

# HARIDUS

5

|2|0|0|0|0|

# HARIDUS

*ilmub endiselt kuus korda aastas*

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

## Tellimishind

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

## Õpetajate Leht

### Tellimishinnad 2001. aastal

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

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



**TOIMETUS**

Vastutav  
toimetaja  
T. PENJAM

Toimetajad  
V. EKSTA  
L. JAGGO

Fotod  
T. LEPP

Korrektor  
A. RUMMO

**Toimetuse address:**

10148 Tallinn  
Pärnu mnt 8

**E-mail:**  
haridus@opleht.ee  
artikkel@opleht.ee.

**Interneti address:**  
<http://haridus.opleht.ee>.

**Telefonid:**

6 440 528  
6 443 311  
6 440 587

**Väljaandja:**  
Perioodika AS  
10146 Tallinn  
Voorimehe 9  
Tel 6 445 767

Trükikoda  
"Akadeemia Trükk"  
Tallinn,  
Türi 6A

Trükkimisele antud  
2.10.2000

Tellimishind aastaks  
84 krooni,  
6 kuuks 42 krooni.

Üksiknumbri hind  
18 krooni.

Praaeksemplaride  
väljavahetamiseks  
pöörduda trükikotta  
"Akadeemia Trükk",  
tel 6 512 444

© Perioodika AS  
"Haridus" 2000

# HARIDUS

- 2 L. JÄRVE "Jäämegi kogu aeg muutuma".  
7 V. EKSTA Kool kui legend.  
12 Algas uus õppeaasta.  
13 L. TÜRNPUU Asi on tõsisem kui välja lastakse paista.

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 18 M. SULA Head koolid, kompetentsed õpetajad.

## SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

- 21 M. ANGERJÄRV Perekasvatuse võimalused ja kitsaskohad.  
25 L. TALTS Algkoolilapse argipäev.  
29 Ü. SOOM Põhikooliõpilaste väärtushinnangud.  
32 K. RONK Laps ja televägivald.  
35 T. PEDASTSAAR Õpilased geograafiast ja õpikutest.  
39 H. RUUL Probleemlaps tavakoolis.

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 41 I. VIIRALT Sensoorse integratsiooni häire – mis see on?

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 45 V. TAMM Hea koostöö tagab edu ja arengu.

## ÕPPETUND

- 49 H. KONT, K. BUHVESTOV Välitund – meelelahutus või tõsine töö?  
50 P. REISKA STS-õpetus ja traditsiooniline füüsikaõpetus.

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 54 M. PUKK Reggio Emilia pedagoogiline kogemus Eestis.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 57 A. JAAKSOO 100 aastat eesti lasteajakirjandust.  
61 U. MERESTE Kaks pedagoogilist mälestuskildu.



## “Jäämegi kogu aeg muutuma”

**K**ui tuntud keemik ja tehnikadoktor professor Agu Aarna aastatel 1960–1976 TPI rektor oli, siis ei osanud küll keegi arvata, et üks rektori mantlipärijaid tema enese peres kasvab ning tulevikus Tehnikaülikooli juhtimise üle võtab. Ja et teisest pojest koolidirektor saab.

Siit johtuski meie esimene küsimus Eesti Teaduste Akadeemia akadeemikule **Olav Aarnale**.



**Kas teie vanemad oskasid poegade käekäiku ette aimata ja tegid selle jaoks midagi erilist?**

“Ei usu, et isa eriline selgeltnägija oli. Ka meie ema Helga oli eluaegne koolmeister – klaveriõpetaja ja Tallinna lastemuusikakooli õppealajuhataja. Meid ei õpetatud eriliselt ega räägitud spetsiaalselt, et tuleb selleks saada ja seda ei tohi tahta. Pigem vastupidi: igaüks pidi ise selgeks saama, mida tahab, ja selle nimel ka pingutama. Kurioosne on võib-olla see, et meil oli tädi Liide, kes armastas kiita: “Teised lapsed käivad lihtsalt koolis, aga Aarna pojad õpivad professoriks”.”

Olav Aarna ja temast kolm aastat noorem vend Heiti käisid seitse aastat Tallinna 29. 7-klassilises Koolis ja neli aastat Tallinna 10. Keskkoolis. Õpetajatest meenutab Olav Aarna sooja sõnaga oma suurepärase klassijuhatajat Ants Kuutmat, kellega õpilastel oli väga hea kontakt. See ei tähenda sugugi, et õpetaja Kuutma poleks nõudlik olnud. Aga tema suhtumist õpilastesse nimetab Aarna üsna eriliseks.

Nõmme Gümnaasiumi (10. Keskkooli) ajalookogumiku II osas, mis hõlmab aastaid 1944–1990, kirjutab Olav Aarna: “Kui nüüd küsida, kas Nõmme Gümnaasium on väga eriline kool, siis vastan kõhklemata: on ikka küll! Vääriks erilist uurimist, miks just Nõmme Gümnaasiumi vilistlaste hulgas on tuntavalt üle statistilise keskmise Eesti avaliku elu, teaduse ja kultuuri tippe. Ei tahaks uskuda, et seda vaid tähtede soodsa asendiga nende sündimisel, Nõmme liiva erilise koostise ja põhjavete sobiva kõrgusega seletada annab.” Praegu on Nõmme Gümnaasiumi direktoriks Heiti Aarna.

Mis õppeainetesse puutub, siis hirmus suuri lemmikuid või antipaatiaid Olavil ei olnud. Elus on ta rohkem tegeleenud reaalinnetega, aga viimasel kümnel aastal on humanitaarse poole nihkunud. Siiski väidab Aarna, et kumbki pole liiga tugevasti sidunud. Isa eeskujul keemiaga tegelema ta ei hakanud. Ütleb selle kohta, et keemia on kuidagi häbematu lihtne tundunud. Võib-olla sellepärast, et isal oli komme mõlemat poega süstemaatiliselt Koplisse Marati tänavale TPI keemiamajja kaasa võtta. Laborid olid poistele hästi tuttavad ja Olavgi töötas paar suve seal. “Ega isa ise ka polnud selle mõttega sündinud, et temast peab keemik saama, aga tal oli harjumus kord kätte võetut tõsiselt võtta ja korralikult teha,” ütleb Olav Aarna.

Pärast TPI lõpetamist automaatika ja telemehaanika alal tegeles Olav Aarna veerand sajandit keemiatööstuse protsesside juhtimisega. Seejärel kaldus tema töö raskuspunkt inimeste juhtimisele.

**Kumb olete rohkem, kas teadlane või organisator?**

“Kui tulemuste – publikatsioonide – järgi otsustada, siis teadlaseks ei saa mind vist juba päris tükil ajal nimetada. Viimasel kümnel aastal



olen ilmutanud teiste jaoks üsna vähe, pigem kirja pannud publitsistika ja ma ei tea mille vahepealseid asju. Haridustegevusega seoses on minu teaduslik ja insenerlik tagapõhi mind niihästi aidanud kui ka rikkunud, sest just sellest taustast tuleneb mu mõtteviisi omapära.”

Kui Olav Aarna 1991. aastal Tallinna Tehnikaülikooli rektoriks valiti, ilmus vahetult pärast seda ajalehes “Estonia” kirjutis Rektor Rektorovitš Aarnast. Aga rohkem polevat teda Rektor Rektoripojaks kutsutud.

### **Kas saite Tehnikaülikooli rektorina kõik ära teha, mida taotle- site ja millest unistasite?**

“Seda muret pole, et midagi tegemata ei jäänud. Ülikool nagu Tallingi ei saa kunagi valmis. Pealegi on arusaamad sellest, millisena teda näha tahetakse, pidevas muutumises. See põhjustab nii suures ja mitmepalgelises majapidamises alati ka hõõrumisi. Iseasi, kas need küla peale kostavad või jäävad oma maja seinte vahele. Ülikoolis on palju suuri isiksusi koos, seetõttu on suisa mõeldamatu, et seal kõik kriginata sujub.

1980. aastate lõpus ja 1990. alguses oli meie peaeesmärk muuta Tallinna Polütehniline Instituut Tallinna Tehnikaülikooliks. Laias laastus see õnnestus. Samas ei saa ma ütelda, et Polütehnilises Instituudis oli kõik paha ja Tehnikaülikoolis kõik üleöö teiseks sai. Ülikool on oma olemuselt ülimalt konservatiivne, mistõttu suuri pööreid järsku teha ei saa.

Need üheksa aastat olid õppimise ja ümberõppimise aeg, et aru saada, mida tehnikaülikool endast Euroopa või maailma mõttes kujutada võiks ja mille poolest senisest erineva peaks. Tegemist oli ajajärguga, mil kogu ümbrus tohutult kiiresti ja üsna järsult muutus. Alles viimasel ajal on muutused suhteliselt aeglasemaks jäänud. Aga minu üks teese on alati olnud: ei tasu hellitada lootust, et teeme kiiresti mõned muudatused ära, siis saabub õnnis stabiilne olukord. Tegelikult on muutused üha kiiremad ja me jäämegi kogu aeg muutuma.

Ka stabiilseks peetud ühiskonnad muutuvad kiiresti. Selle muutumise üks väljund haridusse on arusaam eluaegse õppimise paratamatusest. Enam ei ole võimalik noores eas midagi ära õppida ja siis seda kogu elu nautida. Vaja on pidevalt õppida, et suuta kaasas käia muutustega, vajadusel neid ka ise tekitada.”



Sel pildil on ema Helga ja isa Agu Aarna koos poegadega umbes 1950. aastal tollal väga moodsa “Moskvitš” juures. Isast polnud siis veel saanud TPI rektor. Suuremast pojast Olavist polnud siis veel saanud TTÜ rektor ja EBS rektor. Nooremast pojast Heitist polnud siis veel saanud Nõmme Gümnaasiumi direktor. Kõik oli alles ees. (Erakogust.)



**Miks valisite oma praeguseks töökohaks just Eesti Kõrgema Kommertskooli, mille rektorikett teile 1. septembril 2000 pidulikult kaela pandi? Kas see on teile uus väljakutse?**

“Ma ei näinud aasta tagasi uneski, et siia rektoriks tulen. Elu sättis nii ja kindlasti on see huvitav väljakutse. Olin otsustanud, et kolmandat korda TTÜ rektorivalimise rallis ei osale. Oli ka võimalus tagasi minna oma koduinstituudi – automaatikainstituudi protsessijuhtimise professoriks.”

**Te ju ise aitasite kaasa Tehnikaülikooli raames kõikvõimalike instituutide loomisele...**

“Nii kukkus välja jah. TTÜ instituutide loomine oli konkreetne samm tehnikaülikooli suunas. Nõukogude ajal oli kateeder õpetav institutsioon, mille kõrval olid probleem- ja harulaborid teadusstruktuurina. Akadeemilise struktuuri reformi tulemusena ühendati kateedrid ja laborid, et saavutada õppe- ja teadustöö struktuuriline ühtsus.”

**Kuidas olete rahul meie haridussüsteemiga?**

“Meie üldhariduskooli ei maksa põhjata. Mulle ei meeldi juba Sokratesest alguse saanud ütlemine, et noorus on hukka läinud. Aga mind teeb murelikuks suurenev allergia reaalinete vastu. Selle allergia vastu on vaja rohtu otsida. Oluline osa sellest rohest peitub haridussüsteemis endas. Üks osa allergia põhjusest on kindlasti see, et reaalinete (matemaatika, füüsika, keemia, ka bioloogia) programmid on aastakümnetega kultuurkihtidena ladestunud. Iga järgmine generatsioon on püüdnud asjatundjana midagi juurde panna. Kultuurkiht on nii paks, et suurem osa õpilasi litsutakse ainekuhilaga laiaks. Veel täpsem on öelda, et koolis pole võimalik ühestki asjast põhjalikumalt rääkida ja seetõttu hõljub suur osa õpilastest nendes ainetes kaaluta olekus, mis õpilase vestibulaaraparaadile üldiselt halvasti mõjub. Just nii süveneb õpilastes vastikus, apaatia või vaenulikkus nende õppeainete suhtes.”

**Kuidas asja parandada?**

“Teadlikult tuleks teha radikaalne tagasipööre, muuta ainekavad lihtsamaks ja järk-järgult teha õpilastele põhilised asjad piisavalt selgeks ning seejärel hakata sellele põhjale midagi ehitama. Kui vundament on vilets, siis sellele ei saa ehitada.”

**Kuidas tunnete ennast Haridusfoorumi esimehena?**

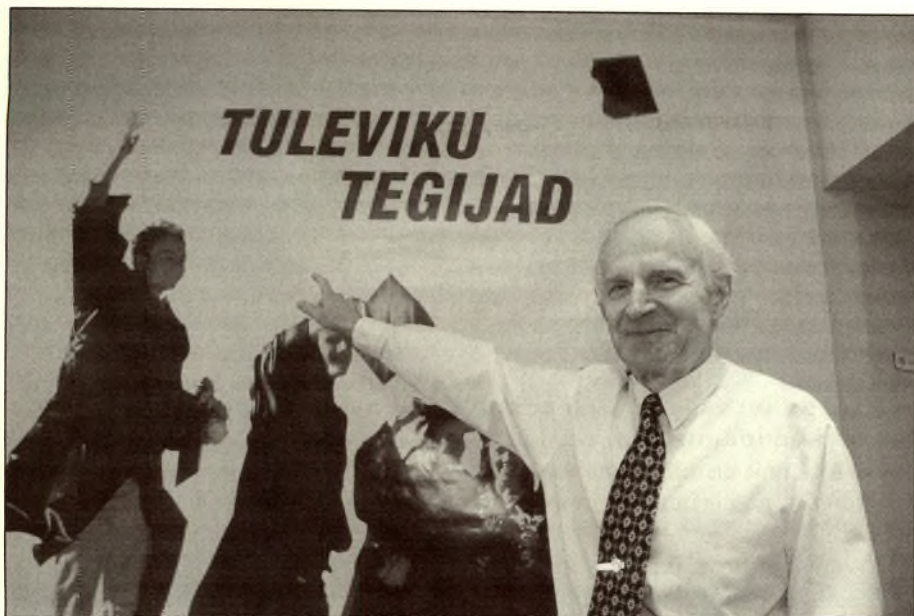
“Ei tunne hästi. Ma ei kuulu nende hulka, kes naiivselt arvavad, et Haridusfoorum on Eesti tõeline Riigikogu, kus otsused on kõigile kohustuslikud ja meeldivad. Seda sinisilmset naiivsust pole mul olnud. Kui ütlen, et HF-i esimehena õnnelik pole, siis eelkõige seepärast, et ligi kuus aastat selles katlas keenud, toimkonna liikmeteks või aktivistideks olnud inimesed hakkavad ära väsima. Minu arvamust ei maksa käsitleda matusekellana HF-ile. Aga mulle tundub, et HF-iga seondunud esialgne entusiasm hakkab alla käima. Viis aastat ei õnnestu pelgalt entusiasmi najal tegutseda, kui professionaalne tugi selle alt puudub.

Hea on see, et viimase aasta jooksul on valmis saanud HF-i uus juriidiline kest mittetulundusühinguna. Aga mis sisulisse töösse puutub, siis on liiga vähe HF-i inimesi, kes tahavad ja suudavad midagi teha: nad on enamasti paljudes kohtades hõivatud ja väsivad. Oleme siiski ka kontseptuaalse poole pealt midagi saavutanud. Kaks olulist asja. Ühiskonnas on süvenenud arusaam, et hariduspoliitika puudutab meid kõiki. Haridus ei hõlma vaid õpetajaid ja koolijuhte; selle kohta saab ja peab palju laiem ring inimesi oma sõna ütleva. Selleks on aga vaja ennast eelkõige harida – õppida sügavamalt mõistma ühiskonnas toimuvat, et teadlikult sekkuda ja midagi muuta. HF võib kindlasti oma aktivasse kirjutada õpiühiskonna kui Eesti mõistliku tulevikuvisioni lahtimõtestamise ja laiema üldsuse teadvusse viimise.”

**Õpiühiskonna mõiste seostub tihedalt intellektuaalse kapitali mõistega...**

“Jah, intellektuaalne kapital on üks viimase kümne aasta põletavaid märksõnu. Mida aeg edasi, seda rohkem on aru saadud, et tõeline väärtus





**Kõrgkooli rektorina näeb Olav Aarna oma üliõpilastes tuleviku tegijaid, kui nad saavad aru, et enam ei ole võimalik noores eas midagi ära õppida ja siis seda nautida. Vaja on pidevalt õppida, et suuta kaasas käia muutustega, vajadusel neid ka ise tekitada.**

on teadmised, mida võime loovalt kasutada. Intellektuaalse kapitali ehk inimkapitali mõõtmine on problemaatilisem kui raha mõõtmine, mis on lihtne. Tõsiteaduslikult tegeldakse praegu intellektuaalse kapitali muutmisega võimalikult mõõdetavaks ja võrreldavaks. Näiteks kasutatakse ühiskonna ja riigi tasemel inimarengu indekseid, kus oluline kaal on inimeste haridustasemel.

Loomult optimistina arvan, et Eestis ei ole väikse rahva kohta seis paha. Püsib aga küsimus, kuidas inimkapitali rohkendada. Tõsine kapitalist mõtleb ju ikka kapitali hulga suurendamisele. Õpiühiskonna idee johtubki püüdest intellektuaalset kapitali rohkendada.

HF-il ja tema toimkondadel on põhjust omajagu uhke olla, et paika on saanud mõistete kolmik: õppivad inividid + õppivad organisatsioonid = õpiühiskond. Seejuures ei pea õppiv organisatsioon kui oluline vaheaste sugugi olema ainult kool või kõrgkool, vaid iga ettevõtte, firma, selts, ühing jms saab toimida ja peaks toimima õppiva organisatsioonina.

Intellektuaalse kapitaliga kaasas käiv, viimasel ajal paljuräägitud mõiste "õpetajate auditeerimine" on analoogiliselt kapitalile tulnud ühemõõtmelisest rahamaailmast mitmemõõtmelisse sotsiaalmaailma. IT ja PR auditite tellimine on muutunud igapäevaseks. Auditeerimine on ju erapooletu hinnangu saamine mingi tegevusvaldkonna seisundile või toimuvatele protsessidele, mille tähtsus ühiskonnas aina kasvab. Ühtlasi on see õppiva organisatsiooni enese püüd täiendada enesehinnangut võimalikult erapooletu välise hindamisega ning seejärel leida suund edasi või tagasi liikumiseks."

**Meie jutuaajamise ajal on aktuaalne Akadeemilise Raamatukogu likvideerimise või laialijagamise küsimus. Kas see on Eesti ühiskonnas teatud ohu märk?**

"Akadeemilise Raamatukogu küsimus on nagu tuli tuha all hõõgunud juba aastaid. Eks ta ühiskonna suhtumist teadusse ja küllap ka haridusse näitab küll ja mitte heas valguses.

Raamatukogu tundub millegi niisugusena, mida on lihtne laiali tassi-da. Nii tekib see mõte igal aastal uuesti, kui raha on vähe ja eelarve tegemine käib.

Mulle tuleb meelde, et mõni aasta tagasi arutleti Akadeemilise Raamatukogu tuleviku üle ka Tallinna Ülikoolide Sihtasutuse moodustamisel.



Küsimus püstitati nii, et sihtasutus võiks seda raamatukogu kui Tallinna kultuuriruumi üht vara haldama hakata. Väga lihtne oleks ju võtta üle, kusjuures kultuuriministeerium ja haridusministeerium oleksid nõus palju asju ära andma, saades nii ühest mureallikast jagu. Aga see on nagu vaesuse ümberjagamine.

Arvestuste järgi oleks igal aastal vaja vähemalt 25–30 miljonit krooni, et raamatukogu töötaks ja selle kogusid täiendataks, muidu muutub see lihtsalt raamatumuuseumiks. Kui sellist rahasummat ei ole võimalik aastast aastasse tagada, on igasugune jutt ülevõtmisest vastutustundetu.

Raamatukogu vajab garanteeritud pikaajalist finantseerimist, et säiliks tema senine kultuuriväärtus ja et ta suudaks olla uute kultuuriväärtuste allikas.”

### **Praegu on räägitud ka võimalikust avalik-õiguslike ülikoolide arvu vähendamisest...**

“See teema on märtsist alates üleval olnud eelkõige seoses avalike ülikoolide finantseerimisega ja valitsus on seda vähemasti kaks korda ka arutanud.

Pean avalike ülikoolide arvu vähendamist pigem pseudoprobleemiks, sest selline liitmine ja lahutamine iseenesest ei anna veel midagi.”

### **Erakõrgkooli rektorina peab teie usk erakoolidesse suur olema. Mida te arvate erakoolide tulevikust?**

“Loomulikult peab inimene uskuma selle asja mõttekusse, millega ta ennast sidunud on.

Viimase kümne aasta jooksul on erakoolide osatähtsus Eesti haridussüsteemis lasteaiast ülikoolini pidevalt kasvanud. Valdav osa täiendusõppe asutustest on aga eraõppeasutused. Sellega paralleelselt on hägustunud avaliku õppeasutuse, sh avaliku ülikooli mõiste. Kui Eesti haridussüsteemi arengu eesmärgina tunnustada kvaliteetse hariduse omandamise võimaluste võrdset kättesaadavust ühiskonna liikmetele, siis ei ole olulisteks märksõnadeks mitte “avalik” ja “era”, vaid “kvaliteet” ja “efektiivsus”.

### **Mida te ise endalt küsiksite?**

“Ega ei oskagi midagi küsida. Olen viimasel kümnendil aru saanud, et on suur hariduslik probleem – me ei oska küsida. Aastakümneid on meie ühiskonnas kultiveeritud mentaliteeti, et laps räägib siis, kui kana pissib. Mistõttu eestlane ei oskagi suurt midagi küsida ja kui vaja, siis arvamust avaldada.

Kogu meie koolisüsteem ei ole ühe vajaliku oskusena õpetanud küsimise oskust, aga kiiresti muutuvmas maailmas on ikka olulisem osata küsimusi esitada. Õeldakse küll, et küsimine näitab, et inimene on loll, kui aga suu kinni hoian ja midagi ei küsi, siis on võimalus targana näida. Aga see eluhoiak on lausa kahjulik. Mina olen paraku ka selle kasvatusvili – tunnen küsides pidurduse mõju. Kindlasti võib iga teadlane kinnitada, et hästi formuleeritud küsimus on vähemasti pool vastust.

Nii arutledes jõuame jälle õpiühiskonna filosoofiani: juba noorest peast ei tohi inimeste uudishimu maha suruda, vaid õpetada ja ergutada neid küsima ja vastuseid leidma.

Sellel ajal on ka teine filosoofiline tahk: jumal tänatud, hakkab juurdu-ma ka arusaam, et hästi formuleeritud küsimusele ei ole reeglina ainult üht vastust. Vastuseid võib olla palju, õigeid ja valesid. Maailm pole mustvalge, kuigi mõnikord teda sellisena näha tahame.”

Lõpetuseks tuletasin Olav Aarnale meelde, kuidas mõned aastad tagasi kolm rektorit – tema, Talis Bachmann ja Peep Lassmann – televisioonis pilli mängisid. Aarna hakkas naerma:

“Tšellot pole vist sellest ajast saadik kotist välja võtnud. Rohkem olen aeg-ajalt mänginud klaverit. Uus hobi – umbes kuu aega – on süntesator. See on põnev.”

LINDA JÄRVE



## Kool kui legend

**L**äbi aegade on Eestis olnud mainekaid koole, mõned on raamatutesse talletatud, rohkem on aga neid, mille seinte vahel sündinu elab edasi vaid kunagiste õpilaste mälestustes. Mis teeb kooli mainekaks ja hinnatuks? Mis on kooli vaim, nii tabamatu, aga ometi olemas? Kas kooli vaim ja vaimsus käivad käsikäes? Mitte alati. Õnnelikud on noored, kel õnnestub õppida seal, kus kooli vaim toetab vaimsust.

Õpinguaastaid Tallinna Poeglaste Kaubandus- ja Kommertskoolis, kus lisaks keskharidusele õpetati ka eriala, meenutavad kolm endist klassivenda, kelle edasine haridustee ega tööelu ei viita kunagi saadud ettevalmistusele. Ometi hindavad nad väga kõrgelt Kommes – nii kooli kutsuti – veedetud aastaid, sealt saadud teadmisi, õpetajaid ja kooli vaimu.

### Saame tuttavaks

**Leo Villand**, Tallinna Pedagoogikaülikooli dotsent sai õpetajakutse Tallinna Õpetajate Instituudist, seejärel lõpetas Tallinna Pedagoogilise Instituudi. Töötas mitmes koolis õpetajana, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduri ja asedirektorina, kaitses pedagoogikakandidaadi kraadi, oli TPedI koolijuhtide täiendusteaduskonna dekaan.

Nüüd on Leo Villand juba poolteist aastakümnet TPÜ eesti kirjanduse ja kultuuriteooria õppejõud, oma põhihuviks peab aga kultuurilugu. Õpikute ja metoodiliste käsiraamatute autor (*Kirjandiõpetuse teooria ja praktika, Stiilivaatlusi kirjandustunnis, Eesti kirjanduse lätteil jt*).

**Harald Reinop**. Kuna kaubanduskoolist (lõpetamisel oli see küll juba ümber nimetatud rahandustehnikumiks) saadud finantsisti diplom ei rahuldanud, astus ta Tallinna Õpetajate Instituudi eesti keele ja kirjanduse osakonda. Koolmeistr töö kõrvalt lõpetas kaugõppijana Tartu Riikliku Ülikooli.

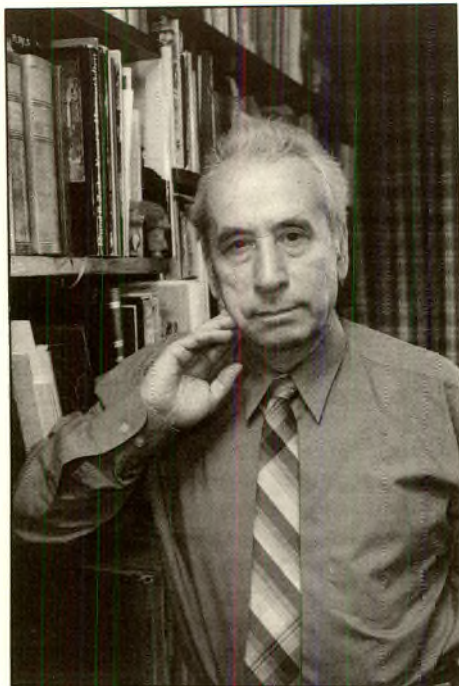
Harald Reinop on olnud haridusministeeriumis koolivalitsuse juhataja ja asetäitja, pikemat aega õpikute ja metoodika osakonna juhataja, sealt siirdus kirjastuse "Valgus" õpikute toimetusse. *"Kogu tööelu on olnud seotud õpikutega eesti kooli tarbeks. Suuresti tänu haridusminister Ferdinand Eisenile läks meil korda jõuda originaalõpikuteni peaaegu kõigis ainetes. Eesti oli selles mõttes Nõukogude Liidus omamoodi haruldus."*

**Uno Mereste**, Riigikogu liige, TA akadeemik, majandusteaduste doktor, professor. Lõpetas TPI majandusteaduskonna, alustas tööelu oma endiste õpetajate kolleegina Rahandus- ja Krediiditehnikumis. Oli kümme aastat TRÜ õppejõud, siis kutsuti TPI statistika ja raamatupidamise kateedri juhatajaks. TPI ja TTÜ staaži on kokku 28 aastat. Teaduslike ja populaarteaduslike töid on 300 ringis, temaatika on uskumatult lai. *"Ega need asjad, millega tegelnud olen, üksteisest kuigi kaugel olegi. Neid seovad eesti keel, loogika ja süsteemiteooria,"* leiab ta ise.

Nõukogude ajal jäid Uno Mereste majandusteaduslikud artiklid tihti ilmumata (ei olnud nõukogude majanduse seisukohalt "aktuaalsed", neis oli ideoloogilisi vigu), aga keeleartiklid "Keeles ja Kirjanduses" ilmusid. Ta on mitme oskussõnastiku autor, kaasautor või toimetaja. Need, kes U. Merestet vähem tunnevad, on teda pidanud filoloogiks. Möödunud aastal sai ta F. J. Wiedemanni keeleauhinna ja istutas omanimelise tamme Väike-Maarjasse, kus kasvavad kõigi auhinnasaajate tammed. Hiljuti ilmus temalt artiklite kogumik "Oskuskeel ja seaduste keeleline rüü". Mereste sõnul lehvib eesti keele õpetaja preili Ehvarti vaim kogu aeg tema kohal. (Uno Mereste pedagoogilisi mälestuskilde, milles ta meenutab oma endisi õpetajaid, võite lugeda lk 61–63).

Kunagised klassivennad on kaubanduse asemel eelistanud vaimsemaid alasid. Nad arvavad, et kaasa aitasid kaubanduskoolis omandatud





LEO VILLAND

haridus, selle kooli vaimsus. Kõik kolm rõhutavad traditsioonide osa koolielus. L. V.: *"Meie kooli DNA algas peale väga tervetest asjadest, olemasolevat arendati järjest edasi."*

### Oma väljaanne kui traditsioon

Kaubanduslikku eriharidust taotlevate poiste väljaanne "Poiste Hää" hakkas 1932. aasta veebruaris ilmuma Tallinna Linna Poeglaste Kommertsgümnaasiumi II klassi häälekandjana. Seoses osaühingu moodustamisega muutus see Tallinna Linna Poeglaste Kommertsgümnaasiumi ja Tallinna Linna Poeglaste Kaubanduskooli väljaandeks, mida müüdi oma õpilastele.

"Poiste Hää" ilmus õpilaste endi algatusel – ise tegid, ise vastutasid, õpetajad kaasa ei aidanud, tsensuur kehtestati alles nõukogude korra tulekuga. Ajakirja väljaandmine oli traditsioon, mis nagu teatepulk anti vanematelt õpilastelt noorematele. Loomulikult ei tahtnud uued tegijad endistest viletsamad olla. Ühtekokku ilmus üle 200 "Poiste Hääle" numbrit, kolme viimase vastutav toimetaja oli hilisem "Nõukogude Õpetaja" ja "Nõukogude Kooli" toimetaja Lembit Siimaste. Sel

ajal oli ajakirja nimeks "Hää", viimane number ilmus 1946. a septembris.

Palju ruumi anti poiste kirjanduslikele katsetustele, kirjutati koolielust, prooviti sulge arutlevate artiklitega. Regulaarselt peeti kirjandusvõistlusi. Auhinnasaajate hulgas leiab teiste kõrval Holger Puki, Manivald Kesamaa, August Saaremäe nime. Hilisematel aastatel tulid uued tegijad – Uno Liivaku, Uno Mereste, Ardi Liives, Harald Reinop jt.

**U. M.:** *"Suhtusime ajakirja tegemisse väga tõsiselt, valisime kaastöid, arutasime, lühendasime, küljendasime, illustreerisime. Tähtajad surusid peale. See oli väga tugev ajakirjanduslik kool, millela klassivend Lembit Siimaste poleks tõenäoliselt sattunud ajakirjandusse, kuigi ta juba kooliajal paistis silma pikkade ja sisukate kirjanditega."*

Klassivennad meenutavad Lembit Siimaste tugevaid külgi – temaga oli hea koos midagi teha, asju arutada, ta oli hea kuulaja ja kaasamõtleva. Kõik need omadused olid vajalikud vastutava väljaandjana töötades.

Nõukogude ajal läks ajakirja tegemine keeruliseks. Esimene pahanus tuli sellest, et väljaannet ei olnud kuskil registreeritud. Direktor pidi selle pärast ilmselt vastust andma. Kõik numbrid tuli viia tsenseerida. See tehti ülesandeks Uno Merestele. Kirjanduse ja Kirjastusasjade Peavalitsuse juhataja Ottender leidis alatasa, et ajakiri on väga apoliitiline, vähemalt juhtkiri peab olema kõrgel ideelisel tasemel. Juhtkirju kirjutas Viktor Mellov (Andres Vanapa). Kui ka tema oli väheka viltu lasknud, tegi Ottenderi näpunäidete kohaselt parandused Uno Mereste.

**U. M.:** *"Avastasin siis, et seda poliitilist liturgiat, kui sa asja südamega ei võta ja kirjutad kellegi teise nime all, on väga kerge teha"*.

Kooli väljaande traditsiooni kandsid lõpetanud edasi. Siimaste (tema oli algataja), Reinop ja Villand, keda rahandusametniku tulevikuperspektiiv ei tõmmanud, tegid sisseastumiseksamid vastavatud Tallinna Õpetajate Instituudi eesti keele ja kirjanduse osakonda ning said õpetajakutse.

L. Siimaste eestvõttel hakati ka seal välja andma oma ajakirja "Tulevane Õpetaja". Seda tehti samuti nagu "Poiste Häält" – rotaatoril ja vahapaberiga. Illustratsioonid, sealhulgas kaanekujunduse torkis naaskliga H. Reinop. Kahjuks ilmus ainult mõni number, algatus oli, kuid kirjanduslikke traditsioone mitte. *"Ei olnud seda vaimu,"* ütles L. Villand.

**L. V.:** *"Raua koolis (Tallinna 21. Keskkool) õpetajana töötades hakkasin*



*õpilasalmanahhi tegema, mis oli tollal esimene omataoline. Nime saamise võistluse võitis Teet Kallas pealkirjaga "Suleproovid". Iga numbriga Glavlitis käimine oli õudne, loa pidime saama keskkomiteest. Siis tekkisid almanahhid ka teistes koolides ja ühel heal päeval suretati need välja." (Seda tingis ettekirjutuste keerulisus ja vastutuse jagamine. V. E.)*

### **Tegutsemisvabadus kasvatas vastutustunnet**

Kaubanduskoolis oli väga tugev isetegemise vaim.

**H. R.:** "Meie ei läinud gümnaasiumi, vaid kutsekooli. Õpilased olid enamasti pärit peredest, kus oli teada, et lapsel tuleb tee rajada endale ise. Kool aitas saada esimesele hüppelauale. Teadmine, et pead omal jõul läbi mustade maa minema, koolis saadud tegevusvabaduse ja organiseerimise kogemused aitasid paljudel hilisemas elus edukad olla."

**L. V.:** "Meie koolis oli palju mitmesuguseid õpilasüritusi – kirjanduslikel teemadel referaadiõhtud, kirjandusvõistlused, väga populaarne oli kõneklubi. Kõneklubis tegi keegi õpilastest põhiettekande ja siis läks lahti diskussiooniks. See oli tõsine asi."

**U. M.:** "Kõneklubist mäletan, et 7. klassi poisina sattusin koosolekule, kus loositi välja need, kes peavad vabal teemal 5-minutilise kõne. Mulle sattus kolmas loos. Olin nii pahvis, et higi voolas ojadena. Esimeses reas vaatasid mind väga tõsiste nägudega vanemate klasside poisid Heino Meressoo ja Alfred Treifeld – tunne oli palju hullem kui õpetaja ees seista."

Kõik need ettevõtmised toimusid õpilaste omal algatusel, õpetajate juhtimiseta. Õpetajad tulid vaatama küll, kuidas poisid toime tulevad ja milleks nad suutelised on, kuid ei suunanud ega parandanud. Luba tuli küsida siis, kui taheti näiteks pidu korraldada. Direktor vaatas kava selle pilguga läbi, kas seal ka midagi pakutakse. Midagi niisugust nagu nõukogude ajal, et õpetajad organiseerisid ja ka vastutasid, ei olnud.

**H. R.:** "Õpilastel oli peaaegu täielik vabadus, midagi ette ei kirjutatud. See kasvatas vastutustunnet ja sundis distsipliini pidama. Ega vabadust keegi kurjasti kasutanud."

**U. M.:** "Mina arvan, et põhiline oli väiklusest vaba vaim. Mõni õpetaja oli küll väga nõudlik, kuid mitte väiklane. See andis poistele võimaluse teha, mida nad tahtsid, kuid midagi peale ei sunnitud. Tegelikult oli tehahtmist pööraselt palju."



**HARALD REINOP**



**UNO  
MERESTE**



*Minu arvates on noortes tehatahtmist alati ja on praegugi, ainult seda on üleliigse kontrolli ja hooldamisega nüristatud ja takistatud. Olin pärast TPI lõpetamist oma endises koolis õpetaja ja nägin, kuidas olukord muutus. Tekkis tunne – hoia ennast sellest süsteemist kõrvale, kui ei taha päris nüriks muutuda.”*

Väiklusest vaba vaimu on võimalik luua igas koolis, kuid selle taga peab olema väga tugev õpetajate meeskond ja tugev koolijuht. Villandi sõnul oli nende jaoks direktor ikka “suur jumal”.

### **Õpetaja osa on suur**

**U. M.:** *“Meie kooli vaim oli niisugune, et kuigi majandusalast kutsehari-dust püüti anda tões ja vaimus, oli samal ajal üldhariduse osa väga suur. Õpetaja peab olema väga andekas inimene. Andke mulle andeks, aga minu arvates meie koolides pürgivad õpetajateks ja jäävad õpetaja-teks tihti ka inimesed, kes eriti andekad ei ole.*

*Kommes oli terve plejaad õpetajaid, kes olid nii andekad kui ka isiksused. Võtame näiteks preili Ehvarti – ta oli õppinud Prantsusmaal ja Venemaal. Tema õpetamise stiil oli niisugune, et ei jäänud muljet, nagu oleks eesti keel raske ja vastik, mida peab vägisi õppima. Minu arvates saime selle hästi kätte. Direktor Meinhard Kesler oli Peterburi Ülikooli lõpetanud mingi tsaariaegse kraadiga. Kraadiga õpetajaid oli teisigi, aga tol ajal me niisugustele asjadele tähelepanu ei pööranud. Eduard Kana oli loovkunstnik jne.*

*Meie õpetajad olid tööle võetud oludes, mil tööpuudus suur ja inimesi oli võimalik valida. Vahepeal olid õpetajateks olnud ka Ernst Peterson-Särgava ja keeleteadlane Johann Woldemar Veski.”*

Kahjuks on samast koolist kurioosseidki näiteid. Nõukogude võimu algaastail õpetasid ka inimesed, kes võisid olla küll ideeliselt kindlad, kuid piiratud silmaringiga. Mida öelda õpetaja kohta, kes ei teinud vahet Ungari ja Ukraina vahel või ei tundnud terminit *aatomipomm*? (“Kes seda Ameerika Aadama pommi kardab!”)

**H. R.:** *“Meie õpetajad oskasid näha oma õpilaste eeldusi, mida vaja arendada.”* **U. M.** mäletab esimest kirjandit Komme 1. klassis (sinna mindi pärast 6-klassilise algkooli lõpetamist). Ta sai “viie”, kõiki viieme-hi kiideti, kuid temale ütles preili Ehvart vaid: *“Merestel on ka “viis”, aga see on loomulik, sest ta istub täpselt samal kohal, kus istus Karl Riskivi.”* See oli hinnang, aga ühtlasi ka kohustus, mis innustas.

Mõistva ja leebe õpetaja Ehvarti kohta oli kõigil midagi öelda, pike-malt on temast juttu U. Mereste kirjutises “Kaks pedagoogilist mälestuskildu”. Meenutati kunstnik Eduard Kana, kes viljeles rahvusromanti-list stiili. Õpetajana oli ta väga huvitav isiksus. Õpetas joonistamist, kaubanduslikku reklaami, aga koos sellega ka kunsti mõistma ja hindama. Isegi sel määral, et kui U. Mereste oleks saanud teha oma südame-hääle järgi, oleks ta läinud Tartusse kunstiajalugu õppima. Terve kool – koridorid, saal, söökla – oli kaunistatud tema tööde ja ta ideede põhjal tehtud õpilastöödega.

Kahjuks ei ole neist piltidest midagi säilinud. Kui Sakala 21 majja (praegu asub seal Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus) tuli vene õppekeelega kool, viidi kõik pildid õue ja põletati ära.

Matemaatikaõpetaja Meresmaa tavatses praktilistest elumuredest rääkida. Väliselt kuiv, kuid midu väga südamluk mees Aleksander Viir-maa õpetas kaubaaritmeetikat nii, et see oli seotud rahva ja rahvusega..

**L. V.:** *“Meie klassijuhataja Johan Tammo oli lõpetanud Kopenhaageni ülikooli. Paistab, et õpetas kuiva asja – raamatupidamist, aga oskas tee-mast nii kõrvale minna, et kogu maa, kus elasid, tuli sinu juurde.”*

Majandusteaduste aluste õpetaja magister Aleksander Kask oli suur virtuoos, kes tõi kogu aeg paralleelsele ümbritsevast elust ja kasutas väga piltlikke väljendeid, mis õpetatava hästi meelde jättis.



**H. R.:** "Mäletan, kuidas ta tuli ühte esimestest tundidest ja küsis: "Mis on turg?" Vaatas natuke ringi: "Ahah, te mõtlete, et see Estonia juures (teatri juures oli tol ajal turuplats). Ei ole." Siis hakkas mõtet laiendama, tõi sisse mõisted ühiskondlik tööjaotus, toodete vahetamine ja tekkis kohe teine pilt."

**L. V.:** "Ühelt poolt oli õpetajaks leebe preili Ehvärt, teiselt poolt kohutavalt range saksa keele õpetaja Frau Pohl. Temale olen surmani tänu võlgu, sest kõik, mis ta läbi võttis, tuli kindlalt pähe õppida, millega pani aluse minu saksa keele oskusele."

**U. M.:** "Mina olen ka tagantjärele temale tänulik. Kooli ajal läksid enne saksa keele tundi jalad hirmust nõrgaks, ehkki mul selle ainega kunagi probleeme ei olnud. Meil on hea võrdlus. Vene keelt õpetas Aleksejev, pööraselt tolerantne ja hea inimene. Tema õpetamise stiil oli näidata, kui lihtne kõik vene keeles on. Tulemus oli, et me ei osanud absoluutselt mitte midagi."

Kõik mehed arvavad, et koolis on vaja ka päheõppimist, midagi peab endale selgeks tegema ja meelde jätma, mille alusel edasi mõelda.

**L. V.:** "Loomingut ega tulemusi ei tule, kui sõrestikku ei ole, sõrestik tuleb pähe tuupida."

**U. M.:** "Tuupimist ei tohi liiga palju olla ja ega meil olnud ka. Päheõppimisega seoses tuleb välja arendada meeldejätmise võime. Pärast saksa keele grammatika värsside meeldejätmist hakkas mulle Arbujaate luulepärand hästi pähe. Ülikooli esimestel kursustel võisin peast deklameerida Betty Alveri "Tolmu ja tuld", üht-teist võin veel praegugi. Näiteks Bernard Kangro luuletused, mis elamuse tekitasid, lihtsalt jäid pähe, polnud vaja õppidagi."

"Õpetaja osa on suur, algkooliõpetaja osa kõige suurem," teeb kokkuvõtte U. Mereste. "Eks ma preili Ehvarti käest õppisin ka palju, aga mul on niisugune mulje, et õige eesti keele endis algkoolis juba Elfriede Pesur." Õpetaja Pesuri mõju arvab ta olevat ka selles, et Harald Reinop läks eesti keelt õppima.

Õpetajapraktikale tagasi mõeldes arvab L. Villand, et palju oli seda, mida ta tahtmatult-teadmatult oma endistelt õpetajatelt kandis üle oma töösse.

## Haridus oli esiplaanil

Kaubanduslikku eriharidust andvast koolist on tulnud tuntud kirjanikke, ajakirjanikke ja keelemehi – Harri Jõgisalu, Holger Pukk, Manivald Kesamaa, Ardi Liives, Uno Liivaku, August Saaremägi, Lembit Siimaste, koolipõlves paistis kirjamehena silma ka Jaanus Orgulas.

Paljud õppisid arstiks, neist on vast tuntuim meditsiinidoktor Jüri Terras. Tugevad olid ka sporditraditsioonid, siin õppisid hilisem kergejõustikutreener ja spordiajakirjanik Eugen Piisang, ujujad Endel Edasi, Endel Press ja Albert Norak, maletaja Uno Mikkov jt.

Vestlusingis osalenud näevad põhjust selles, et nende kool oli heas mõttes kutsehariduslik – lisaks majandusalastele teadmistele said lõpetanud hea üldhariduse, laia kultuuritausta ja avara silmaringi. Koolis olid tugevad kirjanduslikud, humanitaarsed ja sporditraditsioonid. Üldine vaim soosis õppimist (U. Mereste lõpetas näiteks ühe aastaga kaks klassi kooli kõrval ka õhtukoolis õppides) ja aktiivsust.

Kool muutus tundmatuseni nõukogude korra ajal, kui ilmusid uued õppekavad ja uued õpetajad.

Uued õppekavad olid halvas mõttes kutsehariduslikud (mida ka praegustele ette heidetakse), mis nägid ette kitsa erialaga spetsialistide koolitamist. Selle asemel tuleks rõhku panna õpilaste silmaringi kujundamisele, kooli üldisele vaimule, mida vestluskaaslased oma kooli näitel korduvalt rõhutasid.

Kõlama jäi mõte – haridus peab olema esiplaanil ja kutse selle kõrval.

VIIVI EKSTA



## Algas uus õppeaasta

**E**estis töötab 2000/01. õppeaastal **687 üldhariduskooli** (1999/2000. õppeaastal oli neid 707): 78 lasteaeda-alkkooli ja 78 alkooli (79 ja 93), 288 põhikooli (295), 243 gümnaasiumi (240); 34 kõrgkooli ja 83 kutsekooli. 1. septembril alustas üldhariduse omandamist **211 000 õpilast**, neist 15 859 1. klassis; kevadel peaks riikliku gümnaasiumi lõpetama ligi 9 800 noort.

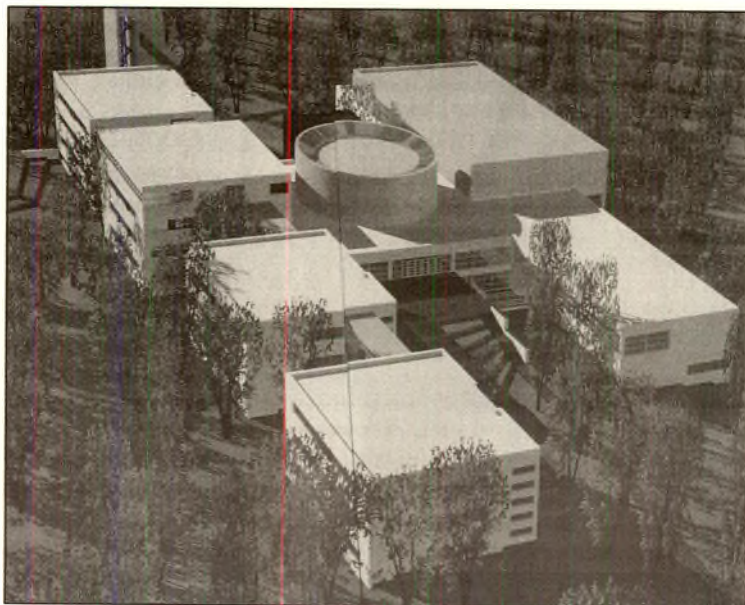
**Koolivõrgus toimus muudatusi:** algkooliks muudeti Kaagjärve, Kurenurme, Pikasilla, Pootsi, Rasina, Urvaste ja Varbola põhikool; Kallavere põhikoolist sai Kallavere keskkool; Meremäel on nüüd gümnaasiumi asemel põhikool, seitsmel juhul ühendati koolid ühtse juhtimise alla – Haanja ja Ruusmäe põhikool Haanja-Ruusmäe põhikooliks; Nursi, Rõuge ja Viitina põhikool Rõuge põhikooliks; Sillamäe alkool ja Sillamäe Vanalinna Kool Sillamäe Vanalinna Kooliks; Valga 1. ja 2. põhikool Valga põhikooliks; Liivi alkool ühendati Kullamaa keskkooliga; Väluste ja Kaagjärve alkooliga liideti lasteaed. Kokku finantseerib riik haridust 3,5 miljardi krooniga. 74 kooli remondi- ja juurdehitustöödeks kulutati üle 127 miljoni. Uued või uuendatud koolihooned said Saue gümnaasium, Albu, Virtsu, Surju ja Mõniste põhikool ning Viiratsi alkool.

Kogu haridussüsteem tervikuna peab haridusministri Tõnis Lukase sõnul tagama, et Eesti haridus oleks maailmas konkurentsivõimeline. Tõenäoliselt jätkab tulevikus rohkem noori õpinguid kutseõppeasutustes. Need koolid tõusevad paremale järjele ja suureneb kutsehariduse tähtsus. Võib eeldada, et edaspidi valib 40% põhikooli lõpetanutest edasiõppimiseks kutseõppe ja 60% gümnaasiumi; kutsekõrghariduse osakaal tõuseb ja akadeemilise kõrghariduse osa langeb 50%-le.

Eesti riik vajab senisest selgemat kõrgharidussüsteemi. Rakendus- ja kõrgkoolid kaovad, jäävad kutsekõrgkoolid või kolledžid ja akadeemiline kõrgharidus. “Kiire ettevalmistamine eluks muutub järjest olulisemaks, seetõttu suureneb kutsekõrghariduse prestiiž,” ütles minister õppeaasta alguse pressikonverentsil.

HM teaduse ja kõrghariduse osakonna juhataja Rein Vaikmäe sõnul ei pruugi pelgalt akadeemilise hariduse saanud inimene töjõuturul alati konkurentsivõimeline olla. Muutuvas kõrgharidussüsteemis nõutakse enam kutsekõrghariduse õppejõududelt: neil peaks olema vähemalt magistrakraad. Suurenevad nõudmised kõigi kõrgkoolide õppejõududele.

(Haridusministeeriumi pressikonverentsilt 31. augustil.)



**Uues majas alustas õppetööd ka vastavatud Rocca al Mare Kool. (Projekti autor Arhitektuuribüroo Urbel & Peil.)**

MÄRT BERNADTI foto



# Asi on tõsisem kui välja lastakse paista

**E**uroopasse integreerumisel on tähtis, millist haridust kandidaatriik oma kodanikele pakub. Õppekava sisu ja kvaliteet on selle esmaseks peegliks. 1999. aastal paluti Soome haridusministrieriumi töötajatel anda hinnang Eesti üldhariduskooli õppekavale.

## Põhjanaanbrid olid delikaatsed ja diplomaatilised

Põhjanaanbrid polnud kitsid kiidusõnadega õppekava üldosa aadressil (Hinnang Eesti õppekavale. Kokkuvõte õppekava üldosa ja ainekavade tugevatest ja nõrkadest külgedest. 1999. Opetushallitus).

Kokkuvõtvast hinnangus märgitakse, et tegemist on euroopaliku, humanismi- ja demokraatiaideedest kantud ning kaasaegsete kasvatusteaduste põhimõtetele tugineva *curriculum*-tüüpi ideoloogiale toetuva dokumendiga, milles on väärtustatud kultuurikontekst ja eetilisus, eesmärgipärasus, teadmiste integratsioon, õpilaskesksus ja mitmed teised üldtunnustatud printsiibid.

Nagu auditeerijad edasi märkisid, ei saa seda kahjuks öelda ainekavade kohta. Eesmärgid on ainekavades küll loetletud, kuid need seisavad aine sisust eraldi, peamine tähelepanu on pööratud käsitletavale temaatikale ja tundide arvule, nagu see on *lehrplani*-õppekavadele iseloomulik.

Auditeerid soovivad delikaatselt süvendada vastavasisulist uurimist ja arendustööd, jätkata õppekava eri osade tasakaalustamist ühtselt ideoloogiliselt positsioonilt lähtuvalt. Teravdatud hinnangutest põhjanaanbrid hoiduvad, kuigi on tegemist kurioosse olukorraga, omamoodi rahvusliku katastroofiga, mille ilmsikstulek mis tahes teisel põhjamaal oleks paratamatult kaasa toonud kui mitte valitsuse vahetuse, siis haridusministri ja ministrieriumi tippametnike lahkumise kindlasti.

Enam kui kaheksa aastat on tühja tuult tallatud, kulutatud hiigelsummasid, raisatud kallist aega ning valmis tehtud vastuoluline dokument, mis legaliseerib endise teadmistekeskse pseudohariduse genereerimise ning pakkumise pealekasvavale põlvkonnale. Teisisõnu – koolide “veskikivid” las jahvatavad edasi totalitaarsele ühiskonnale iseloomuliku hariduse “jahu”, las pakutakse sellist haridust, mis selle omandajale peale aineteadmiste olulisi väärtusi ei paku.

## Kaasaegsed kasvatusteadused ja läänelik paradigma

Et haridus pole ainult aineteadmiste kogum ega hariduse kvaliteet adekvaatne teadmiste ulatuse ja sügavusega, pole Eestis vaja enam paljudele seletada. Haridus on midagi enam – see, mis järele jääb, kui aineteadmised ununema kipuvad. Argimudeli kohaselt kujutab haridus endast terviklikku osa rahvuskultuurist, mille konkreetne indiviid on omandanud (mida ühiskond pakub oma liikmetele omandamiseks).

Hariduse omandamine toob enesega kaasa indiviidi teatava (üld-, elu-, isiksusliku, eetilise, tööalase) kompetentsuse, eeldused toime tulla isiklikus ja tööelus, tervikliku maailmapildi ja orientatsiooni, adekvaatse minapildi ning eetilise suhtumise maailma.

Teadmised ja oskused, mille omandamine nimetatud kvaliteete indiviidile ei paku, on näivharidus (pseudoharidus), mida totalitaarühiskonnad kasutavad kui vahendit inimeste vaimseks okupeerimiseks ning saamatute ja võimule kuulekate käsutäitjate kujundamiseks. Seetõttu hoitakse ainetevahelised barjäärid kiivalt ületamatutena, et vältida tervikkäsitluste ja integreeritud orienteerumisvõime teket.

Ainult integreeritud ja õppijale väärtustatud teadmiste süsteem on toime tuleva vaba ühiskonnaliikme kujunemise eelduseks. See ongi vee-lahe, mille poolest vaba maailma kasvatusteaduste süsteem erineb totalitaarpedagoogikast.



Kaasaegne kasvatusteaduste süsteem lähtub sellistest põhiprintsiipidest, nagu antropotsentrism (õpilaskesksus), konkreetsete teemade ni väljaarendatud teleoloogilisus (eesmärgipärasus), teadmiste integratsioon, eetilisus, kvaliteet, kultuurikontekstist lähtuv juhtimise ja enesejuhtimise dialektika, tulemuslikkus ja efektiivsus.

Et need printsiibid on totalitaarpedagoogikale võõrad, siis kujutab kaasaegsele kasvatusteaduste ideoloogilistele positsioonidele asumine endast sügavat paradigmaatilist pööret.

### Õppekava ja selle uuendamise põhjused

Õppekava on eeskätt kujutus (mudel) pakutavast haridusest ja selle omandamisest (õppest).

Totalitaarriiklik okupatsioon jättis Eestile päranduseks suletud *lehrplan*-tüüpi õppekava ja selle järgi üles ehitatud pseudohariduse. Sootuks rängemaks päranduseks osutus aga *lehrplan*-tüüpi ideoloogia (ja mõtlemismallid), mis klammerdus kõige vana külge ning avaldas visa vastu-seisu lääneliku käsitlusideoloogia levikule.

Uue, *curriculum*-tüüpi õppekava sisseviimiseks Eestis olid taasiseisvumisel riiklikult tähtsad ja tõsised põhjused. Peamine taotlus seisnes õpetajate kasvatusteadvuses totalitaarpedagoogilistelt käsitlustelt üleminek vaba maailma kasvatusteaduslikele käsitlustele (ning vastavalt sellele üleminek *lehrplan*-ideoloogialt *curriculum*-ideoloogiale).

Lahtiseletatult taotleti uuele õppekavale ülemineku

- paradigmaatilise pöörde realiseerimist õpetajate ja haridusjuhtide kasvatusteadvuses;
- kultuuri ja eetika väärtustamist hariduses ja õppes;
- teleoloogilisuse printsiibi realiseerimist koolitöös;
- tulemusjuhtimise põhimõtete realiseerimist õpetuses;
- hariduse tulemuslikkuse (maailmapilt, orientatsioon, minapilt, eetika, kompetentsus) tõstmist;
- teadmiste integratsiooni idee praktilist teostamist;
- hariduse kvaliteedi tõstmist ning kvaliteedijuhtimise põhimõtete juurutamist koolis;
- antropotsentrismi idee praktilist realiseerimist (õpilaskesksus);
- kasvatustöö rehabiliteerimist koolides;
- õpetamise meetodite arsenalis vastavusse viimist taotlustega.

Sisuliselt tähendab mainitu õpetaja vabastamist teadmisi edasi andva konveieritöölise alandavast seisundist ja tema tõstmist õppija sisemaailma ehitavaks loovtöötajaks.

### Raskused ja vastuseis

Iga suurem ühiskondlik muudatus realiseerub sedavõrd, kuivõrd vastav idee on omaks võetud ja respektieritud paljude inimeste teadvuses. Raske on aga leida midagi, mis oleks inertsem inimteadvusest.

Need, kes vähegi tõsiselt suhtusid uue õppekava ideoloogiasse, pidid aru saama, et peamiseks takistuseks uue õppekava realiseerimise! kujuneb paljude õpetajate, koolijuhtide ja haridusametnike vananenud ja lünklik kasvatusteadvus, mõtlemine aineparadigmas ning üleolev suhtumine väärtustesse ja normidesse hariduse komponentidena.

*Lehrplan*-paradigmas tundub kõik uue õppekavaga seonduv mitte ainult arusaamatuna, vaid kohati lausa nonsensina. Seetõttu pidi selge olema, et jõumeetodil (reformi korras) õppekava sisseviimine kooli tekitab opositsiooni, avaliku ja varjatud vastupanu.

Raske on tagantjäreli hinnata, millele tollal loodeti, kuid ometi mindi kergema vastupanu teed, kaotati valvsus ja suhtuti õppekava sisseviimisse kui tavapärasesse pisimuutusesse. Omamoodi viitsütikuga pomiks osutus aga õppekava enda vastuolulisus, mis muutis kogu dokumendi desorienteerivaks ja suhtumise selle üldosasse tõrjuvaks.



## Viga polnud seadusandluses

Eestlane on viltulaskmiste korral tihti näpuga seaduse lünklikkusele osutanud. Hariduse uuendamisel on aga Eesti seadusandlus suhteliselt rahuldaval järjel. Kui seadust oleks sisuliselt täidetud, poleks praegust seisu mingil juhul tekkida saanud.

Haridust pole Eesti seadusandluses määratletud üksnes kui teadmiste-oskuste kogusummat, vaid nende kõrval on hariduse komponendidena väärikale kohale asetatud väärtushinnangud ja käitumisnormid.

Hariduse funktsioonid on seadusandluses piisavalt määratletud, kuid ei ole ammendavalt lahti mõtestatud. Nimetatud on isamaalisust, eneseaustamist, väärikust, pidevõpet, lugupidavat suhtumist perekonda, loodusesse, rahvusvähemustesse, seadusekuulekust, kodanikuvastutust, teadlikku elukutse valikut jne.

Piisavalt asjatundlikult on avatud hariduse funktsioonid ühiskonna kui terviku ning selle erinevate tegevusvaldkondade kaupa. Arusaadavalt oleks ka selles osas võimalusi mõndagi kohendada, täiustada, süsteemsemaks muuta ja seda kahtlemata edaspidi ka tehakse. Ometi orienteerib haridusalane seadusandlus haridussüsteemi läänelikule arengusuunale. Paraku pole seadusi alati piisavalt tõsiselt võetud, neid on mõneti lausa moonutatult tõlgendatud kas mugavusest või kildkondlikest huvidest lähtuvalt. Võib-olla on see kellelegi olnud kasulik.

## Innovatsioonilisi mõõdalaskmisi

Loomulik oluks, et õppekava elluviimiseks oleks alustatud õpetajakoolituse põhimõttelisest uuendamisest ja töötavate õpetajate massilisest ümberkoolitamisest vastavalt lääneliku kasvatusteaduste süsteemi ideoloogilistele käsitlustele (jutt on õpetajate kasvatusteadvuse kaasajastamisest). Kindlasti oleks kasuks tulnud ka õpetajaskonna ja kõrgkoolide esindajate ulatuslikum osalemine õppekava üldaluste väljatöötamisel.

Selle asemel alustas üldosa väljatöötamist väikesearvuline teadlastegrupp kabinetivaikuses. Eriti soodsaid tingimusi neile ei loodud. Küll aga rippus pidevalt nende kohal koondamisoht.

Ainekavade koostajad lähtusid iseenese tarkusest ja kildkondlikest huvidest (lahinguid löödi peamiselt tundide arvu pärast). Nii sündiski kahenäoline vastuoluline dokument, millest võis ridade vahelt välja lugeda, et üldosa on koostatud n-ö moe pärast, seda enam, et eesmärgistamise ja teadmiste integratsiooni ideede viimine konkreetsete teemadeni käis kooliinimestele üle jõu.

Vähe sellest, et õppekava toorik oli sisult vastuoluline, seda viidi sisse jõumeetodil (reformina) ega lastud koolidel oma seesmises arengus selleni jõuda.

Koolid ei olnud uue õppekava vastuvõtmiseks ja edasiarendamiseks valmis:

- õpetajate ja koolijuhtide kasvatusteadvuses polnud veel formeerunud vajalikud käsitlused ja argimudelid, nad polnud valmis kaasa minema suure paradigmaatilise pöördega;
- koolidel polnud veel piisavalt koostöö ja koolisisese arendamise kogemusi ega valmidust;
- koolide seesmises kultuuris polnud formeerunud veel kohta uue õppekava rakendamiseks.

Metodoloogiliselt ja paradigmaatiliselt polnud õppekava uuendamiseks valmis ka paljud haridusametnikud ja kohalike omavalitsuste juhid.

Suhtumine uue õppekava sisseviimisse kujunes (arusaamatuse tõttu) formaalseks ja ebameeldivaks kohustuseks.

## Tulemused

Tulemused ei lasknud ennast kaua oodata. Õppekava üldosa ei hakatud eriti tõsiselt võtma, sellesse suhtuti kui ebameeldivasse ja mööduvasse



vormitaitmisse. Võttis maad ideoloogiline arusaamatus ja peataolek. Aineparadigma surve aga tugevnes. Ametnikud hakkasid innukalt otsima organisatsioonilisi meetmeid ainealaste teadmiste normeerimiseks ja totaalseks kontrollimiseks. Omamoodi "sotsvõistluseks" kujunes gümnaasiumide reastamine kõrgkoolidesse pääsemise ja riigieksamite tulemuste põhjal. Kasvatustöö taandus kuhugi kaugemale.

Õpetajad tunnetasid õppekavas selgemalt temaatikas ja tundide arvus aset leidvaid muutusi, eesmärkidesse suhtuti kui ametnike järjekordsetesse veidrustesse. Üaltpoolt tugevnenud administratiivne surve ja õpetajate opositsioon seadis koolijuhid nagu kahe tule vahele.

Paraku ei jätkunud mitmel koolijuhil missioonitunnet ega professionaalset tarkust olukorra ausaks lahendamiseks, mõnigi läks kergema vastupanu teed peamiste väärtuste arvel aineteadmiste mahtu forsseerima (tihti toodi eksamiainetele ohvriks mitmed olulise tähtsusega valik- ja vabaained, sisuline kasvatustöö ning missiooniline tegevus ümbuskonnas). Teine osa koolijuhte asus otsima väljapääsu kooli missiooni, eetikakoodeksi, õpetaja kutse-eeskiri, koostööpedagoogika, kooli kultuuri ja strateegilise arendamise kaudu, tasakaalustamaks ühiskonnas tekkinud libapoliitilisi väärtusvõlvmeid.

Eesti õpetajaskond on oma professionaalse tarkuse ja konservatismiga suutnud ajaloo jooksul korduvalt vastu seista libapoliitilistele moonutustele ning suutnud säilitada Eesti koolile igiomaseid põhiväärtusi. Seal, kus ametlik õppekava ja juhid vajalikku orientatsiooni ei pakkunud, suutsid paljude koolide kollektiivid alateadlikult variõppe vormis jätkata oma kasvandikes vajalike väärtuste ja normide kujundamist.

### Mis saab edasi?

Kui tõeline olukord õppekava osas teatavaks sai, üritati mõnes ringkonnas teha nägu, nagu poleks midagi erilist lahti. Soomlaste hinnangut hoiti kalevi all võimalikult kaua, igati püüti takistada dokumendi levikut ja kättesaadavust koolidele.

Endiselt tunduvad hariduselus peamisteks prioriteetideks olevat ministri Tartusse kolimine, väikeste maakoolide sulgemine koolide väärast finantseerimispoliitikast tuleneva kunstlikult tekitatud rahu puuduse sildi all.

Kõige ilmekamalt avalduvad tõelised hariduspoliitilised prioriteedid koolide inspekteerimisel, kus peamine tähelepanu on pööratud paberitele, tööplaanide olemasolule, põhimääruste vastavusele kehtivatele eeskirjadele, infosüsteemi dokumenteeritusele, ametijuhendite ja nomenklatuursete kaustade olemasolule. Tegelikult pakutavast haridusest, kasvatustööst ja paljudest kooli põhiväärtustest, õpikeskkonna ja õpetamisteenuse kvaliteedist, teadmiste integratsioonist, õpilaskeskisusest jne minnakse vaikimisi mööda.

Ometi mõisteti, et just praakõppekava võib saada komistuskiviks euroteel. Seetõttu üritati poolvargi hakata vigade parandust tegema. Tehtud aga oli väga suuri pöördumatuid vigu.

Õppekava töörihm oli laiaili saadetud. Selle asemel tegeldakse nüüd haridustehnoloogia probleemidega.

Pedagoogiline teaduslik uurimistöö on kõvasti kokku kuivanud.

Rutuga otsiti vigade parandamiseks vajalikud rahad, korraldati mingi konkurss nende rahade saamiseks. Võitjaks osutusid millegipärast just need jõud, kes aastaid tagasi oskasid õppekava kihva keerata. Võib-olla on nad vahepeal oluliselt arenenud ja oma seisukohti ja tookordseid väärsuhtumisi muutnud?

Ees seisab kõrghariduse mahtude oluline kärpimine (bakalaureuse kraadi omandamine 120 AP ehk 3 õppeaasta jooksul). See tähendab aineteadmiste mahtude olulist vähenemist või profiili veelgi suuremat kitsenemist.



□ Üliõpilaste koguarv kõrgkoolides kasvab. Üha enam gümnaasiumi lõpetanud astub kõrgkoolidesse. Kas kõrgkooliteadmiste taseme langus tuleb edaspidi tasa teha gümnaasiumiastmes või on asjaosalistel välja pakkuda mõni uus lähenemine, seda peab näitama aeg.

Kas vaekauss üldhariduses kaldub *curriculum*'i või *lehrplan*'i ideoloogia poole, selle peavad lahendama poliitikud.

Oma sõna on öelda ka professionaalsetel haridustöötajatel – õpetajatel, koolijuhtidel, kohalike omavalitsuste haridusametnikel. Ametnike kabinetivaikuses ja oma korporatiivseid ambitsioone taotlevate aineringkondade omavahelistes kemplemistes hariduspoliitilisi probleeme ei lahendata.

Tahaks väga loota, et möödaniku jämedatest vigadest on seekord õpust võetud.

## Küsimused

Kui õppekava uuendamist Eestis vähegi tõsiselt võetakse, tuleks leida ausad vastused mitmele küsimusele.

■ Kellele oli kasulik *lehrplani*-tüüpi õppekava ja vastava hariduse jätkumine Eestis?

■ Kas minister, kes õppekava sellele variandile alla kirjutas, ikka tutvus selle dokumendi sisuga?

■ Miks õppekava üldosa autorid ei protesteerinud *lehrplani*-tüüpi ainekavade vastu?

■ Kas ainekavade koostajad olid küündimatud või teadlikult pahatahtlikud?

■ Miks haridusministeerium häbenes soomlaste hinnangut avalikkusele teadustada?

■ Miks koondati õppekava uurimiskeskus ja asendati see haridustehnoloogia keskusega?

■ Kas inspektorid, kes nõudsid õppekava väljaarendamist koolides, ei märganud, et dokument oli vastuoluline?

■ Kas konkursi võitnud "õppekava uurimisrühm" muudab kogu õppekava *lehrplani* ideoloogiale vastavaks?

■ Kas haridusministeeriumi kolimine Tartusse on tõeline hariduspoliitiline prioriteet või katse juhtida avalikkuse tähelepanu ametnike saamatusest ja asjatundmatusest kõrvale?

Küsimusi oleks veelgi. Kui nendele aga ausat vastust ei anta, jätkame endist peidumängu, ainult et keegi paneb taskusse suured summad ja asi läheb üldkokkuvõttes veelgi halvemaks. Elame – näeme!

LEMBIT TÜRNPÜ, emeriitprofessor

Seni tehti hariduselus tähtsaid otsuseid Tallinnas Tõnismäel selles majas. Kus edaspidi?





## Head koolid, kompetentsed õpetajad\*

MAI SULA, TÜ mentorite kutsemagistriõppe magistrant

Ameerikas koolis peetakse lugemisoskust oluliseks.

**A**meerikas on rahvusliku koolihariduse üks oluline eesmärk, et lastel oleks kolmanda klassi lõpuks arvestatav lugemistase. Selleks, et abistada koole eesmärgi saavutamisel, on püütud ühendada administratiivorganite, teadlaste ja õpetajate jõupingutused. Teadlased, professionaalsete haridusorganisatsioonide uurijad ja õpetajad viisid pikema aja jooksul koolides läbi uurimusi. Jälgiti laste lugemaõppimist, analüüsiti efektiivse koolireformi programme, vaadeldi praktilist tegevust klassiruumis ning uuriti varase lugemiskuse omandamist. Osa teadlasi analüüsis efektiivsete koolide karakteristikuid.

Olgugi et aastatel 1997–1999 tehti Ameerikas tohutult kooliuuringuid, jäi üks puudu. Vaja oli niisugust uuringut, mis oleks andnud praktilist abi, et muuta klassitund ja kooliprogrammid efektiivsemaks, et saavutada oluliselt paremaid tulemusi. Vajadust mõistes võttis rühm varase lugemiskuse omandamise keskuse (CIERA) uurijaid ühendust koolidega, kus õpilased olid lugemisel edukad, ning nende koolide asjatundlike õpetajatega. Välja valiti sellised koolid ja õpetajad, kes suhtusid probleemi lahendamisse väga tõsiselt. Uurijate eesmärk oli näidata, kuidas kogunud õpetajad töötavad ja võrrelda koolide tulemusi.

### Uurimismeetod

Katses osales 14 kooli 70 1.-3. klassi õpetajat.

Katsesse lülitusid Virginiast, Minnesotast, Coloradost ja Californiast 14 kooli, kus püüti saavutada paremaid lugemistulemusi. Osales 70 1.–3. klassi õpetajat

See oli praktiline uurimus. Kõiki õpetajaid jälgiti lugemistunnis igas kuus detsembrist aprillini. Lisaks paluti õpetajaid pidada ühe nädala jooksul veebruaris ja mais päevikut, kuhu tuli sisse märkida kõik töövõtted, mida nad selle aja jooksul lugemises ja keeleõpetuses kasutasid. Peale selle intervjuueriti katses osalevaid õpetajaid ning koolide direktoreid. Lähemalt uuriti nii sügisel kui ka kevadel igast klassist kahte nõrgemat ja kahte tugevamat õpilast. Sügisel testiti esimese klassi õpilaste tähtede tundmist, foneemitaju ning sõnade tähenduste mõistmist ja häälimisoskust. Teises ja kolmandas klassis kontrolliti sügisel lugemiskii- rust, s.t kui palju õigeid sõnu luges laps minutis, kuidas ta teksti ümber jutustas ja mismoodi täitis sõnade tähenduslehe.

Kooli keskmist arvestati standardiseeritud testide järgi. Nii saadi koolide kolm taset: neli kooli olid edukamad, kuus keskmise efektiivsusega ja neli vähemedukad.

Vaatluspäevikute täitmise, tööülesannete koostamise ja intervjuude põhjal hakati osa õpetajaid pidama asjatundlikuks, sest nad oskasid näha koolide töö efektiivsuse põhjusi. Eduka lugemiskuse omandamise eelduseks pidasid nad:

- vanemate ja laste kodust suhtlemist;
- õpilaste kohustustest kinni pidamist;
- aja hulka, mis veedeti väikestes ja suurtes lugema õpetamise gruppides;
- iseseisva lugemise aega;
- sõna äratundmise õpetamist;
- teksti mõistmise õpetamist.

\* Varase lugemiskuse saavutamise keskuse CIERA uurimus (Ameerika kogemus).



Kodust suhtlemist peeti kõige aluseks, sellest lähtuti. Järgnes vaatluspäevikute analüüs. Oluliseks peeti vestlusi loetust, suulisi küsimusi pärast lugemist ning lugemise põhjal tehtud kirjalikke töid.

## Tulemused

Edukates koolides oli väikestes gruppides töötamise aeg pikem. Õpetajad ennustasid seda juba enne uurimist. Väikestes gruppides loeti (õpetaja juhendamisel) iseseisvalt informatiivseid jutustavaid tekste, peeti kirjanduslikke arutelusid, täideti foneetilisi, sõnavaralisi ja teksti mõistmise ülesandeid.

Selgus, et mitmekesiseid tööülesandeid anti lastele just tulemuslikes koolides. See tingis õpilaste pikema keskendunud tegelemise õppematerjaliga. Samas ei töötanud väikesed grupid isolatsioonis, vaid kasutati ka koostööd. Samuti tegid omavahel koostööd õpetajad.

Uurijate eesmärgiks oli tulemuslikes koolides töötavate õpetajate töövõtete baasil välja töötada väikestes gruppides lugema õpetamise metoodika. Tähelepanu pöörati ka õpetajate endi lugemisviisile ja eriharidusele.

## Töö edukates koolides

Kolmes koolis tulid uurijad klassi 60 minutiks päevas, ühes tulid õpilased uurija-õpetaja juurde 2- või 3-lapselistes tegevusgruppides, nad töötasid 45 minutit päevas. Neljast koolist kolmes rõhutas kogu õpetajakond vajadust eelklassist kuni kolmanda klassini lapse varasele lugemisoskusele kaasa aidata. Eriti on vaja aidata neid õpilasi, kel on lugemisega raskusi, sest kesine lugemisoskus võib takistada nende edaspidist edu koolis.

Väikesed grupid olid moodustatud õpilaste võimete järgi. Pedagoogid olid koostanud vastavad normid, et lülitada laps ühte või teise gruppi. Põhjenduseks oli lapse vajadus töötada võimetekohaste materjalidega.

Varemgi oli lapsi USA-s jagatud võimete järgi gruppidesse, aga sinna jäi laps terveks kooliajaks. Nüüd toimus gruppides pidev liikumine (seoses hinnangute andmisega). Hinnangud andsid lastele teavet tulemustest ja indu edasi arenemiseks. Õpilasi testiti kolm korda aastas.

Uuriti iseseisvat lugemist. Selgus, et heade ja keskmiste lugemistulemustega koolide õpilased veetsid oluliselt rohkem aega lugedes kui nõrgemate koolide lapsed. Edukate koolide õpetajad pidasid iseseisvat lugemist tähtsaks edu faktoriks.

Kõikides koolides tegeldi foneetikaülesannetega. Nõrgemate tulemustega koolides tehti teistega võrreldes rohkem tööd üksikute sõnadega (sõnaliigid, sõnade moodustamine, üksiksõnade kirjutamine ja lugemine seoses mingi häälikuõpetusülesandega).

Lisaks õpetati edukates koolides sõna tundmist, treeniti lapsi kasutama strateegiaid tundmatute sõnade mõistmiseks lugemise ajal. Seega ei harjutatud ainult valjusti lugemist, vaid õpetajad õpetasid lapsi kasutama info hankimise võtteid.

Uurimuse tulemused näitasid, et lugemisoskuse parandamiseks aitavad teksti mõistmist soodustavad ülesanded enam kaasa kui foneetikaülesanded. Vaadeldi kolme liiki ülesandeid: küsimused teksti kohta, üldistavad küsimused ja lugemisega seonduv kirjutamine.

Selgus, et edukates koolides pidid lapsed teistest oluliselt rohkem täitma lugemisega seotud kirjalikke loovülesandeid. Nõrgemates koolides kasutati valdavalt tekstilähedasi suulisi küsimusi.

Kõige paremate lugemistulemustega koolide õpetajad kasutasid teistest oluliselt rohkem erinevaid lugemisstrateegiaid ja pidasid kinni reeglist – kui õpetaja oli kõik selgitused andnud, siis lapsi töö ajal enam ei segatud ega mingeid täiendavaid selgitusi ei jagatud.

Edukates koolides suhtlesid õpetajad kodudega rohkem. Nad vestlesid lapsevanematega telefoni teel ja saatsid koju teateid õpilase õppetöös

Lugemine väikestes gruppides annab paremaid tulemusi.

Grupid moodustati õpilaste võimete järgi.

Olulised on teksti mõistmist soodustavad ülesanded.



Edukamate  
koolide õpetajad  
suhtlesid  
kodudega enam.

edasi jõudmise kohta. Kahe väga tulemusliku kooli õpetajad rõhutasid eriti head sidet koduga, mis on kindlasti üheks edukuse eelduseks.

Kõigis edukates koolides väideti, et nende hariduskontseptsioonis on lugemine prioriteediks: lugemisele kulutati keskmiselt 134 minutit päevas. Sellesse aega kuulusid lugemisõpetus väikeses ja suures grupis, iseseisev lugemine ja kirjutamine seoses lugemisülesannete täitmisega. Keskmistes ja vähemedukates koolides kulutati lugemisele 113 minutit päevas.

Uurimuse läbiviijad loodavad, et esitatud andmed kutsuvad tegutsema laiemat õpetajaskonda. Kui toetuda uurimistulemustele, võiks laste lugemisoskus lähiajal oluliselt paraneda.

Uurimus rõhutab lugemise osatähtsust ajal, mil hariduspoliitika sunnib tähelepanu fookusesse teisi info kogumise teid. Uueks suunaks loetakse väidet, et lugemise kaudu tunnetatud sõna jõud mängib tähtsat rolli lapse üldises arengus.

Uurimuse lõppjärelduses on öeldud, et lugemaõppimise ja -õpetamise süsteemis on olulised koostöö ja efektiivsed klassitöö võtted.

Edukates koolides järgitakse häid põhimõtteid – aidatakse õpilasel õpida, julgustatakse vastutama, jagatakse tunnustust heade saavutuste eest, mõistetakse kogu koolikollektiivi ühist eesmärki ja kaasatakse vanemad oma laste kooliellu.

### Kirjandus

1. P o o m - V a l i c k i s, K. 1999. Lugema õppimisest loetu mõistmiseni. TPÜ Haridusuuringute Instituut, OKA, AMI Õppimise võimalikkusest Eestis. Konverentsi materjalid, Tln.
2. S t e e l e, J. L., M e r e d i t h, K. S., T e m p l e, C. 1997. RWCT Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks. Käsiraamat 1–8.
3. T a i l o r, B. M., P e a r s o n, P. D., C l a r k, K. F., W a l p o l e, S. 1999. Effective schools/accomplished teachers. Center for the Improvement of Early Reading Achievement. – The Reading Teacher, Vol. 53, No. 2, October.

\*

Eestis on Omanäolise Kooli Arenduskeskuse juurde loodud õpetajate täienduskoolituskeskus Avatud Meele Instituut.

Seal rakendatava projekti “Kirjutamine ja lugemine iseseisva mõtleja kujunemisel” raames saab Eesti õpetaja kasulikku koolitust artiklis rõhutatud oskuste omandamiseks.

Eesti õpetaja  
saab koolitust  
Avatud Meele  
Instituudis.





## Perekasvatuse võimalused ja kitsaskohad

MERIKE ANGERJÄRV, TPÜ algõpetuse õppetooli magistrant

**Ü**hiskonna areng seab paratamatult kõrgeid nõudmisi kõikidele oma liikmetele. Laste elukvaliteet sõltub suuresti nende vanemate võimalustest anda oma lastele parim kasvatus. Tänapäeva laps on mitmete vastuoluliste mõjutuste väljas. Üha kiiremini tugevneb nende mõjude osakaal (infotulv, massimeedia, turumajanduse reeglistik jmt), mis võistlevad koduste kasvatusmõjudega. Lapsevanem peaks neid tegureid tasakaalustama, abistama last valikute tegemisel ning ühiskonnas pakutavate võimaluste kasutamisel.

Mida noorem on laps, seda enam vajab ta baasväärtuste kujunemisel vanemate toetust ja abi. Kiire elutempo, suurem orienteeritus tarbimisele ja materiaalsetele väärtustele seab ohtu eetilised väärtused perekasvatuses. Lastele üritatakse anda võimalikult vara võimalikult kvaliteetset haridust, mis laste arengu seaduspärasusi tundmata ning vajadusi rahuldamata võib kaasa tuua soovitud vastupidiseid tagajärgi. Lapsevanemate pedagoogilise teadlikkuse kasv on üks nendest teguritest, mis aitaks kaasa soodsa koduse kasvukeskkonna kujunemisele.

Arusaam kasvatusest on aegade jooksul pidevalt muutunud. Tänapäeval seostatakse kasvatust eelkõige vajadusega luua lastele soodsaid kasvutingimusi; kasvatust ja õppimist nähakse ühtse tervikuna. Mis on siis muutunud? Vaatleme kasvatust kolmel eri tasemel (7). Esimene käsitleb kasvatust ühiskonna elutegevuse elemendina, teine organisatsioonilis-pedagoogilise süsteemina ja kolmas kasvataja – kasvatatava sihipärase interaktsioonina.

Järgnevas arutelus lähtun lapsevanemast kui kasvatajast (jättes lugejale vabaduse lisada mistahes teisi kasvatajaid) ning pean silmas kolmandat kasvatuse tasandit.

Kas inimlaps ei tule siis toime kasvatusega, ta kasvab ju ise? Kasvatuspühholoogias on kasvatust vaadeldud ka kui lapse kasvamist ja tema arengut (3). Siiski peaks eristama kaht mõistet – kasvatus ja kasvamine. Kasvatus eeldab kasvataja olemasolu, kasvamine võib piirduda ka ühe subjektiga protsessis. Arvan, et inimlaps ei tuleks sellisel puhul oma eluga toime. Paraku on inimene ühiskonnas seotud teistega ja sunnitud kohanema keskkonnaga. Laps sotsialiseerub ilmselgelt valutumalt siis, kui seda toetatakse. Oleme jõudnud järeldusele, et kasvatus on vajalik. Pean öelduga silmas kasvatust kui protsessi, mitte kui produkti.

Pidades kasvatust inimese kasvamise ja arengu reguleerijaks, ei tohiks unustada, et kasvatus on ainult üks arengutegur. Kaasa mõjuvad veel pärilikkus, sünnipärase eeldused, keskkond ja mõistagi inimene ise oma vajaduste, tahtmiste, väärtuste ja eluplaanidega (9).

Kuigi pean lapse arengu kõige mõjukamaks suunajaks tema vanemaid, ei sea ma toodud väiteid kahtluse alla, vaid rõhutan seoses geneetika kiire arenguga hoopis pärilikkuse ja sünnipärase eelduste osatähtsust. Küsimus on pigem selles, kuidas sünnipärase eeldused avastada ja nende arenguks soodsad tingimused luua.

Kasvatust kui õpitingimuste loomist võib vaadelda nii tegevusetuse (olles kõrvaltvaataja lapse teatud pingutuste puhul) kui ka tegevusena (rakendades konkreetseid füüsilisi või vaimseid kasvustiimuleid). Reijo Wileniuse käsitluses on kasvatus vaadeldav õpitingimuste loomisena. Ta toob esile kolm kasvatustegevuse eeldust: kasvatuse eesmärgi teadmine, kasvukoha ja -situatsiooni ning kasvatusmeetodite ja -vahendite tundmine.

Suurenevad koduvälised mõjud.

Kõige enam suunavad lapse arengut tema vanemad.



## Kasvatuse eesmärgi teadmine

Wilenius rõhutab, et eesmärgiseade on pidev protsess. Selguse mõttes oleks siiski vaja kasvatuse kaugem eesmärk veidi konkreetsemalt formuleerida.

Kasvatuse  
missiooniks on  
lapse õppima  
õpetamine.

Lähtudes kasvatusest kui õpitingimuste loomisest, on kasvatuse missiooniks **lapse õppima õpetamine**. Kuna õppimine on ainus teadaolev viis, mis aitab inimesel pidevalt muutuvast maailmas ellu jääda, on kasvatuse selline missioon iseenesestmõistetav. Seejuures on õppimine individuaalsete tõlgenduste protsess, mitte omandamine või "selgeks saamine" (4). Kui soovime rõhutada inimese sotsiaalsust, võime kasvatuse missiooni sõnastada ka nii, nagu on seda teinud Silvia Kera: "Kasvatuse missioon ongi selles, et aidata kasvandikul rakendada oma tahet loobuma vabatahtlikult eelkõige kõigest sellest, mis häirib inimlikkust, aidata tal kasvada kaasinimeseks" (5).

Kasvatusel on eesmärk ka siis, kui seda ei teadvustata ega suudeta selgesti väljendada (2). Igapäevatoimingutes näeme lapsevanema reageerimist erinevatele situatsioonidele, mille kaudu saame teha kaudseid järeldusi kasvatuse eesmärkide kohta. Kasvatuse eesmärgi võime vaadelda ka erinevate dimensioonide kaudu (2, lk 54).

1. dimensioon. **Üldine – eriline**, kus vaatluse all on sarnasuse määr.

Kasvatus on  
mitme-  
dimensiooniline.

Kui kasvatuse eesmärgiks on erilisus, aktsepteeritakse lapse erisoove ja -vajadusi, soositakse fantaasia arengut, tunnustatakse omapärasuse ilmingute puhul. Kui püüdluseks on lapse sarnanemine teistele ühiskonna liikmetele, võrreldakse last teiste temaealistega, püütakse stimuleerida arengus mahajäämust ning elimineerida häirivaid, erilisi omadusi.

2. dimensioon. **Sotsialisatsioon – personalisatsioon**.

Ühiskonna suuna rõhutamisega kaasneb kollektiivsuse tähtsustamine ning sellisel juhul seisab lapsevanem hea selle eest, et laps võimalikult varakult harjuks ühiselureeglitega teatud grupis ning omandaks sotsiaalse kompetentsuse teatud taseme. Isiksuse kasvatamise suuna tähtsustamisel väärtustatakse lapsest lugupidamist ja tema isikuvabadust ning laste omavahelisel interaktsioonil on sellisel puhul teisejärguline osa. Näen siin otsest seost J. J. Rousseau pedagoogiliste vaadetega.

3. dimensioon. **Traditsioon – reformatsioon**.

Kui kasvatuse eesmärk on kultuuri säilitamine, hoitakse perekonnas au sees vanu äraproovitud kasvatustraditsioone, lapse suunamisel lähtutakse pigem ajaloolisest traditsioonist ja oma lapsepõlve kogemustest kui erinevatest reformpedagoogilistest ideedest. Uuendusmeelsemad lapsevanemad tunnevad huvi kasvatuse erinevate käsitluste vastu, on valmis neid analüüsima ja mõtestama oma pere igapäevaelu kontekstis; ollakse avatud ja paindlikud.

Toimetuleku  
tagab  
õppimisvõime.

Ilmselt tunnetab iga lapsevanem kasvatuse kaugema eesmärgina oma lapse iseseisvust, eluga toimetulekut täiskasvanueas. Samas aga ei teadvustata endale seda, et inimese enesega toimetuleku tagab tema enda õppimisvõime, mitte aga lapsevanemale kuulekuse aste või määr. Toime tuleb vaid arenemisvõimeline inimene. Inimese arenemisvõimalused peituvad aga tema õppimisvõimes (8).

Lähtudes Vögotski lähima arengu tsooni mõistest, võime väita, et alguses vajavad õppijad üsna suurt abi ja tuge. Samm-sammult abistamist vähendatakse, kuni lõpuks saavutatakse iseseisvus.

## Kasvukoha ja -situatsiooni tundmine

Ühelt poolt kujuneb selle teadmise sisu kasvuprotsessi üldiste seaduspärasuste, teiselt poolt aga antud areneva indiviidi konkreetse kasvukoha ja -situatsiooni tundmisest, mis tuleb omavahel vastavusse viia. Võime öelda, et tegelikkuse teaduslik teadvustamine tuleb ühendada tegelikkuse kunstilise tajumisega (tegelikkuse vahetu läbielamine kõigis tema variantides).



Kui kasvataja ei suuda tegelikkust sel viisil tajuda, ei leia tema teaduslik teadmine rakendust (13).

Kui kasvatus eesmärgi teadmise osas oletasin, et lapsevanem teadvustab endale kasvatus eesmärgi ja selle sisu, kuigi ta seda pisut väärilt tõlgendab, siis antud kasvatus eelduse (kasvukohta ja -situatsiooni tundmine) puhul on asi hoopis kurb. Nimelt ei ole Eestis institutsiooni, kus edastataks lapsevanematele süsteemseid teaduslikke teadmisi kasvuprotsessi üldiste seaduspärasuste kohta, seetõttu on täiesti arusaadav, et vanem ei suuda alati igapäevases kasvatus tegelikkuses teha lapse kasvukohta ja -situatsiooni arvestavaid otsustusi.

Lisan vahemärkusena M. Tilga antud kaasaegse infoühiskonna võrdluse varasema olukorraga. "Meie esivanemad ei tundnud enamikku meie maailma ja elustiili kuuluvat, kuid nad ise olid terved ja pärandasid järgmistele sugupõlvetele ka elamiskõlbliku keskkonna. Kes meist oli ja on elutargem?" (11).

Et lapsevanem oleks kasvataja eelkõige õpitingimuste loojana, peaks ta tunda laste arengu üldisi seaduspärasusi, vastasel juhul ta ju ei tea, milliseid tingimusi laps vajab. Toon mõned näited elust.

1. Ema toitib oma aastast poega. Kui lapsel kõht täis sai, ajas ta mittevajalikuks osutunud toidu suust välja. Ema kommentaar: "Kuidas ta ometi aru ei saa, et see ei ole viisakas?"

2. Ema püüab õpetada kudumist 5-aastasele tütrele. Kuna asi ei õnnestu, ohkab ema: "Sinust küll kunagi käsitöötegitjat ei saa!"

Kui toodud näidetega illustreeritud probleemi (lapse arengu seaduspärasuste vähene tundmine) on võimalik lahendada lapsevanematele organiseeritud koolituse erinevate vormide ja meetoditega, siis kasvatus tegelikkuse kunstilist tajumist on üpris keeruline väljastpoolt (koolituse kaudu) reguleerida.

Kasvatusteadus võib kasvatajatele näidata, milliseid kasvatus toiminguid ei tasu sooritada – tõenäoliselt seetõttu, et kunagi ei suudeta tabada situatsiooni kõiki aspekte. Kõige kummalisem ja ebateaduslikum väärarusaam kasvatus aruteludes on veendumus, nagu oleks olemas mingi ainuõige "teaduslik pedagoogika" (13).

Toodud väidetega leiame puutepunkte ka Jüri Orni mõtiskluses tänapäevase kasvatus teaduse funktsioonidest, kus ta selgitab, et kasvatus teadus ei ole käsitatav kui teadus õigest kasvatamisest. Pigem on see muutumas metatasandi kasvatus teadvuseks, mille funktsiooniks on olemasoleva ja muutuva kasvatus tegelikkuse reflekteerimine ning vajaliku ja võimaliku prognoosimine. Kasvatusteadus uurib ja analüüsib kasvatus tegelikkuses toimuvat ja hindab seda tuleviku seisukohalt, olles aluseks pedagoogilisele projekteerimisele (10).

## Kasvatusmeetodid ja -vahendid

Kasvatusmeetodite ja -vahendite teadmine ning tundmine on perekasvatuses ilmselt kõige olulisem, kuna neid tuleb lapsevanematel konkreetses kasvatus situatsioonides rakendada. Meetodi leidmine eeldab ühelt poolt kasvustiimulite tundmist (kuidas mingi tegu, situatsioon või õpetatav materjal mõjub kasvustiimulina), teisalt aga inimvõimet, mida võiks nimetada funktsionaalseks fantaasiaks (vt Steiner, Vabaduse filosoofia, ptk 10). See tähendab võimet valida paljude stiimulite hulgast just sellised, mis sobivad antud indiviidi olukorda (13).

Et mingi tegu, situatsioon või õpetatav materjal mõjuks kasvustiimulina, peab see eelkõige last motiveerima.

Inimene ei saa tahta, kui temas ei ole midagi selle tahtmise poolt. Tahtmise saavad tingida ainult need motiivid, mida inimene on heaks kiitnud, nendest aru saanud. Kui sotsiaalne kontekst võimaldab inimesel rahuldada autonoomia, kompetantsuse ja suhtlemise vajadusi, integreeruvad sisemine ja väline motivatsioon. Sellel põhineb sotsiaalse konteksti

Eestis ei tegelda lapsevanemate süstemaatilise harimisega.

Pole olemas ainuõiget pedagoogikat.

Lapsevanem vajab teadmisi.



mõju inimese õppimisele ja arengule. Tagajärjed sõltuvad sellest, kumba motivatsiooni (sisemist või välist) kasvatus rohkem arvestab, selle kaudu mõjutamisele toetub (5).

Last tuleb motiveerida.

Arvan, et siin peitub kasvatusedukuse võti, mis keeraks lahti just selle ukse, mille kaudu jõuame kasvatusedukuse kui õpitingimuste loomise juurde. Kui lapsevanem oskab näha neid stiimuleid, mis suudavad motiveerida just tema last, on ta ideaalile väga lähedal. Ideaalist on veel puudu vaid eduka suhtlemisstiili valdamine.

Edukas on kahepoolne (interaktiivne) suhtlemine, mil vahendatakse oma seisukohti kui nõuandeid. Nõuannet respektieritakse, kui selle saaja tunnetab südamlikkust, heasoovlikkust suhtlemist, vastasel korral ei arvestata ka kõige paremat soovitusi.

Ükski kasvatusmeetod ega -abinõu ei ole tulemuslik ning kõikvõimas, kui seda ei toeta avatud suhted ja emotsionaalne kontakt lapsega. Juba see eriline side, mis valitseb lapse ja lapsevanema vahel, loob soodsa pinnase, et laps usaldab ja austab vanemat ning on talle alati kindel. Kui tugevaks side muutub ja kuivõrd suudame last milleski veenda, sõltub sellest, kas meie sõnad ja teod langevad kokku, millist suhtlemisstiili me lapse puhul kasutame, kuivõrd süüvime tema muredesse ja teda mõista püüame ning veel mitmetest asjaoludest.

### Lapsevanem vajab abi

Lihtne tõde on, et loodus on lapsevanematele andnud suured eelised selleks, et nad suudaksid oma lapsi veenda mistahes soovitud viisil käituma ja tegutsema.

Tänapäeva lapsevanemad on valmis lapsele paljusid asju selgitama ja põhjendama, kuid ei suuda sageli teha seda lapsele arusaadavas vormis. Üks takistus on ilmselt asjaolu, et lapsevanem ei tea lapse psüühiliste protsesside arengu seaduspärasusi (tahtelise tähelepanu nõrkus, taju tihese seos toimingutega, esemelise mõtlemise loogika jmt) (vt 11; 12).

Tugevaks professionaalne lapsevanemate koolitus.

Tänases perekasvatuses kohtame sageli mitmeid soodsa kasvatuskeskkonna kujunemise eeldusi – kasvatusedukuse kaugema eesmärgina teadvustatakse lapse iseseisvumist, püütakse leida aega lastega tegelemiseks, olakse valmis neile oma nõudmisi selgitama, põhjendama jmt.

Ometi on palju seda, mida tuleks juurde õppida ja selgeks mõelda, abi ja tuge sellel teel suudaks pakkuda professionaalne lapsevanemate koolitus.

### Kirjandus

1. A n g e r j ä r v, M. 1999. Erakooli lastevanemate koolitusvajadused. Rmt: Haridus ja kasvatusväärtused ühiskonnas. Artiklite kogumik, TÜ pedagoogika osakonna väljaanne nr 9.
2. H i r s i j ä r v i, S., H y t ö n e n, J. 1991. Sissejuhatus kasvatusedukusse.
3. H y t ö n e n, J. 1999. Lapsekeskne kasvatus. Tallinn, TPÜ kirjastus.
4. I n d r e, K. 1993. Õpetajate täiendusõpe oma kooli! – Haridus, nr 4.
5. K e r a, S. 1999. Kasvada kaasinimeseks – saada inimlikuks. Tallinn, TPÜ kirjastus.
6. K i v i, L., R o o s l e h t, M. 2000. Kuidas arendada lugemisvalmidust lasteaias. Tartu: AS Kirjastus ELMATAR.
7. L i i m e t s, H. 1998. Kuidas õppeprotsess kasvatab. Toim A. Liimets, Tallinn, TPÜ kirjastus.
8. O r n, J. 1992. Lähtekohaks kasvatusedukikkus. Rmt: Haridusuuendus – mis, miks ja kuidas? Koost M. Sööt.
9. O r n, J. 1993. Õppimine kui kasvatusedukuse ja kasvatusedukuse probleem. – Haridus, nr 4, lk 10–12.
10. O r n, J. 1998. Meie kasvatusedukikkuse väärtusest. Tallinn, Pedagoogika-ülikooli toimetised. ACTA 9.
11. T a l t s, L., T i l k, M. 1997. Kodu ja laps. Tallinn, Maalehe Raamat.
12. T i m o š t š u k, I. 1999. Teadmised on seotud tegevuse ja kogemustega. – Haridus, nr 6, lk 26–30.
13. W i l e n i u s, R. 1992. Kasvatuse eeldused. Visand kasvatusfilosoofiast. TPÜ kirjastus.



# Algkoolilapse argipäev

LEIDA TALTS, Ph.D., TPÜ algõpetuse õppetooli juhataja

**K**ui palju me õigupoolest teame lapse tavalisest koolipäevast? Arvamused selles küsimuses liiguvad seinast seinale. Lapse koolikoormust ja vaba aega puudutavatest aruteludest jäävad domineerima seisukohad ülipingelistest õppekavadest, millega suur osa lapsi toime ei tule, üksi veedetud õhtupoolikutest, ebatervislikust toitumisest, piiratud vaba aja sisustamise võimalustest ja teistest hädadest.

Mõningast selgust tooks olukorra analüüs n-õ rohujuure tasandilt, laste elu kohta tuleks küsida nende endi käest.

Kasvatusteaduste eriala esimese õppeaasta ja klassiõpetaja eriala kaugüliõpilased intervjueerisid 410 7–13-aastast algkoolilast, selgitamaks nende vastuste põhjal võimalikult detailselt eelmise koolipäeva toiminguid alates ärkamisest kuni magamaminekuni. Eelmine päev valiti sellepärast, et kõik toimunu on veel värskelt meeles. Kuna intervjuusid viidi läbi erinevatel argipäevadel, on võimalik teha teatud üldistusi kogu koolinädala kohta.

Olulisemad sõlmküsimused, mida kirjeldati: **hommikune ärkamine ja toimingud enne kooliteele asumist, koolitee pikkus ja sellele kulutatud aeg, koolipäeva muljed, kojujõudmine ja sellele järgnevad tegevused, pereliikmetega koos veedetud aeg, eelmise päeva meeldivamad ja negatiivsemad muljed.**

Antud uurimuses ei kasutata täpselt mõõdetavaid statistilisi karakteristikuid, vaid piirduakse lapse päeva eri osade analüüsiga ning vaadeldakse eakaaslaste ja täiskasvanute osatähtsust nende argipäevas.

Intervjuerijate hinnanguil olid lapsed küsitlemisest väga huvitatud ja vestlesid oma päevast meeleldi. Kaugüliõpilased, kes on ka tegevõpetajad, märkisid, et vastused avardasid nende ettekujutust laste elulaadist ning panid mõtlema selle üle, kuidas omalt poolt laste päeva sisukamaks ja köitvamaks muuta.

Uuringutes (1; 2; 5 jt) Euroopa riikides ja Ameerikas on rõhutatud kaasaegse lapsepõlve tüüpilisemaid tendentse: üha enam individuaalse elustiili poole püüdlemine, laste kasvav iseseisvus, emantsipatsioon, avatumad suhted täiskasvanutega ning ligipääs infole ja tegevustele, mis varem kuulusid täiskasvanute maailma. Nimetatud tendentsid võivad laste argipäevas omandada väga erinevaid varjundeid, sõltudes oluliselt ühiskonna hoiakutest ning täiskasvanute teadmistest ja suutlikkusest luua lastele tänapäeva võimalusi arvestav kasvukeskkond.

Elutingimuste muutumine lapsepõlves on kaasa toonud ohte, mida küll teadvustatakse, kuid mille lahendamisel jäetakse sageli arvestamata laste huvid.

Uurimustes (3; 4; 6) kõneldakse lastele avaldatavast survest. Taotleatakse edukust, arvestamata lapse tegelikke eeldusi ja võimalusi. See toob kaasa lapse madala enesehinnangu ja vähese õpimotivatsiooni.

Tüüpilisemate negatiivsete lapsepõlve mõjutavate kaasnähtustena tuuakse esile nii vanemate liighõivatust kui ka töötust. On oluline vahe, kas last ootab kodus töötü vanem (vanemad), kellele nende olukord on sundseis, või lapsel on kindlustunne, et vanemad jõuavad koju teatud kindlaks ajaks ja vanemateta oldud aeg on sisustatud erinevate tegevustega. Ilmselt jääb juhtumeid, kus ema teadlikult laste kasuks kutsutööst loobub, üha harvemaks, küll aga nõustuksid paljud võimaluse korral töötama osalise tööajaga.

Vanemate liigne töörahamine toob kaasa ajanappuse ja üleväsimuse, mida mitmes uurimuses rõhutatakse, seda on täheldanud õpetajad nii

Intervjueriti 410  
algkoolilast.

Negatiivselt  
mõjuvad nii  
vanemate liigne  
töötamine  
kui ka töötus.



koolis kui ka lasteaias. Nimetatakse veel vanemate ülepingutamist lapse taskuraha, riiete ja mänguasjadega. Lapse vanuse kasvades kasvavad ka nõudmised, mida vanemad sageli enam täita ei jõua või mõistlikuks ei pea, kaob soov üksteist mõista ja teistega arvestada (5, lk 12 ja 13).

Suurlinnades on probleemiks laste vähene liikumine ja õues mängimise võimaluste piiratus. Üha enam koonduvad tegevused nelja seina vahele, sest vanemad peavad laste omapäi väljas liikumist ohtlikuks. Lapse võimalused väljaspool kodu tegutseda sõltuvad sellest, kas vanematel on võimalik kindlustada neile järelevalve.

Kaasaegses lapsepõlves eristatakse kaht olulist dominant:

Olulised on suhted ja laste kultuur.

1) **vanemate – laste suhted**, millistele põhimõtetele need on rajatud ja 2) **laste kultuur**, mille olulisemateks parameetriteks on suhtumine rahasse ja oma kalduvustesse, tegevuste variatiivsus ja organiseerituse aste, olulisemad suhtegrupid, sõprade võrgustik, tegevuste koht, liikumisruumi määratletus, aja planeerimise tase.

Lapse päev koosneb suhtlemisest täiskasvanute ja eakaaslastega ning kõikvõimalikest tegevustest. Nii nende suhete kui ka tegevuste tundmaõppimine aitab täiskasvanuil paremini süüvida lapse maailma. Ka lapsele enesele on oluline oma tegevusi sõnastada ja mõtestada. Vanemad ja õpetajad, kes rohkem lastega nõu peavad, suudavad neis arendada positiivseid valmisolekuid, mis aitavad lastel elus võimete- ja võimalustekohaselt toime tulla.

Analüüsi hommikupoole vahetuses käivate laste vastuseid.

Kuna valdav enamik intervjuueeritavatest lastest käis koolis hommikupoole vahetuses, kasutame järgnevalt nende antud vastuseid. (Teise vahetuse koolilaste päevad erinevad oluliselt hommikupoole koolis käivate laste omadest. Rohkem on omapäi olekut ja vähem võimalusi organiseeritud huvitegevuseks.)

## Päeva algus

Kõige tüüpilisem päeva algus on kella 7.00 paiku, mis jätab parasjagu ruumi toiminguteks enne õppetöö algust.

Lapse äratav hommikul enamasti ema.

Enamikus peredes on lapse äratajaks ema: mõni hüüab last nimepidi, mõni kõditab talla alt, mõni tõmbab teki pealt. Kontakt emaga ärkamise momendil näib lastele meeldivat, eriti kui ema suudab olla heatujuline ja humoorikas. Iga kolmas laps ärkab iseseisvalt äratuskella saatel. Tegemist võib olla taotlusliku iseseisvuse arendamise või lihtsalt aja kokuhoiuga.

Lapsed üldreeglina oma vanemate toimimisviise kriitiliselt ei hinda, nende arvates on täiskasvanul õigus otsustada, millise äratamisviisi valida. Üks 2. klassi poiss väitis, et hoopis tema tõuseb kõige varem ja paneb emale kohvi tilkuma.

Näib, et isad hommikustes askeldustes märkimisväärselt ei osale: vaid paar last mainisid, et ärkavad isa hüüdmise peale. Statistikaandmeil väheneb nn täisperede arv pidevalt, mistõttu paljud lapsed peavad oma argielus isata toime tulema.

Kahel kolmandikul lastest on hommikusöök kodus olemas, kuid umbes kolmandik väljub toast hommikueineta, väites, et küll koolis sööb. Õpetajad aga räägivad laste kurnatusest ja alatoitlusest, mis kõneleb ennekõike vanemliku hoolitsuse vähesusest ja ükskõiksusest, mitte niivõrd teravast puudusest peredes.

Kõik lapsed peaksid sööma kodus hommikueinet.

Algkoolilapse kõige tüüpilisemaks hommikueineks on võileivad, mille juurde juuakse teed. Väga sageli on menüüs jogurt, müsli, maisihelbed jms. Mõned lapsed söövad hommikuti isegi suppi ja hammustavad kõrvale võileiba. Võrdlemisi harva söövad lapsed putru ja joovad piima, peaaegu üldse ei sööda puu- ega juurvilju.

Kõigepealt tuleks jõuda selleni, et ükski laps söömata kodust ei väljuks ja alles seejärel vaagida menüü tervislikkust.

Kooli õppekavades on tervisliku toitumise teemad vähemal või rohkemal



määral sees esimesest klassist alates. Probleemiks on õpitu tähtsustamine igale lapsele ning nende teadmiste kasutamine igapäevaelus.

Räägime lapse päevamenüüst. Koolitoit koos kõigi pakutavate võimalustega on paljudele lastele väga oluline. Õpetajate tehtud intervjuudest ilmneb, et osa lapsi loobub koolilõunast, ostes selle asemel kartulikrõpse, saiakesi, šokolaadi, kokakoolat ja muud meelepärast. Tegelikult on see probleem sama vana kui kooli puhvetid ja isegi siis, kui koolimajades sellist võimalust ei peaks leiduma, on lapsed varmad lippama lähimasse poodi või kioskisse.

Soe koolilõuna on eriti hädavajalik neile lastele, keda kodus valmis toit ei oota. Tuntuks on saanud ütlus, et mõne lapse ainsaks korralikuks söögikorrraks päevas ongi koolilõuna. Intervjueeritavate hulgas leidis vaid üksikuid, kes koolis midagi ei söönud.

Tagasi päeva alguse juurde. Tavaliselt läheb laps kooli jalgsi või bussiga, aega võtab see enamikul juhtudel 5 minutist poole tunnini. Alati leidub erandeid, nii maal kui ka linnas. Üks maalaps märkis, et peab ärkama juba pool kuus, et õigeaegselt ringibussiga kooli jõuda. Ka Tallinna kesklinna koolides õppivad lapsed, kes elavad äärelinnas või kauge maal, alustavad igal hommikul kooliteed teistest umbes tund aega varem.

Tuleb arvestada, et ka tagasitee on sama pikk, kokkuvõttes muudab see paljude laste päeva oluliselt transpordist sõltuvaks. Märkimisväärne osa lapsi nii linnas kui ka maal jõuab kooli vanemate autoga. Jalgratast transpordivahendina peaaegu ei mainitud – põhjus võis olla ka intervjuerimise ajas, mis langes talvisele ja kevadtalvisele perioodile, kuid jalgratas ei näi ka soodsamate ilmadega eriti populaarne olevat.

## Päev koolis

Antud uurimuses huvitas meid eelkõige lapse emotsionaalne enesetunne koolis. Iga laps vastas kahele küsimusele: **mis talle eelmises koolipäevas meeldis ja kas oli midagi sellist, mis ei meeldinud.**

Kõige enam valmistab lastele rõõmu sõprade olemasolu ja võimalus nendega vahetundides mängida. Sõprade osatähtsust laste elus on tunnetanud ka paljud õpetajad, nad kasutavad õppetundides metoodikaid, mis võimaldavad koostööd ja vastastikust suhtlemist. Õpimotivatsioon sõltub paljuski sellest, kuidas õpetaja suudab õppeprotsessis laste põhi vajadusi arvestada. Seega mängivad suhted koolilapse elus märkimisväärset rolli, mõjutades tema enesetunnet ning soodustades õppekava eesmärkide täitmist. Meeldivana märgitakse veel oma klassijuhatajat ning mõningaid ainetunde.

Paljudele lastele valmistavad meelehärmi mahukad kodutööd, mille tegemisel vajatakse sageli vanemate abi. Mõni märkis, et liiga palju tuleb materjali pähe õppida, mis vastates võib siiski segi minna. On lapsi, kellele on koolis probleemiks kiusamine ja vägivald. Paljusid häirivad kisa ja lärm koolimajas. Ehkki vahetund on nii mõnegi lapse lemmikutund, võivad stiihiliselt tormavad ja häälekad kaaslased muuta rahulikumate laste elu põrguks. On lapsi, kellel jäi koolipäevast halb enesetunne kurjade ja karjuvate õpetajate pärast. Paar õpilast märkis, et neid häirib hais WC-s.

Suhteliselt vähe kurtsid lapsed raske koolikoti üle.

Osa laste päev jätkub pikapäevarühmas, kus tehakse ka järgmiseks päevaks vajalikud kodutööd.

## Pärast koolipäeva

Enamik lapsi astub pärast koolipäeva tühja koju, kuhu peale tema kogunevad veel kooliskäivad õed ja vennad, kui need on olemas. Vaid üks laps märkis, et koju jõudnud, helistab ta esimese toiminguna hoidjale.

Enamik avab koju jõudes teleri. Teler on taustaks kogu kodus viibitud aja jooksul. Paljud, eriti tüdrukud, vaatavad meelsasti seriaale. Süüakse

Kõik lapsed peaksid sööma sooja koolilõunat.

Suhted on lapsele olulised.



seda, mis kodus leidub ja jäädakse ootama vanemate kojujõudmist või täidetakse aega eri tegevustega.

Õhtupoolik on täidetud juhusliku tegevusega.

Umbes kolmandik lastest tegeleb mingi organiseeritud huvialaga, ülejäänud kasutavad aega oma äranägemise järgi. Maalapsed on rohkem lihtsalt niisama sõpradega õues, tegelevad erinevate mängude ja spordiga. Nende huvitegevus on sagedamini koondunud kooli juurde ning lapsed tegutsevad seal vahetult pärast õppetunde. Laste vaba aja kasutamise võimalused olenevad valla omavalitsuse ressursidest ja huvist oma piirkonna kooliõpilaste eluolu vastu.

Laste vastustest saab järeldada, et õhtupoolik kodus on sageli täidetud juhusliku tegevusega. Lastel ei näi olevat kodus erilisi kohustusi, vaid üksikud maalapsed märkisid, et aitavad vanematel loomi talitada. Linna algkoolilapse elu pärast kooli on maalastega võrreldes tubasem: istutakse teleri või arvuti ees, õpitakse koolitükke. Linnaõpilaste huvitegevus on koondunud keskustesse ja klubidesse, pakutavas osaletakse võimaluste piires.

Siiski oli üsna palju lapsi, keda koju tulles ootas ees ema või olid kodus mõlemad vanemad. Lapse päeva sisu see aga oluliselt ei mõjutanud: tegevused jäid põhiliselt samaks: stiihiline teleri vaatamine, vaba õuesolek, õppimine, söömine ja magamine. Kodused vanemad on enamasti töötud ja mõnelgi neist jääb puudu teadmisi ja tahtmist lapsega tegelda.

### Aeg koos vanematega

Algkoolilaps peab vanematega koos veedetud tunde väga oluliseks. Enamik märkis, et pere sööb koos õhtust, mille käigus on võimalik ka päeva-sündmustest rääkida.

Vanematele toetatakse sageli ka koolitöö tegemisel. Paljud lapsed ei hakka enne vanemate kojutulekut üldse õppima. Koolitöös abistab valdavalt ema, vaid üksikutel juhtudel isa.

Lapsed peavad vanematega koos veedetud aega väga oluliseks.

Üsna harva teevad lapsed argipäeviti midagi muud ühiselt koos vanematega. Kui aga midagi lapse arvates erilist toimus, oldi seda ka varmas märkima. Näiteks oli ühe 8-aastase tüdruku arvates eelmine päev tore selle poolest, et ema mängis temaga peitust; paar last nimetasid vanematega lauamängu "Monopol" mängimist. Ka telerit on algklassilapse meelest toredam vaadata koos vanematega kui üksi.

Enamik lapsi ei suutnud oma argipäeva õhtupoolikust midagi erilist esile tuua.

Mõni tahaks oma ellu midagi põnevamat ja üllatavamamat. Selline soov on noorematel õpilastel sageli seotud ootustega, et vanematel jätkuks aega ja taht mõista lapse igatsust ema ja isa tähelepanu järele. Tundub, et vanematega ühistegevust paljudes peredes napib, vähe nähakse võimalusi muuta argipäev sisukamaks ja mitmekülgsemaks.

Vastust küsimusele, kuidas on lood laste puhkepäevadega, tuleb alles otsida.

### Kirjandus

1. K a r s t e n, L. 1998. Growing up in Amsterdam: Differentiation and segregation in children's daily lives. – Urban studies. Vol. 35, No. 3, pp. 565–581.
2. S t e i n b e r g, L. 1990. Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In: S. S. Feldman & G. R. Elliot (eds.) At the threshold. The developing adolescent. Cambridge, Massachusetts/London, Harvard University press.
3. T a l t s, L. 1997. Lapsepõlve nüüdisaegseid käsitusi. Kogum: Algõpetuse aktuaalseid probleeme VI. Koost L. Talts, Tallinn, TPÜ kirjastus, lk 106–118.
4. T a l t s, L. 1998. Perekondlik taust lapse toimetuleku mõjutajana. Konv: Kodu ja kool muutuv asjas. TÜ pedagoogikaosakonna väljaanne nr 7, lk 285–292.
5. T o r r a n c e, K. 1998. Contemporary childhood: parent-child relationships and child culture. Development & Education: DSWO Press.
6. T u l v a, T., V ä l j a t a g a, S. 1999. Põhikool siirdeühiskonna kasvuraskuste taustal. – Haridus, nr 3, lk 20–23.



# Põhikooliõpilaste väärtushinnangud

ÜLLE SOOM, Aste Põhikooli õppealajuhataja

**V**äärtushinnangud ja nende suunamine on praegu aktuaalsed, sest oleme jõudnud hoopis teist laadi ühiskonda. Enam pole etteantud dogmasid, igaühel tuleb teha valikuid ja otsustada ise. Tähtis osa õpilaste väärtushinnangute kujunemisel on kodul ja koolil. Meie eesmärk oli teada saada, kas ja kuidas väärtushinnangud muutuvad. Uurisime Saare maakonna Aste Põhikooli, Võru maakonna Sõmerpalu Põhikooli ja Võru Vene Gümnaasiumi õpilaste väärtushinnanguid.

Väärtushinnanguid on vaja tunda.

Töö kokkuseadmisel olid abiks Tiia Linnas, kes aitas ankeetküsitlust läbi viia Võru maakonnas, ja juhendaja professor Ants Kõverjalg. Andmete saamiseks koostasime küsimustiku, millele vastajal tuli 16 väärtushinnangu järele märkida tähtsuse järjekorranumber: talle kõige olulisemale 1, kõige ebaolulisemale 16. Küsitletud õpilased õppisid 3., 4., 8. ja 9. klassis. Jagasime välja 158 (vastavalt 47, 41, 27 ja 43) ankeeti. Kasutasime 115 ankeedi vastuseid. Võru VG 9. klassi tulemusi ei saanud arvestada, kuna ankeedi täitmisest saadi valesti aru.

## Algklassiõpilaste väärtushinnangud

Kuna Aste PK ja Sõmerpalu PK algklassides on ausus esikohal, Võru VG õpilastel 2. kohal, võib järeldada, et ausus on 3. ja 4. kl õpilastele väga tähtis. Seda on kindlasti suunanud ka kodune kasvatus ja õpikutekstid.

Algklassiõpilastele on tähtsamad ausus ja kodumaa-armastus.

Kodumaa-armastus on Aste õpilastel 2., Sõmerpalus 5., vene õpilastel 3. kohal. Arvame, et kodumaa-armastus on nii kõrgel kohal sellepärast, et tegemist on nn laulva revolutsiooni järgsete lastega, kes on oma teadliku elu elanud Eesti Vabariigi ajal. Neile on oma mõju avaldanud ümbritsev keskkond, aga kindlasti ka kooliõpikud, kus on Eestile üsna suurt tähelepanu pööranud. Kodumaa on praeguse aja lastele kindlamate ja selgemate piiridega kui oli varem. Eesti oma suurusega on algklassiõpilasele täiesti hoomatav.

Tähtsad on kõigile algklassiõpilastele siirus ja rahu maailmas. Küsitlus viidi läbi ajal, kui Jugoslaavias sõiditi ja lapsed nägid-kuulsid sõjakolledusi massimeediast. Arvatavasti on see üks tegur, miks rahu maailmas

T a b e l

PÕHIKOOLI ÕPILASTE VÄÄRTUSHINNANGUD

Väärtushinnang	3.–4. klass			8.–9. klass		
	Aste PK	Sõmerpalu PK	Võru VG	Aste PK	Sõmerpalu PK	Võru VG
Ausus	1	1	2	1	1	1
Demokraatia	13	6	12	13	6	11
Hingerahu	5	2	10	4	3	2
Humaansus	16	9	13	8	9	6
Inimlikkus	10	10	16	5	4	5
Inimsuhted	9	13	8	9	7	9
Kodumaa-armastus	2	5	3	14	14	14
Materiaalne heaolu	11	11	5	10	10	7
Printsiipiaalsus	15	12	7	12	8	13
Rahu maailmas	4	8	1	7	11	10
Rahvuslik identiteet	14	14	14	15	15	16
Siirus	3	4	9	3	5	3
Usk	6	15	6	16	16	15
Vabadus	8	3	4	2	2	4
Väärrikus	7	7	11	6	12	8
Õilsus	12	16	15	11	13	12



seati nii kõrgele kohale. Ajakirjanduses on palju kirjutatud küüditamistest ja nende ohvritest. Ka see on kindlasti jätnud oma jälje laste teadvusse.

Üllatavalt kõrgele kohal on vabadus Sõmerpalus ja Võrus – 3. ja 4., aga Aste õpilastel alles 8. Küllap on oluline, kuidas õpetajad teema lahti seletasid. Muidugi on tore, et juba algklassiõpilased oskavad hinnata vabadust.

Algklasside laulikus leiame palju selliseid laule, mis räägivad eestlusest ja eestlastest, ausse on tõusnud vanarahva kombed. Meie arvates on ka need eesti õpilaste arvamus mõjutanud.

Viimastel kohtadel olid Aste koolis printsiipiaalsus ja humaansus, Sõmerpalus õilsus ja usk, Võrus inimlikkus ja õilsus. Näeme, et madalamatel kohtadel on erinevad väärtused. Põhjus võib olla ka selles, et neid väärtusi ei osatud ehk lahti seletada.

Eesti ja vene õpilaste hinnangute suurem erinevus hakkas silma usu- listes väärtustes. Võru VG õpilastel on usk 6., Sõmerpalu õpilastel 15. kohal. Eesti laste vanemad olid usust nii otseses kui ka kaudses mõttes võõrutatud. Usuline järjepidevus põlvkondade vahel katkes. Ilmselt on vene rahvusel usulised veendumused olnud tugevamad ja neid on suudetud edasi anda ka lastele. Võimalik, et osa õpilasi ei sidunudki mõistet usk otseselt religiooniga.

Nagu küsitlusest nähtub, väga suuri erinevusi eri rahvusest 3. ja 4. klassi õpilaste väärtushinnangutes ei olnud.

### Keskastme õpilaste väärtushinnangud

Põhikooli-  
õpilased  
hindavad ausust  
ja vabadust.

8. ja 9. klassi õpilastel (olenemata rahvusest) on väärtushinnangutes esikohtadel ausus, vabadus ja hingerahu. Aususe esikohale asetamist on kindlasti mõjutanud ühiskond, sest noored saavad juba aru ühiskonnas toimuvatest protsessidest, nende headest ja halbade külgedest. Selles eas on õpilastel vajadus olla enda ja teiste vastu aus. Kaaslast, keda ei saa usaldada, ei võeta tõsiselt. Täiskasvanud peavad hoolitsema selle eest, et noortel säiliks ausus ka edaspidises elus. Meie igapäevas kohtab pea igas elusfääris ebaausust.

Kõrgelt on hinnanud õpilased ka vabadust: eestlastel on see 2. ja vene kooli õpilastel 4. kohal. Vabaduse mõiste on õpilastele kindlasti laia tähendusega, selle alla mahuvad nii riigi sõltumatus kui ka isikuvabadus.

Kodumaa-  
armastus  
on alles  
14. kohal.

Kodumaa-armastus kui aateline väärtushinnang on kõikides koolides 14. kohal. Põhikooli lõpuks on õpilastel kodumaast teistsugune arusaam kui algklassides. Ilmselt mõjutab arvamus kujunemist ka turvatunde puudumine mitmel globaalsel tasandil. 14–15-aastased noored tajuvad reaalselt maailma ja näevad, et raamatust loetu ei lähe alati kokku tege- likkusega.

Kodumaa-armastust saab koolis suunata ja süvendada. Kindlasti aitaksid kaasa isamaalised noorteorganisatsioonid, aga nende tegevus ei ole paljudes koolides kuidagi jalgu alla saanud. Mitmes koolis on need paari-kolme aastaga hääbunud.

Laste suhtumist mõjutab ka kodu. Selliseks, kuidas vanemad suhtuvad oma kodumaasse ja riiki, kujuneb ka lapse suhtumine.

Viimastel kohtadel on 8. ja 9. kl õpilastel rahvusest olenemata usk ja rahvuslik identiteet. Huvitav on tõsiasi, et rahvuslik määratlus ei ole selles eas tähtis. Oma mõju on kindlasti ühiskonnal, kõigil on võimalik reisi- da, asuda õppima teiste maade koolidesse jne. Usk on sügavalt isiklik asi ja seda ei saa kellelegi peale suruda. Eriti murdeas mitte. Kunagi teeb igaüks oma valiku, siin ei aita vanemate eeskuju ega sundimine.

### Hinnangud muutuvad

Kodumaa-armastus peaks olema igale inimesele oluline, selle kujun- damine algab varasest lapsepõlvest ning sellega tuleks pidevalt tegelda.



Algklassides tundub kõik veel korras olevat, vanemas astmes ei väärtustanud kodumaa-armastust kõrgelt ühegi kooli õpilased.

Kodumaa-armastus näitab suhtumist oma riiki ja kodumaasse. Praegu on Eestis probleemiks sõjaväes teenimine. See, et noormehed ei taha täita oma kohust kodumaa ees, näitab, et noorte hulgas pole kodumaa ja sellega seonduv piisavalt väärtustatud.

Probleemile tuleks hakata lahendust otsima juba põhikoolis. Teemat saab käsitleda ainetundides, klassijuhatajatunnis peaksid kodumaaga seonduvad küsimused kogu aeg päevakorras olema. Samuti tuleks hankida vahendeid ja leida inimesi, et kõikides koolides tegutseksid õpilasorganisatsioonid (skaudid, kodutütred jt). Ei piisa, kui need töötavad ainult mõnes koolis.

Küsitluslehtede vastuseid analüüsidest tundus, et maainimeste kodumaa-armastus ja turvatunne on vähenenud. Tihtipeale ei leia maapere oma probleemidele lahendust ega oska praeguses keerulises ajas orienteeruda. Seetõttu paljudes peredes riiki ei väärtustatagi. Kodumaa-armastuse kasvatamisel on aga kodu mõju väga tähtsal kohal.

Meie arvates on teine oluline väärtus ausus. Aste Põhikoolis oli ausus esikohal 53 protsendil vastanutel, esimese kolme hulgas 82 protsendil. Sõmerpalu Põhikoolis olid need arvud 28 ja 68, Võru Vene Gümnaasiumis 12 ja 56.

Töö eesmärk oli uurida, kas õpilaste väärtushinnangud põhikooli jooksul muutuvad. Muutuvad. Vene ja eesti õpilastel enam-vähem sarnaselt.

Vastustest võib järeldada, et õpilaste väärtushinnangute kujunemist, eriti algklassides, mõjutavad ka kooliõpikute tekstid.

Oluline osa on kodul, sest kodus pannakse alus paljudele arusaamadele ja põhimõtetele. Vanemad on ju lastele eeskujuks nii oma käitumise kui ka ühiskondlikele protsessidele hinnangute andmisega.

Samuti kujundavad laste väärtushinnanguid õppetöö ja ümbritsev elukeskkond.

Kuid väärtushinnangute suunamisega peab olema ettevaatlik, sest ühiskond vajab täisväärtuslikke kodanikke – oma mõtete ja oma arvamusega eripalgelisi isiksusi.

Koolides peaksid tegutsema õpilasorganisatsioonid.

Põhikooli jooksul väärtushinnangud muutuvad.



Huvitava tegevusega täidetud skaudiaastad jätavad poistele meeldiva mälestuse kogu eluks.

Foto Öismäe Humanitaargümnaasiumi õpetaja Arnold Verte erakogust.



# Laps ja televägivald

KAIA RONK, Kadrina lasteaia "Sipsik" õpetaja

**T**änapäeva teabevahendid kujundavad kasvava noore maailma-vaadet enam kui oskame arvata. Sõltumata sellest, kas me tahame televisioonile seda rolli anda või mitte, näevad lapsed saadetes, missugused on nemad, missugused teised, millised väärtused, seadused ja ootused maailmas domineerivad, mida on tulevikult oodata.

Televisioonisaateid võib kasutada nii positiivsete kui ka negatiivsete käitumismallide kinnistamiseks. Televisioon võib aidata juhtida lapse arengut soovitud suunas, kuid ka ta psüühilisele arengule kahju tekitada. Teleris nähtu loob käitumise ja suhtlemise reeglid. Sisuliselt annab teler lastele ette mudelid, kuidas ja mida tuleks teha erinevates olukordades. Suur osa sellest, mis olnud ajast aega vanemate ülesandeks, on läinud multi- ja mängufilmide kangelaste kätte.

Televiisoris antakse lapsele ette mudelid.

## Agressiooniärritite analüüs

Üheski uurimuses ei ole väidetud, et televisioonis esitatud vägivalda vaatamine oleks lapse psüühilise arengu seisukohalt ohutu või tähtsusetu. Üksmeelt ei ole aga selles, kui suurt ohtu vägivaldaga seotud meelelahutuse jälgimine kaasa toob. Vägivallaga filme ja telesaateid on peetud lapse psüühilisele arengule suuremaks ohuks kui vägivalda kirjeldusi, mida ta raamatust kuuleb või loeb.

Soome teadlane Liisa Keltikangas-Järvinen (1) arvab, et vaatamisel saadud muljed avaldavad teistsugust mõju kui lugemisel või kuulamisel kogetu. Viimasel juhul loob laps ise kujutluse, eriti vägivaldsete stseenide puhul saab ta oma psüühilised kaitsemehhanismid appi võtta ja tõrjuda seda, mis temas ahistust tekitab. Samuti saab ta reguleerida kujutluste loomise kiirust. Kujutlused mõjutavad inimese käitumist seesmiselt, need on ta enese loodud.

Vaatamisel, lugemisel ja kuulamisel saadud muljed on erinevad.

Uurimustes on selgunud, et kui sama asja näidata lastele telerist ja lugeda ette, pööravad nad tähelepanu erinevatele seikadele ja jätavad meelde erinevaid asju. Jutustuses pöörasid lapsed tähelepanu keelele ja mäletasid, mida jutustuse tegelased olid rääkinud. Telesaatest mäletasid nad konkreetseid sündmusi ja toiminguid. Nii ei anna vägivalda sisaldav muinasjutt lapsele joonissarjaga võrreldavat käitumismalli. Keltikangas-Järvinen väidab, et muinasjuttudes on laps võimeline tegelikuse ja fantaasia lahus hoidma. Muinasjutud ergutavad tema kujutlusvõimet ning ka kõige hirmuäratavamad juhtumid vaevalt suudavad ületada piiri, mille järel hakkab ilmnema vägivaldale ohutav mõju.

Arvatakse, et vägivaldne on just tegelik elu ja kõige rohkem vägivaldada ühe ajaühiku kohta sisaldavad teleuudised. Ei ole siiski põhjust kõrvutada vägivallategudest, näiteks kuriteost või õnnetusest, sõjast ja selle ohvritest rääkivaid uudiseid vägivaldada esitavate meelelahutussarjadega. Keltikangas-Järvineni arvates võib informatsioon, nagu televisioon seda esitab, anda hälvikule tegutsemiseks tuge, kuid ei anna malliõppe elemente. Uudistes ei näidata vägivaldada, vaid vägivalla tagajärgi, mis äratavad vaatajais õudust.

"Mis puutub raadios ja teles edastatavasse mõrvauudistesse, siis minu arvates on eriline masohhism kõike seda näidata," on psühholoog Aleksander Pulver nõrдинud. "Maailmas sünnib väga palju, kuid kõike ei saa ometi filtreerimata eetrisse paisata. Paraku puuduvad sisemised barjäärid, mis keelavad kõike kaubaks tegemast" (3).

Aleksander Pulveri arvates tuleks informatsiooni esitada liigse dramatiseerimiseta. Lapsed tajuvad teravalt, kuidas asjadest räägitakse.



Inimesed, kes uudiseid edastavad, ei tohiks väljendada oma emotsioone. See on professionaalne oskus, kinnitab A. Pulver ja toob positiivse näite-  
na CNN-i uudised. Info võib paljudel juhtudel kaduda, ununeda, lapsed  
aga omandavad suhtumise. Lisaks tekitavad sõja- ja mõrvauudised las-  
tes hirmu ja lootusetust, kirjutab Keltikangas-Järvinen. Lootusetust ole-  
vat nimetatud ka ühiskonna suurimaks mandumiseks. Lootusetus põh-  
justab ühiskonnast võõrandumist, võimetustundest tingitud pinge ja  
võõrandumine tekitavad omakorda agressiiivsust.

Laps igatseb turvalisust, tunnet, et võib täiskasvanule loota. Seepä-  
rast peaksid vanemad lapsega rääkima ja talle selgitama, milles asi. Kui  
last on juba hakanud vaevama ahastus, tuleb talle kindlust ja tuge pak-  
kuda. See ei tähenda maailma ilusamaks maalimist, vaid asjade selgita-  
mist lapse eale ja arengule vastavalt ning ta hirmude muutmist kontrol-  
litavaks. Kõige raskem on võidelda teadmatuse ja ebamäärasusega.

Aruteludes, kuidas televisioon ja videod mõjutavad lapse psüühilist  
arengut, unustatakse mõnikord, et mõju oleneb programmi sisust. Prob-  
leemide analüüsimise ja lahendamise saated arendavad vaimset võime-  
kust ja arvestades erakordselt suurt vaatajaskonda, on hindamatu väärtuse-  
ga. Saated, mille ühiseks nimetajaks on inimese ja ümbritseva maa-  
ilma tunnetamine, suurendavad arusaamist maailmast ja huvi paljude  
asjade vastu ning arendavad lapse vaimseid võimeid.

### Kas õudus- ja vägivaldafilmi vaatamine maandab agressiiivsust?

On arvatud, et inimene vabaneb negatiivsetest tundmustest, kui vaatab  
samade tundmuste väljaelamist, sest samastab end tegelastega. Nii ole-  
vat võimalik maandada agressiiivsust, vaadates agressiiivsust esitavat  
saadet. Seisukoha tõestusmaterjal on algusest peale puudulik, kõik  
psühhoanalüütikudki ei kinnitanud väidet, seda ei toetanud ühegi uuri-  
mise tulemused. Pigem vastupidi.

Uurimistulemused on osutanud, et agressiivus on nakkav (1). Inime-  
ne ärritub või muutub agressiivseks juba üksnes sellest, kui tal lastakse  
agressiivset käitumist pealt vaadata. Kuna agressiivus pole kaasasün-  
dinud, vaid õpitav, omandavad lapsed ja teismelised ekraanil nähtud ag-  
ressiivseid käitumismalle, eriti kui nii käitub positiivne kangelane. Väär  
on arvamus, nagu oleks agressiivus energia, mis inimesse koguneb ning  
mida aeg-ajalt tuleks maandada näiteks füüsilise tegevusega. Agressii-  
vus on millegi saavutamise vahend, see väheneb üksnes siis, kui selgita-  
takse põhjused ja lahendatakse vägivalda tekitanud probleemid. Inimese  
karistamine tema agressiiivsust ei vähenda ega saavuta ta psüühilist ta-  
sakaalu ka oma energiat agressiivselt välja elades.

Laste ravis püüti mõni aeg tagasi agressiiivsust vähendada nii, et lu-  
bati seda ravitundides vabalt välja valada, lapsi kuidagi piiramata. Pea-  
gi saadi aru, et selline viis ei anna soovitud tulemusi. Laste agressiivus  
ei vähenenud, vastupidi, nad said oma pahategudest hoogu juurde ning  
hakkasid agressiivsemalt käituma ka väljaspool ravikuuri. Agressiivus  
oli neil muutunud lubatud käitumismalliks.

Ka täiskasvanutele on oma probleemide lahendamiseks soovitatud  
mitmesuguseid füüsilise agressiooni väljaelamise viise. Mõnes suures et-  
tevõttes sisustati selleks otstarbeks koguni ruume, kus töötajad võisid  
käia oma viha välja valamas, tagudes vaipu ja ülemusenäolisi topiseid.  
Nii toimides võib end kehaliselt väsitada ja saavutada ajutise tasakaalu,  
aga töökohale naasnut ootavad ees endised probleemid. Alles nende la-  
hendamine annab psüühilise tasakaalu.

### Kas kodu kaitseb?

Televägivalla mõju kujundav tegur on ka keskkond, kus laps telerit vaa-  
tab, õhkkond, milles laps elab. "Laste õigusrikkumiste peamine põhjus  
on see, et laps tunneb millestki puudust," märkisid Schramm, Lyle ja

Vanemad  
peaksid lapsele  
kindlust ja tuge  
pakkuma.

Lapsed  
omandavad  
teleris nähtud  
agressiivseid  
käitumismalle.

Palju sõltub  
lapse kodust.



Parker uurimuses "TV meie laste elus". Näiteks on lapse kodu purunenud, vanemate hool napp või laps omataoliste grupis tõrjutud. TV on kõige rohkem kaastegur. "Vägivaldselt hakkavad käituma eeskätt need lapsed, kellele ei pöörata tähelepanu või kes ei suuda nähtut mõtestada," väidab professor Felton Earls. Ta nendib oma uurimuses, et televägivald ei mõju kõigile lastele.

Schrammi juhitud töörühm jälgis 1958.–1960. a televisiooni mõju Ameerika Ühendriikide ja Kanada lastele, kes vaatasid küllalt palju vägivaldsaateid. Töörühm tegi kolmelauselise ettevaatliku lõppjärelduse: "Teatud lastele on mõned televisioonisaa- tead teatud tingimustes kahjulikud. Teistele lastele samasugustes tingimustes või samadele lastele teistes tingimustes on need kasulikud. Enamikule lastele pole enamik saateid kasulikud ega kahjulikud."

Ameerika Psühholoogide Assotsiatsioon soovib vanemal vältida televägivalda võimalikku halba mõju juba eos. Kuivõrd vägivalda leidub nii täiskasvanute kui ka laste saadetes, tasub piirata lapse teleri vaatamise aega ning minna temaga selle asemel näiteks välja. Aeg-ajalt tasub jälgida, mida laps vaatab. Hiljem võib nähtut arutada. Vanem saab siis selgitada, miks telekangelane vägivalda kasutas ning et täiskasvanud tavaliselt nõnda oma probleeme ei lahenda. A. Pulver nõustub: "Midagi ära keelata on tõepoolest võimatu – kogu see kraam lihtsalt tungib peale, mängus on ju ka meelelahutuskontsernide majanduslikud huvid. Paratamatult toimib ka mingi osa tarbijaist vastavalt ekraanil nähtule."

Psühholoog A. Pulver lapsi pikalt teleri ette istuma jätta ei soovi- ta. Palju telerit vaataval lapsel on vähem loovust. Loovus on võime leida ja luua uut, mitte ainult kaunite kunstide vallas, vaid märksa laiemas mõttes. Loovus tähendab oskust lahendada suhtlemisolukordi ja olla käitumises paindlik. Loovus on aluseks inimese individuaalsusele, tema eripärale.

"Teleris nähtav vähendab laste loovust, sest pidurdab sisemise fantaasia arengut ja loob vaid jäljendamise võimaluse," ütleb A. Pulver.

Palju telerit vaatavad lapsed võtavad omaks televisioonist pärinevad käitumismallid ja naljad. Nähtu pakub enam võimalust jäljendamiseks kui ise otsustamiseks, mõtlemiseks, ise tegemiseks. "Kui kodudes oleks kõike, mis loovust arendab, poleks sellest ju midagi," ütleb A. Pulver.

Last tuleb teleri vaatamiseks ette valmistada, vähendada tema usku teles ja kinolinal toimuvasse. Last tuleb aidata jõuda arusaamisele, et on olemas reaalne ja järgi tehtud maailm ning reeglid nendes maailmades pole alati ühesugused.

Lastele tuleb selgitada asjade olemust. Selles mõttes võib ka ebainimlikkusele ja agressiivsusele anda seletuse, mida lapsed ise ei suuda teha.

Lapsele teleri vaatamise ärakeelamisest on vähe kasu, kui puudub alternatiivne tegevus. Seetõttu võiks last varakult harjutada tegelema oma harrastustega ning ei maksa unustada raamatuid. Kui päev on sisustatud põnevalt ja tihedalt, pole teleri ees istumiseks lihtsalt mahti.

"Maailmas on totrusi rohkem, kui võib ette kujutada. Vanemate ülesanne on luua mikromaailm, kus neid totrusi pole," väidab A. Pulver. "Just vanemad on lapsele selle maailma loojad, mis sisaldab üldinimlike väärtusi ja hoiab eemale halva. Oluline on aidata lapsel leida väärtuste õige järjestus – kõiki asju ei saa maha müüa, on olemas ka sellised mõisted, nagu au, isamaa jne. Märksõnaks võiks olla turvaline kodu. See käib inimesega kaasas kogu elu ja aitab vastu panna raskustele."

#### Kirjandus

1. Keltikangas-Järvinen, L. 1992. Agressiivne laps. Kuidas suunata lapse arengut. Tallinn, Koolibri.
2. Kõnnusaar, T. 1994. Agressiivsus on nakkav. – Pere ja Kodu, nr 6.
3. Pulver, A. 1995. Vaatav põlvkond. – Pere ja Kodu, nr 4.
4. Raudsaar, M. 1997. Televägivald – kas kurja juur? – Pere ja Kodu, nr 9.

Nähtut tuleb lastega koos arutada.

Last tuleb televiisori vaatamiseks ette valmistada.



# Õpilased geograafiast ja õpikutest

TIIA PEDASTSAAR, TÜ pedagoogika osakonna dotsent

**G**eograafiat on nimetatud tulevikuaineks. Ja mitte asjata! Raske on leida tänapäeval probleemi, millel poleks tugevat geograafilist dimensiooni. Rahvastiku dünaamika, migratsioon, linnastumine, sotsiaalmajanduslikud disproportsioonid, vaesus, töötus, põgenikud, haigused, looma- ja taimeliikide väljasuremine, kõrbete laienemine, looduskatastroofid, mürgised jäätmed, kliimamuutused, õhu saastumine, üleujutused, osooniaugud, etnilised konfliktid, sõjad jms on probleemid, mille lahendused on tänase ja kasvava põlvkonna kätes.

Tundlik Maa ökosüsteem vajab ökotundlikku inimest.

Rahvusvahelise Geograafiahariduse Harta (3) järgi peab geograafia koolis olema iseseisev, kohustuslik, koherentne, piisava mahuga nn tuumaine. Kujutades silda loodus- ja sotsiaalteaduste vahel, koosneb geograafia paljude teaduste (geoloogia, hüdroloogia, bioloogia, ajaloo, poliitika, sotsiaal- ja majandusteaduste) elementidest. Ollakse seisukohal, et inimkonna ja Maa arenguks on vaja Maa ökosüsteemi intensiivselt tundma õppida ning ühiskonnas vastavat geograafiaharidust võimaldada. See tähendab, et geograafia õpetamisele ja õppimisele omistatakse järjest suuremat tähelepanu. Kaasajastatud on ka geograafia sisu.

Geograafia sisu on kaasajastatud.

Klassikaline objektiivsetest geofaktorite üksikfaktidest koosnev geograafia muutub järjest enam humanistlikuks, igapäevaelu geograafiaks. Seega laieneb. Täna on tähtis ka teine valdkond – kogemuslik geograafia, samuti kolmas – käitumuslik geograafia. See kontseptuaalne triaad peaks täna olema geograafia õpetamise/õppimise aluseks. Saksa professor Hartwig Haubrich on geograafia õppimise eesmärgid sõnastanud järgmiselt:

- kodumaa-armastus – ainult niisugune inimene, kes oma kodumaad tunneb, suudab seda hinnata ja kaitsta;
- rahvaste üksteisemõistmine – kes maailma rahvaid tundma õpib ja geograafilise maailmapildi omandab, suudab teisi rahvaid mõista ja nendega koostööd teha;
- enese määratlemine indiviidina ja gruppi kuuluvana – kes tunneb üldisi põhiväärtusi, suudab (nt ruumilistel konfliktialadel) olusid sotsiaalse ja riigiõiguslikult hinnata; vaid see, kes ruumikategoriates orienteerub, on võimeline kujundama otstarbekat ja inimsõbralikku eluruumi (2).

Välja on öeldud idee, et kooli eesmärk pole niivõrd geograafiateadmiste andmine, kuivõrd **isiksuse kujundamine geograafiateadmiste läbi**.

Eesti uues õppekavas on geograafiale antud suhteliselt tagasihoidlik koht. Gümnaasiumis, kus õpilased alles hakkavad suurt osa geograafilistest seaduspärasustest mõistma, on geograafial ääretult väike osa. Geograafias kujundatavate väärtuste, hoiakute, suhtumiste vähene käsitlemine või käsitlemise puudumine võib valusalt kätte maksta juba lähitulevikus.

Eesti uues õppekavas on geograafial tagasihoidlik koht.

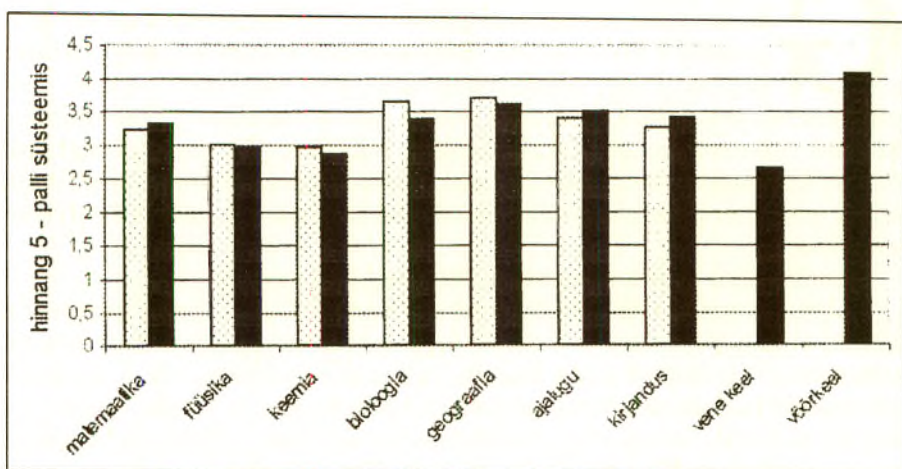
Milline koht on geograafial Eesti õpilaste silmis? Kuidas nad seda hindavad? Kuivõrd kompetentsena end selles valdkonnas tunnevad? Kuidas hindavad oma geograafiaõpikut? L. Vassiltšenko töögrupp on pikka aega uurinud originaalmeetodika abil (6; 7) õpilaste suhtumisi ja hoiakuid erinevatesse ainetesse ja aineõpikutesse. Varasemaid hinnanguid geograafiale ja geograafiaõpikutele (4) on praegu võimalik võrrelda uute uurimistulemustega. Toome väljavõtteid 1993. ja 1998. a uurimustest.

Oma huvi geograafia õppimise vastu hindavad õpilased üsna kõrgeks: 1993. a – 3,7 ja 1998. a 3,6 (5-pallilisel skaalal). Õpilaste hinnangutes tähendab see, et *on küllalt huvitav*. Geograafiast paremad hinnangud sai



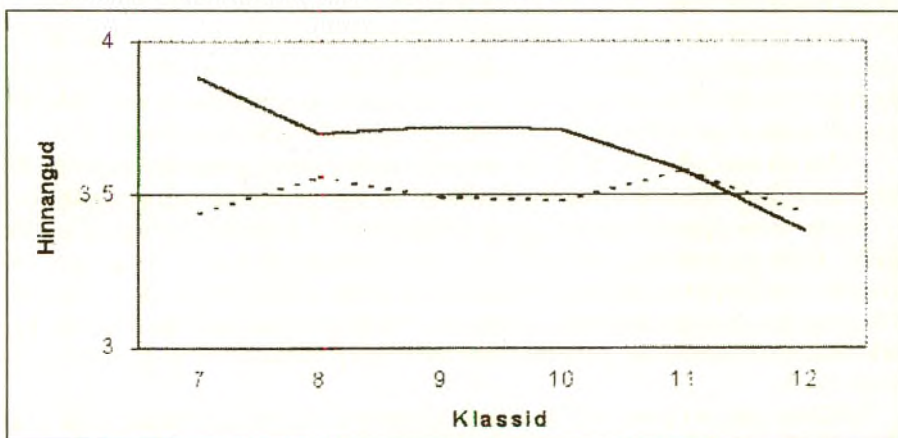
Geograafiat peetakse huvitavaks.

vaid võõrkeel (inglise keel), pea samal tasemel oli bioloogia. Huvi bioloogia vastu on aga tänaseks üsna palju langenud. Nii on õpilased *keskmiselt huvitavateks* aineteks bioloogia kõrval pidanud veel ajalugu, kirjandust ja matemaatikat. *Vähe huvitavad* on vene keel, keemia ja füüsika (vt joonis 1).



Joonis 1. 7.–12. (1998, N = 2236) ja 8.–9. kl õpilaste (1993, N = 885) hinnangud eri ainete õppimise vastu huvi tundmisele (N = eesti ja vene koolide õpilasi kokku).  
□ – 1993 a; ■ – 1998. a.

Varasemas uurimuses tundsid vene koolide õpilased geograafia vastu vähem huvi (1993. a – 3,4), tänaseks on vahe muutunud väga väikeseks: nii eesti kui ka vene õpilased hindavad oma huvitatust geograafiast 3,6 palliga (mõlemad arvud ümardatud). Seega on oluliselt (poole palli võrra) vähenenud eesti õpilaste huvi (1993. a – 4,0). Statistiliselt oluliseks erinevuseks saab pidada juba 0,1-pallilist erinevust. Poiste geograafihuvi on üldiselt kõrgem (P – 3,7; T – 3,5). Eriti tuleb vahe ilmsiks 7. klassis. Huvi langus kooli lõpus seostub aine kadumisega tunniplaanist. Keskmised hinnangud on üsna kõrged (vt joonis 2).



Joonis 2. Poiste (1042) ja tüdrukute (1194) huvi geograafia õppimise vastu 1998. a.  
— poisid; - - - tüdrukud

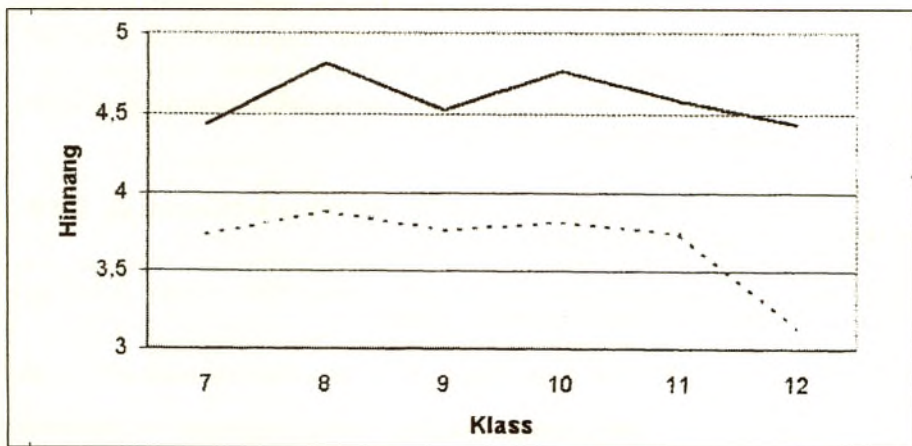
Õpilased peavad geograafiat vajalikuks.

Õpilased andsid oma asjatundlikkusele geograafia vallas õppimise käigus (7.–10. kl) suhteliselt kõrgeid hinnanguid: 3,7–3,9. Lõpuklassides need langesid (12. kl – 3,1). Võib arvata, et õpilased tajusid oma geograafilise kompetentsuse puudujääke gümnaasiumi lõpul. Motiveeritus ainet õppida aga püsis. Geograafia õppimist peetakse vajalikuks. Hinnangud



aine õppimise vajalikkusele olid kõigist uuringus antud hinnangutest kõrgemad (vt joonis 3). Selline tulemus lubab toetada sakslaste väidet, et geograafia õpetamine peaks jätkuma gümnaasiumi lõpuni ning ka kutseõppeasutustes (1). Paljude elukutsete juures on geograafiaalane haridus vajalik. Momendil on enamikus maades geograafia kohustuslik aine. Saksamaal lõpeb see eksamiga *Sekundarstufe I* astmel (kolledž, 16-a) ja umbes 50% *Sekundarstufe II* astme (16–19-a) õpilastest jätkab geograafia õppimist valikainena (1, lk 228).

Geograafiat peaks õppima gümnaasiumi lõpuni.



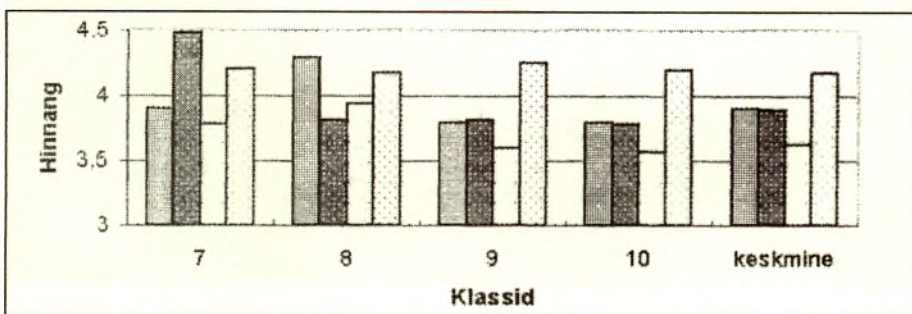
Joonis 3. Eesti õpilaste (N = 553) hinnangud oma geograafiaalasele kompetentsusele ja geograafia õppimise vajalikkusele (1998. a uuringutes). — vajalikkus; - - - kompetentsus.

1993. a uurimuses oli geograafiahuvi hinnatud kõrgemalt, see tuli aga peamiselt nende klasside arvelt, kuhu olid jõudnud uued õpikud. Vanade õpikutega töötavates klassides oli keskmine hindepall tükki maad madalam. Kontrast vanade ja uute õpikute vahel 1990. aastate alguses oli tuntav. Praeguseks on uued õpikud pea igas aines ja kontrastiefekt enam ei toimi. Aine huvitavuse taseme määrab muude mõjutajate kõrval oluliselt õppeaine sisu; sisu peamiseks kandjaks on õpik, mis suurel määral võib tõsta või vähendada ainealast motiveeritust. Õpilaste hinnangud praegustele geograafiaõpikutele olid mitme näitaja osas ühetalised klassist klassi ja üsna keskmised.

Hinnangud praegustele geograafiaõpikutele on keskmised.

1993. aastaga võrreldes on hinnangud nüüd kõrgemad illustatsioonidele (eriti 7. klassis), õpikuid peetakse rohkem eluga seotuks, aga mitte oluliselt huvitavamaks. Niisugust hinnangut, nagu anti 1993. aastal K. Strojevi, M. Kovalevskaja ja V. Romi NSV Liidu majandusgeograafia õpikule (2,9) ning A. Solovjovi jt füüsilisele geograafiale (3,0) (4), praegu küll enam ei ole.

Kuivõrd veel viis aastat tagasi õpetati kõigis klassides ühe õpiku järgi, oli meie kasutatud uurimismetoodikaga võimalik anda hinnang konkreetsele õpikule. Praegu saame opereerida vaid üldistatud andmetega



Joonis 4. Eesti koolide õpilaste (N = 577) hinnangud geograafiaõpikutele 1998. a. (Vasakult: arusaadavus, illustreeritus, huvitavus, seos eluga.)



ühe või teise klassi infokeskkonna üle. Sellest uuringust ei saa välja lugeda infot konkreetse õpiku kohta. Käibel on mitu erinevat õpikut, mida kasutatakse erinevalt. Teatud tendentsid on siiski jälgitavad.

Kuigi jooniselt 4 võib välja lugeda, et enamikule õpiku karakteristiku-tele antud hinnangud lähenevad 4-le, s.t on *piisavalt arusaadavad, hästi illustreeritud, sisaldavad küllalt palju vajalikku materjali*, on hinnang õpikute huvitavusele siiski madalam ja asetseb *küllalt huvitava ja on ka vahepeal*. Madalaimad hinnangud on antud õpikutele, mida kasutatakse 9. ja 10. klassis. Didaktilisest aspektist lähtudes väärrib järelemõtlemist probleem, et suhteliselt suure innuga geograafia õppimist alustanud lapsed kohtuvad 7. klassis küll pildirikka, kuid mitte eriti huvitava õpiku-ga. Veidi köitvam on 8. klassi õpik. Aga kas selleks ajaks pole paljudel huvi geograafia vastu juba kadunud?

Kõige madalamalt hinnatakse õpikute huvitavust.

### Kirjandus

1. H a u b r i c h, H. 1998. *Geographie hat Zukunft: Wege der Geographie und ihre Didaktik*. Seelze-Velber, Kallmeyer, 270 S.
2. H a u b r i c h, H. 1998. *Internationale Anstrengungen zur Stärkung geographischer Erziehung und Bildung für eine bessere Welt*. – *Geographie und Schule*, 20. Jahrgang, Heft 112, April, S. 17–21.
3. *International Charter on Geographical Education*. 1994. Nürnberg.
4. P e d a s t s a a r, T. 1993. *Miks geograafia on õpilastele ebahuvitav?* – *Hari-dus*, nr 12, lk 21–22.
5. P e d a s t s a a r, T. 1999. *Bioloogia ja geograafia aine ja õpikud õpilaste hin-nangutes. Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond XXI sajandi lävel õpilaste ja õpeta-jate hinnangutes*. TÜ, Vali Press, lk 47–58.
6. V a s s i l t c h e n k o, L. 1995. *Student's Self-rating: Possibilities of Its Application in the study of Information Conditions of the Learning Process*. Family and Textbooks, proceedings of the Department of Education, No. 3, Tartu, pp. 61–77.
7. V a s s i l t c h e n k o, L. 1999. *Kooli õpiinfokeskkonna uurimise meetodikast ja mõningatest tulemustest. Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond XXI sajandi lävel õpilaste ja õpetajate hinnangutes*. TÜ, Vali Press, lk 8–15.



Pildirohkus üksinda ei tee õpikut huvitavaks, kuid head fotod aitavad õpitavat kindlasti paremini mõista, loovad ettekujutuse kaugetest maadest ja sealsest loodusest.

TIIT RUMMO foto



# Problemlaps tavakoolis

HELVE RUUL, Puiga Põhikooli õpetaja

**P**õhikoolis istuvad 1. septembril koolipinki väga erineva sotsiaalse taustaga lapsed. Usume, et kõik lapsed, kõik õpilased, kõik inimesed on võimelised õppima, et nad tahavad õppida, et iga õppija on unikaalne, kordumatu oma isiksuse, õpistiili ja kogemuse poolest, kirjutab E.-S. Sarv (Kasvav Eesti. 1998, Haridus nr 4). Aga igas klassis võib olla lapsi, keda kasvatab ainult üks vanem, kelle vanemad joovad, kelle vanematel on töökoormus suur või polegi tööd. Sellised pingeseisundis vanemad panevad oma lapsedki olukorda, kus tekivad hirmud ja kindlusetusetunne, need kanduvad ka lapsega kooli. See omakorda toob kaasa rea probleeme, mis takistavad lapse normaalset arengut.

Tavaliselt istubki praegu maa tavakooli klassis keskmiselt kolm-neli õpilast, kel on õpiraskused ja/või käitumishäired.

Vaatleme, kuidas tekivad lapsel õppimis- ja käitumisprobleemid. Kasutan Valgas projekti "Puudega lapse toetus" raames toimunud rootsi lastearsti-psühholoogi Goron Aureliuse loengu materjale.

Tavaliselt on igas klassis mõni problemlaps.

## Lapse psüühikat mõjutavad faktorid

### Keskkonnafaktorid.

■ Tunnetel põhinev kinnistumine. Laps on tunnete kaudu seotud keskkonnaga. Nooremas eas on laps seotud vanematega, suhted kujunevad sellel tasandil. Hiljem tulevad mängu õed-vennad, sõbrad, kooli- ja klassikaaslased jt. Vanuse kasvades kasvab ka eakaaslaste mõju. On tõenäoline, et laps, kellelt oodatakse negatiivseid reageeringuid ja agressiivsust, reageeribki ootustele – sõltuvalt lapse iseärasustest ilmnevad rahutus, hirm, ärevus, passiivsus, endassetõmbumine, trotslik käitumine, toitumis- või uneprobleemid, hüperaktiivsus, agressiivsus või ebaadekvaatne reageerimine ümbritsevale.

■ Nõuded lapsele. Kui lapsele esitatakse tema tegelikust võimekusest kõrgemad või madalamad nõuded, tekivad samuti nimetatud häired. Poisid reageerivad sellistele nõudmistele tavaliselt trotsliku käitumise või endassetõmbumisega. Kõigil lastel võivad tekkida une- ja toitumisprobleemid.

■ Hirmu tekitavad sündmused. Hirmu ja kartust tekitavad asjaolud, kus last ei mõisteta ega aidata, põhjustavad kas ajutisi või püsivaid käitumishäireid. Sellisteks asjaoludeks võivad olla ka vanemate alkoholism, abielulahutus, lastele tehtav ülekohus: narrimine koolis, seksuaalne ja füüsiline vägivald jm.

### Lapsest lähtuvad faktorid.

■ Kronoloogiline vanus, arengufaasid ning lapse küpsusaste. Pikaajalisel laste käitumishäirete jälgimisel on selgunud, et teatud vanuses/arengufaasis esineb lastel enam psühhiaatrilisi sümptome. Alati on tähtis kindlaks teha, kas esineb erinevusi lapse kronoloogilise vanuse ja lapse tegeliku "vaimse vanuse" vahel.

■ Konstitutsioonilised erinevused. Poistel ja tüdrukutel tekivad stressi puhul erinevad sümptomid. Samuti on lastel väga erinev pingete ja stressi talumise võime.

■ Lapse tervis, kroonilised haigused. Ebaadekvaatsed nõudmised võivad lastel, kel esinevad õpiraskused või vaimse arengu häired, esile kutsuda käitumisprobleeme ja/või psüühikahäireid. Kõik kroonilised ja pikaajalised haigused – diabeet, astma, allergia, neuroloogilised häired, epilepsia, soolestikuhäired jm – võivad raskendada lapse optimaalset arengut.

Mõjurid sõltuvad nii keskkonnast kui ka lapsest enesest.



Rootsi psühholoog I. Andersson eristab indiviidi bioloogilisi, psühholoogilisi, neuropsühholoogilisi ja sotsiaal-emotsionaalseid riskifaktoreid.

Bioloogilisi tegureid on tõenäoliselt võimalik mõjutada väga vähe, aga psühholoogilisi eeldusi saab parandada ning sotsiaal-emotsionaalsete teguritega on vaja tööd teha, siis on neid võimalik ka muuta.

Keskkonnafaktoreid saab muuta. See, kuidas lapsega käitatakse, soodustab tema kaldumist ekstravertsuse või introvertsuse poole või jääb ta vahepeale – nn “võilillelapseks”, kes saab hakkama igas olukorras, kohandab end ise vastavalt tingimustele. Viimasel juhul peab olema isik, kellele laps saab toetuda. Sellised lapsed hakkavad teistele kergesti meeldima, on ise aktiivsed kontaktide loojad.

Õpetaja peab arvestama lapse tausta.

Põhikooliklassis on väga erinevaid, nii agressiivseid, destruktiivseid kui ka depressiivseid lapsi. On lapsi, kellele kodus või koolis esitatakse liialt kõrgeid nõudmisi. Pidev toimetulematus tekitabki depressiooni, koolistressi, -hirmu ja tõrjutust. Tõrjutus tekitab lapses aga üksildustunde, millel võivad olla väga rasked tagajärjed.

Klassijuhataja töö on laste erinevat iseloomu ja sotsiaalset tausta arvestades panna klass toimima ühtse tervikuna. Kuidas seda teha, kui Mikk pärineb kodust, kus valitseb harmoonia, Mardi kodu täidavad tihti peale joores ema-isa ning teiste täiskasvanute tobe jorin ja räuskamine, Jaagu vanemad rügavad ööd-päevad tööd, et oma maimukesele lubada seda, millest nad oma lapsepõlves puudust tundsid, unustades, et laps vajab enda ümber lisaks materiaalsele ka tundemaailma. Kõik lapsed on isiksused oma vajadustega, mis vajavad rahuldamist. Nii Mikk kui ka Mart tahavad silma paista, tunnustust saada. Paraku on aga nii, et Mardi isiksuseomadused ei võimalda hiilata – tal on raskusi õppimisega, tunnis hakkab igav, ta otsib endale tegevust. Õpetajatele on ta klassi “must lammas”.

Tekib ring, millest lapsel on väga raske välja pääseda.

### Kuidas suhtuvad probleemlapse eakaaslased?

Küsitlesin seitsekümmet Puiga Põhikooli 9–16-aastast õpilast. Küsisin laste suhtumist õpilasesse, kel on õpi- ja käitumisraskused ning räpakas väljanägemine, ja suhtumist lapsesse, kel on füüsiline puue.

Puiga kooli õpilased on üsna tolerantsed.

Kõige tolerantsemalt suhtusid käitumishäirete ja õpiraskustega lapsesse 11–12-aastased (24 õpilast), kõige tõrjuvamalt 9–10-aastased (25), kelle arust oleks selline laps vaja paigutada erikooli; samuti pakuti, et ta võiks klassist lahkuda. 13–16-aastased (25) arvasid, et keegi peaks neid aitama, aga ise ei olnud nõus seda tegema. Nad nimetasid sellist õpilast pahaks lapseks, murdealiseks, tähelepanukütiks, teiste ära kasutajaks, vanemate hoolitsuseta lapseks ja puudega lapseks.

13–16-aastastest peaaegu pooled ei kutsuks niisugust last mitte kuhugi, aga neljandik arvas, et sünnipäevale võiks ikka kutsuda. 11–12-aastased olid seda meelt, et klassiõhtule võiks ta igal juhul tulla, mõni oli nõus teda oma sünnipäevalegi kutsuma.

Õpilaste arvamus selle kohta, kas probleemne laps sobiks nendega koos õppima, oli väga erinev – eriõppeasutusse suunamist pidas vajalikuks 40% 13–16- ning 6% 11–12-aastastest.

Varieerub ka suhtumine nähtava puudega õpilasesse. Üldjoontes on noorema astme õpilased vanematest koolikaaslastest tunduvalt sallivamad. Puudega last olid valmis aitama kõik õpilased, kuid koos välja minna või teda sünnipäevale kutsuda soovisid vähesed.

Küsitlus näitas, et enamik Puiga kooli lapsi on küllalt tolerantsed.

Problemlaps on väga hella enesetundega.

Eriolukorras olevale lapsele piisab ka paarist halvustavast märkusest, et end pahasti tunda. Kui aga pidevalt suhtub temasse halvustavalt kasvõi üksainuke kaaslane, võib see süvendada õpilase madalat enesehinnangut ning sellega kaasnevaid probleeme. Tagajärjeks halb õppeedukus, koolikohustuse eiramine, käitumishälbed, mis tegelikult on vaid lapse instinktiivne enesekaitse.



## Sensoorse integratsiooni häire – mis see on?

INDIRA VIIRALT, TPÜ sotsiaaltöö magister

**L**asteaiaperioodil, 3–7-aastaselt võib lapsel esineda probleeme, mis nõuavad kõigi temaga tegelevate isikute tähelepanu ja vastavaid teadmisi. Abivajajate hulgas on ka tähelepanuta jäänud sensoorse integratsiooni häiretega (SIH) lapsed, umbes 5–10% koolieelikutest (1; 10). Sensoorse integratsiooni häiretega lastel on halvenenud meeleorganite tegevus, mis põhjustab raskusi ümbritsevas keskkonnas kohanemisel ning enda ja teistega toimetulekul. Koolivalmiduse uurijate töödest (4, lk 41–43; 9, lk 74–76; 12) on selgunud, et sensomotoorne mahajäämus, mis võib olla tingitud sensoorse integratsiooni häiretest, on üks olulisemaid koolivalmiduse saavutamist takistavaid tegureid. Selliste häiretega lastele on Eestis seni veel vähe toimetulekuvõimalusi pakutud.

Paindliku sensoorse integratsiooni kujunemiseks tuleb lapsi sihipäraselt suunata, pöörata tähelepanu arengut soosivale keskkonnale (2). Mõistagi vajatakse häirete leevendamiseks asjatundjate – meedikute, sotsiaaltöötajate, psühholoogide ja õpetajate abi.

Tulemuslikuks peetakse krooniliste haiguste, sensoorsete häirete ja puuetega laste psühhosotsiaalset (re)habilitatsiooni, milles on oluline osa teraapiatel. Äärmiselt tähtis on välja selgitada, kes abi vajab. Abi vajamist märkavad vanemad, aga kindlasti ka lapse kasvatajad ja õpetajad.

Häiretega lastest võivad kujuneda õpiraskustega õpilased. Häire süvenemist on võimalik takistada, seda korrigeeritakse teraapiate abil, mil last õpetatakse häirega toime tulema. Õpiedutuse kohta on tehtud mitmeid uurimusi (5, lk 49–53; 6; 7; 8, lk 64–73). Lahendamist ootavaid küsimusi kerkib töös laste ja peredega esile pidevalt. Muutuvas ühiskonnas vajatakse nende lahendamiseks teadmisi ning tahtmist probleemidesse süüvida.

**Biopsühhosotsiaalne arengukäsitlus** pakub võimalusi lapse mõistmiseks ja kinnitab arusaama, et häire organismi ühes osas mõjutab kogu organismi funktsioneerimist. Mõiste biopsühhosotsiaalsus võttis kasutusele Engel (3, lk 129–136) 1970. aastate lõpul. Biosektoris töötavad asjatundjad füüsilise ehk *body* alal; psühhosektoris inimesed, kes tunnevad hästi inimpsüühikat, ning sotsiosektoris spetsialistid, kes uurivad inimeste elutingimusi.

Inimese tegevusvõime hindamisel kasutatakse biopsühhosotsiaalset mudelit, mille aluseks on inimese tervikkäsitlus. Terviklik ehk holistlik inimkäsitlus on muuhulgas sotsiaaltöö lähtekohaks, inimest vaadeldakse tema kõikvõimalikes seostes keskkonna, tervise ja teiste inimestega. Inimeste abistamisel rakendatakse holismi ideed.

Koolivalmiduse kujunemisel on oluline lapse tegevusvõime, millest sõltub tema toimetulek. See oleneb ta ealistest ja soolistest iseärasustest, tervisest, arengu tasemest, tempost ning keskkonna mõjudest. Toimetulekuks vajab laps sensomotoorseid, psühhosotsiaalseid ja kognitiivseid valmidusi.

Sensomotoorsed valmidused tähendavad lapse võimet integreeritult vastu võtta nägemis-, kuulmis-, maitsmis-, haistmis-, liigutus-, tasakaalu- ja puuteaistinguid. Motoorses plaanis tähendab see jäme- ja peenmotoorika valitsemist. Kognitiivsed valmidused: oma ümbruses orienteerumine, loogiline mõtlemine ja mälu, kujutlusvõime, probleemi lahendamise oskus

SIH-lastel on halvenenud meeleorganite tegevus.

Sensoorse integratsiooni häiret saab korrigeerida.



ning õpivõime. Psühhosotsiaalsed valmidused: minateadvus, suhtlemis- oskus, rollide omaksvõtmine, eneseväljendusoskus ja võime oma elu pla- neerida.

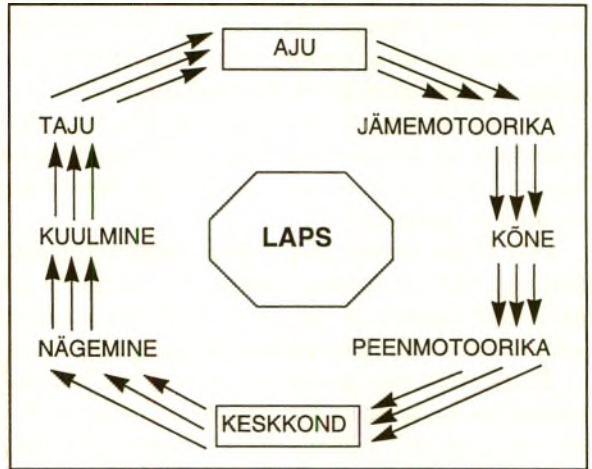
Tänaseks on arusaam toimetuleku mõistest avardunud. Oluline on teadmine, et toimetulekuks vajalikud eeldused peituvad isiksuses endas, seega on lapsi võimalik abistada efektiivse (re)habilitatsiooniga (11, lk 261–270).

## Sensoorne integratsioon

Sensoorse integratsiooni teooria loojaks on A. Jean Ayres (2), kes on töö- tanud 35 aastat tegevusterapeudina ning 20 aastat uurija ja õppejõuna California Ülikoolis Los Angelesis. Lapse arengut kirjeldades võttis ta kasutusele sensoorse inte- gratsiooni mõiste (2).

Sensoorse integratsiooni teooria loojaks on A. Jean Ayres.

Sensoorse integratsiooni teoreetiliseks taustaks on neuroloogia, lapse arengu uuringud ning seisukohad intellekti-aju-keha neuroloogilis- test seostest (vt joonist). Näha on sensoorse ja motoorse ala astmeline ede- nemine ning omavaheline seotus. Ümbritsevast keskkonnast saadud sensoorsed ärritused tooda- vad motoorseid vastu- seid, s.t liigutusi, kõnet ja käteosavust.



Joonis. Sensoorne stimulatsioon (input) ja motoorne refleksioon (output).

Kui tajumisprotsessis esineb häireid, on raskendatud lapse tegevus- võime ja toimetulek. Sensoorset integratsiooni võib kujutada võrguna, kus ühe võrgusilma puudumine tähendab, et võrgu funktsioonid on rik- tud ja tajumisprotsess häiritud.

Sensoorses integratsioonis eristatakse mitut etappi, mis läbitakse koolieelses eas.

Sensoorse integratsiooni tekkeks on vaja teatud eeldusi, mis moodus- tavad baasi lapse koolitööga toimetulekuks.

**Motoorseid ehk liigutuslikke eeldusi** vajab laps normaalseks ke- haliseks arenguks. Üks olulisi koolivalmiduse aspekte on tervis, millest sõltub, kuidas laps koolitööga toime tuleb. Kõrge motoorse tasemega lap- sed on suurema koormustaluvuse ja heade füüsiliste eeldustega.

**Emotsionaalsed eeldused** hõlmavad lapse tunnetuslikku stabiilsust ja enesekindlust. Et olla valmis õppetööks, peab laps olema kohanemis- võimeline.

**Sotsiaalsed eeldused** on vajalikud õpikeskkonnas toimetulekuks. Selleks on lapses vaja arendada oskusi tegutseda rühma liikmena ning adekvaatselt suhelda täiskasvanute, õpetajate ja kaaslastega.

**Audioverbaalsed eeldused.** Sõnalise informatsiooni töötlemise ja verbaalse arutlemise võimet peetakse 1. kl lapse olulisemaks õpieeldu- seks. Seda käsitletakse ka võimena mõista ja väljendada end emakeeles.

**Visuaalse taju eeldused.** Visuaalse informatsiooni töötlemise põhjal võib prognoosida esimese klassi lapse koolivalmidust. Visuaalse taju adekvaatus ja kolmemõõtmelisuse (stereognoosia) tajumine on eeldu- seks lugemis- ja kirjutamisoskuse kujunemisel.

**Kognitiivsed eeldused.** Laps vajab kogemusi, mille kaudu ta oman- dab teadmisi ja omistab neile tähendusi. Informatsiooni töötlemine an- nab lapsele vajaliku õppimiskogemuse.

On vaja teada koolitööga toimetuleku eeldusi.



## Sensoorse integratsiooni häired

Häiretega lapsed reageerivad ebatavaliselt tundlikult puudutus-, liigutus-, nägemis- ja kuulmisaistingutele. Neil võib olla raske taluda teisi lapsi lasteaiarühmas, nad tõmbuvad kõrvale või ärrituvad teistele liiga lähedal olemisest, neile võib mitte meeldida hammaste pesemine või juuste lõikamine. Mis tahes ülesandele keskendumine võib olla lühiajaline, tähelepanu hajub kiiresti. Laps ei söanda osaleda tavalistes liikumismängudes, mida võimaldavad nt mänguväljaku vahendid.

Poistel esineb käitumise hüperaktiivsust ja pidurdamatust sagedamini kui tüdrukutel (6, lk 32–35).

Järgnevalt toome SIH-lapse lühikirjelduse (koostatud lapse vaatluse põhjal). *Siim on nelja-aastane poiss, kes on lasteaias käinud pool aastat. Kasvataja pani tähele, et poiss ei taha teiste lastega koos mängida, mistõttu pole leidnud ka sõpru. Siim ei võta meeleldi osa ühistevgevustest, komistab tihti ning jätab liikudes ja mängides kohmaka mulje. Poiss on nutualdis, ei talu, kui keegi teda puudutab, keeldub mängimast liiva, savi või plastiliiniga.*

Analüüsist selgus, et tegemist võib olla kõrgeenenud taktilise tundlikuse ning häiritud tasakaalumeelega lapsega. Uurimuse koostaja (13, lk 107–113) ja lasteaiaga füsioterapeut hindasid Siimu tegevusvõimet ning soovitasid füsio- ja tegevusteraapiat, toetamaks tema sensomotoorset arengut. Vesteldi Siimu vanematega ning otsustati, et ta hakkab käima füsioterapeudi juures kaks korda nädalas.

Häirete määramise meetodika on veel lünklik, kuid kodu- ja välismaistele kogemustele toetudes on hakatud sellega töötama.

## Mis iseloomustab SIH-last?

**Laps võib olla ebatavaliselt aktiivne või passiivne.** On lapsi, kes on pidevas liikumises (hüperaktiivsed lapsed). Esineb ka teist äärmust – last on raske innustada tegutsema. Tegevuses võib ta kergesti väsida ja tüdineda, tegevuse intensiivsus võib kõikuda ühest äärmusest teise.

**Lapsel on raskusi liigutuste valitsemise ja sujuva sooritamise-ga.** Võib esineda probleeme kogu keha või nt käte valitsemisega. Mõnel lapsel on nõrk tasakaal, teisel raske õppida uusi liigutusi ja sujuvust nõudvaid ülesandeid. Niisugustel lastel on vaevarikas õppida nt ronima, jalgrattaga sõitma, hüppenõoriga hüppama või kirjutama.

**Lapse kõne areng on aeglustunud, mootorsete oskuste õppimine ja koolitööga toimetulek on vaevarikas.** Eelkooliealisel lapsel võivad need arenguhäired ilmned koos teiste sensoorse integratsiooni häiretega. Lapsel võib olla probleeme kuuldu mõistmisega, mis raskendab juhtnõõride järgimist. Kõne võib olla ebaselge ja konarlik. Ayres (1) on kirjeldanud düspraksiat, mida iseloomustab häiritud motoorne koordinatsioon. Motoorse kohmakusega võib kaasned ka ruumitaju puudulikkus. Nendel lastel võib tekkida raskusi arvuliste mõistete kujunemisega, mis edaspidi põhjustavad koolitööga toimetulematust.

**Lapsel on raskusi vaashoitud ja adekvaatse käitumisega.** Laps võib toimida impulsiivselt või on ta töövõime lühiajaline, ta ei suuda keskenduda. Tal on raske asuda kavandama oma tegevust, ta enne tegutseb ning alles seejärel mõtleb. Mõnel lapsel on raske kohaneda uute olukordadega, teisel taluda ebaõnnestumist, ta pettub kiiresti, vihastab või annab kergesti alla.

**Lapsel on nõrk eneseusaldus.** Last vaatlev kõrvalseisja võib märgata ainult seda, et lapsel pole hea olla. Arukas laps mõistab, et mõned asjad on talle raskemad kui kaaslastele, kuid tal on raske aru saada, miks. Niisugune laps võib mõjuda laisa, tüütava ja kangekaelsena. Mõned lapsed leiutavad ettekäändeid, vältimaks tegevusi ja olukordi, mis on neile uudsed, rasked või tunduvad ebatavalisena. Sageli süüdistavad vanemad

Häiretega lapsed on aistingute suhtes väga tundlikud.

SIH-laps võib olla äärmuslik, kohmakas ja nõrga eneseusaldusega.



ja laps raskustes ennast ning õhkkond peres pingestub, mistõttu lapsel võib välja kujuneda madal eneseväärikus.

Äärmiselt vajalik on hinnata lapse sensoorse integratsiooni laadi ja ulatust, et saada ülevaade tema toimetulekuvõimest igapäevaelus. Hindamiseks kasutatakse põhiliselt vaatlust, aga ka teste. Kuna sensoorse integratsiooni viiteraamistik põhineb suures osas neuroloogial, vajavad testide kasutajad süvendatud koolitust.

SIH mõju tuleb teravalt esile koolieas.

SIH-last on raske ära tunda ja sageli võib õpetajatel tekkida mulje, et tegemist on saamatu või käitumishäirega lapsega. Sensoorse integratsiooni häire pole aga haigus, mis põhjustaks lapse üldseisundi halvenemist, vaid häire, mille mõju tuleb eriti teravalt esile just koolieas. Sensoorne integratsioon ei tähenda lapse vaimse võimekuse pidurdust, enamikul lastest on vaimne tase normaalne, tegemist on taju sünteesihäirega, mis põhjustab ka häireid lapse igapäevategevustes. Selline laps vajab professionaalset abi ja toetust.

Uurimismaterjali (13) analüüsi põhjal võib teha järgmised rõhuasetused, mis aitavad SIH-lastel probleeme paremini mõista ning lapsi nende toimetulekul toetada.

SIH-laps vajab professionaalset abi ja toetust.

□ Kõik lastega töötavad isikud vajavad uuenenud teadmisi lapse ja tema arengu kohta. Selleks pakuvad häid võimalusi psühholoogia- ja tervishoiualane koolitus. Eriti vajalikud on teadmised toimetulekust, selle mehhanismist ja võimalustest. Rehabilitatsioonialast koolitust vajavad õpetajad, sotsiaaltöötajad, arstid, psühholoogid ning lapsevanemad. SIH-ga laste toimetuleku toetamiseks leitakse uusi rehabilitatsiooniviise ning koolitatakse spetsialiste.

□ Koolivalmiduse saavutamist takistavad tõsised puudused lapse sensootoorses arengus. Seetõttu on vaja aidata lapsevanematel, õpetajatel ja lasteaiatöötajatel sensotoorse integratsiooni häireid ära tunda ning suunata neid konsultatsioonideks asjatundjate (arst, psühholoog, sotsiaaltöötaja jt) juurde. Koolivalmiduse hindamisel ei saa lähtuda üksnes vanusest, arvestada tuleb ka soolisi erisusi, lapse arengut ning toimetuleku ja tegevusvõime taset.

Lapsevanemad vajavad asjatundlikku nõu ja abi.

□ Lapse arengu suhtes tekkivate kahtluste korral peaksid lapsevanemad saama esmast nõustamist õpetajatelt, aga ka pediatrilt, neuroloogilt, psühholoogilt, psühhiaatrilt, sotsiaalpedagoogilt ja sotsiaaltöötajalt. SIH-ga laste vanemad vajavad kõige enam nõustamisteenust, mida on juba hakatud pakkuma perekeskustes ja nõuandlates. Teenuste pakkujatel oodatakse häid kutseoskusi ja pädevaid teadmisi.

### Kirjandus

1. A y r e s, A. J. 1987. Kun lapsi ei opi leikkimaan. Helsinki
2. A y r e s, A. J. 1992. Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin.
3. E n g e l, G. L. 1977. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. – Science 196.
4. I n d r e, K. 1983. Kooliküpsusest ja koolivalmidusest. – Nõukogude Kool, nr 9.
5. K õ r g e s s a a r, J. 1995. Sündikaatlepped või anarhiaga piirnev vabadus: Eesti koolide suhe hariduslikesse erivajadustesse. – Triangel 4.
6. L a u s v e e, E. 1999. Laste närvitalitluse häired: ATH ja MBD. Rmt: Laps maailmas ja maailm lapses. Koost A. Tiko, T. Tulva, lk 32–36.
7. L e i n o, M. 1999. Teraapiline tegelemine probleemsete lastega. Rmt: Laps maailmas ja maailm lapses. Koost A. Tiko, T. Tulva, lk 36–42.
8. M e h i l a n e, L. 1997. Mis on koolilapsel muret? Tartu.
9. N e a r e, V. 1996. Laps on varsti koolilaps. – Haridus, nr 3.
10. P a r h a m, L. D. & F a z i o, L. S. 1996. Play in Occupational Therapy for Children. C. V. Mosby Company.
11. P o h j o l a, A. 1997. Psykososiaalne ulottuvuus kuntoutuksessa. – Janus. Sosiaalipoliitikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakausslehti 3.
12. T u l v a, T. 1987. Koolivalmidus ja selle kujunemine. Õppevahend koolieelse pedagoogika ja psühholoogia eriala üliõpilastele. Tallinn.
13. V i i r a l t, I. 1998. Laste tegevusteraapia ja selle käsitus. Rmt: Teaduselt praktikale: Uurimusi ja arutlusi sotsiaaltöö teemadel. Tallinn.



## Hea koostöö tagab edu ja arengu

**K**ool eksisteerib ja tegutseb koostöös paljude organisatsioonide, asutuste ja inimestega. Tänasele koolile on pandud ülesanded, mille täitmisega ei suuda ta üksi toime tulla. Haridust omandava õpilase ja teda toetavate õpetajate, kooli juhtkonna, lapsevanemate ja üldsuse koostöö on hariduseesmärkide saavutamise peamiseks eelduseks. Huvipoolte ootuste ja vajaduste uuringute põhjal arendatakse kooli struktuuri, võetakse vastu otsused kooli visiooni ja eesmärkide kohta.

Õpetaja on õppekava ellurakendamise võtmefiguur. Ainult heas koostöös kõigi osapooltega võib pedagoog saavutada edu, end arendada ning täita edukalt talle õppekavaga pandud ülesandeid.

Pakun ideid ja mõtteid õpetaja koostööst juhtkonna ja lapsevanematega.

### Õpetaja – juhtkond

Kool on professionaalne organisatsioon, kus domineerivad õpetajad. Nad on kogenud, saanud väljaõpet ja tunnevad end autonoomsena. Nad teavad, kuidas õpetada oma ainet ega vaja tingimata juhendamist. Nad ei ole kergesti mõjutatavad. Jõuga mõjutatavad kindlasti mitte.

Viljandi Paalalinna Gümnaasiumi tööd juhib 5-liikmeline juhtkond – direktor, kaks direktori asetäitjat õppealal, asetäitja majandusalal ja huvijuht. Peame väga oluliseks hea tööise mikrokliima hoidmist, heade töötingimuste loomist ja usaldust.

**Õpetaja ootab juhtkonnalt, alluv üllemuselt** selgeid eesmärke ja konkreetseid ülesandeid ● häid tingimusi töötamiseks (ruum, õpematerjalid ja -vahendid, ligipääs arvutile, meeldiv õhkkond) ● abi tekkinud probleemide lahendamisel ● õigeaegset informatsiooni ● ühtsete nõuete kehtestamist (kodukord, õpilasreeglid jm) ● võimalusi enesetäiendamiseks ● täpsust kokkulepitud tähtaegades ● lubaduste täitmist, tööde planeerimist ● oskust kuulata ja mõista ● tagasisidet tehtust ● turvalisust ● tunnustamist ● vabadust töötada ja usaldust.

Kui ei ole pidevat kontrolli ja hirmu kontrollimise ees, vallandub õpetaja initsiatiiv, tehakse õpilastega lisatööd, osaletakse konkurssidel ja saavutatakse häid tulemusi. Täienduskoollituse raha mõistlikult kasutades on olnud võimalik täita nii kooli vajadused kui ka õpetajate soovid.

Koostöö huvides on oluline hoida korras suhted. Pakume võimalusi, kuidas seda teha.

□ **Anna õpetajale õigeaegselt võimalikult palju infot.** Kel on infot, saab otsustada; kes otsustab, see tegutseb; kes tegutseb, see ka vastutab.

Lisaks juhilt kollektiivi liikmetele suunatud infole on oluline ka grupisisese info liikumine ja vahetamine. Meie koolis on igal esmaspäeval juhtkonna nõupidamine, kus arutatakse läbi möödunud tööädal ja uue nädala tegevused. Järgmisel päeval on infovahetunnid õpetajatele. Seal saavad kõik vajalikke teateid edastada. On võimalus esitada ka küsimusi juhtkonnale. Infovahetunnis räägitu esitatakse järgmise päeva hommikuks ka kirjalikult. On mõte seada sisse infovahetund ka õpilastele. Kui see idee leiab metoodikanõukogus toetust, tehakse otsustus töötajate koosolekul.

Õpetajate toas on infotahvel, mis võimaldab kiirelt ja operatiivselt infot ja teateid edastada.

□ **Tutvusta kooli eelarvet ja selle kasutamist.** Õpetajatelt kogutakse infot vajaduste ja soovide kohta, mida arvestatakse eelarve koostamisel. Räägitakse kooli remondivajadustest, suuremad kulutused otsustatakse kollektiivselt.

□ **Vestle töötajatega.** Arutelust selgub, mis õpetaja töös on õnnestunud, mis mitte, kuidas sujub koostöö kolleegidega, mis teda kollektiivis häirib jne. Kasutada võib ka kirjalikku aruandlust. Sel on eelseid, õpetaja saab rahulikult mõelda ja oma tegevust analüüsida. Kuna koolis on palju õpetajaid, kasutame tööst kokkuvõtte tegemiseks enamasti kirjalikku vormi.

□ **Anna töötajatele võimalus kolleegide ees esineda.** Esitatakse infot kursuste kohta, jagatakse kogemusi, õppeaasta töö analüüsiga esinevad õppenõukogus ainekomisjonide esimehed.

□ **Lahenduse otsimisel anna initsiatiiv töötajale,** siis ei vähenda sa tema vastutust. Tuleb jõuda kokkuleppele, mida, kuidas ja mis ajaks tuleb teha. Küsi, millist abi vajatakse.

□ **Julgusta töötajaid** oma arvamusi ja seisukohti välja ütlemale. Ära karda kriitikat.

□ **Näe ja kuule,** mis toimub ümberringi, jälgi inimeste tegevust, kuula ja mõista neid. Pingete märkamisel sekku delikaatselt.

□ **Hinnangu andmisel ole arusaadav.** Ütle, mille põhjal hinnang antakse. Arvesta, millist pingutust tegevus inimeselt nõudis. Põhjenda oma ettepanekuid.

□ **Hoidu tähelepanu pööramisest ainult ühele inimesele** (inimeste grupile), jättes teised tagaplaanile. Ära tee inimeste vahel vahet.

□ **Kui märkad abi vajavat või mures inimest, reageeri.** Vahel aitab toetav pilk või lohutav sõna.

□ **Kaitse õpetajat võõraste rünnakute eest.** Püüa selgusele jõuda, mis oli rünnaku põhjus.

□ **Lase kolleegidel paista andeka ja lugupidavana.**

□ **Avalda töötajale tunnustust ja kiitust igal võimalikul juhul.** Selleks on palju võimalusi. Kui inimesed tunnetavad, et nende



tegevust märgatakse, õhutab see edasi pingutama. Tunnusta avalikult, laida nelja silma all!

Oleme koolis kasutanud mitmeid võimalusi. Kõige kiirem võimalus õpetajat tunnustada on teha seda infovahetunnis kolleegide ees ● avaldame kiitust direktori käskkirjaga ● aineolümpiaadidel ja konkurssidel edukalt osalenud õpilasi juhendanud õpetajatele korraldame juhtkonna vastuvõtu ● lõpuklasside õpetajaid peame meele kooli tänukirja ja meenega ● kõrgeid õppetöö tulemusi (riigieksamitel ja olümpiaadidel) näidanud õpilaste õpetajatele maksame lisatasu ● "Aasta õpetaja" valimine ja tunnustamine vabariigi aastapäeval (saab kooli logoga ja tiitli nimetusega kella) ● paneme lihtsalt tähele, kui õpetajal on hästi läinud.

Võib juhtuda, et vahel tuleb sõnadest puudu, et avaldada tunnustust, kiita ja innustada kolleegi või õpilast.

**Kuidas teha märkust?** Vali õige aeg, sobiv koht ja olukord. Räägi käitumisest, mitte inimese isiksusest. Selgita täpselt, mis on valesti. Hoidu näägutamisest. Ära nõua võimatut. Usu, et inimene tahab anda endast parima (2).

Juhil peab olema tarkust korraldada tegevust nii, et see avalduks positiivselt organisatsiooni kultuuris ja inimeste sisemaailmas.

Suures kollektiivis on alati erinevate ambitsioonide ja soovidega inimesi. Eri töörühmade ja komisjonide tegevus annab võimaluse oma ootusi rakendada.

Uute ideede väljatöötamiseks ja probleemide lahenduste leidmiseks oleme kasutanud õpetajate väiksemaid töömeeskondi. Passiivsemad (osa neist) liituvad muutustega aktiivselt kaasa minejatega. Ühistöö tulemusena hakkab kollektiivis toimima teadmine, et küsimuses jõuti otsusele ühiselt. Põhimõtteliste ja strateegiliste otsuste puhul on väga oluline

koostöös otsusele jõudmine, iga õpetaja osalemine selles. Siis on unustamise, tegemata jätmise või lihtsalt ignoreerimise tõenäosus väiksem.

Lähtuvalt kooli põhiülesannetest kasutame **küsimustikku töö analüüsimiseks.**

1. Millisena näete oma rolli koolis? Milliseid ülesandeid peate oma töös kõige olulisemaks?
2. Mida olete õpetamisega taotlenud? Mida tahtsite saavutada? Kas olete selle saavutanud?
3. Mis on Teie töös möödunud aastal õnnestunud, milles on olnud kõige enam raskusi?
4. Millist metoodikat (tööstiili) kasutate õpetamisel? Kui tihti ja milliste printsiipide alusel hindate õpilasi?
5. Hinnake oma õpilaste iseseisvaid õpioskusi. Kas õpilased täidavad ülesandeid vastavalt esitatud tingimustele ja tähtjaks? Kas neil on motivatsioon aine õppimiseks? Kas on tekkinud teadmine omandatud õppematerjalist, selle kasutamisest?
6. Kas jätkub oskusi õpilasi tööle panna? Kas on probleeme koostöös õpilastega? Milliseid? Kuidas olete neid lahendanud? Kui probleeme pole, kuidas olete selle saavutanud?
7. Kuidas olete kutseoskusi arendanud? Kuidas olete neid teadmisi kasutanud oma töös?
8. Mida Te iseendas ja oma tööviisides sooviksite arendada järgmisel aastal?
9. Kas praegune töökoormus on Teile sobiv? Mida tuleks vajadusel muuta?
10. Mida tahaksite, et kool saavutaks?
11. Mida peaks täiustama kooli juhtimisstiilis, töökorralduses?
12. Mis nõuab Teie töös kõige enam energiat? Mida jätate kõige sagedamini tegemata?
13. Kui oleks võimalik muuta üht asja oma töös, milline see oleks? Miks?
14. Mis motiveerib Teid töötama?



Olümpiaadide ja konkursside parematele korraldatud vastuvõtul. Tordi lõikavad lahti üle-eestilise füüsikaolümpiaadi võitja Alar Ainla ja õpetaja Ene Toodo.

SIRJE  
PONDERI foto



## Õpetaja – lapsevanem

“Kooli ja kodu suhted on üks nõrgemini välja kujunenud lüli tänasel haridusmaastikul. Samal ajal on haridusseaduse järgi lapsevanem väga oluline haridusotsustaja. Võib juhtuda, et tänapäeval otsustab lapsevanem Eesti kõikumalöönud koolivõrgu saatuse. Võime ju öelda, et lapsevanem ei suuda olla meile partner, kuid tarkus, mis seda suhet korrastab, on meie käes, meilt, haridustöötajatelt, saab seda nõuda. Lapsevanemad on üks huvigrupp ja selle huvigrupiga arvestamine on Eesti hariduse arengu huvides. Uurimistulemused räägivad, et tänased lapsevanemad tunnevad last üsna vähe, nende huvid on erinevad. See on tõsiasi, millest ei saa üle ega ümber. Meie asi on leida viisid, kuidas sellele vaatamata lapsevanemaid oma töösse kaasata” (4).

Perekonnas saab laps kõige esimese õpikogemuse. On tõenäoline, et baasväärtused omandatakse just koolieelsetel aastatel. “Vanemad mõjutavad oma laste elu, olles neile käitumismudeliteks ning tehes seda endale teadvustamata” (1). Õpilane toob kooli kaasa nii kodu head kui ka halvad küljed. Õpetaja puutub iga päev koolis kokku õpilaste halva koolikohustuse täitmise, koduülesannete tegemata jätmise, kaasõpilaste kallal vägivaldsemise, inetu kõnepruugi, hoolimatu suhtumisega ümbrusse jm.

Kooli ja kodu koostöö eelduseks on **objektiivne informatsioon perekonna kohta**. Tuleks teada, mitu last on perekonnas; mitmes laps on konkreetne laps; kas perekond muudab sageli elukohta (miks?) või on paikne; milline on vanemate haridustase; kas elatakse koos vanavanemate või teiste pereliikmetega; kas last kasvatavad mõlemad vanemad, päris- või kasuvanem; milline on pere majanduslik seis ja elamistingimused; kas pereelu häirib lahtus, mõne pereliikme raske haigus või lähedase inimese kaotus, vanema sagedane eemalolek kodust; milline on laste ning laste ja vanemate omavaheline läbisaamine; kas naabrid on rahumeelsed; millised on lapse sõbrad ja kuidas neisse perekonnas suhtutakse (1).

Õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate hulgas läbi viidud küsitluse põhjal hinnatakse kooli ja kodu vahelist sidet nõrgaks, vanemad tunnevad halvasti kooli hariduseesmärke ega ole valmis kaasa rääkima muutuste sisseviimise vajalikkuses. Nad on rahul praeguse olukorra ja õpetusega. Kuid õpetaja ei ole rahul, sest ei tunneta kodu kaasabi.

Õpetajate töögruppide arvamus, **miks kooli ja kodu koostöö ei edene**. Põhjused: lapsevanema varasem negatiivne kogemus ja hirm • negatiivse info kartus • vanem on ise probleemides • lapsevanem varjab koduseid muresid – ei saagi koostööd teha • probleemid ei lahene, on ikka ühed ja samad • tuntakse piinlikkust oma lapse pärast • puudub huvi lapse käekäigu vastu • hirm tõtt teada saada • ollakse kooli suhtes negatiivselt häälestatud • ei loodeta midagi asjalikku kuulda • ollakse tööga

väga hõivatud • õpetaja ja lapsevanema suur vanusevahe • isiklikud suhted • laps keelab lapsevanemal kooli tulla • koosoleku aeg on varane • koosoleku ajal on teleserial või spordiülekanne • töö on halvasti organiseeritud.

Aprillis 2000 soovisin lapsevanemate küsitlusega selgitada, kui võrd ollakse valmis kooliga koostööks, milliseid koostöövorme eelistatakse, kellega koostööd peetakse kõige vajalikumaks ja kui sageli soovitakse kohtuda. Küsitlusele vastas 65 vanemat, neljateistkümmel on koolis mitu, neljal vähemalt kolm last. Lapsed õppisid 1.–3. (24% vastuseid), 4.–6. (31%), 7.–9. (31%) ja 10.–12. klassis (14%). 95% on valmis koostööks, 5% ei soovi seda teha. Koostöövormina eelistatakse klassikoosolekut (51%) ja üldkoosolekut (23%). Meeldiv oli tõdeda, et 7% vanemaid soovib loenguid.

Lapsevanemate koolitus on kindlasti vajalik.

37% vastanutest kohtuks kooli töötajatega vajadusel, 34% kord veerandis ja 22% kord poolaastas. Kord nädalas ja kord aastas kohtumist ei pidanud keegi vajalikuks. Kord kuus kohtuks õpetajatega 7%, kes arvas, et nende koostöö kooliga on ebapiisav. Oma koostööd kooliga hindas piisavaks 63% ja ebapiisavaks 32% vanematest, sellele küsimusele jättis vastamata 5%. 48% arvas, et koostöö on ebapiisav ja selleks pole vajadust, sest lapsega pole probleeme; 22%-l ei võimalda töö tihedat koostööd, 13% vastasid, et laps ei soovi nende kontakti kooliga. See on nii põhiliselt 7.–9. klassis. Muud põhjused takistavad koostööd 17 protsendil.

Piisab, kui koosolekust teatada üks nädal ette, küllalt suur osa vajab kahenädalast etteetamist, üksikud vanemad tahaksid veel pikeemat ettehoiatamist.

**Võimalikke õpetaja ja lapsevanema vahelise sidepidamise viise:** lapsevanemate üldkoosolekud • teabepäevad (tundide külastamine, kohtumised õpetajatega, direktsoonia, ajurünnak, õpilaste kontsert, ühine puhkeõhtu) • klassi lapsevanemate koosolekud • õpilase päevik • individuaalsed kontaktid • telefon • koduviisiidid • aineõpetajate kõnetunnid • ühised üritused koos õpilastega • osalemine õpilase käitumise või mistahes muu küsimuse arutamisel “ümarlauas”, direktsoonis, õppenõukogus • kontserdid (jõulu- ja kevadkontsert, tähtpäevalised kontserdid jne) • infolehed • hinnetelehed õppeperioodi sees • kooliajaleht • loengud • hoolekogu tegevus • leping lapse, õpetaja ja lapsevanema vahel.

**Lepingu idee saime TÜ koolituselt** “Toime tulek agressiivsete lastega”. Leping on mõistlik sõlmida, kui selgub, et on vaja fikseerida osapoolte ülesanded tulemuse saavutamiseks. Leping sõlmitakse lühikeseks ajaks, et innustada õpilast end pingutama ning kohustada lapsevanemat sellele kaasa aitama. Kindlasti peab jälgima lepingu täitmist.

**Lapsevanemate koosolekule kutsumine:** meeldiv on saada isiklik kutse, kus kirjas ka koosoleku päevakord. Koosoleku toimumisest





**Õppepäev.  
Loomingulist  
tegevust  
soodustab  
looduslik  
keskkond.**

ENE SARAPI  
foto.

tuleks aegsasti teada anda. Kõige parem on, kui see toimub alati mingil kindlal ajal, nt iga veerandi esimesel nädalal.

Koosolekuruum peab olema meeldiv, soe, et oleks võimalik üleriided ära võtta. Kõigi ees räägitakse meeldivatest asjadest, klassi ühistest ettevõtmistest. Ergutatakse lapsevanemaid arutlema. Nende info klassis toimuva kohta võib olla teistsugune kui õpetajal. Lahendusi püütakse otsida koos, kaasata võiks ka õpilasi. Halbade asjadest tuleb rääkida nelja silma all. Kohaletulnuid tuleks tänada. Õhkkonda aitab meeldivamaks ja vabamaks muuta nt tass kohvi.

Neilt, keda ei olnud, tuleks küsida puudumise põhjust ja anda lühiülevaade koosolekul toimunud. Järgmine kord ehk teatab lapsevanem ise, miks ta ei tulnud.

**Lapsevanema tunnustamine.** Ka lapsevanem ootab tunnustust, kuigi huvi tundmine oma lapse koolielu vastu ja kooli abistamine ühises kasvatustöös on loomulik. Ometi ei ole see alati nii. Leidub lapsevanemaid, kes on eriti tublid, aitavad kooli oma võimaluste piires (õmblevad näidendi jaoks kostüüme, organiseerivad õppereisi, löövad kaasa üritustel, pakuvad rahalist abi jne). Miks mitte neid siis tänada ja teiste seast esile tõsta?

Võimalused: tänukiri tublide õppurite vanematele õppeaasta lõpus • tänukiri aineolümpiaadide ja konkursside parimate vanematele, võimalusel kutse vastuvõtule • tänamine lapsevanemate üldkoosolekul • tänu tublide kooliõpetajate vanematele.

**Kooli ja kodu vahelise koostöö parandamiseks** võib korraldada koosolekuid eri kooliastmetele eraldi • suuremates koolides rakendada tööle sotsiaaltöötaja • koolipsühholoogidele korraldada pereteraapiakursusi, sest sageli tuleb nõustada kogu peret • loengud lapse-

vanematele • pedagoogide koolitus, et osata õigel ajal probleeme ja nende põhjusi näha ning abi pakkuda • kooliprobleemide arutamisse kaasata meediat, kutsuda esile diskussioone.

Lapsevanemate huvi suurendamine kooli vastu jääb endiselt probleemiks. "Õpetaja – õpilane – lapsevanem" – igivana kolmnurk, mis alati ei ole võrdkülgne. Minu arvates on oluline, et kaugus tippude vahel oleks võrdlemisi väike, s.t, et suhted õpilane – õpetaja, õpilane – vanem(ad), õpetaja – vanem(ad) oleks igale osapoolele rõõmu ja rahuldust pakkuvad" (5).

Kool ootab, et lapsevanem tunneks enam huvi oma lapse koolielu vastu, oleks kursis ta koolikohustuse täitmise ja edukusega koolis. Oleks loomulik, kui lapsevanem teaks, kes ja kuidas ta last koolis õpetab, miks ta laps vahel kooli minna ei taha, miks ta läheb nõu küsima sõpradelt, mitte õpetajalt või emalt-isalt. See on usaldus.

Õpetaja ja lapsevanem on erineva kogemusliku taustaga. Selleks, et nad moodustaksid lapse kasvatamisel meeskonna, on vajalikud küllaldane infovahetus ja arutelud. Sellest võiks sündida sünergeetiline lisaefekt, mis aitaks koolil kiiremini soovitud tulemusteni jõuda.

#### **Kirjandus**

1. Koolijuhid meie muutvas maailmas: teadmised ja oskused. 1993. USA Haridusjuhtimise Rahvuslik Nõukogu. Toim Kersti Kaldma.
2. L a a s i k, H. 1999. Kuidas öieti kritiseerida – Postimees, 3. nov.
3. L i n d g r e n, H. C., S u t e r, W. N. 1994 Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas.
4. V e r n i k, E.-M. 1999. Hariduse kvaliteet. – Haridus, nr 3.
5. Õppekavast ja kooliarendusest tegija pilguga. 1999. Rmt: Põhja ja Baltimaade projekt "Õppekava arendamine ja õpetajate kvalifikatsioon". Tallinn.

VIIVE TAMM,  
Viljandi Paalalinna Gümnaasiumi  
õppealajuhataja



## Välitund – meelelahutus või tõsine töö?

HELLE KONT, Tartu Noorte Loodusmaja metoodik

KARIN BUHVESTOV, Tartu Õpetajate Seminari diplomand

**T**avaliselt õpitakse ja õpetatakse koolimajas klassiruumis. Ekskursioonile, matkale või õppekäigule minek tekitab lastes alati elevust. Väljaspool klassitundi tunnevad lapsed end pingevabalt, sest tavaliselt ei ole vaja karta teadmiste kontrolli. Õpetajatele tähendab aga õppetöö korraldamine välitunnina (mõtlemise õppekäiku, -ekskursiooni või muid õppetöö korraldamise vorme väljaspool kooli, enamasti looduses) mahukat läbimõeldud ettevalmistustööd ja suuremat tähelepanu laste töö organiseerimisel.

Loodusainete õpetamise eesmärkide saavutamise eeldab õpilaste aktiivset tunnetustegevust. Vahetult erinevate meeltega kogetu on arusaadavam ja salvestub mälus püsivamalt. Metspipra taim, mida lapsed on salumetsas kasvamas ja õitsemas näinud, ta “pipralõhna” tundnud, on paremini äratuntav kui pelgalt õpikust või arvutipildilt õpitu.

Vajadus välitunde korraldada tuleneb riiklikus õppekavas püstitatud eesmärkidest ja ülesannetest. Loodusainete õpetamisel taotletakse, et õpilasel kujuneksid kaasaegne loodusteaduslik maailmapilt ning säästlik ja vastutustundlik suhtumine loodusesse.

Loodusobjektide, -nähtuste ja -protsesside vahetu tunnetamine on eriti oluline loodusainete õppimisel põhikoolis (2, lk 2022–2023). Õppekavas märgitud õpitulemused – oskus nimetada ning kirjeldada loodusobjekte ja -nähtusi, märgata ja kirjeldada muutusi looduses, seostada aega muutustega looduses, teha loodusvaatlusi ja katseid – on saavutatavad vaid välitunnis.

Trükisõnas enam kajastatud välitunni korraldamise vorm on õppekäik ja enamlevinud meetod – vaatlus. Need on ka praktilises koolitöös peamiselt kasutatavad õpetamise/õppimise viisid väljaspool klassiruumi. Vähem on materjali praktiliste tööde, katsete ja mängude korraldamisest väljas, peaaegu polegi trükiseid välitunnis teadmiste ja oskuste kontrollimise meetodite kohta.

Tartu Õpetajate Seminari kursuse- ja diplomitöö koostamisel korraldasime 5. kl loodusõpetuse kursuse kohta õpetajaküsitluse ja õpilastele praktilise eksperimendi.

Õpetajaankeedile vastanud 13-st linnakooli 5. kl loodusloõpetajast kolm vastasid, et välitundide korraldamine on võimalik ainult tunnivälisel ajal; vaid üks õpetaja ei olnud planeerinud ühtegi välitundi. Võib järeldada, et ka linnakoolides kasutab enamik õpetajaid võima-

lust õpilastega loodusesse õppima minna ja välitund on arvestatav õppetöö vorm.

Enamasti korraldatakse õppekäike kooli lähimas ümbruses. Looduse õpperadu küllastatakse vähe, kuna need jäävad koolist kaugemale ega ole tööjuhendeid rajal töötamiseks. Klassi-ekskursioonidel korraldatakse koolis õpitut. Seal on õpilased peamiselt kuulaja-vaataja rollis.

Õpetajate vastustest selgus, et 5. klassis oli kõige eelistatum välitunni teema “vesi”. Põhjus on ilmselt ainekavas ja õpikus sellele teemale antud mahus, ka on veevaatlusteks olemas tööjuhendid. Vähe kasutatakse välitunde mullastiku, taimestiku ja loomastiku õppimiseks. Fenoloogiliste vaatluste korraldamist märkis vaid üks õpetaja. Üks õpetaja tões, et peab sobivaks ühes tunnis integreerida mitu teemat ning et need sõltuvad aastaajast, kohast, objektidest ja ilmastikust.

Paljude õpetajate arvates piirab välitundide korraldamist sobivate tööjuhendite vähesus. Olemasolevad, õpetajatele kättesaadavad materjalid ei ole koostatud suunilusega välitundidele. Soovitakse spetsiaalseid välitööjuhendeid.

Nimetati ka välitunni korraldamise probleeme: õpilasi on raske juhendada, nad on rahutud, puuduvad vajalikud vahendid, tunni ettevalmistamine nõuab lisatööd, suur hulk õpilasi on ühe õpetaja vastutusel.

Artikli autorite arvates on siin üks kasutamata võimalus ainetevaheliseks integratsiooniks: paaritunnid ja kaks õpetajat, rollimäng, avastusretk või rühmatöö, kus õpilastele on jagatud konkreetseid ülesanded.

Unustada ei tohi välitunnist kokkuvõtte tegemist. Hinnang tuleks anda ka õpilaste käitumise, koostöövalmiduse ja sihipärase töö tegemise kohta. Võib selguda, et just rahutud lapsed, kes tund või kaks ringi sebisid, on märganud koolilähedases linnakeskkonnas midagi uut ja huvitavat, omandanud vaatlusoskusi ja uusi teadmisi. Välitunde korraldavad õpetajad peavad välitunde vajalikeks – lapsed saavad ise midagi teha, mõni tõrjutu osutub väga asjalikuks kaaslaseks ja teraseks lapseks just väljaspool klassi.

5. klassi õpilastele korraldatud eksperimendis uuriti välitunnis saadud teadmiste ja oskuste mõju õpitulemustele. Osales 63 (29+34) last kahest 5. klassist. Õpilaste teadmised loodusõpetuses olid aineõpetaja hinnangul klassides võrdsed. Eksperimendis kasutati välitöö juhendeid mulla ja veekogu vaatluseks ning hiljem kontrollküsimustikku mõlema teema kohta.



Kasutati ristlevate gruppide skeemi (4), mille puhul üks klass (rühm A) tegi veekogu (koolilähedane tiik), teine klass (B) mullavaatlust.

Kontrollküsimuste vastuseid hinnati kolmeastmeliselt: hea, rahuldav ja mitterahuldav tulemus. Hinnangu "hea" kindlustas ammendav vastus, "mitterahuldav" oli selline, millest ilmselt, et õpilane ei oska vastata või pole küsitust aru saanud.

Teema "Muld" tööjuhendi eesmärk oli uurida mulla kujunemist soodustavaid ja takistavaid tegureid. Vaatluseks soovitati valida taimedega maa-ala ja võrdluseks taimedeta ala, nt kruusavõi asfaltkattega tee.

Kontrollküsimusele, milliseid tingimusi on vaja mulla tekkeks, vastamisel toetus rühm A klassis õpitule, rühm B oli teinud ka välivaatluse. Ammendavaks loeti vastus, kus mullatekete teguritest olid nimetatud lähtekivim ja taimsed või loomsed jäänused (orgaaniline aine) ning osa järgmistest: ilmastikutingimused, vesi, aeg, pinnamood, inimtegevus.

Vaatluse sooritanud õpilased andsid kõik hea või rahuldava vastuse, klassitunnis õpitu põhjal vastanutest 26,5%-l oli vastus ebarahuldav. Kõige rohkem seostasid õpilased mulla tekkimist ilmastikutingimustega. Rühmas A märgiti, et on vaja lähtekivimit, pikka aega, valgust ja soojust, jäeti aga nimetamata organismide osa mullatekkeprotsessis. Tõenäoliselt mõjutab sellist arusaama õpik, kus on rõhutatud ilmastikutingimusi, mitte aga orgaanilise aine olulisust (3, lk 108). Õpilaste mällu on sööbinud õpiku illustatsioon, mille mõjul vastati, et mulla tekkeks on vaja suurt lähtekivimit või lihtsalt kivi. Lähtekivimi mõiste on õpilastele abstrakne ega ole õigesti omandatud, lähtekivimit samastatakse kiviga.

Oluline on lastele arusaadavaks teha, et esmane mullatekete algab organismide asumisega kivimile või selle murendile. Soomuldade lähtekivimiks on koguni turvas (1, lk 444).

Veeteemalise välitunni vaatluse eesmärgiks oli tutvuda kodupaiga veekogu toitumise ja

elustikuga, anda hinnang vee puhtusele. Kontrolltestis esitati küsimus, kust saavad tiigid ja järved oma vee. Hea vastus eeldas kodupaiga tiigi vaatlusest laiemaid teadmisi.

Küsimus oli nii lihtne, et mitterahuldavaid vastuseid ei antud, aga ilmselt, et õpilased loevad küsimusi sageli pealiskaudselt ega teadvustada adekvaatselt küsitut sisu. Mitu õpilast seostasid vastuse konkreetse vaatlustulemusega ja said seetõttu rahuldava hinnangu. Õpilaste arvates saavad tiigid ja järved oma vee põhiliselt sademetest, põhjaveest ja allikatest. Nimetati ka jõgesid ja kanalisatsiooni, viis õpilast seletasid, et vett imbub ka pinnasest. 5. klassi õpilased (ilmselt vanemadki) vajavad välitunni järel veel kord teema üldistust, et õigesti mõista üksikobjektide eripärasid.

Välitundides leiab kinnitust ning laieneb klassis omandatu, see seostub konkreetse paiga ja uute kogemustega. Õpilastel areneb võime jälgida loodusnähtusi, märgata erinevaid loomi ja taimi. Välitunnil ja looduses viibimisel on lisaks õpetuslikele ka kasvatuslikud eesmärgid. Looduses viibides peab õpilastele õpetama käitumist, et kellelegi ega millelegi liiga ei tehtaks.

Uudne õpikeskkond ja vaheldusrikkad õpetusmeetodid võiksid olla abiks ka koolistressi ennetamisel.

#### Kirjandus

1. EE 6. 1995. Tallinn, Eesti Entsüklopeediakirjastus.
2. Eesti põhi- ja keskkooli riiklik õppekava. 1996. Riigi Teataja. I osa. Nr 65–69, 27. sept.
3. H e l l a t, K., L e u h i n, I., P ä r t e l, E. 1998. Loodusõpetus 5. klassile. Avita.
4. K ö v e r j a l g, A. 1993. Teadustöö meetodika alused I. Tallinn. Eesti Riigikaitse Akadeemia.
5. Loodusõpetuse ainearaamat. 1997. (Koost Aher, S. jt) EV HM, Tallinn.
6. R u t e, M. 1981. Loodusvaatlused üldhariduskoolis. Tallinn.
7. T e l l e r, M. 1999. Loodust tuleb kogeda looduses. TÕS, Kuma II. Tartu.
8. T o o m, M. 1998. Õppekäik loodusesse. – Haridus, nr 2, lk 56–58.

## STS-õpetus ja traditsiooniline füüsikaõpetus

PRIIT REISKA, TPÜ teadur

Lääne-Euroopas juba paarikümne aasta eest alanud kriis loodusteaduste õpetamisel on üha enam jõudmas ka Ida-Euroopa noortesse riikidesse. Tolleaegset õpetamist iseloomustasid märksõnad *frontaalõpetus*, *õppeplaani ainekeskne ülesehitus*, *tugev matematiseerimine*. Sellisest lähenemisest tingituna jõuti seisuni, kus õpilastel puudus motivatsioon õppida ning loodusteaduslikud ained olid õpilaste hulgas kõige ebapopulaarsemad (4). Alates 1990. aastate algusest on sellist tendentsi märgata ka Eestis (5). Selleks,

et uuesti tõsta õpilaste huvi füüsika (ja teiste loodusteaduste) vastu, on tehtud ridamisi ettepanekuid.

Enamasti on soovitatud füüsika õpetust humaniseerida (14). Uudsenäoliseks nõue, et ka loodusteaduslike ainete õpetamisel tuleb arvestada nii ühiskonna kultuurilisi kui ka iga indiviidi isiklikke huvisid (6).

Artiklis tutvustame rahvusvahelist uurimisprojekti, mis viidi läbi Tallinna Pedagoogikaülikooli ja Kieli Ülikooli koostöös (3; 10). Tutvustame neid osi, milles võrreldi teadmiste



SATIS-ÕPETUSE JA TRADITSIOONILISE ÕPETUSE VÕRDLUS (2)

omandamist SATIS-õpetuse ja traditsioonilise õpetuse ning Eesti ja Saksamaa õpilaste teadmiste erinevusi.

## Projekti eesmärgid

olid uurida õpilaste teadmisi ja tegutsemise kompetentsust erinevate õpetamiskontseptsioonide puhul, välja töötada ja täiendada teadmiste kindlaksmääramiseks vajalikku metoodikat.

Püstitati järgmised hüpoteesid:

**H1** – teadmiste kasv ei ole SATIS-õpetust saanud õpilastel väiksem kui traditsioonilist füüsikaõpetust saanud õpilastel;

**H2** – teadmiste kasv on tingitud õpetusest, mitte koolivälisest mõjust, teadmiste kasv on tunduvalt suurem nendes klassides, kus õpetati vastavalt teemale (SATIS-õpetus ja traditsiooniline füüsika õpetus) kui klassides, mis said teemale mittevastavat õpetust (kontrollklass);

**H3** – Eestis ja Saksamaal kasutatud samade õpetamiskontseptsioonide tulemusel on Eesti ja Saksa õpilaste teadmiste kasv erinev;

**H4** – kõigi kolme erineva õpetamiskontseptsiooni järgi õpetust saanud õpilaste teadmiste kasv näitab Eestis ja Saksamaal sama tendentsi.

## Uurimismeetodid

Õpilaste teadmiste taseme määramiseks kasutati meetodit *Concept Mapping* (mõistekaardi või mõistevõrgustiku meetod) – õpilased ühendavad mõistet omavahel seostega (relatsioonid), koostades mõistevõrgustikud. Meetodi puhul, mille võttis loodusteaduste didaktika valas 1960. aastatel kasutusele ameerika teadlane Novak (9), lähtutakse sellest, et inimaju on teadmised salvestatud propositsionaalselt ja saadud mõistevõrgustikud (*Concept Map*-id) esitavad neid teadmisi (1; 8). Hiljem on sarnaseid meetodeid loonud veel eri uurimisgrupid (12; 15). Täpsema ülevaate meetodi kasutamisest loodusteaduste didaktikas annavad Reiska (11) ja Behrendt (2).

Kirjeldatud uurimuses kasutati meetodit *Concept Mapping* järgnevalt (vt 11): organisatsioon – viiakse läbi terve klassiga korruga, kuid iga õpilane töötab individuaalselt; mõisted – ette on antud 51 mõistet; relatsioonid – ette on antud 10 relatsiooni; positsioneerimine – vaba; kujundus – õpilased nummerdavad mõisted ladumise järjekorras; aeg – 45 minutit (osutus eeluurimustes piisavaks); materjal – iseklepuvad etiketid (mõisted ja relatsioonid on peale trükitud), värviline kartong.

Uurimuse käigus saadi umbes 270 mõistevõrgustikku, üks sisaldas ca 35 mõistet. Et sellist hulka mõistevõrgustikke analüüsida, arendati välja spetsiaalne metoodika koos juurde-

Kriteeriumid	SATIS-õpetus	Traditsiooniline õpetus
Organisatsiooniline ja sotsiaalsvorm	Põhiliselt õpilaskeskne. Partner- ja gruppitöö. Soositakse diskuteerimist.	Põhiliselt õpetajakeskne. Individuaal- ja klassitöö, gruppitöö katsete tegemisel.
Aktiveerimine	Aktiveerimine lähtub põhiliselt õppematerjalides esitatud problemaatikast.	Aktiveerimine lähtub õpetajast.
Õppematerjal, konspekteerimine	Õpilased töötavad etteantud töölehtedega. Märklauseid ei konspekteerita.	Õpilased töötavad õpiku ja klassitahvli jooniste järgi. Märklauseid ja probleemide lahendid konspekteeritakse vihikusse.
Isiklik seos teemaga	Tähtis on õpilase isiklik seos teemaga. Ni koduse voolumõõlja lugemine, kodused elektriseadmed, perekonna elektrivajaduse kõver või Eesti energiavarustus.	Isiklik seos teemaga on nõrk. Teemade käitlus on üldine, vaid üksikud näited võetakse õpilaste igapäevaelust.
Valemite teadmine ja matemaatika	Valemite teadmine ning matemaatika ei ole õpetamises keskpunktis.	Valemite teadmine ja matemaatika on üks osa õppe-eesmärkidest.
Katsed	Katsed tehakse põhiliselt grupi- või partnertööna.	Põhiliselt demonratsioonkatsed, mida teeb õpetaja.

kuulava tarkvaraga. Lisaks üksikute mõistevõrgustike analüüsile kolme kriteeriumi järgi analüüsiti ka grupivõrgustikke (11). Mõistevõrgustikke analüüsiti kolmes kriteeriumis kokku 51 muutuja põhjal.

Uurimisprojekti kasutati kaht õpetamiskontseptsiooni: SATIS- ja traditsioonilist (õpetus õpiku järgi) füüsika õpetamise kontseptsiooni. SATIS-kontseptsioon on üks paljudest STS-kontseptsioonidest, mis loodi 1980. aastate alguses, et päästa kooli loodusõpetust üha süvenevast kriisist. Standardkirjutised STS-õpetuse kohta on avaldanud Yager (16) ning Solomon ja Aikenhead (13).

Toome ära olulisemad erinevused STS-õpetuse (meie projektis SATIS-õpetus) ja traditsioonilise füüsika õpetuse vahel (vt tabelit).

## Projekti ülesehitus, uurimuse läbiviimine

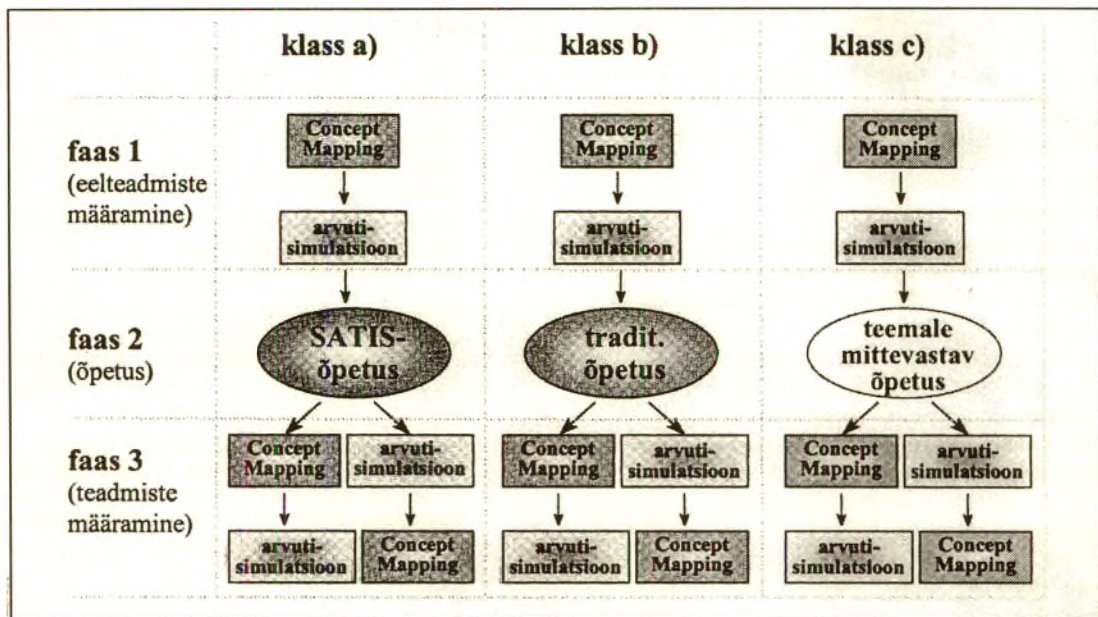
Hüpoteeside kontrolliks koostati uurimisskeem (joonis 1).

Uurimus viidi läbi Saksamaal õppeaasta lõpul kolme üheksanda, Eestis õppeaasta algul kolme kümnenda klassiga. Nii olid õpilased ligikaudu ühevanused. Eelneva kontrolliga tehti kindlaks, et energia teemat polnud veel käsitletud.

Kõigepealt viidi kõigis klassides läbi *Concept Mapping*. Järgnes kaheksa õppetunnine õpetusefaas. Üht klassi õpetati SATIS-kontseptsiooni järgi (a, teemaks *Energia*), teist vastavalt teemale traditsioonilise kontseptsiooni järgi (b, teemaks *Energia*) ja kolmandat teemale mittevastavalt traditsioonilise kontseptsiooni järgi (c, Eestis teemaks *Astronoomia*, Saksamaal *Optika*). Nii Eestis kui ka Saksamaal õpetas kõigis kolmes klassis üks ja sama õpetajanna.

Pärast õpetusefaasi viidi jälle kõigis klassides läbi *Concept Mapping*.

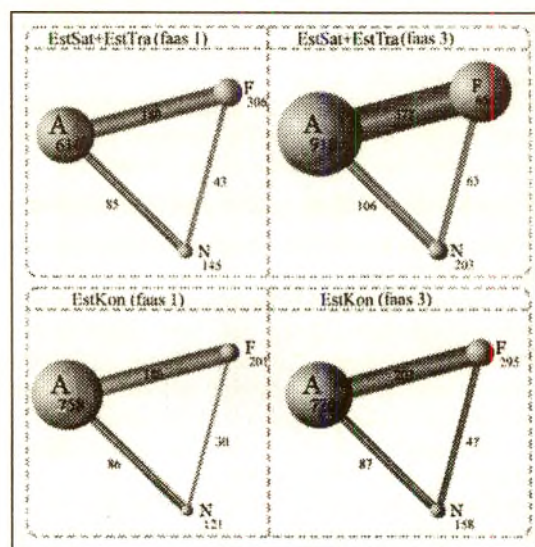




Joonis 1. Projekti disain.

## Tulemused

on väga mahukad. Meetodi *Concept Mapping* abil leiti väärtused 51 muutujale. Saadud andmetega viidi programmi SPSS abil läbi statistiline analüüs, et kontrollida tõstatatud hüpoteese. Lisaks 51 muutujale konstrueeriti veel grupivõrgustikud, mida ka analüüsiti. Esitame iga hüpoteesi kohta vaid ühe muutuja väärtused. Hüpoteesi H2 kohta toome näite valdkondlikest mõistevõrgustikest, mis illustreerivad, kuidas õpilased sidusid mõisteid omavahel eri valdkondade sees ja vahel (vt joonis 2).



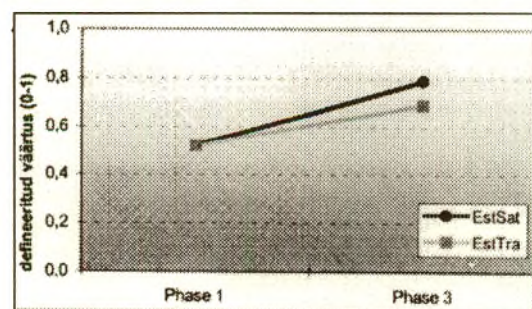
Joonis 2. Valdkondlikud mõistevõrgustikud hüpoteesi H2 kohta.

Kasutatakse lühendeid: Sat – klass, mida õpetati SATIS-kontseptsiooni järgi; Tra – klass, mida õpetati teemale vastavalt traditsioonilise kontseptsiooni järgi; Kon – klass, mida õpetati

teemale mittevastavalt traditsioonilise kontseptsiooni järgi; Est – kl Eestis; Deu – kl Saksamaal (lühendite järel olev arv näitab uurimise faasi: 1 – enne õpetust, 3 – pärast õpetust). Nt EstSat3 – kl Eestis, mida õpetati SATIS-kontseptsiooni järgi, andmed on saadud pärast õpetust.

Hüpoteesi H1 kohta on esitatud muutuja *MapChar* väärtused. Muutuja on kokku pandud viiest olulisest muutujast, mis katavad mõistevõrgustikku iseloomustavaid erinevaid valdkondi (suurus, sisuline õigsus ja struktuur). Joonisel 3 on *MapChar*'i väärtusi illustreeriv diagramm ja tabel muutuja *MapChar*'i väärtustest. Kui mingis ruudus on tärnike, on vastavate gruppide *MapChar*'i väärtuste erinevus oluline (5%-nivool). *MapChar*'i väärtused kinnitavad hüpoteesi H1.

väärtus	MapChar	Est-Sat1	Est-Tra1	Est-Sat3	Est-Tra3
0,52	EstSat1	■			
0,52	EstTra1		■		
0,79	EstSat3	*	*	■	
0,69	EstTra3	*	*	*	■



Joonis 3. Muutuja *MapChar*'i väärtused hüpoteesi H1 kohta.

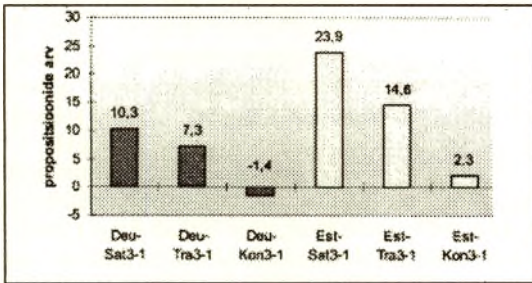


Mõistevõrgustikud joonisel 2 on koostatud mõistete jagunemise kohta igapäeva- ja erialakeelest. Numbrid näitavad, kui palju propositsioone on õpilased kasutanud valdkonna sees või kahe valdkonna vahel. Kasutati lühendeid: A – mõisted igapäevakeelest; F – mõisted erialakeelest; N – kindla kuuluvusega mõisted.

Kinnitust saab hüpotees H2: kontrollklassil ei ole mingit teadmiste kasvu märgata, mõlemas teemal vastavat õpetust saanud klassis on teadmiste juurdekasv märkimisväärne.

Kolmas hüpotees on püstitatud Eesti ja Saksamaa õpilaste võrdluseks. Mõlemad teemal vastavat õpetust saanud klassid nii Eestis kui ka Saksamaal on pärast õpetusfaasi ladunud *Concept Mapping*'us tunduvalt rohkem korrektseid propositsioone. Siiski on Eesti õpilaste teadmiste juurdekasv suurem.

Hüpoteesi H4 püstitamiseks sooviti teada saada, kas klasside järjestus (sõltumata maade erinevustest) on Eestis ja Saksamaal sarnane. Joonisel 4 on näidatud muutuja *Pror* diferentsväärtusi (nn propositsioonide juurdekasvu). On näha, et klassid reastasid ühtmoodi. Kõige suurem on korrektsete propositsioonide juurdekasv SATIS-õpetust saanud klassidel ja väiksem (Saksamaal isegi negatiivne) kontrollklassidel.



Joonis 4. Muutuja *Pror* (korrektsete propositsioonide arv) diferentsväärtused H4 kohta.

Uurimusest selgus, et SATIS-õpetus ei jää teadmiste vahendajana maha traditsioonilisest füüsika õpetusest. Pigem vastupidi: enamikule muutujatele toetudes oli SATIS-klassi õpilaste teadmiste juurdekasv märksa suurem kui traditsioonilise klassi õpilastele.

Tulemused kinnitavad eelnevalt Saksamaal läbi viidud uurimuste tulemusi (2; 3).

Uurimuses arendati oluliselt edasi meetodit *Concept Mapping*. *Concept Mapping*'u aktuaalsust loodusteaduste didaktikas näitab tõsi, et üha enam kasutavad uurimisgrupid seda meetodikat. Ühelt poolt on *Concept Mapping*'u abil võimalik asendada teisi teadmiste teste, kuna enamiku *Concept Map*'i suurust ja õigsust väljendavate muutujate väärtused korreleeruvad kõrgelt teiste tüüpiliste teadmiste testide rakendamisel saadud tulemustega (7).

Teiselt poolt annab *Concept Mapping* võimaluse uurida ka olemasolevate teadmiste struktuuri. Vaatamata *Concept Mapping*'u paljudele eelistele võrreldes mõne teise teadmiste testi meetodiga, kasutatakse seda siiski põhiliselt vaid didaktikaalastes uurimustes.

Tavaõpetajale on praegu põhiprobleemiks mõistevõrgustike analüüs. Selleks, et mõistevõrgustike analüüs oleks jõukohane ja vähem aeganõudev kui mõne tavatesti parandamine, tuleb veel luua vastav riist- ning tarkvara.

#### Kirjandus

1. Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. 1968. Human memory: A proposed system and its control processes. In: Spence, K. W., Spence, J. T. (Ed.): The psychology of learning and motivation, Bd. 2. New York, Academic Press.
2. Behrendt, H. 1999. Wirkung von STS-Unterricht und traditionellem Physikunterricht auf das Wissen und Handeln von Schülerinnen und Schülern am Beispiel Energieversorgung. Habilitationsschrift. Kiel.
3. Dahncke, H. 1998. Energieumsatz und Energieversorgung – Vergleich von Physikunterricht und STS-Unterricht mit den Mitteln von Computersimulation und concept mapping. In: Behrendt, H. (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie – Probleme und Perspektiven. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm, S. 358–360.
4. Häussler, P., Hoffmann, L. 1990. Wie Physikunterricht auch für Mädchen interessanter werden kann. In NiU-Physik 1, Nr. 1.
5. Hendre, J. 1995. Kuidas õpetada füüsikat? – Haridus, nr 3.
6. Karu, G. 1996. Füüsika didaktika. Tallinn, Koolibri.
7. Mikelskis, H. F. 1999. Empirische Studie über den Einfluß von Lernvoraussetzungen und Lernumgebungen auf Lernerfolg. In: Brechel, R. (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie – Probleme und Perspektiven. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm, S. 179–181.
8. Norman, D. A., Rumelhart, D. E. (Hrsg.) 1978. Strukturen des Wissens: Wege der Kognitionsforschung. Stuttgart, Klett-Cotta.
9. Novak, J. D. 1990. Concept Mapping: A Useful Tool for Science Education. – Journal of Research in Science Teaching 27 (10), pp. 937–949.
10. Reiska, P. 1998. Einfluß unterschiedlicher Unterrichtseinsätze im Vergleich zweier Länder – Durchführung und erste Ergebnisse einer Untersuchung in Deutschland und in Estland. In: Behrendt, H. (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie – Probleme und Perspektiven. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm, S. 364–366.
11. Reiska, P. 1999. Physiklernen und Handeln von Schülern in Estland und in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu zwei unterschiedlichen Unterrichtskonzepten im Bereich von Energie und Energieversorgung mit den Methoden Concept Mapping und Computersimulation. Dissertation. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
12. Scheele, B., Groeben, N. 1984. Die Heidelberger-Struktur-Legetechnik (SLT). Weinheim, Beltz.
13. Solomon, J., Aikenhead, G. (Hrsg.) 1994. STS Education. International Perspectives on Reform. New York, London, Columbia University, Teachers College.
14. Timmann, K. 1992. Koolifüüsika sisu kujundamine. Füüsika õpetamise aktuaalseid küsimusi V. Tallinn.
15. White, R., Gunstone, R. 1992. Probing Understanding. London, New York, The Falmer Press.
16. Yager, R. E. 1992. Science-Technology-Society as Reform. In: Yager, R. E. (Hrsg.): The Status of STS: Reform Efforts around the world, ICASE Yearbook 1992. Knapp Hill International Council of Associations for Science Education (ICASE).



## Reggio Emilia pedagoogiline kogemus Eestis

MAARIKA PUKK, TPÜ sotsiaaltöö magistrant

**I**taalia linna Reggio Emilia lasteaedade töökogemus väikelaste ja koolieelikute õpetamisel ning kasvatamisel on 1980. aastatel äratanud suurt tähelepanu Põhja- ja Ameerika Ühendriikides. Eriti tugevasti on Reggio Emilia kogemus mõjutanud Rootsi lasteaedade ja algõpetuse arengut. Tänu Reggio Emilia Instituudile on moodustatud võrgustik *reggio*-lasteaedade töökogemusest inspiratsiooni saanud lasteasutustest Rootsis. Pidevalt toimub koolitus ja vahetatakse kogemusi.

Soomes on *reggio*-lasteaedadele saanud inspiratsiooni Voipala Laste Kultuurikeskusest, kus 1990. aastal korraldati *reggio*-lasteaedade näitus "Lapsel on sada keelt". Näitus ja soome pedagoogide õppekäigud Itaaliasse on innustanud lasteaedade, algkoolide ja gümnaasiumide õpetajaid, samuti paljusid kunstõpetajaid arendama oma tööd, et laste loovus tõuseks paremini esile ja annaks lapsele võimaluse õppida ajal eri viisil (4, lk 49).

Eestis alustati lasteaiaelu mitmekesistamiseks *reggio*-lasteaedade töökogemuse sisseviimist 1994. a Viimsi lasteaeda "Piilupesa".

### Ajaloo

Reggio Emilia lasteaedade sündisid Teise maailmasõja järel lapsevanemate algatusel, kes valisid välja sõjast tühjaks jäänud maju ja ehitasid neist lasteaedu. Lapsevanemaid toetas professor Loris Malaguzzi (1921–1994). Esimene lasteaed, mille nimeks sai "25 aprill", ehitati Villa Cella külla 1945. aastal. Sooviti ehitada täiesti uut põhimõtetel töötava lasteaed. Kõrvale jäeti ka Euroopa ja Ameerika pedagoogilised teooriad ja kogemused. Isolatsioon kadus 1960. aastal, kui tuntuks said John Dewey, Henry Walloni, Anton Makarenko, Lev Vögotski, hiljem Erik Eriksoni ja Uri Bronfenbrenneri tööd. Kõik see juhtis Loris Malaguzzi otsinguid ja andis hoogu juba olemasolevale kogemusele. Tema veendumusi kinnitasid ühisesse tegevusse haaratud perekonnad, lapsed ja õpetajad. 1960. aastatel läksid vabatahtlikul alusel töötavad lasteaedade linna hallata ja nende pedagoogilist tegevust hakkas juhtima Loris Malaguzzi.

Reggio Emiliast alguse saanud pedagoogiliste võtetega tehakse kõik selleks, et laps tunneks end lasteaias hästi, ja et lapsevanem saaks kaasa rääkida lasteasutuse omakultuuri loomises. Inimestele, kes töötavad lasteasutuses, püütakse luua selline töökeskkond, kus kõiki tunnustatakse piisavalt, toimub pidev ametialane areng ning igauks saab end täiendada. Igal aastal korraldatakse Reggio Emilias

rahvusvahelisi seminare teadlastele, sotsiaalpedagoogidele, õpetajatele jt. 1998. aastal võtsid sellest osa ka Viimsi lasteaia õpetajad.

### Loov ja uuriv suhtumine ümbritsevasse

*Reggio*-lasteaedade pedagoogikas pole valmis metoodikat, mida võib sobitada kuhu tahes. Rootsi autori Karin Wallini raamat "Lapsen rajaton luovuus" jutustab Reggio Emilia kasvatuspõhimõtetest (4). Ta tõstab esile, et lapsed ja täiskasvanud tegutsevad koos. Tegemist on uuriva ja innustava metoodikaga, kus pole kindlaid plaane, arengukavasid ega formaalset tulemuste mõõtmist. Kasvatajaid innustatakse loovalt ja uurivalt suhtuma lapsesse ja endasse.

Palju tehakse lastega kunstikasvatustööd. Esteetilise kasvatus stimuleerimiseks kasutatakse rühmaruumides rohkesti pögleid, värvilist klaasi, kunstiteoste reproduktioone. Laste töid eksponeeritakse rühma- ja vastuvõturuumides. *Reggio*-lastesõimede ja -aedadele on iseloomulik, et juba väga väikesed lapsed töötavad täiskasvanu juhendamisel ateljees, kus on palju mitmesuguseid loovvahendeid.

Rõhku pannakse ka näite- ja luulekunstile. Iga päev kuulatakse muinasjuttu või etendatakse seda. Lasteasutustes töötab lisaks kunstõpetajale ka draamaõpetaja, tihti külastavad lapsi kutselised kunstnikud.

### Lapse tunnustamine

Õppe-kasvatustööd viiakse läbi projektidena, mis võivad kesta nädala, vajadusel isegi kuid. Projektis "Varju projekt" tegelesid lapsed varju uurimisega; "Park lindudele" – lapsed ehitasid lindudele lõbustuspargi; Kaubahalli projekt – uuriti ühe kaubamaja argielu (nii päeval kui ka öösel); vihma projekt – saadi teada, kuidas linnas kõik muutub, kui algab sadu (1).

Väga suurt rõhku pannakse oma tööde ja tegemiste dokumenteerimisele. Tehtud tööd riputatakse üles, et kõik saaksid neid vaadata. Lapsel on võimalus oma tööd teiste loomingu võrrelda. Nii muutub õpikeskkond mitmekesisemaks, sellest saavad osa kõik lasteasutuse töötajad. Last tunnustavad paljud inimesed, tema areng rõõmustab lapsevanemaid. Tehtu talletatakse filmi- ja videolindile, laste arengukaustadesse. Dokumenteerimisega kaasneb pidev analüüs. Analüüsil peetakse silmas, et kõik, kes lasteasutuses töötavad, peavad oskama vaadelda ja kuulata last tema rõõmudes ja muredes. Laps ootab tunnustust.

Töötatakse põhimõttel – kasvata, ära otsi vigu; püüa leida igas lapses ja täiskasvanus tema loomupärast headust; leia üles igauhe anded,



teadmised ja oskused, arenda ja kasvata neid armastuse ja mõistmisega, kuid kindlakäeliselt; anna lapsele aega kiirustamata, innustunult ja nautides tegutsemiseks; luba katsetada, kogeda ja leida; lase õppida läbi oma kogemuse; paku elamusi ja lase tajuda kõikvõimalikke aistinguid piltide, värvi, häälte, liikumise, valguse, varju ja lõhnade kaudu; paku vastutust ja vabadust, kohustusi ja õigusi; pea kinni avatuse, aususe, õigluse, terve mõistuse, psüühilise ja füüsilise puutumatus põhimõtetest; austa last ja täiskasvanut kui kordumatut isiksust, õpeta austama igatüüpi tööd; premeeri kiituse, innustamise ja uute huvitavate ettevõtmistega.

## Täiskasvanu toetab lapse arengut

*Reggio*-lasteaedade tegevuse lähtekohaks on veendumus, et lapses peitub suur arenguruum. Kui pakkuda lapsele juhirolli, saab ta spontaanselt valida oma arengutasemele vastavaid toiminguid. Oluline on, et täiskasvanu võimalikult vähe sekkuks tema valikutesse. Laps valib ise tegevuse eesmärgid. Lapse arengut võidakse mõjutada stimuleerimisega, tugevdades tema võimet omandada teadmisi ümbritsevast keskkonnast ning teha avastusi ja kogetust järeltõlget, teisiti öeldes elab laps vastastikusel mõjutusel ümbritseva keskkonnaga (2). Lasteasutuse töötajad koos laste ja lapsevanematega loovad mitmekesise õpi- ja kasvukeskkonna.

Jälgitakse ka avatuse põhimõtet. Iga laps puutub kokku teiste laste, lasteasutuse töötajate, lapsevanematega. Avatud lasteasutuses on mitmesuguseid erinevaid tegutsemisvõimalusi: nt puutöökeskus, kus lastega töötab remondimees; draamakeskus; muinasjututuba; nn mõtlemisnurgakesed – ruumiosad, kus laps saab olla omaette ja mõtiskleda millest tahes (põhimõttel – igast lapsest võib saada filosoof). Peaks leidma võimalusi muuta avatuks ka lasteasutuse köök, juhataja kabinet ja teised ruumid, kust laps saaks mitmesuguseid kogemusi.

## Sotsiaalne võrgustik

Lapse lähemas keskkonnas töötavad inimesed annavad lapsele uusi elukogemusi, esitavad väljakutseid, pakuvad toimimisvõimalusi ja laiendavad nii laste sotsiaalset ja kognitiivset maailma, toovad lapse igapäevaellu rikastavat vaheldust (3).

Sotsiaalse võrgustiku käsitlus on kasvatus- ja teadustes üsna uus. Lapse sotsiaalse võrgustiku moodustavad sõbrad, peretuttavad, naabrid, sugulased – inimesed, kellega lapse pere lähemalt kokku puutub. Lasteasutuse töötajad on selles eriti tähtsad inimesed.

Lapsevanemale on kontaktid lasteasutusega kasvatusel seisukohalt tähtsad, sellepärast on mõnele lapsevanemale lasteasutuse töötaja väga oluline inimene, võib-olla ainus, kellega saab arutleda lapse ja ta kasvatusel üle. Sotsiaalne võrgustik annab lapsevanemale lapse kasvatamisel emotsionaalset tuge. Samas võimaldab võrgustik lasteaias tundma õppida lapsevanemate kasvatuspõhimõtteid ja meetodeid.

*Reggio*-lasteaedade töös on kasutatud ühe teoreetilise alusena Uri Bronfenbrenneri ökoloogilise teooria põhimõtteid (2). Ökoloogiline kasvatuspsühholoogia rõhutab väikelaste kasvatuses lapse arengut vastastikusel mõjutusel kasvatuskeskkonnaga.

## Laps on uudishimulik uurija

Lapsele tehakse käepäraseks arengut toetavad ja meeldivad materjalid. Kui laps ei kasuta tema vahetus ümbruses leiduvaid materjale, näitab see, et materjalid ei sobi ega vasta lapse arengule. Laps on loomult uudishimulik uurija, kes tahab leida tähendusi ning seletusi kõigele, mis ta näeb ja kogeb. Ta naudib mitmekesiste ja vastuoluliste ilmingute uurimist; esitab küsimusi, teeb oletusi ja otsuseid, mõtleb välja analooge, võrdluspilte ning annab asjadele nii antropomorfsed kui ka loogilis-realistlikke tähendusi. Vähehaaval hakkavad lapsed mõistma nähtuste vahelisi suhteid, põhjusi ja tagajärgi.

## Ka õpetaja on uurija

*Reggio*-lasteaedade tööle on iseloomulik optimism, usalduslik suhtumine lapse võimetesse ja arenguvõimalustesse. Pedagoogid tahavad jõuda lapsele võimalikult lähedale, teha endale selgeks laste mõtlemis- ja väljendusarjumused, leida uusi pedagoogilisi võimalusi, luua lapsele mitmekesiseid väljendusvõimalusi.

Õpetaja on õppe-kasvatustöös osalev uurija, töö planeerija ja arendaja. Kõik kollektiivi liikmed – pedagoogilised töötajad, aga ka kokad, abilised, majahoidjad, aednikud jt – vastutavad laste kasvatusel eest. Tekkinud probleemidest räägitakse avatud näidete abil.

## Kuidas on lood meil?

Lapsekesksusest räägitakse palju. Kas tänased pedagoogid ei peaks uurima, kuidas täiskasvanute toimingud lastele meeldivad ja arenguliselt neile sobivad, et selle kaudu toetada laste omakultuuri? Lapsekesksuse mõistest ei tohiks saada alushariduse fraas, mille sisu jääb pedagoogidele ähmaseks.

Lasteasutuse võtmeisik on õpetaja. Tema isiklik eeskuju innustab nii lapsi, kolleegide kui ka lapsevanemaid. Lapsekesksel tegutsemisel aitab muuta lapse ja pedagoogide koostöö harmooniliseks, täiskasvanud püüdnud selle poole, et lapsel oleks lasteasutuses hea olla. Selleks tuleb kindlaks teha lapse jõuvarud ja võimed ning last ergutada, tema tegevust toetada, et ta paremini toime tuleks. Lapse isiksuse kasvatamisel tuleb neil aidata arendada oma positiivseid tundeid. Kasvatustugineb lapse ja täiskasvanu vastastikusel usaldusel. Täiskasvanul tuleb toetada lapse usku oma tegevustesse ning õpetada teda oma tundeid valitsema ja käitumist kontrollima. Kui tahame olla lapsekesksed, tuleb meil taotlema muutusi eelkõige endas, kolleegides ja lapsevanemates.

*Reggio* Emilias ollakse seisukohal, et lasteaed kujutab endast ühiskonna minimudelit, kust väikelaps saab ettekujutuse ühiskonnas



toimuvast. *Reggio*-lasteaedade tegutsemise ideeks on vastastikuse toimimise põhimõte ja õpetuse meetodina ühine uurimismatk või seiklus mitmesuguste nähtuste maailmas (5). *Reggio*-pedagoogid teavad, et kasvatus ei ole ühesuunaline, last mõjutavaid protsesse tuleb kõikjal – lastelt, õpetajatelt ja lapsevanematelt.

## Eesti kogemus

1994. aastal Reggio Emilia lasteaedade töökoogemuse rakendamise alustades püüdsime Viimsi lasteaia "Piilupesa" määratleda lasteaia põhiülesannet ja leidsime, et tähtsaimad on laps ja kasvatusprotsess. Suurt rõhku pandi lasteaia keskkonna muutmisele. Püüdsime leida lapse ja kasvatuselähtekohalt meile vajalikku arengu ja õppimise teooriaid.

Esimestel aastatel oli suureks toeks J. Käisi pedagoogiline pärand. Selleks, et kasutusele võtta *reggio* põhimõtteid, käivitasime lasteaia koolituse, tihendasime kodu ja lasteaia sidemeid, püüdsime luua lastele mitmekülgseid arengutingimusi ja integreerisime lasteaeda erivajadustega lapsed.

Suurt tuge uuendusprotsessides osutas Soome Turu Ülikooli professor Jarmo Kinos, kes saatis meile hulgaliselt *reggio*-alast kirjandust, külastas Viimsi lasteaeda ja esines loengutega. Reggio Emilia kasvatuspõhimõtete juurutamisel oli lasteaiapeerele toeks Turu lasteaia "Villa Vintsenti" juhataja Anne Sjöholm. Ta on seisnud hea koolituste eest lasteaia, tutvustanud oma töökogemust ja leidnud võimalusi lasteaia õpetajate ja kokkade koolituseks Turus. Soome Reggio Emilia Ühingu esimees Elisse Heinimaa on seisnud hea, et lasteaia töötajad on saanud võimaluse käia Itaalias Reggio Emilias koolitustel. Samuti esines E. Heinimaa TPÜ täiendusõppe osakonnaga koostöös toimunud kursusel 1998. aastal. Täna käib koostöö Jyväskylä Ülikooli doktorandi Liisa Puurolaga, kes on nõus jagama oma kogemusi. Ta töötab aastaid Keuruu algkoolis õpetajana ning kasutab *reggio* õppe-kasvatustöö põhimõtteid.

Viimsi lasteaia õpetajad töötavad põhimõtetel, et alushariduses on hoolitsus ja õppimine integreeritud. Lasteaia peamiseks ülesandeks on suunata lapse õppima õppimist ja arendada last. Ollakse seisukohal, et õppe-kasvatustöö on vastastikune protsess, kus laps ja õpetaja töötavad käsikäes. Laste arengut toetatakse elamuste ja kogemuste aktiveerimise kaudu. Paljud õpetajad kasutavad projektõpet. Lasteaed on avatud asutus, kus peetakse tähtsaks võrdlusrühma kontakte, mida toetavad erinevad kesked, kus lapsed saavad koos õpetajaga loovalt tegutseda. Lasteaia juhtimisel toetatakse aktiivset tegutsejat, probleemidest ja arengutest räägitakse avatud näidete põhjal.

## Lapse tähtsaim kasvukeskkond

Lapse tähtsaimaks kasvukeskkonnaks on perekond. Seal on armastus ja hellust, tihedad, jätkuvad sidemed pereliikmete vahel, leitakse aega vanavanematega koosolemiseks jne. Iga

pere kultuur tuleb lasteasutusse lapsega kaasa ja rikastab seda. Koostöö lapsevanematega muudab lapse ja pere kultuuri lähtekohad kasvatuselähtekohadeks. Lapsevanemate kriitika toob esile kitsaskohti lasteasutuse töös, nt vajaduse muuta toitlustamist, juhib tähelepanu laste soovide arvestamise võimalustele. Lapsevanemad saavad hea töökorralduse puhul mõjutada lasteasutuse arengut. Lastel ühisüritused koos vanematega lasteaia või mujal loovad perekondade vahelisi sidemeid, mis toetavad lasteasutust ja tagavad igale lapsele turvalisuse.

Lapsevanemate kaasamine õppe-kasvatustöö planeerimisse avardab lapse võimalust omakultuuri ja oma identiteedi kujundamiseks. *Reggio*-õpetajad ütlevad, et lasteaed on kasvatuskeskkond, kus ei õpetata ega kasvatata üksikuid, vaid antakse üksteisele ja saadakse üksteiselt. Kõiges selles on pearoll lapsel, keda innustavad arenguks küllastumatu uudishimu ja tähtsad miks-küsimused.

Lapse oma käsitlustele ja otsustustele antakse ruumi, tema tõelisuse uurimise tahte puhkemisele aidatakse igati kaasa. Õpetaja ülesanne on tegutseda valvsa vaatlejana, kes on valmis märkama lapse elus tähtsaid hetki. Õpetaja ülesanne on õhust haarata laste küsimusi, neile toetudes suunata õppe-kasvatustööd. Lõpptulemust ei ole kerge saavutada, kuid vigu ei tohi peijata, need on kasvatusprotsessis vältimatud, see on reaalsus, mis annab tõuke uuteks otsinguteks.

Strateegia, mille abil aidatakse last teadmiste omandamisel, ei ole kunagi kätkevad ühte meetodisse. Küsimus on tee leidmisest ikka uuesti ja uuesti, ütleb L. Malaguzzi.

\*

Reggio Emilia kogemused tugevdavad arusaama, et õpetust ja kasvatuselähtekohadeks kasvatatakse koos lastega, argipäevases keskkonnas, mitte ülaltpoolt juhitud ja üksnes teoreetilistele seisukohtadele tuginedes. Muutus on võimalik ainult koostöös lastega, kui on julgetud hüljata vanad põhimõtted, minna kaasa uute ideedega.

Reggio Emilia pedagoogiline kogemus on ennekõike julgustav ja innustav eeskujus sellest, et õpetus võib õnnestuda praktilises tegevuses laste ettepanekutele reageerides (5).

Reggio Emilia eeskujus innustab meid arendama oma tegevust nendes tingimustes, kus me hetkel töötame, selles hariduskultuuris, milles me täna Eestis elame.

## Kirjandus

1. Edwards, C., Gardini, L., Forman, G. 1995. The Hundred Languages of Children. United States of America, pp. 65–88.
2. Heinimaa, E. 1991. Esiopetus. Vapikustannus- ja õpetushallitus, s. 5–9
3. Hujala, E., Puuroila, A., Haapakoski, S., Nivala, V. 1998. Päivahoidosta varhaiskasvatukseen, s. 9.
4. Wallin, K. 1990. Lapsen rajaton luovuus. Piek-sämäki.
5. Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Hämeenlinna.



## 100 aastat eesti lasteajakirjandust

**E**esti lasteajakirjandus sai alguse täiskasvanutele mõeldud perioodiliste väljaannete lehekülgedelt. Esimese tõsisema katse alustada algupärase lasteajakirjandusega tegi Ado Grenzstein (1849–1916), kes oma ajalehes “Olevik” hakkas 1890. a eraldama ruumi rubriigile “**Lasteleht**”. Juhusliku ja lastele raskepärase materjalivaliku tõttu pole rubriik eesti lasteajakirjanduse ajalukku erilist märki jätnud.

Lastekirjanduse spetsialistide arvates kuuluvad lasteperioodikasse ka neli Tartus 1898–1902. a ilmunud aastaraamatut “**Laste Jõulu Leht**”, väljaandjaks pastor ja soome lastekirjanduse usin tõlkija Martin Lipp (1854–1923). Väga lühikest aega (1901–1902) ilmus ka perekonnalehes “Linda” väikestele lugejatele mõeldud nurk “**Lastele**”, mille tekstid on enamjaolt väga moraliseerivad, tulnud soome või vene allikatest.

XX sajandi algukümnendil oli mitmeid teisi- gi lastelisasid, mille ilmumine jäi kahjuks üsna lühiajaliseks. Nt kirjastaja ja trükikoja omaniku Eduard Bergmanni “Isamaa” tasuta kuu- kaasanne, nooremale koolieale orienteerunud “**Laste-rõõm**” (1906–1907), mida jõuti ilmutada vaid üheksal korral, ja mille pani kokku Ernst Enno (numbrite 1–5 toimetaja).

Kõik nimetatud ja nimetamata jäänu sillutasidki teed esimese iseseisva lastele määratud perioodilise väljaande sünnile. Ja 1900 jõulude aegu sai see lõpuks ka teoks: hakkas ilmuma üks eesti pikema elueaga lasteperioodikavälja- anne “**Lasteleht**”.

### XX sajandi esimese poole lasteperioodika

“**LASTELEHT**” (1900–1940). 1900. aasta 8. detsembril kirjutas tsensor Jurjevis alla eesti esimese lastele mõeldud perioodilise väljaande ilmumisoale. Ajalehe “Postimees” tasuta kaas- anne “Lasteleht” oli sündinud ja määratud 6–14-a lugejatele. Ajakirja tegevtoimetajaks nimetati Paistu koguduse pastor ja luuletaja Jaan Bergmann (1856–1916), kes tegi seda esma- avastaja tööd tervenisti seitse pikka aastat.

Ränga organiseerimistöe tulemusena suude- ti peagi oma kaastöölisteks meelitada mitmed nimekad eesti kirjanikud, kel seni polnud las- tekirjandusega mingit pistmist, sh meie laste- luule tulevased reformaatorid Ernst Enno ja Karl Eduard Sööt, aga ka Reinhold Kamsen (ajakirjast pärineb nt ta luuletus *Talvel – Küll on kena kelguga*), Villi Andi (Friedrich Karl Johann Kuhlbars), Matthias Johann Eisen, Anna Haava, näitleja Leopold Hansen, koo- limees Mihkel Kampmann (Kampmaa) ning kunstnik Märt (Mart) Pukits, kes ühtlasi oli ajakirja esimeste aastakäikude päise autor.

Autorite rohkusest ning nende loomingut mit- mepalgelisusest hoolimata tuleb siiski nentida,

et nende päevade algupärane lasteluule ühte- kokku võttes oli siiski veel üsna saamatu.

Sedasama tuleb tunnistada ka algupärasest proosast kõneldes, kuigi siin oli õnnestumisi rohkem (J. Mändmets, E. Enno, M. Metsanurk, A. Kitzberg, Fr. Tuglas jt). Kunstmuinasjuttu- de loomisel paistsid silma Lilli Suburg, Johan- nes Söster ja Jakob Mändmets.

Kui tõkeluule jäi “Lastelehes” läbi aegade üs- na tagasihoidlikule kohale, siis tõlkeproosale osutas Jaan Bergmann suurt tähelepanu, tuues eesti lasteni kirjanduskuulsused Joseph Ru- dyard Kiplingi, Selma Lagerlöfi, Multatuli, Fritz Reuteri ja Lev Tolstoi. Tõlkijatest tegutses eriti usinalt Kitzberg, kes tegi nii mõnegi töötluse, mis tänaseks on minetanud oma algpäritolu ning saanud meie lastekirjanduse klassikaks (nt *Piibelehe-neitsi, Karu ja juukselõikaja*).

Ka isikulugusid on Bergmanni ajal “Lastele- hes” hulganä. Enamasti rääkisid need meie kul- tuuriinimestest (C. R. Jakobson, J. V. Jannsen, L. Koidula, Fr. R. Kreutzwald, J. Kunder, C. Malm). Ajakiri oli väga aldis loodust ja loomarii- ki tutvustama. Ei vaikitud ka eestimaalastele palju ohvreid toonud Vene-Jaapani sõjast.

1906. a algas “Lastelehe” väljaandmisel uus aeg. J. Bergmann astus tegevtoimetaja kohalt tagasi ning Jaan Tõnisson püüdis eslotsa aja- kirja võõraste abita üllitada. Sel ajal reformis ta nii mõndagi: kaotas väljaandest usueessõ- nad, senised saksa kunstnike illustratsioonid asendati noorte eesti kunstnike omadega (nt G. Mootse, M. Pukits, O. Jungberg (Noormägi), R. Lepik ja K. A. Hindrey), kes töötasid välja eesti ajakirjanduse, sh lasteajakirjanduse, algupära- se kujundusmalli ning viisid selle nõudmised kohe väga kõrgele tasemele.

Ajakirja 1913. a viimane number ilmus es- makordselt eesti lasteajakirjanduse ajaloos värviliseks. Tundmatuse ni muutus ajakirja nägu alles 1930. aastate teisel poolel. Tuimad, tekstiga haakumatud fotod tõrjuti otsustavalt. Nooruke (17–18-a) Helmut Valtman muutis ajakirja ilme väga rõõmsameelseks.

**Ajakirja ilukirjanduslik sisu.** Kümnendi üheks tähelepanuväärsemaks autoriks “Laste- lehes” oli aga kindlasti Ansomardi (Peäro Au- gust Pitka), kelle otsekohene, moraliseerimi- sest vaba suhtumine lastesse oli toonases eesti lastekirjanduses üsna ennekuulmatu.

Tagasilööki tuli Esimese maailmasõja ajal ja järel, mil toimetusel hakkas raha nappima. Ajakirjale ei tulnud kasuks ka tegevtoimetaja- te tihe vahetumine. Autorikondki muutus üsna ahtakeseks. Oli numbraid, mille vaid üks ini- mene (nt väga tegus Mõisaküla kooli õpetaja P. Rängel) üksipäini kokku kirjutas. “Lasteleht” oli jõudnud oma esimese kriisini.

Alles 1938. aastal, mil toimetajatoolile istus



Karl Ader (1903–1993), kes juhtis ajakirja selle likvideerimiseni 1940. aasta septembris, hakkas olukord ilukirjandusrindel tasapisi muutuma.

1930. aastate alguse üsna keskpäraste luuletajate looming hakkas kümnendi teisel poolel asenduma tõeliselt heatasemeliste lastevärsidena. “Lastelehes” avaldasid häid luuletusi Jaan Kärner, Juhan Sütiste ja Kersti Merilaas.

Ka algupärane proosa oli väga väärikalt esindatud: Karl August Hindrey, Juhan Jaik, August Jakobson, Juhan Kallak, Johannes Kaup, Enn Kippel, Eerik Laidsaar, J. Oro, Jüri Parijõgi, Leida Tigane, Valev Uibopuu, Karl Ristikivi, Jaan Vahtra jt.

Nagu Jaan Bergmann oli erilist hoolt kandnud, et ajakirjas oleks lastele teadmist jagavaid huvitavaid tekste, nii ei unustanud tema järglasedki kunagi seda temaatikat, mis kümnend kümnendilt muutus aina kirjumaks.

Pärast 1940. a juunipööret lubati ajakirjal ilmuda vaid mõni kuu, püüti ta unustuse hõlma toppida. See oli võimatu, sest “Lasteleht”

□ töötas välja emakeelse perioodilise lasteväljaande põhilised, tänaseni edukalt käibivad printsiibid, liigenduse ning rubriigid;

□ kasvatas üles esimese põlvkonna professionaalseid lasteajakirjanikke ja illustraatoreid;

□ edendas tõkelastekirjanduse arengut.

**“LASTE RÕÕM” (1921–1940).** 1921. a detsembris ilmus “Laste Rõõmu” jõulualbum, mis teatas uue lasteajakirja sünnist. Jõululapse esimest numbrit kandev vihik ilmus 15. jaan 1922 ning kujunes sedamaid kümnendi loetavamaks väljaandeks. Ajakirja tegid toonast pedagoogikat ja lastekirjandust hästi tundvad inimesed: (toimetajaiks olid E. Enno, J. Oro), kaastööliseks-autoriteks August Kitzberg, Georg Eduard Luiga, Jakob Mändmets, kunstnikeks Roman Espenberg, Karl August Hindrey, August Roosileht jt. Algselt oli “Laste Rõõm” väga kirjanduslembene lastele mõeldud perioodiline väljaanne.

Algupärasest ilukirjandusest trükiti ajakirjas rohkelt J. Oro luuletusi ja jutte, samuti koolilavadele kõlbavaid lihtsakoelisi lühinäidendeid. J. Orst kujuneski “Laste Rõõmu” viljakamaid autoreid. Ajakirjas on oma luulet avaldanud ka E. Enno (*Heinaaeg on ikka nii! Oi, suvi, õnnis laste maa! Tipa kooliteel. Laps ja tuul. Üks rohutirts läks kõndima. Mardilaul*). Imelikul kombel on Karl Eduard Sööti lasteluuletajana lausa ignoreeritud. Teiste autorite luuletused on enamasti kergekäelised ja lohakad (värsitehnika, lugeja eaga mitteamestamine).

Algupärane lasteproosa oli ajakirjas hoopis grafomaaniavabam, valikult ja teemadele lähemiselt põnevam ning autorite esinduselt vägagi soliidne. Nagu “Lastelehes”, on ka ajakirja “Laste Rõõm” jutukirjanikud puudutanud kõige enam maa(talu)- ning agulilaste elu. Siin paistsid oma tööde rohkuse, aga ka kvaliteedi poolest silma Tõnis Braks (pseudonüüm Onu Heini), Aadi Virges (Eduard Männik), ka Metslaps (Liis Raud) ja A. Kõögardal. Ajakirja proosaveergudele tegid kaastööd ka Juhan Jaik,

Pedro Krusten, August Mälik, Jakob Mändmets, Karl Ristikivi, Valev Uibopuu, algupärane proosa oli ajakirjas igati kõrgel tasemel. Just nimelt “Laste Rõõm” tõi kirjandusse Ralf Parve ja Leo Metsari.

“Laste Rõõmu” tõlkeilukirjandus koosnes peamiselt proosast, kus tähtsamad kultuuri- maad olid eetiliste vaadete poolest väärikate autoritega esindatud (nt rootslased Selma Lagerlöf ja Elsa Beskow; sakslased Joachim Heinrich Campe, vennad Jacob (meil Jakob) ja Wilhelm Grimm, Gotthold Ephraim Lessing, Wilhelm Hauff; soomlased Zacharias (Sakari) Topelius ja Anni Swan; taani autoreist tollal maailmas tõlgitavamad Carl Ewald ja Hans Christian Andersen). Väärika kirjandusvaliku kõrval oli väärikas ka valitud tekstide tõlketase.

Aimetekstid olid esindatud üsna kasinalt. Autoritest kerķib eriti esile tuntud pedagoog ja kirjamees Gustav Põldmann (Kustas Põldmaa).

Üheks “Laste Rõõmu” eelistuseks oli tegevus lastega. Muu seas kutsuti neid saatma toimetusse oma loomingut, mida hindasid Rõõmuonu ja Hundipapa, hiljem ka Rõõmutädi. Neil oli tööjaotus: Rõõmuonu (samuti Rõõmutädi) pani laste paremad tööd oma kausta vahele ja saatis need pisitasa trükikotta (tööde hulka sattusid ka Enno Sammalhabeme, tulevase tunnustatud lastekirjaniku Eno Raua esimesed kirjanduslikud katsetused), Hundipapa hooleks oli arhiiviumide puudusel viletsamad tööd ära süüa.

1930. aastate lõpul surus laste omalooming ilukirjanduse tagaplaanile, mis tõi kaasa lugejamenu languse. Ajakiri hakkas oma positsiooni kaotama ning läkski üsna märkamatuks 1940. aastal (võõra võimu tahtel) hingusele.

**“PÄIKE” (1937–1938).** 15. detsembril 1937 hakkas kirjastuse Kuldkiri väljaandel ilmuma ilukirjandusliku põhjaga lasteajakiri “Päike”, mida ühtekokku ilmus kõigest kaksteist numbrit. Väljaande tegevtoimetaja tööd oli pandud tegema siis juba küllalt tuntud lastekirjanik Leida Tigane (1908–1983).

Ilukirjandus oli ajakirjas põhiliselt väärtkirjandus. Ilmusid ka eri rahvaste folkloorinäited, sealhulgas kolm setu rahvalaulu.

Nagu “Lastelehes” ja “Laste Rõõmus”, oli ka “Päikeses” kõige silmapaistvam osa proosal, eeskätt algupärasel lasteproosal, mille temaatika oli väga kirev: laste elu maal ja linnas, kodu ja koolis (Leida Tigane, Elmar Valmre), looma- ja looduselood, kodumaa ajalugu (Karl Ristikivi). Moeasjaks kujunenud kunstmuinasjutte avaldati rohkelt ja suure eduga ödedelt Tigastelt (Leida ja Valentine ehk Inger Urm ehk Sinilind).

Ka ajakirja aime- ja muud tekstid olid huvitavad ja targalt kokku kirjutatud. Enamalt jaolt käis see mänguliselt ja läbi ilukirjandusliku rüü. Isegi toona noorte hulgas väga populaarne suusatamine ning selle saladuste õpetamine, spordi- ja tervishoiuartiklid ning Eestimaa erinevaid paiku ja loodust tutvustavad materjalid järgisid neid malle.



Ajakirja kujundus ja makett olid eelmistest väljaannetest hoopis efektsemad. Seda kutsuti illustreerima nt Viktor Aleksejev, Aino Bach, Boris Lukats, Richard Sagrits, keda muud lasteväljaanded polnud seni märganud ega osanud oma huvides ära kasutada.

Esmakordselt eesti lasteajakirjanduses kasutati illustratsioonide kõrval rohkelt ja riski kartmata kodumaise päritoluga, kahjuks anonüümseks jäänud autorite meeleolukaid ja kunstipäraseid fotoetüüde. Seda võtet kasutasid kiiresti ära teisedki noorsoo- ja lasteväljaanded.

**“VIIKING”** (1938–1939). Tartus kirjastuse “Maret” välja antud “Viikingi” esimene number jõudis lugejateni 21. detsembril 1938.

Ilukirjanduse osa oli ajakirjas üsna tagasihoidlik, aga valdavalt kodumaakeskne: Eesti ajalugu (sh Vabadussõda), inimese ja looduse vahelised suhted, eetika, sotsiaalne probleemistik. Aime- ja muud tekstid olid ajakirjas mitmekesised: loodusest ja meresõidu ajaloost kaasaja teaduse ja tehnika võidukäigu uudisteni.

“Päikesel” eeskujul propageeris ka “Viiking” andunult sporti ja sportlasi. Esmakordselt eesti lasteajakirjanduses õpetati lastele pildistamist.

Ajakirja kujundus paistis silma oma kunstipäraste kaanepiltide ja vaoshoidud soliidse maketi poolest, mis püüdis vältida eelmiste väljaannete kramplikku lapselikkusepüüet. Ka formaat oli moodne (kaheksandikformaat nagu “Päikesel”). Sisekujunduses kasutati meelsasti kodumaiste autorite kõrgetasemelisi fotoetüüde ning välismaalt pärit efekteid illustratsioone.

Tegu oli väga professionaalsel tasemel ajakirjaga, mis pikemalt elades oleks võinud muutada üheks juhtivaks lasteajakirjaks Eestis.

## Teisi väljaandeid

**“VÄIKESTE SÖBER”** (1925/1926–1937). Naiste Karskusliidu kuukiri “Eesti Naine” Tartus otsustas hakata välja andma karskuspropagandakallakuga lastelisa “Väikeste Söber”, mida hakkasid tegema Helmi Pöld (vastutav toimetaja) ning Helmi Mäelo ja Alide Tamm kui tegevtoimetajad.

Karskuspropaganda lastelisas oli väga pealetükkiv, vahel lastele kohatu, lausa arusamatu. Ilukirjandus propageeris karskust nii palju kui vähegi võimalik, isegi folkloori läbi.

Ilukirjanduse kõige tähelepanuväärsem osa kuulus lastelisas tõlgetele. Nt esimesed eestikeelsed katkendid Lewis Carrolli Alice-lugudest ilmusid just ajakirjas “Väikeste Söber”.

Aimetekstid on nagu eesti lasteajakirjanduses traditsiooniks, kõige silmapaistvamad oma teaberikkuse poolest. Märkimisväärne on ka nende tekstide hea keelekasutus ning lastepärasus. Just aimeosa teeb lastelisa “Väikeste Söber” väljaandeks, mida tasub meeles pidada.

**“LASTE MAAILM”** (1930–1941)). 1930. a otsustas ka maanaiste ajakiri “Taluperenaine” hakata välja andma lastele mõeldud tasuta kaasannet – “Laste Maailm”. Tegevtoimetajaks määrati tuntud ja austatud haridus- ja kultuuritegelane Hella Treffner. Lastelisa seadis oma ülesandeks maal elavatele väikelastele ja noorema kooliea õpilastele pakkuda jõukohast, maaelust lähtuvat materjali.

Algupärane ilukirjandus oli kohati kõrgemal tasemel nii mõnestki toonasest lastele mõeldud tõelise perioodilise väljaande pakutust. Avaldati nt värsse, mille autoriteks olid endale juba nime teinud K. E. Sööt, J. Oro, K. Merilaas. Paljuki ei pidanud lasteliselale kaastööd teha ka H. Visnapuu.

Luulest hoopis märkimisväärsemaks tuleb pidada algupärast proosat. Solistideks olid maalaste elu tõelised tundjad ning meisterlikud avajad Jüri Parijõgi ja Aadi Virges (Ed. Männik). Loodusesse viis lapsed Richard Roht. Tõlkeid “Laste Maailm” oma lugejatele eriti palju ei pakkunud. Kõige rohkem pärineb neid folkloorist. Tillukeses lastelisas olid ka aime- ja muud, igapäevaelu puudutavad materjalid.

Esile tõusevad *Tuljaku* looja Anna Raudkatsi kirja pandud mänguõpetused. Hulganisti pakuti maalapsele meisterdamisjuhiseid, kus alusmaterjalideks talus ja talu lähedal leiduv.

1940. a juunipöörde pööras “Taluperenaise” “Maanaiseks”, siis “Töötavaks Naiseks”, selle toimetajaks nimetati Kirjastus- ja Kirjandusajade Peavalitsuse (Glavliti) Tartu volinik ja kunagine menukirjanik Ellinor Rängel, kelle õnneks säilitada ajakirja juures ka tilluke “Laste Maailm”. Tegijatele au andes tuleb tunnistada, et kuni Teise maailmasõja puhkemiseni suutsid nad säilitada vähemalt ühe oma põhisuundadest: avaldada võimalikult palju head lastekirjandust. Maaelu kajastamisega olid asjalood kehvemad. Nii nagu maaelu endagagi.

Algupärane lastekirjandus oma endist headust kahjuks enam ei näidanud. Algupärandite asemel avaldati rohkelt vahenduskirjandust. Muust maailmast tõlked olid blokeeritud ning pakutu pärines vaid vene kirjandusest. Kõikidest kindlakäelistest sisumuudatustest hoolimata jäi “Laste Maailma” juuninumber 1941 viimaseks. II maailmasõda oli jõudnud Eestisse.

**“NOORTE-UUDISLEHT”** (1930–1940). 22. veebr 1930 andis kõmuväljaanne “Uudisleht” (1927–1940) lastele ja noorsoole välja veel ühe perioodikaväljaande, mille kõige suurem väärtus olid omaloomingulembus ning omaloomingu harrastamise õhutamine.

**“ÕPILASLEHT”** (1932–1939). Oktoobris 1932 hakkas Tartus kirjastus-osaühingu Töö-kool väljaandel ilmuma õpilastele mõeldud nädalaleht “Õpilasleht”, mille tegev- ja vastutav toimetaja oli Helmi Jansen, hiljem tuntud koolikirjanik Madis Nurmik, kes 1935. a kutsus toimetuse sekretäriks teisege eesti koolikirjanduse suurkuju – Edur Tasa.

Ilukirjandus väljaandes oli üsna teisejärguline. Avaldati vaid teisejärguliste autorite teisejärgulisi järjejutte. A. H. Tammsaare tõlked ei aidanud seda kuigivõrd parendada. Loomulikult ei pääsenud ka “Õpilasleht” koolilaste tööde avaldamisest. Luuletuste ja jutukeste



kõrval saadeti rohkelt infot koolielust. Seetõttu tasub tänagi "Õpilasteleht" kätte võtta neil, kes tegelevad kooliajaloo uurimisega.

"Õpilasteleht" oli väga aldis aime avaldamisel, olgu see siis maailma või eesti ajalugu/kultuurilugu. Nõnda sai osavalt kokku põimitud järje- loost tõeline abimaterjal nii õpilastele kui ka õpetajatele (neid tekste kasutati veel nõukogu- de ajalgi ja tasuks lugeda ka täna). Samuti ku- lusid koolides marjaks ära õigekirjutuse ja rohkete keeueuenduste tutvustused. Leht tut- vustas lugejatele ka suure poliitika sündmusi.

"**LASTE SÕBER**" (1936–1937)/"**LUGE- MIST LASTELE**" (1937–1940). Ajakiri "Kõigi- le" hakkas J. Oro eestvedamisel samuti oma lastelisa välja andma. Algul pealkirjaga "Laste Sõber", hiljem "Lugemist Lastele". Need olid te- gelikult J. Oro viimase loominguperioodi pee- gelduseks. Seal oli luuletusi, mis kuuluvad ees- ti lastekirjanduse kullafondi (nt *Mehikene met- sas*), aga ka jutte ja luuletusi, mis jäänudki vaid nende lastelise veergudele.

"**NOORTE KODU**" (1937–1940). Lastelisa- de hulgast paistab silma ajakirja "Kodu" "Noor- te Kodu", mida toimetas Ao Vaks (1912–1993). Rangelt hoiduti J. Oro loomingust, mis oli sel- leks ajaks kõik lasteväljaanded sõna otseses mõttes üle ujutanud. Piirduti piskuga: luules täitis lastelisa põhiliselt Johannes Palm, proo- sats Ao Vaks ise.

## Usu- ja noorsooliikumiseväljaanded

1910. a hakkas vastutava toimetaja ja välja- andja Gustav Allo käe all "Euroopa Kristliku Misjoni Kristliku Perekonna Lehe" vahendusel ilmuma "**KRISTLIK LASTE SÕBER**". See oli eesti lasteajakirjanduse ajaloo kõige pikema elueaga usuteemaline väljaanne, mis oli sunni- tud oma tegevuse lõpetama oktoobris 1940.

1920. a pandi alus teisele üsna pikaealisele usku soosivale lastele mõeldud kristlikule aja- kirjale "**VÄIKESED TÄHED**". Selleski said ruumi ka ilukirjandus, aime, moraaliopeetus jms.

1921. a anti Pärnus välja 6 numbrit "**LAS- TE KODU**", mis alapealkirja järgi pidid olema "Lendlehed meie väikeste jaoks". Lendleht sis-aldas ilmalike kõrval üsna rohkelt usuga seot- tud tekste.

1921. a püüdis ka Kristlik 7-nda päeva Ad- ventistide Eesti Ühisus Tallinnas O. Puusepa käe all välja anda lastele, kes Jeesust armasta- vad, usulist väljaannet "**LASTE SÕBER**". Ent 8-leheküljelist üllitist suudeti pakkuda vaid kaks numbrit (teine ilmus 1922. a).

Sama pealkirja – "**LASTE SÕBER**" – valis ka Evangeelse Lutheri Usu Konsistoorium aast- aid hiljem (1927) oma kuukirjale (aastast 1936 nädalaleht). "Laste Sõber" muutus väga mõju- kaks usuväljaandeks, nii et toimetus võis kuu- lutada, et "Laste Sõpra" trükiti 1936. a kokku 222 120 eksemplari. Nädalaleht oli sunnitud oma ilmumise lõpetama nõukogude võimu keh- testamisega Eestis, seda hakati uuesti välja andma koos "Eesti Kirikuga" 1990. aastatel.

1922. a jõulude aegu hakkas Tallinnas Eesti Misjoni Seltsi ajakirja "Meie Kirik" (1920– 1930) lisana ilmuma õbluke, 4-leheküljeline ja väikeseformaadiline "**LASTE KIRIK**" (toime- taja H. Pöld), mis lapsele lähenemisel kar- dinaalselt erines Pärnu väljaandest "Laste Ko- du", ennekõike oma pealetükkiva usupropagan- da tõttu. Väljaanne kadus 1927 a.

1933. a otsustas "Usk ja Elu" Võrus välja anda lastele mõeldud kaasaannet "**LASTE ELU**", toimetajaks J. Randvere.

Samal aastal hakkas Tartus kord kuus il- muma 4-leheküljeline napi kujundusega väike- seformaadiline "**MEIE SÕBER**", mille vastu- tava toimetaja töö tegi kirjanikunagi tuntud Harry (ka Harri) Haamer (1906–1987). See sis-aldas juhiseid piibli lugemiseks, lastepäraseid jutlusi, vaimuliku sisuga kasvatusideid kand- vaid proosapalu.

Noorsooliikumises oli vaadeldud ajai kõige kindlamal järjel skautlus.

23. aprillil 1921 hakkas Eesti Skautide Ma- lev, hiljem (alates teisest aastakäigust) Eesti Skautide Maleva Nõukogu ning alates neljan- dast aastakäigust Eesti Skautide Maleva Pea- staap Tartus välja andma oma häälekandjat "**EESTI SKAUT**" (seitsmendast aastakäigust "**EESTI SKAUT**").

Ajakirja tegid oma ala tõelised asjatundjad, mistõttu sai väljaande sisu asjalik ning kõrge- tasemeline. Toimetuses on töötanud aastatel 1921–1930 Konstantin Treffner, 1921–1925 Richard Antik, 1923–1925 ja 1935–1936 Elmar Jõgi, 1931–1932 Harry Haamer, 1931–1935 Herbert Michelson ja 1921–1925 ka hilisem tuntud dirigent Richard Ritsing.

Asjalike skautlusega seotud materjalide kõr- val propageeriti ajakirjas näiteks ilukirjandust ning koduraamatukogude loomist. Avaldati ka ilukirjandust, mis ei kuulu küll eriti korgesse klassi, piltlugusid ja peamurdmisülesandeid.

Punase riigipöörde järel "Eesti Skaut" suleti. Nõnda jõudis ajakirja ühtekokku ilmuda 148 numbrit. Väljaande ilmumine taastati 1990. a.

Detsembris 1938 ilmus Noorte Kotkaste Peastaabi väljaandel ajakirja "**NOOR KOT- KAS**" proovinumber. Ajakiri võttis oma põhi- eesmärgiks kasvatada noormeestes rahvus- meelsust. Peatoimetajana tegutses kooliõpeta- ja, hilisem humorist ja mitme lasteraamatu autor Riho Lahi (1904–1995). Ajakiri ei jõud- nud kuigi kaua ilmuda, sellegi lõpetas Nõuko- gude võim.

Ka kodutütardele mõeldud spetsiaalne aja- kirjandus ei saanud erilist hoogu sisse. 1938. a hakkas Tallinnas ilmuma väikeseformaadiline "**KOIDUKULD**", mis lõpetas juba aasta hil- jem. Selles oli palju infot tütarlasteliikumise- st, aga ka rohkelt tüdrukute omaloomingut.

Möödunud sajandi esimene pool oli eesti las- teajakirjanduses väga kirju ning valikurohke. 1940. aastad tegid sellele kõigele kiire lõpu.

ANDRES JAAKSOO,  
lastekirjanduse tundja



## Kaks pedagoogilist mälestuskildu

**M**õlemad lood pärinevad aastatest 1942 ja 1943 toleaeegsest Tallinna Poeglaste Kaubandus- ja Kommertskoolist, mis asus Sakala tänaval majas nr 21. Pedagoogilisele avalikkusele hiljem laiemalt tuttavaks saanud tegelastest õppisid neil aastail autoriga samas klassis Harald Reinop – kauaaegne eesti keele ja kirjanduse õpetaja, seejärel pikemat aega õpikute osakonna juhataja haridusministeeriumis ja kirjastuses “Valgus”, Lembit Siimaste – ajakirja “Nõukogude Kool” ja ajalehe “Nõukogude Õpetaja” peatoimetaja, Ants Kivirähk – televisioonilavastaja ja Nukuteatri direktor ning Leo Villand – filoloogiakandidaat, kirjandusteadlane, praegu TPÜ kultuuriloo professor.

### Punase kassi nahast krae

Sõja tõttu jõudis majanduslike olude halvemine selleni, et aina sagedamini olid kooli ruumid kütmata. Püüdsime mitte nuriseda. Istusime palitutes ja tihti ka käpikutes. Labakinda võtsime paremast käest ära ainult kirjutamise ajaks. Õpetajadki olid klassis üleriietes.

Preili Ehvart kandis muidu korralikku, veel sõja eel heast riidest õmmeldud palitut, ent selle peal võrdlemisi tokerdanud punarebasekraed. Punarebane ei olnud aga parajasti moes või õigemini ei olnud viimastel sõjaeelsetel aastatel moes olnud. Iga endast lugupidav daam, kel vähegi ainelisi võimalusi oli, kandis hõberebast. Sõjaaja oludes polnud kusagilt midagi saada, ei palituidki, hõberebasekraedest rääkimata, ent moeteadvus elas edasi ja paljud inimesed tegid oma elu keeruliseks ja raskeks sellega, et ei söandanud kanda moestläänud rõivaid.

Kas teadlikult või ebateadlikult, ent sellega, et Ehvart tuli klassi punarebasekraega, pealegi veel vana ja tokerdunud punarebasega, demonstreeris ta enda moest üleolekut ja orienteerumist ainult otstarbekusele, sest soe ja mugav oli see krae kindlasti.

Esimesel tunnil, kui Ehvartit selle rebasega nägime, hüüdis esimeses pingireas akna all istuv väiksekasvuline nutikas Lerg sügavat imetlust väljendava häälega: “Oi, preili Ehvart, küll teil on ilus punane kass olnud!”

“See ei ole kassi, vaid rebase nahk,” ütles Ehvart rahulikult ja alustas tundi nagu alati.

Järgmisel päeval tervitas Lerg Ehvartit sama lausega. Ehvart vastas: “See on rebase, mitte kassi nahk, te ju teate seda juba,” ja tund algas nagu alati.

Nii kordus see päevast päeva ja sai omapäraseks sissejuhatuseks eesti keele tunnile. Lerg demonstreeris oma mänguüllatust ja preili Ehvart omal kannatlikkust. Muidugi mitte ainult kannatlikkust, vaid ka huumoritaju.

Kord, kui Lergi klassis ei olnud ja keegi teda oma ilusa punase kassi kraekstegemises valju häälega ei kahtlustanud, vaatas Ehvart üllatu-

nud ilmel ringi ja küsis: “Kas Lerg on haigeks jäänud?”

Klass vastas sellele valju naerurõkatusega, milles oli tunda sügavat lugupidamist õpetaja vastu. Lerg haige ei olnud. Järgmisel päeval oli ta taas koolis ja mäng jätkus nagu ennegi. Millal see lakkas, ei mäleta. Vast alles siis, kui klassid jälle veidi soojemaks saadi ja ei õpilased ega õpetajad pidanud olema kooli siseruumides enam välisriietuses.

Ma ei tea, kuidas koolipsühholoogid seda sündmustejada kommenteeriksid ja mida nad selles näeksid. Mulle tundub, et Lergi käitumist on kõige õigem võrrelda väikese poisiga käitumisega, kes valib tüdrukuks, keda ta patsist sikutades kiusama hakkab, talle kõige meeldivama. Lerg pidas preili Ehvartit niisama lugu, nagu meie kõik teisedki. Miks ta selle lolli küsimusega esines, on raske ära arvata. Vajadus selliselt esineda võis olla tingitud tema erilisest kalduvusest kiiresti hinnata kõiki ettejuhtuvaid situatsioone naljategemise võimaluse seisukohalt ja soovist iga selline võimalus ka kohe ära proovida. Ja naljamees Lerg oli, see oli teada. Ta leidis paljudel muudelgi puhkudel tühiseid igapäevaseiku, millega teisi naerutada.

Kokku puutudes nn tavaliste õpetajatega mitmes kooliastmes, on mul jäänud mulje, et nende seas oli Vene okupatsiooni ajal, aga võib-olla on tänaseni kurvastavalt palju närvilisi ja nõrgalt arenenud huumorimeelega, samal ajal aga kohusetundlikke ja hüpertrofeerunud kasvatamiskompleksiga inimesi. Olen tihti mõelnud, kuidas üks selline “tavaline õpetaja” reageerinuks Lergi ütlusele, kui ta sellega esines esimest või teist korda. Mis oleks järgnenud, kui sama ütlusega esineti juba kümnendat korda? Arvan, et paljud oleks kaldunud selles nägema õpetaja jämedat solvamist. Selles oleks võidud näha äärmise kasvatamatuse avaldust ja sellest oleks võinud kujuneda mõnes koolis suur probleem, võib-olla isegi skandaal, kus “häbematu pois” oleks saanud kõvasti nahutada ja tema kasvatamiseks oleks võetud tarvitusele jumal teab missugused meetmed.

Analüüsides preili Ehvarti reageeringut, võib väga pealiskaudsel suhtumisel jääda mulje, et ta ei reageerinudki ning jättis solvava ja häbematu kallaletungi lihtsalt tähele panemata. Arvan, et ta reageeris kõige arukamal ja pedagoogiliselt optimaalsel viisil. Ta võttis situatsiooni juhtimise enda kätte mitte pikkade moraalijutluste, kellegi häbistamise või karistamisega, vaid rahuliku ja mõistva suhtumisega, mis välistas sääsest härja tegemise võimaluse. Lõpuks oskas ta olukorda nii kujundada, et mingi häbematuse või solvangu nägemise võimalus üldse ära langes.

Jäi, veidi ootamatu ja kummaline küll, ainult hea ja peen nali, millest kõik asjaosalised aru said ja mis mõjus kõigile kasvatavalt.



Rääkisin seda kassi-, õigemini rebaselugu kunagi ungarlasest tuttavale, kes töötas juba mõnda aastat ühes inglise ülikoolis professorina. Ta tegi minu jutust üllatava järelduse: *“Kas teil Eestis mõistetakse tõesti nii hästi inglise huumorit! Ungaris, ent ka Saksamaal, poleks päris kindlasti midagi niisugust saanud nii rahulikult ja lihtsalt laheneda. Sellest oleks tulnud vähemalt väike skandaal.”*

Kui kooli lõpupeol lauakõnesid peeti, tõusis õpetaja Ehvart püsti ja pidas meile lühikese kõne, mille sisu on mulle hästi mälu jäänud.

*“Kõik inimesed püüavad tavaliselt oma elus midagi ära teha, korda saata või tõestada. Mina olen vanatüdruk. On üldiselt teada, et vanatüdrukud on õelad, eriti aga vanatüdrukust õpetajad. Mina olen tahtnud oma elu ja tööga tõestada, et mitte kõik vanatüdrukust õpetajad ei ole õelad. Teie klass on mul aidanud seda mitme aasta jooksul tõestada. Olen selle eest teile väga tänulik.”*

Ehvarti kõnele järgnes vaimustunud aplaus ja hüüded, mis kinnitasid, et ta on seda tõesti tõestada suutnud. Ma ei ole kohanud kunagi ühtki tema endist õpilast, kes oleks osanud tuua kas või ühe näite Ehvarti õelusest. Aga õpetajana töötas ta üle 40 aasta.

Mitmete seda laadi isiklike kogemuste mõjul, nagu too kraelugu, olen kaldunud alati arvama, et teatav osa meie koolides esinevatest kasvatusraskustest on kas täiesti või osaliselt kasvatajate provotseeritud.

## Õpetaja aluspükste kvaliteet

Klassiruumid said soojemaks, kui igasse klassi väike raudahi paigaldati. Meie vanas koolihoones oli seda hõlpus teha, sest kuigi sealgi oli omal ajal keskküte, olid ahjud keskkütte sisseadmisel paljudes klassiruumides säilitatud. Need olid aga suured ja oleksid liiga palju puid neelanud. Säästlikum viis oli paigutada väike raudahi kõrge kahhelahju ette ja suunata selle plekist suitsutoru ahju lõõri.

Istusin viimases reas otse vana ahju kõrval. Nii sai minu ja mu pinginaabri Aaviku tööks seda raudahju kütta. See oli soe ainult nii kaua, kuni koldes oli tuli. Järelikult tuli sinna aeg-ajalt puid lisada, tihti ka tunni ajal, sest üks väikse kolde täis puid 45 minutit vastu ei pidanud. Et koolil puid ei olnud, pidime neid ise kodunt kaasa tooma. Koolikotile lisandus nüüd ka veel puuhalg, mida oli natuke naljakas läbi linna kanda. Aga häda ei andnud häbeneda. Mõnda aega me neid halgusid igatahes kooli kandsime.

Ei tea, kuidas see asi lahendati, aga halgude koolitassimine ei kestnud kaua. Koolile hangiti piisavalt puid. Tunni ajal raudahju kütmine aga jäi. Tegime seda pinginaabriga kogu klassi ühistes huvides meeleldi. Mind ei seganud see sugugi, ahjuuks lahti teha ja sinna paar peenikest halgu juurde panna. Et aga ahju malmuks kriuksus, ärritas see siiski mõnda õpetajat, kelle arvates kriuksutasime ahjuust liiga sageli.

Üks õpetajaid, keda see päris kindlasti ei se-

ganud, oli magister Aleksander Kask, kes õpetas meile majandusteaduse aluseid.

Kask oli kindlasti parim majandusteooria õppejõud, keda olen elus kohanud. Oma esimestel õppejõuaastatel mõtlesin tihti, kuidas üht või teist asja oleks seletanud Kask ja nähtavasti olen ka alateadlikult teda jäljendanud, nagu õpilased ikka oma õpetajaid jäljendavad. Kasel oli hämmastamapanev võime saavutada klassiga nii tihe kontakt, et kõik püüdsid kuulata iga tema viimast sõna. Tema õpetatavas majandusteoorias oli teooriat mõõdukalt, näiteid aga palju ja need olid tõesti näitlikud.

Majanduse primaarsust paljudes sotsiaalses situatsioonides seletas ta näitega “Estonia” kontserdisaalis Beethoveni 9. sümfoonia kuulamisega. Kui kuulajad on hästi sõõnud, ei häiri neid Valge Saali (seal oli tollal sellenimeline peen restoran) poolt tulevad praelõhnad, nad keskenduvad ainult muusikale. Aga kui kujutleda, et inimene on juba viis päeva näljas hoitud, satub kontsertsaali esimesse ritta ja Valge Saali poolt kandub hõrgutavat karbonaadilõhna, kas ta ka siis ei lase ennast sellest häirida ja keskendub ainult muusikale?

Sellele küsimusele ei vastanud keegi täiesti jaatavalt. Kes eeldas kuulajal ainult teatud keskendumisraskusi, kes arvas, et meie mõttelise katse kangeline unustab muusika, hüppab püsti ja põrutab prae lõhna peale Valgesse Saali, pööramata tähelepanu sellele, kas orkester veel mängib või mida mängib.

Väga veenev oli ka riigi- ja eraomandi erinevuse selgitamine Kase interpretatsioonis, milles ta tugines ilmselt 1940. a toimunud majade natsionaliseerimise, õigemini küll riigistamise kogemustele. Lähtuti eeldusest, et härra Juurikas elab kivikatusega majas, öösel on olnud torm ja paar kivi on katuselt ära lennanud; nende kohal haigutavad augud. Härra Juurikas hakkab hommikul välja minema ja näeb katuses olevaid auke.

Kui see on härra Juurika enda maja, satub ta ärevusse – eile oli alles torm, täna võib ju hakata vihma sadama! Katus laseb vihma läbi, vahelaed niiskuvad ja võivad mädanema hakata, mööbel võib saada tubades rikutud... Ärevusse sattunud härra Juurikas jätab kõik oma muud tööd homseks ja hoolitseb, et katus oleks juba täna ja nii kiiresti kui võimalik parandatud. Hädakorral läheb ja püüab ta ise katuseaugud uute kividega katta. Kui õhtul tõesti vihma sadama hakkab, ei lase katus läbi, vahelaed ei hakka mädanema, mööbel ei saa rikutud... Normaalse olukorra taastamiseks vajalikud kulud piirduvad paari katusekivi hinna ja nende paigaldamise eest makstava tasu summaga.

Kui maja on riigi oma, siis härra Juurikas ärevusse ei satu. Ta eeldab, et keegi majavalitsuse asjamees paneb katuses olevaid auke tähele ja korraldab ka nende parandamise. Kui ta on väga vastutustundlik inimene, siis mõtleb ta, et helistab sellest, kui aega saab, päeva jooksul majavalitsusse. Aga kui läheb meelest ära, siis ei ole sellest ka midagi. Majavalitsusest ei



käida muidugi iga päev vaatamas, kas mõni katusekivi katki ei ole, neil on ju palju maju valitseda. Katuses olevad augud jäävad esialgu lahti. Kui tuleb vihma, lasevad laed läbi, mööbel saab kannatada... Majaelanikud, kaasa arvatud härra Juurikas, on pahased ja tõstavad lärmi. Lõpuks katus parandataksegi ära, aga vahelaed on juba niiskunud ja hakkavad mädanema, mööbel on mõnes korteris rikutud. Normaalse olukorra taastamiseks vajalikud kulud ei piirdu paari katusekivi ja nende paigaldamise tasuga, vaid on palju suuremad. Mõned kahjud on võib-olla isegi korvamatud, kui näiteks majas hakkab kasvama svamm.

Kvaliteeti seletas ta veelgi näitlikumalt. Kõigepealt seletas, et tuleb aru saada peamisest – mingit kvaliteeti ehk headust kui niisugust pole olemas. Kvaliteet on alati millegi kvaliteet ja see miski võib olla mis tahes asi, ükskõik kui suur või väike, ükskõik kui kallis või odav. See otsustus on pöörduv – mis tahes asjal on mingi kvaliteet, mis määratakse selle otstarbele vastavuse või mõne muu olulise omaduse järgi.

Et mõni päev tagasi oli ajalehes ilmunud nähtaval kohal artikkel “Sõdurite pesu kvaliteet jätab soovida”, tsiteeris ta lõiku ajalehest ja viis jutu meeste aluspükste kvaliteedile, mis sõltuvat oluliselt sellest, missugune on aluspükste värv. Lihtsalt kummiga püksid ei seisa intensiivsel liikumisel hästi jalas, eriti kui olakse higine, seda on kogenud igaüks. Seletades, missugune peab olema meeste tõeliselt kvaliteetsete aluspükste värv, avas ta oma püksirihma, et kõik võiksid näha, missugune on temal parajasti jalas olevate, mingi inglise eliitfirma veel sõja eel valmistatud aluspükste ülaosa lõpetav värv. Näitas oma aluspükse eest ja tagant, juhtides tähelepanu sellele, kus asub nõõp, kuidas see on värvile ette õmmeldud ja kui kerge seda nõõpi on lahti teha ja kinni panna. Seletas, et pükstel võib olla ka kumm, sel juhul lai, mitte kitsas, ent nõõp peab kindlalt olema, tõmbas ta oma püksid jälle üles ja nõõpis eest kinni. Püksilukku tol ajal ei tuntud.

Kvaliteedikäsitluse lõpuks kordas ta, et argu me unustagu – kauba kvaliteet on tema headus. Seepärast ei saa olla kvaliteet hea või halb, ta võib ostjat või tarbijat rahuldada või mitte, olla rahuldav või mitterahuldav. Ta seletas, et väär ja ka veidi totakavõitu on rääkida heakvaliteedilistest ja halvakvaliteedilistest kaupadest, nagu ajalehes vahel tehakse. See on niisama narr, kui rääkida heaheadusega ja halvaheadusega kaupadest. Kaubad võivad olla kas head või halvad. Kui kaupu võrrelda, võib üks olla teisest parem, mitte paremakvaliteedilisem; näiteks tema inglise aluspüksid on paremad kui kitsa kummipaela varal üleval seisvad aluspüksid, mitte neist paremakvaliteedilised. Et kvaliteedi järgi jaotatakse kaupu rühmadele teatavate skaalade alusel, mis hõlmavad kõrgemaid ja madalamaid astmeid, võib rääkida kõrgemast kvaliteedist ja madalamast kvaliteedist või kvaliteedijärgust, mitte aga suure-

mast või väiksemast kvaliteedist. Ka hind ei ole ju suurem ega väiksem, vaid ikka kas kõrgem või madalam. Seetõttu siis ei kvaliteet ega hind saa kunagi suurenedagi või väheneda, vaid ainult tõusta või langeda. Selge ja lihtne.

Ei mul ega ühelgi teisel meist olnud niisuguseid peeneid inglise aluspükse, nagu õpetajal. Meie omad seisid üleval just peene kummipaela. Ehkki meil ei olnud veel erilisi kogemusi, et nad jalas ei tahaks seista, olime kõik valmis uskuma, et tema aluspüksid on paremad kui meil, mitte paremakvaliteedilised kui meil (hm!).

Ma ei tea, mida arvavad nüüdisaegsed moeloojad ja rõivastusergonoomid värvli ja nõõbiga meeste aluspükstest. Võib-olla on nad asjast hoopis teisel arvamusel kui õpetaja Kask. Võib-olla on Kase arvamus vananenud, võib-olla ei olnud see ka juba tollal rõivastustehnoloogia seisukohalt kuigi pädev, ent kvaliteedi mõiste me saime selgeks igatahes väga meeldejäädav viisil. Et see pole kaugeltki kõigil kuigi selge, tõendavad tänapäevani mõnegi ennast kvaliteediasjatundjaks pidava autori kirjatöös arendatavad mõttekäigud eri kaupade kvaliteedi headusest, näiteks mõnedest heakvaliteedilistest toiduainetest ja halvakvaliteedilistest jalsitist.

“See oli majandusteooria ja kaubatundmise tund ühe korraga,” märkis pärast tundi klassivend Harald Reinop rahulolevalt.

“Ja eesti keele ja loogika tund ühtaegu,” lihasin mina.

Reinop tundis juba keskkooliajal muu hulgas huvi pedagoogika vastu, oli selle kohta palju lugenud ja jälgis õpetajaid, kas nad arvestavad oma töös pedagoogikaõpikute soovitusi või mitte. Reinopi arvates ületas oma pükste rebadele laskmine ja jalas olevate aluspükste, ehkki väga ilusate ja puhaste, klassi ees demonstreerimine tuntuvalt pedagoogile kirjanduses lubatud näitlikustamisvõtete raja, olgugi et see toimus poistekoolis. Ühes hiljaaegu loetud käsiraamatus olla ta kohanud näidet õpetajast, kes konnast rääkides püüdnud oma jutu näitlikustamiseks klassis konna moodi hüpata ja häälitseada. See kutsunud esile õpilaste lõbusa naeru, ent õpetaja autoriteet olla pärast seda olnud nullilähedane.

Leidsime Reinopiga mõlemad, et see näide ja selle alusel tehtud järeldused ei laienenud Arnold Kasele. Ta ületas küll teatavas mõttes lubatavuse või isegi heade kommete raja, aga tema autoriteet sellest poiste silmis ainult tõusis.

Meie järeldus nii konna- kui ka aluspükstenäitest oli, et pedagoogikareeglid ja ka rajad, mida nendega seatakse, käivad ikka ainult keskpäraste või vähe üle keskpäraste õpetajate kohta.

Väga andekad võivad paljusid reegleid rikkuda ja saavutada just sellega niisugust efekti, mida keskpärased kunagi ei saavuta. Ei saavutaks ka väga andekad, kui nad neist keskpärastele mõeldud reeglitest alati ja kõiges kinni peaksid.

UNO MERESTE



# HARIDUS

Education No. 5, 2000

JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL PUBLICATIONS

**L. JÄRVE. We will be constantly changing.**

An interview with the Rector of Estonian Business School, mr. Olav Aarna, member of Academy of Sciences.

**V. EKSTA. The school as a legend.**

Leo Villand, Harald Reinop and Uno Mereste share their memories about the time they were studying at Tallinn Boys' School of Commerce.

**L. TÜRNUU. Our problems are more serious than they are officially evaluated.**

The author analyses the mistakes made at compilation and implementation of the National Curriculum. He says: Estonian teachers have always managed to withstand distortions caused by inadequate educational policy and keep to the traditional values of our own school culture due to their professionalism and conservative approach towards unbalanced innovational attempts. And he asks, what is going to happen next.

**M. SULA. Good schools, competent teachers.**

A review of the study carried out in 14 states of the USA in which an attempt was made to specify what was being done for development of children's reading skills. Best teaching techniques have been described, which could be used by our teachers here.

**M. ANGERJÄRV. Problems and opportunities of family education.**

Successful educationists should know the goals of education, social environment and situation their students come from, educational methods and means, as well as regularities of psychological development of children. They should also have emotional contact with children.

**L. TALTS. A day of a primary school child.**

A description of an ordinary school-day of a child attending school in the morning shift: from breakfast to housework at home in the evening. The researchers have found that parents spend too little time with their offspring in the evening and the children themselves cannot make their after-school time more interesting and enjoyable.

**Ü. SOOM. Values of compulsory school students.**

In this study values of students from Aste and Sõmerpalu Compulsory Schools and Võru Russian-medium Secondary school have been compared. In grades 3 and 4 the most important values are honesty and love towards one's native country; in grades 8 and 9 honesty, freedom and peace of mind. By the end of the compulsory school such values as religion, ethnic identity and

love towards one's native country have dropped to the last places.

**K. RONK. Children and TV violence.**

A research-based article, in which influence of TV in general and of violence exposed there on development of children is analysed.

**T. PEDASTSAAR. Students' opinions about learning geography and geography textbooks.**

Students consider geography an interesting subject (average mark 3,6 out of 5). Textbooks for grades 9 and 10 were considered least interesting. The author concludes that students start learning geography with a reasonably great interest, which decreases due to uninteresting textbooks of senior grades.

**H. RUUL. A SEN-child at an ordinary school.**

An article based on the lecture held by the Swedish psychologist and paediatrician Goron Aurelius about factors influencing the psyche of the child, but also about SEN children at school and the attitude of peers towards a SEN-classmate at Puiga 9 grade School.

**I. VIIRALT. Disturbances of sensor integration – what is it?**

The author explains the concept of sensor integration, analyses possible disturbances children may have and how to support them.

**V. TAMM. Good co-operation guarantees success and development.**

Deputy headmistress of Paalalinna Upper Secondary School from Viljandi offers ideas and advice how to organise co-operation between school leaders and parents. Relations between parents, students and teachers should be mutually rewarding and enjoyable.

**H. KONT, K. BUHVESTOV. A field trip – entertainment or a piece of hard work?**

According to our National Curriculum, field trips belong to organisation of learning in several subjects. They are of special value and meaning for science subjects. This article offers ideas, how to organise field trips for students of grade 5.

**P. REISKA. STS Education and traditional learning of physics.**

An comparative analysis of results achieved by STS studies and traditional learning of physics.

**M. PUKK. The pedagogical approach of Reggio Emilia in Estonia.**

**A. JAAKSOO. 100 years of Estonian children's papers and magazines.**

An overview about the papers and magazines published for children in Estonia during the first half of the 20th century.

**U. MERESTE. Two memories from my school-days.**

The author recalls the most outstanding teachers of Tallinn Boys' School of Commerce and their educational methods. He is of the opinion that very talented teachers can ignore some rules and perhaps by doing it they achieve extraordinary results, which other colleagues never attain.





## Mare Mürsepp, Anne Uusen ESIMENE KOOLIRAAMAT. I osa. SÜGIS

Esimese kooliraamatu lugemisvara ja harjutused seostavad eri õppeaineid. Õpikukomplekt vahendab emakeele, matemaatika, loodusõpetuse, koduloo, muusikaõpetuse ainesisu mahus, mida eeldab riiklik õppekava ja on esitanud senised uue õppekava kohaselt koostatud aineõpikud. Seega piisab I klassi õpilasele nüüd ühest õppekomplektist kõikide ainete põhiteadmiste ja -oskuste omandamiseks. Lisamaterjalina võib õpetaja kasutada kõiki samas klassis käibivaid eri ainete õpikuid, kuna põhimõttelisi vastuolusid aine esituses ei ole.



## Mare Mürsepp, Anne Uusen ESIMENE KOOLIRAAMAT. Pildimapp. Arendavaid ülesandeid ja mängu

Sisaldab üle 40 eri otstarbega värvilehe, tutvustab Eestis levinumaid loomi ja taimi, õpetab lugemist-arvutamist ja arendab igapäevaelus vajalikke oskusi. Mapis on tähe- ja numbrikaardid, pildid tarbeesemetest, loomadest, taimedest; mudelid geomeetrislike kujundite ja näpunukkude valmistamiseks; materjal didaktilisteks mängudeks nagu kauplus, pank, tänavaliiklus, spordivõistlus, teater, talu jms.



Kirjastus Koolibri, Pärnu mnt 10; tel 6445223; faks 6446813; müügiosakonna tel 6509712

## TPÜ Täienduskooolituse osakond teatab



Tallinnas Raadiku tn 8 avati hiljuti arvutiklass. Koostamisel on 2001. a tööplaan, kus põhirõhk on arvuti kasutamisel erinevates õppeainetes. Tänuks oleme ka õpetajate ettepanekute eest. Sel aastal toimuvad kursused algajatele ja edasijõudnutele.

### INFOTEHNOLOOGIA

Sihtgrupp: õpetajad ja koolijuhid (eesti ja vene koolis), algajad.

Nr	Tundide arv	Kuupäev			
		Eesti k	Vene k	Eesti k	Vene k
1. Riist- ja tarkvara Windows 98	2	2. nov	30. nov	9. nov	7. dets
2. Microsoft Office					
• Microsoft Word	4	2. nov	30. nov	9. nov	7. dets
• Microsoft Excel	3	3. nov	1. dets	10. nov	8. dets
• Microsoft PowerPoint	2	3. nov	1. dets	10. nov	8. dets
5. Netscape	3	3. nov	1. dets	10. nov	8. dets
6. Telekommunikatsiooni- projektid	2	4. nov	2. dets	11. nov	9. dets
7. Internetiteenused					
• Elektronpost	1	4. nov	2. dets	11. nov	9. dets
• Portaaliid ja kasulikud aadressid	1	4. nov	2. dets	11. nov	9. dets
• Veebilehekülgede kujundamise algteadmised	2	4. nov	2. dets	11. nov	9. dets
Kokku	20				

Info tel 6 345 288, Jevgeni Košev; jevgeni@ja.ee



# HARIDUS

Hind 18 EEK Indeks 78 189



**FORSELIUSE  
REISID**

*Parl. meesk.*

	REISI KESTUS	NIMETUS	HIND ALATES	LISAINFO
OKT	21.10.–22.10	Petseri-Pihkva-Mihhailovskoje	680.-	gruppidele
DETS	17.12.–20.12	Lapimaa	800–1890.-	laev + buss
"	28.12.–31.12	Lapimaa	800–1890.-	laev + buss
"	27.12.–04.01	Aastavahetus Pariisis	4999.-	laev + buss
VEEBR	09.02.–17.02	Slovakkia suusareis	3490.-	buss
"	23.02.–03.03	Egiptus	12 900.-	lennuk
MÄRTS	02.03.–10.03	Slovakkia suusareis	3490.-	buss
"	02.03.–12.03	Austria suusareis	5590.-	buss
"	14.03.–21.03	Küpros–Egiptus–Iisreal	13 600.-	lennuk
"	30.03.–01.04	Peterburi	1350.-	buss
APRILL	11.04.–16.04	Kevadpühad Prahast	2450.-	buss
"	16.04.–26.04	Hiina	21 400.-	lennuk
"	16.04.–24.04	Hollandi lillenäitus	4699.-	laev + buss
MAI	07.05.–14.05	Prantsuse Riviera	12 200.-	lennuk + buss
"	09.05.–27.05	Türgi	8650.-	buss
"	12.05.–13.05	Riia–Sigulda	630–680.-	buss
"	26.05.–28.05	Peterburi linna 298. aastapäev	1350.-	buss
JUUNI	01.06.–06.06	Praha	2450.-	buss
"	04.06.–11.06	Baierimaa	4090.-	buss
"	11.06.–21.06.	Kesk-Norra	5390.-	laev + buss
"	25.06.–02.07	Austria ja Praha	3970.-	buss
"	25.06.–01.07	Krakow–Praha	2580.-	buss

Hinnad on arvestatud rühmadele suurusega 44 inimest, õpilasarühmadega sõidavad **kaks õpetajat tasuta** kaasa. Reisi kestust, marsruuti ja rühma suurust saab muuta. Hinnale lisandub tervisekindlustus ja vajadusel viisa.

Fantastilisele reisielamusele lisaks loositakse välja meie reisidest osavõtjate (eraldi ka reisirühma komplekteerijate) vahel tasuta reis järgmiseks aastaks. Välja on pandud ka lohusauhinnad.

**Lisaks pakume:**

- Laeva- ja lennupileteid
- Puhkusepakette
- Kruiisireise
- Päkapikeerimise Eestis
- Ekstreemreise
- Kultuurekse
- Reisikindlustust
- Koolivaheaja- ja koolilõpu reise

**Info ja registreerimine:** Forseliuse Reisid, Struve 3–6, II korrus, 51 003 TARTU

tel/fax (07) 420 498, tel (07) 430 220, 6 312 821

050 19 931, 050 41 633

E-mail: [freis@uninet.ee](mailto:freis@uninet.ee), [www.uninet.ee/~freis](http://www.uninet.ee/~freis)