



ISSN 0235-9146

2 / 2 0 0 3
HARIDUS

<http://haridus.opleht.ee>



Õppekava kui ajaloovabrik / Märgakem probleemidega last!



Põnevad ekskursioonid õpilastele ja õpetajatele

- Riia hind al 160.-
- Riia–Sigulda–Cesis al 390.-
- Riia–Vilnius–Kaunas al 890.-
- Vilnius–Trakai–Kaunas–Klaipeda al 890.-
- Palanga–Klaipeda–Kura sääär al 890.-
- Erinevad marsruudid Saksamaal al 1590.-
- Kuldne Praha ja Moraavia koopad al 1590.-
- Muusikapealinn Viin al 1700.-
- Ungari al 1800.-
- Taani ja Kopenhaagen al 2690.-
- Holland al 3200.-
- Põhjamaade linnad – Stockholm ja Helsingi al 750.-
- Helsingi ja Heureka või Serena al 690.-
- Karjala al 1650.-
- Sankt-Peterburg al 1100.-
- Petseri–Pihkva–Novgorod al 850.-
- Petseri–Pihkva–Puškini mäed al 850.-

Ühe- ja kahepäevased marsruudid Eestimaal

Hiiumaa, Saaremaa, Haanjamaa, Setomaa, Ida- ja Lääne-Virumaa, Viljandimaa jpm.

Vaata lisainfot meie kodulehelt www.tiitreisid.ee või küsi büroost Narva mnt 11d, Tallinn; tel (0) 662 3762; faks (0) 662 3761; e-post: tallinn@tiitreisid.ee

Eripakkumine!

Koolivaheajareis Sankt-Peterburgi ja Tsarskoje Selosse 21.–23. märtsini, hind individuaalreisijale alates 1300.-

Telli kevadsuvised reisirid juba täna!

NB! Soodustused rühmadele alates 10 inimest. Tasumine võimalik ka järelmaksukaardiga.



VILJANDI KULTUURIKOLLEDŽI

2003. aastal algavad kursused

- Kursus eelkooliealiste laste muusikaõpetajatele (240 t, 4–6 AP). Algus 2.05.–4.05., T. Jukk (Ma)
- Arranžeerimine (80 t, 2 AP), T. Kallaste (soovijate registreerumisel)
- Piirkondlikud regilaulukursused muusika- ja emakeeleõpetajatele (80 t, 2 AP) väljasõiduga maakondadesse. C. Roose, J. Oras (Ma)
- Rahvapillid ja rahvamuusika muusikaõpetajatele ja huvilistele (20 t) väljasõiduga maakondadesse, R. Sildoja
- Kursus lasteaiasõpetaja abidele 7.–8.03. (80 t, 2 AP), M. Kuivits
- Klaverisaate kujundamine. Algus 10.08. (80 t, 2 AP), T. Laikre
- Kursus kehalise kasvatuse õpetajatele 2003 (160 t, 4 AP), A. Sööt
- Kursus beebikooli juhendajatele 8.–9.03. (40 t), T. Jukk (Ma)
- Dokumendihalduse rahvusvaheline standard ISO 15489 Eesti asjaajamises. V. Berendsen (Ma)
- Kursus Jõgevamaa raamatukogutöötajatele. 21.02. (kursus toimub Jõgevamaal)
- Regilaulu suvekursus 27.–29.06., A. Kont-Rahtola, C. Roose, J. Oras (Ma)

Ettevalmistamisel olevad kursused

- Koostöö, enesetäiendus ja motivatsioonid huvijuhi töös.
- Rahvamuusika õpetamisest muusikakoolis.
- Eelkooliealiste laste muusikaõpetuse meetodika ja pilliõpe.
- Kursus hoolekodude tegelusjuhtidele.
- Kultuuriettevõtluse jätkukursus.
- Rahvusliku käsitöö jätkukursus.
- Kaheaastane õpetajakoolitus (480 t).
- Rakenduspedagoogika ringide juhendajatele.

**ÕPPEKAVA**

- 4 Õppekava kui ajaloovald**
Viive-Riina Ruus
- 10 Noppeid liri koolireformist**
Merike Darmody
- 14 Keeleõpetusest ja (keele)õpetajatest**
Urve Läänemets
- 19 Mida hakata peale füüsika õppekavaga?**
Tiiu Lember

**KOOLIKOHUSTUS**

- 22 Märgakem probleemidega last!**
Kristjan Paas, Kaire Tamm
- 25 Kuidas vähendada väljalangemust?**
Aivar Soe, Viive-Riina Ruus, Rita Tamm, Sirje Pihlap,
Ülo Vooglaid, Jaak Hohensee, Viktoria Neborjakina, Merike Kärm

AEG JA INIMESED

- 28 Eesti õppetool Kanadas**
Karl Kello
- 32 Väike märgiatlas**
Karl Kello

Õppekava kui ajaloovald

V i i v e - R i i n a R u u s

Philip W. Jackson, kapitaalse õppekavauuringute käsiraamatu koostaja, märgib oma avaartiklis "Õppekava kontseptsioonid ja õppekava spetsialistid", et valdav tunne, mis õppekava uurijaid üksteise järel vallutab, on hämming (*confusion*).

Uurijad kõnelevad õppekavast kui konfliktide allikast, seda valdkonda peetakse amorfseks ning raskesti tabatavaks, parandamatuks, "ühe jalaga hauas seisvaks", korratuks, desorienteerivaks jne (8).

Õppekava valdkonnas on palju retoorikat ja demagogiat, õilsaid loosungeid ning romantilist õhkamist. Samas läheb kõik vanaviisi edasi: koolid töötavad, lapsed õpivad ja õpetajad õpetavad. Aegade jooksul stabiilsete ühiskondade õppekava "naturaliseerub", muutub enesestmõistetavaks asjaks ja tavaliselt ei mäletata õppekava koostajate nimesidki.

Seevastu muutumisseisundis ühiskondades seatakse õppekava pidevalt kahtluse alla, küsitakse, miks ta on selline ja milline peaks olema uus, parem. Siis märgatakse, et õppekava koostavad elavad inimesed, enamasti lülitatuna erinevatesse organisatsioonidesse (komisjonid, nõukogud, projektrühmad vmt). Selline protsess on toimunud Eestis alates 1987. aastast (üldhariduse õppekava koostamisprotsessi kirjeldust vt Ruus ja Sarv, 2000 ja Ruus, 2002).

Neli vaatepunkti õppekavale

Üleminekuperioodidel muutub tihti põhiküsimuseks, kelle sõna jääb õppekava koostamisel peale. Sellest tekivad konfliktid, vastastikused süüdistused, läheb lahti kogu see möll ja segadus, mille tõttu õppekavauurijad on pidanud seda valdkonda hämmingut tekitavaks ja mille kohta on ka öeldud, et õppekava reform – see on katastroof.

Üks peamisi põhjusi, mis õppekava suhtes palju segadust tekitab, on toimijate erinevad ettekujutused ja arusaamad sellest dokumendist.

- Õpilane peab õppekavaga etteantud teadmised ja oskused "omandama", sest seda kontrollitakse. On muidugi võimalik, et õppija ei pea seda vajalikuks või jõukohaseks või mõlemat korraga ja suunab oma pingutused õppekava mõjusfäärist väljumisele (protesteerib, rikub korda, spikerdab, ei käi koolis, ei ilmu eksamile jmt). Enamikul juhtudel mõistab õppija siiski, et õppekava nõuete täitmisest sõltub tema edasine haridustee ning suuresti ka karjäär.

- Õpetajale on õppekava normatiivne dokument, mida ta oma kutsetöös suuremate või väikesemate vabadusastmetega ja sõltuvalt õppekava iseloomust kas "täidab" või "ei täida" ja mille vastu ta vahetevahel protesti avaldab, kuigi enamasti vähese eduga.

- Õppekava koostajad (kelle hulka kuuluvad demokraatiamaades ka õpetajad, vahel ka õppijad ja lapsevanemad) näevad seda dokumenti n-ö inimese projektina. Nemad keskenduvad eelkõige sellele, milliseid teadmisi, oskusi, pädevusi vmt peaks õppija "õppekava läbinuna" valdama, et ühiskonnas, nii selle avalikus sfääris kui eraelus, edukalt toimida.

- Teoreetikud näevad õppekava sotsiaalse regulatsiooni mehhanismina. Thomas S. Popkewitzi sõnadega: "...õppekava on ajalooliselt kujunenud teadmine, mis kirjutab ette reeglid ja standardid, mille abil me "mõtleme" maailmast ja iseendast kui selle maailma aktiivsetest olenditest. /.../ Õppekava on distsiplineeriv tehnoloogia, mis suunab seda, kuidas peaks indiviid tegutsema, tundma, kõnelema ning



Eestil tuleks viivitamatult täies mabus liituda nii IEA kui ka PISA võrdlusuuringutega, toonitab Viive-Riina Ruus. See annaks hädavajalikku tagasisidet meie haridussüsteemi tugevate ja nõrkade külgede kohta ning looks andmebaasi arukateks hariduspoliitilisteks otsusteks.

nägema maailma ja iseennast. Sellisena on õppekava sotsiaalse regulatsiooni mehhanism" (14, lk 132).

Õppekava kui vägivald

Õppekava abil soovitakse kujundada iga üksikut indiviidi selliseks, millisena ühiskond teda näha tahab. Sellega on õppekava ka allutamismehhanism ja teatud määral vägivald, ühiskonna võim üksikisiku suhtes, püüd reguleerida isiksuse arengut sotsiaalselt soovitavas suunas. Aga seda on kõik sotsiaalsed regulatsioonid, eeskätt seadusandlus tervikuna. Küsimus on selles, mis piirini on selline "vägivald" õigustatud ning kui suur peaks olema õppija ja õpetaja vabadus selles sotsiaalses mängus.

Mida ka ei ütleks siinkohal romantikud, tuleb selgelt välja öelda, et seda vägivalda ei tohiks mõista ainult negatiivses tähenduses. Kasvatuse üks paradokse ongi, et inimele vajab arenguks mõistlikke piiranguid kui oma arengu tõukejõudu. Neid piiranguid tuleb aga aeg-ajalt ümber seada või ületada. Õppekava koostajad ise pole samuti piirangutest vabad. Õppekava sisaldab alati ajalooliselt kujunenud teadmist, ükski õppekava ei saa vaadata mööda oma rahva kultuuris kinnistunud põhiväärtustest. Õppekava on

alati ka kultuurilise regulatsiooni mehhanism, mille abil püütakse alal hoida oma ühiskonnale sobivaid sotsiaalkultuurilisi norme (2).

Nagu igasugusesse poliitilisse võitlusesse on sisse programmeeritud lahkarvamused ning konfliktid, nii ka õppekava koostamisprotsessi. "Õige" lahenduse leidmine on just seepärast ilmvõimatu, et seda polegi olemas. On vaid erinevad "filosoofiad", erinevad arusaamad ning, mis oluline, erinevad huvid. Kes kontrollib õppekava? Kelle huvides ja milliste vahenditega õppekava koostatakse ning käigus hoitakse? See näib olevat Eestis praegu terav küsimus.

Õppekava kui kokkulepe

Esimesel etapil (1987–1989/90) osalesid üldhariduskooli õppekava reformimisel väga erinevad ühiskondlikud huvigrupid: õpetajad, õppurid, koolijuhid, kõrgkoolide õppejõud, pedagoogikateadlased, kuid ka loomeliitude esindajad, eri teadusvaldkondi esindavad õpetlased, tootmisjuhid jt.

Lai kandepind tähendas ühtlasi väga mitmesuguseid seisukohti. Osa õppekava koostajaid võttis eeskuju minevikust. Üks juhtiv haridusametnik soovitas naasta Teise maailmasõja eelse hariduskorralduse juurde ning kehtes-

tada taas 6-klassiline kool. Olevikule orienteeritud osalejad tegid ettepaneku kehtestada kümnepalliline hindamiskaala, lootes, et nii lahenevad haridusprobleemid nagu iseenesest. Tulevikule mõtlejad rääkisid Eestist kui infoühiskonnast *versus* Eesti kui põllumajanduslik või tööstusühiskond.

Siiski jõuti piisavalt paljudes küsimustes kokkuleppele, sest õppekavaloomel oli tollal osa rahvuslikust vabastusliikumisest ning selles osales sadu ja sadu missioonitundest ja ühistest rahvuslikest huvidest lähtuvaid inimesi. Tänu sellele on riiklike õppekavade kõigis ametlikes versioonides domineerinud orientatsioon tulevikule.

Teiseks jõuti kokkuleppele, et õppekava peab olema avatud muutusteks. Kolmandaks otsustati, et õppekava peab jätma koolidele ning õppijatele küllalt avara mänguruumi. Tänu sellele on õppekavasse senimaani sisse projekteeritud uute otsustuste võimalus. Eriarvamuste kandjail pole põhjust karta, et õppekava vastuvõtmisega on kõik läbi ja parandada ei saa enam midagi.

Õppekava kui diskursus

Michel Foucault'ist (3; 4) lähtuvat mõttesuunda silmas pidades ütlemel: õppekaval on läbinisti diskursiivne iseloom. Lihtsamalt öeldes püüavad õppekava koostajad sõnadega (harva ka piltidega) kirjeldada oma ühiskonnaga kooskõlas olevat nn normaalset inimest.

Ühiskonna stabiilsuse perioodidel domineerib üks "normaalse inimese" diskursus, teisi võimalusi nagu polekski – inimene on alati enam-vähem niisugune olnud ja nii jääbki. Diskursuses peituvad võimusuhted – kes kontrollib keda ja mida – jäävad varjatuks. Õppekava toimib justkui ajatu loodusseadus. Toimub vaid mõningane diskursiivne võitlus, millega luuakse muuseas õppekava ja ühiskonna arengueessurss.

Ühiskonna ebastabiilsetel perioodidel lakkab valitsev diskursus ladusalt töötamast. Senise diskursusega kehtestatud võimusuhted muutuvad läbinähtavaks ja ühtlasi küsitavaks. Sellega seoses hakatakse otsima uut, sobivat diskursust. Kuidas kulges see protsess Eesti üldhariduskooli esimesel etapil?

Pöördumine läände. Esimesel etapil 1987–1989/90 oli õppekava koostajate keskne eesmärk eesti rahvuse taasloomine. Kuid see ei tähendanud patriootiliste loosungite ja nn rahvuslike teemade või õppeainete (eesti kirjandus, ajalugu ning geograafia) domineerimist õppekavas. Reform oli eelkõige tagasipöördumine Läände: lääne keelte ulatuslik sisseviimine, vene keele võrdsustamine teiste võõrkeeltega, pluralismi esiletõus (koolide mitmekesisus, erivajadustega inimeste märkamine), demokraatlike otsustusmehhanismide rakendamine õppekava kujundamisel, lapse indivi-

duaalsuse ning unikaalsuse tunnustamine. Tegemist oli vastudiskursusega kommunistlikule ideoloogiale. Rahvusvajas uut enesemääratlust teiste rahvaste ja riikide seas, uut kuuluvust.

Mõistagi oli nõukogude õppekavas ka ideoloogivälisid. Matemaatikas ja loodusteadustes ei olnud väga kiired ja radikaalsed muudatused esialgu vajalikud. Üllatuslikult ei vajatud ka emakeeleõpetuse ega kirjandusprogrammi kardinaalset reformi, sest eesti keel ja kirjandus olid Eestis, erinevalt enamikust toleaeagsetest liiduvabariikidest, suutnud säilitada oma kaaluka positsiooni ka nõukogude perioodil.

Samal ajal oli vaja ulatuslikult muuta ajalooprogrammi, andes uued hinnangud kahe maailmasõja vahelisele iseseisvusperioodile, Eesti inkorporeerimisele Nõukogude Liitu ja teistele ajaloosündmustele. Kuid siingi kujunes valdavaks Eesti ajaloo vaatlemine maailma ja Euroopa ajaloo osana, mitte omaette süsteemina.

Iseseisev õppija. Koolile anti võimalus kujundada riikliku tuumõppekava raames oma õppekava. See võimaldas koolidel pakkuda oma õpilastele teatud ulatuses seda, mis neid huvitab ja neile kasuks tuleb. Tunniplaanidesse tulid valikained, sest õppekava keskne mõte oli iseseisvalt valikuid tegeva aktiivse õppija esiletõus. Sellega vastandus eesti rahvuslik õppekava teravalt nõukogudeaegsele, kus õppijal valikuvõimalus puudus ja isiksusel oli kollektiiviga võrreldes teisejärguline roll. Reformi järgmistel etappidel on iseseisva õppija liin veelgi süvendamist leidnud.

Teadmistelt kompetentsusele. Kui nõukogudeaegne õppekava oli orienteeritud entsüklopeediliste teadmiste omandamisele, siis uue õppekava hilisematesse versioonidesse toodi kompetentsuse mõiste. Õppijale ei pakutud enam nii palju faktikeskset õpet, esikohale nihkus praktiline toimetulek ühiskonnas ja isiklikus elus, võime ennast määratleda, olukordadega kohaneda või neid muuta oma parima äratundmise järgi.

Sellega eeldati, et isiksus ei ole ainult õppekava poolt kujundatav, vaid tal on õigus ja kohustus vastutada ka ise enda tuleviku eest. Sellise käsituse korral oli konstruktivistlik õpikäsitus ja sellele vastav pedagoogika nähtavasti ainuvõimalik valik.

Niisugustest põhimõtetest lähtusid õppekava koostajad tollal. Raske öelda, kuivõrd need põhimõtted praktikasse on jõudnud, mida õpetaja tegelikult õpetab või õppija õpib ja kas nad õppekava üldse omaks tunnustavad. Haridusuuringute vähesuse tõttu puuduvad meil selle kohta usaldusväärsed andmed. Kindlasti pole alust väita, et kõik õpilased ja õpetajad on võtnud õppekava uue, euroopalikuma diskursuse automaatselt omaks. Tänaeni tuleb ette üksteisest möödarääkimist, vana õppekava stereotüübid ja rutiin kestavad mõnelgi juhul edasi, tuleb ette

kriitikat ja ka vastupanu (aga milleks me seda õppima ja õpetama peame, miks me ei õpi ega õpeta hoopis seda või toda?).

Probleem – kihistumine

Õppekava senistele versioonidele on ette heidetud, et need ei anna kõigile õppijatele võrdseid võimalusi oma aneete väljaarendamiseks ning soodustavad hariduslikku ja varanduslikku kihistumist. Eesti ühiskond on juba niigi kihistunud. Gini koefitsient oli Eestis 1998. a 0,38 (13, lk 154) ja 2002. aastal 0,37 (18, lk 8). Normaalseks peetakse, kui see jääb 0,25–0,35 piiridesse. (13, lk 154). Kahjuks näib ees ootavat veelgi suurem kihistumine. Juba on osaliselt rakendatud õppekavamehhanisme, mis viivad ühe osa õpilastest kindlalt eliidi hulka ja määravad teistele hoopis tagasihoidlikumad positsioonid.

Võitjad ja kaotajad eraldi. Üks äraproovitud mehhanism ühiskonna kihistumise suurendamiseks on õppijate jaotamine eri tasemega rühmadesse, klassidesse või koolidesse. Võimekad ja vähem võimekad õpivad eraldi, kusjuures üleminek vähem võimekate rühmast tugevamasse on raskendatud või võimatu. Pikapeale harjub nõrgema rühma õpilane talle omistatud “kohaga” hariduse hierarhias, usk oma võimetesse langeb, seda enam, et kaasõpilased ei ole pimedad ja märgistavad ta vastava tiitliga. Sellega on edasine õpitee enamasti juba ette otsustatud.

Välisvaatlejad on pidanud Eesti hariduse võtmeküsimuseks just seda, et kõikidel (rõhutagem – kõikidel!) noortel oleksid paremad põhioskused, mis on eluaegse õppimise alus. Leitakse, et tuleb “tõkestada haridussüsteemi fragmenteerumine haridusstandardite liiga suure diferentseerimise kaudu, näiteks hariduse eri harude, keelerühmade, maa- ja linnapiirkondade vahel (13, lk 162).

Jõukohane 15%-le. Kihistumisele aitab kaasa ka liiga keeruline õppekava, mis on rohke spetsiifilise ning detailse informatsiooniga üle külvatud. Selline õppekava käib suurele osale õpilastest üle jõu, mahajääjad jäävad enamasti kõrvale elukestvast õppest.

Just liigset keerulisust heitsid OECD eksperdid Eesti riikliku õppekava 1996. a versioonile ette. “OECD ekspertühm tunneb erilist muret selle pärast, et käesolev riiklik õppekava ei ole koostatud kogu Eesti õpilaste erinevaid võimeid arvestades. Teiste sõnadega, see on vastuolus eesmärgiga suurendada kõigi õpilaste teadmisi ja oskusi, sest nõutavaid tulemusi suudab täielikult saavutada ainult 15% õpilasi” (15, lk 82).

Selline olukord on vastuolus ka riikliku õppekava enda üldosas väljendatud taotlustega. Õppekava 2002. a versiooni on püütud laiemale hulgale õppijatele jõukohasemaks muuta, kuid seni pole täpsemat analüüsi, kuivõrd see on õnnestunud.

Teine diplom. Kolmandaks soodustavad kihistumist erinevad hindamisnormid: nõudlikud võimekatele ja vähem nõudlikud nõrgematele. Seda teed on Eesti alates 2002. a novembrist ka läinud. Haridusministeerium on täiendanud põhikooli ja gümnaasiumi lõpetamise korda reguleerivat määrust paragrahviga, mille kohaselt toimuvad 2002/2003. õa inglise keele, matemaatika ning keemia riigieksamid kahes osas.

Varem või hiljem viivad õpetuse tasemerühma 20desse viimine ja kahetasemelised riigieksamid koolielus kahe või rohkema erineva õppekava sisseseadmiseni *de facto*: tekitavad nõrgemate ja tugevamate õpilaste õppekavad. Valitseb oht, et eri tasemega riigieksamid toovad kaasa ka erineva väärtusega lõputunnistused. Piltlikult öeldes tekitavad erineva “vahetuskursiga” lõputunnistused: ühed on hõlpsasti konverteeritavad hariduslikuks, sotsiaalseks ning majanduslikuks kapitaliks, teised raskesti.

Õppekava määrab küllalt suurel määral ära, missugusele kohale võib indiviid ühiskonnas pretendeerida. Õppija liigub ühest õppeasutusest teise nagu mööda tänavate või tunnelite süsteemi, kus ühelt tänavalt teisele pääseb lõputunnistust ette näidates. Kui lõputunnistus jätab õppijale osa tänavaid rangelt suletuks, kujuneb üht tüüpi ühiskond. Kui lõputunnistus annab võimaluse jõuda iga tänavani, kujuneb teistsugune. Nii töötabki õppekavandus kui ajalooavabrik, tootes suletud või avatud, sidusat või lõhestunud ühiskonda.

Kahetasandliste riigieksamite teoreetilisi aluseid pole kusagil selgitatud. Mis kriteeriumide põhjal kujundatakse madalam ja kõrgem tase? Mida tähendavad “kõigile vajalikud alusoskused” tänapäeval? See pole sugugi triviaalne küsimus.

Muret teeb, et avalikkuse osalus on olnud uue eksami korra sisseviimisel minimaalne. Lapsevanemal pole muidugi kerge otsustada, mis kasu või kahju kahetasandilistest eksamitest tema lapsele tõuseb. Kindlasti tahab vanem, et tema laps oleks õnnelikum ega põeks koolistressi. Ja seda talle lubatakse. Kuid demokraatlikus ühiskonnas on avaliku võimu ülesanne ka asjade läbivalgustamine ja rahva otsustuspädevuse tõstmine.

Vajame süvenemist

Ja mis selles siis halba on, kui inimesed asetuvad ühiskonnas oma “õigele kohale”, võidakse küsida. Kes tahaks eitada, et inimeste võimed on erinevad? Siiski toob õpilaste tugevamateks ja nõrgemateks jagamine kaasa vähemalt neli küsimust, mille üle tasub järele mõelda.

Kes hakkaks kohtunikuks? Me ei saa olla kunagi kindlad, et suudame õpilaste võimete üle õigesti otsustada. Ettevaatlik tuleks olla isegi näiliselt objektiivsete intelligent-

sustestidega. Tuletagem meelde, et ülipopulaarse IQ-testiga uuris selle autor Alfred Binet tavalisest madalama intelligentsitasemega õpilasi (7, lk 197). Tänapäevani pole sellist testi välja töötatud, mille alusel võiks lapsi julgelt andekateks või andetuteks lahterdada.

Kes on võimekas? Praegu satub nn andetute klassidesse tihti ka andekaid lapsi – andekaid suhtlejaid, joonistajaid, pillimehi, näputöö tegijaid jt. Howard Gardneri multiintelligentsuse teooria järgi on inimeste anded eri laadi ja ühtki annet ei tohiks vaatluse alt välja jätta. Meie praeguse õppekava alusel õppides võib õpilane näida vähe võimekas, talle sobivama õppekava puhul võib ta olla aga väga võimekas. Kui lähtuda sellest, milles õpilane on edukas, saaksime riigieksamite järgi koostatud pingereast hoopis teistsuguse pingerea. See aga ei tähenda, et mingeid põhilisi oskusi, näiteks kirjasuskust, ei vajaks kõik, sõltumata oma ande laadist.

Kas vaesus tähendab andetust? Me ei tea, mil määral on õpilase võimed tingitud tema kasvukeskkonnast. Eestis elab ligi 60% mittetöötavaid üksikvanemaid süvavaesuses (1, lk 60). Sellises keskkonnas kasvavatel lastel võivad olla kehvad hinded, kuid see ei tähenda automaatselt nende tagasihoidlike võimeid.

Geeniteadlane Toivo Maimets, kõneldes kasvajatest, mis vahel on tingitud pärilikkusest, kuid mõnedel juhtudel üldsegi mitte, on öelnud: “Kui me ei saa isegi ühe haiguse tüübi kohta mingit bioloogilise determineerituse määra väljendada, siis kindlasti ei saa me seda teha inimloomuse kui sellise kohta” (20).

Missuguseks maailm muutub? Kui ühiskond ja töömaailm ümber kujuneb, muutuvad inimeste “kohad”. 1990. a edukale põllumajandustöötajale ei pruugi 2003. a põllumajanduses enam kohta leiduda, sest selliseid kohti on vähe- maks jäänud: kui 1990. a tegutses põllumajanduses 21% kõigist Eesti töötajatest, siis aastal 2000 kõigest 7%. Ülejäänud on pidanud olema tublid mõnes teises majandus- sektoris või suutelised kohanema töötajate seisundiga (6, lk 42). Ühiskonnas leiduvad “kohad” muutuvad aasta-aastalt ebastabiilsemaks, nad kas kaovad või teisenevad. Uue sajandi algusaastatel töötas keskmine Eesti töötaja ühe töö- andja alluvuses ligi seitse aastat, ent ligi viiendik töötajaid vähem kui aasta. Eriti suur töökohtade vahetamine leiab aset teenindajate, ent ka liht- ning oskustöötajate seas, samas on neil ka suur oht töö kaotada (19, lk 31.) Et ellu jääda, on töötajal nüüd vaja teistsuguseid võimeid. Kohu- setruu töö ja distsiplineeritus on endiselt tähtsad, kuid mit- te piisavad: on vaja paindlikkust, valmidust õppida uut ametit, ettevõtlikkust, julgust ise otsustada, stressitaluvust ja mitmeid teisi omadusi, mis enne olid kõrvalisema tähen- dusega.

Õppekavapoliitika ei saa neist asjust mööda vaadata.

Kui õppekava “toodab” edasi inimesi, kes juhitakse hari- dussüsteemi tänavaid mööda nende “õigele kohale” ühis- konnas, kusjuures “kohad” ise muutuvad ja kaovad, tähen- dab see, et vabrik annab vananenud “toodangut”. Tagajär- jeks on ühiskonna suur lõhestatus ning isiklikud tragöö- diad. Nii või teisiti, hästi või halvasti, kuid õppekava on üks rahva ajalugu kujundavaid mehhanisme ega saa seetõttu olla vaba ajaloolisest vastutusest.

Vajame tagasisidet

Eesti õppekava on endasse suletud süsteem. Otsustajad teevad selles muutusi oma isikliku äranägemise järgi, tundmata huvi, kui tõhusaks või ebatõhusaks õppekava muutub. Suletud süsteemis on üsna tõepärane, et iga uue haridusministriga võib tulla kasutusele ka uus õppekava, mis on tegelikult katastroof.

IEA, PISA. 1959. a asutatud organisatsioon IEA – *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – korraldab üldhariduskoolide rahvusvahelisi võrdlusuuringuid rohkem kui poole sajariigis üle maailma. Eesti on seni ametlikult osalenud ainult kodanikuõpetuse uuringus ning hakkab osalema matemaatikas ja loodus- teadustes. Samal ajal ei osale Eesti üldse väga autoriteet- ses PISA-projektis (*Programme for International Student Assessment*). Kas adekvaatse tagasiside kartuses?

OECD uuringuprojekt PISA põhineb kirjaoskuse (*literacy*) kontseptsioonil, kusjuures selle all ei mõelda elemen- taarset lugemist ja kirjutamist, vaid täiskasvanueluks vaja- likke teadmisi ning oskusi, mille omandamine on elukestev protsess. Ei eeldata, et kooliõpilased oleksid “täielikult” kir- jaoskajad või -oskamatud, nad on kas rohkem või vähem kirjaoskajad inimesed, kes kasutavad koolis õpitut reaalses maailmas. Selleks on vajalikud soliidsed alusteadmi- sed eelkõige lugemises, matemaatikas ja teaduste alustes (*science*) ning arusaamine põhilistest protsessidest ja printsiipidest, samuti paindlik mõtlemine (12, lk 7).

PISA-uuringutest võtab osa ligi 30 maad. Uuritavad on 15-aastased kooliõpilased. 2000. a oli põhirõhk lugemisel, 2003. a matemaatilisel ja 2006. a on loodusteaduslikul kir- jaoskusel.

2001. a said teatavaks esimesed tulemused. Lugemis- oskusele oli parim Soome, kusjuures sellel maal olid head tulemused ka matemaatikas (4. koht, 1. koht Jaapanil) ja loodusteadustes (3. koht, 1. koht Koreal). Eesti PISA-pro- jektis ei osale, mistõttu me mõistagi ei tea, kui head või halvad me teistega võrreldes oleme. Kuid meie saatuse- kaaslane Läti tagasihoidlik esinemine peaks tegema meid murelikuks – lugemises Venemaa järel tagantpoolt neljas, temast tagapool veel ainult Luksemburg, Mehhiko ja Bra- siilia. Matemaatikas oli Läti tagantpoolt seitsmes, loodus- teadustes tagantpoolt viies (9).

On ülimalt tõenäoline, et asume ligikaudu sealsamas, kus Läti. Kui Eesti soovib omada vähegi arvestatavat haridus- ja sealhulgas õppekavapoliitikat, tuleks viivitamatult täies mahus liituda nii IEA kui ka PISA võrdlusuuringutega. Küsimus ei saa olla ainult rahas – majandusnäitajate poolest ei ole ju Läti meist paremal järjel, küsimus on tagasisides ja prioriteetides. Nimetatud uuringutes osalemine looks ka hädavajaliku andmebaasi hariduspoliitilisteks otusteks, tekiks võimalus arendada meie õppekava ja hinnata õpilaste tulemusi maailma parimate asjatundjate väljapakutud kriteeriumide alusel. Eestis tekiks kõrgprofessionaalsust omavate haridusteadlaste rühm, kes oskavad analüüsida haridust rahvusvahelises taustsüsteemis ning suudavad osaleda õpitulemuste hindamiskriteeriumide ja -tehnikate väljatöötamisel.

Eeskujuks peaks olema Soome, kus taotletakse haridussüsteemi hindamisel täiesti teadlikult rahvusvaheliste ning rahvuslike huvide ühendamist (11). Kui me võimalikult kiiresti nimetatud projektidesse ei lülitu, on reaalne oht, et Eesti haridus muutub marginaalseks perifeeriahariduseks. Meie "ise tehtud – hästi tehtud õppekava" võib hakata tootma perifeeriariigi ajalugu.

Lapse suurem autonoomia

Analüüsides Ameerika õppekava arengut, leidis H. M. Kliebard, et 20. sajandi algupoolel käis õppekava ümber diskursiivne võitlus nelja arusaamisega rühma vahel:

- "Humanistid" lähtusid õppekava koostamisel eeskätt Lääne kultuuripärandist ja usust mõistuse jõusse.
- Arengusse uskujad arvasid, et õppekava peab lähtuma lapse arengu ning õppimise teaduslikult kindlaks tehtud seaduspärasustest.
- Sotsiaalse tõhususe (*efficiency*) propageerijad soovitasid koolis rakendada industriaalühiskonna standardeid ja tehnoloogiad.
- Ühiskonnaparandajad nägid koolis ühiskonna muutmise ja sotsiaalse õigluse suurendamise olulist, kui mitte peamist tegurit (8, lk 15–16).

Enamikus maailma maades on õppekavad arenenud lapse suurema autonoomsuse suunas. Elizabeth H. McEneaney analüüsis 60 riigi 265 loodusõpetuse ja 110 matemaatikaõpikut ja võrdles neid möödunud sajandi alguse õpikutega. Ta jõudis järeldusele, et kooliteaduse ja lapse vaheline distants on vähenenud ning laps on saanud teadusliku mõtte arengu kaasosaliseks. E. H. McEneaney iseloomustab õpikute muutumist kui ratsionalismi ning individualismi printsiipide läbimurret globaalses ulatuses, mis omakorda on seotud teaduse kui ühiskonna majandusarengu eelduse kõrge staatusega (10, lk 243, 245).

Mujal maailmas on diskursiivse lahingu võitnud tänaseks need, kes on andnud õppijale, sh lapsele aktiivse rol-

li. Tänapäeva arengudünaamika eeldab, et õppekavad ei orienteeruks *status quo*'le. Oleks hea, kui Eestigi jätkaks just selles suunas.

Kirjandus

1. Ainsaar, M. Eesti perepoliitika eesmärgid, tegelikkus ja tulemused 1993–2001. Eesti inimarengu aruanne. 2002. 54–62.
2. Bourdieu, P. and Passeron, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications. 1977.
3. Foucault, Michel. *The Archaeology of Knowledge (and The Discourse on Language)*. – *The Foucault Reader*. Edited by Paul Rabinow. Pantheon Books, NY, 1984.
4. Foucault, M. *Two Lectures. – Power/Knowledge and Other Writings 1972–1977*. Ed by Colin Gordon. 1984. 78–108.
5. Fuko, M. Porjadok diskursa. – *Volja k istine*. Magisterium M Kastal. (vene keeles). 1996. 48–96. Originaalis: Foucault, M. *L'ordre du discours: Leçon inaugurale au Collège de France*. Paris, Gallimard, 1971.
6. Eesti inimarengu aruanne 2002: Inimarengu trendid ja poliitika kujundamine. Tallinna Pedagoogikaülikool, Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut, 2002.
7. Gould, S. J. Väärsti mõõdetud inimene. Varrak, 2001.
8. Jackson, Ph. W. *Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists*. – *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. Ed by Philip W. Jackson. Macmillan Library Reference, USA, 1996. 3–40.
9. *Knowledge and Skills for Life: First results from PISA 2000*. Dec 2001–Jan 2002. <http://www.pisa.org/knowledge/summary/intro.htm>
10. McEneaney E. H. *Participation and Expertise in Primary School Science Textbooks: A Comparative-Historical Analysis. – Comparing Curriculum-Making Processes*. Moritz Rosenmund, Anna-Verena Fries, Werner Heller. Peter Lang, 2002. 243–255.
11. *Merging National and International Interests in Educational System Evaluation: Proceedings of the Conference Held at the University of Jyväskylä, Finland on March 19th and 20th, 1998*. Ed by Kimmo Leimu, Pirjo Linnakylä & Jouni Välijärvi. Institute for Educational Research, 2001.
12. *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. OECD.
13. *OECD Economic Surveys 1999–2000. The Baltic States: A Regional Economic Assessment*. OECD, 2000.
14. Popkewitz, Th. S. *The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions*. – *The Journal of Curriculum Studies*, vol 29, No 2, 1997. 131–164.
15. Riiklike hariduspoliitikate ülevaated: Eesti. OECD Mitteliikmesriikidega Koostöö Keskus. OECD, 2001.
16. Ruus, V.-R. & Sarv, E.-S. *Changes in Estonian School Curricula (1987–1999) and Thoughts about the Future*. – *Challenge and Change In Education: The Experience of the Baltic States in the 1999's*. Bryan T. Peck and Annabelle Mays (eds). New York, Nova Sciences Publishers, Inc, 2000.
17. Ruus, V.-R. *Eesti õppekava reform 1987–2002*. (Trükis)
18. Tart, I. *Inimarengu indeks. – Eesti inimarengu aruanne 2002: Inimarengu trendid ja poliitika kujundamine*. Tallinna Pedagoogikaülikool, Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut, 2002.
19. Täht, K. *Paindlik töötaja paindlikul tööturul? Eesti inimarengu aruanne 2002: Inimarengu trendid ja poliitika kujundamine*. Tallinna Pedagoogikaülikool, Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut, 2002.
20. Vanamoodsalt lapsi saada on odavam ja lõbusam. Valle-Sten Maiste intervjuu Toivo Maimetsaga. *Sirp*, 13. det 2002.



Dublini Ülikooli doktorant Merike Darmody uurib Iirimaa põhikoolist keskkooli siirduvate õpilaste nn üleminekuraskusi. Ühe võrdlusmaana kasutab ta Eestit. Tema magistritöö käsitles viimaste aastakümnete arengut Iiri hariduspoliitikas.

Noppeid Iiri koolireformist

M e r i k e D a r m o d y

Pedagoogikamagister

Paljud Iiri ja Eesti haridusprobleemid on sarnased – õppekava liigne akadeemilisus, õpilaste koolist väljalangemine jne. Alljärgnevalt lühidalt sellest, mida on Iirimaa tehtud probleemidest jagu saamiseks.

Viimastel aastakümnetel on Iirimaa haridussüsteemis toimunud ulatuslikud muutused. Murrangulisteks võib pidada 1960. aastaid. Enne seda lahkusid paljud noored koolist pärast põhikooli (kuut klassi), siit edasi hakkas aga edasiõppijate arv kiiresti kasvama. Oma mõju oli õppemaksu kaotamisel keskkooli keskastmes ning tasuta koolitranspordi sisseviimisel. 1970. aastal õppis juba 70% 15-aastastest õpilastest keskkoolis, 1984/85. õa 94% ja 1990. a peaaegu

100%. Iirimaa on kooliharidus praegu kohustuslik 6.–16. eluaastani (3; 7).

1960. aastatel elavnenud avaliku arutelu käigus hariduse rolli üle ühiskonnas hakati haridust käsitlema otseses seoses riigi majandusliku ning sotsiaalse arenguga. Kuna Iirimaa oli tollal tugevas kriisis – põllumajandus jäi järjest rohkem kängu, emigreerujate arv ning inflatsioon kasvas pidevalt (nagu teatud määral praegu ka Eestis) –, hakati olukorra parandamiseks aktiivselt vahendeid otsima.

Üheks võimaluseks peeti välisinvestorite ligitõmbamist. See eeldas kohaliku kõrgel tasemel oskustööjõu olemasolu, kuid Iiri haridussüsteem oli valdavalt akadeemilise suunitlusega. Seda akadeemilisust kritiseeris avalikkus teravalt, nõudes tehnikaalade sisseviimist keskkoolide õppekavadesse, et valmistada noori ette edukalt toime tulema pidevalt muutuv tööturul. Iiri koolisüs-

teemi liigset akademismi kritiseeriti ka OECD 1967. aastal avaldatud raportis "Investeeringud haridusse".

Sarnaseid märkusi ning kriitikat leiab ka 1999. aastal Eesti hariduse arenguaspekte käsitlevas OECD raportis. Eestilegi heidetakse ette riikliku õppekava liigset akadeemilisust ja keerukust – orienteeritust võimekamatele õpilastele, pidades seda üheks põhjustest, miks paljud Eesti noored lõpudiplomit saamata koolist välja langevad.

Kriitikale vaatamata oli olukord Iirimaa hariduses visa paranema. See kajastus selgelt OECD 1991. a avaldatud raportis ning Iiri haridusministeeriumi dokumentides. Viimastes märgiti, et keskastme õppekava ei sobi suurele hulgal noortest ning neil on seetõttu tööturul raske. Paljudele pedagoogidele ei olnud selline "tehnoloogiline funktsionalism" vastuvõetav. Nad väitsid, et haridus ei ole riigi majandusliku arengu kindlustaja,

vaid noorte igakülgse arengu soodustaja. (Liigset "tehnoloogilist funktsionalismi" on ette heidetud ka "Õpi-Eestile".)

Hariduse "Valge raamat"

Kuhjunud probleemide lahendamiseks kutsuti 1993. aastal kokku Eesti Haridusfoorumit meenutav liri Rahvuslik Hariduse Konventsioon. Hariduse pärast mures olevad huvigrupid said võimaluse oma seisukoht välja öelda. Üheksa päeva väldanud arutelu käigus leiti, et on vaja laiaulatuslikku ja noori igakülgset arendavat õppekava ning suurendada praktiliste ainete osatähtsust. Haridusministeeriumi poolt 1995. aastal avaldatud "Valge raamat" kajastas paljusid sel kohtumisel arutatud seisukohti: hariduspoliitika peab väärtustama noorte mitmekülgset arengut; keskastme õppekava koostamisel tuleb lähtuda elukestva õppe põhimõttest; on vaja püüelda akadeemilise ning praktilise õppe tasakaalu poole jne.

Eestis on püütud alates "Õppivast Eestist" mitu korda analoogilise "Valge raamatuni" jõuda, kuid erinevalt iirlastest pole see tänaseni õnnestunud.

Järgnevalt liri keskkooli õppekavas tehtud muudatustest: üleminekuaasta (*Transition Year*), keskastme rakenduslik õppekava (*Leaving Certificate Applied*) ning kutsealane õppekava (*Leaving Certificate Vocational*).

Diferentseeritud õppekavad

Keskkooli on lirimaa 452 ja kutsekoole 247. Enamik õpilasi (61%) õpib akadeemilise suunitlusega keskkoolides (13). Lisaks kesk- ja kutsekoolidele on lirimaa piirkondlikud koolid, mille õppekavas on nii üldhariduslikule kui ka kutsekoolele iseloomulikku. Nende koolide abil püütakse vähendada lõhet kesk- ja kutsekoole vahel.

lirimaa on keskkool jagatud kaheks astmeks. Esimene on 7.–9. klassini kestev noorem aste (*Junior Cycle*), teise moodustavad 10.–11. klass (*Senior Cycle*). Kui õpilane ei ole pärast 9. klassi lõpetamist keskkooli teises astmes edasi õppimiseks valmis, saab ta läbida vahe- ehk üleminekuaasta. Üleminekuaasta ei ole keskkooli vanema astme osa, selle aasta jooksul püüavad õpilased ennekõike endas selgusele jõuda. Nii keskkooli esimene kui ka teine aste lõpeb riiklike eksamitega.

Standarddiplomi õppekava. See programm kestab kaks aastat. 1999/2000. õppeaastal õppis keskkoolis 145 640 õpilast, kellest ligi 82 997 valis standard, 28 682 kutsealase ning 6890 rakendusliku diplomi. Väike osa õpilastest kordas kursust. (Vt joonis 1).

Standarddiplomi saamiseks peavad õpilased valima kohustuslikust õppekavast vähemalt viis ainet, nende hulgas iiri keele. Kursuse raames pakutakse õpilastele võimalikult laialdasi teadmisi, kuid samas on suur rõhk kõrgkooli astumiseks vajalike punktide kogumisel.

Kutsealane õppekava. Kursuses on rohkem praktilisi aineid. Õppekava toetab Euroopa Sotsiaalfond. Esimest korda said õpilased kutsealase õppekava järgi õppida 1989. a eesmärgiga lähendada akadeemilist ja kutsealast õpet. 1994. aastal täiendati õppekava oluliselt, lisades tehnilistele ainetele kolm moodulit: ettevõtlus, ettevalmistus tööks (oskustele keskendumine ning tööpraktika) ja praktiline kogemus mingis ettevõttes.

Kutseõppekava koosneb vähemalt viiest standarddiplomi aineist, mille hulgas on kindlasti iiri keel. Lisaks võõrkeel ning kolm eespool mainitud kohustuslikku moodulit. Ainete valik ning moodulitega kombineerimine aitab õpilasel keskenduda konkreetsele erialale. Näiteks kodumajandus ning ärikursus peaks teiste moodulitega kombineerituna pakkuma esmaseid teadmisi turismining teenindussfäärist jne. Kursuse läbi-

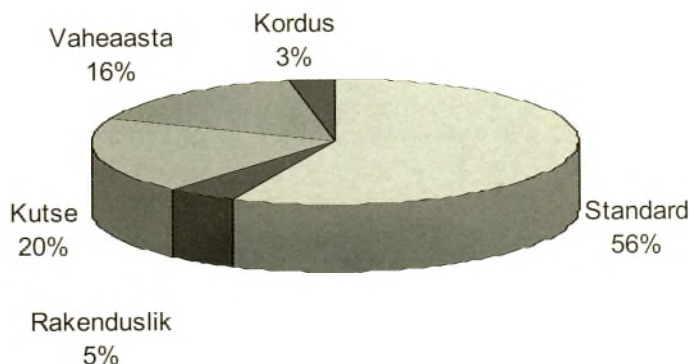
mise järel võivad õpilased siirduda kõrgkooli.

Rakenduslik õppekava. Õpe kestab kaks aastat, andmata õigust kõrgkooli astuda. Õpilasekeskne õppekava valmistas noori ette täiskasvanu- ning tööeluks. Mõeldud on see õpilastele, kellele standarddiplom või kutseõppekava mingil põhjusel ei sobi ning kelle puhul on oht koolist välja langeda. Siin peegeldub haridusministeeriumi soov noori keskkooli läbimiseni koolis hoida. Keskkel kohal on praktiliste tegevuste õppimine. Asjaga tehti algust 1995. aastal. Nagu eelmise kursuse puhul, kasutatakse siingi moodulõpet: üldharidusõpe (vähemalt 30% ajast); kutsealased teadmised ja teooriad (vähemalt 20%) ning praktiline töökogemus väljaspool kooli (vähemalt 20%).

Viimastel aastatel on püütud standarddiplomi õppekava praktilisemaks muuta, pakkudes ka kõrgkoolile orienteeritud õpilastele näiteks puu- ja metallitööd, ärandust jt kursusi. See suund sai alguse 1960. aastatel, mil OECD kritiseeris oma raportis "Investeeringimine haridusse" teravalt liri keskastme hariduse liigset akadeemilisust. 1991. aasta raportis märgiti, et olukord on vähe muutunud ning lõhe keskastme kutsealase ning akadeemilise suunitlusega õppekava vahel pole oluliselt vähenenud (OECD, 1991).

Kuidas käituvad keskastme noored, kui neil on võimalik valida akadeemilise ja tehnilise õppe vahel?

Millist õppekava iiri noored eelistavad (1999/2000. õa)



Joonis 1. Enamik iiri noori valib keskkooli vanemas astmes standard- või kutsealase õppekava, sest nende läbimine võimaldab jätkata õpinguid kõrgkoolis. 16% noorema astme lõpetajatest valib vaheaasta, et end keskkooli vanemas astmes kindlamini tunda. Allikas: 1999/2000. õa statistikaaruanne, Dublin.

Kui paljud õpilased valivad tehnilisi/praktilisi aineid



Joonis 2. Järsem tõus tehniliste/praktiliste ainete valikus toimus 1994. a ning veel olulisemal määral 1995. aastal (33%). Seda muutust võib seletada kutsealase ning rakendusliku õppekava kasutusele võtmisega neil aastatel.

Allikas: Darmody, 2001.

Joonis 2 kirjeldab tehniliste/praktiliste ainete valikut keskastmes aastatel 1980–1999, hõlmates keskastme esimese ja teise astme ning õppekava kõik kolm liiki. Analüüsis on kasutatud liri Majandus- ja Sotsiaaluuringute Instituudi 1980. a alates igal aastal läbi viidavat koolilõpetajate uuringut, mis annab muuhulgas infot ainete valiku kohta ajavahemikus 1980–1999. 1980. aastal, mil praktiliste ainete valiku võimalus keskastmes oli piiratud ning õpe tugeva akadeemilise suunitlusega, oli ka selliseid aineid valinud õpilasi suhteliselt vähe – 18,1%. Järgnevatel aastatel on huvi pidevalt kasvanud. Järsk tõus tehniliste/praktiliste ainete valikus toimus 1994. a ning veel olulisemal määral 1995. aastal (33%). Muutust võib seletada kutsealase ning rakendusliku õppekava kasutusele võtmisega neil aastatel (4).

Ükski õppekava ei sobi kõigile. Kolm alternatiivset õppekava annab noortele võimaluse valida kõige sobivam. See aitab hoida huvi kooli vastu ning võimaldab omandada seal praktilisigi oskusi. Viimane variant sobib näiteks neile, kel pole plaanis kohe kõrgkoolis haridusteet jätkata.

Veel üks sarnasus OECD 1991. aasta liri ning 1999. aasta Eesti raportite vahel on hindamise kriitika. Esimeses raportis väidetakse, et eksamite domineerimine keskastmes tähendab, et õppekava asemel lähtutakse eksaminouetest, mis ei võimalda õpilaste erinevatele võime-

tele ning omadustele piisavalt tähelepanu pöörata. Eesti kohta märgitakse 1999. a raportis kriitiliselt, et hindamisel võetakse aluseks kõige tugevamate õpilaste tase. Iirimaa puhul märgitakse, et eri tasemega eksamid (aines võib valida kergema või raskema eksami) võivad mõjuda negatiivselt paljude õpilaste enesehinnangule.

Üleminekuaasta

liri keskkooli "üleminekuaasta" on teiste maade koolisüsteemidega võrreldes ainulaadne. Kursuse saab läbida enne keskkooli teise astmesse astumist. Kui üleminekuaasta mõte tekkis juba 1970. aastatel, võeti see kasutusele 1994. aastal ja leiab nüüd järjest enam rakendust. Õpilased soovivad eneses selgusele jõuda. Üleminekuaastal muutub õpilaste ellusuhtumine küpsemaks ning enesekindlamaks.

Üleminekuaasta õppekava võimaldab ulatuslikku praktilist ja projektitööd, samuti paljude õppeainete õppimist. Aasta vältel toetatakse õpilase intellektuaalset, emotsionaalset, vaimset, füüsilist ning sotsiaalset arengut. Lisaks avaneb õpilastel võimalus saada praktiline kogemus mitmel erialal – näiteks informatsioonitehnoloogias, veterinaarias, müügi- või kontoritöös jm. Üleminekuaasta valmistab teatud määral ette ka keskastme lõpuksamiteks (*Leaving Certificate*). Kui õppeaastal 1994/1995 läbis üleminekuaasta õppekava enam kui 20 000 õpilast 459 koolist, siis

1999/2000. õa on see arv tõusnud ligemale 23 000 õpilaseni (*Government of Ireland, 2001*).

Üleminekuaasta õppekava

Õppeained valib kool, võttes arvesse nii õpilaste kui ka lapsevanemate vajadusi ning soove. Kool arvestab ka tööandjate pakutud võimalusi ning kohaliku kogukonna huve. Valitud õppeained ei pruugi eesseisvate lõpuksamitega ühte langetada, sest üleminekuaasta pole mõeldud õpilaste keskastme lõpuksamiteks valmistamiseks, vaid õppimise ja töösse küpsema suhtumise kujundamiseks. Vaid 40% ajast võib olla pühendatud keskastme lõpuksamite materjalidele. Ülejäänud valdkonnad sisaldavad näiteks sotsiaalsete oskuste ja moraaliõpet, eluks ettevalmistust (töö-, perekonna- ja suhteõpetus, filosoofia, loogika, muusika, kunst, meediaharidus, kommunikatsioon jne) (2). Õppematerjalid peavad olema huvitavad ja stimuleerivad. Peamine eesmärk on õpilaste põhioskuste areng ning enesekindluse kasv.

Selleks osalevad õpilased eksperimentaalsetes ja tegevusele suunatud õpistrateegiates, mis aitavad arendada kriitilist mõtlemist ning oskust langetada otsuseid. Üleminekuaasta pakub võimalust tunnetada hariduse ning väljaõppe tähtsust ning valmistuda pidevalt muutuvas ühiskonnas toimetulemiseks (2).

Kolmeaastaselt õppima

Koolipõlv algab Iirimaa varakult – nelja-aastaselt. Algkoolide juures on eelklassid, mis meenutavad Eesti lasteaiaklassi. Õpe on seal tasuta. Haridusministeeriumi andmetel käisid viis aastat tagasi algkooli eelklassides 65% nelja-aastasest ning peaaegu kõik viieaastased, ehkki see pole kohustuslik ja vanematel on õigus lapsi kuni 6. eluaastani kodus õpetada. Lapsed võivad käia 6. eluaastani ka Montessori koolis.

Iirimaaal püütakse õpingute algust senisest veelgi varasemasse lapsepõlve nihutada. Tänapäevaks on haridusministeerium töötnud välja juba mitu programmi ka kolmeaastastele, peamiselt erivajadustega lastele, sotsiaalset tõrjutust ning majanduslikke raskusi kogevatele lastele ja muuhulgas ka mustlastele (Iirimaaal on nad *travellers* – rändavad iirlased).

Võrdlus Eestiga

lirimaa nagu Eestigi on pidanud lühike- se ajaga palju korda saatma. Iirimaa majanduse edusammud on üldteada. Samas teatakse vähem selle maa edusammudest hariduse vallas. Iga võrdlus muidugi lonkab, kuid hariduse mõnes valdkonnas tundub Iirimaa Eestist ees olevat.

■ **Alternatiivsed õppekavad.** Need pakuvad Iiri õpilastele võimaluse valida keskkooli vanemas astmes neile sobivaim õppekava, tänu millele on keskkooli lõpuni läbinute arv kasvanud. 1998. aastal lõpetas keskkooli diplomiga (*Leaving Certificate*) 81% õpilastest, 15,5% sai esimese astme diplomi (*Junior Certificate*) ning 3,5% lahkus koolist ametliku tunnistuseta, kusjuures alates 1980. aastatest on viimaste protsent pidevalt vähenenud (8).

Samas jätkab üha rohkem Iiri noori õpinguid kõrgkoolis (kui 1965. a õppis kõrgkoolis 18 500 noort siis aastaks 2000 tõusis see arv 108 000-ni).

■ **Üleminekuaasta.** Iirlased on uhked oma üleminekuaasta üle, mille jooksul 9. klassi lõpetanud noored omandavad erinevate moodulite ning tööpraktika kaudu iseseisvaks eluks vajalikke kogemusi.

■ **Väikelapsed.** Iirlased tegelevad sihi-kindlamalt risikiperedes kasvavate väikelastega. Iiri haridusministeerium on töötanud välja programme, mida rakendatakse isegi kolmeaastastele erivajadustega lastele.

■ **Investeeringud.** Iirimaa ollakse suhteliselt rahul haridussüsteemi finantseerimisega. Kui 1966. a moodustasid Iirimaa haridusinvesteeringud 3,7% SKT-st, siis 1990. aastaks oli see protsent tõusnud 6,1-ni. OECD raporti järgi moodustasid haridusinvesteeringud 1998. aastal Eestis 7,3% SKT-st (12). Iirimaa oli see protsent samal ajal pisut üle viie – veidi allpool OECD keskmisest sel aastal (11).

TÜ rektor Jaak Aaviksoo väitel saaksime OECD maadega ühtmoodi arvestusmeetodikat kasutades selleks arvuks Eestis 5,8% SKT-st, mis oleks Iirimaaaga samas suurusjärgus. See tundub ka usutav, arvestades Eesti hariduse paljusid kitsaskohti, mis avalikkuses on esile toodud. Vastasel juhul peaks küsima, millesse tegelikult on investeeritud.

Kirjandus

1. Aaviksoo, J. Avalik kiri Haridusfoorumile. Õpetajate Leht, 17.01.2003.
2. ASTI. The Transition Year, Dublin, Association of Secondary Teachers, Ireland, 1993.

3. Breen, R., Hannan, D., Rottman, D. and Whelan, C. Understanding Contemporary Ireland. State, Class and Development in the Republic of Ireland. Gill and Macmillan, 1990.

4. Darmody, M. The Development of Irish Education Policy in 1960–2000 with the Focus on Second Level Education and the Senior Cycle Curriculum. Magistritöö (avaldamata), 2001.

5. Department of Education, Charting our Education Future, White Paper on Education, Dublin: The Stationery Office, 1995.

6. Department of Education, Statistical Report 1999/2000. Dublin, 2000.

7. Drudy, S. & Lynch, K. Schools and Society in Ireland, Gill and Macmillan, 1993.

8. McCoy, S., Doyle, A., Williams, J. Annual School Leavers' Survey, Dublin: ESRI, 1998.

9. OECE, Investment in Education. Paris, 1966.

10. OECD, Reviews of National Politics for Education. Ireland, Paris, 1991.

11. OECD, Education at a Glance. Paris, 1998.

12. OECD, Reviews of National Politics for Education. Estonia, Paris, 1999.

13. Tovey, H. and Share, P. A Sociology of Ireland, Dublin, Gill and Macmillan, 2000.

STUDY
education worldwide

Language courses
Universities
High schools
Private schools
Education & career
Summer camps

www.stours.org

Tokkroos OÜ - Paldiski mnt. 25, 10612 Tallinn, Eesti
Tel.: 6 676 787; Faks: 6 676 781;

Kutsume õppeasutuste personali, üliõpilasi, õpilasi ja nende vanemaid tasuta seminaridele

“Haridus välismaal”

- 22.02.2003 Ülikoolid ja kolledzhid välismaal
- 15.03.2003 Suvelaagrid välismaal
- 18.10.2003 Haridus Austraalias
- 15.11.2003 Haridus USA-s ja Kanadas
- 13.12.2003 Suurbritannia - hariduse kuldne standard

Tallinna Pedagoogikakooli aulas (Narva mnt. 25, Tallinn)

Eelregistreerimine tel. 6676787



Keeleõppe praeguses korralduses pole loogilist järjepidevust lasteaiast algkooli ja sealt edasi. Emakeele didaktika Eestis on tegelnud valdavalt metoodikaga, kuigi metoodika on õppesisuga võrreldes sekundaarne, toonitab Urve Läänemets

Keeleõpetusest ja (keele)õpetajatest

Õpetaja professionaalne areng vajab planeerimist nii riiklikust kui individuaalsest vajadusest lähtuvalt.

U r v e L ä ä n e m e t s

Käesolevat artiklit ajendas kirjutama mitu põhjust. Esiteks – kriitika meie (keele)õpetajate vähese metoodikatundmise ja nn vanamoodsa õpetamise kohta. Õpetajate küündimatusega põhjendatakse sageli ka riigikeele õpetamise ja õppimise vähest edu taasiseisvunud Eestis. Teiseks – rahulolematumus koolikorralduse ja selle tulemustega: emakeeletundide arvu vähenemise ja emakeeleoskuse langusega nii eesti kui vene õppekeelega koolides. Vajadust olukorda parandada soovis isegi EV peaminister oma kirjas haridusministrile 7.11.2002. Kolmandaks – ilmunud on kirjanduse ja keeleõpikuid, mis kannavad küll riiklikku kinnitust, ent mille vigaderohkus ja õppesisu ebaloogiline ülesehitus on sundinud spetsialis-

te juhtima õppekirjanduse puudustele tähelepanu ja esitama nn vigade parandusi. Lisaks riigieksamid, mille korraldusega (kirjand või osaoskused jpm) on muret tänaseni.

Arvan, et suurem osa loetletud kitsaskohtadest on seotud suutmatusega luua Eesti haridusnõudlusele vastav ja koolikõlbulik üldhariduskoolide riiklik õppekava, mistõttu puuduvad ka süsteemne õppevara tootmine ning õpetajate täienduskoolitus. Mõistagi pole probleemideta ka õpetaja põhikoolitus.

Kui gümnaasiumilõpetajal õnnestub sisse saada ülikooli, ütlevad kõik rahulolevalt – Mari või Jüri on tubli noor inimene, konkurentsivõimeline ja nii edasi. Kui aga needsamad noored ülikoolini ei jõua, on üldsuse silmis süüdi kehv õpe-

taja. Muidugi on ka õpetajate, nagu iga teise elukutse esindajate hulgas neid, kelle isikuomadused ei võimalda koolis edukalt töötada. Artikli teine osa käsitlebki õpetajakoolitust ja õpetaja professionaalset arengut.

Keel ja kultuur

Koolis õpib laps seda, mida vanemad põlvkonnad on pidanud vajalikuks ja oskamisväärseks. Kultuurikogemuse edasiandmine peaks rahuldama riigi ja indiviidi haridusnõudluse ning tagama kultuuri ja rahvuse kestmise.

Keeleainete puhul piirduakse meil enamasti kommunikatiivse aspekti rõhutamisega, ent nii emakeele- kui ka võõrkeelteoskusel on isiksuse arengus palju ulatuslikum tähendus. Selle mõist-

mine eeldab keeleõppe psühholingvisti-
liste lähtealuste tundmist.

Emakeel ja sellele järgnevad võõr-
keeled arendavad õppija kommunika-
tiivset kompetentsust selle mõiste kõige
avaramas tähenduses

Keeleained on funktsionaalselt sarna-
selt eesmärgistatud ja moodustavad õp-
pekavas tavaliselt omaette tsükli või
valdkonna. Igas geopoliitilises regioonis
mõjustavad keelte funktsionaalset koor-
must piirkonna kultuurikontekst, keele-
kasutuse traditsioon ning rahvusvahe-
lised suhted. Eesti elanikele on viimane
aastakümme andnud keelekasutuse
muutuse vahetu kogemuse. Keelekasu-
tuse arengutendentside jälgimiseks kor-
raldatakse keelenõudluse seiret, Eestis
tehti seda aastatel 1984–1994 (9; 10).

Didaktika ja metoodika

Keeleõppe korraldust toetab teadusena
keeledidaktika. See integreeritud raken-
duslik distsipliin uurib kaht suurt vald-
konda: keeleõppe sisu valikut ja keele-
õppe protsessi korraldust (keeleõppe
metoodikat).

Keeledidaktika olulisimad alusteadu-
sed on psühholingvistika ja õpipsühho-
loogia. Keeledidaktika põhiprintsiibiks
loetakse keeleõppe süsteemset ja in-
tegreeritud korraldust, mille kohaselt
tähtsaim on kujundada esmalt lapse
hea kõnelemisoskus emakeeles. Sellele
peaks järgnema lugemis- ja kirjutamis-
oskuse omandamine ning alles seejärel
algama võõrkeelte õppimine (8; 12).

Kunagises Pedagoogika Teadusliku
Uurimise Instituudis töötas Reet Selja
juhtimisel keeledidaktika sektor, kes
korraldas koolikatsetusi ning andis
nende alusel soovitusi tollaste aineprog-
rammide ja metoodika kohta. Praegu
saame veel küsida Ingrid Sotterilt, kui-
das sedasorti uuringuid aastatel 1965–
1990 tehti.

Keeleõppe praeguses korralduses
pole loogilist järjepidevust lasteaiast
algkooli ja sealt edasi. Emakeele didak-
tika Eestis on tegelnud valdavalt me-
toodikaga. See on vaieldamatult vajalik,
sest õpetada saab mitmel viisil ning
mõistlik on kasutada nii õpilase kui õpe-
taja seisukohalt ratsionaalseid töövõt-
teid. Siiski on metoodika õppesisuga
võrreldes sekundaarne. Kõigepealt tu-
leb määratleda emakeeleõppe sisu va-
likuprintsiibid ning lapse arengutaseme-

le vastav õpisisu ja -tegevused kavan-
dada sellest lähtuvalt, arvestades muu
kõrval ka poiste ja tüdrukute arengu
erinevust koolieelses ja nooremas kooli-
eas. Eelkõige aga peab olema selge,
mida siis ikkagi on vaja õppida selleks,
et suuta kõnelda ja kirjutada ilusas ema-
keeles.

Keel ja identiteet

Keeltel on eriline roll identiteedi kujune-
misel. Tänapäeva inimesel on seoses
suuremate suhtlusvõimalustega tekki-
nud rohkem identiteete, kui on olnud te-
ma vanavanematel ja vanematelgi. Aja-
pikku kujuneb välja identiteetide hierar-
hia. Emakeelel on iseäranis oluline roll
rahvusliku identiteedi kujunemisel ja
sotsialiseerumisel. Arengut suunav õp-
pematerjal on igas vanuseastmes mõis-
tagi erinev ning oma osa on siin ka indi-
viduaalsusel, ent igal etapil on vajalikud
spetsiifilised ühendavad väärtused kok-
kukuuluvuse (sidususe) tunnetamiseks
oma rahvuse, kultuuri ja ühiskonnaga.
Neid kannavad põhiliselt emakeelsed
tekstid.

Sulev Valdmaa juhtimisel töötas rühm
huvilisi, kes püüdis määratleda eestla-
sele tähendust omavaid tekste ja kaalus
nende rakendusvõimalusi üldhariduse
sisus. Tänavusel Kreutzwaldi ja "Kalevi-
poja" aastal oleks eriti sobiv sellealast
tegevust avardada. Loodetavasti aitab
see ühtlasi taastada kirjanduse kui õp-
peaine auväärse koha põhikoolis.

Soome kooli edu rahvusvahelises
võrdluses on soomlaste endi sõnul tul-
nud emakeeleoskuse paranemise, ees-
kätt hea lugemisoskuse omandamisega
2. klassi lõpuks. See on lähtealus, mil-
lele saab ehitada kogu järgneva õppi-
mise. Hea lugemisoskus võimaldas
Soome õpilastel paremini mõista ka
ülesannete sisu teistes PISA-uuringu
valdkondades.

Emakeele õppimine on väga kultuuri-
spetsiifiline, õppekorralduse probleemid
eesti, inglise või jaapani keele õpe-
tamisel emakeelena pole võrreldavad.

Keele osaoskused – kuulamine, kõ-
nelemine, lugemine ja kirjutamine – jää-
vad puudulikuks, kui neile ei lisandu kul-
tuurikontekst. Võõrkeelte õpetamisel on
aastakümneid lähtunud muu kõrval ka
keele kultuurikontekstist, ent Eesti ema-
keeles didaktikud pole seni seda aspekti
käsitlenud. Kultuurikontekstist lähtu-

mine peaks olema üks printsiip ema-
keeles õppesisu määratlemisel.

Emakeel ja võõrkeeled

Võõrkeelte tulemuslik õpetus põhineb
omandatud emakeeleoskusel. Kõik koo-
lis õpitavad võõrkeeled (neid on kaks,
nagu soovitatakse Euroopa hariduse
"Valges raamatus" (*White Paper*, 1996),
või rohkemgi) koos emakeelega moo-
dustavad õppekava keeleainete tsükli.
Ostarbekas on keeleainete sisu omava-
hel "kooskõlastada": kavandada keele
põhistruktuuride (sõnaliigid, ajavormid jt
olulised põhimõisted) omandamine kõi-
gepealt emakeeles ja alles seejärel teis-
tes keeltes. Selline esitus võimaldab ku-
jundada eelkõige horisontaalset, kuid ka
vertikaalset õppeainete sisu integrat-
siooni ning vältida tarbetut dubleerimist.

Uusi keelemõisteid ei tohiks õpetada
võõrkeeltes enne, kui need on emakee-
les omandatud, muidu peab võõrkeele-
õpetaja seda ise tegema eesti keele
seisukohalt. Praegu tulebki tal seda te-
ha, sest õppekavades pole ainetsükleid
ega põhimõisteid määratletud. Mõne-
võrra aitab olukorda parandada keele-
õpetajate omavaheline koostöö koolis,
ent loomulik oleks keeleainete integree-
ritud õppesisu esitamine klasside kaupa
juba õppekava dokumendis. Keeleaine-
te omavaheline integratsioon ainetsükli
tasemel on vältimatult vajalik, kui soo-
vime, et õpilased õppesisu mõistaksid.

Professionaalselt koostatud õppeka-
vades on keeleained integreeritud teiste
ainetega, nt ajaloo ja kirjandusega, nii
vertikaalselt kui ka horisontaalselt. Õp-
pesisu organiseerimise põhiprobleem
ongi võimalikult otstarbeka integrat-
siooni saavutamine. Seda on mõistetud
ning rakendatud juba alates 1960. aas-
tatest, sh endises Nõukogude Liidus (vt
ENSV keeleõppeprogrammid 1990).

Õpetaja professionaalsus

Uue õppekava esimene rakendus aasta
on õpetajale töömahukas ja metoodika
seisukohalt otsinguterohke, kuid järgmi-
sed on kergemad. Meie keeleõpetaja
tutvub enamasti kõigepealt oma aineka-
vaga, sageli ka teiste keeleainete kava-
dega, kuid haruharva kaugemate õppe-
ainete omadega. Siis vaatab ta, kus ja
millal on eksamid ja tasemetööd ning
millised õpikud on eksamisega kõige
paremas vastavuses. Edasi hakkab ta
koos kolleegidega otsima sisu kooli ai-

nekava koostamiseks klasside kaupa ja kõige lõpuks teeb oma töökava. Paberitööd jätkub. Kui õppealajuhataja on aktiivne, nõutakse õpetajalt lisaks aineõpetusele arvukate pädevuste paigutamist seletamatutesse tabelitesse ja nende märkimist ristikesega. Koolis võidakse õpetajalt nõuda ka integratsiooni loomist eri õppeainetega ja siin jääb õpetaja juba enamasti hoopis hätta. Rääkimata sellest, et näiteks emakeeleõpetaja, kes oma õppekava täpselt täidab, ei saagi järgida võõrkeeleõpetaja soovitusi. Maaloo tutvustamine ja üldise silmaringi avardamine jääb hoopis kõrvale. Oskus arendada õppekavasid ning ühendada keele- ja kultuuri teave on paljude riikide õpetajakoolituse põhiprobleem (12; 14; 15).

Eelnev pole kirjutatud illustratiivse visumiseks, vaid sisese juhatusena õpetaja eri tasemel koolitusvajaduste käsitlemisele. Õpetaja peab suutma pärast kõrgkooli lõpetamist korraldada õpetööd oma aines kõikides õpetatavates klassides. Õpetaja põhikoolitus on seni kestnud 4–5 aastat, lasteaiaõpetajal vähem. Ka rakenduva Bologna deklaratsiooni kohaselt, mis sätestab ülikooliõpingud kaheosalisena, 3+2 aastat, jääb õpetaja põhikoolitus Eestis üldjuhul ikka 4–5-aastaseks. Oluline on, et õpetaja põhikoolituse õppekavad annaksid lisaks teadmistele pedagoogika ajaloost, üld-, arengu- ja õpipsühholoogiast, üld- ja ainedidaktikast jm ka põhjaliku ettekujutuse riiklikust õppekavast, olemasolevast õppevarast ja koolikorraldusest, millega koolis kohe arvestama peab hakkama.

Õpetaja neli rolli

Susie Abelli (2002) arvates peab tänapäeva õpetaja olema kompetentne vähemalt neljas erinevas rollis.

- Diagnostik: selgitab õpilaste vajadused, määratleb nende lähtetaseme ja seni omandatud õpimeetodid, märkab puuduvaid õpioskusi ja jälgib üheaegselt paljude õpilaste õpiotsust.
- Planeerija: tutvub õppekavadega, valib õppevara, koostab töökavad ja kavandab võimalusel klassivälise tegevuse.
- "Andja": vahendab õpilastele teadmisi ja oskusi (näitab ette) ning väärtushinnanguid, kultuuriinfot jpm.
- Juht, korraldaja ja mänesõber: vastutab kogu õpiotsustuse eest ja koolituse

ees; motiveerib õppima; valib sobiva tempo; grupeerib õpilased ning hindab neid objektiivselt (1).

Eeltoodu puudutab õpetaja tööd klassis ja õpilastega, lisaks sellele peab õpetaja olema mõistev kolleeg ning seisma ka oma õiguste eest.

Seisukoht, et õpetaja vajab täiendus- koolitust, pole kunagi tekitanud vastu väiteid. Mis liiki täiendus- koolitust aga pakkuda ja kuidas muuta see kättesaadavaks võimalikult paljudele õpetajatele ning koolijuhudele – see sõltub edastatavast infost (täienduskoolituse sisu) ning ressurssidest (aeg ja raha). Täienduskoolitus peab kahtlemata olema süsteemne, nii et see võimaldaks õpetajal kursis olla nii riikliku ja regionaalse kooli uuendusega kui ka leida võimalusi individuaalseks täienduskoolituseks.

Viis põhjust arenguks

Alan Maley (11) on käsitlenud võõrkeeleõpetaja professionaalset arengut kahest aspektist, eristades õpetaja nn kohustuslikku koolitust (*teacher training* – TT) ja õpetaja individuaalset kutsealast arengut (*teacher development* – TD). Esimese hulka arvab ta õpetaja põhikoolituse ja sellele järgnevad perioodilise täienduskoolituse mitmesugused kursused, mis vahendavad õpetaja tööd reguleerivat materjali. Teine on oma olemuselt pigem ühiskondlik liikumine, mis võimaldab õpetajal saada tuge just talle probleemsetes õppe- ja kasvatusküsimustes. Alan Maley nimetab vähemalt viit põhjust, miks kõnealune liikumine nii laialdaselt levima on hakanud.

- Õpetajal on tunne, et koolitusturul olevad kursused üksi ei suuda rahuldada kõikide osalejate erinevaid vajadusi.

- Vajadus jõuda läbitud kursuste järel kuuludud materjali rakenduseeni kooli tasandil ja erinevas interpretatsioonis olenevalt õpikeskkonnast.

- Otsingud individuaalse erialase arengu suuna määratlemiseks, mis tervikuna tõstaks võõrkeeleõpetuse professionaalsust.

- Õpetaja vajab kindlustunnet suutlikkuse kohta kujundada oma professionaalset arengut pikemas perspektiivis.

- Vajadus osaleda elukestvas õppes on saanud arusaadavaks väga paljudele õpetajatele (11).

Autor võrdleb õpetaja koolitust (TT) õpetaja arengu liikumisega (TD). (Vt tabel.) Arenguliikumises otsustab õpetaja ise, mida ta oma professionaalseks arenguks teeb, koolituskursustel teeb seda koolituse korraldaja. Esimesel juhul vastutab õpetaja, teisel juhul koolitust korraldavat organisatsiooni. Õpetaja arengu liikumine on paralleelne autonoomse õppija liikumisega (*Learner Independence Movement*).

Arenguliikumine koolis

Õpetaja suutlikkus kavandada ise oma professionaalset arengut pole kunagi saajaprotsendilisel üks või teine. Ühtluskooli tingimustes jääb haridusreformide läbiviimisel nn suunatud või riiklikult korraldatud täienduskoolitus uue õppekava või muu kooli uuenduse rakenduse vältimatuks osaks. Seega on vaja mingil määral tsentraalselt korraldatud koolitust, mis edastab näiteks ainekursuse vajadustega (nt inglise keel uues RÕK-is) seotud infot. Õpetaja individuaalse professionaalse arengutegevuse paik on kõige sagedamini oma kool, kus kerki-

Koolitus	Arenguliikumine
TT (<i>teacher training</i>)	TD (<i>teacher development</i>)
- on ajaliselt piiritletud	- ajaliselt piiritlemata, elukestev
- seotud ainekursuse vajadustega	- seotud õpetaja individuaalsete vajadustega
- lõpptulemused ette määratud	- lõpptulemused avatud ja arenevad
- info/oskuste ülekanne	- probleemide lahendamine
- kindel ja määratletud sisu	- paindlik ja muutuv sisu
- hierarhiline	- kolleegi(de)le orienteeritud
- välisel juhitud	- seosmine sund midagi teha
- ülalt alla korraldus	- alt üles korraldus

Tabel. Alan Maley (1997) on käsitlenud võõrkeeleõpetaja professionaalset arengut kahest aspektist, eristades õpetaja nn kohustuslikku koolitust (*teacher training* – TT) ja õpetaja individuaalset kutsealast arengut (*teacher development* – TD).

itud probleemide lahendamine on kõige kiirem ja tulemuslikum kolleegide abiga. Ja ka siis, kui töö laabub ja erilisi lahendusi nõudvaid probleeme polegi, vajab õpetaja midagi enda professionaalseks arenguks.

Inglismaal kasutavad võõrkeeletõpetajad laialdaselt paljusid enesearendamise võtteid ja vorme. Meiegi võiksime senisest enam püüda järgnevat kasutada (3; 5; 6).

- Keelepraktika (ekskursioon või puhkuse veetmine) õpetatava keele maal.
- Päeviku pidamine – õnnestunud töövõtete (konspektid, mängud, testid jm) kirjeldused, nt iga semestri kõige õnnestunud tund.
- Metoodiliste artiklite lugemine ja analüüs ning selle alusel töökogemusliku artikli koostamine publitseerimiseks.
- Kooliuuringud (*action research*), uurimistulemuste analüüs ning rakendamise olukorra parandamiseks.
- Uue õppesisu otsingud ja õppevara koostamine.
- Uue õppemethodika katsetamine (ene-seanalüüs, miks midagi õnnestus või ebaõnnestus).
- Uue õppevara katsetamine (koostöös kirjastustega või selgitamiseks õpiku kõlblikkust klassile või koolile ostmiseks).
- Õppevara ja pedagoogiliste artiklite retsenseerimine.
- Maalooliste projektide korraldamine kultuuritähapäevade märkimiseks.
- Ettekannete pidamine kolleegidele ja õpilastele (sh hobist lähtuvalt).
- (Ilu)kirjanduse lugemine.
- Mitmekultuurilisuse käsitlustega tutvumine.
- Retoorikaõpingud ning lavastustes osalemine.
- Tervisekoolitus (stressi tekitavate faktorite märkamise ja kõrvaldamine).
- Muusika kasutamine keeletunnis ja stressi maandamiseks.
- Tervisesport (tegevused koos seda kirjeldava keelekasutusega).
- Kolleegide tundide vastastikune külastamine ja analüüs.
- Õpperühmade vahetamine teatud aja-perioodi möödudes.
- Meeskonnas õpetamine (nt tööjaotus projekti vm tegevuse läbiviimisel).
- Külaliste kutsumine ja külas käimine.
- Kohtumised koolide juhtkonnaga vas-



Otstarbekas on keeleainete sisu omavahel "kooskõlastada": kavandada keele põhistruktuuride (sõnaliigid, ajavormid jt olulised põhimõisted) omandamine kõigepealt emakeeles ja alles seejärel teistes keeltes.

tastikuste ootuste paremaks mõistmiseks.

- Ruumikujunduse põhiteadmiste omandamine, lilleseade- vm õpikeskkonna kujundust toetava info ning oskuste saamine.

- Moekoolitus.

- Arvutigraafika õppevara koostamiseks. Jne.

Kokkuvõtteks

Tänapäeva keeleõpetus laieneb pidevalt ning eeldab erilisel ratsionaalsel ajakasutust ja sisu organiseeritust. Seda võimaldab antud piirkonna keelnõudlusele vastav professionaalselt koostatud ning targalt integreeritud õppekava, mille põhitelg on emakeele eriline väärtustamine kõigi järgnevalt õpitavate võõrkeelte lähtealusena ning rahvusliku ja sotsiaalse identiteedi kujundajana. Õpetaja professionaalne areng vajab planeerimist nii riiklikust kui individuaalsest vajadusest lähtuvalt ja on süsteemselt kavandatav.

Kirjandus

1. Abell, S. Kursuse materjalid. Cambridge Open University Centre (COUC), 2002.
2. Ascher, J. Learning another language through actions. Sky Oaks Productions, Inc. California, 1982.
3. Barnes, D., Britton, J., Rosen, H. Language, the learner and the school. Penguin Papers in education, 1969.
4. Bausch, K.-R., Christ, H & Krumm, H.-J. Handbuch Fremdsprachendidaktik. Francke Verlag, 1995.

5. Caron, J. An Introduction to Psycholinguistics. Harvester Wheatsheaf Publishers, 1992.

6. Ellis, R. The Study of Second Language acquisition. Oxford University Press, 1995.

7. ENSV üldhariduskoolide keeleõppeprogrammid 1980–1990.

8. Leino, A.-L. Kielididaktika. Otava, 1981.

9. Läänemets, U. Keelte funktsionaalsest koormusest Eestis. Nõukogude Kool nr.1, 1988.

10. Läänemets, U. Eesti õpilaste keelenõudlus. Haridus nr. 4, 1994.

11. Maley, A. In: Mary Spratt English for the Teacher. A language development course. Cambridge Teacher Training and Development. Cambridge University Press, 1994, pp. 54–55

12. Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education Ed by D. Buttjes & M. Byram. Multilingual Matters, Ltd, 1991.

13. Reinecke, W. Linguodidaktik. Zur theorie des Fremdspracherwerbs. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1985

14. Sprach- & Kulturerziehung. Element eines neues Schulsprachenkonzepts. Berichte. Reihe 3, 1996 Band 3. – Zentrum für Schulentwicklung, Graz.

15. Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung. Reihe 3, 1995. Band 2. Zentrum für Schulentwicklung, Graz.



Füüsikaõpetajad ei ole suutelised tegema kooli õppekava juurde teaduslikult põhjendatud füüsika ainekava, väidab Tiiu Lember uurimuses "Changes in Physics Curriculum in Estonia".

Mida hakata peale füüsika õppekavaga?

Tiiu Lember

Helsingi Ülikooli doktorant

Peamised raskused füüsika ainekava koostamisel on tingitud füüsika filosoofiliste ja kontseptuaalsete aluste, paradigma ja õppekava endaga seotud muutustest.

2002. aastal käivitus uus riiklik õppekava. Füüsikaõpetajatel tuli teha muudatusi ainekavasse. Enamik Eesti füüsikaõpetajaid on aga vanemad kui viiskümmend aastat, lõpetanud ülikooli 1960.–1970. aastatel. Ainekava kujundades on neil kasutada põhiliselt nõukogudeaegsest ülikoolist saadud teadmised, mis õppekava filosoofiliste aluste ja kontseptuaalse baasi ning õpetamise-õppimise paradigma osas ei vasta enam tänapäevastele.

Elevandi tõepärasus

Uurimistöö objekt on okupatsioonieelsed, -aegsed ja -järgsed õppekavad ning füüsika ainekavad, paralleele sai tõmmatud ka Soome õppekavadega ning õpetajate kogemusega füüsika ja

keemia õpetamisel. Kasutatud on kvalitatiivseid meetodeid, mida iseloomustab uurija isikupära ja kogemuse arvestamine, samuti objekti igakülgne ja eri nurkade alt vaatlemine selle tegeliku olemuse avamiseks.

Kui pimedad katsuvad elevanti, igaüks ise kohast, püüab igaüks teistele selgeks teha, et see, mida tema elevandi all mõistab, on ainuõige. Antud uurimuses on iga kirjeldaja arvamust arvesse võttes püütud panna kokku tõepärase tervik.

Muutused filosoofilistes alustes

Eesti füüsikaõpetajate filosoofiline haridus piirdub suures osas dialektilise ja ajaloolise materialismiga. Muutused filo-

soofias ja järelikult ka haridusega seotud filosoofilistes küsimustes on aga 20. sajandi lõpus olnud väga suured. Muutunud on kogu filosoofiline maailmapilt, millest enamikul praegustest füüsikaõpetajatest pole aimu või on nad sellest juhuslikult kuulnud mõnel täienduskursusel.

Füüsikahariduse sotsiaalne tellimus sõltub fundamentaalsetest filosoofilistest teadmistest, mis puudutavad inimese suhet maailmaga, teiste inimeste ja iseendaga.

Nõukogudeaegse füüsikaprogrammi kujundajad toetusid teadusfilosoofiale, mis loodud teaduslik-tehnilise progressi seletamiseks. Kvantfüüsika järgne filosoofia kirjeldab aga inimest kui looduse osa ja seetõttu ei saa inimene uurida

ühtki loodusnähtust, sekkumata selle nähtuse kulgu (21). Füüsika õppekava sisu mõjutavad 20. sajandi filosoofilised suunad ka ajaloolises plaanis.

Metafüüsika võidukäik

20. sajand filosoofias lõpeb metafüüsika võidukäiguga. Metafüüsika ühendab väärtuste maailma tõetsingutega ja baseerub teadmiste ühtsusel. Filosoofia seisukohalt on see füüsikalises maailmapildis suur muutus. Nõukogude ajal loodi teaduslik maailmapilt füüsikateooriate üldistamise teel, unustades, et maailmavaate terviklik mõiste koosneb kahest osast: reaalsuse teaduslikust arusaamisest ja iga inimese isiklikust maailmapildist.

Teaduslikku maailmavaadet võib piltlikult kujutada kui maailma avastamise horisontaalset dimensiooni, isiklikku maailmavaadet aga kui selle vertikaalset mõõdet (29, lk 16–17). Nõukogudeaegse filosoofiaharidusega füüsikaõpetajad keskenduvad üksnes horisontaalsele dimensioonile. Probleem on ka selles, et filosoofia terminid tõlgiti tihti teistest keeltest kõigepealt vene keelde ja sealt edasi eesti keelde, mis moonutas mõistete tegelikku tähendust. See omakorda deformeeris ülikoolis omandatud filosoofilist maailmapilti. Arusaamist moonutas ka ülikooli õppekava.

Füüsikaõpetajate viieaastase kursuse tundide mahust moodustas ülikoolis peaaegu poole NLKP ajalugu, dialektiline ja ajalooline materialism, poliitiline ökonomia, teadusliku kommunismi ja teadusliku ateismi alused, kokku 571 tundi, lisaks tuli teha riigieksam teadusliku kommunismi alustes. Üldharidusega seotud filosoofilisi probleeme aga ei käsitletud.

Kuidas saab füüsikaõpetaja kujundada õigetel filosoofilistel alustel füüsika ainekava koolis, omades puudulikku filosoofilist ettevalmistust? Mida võivad õpetada füüsikaõpetajatele õppejõud, kellel puudub samuti vajalik haridus?

Kontseptuaalne baas

Et mõista muutusi füüsika õppekava kontseptuaalses baasis, tuleb pöörduda ajaloo poole. Füüsika didaktika eraldus ülddidaktikast alles 19. sajandil. Ainedidaktika tegeles siis peamiselt õpetamise meetoditega. Füüsika meetod seisnes instruksiooni väljatöötamises konk-

reetse katse või laboratoorse töö tegemiseks. Nõukogudeaegne füüsika metoodika oligi tolleaegses mõistes didaktika. Kuid vaated didaktikale ja metoodikale on ajas muutunud. Füüsika didaktika on üldisem kui metoodika, mis moodustab sellest vaid praktilise osa (teemad, tunnid). Didaktika sisaldab ka teooriat, mis loob füüsika õpetamise mudeli kui baasi füüsika programmile (21).

Füüsika meetodite kasutamisel pole õpetajate ettevalmistus samuti piisav, vähe teatakse ja kasutatakse uusi õppemeetodeid. Tuntakse metoodikat, kuid hätta jäädakse üldise teooriaga, sellela aga ei saa ka füüsika ainekava kujundada. Kolmkümmend aastat tagasi õppisid tulevased füüsikaõpetajad matemaatika ja füüsika õpetamise metoodikat ning füüsika katsetehnikat. Kuid mitte seda, kuidas teha ainekava.

Nõukogudeaegse füüsikaõpetaja väljaõpe ei käsitletud füüsika didaktikat õppekava koha pealt. See on põhjus, miks õpetajad ei mõista õigesti uue riikliku õppekava füüsika osa ja selle juurde kuuluvat "Füüsika ainearaamatut", 1997. Füüsika ainearaamatu autorid kirjutavad eessõnas ausalt, et ei saa aru, miks haridusministeerium käsib neil seda raamatut kirjutada. Sõna *õppekava* oli võõras, selle asemel kasutati mehaaniliselt edasi *programmi*.

Nõukogudeaegsed metoodikakogumikud sisaldasid kõigi programmis ettenähtud tundide kirjelduse: mida, kuidas, miks õpetada. Nii sattuski enamik vanast füüsika programmist ka uude õppekavasse (10; 41). Paljud füüsikaõpetajad jätkasid direktorite ja õppealajuhatajate vaikelval nõusolekul oma tööd nagu kolmkümmend aastat tagasi.

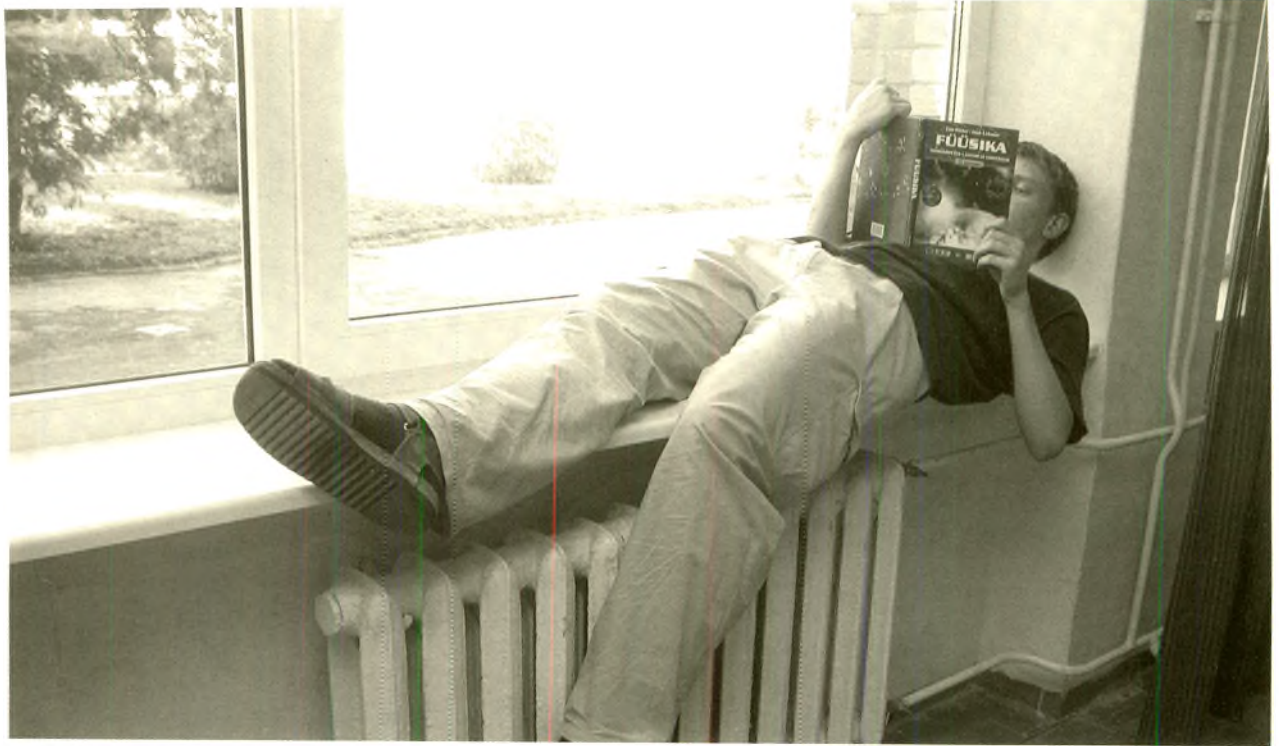
Füüsikat oli kõigis klassides kokku 16 tundi, tänaseks on see säilinud reaal-koolis. Tavakoolis on alles 10 tundi ehk 63,5% omaaegsest füüsika tundide arvust. Kuidas õpetada sisseharjunud viisil kogu füüsikakursus 10 tunniga 16 tunni asemel? Ka riigieksam hõlmab 16 tunni materjali. Mõeldi välja uus hindamise süsteem. Veerandis tuli teha 2–3 kontrolltööd ja ülejäänud aeg kulutada uue aine esitamisele, mis tähendas suulise küsimise aja vähenemist ja õpimist kontrolltöök. Õpilane sai teada palju ja unustas palju, sest õpitu jäi korralikult kinnistumata.

Seega on füüsikaõpetajad hädas ainekava kujundamisega ka selles mõttes, et ei jätku tunde. Uues füüsika õppekavas tuleks teha veel muudatusi. Kas jätta osa füüsikat välja või suurendada tundide arvu? Otsustama peavad haridusministeeriumi ametnikud. Õigesti otsustada aitaksid õpetajad, kuid nende arvamust pole küsitud niisuguses ulatuses, et luua selle alusel teaduslikult põhjendatud füüsika õppekava. Füüsikaõpetajate kui koolis füüsika ainekava kujundajate ja haridusministeeriumi ametnike vahel peab olema kokkulepe. Tuleks võrrelda vanu ja uusi õppekavasid. Nõukogudeaegses programmis oli detailselt ära toodud, kui mitu tundi füüsikat anda igas klassis ja kooliastmel, mis osas teha kontrolltööd, ette nähtud olid laboratoorsed tööd ja katsed, mis järjekorras kursusi õpetada. Olid õpetamiseetodid, nõutavad õppetulemused detailselt välja kirjutatud nii programmis kui ka metoodilises kirjanduses. Kõik tunnid olid kaetud õppekirjanduse ja -vahenditega.

Nüüd on see minevik ja õpetajad peavad otsustama paljude asjade üle ise. Õpetajad vajaksid näidisainekava, mille teaduslikud alused töötaksid välja ülikoolide professorid. Sellises õppekavas võiks 2/3 tundide arvust olla kaetud kohustusliku, riigieksami materjaliga, ülejäänud kolmandiku kujundaksid õpetajad enda ja õpilaste äranägemisel. Nõrgas klassis kulub see kolmandik järeleaitamiseks, tugeva ettevalmistuse ja heade eeldustega õpilaste puhul aga liisaülesannete lahendamiseks, projektide tegemiseks jne. On piisavalt näiteid, kus eksami programm, riiklik ainekava ja õpikute sisu ei vasta üksteisele. Nii juhtubki, et õpilased on õppinud üht ja riiklik eksam nõuab hoopis teiste teadmiste valdamist (14).

Muutused paradigmas

Õpiprotsessi jaoks (õppimine-õpetamine) on kolm paradigmat (34). Vanas paradigmas õpetaja *andis* teadmisi ja õpilane *võttis vastu* teadmisi, jäädes seejuures passiivseks pooleks. Paradigma vahetumise ajajärgul vahetasid õpetaja ja õpilane teadmisi ja kogemusi. Uue paradigma järgi saab õpilane eelmiste põlvkondade kogemusi ja teadmisi andmepangast (internetist, raamatukogust jne), suheldes õpetaja ja teiste



Vastus küsimusele, mida hakata peale füüsika õppekavaga, on ühene: teha uus.

õpilastega ning kasutades õpetaja ja enda teadmisi ning oskusi.

Selline paradigma muutus nõuab õpetuse teistsugust baasi ning füüsika õppekava uut sisu ja eesmäärke. Osa teemasid jäetakse kõrvale teadusliku sisu vananemise tõttu, osa tuleb juurde internetist, televisioonist, (aja)kirjandusest. Selline õppeprotsess võtab rohkem aega. Füüsikaõpetaja peab oma väga head ettevalmistust nii didaktikas kui ka metoodikas, et riikliku õppekava nõudeid ellu viia.

Õpetamise paradigma muutus annab füüsikaõpetajale suuremad võimalused kui nõukogude ajal. Kuidas nad aga saavad neid võimalusi kasutada, kui neid pole selleks õpetatud?

Lääne kogemus

Eesti ühineb Euroopa Liiduga. Seega peaksid õppekava koostajad tutvustama õpetajatele, mis toimus välismaa füüsikahariduses ajal, mil Eesti elas raudse eesriide taga. Kui tahetakse teha rahvusvahelisel tasemel ainekava, tuleb õpida tundma haridusuuringute rahvusvahelist kogemust välisülikoolides.

Läänes avaldasid õppekavale kõige suuremat mõju sotsiaalpedagoogikas tehtud uurimused (19). Eestis pole seda tunda. Õpetajate arvamusi ei arvestata. Enamik eesti "Füüsika aineraamatu", 1996, tegijaist pole saanud eriharidust pedagoogikas ega füüsika didaktikas.

Riiklik õppekava ja füüsika aineraamat ei arvesta eri tasemega õpilasi, kuigi see annaks õpilasele võimaluse valida endale meelepärane tase ja lahendaks füüsika õpetamisel palju probleeme.

Muutused hariduspoliitikas on lubanud õpetajal koostada oma ainekava. Tagajärjeks on füüsika õpetamise väga ebaühtlane tase üle Eesti. Moodne õppekava (22; 32) eeldab õpilaste ja õpetajate ühistegevust ainekava kujundamisel ja realiseerimisel. Kuid seni pole õpetajad ja õpilased seda võimalust kasutada saanud.

Eesti uue õppekava kohaselt alustatakse füüsika ja keemia nähtuste tundmaõppimisega liiga vara, selleks sobimatus eas. Juba esimesed kolm klassi annavad ülevaate füüsika, keemia ja teiste loodusteaduste seosest sotsiaalse ja humanitaarteadustega. Õppekava koostajad välismaal (37) püüdsid ka alustada esimesest klassist STS (*science, technology, society*) tutvustamist. Kuid kaheksakümnendail aastail tehtud eksperimendid näitasid idee läbikukkumist. Pole mõtet läbikukkunud eksperimenti korrata. Alles 10. klassis on õpilased võimelised teooriaid üldistama.

Füüsika keel

Füüsikal on spetsiifiline keel, mis erineb tavakeelest, algklassides on aga õpilaste keeleoskus vähene. Algklassilapsed ei mõista füüsikalist teksti ega oska

seega ka nähtusi vaadelda. Õpetada hiljem 8. klassis füüsika mõisteid ümber, on juba psühholoogiliselt raske.

Soome õppekava ja eelmise Eesti Vabariigi õppekava on ühel meelel: kõik loodusteadused ühe mütsi alla, alates loodusõpetusest, lõpetades füüsika ja keemiaga. Samal ajal on neis eraldi välja toodud eesmärgid iga klassi jaoks. Koduloos olid eesti õppekavas koos 1.–3. klassini järgmised teemad: loodus, keskkond, ajalugu, kultuur, perekond, tervis, suhtlemine, käitumine. Praegune õppekava pakub alg- ja keskastme klassidele füüsika mõisteid liiklusõpetuses. Kahjuks on seal toodud näidetes jämedaid vigu. Õppekava koostajad pole teinud vahet jõu ja massi mõistete vahel. Vigu esineb ka matemaatikaülesannetes.

Loodusõpetuse aineraamat

"Loodusõpetuse aineraamat", 1997, on nii eesmärkide kui ka meetodite poolest paremini koostatud kui füüsika aineraamat, seal on toodud välja teemad integratsiooniks teiste ainetega ning eri tasemetega eesmärgid. Loodusõpetuses on eesmärk kriitiline, loov ja loogiline mõtlemine. Algklassides alustatakse selle eesmärgi poole liikumist mõistetest arusaamise ja rakendamisega. Kõrgemal tasemel tulevad analüüs, süntees ja hindamine, lisaks uurimistöö ja eksperimenteerimisoskuste arendamine. Ka sõjaeelse loodusõpetuse õppekavades

olid need meetodid olemas: vaatlus, andmete väljakirjutamine, võrdlus, grupeerimine, järjestamine, klassifitseerimine, mõõtmine, eksperimenteerimine, mudelite loomine (26).

1996. aasta loodusõpetuse õppekavas (30) oli kolm suurt teemat astronoomiast (Maa ja Päikesesüsteem) ja üks teema füüsikast. Kasutati Maaga seotud füüsika mõisteid (gravitatsioon). 5. klassis õpetati kolme füüsikaga seotud teemat: vesi, tema olekud ja energia, soojus ja teised 1.–4. klassini võetud teemad korrati üle. Kuid 6. klassis katkes järjepidevus, polnud enam ühtki teemat füüsikast ega keemiast.

Kuurme (1997) uuris põhikooli 2. astet 4.–6. klassini, kasutades võrdluseks Käisi (1992) ja California hariduskomitee materjale (35). Ka tema märkis oma magistritöös, et loodusõpetuse, füüsika ja tööõpetuse õppekavade järgi õpetamises puudub järjepidevus.

Õppekava muutused 1996. a 7.–8. klassini ei olnud kooskõlas õpikute ja töövihikute ning õppimiseks ette nähtud ajaga. Töövihikute õppemeetodid olid nii õpetajatele kui ka õpilastele võõrad. Mõistetamatu oli 7. klassi loodusõpetuses füüsika tähiste päheõppimine ilma valemitega. Töövihikud sisaldasid ülesandeid, mida õpiti lahendama alles 8. klassis (optika).

Muutused õppekavas olid vastuolus ka õpikutes toodud eksperimentide arvuga – 75 eksperimenti 70 tunni jooksul, millest 12 tundi oli kontrolltöödeks. Ainearaamatus toodud vajalike õppevahendite nimekirjades oli asju, mis koolides puuduvad, pole ka raha nende soetamiseks. Kuid õppevahenditeta jäävad õppekava eesmärgid katsete tegemisel suuresti täitmata. Avastusõpe algklassides on tänaseks läbi kukkunud.

Konstruktivism

Kümme aastat tagasi oli Eestis füüsika õpetamisel moodne konstruktivism. Täna on see vaatekoht kaotanud mujal maailmas aktuaalsuse. Uurimistööd näitavad, et pideva välismõjutuse all olles ei tea õpilased midagi oma ajus toimuvatest protsessidest. Õpilaste ettekujutus keskkonnast ja koolist erineb sellest, mida arvatakse. Konstruktivism pole lapsele lihtsalt jõukohane. Ka Kuurme leidis, et alg- ja keskastmes oli uue õppekava järgi liiga palju füüsikat. Õp-

pekava 1996 muudatused loodusõpetuses ja füüsikas olid seega ette määratud läbikukkumisele nii alg- kui ka keskastmes.

Kuidas edasi?

Vastus küsimusele, mida hakata peale füüsika õppekavaga, on ühene: teha uus.

Parema õppekava koostamine tuleks kahes kolmandikus usaldada nende õppejõudude ja teadlaste hooleks, kellel on sügavad teadmised filosoofias, füüsikas kui teaduses, füüsikahariduses, kes tunnevad lisaks teiste maade pedagoogilist kogemust ja toetuvad üliõpilaste, õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate arvamustele. Kolmas osa jäägu füüsikaõpetajate teha, kes arvestavad ühtlasi kohaliku omavalitsuse haridus-eesmärke ja õpilaste huvisid.

Kirjandus

1. Aaviksoo, J. Eesti hariduse viis probleemi. *Õpetajate Leht*, 7.09.2001.
2. Algkooli õppe- ja tunnikavad. Tallinn, 1921.
3. Algkooli õppekavad. Tallinn, HM, 1928.
4. Avalikkude rahvakoolide tunnikava ja õppekavad. Pärnu, 1919.
5. Chambliss, J. J. Philosophy of Education. In J. J. Chambliss (Ed.), *History of Philosophy of Education*, 1994. 461–472.
6. Chambliss, J. J. (ed). *Philosophy of Education. An Encyclopedia*. New York, Garland Publishing, Inc, 1996.
7. Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage, 1994.
8. Eesti põhi- ja keskkoolide riiklik õppekava. Riigi Teataja, I osa, nr 65–69, 27.09.1996.
9. Füüsika ainearaamat. Tallinn, EV HM, 1997.
10. Füüsika programmid ja kasutatav kirjandus 8.–12. klassile. Tallinn, 1995.
11. Gabel, L. D. (ed). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York, Macmillan Publishing Company, 1992.
12. Glatthorn, A. A. *Curriculum Renewal Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia, 1991.
13. Heinmets, T. Füüsikaõpetajad, avaldage arvamust. *Õpetajate Leht*, 14.06.2002.
14. Heinmets, T. Füüsikaeksami kadusid punktid teenimatult. *Õpetajate Leht*, 14.06.2002.
15. Heinmets, T. *Diploma Supplement*. Tartu, Tartu Ülikool, 1968.
16. Hinnang Eesti õppekavale: Kokkuvõtte õppekava üldosa tugevatest ja nõrkadest külgedest. *Opetushallitus*, 1999.
17. Husch, I. *International Encyclopedia of the Pedagogical Sciences*. 1992.
18. Husen, T. Postlewhite, T.N. *The International Encyclopedia of Education* (2nd.ed.). Oxford, Pergamon, 1994.
19. Jackson, P. W. *Handbook of Research on Curriculum: A project of the American Educational Research Association*. New York etc., Macmillan PC. Jaeger, R. (Ed.), 1997. *Complementary Methods for Research in Education*. (2nd ed.). Washington, D. C. American Educational Research in Education.
20. Kaasik-Aaslav. Tallinna Meditsiinikooli ämmaemandate õppekavade arendussüsteem. *Magistritöö*. Tallinna Pedagoogikaülikool, 2001.
21. Karu, G. *Füüsika didaktika*. Tallinn, 1996.
22. Kelly, A. V. *The curriculum. Theory and Practice*. London, P. Chapman Pub, 1989.
23. Kreitzberg, P. *Kasvatusteadus*. Loengud TPÜ magistrantidele. 1998.
24. Krull, E. *Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava eelnõu (2001) üldosa analüüs ja hinnang*. Tartu, TÜ Õppekavaarenduskeskus, 2001.
25. Kuurme, M. *Füüsikalise maailmapildi kujundamine üldhariduskooli 4.–6. klassis*. *Magistritöö*. Tallinn, TPÜ, 1997.
26. Käis, J. *Isetegevus ja individuaalne tööviis*, 2. trükk. Tallinn, Koolibri, 1992.
27. Lecompte, M. D. et al 1992. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, Academic Press, 1992.
28. Lewy, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, New York etc, Pergamon Press, 1992.
29. Liiv, P. *Maailma mõistmise õpetus*, Haridus, 6.12.2000.
30. *Loodusõpetuse ainearaamat*. Tallinn, HM, 1997.
31. Orn, J. *Kasvatusteadus*. Loengu- materjalid TPÜ magistrantidele. 1998
32. Pratt, D. *Curriculum Planning. A Handbook for Professionals*. Fort Worth, TX, Harcourt Brace College Pub, 1995.
33. Puolimatka, T. *Kasvatus ja filosoofia*. Helsinki, Kirjayhtymä, 1996.
34. Ruus, V. (koost). *Muutused õppeprotsessis*. HM. Tallinn, TPÜ, 1996.
35. *Science Framework for California Public Schools. Kindergarten Through Grade Twelve*. California Department of Education, 1990.
36. Sikula, J. al. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. (2nd ed.). New York, Macmillan, 1996.
37. Solomon, E. J. & Aikenhead, G. *STS Education: International Perspectives of Reform*. Teachers College, Columbia University, New York, London, 1994.
38. Wittrock, M. (Ed) *Handbook of Teaching* (3rd ed.). New York, Macmillan, 1986.
39. Wittrock, M. (Ed) *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York, Macmillan, 1986.
40. Võõrmann, R. *Kas ja milleks õppida?* Haridus, 6.12.2000.
41. *Üldhariduskooli programmid*. Tallinn, 1989.



Koolikohustuse täitmist toetavate võimalustega on hõlmatud 1.–3. klassis 37%, 4.–6. klassis 18% ja 7.–9. klassis 8% õpilastest. Seega toetavad koolid kõige vähem neid klasse, kus väljalangemus on kõige suurem.

Märgakem probleemidega last!

Kristjan Paas

Riigikontrolli tulemusauditi osakonna vanemaudiitor

Kaire Tamm

Riigikontrolli tulemusauditi osakonna vanemaudiitor

Viimasel ajal on haridusteamade hulgas tekitanud diskussiooni nn pahade laste probleem: miks nad suitsetavad, pruugivad alkoholi, kuidas tunda ära narkojoobes last? Kord nimetatute taustal, kord nende kõrval aga püsib ammune ja põletav mureküsimus – koolikohustuse mittetäitmine. Põhiseadus sätestab, et õppimine on kooliealistele lastele kohustuslik, ja et seda kohustust tõepoolest kõik täita saaksid, on loodud kolm eri tasemega riiklikku õppekava. Vaatamata sellele, tuleb suuremal osal koolidest tunnistada, et koolis mittekäivad lapsed on nende jaoks probleem. Tõik, et aina rohkem alaealisi saadetakse alaealiste komisjonidesse koolikohustuse mittetäitmise tõttu, näitab, et teema väärrib tõsist tähelepanu. 2001. a arutasid alaealiste komisjonid koolikohustuse mittetäitmist 1124 korral, mis moodustas 67% komisjonide poole pöördumistest.

Riigikontroll tegi möödunud aastal auditi, milles püüdis võimalikult igakülgset analüüsida koolikohustuse täitmise problemaatikat. Vastustest küsimusele probleemi ulatuse kohta, ilmnes, et lausa kümnetes kordades lahknevad allikate andmed selle kohta, kui palju lapsi ei täida koolikohustust (pakutakse 1000–35 000). Põhjus on riigi tegemata töö: koolikohustuse mittetäitmist pole määratletud üheski õigusaktis ning õpilaste arvestus ei too välja lapsi, kes polegi kooli jõudnud, ega neid, kes on küll koolide nimekirjades, kuid koolis ei käi.

Lapsed, kes polegi kooli jõudnud, ei tule välja seetõttu, et omavalitsustel pole rahvastikuregistrisse kantud elukohandmete ebatäpsuse või puudumise tõttu ülevaadet kõikidest oma territooriumil elavatest inimestest.

Koolide nimekirjadesse jäävad n-ö surnud hinged seetõttu, et õpilase tohib

nimekirjast kustutada alles uue kooli teatise saabudes. Kui seda ei saabu ning koolil ei õnnestu ka koostöös omavalitsusega õpilase asukohta välja selgitada, jääbki ta endise kooli nimekirja, kuigi tema koolitee on katkenud. Eriti on ülevaate puudumine põhikooliealistest lastest ja nende liikumisest probleem suuremates linnades.

Uurimaks olukorda kohapeal, korraldas Riigikontroll ulatusliku küsitluse nii koolide kui ka alaealiste komisjonide seas. Vastanute hulgas oli 110 kooli (eesti õppekeelega 77, vene õppekeelega 30 ja eesti-vene õppekeelega 3; 25% Harjumaalt, 15% Ida-Virumaalt, 10% Tartumaalt, 6% Võrumaalt, 5% Jõgeva-, Lääne-Viru-, Põlva-, Valga-, Viljandi- ja Pärnumaalt, 3% Järva-, Saare-, Rapla- ja Läänemaalt ning 1% Hiiumaalt). Alaealiste komisjonide küsitlus hõlmas kõigi 15 maakonna alaealiste komisjo-

ne, kellel palusime koondada maakonnas tegutsevate omavalitsuste alaealiste komisjonide andmed. Lisaks saatsime küsimustiku Tallinna Haridusametile, kellel palusime võtta kokku Tallinna linnaosade juures asuvate alaealiste komisjonide andmed.

Kui palju neid on?

Riigikontroll palus koolidel tuua välja andmed õpilaste puudumiste ja klassikursuse kordamise kohta. Olukord on järgmine.

Nagu tabeleist näha, suureneb probleem nii puudumiste kui ka õppekava omandamisega õpilaste vanuse kasvades. Kui esimeses kooliastmes puuduvad üksikud õpilased, siis teises ja kolmandas tõuseb puudumiste arv järsult: 7.–9. kl õpilastel on puudumisi ligi 20 korda rohkem kui 1.–3. kl õpilastel. Põhikooli kolmandas astmes on kõige rohkem nii klassikursuse kordajaid kui ka neid, kes pole vähemalt ühe veerandi jooksul kordagi kooli jõudnud.

Kui võrrelda omavahel suuri ja väikesi koole, tuleb nentida, et puudumine on eeskätt suuremate ja keskmise suurusega koolide probleem. Sealsed suured klassid ja õpetajate töökoormus teevad raskeks kõikidele puudumistele tähelepanu pööramise. Samas on väikekoolide (kuni 300 õpilast) probleem õpilased, kes jäävad klassikursust kordama – “istumajääjaid” on seal ligi kaks korda rohkem kui suuremates koolides.

Millised on põhjused?

Küsimustik näitas, et kõige enam põhjustavad koolikohustuse mittetäitmist pereprobleemid, sh vanemate alkoholism, suur töökoormus, abieluprobleemid ja vaesus, mis on viinud perekonna toetuse ja järelevalve puudumiseni. Samuti on sagedane põhjus ema-isa suutmatus lapsega hakkama saada, kui viimane on näiteks narkootikumide tarvitavate sõprade mõju all.

Õpiraskustel on koolikohustuse mittetäitmise põhjuste hulgas suur osakaal, vaatamata sellele, et hariduse omandamise hõlbustamiseks on loodud mitu abinõu (nt tasandusõpe, individuaalõpe, internaat). Riigikontroll tundis huvi, mil määral koolikohustuse täitmist toetavaid võimalusi kasutatakse.

Selgus, et küsitatud koolide hulgas on koolikohustuse täitmist toetavate võimalustega hõlmatud viiendik õpilastest –

Puudumised 2001/2002. õa (% õpilaste arvust)

Põhjuseeta puudumisi õppeaasta jooksul	1.–3. kl	4.–6. kl	7.–9. kl	Keskmiselt
Kuni 10 tundi	0,8%	5,2%	10,5%	6,1%
10–50 tundi	0,5%	2,4%	7,3%	3,8%
Üle 50	0,3%	1,2%	4,6%	2,3%
Pole vähemalt ühe veerandi jooksul kordagi kooli jõudnud	0,1%	0,6%	1,2%	0,7%

Tabel 1. Aastatega probleemid süvenevad. 7.–9. kl õpilastel on puudumisi ligi 20 korda rohkem kui 1.–3. kl õpilastel. Põhikooli kolmandas astmes on kõige rohkem nii klassikursuse kordajaid kui ka neid, kes pole vähemalt ühe veerandi jooksul kordagi kooli jõudnud.

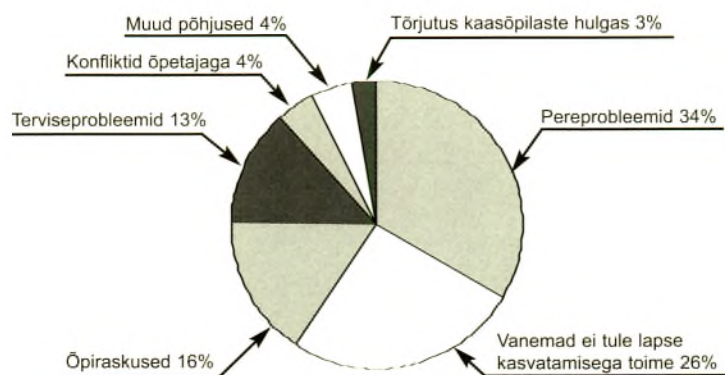
Õppekava mitteomandamine 2001/2002. õa (% õpil arvust)

Probleem	1.–3. kl	4.–6. kl	7.–9. kl	Keskm
Klassikursuse kordajaid ¹	0,5%	1,1%	2,4%	1,5%
Vähemalt ühes veerandis õppeaasta jooksul ei olnud võimalik puudumiste tõttu (v.a tervislikel põhjustel) välja panna veerandihinnat ühes või mitmes aines	0,2%	0,9%	2,8%	1,5%
Vähemalt ühes veerandis õppeaasta jooksul ei olnud võimalik puudumiste tõttu tervislikel põhjustel välja panna veerandihinnat ühes või mitmes aines	0,5%	0,9%	1,3%	1%
Lapsed, kes koolis ei käi, kuid keda pole võimalik nimekirjast kustutada	0,1%	0,3%	0,7%	0,4%

Tabel 2. Õppekava omandamisega on olukord kõige kriitilisem 7.–9. klassini.

¹Andmed on küsitud enne õppeaasta lõppu, kui polnud veel selgunud kõik klassikursuse kordajad.

Koolikohustuse mittetäitmise põhjused 2001/2002. õa



Joonis. Koolikohustuse mittetäitmisel on suur osatähtsus pereprobleemidel (ligi 60% juhtudest). Koolid peavad lisaks õppetööle tegelema laste kooliväliste murede lahendamiseks. Märkimisväärne on ka õpilaste hulk, kes ei täida koolikohustust õpiraskuste tõttu (16%).

Koolikohustuse täitmist toetavad võimalused

Võimalused	1.–3. kl		4.–6. kl		7.–9. kl		Kokku	
	Koole	%	Koole	%	Koole	%	Koole	%
Pikapäevarühm	70	64	50	45	11	10	71	65
Koduõpe	20	18	27	25	37	34	54	49
Individuaalõpe	10	9	18	16	24	22	40	36
Parandusõppe rühm	24	22	24	22	11	10	29	26
Muu*	13	12	16	15	16	15	21	19
Kooliinternaat	3	3	5	5	7	6	8	7
Tootsi klass	0	0	2	2	5	5	7	6
Tasandusklass	2	2	4	4	4	4	6	5
Erivajadustega laste klass	5	5	4	4	2	2	6	5

Tabel 3. Koolikohustuse täitmise tagamiseks kasutatavad koolid kõige rohkem pikapäevarühmi.

* Mitteametlikud Tootsi klassid, logopeediline abi jms

37% 1.–3. kl, 18% 4.–6. kl ja kõigest 8% 7.–9. kl õpilastest. Niisiis on tekkinud paradoksaalne olukord, kus toetatavaid on kõige vähem nende hulgas, kes toetust kõige enam vajavad.

Mida on tehtud?

Nagu näha, kasutab kõige rohkem kooli pikapäevarühmi. Algklasside pikapäevarühmad tegutsevad 70, põhikooli vanemale astmele mõeldud rühmad aga ainult 11 koolis. Pool küsitletud koolidest rakendab koduõpet; kodu- ja individuaalõpe on ka ainsad abinõud, mille kasutamine märkimisväärselt kasvab õpilase vanuse suurenedes. Suhteliselt vähestes koolides tegutsevad internaadid, kasvatusraskuste ja erivajadustega laste ning tasandusklassid. Internaadid on loodud kuues, Tootsi klassid samuti kuues, tasandusklassid neljas maakonnas.

Riigikontroll küsis koolide käest ka, kuidas püütakse tulla toime põhjuseta puudujatega. Vastustest selgus, et enim on levinud lapsevanema informeerimine ja koolikutsumine, mida kasutatakse sageli tõenäoliselt nende mooduste leebuse tõttu. Suhteliselt sageli alandatakse käitumishinnet. Karmimaid abinõusid kasutavad koolid tunduvalt vähem: alla 5% juhtudel tehakse noomitus ning pöördutakse politsei, alaealiste komisjoni ja omavalitsuse poole. Põhjendamalt vähe (2%) külastatakse kodusid,

kuigi see võiks probleemi põhjuste väljaselgitamisele tublisti kaasa aidata.

Asjust, mida peab ohjama, on head tulemust loota vaid siis, kui ohjama hakatakse õigel ajal. Et Eesti vähesed lapsed ühiskonnale kaduma ei läheks, peab nende muresid märkama ja taunitavale käitumisele reageerima kohe. Alaealiste komisjonidest rõhutas üle 2/3, et koolid reageerivad õpilaste käitumisele liialt hilja, mistõttu komisjonide sekkumisest on vähe tulu.

Kunagi pole liiga vara

Millal on aga õige aeg ja millal liialt hilja? Et õigusaktides pole koolikohustuse mittetäitja defineeritud ja isegi haridusministeeriumis on käibel erinevad arusaamad, ei saa sellele küsimusele täna üheselt vastata. Ka koolid defineerisid koolikohustuse mittetäitmise väga erinevalt, alates tundidesse hilinemisest ja lõpetades korduvate puudumistega, mille tagajärjel ei omandata õppekava. Üldjoontes saab välja tuua neli lähenevust: 53% koolidest peab koolikohustuse mittetäitmiseks süstemaatilist või pikaajalist põhjuseta puudumist, 25% korduvat puudumist, mille tagajärjel õpilane ei omanda õppekava, 12% iga põhjuseta puudumist ning 10% õppekava mitteomandamist.

Erinev on ka põhjuseta puudunud tundide arv, mille puhul koolid alaealiste komisjonide poole pöörduvad. Leidub koo-

le, kes saadavad õpilase alaealiste komisjoni pärast 30 põhjuseta puudunud tundi, aga ka koole, kus põhjuseta puudunud tundide arv peab enne komisjoni poole pöördumist ulatuma 140-ni.

Alati polegi kool see, kes püüab midagi ette võtta, kui laps koolis ei käi. Küsimustikust alaealiste komisjonidele selgus, et 2001. a pöördus koolikohustuse mittetäitmise korral nende poole kool vaid 63% juhtudest. Tihti otsisid komisjonilt abi hoopis politsei (20% juhtudest), lapsevanem (5%), sotsiaalametnik (5%) või kohtunik (5%). Suured on erinevused maakonniti: nt Võrumaal ja Lääne-Virumaal esitasid alaealiste komisjonidele avaldusi ainult koolid; Läänemaal, Harjumaal, Ida-Virumaal ja Hiiumaal oli koolide osatähtsus pöördujate seas alla 40%.

Korrakem veel kord: põhjuseta puudub üha rohkem õpilasi. Klassid on suured ja õpetajate töökoormus kohati liiga ränk, et kõigile piisavalt tähelepanu jaguks. Kõige rohkem kasu toob see, kui õpetaja reageerib esimestele muret tekitavatele märkidele, hoolimata sellest, kuidas koolikohustuse mittetäitmist ka ei määratleta. Kui õpetaja pöörab tähelepanu juhuslikele puudumistele, mis võivad olla ainult pealtnäha juhuslikud, ei kasva need ehk kooli poolelijätmise ning suisa kriminaalsete tagajärgedeni. Loomulikult ei suuda kool ka parima tahtmise juures kõike – mitte alati ei ole tal pakkuda vajalikku õppevormi, ka lapse kodumuresid ei saa lahendada kool. Ent kui suudetakse kõige tähtsamat – märgata ja pöörduda kohe abisaamiseks teiste institutsioonide poole, paraneks olukord kõige jõudsamini. Meetmed, süsteemid, komisjonid ja definitsioonid teeb mõttekaks inimlik osavõtlikkus, tahe ning võimalus seda ilmutada.

Auditiaruannet on võimalik lugeda Riigikontrolli kodulehelt aadressil www.riigikontroll.ee.

Kuidas vähendada väljalangemust?

Õpilaste koolist väljalangemise teema on olnud tänava tulipunktis ka Hariduse listis. Alljärgnevalt valik arutelu käigus öeldud mõtetest. Hariduse listiga saab liituda aadressil <http://lists.ut.ee:8888/www/info/ajakiri.haridus>.

Õpilasregister

Kuni 2001/2002. õppeaastani kanti Rapla- maal kõik kooli vastuvõetud õpilased andmebaasi, mis andis ülevaate õpilaste maakonnasisesest liikumisest ja koolikohustuse täitmisest. Täna meil sellist andmebaasi enam ei ole.

Haridusministri määrus 20. septembrist 2000 nr 34 "Õpilaste ja üliõpilaste registri asutamise" nägi ette maakondlike andmebaaside kustutamise, mida me ka tegime. 16. augustil 2001 sõlmiti haridusministeeriumi ja AS Andmevara vahel leping õppurite registri volitatud töötlemiseks. Olen korduvalt järele püüdnud, millal register tööle hakkab, saanud erinevate tähtaegadega lubadusi ning kuulnud põhjendusi sellega seotud raskustest: AS Andmevara ei saavat lepinguliste kohustustega hakkama, kõik koolid ei suhtuvat registriga seotud ülesannetesse piisavalt tõsiselt jne.

Toimiva õpilasregistri korral oleks riigis iga õpilase kohta põhjalikud andmed: isikukood, kool, klass, kodakondsus, kodune keel, õppekeel, õppe tulemused ainete kaupa, elukoha kaugus koolist, kuhu asus tööle jne (kokku 19 karakteristikut). Ka kõik koolikohustust mitte täitvad õpilased oleksid seal sees. Õpilasregistri andmed oleksid kättesaadavad õppurile, tema vanematele (eestkostjale) ning nendele riigi- ja kohaliku omavalitsuse juriidilistele isikutele, kellele need on tööülesannete täitmiseks vajalikud. Registrist saavad välja jääda ainult lapsed, kes pole astunud ühtegi Eesti Vabariigi kooli, neid tuleb otsida muudest registritest.

Miks õpilasregister ei toimi, selle kohta oskab selgitust anda ainult haridus- ja teadusministeerium, kelle infosüsteemi osa õpilasregister on.

Oleme koolikohustuse täitmist oma maakonna koolijuhtidega korduvalt arutanud, kuid maavalitsuste haridusametnikud on vaid vahendajad. Maa- vanematele pole jäetud selles valdkonnas muud pädevust kui riiklik järelevalve.

Kuid järelevalvetki on raske teha, sest tänaseni pole koolikohustuse mõiste ja selle täitmise nõuded piisavalt selgelt

määratletud. Põhikooli- ja gümnaasiumi- seaduses (§17/1) on koolikohustust defineeritud järgmiselt: jooksva aasta 1. oktoobriks seitsmeaastaseks saanud laps on koolikohustuslik seni, kuni saabub vähemalt üks kahest sündmusest: a) põhihariduse omandamine; b) 17-aastaseks saamine. Jääb lahtiseks, kas meil on kohustuslik põhiharidus või kohustus olla koolis 17-aastaseks saamiseni? Oma vastuses Riigikontrollile lubas haridusminister koolikohustuse mõiste 2003. aastal uuesti defineerida. Seni tuleb lähtuda kehtivast määratlusest.

Vabariigi Valitsuse 10. novembri 2000 määrus nr 355 "Koolikohustuslike laste arvestamise kord" sätestab koolide ning nende pidajate kohustused. Koolidirektoritel on õigus kustutada koolikohustuslikus eas õpilane õpilaste nimekirjast kahel juhul: 1) õpingute jätkamisest saadud teatise saabumisel kooli; 2) juhul kui lapsevanem kirjutab kirjaliku avalduse teise riiki elama ja õppima minema kohta. Neid variante, mis puutuvad koolist välja langejatesse, pole mainitudki!

Praeguse korra kohaselt saavad koolid paaraha ka koolikohustust mittetäitvate õpilaste eest, keda aluse puudumise tõttu ei saa õpilasnimekirjast kustutada. Seega ei stimuleeri koole hulkuvate lastega tegelema miski peale südametunnistuse.

AIVAR SOE,

Rapla maakonna haridus- ja kultuuriosakonna juhataja

Masendav suutmatuse

Häbi asi, et me isegi ei tea, kui palju meil koolidest väljalangejaid on! See on meie pika ootamise peale kättevõidetud oma- riikluse kõige masendavam suutmatuse ning hoolimatus. Rahvusvahelised uuringud näitavad, et kord koolist välja langenud jätkavad oma õpinguid hiljem väga harva. Nad ei hakka seda tegema ka täiskasvanud meeste-naistena. Meie enda uurijatel (Ellu Saar) on Eesti kohta analoogilisi andmeid. Tööturul on selliste inimeste perspektiiv ääretult kehv, pea lootusetu, perede loomise ja ülalhoidmisega on töötutel/juhutöölistel

suuri raskusi. Ka vangide hulgast leiab palju koolist väljalangenuid.

Kui kool tahab ja oskab, siis suudab ta olukorda oluliselt leevendada. Kindlasti pole aga põhjused ainult koolis, vaid ka kodus – vanema(te) hoolimatus, tööpuudus, vaesus, palju lapsi jne. Me ainult aimame, mis on põhikooli pooleläätmise tegelikud põhjused. Samas lõpetavad mõnedki lapsed, kellel on kõik "põhjused" väljalangemiseks, koolid edukalt. Kuidas? Kelle või mille toel? Seda on vaja uurida. Siit küsimus: milline on Eesti teaduspoliitika? Uuringuteks sel teemal on eraldatud raha minimaalselt. Kas laseme kasvatusteadlastel samal viisi välja surra, nagu õpilased koolist välja langevad?

Tundub, et põhikoolist (ja ka elust, teadusest) väljalangemise esimesed põhjused on inimeste hoolimatus, tisedus ning kitsarinnaline "käsi peseb kätt" suhtumine. Sellel omakorda on sügavamad põhjused. Ühiselu praegune korraldus võimendab hoolimatust. Eestis on vähe ühiskonnale kui tervikule mõtlemaid inimesi. Parajasti võimul olevad erakonnad esindavad rohkem iseenda kui rahva huve. Mis siis jääb teha neil, kes vanamoodsalt südant valutavad? Vait olla ja edasi teenida? See oleks ühiskonna moraalne allakäik. Esimesed ohvrid on kindlasti kõige nõrgemad – lapsed. Ka need, kel pole lastud sündida.

VIIVE-RIINA RUUS,

TPÜ professor

Miks puudub usaldus?

Olen kolme lapse vanem. Neist üks on oma koolid juba lõpetanud, teine õpib eliitkooli gümnaasiumi esimeses klassis ja kolmas on nn probleemne – Tallinna tavalise põhikooli 7. klassi poiss, kelle pärast õpetajate väitel on palju muret. Jälginud Hariduse listi arutelusid, on mul lapsevanemana tekkinud kõssitõmbumise tunne. Andku kulla pedagoogid mulle andeks, aga mul on kadumas usaldus kooli vastu. Ma ei räägi siinjuures era- ega eliitkoolidest, vaid just sellest "tavalisest" koolist. Ma ei kuulu nende lapsevanemate hulka, kes annavad sügisel oma lapse koolile üle ja tahavad

kevadel õpetatud noorukit tagasi. Ei, jälgin pidevalt, mida ja kuidas laps õpib ja omandab. Ma ei õpi lapse eest, sekkun vaid siis, kui tal tekib mingi probleem: ei saa aru, ei oska jne.

Olen nõus väitega, et põhikoolist ei langeta välja (loomulikult esineb ka seda), vaid suure osala lapsed peletatakse koolist eemale. Ja seda aste-astmelt. Vähemalt Tallinna tavakoolis. Kirjutan teile "meie loo".

Minu poeg on käinud kahes tavalises Tallinna koolis. Esimeses läbis ta esimesed neli klassi "Hea alguse" programmi alusel, mille kohtan võin öelda vaid kiidusõnu. Kõige olulisemaks peeti kasvatada lastes huvi kooli ja õpitava vastu. Koolis oli huvitav. Mõlemad õpetajad olid väga nõudlikud, aga samas toetasid lapsi.

Üleminek keskastmesse oli lastele (ja ka vanematele) täielik šokk. Mitte ainult seepärast, et tuli kohaneda paljude õpetajate ja klassiruumidega, kõige enam šokeeris kooli juhtkonna vastutulematust. Lastele ei jätetud põhiliseks klassiruumiks nende senist, lapsevanemate abi ja rahaga aastate jooksul remonditud ja sisustatud ruumi, ehkki laste ääretult tubli klassijuhataja seda korduvalt taotles. Puudusid mitmed aineõpetajad, kui need aga leiti, siis nad lihtsalt "andsid oma tunnid ära", näpuga õppekava järgides (räägin enamikust, mitte kõigist). Õppeainetes, kus õpetajad puudusid, andsid tunde lapsevanemad, mõnes aines kuude viisi (kokad, administraatorid, koristajad – need, kes said oma tööaega nii sätida, et oli võimalik tulla tunde andma).

Järgmisel aastal tuli uus šokk – uus klassijuhataja. Vastupidiselt eelmisele sai temast klassijuhataja vist seetõttu, et teda kas paluti, sunniti või tahtis lisaraha teenida. Õpilaste vastu tundis ta huvi ainult kohustusliku klassijuhatajatunni ajal. Lapsevanematega ei tahtnud üldse tutvuda. Aasta ainsal kohtumisel selgitas ta meile, et tal on vähe aega, tunde on palju ja elukoht kaugel. Meil oli "Hea alguse" ajast tugev lastevanemate rühm: tegime siis ise lastele klassiõhtuid, korraldasime oma riisikol ja kooli juhtkonna loal ekskursiooni jm. Lapsed olid harjunud asju ise organiseerima ja kaasa lööma, seda oskust oli vaja neil alles hoida.

Ka järgmise klassijuhatajaga ei tekkinud lastel head kontakti. Noor õpetaja ei osanud aasta jooksul laste usaldust võita. Ei pingutanud selle nimel ka. Lapsevanemad hakkasid lapsi teistes koolidesse viima. Kui selgus, et minugi poja "neljade"-viitega tunnistuse taga olid isegi põhiainetes suured augud, otsustasime ka meie kooli vahetada.

Uus kool – me ei valinud eliitkooli, vaid

tavalise – ja veel võimsam šokk. 36 teismelist, neist kaheksa uut, kellele ei osutatud mingit abi klassi sisseelamiseks – pea ees tundmatus kohas vette. Ja vesi osutus mässavaks mereks. Esimesel lastevanemate koosolekul kolm nädalat pärast kooli algust tehti meile selgeks, et meie hoolimatud ja kasvatamatud lapsed ei lase õpetajatel tunde anda, õpetajad ei taha nende klassi minnagi, sest kõik karjuvad, trambivad, söövad tunnis, lahkuvad tundidest suvalisel ajal, ei austa õpetajaid jne. Tehku lapsevanemad nendega kodus midagi, kasvatagu neid, rääkigu nendega... Seejuures ei kaevatud ühe-kahe õpilase peale, halvasti käitusid kõik. Ja mitte ühe-kahe õpetaja tunnis, vaid kõigis!

Kutsusime kokku lastevanemate koosoleku. Tahtsime seda teha koos õpilaste ja õpetajatega, aga ükski aineõpetaja ei tulnud kohale. Neil olevat pikad päevad, palju tööd, polevat aega ja võimalust pärast tööd kooli tulla! Lapsed ja lapsevanemad olid kohal ca 90 protsendi ulatuses, kusjuures meie seas oli ainult üks lapsevanem kodune, teised tulid kooli pärast tööd.

Kooli poolt olid kohal klassijuhataja, õppealajuhataja ja psühholoog. Selgus, et sellel klassil oli seitsme kooliaasta jooksul olnud kuus klassijuhatajat! Viimane õnnetu olemisega klassijuhataja kaebas, kui raske tal on. Õppealajuhataja pani taas lapsevanematele südamele, et me lastega kodus räägiksime. Koolis peab olema kord jne. Psühholoog rääkis 7. klassi lastele nende õigusest koolis õppida. Sõnagi ei räägitud "õpetajate õigusest" õpetada nii, et lapsed tunnis huviga kuulaksid ning targemaks ja paremaks saaksid!

Lapsevanematel ei jäänud muud üle, kui hakata käima kordamööda tundides korda pidamas. Vahel see aitas, mõnes tunnis aga üldse mitte. Igavas tunnis oli oli võimatu ringivahtimist, kihistamist ja trampimist ära hoida. Ainult kahes tunnis oli distsipliin, sest neid õpetajaid õpilased kartsid.

Pool aastat julgustasin last kodus, aga tema huvi kooli ja seal õpetatava vastu kahanes iga päevaga, koolimineku muutus sunduseks, ta ei tahtnud enam ka trennis käia, tekkisid peavalud, laps tõmbus endasse. Ükskord oli neil kahes tunnis asendusõpetaja. Pärast seda tuli poeg koju ja ütles: "Tead, ema, kõik olid vaiksed ja kuulasid, sest õpetaja rääkis nii huvitavalt." Need olid matemaatika ja eesti keele grammatika tunnid!

Andsin alla, ei jõudnud enam. Mul oli vaja ka oma põhitööd teha. Viisin oma lapse erakooli, lootusega taastada poja kunagine elav huvi õppimise vastu! Pealegi ei taha ma saata last iga päev keskkonda, kuhu ta läheb vastumeelselt. Vähe sellest –

ma ei näe mingit mõtetki saata! Veel aasta ja ka tema võib olla tänaval mõne narko-diileri saak või usuhullu kasvandik? Sest kooli vastu on igasugune usaldus kadunud. Huvi samuti.

Hariduse listis on korduvalt kirjutatud, et pedagoogidel napib tänases muutunud koolis töötamiseks oskusi. Kui õpetajail neid napib, kas lapsevanemal peab neid siis sellevõrra rohkem olema? Kui kauaks panevad koolid selle koorma lapsevanemate õlgadele?! Riigikontrolli uurimus viitab, et õpilaste põhikoolist väljalangemise peamine põhjus on probleemsed kodud. Minu kirjeldatud koolis (klassis) nimetati probleemide peamiste põhjustena samuti kodusid – vanemad kasvatavat lapsi halvasti. Kui õpetajad nii arvavad, kas siis nii ongi? Tean kolme vastupidist näidet, kus laps kaotab huvi õppimise vastu kooli, mitte kodu pärast, ja kõik need juhtumid on Tallinna "tavalistest" koolidest.

RITA TAMM,
lapsevanem

Rahutuba

Usaldus kooli vastu kaob, kui seal ei õpita. Lapsed tuleb tundides õppima saada! Tõsi, mõne klassi ja lapse puhul kulub selleks jõudu ja vaeva rohkem, vahel kohe väga palju. Aga see käib ju õpetaja töö juurde. Vahel segab laps siiski teisi sedavõrd, et tuleb klassist välja saata. Elva Gümnaasiumis on juba mitu aastat kasutusel nn rahutuba, kus õpetajad on graafiku järgi valves. Sinna võib saata rahutuid lapsi oma tööd üksinda edasi tegema. Õpetajad on selle aja maha võtmise meetodi põhimõtete hästi kursis ja oskavad õpilasi seal juhendada.

Mida teha, et kõik õpetajad suudaksid õpilasi kaasa haarata? Esiteks, koolipraktika peaks kestma kauem ja see võiks toimuda ülikoolide juurde kuuluvates harjutuskoolides meistrite käe all. Esimest aastat töötavat õpetajat tuleb tõsiselt juhendada ja abistada. Teiseks, koolides peaksid pooled õpetajad olema mehed. (Mil moel nad küll kooli saada?) Kolmandaks, tuleb paika panna vastutus. Mille eest vastutab laps, mille eest lapsevanem, mille eest õpetaja, mille eest kooli juhtkond, mille eest riik?

SIRJE PIHLAP,
Elva Gümnaasiumi õpetaja

Usalduse eeldus on ausus

Korralagedus klassides ja koolides tekib sellepärast, et enamik pedagooge ja lapsevanemaid ei saa aru laste hälbimise põhjustest, ei mõista lapsi ega oska leida mooduseid muuta õppekeskkond õpilastele köitvaks, ausaks ja ehedaks. Ei saada aru,

et valdavalt reproduktiivne, sundusele (hinnete kaudu vägistamisele) rajatud õppekorraldus, kus lähtekohaks (riiklik!) õppekava, mitte laps, tema isikupära ja arengu eeldused, on oma aja ära elanud. Subjekti ja objekti suhe, mis oli aluseks totalitaarses (fašistlikus-kommunistlikus) ühiskonnas, domineerib Eesti koolis edasi. Viletsa hariduse, ebardliku maailmapildi ja formaalse töösuhtega (pühendumiseta) pedagoogid on muutunud talumatuks nii lastele kui ka lastevanematele. Milline osa koolijuhtidest ja õpetajatest valdab nüüdisaegseid inimesekäsitlusi? Enamik neist teab, et nad ei tea ega oska seda, mida peaks, ei saa aru sellest, millest oleks vaja aru saada. Mundriau ei võimalda sellest rääkida ja nii kujuneb võlts olek. Seda tunnevad nii õpilased kui ka lapsevanemad. Usalduse eeldus on ausus. Koolides toimub totaalne pettus ja lapsed näevad-tunnevad seda. Koolis toimuva õppe varal ei ole võimalik kujuneda haritud inimeseks. Lapsi drillitakse kuullaagri kuulideks, inimesteks, kes on enam-vähem korralikud manipuleerimise objektid ja vastavad ülilooli vastuvõtmiseks vajalikule tasemele.

Nii kohutav, kui ka ei ole, tuleb tunnistada, et haridussüsteemi kirstunaelaks on kujunenud üliloolid. Nendessee pääsemine on säilitud kogu koolivõrgus ülimalt eesmärgiks ja koolide hindamise esimeseks (ainsaks) kriteeriumiks. Mõeldud vaid! Oletame, et üliloolis õppimiseks poleks vaja koolis pandud hindeid, vaid kordumatut isikupära, loomepotentsiaali, tunnetuse eripära, mis võimaldab näha ennast, teisi ja maailma sootuks uue nurga alt... Hinded (mis on üliloolidesse vastuvõtmise peamine alus) pannakse Eesti koolis enamasti teab/ei tea kriteeriumi alusel. Üha enam "eksamineerivad" inimesi testide abil arvutid. Teadmiste kvaliteet formalisti ei huvita, see muudaks tema elu keeruliseks ja siis oleks vaja ka endal olla asjatundja (mitte üheainsa õppeaine spetsialist, vaid generalist, kes tunneb inimest, tema arengu tegureid ja arenguteed tervikuna).

Keskmiist õpetajat ja keskmist koolijuhti ei ole olemas ja kõigist korruga rääkimisekirjutamise korral saavad omajagu haiget ka need, kelle kohta märkused üldse ei käi. Samas on selge, et kui pedagoogid ja andragoogid ise ei tõuse tasemele, kus hakatakse iseennastki ausalt analüüsima, oma tegevust ja selle tulemusi ning tagajärgi hindama, siis meie haridussüsteemist midagi mõistlikku välja ei tule.

Haridusministeeriumi ametnikele ei maksa palju loota. Parim, mida nad saavad teha, on mitte segada.

ÜLO VOOGLAID,
sotsioloog

Jutustav revolutsioon

Saksamaal kulus pärast Teist maailmasõda aastaid ühiskonna denatsifitseerimiseks. Meil on desovetiseerimine suuresti pooleli. Majanduses ja ühiskonnaelu korralduses on see paremini edenenu, hariduses on kõik veel suuresti ees. Endiselt saame rääkida nõukogude õpetajast ja sovetlikust inimekäsitusest.

Oleks õpetlik teada, kuidas denatsifitseeriti Saksa haridussüsteem pärast Teist maailmasõda. Kuidas asendati seleksioonile töötav inimekäsitus humanistlikuga?

Meil on ju sama häda – haridussüsteem töötab seleksioonile, mis printsiiibis lähtub sovetlikust inimekäsitusest. Kuna sovetlik inimekäsitus hävitab pikas ajahorisondis sootsiumit, siis haridussüsteem töötab vaikselt eesti kultuuri ja üldse eestluse hävitamise suunas.

Haridussüsteemi desovetiseerimise teeb keeruliseks tõik, et seda ei saa teha sovetlike meetoditega (plats puhtaks). Kui vaadelda olemasolevat haridussüsteemi sovetlikku inimekäsituse vaatenurgast, siis kõik sobib ja üha paremaks läheb – seleksioon üliloolidesse toimub juba laste esimese klassi valikuga! Eliitkoolid on omamoodi sovetiaegsed "kinnised poed".

Võib tõmmata ka ettevaatliku paralleeli 1980. aastate keskpaigaga. Siis püüti sovetisüsteemi reformida (perestroika), kuulutati välja kvaliteediviisaastak. Laulva revolutsiooni paralleeliks oleks hariduse jutustav revolutsioon oma avaldumisvormides, sh haridusfoorum jt. "Õpi-Eesti" oleks justkui IME-projekti valdkonna-spetsiifiline versioon.

Mõned laulva revolutsiooni loosungid sobivad parafraaseerides päris hästi.

Hea emakeeleõpetaja! Armastades emakeelt, armasta ka emakeele kõnelejat!

Hea õpetaja! Armastades hindeid, armasta ka last!

Tubli haridusametnik! Armastades riiklikku õppekava, armasta ka õpetajat!

Head jutustavat haridusrevolutsiooni!

JAAK HOHENSEE,
juhtimiskonsultant

Inimene pole täiuslik

Tihti on probleem selles, et õpetajad ei usu oma professionaalsusse. Ütlevad, et neil pole vahendeid midagi muuta. Tegelikult arvavad nad, et ei saavuta nagunii ideaalset olukorda. Meid kasvatati nii, nagu oleks olemas absoluutselt harmooniline inimene ja ideaalne õpetaja, kelle sarnaseks peame ka meie muutuma. Kuna ideaaliga päris sarnaseks nagunii ei saa, tekib alaväärsuskompleks, mida peab hoolega varjama.

Selles seisundis pole inimene valmis oma vigu tunnistama. Tal pole ka piisavalt entusiasmi probleemide lahendamiseks. Kui ta lubaks endale ebatäiuslikkust, lubaks ta seda ehk ka teistele. Kui me koolis endale teadvustame, et täiuslikku inimest pole olemas, on vaid täiuslikkuse poole liikumine, hakkavad paljud probleemid tasapisi laheneda. Siis ei teki tühistest asjadest suurt tülid. Õpetaja suudab õpilasele andeks anda, kui see pole mõnd õppetükki ära õppinud, pahandamise asemel arutatakse üheskoos, mida edasi teha, et asjad samm-sammult paremaks läheksid.

VIKTORIA NEBORJAKINA,
Puškini Gümnaasiumi õppealajuhataja

Üleminekuprogramm

Rita Tamm kirjutas, et tema koolis visati uued lapsed "pea ees vette", mingit üleminekuprogrammi neil ei olnud. Tegelikult on selline programm olemas ja kasutusel paljudes koolides. Mõeldud on see eelkõige värsketele gümnaasistidele ja kutseõppeasutustesse õppima asunutele, et aidata neid kohaneda uue keskkonna, uute nõuete ja tööviisidega, aidata sisse elada uude kollektiivi. Programm töötati välja 1996. a Avatud Eesti Fondi projektina. Töögrupp juhtisid psühholoogid-koolitajad Karin Hango ja Vahur Murutar, kellel oli nii õpetajate kui ka ettevõtjate täienduskoostamise kogemusi. Kursuse kokkupanekul on kasutatud Thomas Gordoni noorte efektiivsusstreeningu (*youth effectiveness training*) materjale, psühhodraamatehnikaid ja -harjutusi, SEAL-i (*society for effective affective learning*) ja NLP (*neuro-linguistic programming*) materjale.

Terav vajadus kohaneda aitava programmi järele on ka üleminekul algkoolist põhikooli. Tegijad on olemas, kuid praegu jääb asi paraku raha taha. Viimane asjaolu kinnitab tõsiasi, et ametlikult (ametijuhendites, tööülesannete kirjeldustes jm) ei vastuta õpilaste hea käekäigu ja toimetuleku eest Eestis keegi. Erandid on koolid, mida juhib mõtlej ja otsiv juhtkond. Seal on kõnealune programm üles leitud, õpetajad on selle rakendamiseks koostamisele suunanud ja tegevus käib. Esimese hooga meenuvad sellistest koolidest Kuressaare, Treffneri, Võru Kreutzwaldi, Lähte, Haapsalu Wiedemanni, Paide ja Viljandi Paalalinna gümnaasium.

MERIKE KÄRM,
AMI koolituskeskuse juhataja



JÜRI KIVIMÄE, ajaloolane.
Sünd 1947 Pärnus,
lõpetanud TRÜ 1970.
1970–1975 ENE toimetaja.
1975–1990 Ajaloo Instituudi teadur.
1990–1997 Tallinna Linnaarhiivi
juhataja.
Aastast 1972 TÜ üldajalookateedri
õppejõud, 1996 üldajaloo korraline
professor, 1997–1999 ajaloo-
osakonna juhataja.
Valiti 1998 Toronto ülikooli
korraliseks professoriks,
aastast 1999 Toronto ülikooli
eesti õppetooli juhataja.

Eesti õppetool Kanadas

Karl Kello

Toronto ülikooli, 1827, juures asub eesti õppetool, ainulaadne maailmas. Siin on töötanud niisugused tuntud professorid nagu Tõnu Parming, Toivo Raun, Hain Rebas, praegu juhatab õppetooli Jüri Kivimäe.

Toronto ülikooli eesti õppetool asutati 1980. aastate esimesel poolel. Algul täitsid seda Välis-Eesti päritolu õppejõud, valdavalt ajaloolased, sotsiaalteadlased, politoloogid, kes kutsuti üheks aastaks külalisprofessoriks. Pärast Eesti taasiseseisvumist kutsuti teadlasi ka Eestist, peamiselt ajaloolasi. 1998. a valiti Toronto ülikooli korraliseks professoriks ülemaailmse konkursi korras Jüri Kivimäe, 1. juulil 1999 vormistati ta eesti õppetooli juhatajaks. Lepingu alusel palgati tööle ka professor Tiina

Kirss, kes õpetab eesti keelt ja kirjandust – inglise ja eesti keeles.

Eluaegne professor

Eesti õppetoolile kandideerimisel oli piirav klausel, mis jättis kahjuks paar väga tugevat kandidaati esimeses ringis kõrvale – eesti keele valdamine sõnas, keeles ja kirjas. Kandidaatide algne arv oli 12, finaali jõudis neist kolm, nn *short list*. Väljavälitud kutsutakse esinema, nad annavad intervjuusid, vestlevad kuni kümnest inimesest koosneva ko-

misjoni ees. Toronto eesti kogukonda ja ühtlasi eesti õppetooli esindas otsimiskomitees praegune emeeritus, tollal veel Toronto ülikooli inseneriteaduskonna korraline professor Olev Träss.

See olnud üsna ränk katsumus. Esimest korda osaledes ei osanud Jüri Kivimäe karta, missugused karid või plusid kus varitsevad, ta ei tea, kust boonuseid lõikas ja milles kaotas. Oma sõnul polnud ta kindlasti mitte elegantne kandidaat. Komisjonil oli lõppotsuse tegemine usutavasti aeganõudev ja vaevali-

ne. Kaks noorem finalist, kirjandus-teadlane professor Tiina Kirss, eesti õpetooli külalisõppejõud 1997–1998, ja Londonis promoveerunud ajaloolane Andres Kasekamp on mõlemad Põhja-Ameerika ülikooliharidusega ja laitmatu inglise keelega, mis pole sugugi tähtsusetu. Publikatsioonide arvult olid nad vanuse tõttu ehk natukene taga. Kui aga võrrelda teiste võistlustega, kus Kivimäe on juba ise otsingukomitees olnud, siis näiteks keiserliku Venemaa ajaloo alal kandideeris ühele kohale 47 inimest, USA või Kanada ajaloo mingile perioodile on kandideerijaid olnud veelgi rohkem.

Akadeemilise karjääri tegemine ei ole meelakkumine, seda üle maailma, sedastab professor Kivimäe. Saksa maal on promoveerunud ajaloolaste, kes on erialase tööta ja täidavad töötute turgu, arv samamoodi väga kõrge. Karjääririndel on karm ja pinnuline, aga kui keegi saab ameerika süsteemis juba professori koha, olgu siis *associated professor* või *full-professor*, saksa mõistes korraline professor, tähendab see eluaegset töölepingut, põhimõtteliselt pensionini välja.

Eesti keelt ja ajalugu

Eesti õpetooli asutamisel seati eesmärgiks Eesti-aineline uurimis- ja õpetustöö. Üks prioriteet on olnud eesti keele õpetamine, paraku läheb see vaevalt, sest end ametlikult registreerinud üliõpilasi on vähe. Üliõpilaste hulgas on üksikuid eestlasi, eesti tagapõhja või päritoluga noori, samuti inimesi sega-abielludest – mõnikord soovib inglise või ameerika soost teinepool õppida eesti keelt. Eesti keele kursustele registreerub vabakuulajana ka vanemaid inimesi, kes ammu ülikooli lõpetanud ja tahavad parandada oma keeleoskust, õppida moodsamat keelt ja kirjandust. Eesti kirjanduse kursus pakubki rohkem huvi kui puhtalt keele treenimine, mis eeldab konkreetset eesmärki – tulla Eestisse, lugeda eestikeelset kirjandust.

Professor Kivimäe ei õpeta kitsalt Eesti ajalugu, mis oleks Põhja-Ameerika ülikoolide õppekavas ka võrdlemisi marginaalne, vaid seadis juba algusest peale suurema sihi – õpetada Baltimaa ajalugu tervikuna, kirjutatud ajaloo piirist, 12. sajandist, kuni laulva revolutsioonini välja.

Balti ajaloo kursuse kuulajatest on praktiliselt 80% või isegi rohkem Eesti-Läti-Leedu päritoluga. Need on inglise-prantsuse-ameerika ja vana Euroopa tagapõhjaga noored, kelle hulgas on silmapaistvalt palju poolakaid. On olnud siiski ka lätlasi, isegi paar vanemat inimest. Lätlaste kogukond Torontos ei ole küll nii suur kui Eesti oma, aga neid elab seal ikkagi arvestatavalt palju.

Eesti kogukond Torontos

Erinevalt leedulastest on nii lätlastel kui ka eestlastel Torontos oma maja. Vana Andrese kirikus all-linnas käib osaliselt koos ka läti kogudus, eestlastel on peale selle Peetri kirik ja baptistikirik. Suur-Torontos või nn Metro-Torontos, neli miljonit elanikku, arvatakse olevat ca 10 000 eestlast. Toronto kui Kanada suurim linn pole ainult Kanada inglaste, vaid ka Kanada eestlaste haridus- ja kultuurikeskus.

Suur osa Eesti päritolu inimesi ei tule avalikkuse ette, ei telli eesti lehte ega osale eestikeelsetel loengutel ja koosviibimistel. Aktiivsete inimeste arv kõigub 400–600 vahel. Suurematel tähistamistel nagu näiteks 1941. a küüditamise äramärkimine, mis sai jõudu juurde Balti riikide taasiseseisvumise eest peetavas võitluses, on jõud ühendatud, seda tähistavad Eesti, Läti, Leedu üheskoos.

Balti ajalugu

Kui pakkuda Toronto ülikoolis Balti ajalugu (kolmanda õppeaasta kursus), seostub see Vene ja Poola ajaloo kursustega. Seega peab üliõpilane olema soovitatavalt kuulunud kas sissejuhatavat või põhikursust Ida-Euroopa või Vene ajaloost. Neil, kes tulevad leedu, läti või eesti taustaga perekonnast, on põhiteadmiste tase võrratult kõrgem kui näiteks Kanadas sündinud prantsuse päritolu üliõpilastel.

Jüri Kivimäe õpetas varem nn Balti riikide ajalugu vaid väga väikestes lõikudes, näiteks Hansa ajalooga seoses Liivimaa ajalugu. Leedu ajaloo tundmaõppimine olevat kadalipp omaette, ka Läti ajaloo detailsem tundmine eeldab väga suurt lugemust. Tartu Ülikoolis oli tema ala Lääne-Euroopa riikide ajalugu, historiograafia, ajalookirjutuse ajalugu, enne lahkumist oli ta üldajaloo õpetooli juhataja. Kuigi näiteks Prantsuse 16. sa-

jandi ajaloo detailsest tundmisest ei tõuse praegusele loengukursusele otsest kasu, annab üldajalooline tagapõhi talle teatud suveräänsuse, võimaldades automaatselt lahkuda Baltikumist ja vestelda üliõpilastega sellest, mis juhtus samal ajal Euroopas või Põhja-Ameerikas – eeldades, et neil on põhiteadmised omandatud. Mis meenutab ommoodi vana Tartu Riikliku Ülikooli aegset süsteemi, kus õpiti kõike.

Sõda, katk ja näljahäda

Teine kursus või õigemini seminar, s.o neljanda ehk viimase õppeaasta seminar, mida Jüri Kivimäe on juhatanud kaks aastat ja jätkab kolmandatki korda, kannab uhket pealkirja "Sõda, katk ja näljahäda vara-uusaegses Kirde-Euroopas" – me peame ennast reklaamima, et värvata rohkem kuulajaid, ütleb professor.

Aastapikkuses seminaris on peamine Balthasar Russowi Liivimaa kroonika analüüs. Kroonika on õnnelikul kombel inglise keeles olemas, nagu ka Johann Renneri Liivimaa kroonika ja Salomon Henningi Liivi-Kuramaa kroonika, neid on võimalik õpetada. Jüri Kivimäe eesmärk ei ole tema sõnul ajada idiootselt järke, kas keegi suudab ennast sisse elada Tallinna ja Liivimaa sõja ajalukku, vaid õpetada, kuidas ajaloolist teksti lugeda, sellest aru saada. Kuidas tekst on moodustunud, kuidas seda on kirjutatud, mis on teksti sihid; lugeda mõtteid, mis autor sinna on kirjutanud, mida saab autori kohta öelda – teades hästi, et kroonikute kohta on eluloolisi andmeid väga vähe. Lisaks ei saa üliõpilasi sundida lugema saksakeelseid publikatsioone, sest see pole neile jõukohane. Kui aga nõuda saksa keele oskust, tuleks äärmisel juhul üks-kaks üliõpilast, kui üldse kedagi. Kivimäe julgustab üliõpilasi avama oma keeletagavarasid – kes on õppinud vene keelt, kes loeb poola või rootsi keeles – ja soovib neile erialakirjandust. Et nad ei unustaks, kuhu jooksupkraavi nad on aetud, et kogu kirjandus pole ainult inglise keeles.

Eesti seminar

Lisaks eelmainitud kahele kursusele ülikoolis juhatab Kivimäe eestikeelset seminari, mis sai teoks Toronto eestlaste keskmise põlvkonna tungival soovil – kas ta ei seletaks, mis asi oli Nõu-

kogude Eesti. Toronto eesti õppetooli eesmärk ongi, et üks kolmandik profesori ja õppetooli enda tööst kuulub eesti kogukonnale.

Eestis toimunu ja praegu toimuva mõista püüdmine on tekitanud suuri lahkarvamusi ja probleeme, isegi nende seas, kes Nõukogude Eesti (NE) viimastel aastatel juhtusid oma sugulasi külastama või tulid turismireisiga, et käia ära oma vanemate maal. Kas kõik, kes NE-st pärit, on kollaborandid ja kommunistid? Kuidas suhtuda oma lihastesse sugulastesse? Mismoodi see elu üldse oli? Kuidas oli võimalik niisuguses ühiskonnas ellu jääda?

Leidus inimesi, sh nooremaid õppejõude, kes püüdsid leida Kivimäes veendunud marksisti, kuna ta tuli endisest Nõukogude Liidust.

Mustvalge maailmapilt

See on mustvalge maailmapilt, just nimelt, ütleb Jüri Kivimäe. Seminarides oli väga keerulisi arutelusid. Kaks aastat igal teisel nädalal kahetunnine arutelu, mis eeldas kuulajatelt aktiivset kaasalõõmist, kirjanduse lugemist, küsimustele vastamist, iseseisvat kirjatööd kas või mälestuste vormis. Rühm oli huvitav ja mitmepalgeline, püsivalt 25–27 inimest, kõige nooremad veidi üle kolmekümne, peamiselt siiski vanemad inimesed, kaheksakümnesteni välja. Teemaatika sai sihilikult valitud väga kirev, aastad 1938–1941, küüditamised, metsavennad, laulupeod, sõjajärgne igapäevaelu Eestis, millest ei ole eriti kuskilt lugeda. Oli sellinegi teema nagu ühe muusiku saatust, pühendatud Raimond Valgrele – filmi "Need vanad armastuskirjad" vaatamine ja arutelu pluss muusika kuulamine.

Osa seltskonnast tahaks pärast kaheaastast koosviibimist kindlasti jätkata, sügisel alustatakse esimese rahvusliku ärkamisaja käsitlemisega. Akadeemiliselt on see nõudlikum kui pidada rahvusliku ärkamisaja seminari Tartu Ülikoolis või Tallinna ülikoolis, sedastab professor Kivimäe, teisalt olen ma vabam teemade ja küsimuseasetuste valikul, pedagoogilistes katsetustes. Kuulajaskonnal puudub süstemaatiline kultuuriloo- või ajalooharidus, nad on äärmiselt erinevate elukutsete esindajad. Mis aga, vastupidi, ei madalda taset,

vaid esitab seminarijuhatajale suuri nõudeid, selgeks peab saama asi, mida tundub täiesti võimatu selgitada.

Jüngrid ja juhendatavad

Jüri Kivimäe on kaks korda üritanud endale doktorante saada, mõlemad on saksa tagapõhjaga noored. Seda olukorras, kus Saksa vanema ajaloo õpetamine on väga nigel. Võistlus doktorantuuri saamisel on aga meeletult tugev, vähemalt viis inimest kohale. Kui osakonda võetakse vastu näiteks 15 doktoranti, tuleb see arv korrutada viiega, et näha, kui palju on olnud avaldusi.

Loomulikult kujunevad kolme aastaga välja omad jüngrid. Kivimäe juhendab noori heameelega, on seda teinud ka mitteametlikult. Tuleb siiski arvestada, et tema kursuste põhikanvaa on küllalt eksootiline. Ta ei õpeta ju Hiina, Ameerika Ühendriikide või Kanada ajalugu ega isegi mitte Venemaa oma, mistõttu läheb vaja spetsialiseerumist. Vaevalt tahab keegi noortest koolitada end Baltikumi ajaloo spetsialistiks. Mida ta sellega tööturul peale hakkab?

Professori vastutus on suur, ta peab suutma oma kursuse raames pädevalt juhendada ükskõik millist probleemi. Kivimäe on juhendanud üht noort poolakat teemal, mis toimus Ida-Euroopas Mihhail Gorbatšovi ajal. Praegu on tal üks Eesti päritolu magistrant, kellega on põhimõtteliselt kokku lepitud, et vaadeldakse Läänemere identiteedi tähendust 16. sajandil ja 17. sajandi algul, kuivõrd see mereline identiteet mängis Baltikumis oma rolli, aga see töö on praegu veel ebamäärases järgus. Merelise küsimus kultuuris, poliitikas, ka laias poliitilises ajaloos väärib läbimõtlemit. Magistr töö ei ole muidugi mingi suur uurimus ega kõrge teadus, vaid üpris piisukene kirjatöö, Tartu Ülikooli magistratöödega võrreldes on erinevus suur. Rakendus- ja loodusteaduste mõjul süveneb surve humanitaariale – magistr töö peab ühendama doktoritöö eelplõkkiks.

Kas Kanadaski lõpetab ülikooli magistrant?

Põhja-Ameerikas ei minda üldjuhul kolmeaastasele süsteemile. 3+2-süsteem, mis Eesti ülikoolidesse viiakse, hakkab Kivimäe sõnul meenutama pigem omaaegset viieaastast kursuse-

süsteemi vene ajal kui seda, mis mujal maailmas on – kui jätta tollaegne sõjaline õpetus jmt sundained arvestamata.

Üliõpilane läbib Kanadas nelja-aastase üliõpilaskursuse, mille eest saab põhimõtteliselt bakalaureusekraadi. Magistrantuuri ei kesta üle aasta. Kursuste arv, millele üliõpilased registreeruvad, ei ole suur. Keskmiselt õpitakse ühes semestris viit ainet. Vabatahtlikult võib valida seitse ainet, aga praktika näitab, et siis ei tulda toime. Iga õppejõud annab nädalas järgmiseks loenguks lugeda kohustuslikku kirjandust. Lehekülgede arv on küll hakanud kahanema, kuid kunagi olevat see eriti USA-s olnud väga suur, 100 kuni 120 lk igal nädalal. Praegugi võib juhtuda, et antakse lugeda 75–100 lk lisalektüüri, nelja kursuse peale kokku siis 400 lk nädalas.

Jõukohane on seega neli-viis kursust semestris. Pealegi on üliõpilased peaaegu alati vaesed, üle maailma. Kõik ei tule rikestest peredest. Tavaliselt maksatakse õppemaksu. Õppemaks on kõrge, selle vastu protestitakse ja taotletakse vähemalt selle külmutamist mõneks ajaks. Üliõpilased peavad töötama, et raha teenida. Kui peres on kaks ülikoolis käivat last, võetakse õppelaenu. Põhja-Ameerikas on suur probleem, et ülikooli, eriti magistrantuuri ja doktorantuuri lõpetavad noored on kõrvuni võlgades.

Eesti õppetool Toronto ülikoolis – kui ainulaadne see õieti on?

Arvestades kursuste üldarvu, mida eesti õppetool pakub ülikoolis ja mujal, ning kahte õppejõudu, on see väljaspool Eestit unikaalne. Eesti keele kursusi on muidugi mitmel pool väljaspool Eestit, aga sellises ulatuses pluss Eesti ajalugu iseseisva Balti ajaloo kursusena ei õpetata kusagil. Soomes on pikk traditsioon eesti keele ja ka kirjanduse õpetamises, aga see on naabermaa ja sugulasrahvas, hoopis teine kontekst. Ka Baltikumi seisukohalt on niisugune õppetool ainulaadne. Ameerika Ühendriikides on Läti ainelist õpetust, Chicagos õpetatakse Leedu uurimiskeskus leedu keelt ja kirjandust ning üht-teist muudki. Saksa maagi pole eraldi iseseisvat Balti ainelist õppetooli asutatud, küll on seda üksikute professorite õppekavas, näiteks professor Hain Rebasel, kes õpetab Kieli ülikoolis Põhjamaade ajalugu.

Eesti õppetooli juhataja on seega ise ka üsna unikaalne nähtus?

Olla õppetooli juhataja eeldab ainult suurt tööd ja vastutust, see ei ole luge-da hommikuti vannitoapeegli kohalt silti, et ma olen unikaalne kogu maailmas, nendib Kivimäe. Vastupidi, see kohus-tab enamaks. Järelepärimised, ettevõt-mised, väiksemad ja suuremad üritu-sed, loengud, seminarid, koosolekud – kui panna kogu see töö kokku olukorras, kus õppetoolil ei ole kasutada kas või osalise tööajaga sekretäri, ka kõik admi-nistratiivne töö tuleb oma jõududega ära teha, jääb mulje miniinstituudist, kes peab olema pädev ääretult erinevates valdkondades.

Akadeemiline vabadus ja ruumikitsikus

Bürokraatia on nii keeruline süsteem, et seda võib õppida lõpmatuseni, sedas-tab Jüri Kivimäe. Paar kolleegi rõhuta-sid, et tegemist on akadeemilise vaba-dusega. Selgub, et see polnudki suu-soojaks öeldud ega pateetiline viisaku-sväljend. Akadeemiline vabadus siiski toimib. Õppejõud on oma kursuste pu-hul suhteliselt suveräänne. Õpetus- ja uurimistöö vahekord ei ole Toronto üli-koolis protsentuaalselt kindlaks määra-tud. Suur osa on iseenda teha. Keegi ei vääna sõrmi, et pead õpetama nii või naa. Pole suurt vahet, kas töötada üli-õpilastega Tartu või Toronto ülikoolis – õpetamine on õpetamine. Sõltumata sellest, mis ainet või mis kursust õppe-jõud õpetab, kas Hiina, Kariibi mere piir-konna või Austraalia ajalugu, õpetab ta ikkagi ajalugu. See tähendab õpetab mi-nevikku mõistma, õpetab ajalugu mõist-ma, seletama, sellest kirjutama ja rääki-ma.

Korralisel professoril on lisaks oma tavalisele palgale igal aastal kasutada väike, aga siiski viisakas summa nn uurimisraha. Selle eest on võimalik osta raamatuid, muretseda tehnikat, reisida. Põhimõtteliselt on võimalik palgata ka osaajaga sekretär. Probleem on rohkem selles, kus ta paiknema hakkab. Massi-ülikoolid, mida 175-aastane Toronto üli-kool kahtlemata on, ei vasta oma töö-ruumide poolest näiteks 2005. a nõud-mistele. Ruumikitsikus on väga suur. Võrreldes Tartu Ülikooli oludega, kus räägiti alatasa ruumikitsikusest, ja raha-



Toronto ülikooli, asut 1827, ajalooline hoone. Toronto on Kanada inglaste ning ühtlasi ka Kanada eestlaste haridus- ja kultuurikeskus.

ga, mida hiigelsuur Toronto ülikool en-dale saab lubada, on probleem väga tõsine.

Ontario haridusreformist

2003. a saab Ontario osariigi koolisüs-teemis teoks oluline muudatus. Ammus-est aegadest on seal olnud kombeks, et meie mõistes gümnaasiumiaste ei lõpe mitte 12. klassiga, vaid see on 12 + 1 – viimane ettevalmistusklass akadeemili-seks hariduseks, üleminek ülikooli. Va-he 13. klassi ning esimese õppeaasta korralise üliõpilase tööde ja tegutsemis-te vahel ei ole suur. Johtuvalt demo-graafilistest ja tööturule tuleku problee-midest kaotatakse 13. klass nüüd ära. Aastal 2003 lõpetab Ontario *high school*’i kaks lendu korraga. Mida teha? Kas suurendada korraliste üliõpilaste vastuvõttu? Miks mitte, kui meile eral-datakse rohkem raha, ütlevad ülikoolid. Selle peale vastavad poliitikud, et ärgu ülikoolid virisegu, järgmisel aastal pole enam sellist efekti. Aga suurendatud vastuvõtu mõju ulatub vähemalt ühek-sakümme aastat ettepoole – kõigepealt neli korralist üliõpilasaastat, üks aasta magistrantuuri, neli aastat doktorantuuri, seega siis 4 + 1 + 4. Vaidlused on vä-ga keerulised, osariigi- ja ka föderaal-valitsus ei ole valmis tegema eelarve nõutavaid suurendusi või tahaks teha

neid minimaalselt, see on asja üks kül-g. Teine külg on, et kui võtta vastu igale erialale 100 üliõpilast rohkem, mõnele suurele erialale 150 või 200 üliõpilast rohkem, ei jätku klassiruumi või osutu-vad need liiga pisikesteks. Mis ongi juba Toronto ülikooli *campus*’es, küll mitte *peacampus*’es, muutunud probleemiks. Kuhu minna, kui psühholoogia algkursu-sel on näiteks 1200 üliõpilast ja nad peaksid kõik koos kuulama professori loengut. Toronto ülikoolis on üks pidulik hoone, mis pole küll võrreldav Tartu Üli-kooli aulaga, see on amfiteatri põhimõt-tel, nagu vanasti keemia ringauditoo-rium, aga sinna mahub umbes 800 ini-mest.

Paljudele Kanada noortele jäävad kriitilisel 2003. aastal ülikooli ukсед su-letuks, sest kõik ei võistle välja, ütleb Jüri Kivimäe. Järgmisel aastal võistel-dakse kahtlemata edasi, aga nagu igal pool elus – jätab aasta vahele, saad võib-olla targemaks, aga mõned asja-olud võivad muutuda keerulisemaks.



Käsi kui taevajumalanna sümbol.

Väike märgiatlas

Karl Kello

KÄSI KUI MÄRK

Inimese käsigi on kahtlemata märk. Käsi annab märku ja teeb märke. Kätekeel on rahvastevahelise suhtlemise keel. Käeliigutustes väljendub inimese olemus nagu peo peal.

Kätt suudlema, kätt paluma, kätt tõstma on üsna üheselt tõlgendatavad tegevused. Käsi on inimese võrdkuju nagu jalgi. Ka käsi jätab inimesest jälje maha – see on tema kätetöö.

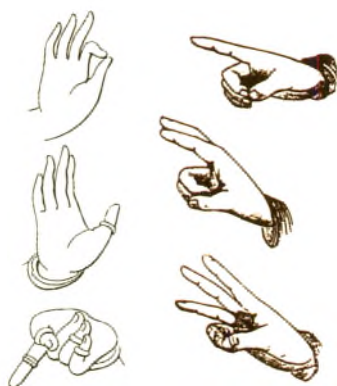
Algselt oli käsi taevajumalanna sümbol, jalg *resp.* jälg võrreldavalt maajumala märk. Taevast paistev käsi, mis tuleb pilvest välja, kuulub juba Isale. "See on algselt käsu märk, kuna heebrea sõna *yad* tähendab nii kätt kui võimu," kirjutab Le Goff. Käsi võib muutuda õnnistavaks žestiks, kuid jääb eelkõige siiski kehastama ähvardust, mis ripub pidevalt inimese kohal. Keskaegsed kuningad, kes pärisid sealt oma õigust mõistva käe, kasutasid jumaliku käe hirmutavat võimu (Goff, lk 217).

Kui Mooses tõstis käe üles, laskus Egiptuse peale pilkane pimedus. Maagilise väega on ka surnu käsi – röövlid usuvad, et hoides ligi surnud inimese kätt, võib ohutult varastada.

Vanasõna ütleb, et kes isa ehk ema lööb, selle käsi kasvab hauast välja. "Kiä vanemat uma käega lüü, tuu käevars ja hius pääлуу külest mädäne ei havvah ar."



Püha Kolmainus.



Žeste peab oskama lugeda. Käsi on vanim arvutusmasin.



Paljasjalgne pagan kuningas Taaveti palge ees. 14. sajandi algus.

JALG & JÄLG

Jalg on inimese võrdkuju – nagu jälgi. Jalg on sümboolselt sama, mis jälg, isegi sõna on praktiliselt sama. Muinaspõhja päikesejumala Freyri ja armastusejumalanna Freyja ema valib endale mehe jalgade järgi.

Jalg jätab jälje maha. Inimene jätab endast jälje järele. "Inimese "ökoloogiline jäljalälg" on kasvanud suuremaks kui jalaruumi on," kirjutab Jaan Kaplinski (ML, 3.01.2003).

Jalg ja jälg on maajumala sümbolid. Kui jumalat ennast ei usaldatud ega saadud kujutada, jäädvustati tema jäljed.

Jalatald

Egiptuse vaarao Tutanhamoni sandaalides olnud seespool, jalatald all, vaenlaste kujutised. Vaarao tallas oma vaenlaste peal ja alistas käies vaenlasi.

Jehoova ajab õigeusklike tee pealt eest ära kõik suured ja vägevad rahvad: "Iga paik, kuhu teie jalatald astub, kuulub teile!" (5 Ms 11,24). "... siis ajage eneste eest ära kõik maa elanikud ja purustage kõik nende jumalakujud; hävitage kõik nende valatud kujud ja tehke maatasa kõik nende ohvrikünkad! Võtke maa oma valdusesse ja asuge sinna, sest ma annan selle maa teile päranduseks." (4 Ms 33, 52–53)

Paljajalu

Paljajalu ei või käia enne jüripäeva, maa on hingamata ja kihvtine. Kes enne jüripäeva paljajalu käib, võtab lastel une, loomadel toiduisu ja noorte loomade ning mesilaste õnne ära, riskides ühtlasi sellega, et talle hakkavad nõiakunstid ja paised külge, jalad hauduvad suvel ära, uss hammustab jalga. Paljajalu õues käies võib ka mun'u ja tütarlastel kõht minna karvaseks ning kasvada suureks ette (RK3, 78–80). "Kui enne jüripäeva nähti pal'lajalu väl'lal käijat, ähvardadi: "Kus nüri kirves: varbad maha raiuda!" (Häädemeeste). "Keegi ei tohtinud sel päeval (jüripäeval) minna paljajalu teise tallu, siis

Risti ettelöömine

Risti lüüakse ette kahe sõrmega, vene ortodoksid teevad seda kolme sõrmega. Mordva talupoeg Nikita Minov (1605–1681), saanud Moskva ja kogu Venemaa patriarh Nikoniks, reformis õigeusu kirikut, muutis kahe sõrmega risti ettelöömise kolmesõrmeliseks, põhjustades kirikulõhe.

Käte pealepanemine

Käte pealepanemine pühitseb ja ravib. Paavst pühitseb käte pea peale panemisega piiskopi. Seejärel saab piiskop kätte oma ametisaua, s.o karjasekepi.

visati talle kohe tulist tuhka jalgadele, muidu oleks põldudele sündinud kahju" (Pärnu-Jaagupi).

Paljajalu ei mindud kirikusse ega surnuaiale. Surnuaed on püha ja puutumatu paik. Kuid teisalt – püha maa peal seistakse paljajalu. Jumal öelnud põlevast kibuvitsapöösast: "Ära tule siia, võta kingad jalast, sest paik, kus sa seisad, on püha maa!" (2 Ms 3,5). Püha maa peal käiakse paljajalu, et tunda emakese maa ihu talla all? Ei sobi teda pasteldegata tallata?

Paljasjalgsus näib olevat kivieagse allilma isanda olemuslik tunnus. Karu on jukagiiridel paljasjalgne vanamees, teda kutsutakse ka vanaisaks, maaisaks, suureks inimeseks. Paljasjalgsena kujutati narri. Paljasjalgne pagan ütleb Jumalale endale näkku, et Teda pole olemas.

Jalad ees

Lahkumine jalad ees tähendab lõplikku minekut. Kui aga surnu pea ees välja viiakse, hakkab ta kodukäijaks.

Jala pealepanemine

Jala pealepanemine, s.o tüdruku võtmine kahe jala vahele olnud veel eelmise aastasaja algul pidudel avalikul koosmagamisel viisiks ja seda loeti "vahvaks teoks". Ei söandanud poiss seda teha, siis peeti teda kãpardiks ja kohmetuks memmepojaks. "Tüdrukud, kellega see nõnda sünnib, ei rõõmusta selle üle mitte vähe, isegi siis, kui neil vedamise juures särk lõhki rebiti. Tüdrukud, keda ei valitud, võivad kadedust ja pahameelt vaevalt vaigistada, ja paremaks arvatute emad kuulutavad rõõmuga oma tütarde kuulsust ja häid külgi" (A. Kruusberg, lk 21).

Jälg

Jälg on jällejätja võrdkuju ja teatud määral tema kehastus. Jälge võivat käsitleda otsekui konkreetset osa inimesest, leiab Oskar Loorits. Jälg on mütoloogilises kontekstis muutunud tähtsamaks kui jalg. Inimese jälje sees võrsub villi. Väga imelised ja tabamata asjad ilma peal olla linnu jälg õhus, kala jälg vees, mao jälg kivi peal. Linnu tee taeva all ja poisi tee neitsi juurde on jälgedeta, ütleb vanasõna (vrd Õp 30,18–19; Tark 5,10–11).

Prügi poisi jalajälje asemelt annab kasutada armumaagias: "Kui poiss johob sess majass müüdü minemä, kos tüdrikud one, kui tütarde emä sedä näeb, siis võtab poesi jalajälje asemelt prügi, paneb põle-

ma ja siis paneb soola piäle. Tütred heedäväd kõhuli soola piäle ja one sennikavva, kunni ärä kussub. Siis jälle [pidavat] peigä suama tütartele" (Kodavere; RK3,106).

Loomulikult on palja jala jälg kõige tundlikum. Kui enne jüripäeva kellegi palja jala jälje sisse kirveteraga lüüa, hakkavad selle inimese jalad suvel pakatama (Jämaja).

Surma jalajälg

Surm jätab jälje tuha sisse: "Maarjapäeva ööse astu jälg leede ja kui hommiku sellel teine kõrvas on, siis sured see aasta ära. Kes selle teise jälje astub, ei ole teada – olla surm" (Simuna; RK2, 80).

Läti rahvatarkus räägib, et kui uusaastahommikul viivad jäljed ahju ette jäetud tuhal ahju, siis keegi sel aastal majalistest sureb; kui jäljed suunduvad ahjust välja, on last oodata.

Kurat üldiselt ei jäta jalajälgi, ei heida varju ega peegeldu peeglis. Siiski jätvavad jälgi külmking ja vanapagan. Külmkinga jälgede sisse astunud inimene jääb haigeks. Vanapagan jätab jälje kivi sisse – nagu Kalevipoegki. Vanapagana jälgedeks taeva all on Linnutee, selle "olla vanapagan oma laia viiskudega kõndides tallanud, see olnud tema kõige suurem tee, kust tema alati käinud" (Prüller, lk 46). Ka pisuhända nimetatakse vanapaganaks ja vanakuradiks. Üks pisuhänna kinnipnemise võimalusi on pastlapaelad lahti sõlmida – varandus kukub kohe alla. Kui võrd maagia peareegliks on järeleaimamine, võib oletada, et ka taeva all lennata kiirustaval pisuhännal arvati pastlad jalas olevat.

Kirjandus

Le Goff, J. Keskaja Euroopa kultuur. Tallinn, 2001.
Eesti rahvakalender. 1–7. Tallinn, 1970–1995.
Eesti vanasõnad. 1–4. Tallinn, 1980–1988.
Kruusberg, A. Esiisade enneajalooline õigus. I. Tartu, 1920.
Prüller, P. Eesti rahvaastronoomia. – Teaduse ajaloo lehekülgi Eestis. I. Tallinn, 1968.



Päikesekiir kui paitav käsi ja eluandja.



Eestlaste vanim grupipilt.



Kristuse jalajäljed.



Paljasjalgne narr lööb lugu torupilli. Mängukaart, 1440–1445.

HARIDUS

Education No. 2, 2003

Journal for Estonian Educational Publications

This issue of "Education" has been dedicated to the themes of the National Curriculum for general comprehensive schools and students-dropouts.

Viive-Riina Ruus. Curriculum as a factory of history. The author is of the opinion that curricula in stable societies become accepted as something natural, nobody remembers its authors and the document will be taken as law. In the so-called transition societies there are heavy debates about the curriculum and all positions become questioned. In Estonia, luckily a consensus has been reached, according to which the curriculum will remain open for options to learners and for possible changes. The biggest problem of the present curriculum is its disintegrated content and huge amount of knowledge, which can be acquired by 15% of learners in best cases. This can increase educational inequality and further social stratification. The author suggests that Estonia should participate in the tests organised by the International Association for Evaluation of Educational Achievement and by the Programme for International Student Assessment, which could offer valuable feedback about the quality of Estonian National Curriculum.

Merike Darmody. Some remarks on the educational reform in Ireland. The author is a PhD student at Dublin University and she compares educational reforms in Estonia and Ireland. She considers Irish National Curriculum for general comprehensive schools more appropriate for students' individual needs and capabilities. It is also possible to have an extra year after compulsory school for adjusting oneself to studies at upper secondary school. The children from families at risk are usually involved in national programs from the age of 3. The percentage of the GP allocated for education in both countries is more or less the same.

Urve Läänemets. About language education and (language) teachers. The authors analyses the position of language subjects in the Estonian National Curriculum and finds missing integration between the subjects a real obstacle for development of students' language skills. Often students learn basic concepts and language structure in a foreign language earlier than in their native languages. There are lots of materials available on methodology but practically nothing about the selection of the content for language learning. According to Alan Maley we have to distinguish between the pre-service teacher training (TT) and teacher development (TD) in the

process of becoming a professional. There is a great demand for professional consultation and systematic in-service training in Estonia.

Tiiu Lember. What shall we do with the syllabus for physics? A Ph D student at Helsinki University Tiiu Lember is of the opinion that teachers of physics in Estonia are unable to write a school syllabi for their practical work. She considers the syllabus for physics in the National Curriculum too complicated and compiled without knowledge of instructional psychology and child development. There are too many concepts to be acquired according to the science syllabus for grade 3 already, which are too difficult for children to comprehend at that age. The course contains too much of discovery learning and constructivist approach which children cannot cope with.

Kristjan Paas, Kaire Tamm. We have to notice children with problems. Materials collected during the official audit with analyses about reasons for children dropping out from compulsory schools. The Ministry of Education and Research does not know the exact number of students not attending schools, because the concept of attendance has not been specified. The students of grades 7–9 miss lessons without any reason about 20 times more often than students of grades 1–3. Where help is most needed it is least available. In order to decrease dropping out, schools have organised special groups and allow individual learning programs for children with special educational needs. 60% of dropouts are caused by family problems.

Karl Kello. Estonian Chair in Canada. The author introduces history professor Jüri Kivimäe, who holds a chair at Toronto University teaching Estonian and doing research in the fields related to Estonia and Estonians. Jüri Kivimäe gives an overview about educational reforms in Canada during which the grade 13 as a preparatory class for university entrance has been abolished.

Karl Kello. A small sign atlas. The author analyses the meanings attributed to a hand as a symbol.

Toimetuse. Vastutav toimetaja Tiia Penjam. Toimetajad Raivo Juurak ja Karl Kello. Fotod Raivo Juurak. Turundusjuht Priit Penjam. Toimetuse aadress: Voorimehe 9, 10146 Tallinn. E-post: haridus@opleht.ee. Internetiaadress: http://haridus.opleht.ee. **Telefonid:** (0) 644 3311, (0) 644 0528, (0) 644 0587. **Väljaandja:** Perioodika AS, Voorimehe 9, 10146 Tallinn, tel (0) 644 5767. **Trükkikoda:** Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, Laki 26, Tallinn. Trükkimisele antud 31.01.03. Praaeksemplarid vahetab välja Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, tel (0) 650 9990. © Perioodika AS "Haridus" 2003. Tellimishind aastaks 125 kr, 6 kuuks 78 kr. Üksiknumbri hind 15 kr. Tellimisindeks 78189.

AS Delar soovitab:

“Эстонский биографический словарь”

Kirjastus KRK 2002, 424 lk, u 3170 märksõna,
kõvas köites, fotodega. Hind 397 krooni.

**Müügil eesti- ja venekeelne
kirjandus ning tarvikud
raamatukogudele.**

Info ja tellimine telefonil (0) 697 4720
või e-post asta.kalm@mail.ee

**Portselanist, klaasist ja
roostevabast terasest**

LAUANÕUD

Hinnad käibemaksuga alates

taldrik	11 kr
kruus	9 kr
kastrul (14 l – 30 l)	490 kr – 1100 kr

AS TALVIEN. Suur Sõjamäe 44/46
E-R 9.30–16.30 Tel (0) 621 0789, 051 00 655.

Lugupeetud koolijuhid!

**Pakume teile soodsat võimalust
hankida Soomest**

**koolisöökla euronormidele
vastavaid seadmeid.**

Need on Soome ametikoolide õppe-
köökid vähekasutatud seadmed ja
köögitarvikud kuni toidunõudeni välja.

Soovi korral paigaldame ja seadistame.

**Uueks õppeaastaks köögid
eurokorda!**

Ühendust võtta telefonil +358 400 575 000
või e-post laykki@netti.fi



Education and Culture

**Sihtasutuse Archimedes
Socrates Eesti büroo**

Euroopa Liidu hariduskoostööprogrammi
SOCRATES taotlustähtajad 2003. a I poolaastal:

COMENIUS – koolihariduse allprogramm

Comenius 1: Koolide koostöö. Projektitaotlus
esitada Socrates Eesti büroole tähtajaga
1. märts 2003.

Comenius 2.1: Üleeuroopalised koostööprojektid
kooliharidustöötajate koolituse alal. Projektitaotlus
esitada Euroopa Komisjonile tähtajaga 1. märts
2003.

Comenius 2.2: Individuaalsed koolitustoetused
kooliharidustöötajatele. Taotlus esitada Socrates
Eesti büroole tähtajaga 1. märts 2003.

GRUNDTVIG – täiskasvanuhariduse ja -koolituse
allprogramm.

Grundtvig 2: Haridusalgatused e väikse-
mastaabiline koostöö täiskasvanute hariduse alal.
Projektitaotlus esitada Socrates Eesti büroole
tähtajaga 1. märts 2003

Grundtvig 3: Individuaalsed koolitustoetused
täiskasvanuhariduse personalile. Taotlus esitada
Socrates Eesti büroole tähtajaga 1. märts 2003.

ARION – õppelähetused haridusala otsustajatele.
Taotlus esitada Socrates Eesti büroole tähtajaga
1. mai 2003.

ADRESSID taotluste esitamisel: Socrates Eesti büroo, Kohtu 6,
10130 TALLINN; Euroopa Komisjon, Socrates, Leonardo and Youth
Technical Assistance Office, Rue de Trèves 59–61, B–1040 Brussels,
BELGIUM

LISAINFO kodulehekülgedel <http://www.socrates.ee> või
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html> või e-posti aadressil
socrates@archimedes.ee.

ROOSTEVABAD TOIDU TRANSPORDINÕUD

LAHENDAVID TEIE PROBLEEMID, KUI KOOLI SÖÖKLA
JA KÖÖK EI ASU SAMAS HOONES. Mõõdud 6,5-98L
(RV transpordinõud, termosed, potid, sõelad, kopsikud,
pannid, jne)

PORTSELANIPOOD OÜ Tel 0-6756289, 050-48623

Fax 0-6485442 E-mail: info@portselan.ee

Pildid: <http://www.portselan.ee>

RAR (6)



Võrdsed võimalused kõigile lastele



Haridusprojektid tervikliku
õpikeskkonna loomiseks

Algatused lapsesõbraliku
õpimetoodika levitamiseks

Õpetajate täiendkoolitus
lastesõimele
lasteaedadele
koolidele

HEA ALGUSE KOOLITUSKESKUS

www.heaaligus.ee

Tartu: Veski 42
(7)421 165



info@heaaligus.ee

Tallinn: Endla 4
6 263 176



9 770235 914014