppetöö mahtu, kuni ainult matemaatika õpetamine jääb saksakeelseks. Suur rõhk on asetatud keeltele. Lisaks saksa, ungari, horvaadi, inglise, prantsuse, itaalia ja ladina keelele on võimalik soovi korral õppida veel mõnda muud keelt vabaainena.

1997. a mais läbi viidud *School-Ranking* asetab Oberwarti kolmkeelse gümnaasiumi Burgenlandi koolide seas esimesele kohale, kogu Austria lõikes neljandale. Selle kooli tähtsus Burgenlandi vähemusrahvustele on väga suur, see on midagi, mille üle nad on väga uhked. Hea kakskeelse hariduse saanud noortel on täita tähtis osa nii oma rahvusgrupi heaks kui ka Ungari ja Horvaatiaga suhtlemisel.

Mustlased saksakeelses koolis

Burgenlandis elab suur osa veel ühest Austria rahvusgrupist – mustlastest. Nemaški on siin juba 16., 17. sajandist, pidanud elama lindpriide ja tagakiusatutena. Keisrinna Maria Theresa ja Joseph II püüdsid mustlasi paikseks sundida, võtsid neilt ära vankrid ja veoloomad, püüdsid nende lapsi ümber kasvatada. Sel eesmärgil võeti lapsed vanematelt ära ja anti kristlaste perekondadesse. Mustlased kasvasid üles kaks- ja mitmekeelsena. Kooliharidust on nad alati saanud väga juhuslikult ja ebajärjekindlalt. Oma keelset kooli pole neil kunagi olnud. Hitleri-Saksamaaga liitumisel 1938. aastal keelati mustlastel segaabiellud, avalikes kohtades musitseerimine ja koolis käimine. 11 000 Austria mustlasest ei õnnestunud pooltelgi natsirežiimi üle elada.

Pärast 1945. a integreeriti mustlased saksakeelses kooli. Paljudel neist polnud saksa keelest aimugi ja nad ei saanudki olla koolis edukad. Suur osa vanemaid olid kirjaoskamatud, nad ei suutnud oma lapsi aidata, ei toetanud mustlaslapsi kuidagi ka riigi hariduspoliitika.

Mustlased
õpivad
saksakeelsetes
koolides.

Praeguseks on paljud mustlased loobunud lastele oma keele õpetamisest, ikka soovides, et lastel elus kergem oleks ja paremini läheks. Alates 1990. aastast on Burgenlandi mustlastel oma ühing, mis on südameasjaks võtnud ka mustlaskeelele jälle hinge sisse puhumise. Nad on juba välja andnud esimesed õpikud ja korraldanud kursusi. Lapsed, kel on koolis raskusi, saavad toetust ja turgutust.

Austria-reisil süvenes tunne, et rahvuste ja keelte probleemid on olemas igal pool ja et pole vaja neid meeletult lahendada, vaid pigem on tarvis õppida nendega koos elama. Nagu tehakse Austrias.

Uus õppekava – uued pädevused ning täienduskoolitus

JAANUS KIILI, TTÜ Täienduskoolituse keskus

Eesti Vabariigi põhi- ja keskkhariduse riiklik õppekava kinnitati vabariigi valitsuse määrusega 1996. aasta 6. septembril. Seda rakendatakse ellu järk-järgult etappide viisi. Uue õppekavaga kaasnevad uued kooliõpikud, lisa lugemismaterjalid, erineval tasandil töötavate haridusnimeste koolitus. Kuid ikka ja jälle, põrkudes mitmesugustele probleemidele, jõuame järeldusele – **meil ei piisa pädevust, me vajame (täiendus)koolitust.**

Miks on see nii? Mis on eelnenud aegadega võrreldes teistmoodi? Pole see ju esimene õppekava muutus Eesti koolides viimastel aastakümnetel. Asi on lihtsalt selles, et meie ühiskond on jõudnud oma arengus kvalitatiivselt täiesti uude etappi – me liigume tööstusühiskonnast infoühiskonda koos kõige sellest tuleneva ja sellega kaasnevaga.

Kool pole enam endine

Oluliselt on muutunud koolitöö – tegevõpetaja peab teadma ja oskama rohkem kui varasematel aegadel. Õpilased pole rahul ega ole nõus klassis koos õpetajaga õppima, nad tahavad, et **pedagoog valdaks oma ainet ja uusi tehnilisi võimalusi ning oleks tänapäevase ja avara silmaringiga.**

Viimastel aastatel on oluliselt muutunud ka meie kooliõpilased. Paljudel on juba enne kooli palju oskusi ja kogemusi – nad oskavad lugeda ja kirjutada, on tuttavad kaasaegse tehnikaga alates kodutehnikast ning lõpetades arvutitega, nad võivad olla palju reisinud, omavad juurdepääsu sellistele infokanalitele, mida õpetaja pole üldse kogenud (sat-TV, CD-d jne). Selline võimalik lai ettevalmistus muudab **endised homogeensed klassid väga heterogeenseks**, õpetajad peavad olema valmis vastama väga erinevatele küsimustele, teadma kaasaja arengutrende. Kui nad seda ei suuda, kaotavad nad ka oma õpetajaautoriteedi. Vanemates klassides lisandub eelöeldule veel **gümnasistide kindel eluplaan** – väga paljud on endale seadnud üsna kõrged elueesmärgid ning on valmis nende nimel ka pingutama. Kui õpetaja pole võimeline õpilastega kaasa minema, kaotab ta jällegi oma õpetajapositsiooni.

Viimasajal, ka uus õppekava on seda toetanud, on oluliselt teisenenud koolikeskkond. Paljude oluliste otsuste tegemine on antud kooli enda kätte. Iga kool, iga kooli juhtkond ning õpetajaskond on ise vastutavad oma kooli tuleviku ja saatuse eest. Peame siin silmas koolide õigust “kujundada riikliku õppekava alusel välja oma õppekava. See eeldab koolikollektiivi kokkulepet **kooli arengusuundade ja eripära kohta, arvestades piirkondlikke vajadusi, lastevanemate ja õpilaste soove ning vaimseid ja materiaalseid ressursse.**” (RT 65–69, 27.09.1996.) Kõiki olulisi otsuseid tuleb hakata tegema kohalikul tasandil, juhtnööre ei saadeta enam pealinnast ega maakonnast – ise tuleb vastutada ja otsustada. On selge, et see pole kerge, see on harjumatu.

Kool on muutunud palju avatumaks. Õpetajatel on omad erialaliidud või -seltsid aineprobleemide arutamiseks, neil on üha laienev juurdepääs arvutitele, internetile. Viimane võimaldab kiiret suhtlemist kolleegidega üle kogu maailma, uusima informatsiooni kätte saamist peaaegu takistusteta. Endine suletud ja isoleeritud maailm on üha kiirenevas tempos muutumas globaalseks külaks.

Õpetajad vajavad täienduskoolitust.

Õpilaste taustteadmised on väga erinevad.

Kool on muutunud avatumaks.

Ka koolides **töötavad õpetajad pole enam endised**. Üks osa neist on siirdunud mujale, teine osa jäänud kooli, kuid töötab endisaegadega võrreldes tunduvalt paindlikumalt – nad on ametis paralleelselt eri asutustes, erinevatel ametikohtadel, erinevates geograafilistes paikades. See on toonud kaasa uute kogemuste saamise võimaluse, suurema aktiivsuse, liikuvuse – õpetaja on muutunud aktiivsemaks, uuealtimeks, nõudlikumaks ka oma koolis.

Mõnikorda väidetakse, et inimese karjäär, tema tööalane liikumine pole enam endine. Endisaegadel, traditsioonilises ühiskonnas oli peamiseks vertikaalset liikumist tagavaks teguriks inimese vanus – aja jooksul kogunesid kogemused, oskused ja vilumused ning see lõi eelduse edasilikumiseks. Selline süsteem on toiminud sajandeid, kuid pole enam absoluutne tänapäeval.

Praegu vajame uue pädevuse, uute kaasaegsete teadmiste ja oskuste ning praktiliste kogemustega töötajaid – meid ei huvita nende vanus, meid huvitab see, mida nad oskavad ning kas saame neid oskusi kasutada oma ettevõtte (kooli, lasteaia jne) arengukavade elluviimiseks. Järelikult seisab koolijuhi ees ülesanne leida tänapäevaste teadmiste ja oskustega õpetajaid, kes suudaksid realiseerida uut õppekava.

Ettenägelik
õpetaja õpib.

Ettenägeliku õpetaja ees seisab ülesanne omandada uusi teadmisi, veel parem, omandada unikaalseid teadmisi ja oskusi, mis teevad ta antud koolis asendamatuks. Loomulikult on selleks parim võimalus moodsad täienduskoolituskursused. Seejuures pole oluline, milline täienduskoolitusasutus koolitust pakub – õpetajale ja koolijuhile on määrav, kas pakutav kursus on nõutaval tasemel, kas see avab antud õpetajale ja/või konkreetsele koolile uusi arenemisperspektiive või mitte.

Järelikult peame sellises **uues olukorras**

- määratlema, milliseid õpetaja pädevusi me vajame (õpetaja kui indiviidi ja kooli kui organisatsiooni) edasise arengu huvides;
- hindama erapooletult ja objektiivselt olemasolevaid õpetajate pädevusi (millised peaksid olema kaasaegse eduka õpetaja pädevused);
- kavakindlalt arendama õpetajate pädevusi läbi tervikliku täienduskoolituse süsteemi, kus igal koolitajal on oma ülesanded ning on olemas õpetaja pädevuste ja vastava koolituse pakkujate loend.

Iga perspektiivselt mõtleva koolijuhi ja õpetaja ees ees seisab rida küsimusi, mis vajavad vastust.

- Mis on pädevus – mida õpetaja peaks teadma ja oskama?
- Miks on vaja hinnata koolijuhtide ja õpetajate pädevust?
- Missuguseid pädevusi peaks arendama ja kuidas seda teha?

Mis on pädevus?

Pädevused
moodustavad
terviku.

Pädevus on töökogemuste läbi moodustunud ühtne kompleks, mille moodustavad kõik õpetaja võimed ja anded, teadmised ning isiksuslikud omadused. Nimetatud pädevuse komponentidest osa on rohkem või vähem kaasasündinud (vaimsed võimed ja anded), teised aga elu jooksul arendatavad (teadmised) või tahtlikult mõjutatavad (õpetaja isiksuslikud omadused). Samas moodustavad nad ühtse terviku. Järelikult ei eelda pädeva õpetaja koolitamine ainult ainealast ettevalmistust ega ka liigset kasvatusteaduslikku koolitust. Kummagi külje ületähtsus-tamine viib meid eesmärgist ainult kaugemale.

Õpetaja pädevused võivad olla rohkem või vähem spetsiifilised – me räägime **üld- ja erikompetentsusest**, sõltuvalt sellest, millisest õpetajast on jutt, põhikooli- või gümnaasiumiõpetajast, paljude erinevate ainetega või teatava kitsa ainetarühma õpetajast. Lisaks võib mõnel õpetajal olla **eriline pädevus** mõnes kindlas valdkonnas – valdab näiteks kaasaegseid kaugkoolituse meetodeid ja tehnoloogiat, kindlaid spetsiifilisi käsitööoskusi vms.

Tänapäevaõpetajal peavad olema ka üldised juhi ja korraldaja pädevused ning ta peaks valdama kaasaegseid avalikkusega suhtlemise mee-

todeid. Põhjus on väga lihtne – õppetöös kasutatakse üha enam projekti meetodit, õpetaja on aga projekti juht; õpetajal ja koolijuhil tuleb üha rohkem suhelda lapsevanematega, korraldada koosolekuid ja neid juhtida, kirjutada mitmesuguseid finantseerimistaotlusi nii kodu- kui ka välismaa erinevatele asutustele ja fondidele. Tasapisi hakkab ümber saama selliste õpetajate aeg, kes tulevad klassi, teevad oma tunnid ära ja lähevad koju. Uus aeg nõuab õpetajatelt ja koolijuhtidelt uut moodi lähenemist.

Miks peab pädevust hindama?

Vastuseid sellele küsimusele on palju ning need sõltuvad vastaja maailmapildist, tema nägemusest, kuidas kulgevad haridusasjad Eestis. Lihtsaim vastus on muidugi selline: nad tahavad meid ära koondada ja otsivad selleks sobivat põhjendust. Selline lahendus näitab, et antud idee pooldaja on täiesti ükskõikne Eesti kooli ja õpilaste tuleviku suhtes. Tema ainuke mure on isiklik töökoht ning talle läheb vähe korda haridussüsteemi kui terviku areng. Sageli ei soovi ta toimuvaid objektiivseid protsesse üldse mõistagi.

Haridustöötajate (õpetajate, õppejõudude jt) pädevust on vaja hinnata nii organisatsiooni (kooli, ülikooli) kui ka indiviidi arenguhuvidest lähtuvalt. Organisatsioonile annab pädevuse hinnang palju:

■ juhil on kindlad andmed oma asutuse personalist, nende pädevusest, selle mitmekesisusest, katmata pädevusvaldkondadest;

■ pädevusandmed annavad haridusasutuse juhile võimaluse paremini ja efektiivsemalt majandada oma organisatsiooni; teostada diferentseeritud palgapoliitikat, arendada oma haridusorganisatsiooni vajalikes valdkondades – spetsialiseeruda kindla koolituse pakkumisele (süvaklassid, koolitusprogrammid), kindla funktsiooni täitmisele kohalikus kogukonnas (vallas, maakonnas, linnajaos) jne;

■ juhil on ülevaade pädevustest, mida haridusorganisatsiooni kui terviku arengukavade täitmiseks on hädavajalik arendada; juht saab võimaluse suunata täienduskoolitust ning niimoodi efektiivsemalt kasutada rahalisi vahendeid oma organisatsiooni kui terviku arenguks.

Ka indiviidile (õpetajale, õppejõule jne) pakub pädevuste hinnang palju. Ühelt poolt saab ta ülevaate oma teadmistest ja oskustest, võimaluse soovi korral korrastada oma eneseteadvust ning korrigeerida enesehinnangut. Teiselt poolt võimaldab individuaalne pädevuste hinnang isikliku eluplaani alusel valida neid pädevusi, mida inimene ise peab vajalikuks arendada oma (ja organisatsiooni) tuleviku huvides. Tänapäeval koostavad inimesed endale kindla eluplaani, mille alusel liigutakse ühest positsioonist teise, käiakse end täiendamas või omandatakse uusi pädevusi vastavalt ühiskonna arengutendentsidele ja sellest tulenevale organisatsioonide (lasteaedade, koolide, kõrgkoolide) arenemisele.

Inimeste liikumine karjääriredelil sõltub üha rohkem tema pädevustest, mitte aga vanusest ning on seetõttu igauhe enda teha.

Missuguseid pädevusi peaks arendama ja kuidas seda teha?

Pädevuse kompleksne olemus, selle paljutahulisus raskendab vastamist küsimusele, milliseid pädevusi tuleks arendada. Vastus sõltub inimese eripärast, kaasasündinud eeldustest ning soovist õppida midagi uut, ennast arendada. Siiski saab välja tuua mõned üldised tendentsid.

■ Tuleks arendada neid **pädevusi, mis vastavad kooli arengustrateegiale**. See võimaldab ühildada organisatsiooni ja indiviidi huve, kuid eeldab loomulikult vastava arenguprogrammi olemasolu ning selle avalikkust ja kättesaadavust soovijatele. Arenev organisatsioon saaks siis õpetaja püüdlusi toetada ning teiselt poolt annaks see õpetajalegi kindlust otsuste tegemisel ning tuleviku suhtes.

■ Pädevuste arendamisel tuleks arvestada oma isiklike eluplaane. Praegu koostab edasipüüdlik inimene oma karjääriplaani isiklikest eeldustest, oskustest ja huvidest lähtuvalt ning asub seda ellu viima. Viimast

Pädevusandmed annavad haridusasutuse juhile võimaluse organisatsiooni paremini juhtida.

Inimese karjäär sõltub tema pädevustest.

Arvestama peaks organisatsiooni huve ja inimeste eluplaane.

tegevust nimetatakse **karjääri juhtimiseks**. Loomulikult eeldab see tugevat motivatsiooni, võimalust olemasolevaid pädevusi erapoolelt hinnata, ligipääsu uutele teadmistele ja kogemustele ning tagasisidet tehtud edusammudest. Viimane tähendab, et uue pädevuse omandanud õpetaja peab selgelt tajuma, et ta kool seda hindab, juhtkond peab vajalikuks ja koolile oluliseks.

Olemasolevaid pädevusi arendada ning uusi omandada on võimalik vastavatel täienduskoolituse kursustel. Koolitus peaks

- arendama õpetaja võimalikult erinevaid pädevusi – andma talle uusi teadmisi, parandama ta praktilisi oskusi ja tegevusvilumusi;
- laiendama õpetaja silmaringi, s.t – õpetajal peaks olema võimalus parandada oma üldist haritust;
- suurendama antud õpetaja juhioskusi, võimeid, mis on hädavajalikud mitmesuguste projektide algatamisel ja läbiviimisel, õpilaste ja igapäevase koolielu praktilisel juhtimisel;
- aitama kaasa õpetaja kui indiviidi ja tema kooli kui organisatsiooni arengule.

Need kriteeriumid saaksid olla aluseks nii õpetajale täienduskoolituse kursuste valimisel kui ka haridusjuhile oma töötajate täiendusõppe kursustele suunamisel. Illustreerimaks eeltoodud vaatleme, kuidas neid ideid saaks rakendada näiteks põhikooli loodusteaduste õpetajate puhul.

Riiklikus õppekavas kirjeldatakse iga aine eesmärgid. On loomulik, et eesmärkide täitmisele suunatud tegevust ehk õppimist juhtiv õpetaja on ise pädev vastavates probleemides, valdab täiuslikult vajalikke tehnikaid, praktilisi võtteid.

Pädevus	Koolitus
1. looduse ja selle mitmekesisuse tundmine ja mõistmine	<ul style="list-style-type: none"> ● ainealaste teadmiste uuendamine ● praktilise looduse tundmise parandamine ● kaasaegse keskkonnakaitse kursus
2. kaasaegse keskkonnakaitse põhiprintsiipide mõistmine	
3. säästliku eluviisi põhiseisu-kohtade ning looduse, tehnika ja ühiskonna arengu omavahelise seose mõistmine	<ul style="list-style-type: none"> ● kursus "Säästlik maailm" ● kursus "Keskkonnakorraldus"
4. loodusteaduslike meetodite, mõtlemis- ja tööviisi tundmine	<ul style="list-style-type: none"> ● loodusteaduse (<i>science</i>) põhikursus: olemus, põhimõtted jne
5. loodusteaduslike uurimismeetodite tundmine, oskus kasutada lihtsamaid katseseadmeid	<ul style="list-style-type: none"> ● kursus "Loodusteaduslikud uurimismeetodid" ● kursus "Katseseadmed ja katsed loodusõpetuse tunnis"
6. kommunikatiivsed oskused sõnas ja kirjas	<ul style="list-style-type: none"> ● eesti kirjakeele kursus ● kursus "Avalik esinemine" ● kursus "Kuidas korraldada ja juhtida arutelu"
7. arvuti ja selle lihtsamate rakenduste valdamine	<ul style="list-style-type: none"> ● arvuti kasutamise baaskursus ● kursus "Multimeedia koolitöös" ● kursus "WWW ja Interneti kasutamise võimalused igapäevases koolitöös"

Täienduskoolitus peab olema süsteemne.

Esitatu on ainult üks võimalik viis põhikooli loodusteaduste õpetajate süsteemse täienduskoolituse korraldamiseks. Eespool pakutud kursustele võiks (peaks) lisanduma veel kaks: üks projektide koostamisest ja juhtimisest ning teine organisatsiooni (klassi, kooli, lasteaia) arendamisest turumajanduse tingimustes.

Analoogilised täienduskoolituse kursuste blokid on võimalik, lähtuvalt riikliku õppekava nõuetest, luua ka teiste ainete või kooliastmete õpetajatele. Selline lähenemine võimaldaks korrastada seni mõneti kaootilise õpetajate täienduskoolituse süsteemi, efektiivsemalt juhtida haridusprotsesse ning säästlikumalt kasutada maksumaksjate raha Eesti koolisüsteemi uuendamiseks.

Noorte riigikeele õppimise motivatsioon

ULVE KALA, TPÜ dotsent

SILVIA KERA, TPÜ vanemteadur

Keeleseaduse nagu iga teise riigis kehtestatud seaduse, eeskirja või korralduse viivad ellu inimesed. Tegevust ja käitumist mõjutab inimese regulatsioonivõime – tähenduse või tähtsuse omistamine sellele, mida ta teeb või tegema peab. Oma tegevuse ja käitumise niisugune mõtestamine sisaldab motiveeritust; mõtestamisega kaasneb suhtumine, hoiak, mis ergutab inimese aktiivsust, milleta ei leia aset ükski tegevus ega toiming. Kui tegevuse ajend lähtub inimesest endast, on tegemist sisemise motivatsiooniga (2). Tegevuse motivatsioon on väline, kui motiiviks on näiteks seaduse või nõude kehtestamine. Üksnes välise motivatsiooni kaudu on eesmärgini raske jõuda. Eesmärk saavutatakse, kui väline motivatsioon internaliseeritakse sisemiseks, s.t inimese enda sooviks, tahteks täita seadust, korraldust vms. Selle tulemusena kujuneb valmidus, inimese initsiatiiv midagi teostada. Valmidus on hoiak võtta mingi seisukoht (9), mis ajendab, motiveerib valikut tegema ja seda realiseerima. Tehtud valiku teoks tegemine nõuab nii enesepingutust kui ka teostamissoovi, mis ilma sellekohase valmiduseta ei ole võimalik.

Eesmärgini aitab jõuda sisemine motivatsioon.

Muutused ühiskonnas võivad olla inimesele tema küllalt püsivate maailmavaatelistel seisukohtadel tõttu rängaks vapustuseks, millest ei suudeta tõrgeteta üle saada. Üheks niisuguseks tõrkeks võib olla kohaliku keele järsk esikohale tõusmine riigikeelena. Kas see polegi üks põhjus, miks nii mõnelegi Eestis elavale mitte-eestlasele tundub praegu – pärast aastakümneid kestnud vene keele domineerimist eri rahvuste suhtlemisel – eesti keele õppimise kohustus tema õiguste ahistamisena? Ahistamisena sellepärast, et keele kohustusliku õppimise motivatsioon seostub inimesele nii omaste vajadustega, nagu autonoomia ja kompetentsus, rahuldatus või rahuldamatus. Üleminek põlisrahva keele kasutamise nõudele on harjumatu ning võib näida inimese autonoomia piiramisena. Võõra keele üldse mitte või ebatäielik valdamine võib inimeses esile kutsuda tunde, et ta ei tule toime. Niisugused arusaamad takistavad keele õppimist seni, kuni inimene ise ei ole ümber hinnanud uut olukorda ühiskonnas ja sellest tulenevaid eetilisi küsimusi. Ümberhindamisele saab kaasa aidata, kui vaid inimene ise seda oma sisemise motivatsiooniga toetab.

Keeleseadus on riigikeele õppimise väliseks ajendiks. Keele omandamine oleneb aga eelkõige õppija sisemisest motivatsioonist. Selle puudumisel inimene eirab õppimist. Kui sisemiseks motivatsiooniks on vaid vajadus sooritada teatud kategooria keeleksam töökoha tagamiseks või kodakondsuse saamiseks, omandatakse keel ajutiselt ning formaalselt, sest puudub valmidus õpitut suhtlemises kasutama hakata. Kuna inimese käitumist suunavad tema maailmavaatelised seisukohad, mõjutavad need oluliselt ka keele õppimise sisemist motivatsiooni.

Arutlused keele efektiivse õppimise kohta võimaldavad välja tuua järgmist. Keele õppimist motiveerib **õppematerjal**, kui eluline, praktiliselt kasutatav on selle sisu, sõnavara, esitatud illustratsioonid jms (1). Sugugi vähem tähtis ei ole **õpetamise metoodika**, missugune on keeleõppe läbiviimise viis. Olulise panuse õppimise motivatsiooni kujunemisele annab õpetaja (7). Kool tervikuna mõjutab õpilaste õppimise motivatsiooni: kool loob õhkkonna riigikeele suhtes sellega, kuidas riigikeelt kasutatakse koolis, kui sageli kasutab seda personal. Hoiakut mõjutavad ka õppija **kodu ja ümbruskond**. Võib eeldada, et Eestis elavate muulaste riigikeele omandamise motivatsioon ja kasutus on piirkonniti

Keelt ärgitab õppima selle kasutamine suhtlemisel.

erinev. See oleneb mitte-eestlaste paiknemise tihedusest, mille järgi jaotub Eesti kolmeks erinevaks piirkonnaks (6): 1) mitte-eestlased on vähe- muses (nt Lõuna-Eesti); 2) mitte-eestlasi ja eestlasi on enam-vähem võrdselt (nt Tallinn); 3) mitte-eestlased on ülekaalus (nt Ida-Virumaa). Keele aktiivne kasutamine suhtlemisel lähemas ümbruses on tugev väline motivatsioon, mis ärgitab õppijat keelt omandama.

Kui välise motivatsiooniga ei suudeta äratada õppijas sisemist moti- vatsiooni, õpib ta keelt sunni ajendil, püüab sellega võimalikult vähem tegelda, ei omandagi kindlaid oskusi ega suuda neid ka kasutada. Järeli- kult etendab riigikeele omandamisel määravat osa **õppija motivat- sioon**.

Mitte-eestlaste keele õppimise sisemine motivatsioon

Selle selgitamiseks kasutasime nn projektiivmeetodit, kus eesti keele kui riigikeele õppimise kohta ei esitatud ühtegi otsest küsimust. Kirjel- dame keele õppimise sisemist motivatsiooni mitte-eestlastel nende väi- dete alusel, mida õpilased esitasid kirjandis "Eesti teel multikultuurilis- se ühiskonda". Eelistasime kirjandit sotsioloogilisele ankeedile, et saada objektiivsemat pilti mitte-eestlaste suhtumisest eesti keele õppimisse.

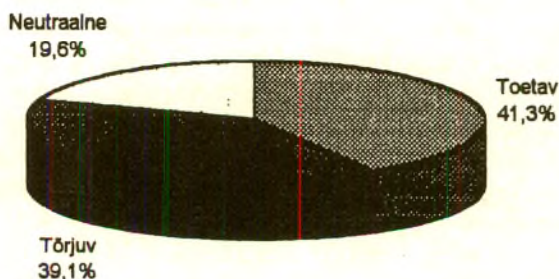
Küsitleti
225 vene
kooliõpilast.

1997. aasta kevadel ja sügisel läbi viidud anonüümses küsitluses osa- les 225 Tallinna kaheksa vene õppekeeleaga kooli 11. klassi õpilast (140 tütarlast ja 85 noormeest). Koolid asusid kesklinnas, Lasnamäel ja Mus- tamäel. Vastanute seas olid ülekaalus venelased (80%), teised rahvused (juudid, eestlased, ukrainlased, valgevenelased, tatarlased, soomlane, poolakas, leedulane, hispaanlane) olid vähe- muses.

Pöördusime noorte poole situatsiooni kirjeldusega. *Maailmas jääb üha vähemaks neid riike, mille elanikkonna moodustab ainult üks rahvas. Riigid on muutunud paljurahvuselisteks, kus elavad koos erinevast rah- vusest ja erinevate kultuuritraditsioonidega inimesed. Kahtlemata on alati põnev tundma õppida uusi inimesi ja teisi kultuure. See omakorda aga sunnib meid iseennastki ja oma eluharjumusi põhjalikumalt tähele panema. Mõtisklegem selle üle, kas elamine multikultuurilises riigis toob kaasa mingeid muutusi või seab inimesele selliseid tingimusi, mida ta ei ole kogenud monokultuurilises rahvusriigis elades.*

Empiirilise materjali läbitöötamisel kasutasime kontentanalüüsi. Väi- dete alusel võib rühmitada vastajad kolme gruppi (vt joonist), mis meie arvates toovad välja ka kolm erinevat suhtumist riigikeele õppimisesse: noored,

- 1) kelle eesti keele õppimise motivatsioon on positiivne (41,3%);
- 2) kelle eesti keele õppimise motivatsioon on tõrjuv (39,1%);
- 3) kes jätsid eesti keele õppimise motivatsiooni väljendamata (19,6%).



J o o n i s 1. Vastajate jaotus eesti keele õppimise motivatsiooni järgi.

Missuguseid seisukohti siis noored esitasid, mõeldes teemal "Eesti teel multikultuurilisse ühiskonda"?

Eesti keele suhtes **positiivset hoiakut** väljendavad noored motiveeri- sid eesti keele omandamise vajadust eelkõige järgmiste väidetega: *Eestis*

elades on vaja osata selle maa keelt (42,0%), eestikeelne haridus aitab integreeruda Eesti ellu (35,5%).

Positiivset suhtumist eesti keele õppimisse ja keeleõppimise motiveeritust võib välja lugeda ka neist väidetest, mis kirjeldavad tingimusi riigikeele paremaks omandamiseks: *riigikeele tundide arvu suurendamine* (5,3%); *eestikeelse õpetuse sisseviimine võimalikult nooremas klassis* (2,2%); *segakoolid, et kergemini omandada riigikeel* (6,4%); *selleks, et kooli lõpetades oskaks eesti keeles rääkida, on vaja parandada eesti keele õpetamist ja õppeprogramme* (15,1%); *heade eesti keele õpetajate ettevalmistamine* (3,2%).

Vältimaks assimileerimist, rõhutati riigikeelse hariduse kõrval ka emakeelset õpetust (26,9%). Sooviti võimalust valida, millises keeles keegi õppida tahab: *ei ole vaja sundida, õppimiseks peab olema soov* (3,2%).

Eesti keele õppimise suhtes **tõrjuva hoiakuga** noortele olid iseloomulikud järgmised väited: *haridus peab olema emakeelne: kaks kooli – riigikeelne ja emakeelne* (71,6%); *kahe riigikeele kehtestamine Eestis, arvestades venekeelse elanikkonna suurt hulka, kusjuures eesti keele oskus ei ole tähtis* (23,8%).

Tõrjuvat hoiakut eesti keele õppimisse võib välja lugeda ka arvamustest elukorralduse kohta Eesti riigis seoses riigikeele nõudega, mis vastajate arvates tingib teiste rahvuste ahistamise: *inimõiguste rikkumine* (22,7%); *hariduse kättesaadavus* (36,4%); *töö saamise võimalus* (6,8%); *kodakondsuse saamise õigus* (14,8%); *teiste rahvuste kultuuri "väljasõimine" ja eesti kultuuri pealesurumine* (21,6%); *teiste rahvuste assimileerimine* (20,4%).

Vastupidiselt eelmisele rühmale puudusid sellel rühmal oma ettepanekud riigikeele paremaks omandamiseks. Kui mõnel juhul esinesidki, olid nad kritiseerivat laadi: *eestikeelne haridus on ebapiisav* (10,3%), *riigikeele õppimine intensiivõppe kaudu venekeelses koolis* (12,5%), *paremad tingimused (õpetaja enda halb/puudulik keeleoskus, õpikud) riigikeele õppimiseks* (2,3%). Lisaks eelnimetatuile oli ka seisukohti, mis soovisid venekeelse hariduse parandamist. Arvati, et seda saab teha, kui kasutada Vene Föderatsiooni programme (2,3%).

Järeldused

Seoses riigikeele kehtestamisega toimub käesoleval ajal ulatuslik tegevus selle õpetamisel Eestis elavatele mitte-eestlastele. Aktsioon nõuab suuri kulutusi ja palju spetsiaalset tööjõudu. Tuleb otsida teid, kuidas teha seda kokkuhoidlikumalt ja tulemuslikumalt. Teisalt ei ole keeleõpetusest mõeldav mujalt tulnute integreerumine Eesti ühiskonda.

Kui edukalt see protsess võiks kulgeda, oleneb juba mainitud väliste tegurite kõrval oluliselt õppija valmisolekust keelt omandada. Keele õppimist ei saa vaadelda lahus inimese üldisest õpivalmidusest. Kas õppimine on õpilastele kujunenud väärtuseks? Nagu näitavad viimasaastatel Eestis läbi viidud uurimused, on õppimine õpilaste väärtuste hierarhias kodu ja sõprade järel kolmandal kohal (5). Olulisemaks on muutunud keelte õppimine üldse (3). Kahtlemata on õppijal olemas eelistused või vastumeelsus ühe või teise keele õppimiseks.

Käesolev uurimus näitas, et riigikeelt omandama oli motiveeritud umbes 40% vastanutest. Vastumeelsust riigikeele õppimise suhtes väljendas samuti ligikaudu 40%. Neid, kes ei väljendanud oma suhtumist kuidagi ja kel eeldatavasti ei ole ka aktiivset valmidust selle õppimiseks, oli umbes 20%.

Empiirilistest tulemustest järeldub selgelt keele õppimise motivatsiooni sõltuvus õppija maailmavaatelistest seisukohtadest. Inimestel, kes on omandanud mõttelaadi, et ainukeseks suhtlemiskeeleks saab olla vene keel, on kohaliku keele suhtes vastuseis. Väidetakse, et riigikeelele saab üle minna siis, kui leitakse kompromiss vene keelt kõnelevate inimestega.

Eesti keele õppimisse suhtutakse mitmeti.

Suhtumine riigikeele õppimisse sõltub õppija maailmavaatest.

Teisi rahvusi diskrimineerivaks peetakse eesti keele nõuet ja eestikeelset haridust, kui riigis ligi 40% elanikkonnast on muukeelne. Riigikeele pealesurumist iseloomustatakse kui teiste rahvustega mitteametust, kus üks rahvus on teistest üle. Leitakse, et inimesi eristatakse rahvuse, keele ja usu järgi, mis on inimõiguste rikkumine jne.

Suurrahva
esindajatena
ei taha osa
venelastest
väikerahva keelt
õppida.

Erinevusi mõttelaadis võib seletada veel sellega, nagu näitavad mõned varasemad uurimused (4), et venelased soovivad teiste rahvuste esindajatest sagedamini olla juhtival positsioonil ning vältida allumist. Ilmselt peetakse alandavaks ka kohaliku väikerahva keele oskamise nõuet. Niisugust mõttelaadi näitab tõsiasi, et eesti keelt võidakse osata, kuid suhtlemisel ei kasutata (8). Väljendatakse pahameelt, et keeleoskust nõutakse töökohal ja kodakondsuse saamisel. See näitab eesti keele õppimise ajutist motivatsiooni: sooritada vastava kategooria eksam "paberil" saamiseks, keele kasutamise motivatsioon aga puudub. Tegemist on delikaatse eetilise küsimusega, mille üle millegipärast ei arutleta, sellest vaikitakse. Probleem vajaks aga tähelepanu.

Sageli noored inimesed ei tee ise järeldusi, vaid arvestavad oma seisukohtade väljendamisel täiskasvanute arvamust. Kasvumiljöö, milles noored elavad, suunab neid nägema sotsiaalseid probleeme mingis konkreetses valguses.

Uurimuse alusel võib väita, et keele õppimise motivatsioon on välise motivatsiooniga modelleeritav. Teisisõnu vajab eesmärgi teostamine ka inimese vastavat kasvatamist. On ennatlik arvata, et püüdlused saavad iseenesest õige lahenduse või et keegi teeb selgitustöö ära. Muudatused eeldavad avameelset kujunenud olukorra lahtimõtestamist. Keeleküsimustes ei ole sageli ka kasvatajad, kes venekeelsete noortega otseselt kokku puutuvad, suutelised nendest õigesti aru saama. Läbiarutamist avalikkuses vajab näiteks seegi, mida nõuab igalt inimeselt nii sageli venekeelsete kodanike pakutav "kaks riigikeelt". Niisugune elukorraldus, kui riigis kumbki kogukond räägib vaid oma keeles, ei ole mõeldav. Mõlema keele perfektne valdamine riigikeelena esitab aga inimestele suuri nõudmisi, mida me ei ole suutelised olemasolevates tingimustes täitma.

Noorte suhtumist eesti keele õppimisse mõjutab informatsioon hariduses kavandatavate uuenduste kohta. Räägitakse tähtaegadest, millal venekeelne kool peab riigikeelsele õppele üle minema. Sellest on saanud venekeelsetele noortele "koll" nende hirmutamiseks. Samasuguse reaktsiooni on esile kutsunud ka "eestistamine", mis teiste rahvuste keele ja kultuuri justkui välja söövat. Puudu jääb informatsioonist, kuidas üleminekut kavatakse läbi viia. Vähenenud informatsioon põhjustab väärarusaamist ja kutsub esile tõrjuva hoiaku.

Vaja on häid
õpetajaid ja
õpikuid ning
tänapäevast
õppemetoodikat.

Kolmas uurimusest tulenev järeldus – õppimist motiveerivad keele õpetamise tingimused. Noored juhtisid oma vastustes tähelepanu keele õpetamise efektiivsusele, mis tagatakse nii õpetaja meisterlikkuse, kaasajaste õpimeetodite kui ka õpikute ja käsiraamatute olemasoluga.

Keelt õppima ei motiveeri aga üksnes eesti keele õpetaja, vaid keeleõppes osaleb kasvatusinstitutsioonina kogu kool. Globaalsemas ulatuses motiveerib kogu ümbrus. Uurimise käigus kogesime, et koolis, kus personal reageeris eestikeelsele kõnele eesti keeles, oli täheldatav ka õpilaste suurem motiveeritus eesti keele õppimisele. Isoleeritus keelebarjääri tõttu loob venekeelses koolis õhkkonna, mis ei aita kaasa eesti keele õppimise motivatsioonile.

Lõpetuseks rõhutame siiski seda, et keele omandamisel jääb keskseks õppija oma soovi ja tahtega. Eesti keele omandamise kõige efektiivsemaks viisiks on selle aktiivne kasutamine suhtlemises. Eesti on selleks ainuke koht.

Kirjandus lk 34 ➡

Halb polegi nii halb, kui paistab

MARE LEINO, TPÜ teadur, sotsiaaltöö eriala doktorant

Seaduses on öeldud, et Eesti riik ja kohalik omavalitsus tagavad igale inimesele võimalused koolikohustuse täitmiseks. Õpilane on koolikohustuslik põhihariduse omandamiseni või 17-aastaseks saamiseni. Olukord on absurdne: laps, kes ei täida koolikohustust, on ikkagi ainult laps. Samas on ta piisavalt tugev, eiramaks karistamatult seadust. Kuidas on võimalik, et riigis mõne seaduse rikkumisele järgneb karm karistus, mõni seadus aga on nagu mänguseadus (paberil on, kuid seda täidavad vaid need, kel juhuslikult pole tahtmist teistmoodi toimida).

Igale seaduse-
rikkumisele ei
järgne karistus.

Väidetavalt on seaduse rikkumine see, millele järgneb karistus (11). Koolikohustuse mittetäitjat ei karistata, järelikult selle loogika järgi ta seadust ei riku, seega seadust polegi. (Jätame kõrvale sätte, et lapsevanemaid trahvitakse, kui laps ei käi koolis. Praktiliselt see ei toimi.) Kas nii absurdsel seisul võib leida loogilist seletust?

Esmalt tuleks paika panna koolikohustuse mittetäitmise algus – on see tõesti üleminekuaegse ühiskonna probleem? Seaduste rikkujaid on olnud alati, nüüd vaid räägitakse nendest juhtumitest rohkem. On põhjustki – 1993/94. õa oli Eestis põhikoolist väljalangenuid 5% (5).

Aasta hiljem juhiti probleemile tähelepanu juba valitsuse tasandil. Ettekandes "Olukorrast riigis" märkis tollane peaminister: "Põhikoolide osas on suurenenud õpilaste koolikohustuse mittetäitmine, mis erinevatel andmetel ulatub põhikoolide lõpuklassides 14%-ni. Paljud koolist loobunud noored on sattunud kuritegevuse teele" (15, lk 141).

Nii et seaduse rikkujaid tuleb üha juurde. Igas halvas asjas väidetakse ka midagi head olevat. Mille poolest siis – kui üldse – on seaduste rikkumine hea? Kirjutise eesmärk on mitmesuguseid allikaid refereerides veidi intrigeerida ning näidata, et paljudel nähtustel on tegelikult hoopis teine tähendus, kui arvama on harjutud. Võib-olla tuleks ka probleemi-desse suhtuda loominguliselt, senist diskursust muutes ning tagajärgede likvideerimise asemel keskenduda sõnumi lahtimõtestamisele?

Viis stereotüüpe kõigutavat väidet:

- 1) seaduste rikkumine on progressiivne – vaid nii tekivad uued normid, mis viivad elu edasi;
- 2) moraalitus on aja märk – tähendust omab vaid ratsionaalsus;
- 3) häbitunne on tervisele kahjulik;
- 4) õpetajad sageli kuritarvitavad oma võimu – on loogiline, et teatud grupp õpilasi lahkub seetõttu koolist;
- 5) halb polegi nii halb, kui paistab.

Ettekujutus ühiskonnast, mis rajaneb sisestatud, ühisele kultuurile, normidele ja väärtustele (ehk moraalsele korrale), on oma aja ära elanud. Ühiskonna erinevad alaosüsteemid on ajapikku moraalist eraldunud, ka valitsus ei levita ainuõiget maailmapilti ega sea inimestele moraalseid kohustusi. Ühtse moraalisisüsteemi aeg on möödas. Ajakirjanduses ilmuvad veel artiklid eetikakriisist. Ka mõni telesaade räägib moraalityusest kõige kõrgemal tasemel. Rahvas aga hakkab skandaalikestega tasapidi harjuma ning moraalityuse üle paljud ei kehita enam õlgugi.

Ühtse
moraalisisüsteemi
aeg on möödas.

Tänapäeval muutuvad majandus, seadusandlus, meditsiin ja haridus üha enam oma loogika ja sisemiste ratsionaalsete standardite kohaselt – moraalsed kriteeriumid kas unustatakse või lausa tõrjutakse kõrvale. Moraali tähendus on radikaalselt muutunud – varasemast ühiskonna integratsioonivahendist on tulnud moderniseerimise takistus, isegi ühiskonda lõhkuv tegur.

Kui seadusandlus reguleerib inimese välist käitumist, siis moraali on peetud seesmiste seisukohtade üldnimetajaks. Lapse moraalne areng, süü ja häbi, õiglustunne – need kõik näivad olevat inimese sisesündmused. Aga tunded ja meeleolud on suuresti määratletud ühiskonnast (st väljast) – need kujunevad tegelikult kommunikatsiooniprotsessis. See käib näiteks ka häbi pärast punastamise kohta – mitte kogemus ei liigenda väljendust, vaid vastupidi – väljendus liigendab kogemust.

Häbitunne võib tervisele kahjulik olla

Mõne väikese lapse võib endast välja viia juba sellega, kui ütled talle: “Häbi, häbi!” ja liigutad ringikujuliselt nimetissõrme. Ütleja eesmärk võib olla humaanne – kasvatada inimest. Aga mis toimub lapse hinges?

Uuringute põhjal on selgunud, et juba 10-aastastel Eesti koolilastel esineb rõõmu ja huvi minimaalselt, destruktiivsete emotsioonide (viha, vastikus, põlgus) näitajad on aga väga kõrged (13). Samast ilmnes, et üllatus, mis peaks ju meeldiv emotsioon olema (leidmisrõõm, millegi uue avastamine), seostus Eesti lastel eeskätt süü ja häbiga. Nagu selgub, võivad viimatimainitud emotsioonid tervisele kahjulikudki olla.

Negatiivne tagasiside ohustab inimese minatunnet ja ta lööb pilgu maha, et teiste halvustamist mitte näha ning oma turvalisust säästa. Häbeneja väldib pilku ja vastastikuse mõju visuaalne sild murdub. “Kas sul häbi ei ole!” manitsetakse neid, kes norme eiravad. Nii antakse märku kirjutamata reeglitest – kes neid ei austa, peab vähemasti punastama ja silmad maha lööma.

Nagu keha kaitstakse riietega, kaitstakse ka oma psüühikat, üritades säilitada turvalisust ja tasakaalu muutuvmas maailmas. Häbi mõiste rajaneb osalt saladustel, märgib Neil Postman (9, lk 16–59), täiskasvanu teab asju, mida lapse eest varjatakse (elu väärtusi, riide, konflikte, vägi-valda, traagilisust jne). Mõtlematult neid lapsele paljastada ei tohi.

Raamatute abil toimus esimene instinktide mõrv, sest kirjaoskav ühiskond juba nõudis häbitunnet. Mida rohkem täiskasvanud lastest erinema hakkasid, seda ohtramalt kogus ühiskond ka laste eest varjata-vaid saladusi (raha, võim, seks, haigused, surm, sotsiaalsed suhted jm). Tekkis isegi keelelisi saladusi – sõnu, mida ei sobinud laste kuuldes öelda. (Juba 16. saj lõpul karistati lapsi rumalate sõnade tarvitamise eest.)

Saladuste tootmine produtseerib mõnes mõttes ka häbi: lapsel on ikka veidi ebamugav, kui ta järjekordse saladuse jälile jõuab. Saladuselooride rebenemises peab ta osaliseks süüdlaseks oma uudishimu. Nii on häbitundes sageli ikka keegi või miski süüdi ka. Pines (8) rõhutab, et süü- ja häbitunde puhul esineb pinge avaliku ja eramina vahel. Süü, mis seotud pigem tegevuse kui identiteediga, ei kesta nii kaua kui häbi. On võimalik maksta ühiskonna nõutud hinda ning võlast vabaneda. Häbi aga võib kesta igavesti, sest oleme haavanud iseend ja oma ideaale, sealt johtuv tusk ja seesmine hüljatus on karistusest tunduvalt ebamugavamad.

Häbi ja süü on ühiskondlike normide võimsad regulaatorid. Häbi in-formeeri inimest solvamisest, kiusamisest, ebaõiglasest suhtumisest. Süütunne viitab teiste kahjustamisele ja saabuvale karistusele. Häbi ja süü õpetavad katse-eksituse meetodil kohanemist sotsiaalsete rollide ja normidega. Häbi (valvur meie sees) on enesekohane mõiste. Kui me ütleme, et meil on häbi, tähendab, et häbi on iseenda pärast. Aga väljend “ma olen süüdi” ei tähenda tingimata, et tunnen endal lasuvat süüd. Häbi kogemus on ebaõnnestumise, pettumise ja tusa seesmine keel.

Häbikogemused on vältimatu osa igas lapsepõlves. Häbitunde tekke seisukohalt on oluline, kuidas pere tunnistab lapse erakordset olemust ja mil määral teda toetatakse. Ainulaadsuse tunne ei teki sellistes peredes, kus häbenemist kasutatakse sunnivahendina. Vanem võib kergendada lapse arengut, tunnustades ta autonoomiat ja individuaalsust. Kui pere

10-aastastel lastel esineb viha, vastikust ja põlgust enam kui huvi ja rõõmu.

Kirjaoskav ühiskond nõudis häbitunnet.

Häbi ja süütunne on ühiskondlike normide regulaatorid.

ei hinda lapse iseolemise vajadust, kustuvad spontaansus ja omapära ning toimub mugandumine. Lapsest saab häbeneja, kes allub vanemate mõttetutele, vastuolulistele käskudele.

Alice Miller (7) märgib, et kui laps ei saa vabalt reageerida solvumistele, mõnitamistele ja vägivaldale, ei suuda ta neid tundeid integreerida oma isiksusse, vaid takerdub neisse. Nutmise asemel võib laps küll vait olla, kuid emotsioon ei kao kuhugi ja just väljaelamata tunded on vaimsele tervisele ohtlikud. Neuroos pole reaalsete sündmuste tagajärg, vaid johtub sellega kaasnevate tunnete tõrjumisest.

Probleemlaste küsimus ei oleks nii terav, kui vanemad viitsiksid (suudaksid) juurelda lapse tunnete üle. Loomulikult ei käi see ainult laste kohta. Elu oleks mõnusam ja lihtsam, kui teadvustataks totaalne püholoogiline kirjaoskamatus. Paraku sinnagi on veel pikk maa.

Võib oletada, et kui moraal tõesti taandub ratsionaalsuse ees, väheneb tõenäoliselt ka süü ja häbi roll ühiskonnas. Omaette küsimus on, kas eetikakriis kaalub üles tervema närvikava. Kas närvid ei kahjustu siis muudel põhjustel hoopis rohkem?

Halb polegi nii halb, kui paistab

Koolielu klassikaliseks probleemiks on laste võimete erinevus: üks omandab materjali kiiresti, teine aeglaselt. Esimesse klassi tulev laps peab taltsutama oma olemust ning aktsepteerima kooli käitumisreegleid ja alluvussuhteid.

Juvoneni (2) arvates on kooliedu põhieelduseks kohanemine "ridadevaheliste" reeglitega – normaalse sotsiaalse taustaga õpilased napsavad ära enamiku koolis pakutavatest preemiast, kuna suudavad hõlpsalt omandada kooli nõuded, "keelemängud" ja "õige" suhtumise õpetusse. Kooliedu niisiis alati ei eeldagi võimekust.

Raskusi tekib, kui lapselt nõutakse üle võimete või kui probleeme isiklikustatakse (näiteks kooli kui institutsiooni toodetud probleemid aetakse õpilaste iseloomomaduste kaela). Õpetaja roll on väga suur nii raskuste tekitamisel kui ka kõrvaldamisel. Võib isegi öelda, et just õpetajast saab alguse kõik hea ja halb koolis. Kuna koolitöö põhimõtteks on õpilaste võrdlemine omavahel ja edukuse skaala vastavate normidega, tembeldatakse osa lapsi lihtsalt halbadeks, kui nad pole piisavalt terased, kiired ega andekad. Ebanormaalsete sekka arvatud õpilased tajuvad koolitööd endale sobimatuna – see on asi, millega kõik teised saavad hakkama, aga nemad mitte. Negatiivne minakäsitus ja alaväärsus on õppimise tulemused – pidevalt ebaõnnestudes muutuvad nõrgemad negatiivse tagasiside tõttu veelgi aremaks ja tundlikumaks, sest hinnangud mõjuvad tihti peale iseend realiseeriva ennustustena.

Kooli vahetavaid õpilasi uurides tõesid Kivinen ja Kivirauma (3), et kõik uued saavad tavaliselt nn kohanemisaja. Kui nad teevadki midagi erilist, peetakse seda normaalseks erinevuseks ja pigistatakse silm kinni. Vanadele "erilistele" aga hinnaalandust ei tehta, sest väljakujunenud hinnanguid on raske muuta. Õpetaja määratlus "erilistest" rajaneb tihti peale aimdusel ja eelarvamusel.

Nimetatud soome kasvatusteadlased märgivad, et pedagoog valib iga klassiga toimetulekuks strateegia. Väga heade õppurite kodutöid silmitsetakse pealiskaudselt ning hinne pannakse inertsist. Eelnevalt probleemseks peetud laste tööd aga süvenetakse põhjalikult, kahtlustavalt. (Kui "halb" saab viie, on ta kindlasti maha kirjutatud jne.) Probleemseid valvatakse aktiivselt. Õpetaja nagu jahiks tööendeid oma kahtlustele ja probleemse negatiivne staatus tugevneb veelgi. Hoiakut toetavaid juhtumeid rõhutatakse, vasturääkivaid unustatakse. Kui õpilane on paika pandud, usub pedagoog teda lõpuni tundvat. Ka õppematerjaliga lahterdatakse: kui "head" saavad mõtlemist nõudvaid ülesandeid, siis "erilistele"

Väljaelamata tunded on vaimsele tervisele kahjulikud.

Kooliedu eelduseks võib olla kohanemine teatud reeglitega.

antakse midagi lihtsat, et vältida probleeme. Nendega rääkimisel kasutatakse lihtsat sõnavara ja väheütlemaid väljendeid – eesmärk on jutust arusaamine, mitte lapse areng. Erilisusest kujuneb püsiv nähtus, kuna õpetajad tähtsustavad valikulisi momente lapse käitumises.

Kas ja mil määral saab õpetajat süüdistada? Kes tunnistaks meelsasti oma vigu? Nii eitavad ka õpetajad reeglina eelarvamusi ning subjektiivsust. Tahtlikult ja sihilikult õpilast halvaks ju ei tembeldata – eelarvamused on paraku alateadlikud.

Positiivset ja negatiivset infot võetakse vastu erinevalt.

Lindeman ja Mäkelä (6) on uurinud positiivse ja negatiivse info vastuvõttu. Selgub, et õpetajat otseselt pahatahtlikkuses süüdistada ei saa (kui, siis vaid oskamatuses oma emotsioone analüüsida). Teadlaste arvates suhtutakse soodsatesse sõnumitesse alati üsna pealiskaudselt – võetakse teadmiseks, rõõmustatakse ja kõik. Halba infot aga analüüsitakse, vaetakse, juureldakse (mis kõik oleks veel võinud juhtuda, mida oleks tulnud teha jne). Seda ebaproportsionaalsust uurides võeti kasutusele positiivse ja negatiivse asümmeetria (PNA) mõiste. Välja tuuakse neli erilist PNA ilmnemisviisi: nn positiivsuselul; afektiivne negatiivsusefekt; informatiivne negatiivsusefekt; meeleolu subjektiivne mõju info hindamisele.

Positiivsuselul on kalduvus suhtuda kõigesse üliposiitivselt (ilmneb erilise optimismi, ebareaalselt kõrge enesehinnangu ja veendumusega mis tahes olukorras toime tulla).

Negatiivsusefekte on kaks: **afektiivne** (halb sõnum on emotsionaalselt tähtsam kui hea) ja **informatiivne** (negatiivset infot analüüsitakse rohkem).

Tõendeid asümmeetriast saadi juba 1960. aastatel, uurides inimeste hindamise viise. Katseisikutele esitati hulk iseloomu kirjeldavaid omadussõnu, mille alusel paluti neid inimesi hinnata. Oletati, et katseisikud kujundavad oma arvamuse positiivsete ja negatiivsete muljete keskmisena. Tegelikult negatiivne kokkuvõttes domineeris: piisab vähesest halvast infost ja inimest peetaksegi selliseks; suur hulk head aga tekitab vaid leebe positiivse üldmulje. Negatiivse teabe põhjal tehtud järeldused on ka järsemad ja kindlamad kui positiivse puhul.

Nähtusel on loogiline seletus: negatiivne ohustab inimese heaolu ja turvalisust ning seega suhtutakse just halba suurema tähelepanuga (nt alati tormatakse jälgima liiklusõnnetust või tulekahju). Inimene on haavatav olend ning kui puuduks tundlikkus ja tähelepanu negatiivse suhtes, oleksime juba välja surnud.

PNA sündroom ilmneb eriti selgelt teisi inimesi puudutava info suhtes. Meenub Tammsaare aforism: omaenese vigu ei anna me teistele iialgi andeks. See omakorda tähendab, et hukkamõistmisega süümepiinu ei pruugi kaasneda. Teiste puhul peetakse moraalseid omadusi andekusest olulisemaks: ebamoraalne kaaslane on halvemas kirjas kui rumal. Igapäevased jututeemad on pigem probleemsed kui head ning isegi psühholoogilised teooriad puudutavad valdavalt negatiivset.

Meeleolu suunab inimese tegutsemist.

Tähtis tegur on **meeleolugi**. Ümbrust analüüsitakse meeleolust lähtuvalt: heas tujus peetakse elu turvaliseks ja probleemituks, mis ei eelda põhjalikku analüüsi. Halb tuju aktiveerib detailidele orienteeritud ja analüütilist mõtlemist. See aitab inimesel sobivat tegevusstrateegiat valides oma probleemist – halva tuju põhjusest – vabaneda.

Halb järelikult oma olemuselt nii halb ei olegi, kui paistab. Lihtsalt liialdatud tähelepanu mõningatele momentidele ning negatiivne hoiak võivad üldmuljet halvemaks muuta – koolis ja mujalgi.

Mõned õpetajad kuritarvitavad oma võimu

1995. a Avatud Eesti Fondi finantseeritud probleemlaste uurimisest selgus, et suur hulk õpetajaid kannatab läbipõlemissündroomi all. Samast

selgus ka, et enamik koolikonflikte johtuvad õpetajate närvisusest (projektis osalenud pedagoogide hinnang oma kolleegidele).

Kool ei ole ainult teadmiste jagamise, vaid ka võimu (avalikum või varjatam) demonstreerimise koht. Sõna "koolikohustus" juba viitab sanktsioonidele. Latomaa (4) toob välja võimu kirjeldavaid märksõnu koolis: alluvussuhted, korraldus, objektistav positsioon (kõik lapsed on siiski vaid õpilased), hindamine ja võrdlemine, edukuse analüüs, manipuleerimine, mõjutamine ja sundimine. Ühiskonna moderniseerudes tugevneb ka kool kui institutsioon (10), kus teadmiste kõrval omandatakse moodsa ühiskonna palgatöö eeltingimusi (kannatlikkust, enesedistsipliini, kuulekust ja võitlusvaimu). Võim tänapäeva koolis on rafineeritud: füüsilist vägivalda asendab vaimne. Seda nimetatakse ka võimu mikrofüüsikaks või pedagoogiliseks autoriteediks. Konkreetsest karistusest rohkem mõjub teadmine, et igal on võimalus sattuda õpetaja viha alla. Sõnatu, võimukas repressioon murrab inimese põhjalikumalt kui ühekordne võim kuklasse. Haridussüsteemi võim toimib keele abil: vastava sõnavaraga liigitatakse ja eristatakse lapsi; ühed nähtused rõhutatakse üle, teisi alahinnatakse. Sündmustel endil polegi nagu erilist rolli – tähenduse annab neist rääkimise viis.

Koolis valitseb vaimne vägivald.

Ulvineni (14) arvates johtub erilisus vaid ettekujutustest – nimetusi nähtustele annavad ju inimesed ise (nimede muutudes saavad teiseks ka tähendused). "Eriline" tähendab, et rühmasisestest reeglitest pole kinni peetud. Oreool vaid tugevdab inimese veendumust oma imelikkusest ja ta käitumine muutub üha rohkem rühma suunatud kanti.

Näide: kui õpetaja arvates laps tegi kontrolltöö halvasti keskendumisraskuste tõttu (see on püsiv põhjus), siis eeldab ta ka edaspidiseid ebaõnnestumisi. Lapsele vihane ei olda, kuna keskendumisvõime ei sõltu tahtest. Õpetaja üritab last toetada ja mahajäämist vältida, kuid tulemus võib olla soovitud vastupidine. Laps ise seostas ebaõnnestunud kontrolltööd ajutiste koduprobleemidega, kuid uskus end olukorda kontrollivat. Õpetaja haletsev käitumine muudab seda arvamust: laps ei üritagi, annab alla – ja alahindav ennustus täitub (2).

Õpetaja suhtumine muudab õpilase käitumist.

Dörmer (1) toob näiteks ebakindla õpilase. Madalast enesehinnangust johtuvad vead: tähelepanu keskendub tühistele pisiasjadele; mõtlemine on pinnapealne ja hajuv (nagu otsides tegevusele alternatiive); halvemal juhul valab ta oma ebakindluse agressiivsuse vormi või sulgub täielikult iseendasse. Situatsiooni kordudes tekivad püsivad negatiivsed emotsioonid, millel on probleemikäitumise kontekstis kurvad tagajärjed.

Nõrgad õpilased usuvad, et edu sõltub pigem välistest teguritest (juhusest, õnnest), mitte oma võimetest. Head õpilased arvavad vastupidist. Takala (12) rõhutab, et eelarvamuste ja külgekleebitud siltide paikapidamatust on enamasti objektiivselt võimalik ka tõestada. (Probleemlapsed võivad mõnel alal keskmisest edukamadki olla.)

Ulvineni (14) arvates kool ise suunab normist erineva lapse (kes pole mängureegleid omaks võtnud) ringist väljapoole (see vähendab lapse kontakte võimu esindava kultuuriga veelgi). Võimu haridussüsteemis peab ta eriliseks tehisnähtuseks, mis lausa soodustab opositsiooni teket. "Erilisus" koolis tähendab kahtlemist lapse töövõimes. Ometi ei kata kooli ametlikud eesmärgid ju inimese kõiki valikuvõimalusi.

Kool suunab normist erineva lapse koolist välja.

Maaailm on lõputu, tema mitmekesisus piiritu. Ka probleemide põhjused on lõpmata mitmekesised, lahendustest rääkimata. Üks ja sama nähtus võib eri mätaste otsast vaadatuna omandada hoopis teised mõõtmel. Mis ühel hetkel halb, on teisel hetkel juba hea.

Ja ikkagi – mille poolest on kasulik koolikohustuse mittetäitmine? Tõenäoliselt osutab see valikuvõimaluste vähesusele põhikoolis. Ja see on vaid üks vastus paljude võimalike seast. Teema väärrib arutamist.

Kirjandus

1. D ö r m e r, D. jt. 1981. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Abschlussbericht des DFG-Projekts DO 200/4. Lehrstuhl Psychology II Universität Bamberg. Lohhausen.
2. J u v o n e n, J. 1988. Oppilaan ja opettajan attribuutiotulkinat, tunteet ja toiminta. Kasvatus, no. 1, s. 5–13.
3. K i v i n e n, O; K i v i r a u m a, J. 1985. Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa. Kasvatus, no. 2, s. 87–92.
4. L a t o m a a, T. 1994. Pedagoogiikan paradoksi – kasvatus sosiaalisena toimintana. Kasvatus, no. 1, s. 66–77.
5. L i i m e t s, A. 1995. Ühiskonna murelapsed.- Infoleht Kultuuri- ja Haridusministeeriumile. Käsikiri, 27 lk.
6. L i n d e m a n, M., M ä k e l ä, A. 1994. Positiivisen ja negatiivisen informatsioon epäsuhte henkilöhavannoissa. Psykologia, no. 2, s. 122–125.
7. M i l l e r, A. 1985. Alussa oli kasvatus. Juva .
8. P i n e s, M. 1992. Häpeän yleismaailmallisuus: psükoanalyyttinen näkökulma. – Psükoterapia, no. 2-3, s. 2–12.
9. P o s t m a n, N. 1992. Lyhenevä lapsuus, Juva.
10. R i n n e, R. 1987. Koolu symboliseeritud valla nähtämona. Kasvatus, no. 4, s. 303–313.
11. T a k a l a, J.-P. 1992. Rikollisuse välttämättömyys ja hüdyllisus: oudon puhetaava juurilla. – Sosiologia, no. 2, s. 73–88.
12. T a k a l a, J.-P. 1994. Moraalne paniikki ja sen konstruimine.- Sosiologia, no. 1, s. 35–40.
13. T i k o, A. 1996. Eesti laste põhiemotsioonidest. Kog: Lastekaitse muutavas ühiskonnas. Tallinn, lk 34–65.
14. U l v i n e n, V.-M. 1993. Poikkeavaks leimautumine koolus - syrjäytymisen yhteiskunnassa? Nuorisuotutkimus , Helsinki, no.2, s.18–27.
15. V ä h i, T. 1995. Haridussüsteem. Rmt: Olukorrad riigis. Tallinn, lk 140–146.

← lk 28

Kirjandus

1. A l l i k m e t s, K. 1997. Võrkeele õpiku illustatsioonide funktsioonid. Lapse probleemid ja probleemid lapsega. Tartu, TÜ, lk 5–9.
2. D e c i, E. L. & R y a n, R. M. 1994. Promoting self-determined education. – Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 38, No. 1, pp. 3–14.
3. K a l a, U. 1995. Õpilaste vaba aeg. Eesti põhikooli lõpetaja ja tema eakaaslane teistes riikides. Tallinn, TPÜ, lk 72–79.
4. K a l a, U., K e r a, S. 1997. Õpilaste ja õpetajate sotsiaalsed hoiakud kui ühiskonda integreerumise eeldused. Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Materjalide kogumik. Koost P. Järve. Tallinn, TÜ, Avita, lk 261–270.
5. O r n, J. 1995. Õpilaste väärtushinnangud. Eesti põhikooli lõpetaja ja tema eakaaslane teistes riikides. Tallinn, TPÜ, lk 7–52.
6. P a v e l s o n, M. 1997. Noored mitte-eestlased: seisund ja integreerumise perspektiiv. Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Materjalide kogumik. Koost P. Järve. Tallinn, TÜ, Avita, lk 219–234.
7. P e d a s t s a a r, T., V a s s i l t š e n k o, L. 1997. Vene kooli integreerumise protsessis. Lapse probleemid ja probleemid lapsega. Tartu, TÜ, lk 147–150.
8. V i h a l e m m, T. 1997. Vene elanikkonna eesti keele oskus, kasutamine ja hoiakud selle omandamise suhtes 1990–1995. Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Materjalide kogumik. Koost P. Järve. Tallinn, TÜ, Avita, lk 245–253.
9. Л е ф е в р, В. А. 1990. Непостижимая эффективность математики в исследованиях рефлексии (Интервью с В. А. Лефевром). – Вопросы философии, № 7, 51–58.

Kuidas mõista teadmiste integratsiooni?*

PEETER KREITZBERG, pedagoogikadoktor

Küsimärk on pealkirja lõpus sel lihtsal põhjusel, et ma ei oska küsimusele vastata. Väidan, et ei ole lihtne omavahel kokku integreerida seda, mida kirjutatakse ja räägitakse Saksamaal ja Ameerikas. Julgen väita, et võimatu on kokku integreerida seda, mida kirjutavad saksa ja ameerika autorid eraldi võetuna. Ja nagu näitab prantsuse postmodernist Lacan, ei ole sageli võimalik loogiliseks tervikuks kokku integreerida seda, mis paikneb ühe ja sama inimese peas. Seepärast võime vaadelda ka integratsiooniteemat kui ideaali, mille poole tasub püüelda, kuid ei maksa kunagi pettuda, kui me loodetava integratsioonini ei jõua.

Kui John Dewey sai 90 aastat vanaks, reetis ta ühele sõbrale, et alles nüüd on ta hakanud aru saama, millest kogu elu kirjutanud on. Kui olin seda lugenud, muutus ka minu isiklik sulg palju kergemaks ja väidan, et see, millest täna räägin, ei ole ka mulle endale päris arusaadav.

Üldiselt arvan, et kogu õpetamine ongi liialdanud lihtsate asjade selgeksõpetamisega. Üheks funktsiooniks on minu meelest õpetada seda, millest õpetaja ise täielikult aru ei saa. Arvan, et siin peitub üks interaktsionismi, millest H. Liimets armastas rääkida, eeldus. Niipea, kui õpetaja hakkab õpetama seda, mis tal endal absoluutselt selge on, ei näe ma enam interaktsiooni tekkimiseks erilisi võimalusi.

Kujutlused teadmiste integratsioonist

Kõige lihtsam kujutlus teadmiste integratsioonist on niisugune, et lõpetame kõik ülikoolid ja teaduskonnad, loeme läbi kõik raamatud, kaasame mingi probleemi lahendamisesse kõigi distsipliinide kõikvõimalikud targad esindajad, läheneme kompleksselt ja ühene vastus ongi käes. Teaduse funktsiooni on mõistetud sageli selliselt – redutseerida nulliks igasugune subjektiivsus ning jõuda ühe, ainuõige tõeni. Väidan, et saientistlik diskursus ja demokraatlik diskursus on kaks ise asja, kuigi tihti peale pannakse need äärmise kergusega kokku. Diskursuse all võib mõista tõe rääkimise või seisukohtade argumenteerimise viisi.

Alates K. Lewinist on integreeritud teadmiste kohta ka teine kujutlus – tuleks loobuda pisikese mahuga mõistetest, nagu näiteks *stiimul* ja *reaktsioon*, ning võtta kasutusele mahukamad, isiksust kui tervikut integratiivselt kajastavad mõisted *motivatsioon*, *hoiakud* jt. Mulle näib, et H. Liimets läks ka seda teed, opereerides mõistetega *interaktsionism*, *eluviis*, *õpihoiakud*, millest ükski pole saientistlikus mõttes normaalsel viisil defineeritavad, ei kuulu saientistliku normaalteaduse hulka. Teine võimalus on neid defineerida operatsioonalselt, siis tekib aga küsimus, miks nad üldse on kasutusele võetud, miks ei ole piiratud ainult nn indikaatoritega ja miks on selline üldine ilus pealkiri paljudele operatsioonalsetele asjadele välja mõeldud. Igal juhul hakkab teaduslik sõnum selliselt sisaldama väga suuri tõlgendamisprobleeme, on lähemal filosoofiale ja interpretatsioonilisele sotsioloogiale kui mis tahes psühholoogiale, välja arvatud ehk geštaltpsühholoogia.

Kas on siis enam tegemist teaduse, sh kasvatusteadusega? Väljendan jätkuvalt hämmingut selle kohta, et kui räägime *kasvatusteadus*, siis eeldame sageli, et interaktsionistliku kasvatuskäsitlusega sobib kokku termin *teadus*. Kahtlemata viitab aga "teadus" teistsugustele kujutlustele, kui lubab meile ettemääratlematusest kantud interaktsionism.

Integratsioon on ideaal, mille poole tasub püüelda.

Lihtsustatud käsitlus: erinevad teadmised on lihtsalt kokku ühendatavad.

*Ettekanne VIII Heino Liimetsa päeval 22.01.1998. (Lühendatult.)

Platon pani
aluse
integratsiooni-
sioonilisele
lähenemisele.

Tuleme tagasi esimese, tunduvalt enam levinud teadmiste integratsiooni käsitluse juurde, mille järgi erinevad teadmised on lihtviisil kokku ühendatavad või siis koos kasutatavad. Selleks, et lahendada praktilisi probleeme, peaks alates Platonist omama häid teadmisi kolmest valdkonnast (hariduse ja kasvatuses jaoks vähemalt): inimesest, ühiskonnast ja eri teadmiste struktuuridest. Arvan, et sellega ongi Platon pannud aluse teatud integratsioonilisele lähenemisele, kus kasvatuslahendusi püütakse tuletada eri akadeemiliste teadmiste valdkondadest.

Teadlastele on mõju avaldanud Dewey

Dewey arendas
lapsekeskset
lähenemist.

Nüüd teen suure hüppe ajaloos ja tulen J. Dewey juurde. Väga huvitav on jälgida, kuidas J. Dewey püüdis arendada lapsekeskset lähenemist, täiendades kooliprogrammide traditsioonilisi aineid teadmistega lapsepsühholoogiast ja ühiskonnast. Ameerikas oli aeg, mil märgati, et on liialdatud õppeainetes sisalduvate teadmiste struktuuridega, mis on teadustest üle võetud, kadumas oli õppimise isiksuslik tähendus ehk lapsekesksus. Dewey püüdis õppeaine ja lapse dilemmat lahendada nagu normaalsele teadlasele omane, kaldudes alul ühest äärmusest teise – vastandades lapsekesksust ainekesksusele. Hilisemates töödes jõudis ta selgusele, et aineta ei saa last õpetada, ja proovis kokku sünteesida mõlemad lähenemised.

J.-J. Rousseau lahendas need vastuolud väga lihtsalt – hülgas õppeaine, kuigi ka temal on kohti, kus ta nägi, et see ilmselt ei ole võimalik. Valdavalt räägib ta lapsest, lapse arengu spontaansusest, sisemistest seaduspärasustest, mida aine või ainestruktuur sekundaarselt teeninud, kui see kuidagi lapse sondaansesse elukäiku ära mahub.

J. Dewey on rõhutanud teaduslike teadmiste tähtsust praktiliste otustuste tegemisel, ka inimese demokraatlikku enesemääratlust, kus lähtekohaks on inimeste eneste valitud eesmärgid, mis teaduslikule käsitlusele hästi ei allu. J. Dewey oleks justkui demokraatia ja saientism ühitatavad. See, mida me võime ajaloost ka väga suurte mõtlejate juures näha, on katse ühitada ühitamatut. Suured mõtlejad ja kirjanikud ei erine selle poolest tavainimestest – ka nende peas on asju, mis kuuluvad mitmesse diskursusesse ja eri paradigmatadesse.

Derrida keelekäsitluse järgi on kõikide mõistete tähendused edasi lükatud (*deferred*), mõisted on lõpmatult defineeritavad. Me võime jäädagi defineerida, sest iga sõna, mis siseneb mingisse definitsiooni, nõuaks alati justkui edasist defineerimist, millel ei näi lõppu tulevat. Seda arvesse võttes süveneb veelgi dilemma, kas on püütud kokku panna kokkupandamatut või seda, mida annab kokku panna.

Dewey rõhutas
pluralismi.
Enne teda
domineeris nn
õige kasvatus-
doktriin.

Enne Deweyt oli valdav kujutus ühest ning ainuõigest hariduse ja kasvatuses viisist, mis on teaduslikult tuletatav piisava hulga teadmiste kaudu, domineeris nn "õige kasvatuses" doktriin. Dewey rõhutas nii individuaalse kui ka grupi elu pluralismi, eesmärkide ja nende saavutamise teede paljusust, demokraatia määramatust. Kõik see muudab raskeks ka kujutluse teadusliku teadmise rakendamist. Millele rakendada? Mida rakendada? Mida rakendamine üldse tähendab?

Rakendamisest on selge kujutus positivismis ja loodusteadustes. Kui tuleme sotsiaalteadustesse, muutub asi väga keeruliseks. Pedagoogilises situatsioonis võime rääkida müsteeriumist, kus ei ole objektiivselt selget, väljaspoolt defineeritavat probleemi, vaid probleem luuakse ja selle tõlgendus tekib interaktsiooni käigus. Mida tähendab sel juhul teaduslike teadmiste rakendamine, kui anname probleemide sellise määratlemata ja unikaalse tekkeloo? Jätan vastuse lõppu.

Üldiselt on Dewey väga paljuski ja Ameerika hilisemad pragmatistid, nt Richard Rorty ja Richard Bernstein eriti, eemaldunud naturalismist, mille järgi oleks justkui loodus meile ette kirjutanud eesmärgid ja kõikjal kehtivad seaduspärasused, mida rakendada eesmärkide saavuta-

miseks. Eesmärgid ei sisaldu ka olemasolevas sotsiaalses tegelikkuses, kuigi koolile omistatakse sageli just sotsiaalse *status quo* roll ja samas toonitatakse vajadust täpselt uurida seda sotsiaalset tegelikkust, kuhu õpilased lõpuks sobima peavad.

Siiani olen rääkinud justkui ühe eesmärgi jaoks vahendite rakendamisest, kui läheme aga reaalsesse ellu, siis näeme, et korraga on vaja saavutada palju eesmärke. Kui me niimoodi mõtleme, muutub üha raskemaks sellise paradigma käsitlemine, mille järgi meil on eesmärk ja vahend. Tegelikult on meil suur segadus. Me ei suuda formuleerida päris täpselt, kus me asume, mida tahame. Mingis mõttes olen ma nõus nendega, kes väidavad, et see, mida me tahame, selgub tihti pärast, kui me midagi juba sooritanud oleme. Arvamuses, et suudame oma eesmärgi enne ettevõetavaid sündmusi täpselt formuleerida, olen ma hakanud päris tugevasti kahtlema. Mida keerulisemate asjadega praktilises elus kokku puutume, seda enam kahtlused süvenevad.

Üsna sarnaseks J. Dewey vaadetele võib pidada H. Taba doktoritööd. H. Taba oli J. Dewey jünger, kui ta 1932. a avaldas oma töö "Kasvatuse (või hariduse? – *education*) dünaamika". Selles rääkis ta palju määramatusest, interaktsionismist, kritiseeris saientistlikku efektiivsuse paradigmat, mis kasvas välja tailorismist. Hiljem sai H. Tabast R. Tyleri õpilane. Ta muutus saientistliku lähenemise pooldajaks, kuigi natuke vähem kui R. Tyler ise.

Natuke veel J. Dewey raskustest integreerida laps ja õppeaine. Tsiitaat J. Deweylt: "Õpetaja ei pea olema hõivatud mitte ainult õppeainest endast, vaid peab tegelema õppeaine ja õpilaste olemasolevate vajaduste interaktsiooniga." Nagu Rousseau jäi häтта õpilaste momendivajaduste liigse rõhutamisega, jäi häтта ka J. Dewey. Ta kirjutab: "Õpetamise põhiprobleem on hoida õpilaste kogemus liikumas selles suunas, mida eksperdid juba teavad." Siin ei näe ma enam erilist integratsiooni ja sünteesi, siin on mõlemad lähtekohad täiesti eraldiseisvatena, mõlemat tuleb arvestada, nad ei sünteesu mingiks kolmandaks käsitluseks. Tekib küsimus, kas J. Dewey jõudis mingile orgaanilisele sünteesile, tuletades õppekava inimloomusest, ühiskonna ja teadmiste loomusest. Nähtavasti mitte.

Võib küsida, kas üldse on võimalik kokku sünteesida kahte suhteliselt erinevat diskursust etteantud teadmiste struktuurist ja tähendust omavast õppimisest. Otse mängleva kergusega pannakse kokku saientism, postmodernism ja demokraatia. Kui inimene tahab näidata, et ta on hästi õpetatud, siis ta kasutab kõikvõimalikke termineid, kuigi need kuuluvad täiesti erinevatesse keeltesse. Minu arvates on see sama, mis läbiseigi rääkida eesti, saksa ja hiina keeles. Kuigi väga muljetavaldav, kardan, ei ole see arusaadav.

Hilisemate mõtlejate hulka kuuluv J. Schwab, kelle töid ma väga kõrgelt hindan, kirjutab neli tugevat artiklit, mis on ilma teinud Ameerikas, kindlasti Euroopaski. Ka tema jõudis väga pessimistlike järeldusteni teaduslikest teoreetilistest teadmistest tuletatud praktiliste otsustuste tulemuse suhtes. Parimal juhul paneme teaduslikud teadmised kokku eklektiliselt, neist on teatud kasu, kuid milles täpselt seisab integratsioon, pole selge.

Tuntud postmodernistid Lyotard, Foucault ja Derrida, kes ennast ise ei pea postmodernistideks, sunnivad erinevate teaduslike lähenemiste kokkupanemise võimalikkuses veel enam kahtlema.

Ka T. Kuhn näitab, et on olemas palju ühismõõduta paradigmasid, diskursusi, mis ei ole ühendatavad. Kogu läänelik keele ülesehitus bipolaarsetes opositsioonides või vastandustes (teooria ja praktika, kord – kaos, distsipliin – segadus, normaalne – ebanormaalne, objektiivne – subjektiivne, ratsionaalne – ebaratsionaalne, teadus – ideoloogia, mõtted –

H. Taba oli algul J. Dewey jünger, hiljem R. Tyleri õpilane.

Postmodernistid kahtlevad erinevate teaduslike teadmiste kokkupanemise võimalikkuses.

tunded) on jätnud meid ilma võimalusest sünteesida teorias asju, mis praktikas tegelikult vabalt koos eksisteerivad.

On räägitud kasvatuselõpust ja kadumisest. Kasvatus pole kuhugi kadunud, muutunud on viis, kuidas me sellest räägime ja kirjutame. Protsess iseenesest on kahjuks väga vähe muutunud.

Deweylik integratsioon tähendab tegelikult erinevate seisukohtade sõnastamist erinevatest allikatest, mis kahjuks ei formeeru mingiks paratamatult tulevaks kindlaks otsuseks, kus integreeritud teadus põhjendaks meile ära selle, mida me praktikas peame tegema.

Kasvatuse
dilemma –
kuidas
integreerida
inimese
sisemaailma
välisega.

J. Derrida on veennud paljusid selles, et ükski algoritm ega teooriate lõputu kogum ei taga praktilist otsustust, ei suuda katta tegelikku situatsiooni, kus asume. On tükk tühja ruumi meie teooriatest praktiliste otsustusteni ja kui seda ei jääks, poleks eetikat üldse vaja. Siit algabki eetika, mida Derridalt tõlgitakse otsustamatusena (*undecidability*). Paljud teadlased, arvan, et kõik, kes me grantide taotleme, lubavad mingi probleemi nii läbi uurida, et on vaja ainult välja arvutada õige lahendus. Kuid see on võimatu ja mõneti vastutustundetu.

J. Dewey tõstatab kogu kasvatusel suurima dilemma, millel pole teaduslikku lahendust, nagu pole seda enamikul kasvatusprobleemidel. Kuidas integreerida inimese sisemaailm, tema motiivid, tähendused, hoiakud, tõlgendused temast väljaspool asuva maailmaga? Ma ei taha sugugi olla nii agnostiline, et väita, nagu ei peaks me midagi teadma. Kindlasti peame, aga ma ei kujuta ette, mida tähendab nende asjade integreerimine. Väidan, et see ei ole mehaaniline teadmiste üksteise kõrvale sättimine ja sealt valemitega lahenduste tuletamine. See on midagi sellist, mida me lihtsalt ei oska praegu ette kujutada.

Praktikat mõjutas R. Tyler

R. Tyler on kirjutanud 20. sajandi mõtlemise piibli, õppekava piibli. Ma väidan, et see, mida R. Tyler on pakkunud, ei ole kusagil realiseerunud, kuigi teda loetakse, tõlgitakse ja kirjutatakse kujutlusega, et sellest oleks justkui võimalik tuletada väga hea õppekava.

Kui J. Dewey on hästi sügav, siis R. Tyler on hästi mõjukas. Käsitledes vaadete ajalugu, võime märgata suuri erinevusi. J. Dewey ei ole praktikale mõju avaldanud, ta on mõju avaldanud teadlastele. Viimased tsiteerivad teda ja kirjutavad ringi. Praktikat mõjutas R. Tyler ja kogu efektiivsuse doktriin, mis Ameerikas sajandi algusest saadik levis. Vähe-masti nii valdavalt arvatakse, kuigi ka selles võib kahelda.

R. Tylerist sai
alguse
õppekava
teooria.

R. Tyleri probleem oli, kuidas koostada õppekava. Ta jagas selle neljaks põhiküsimuseks, tähtsaim neist oli esimene: *milliseid eesmärke peaks kool taotlema?* Tyleri integratiivne lähenemine seisneb selles, et ta näitas ära erinevad allikad, teadmiste valdkonnad, mille kaudu tuleks eesmärke põhjendada.

Kõigepealt tuleb **õpilasi uurida** – millised on nende vajadused ja areng. Siin on tal üsna Piaget'lik deterministlik vaade: lapsed arenevad justkui nomoteetiliste loodusseaduste järgi, sõltumata nende välisest keskkonnast. Ta unustas, et uuris lapsi läänes domineerivas keskkonnas. Tulemused, mis nii saadakse, kirjeldavad, mis toimub, mitte seda, mis peaks toimuma.

Õppekava koostamisel peame vastama küsimusele, mida me tahame saada, mitte leppides sellega, mis ühiskonnas antud hetkel suvaliste meetoditega fikseeritav on. Need ei ole täpselt üks ja seesama, aga saientistlikes lähenemistes need samastatakse. Tyler ei teinud endale erilist probleemi sellest, kuidas rakendada uuringute tulemusi.

Teine allikas – **elu uurimine väljaspool kooli**. Ta pakub ta välja tuntud töö analüüsi, kus uuritakse operatsioone, mida inimene ühiskonnas peab sooritama, et kirjutada need õppekavadesse ja õpetada kõiki

neid sooritama. Mingis mõttes kindlasti täiesti praktiline lähenemine, aga samal ajal jälle see *status quo* probleem. Kas kõik, mis Eesti ühiskonnas praegu toimub, peab olema koolis õpetatav? Võib-olla paljudel juhtudel peame õpetama hoopis vastupidiseid asju. Saientistlikult puhtalt fikseerides me ei lahenda neid probleeme.

Väga huvitav on Tyleri seisukoht, et töö analüüsina me fikseerime palju operatsioone, neid saab olema nii palju, et keegi ei suuda seda kogumit korrata hoomata. Tekib küsimus, kuidas välja selekteerida teatud lõplik ja hoomatav hulk. Siin soovib Tyler kasutada kõigile sobivat filosoofiat. Küsimus on selles, kas on üldse võimalik ette kujutada sellist filosoofiat, mis kõige kohta võiks sobida. Teine probleem – kas filosoofiast on võimalik tuletada selgeid järeldusi praktiliste otsustuste kohta, kas selle abil on võimalik üheselt hinnata praktilisi otsustusi. Tekivad väga rasked tõlgendamisprobleemid, millest tol korral, vähemalt Ameerikas, üldse ei räägitud. Seda teemat arendati jõudsasti Saksamaal.

Veel tekib küsimus, kui filosoofiast on võimalik tuletada kõik tähtis ja vajalik, miks me siis veel uurime. Jätame ka selle etapi ära. Küsimusi on kindlasti rohkem kui vastuseid ja arvan, et see, mida meie teiega toodame, ongi hunnik küsimusi. Kui me mingi mõtte välja ütleme, oleme paika pannud kümme küsimust ja mitte ühtegi vastust.

Kolmas allikas – **ettepanekud õppeaine spetsialistidelt**. See on tegelikult olnud põhiline ja ainus allikas, millega õppekava on tehtud ja mis on põhjustanud ainekesksuse kriitika. Eri aine spetsialistid võivad asja erinevalt kujutleda, pakkuda erinevaid käsitlusi. Kas siin ei ole ka äkki tegemist erinevate paradigmatidega?

Neljäs – **filosoofia kasutamine** eesmärkide selekteerimisel. Kui kasutada psühholoogiat ja muid allikaid, tekib tohutu hulk eesmärgi, filosoofia valib kõige tähtsamad ja vajalikumad välja.

Psühholoogia kasutamine – lisaks õpilaste uuringule on eesmärgid vaja kokku viia õppimise seaduspärasustega, vähemalt ses mõttes, et oskaksime hinnata algselt valitud eesmärkide saavutatust. Psühholoogia-teadmised aitavad jaotada eesmärgi klasside vahel, paika panna soodsaid õppimis- ja arengutingimusi.

Tuleb meelde Gagne "The conditions of learning". Samal ajal on täiesti selge, et õppimise psühholoogia tegeleb standardiseeritud õppimise produktidega, keskmiselt väga lihtsate produktidega. Alternatiivse käsitluse kohaselt on õppimise produktid individuaalsed, unikaalsed. Sellise lähenemisega me jälle vähendame määratletust, mis annab aluse vaba interaktsiooni tekkele. Igal juhul on täiesti selge, et õppimispsühholoogiat käsitletakse ja hinnatakse väga erinevalt, sõltuvalt paradigmatist, milles keegi mõtleb, ja väärtustest, mida keegi omab.

Teadmiste puhul unustatakse sageli ära üks väga lihtne asi – et need on programmilise iseloomuga. Õppimise psühholoogia samuti, sest tema taga on kindlad teadmiste klassid ja liigid, mille jaoks otsitakse võtteid, kuidas neid realiseerida. Niipea, kui me ütleme, et need teadmised ja teadmiste tüübid ei oma väärtust, ei oma väärtust ka õppimispsühholoogia. Teadus, millega me tegeleme, ei ole selles mõttes teadus, et ta on programmiline, tegeleb teatud väljavalitud eesmärkide realiseerimisega. See on samasugune probleem nagu küsimus, mis on kasvatus.

Jälle väidan, et see ei ole õige küsimus. Õige on küsida, millisena me tahame kasvatust näha. Kasvatada võib sajalt erinevalt viisil. Küsimus uuesti: kas sel juhul kasvatusteadus on ikka teadus? Tõenäoliselt läbib traditsiooniline käsitlus kasvatuses lähiajal päris suured muudatused, et arvestada demokraatlikult tehtud mõtteavaldusi ja realiseerida interaktsionistlikku kasvatuskäsitlust, mida pooldas ka H. Liimets.

Kogu Tyleri skeemi iseloomustab võluv ja lihtne loogika, aga ta paradigmaatilised eeldused tunduvad paljudele tänapäeva mõtlejatele

Enne õppekava koostamist tuleks paljut uurida.

Tõenäoliselt muutub lähiaegadel traditsiooniline käsitlus kasvatuses.

lihtsatena, mõnele isegi karikatuurse võitu. See skeem kajastab ka pedagoogide ettevalmistuses valitsevat usku, et suudame üliõpilased varustada praktilistes olukordades ainuõigete otsuste tegemiseks vajalike teadmistega, püüdes jätta paratamatuse ja ainuvariantseuse mulje seal, kus seda tegelikult ei ole.

Uuringute tulemusi tuleb tõlgendada kontekstist lähtudes.

Kunagi lugesin N. Gagne raamatut õpetamisest kui kunstist, millel on teaduslikud alused. Ei saa öelda, et teaduse roll kasvatuses oleks ülearu selgesti avatud olnud, pigem püüti seda tavaarusaamadega võrreldes piisendada. Autor näitas, kuidas statistilised uuringud ei anna mingeid arvestatavaid seaduspärasusi. Korrelatsioonikordaja kahe tunnuse vahel on tavaliselt 0,1, mitte rohkem. Kui koostada regressioonvõrrand mingi ühe sihifunktsiooni ja paljude argumentide vahel, ei tõuse see üle 0,4. Sellega ta näitas, et tegelikult mingeid nomoteetilisi seadusi ei eksisteeri ja teadmised meie valdkonnas on väga kontekstikesksed. On ju uurimusi, mis ütlevad, et hea lasteaiakasvatataja on see, kelle intelligentsus on üle keskmise, ja on ka neid, mis näitavad, et lasteaiakasvatataja intelligentsus peab olema kindlasti alla keskmise, muidu ta ei saa lastest aru.

Hollandi autor J. Terwee kirjutas 1990. a raamatu hermeneutilisest lähenemisest psühholoogias ja tuli välja huvitava, aga väga drastilise väitega. Ta ütles, et tänapäeva sotsiaalpsühholoogias võime igale teesile leida vastuteesi. Kõik on empiirilistes uuringutes tõestatud nii plussis kui ka miinuses, kuna kontekst, kus uuringuid tehakse, on erinev. See, mis Ameerikas toimib ühtpidi, võib Eestis toimida täiesti teistpidi. Seega võivad nomoteetilised positivistlikud uuringud meie praktika eksiteele viia või muuta selle ebademokraatlikuks. Uus paradigma on tõesti väga vajalik.

J. Schwab väidab, et teooriaid ei saa kokku panna. T. Kuhn leiab samuti, et paljud teooriad ei ole kokkupandavad.

Mida siis ikkagi tähendab teadmiste integratsioon?

Mina ei kujuta üldse ette, mida tähendab panna kokku suur hulk teadmisi. Kujutan ainult ette olukorda, kus praktiliste otsuste tegemisel kasutatakse teadmisi väga erinevatest valdkondadest, kusjuures ma ei tea täpselt, kuidas neid integreeritakse. Puhtteaduslikku integratsiooni ma ei kujuta üldse ette. Silme ette tuleb filosoofia, mis justkui integreerib konkreetseid teadmised, aga kohe võib hakata rääkima reduktsionismist, mis pole õigustatud, ja sellest, et kõikidel teadustel on oma iseseisev roll.

Erinevad diskursused lukustavad integreerimisvõimaluse.

M. Foucault kirjutas palju erinevatest diskursustest ja sellest, et teadmine ja võim on paralleelrežiimid, toodavad vastastikku teineteist. Teadmised on programmilised, on selle seisukoha kitsam variant. Diskursus väljendab seda, mida on võimalik mõelda ja öelda, aga samuti seda, kes räägib, millal, kus ja millise mõjuga. Diskursused konstrueerivad teatud mõtlemisvõimalusi, korrastavad ja süstematiseerivad sõnu ja nende tähendusi, lülitades välja teised võimalikud tähendused, mitte integreerides eri tähendusi, vaid neid välja lülitades. Me mõtleme erinevates diskursustes, millel on üks eripära, et nad lülitavad välja teised diskursused. Nad justkui lukustavad integreerimisvõimaluse.

Jääb veel lisada, et sotsiaalteaduste teke (nt Foucault järgi) loob mõjuka abivahend inimeste normaliseerimiseks. Norm on see konstruktsioon, mis aitab säilitada võimu. Võim on huvitatud sellise normi defineerimisest, mis aitab tal püsida. Psühhiaatria, psühholoogia ja pedagoogika ülesanne ongi selliste teadmiste pakkumine, mis aitab sotsialiseerida, normaliseerida, säilitada võimu.

Seda enam tekib küsimus, mida tähendab teadmiste integreerimine. Seal tekivad minu meelest juba väga suured eetilised probleemid.

Väga hea mõiste *differendi* näol tõi kasutusele J.-F. Lyotard. Ta rõhutab, et teadmiste ajaloos on tüüpiline ja valitsev dissensus, mitte arva-

muste konsensus, nagu rõhutab J. Habermas. Ta väidab, et me võime sageli konsensusele jõuda lihtsalt jõumeetodil. Aga kui me jõumeetodit ei tekita, on valitsev seisund dissensus. Häda on selles, et keegi meist on eksaminaator ja teine eksamineeritav. Mina eelistaksin olla eksaminaator.

J.-F. Lyotardi *differend* on mõiste, mis tekkis kohtulike vaidluste analüüsimisel. J.-F. Lyotard leidis, et neid on kahte liiki, ühed on kergesti lahendatavad mingi metanarratiivi või tõe kriteeriumi leidmise teel ja teised on need, kus tõe kriteeriumi üldse ei eksisteeri.

Toon näiteks lihtsa loo. Üks inimene istutab õunapuud, kasutab selle vilju viis aastat, siis lahkub. Tuleb teine inimene, kes kasvatab õunapuud edasi ja kasutab selle vilju. Esimene tuleb tagasi ja ütleb: "Anna minu õunapuud tagasi." Teine vastab: "Sul pole siit midagi küsida. Kui mina ei oleks selle õunapuud eest hoolitsenud, ei olekski siin enam õunapuud." Esimene: "Sina poleks seda üldse endale saanud, kui mina poleks teda istutanud." Tekib küsimus, kuidas olukorda lahendada, mis on tõe kriteerium.

Inimeste mõttemaailmad on seinaga eraldatud, nad asuvad *differendi* situatsioonis, kus puudub tõe kriteerium. Sellises situatsioonis tekivad sõjad, peretülid jmt. Neid tekiks palju vähem, kui annaksime endale aru, et tihtipeale, kui vaidleme, oleme *differendi* olukorras ja meie mõttemaailm kajastab erinevaid elamise viise, mis kõik on võimalikud. Selles mõttes ei ole ükski vale. Meie mõttemaailmadel on tihti läbimatu vahesein, seda näitab diskursuse ja paradigma mõiste.

J. Derrida juhib tähelepanu sellele, et praktiliste otsustuste tegemisel tuleb kuidagi lepitada vastuolulised argumendid, väärtused ja eelistused, mille tähendus on edasi lükatud ja muutumises. Näiteks ainekesksus ja lapsekesksus. Tegelikult peaksime mõlemat tunnustama. Või õpitulemuste ettemääramatus ja ettefikseeritud õppekava. Sama lugu. Vastuolulised asjad, aga praktiline otsustus peab mõlemat arvesse võtma. Või siis poliitiline autonoomia, mida iga riik ja rahvas tahab. Samal ajal tunnustavad kõik ka rahvusvahelist õigust, millega nad delegeerivad osa oma autonoomiast teistele riikidele. Meie teoreetilistes konstruktsioonides on sageli vastuolulised kujutlused, millest tegelik elu vähe hoolib

Mudel, kus üldse toimub integratsioon, on *praxis* ja *phronesis* (praktilise tegevuse valdkond ja sellele omane mõtlemine), mille Aristoteles eristab *technest* ja *poiesisest*, kus on kindlalt ette antud produktid, mida meie püüame saavutada. *Praxis* ja *phronesis* puhul oleme mingis situatsioonis ja meil ei ole kindlat eesmärki, mida saavutada. Eesmärki me alles hakkame määratlema, nagu ka vahendeid selles olukorras.

Selleks, et kogu integratsiooni käsitlust täielikult tupikusse ajada, tahan väita veel ühte asja – puudub üldse ühesuunaline determinism praktilistest otsustustest teadusse ja vastupidi, mis ühtlasi viitab sageli kasutatud teekäija metafoori ekslikkusele.

Nii nagu turumajandust ei saa kõikides olukordades rakendada, ei saa rakendada ka teekäija metafoori, mille järgi teekond on teada siis, kui ma tean, kuhu ma jõudma pean. Täpselt sama olukord on praktika ja teooriaga, siin ei ole selget algusega lõpp-punkti, on vastastikune determineeritus.

Lõpuks peame küsima mitte ainult seda, kuidas integreerida, vaid ka seda, mida me üldse integreerime. Normaalse inimese tunnuseks julgen pidada seda, et ta ei oska sellele küsimusele vastata. Tuleb meelde Volde- mar Pinni ühel hiljutisel konverentsil räägitud lugu. Üliõpilane pidi eksamil rääkima sotsialistlikust realismist. Ta närveeris hirmsasti ja väitis, et ukse taga veel mäletas, aga nüüd on meelest läinud. Õppejõud kahtses: "Ainus inimene, kes teadis ja nüüd on teil ka meelest läinud."

Ei oska muud öelda, kui et kindlasti tasub raamatuid lugeda ja paljusid asju õppida, kuid ma ei tea, kuidas seda kõike kokku panna.

Inimeste mõttemaailmad on tihti nagu seinaga eraldatud.

Peame küsima, kuidas ja mida me integreerime.

Õppekavad ja nende arendusvõimalusi

URVE LÄÄNEMETS, D.Ph., Nõmme Gümnaasiumi õpetaja

Eesti taasiseseisvumisega kaasnes võimalus ja vajadus taas tegelda õppekavade arendusega. Tänapäevaks oleme jõudnud sinnamaale, et eestikeelsed üldhariduskoolid on esimest aastat kohustatud rakendama uut, 6.09.1996 kinnitatud "Eesti põhi- ja keskkoolide riiklikku õppekava". Lisaks poleemikale dokumendi loomisjärjekorras on praeguseks lisandunud hulgaliselt probleeme selle rakendustaotlustes. Pakume mõningaid lähenemisi ja struktuure hariduse sisu sätestavate dokumentide lugemiseks ja mõtestamiseks ning koolirakenduslike variantide koostamiseks. Artikli maht ei võimalda ulatuslikku käsitlust, mistõttu on piiratud selgitust vajavates lõikude kommentaaridega.

Kuidas analüüsida õppekava,

Õppekavade rakendamiseks on vajalikud mitmed tegurid.

saamaks sellest tegevusjuhendit praktiliseks koolitööks? Nagu on märkinud mitmed teoreetikud ja praktikud, on õppekavade rakendamiseks vajalikud järgmised põhimõjurid:

■ ametlikult tunnustatud dokument ehk manifesteeritud (riiklik, üht kooli puudutav vm) õppekava kui põhialus tööks vastavas haridussüsteemi osas;

■ õpetajate ja koolijuhtide arusaam ametlikult kehtivast dokumendist ning selle rakendusvõimalustest;

■ variõppekava (*hidden curriculum*), mis määratleb nn manifesteeritud õppekava vastavuse sotsiaalsele tellimusele (tegeliku elu nõudmistele);

■ õpilaste (õppijate) suhtumine ja suutlikkus omandada kolmest eeltoodust kujunenud hariduslikku sisu.

Õpilased omandavad teadmisi, oskusi ja väärtushinnanguid valikuliselt, ühendades koolis pakutava oma igalt poolt mujalt saadava teabe ja kogemustega. Seega kujuneb tegelik hariduskvaliteet individuaalselt formaalse ja informaalise õppimise koosmõjus, mis riikliku ühtluskooli tingimustes (kus ta on veel hariduspoliitilise eesmärgina säilinud) peab looma selle **kultuurilise ühismõõtme**, millel põhineb antud ühiskonna kokkukuuluvus ja stabiilsus oma arengutaotlustes.

Riiklikku õppekava lugedes peaks iga haridustöötaja eelkõige määratlema oma kohustused ja vabaduse selle rakendamisel. Järgnevas loetelus on esitatud valdkonnad, millele vastuste leidmine peaks andma põhisuhtumisekohad dokumendi ulatuse ja kehtivuspiiride osas.

Iga haridustöötaja peab määratlema oma kohustused.

1. Õppekava legitiimsus.
2. Õppekava ulatuse määratletus.
3. Õppekava struktuur.
4. Hariduse eesmärkide määratletus.
5. Õpetuse alused (didaktilised printsiibid).
6. Õppeainete loend sisu üldmääratlusena.
7. Õppeaja määratlus.
8. Õppesisu määratlus (raamkava, detailprogramm jm).
9. Õppesisu esituse struktuur.
10. Õppesisu avatus õpilasele ja õpetajale.
11. Haridusstandardi määratlus.
12. Kontrolli ja hindamise põhialused.
13. Õppekava rakendusvõimaluste määratlus.

Õppekavade põhilisteks kasutajateks on õpilased ja lapsevanemad, õpetajad, koolijuhid, koolide raamatukogude ja infokeskuste töötajad, haridusministeeriumi ja teiste tasandite haridusjuhid, kõrgemate ning kohalike võimu- ja valitsusasutuste töötajad, haridustöötajate põhi- ja täienduskoolitusega tegelevad isikud; õppevara koostamise ja tootmisega seotud isikud; poliitikud, kes on kohustatud määratlema oma suhtumise

õppekavadesse kui riiklikesse dokumentidesse ning vastavalt sellele **oma rolli ja tegevuspiirid**. Paljudes maades on kasutusel eritasemelised õppekavad, mis määratlevad eeskätt hariduse sisu, mõnel puhul ka õpetamise vormi ja korralduse. Eesti vabariigi esimese perioodi kogemus õppekavade arenduses sätestas samuti eri tasemed.

Praeguseski hariduse seisus oleks otstarbekas taoline arusaam: **riiklik õppekava** – alusdokument, mis määratleb üldised hariduseesmärgid kooliastmeti ja -tüübiti ning hariduse sisu üldiseloomustus õppeainete loendina, ja **ainekavad**, määratlemaks täpsemalt õpetatava aine sisu ning eeldatava **minimaalse õpitulemuse haridusstandardina**. Need kaks määratlust peaksid sisalduma riiklikus õppekavas kui ühtluskooli tegevust suunavas alusdokumendis.

Kooli tasandil on vaja määratleda selle rakendus. Tavaliselt tehakse seda **kooli õppekavadega**, mis on sisuliselt riikliku õppekava realiseerimine praktilises õppetöös antud kooli tingimustes. Kõige olulisema osa moodustavad selles **õpetaja töökavad**.

Millest lähtutakse õppekavade koostamisel?

Mis on kompetentsus ja pädevused õppekava teooria ja praktika seisukohalt? Õppekavade koostamise põhiprobleemiks 21. sajandi künnisel on antud ühiskonnale sobiva hariduse sisu valiku tegemine suure, omandamiseks väärtusliku infomahu hulgest. Seda tehakse alati mingist ideoloogiast lähtudes, mis tavaliselt määratleb väärtushinnangulised põhiseisukohad antud ühiskonnas ja kultuuris, millest lähtuvalt sõnastatakse vastava haridusliigi **kvalitatiivsed tunnused**. Nendest lähtuvalt kujundatakse vastava haridustaseme **koolitüübi õpetuslikud ja kasvatusliku eesmärgid**. Seega pole otstarbekas määratleda üldhariduse kui abstraktsiooni eesmäärke ega õppekavasid, nagu ütleb eksitavalt praeguse õppekava pealkiri, vaid tuleb seda teha alg-, põhi- ja keskkooli (gümnaasiumi) seisukohalt lähtudes.

Praegu kehtivates Eesti üldharidust määratlevates õppekavades on põhitähelepanu keskendatud nn **kompetentsuste ehk pädevuste** kujundamisele. Kuigi on tegemist väga lähedaste mõistetega, pole need ometi täpsed sünonüümid. Pedagoogilistes käsitlusteski on neile omistatud erinev sisu. G. T. Perry ja A. B. Thomas (*International Dictionary of Education*) määratlevad järgmist: *kompetentsus on võime ja oskus tunnendada tegelikkust ning seda, mis on lapsele aluseks õpimotivatsiooni kujunemisel*. J. K. Keller ja F. Novak teatmeteoses *Kleines Pädagogisches Wörterbuch* ütlevad: *kompetentsus on võime teatud kindlaks tegevuseks*. Kompetentsus on adekvaatse tegutsemise eelduseks ning põhineb konkreetsetel teadmistel ja oskustel (määratlus toetub H. Rothi isiksuse küpsuse kriteeriumidele.)

E.-M. Vernik on defineerinud kompetentsust kui suutlikkust adekvaatselt toimida. Ta eristab refleksiivset, instrumentaalset ja sotsiaalkommunikatiivset kompetentsust. Üldmõistena tähistab kompetentsus (lad k *competentia*) võimkonda, õigust või võimupädevust (vt võõrsõnade leksikoni). *Oxford Dictionary* määratleb kompetentsust kui suutlikkust, asjatundlikkust ja legaalselt võimutäiust. Tegelikuses ei tarvitse suutlikkus, asjatundlikkus ja võimupädevus olla omavahelises vastavuses.

Õpipsühholoogilistes käsitlustes on määratletud kuus kompetentsuse valdkonda, mille arenduseks kodu ja kool ühistöös kutsutud ja seatud on:

- kommunikatiivne kompetentsus (oskus suhelda, esitada asjakohaseid päringuid);
- aritmeetiline ehk matemaatiline kompetentsus (oskus arvutada, kasutada statistikat jt infoallikaid ning hinnata suurusi jt vahekordi);
- kriitilise ja loova mõtlemise kompetentsus (kriitiline mõtlemine on oskus loogiliselt mõelda ja leida argumente oma otsustuse põhjenduseks; loov mõtlemine võimaldab leida probleemidele erinevaid lahendusi);
- tehnilis-tehnoloogiline kompetentsus (informeeritus olemasolevast tehnoloogiast ja selle kasutuspiiridest);

Kõik õppekavade kasutajad peavad määratlema oma rolli ja tegevuspiirid.

Praegustes õppekavades on põhitähelepanu pädevuste kujundamisel.

Kuus kompetentsuse valdkonda.

■ sotsiaalne kompetentsus (oskus langetada väärtushinnanguid kultuurikontekstist lähtuvalt);

■ autonoomse isiksuse kompetentsus (kõige eelnevate põhjal kujunenud oskus langetada iseseisvalt otsuseid oma elutegevuse (sh õppimise) kohta, s.o mida ja kuidas õppida).

Kõik nimetatud kuus kompetentsust on oma olemuselt integratiivsed ja põhinevad eri valdkondade teadmiste ja oskuste omandamisel.

Kõnealust kompetentsuskäsitlust on meie õpetajatele vahendatud tõlkega "Pädevustest õpetajale", mis mõnevõrra raskepärases eesti keeles põhisisu siiski edasi annab (originaalteos *Understanding the Common Essential Learnings. A handbook for teachers*. 1988). Kompetentsuste kujunemine on toodud loetelus esitatud nende tekke järjekorras, inimese arengut silmas pidades. Mõistetavalt on **igal kooli õppekavasse lülitatud õppeainel või tegevusel oma spetsiifiline roll nende arendamiseks**. Suhtlemisoskuste kujunemises on põhiroll keeleainetel, kuid mitte ainult, sest suhelda saab ka kunsti, muusika jt vahenditega. Oluline on leida praktiliseks õpitegevuseks kõige ratsionaalsem lähenemine. Nimetatud kompetentsused saavad olla laiemateks eesmärkideks õppekava kui terviku kujundamisel, õppeaine tasemel on vaja täpsemat määratlust.

Viimase aja kooliteemalistes kirjutistes häirib lähenemine, mille kohaselt nii riigieksamite korralduses kui ka õppekavades peetakse vajalikuks eelkõige oskuste omandamist ja tõrjutakse teadmisi, eriti faktiteadmisi. Tuleks siiski mõista, et **paljude oskuste kujunemise eelduseks, eriti operatsioonaalset tasandil, on vajalikud eelteadmised**, millela pole mõeldav soovitud oskuse kujunemine. Kui keeleainetes on eesmärgiks tekstiloomise oskus suulises ja kirjalikus vormis, siis eeldab see sõnavara ja lausestruktuuride tundmist, millele kirjaliku keelekasutuse puhul lisandub veel õigekirja ja tähekuju teadmine ning suutlikkus neid tähti ka kirja panna. Iga oskus on paratamatult integreeritud oskus, mis koosneb erinevatest alusoskustest ja -teadmistest.

Õppekava teooria seisukohalt ongi üks põhiküsimus, **kuidas organiseerida erinevaid teadmisi ja oskusi nende omandamise optimaalses järgnevuses ühtseks loogiliseks tervikuks**, arvestades õppija ealisi iseärasusi ja suutlikkust valitud õppematerjali omandada. Paratamatult tuleb mõnda ka ühtlushariduse puhul omandatavate kompetentsuste erinevust **indiviiditi**, mis ometigi hariduskvaliteeti silmas pidades peaks mahtuma kehtestatud haridusstandardite piiridesse.

Praeguse õppekava versiooniga töötades on oluline eristada kompetentsused ja eritasemelised oskused õpilasreeglitest ja kooliuuenduslikest loosungitest. Kehtivas õppekavas on pädevused esimese kooliastme lõpuks määratletud järgmiselt:

I kooliastme (1.–3. kl) ülesanne on kujundada järgmised pädevused: õpilane on valmis suhtlema ● mõistab, et inimesed, nende arvamused ja soovid on erinevad ● käitub teisi arvestavalt, püüab konflikte rahulikult lahendada, ei kasuta jõudu ● tunneb kombeid, oskab viisakalt käituda ● saab aru koostöö vajalikkusest ja suudab rühmas töötada ● oskab oma tegevust ja käitumist teistega võrrelda ● tunneb end oma pere liikmena, oma kooli õpilasena ● oskab lugeda õppeteksti ja lihtsat plaani, tabelit, diagrammi, kaarti ● hoiab puhtust ning korda jne (4, lk 1965–1966).

Koolil tuleb ise määrata nii selles kui ka järgmistes kooliastmetes omandatavate teadmiste ja oskuste loogiline järjekord ning nende organiseerimise võimalused õppeainete lõikes ning ümber sõnastada nii kooliastme kui ka õppeaine eesmärgid tegelikke ja rakenduslikke pädevusi silmas pidades.

Milliseid alusstruktuure on kasutatud hariduse sisu määratlemiseks õppekavades? Eri aegadel on kasutatud erinevaid lähenemisi, ent enamasti on osutunud võimatuks vältida nn õppekava konstante, mille määratles R. Tyler juba 1949. aastal. Selle kohaselt peaks iga õppekava andma õppijatele (kui põhilistele haridustarbijatele) ja haridus-

Viimasajal peetakse meil oluliseks oskuste omandamist ja tõrjutakse faktiteadmisi.

Kehtiva õppekava esimese kooliastme lõpupädevused.

töötajatele vastused küsimustele kooli töö eesmärkide, vahendatava hariduse sisu ja mahu kohta ning saavutatud eesmärkide (akadeemiline jõudlus, ka hariduse kvaliteediks nimetatu) kontrolli võimalustest. Eri riikide õppekavades on mitmesuguseid lähenemisi, mille põhierinevus seisneb teadmiste ja oskuste omandamise korralduses. Õppekavad võivad moodustada haridusterviku, lähtudes erinevatelt organisatoorsest alustelt.

Eestis, endises N Liidus ja paljudes Euroopa riikides on kasutatud nn **entsüklopeedilist lähenemist**, milles kohustuslike õppeainete arv on tavaliselt suur. Need ühtekokku annavad võimalikult avara üldharidusliku baasi eri valdkondades omandatud kultuurikogemusest (keeled, matemaatika, ajalugu, geograafia, kunstiained jt). On olemas ka nn **tuumainete määratlusel põhinevad** õppekavad, kus tavaliselt sätestatakse nelja kohustusliku põhiaainena emakeel, matemaatika, integreeritud loodus- ja sotsiaalmained ning ülejäänud teadmiste valdkonnad on õpilastele teatud matus kättesaadavad valik- ja vabaainetena. Eesti koolitraditsioon on seni säilitanud arusaama võimalikult avara kultuurikogemuse vajalikkusest, mis omakorda on aluseks informeeritud otsustuste langetamisele eri tasanditel ja kaugelt kõrgemal astmel, kui seda eeldavad üldhariduskool või ülikooli oma hariduskvaliteeti sätestades.

USA-s on eri aegadel ja eri osariikides kasutatud hariduse sisu organiseerimist nn läbivate teemade ümber, mis tavaliselt käsitlevad suhteid inimese ja tema elukeskkonna eri aspektide vahel, nt inimene ja loodus, inimene ja ühiskond vms. Erilisel kohal on üldhariduse sisu seisukohalt mitmesuguste identiteetide, näiteks riikliku, rahvusliku, kultuuri-, sotsiaalse või gruppidentiteedi kujundamine. Kuigi omandamiseks valitud akadeemiline sisu USA eriliigilistes üldhariduskoolides on mõnevõrra nõrgem Hollandi, Jaapani, Austria või Venemaa omast, on väga suurt tähelepanu pööratud just kodanikukasvatusele, demokraatia põhiseisukohtade tundmaõppimisele ja omaksvõtmisele koos mitmesuguste Ameerikaga seonduvate identiteetide kujundamise ehk aatelse kasvatusega. Hiljuti aga tunnustati ka Ameerikas vajadust tagasi pöörduda avarama kultuurikogemuse vahendamise poole.

Õppekavad koosnevad tavaliselt vastavat haridusastet ja koolitüüpi iseloomustavast **üldosast** (hariduslikest eesmärkidest) ja selle saavutamist tagavast **õppeainete sisulisest määratlusest**. Riiklikku ühtlus- haridust tagava õppekava üldosa peaks määratlema ka vastava kooliastme lõpetamisega omandatavad õigused ja võimalused haridustee jätkamiseks. Ainekavad omakorda määratlevad, millist rolli üks või teine aine saab täita püstitatud üldeesmärke silmas pidades. Ainekavad peavad olema omavahel tasakaalustatud nii õpetuseks ettenähtud aega kui ka omandatavaid teadmisi ja oskusi silmas pidades.

Järgnev ainekava struktuur on üks võimalustest kujundada sisulist tervikut üksiku õppeaine kursuse ja kogu ainetsükli ulatuses, see võimaldaks ratsionaalselt kasutada õpetuslikku aega ning ressursse. Kõnealuse struktuuri loomisel on põhisuunana kasutatud nn arusaamisega õppimist (*learning with comprehension*), mille keskmes seisab mõistekategooria. Mõistete määratlemisega alustas juba H. Taba (9), sedasama peab põhialusena oluliseks M. Skilbeck, analüüsides õppekavade reforme OECD aruandes (8), ja mitmed teisedki.

Ainekava struktuur

1. Õppeaine nimetus (nt emakeel, matemaatika jne).
2. Õppeaine eesmärk ja sisuline põhjendus (milliseid eesmärke võimaldab õppeaine saavutada hariduse üldeesmärke silmas pidades).
3. Õppeaine ajaline maht (mitu tundi, kursust, moodulit vms klasside lõikes ja ühtekokku).
4. Eeldatav õpilaskontingent. (valitud õppesisu vastavus õppija ealise arenguga).
5. Tugiained ja õppijate lähtetase (millele toetub uus õppeaine, nt võõrkeel toetub senisele emakeelele omandatule; algklassides kooliküpsus

Õppekavade koostamisel lähtutakse eri maades erinevatest seisukohtadest.

Ainekavad peavad olema omavahel tasakaalustatud.

- kooli tulles, sama teiste võimalike ja vajalike lähtealuste määratlemisel)
- 6. **Õppeaine sisu:**
 - 6.1. käsitletavat teemat (põhiteema);
 - 6.2. alateemad (alateemade hulk näitab aine käsitluse sügavust, nende minimaalarv peab tagama haridusstandardi);
 - 6.3. põhimõisted (koos ainespetsiifikast tuleneva põhifaktoloogiaga);
 - 6.4. arendatavad oskused (ainespetsiifilised oskused koos üldiste õpioskustega vastavas ainevallas);
 - 6.5. võimalikud integratsioonivaldkonnad teiste ainetega (ainetevahelised seosed erinevatel operatsioonilistel tasanditel);
 - 6.6. õppeaine sisu diferentseerimise (raskusastmelt) ja individualiseerimise (õppija huvidest lähtuvalt) võimalused;
 - 6.7. eeldatav õpitulemus (**standard** ehk hariduslik miinimum vastavas valdkonnas teadmiste ja oskustena) klassiti ja kooliastmeti.
- 7. **Kontroll ja hindamine** (õppetöö tulemuslikkuse hindamise vormid ja rakendus klassiti ja kooliastmeti).
- 8. **Soovitavad õppevara** (õppekava rakendust võimaldavate olemasolevate vahendite loetelu – õpikud, töövihikud, laboriseadmed, kaardid jne).

Eraldi käsitlust väärrib integratsiooni kujundamise probleem õppekava kui terviku seisukohalt. Toome vaid põhiseisukohad vastavalt R. Pringi käsitlusele, mida peetakse õppekava teooria klassikasse kuuluvaks.

Mis on integratsioon ja kuidas ning milleks midagi integreeritakse? Integratsioon (lad k *integratio* – taastamine, täiendamine; *integr* – terviklik; osade ühendamine tervikuks (Võõrsõnade Leksikon, 1961, lk 242); kombineerima midagi sellisel viisil, et see muutub millegi osaks; moodustama tervikut omavahel hästi sobivatest elementidest või osadest (*Oxford Advanced Learner's Dictionary* 1992, lk 651).

Mida integreeritakse? Integreeritakse teadmisi, oskusi ja väärtushinnanguid, leitakse seoseid ja kasutatakse neid uutes olukordades.

Kuidas integreeritakse? Integreeritakse eriliigilisi teadmisi loogiliselt ühendades ja teadmisi teatud teemavaldkonniti struktureerides; mille tulemusel tekib uus operatsiooniline teadmine (teadmiste integratsioon praktilises mõtlemises) ja integratsioon päringute koostamiseks.

Miks integreeritakse? Integreeritakse selleks, et ● organiseerida seoseid eriliigiliste teadmiste ja oskuste vahel ● seostada teadmisi õpilasest ja tema huvidest lähtuvalt ● teha võimalikuks suurte ja keeruliste süsteemide ning muude koosluste mõistmine, mis ületab üksikute õppeainete piirid ● saada alternatiivseid võimalusi mõtlemise korrastamiseks ja struktureerimiseks ● jõuda uute teadmiste ja tähenduslike (relevantsete) seosteni (6, lk 99–114).

Kuidas rakendub riiklik õppekava kooli tasandil?

Kool koostab oma õppekavad riikliku õppekava alusel. Need peaksid samuti koosnema üldosast, määratlemaks kooli õppekasvatustlikud eesmärgid teeninduspiirkonda ja regiooni silmas pidades, ning ainekavades. Riiklikud ja kooli ainekavad on tavaliselt suuresti identsed, lisandub harilikult see, mida antud kool peab vajalikuks ja võimalikuks pakuda oma õpilastele üle riiklikult kohustusliku haridusmiinimumi.

Kõigi vastava aine õpetajate ühistööna määratletakse kogu õppeaine kursuse sisu ja korraldus klassiti. Kooli ainekava on kõikide vastava aine õpetajate töö põhialuseks selles koolis.

Kuigi tavaliselt spetsialiseeruvad õpetajad õpetamiseks põhikoolis, keskkoolis või mingil muul viisil, on neil vaja ülevaadet õpetatava aine kursusest tervikuna ja seostes teiste õppeainetega. Olenevalt õpetatavatest klassidest koostab õpetaja oma töökava(d), milles ta paigutab kooli õppekavas määratletud õppematerjali õppeaastate (klasside) ulatuses omandamiseks õppenädalate kaupa.

Õpetajal on võimalus materjali erinevalt liigendada ja soovi korral ka

Oluline on integratsiooni kujundamine.

Kool koostab oma õppekavad riikliku õppekava alusel.

teisiti järjestada ning otsustada kasutatava õpetamise metoodika üle. Metoodika valik jääb õpetaja professionaalseks vabaduseks. Õpetaja peaks töö käigus tegema märkmeid eriti õnnestunud metoodiliste lahenduste kohta ja tutvustama neid kolleegidele, kuid õpetajalt pole vaja nõuda igaks tunniks tehtud märkmete kandmist oma töökavasse.

Muidugi oleks soovitatav luua **loogiline süsteem aine omandamiseks koostöös õpilastega**, kelle arvamust erinevate õpiteminate rakendamisel ja kontrollivahendite valikul tark õpetaja igal juhul arvestab. Samas on õpetajal **kohustus vahendada uusi väärtushinnanguid ja õpiteminate**, avardamaks õpilaste üldist informeeritust, ning **kujundada oskusi** ratsionaalseks tööks ja tulemuslikuks õpitu omandamiseks.

Järgnev õpetaja töökava struktuur on oma põhiolemuselt kalendaarne plaan, mis näitab, kuidas riiklikult kohustuslik hariduse sisu saab praktiliselt realiseeritud kooli tingimusi arvestades.

Õpetaja töökava struktuur

1. Õppeaine nimetus (nt inglise keel 5. klassis).
2. Õpetaja kvalifikatsioon (fikseerib õpetaja õiguse õppeaine õpetamiseks kas põhi- või täienduskoolituses omandatud dokumendi alusel).
3. Õpilaskontingendi lühiiseloostus (kõnealusel klassis, viiakse üle järgmise klassi töökavasse vastavalt õpilaskontingendi liikumisele koos aset leidnud muutustega).
4. Kasutatav õppevara (põhiõpikud ja vahendid).
5. Töökorraldus aines (traditsiooniline ... tundi nädalas, tsükliõpe vms).
6. Kalenderplaani õppetöö korralduseks:
 - 6.1. õppenädal;
 - 6.2. teemad ja alateemad;
 - 6.3. käsitletavat põhimõistet;
 - 6.4. õppematerjal põhiõpikus;
 - 6.5. lisamaterjalid;
 - 6.6. eritingimusi nõudvad õppeüritused (õppekäigud, ekskursioonid jm);
 - 6.7. kontroll ja hindamine (kontrolltööd, arvestused, eksamid, konverentsid jm);
 - 6.8. töö tavajõudlusest erinevate õpilastega (kõiki erivajadustega õpilasi, nii andekaid kui ka mahajääjaid arvestades).
7. Klassiväliline töö aine propageerimiseks (ainenädalad, -päevad, konkursid, näitused, infolehed jm).
8. Tähelepanekud ainekava realiseerimisest ja klassivälisest tööst (mis läks hästi korda ja mis vajab ümbervaatamist uueks õppeaastaks).
9. Ettepanekud kooli juhtkonnale järgmise aasta töökorralduseks (uute õppevahendite vajadus, organisatsioonilised muudatused õpilaste jaotamiseks klassidesse või rühmadesse, tundide paigutus tunniplaanis jm).

Esitatud struktuuride alusel koostatud õppetöö alusdokumendid kooli tasandil on pikka aega kasutatavad, muudatused on vajalikud õpetaja töökavades punktides 3, 8 ja 9 vastavalt olukorra muutustele õppeaastate lõikes, muus osas võivad need kehtida samaväärselt riikliku õppekava kehtimisega.

Käesoleva artikli maht ei võimalda käsitleda kooli arenduskava ja õppekava seoseid, kuid üks ei saa tulemuslikult teiseta eksisteerida. Tavaliselt kaasneb riikliku õppekavaga ka tema riiklikul tasemel rakenduskava, mis sisaldab programmikohase õppevara, õpetaja täienduskoolituse ja praktiliseks rakenduseks vajaliku aja määratluse ning vajalike ressursside kalkulatsiooni.

Eestis eeldatakse õppekavade rakendust sellise programmi. Põhikarjäär langeb koolile, kus mitmesugustel põhjustel tekib vastuolu riiklikult peale pandud kohustuste ja nende täitmise võimalikkuse vahel (likvideeritud riiklik täienduskoolituse süsteem, puudulik õppevara,

Õpetajal on oma töökava koostamisel nii kohustusi kui ka valikuvõimalusi.

Kooli õppekava ja arenduskava on omavahel tihedates seostes.

ebaselge ainesisude määratletus ja vastuolu õppekava üldosa ning ainekavade vahel jpm).

Soovitusi uue
õppevara
hankimiseks.

Veel mõned soovitusid uue õppevara hankimiseks ja selle vastavuse selgitamiseks uue õppekavaga, vältimaks juhuhankeid ja tarbetuid kulutusi.

Kuidas hinnata õppevara koolirakenduslikku väärtust?

Õppevara hindamisel vaatlen ja analüüsin: õppevara suhet õppekava ja ainekava nõudmistega ● õppevahendite formaate ja kasutatud šrifte ● eriliigilisi illustratsioone ● kasutatava õppevara struktuuri ● milliseid ainespetsiifilisi oskusi võimaldab antud õppekomplekt arendada ● õppevara elementide omavahelist seostatust ● õppevara üksikelemendi struktuuri ● võimalusi kontrolliks ● materjali sobivust õpilaste eest lähtuvalt ● materjali sobivust õpilaste huvidest lähtuvalt ● esitatud õppematerjali diferentseeritust ja individualiseeritust ● õppematerjali orienteeritust eksamile ● meetodilise juhendi olemasolu ja kasutamise käepärasust õpetajale ● vaadeldava õppevara hinda ja kasutamiskindlust (5, lk 17–18).

Õppekavad
muutuvad ning
vajavad pidevat
tähelepanu ja
tööd.

Kokkuvõtteks. Õppekavad on paratamatult ajas muutuvad ja vajavad pidevat tähelepanu ning tööd võimalikult ratsionaalsete rakendusvariantide leidmiseks. Üldharidusliku ja riiklikult kohustusliku kooli õppekava on ühiskonna seisukohalt kõige kriitilisema väärtusega, sest see määratleb eeldatava hariduskvaliteedi kogu elanikkonnale. Seetõttu on vaja, et selles oleks targalt määratletud meie kultuurikonteksti sobiv ja koolirakenduslik hariduse sisu. Tegevõpetajale käib aga kogu aine sisu põhimõistete väljatöötamine põhitöö kõrvalt üle jõu. Seega oleks vaja taastada õppekavadega tegelev professionaalne institutsioon, et taastuks normaalne tööjaotus haridusuuringute ning koolirakenduse vahel. Nii riikliku kui ka kooli õppekava koostades tuleb jälgida, et õppekava sisu on alati selektsioon, **kuid kelle väärtushinnangute alusel on see koostatud?** On ta üld- ja massiharidust tagav või kedagi poliitiliselt diskrimineeriv vahend? Kas ta süvendab või tasakaalustab eri sotsiaalsete klasside erinevat kultuurikapitali ühiskonnas? Kas riiklik õppekava teenib kooli ja hariduse lähenemist või võõrandumist ühiskonnas?

Paljud
küsimused
vajavad vastust.

On, millele mõelda ja püüda leida võimalusi nii riikliku õppekava korstamiseks kui ka uue sisu koolirakendusliku mehhanismi loomiseks.

Kirjandus

1. Case studies: Strategies for and organisation of curriculum development in some European countries. 1993. Papers presented at the Unesco-conference "Curriculum development in Europe: Strategies and Organisation". Bucharest Romania, 1–5 June 1992. Ed. by Johan C. van Bruggen, CIDREE.
2. Content knowledge: A compendium of Standards and benchmarks for K-12 Education. 1996. ed. by J. S. Kendall and R. J. Marzano, Mid-continent regional Educational laboratory, Aurora, CO.
3. Education and initial training systems in the European Union. 1995. EURY-DICE and CEDEFOP, Brussels and Luxembourg.
4. Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava. 1996. Riigi Teataja nr 65–69.
5. L ä n e m e t s, U. 1992. Kuidas hinnata keeleainete õppevara? EHA kirjastus.
6. P r i n g, R. 1976. Knowledge and schooling. Open Books Publishing, Ltd. London.
7. Pädevustest õpetajale. Arusaamad õppesisu ühiskategoriatest. 1996. Haridusministeeriumi metoodika- ja koolituskeskus, Tallinn.
8. S k i l b e c k, M. 1992. Curriculumreform. Eine Übersicht über neuere Entwicklungen. Ein OECD Bericht. Deutsches Institut für internationale Forschung. Band 6. Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.
9. T a b a, H. 1962. Curriculum development. Harcourt, Brace & World INC., New York.
10. T y l e r, R. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago University Press.

Tallinna Astangu Toimetulekukeskus

Astangu Toimetulekukeskus on 1996. aasta märtsis avatud riiklik puuetega inimeste probleemidega tegelev asutus Sotsiaalministeeriumi haldusalas. Keskuse esimese osa valmimisest möödus hiljuti kaks aastat.

Põhimäärusega on keskuse ette seatud järgmised eesmärgid:

- puuetega inimeste sotsiaalseid ja erivajadusi arvestava rehabilitatsiooniprogrammi ning sellele toetuva integreeritud ametikoolituse süsteemi kavandamine ja väljaarendamine;
- õiguslikke aluseid ja haridusstandardite nõudeid järgivate võimaluste ja tingimuste loomine puuetega inimeste kutseõppeks ja tööhõiveks ning sotsiaalseks toimetulekuks ühiskonnas.

Eesmärkidest tulenevad keskuse ülesanded:

- puuetega inimeste sotsiaalsete, meditsiiniliste ja kutsealaste rehabilitatsioonivajaduste väljaselgitamine, sobivate rehabilitatsioonikavade koostamine ja rakendamine;
- arendustegevuse korraldamine, osalemine üleriigiliste arendusprojektide väljatöötamises ja elluviimises.

Kaasaegse invakutsekooli rajamise vajadust tunnetati juba 1980. aastate lõpus. Probleemiga tegelesid ühiskondliku invaliidkumise aktivistid, kuid lahendused sumbusid bürokraatliku asjaajamise keerdkäikudes. Samuti puudus ühiskonna valmisolek tunnistada enda kõrval puuetega inimest tema õiguste ja vajadustega.

1990. aastate algul tegeles puuetega noorte

õpetamisega Eestis enam kui 70 asutust: koolkodud, erikoolid, sanatoorsed koolid, lastekodud, tavakoolide arendusklassid (ESA 1994). Kuna need allusid nii haridus- kui ka sotsiaalministeeriumile, polnud nende vahel korraliku koostööd ega ühtset süsteemi, rääkimata puude eri liike arvestavast ja kaasaegsele meetodikale toetuvast kutseõppest.

ÜRO Peaassamblee 48. istungjärgul (1993. a 20. dets) vastu võetud resolutsioon "Standardreeglid võrdsete võimaluste loomisest puuetega inimestele" kajastab kaasaegseid rahvusvahelise invapoliitika seisukohti. 1995. aasta 16. mail kiideti heaks Eesti Vabariigi invapoliitika üldkontseptsioon. 1. juulil 1994 suleti Invaliidide Kutsekool Tallinnas. See kiirendas Astangu Toimetulekukeskuse avamist.

Sotsiaalministeeriumi andmetel oli 1987. aastal Eestis ligi 37 000 invaliidisuspensionäri, töötas nendest 30,4%. 1995. a oli invaliidisuspensionäre 52 339, töötas vaid 10,9%.

"Standardreeglid võrdsete võimaluste loomisest puuetega inimestele" toovad esile nii võrdsed õigused kui ka võimalused puuetega inimestele tööhõives.

7. reegel märgib, et kuigi ühiskond on vabastanud mõned puuetega inimesed kohustusel töötada, on õigus tööle üks inimese põhilisi õigusi, mida ei saa temalt ära võtta.

Kujunenud olukorras kerkis teravalt esile vajadus ühtse, põhjalikult nõustatud vaimse, füüsilise ja liitpuudega noorte toimetuleku,



Direktor MARET PRISKE (vasakult teine) ja füsioterapeut EVA REIMERS (vasakult neljas) koos Soome külalistega.



Informaatika õppesuuna õpilased tunnis.

ühiskonda lülitamise ning töösüsteemide õpetamise süsteemi järele.

Katsed, mis tehti noorte õpetamiseks erikoolides või hooldekodudes, näitasid, et noorte ettevalmistus tööalaseks tegevuseks ja iseseisvaks eluks oli nõrk.

Uue asutuse loomisel oli eeskujuks samaalaadsete asutuste töö Saksamaal ja Soomes, loomulikult arvestati ka Eesti vajadusi.

Haridusministeeriumi andmetel oli 1996/97. õppeaastal õpilaste üldarv Eestis 215 661. Puudega õpilasi oli 14 768 (6,8%), erikoolides ja -klassides õppis neist 5 367 (meil on 49 erikooli ja eriklass(id) 26 üldhariduskooli juures), integreeritud vormis õppis tavakoolides 9 401 noort. 14 768 puudega õpilasest omandas keskharidust 318 (2,2%). Kutseõppeasutustes õppis 31 487 õppurit, sh 305 puuetega noort (0,9%).

Sotsiaalsed muutused ühiskonnas on teravdanud mitmeid puuetega inimeste probleeme. Seoses turumajandusele üleminekul on süvenenud majanduslik ebavõrdsus ja sellest tulenevalt ei vähene abivajajate arv oluliselt lähimate aastate jooksul. Vaja on kujundada koostöövõrk asutustest, kes tegelevad puuetega inimeste sotsiaalse integreerimisega.

Toimetulekukeskus püüab luua võrdseid võimalusi, aidata abivajajaid ja kohanemiskeskustega inimesi olukordades, kus neil on raske iseseisvalt toime tulla. Keskuse avamisele eelnes kolmveerand aastat pingelist tööd personali komplekteerimise, Saksa, Soome koostööpartnerite abil täiendusõppe korraldamise, õpilaste leidmise ja õpperühmade moodustamisega.

Töökorraldusest lähtudes ning teiste kogemusi arvestades loodi õppe-, rehabilitatsiooni-uuringute-, eluabi- ja arendusosakond.

Õppeosakond

Esimestes õpperühmades oli kokku 40 õppurit. Alustasime püsivate õpiraskuste ja kerge vaimupuudega noorte ettevalmistamist kutseõppeks. Eksperimentaalselt käivitus ka arvutiõpe

kehapuudega või raske ter-
viserikkega noortele, kellel
oli keskharidus varem oman-
datud. Algusest peale on
puuetega inimeste õppepro-
tessi toetanud rehabilitaato-
rid – eripedagoogid, logo-
peed, füsioterapeut, sotsiaal-
pedagoogid. Kohe alustas
tööd ka metoodikatalitus,
kus koordineeriti erivajadus-
tega õppuritele kohandatud
õppe- ja ainekavade koosta-
mist ning katsetamist, õppu-
rite individuaalsete erivaja-
duste arvestamist.

Praktilisest vajadusest
lähtudes rakendati tööle
kaks erinevat 9-kuulise õp-
peajaga diagnostilise õpetu-
se kursust. Arvestatud on

erivajadustega õppurite individuaalsust ja sotsiaalset tausta. Senisest enam oleks vaja informatsiooni tööturu tingimustest ja võimalustest.

Toimetulekukursus on kavandatud noortele ja täiskasvanutele, kes pole oma elus üldse kooliharidust saanud või on omandanud selle abikooli õpetusest lihtsama nn toimetulekuõppe alusel.

Kursuse diagnostilise õpetuse põhieesmärk on jõukohase arenguvõimaluse andmine, lihtsate töövõtete ja olmetööde õpetamine ning ettevalmistus võimalikult iseseisvamaks toimetulekuks igapäevaelus. 1996/97. õppeaastal toimetulekukursusel õppinutest jätkab 50% individuaalse õppekava alusel õppimist juba järgmise keerukusastme kursustel.

Ettevalmistuskursuse sisuks 9-kuulise õppeaja vältel on arengudiagnostilised töökatsed õmblemise, käsitöö, pagari-kondiitri, puidu- ja metallitöö erialal ning orienteerumis- ja toimetulekuõpetus. Kursuse üldmahust moodustab töö- ja kutseõpe 57%; õpivalmidust kujundavad üldained ning igapäevaelus orienteerumis- ja toimetulekuoskusi pakkuva õpetuse maht hõlmab 43% õppeajast.

Ettevalmistuskursuse lõpetanu saab kutse- ja rehabilitatsioonisoovituse ametikoolituseks Astangu keskuses või talle sobivas kutseõppeasutuses. Kursuse lõpetanu soovil on võimalik teda ka tööellu siirdumisel toetada. Senised kogemused näitavad, et valdav osa ettevalmistuskursuse lõpetanutest soovib ja suudab jätkata õpinguid võimetekohase ameti omandamiseks.

Praegu on ettevalmistuskursusel kaks õpperühma. Perspektiivis, arvestades puuetega inimeste integreerimisvõimalusi kutseõppeasutustesse, on Astangu Toimetulekukeskuse lõpliku väljaehitamise korral võimalik avada kuni viis ettevalmistuskursuse õpperühma.

Õppeosakond pakub õpivõimelistele puuetega noortele ja täiskasvanutele sotsiaalse rehabilitatsiooni võimalusi kutsekoollituse kaudu.

Õpperühmad komplekteeritakse rehabilitatsioonisoovituste ja õpihuvi alusel.

Kutsepõhihariduse saab omandada kergerõivaste õmblemise, pagari-kondiitritöö ja mööbli restaureerimise erialal. Õppetöö toimub kaas-aegsete moodulõppekavade alusel, mis võimaldavad puuetega inimestel võimetekohaselt õppida ja edaspidi individuaalses, kollektiivses või toetatud töövormis toime tulla. Lisaks kutseõppele sisaldab kolmeastmeline ettevalmistus igal etapil ka sotsiaalset toimetulekut soodustavat õpet.

3-aastase õppeperioodi ajaline jaotus on järgmine: erialane ettevalmistus 3120 tundi (74,3%), sotsiaalset toimetulekut toetav ettevalmistus 1080 tundi (25,7%). Kaaslastest erinevate võimete ja vajadustega õppurite töö toimub individuaalsete õppe- ja ainekavade alusel, õpet toetavad meditsiini- ja eriõpetuse spetsialistid.

Keskharidusega noortele ja täiskasvanutele on kavandatud 2-aastane väljaõpe, mis toimub jätkuvalt eksperimentaalse koolitusena **arvuti** õppesuunal. Spetsialiseerutakse kontoritööle või arvutisüsteemi hooldusele.

Nendel erialadel on väljaõpe arvutikasutuse baasil. Kontoritöötajatel on võimalus tundma õppida oma tulevase töö spetsiifikat laiemalt kui tavalises sekretäriõppes. Õpitav hõlmab tänapäevaseid tehnilisi vahendeid, infotehnoloogiat, suhtlemis- ja võõrkeele, majandus- ja juriidiliste ainete mooduleid.

Arvutisüsteemi hooldajal on võimalus tunda õppida erinevaid arvutitüüpe, omandada arvutite paigaldamise ja lihtsama diagnostika tegemise oskust, õppida installeerima tarkvara

ning lahendama tarkvaraga seotud lihtsamaid probleeme ja programmeerimisülesandeid. On võimalik õppida kaht võõrkeelt.

1997/98. õa õpib Astangu Toimetulekukeskuse eksperimentaalse puuetega inimeste koolitüsuse 11 õpperühmas 100 õppurit. Kuusteist protsenti õppuritest on hoolde-, noorte- või lastekodu kasvandikud. Ligi kolmandik on väljaspoolt Tallinna.

Koolitüsuse teisel õppeaastal toimub õppe- ja rehabilitatsioonitegevus seitsmel õppesuunal kolmel eri kursusel:

toimetulekukursus – 1 õpperühm mõõduka vaimupuudega õppuritele;

ettevalmistuskursus – 2 õpperühma erinevate õpiraskustega õppuritele;

kutsekoolituskursus – 2 õpperühma kergerõivaste õmblemise, 2 mööbli restaureerimise, 1 pagari- ja kondiitritöö, 3 kontoritöö ja 3 arvutisüsteemi hoolduse erialal.

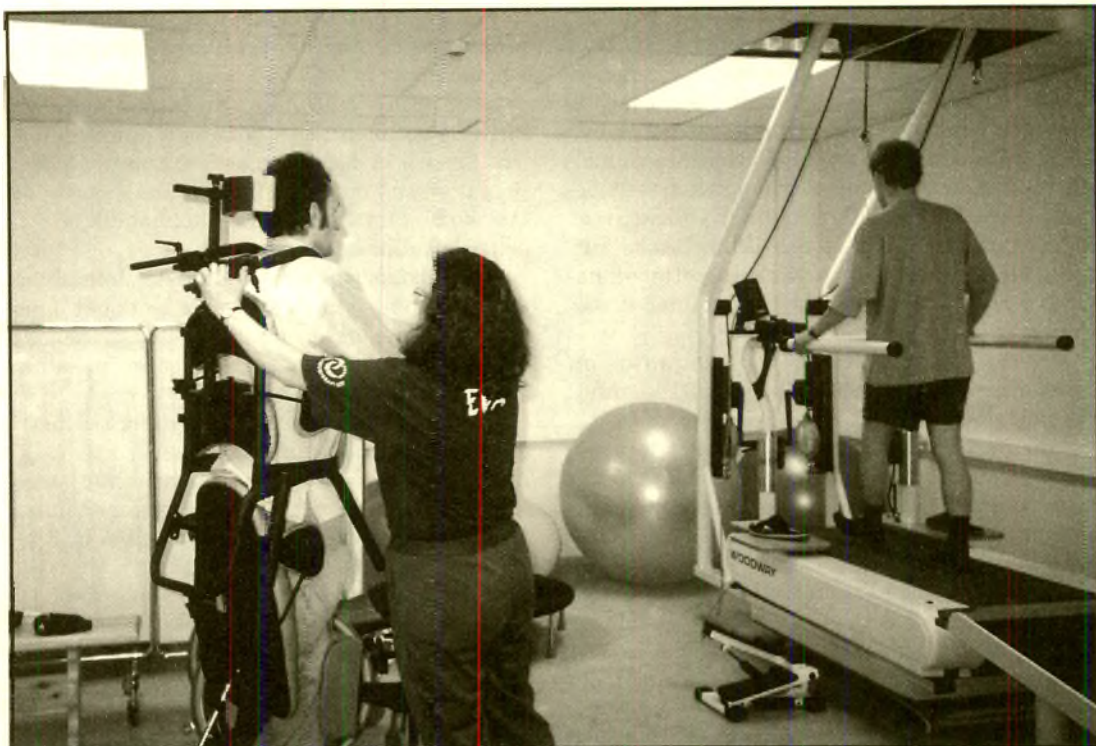
Astangu Toimetulekukeskuse õpilastest vajavad igapäevast transporti keskusesse ja tagasi 16 õpilast, neist 1 vajab lisaks abistajat ja 2 ka ühiselamukohta. Ühiselamut vajab kokku 7 õpilast. Liikumise abivahendeid kasutab 13 ja muid abivahendeid 7 õpilast. Õpilasi, kellele ei ole ühtegi nimetatud erivajadust, on kokku 70.

Enamik Astangu Toimetulekukeskuse õpilasi on pärit Tallinnast (70), järgnevad Harjumaa (16), Haapsalu, Tartu, Saaremaa (2), Pärnu, Rapla-, Tartumaa, Viljandi ja Pärnu (1).

Õpilaste arvu suurendamist on takistanud asjaolu, et keskuse lõplik valmimine on kahjuks veninud riiklike investeeringute vähesuse tõttu. Puudust tunneme ruumidest õppurite kehalise arendamise ja sporditöö taseme parandamiseks.



Pagarieriala õpilased Saksa koostööpartnerite sisustatud kaasaegses õppetöökohas.



Füsioterapeut EVA REIMERSI tööd hõlbustab kabineti igati nüüdistasemel sisustus.

Väga oluliseks peame internaadi valmimist, et saaksime vastu võtta enam õppureid väljaspoolt Tallinna ning süvendada rehabilitatsioonialast tööd.

Pedagoogid

Õppeosakonna pedagoogiline personal koosneb 27 töötajast: 9 põhikohaga õpetajat, 16 koha-kaaslast, 2 metoodikut. Õpetatavale ainele või erialale vastava kõrgharidusega on 23 pedagoogi, neist 3 on kõrgkooli õppejõud. Valdav enamik pedagoogidest on osalenud täiendusõppel Saksamaal Schleswig-Holsteini Liidumaa Theodor Schäferi nim ametikoolides Hūsumis ja Timmendorf-Strandis ning Soomes Oulus Merikoski ametikoolis. Viimase spetsialistid on korraldanud täienduskoolitust ka Tallinnas.

Pärast riikliku koostööprogrammi lõppemist Eesti ja Saksamaa vahel oleme sõlminud koostöölepingu, mis näeb ette jätkuvat spetsialistide ja ka õppurite vahetust. Sellist koostööd oleme teinud Soome koostööpartneritega Pirkkanmaa Käsitöö- ja Kunstikoolist. Kogemus oli inustav mõlemale poolele.

Õppekavade töörühm (A. Mölder, V. Meristo, E. Rihvk, J. Krohv, H. Täht, S. Vaus, J. Hinno) on koostanud ja esitanud haridusministeeriumile kinnitamiseks 5 õppekava.

Vaimupuudega õppurite sotsiaalseks rehabilitatsiooniks kavandatud 5 erineva õppekava juurde on vormistamisel 54 erinevat ainekava. Tööd teevad keskuse 13 pedagoogi (J. Krohv, L. Meristo, H. Täht, H. Vaibla, S. Vaus, T. Talkop, E. Reimers, E. Rihvk, I. Oomer, A. Mölder,

H. Sisask) ja 3 ainekava on tellinud spetsialistid väljaspoolt keskust. Ametikoolituse õppekavade 25 erineva ainekava koostamisel on tegevad A. Joorits, J. Nõlvak, E. Reimers, I. Oomer, A. Sisask, H. Sisask ja T. Talkop.

Juhendmaterjalide koostamisel on vaja arvestada nende kasutamise võimalikkust ja vajalikkust puuetega inimeste integreeritud ametikoolituses ka väljaspool Astangu keskust. Oleme valmis oma kogemusi levitama arendusosakonna koolitus- ja kirjastustegevuse kaudu.

Meie õppeosakonna tegevus on kooskõlas Eesti Vabariigi invapoliitika üldkontseptsiooniga, milles rõhutatakse puuetega inimeste õppimist ja õpetamist tavakoolituse integraalse osana. See põhimõte on aktuaalne ka ametikoolituses, mis annab erivajadustega õppuritele paindliku ja arvestatava mahuga võimaluse sotsiaalseks rehabilitatsiooniks.

Astangu Toimetulekukeskuses kavandatud ja korraldatud puuetega inimeste kutsekoolitus loob eeldused erivajadustele kohandatud õpetuse tutvustamiseks Eesti õppeasutustes. Kutsekoolide võrgus puuduvad eriõppekeskused, napib vahendeid ja eriõppeks vajalikku metoodilist tarkvara. Enam tuleks seal toetuda valituse määrusele nr 195/23. juulist 1996 "Puuetega inimeste kutseõppeasutustes õppimise kord ja tingimused".

Astangu Toimetulekukeskus soovib kõigile asjastuhuvitatutele jõudu ja on valmis tutvustama omandatud kogemusi.

MARET PRISKE,
direktor

Näidisülesandeid andeka algklassilapse emakeeletundi

VAIKE POTSEPS, TÕS-i vanemõpetaja, ÜPUI liige

Inimõiguste deklaratsioonis on klausel: iga inimesel on õigus oma võimeid realiseerida. Ühiskond peab soodustama kõigi laste arengut, seega vajab ka andekas laps abi. Andekate laste arendamisel on Eestis lähtunud peamiselt Ameerika mudelist – koos õpivad ühesuguste üldvõimetega lapsed, homogeensed rühmad ehk meie eriklassid.

Kahjuks ei peegeldu meie õppekavades kuidagi andeka lapse arendamine. Näiteks Itaalias on andekate tarvis eraldi õppekava, meie naabrid lätlased on koostanud projekti "Talent", Hollandis on loodud hulgaliselt reformkoole, kus töötatakse põhimõttel – arendada iga õpilast tema tasandil. Rootsis rakendatakse projektõpet juba algklassides: õpilaste rühm töötab mingi probleemi kallal (sisuliselt vastavad sellele meie kodulooalased uurimused). Moderniteema on individuaalne õppimine, mida eriti vajab andekas laps. Tal peab olema valikuvõimalus!

Põhjamaad on hakanud loobuma oma varasemast seisukohast, et andekad saavad hakka nagu nui. Andekad, kes võimetekohaselt ei tegutse, kalduvad kooli suhtes negatiivsele meelestusele. Selle vältimiseks on Lääne-Euroopas soodustatud võimekate laste nn ülehüppamist. Saksamaal ühes Kölni erikoolis on nende jaoks loodud täiendav programm "Aken teise maailma".

Isiksuse areng algab juba varases lapsepõlves; lapse koolimineku kvalitatiivne hüpe, mis saab toimuda, kui laps on oma arengus nii füüsiliselt, sotsiaalselt kui ka intellektuaalselt jõudnud teatud tasemeni, kooliküpsuseni.

Tegelikult moodustavad kooli tulnud lapsed väga heterogeense rühma, nende hulgas on arukaid, kodus hästi ette õpetatud lapsi; aga ka täiesti arenemisvõimelisi võimekaid lapsi, kellega kodus pole vaimses mõttes eriti tegeldud, nad ei oska isegi lugeda.

Mõlemad võivad esimeses klassis sattuda ohtu, kui õpetaja kasutab samu töövõtteid ja ülesandeid kogu klassile. Esimesel rühmal hakkab lihtsalt igav ja nad kaotavad huvi kooli vastu. Teisele rühmale võib aga töötempo olla liiga aeglane, nad on võimelised kiiremaks arenguks. On tuntud tõde, et lapses elab suur huvi maailma vastu, saladuste uurimine sunnib neid sageli pingutama, kuid selleks peab tegevus olema huvitav ja jõukohane. Ainuke lahendus ongi individuaalne lähenemine ja diferentseeritud õpetamine.

Algkoolilast suunab suurel määral kodu. Tegelikult otsustavad lapse arengu vanemad – kuivõrd valmistatakse laps ette kooli astumi-

seks, ka erikooli suunamise otsuse teeb 7-aastastel lastel enamasti kodu, huviringi astumise kiidavad heaks või laidavad just vanemad. Maalaste kultuurikeskkond on märksa tagasihoidlikum, sest haritlased on koondunud linnadesse. Töökasvatus on maakodus intensiivsem, kuid vaimsure tase ei paku enamasti lapsele erilisi arenemisvõimalusi.

Paljude maalaste peamiseks arendajaks on jäänudki kool. Tuleb leida väljundeid, et andekas laps jõuaks oma kodukohast välja vabariiklikule tasandile.

Õpetaja roll andeka arendamisel

Algklassiõpetaja peaks hästi tundma oma õpilasi ja otsima võimalusi nende võimete igakülseks arendamiseks. Ta peaks olema loov isikus, kellele ei meeldi rutiin, ta ei tohiks olla mugav, vaid huvituma tulemustest, iga lapse arengust. Ta peaks uskuma, et loovuse alged on olemas igas lapses, et andekad lapsed on vaja varajases eas avastada, diagnoosida nende andekuse aste ja siis seda annet süvendada.

1. klassis köidab lapsi eriti poolmänguline töö, olulised on lapse tähelepanu, vaatlusoskus, taju, eriti terviklikkuse taju ja lapse üldist silmaringi avardavad harjutused. Selleks sobivad hästi peitepildid, detailide leidmine, sarnasuste ja erinevuste leidmine, ka loodusvaatlused.

Tähelepanuga seotud harjutused

1) Pane silpidest kokku 5 kõõgilja nime.

KAR BA HER POR TUL KAA NES GAND
KAP U SAS LI KAS

2) Mõttele, milline puu on olemas.

ÕUNAPUU SOOVIPUU
LÕUNAPUU ELUPUU
SUGUPUU SAIAPUU
TÖKKEPUU AIAPUU
MÄNNIPUU MASTIPUU

3) Tõmba valed sõnad maha.

KOER	KOOPER	GOER
RAMAT	RAAMAT	RAAMAD
MASIKAS	MAASKAS	MAASIKAS
TARDLIK	TALDRIK	TARLIK
SÜKIS	SÜKS	SÜGIS
LAMP	LAPM	LAMMP
REBANE	REEBANE	REPANE
KAALA	GAALA	KALA

4) Otsi paariline, ühenda joonega.

LAUL	KALA PÜÜDMA
ÕNG	LAULMA
KAMM	VOOLAMA
JÕGI	KAMMIMA
AUTO	SÕOMA
TORT	JUHTIMA

5) Tõmba vale lause maha.

1. Täna on kolmapäev.
2. Porgand on puuvili.
3. Sport on tervisele kasulik.
4. Veebruar on suvekuu.
5. Rebane on metsloom.
6. Enne sööki tuleb käsi pesta.
7. Nädalas on kaheksa päeva.
8. Aastas on neli kuud.
9. Mina olen hea laps.
10. Karu on koduloom.

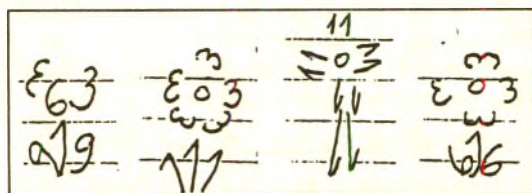
6) Otsi vastandsõna, ühenda joonega.

VÄIKE	SOE
NAER	ODAV
KALLIS	SUUR
PÄEV	NUTT
SUVI	ÖÖ
SUHKUR	TALV
VALGE	SUVI
KUU	SOOL
TALV	PÄIKE
KÜLM	MUST

7) Kui kuuled ä-häälikut, tee plaks, ö-häälikut, koputa lauale, ü-häälikut, nooguta peaga.

ÖÖ	AMBLIK	ÜMBRIK
ÖÖBIK	TÄDI	SÜDA
TÖÖ	KÄBI	PÜSS
ÖÖKULL	KÄSI	KÜÜNAL
VÖÖ	PÄIKE	PÜKSID
KÖÖK	NÄGU	PÜÜ
NÖÖP	JÄÄTIS	PÜHAPÄEV

8) Kui palju maksab iga lilleõis? Liida numbrid kokku.

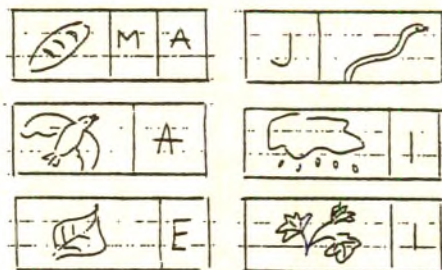


9) Vasta küsimustele. Ühe vastuse jaoks pead leidma kummaski reast sõna.

UNI, HÄDA, RAAMATU, KUU, HUNDI,
VIGUR, PAJU
MÜTS, TIBUD, VÄNTA, NUI, SIRBIGA,
KOI, VARES

1. Missugust mütsi ei panda pähe?
2. Missugune vares ei ole lind?
3. Missugune koi oskab lugeda?
4. Missuguse sirbiga ei saa lõigata?
5. Missugune nui kasvab?
6. Missugust vänta ei aeta ringi?
7. Missugused tibud ei piiksu?

10) Missugused nimed on peidetud kastidesse?



Lugemist, suulist ja kirjalikku väljendusoskust arendavad harjutused

Samal ajal, kui nõrgemad lapsed lugemistehnika tegelevad, saab hästi lugevatele õpilastele anda hoopis vastutusrikkamaid ülesandeid – lausete koostamist, sobitusharjutusi, sõnavara-harjutusi, situatsioonimänge jm.

1) Moodusta lauseid. Vali igast tulbast lausesse üks sobiv sõna.

- | | | | |
|-------------|--------|---------|---------|
| 1. KAVAL | ROOS | JONNIS | LAUAL |
| 2. SOE | REBANE | LIPUTAS | METSAS |
| 3. SÕBRALIK | TITA | AURAS | SABA |
| 4. PUNANE | KOER | ÕITSES | AIAS |
| 5. VÄIKE | TOIT | HIILIS | VANKRIS |

2) Otsi "täheussist" 15 sõna, kirjuta need tulpa. TEMAJAAUTORAVVIISUSSABAHVAHVE-LEVANTOOLUIK.

3) Ühenda nimi õige ametiga.

LENNART MERI	SUUSATAJA
AGO MARKVARDT	KAHEVÕISTLEJA
KRISTIINA ŠMIGUN	LAULJA
MAARJA-LIIS ILUS	PRESIDENT
ITA EVER	SAATEJUHT
MAIRE AUNASTE	NÄITLEJA

4) Leia igale loomale sobiv tegevus.

TIGU	KROOKSUB JA KARGAB
VIHMAUSS	KANNAB MAJA
MUTT	KOBESTAB MULDA
HIIR	KAEVAB KÄIKU
KONN	TORGIB JA PODISEB
SIIL	?

5) Pane laused õigesse järjekorda. Koosta jutt.

Nad annavad oravale pähkleid.
Lapsed käivad teda tihti vaatamas.
Pargis elab orav.

Orav ei karda lapsi.

Ta hüppab ja ronib hästi.

6) Joonista luuletusele pilt.

- a) On vast kena jalutada
mööda vaikset metsarada
memmega,
emmega.
Paned korvi puraviku,
põlletasku seene-miku
magama.

- b) Kui kord langes, liugles lehti,
külaskäiguks kass end ehtis:
kammis saba, kammis vurru,
ise mõnusalt löi nurru.
Tegi näo siis hea ja ülla
ning läks varblasele külla.

7) Loe luuletust. Mitu t-tähte on luuletuses?

ASTUS TAAT, SELJAS VAAT,
MÖÖDA SILDA TÜKI MAAD.
ÄKKI PURUKS KUKKUS VAAT.
"TÜHJA KAH," NAERIS TAAT

Väljendusoskust arendavad harjutused

1) Kuidas sa küsid

- a. tänaval võõra tädi käest kella?
- b. poes jäätist?
- c. sõbra käest raamatut lugeda?
- d. raamatukogus lemmikraamatut?

2) Kuidas sa pöördud...

- bussis vanema inimese poole, kui pakud talle istet?
- sõbra poole, kui tahad koos kinno minna?
- tuletõrjesse, kui maja põleb?
- kaaslase poole, kui pakud talle maiustusi?
- müüja poole, kui soovid midagi osta?

3) Sea oma tegevused õigesse järjekorda.

KOOLIMINEK, HOMMIKUSÖÖK, ÄRKAMINE, ÕPPIMINE, PESEMINE, MÄNGIMINE, UINUMINE, VÕIMLEMINE, ÕHTUSÖÖK

- 4) Iga laps saab pildi, millel on mõni ese, loom või teatud elukutsega inimene (arst, juuksur, kokk vm). Teistele ta pilti ei näita, vaid kirjeldab pildil olevat eset nii, et kaaslased oskavad ära arvata, mida pilt kujutab.

Kirjalikud harjutused

- 1) Mõtle iga tähega üks poisi ja üks tüdruku nimi.

A	P
H	R
K	S
L	T
M	U

2) Jätka rida.

PUUVILJAD – ÕUN,

LINNUD – KANA,

LILLED – ROOS,

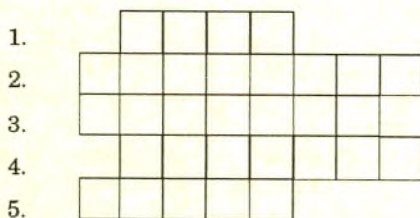
PUUD – TAMM,

SÕIDUKID – BUSS,

MÖÖBEL – LAUD,

3) Kirjuta mõistatuste vastused nummerdatud ruudustikku.

- Õues mäena, toas veena
- Missugune jalg ei kõnni?
- Neitsi toas, juuksed õues
- Vihma kardab, külma ei karda.
- Jookseb ööd ja päevad, ära ei väsi.



4) Loe parempoolsest tulpast lille nimi ja otsi see üles ka tähekestist. Tõmba lille nimele ring ümber.

PIIBELEHTT	TULP
KSFLOKSMRH	RUKKILILL
APIBELAATEE	NARTSISS
TRINSOOLKL	NELK
AURUKKILILLA	KANNIKE
IRLNELKAIB	FLOKS
VEVPAEILLI	PIIBELEHT
ONINOOMLII	MOON
NARTSISSLP	SINILILL
IEKINNAKLE	

Sama tüüpi harjutust võib teha ka loomani-medega, elukutsetega jt.

5) Paiguta sõnad lahtritesse.

KES? MIS? KUS?

TAHVEL, EMA, LAPS, TÄNAVAL, RAA-MAT, LAUD, KOER, KINNAS, TEATRIS, SÖ-BER, AUTO, NUKK, KODUS, KOOLIS, KELL

Loogilise mõtlemise arendamiseks

Sobivad ülesanded, milles on tarvis klassifitseerida, grupeerida, seeriapilte järjestada jm.

1) Jaota sõnad kahte rühma.

Pilvik, porgand, jõhvikas, kapsas, tomat, peet, kukeseen, mustikas, puravik, kurk, pohlamari, kartul.

2) Leida tulpadele pealkiri.

uba	porgand	pirn
kurk	kartul	ploom
tomat	redis	õun

3) Tõmba joon alla sõnadele, mida see ese või olend alati omab.

maja – aken, katus, veranda, rõdu, trepp, seinad, korsten

inimene – pea, juuksed, kepp, keha, auto, jalgratas, kõrvad

auto – rattad, rool, aknad, diivan, raadio, järellaagis, reisijad

kell – seierid, sekundiosuti, numbrid, patareid, ärataja, kellarihm.

4) Milline sõna ei sobi ritta? Tõmba sellele joon alla!

a) Oja, jõgi, meri, järv, saar, bassein.

b) Jänes, koer, karu, põder, rebane, hunt.

c) Õun, ploom, ananass, kirss, pirn.

d) Päike, juust, maasikas, sidrun, tulikas, päevalill.

e) Kask, tamm, saar, mägi, pihlakas.

Miks? Sest 1)2)

5) Mõtle: mis on mäe ja oru vahel;

mis on Tartu keskel;

missugune koor ei laula;

missugune kõrv ei kuule;

missugune silm sööb?

Harjutust sobib keerdküsimustega jätkata.

Loogilise mõtlemise arendamiseks sobivad hästi ka temaatilised ristsõnad, samuti kõik nuputamisesanded.

Kogu maailmas pööratakse erilist tähelepanu loovuse arendamisele. Loovus aitab paremini eluga toime tulla, eriti selgesti avaldub see tavatutes olukordades, uute probleemide lahendamisel. Loominguline saavutus tõstab ka lapse enesehinnangut. Eriti vajab andekas laps rohkem probleemseid ülesandeid ja võimalusi oma fantaasia rakendamiseks.

Fantaasiaülesanded

1) Kujutle!

■ Mida oleks võimalik teha haige sõbra lohutamiseks tema sünnipäeval?

■ Mis juhtuks, kui kõik mered ära kuivaksid?

■ Kuidas võtaksid vastu uut aastat a) laeval, b) metsas, c) kõrbes, d) tundmatul planeedil?

■ Mis juhtuks, kui maakera keskmine temperatuur tõuseks 10 kraadi?

■ Koosta reklaamikuulutusi, mis meelitaksid välismaalasi Eestisse puhkama.

2) Kirjelda, millisena sooviksid näha a) oma sünnipäeva, b) jaanipäeva, c) jõuluõhtut, d) reisi välismaale, e) oma head sõpra.

3) Loovharjutusteks sobivad väga hästi mitmesuguste tegelastega pildid. Ülesanne: koostada dialoog, millest nad räägivad.

4) Mis juhtuks, kui kõik inimesed kogu maailmas oleksid täpselt ühesugused? Loetle selle võimaluse eelised ja puudused.

5) Mis juhtuks, kui inimestel oleks neli jalga kahe asemel? Milliseid muudatusi tuleks teha a) riietuses, b) mööblis, c) ehituses, d) transpordis?

6) Kujutle, et oled emaga laadale tulnud, aga ema silmist kaotanud. Mõttele välja võimalikult palju erinevaid viise, kuidas võiksid ema leida!

7) Mari soovib endale jalgratast, aga ta vanemad ei ole nõus talle seda ostma, sest nad elavad tiheda liiklusega tänaval. Arutle selle probleemi üle a) Mari seisukohast, b) vanemate seisukohast. Missuguse lahenduse leiad probleemile.

Kõik harjutused on võetud kasutatud kirjanutes loetletud kursusetöödest.

Kirjandus

1. K e e r u s, E. Kuidas arendada andekat last teises klassis? 1997. Kursusetöö, Tartu, lk 26–27.

2. N e l l i s, A. Lisaülesanded andekatele 3. klassis. 1997. Kursusetöö. Tartu, lk 26–29, 34–36.

3. R e b a n e, M. Lisaülesandeid I klassi emakeeletunniks. 1997. Kursusetöö. Tartu, lk 7–15, 28–29.

4. R u u l, Ü. Lisaülesandeid 1. klassi andekatele lastele. 1997. Kursusetöö, Tartu, lk 28–35.

Õppekäik loodusesse

MAIE TOOM, TÜ loodusteaduste didaktika lektoraadi lektor

Õppekäikudel ehk ekskursioonidel loodusesse on suur õppe- ja kasvatuslik väärtus. Need võimaldavad tutvustada elusloodust ja pöörata õpilaste tähelepanu nähtustele, mida koolitunnis vaadelda ei saa.

Õppekäikudel leiab kinnitust koolitundides omandatu, see laieneb ja seostub uute teadmisega. Õpilastel areneb võime jälgida loodusnähtusi, märgata erinevaid loomi ja taimi. Tavaliselt toimuvad õppekäigud loodusesse vastavalt teemadele, mis on ette nähtud loodusõpetuse või bioloogia õppekavas. Nendeks ekskursioonideks tuleb hoolikalt valmistuda. Pikemaajaliste õppekäikude puhul on kõigepealt vaja lugeda loodust ja kultuurilugu tutvustavat kirjandust selle piirkonna kohta, kuhu plaanitakse sõita. Õpilastele selgitatakse ekskursiooni eesmärki, tutvustatakse looduses kohata- vaid taimi ja loomi. Selleks saab kasutada pilte, slide, herbariseeritud taimi.

Järgnevalt püüan anda üldiseid meetoodilisi ja organisatoorseid nõuandeid õpetajatele, et kavandatud õppekäigud paremini õnnestuksid.

Õppekäigu eesmärgid

■ Rikastada õpilaste teadmisi, avardada nende silmaringi, tutvustades õpilastele kodukoha lähemat või kaugemat ümbrust, loodust ning kultuurilugu, ajaloolisi mälestusmärke, ettevõtteid jmt;

■ õpetada õpilasi liikuma looduses, nägema huvitavat ja ilusat ka seal, kust harilikult möödutakse ükskõiksel;

■ suurendada õpilastes veendumust loodus- ja

keskkonnakaitse vajalikkuses; arendada neis distsipliini ja kollektiivsustunnet väljaspool kooli;

■ kasvatada õpilaste tahtejõudu ja füüsilist vastupidavust. Ekskursioonil esinevad ebamugavused (halb ilm, kuiv toit), ei tohiks muutada õpilaste silmis mitte vintsutusteks ja kannatusteks, vaid vahelduseks argipäevas;

■ lähendada õpilasi ja õpetajaid. Õppekäigud võimaldavad õpetajatel oma kasvandikke paremini tundma õppida, neid edaspidi paremini mõista, õiglasemalt hinnata.

Kestus

Õppekäigud võivad olla lühiajalised ja toimuda koolipäeva viimaste tundide arvel. Sel juhul on nende kestuseks kõigest 3–4 tundi, kusjuures tuleb arvestada ka ajaga, mis kulub kohale ja koju jõudmiseks.

Linna tingimustes saab nii lühikese ajaga külastada botaanikaaeda või muuseumi, maal kooliparki või mõnda muud loodusobjekti kooli lähemas ümbruses. Lühiajalisi ekskursioone tehakse tutvumiseks mõne tootmisprotsessiga, nt konservide või limonaadi valmistamisega, või mõne farmiga. Iga õppekäigu kava peab olema kindlalt piiritletud, sest aeg on piiratud.

Pikemaajalisi ekskursioone, mis kestavad 1–2 päeva, on raskem korraldada. Kuid need pakuvad õpilastele rohkem huvi, sest nende kava on mitmekesisem.

Lisaks loodusele saab tutvuda ajalooliste vaatamisväärsuste, mõne ettevõtte või muuga. Kõige vastusrikkamad ja õpetajatelt mitmekülgsed teadmisi nõudvad on suvised matkad ja laagrid.

Üldnõuded

Õpetaja peab õppekäigu organiseerimisel paljut meeles pidama.

■ Eelnevalt tuleb tutvuda ekskursiooniks valitud objektiga, olgu selleks muuseum, ettevõtte või loodus. Kahe esimese puhul peab arvestama sobivate külastusaegadega ja leppima kokku sealsete töötajatega, kes ekskursiooni vastu võtavad ja juhendavad.

■ Õpilastega looduses liikudes on vaja tunda tavalisi taimi ja loomi, orienteeruda looduskaasutuse ja -kaitse küsimustes.

■ Õppekäikudel tuleb tutvustada ainult neid objekte, mida on võimalik näidata. Seejuures ei tohi seletused pikad olla.

■ Õpilasi ei saa jätta ainult kuulajate ja vaatajate ossa, vaid neile on vaja anda jõukohased ülesanded ja organiseerida nende tegevust. Kui õpilastele ei anta paeluvat tegevust, leiavad nad selle ise. Õpetajal tekib raskusi korra hoidmisega, ekskursioon ei täida oma eesmärki.

Tööjuhendid

Vaatlus-, kollektioneerimis- ja muud ülesanded antakse õpilastele eelnevalt kas suuliste või kirjalike tööjuhenditena. Alates 4. klassist tuleks eelistada kirjalikke tööjuhendeid, sest need võimaldavad õpilasel töötada individuaalses tempos. Samuti kergendavad need õpetaja tööd õppekäigul. Õpilane saab kirjalikku juhendit iseseisvalt ja tähelepanelikult lugeda.

Tööjuhendid tuleb sõnastada lihtsalt ja arusaadavalt, et vältida lisaküsimuste esitamist. Juba enne õppekäiku on soovitatav tööjuhendid õpilastega läbi arutada, selgitada töövõtteid ja võimalusi ühe või teise tööloogi täitmiseks. Õpilastele jaotatavad tööjuhendid võivad olla nii individuaalsed kui ka rühmaviisilised. Tavaliselt antakse nooremates klassides rühma-, vanemates individuaalsed ülesanded.

Eelnevalt tuleb anda õpilastele ka näpunäiteid, millele õppekäigul rohkem tähelepanu pöörata, mida kollektioneerida või pildistada. Kollektioneerimisel tuleb lähtuda näitlike vahendite kogude täiendamise vajadusest ning jälgida looduskaitse nõudeid.

Otstarbekas on õpilastele jaotada arvutis koostatud tööjuhendid, mida saab korduvalt kasutada. Kunagi ei tohi lootma jääda õpilaste mälule. Koik ekskursioonil kuuldu ja tööjuhendite täitmise tulemusena saadud andmed tuleb kanda märkmikku.

Nii peab igal õpilasel olema märkmik ja selle külge seotud pliiats. Õppekäigul tehtud märkmeid saab kasutada hiljem nähtust ja kuuldust kokkuvõtete tegemisel. Need sobivad ka lähtematerjaliks suulise või kirjaliku ettekande, referaadi jm koostamisel.

Vaatlusobjektide hulk õppekäigul sõltub ajast. Lühikese ajaga saab ulatuslikke ülesandeid täita ainult lohakalt ja pealiskaudselt

Ekskursioonil peab õpetaja hoiduma juhulikult üleskerkinud teemade pikemast käsitle-

misest. Need võivad õpilaste tähelepanu ja mõtted kõrvale juhtida, nii et ülesanded jäävad täitmata. Õppekäigul ei tohi pikalt ja üksikasjalikult seletada, see väsitab õpilasi. Ei maksa unustada, et õpilane pole looduses suuteline pikki seletusi kuulama. Juba piniseb või hamustab teda sääsk, sumiseb kimalane või tiirleb herilane. Pikkade seletuste koht on klassis.

Korranõuded

Ekskursiooni edu, selle tulemused sõltuvad suurel määral õppekäigul valitsevast korrast. Ühiskondliku transpordi kasutamisel tuleb säilitada kord, jälgida, et õpilased siseneksid transpordivahendisse rahulikult järjekorras. Tuleb hoiduda tunglemisest, tõuklemisest, karjumisest. Õpetaja olgu viimane siseneja, ta peab veenduma, et keegi õpilastest ei jää maha. Eirata ei tohi reisijate kohta kehtivaid määrusi ega viisakusnõudeid. Võimaluse korral tuleb juhtida õpilaste tähelepanu sellele, mida on näha bussi või vaguni aknaist. Kui tagasisõit toimub oma bussiga ja õpilased on väsinud, siis võib aega täita ühislauluga. Transpordivahendist lahkumisel tuleb kontrollida, et midagi maha ei unune. Seda võivad teha 2–3 õpilast, kellele ülesanne on antud.

Jalgsi liikumisel mitte lubada üksikutel õpilastel ette joosta, lärmata ega maha jääda. Looduses kohatavaid kodu- või metsloomi ei tohi häirida. Õnnetuste või aparduste puhul tuleb peatada terve rühm.

Seletuste andmisel, taimede, loomade jm demonstreerimisel tuleb hoolitseda, et kõik õpilased näeksid. Selleks võivad nad seista poolringis õpetaja ees või istuda maas, ikka väiksemad eespool. Taimedel saab lasta käia käest kätte, et kõik saaksid ise katsuda, lõhnavat lille nuusutada jne.

Mitte kunagi ei tohi õpilastest üle karjuda, vaid nõuda vaikust. Tuleb pisut oodata, kuni kõik rahunevad, mitte liigselt manitseda ega noomida.

Lapsed nagu täiskasvanudki tahavad loodusesse minnes midagi koguda, midagi koju viia, midagi endale saada. Tuleb jälgida, et tarbetult ei korjataks lilli, et need hiljem närtsinult ära visata. Samuti ei tohiks murda oksa, lõigata keppe ega nendega puudelt või pöösastelt lehti maha peksta. Lilli nopitagu ja oksa murtagu vaid õppetöö huvides, õpetaja loal.

Õpilased kipuvad maha poetama kommi- ja nätsupabereid, jätma peatuspaikadesse paberit, toidujäänuseid, munakoori, konservikarpe jm. Selline rämps tuleb maha matta, võimaluse korral ära põletada. Konservikarbid tuleb alati matta, sest need ei põle. Klaastaara peab kokku korjama, prügikasti panema või poodi ära andma. Ekskursioonil peaks muu hulgas õpetama ka korralikkust ja kokkuhoidlikkust.

Lõkketulega peab olema äärmiselt ettevaatlik. Lõket võib teha ainult selleks ettenähtud kohtades või paikades, kus see ei kahjusta loodust. Lõkkeplats tuleb hoolikalt valida ja

hiljem ka korda seada. Lõkkematerjaliks sobivad vaid kuivanud oksad metsa alt, samuti kãbid. Lubamatu on murda või raiuda kasvavaid noori puid ja oksa.

Suplemine on tervislik ja lõbus tegevus. Kuid alati tuleb meeles pidada reeglit: ära hüppa vette tundmatus kohas. Ekskursioonidel on sageli ülev meeleolu, tahetakse uhkustada kaaslaste ees oma ujumis- ja sukeldumisoskusega. See võib kurvalt lõppeda.

Joomine. Kergesti võivad õpilased palavuse korral külma vett juues külmetuda. Ekslik on arvamus, et külma vee joomine kaotab janutunde. Vastupidi, see suurendab janu. Mõneminutilise rahulolu järel algab veelgi suurem janu. Ühe õpilase janutunne kutsub esile ka teiste hädaldamise. Matkal tuleb joomisest hoiduda. Janutunnet võib kaotada suu loputamise ja külma veega, janu aitab leevendada käte ja jalgade märjaks tegemine külma veega. Vee joomist asendab ka õuna söömine.

Tuleb meeles pidada, et õpilased suudavad täita antud ülesanded vaid siis, kui nad on korralikult puhunud ja söönud. Vastasel korral on õpilased loitud või pahurad. Nad ärrituvad kergesti, lähevad omavahel tülli, meeleolu langeb iga tühise asja pärast, huvi kaob.

Seepärast tuleb jälgida, et pikemaajalist õppekäigudel oleksid ööd vaid magamiseks. Toitlustamine (eriti hommikusöögid) peab olema korralik.

Õpilase varustus. Sobivaks kehakatteks on pikad püksid, jalatsid olgu sissekantud ja kinnised (nt botased, saapad). Seljas peaks olema aastaajast sõltuvalt kas vihmakindel kapuutsiga tuulepluus või jopp.

Vajalik varustus tuleb paigutada seljakotti. Käes kantav spordikott ei sobi, sest see väsitab käsi ning takistab tegevust. Muidugi peavad igal õpilasel kaasas olema isiklikud hügieenitarbed, vajalikud ravimid jm taoline.

Toit. Nälgjatunde kustutamiseks sobivad või leivad, saiakesed, mis ei tohi olla liialt soolased ega magusad. Soojade ilmade korral ei sobi või leiva kattedeks keeduvorsti viilud, saiakeste või pirukate sisuks kohupiim, sest need toiduained riknevad kiiresti. Hea on kaasa võtta õunu või teisi puuvilju.

Õppekäigul loodusesse peab õpetajal olema selge arusaamine ümbritsevast alast. Ka õpilased peavad teadma oma asukohta. Nii tuleb õpetajal varustada ennast ümbruskonna plaani või kaardi ning kompassiga.

Looduses liikudes peaks olema õpetajal palju muudki varustust, nagu möödulint, nuga, pintsetid, karbid, kilekotid, mapp ajalehtedega taimede herbariseerimiseks või liblikavõrk ja surmapurk, fotoaparaat jne. Vajalikud on esmaabivahendid, tabletid valu vaigistamiseks, leukoplast, side.

Õppekäigul on parem tutvustada vähem objekte, kuid teha seda põhjalikult. Õpilastele ei tohi vastust võlgu jääda. Kui taime- või loo-

maliiki ei tunne, siis perekonda või sugukonda, kuhu antud organism kuulub, peaks õpetaja ikka teadma.

Oluline on täpne ajakava. Peatusteks, puhkepausideks ja söömiseks tuleb anda sobiv ajavahemik ning sellest rangelt kinni pidada. Kes õpilastest eksib, seda ootab karistus, kas või niisugune, et järgmisel korral teda kaasa ei võeta. Linnupesi ei tohi puutada, neile ei tohi lähenedagi, rääkimata linnupoegade pihku võtmisest. Raiesmikul liikudes tuleb uurida, kas sinna pole rajatud metsakultuuri, mis võib olla rohu sisse uppunud. Heinamaal ei tohi rohtu maha tallata jne. Looduses ja ka ajalooliste objektide tutvustamisel peaks õpetaja rääkima vaid sellest, mida õpilased näevad ja võivad käega katsuda. Ei maksa heietada, kahetseda, et midagi puudub või seda ei saa näidata.

Kokkuvõtte tegemine

Õppekäigule järgneb arutelu ja kogutud materjalide korrastamine klassis, mida võib teha järgmiselt:

- 1) tuletada meelde ekskursiooni käigus tehtud vaatlused, mõõtmised, kirjeldused jm ning teha neist järeldused;
- 2) vajadusel tuleb täiendada, selgitada ekskursioonil nähtut, sidudes üksikasjad tervikuks;
- 3) korrastada ja määrata kogutud taimed, putukad jm;
- 4) koostada album, milles on kasutatud rohkesti piltmaterjali õpilaste fotode ja joonistega.

Vähemalt osa õppekäigul kogutud materjalist peaks saama kasutada edaspidi loodusõpetuse või bioloogiainete näitlikustamiseks. Iga õppekäik rikastab õpilaste teadmisi.

Õpetajale on oluline üles märkida positiivsed ja negatiivsed kogemused, et edaspidi õppekäiku paremini planeerida, muuta ülesannete valikut või seletuste põhjalikkust.

Paljud eelpool esitatud nõuanded on elementaarsed, mida iga õpetaja peaks teadma ja arvestama, kui ta õpilastega ekskursioonile läheb. Tegelikult aga see nii ole. Sageli jäävad õpilastele hästi meelde vaid õppekäigul juhtunud äpardused.

Abimaterjal

Hea metoodilise abimaterjalina on kasutatavad järgmised raamatud:

- 1) Looduse õpperajad. Koost J. Eilart. 1986 Tln;
- 2) V. Masing. Õppekäik koolilähedasse metsa. 1983. Tln;
- 3) M. Rute ja A. Valgma. Matkatee viib loodusesse. 1988. Tln ;
- 4) V. Voore. Zooloogilisi ekskursioone. 1961. Tln.

Lisaks eelnevale võib väärtuslikku teavet leida ajakirja "Eesti Loodus" artiklitest. Õppekäikudeks ettevalmistamisel on õpetajale abiks ka rohkearvulised brošüürid, mis tutvustavad looduskaitsealasid ning teisi Eestimaa paiku.

Astronoomia õppimine ja õpetamine koolis*

EVE KIKAS, D.Ph., TÜ psühholoogia osakonna lektor

Viimase paarikümne aasta uurimused kognitiivses ja hariduspsühholoogias on oluliselt muutnud ettekujutust nii sellest, kuidas eelkooliealised lapsed mõtestavad loodusnähtusi, kui ka sellest, kuidas seda teevad nn tavainimesed, kes vastavaid nähtusi ei uuri ega õpeta, kes pole teadlased ega õpetajad. On näidatud, et laste ettekujutused loodusnähtustest pole nii fragmentaarsed ja pinnapealsed kui varem arvati. Vastupidi, laste teadmised on niivõrd integreeritud, et paljud uurijad käsitlevad neid tavateooriate-na (ka intuiitvete teooriate või mentaalsete mudelitena) (15). Lapsed tuletavad oma teadmised välismaailma vaatlustest ja täiskasvanute seletustest ning just tavateooriad võimaldavad lastel nähtusi interpreteerida ja maailma enda jaoks mõtestada. Lapsed ise endale oma teooriaid ei teadvusta. Samas erinevad tavaseletused oluliselt kaasaegsetest teaduslikest teooriatest, sarnanedes osaliselt ajalooliselt varasematele teooriatele (3).

Siit õpetajatele oluline teadmine: lapsed pole kooli tulles "puhtad lehed", mida tuleb hakata "täis kirjutama", "teadmistega täitma". Samas on selgunud, et õpetajatel on laste tavateadmistest äärmiselt ähmane ettekujutus (5). Kui lastel on integreeritud teadmised, hakkavad need mõjutama koolis õpitavat. Nii räägib osa uurijatest mõistete muutmisest, mitte nende omandamisest. Uute mõistete omandamise asemel peaksid lapsed endale teadvustama tavamõisteid, nende üle arutlema ja kui vaja (s.t kui tavateadmised lähevad koolis õpitavaga vastuollu), neid muutma (3). Paraku on uurimused näidanud, et kooliõpetus muudab laste tavateooriaid suhteliselt vähe, tavaseletused säilivad ka täiskasvanutel (2).

Tavateooriad arenevad laste püüdest maailmanähtusi seletada, interpreteerida ning enustada. Rõhutatakse, et tavamõisteid ei muutu, õigemini, muutuvad vaid pealispindsel tärnu traditsioonilistele õpetamismetoodikatele, mis on liiga õpetajakesksed.

Õpetus klassis tugineb oluliselt õpikule. Õpetaja jutustab ümber raamatuteksti, õpilased on passiivsed vastuvõtjad, kes peavad vastama õpetaja küsimustele. Enamlevinud suhtlemisskeem sellises klassis on järgmine: õpetaja küsimus – õpilase vastus – õpetaja positiivne või negatiivne hinnang vastusele – kas uus küsimus (kui vastus oli õige) või sama küsimus uuele õpilasele (kui vastus oli vale) jne (6). Küsimustele on võimalik õpikust vastus leida. Paljud teadlased (3; 15; 16) rõhutavad, et niimoodi on võimatu teadmisi omandada.

Ülevaate eesti laste astronoomiaalastest taavetekujutustest ja sellest, kuidas mõjutab

* Uurimus on valminud ETF grandil 2977 toetusel.

nende arengut meie suhteliselt traditsiooniline ja õpetajakeskne kooliõpetus, annab 1997. aastal korraldatud uurimus.

Empiiriline uurimus

Tutvustatava töö eesmärk oli uurida eesti koolilaste mõistete arengut ja koolihariduse mõju sellele astronoomiliste mõistete näitel. Olen lähtunud sotsiokultuurilisest lähenemisest, analüüsinud õpikuid, vaadeldud tunde, kus vastavat teemat käsitletakse ja küsitlenud õpilasi. Küsitlesin kirjalikult 252 õpilast (46 III, 75 V, 52 VII ja 79 IX kl last; 137 tüdrukut ja 115 poissi), kes omandasid teadmisi neljas tavalises linnakoolis. Õpilastele anti kaks ülesannet.

□ *Seleta, miks vahelduvad öö ja päev. Illustreeri vastust joonisega.*

□ *Seleta, miks vahelduvad aastaajad. Illustreeri vastust joonisega.*

Nähtuse käsitlemine koolis. Uurimus on läbi viidud ajal, mil eesti põhikoolis õpiti vastavat teemat ainult 5. klassis. Õpikuteks olid Nilsoni ja Tiitsu "Loodusõpetus IV klassile" (1988) ja "Loodusõpetus V klassile" (1993. ja 1994. a väljaanded), töövihikuks Nilsoni ja Tiitsu "Loodusõpetuse töövihik V klassile" (1990, 1994). 5. kl õpikut ja töövihikut kasutati kümneid aastaid, kõik uuritavad 5., 7. ja 9. klassi õpilased olid õppinud samadest raamatutest, 3. klassi lapsed teemat koolis õppinud ei olnud.

1996. a ilmus uus õpik: S. Aheri, A. Liiva ja K. Lepasaare "Loodusõpetus 5. klassile" (Tallinn, Avita). Vaatluse all olevaid küsimusi käsitletakse uues õpikus üpris sarnaselt eelnenuga. Joonised on analoogilised.

Raamatuseletused esitatud küsimustele on järgmised: "Kujutle Maad ümber oma telje pöörlemas ja päikesekiirguse voogu Maale. /.../ Päike valgustab korraka ainult maakera üht poolt. Sellel poolel on päev, valgustamata poolel öö. **Öö ja päeva vaheldumist põhjustab Maa pöörlemine**" (8, lk 11) ja **"Aastaegade vaheldumist põhjustab Maa tiirlemine ümber Päikese. /- - / Päike soojendab ja valgustab lõuna- ja põhjapoolkera ühel ja samal ajal erinevalt"** (8, lk 15).

Seletused, mis on antud lastele päheõppimiseks, on võetud aluseks laste vastuste kategoriseerimisel. Mõlemat nähtust on illustreeritud, Maa orbiiti on kujutatud ellipsina. Vanemates klassides teemat otseselt ei käsitleta, kaudselt tehakse seda maateaduses seoses teemaga "Kliima" 7. klassis (4).

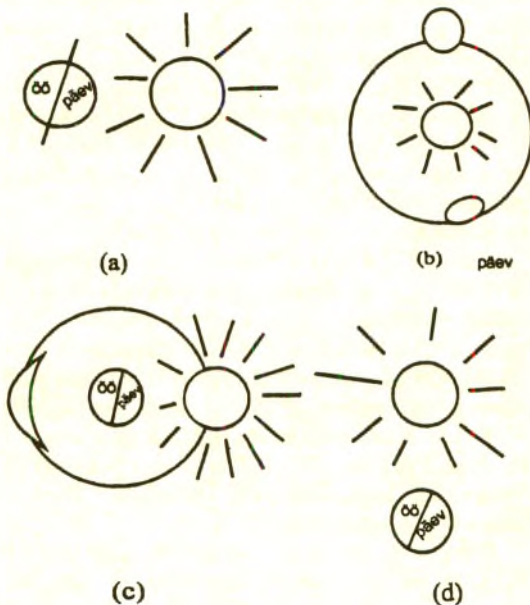
Vastuste kategoriseerimine. Selgitused ja joonised jaotasin kolme kategooriasse. Näited erinevate kategooriate vastustest ööpäeva vaheldumise seletamisel on esitatud tabelis ja joonisel.

□ Täpsed ehk koolivastused vastavad enam-vähem õpikus esitatule (tabel, a), ka joonised (a) sarnanevad sealse skeemile.

□ Agregaatvastused sisaldavad kas ebatäpset koolis õpitut infot (tabel, b) või integreerivad selle, mida näevad, ja selle, mida õpivad (tabel, c ja d). Joonistel on esitatud vastav skeem (b ja c). Samuti kuuluvad siia joonised, milles on kummalisel viisil ühendatud koolis õpitav ja tavaarusaam. Näiteks joonisel (d) on Maal tähistatud öö ja päeva pool nii nagu õpikus. Samas ei lähe need kokku Päikese asendiga: viimane on joonistatud ülles, nagu me tavaelus näeme.

Tabel

Kategooria	Seletus
Täpne	a. Öö ja päev vahelduvad sellepärast, et maa pöörleb ümber oma telje (ja kord on üks pool maad päikese poole, kord teine pool).
Agregaat	b. Öö ja päev vahelduvad sellepärast, et maa tiirleb ümber päikese. c. Öö ja päev vahelduvad sellepärast, et päike tiirleb ümber maa. d. Maa tiirleb ümber päikese ja pöörleb ümber oma telje. Ekvaator varjab päikese valguse ära ühel poolel, samas teisel poolel on päikest ja valgust. Päikse loojumist võib vaadelda kuidas päike kaob kujuteldava ekvaatori taha.
Kirjeldav	e. Hommik algab päikesetõusuga. Mida kõrgemal on päike, seda kaunim on päev. Öö algab päikeseloojanguga, mida on ilus vaadata. Tuleb välja kuu. Kuu tüüpe on mitmesuguseid. f. Öö ja päev vahelduvad, sest inimesed peavad puhkama.

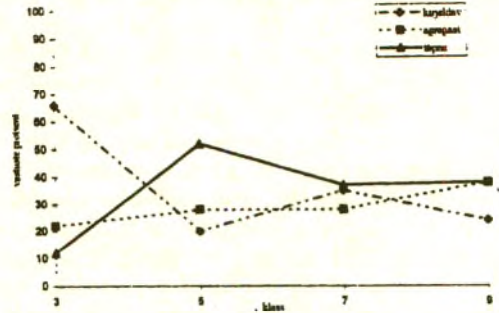


Joonis 1. Näiteid õpilaste joonistustest öö ja päeva vaheldumise kohta.

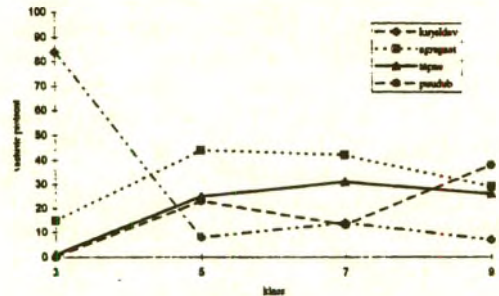
□ Kirjeldavad ehk tavavastused ei esitata nähtuste põhjuslikku seletust, vaid piirduakse nähtava kirjeldamisega (tabel, e) või interpreteerivad loodusnähtusi inimese seisukohast lähtudes (tabel, f). Joonistel on pildid ööst ja päevast, magavast või töötavast inimesest.

Tulemused

Uurisin seletuste ja jooniste jaotust kategooriate kaupa eri klasside lastel ning seletuste ja jooniste kooskõla. Vastava kategooria esitanud laste protsent eri klassides ööpäeva vaheldumise põhjendamisel on toodud joonisel 2 (seletused) ja 3 (joonised). Tulemused aastaalgade vaheldumise põhjendamisel on analoogilised.



Joonis 2. Seletuste jaotuvus kategooriatesse erinevates klassides (%-des).



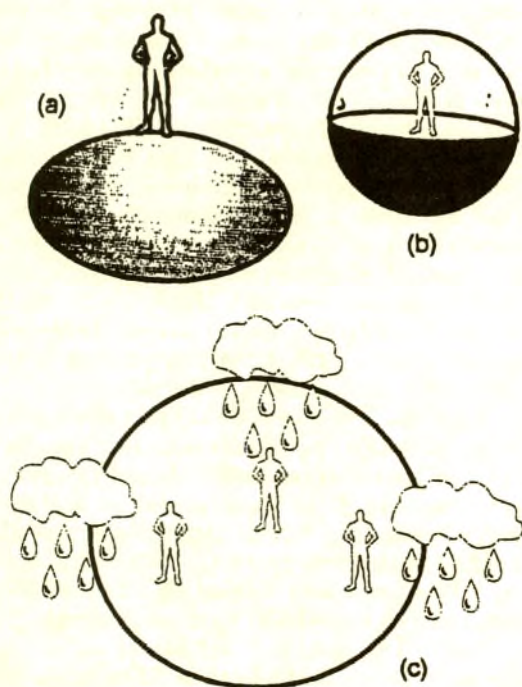
Joonis 3. Jooniste jaotuvus kategooriatesse erinevates klassides (%-des).

Tulemustest selgus, et 3. kl lapsed, kes nähtusi koolis õppinud ei ole, andsid põhiliselt kirjeldavaid seletusi ja illustreerisid oma vastuseid vastavalt. Täpseid vastuseid oli väga vähe, jooniseid üldse mitte. Alates 5. klassist oli kirjeldusi oluliselt vähem. Samas jättis osa lapsi joonistamata. Selgus, et 5. kl loodusõpetuse tunnis õpetatav mõjutab seletusi ja joonistusi erinevalt. Nagu näha joonisel 2, on enamiku 5. kl õpilaste seletused täpsed, viimaste osakaal väheneb aga 7. ja 9. klassis. Samas illustreerisid nähtust täpselt vaid neljandik 5., kolmandik 7. ja neljandik 9. kl õpilasi. Seega jooniste täpsus vanemates klassides ei langenud. Agregaatjooniste osakaal oli täpsetest kõigis klassides suurem, kuid väheneb vanuse kasvades. Tõsi, paljud 9. klassi õpilased lihtsalt ei joonistanud.

Seletused erinesid ka kvalitatiivselt. 5. kl olid need üsna sarnased, püüti esitada õpikust meelde jäänud sõnu. Vanemates klassides olid vastused palju heterogeensemamad. Muutused olid ka kirjeldustes: vanemates klassides esitati pikki, vahel väga luulelisi kirjeldusi (vt tabelit). Vanemate klassides kasutati ka rohkem nn teaduslikke termineid, mis enamasti küll

vajalikud ei olnud (vt tabel, d). See-eest tundusid sellised vastused olevat teaduslikud. Vastuseid mõjutas ka 7. kl maateaduse tundides käsitletav: paljudes vastustes toodi aastaegade seletamisel sisse kliimavööndi mõiste.

Tähelepanu väärivad nende laste illustatsioonid, kes seletavad nähtust täpselt. Nad jagunevad kahte rühma. Esimesed illustreerivad ööpäeva vaheldumist seletusega kooskõlalisel, joonistades enam-vähem õpiku illustratsiooni (47% lapsi). Teised kas ei joonista üldse või illustreerivad oma vastust agregaatjoonisega. Neis on kummalisel viisil ühendatud koolis õpitu ja tavaelus nähtav (joonis 1, d). Hiljem, 7. ja 9. klassis, kaasnevad täpsete vastustega põhiliselt täpsed joonised.



Joonis 4. Laste joonistused maakerast.

Kokkuvõte. Uurimuse tulemused näitavad, et õpetamine muudab tugevalt laste verbaalseid selgitusi vahetult pärast teema läbimist. Lapsed liidavad õpitu oma selgitustesse väga kergelt. Enamik 5. kl õpilasi seletas ööpäeva vaheldumist õpiku sõnadega; 7. kl õpilased kirjutasid kliimavöönditest, millest äsja räägiti. Kuid lapsed unustavad koolis õpitu varsti ja pöörduvad tagasi tavaselgituste juurde. Vanemad lapsed seletasid ööpäeva vaheldumist nii: Päike liigub ümber Maa, öösel peame puhkama, muidu väiksime ära. Seega mäletavad lapsed verbaalseid seletusi suhteliselt hästi vahetult pärast õppimist ja pool aastat hiljemgi. Just mõistete ja seletusi õpetatakse meie traditsioonilises koolis, nende tundmist nõutakse ka lastelt. Osas töödes (7; 14) on leitud, et õpetamine pole muutnud selgitusi isegi vahetult pärast teema läbimist koolis.

Kahjuks ei tähenda seletuste mäletamine veel nähtuste mõistmist. Viimast näitavad ag-

regaatjoonised ja hilisem tagasilangus tavaseletuste juurde. Kui laps on näiteks omaks võtnud idee kerakujulisest Maast, ei tähenda see, et ta saaks aru gravitatsioonijouust. Pilvi joonistab ta ikka Maa ülemisele poolele ja vihm sajab allapoole (vt joonis 4). Tundub, et osa lapsi omandab joonistused ja selgitused eraldi, õpib pähe vaid sõnad, aga ei mõista nende sisu. Võgotski märgib, et selline õpetus tugineb mälule, mitte mõtlemisele.

Mittemõistmine avaldub kummalistes joonites, mida kõige rohkem oli 5. klassis, kusjuures nii joonistasid ka need lapsed, kelle seletused olid täpsed. See näitab, et head verbaalsed teadmised olid näilised. Hiljem pöörduvadki need lapsed tavaselgituste juurde tagasi. Sügavalt juurdunud tavateadmisi on raske muuta, eriti kui lisatakse ainult kooliteadmisi, kuid eelnevatest tavaettekujutustest ei räägita (3).

Tulemused tõstatavad ka küsimuse, kuidas hinnata mõistetest ja nähtustest arusaamist. Faktiküsimused, millele lapsed leiavad vastuse õpikust, seda teha ei võimalda. Hea vastus võib olla lihtsalt õpiku teksti kordamine. Üks võimalus hinnata laste sügavat mõistmist, on lasta neil oma selgitusi illustreerida.

Kirjandus

1. Arnold, P. Sarge, A., & Worrall, L. 1995. Children's knowledge of the earth's shape and its gravitational field. – *International Journal of Science Education*, No. 17, pp. 635–641.
2. Chi, M. T., Glaser, J. T., & de Leeuw, N. 1994. From things to processes: A theory of conceptual changes for learning science concepts. *Learning and Instruction*, No. 4, pp. 27–43.
3. Glynn, S. M., & Duit, R. (Eds). 1995. *Learning science in the schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Jõgi, J., Kokovkin, T., Kull, A., Milder, M., & Sillam, E. 1992. *Maateadus VII klassile: Maa ja inimene*. Tallinn, Koolibri.
5. Hand, B., Lovejoy, C., & Ballam, G. 1991. Teachers' reaction to change to a constructivist teaching/learning strategy. – *Australian Science Teachers' Journal*, No. 37, pp. 20–24.
6. Mehan, H. 1979. *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. Michaels, S., & Bruce, B. 1989. *Discourses on the seasons*. (Unpublished manuscript). Reading research and Education Center.
8. Nilson, O., & Tiits, H. 1988. *Loodusõpetus IV klassile* (2. tr). Tallinn, Valgus.
9. Nilson, O., & Tiits, H. 1993. *Loodusõpetus V klassile* (3. tr). Tallinn, Koolibri.
10. Nilson, O., & Tiits, H. 1994. *Loodusõpetus V klassile* (4. tr). Tallinn, Koolibri.
11. Nilson, O., & Tiits, H. 1990. *Loodusõpetuse töövihik V klassile* (7. tr). Tallinn, Valgus.
12. Nilson, O., & Tiits, H. 1994. *Loodusõpetuse töövihik V klassile* (9. tr). Tallinn, Koolibri.
13. Piaget, J. 1973. *To understand is to invent: the future of education*. New York: Grossman.
14. Sadler, P. M. 1987. Misconceptions in astronomy. In J. D. Novak (Ed.). *Proceedings of the Second International Seminar: Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics* (Vol. 3, pp. 422–425). Ithaca, NY, Cornell University.
15. Vosniadou, S., & Brewer, W. F. 1994. Mental models of the day/night cycle. – *Cognitive Science*, No. 18, pp. 123–183.
16. Выготский, Л. С. 1982. *Собрание сочинений*, т.1–2 М. Педагогика.

Väljavõtteid Aleksander Veiderma päevikust

Aleksander August Veiderma (aastani 1935 Veiderman) (7. aprill 1888 – 23. veebruar 1972) oli koolitegelane, 1918–1919 Vabadussõjas õpetajate roodu ülem, aastatel 1919–1922 Tallinna linnanõunik ja koolivalitsuse juhataja, 1922–1924 haridusminister, 1924–1928 Tallinna koolivalitsuse juhataja.

Võtsin aktiivselt osa õpetajate ühingu- te ja hoiuorganisatsioonide tegevusest. Tallinna Õpetajate Seltsi liige olen olnud tema likvideerimiseni 1941. aastal, kahekümnendatel aastatel ka juhatuse liige. Õpetajate Seltsi kaudu valiti mind Õpetajate Liidu asemikkude kogusse ja sealt kord Õpetajate Liidu esimeheks.

Tallinna Õpetajate Seltsi liikmeteks olid suurem osa Tallinna alg-, kesk- ning kutsekoolide õpetajatest (ka vähemusrahvuste koolidest) ja lasteaednikud. Kuigi algkoolide õpetajad olid suures ülekaalus, valisid nad seltsi juhatusse ning muudesse organitesse ka keskn- ning kutsekoolide õpetajaid. Pean aga tähendama, et algkoolide õpetajad olid palju aktiivsemad, keskkoolide õpetajad oli vähe näha seltsi koosolekutel ja teistel üritustel. Keskkoolide õpetajate hulgas leidis veel neid vanu õpetajaid, kellel polnud vastuvõetav kehtima pandud ühtluskooli süsteem, kuigi selle vastu keegi avalikult häält ei tõstnud. Uuendusideed, nagu töökooli põhimõte, üldõpetus jne leidsid vaid algkooliõpetajate hulgas kaalumist ja katsetamist. Muidugi oli ka keskkoolide õpetajate hulgas radikaalsete vaadetega tegelasi, nagu Jüri Annusson ja Ants Roos.

Tallinna Õpetajate Seltsi teened Eesti haridusel edendamisel on suured. Selts korraldas sagedasti kõnekoosolekuid ja nõupidamisi kõigi koolidesse puutuvate küsimuste üle. Kooli õppe- ja kasvatusprobleemide üle vaieldi palju, arutlused ja uued ideed viidi koolidesse ja leidsid seal katsetamist. Tallinna õpetajad külastasid naabermaid, et õppida tundma nende koolielu, eeskätt Soomet, Lätit, Saksat, Austriat jt. Hiljem käis mõni õpetaja ka Nõukogude Liidus. Pedagoogilise muuseumi direktor Aleksi Janson hoolitses selle eest, et vähemalt kirjanduse kaudu saaksid õpetajad teada Nõukogude Liidu koolioludest.

Haridusministeeriumis tunti minu tööd õpetajate organisatsioonides. Sel põhjusel tehti mulle ülesandeks välja töötada õpetajate teenistusseaduse eelnõu. Võtsin selle ettepaneku vastu. Suurt abi pakkus mulle E. Murdmaa, kes muretsets mitme teise maa korraldused õpetajate ettevalmistuse, teenistuse ja teiste õiguslike küsimuste kohta. Eriti meeldis mulle Austrias kehtima pandud seadus, millele oli suurt mõju avaldanud tuntud tolleaegne austria koolimees Otto Glöckel. Ma leidsin sellest palju eeskujut. Ka olid mul kasutada õpetajate kohta käivad seadused Šveitsis, Prantsus-

maal, Saksas, Hollandis. Võtsin arvesse ka meie senised kooliseadused ja need tähelepanekud, mis ma olin teinud oma nooruspõlves. Hiljem oli Haridusministeerium küll mõndagi selles eelnõus muutnud, kuid põhiliselt jäi 1931. a seadus selliseks, nagu ma seda olin esitanud. Õpetaja oli seal kindlustatud administratiivse omavoli vastu. Teiselt poolt võis õpetajat vabastada, kui ta ei vastanud pedagoogi suurele ülesandele. Kuid seda ei saanud teha kergesti. Üks asi, mis jäi õpetajate teenistusseaduses puudutamata, oli õpetajate ametisse seadmise kord. Kehtis kord, eriti maal, et õpetajate valimine oli vallavolikogude käes, mis ei osutunud otstarbekohaseks, kuna volikogud ei seisnud mitmel pool vajalikul tasemel ning õpetajaid seati sageli ametisse onupojapoliitika teel. Ministeeriumi poolt soovitati mulle õpetajate ametisse seadmise küsimus välja jätta, kuna päevakorras seisis üldine omavalitsuste ümberkorraldamine.

Aegamööda hakkasid Eesti hariduspoliitikas puhuma ikka konservatiivsemad tuuled. Sel põhjusel kustutati seadusest mitmed paragrahvid. Õpetaja polnud enam kindel, et teda kohalt ei vabastata, kui ta ülemusele ei meeldi. Panti kehtima uus paragrahv, mille järgi õpetajat võis vabastada "teenistuse huvides". See jättis avarad võimalused ülemuse omavolile.

Tallinna Õpetajate Seltsi kaudu võtsin ma osa Eesti Õpetajate Liidu tööst. Mitu korda valiti mind Liidu asemikkude kogusse ning kolmekümnendatel aastatel, kui riigivõim oli koondunud K. Pätsi kätte, Eesti Õpetajate Liidu esimeheks. Minu valimise põhjuseks oli kaks asjaolu. Õpetajate Liit oli radikaalsete kooliuuenduste pooldaja. Liidu koosolekuil ja kongressidel kritiseeriti teravalt valitsuse samme, mille sihiks oli hariduse saamise värvad kitsamaks teha, samuti õpetajate teenistuslike õigusi, millised olid fikseeritud õpetajate teenistuse seaduses, piirata. Algkooli õpetajate hulgas oli õige palju sotsiaaldemokraatide erakonna liikmeid. Kõik need asjaolud löid juhtivas valitsuses ridades mulje, nagu oleks Õpetajate Liit pahempoolsuse pesa. Kui võim läks K. Pätsi kätte ja kõik erakonnad saadeti laiali, levisid jutud, nagu kavatakse siseminister Eenpalu keelata ka Õpetajate Liidu: liidu esimeheks oli kaua aega tuntud koolimees Enn Murdmaa (enne Ernst Martinson), kes omal ajal kuulus sotside hulka. Ta oli kord ka Riigikogu liige, kuid oli seal kaunis iseseisev. Kui Õpetajate Liidus kriitikat tehti, mis parempoolsetele ei meeldinud, siis langes süü selles

Murdmaale. Viimane oli tasakaalukas isik, teda ei saa kahtlustada sammudes, mis oleksid sihitud vabariigi vastu. Et aga liidu sulgemist vältida, otsustati etteotsa panna uus isik, kelle meelsuses ei tekiks kahtlust. Ma olin tööerakonna liige, seega sotsidest paremal pool. Minu koolipoliitilised vaated olid üldiselt tuntud tegevuse kaudu Asutavas Kogus, haridusministrina ja Tallinna Koolivalitsuse juhatajana. Kuigi ma olin keskkooliõpetaja, olid mulle algkoolid ja nende õpetajad samuti südamelähedased. Teiseks põhjuseks oli püüd vältida Õpetajate Liidu lõhenemist, keskkooliõpetajate liidust lahkumist. Minu kui keskkooliõpetaja valimine oleks näidanud, et puudub põhi väitel, nagu valitseksid Liidus ainult algkooliõpetajad. Mul endal oli kavatsus Õpetajate Liit ümber organiseerida, nii et ka keskkooliõpetajad oleksid Liidu juhtivates organites iseseisvalt esindatud. Asusin Õpetajate Liidu etteotsa.

Esimeseks tegevuseks oli rea võlavekslite alakirjutamine. Teadsin juba varem, et Liidul on suured kahjumid. Liidu kirjastatud kirjandust (ajakirjad "Kasvatus", "Noorusmaa" jt) trükiti palju, kuid nende levitamise eest õieti keegi ei hoolitsenud: Liidu sekretär oli küll tasunud töö eest, mis kirjastamisega seotud oli, kuid polnud tulude saamiseks midagi teinud. E. Murdmaal endal, kes oli küll toimetajaks, kuid oli seotud suure kooli juhatamisega, polnud selleks aega. Leidsin, et kui asjad nõnda edasi kestavad, siis tuleb mul endal lunastada Liidu vekslivõlad kui neile allkirja andnud isikul. Algasime läbirääkimisi kirjastusühinguga "Töökool", kes kogu lao aktiiva ja passivaga üle võttis. "Noorusmaa" lõpetas tegevuse, "Kasvatus" jäi aga edasi tegutsema.

Siis asusin ma liidu ümberorganiseerimise probleemi lahendamisele. Töötasin välja projekti, esitasin selle liidu juhatusele, kes tegi rea parandusi. Nüüd algasin läbirääkimisi Keskkooliõpetajate Ühingu esimehe Kiiseliga. Viimane esitas nende parandused. Tegin projekti ümber ja võtsin sisse parandused, mis minu arvates liit võis heaks kiita. Lõpuks jõudisime Kiiseliga kokkuleppele. Kutsusin liidu juhatuse kokku, projekt leidis küll vastuseisimisi, kuid viimaks läks see läbi. Nüüd tulid ametlikud läbirääkimised Õpetajate Liidu ja Keskkooliõpetajate Ühingu juhatuste vahel. Koosolekule olid ühingu poolt tulnud direktor Kiisel, õpetaja Ratassepp, vist ka direktor Üksi Haapsalust jne. Olin hämmastunud, kui direktor Kiisel, kellega olin kokku leppinud, tunnistas läbirääkimisel projekti vastuvõtmatuks. Nüüd asusid ka liidu juhatuse liikmed projekti kritiseerima. Kogu minu algatus oli seega nurjunud. Õpetajate ühispere oli lõhutatud. Keskkooliõpetajate Ühing viis enamuse keskkoolide õpetajaid liidust minema, väike osa jäi liitu, osa väljaspoole organisatsioone, nn metsikuteks. See pettumus oli ka põhjuseks, miks ma järgmisel aastal liidu esimehe kohalt lahkusin.

Kuna Õpetajate Liidule oli vastuvõtmatu haridusministri Nikolai Kannu koolireform ja keskkoolide koondamine, siis käisime mina ja Murdmaa president K. Pätsi juures. Meie ettepanekud jäid tähele panemata. President seletas, et reform on paratamatu ja kulusid keskkoolidele tuleb vähendada.

Tuntud kooliuuendustegelane Johannes Käis oli saadetud tervislikel, vist ka poliitilistel põhjustel pensionile ja oli nüüd töötaja. Võtsime ta Õpetajate Liidu teaduslikuks sekretäriks. Kuigi Käisile erilist tasu selle töö eest ei makstud, võimaldas uus töökoht tal välja anda kooliuuenduslikku kirjandust. Käisi kooliuuenduslikud püüded leidsid palju poolehoidu algkooliõpetajate peres. Nad äratasid uusi mõtteid, sundisid revideerima kasvatuslikke võtteid jne. Kes- ja kutsekoolide õpetajad jäid aga neist uuendustultest eemale.

Hiljem, kui Kommerts- ja Kaubanduskool, mille direktoriks ma olin, arvati kutsekoolide hulka, olin ma Kutsekoolide Õpetajate Ühingu esimees. Kuna kutsekoolid olid oma laadi poolest väga erinevad, siis puudus siia kuuluvate õpetajate vahel selline tihe side, nagu ma olin seda näinud algkoolide õpetajate vahel.

Uue põhiseaduse järgi, mis võeti vastu K. Pätsi ettepanekul, oli parlament kahekojaline. Esimese koja liikmed valiti üldise valimiste teel, teine koda koosnes mitmesuguste asutuste, omavalitsuste, organisatsioonide, vähemusrahvuste esindajate ja presidendi enda poolt nimetatud isikuist. Õpetajad koondati organisatsiooni nimetusega "Õpetajate Koda". See koosnes kolmest sektsioonist: algkoolide sektsioon (liikmed algkooliõpetajad ja lasteaednikud), keskkooliõpetajate sektsioon ja kutsekoolide õpetajate sektsioon. Esimeseks Õpetajate Koja esimeheks oli E. Murdmaa, kes oli ühtlasi ka parlamendi II koja liige. Kui Õpetajate Koja volituste tähtaeg oli möödunud, tulid uued valimised. Kutsekoolide poolt valiti mind Õpetajate Koja esimehe kandidaadiks. Õpetajate Kojas toimus otsustamine sektsioonides, otsuse vastuvõtmiseks pidi selle poolt olema vähemalt kaks sektsiooni. Algkooli sektsioon seadis esimeheks Murdmaa, Kutsekooli Õpetajate sektsioon mind. Hääletamisel sain mina kahe sektsiooni hääled, algkooliõpetajate sektsioon hääletas minu kandidatuuri vastu. Seaduse järgi pidid kõik seaduseelnõud ja haridusministeeriumi määrused kojast läbi käima. Seda ka tehti. Kuid haridusministeerium polnud kohustatud koja seisukohtade järgi talitama. Minu arvates kergendas koda haridusministeeriumi tööd, igasuguste kursuste korraldamine õpetajate täiendamiseks läks õpetajate koja kanda.

Ma ei töötanud õpetajate kojast kaua. 1940. a riigipöörde tagajärjel lõpetas koda oma tegevuse ning kogu varandus, arhiiv ja toimikud anti üle miilitsale. Arvatavasti hävisid viimased, samuti nagu Tallinna Õpetajate Seltsi arhiiv ja kirjavahetus.

HARIDUS

EDUCATION No. 2, 1998
JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL
PUBLICATIONS

V. EKSTA. Virumaa college – a regional educational institution.

About its establishment, present position and future plans. This school is supposed to become a centre for studies, research and development. Teacher training department provides the region with pedagogical staff for local schools; of special meaning is the opportunity to acquire education without leaving one's native place.

Ü. TIKK. A child in a foreign language environment.

A conference for Russian speaking parents was organised at Keila Russian Upper Secondary School on the theme "A child in a foreign language milieu. Problems and perspectives." The participants discussed, how non-Estonian children adjust themselves in an Estonian school, what problems may crop up when studying in a foreign language environment and what kind of help could parents offer to their children.

N. LAPIKOVA. About Russian-medium education in Estonia.

There have been great changes in the network of Russian-medium schools in Estonia. Total number of students has diminished, students try more often to proceed their studies at an Estonian school. Considering the planned change in 2007 according to which all schools in Estonian will be using Estonian as a language of instruction the problems of teachers' in-service training, implementation of the new national curriculum, compilation of new study aids and state language learning have to be solved. At that identity of all different ethnic groups has to be preserved.

G. POLMA. The development trend is decisive.

The author asks, whether it will be possible to use Estonian as language of instruction in all Russian-medium schools of today and what are the attitudes of non-Estonian youth, parents and public opinion. He considers step-by-step development of the Russian-medium school into Estonian-medium schools the most sensible and least tensions developing scenario for the future.

V. RAJANGU. We need vocational counselling.

Both young and adult people need vocational counselling. It is necessary to re-establish a state system for counselling for all those who require information about labour market but also about available in-service and requalification courses.

R. TAIMSOO. About bilingual education in Austria.

Studies in Austria have been organised so that Slovenes, Croatians, Hungarians and Roma can acquire equally good education as the Austrians do. Organization of education in Kärnten and Burgenland has been discussed in greater details.

J. KILLI. A new curriculum – new competencies and in-service training.

Our schools have greatly changed, even the requirements are different from those as they were then when the teachers of today were acquiring their education. The teachers need in-service training. Provident teachers study all their lives with the aim to become more competent in all possible areas. The author also discusses, what kind of competencies should be especially developed and who and how could these competencies be assessed.

U. KALA, S. KERA. About motivation of youth to study the state language.

It is difficult to reach the goal with the help of external motivation only. People must have internal motivation for development of readiness and a wish to do something and to learn. Language acquisition depends on general readiness of people to study, on their world outlook, their everyday environment, conditions of language learning but also on opportunities to put the acquired language skills in practice.

M. LEINO. Bad is not as bad as it looks.

The author tries to find an answer to the question, why some children neglect their studies and what is the impact of their capabilities, school atmosphere, organization of studies and teachers' attitudes.

P. KREITZBERG. How to understand integration of knowledge?

The author claims integration to be an ideal we are constantly aspiring for, but we should not be disillusioned, when we sometimes cannot reach the desired goal.

U. LÄÄNEMETS. Curricula and possibilities for their development.

The author offers approaches for studying official documents for organisation of education (national curricula) and structures for development of syllabi and school curricula for practical implementation.

M. PRISKE. The centre of rehabilitation at Astangu.

About the principles of work and future plans of the rehabilitation centre for disabled people.

V. POTSEPS. Examples of individualised tasks for talented children in the lessons of mother tongue at primary school.

A set of exercises and tasks developing attention, reading, oral and written communication skills and logical thinking which could be used in the lessons of mother tongue at primary school.

M. TOOM. A study trip in the nature.

Some advice for organizing and carrying out a study trip; what must a teacher always bear in mind.

E. KIKAS. Teaching and learning astronomy.

A summary of the research ascertaining the general comprehension level of astronomic phenomena and their development at school. 252 students have been questioned.

Extracts from the diary of Aleksander Veiderma.

The well-known educationist speaks about his participation in the work of teachers' professional unions and organizations before 1940.



Et suvel ei oleks vaja uue kooliaasta
pärast muretseda,

**TELLIGE
INGLISE JA SAKSA KEELE
ÕPIKUD JUBA KEVADEL!**

AS ALLECTO
pakub selleks puhuks kursusematerjali
kuni 20% odavam hinnaga!

Sooduspakkumine kehtib 31. maini 1998.

Oleme avatud E-R 9-18
JUHKENTALI 32-5, TALLINN, EE0001
Tel/faks 22 439 525
e-mail allecto@online.ee

Populaarsemad kursused:

Accelerate
Apple Pie
Auf Deutsch!
Blueprint
Bravo!
Cambridge English Course
Cambridge English for Schools
Discoveries
English Together
First Certificate Gold
Fountain
Go!
Headway
High Flyer
Highlight
Hotline
Language in Use
New Cambridge English Course
New First Certificate Masterclass
New Progress to First Certificate
Open Doors
Project English
Stepping Stones

**Tuntud õpilasreiside korraldaja
Lõuna-Eestis on ROBYN!**

* *Robyn* *

Juba kolmandat suve on suur hulk kooliõpilasi Robyni vahendusel suvele ja vaheajale vastu sõitnud. Saabuvaks kevadeks ja suveks oleme koostanud põnevate pakettidega õpilasreiside kataloogi. Koos meiega võid tunda end kõige, kõige, kõige... käia Eestimaa peas ja südames... vastata tunnikontrollile hinnet saamata... minna täiesti uutmoodi vaheajale... reisida välismaale... jne.

**Vali meelepärane reis, lõika välja see reklaam, näita meile ning
Sind on ees ootamas hinnasoodustus!**

Peterburi	alates 1200.-
Baltikum	alates 530.-
Pipimaa ja Legoland	2100 - 3450.-
Türgi	alates 2950.-

Küsi lisaks meie reisikataloogi!

Reisibüroo Robyn
tel (27) 402 710, tel/faks 402 711
Tartu, Uus 3-76



Head lugejad!

Tihti peale on kuulda olnud, et meie kultuuriajakirju ja -lehti on raske või isegi võimatu leida müügipaviljonidest, kaupluste ajakirjanduslehtidelt ja teistest üksikmüügi kohtadest.

Muidugi on kõige muretum ja odavam tellida väljaanded endale otse koju. Tellimuste vastuvõtmisega tegeleb Eesti Ajakirjanduslevi AS.

Kultuuriväljaandeid kirjastav Perioodika AS on aga oma väljaannete üksikmüügi korraldamiseks sõlminud lepinguid ka mitmete leviorganisatsioonidega. Esitame loetelu, kust ja kellele kuuluvatest müügikohtadest on teil õigus meie väljaandeid nõuda.

Üksikmüük

Lehti-Maja Eesti AS (R-Kioskid) – Tallinn: kesklinn, Tondi, Lasnamäe, Balti jaam, bussijaam; Pärnu linn, Pärnumaa; Ida-Virumaa; Jõgevamaa; Järvamaa; Lääne-Virumaa; Põlvamaa; Raplamaa.

Plusspunkt AS – Tallinn: kesklinn, Kadriorg, Lasnamäe, Lilleküla, Mustamäe, Nõmme, Pirit, Pääsküla, Väike-Õismäe; Tartu linn, Tartumaa; Pärnu linn, Pärnumaa; Harjumaa; Hiiumaa; Ida-Virumaa; Jõgevamaa; Järvamaa; Saaremaa; Raplamaa; Viljandimaa; Võrumaa.

Rinder AS – Tallinn: kesklinn, Balti jaam, Kopli, Mustamäe, Väike-Õismäe.

Postimees AS – Tartu linn, Tartumaa; Viljandi linn; Tallinna bussijaam.

Postmark AS – linna ja maakonna postkontorid ("Eesti Loodus" ja "Maakodu").

Eesti Ajakirjanduslevi AS – Tallinn: kesklinn, Lõuna turg.

Rahva Postiteenuse AS – Läänemaa; Lääne-Virumaa; Raplamaa; Valgamaa; Viljandimaa; Võrumaa.

Sõnumileht AS – Tallinn: Ajakirjandusmaja.

Lisaks koostööle leviorganisatsioonidega tagab Perioodika AS oma väljaannete kättesaadavuse suuremates raamatukauplustes Tallinnas (Rahva Raamat, Lugemisvara, Kupar), Tartus (Ülikooli Raamatuäri, Postimehe Raamatuäri) ja Viljandis (Raamat), samuti rahvusraamatukogus Tallinnas ja ülikooli raamatukogus Tartus. Uusi ja vanu üksiknumbreid saab osta ka kirjastusest ja toimetustest.

Hea lugeja, kui mõni ajalehe- või ajakirjanumber jääb kätte saamata, palume tingimata meiega ühendust võtta telefonidel (22) 6 464 088 või 446 100 või tulla Pärnu mnt 8, Tallinn (Perioodika AS); Tartu telefonil (27) 431 373 või tulla aadressil Ülikooli 21, Tartu (ajakirja "Akadeemia" toimetus). Oleme alati teie teenistuses.

Perioodika AS väljaanded

Ajakirjad: "Akadeemia", "Eesti Arst", "Eesti Loodus", "Haridus", "Horisont", "Keel ja Kirjandus", "Looming", "Loomingu" Raamatukogu, "Maakodu", "Põllumajandus", "Raduga", "Teater. Muusika. Kino", "Täheke", "Vikerkaar".

Ajalehed: "Sirp", "Õpetajate Leht".