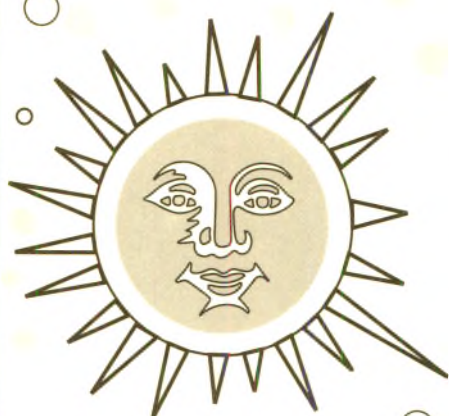


HARIDUS

1

|2|0|0|0|0|



Kallis sõber, tule ...

TALLINNA
TEHNIKA- JA
TEADUSKESKUSE
NÄITUSELE

"Inimene, energia ja elekter"

02.11.1999 - 01.05.2000

Meil on:

- Energiaekspositsioon
- Huvitavad interaktiivsed lisad endise Energeetikamuuseumi ekspositsioonile
- Lasteekspositsioon
- Õpilaskonkursi "Inimene, energia ja elekter" tööde näitus
- Loengud õpilastele

Teeme toas väikui!

Oleme avatud: E – L 10.00 – 17.00

Välgudemonstratsioon: T,N 14.00

Asume: Põhja pst. 29 Tallinn

tel. 2 625 24 50 faks: 2 625 24 47

E-post: riina.mihkelsoo@energia.ee

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Fotograaf
M. BERNADT

Küljendus
A. RUMMO

Toimetuse address:

10148 Tallinn
Pärnu mnt 8

E-mail:
artikkel@opleht.ee.

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

Telefonid:

6 440 528
6 443 311
6 440 587

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

Trükikoda
"Akadeemia Trükk"
Tallinn,
Niine 11

Trükkimisele antud
1.02.2000

Tellimise nr 108

Tellimishind aastaks
84 krooni,
6 kuuks 42 krooni.
Üksiknumbri hind
18 krooni.

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

© Perioodika AS
"Haridus" 2000

HARIDUS

- 2 G. AHER Haridus Võrumaal.
7 Ü. TIKK Õpetaja Laurid kohtusid Palamusel.
11 M. MERISTE Riigikeele õpetamisest
muukeelsetes koolides.
15 V. EKSTA Eesti Haridusfoorum '99.

SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

- 18 L. TÜRNPÜ, M. LÕHMUS Kvaliteedi-
juhtimise probleeme koolis.
23 S. JEHE, T. NURM Koolikultuur ja selle
kujunemine/kujundamine.
28 M. TALTS Euroopa Liidu hariduspoliitikast.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 33 A. LIIV Endise peanarkoloogi ülestunnistus.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 40 S. JEHE, T. NURM Koolikultuuri
kujundamine Rapla Vesiroosi
Gümnaasiumis.

ÕPPETUND

- 43 K. MÄGI Emakeele riiklikust ainekavast.
49 I. LEMBINE Õpioskuste olümpiaad –
meeskonnatöö oskuste jõuproov.
51 H. LUBI Eelisarvude read ja norm-
joonmootmed.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 53 Ü. SAARITS Perekond ja vanavanem.
56 M. TORM Mõnda Tallinna lasteaegade
ajaloost.

MEIE TERVIS

- 59 M. TOMBERG Vabasta oma keha tervise
heaks.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 61 G. PONOMARJOVA Pildikesi vene
gümnaasiumist.

KROONIKA

- 63 Eesti Õpetajate Liidu töomailt.

Haridus Võrumaal

Võrumaa on kahtlemata üks Eestimaa kaunimaid kante. Siia tullakse meelsasti nii suvel kui ka talvel, et puhata, nautida metsade, kuppelmaastiku ja sadade järvede ilu. Ka kooliekskursioonide õõbimispaikadena on populaarsed väikesed koolimajad, mille külalislahke pererahvas võtab külalised sõbralikult vastu, pakub meelsasti õõbimisvõimalust ja maitsvat kõhutäit.

Võrumaa hariduselus on raske leida midagi sellist, mis oleks ainult sellele Eesti kagunurgale omane. Nagu mujalgi Eestis, on kooliharidust siinmail antud sadu aastaid. Maastiku ja sotsiaalse keskkonna iseärasuste tõttu on aegade jooksul Võrumaal välja kujunenud Eesti üks tihedamaid koolivõrke. Praegu võib siit leida 6666 õpilase jaoks kokku 36 kooli: 6 algkooli, 20 põhikooli ning 10 gümnaasiumi. Tervelt kuuendik kõikidest õpilastest õõpib suurimas Võrumaa koolis – Fr. R. Kreutzwaldi Gümnaasiumis. Ülejäänud koolid on üsna väikese õpilaste arvuga.

Alusharidus

Kuid alustagem hoopis lasteaedadest. Võrumaal on 23 koolieelset lasteasutust. Ühtekokku on neis hoitud 1525 last. Vanematel on võimalus jätta laps aeda kas mõneks tunniks, pooleks või terveks päevaks. Mõned vanemad eelistavad tuua laps lasteaeda vaid õõpetegevuse ajaks. On suurenenud lapsevanemate huvi lasteaiaga koostööd teha

Lasteaiad võimaldavad lastele osavõttu mitmesugustest huviringidest (muusika-, kunsti-, võimlemis-, rahvatantsuringid). Vanema rühma lapsed saavad lõunauinaku asemel võimaluse mängida, tantsida või tegelda kunstiga. Mitmed lasteaiad on oma piirkonna rahvatraditsioonide tutvustajateks ning rahvapärimuse edasikandjateks. Väikesed võrulased on sageli üllatanud nii oma- kui ka välismaiseid külalisi kaunite tantsude või lauluga rahvusvahelistel folklooripäevadel. Setu ja võru rahvatraditsioonide tutvustamise on paljud lasteaiatõõpetajad oma südameasjaks võtnud. Võru keelt õõpetatakse praegu mitmes lasteaias ja õõpetus jätkub koolis. Talupäevad Puiga ja Varstu lasteaias tutvustavad lastele igapäevaseid maatõõde ja toimetusi. Lapse loodustunnetus ja looduse mõistmine on siin sama loomulik kui oma esivanemate tõõde ja toimetuste tundminegi.

Sel aastal on lasteaedade kõõige tähtsam tõõ oma õõppekava koostamine. Täienduskoolitusest ja projektidest võõetakse osa nii palju kui vähegi



Võru Lasteaia “Põõkapikk” Hea alguse rühma lapsed koos vanematega eelmisel aastal Verijõõrve äõõres spordipõõvea pidamas.

VALVE KONKSI foto

võimalik. Neljas lasteaias jätkub juba aastaid AEF-i toetusel käivitatud programm *Hea algus*. Üritame Võrumaal alusharidusele veelgi enam tähelepanu pöörata, sest määrab see ju suures osas laste tulevase arengu.

Põhiharidus

Alg- ja põhikoolide arv Võrumaal on 26. Nad on väga erineva suurusega ning arvatavasti on lähima aasta jooksul siin oodata kõige suuremaid muutusi nii koolide arvu kui ka nendes pakutava hariduse kvaliteedis. Püüame jõuda selleni, et kõik koolid annaksid ühtmoodi väga head haridust. Käesoleval ajal ongi Võrumaa ainesektsioonid ametis õppekava lõppnõuete täpsustamise ja kokkuleppimisega kogu maakonna ulatuses eesmärgiga saavutada kõigis maakonna koolides edaspidi ühtlane ja kõrge tase iga kooliastme lõpuks. Selle saavutamine eeldab süvendatud koolisisest koostööd (eeskätt kooli õppekava kujundades), koostööd maakonna aineõpetajate ning koolijuhtide (õppealajuhatajate ja direktorite) vahel.

Koostöö ongi lähema paari aasta arengutele võtmesõnaks. Seoses kooli tulevate õpilaste arvu väga suure vähenemisega (ligi 45% lähema viie aasta jooksul) tuleb hoolikalt läbi mõelda ning planeerida koolivõrk. Et tehtavad otsused oleksid piirkonna ja maakonna kui terviku huve ja võimalusi arvestavad, on vaja senisest enam koostööd valdade, koolide ja maavalitsuse vahel. Haridusalane koostöö on juba käivitatud naabervaldade Mõniste ja Varstu vahel, samuti on tihedate kontaktideni jõudnud Haanja ja Vastseliina vald. Intensiivselt on hariduselu ümberkorraldamisele asunud Meremäe, Sõmerpalu ja Rõuge vald. Eesmärgiks on tugevate põhi- ja keskkoolide tekitamine, mis suudaksid pakkuda haridusteenust võib-olla ka väljapoole maakonna piire (Põlva- ja Valgamaale).

Kooli ja kogukonna koostöö süvendamise tulemuseks peaks olema **kooli kujunemine tõeliseks valla haridus- ja kultuurikeskuseks**. Selles suunas on tööle hakanud juba mitmed vallad ja koolid. Eelduseks on korralik transpordiloo ja omavalitsuste ning kooli soov hariduskeskuse väljaarendamiseks, mis ühendaks endas nii formaal- kui vabahariduskeskuse. Vabahariduskeskused võiks olla vähemalt igas vallas, pakkudes elanikele võimalusi oma erioskuste väljaarendamiseks ning võimaluse oma oskusi teistega jagada.

Praegu töötatakse omavalitsuste koostöös projekti kallal, mille eesmärgiks on luua **internaatkool lastele, kelle kodu ei toeta nende õppimispuudlusi**, ehk kool asotsiaalsetest peredest pärit lastele. Tegemist võiks olla munitsipaal-kooliga, mille ülalpidamiskulude katmisel (internaat, söök, ilmselt ka laste riided ja õppevahendid) osaleksid kõik laste päritoluvaldade valitsused. Ehk tuleks mõelda ka lastekodule, mis Võrumaal seni veel puudub.

Keskharidus

Keskharidust andvaid õppeasutusi on Võrumaal kümme. Keskkoolidest tuleks ära mainida vähemalt kaks, need on Antsla Keskkool ja Võru Kreutzwaldi Gümnaasium, sest mõlemad koolid on tuntud oma kõrge taseme poolest üle terve Eesti. Lisaks kaks kutsekeskhariduse teenust pakkuvat õppeasutust: Vana-Antsla Põllutöökool ja Võrumaa Kutsehariduskeskus.

Kutseharidust on Võrumaal võimalik omandada 13 erineva õppekava ulatuses nii põhihariduse kui ka keskhariduse baasil. Alates aastast 2000 on Võrumaa Kutsehariduskeskuse baasil kavas välja arendada rakenduskõrgharidust võimaldavad õppekavad ning alustada kõrghariduse andmist diplomioppe tasemel puidu ja äri erialadel.

Kutseharidussüsteem Võru maakonnas peaks olema funktsionaalne ja paindlik, s.t olema suuteline operatiivselt reageerima tööturu vajadustele.

Pakutav koolitus peaks kujunema kvaliteetseks – vastama rahvusvahelistele kvalifikatsiooninõuetele ja kutsestandarditele. Õppekavade arendus ja väljatöötamine toimub pidevas koostöö sotsiaalsete partneritega. Arengu eelduseks on ka pidev ja järjekindel kooli töötajate koolitamine nii Eestis kui ka välismaal. Võru Kutsehariduskeskuse, maavalitsuse ja tööandjate esindajatest koosnev meeskond osaleb aastases Sihtasutuse Eesti Kutseharidusreform juhitud PHARE juhtide koolitamise projektis.

Paari lähema aasta prioriteediks on kutseõppeasutuste materiaalse baasi korrastamine ja kaasajastamine. Tähtis on orientatsioon eeskätt Kagu-Eesti regiooni vajadustele, aga ka mõningate kogu riigi tarvet täitvate õppekavade väljatöötamine.

Kutsehariduse seisukohalt on oluline kutse- ja karjäärinõustamise süsteemi käivitamine Võrumaa Kutsehariduskeskuse baasil. Võrumaa Kutsehariduskeskus on hakanud toimima maakondliku täiendusõppekeskusena.

Lähitulevikus on Väimelas kavatsus välja arendada firmade inkubatsioonikeskus (nn *spin-off* ettevõtete loomine), mis oleks mõeldud eeskätt Kutsehariduskeskuse lõpetajatele, kel kavatsus luua oma firma, kuid alustuseks napib finantsvõimalusi. Nendele pakuks kool osaliselt abi, keskuse ruumide ja seadmete kasutamise võimalust. Mõne aja pärast, kui firmale on alus loodud, on ta võimeline jätkama juba iseseisvalt mõnes muus Võrumaa paigas.

Idee tasemel on võimalus, et tulevikus tekiksid praeguste liialt väikeste keskkoolide asemele kutseõppeasutuse kaugkoolituspunktid, milles arvutiside kaudu saaksid kaugkoolitust, konsultatsioone või täiendusõpet ka piirkonna täiskasvanud elanikud.

Täiskasvanute tööalane täiendus- ja ümberõpe koonduks lähitulevikus Võrumaa Kutsehariduskeskusesse, mis koostöös tööandjate ja kutseliitudega hoolitseks kõrgetasemelise õppetöö korraldamise eest maakonnas.

Tulevikus võiks Võrumaal välja kujuneda kolm tugevat keskkooli – neist esimene Võrus koos Parksepa ja Väimelaga; teine Antslas koos Varstu ja Vana-Antsla Põllutöökooliga ning kolmas Vastseliinas. Need keskkoolid võiksid spetsialiseeruda eri õppesuundadele. Näiteks Vastseliina piirkonnas ja Haanjas võiks kujundada munitsipaalkoolina Eesti Noorte Suusaspordi Kooli. Riik osaleks selle kooli ülalpidamiskulude katmisel toetuste kaudu.

Antsla piirkonnas soovitakse lisaks traditsiooniliselt heale gümnaasiumiharidusele spetsialiseeruda majandusteadmiste andmisele. Võru piirkond täiendaks head üldist gümnaasiumiharidust kõrgetasemelise loodusteadusliku, keeleõppe, infotehnoloogilise ja tehnoloogiaalase ettevalmistusega.

Eriõpetus

Kahjuks pole kõik lapsed sellised, kes suudaksid raskusteta omandada haridust selliste nõuete ulatuses, nagu seab ette riiklik õppekava. Riigi ja omavalitsuse ülesanne on ka neile võimetekohast haridust pakkuda. Kerge vaimupuudega laste õpetamiseks on meil üks maakondlik põhikool – Urvastes.

Mööduka vaimse puudega lastele toimetulekuhariduse andmine toimub Võru Järve Koolis, mis avati 1996. a sügisel. Praegu õpib seal 34 last. Ligikaudu pooled neist on Võru linnast, pooled mujalt maakonnast. Õpilased on jaotatud viide klassi. Tunnis tegelevad õpilastega eripedagoog ja abiõpetaja. Koolis töötab pikapäevarühm, mis võimaldab lastel koolis olla selle ajani, kui vanemad töölt tulevad või väljub kojuõiduks sobiv buss.

Koolis õpetatakse lastele lugemist, kirjutamist ja arvutamist. Õpilastel on võimalik käia ravivõimlemises, muusikateraapias ja vajadusel saada logopeedilist abi, kasutada arvutit nii õppeülesannete täitmiseks



Muusikatund Võru Järve Koolis. Palju tegeldakse muusikateraapiaga.

REET KANGRO foto

kui ka vabal ajal mängimiseks. Kooli õppekava koostamisel on püütud lähtuda õpilaste individuaalsetest iseärasustest, nii et praktiliselt on peaaegu igal lapsel oma individuaalne õppekava, mis arvestab õpilase füüsilist ja vaimset arengut.

Kool on aastate jooksul teemavihikutena suutnud kokku panna suure osa vajaminevast õppematerjalist eri arengutasemetega jaoks. Hetkel õpivad koolis õpilased vanusega 7–18 eluaastat. Tänu Järve koolile on nii mõnigi laps saanud arenguvõimaluse, mis tal seni puudus. Sellises koolis on erakordselt tähtis meeskonnatöö. Meeskonnaliikmeteks on õpetajad ja lapsevanemad.

Kooli kiirele arengule on suurt positiivset mõju avaldanud partner-suhted Alavuse Eriametikooliga Soomes ja Landskrona puuetega laste kooliga Rootsis. Järgmise arenguetapina on käivitamisel koostööprojekt Vana-Antsla Põllutöökooliga, mille tulemusel tekiks Järve kooli õpilastel võimalus ka ametit õppida.

Tiigrihüppest

TIIGER on teinud Võrumaal kolme aasta jooksul päris pika hüppe. Kõigis gümnaasiumides, kesk- ja põhikoolides on arvutiklassid ja Interneti püsiühendus.

Umbes 85% õpetajatest on läbinud arvutioskuse algkursuse. Hoogustub arvuti kasutamine ainetundides. Infotehnoloogia kasutamine õppetöös peab lähema viie aasta jooksul muutuma igapäevaseks vajaduseks ja võimalikuks iga aine õpetajale. Sama aja jooksul peaks käivituma maakonnasisene õppematerjalide loomine ja levitamine Interneti ja CD plaatide abil ning toimima maakonnasisene õppimisvõrgustik, milles oleksid hõlmatud kõik maakonna haridusasutused.

Eesti kooli kvaliteedikool Võrumaal

1999. aasta märtsist käivitus projekt "Eesti kooli kvaliteedikool Võrumaal", mis on pilootprojektiks üleriigilisele projektile "Eesti kooli kvaliteedikool". 25 Võrumaa kooli ja muu haridusasutuse kolmeliikmelist meeskonda saavad koolitust kvaliteedijuhtimise ja kvaliteedisüsteemide loomiseks koolis. Projekti kogupikkus on kaks aastat. Seni toimunud kolme koolituse teemad olid

- kvaliteedijuhtimise põhiideed (märts, 1999);
- efektiivne juhtimine ja meeskonnatöö (aprill, 1999);
- probleemilahendusmeetodid (august, 1999).

Projekt sai teoks tänu programmile KERA ja Kohalike Omavalitsuste Liidule.

Võõrkeelte õpetamise keskus ja metoodiline nõustamine

Keskuse tegevusaladeks on

- võõrkeeleõpetajate täienduskoolituse organiseerimine,
- metoodiline nõustamine,
- kirjanduse ja metoodiliste materjalide laenutamine,
- raamatukogu komplekteerimine (raamatute ja muude materjalide tellimine),
- informatsiooni levitamine.

Praegu on keskuse raamatukogus 2225 raamatut (nii metoodiline kui ka ilukirjandus), 201 audiokasseti, 45 videofilmi (ka mängufilme) ja ajakirju (nende hulgas metoodikaalased “*English Teaching Professional*” ja “*The Teacher Trainer*”) ning 13 CD-ROM-i.

Keskus teenindab kõiki huvilisi, lugejaks võib saada igaüks. Seal on võimalik töötada arvutiga, vaadata videofilme, kuulata kassette ja teha paljundustöid (viimast väikese tasu eest).

Õpetajate metoodiline nõustamine on seadusega tehtud kohaliku omavalitsuse ülesandeks. Kuna igas vallas on raske pakkuda asjatundlikku nõu iga õppeaine ja pedagoogilise psühholoogia valdkonnast, oleks otsustarbekam omavalitsuste ühisfinantseerimisel käivitada üks keskus kõikide omavalitsuste tarbeks.

Millised on kulud ja nõustamise logistika, selgub hilisematel läbirääkimistel. Samuti tuleb luua õpilaste kutsenõustamiskeskus kombineeritud finantseerimisega (riik + omavalitsus + omafinantseerimine + nõustamistasu). Analüüsimist vajab valdade hariduskulude sisu. Ümberkorralduste tulemuseks võiks hariduskulude osakaal jääda samaks (s.o umbes 40%), kuid muutuma sisemine struktuur.

Lõpetuseks. Võrumaal antakse samasugust haridust nagu kogu Eestis. Keskkonnal, milles seda tehakse, on iseloomulikke jooni ning seepärast tuleb haridusjuhtidel hoolikalt oma võimalustele mõelda. Mitmel põhjusel on meie hariduselus palju probleeme.

Lõppkokkuvõttes on need kasulikud, sest kiiret lahendust vajavad probleemid tähendavad rohkem tööd nende lahendamiseks, piirkonnas toimub palju muutusi ja nendel põhinev areng on kiire.

GEORG AHER,

Võru maavalitsuse haridus- ja kultuuriosakonna juhataja



Võrumaal on populaarsed õpioskuste olümpiaadid. Need viiakse läbi 4. ja 6. klassidele. Hetk olümpiaadilt.

Õpetaja Laurid kohtusid Palamusel

Parema maaõpetaja tiitli omanikke austati sel õppeaastal esmakordselt ajaloolises kihelkonnakoolis – õpetaja Laurid olid jõudnud koju. Õpetaja Laurideks kuulutati seekord Väike-Maarja Gümnaasiumi füüsikaõpetaja ja õppealajuhataja **Raimo Maasik**, Võrumaa Haanja Põhikooli algklassi- ja kunstiõpetaja **Malle Truija** ning Järvamaa Lõõla Algkooli juhataja ja õpetaja **Uuve Jakimainen**.

“Õpetaja Lauri tiitlit ei anta mitte niivõrd elutöö eest, kuivõrd tunnustuseks neile, kes praegu õpetavad maalastele tunnis kirjatarkust ja jagavad väljaspool tunde elutarkust,” juhatas nädal enne jõule Palamuse kooli muuseumis 1999. aasta õpetaja Lauri tiitlite üleandmise sisse Arno Tali Sihtkapitali juhatause liige **Toivo Sikk**.

“Täna lisandub teile veel üks kohustus – parima maaõpetaja tiitel sunnib iga oma sammu ja väljendit kontrollima, sest teid seiravad kolleegide nõudlikud pilgud. Samas on täna maakoolis palju lapsi, keda tuleb mõista ja kellele tuleb nii mõnigi tegu või tegemata jäetud töö andeks anda. Ometi ei saa te õpetaja Lauri kombel oma kooli Tootsile öelda, et kui ta tervet rehkendust ei jõua teha, tehku poolgi, sest teid sunnivad tagant õppekavad ja eksamid. Ent ikkagi ärge mõistke õpilasi kergekäeliselt hukka, vaid püüdke neid mõista. Õpetaja südameuksed peaksid alati olema avatud väljapoole,” soovis värsketele tiitliomanikele nende kolleeg **Imbi-Sirje Torm**, 1996. aasta õpetaja Laur Puiatu Põhikoolist.

Saagem siis tuttavaks 1999. aasta õpetaja Lauri tiitli saanutega.

Oma kooli poiss

Nii võib lühidalt iseloomustada Väike-Maarja Gümnaasiumi füüsikaõpetajat Raimo Maasikut, kes samas kümme talve tagasi keskkooli lõpetas.

“Minu mäletamist mööda on ta pärit hoopis Rakvere külje alt Levalast, aga millegipärast õppis ta kogu kooliaja Väike-Maarjas. Et Rakvere buss jõudis varakult kohale, oli ta üks esimesi, kes majas tundide algust ootas. Raimo oli hästi rahulik ja tasakaalukas õpilane, maapoisina ei öelnud ta ära ühestki tööst. Kehalise kasvatuse õpetajana mäletan teda kui aktiivset kergejõustiklast, talle sobisid hästi just sprindidistantsid.

Meie algklassiõpetaja Aino Lukman, kes nii õpilased kui ka õpetajad rahvatantsuga tegelema meelitanud, pani kergejalgsel poissi tähele. Kogu kooliaja on Raimo tantsinud, paariliseks klassiõde Katrin. Nüüdseks on nad koos pere loonud ja tantsivad oma esimese tantsuõpetaja käe all rahvamaja juures kooli vilistlasrühmas,” iseloomustab noort kolleegi direktor **Marje Eelmaa**. Ja lisab, et Raimoga on koolis turvaline isegi kõige raskemaid probleeme lahendada, sest ta ei lähene asjadele läbimõtlematult ja robinial, vaid oskab oma rahulikul moel lahendusi välja pakuda.

“Noor õpetaja on tihti krambis või püüab pingutatult õpetajalik välja näha. Raimo Maasik on igas olukorras leebe ja rahulik. See just õpilasi paelubki.”

“Õpilased valisid õpetaja Maasiku lemmikõpetajaks, sest ta on inimlik ja mõistev, samas oma tööd hästi tundev pedagoog, kes oskab ainet iga-päevase eluga siduda. Õpilastele meeldivad füüsikatunnid, sest need pole sterotüüpsed. Tänu õpetaja selgitusoskusele ning õiglasele hindamisele on füüsika paljude, isegi tütarlaste, lemmikaine,” räägib õppealajuhataja **Anneliis Liblik**.

Ta teab ka öelda, et oma nõudmistes on õpetaja Maasik leebelt järeleandmatu ja tal on oma abituuriumiklassiga võrratu kontakt.

Kolleegid hindavad noore õpetaja huumorimeelt ja abivalmidust. Koolis ei toimu ükski pidu ega suurem üritus tema sätitud helitehnikata.

Samuti lööb ta koos õpilastega kaasa paljudes klassivälistes üritustes, ka näitemängus.

“Meie õpetajadki maandavad stressi humoristlikke pildikesi lavastades,” räägib direktor ja meenutab paari aasta tagust kooli inspekteerimist, mille lõpus lavastati Gogoli “Revident”, kus ka õpetaja Maasik kaasa mängis ja inspektoreidki naerutas. Viimases jõuluetenduses kehas Maasik kurja hunti, kes muinasjutu kohaselt lõpuks heaks muutus.

Valla haridusosakonna juhataja **Raili Sirgmet**s peab lugu noorest mehest kui asjalikust haridus- ja kultuurikomisjoni liikmest, kes agaralt kohalikku seltsielu elavdab.

“Õpetajaks peab ikka tahtma. Kooli oleks kindlasti rohkem mehi vaja,” ütleb Raimo Maasik, kes juba TPÜ viimase kursuse tudengina kodukooli naases, ja rehkendab, et tema kursuselt on vaid paar noormeest kooli jäänud. Ülejäänud teenivad perele leiba tasuvamal töö – kas pankades või turvafirmades.

Õpetajaeeskujuks peab Raimo Maasik oma kunagist füüsikaõpetajat **Peeter Silma**.

Noorel õpetajal on veel üks huviala – astronoomia, tähti vaatleb ta oma kodumaja kolmanda korruse aknast. Sügisel täitus õpetaja Maasiku üks suur unistus: ta käis koos 10. klassiga Tõravere observatooriumis. Et juhtus selge öö olema, tuldi tagasi ülimalt õnnelikena.

Kunstiaidid klassiõpetaja

Haanja Põhikooli lapsevanematele on silma jäänud laste kunstitööde väga hea tase ja ennastalgav töö, mida õpetaja kõigi lastega teeb. Seetõttu esitasid just nemad kooli hoolekogu nimel õpetaja Lauri nimetuse kandidaadiks algklassi- ja kunstiõpetaja **Malle Truija**.

Paaril viimasel aastal on kooli kunstinäitusel oma pilte üles seadnud kõik 110 õpilast, ka need, kes hes õppeedukusega silma ei paista. Näitused on seda huvitavamad, et iga kord saab näha erinevaid tehnikaid: alates tušijoonistustest, akvarellidest, pastellidest ja õlimaalist kuni klaasvitraažini. Nii mõnelegi vanemale tuleb tema lapse andekus üllatusena.

“Koolis tehtud tööd on hiljem jõudnud koduseinu kaunistama. Ei tea, kui palju on Eestis neid koole, kust laps tuleb koju omatehtud väikese õlimaalistega?” küsib uhkustundega Haanja vallavanem **Juri Gotmans**.

Koolidirektori **Urmas Veeroja** sõnul on õpetaja Truija kujundanud kooli kiitus- ja tänukirjad, tema hoole all on kooli koridoride ning fuajee kujundus ja kaunistamine.

“Algklassiõpetaja töö ei paistagi nagu silma, ta teeb seda vaikselt ja rahulikult. Eriti oluliseks peab õpetaja laste lugemisostust ja annab neile koju kaasa juturaamatuid või nendest paljundatud tekstilõike, et raamatu vastu huvi äratada. Alati leiab ta aega kehvemate lugejatega pärast tunde lisatööd teha,” tunnustab õpetaja tööd direktor.

Maapoisilikult lühike ja lõv on kooli vilistlase, kaitsejõududes aega teeniva **Kalmer Aasa** arvamus oma esimesest õpetajast: *“Õpetaja Truija juures saad algklassides nii tugeva vundamendi alla, et hiljem võid põhikoolis selle peal liugu lasta.”*

Õpetaja Truija kasutab iga võimalust end täiendada, et kiiresti muutuvate nõudmistega kursis olla. Praegu täiendab ta end hälviklapi käsitlevatel kursustel. Samas püüab ta igati avardada ka laste silmaringi, viies neid ekskursioonidele ja teatrisse, matkadele ja loodust jälgima ning joonistama. Suviti korraldab õpetaja Truija kunstilaagreid. Näiteks mullu peeti kolmepäevane telklaager Piusal.

Õpetaja Truija arvates saab laps just kunsti kaudu nägijaks: *“Kunsti loov laps käib looduses ringi avasilmi, ta eristab hommiku- ja õhtutaevast ning näeb südatalveski vikerkaarevärve.”*



1999. aasta õpetaja Laurid Palamuse Kihelkonnakooli klassitoas: Uuve Jakimainen (vasakul), Raimo Maasik ja Malle Truija.

RAIVO TASSO (Maaleht) foto

Taas kodutanumal

Järvamaalt Väätša vallast pärit, Paide 3. Keskkooli ja kümme aastat tagasi TPÜ algklassiõpetajana lõpetanud Uuve Jakimainen on ringiga isakodus tagasi ning juhatab 16 õpilasega Lõõla Algkooli.

"Kool on põnev koht. Õppimine on ju huvitav ja naljakas, parajalt pingutust nõudev nii õpilastele kui ka mulle. Pean oluliseks mitte õpiku head tundmist, vaid oskust ja julgust oma teadmisi rakendada igapäevases elus," räägib õpetaja Jakimainen oma tööst.

Viimastel aastatel on õpetaja ühe õppemeetodina kasutanud uurimistööd. Lapsed on saanud ülesandeks uurida oma kodu lähiümbrust, neid on õpetatud kasutama tarkade raamatute abi, suunatud mõnda teemat uurima koos lapsevanematega ja oma tööd vormistama kui tähtsat

dokumenti. Õppeaasta lõpul on kõik uurimistööd köidetud raamatuks, et lapse tegemisi tähtsustada. Õpetaja arvates sobib uurimistöö eriti hästi just rahututele poistele.

Maakonna haridusosakonna peainspektori **Mare Tõnissoni** sõnul on õpetaja Jakimainen suurepärane suhtleja ja nõuandja, kes oma koolikogemusi jaganud ka maakonna teiste algklassiõpetajatega.

Tema kaasabil on koostatud teabetekstide kogumikke algklassiõpilastele matemaatikas, loodusõpetuses ja emakeeles. Neid kasutatakse teistegi Järvamaa koolides.

Õpetaja hoolitseb maalaste tegutsemisvõimaluste eest ja kirjutab selleks projekte. Projekti "Väätsa matkarada" eest pälvivad lapsed preemia-reisi Tartusse zooloogiamuuseumi ja putukate näitusele.

Viimase poolteise aasta jooksul on õpetaja Jakimainen püüdnud külaelu erksamaks muuta. On jõudnud asutada külamuuseumi, remontida koolis raamatukogu ja tellida erialaajakirju, et külarahvas sagedamini koolimaja uksest sisse astuks.

Pani aluse külanaiste näputööringile ja mullu alustas koolis külarahvale ettevõtlikkursust.

"Püüan igati külaelu elavdada ja inimesi enda eest seisma ja eluga toime tulema õpetada, sest küla elujõulisusest oleneb ka kooli kestmajäämine," selgitab õpetaja Jakimainen. Ja lisab, et maainimene tunneb end surutuna ega tea oma õigusi töölepingu sõlmimisel ega selle lõpetamisel. *"Ettevõtlikkursustele olen kutsunud külarahvale esinema tööhõive ametnikke ja juriste, õpetasime koostama äriplaane ja muud eluks vajalikku, sest maal on teadagi palju töötuid. Inimestele tuleb usk oma võimetesse kuidagimoodi tagasi tuua,"* seisab koolijuhataja külarahva eest.

Ta tunnistab, et ega kõik alguses päris lepase reega ka läinud, sest külarahvas pelgas koolimaja uksest sisse astuda. *"Ilmselt pärsib neid veel varasemast ajast pärit aukartus kooli ja õpetaja ees, mil lapsevanemate kallal vaid tänitati ning laste koerustükke ja kahtesid ette loeti,"* arvab õpetaja.

"Olen järginud kusagilt loetud tõdemust, et igal lapsel on olemas mingisugune anne. Kui temaga ei tegelda ega annet õigel ajal välja ei arendata, võib see "kaane all haududa" ja sealt mingi koletis välja kooruda," filosoferib õpetaja Jakimainen ja arvab, et maaõpetajal jääb küll kahekümne neljast tunnist ööpäevas puudu. *"Kõik, mida koolis ette võtan, katsetan oma kahe algkoolialise lapse peal enne järele. Tütar õpib küll Paides, kus isegi varem töötasin, aga poiss on mul kogu aeg igas ettevõtmises kaasas ja abiks.*

Puhkan suviti oma koduaias lillede ja viljapuude eest hoolt kandes."

Väikesele Lõõla koolile õpetaja Lauri tiitliga pärjatu veel niipea kadu ei näe. Kuni elab küla, kosub ka kool.

*

Kui õpetaja Laurid olid tunnistused kätte saanud ning õnnitlused ja lilled vastu võtnud, algas kihelkonnakooli klassitoas vestlusringi maalaste hariduse tuleviku üle. Tõdeti, et hariduse, eriti maakoolide arengukavas tuleks määratleda eelistused, mis investeerides kõige rohkem tagasi tooks.

Seekordseid õpetaja Laure olid Palamusele õnnitlema tulnud ka varasemate aastate paremad maakooliõpetajad. Otsustati luua õpetaja Lauri klubi, mille eestvedajaks sai Jõõpre Põhikooli direktor **Mati Sutt**.

Õpetajatega kohtusid ka haridusminister **Tõnis Lukas** ja TÜ rektor professor **Jaak Aaviksoo**.

Tänaseks on Eestimaal juba kaheksateist õpetaja Lauri tiitli omaniku. Arno Tali Sihtkapital peab maaõpetajat endiselt au sees.

ÜLO TIKK

Riigikeele õpetamisest muukeelsetes koolides

MAI MERISTE, TTÜ Haridusuuringute keskus

Eesti keele probleemid tõusid teravamalt esile 1980. aastate teisel poolel. Eesti oli NSV Liidus esimene liiduvabariik, kus võeti vastu oma keeleseadus. Taasiseseisvumise järel on eesti keele küsimused leidnud kajastamist mitmes seaduses, ellu on viidud rida rahvusvahelisi eesti keele õppe projekte, töötatakse välja riiklikku integratsiooniprogrammi jne. Kahjuks on nende arvukate ettevõtmiste tulemuslikkus loodetust tagasihoidlikum. Põhjusi on mitu.

Vene õppekeelega kool on suhteliselt vähe muutunud, nii põhikooli kui ka gümnaasiumilõpetanute eesti keele oskuse tase on endiselt madal, kuid riigikeele oskamatus tõttu ei ole õpilastel kool lõpetamata jäänud.

Eestis kasutusel olevad mõisted *muukeelne kool* ja *vene õppekeelega kool* on praktiliselt sünonüümid. On küll loodud üksikuid vähemusrahvaste õppeasutusi, kuid nende üldarv ja õppijate arv nendes moodustavad vene õppekeelega koolidega võrreldes väga väikese osa. Põhiliselt tegetsetakse pühapäevakoolina rahvuslike kultuuriseltside juures.

Vene õppekeelega koolis on õppekava alusel ette nähtud 2–5 tundi eesti keelt nädalas, olenevalt klassist. Soovi korral saab eesti keele tarvis lisaks kasutada ka valikainete tunde. Riikliku õppekava alusel kujundab iga kool oma õppekava, arvestades kooli omapära ja suundumusi. See annab koolile suuremad õigused, kuid paneb ka suurema vastutuse.

“Suurest tunnimahust hoolimata (õppekava kohaselt õpitakse muukeelses põhikoolis eesti keelt 800 tundi, koos gümnaasiumiga 1100 tundi), ei vasta muukeelse põhikooli ega gümnaasiumi lõpetajate eesti keele oskuse tase õppekavades sätestatule. Paljude õpilaste eesti keele oskuse tase ei võimalda neil igapäevaelus toime tulla ega jätkata õpinguid eesti õppekeelega õppeasutustes” (Muukeelse elanikkonna keeleõppestrateegia. Tln, 1998, 86. lk). 12. okt 1999 võttis Riigikogu vastu seadusemuudatuse, millega sätestas alates esimesest klassist kohustuslikud eesti keele tunnid Eesti venekeelsetes koolides. Muudatus jõustub 1. septembril 2000.

Riiklik õppekava ei näe praegu ette mõne aine puhul eesti keele kasutamist õppekeelena. Omal algatusel seda siiski tehakse. Süvendatud eesti keele õpe koos teatud ainete õpetamisega eesti keeles on vene õppekeelega kooli arengus ääretult oluline. Ei saa ju põhikooli ja gümnaasiumi seaduses märgitud põhimõtet 2007. aastast vene õppekeelega gümnaasiumides üle minna eestikeelsele õppele realiseerida hüppeliselt ühel konkreetsel aastal. Selle põhimõtte rakendamine on võimalik ainult järk-järgult, teatud ainete eesti keeles õpetamise kaudu. Iga kool valib ise ülemineku tee, aga see vajaks riiklikul tasandil toetust.

Kaaluda tuleks ka seda, kas nimetatud seaduse säte, mida kord juba on muudetud, poleks õigem asendada põhimõttega, et vene õppekeelega gümnaasiumidest peaksid saama süvendatud eesti keele õppega venekeelsed gümnaasiumid. Sellest kirjutas TTÜ professor Väino Rajangu juba 1994. aastal (vt V. Rajangu. Vene gümnaasiumide tulevikust. – Rahva Hääl, 1. märts) Niisugune lähenemine tekitaks vähem poliitilisi pingeid ja vastuseisu ning saavutatav eesmärk – hea eesti keele oskus – oleks paremini realiseeritav. Kooli eesti keele lõpu(riigi)eksami ja kodanikuõpetuse eksami positiivsed tulemused võiksid anda õiguse taotleda Eesti kodakondsust täiendavate eksamiteta. Loodame, et ettevalmistamisel olev eelnõu lahendab selle küsimuse.

Kui haridusministeeriumi andmetel oli 1994/95. õa 8 vene õppekeelega kooli, kus osa aineid õpetati eesti keeles, siis 1998/99. õa oli selliseid juba 43. Eesti keeles õpetatavate ainetena on vene õppekeelega koolide algklassides levinumad kehaline kasvatus, muusika- ja kunstiõpetus,

kodulugu ja loodusõpetus; põhikoolis lisanduvad geograafia, tööõpetus; gümnaasiumis eesti kirjandus, Eesti ajalugu ja Eesti geograafia. Ühiskutes koolides õpetatakse eesti keeles ka matemaatikat, joonistamist, kodanikuõpetust, kultuurilugu, arvutiõpetust. Kokkuvõttes võib öelda, et pooltes vene õppekeele koolides (48,6%) õpetatakse mõnd ainet eesti keeles, pooltes (51,4%) mitte.

Niisugune õppekorraldus aitab vene õppekeelega noortel paremini omandada eesti keelt. Hoiduda tuleks eesti keele õpetamisest tavapärasel võõrkeele meetodil, sest see ei võimalda saavutada oodatud tulemust. Riiklik õppekava, mis käsitleb eesti keelt vene õppekeele koolis, ei ole soodustanud vene noorte integreerumist Eesti ühiskonda. Vene kooli lõpetajate eesti keele oskuse parandamiseks tuleks kasutada rohkem maailmapraktikas paremaid tulemusi andnud meetodikaid, sh keelekümblusmeetodikat, mis põhineb teadmisel, et teine keel omandatakse kõige kiiremini varases lapseeas. Selle meetodika järgi keel ei ole see, mida õpetatakse, vaid vahend, mille abil omandatakse uusi teadmisi erinevates õppeainetes. Ühiskonnas tuleks kujundada positiivne hoiak kakskeelse hariduse suhtes.

Eesti keele õpetuse olukorda muukeelsetes gümnaasiumides peaksid hakkama näitama alates 2000. aastast korraldatavad eesti keele riigieksamid. Selle kava elluviimiseks korraldas Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus 1999. aasta kevadel katseeksami, mis korralduslikult vastas riigieksami nõutele. Osavõtt oli vabatahtlik, 2995-st 12. klassi õpilasest osales eksamil 2171. Eksamile registreerinute arv oli 53 võrta suurem. Tühistatud töid ega apellatsioonid esitanuid ei olnud. Eksamil oli võimalik saada maksimaalselt 100 punkti. Parim tulemus oli 98 punkti (selle saavutas 2 õpilast), väikseim punktisumma oli 14 (samuti 2 õpilast). Eksaminandide keskmine punktide arv oli 64,14. See oli praktiliselt võrdne saksa keele eksami keskmise punktide arvuga 64,52 (1809 eksaminandi) ja ületas inglise keele eksami keskmise 61,77 (9258 eksami sooritanut). Regionaalne võrdlus näitab, et Ida-Virumaa õpilaste saavutatud eksami keskmine tase jääb üleriigilisest keskmisest tasemest alla. Olukorda mõjutab ümbritsev keelekeskkond, eesti keele praktiseerimise võimalused on tagasihoidlikumad. Harjumaa (sh Tallinna õpilaste) tase ületas Eesti keskmise. Koolid, kus õpetatakse mõnd ainet eesti keeles, saavutasid paremaid tulemusi.

Keeleõppe tulemuslikkus oleneb palju õpetajast. Haridusministeeriumi andmeil töötas 1998/99. õppeaastal vene õppekeele koolides 533 täiskohaga eesti keele õpetajat. Nendest 232-l (44%) on erialane pedagoogiline haridus, 262-l (49%) mitteerialane haridus. Umbes kolmandik on õppinud vene filoloogiks, viiendik eesti filoloogiks, paljudel on algklassiõpetaja või mõne muu aine õpetaja koolitus. Ligikaudu 15% eesti keele õpetajaist on kõrghariduse omandanud väljaspool Eestit.

Keeleinspektiooni aastatel 1997–1999 kontrollitud vene ja vene-eesti õppekeele koolide 135-st eesti keele õpetajast 83 (61%) keeleoskus ja keelekategoria tunnistus on vastavuses keeleseaduse nõuetega. Ligi kolmandik Ida-Virumaa vene kooli eesti keele õpetajatest ei valda eesti keelt isegi kõnekeele tasemel. Kooli direktorite ja õppealajuhatajate keeleoskus ning keelekategoriatunnistus on vastavuses keeleseaduse nõuetega vastavalt 35 ja 42 protsendil kontrollitud koolijuhtide nii madala eesti keele oskuse tasemega kaasneb ka vähene nõudlikkus eesti keele õpetajate töö suhtes. Selle kontrolli põhjal tegi Haridusministeerium 1999. aasta kevadel ettepaneku vabastada 12 koolijuhti ja 24 eesti keele õpetajat, kelle riigikeele oskus ei vastanud nõuetele.

17. märtsist 1998 kinnitas vabariigi valitsus riigikeeleõpetaja staatuse omistamise korra. Riigikeeleõpetaja staatuse sisseseadmise eesmärk oli motiveerida pedagooge õpetama muukeelsetes koolides ja õpperühmades eesti keelt ja eesti keeles, kuid riigikeeleõpetaja peaks ka nõustama ja

juhendama kooli asukohajärgse omavalitsusüksuse eesti keele kui teise keele õpetajaid ja koolijuhte, tutvustama eesti keele õpetamise erinevaid meetodeid ja õppematerjale, kindlaks tegema täienduskoolituse vajaduse jne. Ta peab olema eelkõige missioonitundega eesti kultuuri kandja.

Vabariigi valitsuse määrus nägi ette rakendada tööle 50 riigikeeleõpetajat tähtajaga kuni viis aastat. 1998. aastal said riigikeeleõpetaja staatus 25 õpetajat (kolm neist loobusid) tähtajaga üks aasta. Seega töötas 1998/99. õppeaastal kokku 22 riigikeeleõpetajat. 1999/2000. õa omistati riigikeeleõpetaja staatus 17 pedagoogile. Kas neid pole vähe?

Eesti keele õpetajaid vene õppekeelega koolidele valmistavad ette Tallinna Pedagoogikaülikool 1982. ja Tartu Ülikool 1989. aastast alates, 1994. aastast ka Virumaa Kõrgkool. Tartu Ülikooli Narva Kolledžis on klassiõpetaja eriala üliõpilastel võimalik omandada ka eesti keele õpetaja eriala. Kuid kõikide lõpetajate arv kokku ei suuda katta vene õppekeelega koolides ja klassides lähiaastakümnetel eesti keele õpetajate vajadust, pealegi ei lähe kõik lõpetanud erialasele tööle. Näiteks Virumaa Kõrgkooli andmetel töötab nende 1998. a lõpetanud eesti keele kui teise keele õpetajatest erialasel tööl 53%, 1999. a lõpetanutest 77%. Põhjusi on mitu. Üks olulisemaid: õpetaja, eriti noore õpetaja töötasu ei konkureeri mitmete eluvaldkondade töötajate töötasuga. Samal ajal on õpetaja ettevalmistuse tase hea, suhteliselt lühikese ümberõppega võib ta tööle asuda mõnel teisel alal.

Suuremat tähelepanu tuleks pöörata kakskeelsete eesti keele õpetajate ettevalmistamisele. Üldiselt peetakse maailmas varajast, juba lapsepõlvest pärit kakskeelsust väga oluliseks. Kakskeelsed noored mõistavad paremini üleskerkivaid probleeme ja on seetõttu valitud erialal kutsekindlamad. Kõrgkoolidel oleks soovitav vastuvõttudel seda arvestada.

Valikuurimus näitab, et põhjalikumalt on vaja uurida kõrgkoolilõpetanute rakendamise probleeme tööturul, nende tööle asumist omandatud erialal ja seal püsimist ning sellest tulenevalt suunata koolitussüsteemi arengut. Hea eesti keele oskus tagab lõpetanutele suurema konkurentsivõime tööturul.

Kaadriprobleeme aitab mõningal määral leevendada töötavate õpetajate mingi lisaeriala omandamine avatud ülikoolides. Prognoosides tulevikusuundumusi, tuleb lisaeriala omandamist lugeda perspektiivseks. Seoses demograafilise situatsiooni muutumisega väheneb eelolevatel aastatel koolide õpilaste arv, mistõttu osa õpetajaid jääb tööta. Mõned neist siirduvad vene õppekeelega koolidesse eesti keelt või eesti keeles teisi aineid õpetama. Kõrgkooli, kus vastava lisaeriala õpetamist korraldatakse, tuleks ka riiklikult toetada ja muuta õpetaja tasutav õppemaks suhteliseks väikeseks, et tagada kõikidele vene õppekeelega koolidele erialase pedagoogilise haridusega eesti keele õpetajad.

Eesti keele kui teise aine õpetajate täienduskoolitust korraldavad põhiliselt Tallinna Pedagoogikaülikool, Tartu Ülikool ja teised pedagoogilised kõrgkoolid. Korraldatud kursuste temaatika kujuneb põhiliselt koolitajapoolsetel mitmevariandilistel pakkumistel, mille seast õpetajad teevad oma valiku ja selle alusel toimub kursustele registreerimine. Kursuste toimumine sõltub osavõtjate arvust. Kõige rohkem on korraldatud keelealaseid kursusi, kuigi suur vajadus on ka meetodikakursuste järele.

Hinnangud täienduskoolitusele selguvad õpetajate ankeetküsitlustest. Haridusuuringute keskusel oli kasutada viimastel aastatel korraldatud kolme küsitluse tulemusel. Kokkuvõttes hindavad õpetajad täienduskoolitust positiivseks, kui sealt saadud teave on eelkõige otseselt seotud nende tööga: uued teadmised eesti keele kui teise keele meetodika ning eesti õigekeele kohta. Sama oluliseks peetakse ka motivatsiooni saamist töö tegemiseks. Igal juhul ollakse rohkem huvitatud positiivse info vahetamisest kui probleemide ja mure arutamisest. Regiooniti on hinnangutes mõningaid erinevusi. Kui Ida-Virumaa õpetajad ootavad

täienduskursustelt teistest rohkem võimalusi suhelda eesti keeles ja suhtlemisõpetust, siis Tartumaa õpetajad uut teavet eesti hariduselu ja koolikorralduse kohta. Keelekeskkond mõjutab koolituse vajadust, seda peaksid koolitajad alati arvestama.

Riigikeeleõpetajatelt saadud ankeedivastustest selgub, et mõned neist ei ole veel teadvustanud oma staatust. Samas ei jää ka nemad rahule koolituse kvaliteediga: eesmärk ei vasta sageli tegelikkusele, koolitajateks on ühed ja samad inimesed. Kursusi peetakse liiga teoreetiliseks ja need annavad vähe praktilist kasu. Leitakse, et kursused on tugevalt koolitajakesksed ja kursuste hind liiga kõrge. Pikkuse osas olid arvamused erinevad, kuid üldiselt leiti, et õpetaja peaks aasta jooksul läbima vähemalt 7 päeva ja viie aasta jooksul 30 päeva ulatuses täienduskoolitust.

Kokkuvõtteks võib öelda, et täienduskoolitus vajab õpetaja suuremat aktiivsust, eelkõige temaatika kujundamisel. Korraldajad peaksid täpselt fikseerima, kellele kursus on mõeldud (ühe või sugulusaine õpetajad, klassi- või aineõpetajad), missugune peaks olema kuulaja hariduslik ettevalmistus ja töökogemus ning milline on kursuse eesmärk. Pidades silmas ühtset riiklikku haridussüsteemi, tuleks vajalikud ankeetküsitlused edaspidi läbi viia samaaegselt kõikides koolides, olenemata õppekeelest.

Õpetaja töö tasustamine on otseses sõltuvuses tema hariduslikust ettevalmistusest. Põhikoolides, gümnaasiumides ja kutseõppeasutustes, kus õppekeeleks ei ole eesti keel, suurendatakse vastavalt vabariigi valitsuse 1999. a 12. jaanuari määrusele nr 12 eesti keele õpetajate kuupalgamäära sõltuvalt nende kvalifikatsioonist 11–30%. Narva, Narva-Jõesuu, Paldiski ja Sillamäe linna ning Vaivara valla eesti õppekeelega koolides suurendatakse pedagoogide ja koolijuhtide palgamäära 20–30%.

Nimetatud määrus annab õiguse suurendada õpetaja kuupalka, kuid piiravaks tingimuseks on palgafond. Palgafond eraldatakse koolile üldise summana ega võeta arvesse nimetatud lisatasusid. Tuleks kaaluda võimalust õpetajatele ja koolijuhtidele ettenähtud lisatasude katteallika äranäitamist. See aitaks leevendada ka tekkivaid koolisiseseid pingeid.

Kohalikud omavalitsused on teinud mitmeid soodustusi vene koolide eesti keele õpetajatele: eraldanud kortereid, osaliselt katnud tasulises kaugõppes õppimise kulud, lisaeriala omandamise õppemaksud ning täienduskoolituse kulud, maksnud õpetajaks õppivatele üliõpilastele stipendiumi. Need on kaasa aidanud õpetajate töö kvaliteedi paranemisele ja loonud eeldused vakantsete ametikohtade komplekteerimiseks.

Tulevikus, kui Eesti saab Euroopa Liidu liikmeks, tekib inimestel vaba elukoha valiku võimalus. See võib kaasa tuua ka väga erinevate rahvuste tulemise Eestisse, mis avaldab mõju kogu meie haridussüsteemile, sest need lapsed ei pruugi osata meil kasutusel olevaid õppekeeli. Üldise ettevalmistustöö käigus tuleks kavandada vastavad meetmed ka koolitussüsteemis – kuidas tulla toime lastega, kes ei oska eesti ega vene keelt.

Seoses demograafilise muutustega Eestis (sündimuse vähenemine, väljaränne suurem kui sisseränne) ning üha enam levima hakanud mitte-eestlaste siirdumine eesti õppekeelega koolieelsetesse lasteasutustesse ja koolidesse tuleks kavandada muukeelse kooli kvantitatiivne arengukava. Samal ajal vajaks täiendavat uurimist eesti õppekeelega kooli õpilaste arvu vahetõlde klassis, s.t milline võiks olla teistest rahvastest õpilaste maksimaalne arv klassis, et see ei hakkaks mõjutama eesti keele keskkonda ja normaalset õppeprotsessi. Muukeelsete õpilaste abistamiseks toetada tugi- ja/või abiõpetajate ametikohtade loomist ning korraldada neile spetsiaalseid täienduskursusi.

Eesti keele oskus on väga oluline, sidumaks siin elavaid muulasi kohalike oludega, see võimaldab neil end Eestis märksa kindlamini tunda. Arvestades Eesti geograafilist asukohta, tuleb meil sageli täita valendaja rolli Euroopa Liidu maade ja Venemaa vahel. Seetõttu tuleks enam tähelepanu pöörata ka vene keele õpetamisele eesti koolides.

Eesti Haridusfoorum '99

Möödunudaastane haridusfoorum jõudis seisukohale, et Eesti haridussüsteem vajab kiiret ja radikaalset muutust, kusjuures haridusreformi aluseks peab saama õpiühiskonna idee omaksvõtt. Sellest lähtuvalt keskendus Eesti Haridusfoorum '99 toimkonna tegevus haridussüsteemi arengu sellise kontseptsiooni loomisele, mis peaks silmas õpiühiskonna loomise ja arendamise eesmärki.

Lähtealuseks võeti vabariigi presidendi akadeemilise nõukogu koostatud "Õppiv Eesti", haridusministeeriumis valminud "Eesti haridusstrateegia" ja haridusfoorumi toimkonna töörühma koostatud "Eesti haridussenaariumid 2015". Tehti tihedat koostööd haridusministeeriumiga. Kontseptsiooni projekti aitasid ette valmistada töörühmad ja sügisel toimunud arutelud neljal eelfoorumil.

- Kutsehariduse ja -koolituse trendid ja strateegiad Eestis ning Euroopas (1. oktoobril Tallinnas).
- Eesti ülikoolid teel õpiühiskonda. PHARE riikidevahelise kaugkoolitusprogrammi lõppkonverents (29. oktoobril Tallinnas).
- Eesti haridussüsteemi arengu kontseptsioon (6. novembril Ilmatsalus).
- Haridusstrateegiliste valikute alused Eestis: õpiühiskond – kas ainult hariduse asi? (19. novembril Tallinnas.)

Kandepind on laienenud

Suurfoorum "Eesti haridussüsteemi arengu kontseptsioon 2010" toimus 10. ja 11. detsembril Tallinnas Rahvusraamatukogus. Selle tööst võttis osa 208 delegaati ja 58 külalist. Tähelepanu väärrib eri huvirühmade esindatus: üld-, alus- ja vabaharidus – 62, kõrgharidus – 44, kutseharidus – 10, kohalikud omavalitsused – 18, tööandjad – 17, õpilased – 2, Riigikogu – 8, riigiasutused ja -organid (sh haridusosakonnad) – 41, erakonnad – 3, ajakirjandus – 10, mitmesugused organisatsioonid ja asutused – 34 inimest

Arvudest järeldub, et peaaegu pool osavõttnuist ei ole haridussüsteemiga otseselt seotud, seega on foorumid oma viie tegutsemisaasta jooksul juba haridussüsteemi raamidest välja jõudnud. Aasta-aastalt suurenenud osavõtt näitab, et tööandjad ja omaalgatuslikud organisatsioonid otsivad haridussüsteemiga koostööd, on selleks valmis. Haridusminister **Tõnis Lukase** sõnul on kolmanda sektori jõuline tulek haridusellu reaalsuseks saanud.



Sõna on minister Tõnis Lukasel.

Küll on haridusfoorumi tööst kõrvale jäänud loomeliidud, mida korduvalt murega ära märgiti.

Suurkogunemist sisse juhatahes ütles Haridusfoorum '99 esimees, Tallinna Tehnikaülikooli rektor **Olav Aarna**, et foorumil on kaks eesmärki:

□ kujundada seisukoht Eesti haridussüsteemi arengu kontseptsiooni ja

□ haridusfoorumi juriidilise staatuse suhtes.



Vaheajal on jutuhoogu sattunud haridusminister **Tõnis Lukas**, Kärdla linnapea **Ivo Eesmaa**, Lähte Gümnaasiumi direktor **Toomas Kink** ja Hugo Treffneri Gümnaasiumi direktor **Helmer Jõgi**.

Avaettekandes analüüsis haridusminister **Tõnis Lukas** haridussüsteemi praegust olukorda. Väljavõtted ettekandest on avaldatud “Õpetajate Lehe” 1999. aasta 17. detsembri ja k.a 7. jaanuari numbrites.

Haridusfoorum ’99 aseesimees **Krista Loogma** tegi ettekande haridusmuutuste vajadusest seoses õpiühiskonnaga, **Olav Aarna** õpiühiskonna haridussüsteemist. Mõlema esineja sõnum oli, et Eestis ei ole alternatiivi jätkusuutlikult arenevale (pidevat edasist arengut võimaldava) õpiühiskonnale. Paratamatult tuleb Eesti ühiskonna kujunemisel avatud õpiühikonnaks kasutusele võtta ka uuele paradigmale vastavad mõisted haridussüsteemi kirjeldamiseks.

Võimalus kaasa rääkida

Iga haridusfoorumiga on suurenenud paneeldiskussioonide ja rühmatöö osatähtsus, et võimalikult rohkem inimesi saaks arutletavates küsimustes kaasa rääkida ja oma seisukohti esitada. Esimesel päeval oli kavas neli paneeli: “Õppesisu ja õppesisu uuendamise teed”, juhatas TPÜ professor **Viive Ruus**; “Hariduse kvaliteet” (TTÜ professor **Raivo Vilu**); “Kutseharidus ja -koolitus” (HM Kutsehariduse ja Tööhõive Seirekeskuse projektijuht **Tiina Annus**), “Juhtimine, haldus ja finantseerimine hariduses” (haridusministri nõunik **Heli Aru**).

Eesti Õpetajate Liit oli ette valmistanud

- haridusinnovaatika messi ’99, esindatud olid õppevahendeid tootvad firmad ja kirjastused;
- õppetunnid, näitamaks uut ja head hariduses.

Õppetunnid Rahvusraamatukogu saalis tutvustasid virtuaalset õpikeskkonda hariduse teenistuses. Prantsuse Lütseumis oli võimalik tutvuda Eesti koolielu ja hariduse arengu positiivse kogemusega, õppetöö uute vormide ja meetoditega, õpetaja ja õppija koostöö võimalustega ning õppekirjanduse probleemidega. Kahjuks oli esimene tööpäev sedavõrd pikk, et nendele headele ja vajalikele üritustele jagus uudistajaid vähe.

Teisele päevale andis põhisisu töö rühmades, mille tulemused kanti ette plenaarkoosolekul. Rühmatöö teemad annavad ettekujutuse sellest, mis kõne all oli: õpetajakoolitus infoühiskonnas (kokkuvõtte tegi TPÜ teadur **Ene-Silvia Sarv**); täiendus- ja vabaõpe õpiühiskonnas (ETK Andras arenduskeskuse juhataja **Merle Lõhmus**); õppesisu, õppekeskonnad ja õppekorraldus tasemeõppes (TPÜ professor **Viive Ruus**); haridusstandardite kujunemine ja rakendamine kvaliteedi tagamisel: avaliku, äri- ja kolmanda sektori roll (Audentese Erakooli direktor **Valvo**

Paat); kutsehariduse koht haridussüsteemis ja integratsioon üldharidusega (Tallinna Kristiine Teeninduskooli direktor **Jüri Jürivee**); hariduskorralduse reform (Riigikogu liige **Marju Lauristin**).

Ettearvatult kujunesid kõige osavõtjaterohkemaks kaks viimati nimetatud töөрühma. Juba foorumi ettevalmistamisel pöörati erilist tähelepanu kutsehariduse, sh kõrghariduse problemaatikale. Praegune haridussüsteem ei suuda täita tööandjate lootusi. Töөрühmas nähti peaküsimust konkurentsivõimelise tööjõu loomises. Inimpotentsiaali arendamine on kõigi, mitte üksnes haridussüsteemi ülesanne. Areng saab toimuda ainult sotsiaalpartnerite koostöös. Peeti vajalikuks kiires korras käivitada nõustamis-, prognoosimis- ja infosüsteem.

On selge, et haridusreform ei saa toimuda lahus haldus- ja juhtimisreformist. Nii panelistid kui ka töөрühmas sõna võtnud olid ühel meelel, et endist viisi jätkata ei saa. Enne foorumit oli välja pakutud hariduspiirkonna idee (autorid M. Strandberg, K. Tarand, S. Alajõe ja M. Lauristin) ning kired eelnevalt üles koetud. Foorumil oli kõne all rida variante, neist suuremat tähelepanu pälvisid

- piirkondlike sihtasutuste loomine,
- täielik munitsipaliseerimine,
- segavariant – jätta põhikool munitsipaalomandisse, teise astme haridus anda piirkondliku sihtasutuse hallata – sai kõige rohkem poolthääli.

Peeti oluliseks arvestada erivajadustega laste huvisid, alternatiivkoolide tegevusvõimalusi ning katsetada uusi mudeleid pilootprojektidega.

Lapsevanemad protesteerivad

Eesti Lastevanemate Liidu esindaja **Reet Väari** edastas liidu pöördu-mise, milles avaldatakse nõrdimust eelnõu instrumentaalsuse üle, asja-tu on sellest otsida elavat inimest. Pöördujad pole rahul sellega, et eel-nõu kavandab tulevikuabinõusid, vaatab aga mööda koolielus valitsevast hädaolukorrast. Ülepaisutatud õppekavade tõttu ületab õpilaste õppi-miskoormus paljude jaoks taluvuse piiri. Õpetajate töötasu ei vasta neile esitatavatele nõuetele. Lõpukirjandite analüüs andis kurva tõdemuse – meie abituriendid peaaegu üldse ei väärtusta eestlust, tervist, ausust.

Paneeldiskussioonide ja töөрühmade temaatikast aimub, et kuigivõrd ei olnud kasvatusproblematika, õpilane ja õpetaja kõne all ka foorumil. Kui, siis ainult aimatavana kõige plaanitava taustal.

Üksmeelne toetus

Kõik töөрühmad andsid Eesti haridussüsteemi kontseptsioonile põhimõt-telise nõusoleku, leides selle olevat senitehtuist kõige terviklikuma. Redaktsioonilist laadi parandusi ja ettepanekuid tehti rohkesti. Nii näiteks leiti, et õpiühiskonnas on hariduse põhirõhk koolijärgsel õppimisel – täiskasvanuharidusel, mis aga kontseptsioonis ei kajastu.

Haridusfoorum '99 esimehe Olav Aarna sõnul väljendab kontseptsioon koostajate otsinguid. Kõik ei olnud ega ole veel praegugi koostajatele enestele selge, töö käigus on nad arenenud ka ise. Kontseptsioonile anti ühehäälselt toetus, toimkonnal soovitati see koostöös haridusministeeriu-miga ette valmistada avalikuks aruteluks. Kontseptsioon peaks saama ideeliseks teljeks, mille ümber luuakse haridusseadustik, mis tagaks õpi-ühiskonnaks kujunemise. Peeti vajalikuks koostada populaarsem, kerge-mini loetav lühivariant. Kontseptsioon peab andma põhisuunad, mitte olema detailideni lahti kirjutatud.

Päevakorras oli veel foorumi juriidilise staatuse muutmine. Peeti ots-tarbeks asutada mittetulundusühing Eesti Haridusfoorum senise siht-asutuse Eesti Haridusfoorum õigusjärglasena. Toimunud foorumit käsit-leti mittetulundusühingu asutamiskoosolekuna.

Foorum päädis uue toimkonna valimisega.

VIIVI EKSTA

Kvaliteedijuhtimise probleeme koolis

LEMBIT TÜRNPÜ, emeriitprofessor

MERLE LÕHMUS, ETKA Andras arenduskeskuse juhataja

Kool on alati olnud ja ilmselt jääbki mõnevõrra inertseks. Kül-
lap on sellega ära hoitud nii mõnigi kaasaminek hurraa-tüüpi
moeuuendustega ja aidatud säilitada seda, mis koolis on säi-
litamist väärt.

Kool ei saa elust
maha jääda.

Ometi ei saa kool elust maha jääda. Enamik sellest, mis teistes elu-
sfäärides aset leiab, kajastub nii või teisiti mõne aja pärast ka koolis.
Teatava faasinihkega (äriettevõtetega võrreldes) on kooli jõudnud selli-
sed mõisted ja fenomenid nagu *strateegiline juhtimine, missioon, eetika-
koodeks, SWOT-analüüs, organisatsiooniline õppimine, personalijuhti-
mine, organisatsiooni kultuur, organisatsiooni arendamine* jpm.

Nüüd, kus oleme taasavastanud, et ühiskonna edasisele arengule
luuakse vundament tema liikmete hariduse kaudu, on tunda märke sel-
lest, et kvaliteedi, selle hindamise ja kujundamise problemaatika on
tõusmas ka haridussfääris trendikale kohale. Aeg on küps, vajadus selle
järele vaieldamatu ja tingimused sellega tegelemiseks soodsad.

Turumajanduse karid

Turumajandusel on majanduses imeline võime tasakaalustada auto-
maatselt nõudmine ja pakkumine ning panna paika asjad, milleks pole
suutelised ka suurearvulise ametnikkonnaga institutsioonid.

Ometi on turumajandusel oma karid, mis selle ideoloogia rakendami-
sel ettevaatlikkusele manitsevad. Turukaubaks kipuvad kujunema ka
vaimsed väärtused, kultuur, teaduslikud teadmised jms. Veelgi ohtli-
kum on olukord siis, kui turukaubaks kujunevad lähedussuhted, eetilise-
sed väärtused ja südametunnistus. Omamoodi rahvusvaheliseks turu-
kaubaks on kujunenud juhtimisõpetus ja seda kajastav kirjandus.

Ka sellel turul ületab pakkumise nõudluse, valitseb mingis mõttes kõl-
vatu konkurents, kus turu vallutamiseks kasutatakse dumpingutaktikat,
on tunda kartellikokkuleppeid, turu monopoolse hõlvamise tendentse jne.
Tihti paisatakse meie noorele turule sellist kaupa, mis omal maal ei lähe
või on vananenud. Et kõne all oleval turul on saadaval ka "kaupa" kvali-
teedijuhtimisest ja vastavatest süsteemidest, on igati arusaadav.

Äriettevõtete
mudeleid koolis
kasutades on
kerge libastuda.

Kvaliteedi ja selle kujundamise probleemid on teoreetiliselt suhteliselt
põhjalikult läbi töötatud materiaalseid väärtusi tootvate firmade iseära-
sustest lähtuvalt. TQM (*Total Quality Management*) ideoloogia lähtub
tootmis- või teenindusorganisatsiooni tegevuse spetsiifikast. Selle üle-
kandmine kooli (W. E. Deming, M. Tribus ja mõned eesti autorid) eeldab
hariduse, pedagoogilise protsessi ja kooli põhjalikku tundmist ning adek-
vaatset modelleerimist: mida kool "toodab" ja pakub, kes on kooli klien-
did, millist lähtematerjali ta kasutab, milles seisneb kooli rentaablus,
kasum jne. Kerge on selles valdkonnas libiseda ohtlikule teele, kasutada
äriettevõtete jaoks väljatöötatud mudeleid mehaaniliselt ka kooli kohta.
Nii sünnibki libakaup.

Kaubal on hea minek

Uudsus, trendikus ja kerge kättesaadavus kvaliteedijuhtimise teooriatu-
rul on pakkunud nii mõnelegi agaralt mõtlevale inimesele hea äriidee:
võtta olemasolevad mudelid aluseks, pisut-pisut välist ja terminoloogii-
list kohandamist ning kiiresti-kiiresti kaup koolitusturul rahaks teha.

Pealegi on selliselt kohandatud kvaliteeditemaatilal hea minek, sest

see toetab ametlikult valitsevat ainekeskset ideoloogiat, arusaama haridusest kui teadmiste kogusummast, ei nõua erilist mõtlemist ega juurdlemist, sobib hästi juhtimise primitiivkäsitlustega ning lõpuks – toetub Ameerika juhtimisgurude autoriteedile.

Probleemist ja terminitest

Et juhtida ei saa asju, inimesi ja omadusi, et juhtida saab ainult muutusi ja nende jadasid (protsesse), pole Eestis vaja küll ühelegi koolijuhile seletada. Et personali juhtimine tähistab personaliga seonduvate protsesside (planeerimine, valik, värbamine, mehitamine, arendamine, karjääri planeerimine jne) juhtimist, on üldtuntud seisukoht.

Kvaliteedijuhtimist võib tõlgendada kui kvaliteedi kujunemise protsessi juhtimist. Õieti tähendab kvaliteedijuhtimine üht kliendikeskset **juhtimiskäsitlust**, mis rajaneb personali osalusel ning on suunatud pikajalisele edukusele, kliendi rahulolule ja ühiskonna kasule. Sellisteks käsitlusteks on ka näiteks taotlus- ning tulemusjuhtimine jt. Kvaliteedi mõiste on tootmisparadigmas põhjalikult avatud ja määratletud: kvaliteedina käsitletakse **toote või teenuse omadust rahuldada tarbija vajadusi**.

Kvaliteet kujuneb toote või teenuse teatavate omaduse vastastikku põimunud kompleksina. Kvaliteet on hinnanguline kategooria, mis tuleb tarbija väärtusmaailmast, vajadustest ja eluviisist. Elukvaliteeti piirab teataval määral hüve kattesaadavus (hind). Toote või teenuse ostmisel lähtub tarbija enamasti kvaliteedi ja hinna suhtest, nende samaväärsusest. Seega on kvaliteedijuhtimine sootuks avarama sisuga kui tootega või teenusega vahetult seonduv.

Kool pole tootmisettevõte

Kooli juhtimine ehk koolis kulgevate protsesside juhtimine on läbi aegade olnud seotud eeskätt kvaliteedi taotlustega. Seega on huvi tootmisfirmade baasil välja töötatud kvaliteedijuhtimise ideoloogia ja süsteemide kohta igati põhjendatud. Ometi ei tähenda see, et materiaalseid väärtusi tootva ärifirma jaoks välja töötatud kvaliteedijuhtimise mudelid ja süsteemid oleksid mehaaniliselt üle kantavad koolitöö unikaalsesse sfääri.

Kooli kui organisatsiooni toimimine nõuab küll raha, kuid koolitöö tulemit ei ole otseselt võimalik rahalises väärtuses hinnata. Pealegi on ajaline intervall tegevuse ja selle tulemi vahel suur ja mitmeti määratlematu. Samuti on koolitöö tulemid suuresti sõltuvad paljudest välistest (ka haridussüsteemivälistest) teguritest, mistõttu kooli osa nendes tulemites on sageli vaid kaudselt aimatav.

Õpilased ei ole kooli kliendid selles tähenduses, nagu on toote või teenuse tarbijad majandusettevõtete puhul. Kliendiks otseses mõttes pole ka lapsevanemad. Küll aga on õpilasel ja lapsevanemal kliendile iseloomulikke tunnuseid. Klient teatavasti võib kuuluda ettevõtte koosseisu, tarbib ettevõtte toodangut või teenuseid ja tasub toote või teenuse eest.

Kliendi mõiste vajaks kooli puhul kohandamist ja täpsustamist. Kui majandusorganisatsiooni kliendina käsitleme tavaliselt indiviidi või organisatsiooni, siis kooli "klient" on enamasti loogiline kooslus "õpilane – lapsevanem – sootsium – ühiskond".

Ka toote mõiste ei ole kooli puhul ühetähenduslik. Kool ei tooda lõpetajaid. Kool ei tooda ka haridust. Hariduse standardiseeritud maketi (kavandi) töötab välja riik tüüpõppekavana. Koolid saavad oma lõpetanute hariduse kui "toote" kvaliteedi kujundamise osas kaasa rääkida vaid vähesel määral, sest hariduse omandab igauks ise ja antud kooliga ei lõpe inimese haridustee. Haridust ei saa müüa ega osta, saab pakkuda hariduse omandamise võimalust. Hariduse omandab iga inimene iseseisvalt õppides.

Lõpetajate hariduse kvaliteet ei ole päriselt identne koolitöö kvaliteediga, kuigi teine teataval määral oleneb esimesest.

Juhtida saab ainult muutusi ja protsesse.

Kvaliteedijuhtimine on lai mõiste.

Koolitöö tulem ei ole rahalises väärtuses hinnatav.

Kliendi ja toote mõiste vajab kooli puhul täpsustamist.

Põhjendatuks ei saa seetõttu lugeda orientatsiooni üksnes koolisesele hariduse omandamise protsessile, mis võib kergesti viia formalismi – eesmärgi ja vahendi ärasegamisele.

Nähtavasti tuleb kooli puhul lähtuda mitte niivõrd tootmisettevõtete kohta väljatöötatud valmismudelitest, kuivõrd kooli kui institutsiooni sisulisest spetsiifikast ja unikaalsusest, jäädes seejuures ometi tulemusjuhtimise positsioonidele.

Hariduse käsitlusi on palju ja erinevate käsitluste puhul kujuneb erinevaks ka arusaam hariduse kvaliteedist. Kui haridusena käsitleme vaid teadmiste ja oskuste kogumit, on kerge libiseda tehnokraatlikku aineparadigmasse, mis jätab hariduse kandja tähelepanu alt välja ja lahutab hariduse omandamise kasvatamisest.

Hariduse kvaliteet oleneb koolist osaliselt ja kaudselt.

Hariduse all mõtleme käesolevas käsitluses indiviidi omandatud terviklikku kultuuriosa. Selles paradigmas seisneb **hariduse kvaliteet tema funktsionaalsuses** – hariduse omaduses kujundada tema kandjas terviklik maailmapilt, orienteerumisvõime maailma kõiksuses, adekvaatne minapilt, eetilise suhe enda ja maailma vahel, enesearendamise subjektsus ning kompetentsus teatavates valdkondades. Hariduse kvaliteet selles tähenduses oleneb koolist osaliselt ja kaudselt. Kool saab otseselt mõjutada hariduse kvaliteeti õppekava kvaliteedi ja õpetamisteenuse kvaliteedi kaudu. Kindlasti saab kool hariduse kvaliteedile kaasa rääkida õpimotivatsiooni tekkimiseks ja õpioskuste kujundamiseks soodsa keskkonna loomise, enesearendamise subjektsuse genereerimise, kodude ja kooli lähimbruse vaimsuse ja kasvatusliku kompetentsuse suurendamisega, kuid täielikult lõpetanute hariduse kvaliteeti kool tagada ei saa.

Kooli suhe tema lõpetanute haridusega on keerukas ja mitmeti määratlematu. Seda on raske mõõta, selle alusel ei saa kooli hinnata. Hariduse kvaliteedi kujunemisel osaleb kooli kõrval veel suur hulk teisi koolist mitte olenevaid mõjureid.

Kool kui teenindav asutus

Kui üldse üritada üldharidusliku kooli puhul toetuda äriettevõtete spetsiifikale vastavatele kvaliteedimudelitele, siis sarnaneb kool kõige enam **teenust pakkuva ettevõttega**. Kool pakub õpilastele **hariduse omandamise tingimusi**.

Koolitöö kvaliteet tähendab hariduse omandamise tingimuste kvaliteeti.

Kool rakendab õppekava arendamise kaudu riigi aktsepteeritud hariduse sisu ja struktuuri. Kool kujundab standardiseeritud õppekava alusel võimalikult sellise õppekava, mis soodustab hariduse omandamise korral selle funktsionaalsuse kujunemist.

Kool pakub õpilastele õpioskuste omandamise võimalusi, kujundab õpimotivatsiooni tekkimiseks soodsa õhkkonna, formeerib hariduse omandamiseks vajaliku õpi- ja arengukeskkonna. Kool reguleerib ja juhib interioorisatsiooniprotsessi (teadmiste, oskuste, väärtushinnangute, ideaalide, käitumishinnangute, arusaamade, vaadete ja uskumuste omandamine), tagab selle järjepidevuse, tagasiside ja evalvatsiooni. Kool hoolitseb õpilaste heaolu (olme, õpilaste vaheliste sotsiaalsete suhete ja organisatsiooni kultuuri kaudu) ning hariduse omandamist soodustava keskkonna kujunemise eest, ergutab õppijate aktiivsust, enesealgatust jne.

Koolitöö kvaliteet otseses mõttes tähendab kooli pakutava hariduse omandamise tingimuste kvaliteeti.

Kool kui teabeorganisatsioon

Kool erineb tootmis- ja teenindusettevõttest, on oma süvaolemuselt teist laadi organisatsioon. Need erinevused on põhimõttelist laadi ja neid eirates teeksime vigu. Kooli kui institutsiooni iseärasused:

- haridust omandatakse mitte niivõrd õpetamise, kuivõrd õppimise teel;
- õpetaja ei ole niivõrd teenindaja, kuivõrd õppimise ja isiksuse arengu protsesside üks juhtijatest;

- välise juhtimise kõrval etendab kaalukat osa õpilaste enesejuhtimise ja enesearendamise tase;
- pedagoogilises protsessis etendab kaalukat osa sotsiaalne aspekt;
- pedagoogilises protsessis osaleb nii palju erinevaid faktoreid, et kooli osa selles ei ole põhimõtteliselt võimalik eristada;
- pedagoogilises protsessis tuleb keskenduda eelkõige vahepealsetele seisunditele, mitte niivõrd lõpptulemusele.

Kooli võib võrrelda teabeorganisatsiooniga, milles kehtivad mõnevõrra teised väärtushinnagud kui traditsioonilistes materiaalseid väärtusi tootvates firmades (vt tabelit).

T a b e l

| TOOTMISORGANISATSIOON | TEABEORGANISATSIOON |
|--|--|
| 1. Suur organisatsioon | 1. Väike organisatsioon |
| 2. Standardiseeritus | 2. Unikaalsus |
| 3. Formaliseeritud infosüsteem | 3. Formaalne ja informaalne infosüst. |
| 4. Ülemuse rolli väärtustamine | 4. Reatöötaja ja spetsialisti rolli väärtustamine |
| 5. Otsustav roll liinilistel juhtidel | 5. Otsustav roll proffide saarekestel |
| 6. Subordinatsioon | 6. Föderaalsus, võrgustik |
| 7. Adm-õiguslik regulatsioon | 7. Peamiselt eetilise regulatsioon |
| 8. Investeeringud struktuurikapitali | 8. Investeeringud inimkapitali |
| 9. Toetumine org struktuurile | 9. Toetumine org kultuurile |
| 10. Terav püramiid | 10. Lame struktuur |
| 11. Konveier väärtustatud | 11. Loov lahendus väärtustatud |
| 12. Distsipliin | 12. Loomingulisus ja töörahu |
| 13. Otsingud tööstusjuhtimise ideoloogiast | 13. Otsingud oma valdkonna ajaloost |
| 14. Iidoliks USA juhtimisgurud | 14. Iidoliks oma kultuuriväärtused |
| 15. Kasvueeldus – töötajate arv | 15. Kasvueeldus – teabekapital |
| 16. Personali värskendamine | 16. Võtmeisikute püsimine firmas |
| 17. Juhtide karjääri kavandamine | 17. Juhtide ja spetsialistide karjääri kavandamine |
| 18. Madalalpalgaliste laborantide staatus | 18. Sellide staatus |

Kool on võrreldav teabeorganisatsiooniga.

Kooli kvaliteetide hierarhiline rida

Kooli kui organisatsiooni iseloomustavad mitmed kvaliteetid. Iseloomulikem on koolikultuuri tase, kooli organisatsiooniline kapital (missioonikapital, struktuurikapital, intellektuaalne kapital, koostöökapital, initsiatiivikapital jne). Neid on suhteliselt lihtne mõõta ning selle alusel võib koolile ja selle omanikule hinnanguid anda, sest tegemist on juhtimise ühe tulemiga. Muidugi tuleb arvestada, et organisatsiooni kvaliteet pole eesmärk omaette, vaid üks peamisi tingimusi pakutava haridusteenuse kvaliteedi kujunemiseks. Nende kvaliteedinäitajate uuendamises ja täiustamises seisnebki teatavasti kooli arendamine.

Koolil on palju kvaliteete.

Kool pakub õppijatele hariduse omandamise **tingimusi**:

- juhib interiorisatsiooniprotsesse;
 - juhib isiksuse arenguprotsesse;
 - juhib motivatsiooni kujunemise protsesse;
 - võimaldab õppida õppima;
 - doseerib ja järjestab õppematerjali;
 - muudab materjali omandamiskõlblikuks;
 - pakub efektiivsemaid õppemeetodeid;
 - väärtustab õppe sotsiaalset aspekti;
 - jälgib õpitulemusi ja võimaldab tagasisidestust;
 - kujundab sobiva õpikeskkonna;
 - kujundab isiksuse arengukeskkonna;
 - koordineerib tööd kodude jt kasvatuskeskustega;
 - osaleb õppijaskonna subkultuuri kujunemisel.
- Seda loetelu võib jätkata.

Tuleb vahet
teha
õpetamisteenuse
ja õpitingimuste
kvaliteedii
vahel.

Kooli pakutava õpetamisteenuse **kvaliteet** oleneb iga koolitöötaja tegevuse tasemest ning kogu meeskonna missiooniteadvusest ja konstruktiivsest koostööst. Olulist osa sellest etendab meeskonna kollektiivne kasvatuslik kompetentsus ja ühiste eesmärgi- ja tegevusmodelite adekvaatsus.

Õpitingimuste kvaliteet on suhteliselt hästi mõõdetav ja objektiivselt hinnatav, kuid see pole kaugeltki ammendav, sest kooli tegevus on mitmeti laiem ja sügavam kui õpitingimuste pakkumine.

Õpitingimuste kvaliteet on keerulise hierarhilise struktuuriga fenomen, mida tuleks käsitleda süsteemina, mille põhilisteks komponentideks on mitmesugused tegurid.

a) Strateegia tasandil tegurid, mis aitavad kindlustada tulemite hierarhilise ahela pidevust: põhitaotluste määratletus • pakutava hariduse modelleeritus õppekava abil • õppematerjali struktureeritus, doseeritus ja omandamisprotsessi ajastatus • ressursside olemasolu ja struktureeritus, jõudude (spetsialistide) otstarbekas paigutus • konstruktiivse õpikeskkonna olemasolu ja toimivus • õppeprotsessi makromenetluse toimivus jts.

b) Operatiivtasandil tegurid, mis aitavad omandada haridust ja suunata isiksuse arengut (interiorisatsiooniprotsessi operatiivne juhtimine): diagnoosimine, eesmärgistamine, mõjurite rakendamine, tulemuste mõõtmine ja hindamine • materjali doseeritus, omandamiskõlblikkus ja jõukohasus • õppematerjali ja omandamisprotsessi kasutamine õppija isiksuse plaanipäraseks arendamiseks • õpimotivatsiooni toimivus, õpilaskonna subkultuuri adekvaatsus • õpetamismeetodite vastavus õpitegevuse spetsiifikale jts • õppevahendite adekvaatsus ja kasutamise funktsionaalsus.

Adekvaatsete mudelite otsingud

Söömise mudel
väärib
analüüsi.

Koolitöö kvaliteediprobleemide imiteerimisel on kasutatud ka söömise mudelit. Sarnasus on ilmne ja põhimõtteline. Toitlustusettevõttes pakutakse küll toite, kuid lõpliku valiku teeb sööja. Ka sööma peab klient ise. Keegi seda tema eest teha ei saa. Suuresti mõjuvad üldine miljöö ja intelljäär, teeniduse tase, menüü, seltskond, muusika, kaashõrgutiste pakkumine jms. Lõpptulemuseks pole peamine mitte täis kõht, vaid hea tervelik seisund. Viimane oleneb aga peale toitlustustaseme veel suurest hulgast teguritest. Tundub, et selle mudeli eelised vajaksid põhjalikumat analüüsi.

Koolitöö terviklikkus ja süsteemsus

Koolitöö kvaliteet tervikuna pole modelleeritav ainult materiaalse tootmisega tegeleva ettevõtte spetsiifika najal. Kuna kool ei tööta absoluutselt püsiva õpilaskontingendiga, siis on võimalik võimekama kontingendi tendentsliku valikuga, ebamugavatest õppijatest vabanemisega jne silulise tööta kunstlikult statistilisi näitajaid ilustada.

Koolitöö
kvaliteedi
tagavad
terviklikkus ja
süsteemsus.

Kool on omalaadne unikaalne teabefirma, mille puhul kehtivad ka spetsiifilised, ainult koolile omased protseduurid ja kvaliteedikriteeriumid. Koolitöö kvaliteet tervikuna tuleneb koolitöö strateegilise juhtimise professionaalsusest, sellest, kuivõrd kooli kui organisatsiooni kvaliteeti, koolis pakutava koolitusteenuse kvaliteeti ja koolitöö strateegilist mõju keskkonnale käsitletakse ühtsuses, süsteemselt hariduse kui väljundi kvaliteedi kindlustamisel. Need seosed on sügavalt missioonilist ja kultuurilist laadi ning mistahes katsed neid mõõta, numbriliste näitajatega iseloomustada või mingisse trafaretti suruda kujutavad endast ohtu, mis lõppkokkuvõttes võib kooli töötajate tähelepanu peamistest probleemidest eemale viia.

Seetõttu on koolitöö kvaliteet suuresti ka eetika küsimus nagu kogu koolitöö problemaatika tervikuna.

Koolikultuur ja selle kujunemine/kujundamine

SIRI JEHE, Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi õpetaja, TPÜ kasvatusteaduste magistrant

TIINA NURM, Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi õpetaja, TPÜ kasvatusteaduste magistrant

Tänaval Eesti haridusmaastikul on igal koolil vaja järjest enam vaeva näha oma püsijäämise nimel. Riigieksamite tulemuste põhjal koostatud pingeread, koolide jaotamine mainekateks ja vähemmainekateks on tekitanud olukorra, kus nii mõnegi kooli probleemiks on õpilaste lahkumine "parematesse" koolidesse. See on omakorda otseses seoses kooli majandusliku eksistentsiga (pearahad!). Miks on mõni kool mainekas, teine mitte? Kuidas kujundada kooli mainet?

Leidub koole, kus direktorit nähakse harva liikumas, õpetajad täidavad oma ülesandeid pealiskaudselt ja mehaaniliselt. Lärmakad õpilased hilinevad sageli või puuduvad tihti koolist. Nende kontrolltööde tulemused on kesised. Kooli ruumid on täis soditud, lapsevanemate koosolekud toimuvad harva ja on traditsiooniliselt igavad. Kool ja kodu on üksteisest kaugenenud.

Teises koolis on direktor silmapaistev, keskne kuju kooli eesmärkide väljatoomisel, õpetajad tegutsevad energiliselt, täiendavad end. Nad teavad, milline on kooli eesmärk. Õpilased on väärtustanud õppimise ja töötavad täie tõsidusega, on teotahelised, nende riigieksamitulemused on märkimisväärselt head. Õpetajate ja vanemate ühiskoosolekutest võetakse aktiivselt osa ning hästi laabub kodu ja kooli koostöö.

Erisuste põhjuseks võivad olla kooli kultuur ja direktori (juhtkonna) arusaam juhi rollist. Mujal maailmas on vaadeldud koole kui erinevaid kultuure juba aastakümneid, Eestis kohtab mõistet *koolikultuur* suhteliselt harva ja teema on pedagoogikas vähe käsitlemist leidnud. Kuid koolikultuur vajaks uurimist, sest teadlaste uurimistulemused on näidanud seost koolikultuuri ja kooli tõhususe vahel.

Mis on koolikultuur?

Teadaolevalt on kultuuri definitsioone umbes sadakond. Artiklis lähtume filosoofilis-antropoloogilisest teooriast. Koolikultuurist rääkides käsitleme kooli sotsiaalse organisatsioonina. Selle institutsiooni tunnusteks on ühiselul põhinevad kultuuritooted – hooned, kollektiivne nimi või sümbol, selgesti eristuvad tegevusjuhised, ühine uskumuste süsteem ning alluvusele sundivad jõud ja vahendid (1).

Koolikultuuri käsitlemisel peame oluliseks ideoloogiat. Ideoloogia alla kuuluvad väärtused, uskumused, arusaamad ühiskondlikust tegevusest ja selle eesmärkidest. Organisatsiooni kultuuri aluse moodustavad kõigile selle liikmetele ühised ideoloogilised lähtekohad, ideed, väärtused, eesmärgid jne. Ideed võivad olla küll fikseeritud, ent enamasti elavad need kuskil meie peas – on mitteformaalsed arusaamad asjade üldisest käigust. Kui kõneldakse kooli kultuurist, ei arvestata eelkõige õppekavas või teistes kooli dokumentides fikseeritud formaalseid eesmärke, vaid koolis elavaid erinevaid mõtteid, lugusid, mis moodustavad metafüüsilise kooli vaimu ja annavad meie-tunde.

Vahendite hulka, mille abil organisatsiooni kultuuri kas säilitatakse või muudetakse, kuuluvad selle kooli kogukonna sarnaselt mõistetud ja väärtustatud sümbolid, tseremooniad, rituaalid, müüdid, legendid jne. On oluline, millist tähendust kannavad erinevad sümbolid, legendid, tegelased, mis on tähenduslik, kuidas sümbol on tõlgitsetud, avatud jne.

Kooli kultuur näitab, kes on koolis kangelane, kes kelm, kes pühak, kes petis. Eesti kultuuri kontekstis peaks vist kasutama Lutsu tegelasi – millist õpilast peetakse Tootsiks, Teeleks, Kiireks, millist õpetajat Lauriks, millist Julk-Jüriks jne.

Kooli kultuuri ja maine vahel on seos.

Kooli kultuuri loovad kooli vaim ja meie-tunne.

Sümbolid ja rituaalid loovad ja hoiavad koolikultuuri.

Kultuuris samaaegselt toimiva kahe vastandliku jõu – säilimis- ja muutumisvajaduse – seisukohalt vajab organisatsioon ajalugu, legende, jutte liidritest, et säilitada kultuuri. Mittetoimivad sümbolid heidetakse kõrvale, luuakse uusi. Sümbolitena võib käsitleda paljusid materiaalse kultuuri ilminguid (kooli arhitektuuri, dekoratsioone, auhindu, aukirju, motosid). Rituaalide, tseremooniade hulka kuuluvad pidulikud aktused, kooli tähtsündmused, näitused, aga ka kooli kogukonnas levinud käitumismallid. Saagad, müüdid ja jutustused seletavad, kust oleme pärit.

Toetudes Robert B. Kottkampi käsitlusele (2), võib välja tuua **neli erinevat koolikultuuri** tüüpi.

Koolikultuuri on liigitatud mitmeti.

1. Artikli alguses esimesena kirjeldatud võib nimetada ebaõnnestumise kultuuriks. Nii direktoril, õpetajatel kui ka õpilastel on madalad ootused, kõigi peamine eesmärk on võimalikult vähese jõupingutusega kuidagi täita tülkatena näivaid ülesandeid. Sümboliteks võivad olla näiteks räpased koolihooned, närbunud lilled, vananenud info stendidel, jõulukaunistused veebruaris jne. Rituaalideks on sellises koolis massilised puudumised, hilinemised, tundide ärajätmised jne. Kangelastena nähakse õpilasi, kes suudavad võimalikult hästi petta õpetajaid, edasijõudmiseks kasutavad minimaalselt energiat; spikerdatakse ning väärtustatakse eelkõige välimust – riideid, meiki, jalanõusid jne.

2. Teist kooli iseloomustab akadeemilise edukuse kultuur. Kõige hindamise lähtekohaks on õppeedukus. Valitseb arusaam, et tõeliselt häid tulemusi annab vaid kõigi tubli töö. Väärtustatud on eelkõige loogilis-matemaatiline ja verbaalne intelligentsus. Sümboliteks on sellises koolis autahvilil edukate õpilaste nimekirjad, rituaalide hulka kuuluvad olümpiaadidest osavõtt, pidulikel kogunemistel parimate õppurite äramärkimine, autasustamine. Kangelasena tuuakse esile näiteks õpetaja, kelle õpilased sooritasid riigieksamid hästi kõrgetele hinnetele.

3. Kolmandat tüüpi koolikultuuri iseloomustab inimese igakülge arendamise väärtustamine. Seda võib nimetada **inimpotensiaali kasvatamise ja arendamise kultuuriks.** Akadeemiline edukus on küll oluline, kuid mitte peamine. Metafoori kasutades võime seda kultuuri kirjeldada kui renessansiinimeste ühiskonda, kus igal indiviidil on võimalus ja vajadus ennast mitmekülgsest arendada ning teostada. Rituaalideks on sellises koolis mittekoolilised festivalid ja igasugused klubid: folgi- ja väitlusklubid, ökoloogiaklubi, foto- ja filmihuviliste klubi vms. Kangelastena nähakse näiteks tüdrukuid, kes löid õpilasfirma, mis tootis kalendreid, või bioloogiaõpetajat, kes sõlmis koostöölepingu Saksa-maa kooliga, et teha keskkonnaalaseid uurimistöid saartel ja laidudel.

4. Neljandale koolile on omane sõjakultuur. Sellises kultuuris kasutatakse vestlustes palju sõjaterminoloogiat. Meenutagem ka Eesti koolides kasutusel olnud väljendeid, nagu *võitlus parema õppeedukuse eest, väljalanguse protsent* jne. Praegugi on sõnavaras olulisel kohal väljendid *põhioskused, kontroll, edasimine*. Iga allüksus moodustab sellises kultuuris oma subkultuuri erinevate eesmärkide ja ootustega. Käib pidev lahing, õpetaja ja õpilased käituvad nagu vaenlased rindel. Rituaalid sisaldavad konfliktidel põhinevaid muudatusi koolikogukonna tegutsemises, direktor võib igal aastal vahetuda jne. Legendidena jutustatakse lugusid, kuidas laulmisõpetaja sundis keemiaõpetajat oma kontrollitööd muutma või kuidas füüsikaõpetaja murdis 12. klassi vastupanu.

Koolikultuuri kujundamisest

Ligi sada aastat on kestnud kurtmine selle üle, et kool (haridus) on kriisis. Pakutakse välja uusi meetodilisi võtteid, koolitüüpe, hariduskontseptsioone, räägitakse õppekava uuendamisest, õpetajakoolituse puudujääkidest jne. On aegu, mil valjuhäälselt nõutakse revolutsioonilisi ümberkorraldusi hariduses. Paraku muutub üsna vähe. Muuta on kooli püütud väljastpoolt. Olulisem oleks aga sisemine muutumine, mis eeldab

Oluline on kooli sisemine muutumine.

muutuja enda soovi teiseks saada. See tähendab uue või teistsuguse mõtteviisi omaks võtmist. Niisuguste muutumiste puhul vajatakse tuge, keskset ideed, mis aitaks ja toetaks. Koolikultuuri muutused peaksid algama **ideoloogias**, "koolireligioonist", mis toetub teatud sümbolitele. Mõtteviisi saab kujundada esmapilgul väikeste asjade kaudu, mis aga tegelikult kuuluvad kultuuri loovate ja muutvate elementide hulka.

Kooli direktori ja õpetajate võimuses on muuta kooli kultuuri. Aluseks on ideoloogilised muutused, uskumuste, ideede, eesmärkide, sümbolite kujundamine. Võim kultuuri muuta on neil, kes loovad sümboleid.

Üheks verbaalseks koolikultuuri vormivaks sümboliks on **visioon**, tekst, mille koolikogukond ise loob. Visioon, nägemus on natuke ebaratsionaalne, me saame seda tunnetada, aga ei oska hästi seletada. Visioon annab energiat ja soovi, et läheks nii, nagu tahetakse. See annab tuge ja lootust. Visiooni definitsioon võiks olla niisugune: **visioon on kõigile teadaolev organisatsiooni loodud avalik väide** (nägemus).

Mida visioon teeb? Näitab suunda tulevikku, tekitab huvi tuleviku vastu. Samas sisendab usku ja usaldust juhtimisse, pakub välja eduks vajalikud kriteeriumid. Visioon on väide organisatsiooni tulevikust. Visioon on miski, mida tasub ellu viia, mis annab organisatsiooni tööle mõtte.

Visioon peaks andma vastuse koolikultuuri põhiküsimustele, miks just meie oleme unikaalsed, millised on tõelised väärtused, millised on lähemad ja kaugemad eesmärgid, mida meie kool saab anda ja mida peab andma. Mis paneb pühendumise sellele tööle järgmised 5–10 aastat? Visioon võib olla fikseeritud kooli dokumentides, trükitud kooli ajalehes või kantud kooli blanketile, välja pandud infostendil. Visiooni väljatöötamises osaleb kogu koolipere (õpetajad, direktsioon, õpilased, lapsevanemad, omavalitsus, hoolekogu jt). Visioon põhineb kahel inimlikul vajadusel – pühendumisel ja soovil teha head kvaliteetset tööd.

Kultuuri kirjeldamisel kasutatakse ka **mikrokultuuri** mõistet. Sellega tähistatakse koostöökultuuri: kuidas töötavad koos kooli eri osakonnad, millised on inimeste suhted, milliseid soositakse ja väärtustatakse.

Suhted korrastavad kooli organisatsioonilist struktuuri, need võivad olla ratsionaalsed või kultuurilised (2). **Kultuurisuhted** tähendavad ühiseid eesmärgi, traditsioone ja ajalugu, mis loovad eeldused koostööks ja on vajalikud kokkukuuluvustunde saavutamiseks. Need suhted on nagu nähtamatud lülid, mis seovad indiviide ühiste arusaamade põhjal. Vastupidiselt kultuurisuhetele määravad **ratsionaalsete suhete** puhul indiviidide käitumise organisatsioonis kindlad reeglid, piiritletud rollid, funktsioonid, karistused ja formaalne autoriteet.

Kultuurisuhted on ratsionaalsetest suhetest efektiivsemad, kuna ei sisalda välist, formaalset järelevalvet ega kontrolli. Kultuurisuhted pigem loovad kui tarbivad energiat, ehkki nende suhete arendamine ja säilitamine ei ole vahetuva liikmeskonna ja erisuguste eesmärkidega organisatsioonides lihtne.

Kõik koolid on rajatud kultuuri- ja ratsionaalsete suhete eri kombinatsioonidele. Peamiselt ratsionaalsetele suhetele toetuvates koolides piiratakse õpetajate inspiratsiooni ning püütakse vähendada nende tähelepanekutest ja initsiatiivist tulenevaid koostöösoove. Kultuurisuhetele rajatud koolid on altimad arendama õpetajaskonnas vastutustunnet ning toetuma õpilaste ja kogu kooliorganisatsiooni vajadustele.

Kooli juht kui kultuuri kujundaja

Organisatsiooni juhil on enim võimalusi mõjutada mikrokultuuri. Kõige demokraatlikumaski organisatsioonis sõltub juhust palju. Ta loob suhete võrgu, käivitab protseduure, ühendab või lahutab liikmeid, mõjutab "mänguvälja" mitmesuguste formaalsete ja mitteformaalsete hoobade kaudu. Nagu "jumalale" kohane, on tema mõju kohati raske mõõta või fikseerida.

Visioon annab tööle mõtte.

Koolikultuuri kuuluvad eesmärgid, traditsioonid, ajalugu, reeglid jpm.

Mikrokultuuri kujundajana võib rääkida nelja tüüpi juhtidest, “jumalatest”, kelle ümber ja mõjul kultuur kujuneb. Antiikmütoloogiat kasutades tuuakse esile järgmised organisatsiooni (kooli)juhud ehk jumalad (2).

Juhist sõltub palju.

Apollo. Selle jumala juhitud organisatsioonis (koolis) valitseb hierarhiline korrastatus, süsteem on täpne. Juhti iseloomustab autokraatus. Igaüks organisatsioonis teab oma ülesandeid ja kohta. Kehtivad teatud kindlad piirangud ja normid, mida aktsepteeritakse. Sellises organisatsioonis laabuvad asjad üsna hästi, kuid alluvate mõju ja osalus on väike.

Zeus. Kõik oluline ja organisatsiooni puudutav toimub jumala lähiringkonnas, informeeritud liidrite grupis. Organisatsioon on nõrgalt struktureeritud, teatakse hästi, kelle käes võim on. Mida lähemal Zeusile ollakse, seda parem on. Käitumisreeglid on kokkuleppelised ja teada. Probleemid tekivad siis, kui jumalaga läbi ei saada.

Ateena. Organisatsioonis puudub hierarhia. Võimust ei olda huvitatud, väärtustatud on hoopis koostöö. Kõik liikmed tunnetavad end võrdsena. Neid liidab huvi oma töö ja selle tulemuste vastu. Sellises koolis on rohkesti vabadust. Uuendusi on palju ja need võetakse kiiresti omaks. Võib juhtuda, et iga grupp (aineseksioon, sõpruskond vm) liigub ise suunas, kuid nii võidakse jõuda eesmärgini erinevaid teid pidi. Organisatsiooni liikmed motiveerivad ennast ise. Probleemid tekivad siis, kui huvi kaob.

Dionysos. Selle jumala mõjualal valitseb individualism. Organisatsiooni pole – igaüks teeb seda, mis talle on parim, käib isepäiselt oma teed. Organisatsioon tähendab liikmetele lihtsalt hoonet, kohta, kus olla ja kuhu kuulumine on teatud mõttes kasulik. Organisatsioonil pole mingit eesmärki, küll aga on igal indiviidil oma taotlused. Koolis pole kontrolli, töötajad on tugeva enesemotivatsiooniga. Klassikalise näitena sellisest organisatsioonist tuuakse Inglismaa ülikoole ja koole.

Direktoril tuleb olla erinevates rollides.

Kooli direktor on ülesandeid täites kultuuri kujundajana eri rollides. Ta missiooniks võib saada koolikultuuri normide, väärtuste ja tõekspidamiste defineerimine ning seletamine. Sellisel juhul püüab juht olla välja paistev isik, kasutab selleks eelkõige verbaalseid vahendeid. Ta tunnetab, et temast kui juhust oleneb kõik, tema sõnad, lood, üleskutsed kujundavad kooli vaimust. Hiilgavad on selliste direktorite aktusekõned, mida mäletatakse aastaid. Teisalt võib juht kujundada koolikultuuri oma tegudega: vahetunnil tõstab koridori põrandalt paberitüki, vestleb õpilastega, riputab välja õpilaste parimaid töid, paigutab ringi kabineti mööblit, et saavutada soovitud käitumist ja orientatsioone.

Koolikultuuri kujundajana võib direktor valida ka eeskujude väljatoomise. Kasutades igasuguseid rituaale, autasustamisi, tseremooniaid, hinnatakse ja väärtustatakse teatud kollektiivi liikmete eeskujulikkude käitumist, tegevust. Selleks võib olla kooli töötajate ühine jõululõuna, kuhu direktor toob vahuveini ja ütleb toosti oma heade kolleegide auks või edastab ajalehtedele olulist infot oma kooli õpetajate ja õpilaste saavutuste kohta. Oluline koht on müütidel, neid luuakse ja lastakse liikvele teadlikult, et mõjutada protsesse.

Kokkuvõte

■ Koolikultuur on oluline kooli ja õpitingimusi kirjeldav, loov, tekitav, mõjutav tegur. Seda pole Eesti koolides ja pedagoogikas piisavalt teadvustatud.

■ Koolikultuur on keeruline kultuuri vorm, mille kirjeldamisel ja mõistmisel tuleks vaadelda kultuuri kujundavat tegurit – ideoloogiat (kooli “religiooni”). Kultuur ei saa kunagi valmis, ta on elav ja liikuv, muutuv ja habras, sõltub üsna palju ka koolivälisest teguritest, näiteks haridusosakonna või omavalitsuse suhtumisest kooli.

Vaimse kultuuri puhul on olulised sümbolid, traditsioonid, legendid, müüdid, kultuuri kangelased ja antikangelased. Nende olemuse avamine aitab mõista konkreetset koolikultuuri.

■ Koolikultuuri kujundamisel tuleks arvestada, et kultuur vajab sümboleid, mis koondaksid ja liidaksid inimesi ning võimaldaksid vastata püsimiseks ning muutmiseks olulistele küsimustele, kes me oleme, kust me tuleme, kuhu me läheme. Selleks võiks olla organisatsiooni visioon.

■ Koolikultuuri allkultuur (mikrokultuur) sõltub inimeste omavahelistest – ratsionaalsetest ja/või kultuurilistest suhetest. Suhete kujundaja ja organisatsiooni mikrokultuuri mõjutajana on direktoril jumala roll ilmselt ka demokraatlikus kultuuris. Millist jumalat juht kehastab, on kooli eesmärkidest sõltuvalt elulise tähenduse ning tähtsusega.

■ Koolikultuuri muutmise ja kujundamise võimalus peaks panema mõtlema selle üle, milline tohutu võim on sõnal, sõnalistel sümboolitel. Võim on neil, kes loovad sümboleid, mis ühendavad. Seda võimu tuleb osata kasutada ja tekkinud jõudu juhtida.

■ Sümboliteid, metafoore, müüte kasutame eriti kriitilistes olukordades, kui me ei tea, mida teha, kuidas edasi minna, ellu jääda ja seletada toimuvat. Kuna koolis vahetuvad põlvkonnad (õpilaskond) väga kiiresti, hoiavad sümbolid, legendid, müüdid jne koolikultuuri. Samuti vajame neid tähtsate sündmuste selgitamiseks. Organisatsioonidel on oma ajalugu ja legendid, jutud liidritest, et säilitada kultuuri. Toimimiseks on vaja seletusi. Inimestele on oluline sümbolistlik raamistik.

■ Kooli kultuuri uurides võiksime vaadelda koolikultuuri kui mängu, mis on käimas, kui etendust, millest teha järeldusi selle kohta, mis tegelikult toimub. Seepärast võiksime uurida, mis Eesti koolides toimub, milline on meie koolikultuur.

Kirjandus

1. H o n k o, L. & P e n t i k ä i n e n, J. 1997. Kultuuriantropoloogia. Tallinn.
2. K o t t k a m p, R. B. 1993. Koolikultuur. Direktor kui kultuuriliider. Seminari "Omanäoline Kool I" materjal.
3. Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi põhikiri. 1995.
4. Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi õppekava üldosa. 1995.
5. S e v ä n e n, E. 1998. Kultuuri mõiste ja kultuurianalüüs. Kultuur ja analüüs. Artikleid kultuuriuurimisest. Konverentsi "Mis toimub kultuuripiiridel" (29.–30. XI 1996) ettekanded. TÜ.

Koolikultuur on oluline kooli ja õpitingimusi mõjutav tegur.



Koolikultuur oleneb suuresti kooli juhtidest, nende arukusest, õpivõimest ja suutlikkusest uuega kaasas käia. Fotol on projektis "Eesti kooli kvaliteedikool Võrumaal" osalevate koolide direktorid ja õppealajuhatajad koolitusseminaril Kuressaare Gümnaasiumis.

Euroopa Liidu hariduspoliitikast

MAIT TALTS, Eurouuringute Instituudi teadur

Igal
Euroopa Liidu
liikmesmaal
on oma
haridussüsteem.

Erinevalt mõnest teisest valdkonnast nagu kaubandus, keskkonnakaitse, põllumajandus vm on haridus Euroopa Liidus vähese tsentraliseeritud sekkumisega valdkond. Iga Euroopa Liidu liikmesmaa on loonud oma haridussüsteemi, mis arvestab konkreetse maa kultuurilist, sotsiaalset, majanduslikku, ajaloolist jm omapära. Kuna Euroopa Liidu üheks "põhivabaduseks" on tunnustatud kodanike (eelkõige just tööjõu) vaba liikumine üle ühenduse sisepiiride, eeldab see siiski kontrolli mõningate erialade kvalifikatsiooni suhtes. Praegu on Euroopa Liit kehtestanud küllalt paindlikud nõudmised kutsekvalifikatsioonide vastastikuseks tunnustamiseks ainult arstide, õdede, arhitektide ja advokaatide jaoks, mida reguleerivad 16 direktiivi. Seda pole kuigi palju, samas on tehtud ka ettepanek viia sisse erialakvalifikatsioonide üldise akrediteerimise süsteem (nn *personal skills cards*) (18), mis võimaldaks paremini hinnata konkreetse inimese erialaseid oskusi. Tulevikuski püütakse pigem selle poole, et haridust reguleeriks rahvuslikud kvalifikatsioonisüsteemid, mida püütakse välja arendada kooskõlas teatavate Euroopa Liidu üldisemate nõudmistega (20, lk 7).

1997. aasta suvel Amsterdamis vastu võetud Euroopa Liidu asutamislepingu uue redaktsiooni kohaselt määratles Euroopa Liit oma haridusalased prioriteedid järgmiselt: arendada Euroopa-mõõdet hariduses, isearanis liikmesriikide keelte õpetamise ja levitamise kaudu; ergutada õpijate ja õpetajate liikuvust (muuhulgas kaasa aidates diplomite ja õpi-aja akadeemilisele tunnustamisele); soodustada haridusasutuste vahelist koostööd; tõhustada informatsiooni ja kogemuste vahetamist liikmesriikide haridussüsteemidele ühistes küsimustes; ergutada kaugkoolituse (kaugõppe) arengut (3, lk 219).

Euroopa Liidus
on ühtsed
põhimõtted.

Euroopa Liidus pole ühtset haldus- ega haridussüsteemi mudelit, küll on aga formuleeritud mõningad ühtsed põhimõtted, millest tuleks lähtuda Euroopa Liidu liikmesriikide rahvuslike haridussüsteemide loomisel. Euroopa Liidus rakendatavaid poliitika- seostatakse enamasti küllalt põhjendatult vajadusega luua mingid ühtsed standardid. Rangete üldiste standardite rakendamine hariduses on aga arusaadavatel põhjustel üsna problemaatiline. Seetõttu ongi võtmesõnadeks kujunenud *paindlikkus (flexibility)*, *kokkusobitamine (reconciliation)* ja *detsentraliseerimine (decentralisation)*.

Mõningaid konkreetseid nõudmisi on püütud siiski kehtestada. Praegusi Euroopa kõrghariduse standardeid iseloomustab ainult kaks üldist nõuet: a) vähemalt pool ainepunktidest peab olema antud teadusliku kraadiga õppejõudude poolt; b) vähemalt pool õppejõududest peavad töötama antud kõrgkoolis põhikohaga. Eesti puhul on nende nõuete täitmisel probleeme riigi rakenduskõrgkoolidel (vähe teadusliku kraadiga õppejõude) ja erakõrgkoolidel (enamasti kasutatakse osalise koormusega ja lepingu alusel töötavaid riigiülikoolide teadusliku kraadiga õppejõude).

Infõühiskonna rakendumisega seotud probleemide lahendamiseks on Euroopa institutsioonid kokku kutsunud mitmesuguseid kõrgetasemelisi komisjone, mille töö lõpptulemusena on valminud rida üldisi aluspõhimõtteid deklareerivaid dokumente. Üheks selliseks oli 1993. aastal avaldatud Euroopa Liidu majanduskasvu, konkurentsivõimet ja tööturuolukorda puudutav Valge Raamat (*White Paper on growth, competitiveness and employment*), mis puudutas ka infotehnoloogia juurutamise küsimusi (8, lk 10). Samal ajal moodustati ekspertidest koosnev tööühm, mis püüdis välja töötada Euroopa Liidu hariduspoliitika ühtseid nõudeid.

Komisjoni hakati esimehe nime järgi kutsuma Martin Bangemanni komisjoniks (9). Mais 1994 andis Bangemanni komisjon oma töö tulemusena välja raporti "Euroopa ja globaalne infoühiskond" (*Europe and the global information society*) ja sama aasta juulis esitas Euroopa Komisjonile tegevusplaani "Euroopa tee infoühiskonda" (*Europe's way to the information society: an action plan*).

Bangemanni komisjoni raportite alusel määratleti 10 prioriteetset valdkonda, mis peaksid Euroopa Liidu puhul olema eelistatud uue infotehnoloogia eksperimentaalsel rakendamisel. Kaks neist on otseselt seotud haridusalase informatsioonilise infrastruktuuri rajamisega: kaugkoolitusprogrammi ning ülikoolide ja teaduskeskuste infosüsteemi väljatöötamine (9). Mõne haridussüsteemi osa (nt üldhariduskoolide) infotehnoloogiline mahajäämus mõnel arenenud Euroopa Liidu maal on lausa hämmastav. Näiteks Saksa- ja Prantsusmaa üldhariduskoolidest on arvutivõrkudesse ühendatud alla 2%, Põhjamaades kaks kolmandikku (11, lk 5).

Infoühiskonna edasise arengu plaanide puhul on korduvalt viidatud EL liikmesriikide mõningasele tehnoloogilisele mahajäämusele nii infotehnoloogia kui ka multimeediatarkvara osas, võrreldes peamiste konkurentide Ameerika Ühendriikide ja Jaapaniga. Soovida jätab ka seniste toodete kvaliteet. Euroopa multimeediatooted (CD-ROM andmebaasid) pole enamasti olnud kuigi hästi kohaldatavad kasutamiseks hariduslikel eesmärkidel ning seetõttu on isegi väidetud, et nad kahjustavad tänu oma liigsele standardiseeritusele Euroopa Liidu identiteeti ja unioonis oluliseks peetud multikultuursuse põhimõtteid (11, lk 3–4).

Euroopa Komisjoni eestvõttel anti 1995. aastal välja Euroopa Liidu esimene (ja siiani ainuke) haridusalane Valge Raamat (*White paper on teaching and education: towards the learning society*) (19). Kuna hariduspoliitikas on raske määratleda üldkehtivaid standardeid ja väga konkreetseid hariduspoliitilisi nõudmisi, siis piirdub see dokument olukorra üldhinnangu ja viie peamise eesmärgi määratlemisega, millest liikmesriigid peaksid lähtuma edasise hariduspoliitika väljakujundamisel.

Eesmärgid: 1) soodustada uute teadmiste omandamist; 2) tugevdada sidemeid haridussüsteemi ja äriliste ettevõtete vahel; 3) võidelda haridussüsteemist kõrvalejäämisega; 4) arendada kolme olulisema Euroopa Ühenduse keele (inglise, saksa, prantsuse keele) oskust; 5) soodustada investeringuid haridusse.

Valge Raamat määratleb praegust arengujärku kui üleminekuperioodi uuele ühiskonnakorraldusele, mida praegused lühemas perspektiivis (võib-olla et isegi paikapidavad) ennustused ei suuda täielikult haarata (19, lk 22). Sellest hoolimata üritavad Valge Raamatu autorid teha mõningaid prognoose kõige üldisemate suundumuste kohta tulevikus. Kõigepealt peaks areng tooma tootmissüsteemi (*producing system*) ja õpisüsteemi (*learning system*) teineteisele lähemale (19, lk 23). Euroopa Liidu haridusalaste programmide üheks läbivaks põhimõtteks ongi haridussüsteemi ja firmade tihedama koostöö propageerimine (mida markeerib tuntud lendväljend *sildade ehitamine*). Keskseks probleemiks on tunnustatud hariduse finantseerimine, mistõttu tuleks haridusse ning täiendus- ja ümberõppesse investeerivatele firmadele teha olulisi maksusoodustusi.

Valge Raamatu autorite arvates ei tohiks infotehnoloogia arendamine takistada vaba juurdepääsu haridusele, kuid teisalt ei tohiks hariduse üldine kättesaadavus kahjustada selle kvaliteeti. Just hariduse alal rakendatavate kvaliteedi hindamissüsteemide väljatöötamine peaks lähitulevikus kujunema üheks olulisemaks ülesandeks. Peaaegu kõigi haridusalases Valges Raamatus formuleeritud eesmärkide saavutamise seisukohalt peetakse määravaks õppijate liikuvuse (*mobility*) tagamist haridussüsteemi kõigil tasanditel. Selles on püütud isegi näha omamoodi "keskaja tagasitulekut", sest just tolele ajale oli iseloomulik käsitöösellide rändamine

Määrati kümme prioriteetset valdkonda.

Valge Raamat määrab viis peamist eesmärki.

Keskne probleem on hariduse finantseerimine.

ühe meistri juurest teise juurde (nn *journeyman system*). Haridussüsteemi kõrvalejäämise vältimiseks soovitatakse nn teiseste koolide (*second chance schools*) süsteemi sisseviimist Euroopa Liidu liikmesriikides. Samas olid haridusalases Valges Raamatus väljendatud põhiseisukohad vaid soovitusliku iseloomuga. Väidetavalt taotletigi Valge Raamatu avaldamisega üksnes laiaulatuslikuma diskussiooni käivitamist hariduse edasisest arengust (1, lk 4).

Viimasel paaril aastal käivitati rida pilootprogramme.

Valges Raamatus määratletud eesmärkide saavutamiseks on Euroopa Liit viimase paari aasta jooksul käivitatud terve rea eksperimentaalseid ja institutsionaalseid pilootprogramme, mis peaksid kaasa aitama Euroopa Liidu hariduspoliitika konkretiseerumisele (1). Ses suhtes kujunes pöördeliseks 1996. aasta, mille Euroopa Liit oli kuulutatud eluaegse õppimise aastaks. Sel aastal käivitati mitmed olulised haridusprogrammid Euroopa Liidu XXII Peadirektoraadi alluvuses (4, lk 23–24). Amsterdami lepingus ja sellele järgnenud programmdokumendis Agenda 2000 tuldi esimest korda välja Euroopa ühtse haridusala (*European education area*) kontseptsiooniga (14, lk 3–4). Praktikast tähendab see hariduse taseme ja õppekavade olulist ühtlustamist, võimaldamaks inimestel probleemideta siirduda ühelt EL liikmesmaalt teisele. Säärase ühtlustamise tagajärjel ei tohiks siiski kannatada paindlikkuse printsiip, teisisõnu maa senised haridustraditsioonid ega kultuuriline identiteet.

Euroopa Liidu haridusalastes dokumentides on rõhutatud nelja peamist infoühiskonna ülesehitamisega seotud arengusuunda: üliõpilaste ja õppejõudude (laiemas mõttes õppijate ja õpetajate) mobiilsuse (*physical mobility*) edendamist, eluaegse õppimise ja kaasaegsel infotehnoloogial põhineva kaugkoolitussüsteemi edasist arendamist (mõnikord räägitakse ka “virtuaalsest mobiilsusest” – *virtual mobility*) ning haridussfääris kohandatavate multimeediavahendite väljatöötamist. Mõnikord peetakse vajalikuks rõhutada eraldi ka olulisemate Euroopa Liidu keelte (kui peamiste kommunikatsioonivahendite) õppimist ja õpetamist. Probleemiks ongi, kuidas tagada ühelt poolt Euroopa Liidu sisene haridusalane kommunikatsioon ning teisalt säilitada olemasolev mitmekultuuriline ja mitmekeelne keskkond.

Arendatakse koostöövõrgustikke ja -projekte.

Nende eesmärkide saavutamise vahenditena nähakse koolide ja ülikoolide ning teiste haridusasutuste vaheliste koostöövõrgustike, keelteoskuse, Euroopa Liidu haridusalaste andmebaaside ning üldise haridus-, täienduskoolitus- ja noorsoopoliitika edasist arendamist ning konkreetsete pilootprojektide väljatöötamist infotehnoloogia eksperimentaalseks rakendamiseks (12, lk 3). Raamistiku säärasele arendustegevusele pakuvad Euroopa Liidu koostööprojektid *Socrates* (mille alamprogramm *Erasmus* on mõeldud just ülikoolide vahelise koostöö arendamiseks), *Leonardo da Vinci* (mõeldud kutsehariduse) ja *Youth for Europe* (üliõpilasvahetuse arendamiseks). *Socrates* teine alamprogramm *Comenius* on suunatud sidemete loomisele Kesk- ja Ida-Euroopa haridusasutustega, eesmärgiks on seatud koolide koostöö ja õpetajate täienduskoolitus (17, lk 8–9). Teine *Socrates* alamprogramm *ODL* (*Open and Distance Learning*) on mõeldud selleks, et kindlustada uute tehnoloogiliste võimaluste kasutuselevõttu avatud ja kaugkoolituses. Praeguse seisuga on käivitumas ka uus raamprogramm *Socrates 2*.

Seega ei tähenda infoühiskonna arendamine Euroopa Liidu jaoks üksnes arvutisüsteemide ja -võrgustike loomist ning arendamist, vaid teistegi kommunikatsioonivahendite ja -meetodite kasutamist, mis hõlbustavad inimeste omavahelist suhtlemist. Seetõttu on vajalik parandada senist keeleoskust ning luua uusi võimalusi inimestevaheliste kontaktide sõlmimiseks, kas siis vahetult suhtlemisel või uut tüüpi info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat kasutades. Peamine ongi seejuures kontaktide loomine. Info ja kommunikatsioonitehnoloogia rakendamine muudavad inimestevahelise suhtlemise üksnes kiiremaks ja paindlikumaks.

Eesti haridus Euroopa Liidu hariduspoliitika kontekstis

Euroopa Liit on asunud juba praegu integreerima Kesk- ja Ida-Euroopa kandidaatmaid (teiste seas ka Eestit) infoühiskonna ülesehitamisega seotud küsimustes, millest küllalt suur osa on seotud hariduse ja koolitusega. Ka kolmas infoühiskonna foorum (Brüssel, okt 1997) võttis vastu terve rea soovitusi Kesk- ja Ida-Euroopa maade valitsustele ning Euroopa Komisjonile (5, lk 187–190). Seejuures oli üks neljast foorumi töösuunast (paneelist) otseselt seotud infoühiskonna haridusküsimustega.

Eesti infotehnoloogilist potentsiaali on hinnatud üsna kõrgeks. Seda on peetud kõrgemaks kui teistes Kesk- ja Ida-Euroopa riikides keskmiselt, näiteks paremaks kui Poolas. Eestis on praeguse seisuga olemas rahvuslik nõuandev organ (Eesti Informaatikanõukogu) ja tegevusplaan koordineeriv büroo (Informaatikakeskus) (3, lk 31–32), mida Euroopa Liit peab soovitavaks infoühiskonna institutsionaalse struktuuri väljarendamisel. Tänu Tiigrihüppe programmile ja vastava sihtasutuse tegevusele on Eesti haridussüsteemi komputriseerimine olnud kiirem paljudest Euroopa riikidest (2, lk 54–57). Eesti on ühinenud ka Euroopa Liidu haridusdokumentide vastastikust tunnustamist käsitleva Lissaboni konventsiooniga (1997) ja siin on loodud haridusdokumentide eksperitiisiga tegelev Eesti ENIC/NARIC büroo.

Samas on ka selge, et Eesti haridussüsteem tervikuna on küllalt inertne ja jääb krooniliselt maha muu ühiskonna, eelkõige muidugi infotehnoloogilise infrastruktuuri arengust. Innovatsioonid juurduvad Eesti haridussüsteemis visalt ka tänu tagasihoidlikele rahalistele võimalustele. Seetõttu on tehtud näiteks ettepanek kujundada Eesti Tiigrihüppe Sihtasutus, mis siiani on tegelnud peamiselt üldhariduskoolide infotehnoloogiaga varustamise ja vastava koolituse organiseerimisega, Kultuurkapitalile sarnanevaks Haridusfondiks, mille kaudu hakataks finantseerima olulisemaid haridusalaseid initsiatiive Eestis (7, lk 30). Märtsis 1999 võimule tulnud erakonnad on lubaduse säärase sihtasutuse loomiseks kirjutanud isegi oma koalitsioonileppesse (15). Samas ei saa praegu olla sugugi rahul infospetsialistide ettevalmistuse mahu ega tasemega Eestis. Mõningaid lootusi on ses suhtes pandud käesoleval aastal käivituvale Euroopa Liidu viiendale teaduse ja tehnoloogia raamprogrammile ja selle pakutavatele võimalustele (16, lk 18).

Üheks olulisemaks Eesti ees seisvaks küsimuseks on kujunenud kutsehariduse eelseisev reform. Kutseharidust on siiani nähtud äärmiselt kitsalt kui keskariduse teatavat "aseainet" ehk võimalust integreerida ühiskonda needki selle liikmed, kes kipuvad haridussüsteemist üldse kõrvale jääma. Tegelikult tuleks kutseharidust näha märksa laiemas kontekstis, mis hõlmaks ka rakendusliku kõrghariduse ning täiendus- ja ümberõppe. Eesti kutseharidusreformi põhilisteks ülesanneteks peaks seega olema olemasolevate kutseõppeasutuste saneerimine, õpetuse taseme oluline tõstmine, kogu kutseharidussüsteemireaalse tööturu nõuetega vastavusse viimine (6, lk 10).

Just kutseharidus on see valdkond, mille ümberkujundamisel ja edasisel finantseerimisel ootab Eesti abi Euroopa Liidult. Mõningate prognooside kohaselt võiks Euroopa Liit võtta enda kanda 50–75 protsenti kutseharidussüsteemi funktsioneerimisega seotud kulutustest (6). Säärane soov tundub igati loogiline olukorras, kus võib prognoosida mõningast "ajude väljavoolu" teistesse Euroopa Liidu liikmesriikidesse.

Juba praeguse seisuga on Eestil mitmes haridusalases koostööprogrammis samad õigused nagu Euroopa Liidu liikmesriikidel. *Socrates* programmi kohaselt on 1999. a institutsioonilepingu sõlmimise õigus kõigil kuuel avalik-õiguslikul ülikoolil ning ka kolmel erakõrgkoolil. Lähemaks eesmärgiks võiks olla see, et vähemalt viiendikul kõigist tudengeist oleks võimalus nelja aasta jooksul teatud aeg õppida välismaal.

Eesti infotehnoloogiline potentsiaal on kõrge.

Innovatsioonid juurduvad haridussüsteemis visalt.

Kutseharidust tuleb näha laiemas kontekstis.

Paljud Lääne-Euroopa kõrgkoolid nõuavad juba praegu kõigilt oma tudengitelt vähemalt ühe semestri õppimist välismaal. Seda võimalust on seni rakendatud üsna tagasihoidlikult. Praeguse seisuga õpib teistes Euroopa Liidu liikmesriikides reeglina alla 10% vastava maa üliõpilastest. Kõrgeim on see protsent Kreekas ja Iirimaal (umbes 9%), silmatorkavaks erandiks on aga pisike Luksemburg – riik, mille üliõpilastest tervelt 73% õpib väljaspool oma kodumaad (10, lk 96).

Kuigi kaasaegsel infotehnoloogial on küllalt oluline osa Euroopa Liidu globaalse konkurentsivõime tagamisel, ei pane arenenumate liikmesriikide kodanikud infotehnoloogia rakendamisele liigseid lootusi. Viimastest Eurobaromeetri küsitlustest nähtub, et reeglina seovad infotehnoloogia rakendamisega suuremaid lootusi just vaesemad liikmesriigid, kes loodavad sel teel vähendada oma mahajäämust ning saada osa arenenumate Euroopa Liidu liikmesriikide inforessurssidest (8, lk 15). Samasuguseid lootusi seovad eelseisvate arengutega ka Eesti ja teised Ida- ning Kesk-Euroopa riigid.

Euroopa Liidu haridusalaste koostöö- ja abiprogrammide kaudu on võimalik saada tõhusat toetust oma rahvusliku hariduspoliitika väljatöötamiseks ning kontaktide arendamiseks. Samal ajal on Eesti haridussüsteemi ees seisvad probleemid suures osas Euroopa probleemid, mistõttu Eesti võib loota sealpoolsele kogemusele ning samas puudub eriline oht, et meid võidaks hakata süüdistama haridusinvesteeringuteks ettenähtud raha ebaotstarbekas kasutamises.

Kirjandus

- 1) A Europe of knowledge: the debate, which fuels the action. 1998. – Le Magazine, No. 10, p. 4.
- 2) A h e r, G., H e i n a r u, A. 1999. Haridus. Eesti 21. sajandil: Arengustrateegiad, visioonid, valikud. Tallinn, lk 54–57.
- 3) Amsterdami leping: Konsolideeritud lepingud. Euroopa Liit. 1998. S.l.: Eesti Õigustõlke Keskus, 374 lk..
- 4) B r o p h y, P., A l l r e d, J., A l l r e d, J. 1996. Open distance learning in public libraries. European Commission, DG XIII-E4. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, IX, 124 p. (Libraries in the information society; EUR (Series) 16904 EN).
- 5) Chairman's conclusions: Third EU/CEEC Information Society Forum. Infotehnoloogia haldusjuhtimises: Aastaraamat 1997. 1997. Tallinn, lk 187–190.
- 6) Eesti haridusstrateegia eelnõu. EV HM. 1998. Tallinn, 49 lk.
- 7) Eesti tiigrihüpe 21. sajandisse. ÜRO Arenguprogramm. 1999. Tallinn, 50 lk.
- 8) Europeans' views. Information society. European Commission. 1996. Brussels-Luxembourg, p. 15.
- 9) Information society. 1996. European Commission: Brussels–Luxembourg, 115 p.
- 10) Key data on education in the European Union. 1997. Luxembourg, Office for Official Publications of European Committees.
- 11) Learning in the information society: Action plan for European education initiatives (1996–1998). 1997. Luxembourg, Office for Official Publications of European Committees, 18 p.
- 12) New programmes: the legislative route. 1998. – Le Magazine, No. 10, p. 3.
- 13) O t t, A. Euroinformaatika. 1997. Infotehnoloogia haldusjuhtimises: Aastaraamat 1997. Tln, lk 31–32.
- 14) Paving the new way for programmes. 1998. – Le Magazine, No. 9, pp. 3–4.
- 15) Riik rahva jaoks. 1999. – Eesti Päevaleht, 18. märts.
- 16) S i i l, I. Eesti Informaationõukogus. 1999. – Arvutimaailm, nr 4, lk 18.
- 17) The European learning zone: wider and still wider. 1998. – Le Magazine, No. 9, p. 8–9.
- 18) Valge raamat: Assotsieerunud Kesk- ja Ida-Euroopa riikide ettevalmistamine integreerumiseks Euroopa Liidu siseturgu. 1996. S.l.: Eesti Õigustõlke Keskus, XXXIV, 476 lk.
- 19) White Paper on Education and Training: Teaching and Learning: Towards a Learning Society. 1995. Brussels, Luxembourg: European Commission, 101 p.
- 20) Õppiv Eesti: Vabariigi Presidendi Akadeemilise Nõukogu ettekanne Riigikogule. 1998. Projekt, Tallinn–Tartu, 23 lk.

Endise peanarkoloogi ülestunnistus

ANTI LIIV, Riigikogu liige

Kahekümnenda sajandi viimase kümnendi algul olid Eesti ühiskonna juhid nii evelil äsjase laulva revolutsiooni edust, et keeldusid kuulda võtmast kurjakuulutavat ennustust: kui kohe piisavaid meetmeid ette ei võeta, lahvatub sajandivahetusel Eestis narkomaanialaine, mida riigivõim ei suuda kontrollida.

1990. aastate algul likvideeriti Eestis laialdane tasuta narkoloogiline abi. Riigijuhid tõrkusid arutamast tänavatele ilmunud asotsiaalide, järevalt laienuvad alkoholi kaubanduse ning peadõstava narkoöri probleeme: eestlased olevat eriline rahvus, kelle puhul taolised pahed on võimatud. Peeti ebaotstarbekaks ühineda rahvusvaheliste uimastiäri piiravate lepetega. Väideti enesekindlalt: Eestis puudub illegaalne narkoöri.

Likvideeriti tasuta narkoloogiline ravi.

Narkobeibed ja moonisõda

1995–1999. a selgus (pöördepunktid olid “moonisõda” ja eesti narkokulterite vangistamine Tais) üldiseks jahmatuseks – Eestis levib kontrollimatult narkootikumide tarvitamine.

Ühineti 1961. ja 1971. aasta ÜRO uimastilevikut piiravate konventsioonidega. Siiski eitati vajadust ühineda 1988. aasta ÜRO konventsiooniga uimastiäri takistamiseks.

VIII Riigikogu võttis vastu narkootiliste ainete kontrolli, ravimi- ning psühhiaatrilise abi seaduse, mis löid probleemi kontrollimise katseks seaduslikud raamid. Kinnitati pikaajaline riiklik programm alkoholismi- ja narkomaaniaprobleemi tasalülitamiseks – umbes 7 miljonit krooni aastas. Kuid oli juba hilja – õige aeg oli tollaste juhtide lühinägelikkuse tõttu mööda lastud.

Meetmete kasutuselevõtmisega jäädi hiljaks.

Jõuetus on ilmne

Sajandi lõpuks oli selge: Eesti ei suuda ohjeldada narkomaania levi. Ajakirjanduse uimasteid populariseerivad artiklid asendusid ahastavama toonilistega – mis saab edasi? Täna peame tõdema:

- puudub ülevaade, kui palju on Eestis isikuid, kes elu jooksul katsetanud vähemalt korra uimastijoovet (võib eeldada, et taoliste isikute arv ulatub Eestis juba kuni 100 000-ni);
- igapäevases uimastisõltuvuses isikute täpne arv on teadmata (eri allikatele tuginedes võib rehkendada: neid on 2 000 ja 10 000 vahel);
- riik, omavalitsused, politsei, koolisüsteem ega meditsiin ei ole aastal 2000 võimelised olukorda kontrollima;

Eestis levib narkomaania.

Uimastite teadlik levitamine on jõudnud kõikidesse maakonnakeskustesse. Kohalik politsei ei suuda (ei taha?) uimastite levitamist (narkodii-lerite tegevust) isegi maakonnalinnades tõkestada. Tõenäoselt levib lähema 10 aasta kestel uimastitarbimine oluliselt koolides (juba on Tallinna koolid palganud turvamehi, kaitsmaks lapsi koolimajas (!) narkodii-lerite eest) ja kaitsevæes.

- avalik arvamus hakkab järjest enam soosima igapäevast uimastipruukimist;
- kuni 35-aastaste elanike hulgas levivad kaks eksitavat müüti: et uimastisõltuvusse sattumine on mustades värvides ületähtsustatud ning et meditsiini kasutuses olevat mingid tabletid, mille kasutamisel on garanteeritud täielik uimastisõltuvuse kiire väljaravimine.

Sõltuvushaiguse olemusest

Narkomaania on üks sõltuvushaiguste alaliik: Eestis on veelgi massilisemalt levinud sõltuvus tubakast ja alkoholist.

Sõltuvus on haigus.

Sõltuvushaigustel on mitu ühistunnust. Tarbimine tekitab mõnunde, viimase vaibumisel tekib tugev kiusatus keemilise aine abil taas üle elada mõnutunnet. Sõltuvus keemilise aine kontsentratsioonist jaguneb kolme alamliiki, millised võivad esineda nii ükshaaval kui ka kõik korraga.

a) Psüühiline sõltuvus – see on pelk kiusatus taas kord üle elada kogatud mõnutunnet.

b) Füüsiline sõltuvus – mõnuaine kontsentratsiooni alanemine veres kutsub esile ebameeldivaid kehalisi nähte (higistamine, peavalu, iiveldustunne, oksendamine, kõhulahtisus, valu lihastes jms), mis kaob mõnuaine uue koguse manustamisel.

c) Sotsiaalne sõltuvus – raskestiohjeldatav kirglik soov nautida mõnuainet ei võimalda üldreeglina töötada palgatööl. Kahanevad sissetulekud ei võimalda osta mõnuainet ega säilitada inimväärikat elatustaset. Allakäik sunnib mõnuaine ihalejat almust paluma, varastama, röövima, tapma. Selles arengujärgus mõnuainete tarbija on sattunud otsesesse sõltuvusse teda ümbritseva inimkeskkonna armulikkusest võimaldada ühiskonna kulul äraelamist ning jätkuvat ainetarbimist.

Konflikt ühiskonnaga

Erinevad ühiskonnad on sotsiaalse sõltuvuse probleemi tõlgendanud erinevalt. Kord tähtsustades riigi, kord uimastitarbija vajadusi prioriteedina. Kord on uimastipruukijaid hinnatud ühiskonna turjal elunautivateks parasiitideks, kord õnnetuteks haigeteks, keda selleni viinud vilets ühiskonnakorraldus.

Narkomaanid on sotsiaalabiga ülalpeetavad.

Narkomaania ennetustööle pööratakse tähelepanu. Kui aga isik on juba uimastisõltuvuses, ei rakendata tema suhtes ilmtingimata kalleid ja jõulisi meditsiinilise interventsiooni meetodeid, vaid (peitudes inimõiguste vaba valiku ideoloogia fraaside taha) pakutakse ainult minimaalset sotsiaalabi ning halastuseks riigi kulul igapäevane tasuta kogus asendusnarkootikumi.

On tõenäoline, et rahapuudusest (ravikuur on kallid, kuid ravitulemus viis aastat pärast ravikuuri lõppemist minimaalne) tuleb meilgi alanud sajandil minna sama teed: ühiskonnaohtlikkuse leevendamiseks on ilmselt otstarbekas pakkuda avaliku sotsiaalteenusena kõigile mittetöötavatele alkohoolikutele ning narkomaanidele riigi kulul igapäevane vajalik minimaalne kogus tasuta alkoholi ning asendusnarkootikumi metaadoon (viimane on hetkel piiratud koguses asendusnarkootikumina kasutusel Tallinnas AIDS-i ennetuskeskuses).

Liiati pole Eesti uimastitarvitajate valdav enamik (madalakvaliteedilise tööjõuna) ka uimasti(te) tarvitamiseta võimeline konkureerima turul. Seega on nad nii või teisiti sotsiaalabiga ülalpeetavad töötud.

Sõltuvushaiguse kulg

Sõltuvushaigus edeneb pikkamööda. Alkoholismi puhul võib see kesta kümnekond aastat, narkomaania puhul läheb oluliselt kiiremini. Väga ohtra alkoholi tarvitamise puhul surevad noorena alustanud umbes 50-aastaselt erinevatesse haigustesse, noorukina narkootikumide tarvitama hakanud aga umbes neljakümnendatel eluaastatel. Praegu on selles eas elus narkomaanid Eestis haruldased.

Narkomaanidel tekib sõltuvus kiiresti.

Kuni uimastitarbijal on vaid psüühiline ja füüsiline sõltuvus, tänane Eesti ühiskond reeglina tema vastu huvi ei tunne. Rahaka mõnuaine tarbija puhul ei pruugi turumajanduse ühiskonnas psüühilise ja füüsilise sõltuvuse väljakujunemisel üldsegi ilmnedagi teravat konflikti tarbija ja ühiskonna vahel: isik lihtsalt vaesub aegamööda.

Enamasti tekib ühiskonna ja mõnuaine tarbija konflikt siis, kui narkosõltlane on liiga vaene, ostmaks endale süstemaatiliselt piisavat kogust mõnuainet.

Kuna uimastitarbijate, kes tööd ei tee ega makse ei maksa, arvukus heaoluriikides kasvab ning võib juba XXI sajandil ületada nende ülalpidamise heaks töötavate maksumaksjate koguarvu, üritatakse alates XX sajandi keskpaigast rahvusvaheliste kokkulepetega piirata uimastitarbimist ning represserida uimastikaupmehi.

Sellele vaatamata on illegaalne uimastiäri maailmas rahamahult võrreldav nafta-, auto- ja relvaäri. Võib oletada, et sajandi viimasel aastal ulatus organiseeritud kuritegevuse varjatud uimastiäri/alkoholiäri maht Eestis kuni 5 miljardi kroonini. See on 1999. aasta Eesti riigieelarvega võrreldes väga võimas rahavoog.

1980. aastad Eestis

Probleemi kontrolli juhtis neil aastail psühhiaatrilise abi alamliik – narkoloogiline abi, milline tegutses samade rahvusvaheliste kokkulepete põhjal kui aastal 2000. Siiski täielikult teistsuguse ideoloogiaga riigis, kus postuleeriti primaarseks riigi huvid ning kitsendati viimase huvides narkomaanide isikuvabadust.

Narkoloogiline abi oli tollal tasuta avalik kohustuslik teenus. Narkoloogiline abi kontrollis kolme sõltuvusprobleemi: tubaka suitsetamist, alkoholi ja uimastite tarvitamist.

1960. aastatest oli Eestis kohtumääruse alusel kohaldatav ka alkoholismi sundravi (teostati erilistes vanglates). Narkomaania sundravi võimalus oli teoreetiliselt olemas, kuid kuna narkomaane Eestis praktiliselt polnud, siis teadaolevalt aastatel 1960–1980 polnud vajadust rakendada narkomaanide sundravi. Alles 1980. aastatel tõstus vajadus rakendada sundravi kuni kümne kriminaalkuriteo sooritanud narkomaani suhtes, reaalsele sundravile jõudsid neist vaid mõned.

1985. a asutati probleemi kureerimiseks Tallinnas Vabariiklik Narkoloogiadisperser, mille peaarst oli ühtlasi tervishoiuministeriumi peanarkoloog. Viimane oli ainuisikuliselt vastutav sõltuvushaiguste leviku eest Eestis. Aastas kasutas eri ravi- ja sotsiaalabi võimalusi umbes 10 000 alkoholiga liialdajat. Riiklikus alkohoolikute registris oli tollal umbes 23 000 alkoholisõltlast. Narkoloogiline abi tugines üle-eestiliselt väljaarendatud suurele struktuurile: kõikides maakondades töötasid allasutused, võimaldamaks aastaringset nii avahooldust kui ka tasuta elamist – kasutusel oli 730 narkoloogilist voodit. Varjupaikades (Kolivere jm) oli üle 50 voodikoha invaliididele ja vanur-alkohoolikutele. Lisaks umbes 1000 kohta spetsiaalseis “langenud asotsiaalide” töökasvatusasutustes.

XX sajandi viimasel kümnendil suleti Eestis enamik sõltuvushaiguste ravi ja hoolduse voodikohti, samuti lõpetati asotsiaalide saatmine kohtu poolt erivanglaisesse.

Tervishoius on AD 2000 järel alla 40 voodikoha Tallinnas. Need õigustavad end ka majanduslikult.

Minevikukogemus

1980. aastate Eesti sõltuvushaigete ravi kogemusi.

■ Meditsiin on võimeline diagnoosima joobe olemasolu (eriti täpselt alkoholijoovet, raskemini narkootilistest ainetest põhjustatud joovet ning täpsustama viimast põhjustanud ainet), selle sügavust ja põhjustajat.

Seda teenust kasutas tollal tuhandeid kordi aastas liikluspolitsei: ekspertiis oli tasuta, tulemused täpsed. Tänapäeval müüb meditsiin seda kõrgekvaliteedilise tasulise teenusena. Osaliselt teeb ekspertiisi nüüd politsei ise, kuna peab teenuse hinda (joobes *vibe*-külalise kvaliteetse ekspertiisi hind mamma-papa krediitkaardile algab umbes 2000 eesti kroonist ja läheb ülespoole) liiga kõrgeks.

Rakendati tasuta narkoloogilist abi.

Narkootilist joovet on raske diagnoosida.

■ Meditsiin on võimeline haiglasse paigutamiseiga katkestama päevi (nädal-kaks, enamgi) kestnud igapäevast ohtrat alkoholi- või narkootikumitarbimist, millega sageli kaasnes perevägivald. Kuid meditsiin ei taga, et see isik järgmisel päeval ei alusta uuesti – see on pelk hetketeenus.

Sama tulemuse võivad saavutada ka sugulased ise, hoides alkoholisõltlasest pereliiget nädala-kahe kestel korteris, eemal alkoholist, et ta seda kätte ei saaks.

■ Põhimõtteliselt oli võimalik meditsiiniteenusena kiirendada isiku kainenemist.

Ajalooliselt rakendatigi nn kainestumaja idee meditsiinis, et ära koristada tänavail-parkides magavad raskes joores isikud, et nad surnuks ei külmumist ega raskeid tervisehäireid ei saaks. Aastatega selgus: üleskorjatud isikud on sageli agressiivsed, käituvad neid abistava personaliaga agressiivselt, kuid meditsiinitöötajate ametiväärikus ei luba abipakumisel rüselda.

Teenus anti üle politseile, kus algselt humaanse abina mõeldud teenus mandus määratsevate joobnud huligaanide tänavatelt-korteritest ärakorjamise ning politseiruumides väljamagamisele. Aastaid kestis meditsiini- ja politseitöötajate vahel vaidlus, kelle tööülesanne on hoolitseta joores määratsevate laste ja noorukite kainenemise eest. Kord on see tehtud ülesandeks politseile, kord nõutud taoliste laste hoidmist kainenemiseni haiglates.

■ Pikema joomasööstu järgsete ärajäämanähtude (käte värisemine, halb enesetunne, iiveldus-oksendamise, kõhulahtisus, närvilisus jms) leevendamine oli avalik tasuta meditsiiniteenus.

Seda rakendati 1980. aastatel laialdaselt: sageli töid ettevõtete juhtkonnad Eesti narkoloogiasutustesse turgutusele oma töötajaid.

Tänapäeval on see arvukaim selleteemaline tasuline meditsiiniline teenus Eestis. Tulemused on endiselt väga head – järgmise korrani.

■ Omavalitsused, politseitöötajad ja erinevad haiglad töid 1980. aastatel avalikku tasuta sõltuvusabi teenust osutavatesse asutustesse toibuma ja end taas õigesse kehakaalu sööma kodutuid asotsiaale (tookordses terminoloogias nn BOMZ-id ehk kodutud-töötud hulkurid). Et pakkuda neile humaansetel kaalutlustel külmematel aastaegadel riigi kulul inimväarikat peavarju, kolm-neli korda päevas toitu, riietust, tervisediagnostikat-ravi, et abistada neid pideva eluaseme ning töökoha leidmisel.

XXI sajandi alguses täidavad taolisi ülesandeid omavalitsuste kodutu- te varjupaigad sotsiaaltöötajate juhtimisel.

Meditsiin on asotsiaali sotsiaalsest abist loobunud kui meditsiinile mittekuuluvast ning meditsiinitöötaja eneseväarikust alandavast mitte-meditsiinilisest tegevusest.

■ 1980. aastatel oli selge: sõltuvushaiguste puhul on põhiprobleemiks, miks KAINE (ja psüühiliselt normaalseks tunnistatud) isik võtab täiesti TEADLIKULT ja vabal tahtel vastu temale hukutava otsuse – alustab uuesti mõnuaine tarvitamist.

Tollalgi üritati tekitada motiivi, et isik valiks oma **ainukese** võimaliku **pääsetee – peaks dieeti**, elu lõpuni loobuks sõltuvusaine pruukimisest. Dieediravi on odav, kõigile kättesaadav ning tal puuduvad komplikatsioonid. Paraku keeldusid sõltuvushaiged sihiteadlikult ka tollal arstide ettepanekut järgimisest.

Vaatamata otsingutele ja katsete teele ei ole tänini farmaatsiateadus välja töötanud keemilist ainet, milline muudaks väärtusorientatsioone. Muudaks ambitsioone, tühistaks mõistuse juhitud soovi saada keemilise aine manustamisega naudingut.

Paranemisi on, tervenemisi – pole

Seda negatiivset uuringutulemust varjati arstieetika silmakirjalikul ettekäandel aastakümneid kiivalt rahva eest ning jutlustati: kohe-kohe

Meditsiin on
joobnute ja
asotsiaalide
sotsiaalsest abist
loobunud.

Ravimitel pole
imevõimet.

töötatakse välja ravim, milline lahendab kõik senised lahendamatud sõltuvushaigete probleemid.

Umbes kord kahe aasta kestel ilmus ametlik teade – on leiutatud uus ravim, milline lahendab kõik probleemid. Paraku läks mõni aasta mööda ning kuuldused uue ravimi imevõimeist osutusid liialdatuiks.

Teisisõnu: lühikesele detoksikatsiooniravile järgnev nn alkoholismiravi kuur oli/on pigem müüt kui põhjustele toimiv tulemuslik ravitegevus. Kuni õnnestus alkoholisõltlast veenda pidama alkoholivaba dieeti, oli ta väliselt paranenud. Tarvitses tal vaid alustada tasapisi uuesti mekkimist, kui mõne kuu pärast ilmes taas mitmepäevane joomasööst. Ja nii viisi vahelduva eduga alkoholisõltlase ajaliku elu lõpuni.

Tõsi – suurte rahadega võib palgata terve *team*'i ja näidelda edu, aga see pole teaduslik. Sama kehtib loomulikult ka narkomaaniaravi kohta.

Kus varjab end tõde?

Kõik tänapäeva mõrvarid olid kunagi esimese klassi õpilased. Paljud neist kinkinud koolmeistrile lilli. Kõik nad olid kunagi selles õrnas eas armsad ning klassijuhataja ei aimanud, et keegi tema õpilastest on 30 aasta pärast mõrvar, alkohoolik või narkomaan. Ometi on.

Teades, et keegi neist saab mõrvariks, alkohoolikuks, narkomaaniks, järgneksid küsimused, kas selle määrab vääramatult ära pärilikkus, milline roll on kasvatusel, väärtusorientatsioonide, ambitsioonide kujunemisel.

Pöörleb nõiarang: titest saab noor inimene, kes kasvab, õpib, kujuneb. Ühel hetkel on ta isiksus oma pürgimustega. Seiklusjanu või sooviga põgeneda temale vastikust maailmast (need on kaks enam levinud väidet vastusele, miks alustatakse uimastitega!) võtab ta esimest, viiendat ja kümnendat korda narkootikumi.

Oletame: mamma-papa saavad vahele ning tormavad arsti juurde, saamaks teada, mida nende järeltulija pruugib. Hästi – tehakse eksperitiis ning aine saadakse teada. Mis edasi? Mida lapsevanema teadmine – tarvitab C ainet, aga mitte H-ainet – muudab? **Tarvitab** ju ikkagi. Kas aine nime teadmine mõjustab? Vist ei.

Arstid üksnes imiteerivad ravi

Arstid kainestavad armastatud järeltulija uimastijoobest. Noh ja siis? Sedakorda küll, kuid nagu lauamängus, oleme taas alpositsioonis. Sellisele noorukile on ümbritsev maailm ju kas igav või tülgastav! Arst ei suuda kätt ette panna, kui sama nooruk nädala pärast (kambas ja mõirgava muusikaga *vibe*-l) taas otsustab ise priitahtlikult ainet pruukida. Kelle läbikukkumine? Arsti? Kodu? Kooli? Kambajõmmide võit?

Kellest nooruki käitumine sõltub? Kas keegi vägivaldselt topib uimastit sisse? Enamasti ikka ise. Priitahtlikult.

Naiivne oleks arvata, et kui nooruk vaid teaks kohutavaid tagajärgi, siis ta loobuks. Pelk enesepettus. Arstid teavad väga hästi, et suitsetamine kahjustab tervist, ometi suitsetab Eestis tänapäevani palju arste. Miks? Kas tõesti suitsetavad arstid ei tea suitsetamise kahjulikku toimet organismile? Nii väita oleks rumalus.

Siin on midagi muud peidus. Mis?

Kasvatus programmeerib uimastiimmuunsuse

See muu on sissekasvatatud väärtusorientatsioonide keerukas süsteem. Ala, mille kujundamisega tegelevad pedagoogika ja didaktika. Sedasama teeb kodu. Sedasama kujundab sõprade kamp tänavalt. Samuti enesekasvatus. Ning üleüldse ei mõjusta arst, kes kirjutab lühivisiidi lõpus välja turgutava vitamiinisüsti kuuri.

Võimatu, et ühiskond pole seda silmakirjalikkust märganud – selle asemel, et pöörata tähelepanu vigadele väärtusorientatsioonides, otsitakse

Isiksuse
väärtumisele
ei ole
ühest seletust.

Ravida saab
seda,
kes tahab
terveks saada.

Inimese
käitumine oleneb
tema väärtus-
orientatsioonidest.

imevahendit tablettidest. Väheusutav. Kuid teinekord on vale ilusam kui tõde. Nõukogude ajal keelati seetõttu näiteks patsiendile tema diagnoosi teatada. Tollal oli tõde arstieetika rikkumine. Täna on vastupidi.

Pedagoogiabi – mitte arstiabi?

Ometi jätkame tänini hõiklemist: arstiabi narkomaanidele on liiga vähe! Kui saaks juurde, oleks nagu kõik korras. Vale. Meil oli ajaloos periood, kus see oli piisavalt kättesaadav ka vaestele. Ometi kukkusime läbi. See da pehmemaloomulisema sõltuvushaiguse, alkoholismi, raviga. Saati siis narkomaaniaga. Neil aastail peideti tõde läbikukkumise tegelikest põhjustest (meditsiinilist sõltuvushaiguste ravi sisuliselt pole olemaski!) jutuvahuga arstieetikast. Et ei hakataks urgitsema ideoloogiliselt väga hel-la teema – väärtusorientatsioonide kujundamine – kallal. Väärtusorien-tatsioonide muutmine on liiga pingutav tegevus nagu ülitüsed inimese kaalu kergendamine (ja seal hoidmine!) 30 kg võrra.

Karske elu nõuab ka sõltuvushädadega isikult endalt pingutust, kõige-pealt probleemi olemasolu tunnistamist igal hommikul ja õhtul – nagu palvust. Edasi tüütut naudingust loobumise soovi igapäevast ausat kinni-tamist iseendale. Kolmandaks tuleb iga päev mitu korda endale kinnita-da: täna ei pruugi ma kübetki mõnuainet. Lõpuks tuleb neid kolme põhi-mõtet aastakümneid iga päev järgida. See nõuab enesekasvatust. Kes õpetab tänapäeval Eesti lapsele enesekasvatust?

Ketserlik mõtteavaldus

Küllap on narkomaania kiire leviku põhjus hoopis Õhtumaise ühiskonna kasvatusfilosoofia saabumine Eesti oludesse. See on paratamatu lõiv lää-nelikule elulaadile.

Kool annab nüüd pelgalt informatsiooni. Kas sedagi enam piisavalt?

Eesti kooli hiljuti lõpetanud noorte tüdrukute-poiste iidoliks tõstetud rahvusuhkus Miss Estonia 1999 vastab küsimusele Jüriöö ülestõusu toi-mumisajast: “Üks sündmus toimus 1920. Mis see oli? Ümera vä?” (Krooni-ka 1/204 AD 2000, lk 18). On vist midagi korrast ära?

Varasem üles pürgiv talupojaühiskond, kus kõik tundsid kõiki, on asendumas anonüümse ühiskonnaga, kus mõrtsukatöölt tabatu on kohtu-otsuseni pelk eesnimetäht, vangide nimekiri ja veretöö paragrahvid nen-de “intiimsaladus”.

Selle asemel, et klantspiltidega seltskonnaajakirja jõulunumbris aruta-da, kas 4000 krooni maksvate piletitega sajandipidu “panevad” rikkurid on nii humaansed, et jagavad jõuluõhtul kuurides-keldrites kodututele palukese leiba, eelistab tänapäeva tüüpilise ajakirjanikueetikaga autor välja pigistada pisiskandaali. Ta kuulutab silma pilgutamata ja asjasse süvenemata aastatel 1965–1985 politseihaarangutel tabatud dokumenti-deta hulkurjoodikute kohtudokumentide koopiate seadusliku kasutamise 1985. a sügisel (teadusuurimise eesmärgil) endale haaratud õigusega veerandsada aastat hiljem räigeaks arstieetika rikkumiseks (Kroonika, 52/203, 1999). Täna eesti kõmuajakirjaniku eetika nõuab skandaali. Teda ei huvitagi, mida sööb (ja kas üldse sööb) jõuluõöl kodutu asotsiaal. Kõmuajakirjanikud teevad koolidirektorist verejanulise peletise ning ees-ti kurjategijatest võõramaa vanglates süütud inglised.

Kas on ikka täiesti selge, milliseid väärtusi sisestab Eesti kasvatus (kodu, kool, sõbrad, enesekasvatus) töödeldatavaile?

Nii kõmuajakirjanik, paljud asotsiaalid, narkomaanid ja mõrvarid on kõik eesti koolmeistrite toodang. Miks nad on sellised?

Kuhu on kadunud kohustused ja vastutus?

Oleme muutnud riigikorra. Teadmiste jagamisega on kooliteoreetikud varmad tegelema, paraku jõulise **isiksuse kujundamine**, tema kohus-tuste ning vastutuse rõhutamine on jäänud tagaplaanile.

Väärtus-orientatsioonide kujundamine on keerukas, aga mõõdapääsmatu.

Tänapäeva meedia sisestab küsitavaid väärtusi.

Esimest korda tutvub noormees sellega alles kaitseväes, millega on seletatavad sagedased korrapelgurite väekargamised.

Ajakirjandus soosib "õpitud abitus" kujundamist. Õigused, naudinguvormide paljus, teiste abi kohustuslikkus ülikaste elutaseme saavutamiseks jms on muudetud endastmõistetavateks õigusteks. Jäetakse eksitav mulje, et ilmajäänul on õigus sedamaid vihata Eesti riiki. Aga Puna-soo Maridest ei teata, kuigi neid ei ole Eestis vähe.

See pole kindlasti koolmeistrite süü. Neid endid tehakse ka asjatult patusteks. Tuletan meelde: kahtlemata demokraatlikus USA-s on asi nii kaugel, et õpilased tapavad oma stressi lõõgastamiseks tulirelvadest õpetajaid ja kaasõpilasi.

Arenguruumi Eestis jätkub.

Koolmeistri taluvus ja suutlikkus

Miks õpetajad kannatlikult vaikivad? Mida "müüb" ühiskonnale eesti koolmeister ning miks teda nii hoolimatult sõtkutakse porri? Kas see märterlik vaikimine pole järsku samalaadne nähtus nagu gaasikambritesse saadetavate juutide minek – vaikesse allaandlikus rivikorras?

Veelgi kiuslikum küsimus. Kui psühhiaatrid diagnoosivad noorukil huvi narkootikumide vastu ning hälbiva käitumise (risk!) ning annavad ta kainena pedagoogidele eesti kodanikuks ümberkujundamisele, kas koolmeistrid tulevad tema (ümber)kasvatamisega toime? Ei usu.

Kas kasvatamisele ja õpetamisele pühendunud pedagoogikatudengitele selliseid teadmisi ja praktilisi oskusi üldse pakutakse?

Õpetajad ei oska oma meetoditega kasvatada ega arstid tabletiga muuta narkomaani vaateid. See ongi see must auk, kuhu XXI sajandi algul narkomaaniaprobleemi plahvatamisel oleme sadanud.

Virtuaalse õnne ulm

Tunnistan üles – varjasin eetilistel kaalutlustel (lootuste laegas!) kolmanda aastatuhandeni, et arstidel puuduvad põhimõtteliselt roosad tabletid laste, rohelised tabletid noorukite ning sinised tabletid inimeste arusaamade ja vaadete keemiliseks mõjustamiseks.

Veelgi enam – pedagoogid kasvatavad-koolitavad-koolitavad ümber lapsed, noorukeid ja täiskasvanuid, aga kui "võimsad" on nende oskused? Kas jätkub võimsusepedaali uimastihuvi n-õ väljakasvatamiseks? Vist ei.

Miks arutatakse küll haridusministeeriumi üleviimist Tallinnast Tartusse, kuid sellist elulist probleemi – koolmeistrid on võimetud kasvatama lastes olulisi väärtusi – ei arutata?

Kas pole viimati lõppjärelduseks – lapsed arenevad omapäi (TV, arvuti ja sõbrad kasvatavad kõige mõjusamalt!) ja nüüd suundub paljude huvi hoopis kriminaalse maailma poolele?

Midagi samasugust, nagu kirjas juba tuhandeid aastaid tagasi ühel kivitulbal või juutide legendikogumikus.

Pole kahtlust: autoteateid edastav raadio töötab ju Eesti riigi politseinike, kes kaitsevad liiklejate elu, tegevuse vastu. Eesti kodanikest autojuhid vilgutavad kodanikuallumatuse korras teedel tulesid: ees varitseb liiklejaid vaenlane – politseinik. Nüüd on narkomaanid astunud autojuhtidest sammu edasi: on hakanud politseinikke tapma. Siseministeerium aga neid töölt lahti laskma. Varsti jõuab järg vist koolmeistriteni?

Miks julgeb vaid Leesi Lauri öelda oma arvamus? Seitse rammusat arenguaastat on möödas, kuhu jäävad ülejäänud sajad õpetajad?

Sõandan väita: **kuningas on alasti!**

Juubeldused tema eetilistest eurorõivastest on praktikas tihti pelk tiigrühpe õhulennu hapnikupuuduse virtuaalsus. Kooli pakutav Lauluisa "Kuuvalgel vihtlevate neitsite" lummus taandub kõmuajakirjanduse pakutava virtuaalse euroopaliku õnne ees.

See on paljude väikeste eestlaste vaba valik XXI aastasaja hakatuseks.

Isiksuse kujundamine on jäänud tagaplaanile.

Õpetajad ei julge öelda oma arvamust.

Koolmeistrid on võimetud kasvatama olulisi väärtusi.

Kooli pakutav taandub kõmuajakirjanduse pakutava virtuaalse euroopaliku õnne ees.

Koolikultuuri kujundamine Rapla Vesiroosi Gümnaasiumis

Rapla Vesiroosi Gümnaasiumis on püütud koolikultuuri kujundada ja mõjutada teadlikult. Et mõista, miks ja kuidas see protsess käivitus, tutvustame ülevaatliselt kooli ajalugu ja taustolukorda, millest tulenes vajadus midagi koolikultuuriga ette võtta. Toome üksikud olulised jooned, mõned faktid, legendid ja sümbolised lood, mis mingil moel kirjeldavad koolikultuuri mõjutamist Rapla Vesiroosi Gümnaasiumis.

RVG on noor kool. Koolimaja avati septembris 1988. Hoone valmimine tähendas ühe vana ja traditsioonidega Rapla alevi ainukese keskkooli lõhenemist kaheks keskkooliks. Kui käsitleda kahe kooli tekkimist tekstina, võiksime kasutada eesti kultuuris levinud mudelit kahest rivaalitsevast naabrist, üleaadsetest, kes kõiges ja kõikjal asuvad võistlema, vahel kahjuks ka võitlema.

Uude loodud kooli asusid tööle tollase direktori välja valitud valdavalt nooremad pedagogid. Oluline on seegi, et kooli asutamine langes laulva revolutsiooni aegadesse.

Legendina ringleb praegugi jutt kooli avamisest – esimesena sammus kooli 1. klassi õpilane, sinimustvalge lipp käes. Identiteeti toitava müüdina on kooli pidulikel tseremooniatel rõhutatud ka seda, et kooli asutamisdokument allkirjastati Eesti Vabariigi sünnipäeval, ehkki tol hetkel veel Eesti NSV-s.

Kooli esimestest aastatest alates ringles alevi, piirkonnas ja kooliski jutt 2. keskkooli peatsest sulgemisest ja ümberkujundamisest

põhikooliks. Sellest teatud mõttes kuulujutust tulenevalt valitses koolis pikka aega “me peame oma eluõigust tõestama” mentaliteet. Teadlikult, kogu kollektiiviga püüti olla teistmoodi, omanäolised, uute ideede esmarakendajad. Samuti kujundati teadlikult meie-tunnet, kasutades selleks mitmesuguseid kultuurielemente, nagu oma kooli laul, lipp, märk, ajaleht jne. Antud kontekstis võib kõnelda ka identiteedi kujunemisest mingi kaugema (antud juhul maakondlik tasand) välisrühma vastu suunatud tõrjehoiaku najal (Honko & Pentikäinen, 1997). Niisugune tõrjehoiak võimaldas suunata väljapoole ka sees hõõguvad pinged ning ühtlustuda ja sobituda koolikollektiivil endal. Kahjuks toimis siin eesti kultuuris tuttav mudel, et liitvana mõjub just “välisvaenlane”. Ilmselt sellise tõrjehoiaku tõttu kujunes uus arusaam oma kooli kultuurist kohati üsna valulikul.

Kui asuti keskkooli “ümber sildistama” gümnaasiumideks, otsustati ka tollases Rapla 2. Keskkoolis muutus kaasa teha, ikka seepärast, et ellu jääda ja edasi minna. Vahepeal oli jõudnud mitu korda vahetuda direktor, igapäev oli oma arusaam (kellel teadlik, kellel juhuslik) organisatsiooni kultuurist. Kooli olid juhtinud erinevad direktorid, kollektiiv oli näinud ja läbi elanud elemente nii sõjakultuurist kui ka akadeemilist edukust ainuväärtustavast kultuurist.

Gümnaasiumiks saamiseks tuli koostada terve rida dokumente: põhikiri, kooli õppekava üldosa jne. Aga uus nimi – gümnaasium – ei tähendanud üksnes uut silti kooliukse kõrval.



1998. aastal peeti Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi kümnendat sünnipäeva.

Rapla
Vesiroosi
Gümnaasiumi
õpetajad
koolitavad
ennast
seminaril
“Lugemine ja
kirjutamine
iseseisva
mõtteleja
kujunemiseks”.



Oluliseks sai, mida peetakse kultuuri põhi-
küsimumusteks. Kes me oleme? Kuhu läheme?
Kust tuleme? Millistele põhimõtetele rajada
uus kool? Mida väärtustada? Mida seada ees-
märkideks? Mida kaasa võtta, mida maha jäta?
Selline olukord andis võimaluse luua ise
uut kultuuri, ja seda juba teadlikult. Nimelt oli
kooli arendusmeeskond osalenud Omanäolise
Kooli I seminaridel, kust saadud teadmiste
toetudes kavandati muutusi koolis.

Kui koolikultuuri saab kujundada, millist
kultuuri valida?

Maakonnas tunti 2. keskkooli kui **teistsu-
gust, isemeelset** (ütlused teiste koolide õpetaja-
telt), **avatud, palju võimalusi pakkuvat, õppi-
misvõimalustega kooli** (õpilaste sõnade
järgi). Ka kooli õpetajaskond oli aegade jooksul
väärtustanud neid jooni. Alevilinna noore koo-
lina, kus ei olnud nn eriklasse, oli meie õpilas-
kond tavaline, mitte valitud. Viimastel aastatel
olime küll kogenud teatavat tungi 10. klassi,
kuid mingist eliit- või kallakuga koolist ei ole
juttugi. Koolikultuuri loomisel ja kujundamisel
seati eesmärk liikuda edasi õpilaste arendami-
se ja sellise keskkonna loomisega, mis võimal-
daks kõige paremini kujuneda õppijaks.

Oli tarvis sümboleid, müüte, traditsioone, le-
gende, rituaale, mille ümber koonduda ja mil-
lest jõudu saada, et meie-tunnet taastekitada
ja identifitseeruda. Teisisõnu vajati sümboleid,
et uut ideoloogiat luua.

Kultuuriajalooost on teada, et hästi “tööta-
vaid” sümboleid uutes olukordades rakendades
kaasatakse ja seotakse inimesi, mõjutatakse
nende motivatsiooni, ühendatakse tähendusi.
Seetõttu on oluline leida niisugune sümbol.

Meie koolis oli aastate jooksul saanud ku-
junduselemendina tuntuks **vesiroos**. Nimelt
asub kool vana savitööstuse aladel, lähedal
asuvates saviuukudes kasvab palju vesiroose.

Miks ei võiks kooli sümboliks saada vesi-
roos? Pikkade koosistumiste ja vaidlemiste tu-

lemusel otsustati uut kooli looma hakates toe-
tuda vesiroosile kui sümbolile. Visuaalse ja ee-
teetilise kõrval tuli leida, luua ja teadvustada
vesiroosi tähendus. Vesiroos pidi hakkama ela-
ma kui omamoodi tekst. Mida sümboliseerib
vesiroos? Milliseid seoseid ta tekitab? Küsiti
sedagi, kas selline “magus” sümbol ja nimi koo-
lile sobivad. Sümbolist lähtuvalt asuti looma
visiooni, tulevikku suunduvat “teedekaarti”,
oma väärtusi.

Valmis ja avalikustati järgmine visioon: **ve-
siroos on alati pinnal, juured kinni süga-
val viljakas pinnases, valge ilu ja puhtuse
sümbol, haruldane, loob ka porises ja reos-
tunud vees puhta õie, painduv ja nõrke,
hoovustest hoolimata pinnale jääv, kestev,
püsiv**.

Mida see “nägemus” tähendas? Kooli tradit-
sioonilistel rituaalidel (näiteks kooli sünnipäe-
val, mis on ühel ajal EV aastapäevaga – kui so-
biv kõrvutasetsemine koolikultuuri kujunda-
miseks) hakati visiooni selgitama, ta sümbol-
sust avama. Sümbolite omapära seisneb nende
paljutähenduslikkuses, varjatud maailma ole-
masolus nähtava taga, teatud uudses. Seepä-
rast sai visioon tähendada paljut paljudele eri-
nevatele inimestele. Ta osutus universaalseks
kooli ühendavaks sümboliks.

Mõni näide sellest, kuidas visiooni avati,
peaks toodud kinnitama. Näiteks seostas koolis
väga hästi tegutsev keskkonnaklubi vesiroosi
tema kaugete eksootiliste Aasia sugulastega,
vihjates nii ühtaegu meie kooli avatusele kui
ka seoste maailma teiste piirkondade kesk-
konnaprobleemidega. Niisugune käsitus ha-
kub kaasaegse keskkonna mõistega, mis näeb
probleeme seotuna.

Kasvatustlikel motiividel väärtustati õppe-
nõukogu koosolekutel ideaalitaotluslikkus –
meie õpetajatena oleme suutelised (parafrasee-
rides Tuglast) taotledes suurimat, saavutama
suuremat, s.o **looma puhta õie**. Sallivust ja



Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi rahvantsijad 1997. aastal Tallinnas laulu- ja tantsupeol.

SIRI JEHE fotod

iseseisvat mõtlemist väärtustavatele inimestele oli visioonis oluline nõtkus, paindumus. Need, kes kartsid tuleviku tumedust, leidsid tuge visioonis olevast: hoovustest hoolimata pinnale jääv. Visioon oli andnud organisatsioonile tuge vastamisel olulistele küsimustele, miks just meie oleme väärtuslikud, millised on tõelised väärtused, millised on meie lähemad ja kaugemad eesmärgid, mida meie kool saab anda ja mida peab andma, mis paneb meid pühendumisele sellele koolile ja tööle järgmistel aastatel.

Visiooni hakati kasutama kooli dokumentidel, seda tutvustati ajakirjanduses. Alustati ka visiooni lahtikirjutamist, tähenduslikkuse esiletoomist ametlikes kooli dokumentides – valminud kooli põhikirjas lähtuti tegevuse eesmärkides just visioonis toodud väärtustest.

Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi põhikirja punkt 2, tegevuse eesmärgid: toimida demokraatliku, avatud ja areneva organisatsioonina; luua tingimused ja võimalused iseseisva, haritud, õppimis- ja koostöövõimelise, loova, vastutustundelise, seadusi järgiva ning kaasainimestesse lugupidavalt suhtuva inimese kujunemiseks.

Gümnaasiumi õppekava üldosa koostamisel lähtuti visioonist kooli eesmärkide ja kujundatavate pädevuste väljatoomisel. RVG õppekava üldosas kooli õppe-eesmärkides on kirjas, et õppekava seab koolikogukonna ette eesmärgi luua tingimused ja võimalused, et võiks kujuneda haritud, kõlbeline ja vaba isiksus. RVG õppekava üldosa väärtustab **õppima õppimise, õppimise õpetamise ja õpetamise õppimise**.

Samuti peeti olulisteks koostööd, loovat mõtlemist, iseseisvust, vastutustunnet. Kool seadis endale ülesande kujundada isiksust, kes oskab mõista inimese elu ja inimväärse elu olemist ning otstarvet; on arenenud tunnetusvõime, õpioskuste ja -motivatsiooniga ning oskab pak-

kuda uusi ideid; täidab eetilisi norme, vastutab oma tegevuse tulemuste eest.

Meie kooli lõpetaja peaks olema koostöövalmis ning rakendama demokraatlikke reegleid ja seadusi. Vesiroos sümbolina oli saanud tähenduse.

Hea sümbol peaks andma võimaluse märguliseks lähenemiseks, olema paindlikult tõlgendatav. Sümboli elujõulisusest kõneleb see, kui teda on võimalik kasutada pidulike, oluliste, eesmärgiliste nähtuste kõrval ka loominguks, arendades seda edasi näiteks kas või näiteks nalja tegemises.

Vesiroos osutus selliseks sümboliks. Mõni aeg ilmus koolis naljaleht "Vesikonn". Kui teistes koolides lüüakse "rebaseid", siis meil "vesirotte". Sümbol lubas enesega mängida, luua uusi seoseid ja tähendusi. Eesti keele tundides on õpilased kirjutanud luuletusi, seletusmuistendeid ja müüte kooli tekkimisest. Ka neis toimib vesiroosi kujund hästi.

Kultuurilooliselt on huvitav seegi, et kooli lähedal asub Kalevipoja tegevusega seostatav Luisukivi, mis kuulub looduskaitse alla. Õpilaste loomingus seostuvad nii vana, Kalevipoja muistend, kui ka uus, "värske" vesiroosi sümbol. 1. septembri aktusel tutvustavad abiturientid sümbolikat ka esimesse klassi astujatele.

Ei ole uuritud, mil moel visioon ja sümbol on koolielu telgikult muutnud. Koolikultuuri kujundajatena on need olnud vajalikud toed edasiminekkuks.

Rapla Vesiroosi Gümnaasiumis õnnestus suunata koolikultuuri kujunemist, sest visioon kooli tulevikust oli sümbolina elujõuline.

SIRI JEHE ja
TIINA NURM,

Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi õpetajad,
TPÜ kasvatusteaduste magistrandid

Emakeele riiklikust ainekavast

KRISTA MÄGI, EES-i ainekava tööühma juht, Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi õpetaja

Eesti Emakeeleõpetajate Seltsi koolituspäeval 3. ja 4. märtsil 1998 taasveenduti, et eesti keel ja kirjandus peavad olema kaks eraldi ainet (vt koolituspäevade kokkuvõtet ÕpL-is 12.06.1998).

Lähtudes vajadusest kujundada EES-i argumenteeritud seisukohti emakeeleõpetuse olulistes küsimustes, loodi ainekava tööühm, kelle ülesanne on olnud analüüsida riiklikku ainekava ja pakkuda lahendusi selle korrigeerimiseks. Algul 8-liikmelise rühma esimene töö oli emakeele riikliku ainekava analüüs (mai, okt 1998). Kokkuvõte edastati haridusministeeriumile ja on ilmunud ÕpL-is 16. ja 23.10.1998. Suurt osa meie analüüsist tulenevaist ettepanekuist on soovitatud kasutada kõikidel aine-õukogudel oma aine õppekavade korrigeerimisel. Esitame lühikonspekti kõige olulisemast.

Õpetuse eesmärgid

Nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis seatakse emakeeleõpetuse ette 9 üldsõnalist eesmärki. Põhikooli osas on neid 4 keele ja 5 kirjanduse õpetamiseks, gümnaasiumis hõlmavad eesmärgid kõiki kursusi. Eesmärgid peaksid andma suuna, mis on jälgitav ka ainekava järgmistes osades (eesmärk + aine sisu + õpitulemus, mida hinnatakse). Kahjuks see nii ei ole. Ka ei ole kummaski kooliastmes eesmärgiks seatud mõtlemisost, rääkimata kriitilisest, loovast ja loogilisest mõtlemisest, mida õppekava üldosa rõhutab. Gümnaasiumis ei ole eesmärgina nimetatud emakeele valdamist ega õigekeelsust. Küsitav on, kas emakeeleõpetus suudab täita eesmärki, et õpilane orienteerub Euroopa ja maailmakultuuris.

Aine sisu

1. Õppesisu ühe kooliastme piires on liigendatud kolmeks alajaotuseks. 1) *Kommunikatiivsed oskused. Tegevused.* 2) *Keeleteadmised.* 3) *Tekstid.* Selline jaotus on ebaõnnestunud ega väljenda selgelt ja üheselt mõistetavalt aine sisu.

Õppesisu jaotamine ainult kooliastmete kaupa ei ole otstarbekas, peaks olema jaotus ka klassiti. Kuna teemad on liigendamata ja esitatud süsteemilt, siis ei ole võimalik koolis tuletada loogilist jaotust klasside kaupa, nagu õppekava üldosa ette näeb. Liiga suur otsustusõigus jääb õpikute autoreile, kes praktiliselt määravadki ühe või teise klassi ainesisu.

2. Kommunikatiivsed oskused. Tegevused. Alajaotuses esitatakse süsteemilt läbi-segi märksõnu, mis väljendavad kord ainesisu, kord metoodilisi võtteid, kord üldisi tegevusi. Eksitav on selles alajaotuses (käsitlevate tee-

madena?) nimetada metoodilisi võtteid. Mõtetud on liiga üldised ja seega sisutühjad tegevuste nimetused, nt *töö tekstidega, tekstide lugemine, tutvumine raamatukoguga* jne

Ettepanek: kirjeldada õppesisu käsitlevate teemade ja alateemade kaudu ja jätta ainekavast välja kõik, mida ei saa pidada kohustuslikult käsitlevaks õppeeteks.

3. Keeleteadmised. Keeleteadmiste alalõik sisaldab keelenähtuste nimetusi. Arusaamatuks jääb, kas eeldatakse ainult teoreetilist mõistete käsitlemist või peetakse silmas praktilise kasutamise eesmärki. Ainekava tekstist seda välja ei loe. Rahul ei saa olla aine jaotusega kooliastmete vahel. Arusaamatusi tekitab, et II ja III kooliastmes teemad korduvad. Ei ole märgitud käsitluse erinevusi.

4. Tekstid. Alajaotus nimetab tekstide liike ja žanreid. Jääb arusaamatuks, kas neid nimetusi tuleb käsitada kui mõisteid või on õppekava koostajad soovinud, et nimetatud liiki tekstide kaudu peaks midagi muud õpetama. Kas see peatükk on mõeldud asendama varasemat kirjanduse nime kandnud õppeainet? Kui nii, siis peaks loetletud õppeetead andma mingeidki vihjeid käsitlevate tekstide temaatika, sisu, laadi, eesmärkide, autorite või valiku põhimõtete kohta. Seda aga paraku pole. On lihtsalt ilukirjandus võimalikult laias žanrivalikus.

5. Arusaamatusi tekitab ka ebajärjekindlus teemade täpsustamisel. Kasutatakse sulgudes ammendatud/kinnist loetelu, teisel lisatakse täpsustus näitena, kolmandas kohas vormistatakse täpsustus näite ja ammendamata/lahtise loeteluna. Kuna õppesisu on kõigile koolidele kohustuslik (vt lk 1960), peavad nii sõnastus kui ka vormistus olema üheselt mõistetavad. Praegu tekitab vormistamine küsimuse, kas täpsustavad näited on kohustuslikud või ei.

6. Õppesisu ei kajasta kõiki eesmäärke. Õppeeteadega pole kaetud mitu eesmärki.

Ettepanek: leida õppesisu kirjeldamiseks mõistlikum struktuur (nt eesti keel ja kirjandus või keele-, kirjandus- ja väljendusõpetus), korrastada õppeeteadede järgnevus kooliastmeti, vältides kordamist, käsitlevad teemad sõnastada korrektselt ja üheselt mõistetavalt.

Õpitulemused

1. Õpitulemused (ega õppesisu) ei ole kooskõlas põhikooli emakeeleõpetuse eesmärkidega. Ei õppesisu ega õpitulemuste loetelud kajasta kõigi, eriti kirjandusega seotud eesmärkide tegeliku realiseerimise võimalusi ega vajadustki. Mõödavaatamine seatud eesmärkidest tuleb kirjanduse kui õppeaine kaotamisest või

liitmisest keeleõpetusega ja ebamäärase ning sisuliselt lahtimõtestamata alljaotuse *Tekstid* olemusest.

Ettepanek: kooskõlastada ainekava eri osad (eesmärgid, sisu ja tulemused) nii, et õppesisu ja õpitulemused lähtuksid eesmärkidest ning õpitulemused oleksid kaetud vastavate teemadega õppesisus.

2. Õpitulemused ei ole alati õppesisuga kooskõlas. Mitme õpitulemuseni jõudmiseks õppesisus vastavaid teemasid ei leidu. Vastuolu seisneb selles, et õpetada tuleb justkui ühtesid asju, hinnata aga teisi: õpitakse ühes kooliastmes, tulemust oodatakse ja hinnatakse järgmises; õpitulemusi oodatakse juba enne õppimist, s.t õpitulemused on kirjas varasemas kooliastmes, õppesisu näitab, et neid asju õpitakse alles järgmises kooliastmes. Segadust tekitab ka erinevate terminite kasutamine õpitulemustes ja õppesisus.

Ettepanek: viia õppesisu ja õpitulemused kooskõlla nii kooliastmete sees kui ka astmete vahel, kasutada mõlema kirjeldamisel ühesugust terminoloogiat.

3. Õpitulemustes ei kajastu õpilaste areng ega järkjärguline suutlikkuse kasv.

Ettepanek: esitada õpitulemused õpilaste arengust lähtudes, suurendades nõudmisi asteastmelt.

4. Õpitulemused on esitatud süsteemilt, sisuliselt liigendamata, mistõttu on märkamata jäänud isegi kordamised. Eriti süsteemitu ja loogikata on 24 punktist koosnev 6. klassi lõpetaja õpitulemuste loetelu (lk 1977).

Ettepanek: esitada õpitulemused otstarbekalt liigendatult, sisuliste kordamisteta, loogilises järjekorras.

5. Õpitulemused ei ole sõnastatud selgelt ja üheselt mõistetavalt. Vaieldav on sõna *tunneb* kasutamine ÕK tekstis. Seetõttu polegi võimalik õpitulemuste nõuetest päris täpselt aru saada.

Ettepanek: sõnastada õpitulemused selgelt ja arusaadavalt, kasutades väljendeid *teab* ja *oskab*.

6. Ainealased õpitulemused peavad olema mõõdetavad ja arvestuslikult (numbriliselt) hinnatavad (vt õppekava üldosa lk 1964). Sellest nõudest johtuvalt on eriti kahetsusväärne, et õpitulemused on ebamääraselt sõnastatud või mitmeti mõistetavad. Tundub, et on segi aetud ainealased õpitulemused ja pädevused, mida hinnatakse vaid sõnaliselt (vt lk 1964).

Ettepanek: jätta õpitulemuste loetelust välja kõik nõuded, mida ei saa ega tohi numbriliselt hinnata.

7. Suure tõenäosusega ei ole õpitulemused lubatud tundide mahu juures **saavutatavad**, ei ole reaalsed. Õpitulemused on kõikidele koolidele kohustuslikud ja arvestuslikult hinnatavad ning enamik õpilastest peab suutma täita õppekava nõuded.

Ettepanek: fikseerida õpitulemustes ainult ainestandard, s.o minimaalne, kuid küllaldane hulk igale õpilasele kohustuslikke teadmisi-osi, millela ei ole võimalik klassi/kooli lõpetada.

da. Ainestandard peab olema enamikule reaalselt saavutatav.

Gümnaasium. Probleeme on ka gümnaasiumiosa ainekavaga, mis sisaldab 12 kursust.

Ettepanek: vähendada õppesisus loetletud ülevaateteemade arvu, lisada teemasid, mis võimaldaksid jõuda soovitud õpitulemusteni (analüüs, interpreteerimine jms).

Ka gümnaasiumi ainekavas on segadust terminitega, vastuolusid õppesisu ja õpitulemuste vahel, õpitulemuste kirjeldamiseks kasutatakse *teab* ja *oskab* kõrval ebamääraseid väljendeid *mõistab*, *orienteerub*, *kasutab*, *valdab*, *tunneb*, *suudab*, *väärtustab*.

Täpselt ei ole läbi mõeldud **emakeele seoste ainetega**. Võorkeeleõpetus eeldab mitmete keeleteadmiste omandamist varasemas kooliastmes, kui neid õpitakse emakeeles. Katuvad on inimese- ja kodanikuõpetuse ainekavas loetletud õpitulemused.

Ainekava rakendatavus. Ainekava tegelik rakendamine hakkab rohkem kui kunagi varem sõltuma õpikute autoritest, seega tekitab tegeliku õppekava väga väike inimeste rühm. Kuna riikliku ainekava sisu ja õpitulemused on esitatud süsteemilt ja sõnastatud ebamääraselt, ei ole koolil/õpetajal võimalik lähtuda riiklikust õppekavast kui seadusandlikust tekstist (tõlgendamisvõimaluste paljusus!), mis millekski kohustab, ega jaotada ise mõistlikult ainet klasside vahel.

Kokkuvõte ja järeldused. "Emakeelel on eriline koht õppeainete hulgas, ta on õppimise eesmärk ja vahend, kogu õppetegevuse alus," ütleb emakeele ainekava sissejuhatus (lk 1972). Sellepärast peaks just see ainekava olema korrektselt koostatud ja sõnastatud.

Emakeele riikliku ainekava selgusetu ja mitmeti mõistetav tekst vajab hädasti korrastamist. Haridusministeeriumi kavatsus rakendada õppekava 3 aasta jooksul ja alles siis teha parandusi tekstis võimaldab veelgi vigu, mille heastamine muutub järjest kallimaks (õppekirjanduse ümbertegemine, õpetajate raisatud tööaeg jne). Teeme **ettepaneku alustada emakeele ainekava korrigeerimist kohe ja nii, et eesti keel ja kirjandus oleks lahku viidud kaheks eraldi õppeaineks.**

Emakeele riikliku ainekava teksti analüüsist tulenes vajadus juhtida haridusministeeriumi ja üldsuse tähelepanu **ohtudele, mis kaasnevad RÕK-i rakendamisega praegusel kujul.** (Kokkuvõte saadetud HM-ile, ilmunud ka ÕpL-is 29. jaan 1999).

■ **Riikliku õppekava avatuse põhimõte on vastuolus sättega, mis väidab, et ainekavas esitatud eesmärgid, õppeteemad ja õpitulemused on kohustuslikud kõikidele üldharidust andvatele koolidele.** Viimane põhimõte välistab praktiliselt koolide valikut – liialt mahukad ainekavad tuleb otsast lõpuni läbi võtta.

■ **Detsentraliseeritud (koolide oma) õppekava põhimõte on vastuolus tsentraalse kontrolliga (riigieksamid, üleriigilised tasemetööd).** Erinevate koolide vajadusi ja võimalusi arvestava

õppekava täitmist ei tohi mõõta tsentraliseeritud vahenditega. Koolide õppekava loomine on muutunud mõttetuks või on koolid oma ainekavade koostamisel sunnitud lähtuma riiklike eksi-ami- ja tasemetööde nõuetest, mitte RÕK-ist. Koolide õppekava täitmise kontrollimine tsentralsete vahenditega võimaldab õppetasemele anda väärhinnanguid ja teha väärjäreltusi.

■ Riikliku õppekava tunnijaotusplaan lubab kooliti ja klassiti ainet õpetada erinevas mahus. Samas ei sisalda ainekavad ainestandardeid (minimaalseid, kuid hädatarvilikke ja kõigile kohustuslikke ainealaseid teadmisi-oskusi) klasside kaupa. Selle vastuolu tõttu ei ole võimalik järgida ühtluskooli printsiipi.

■ Paljud RÕK-i üldosa põhimõtted ja eesmärgid ei leia rakendust ainekavas. Pole usaldusväärseid tõendeid, et praeguste ainekavade kaudu just nende eesmärkideni jõutakse. Ainekava osad on üksteisega vastuolus. Eri ainete ainekavad ei ole omavahel kooskõlas. Sellest tuleb tarbetu dubleerimine (mitte integratsioon) ja ajaraiskamine. Õpetatavad ained ei moodusta tervikut.

■ Ainekava põhipuudus on mõiste kategooriaist loobumine. Selle asemel nimetatakse tegevusi (nt lugemine, töö tekstiga) või meetodilisi võtteid (nt rollimängud). Seetõttu muutub aine sisu ebamääraseks või jääb hoopis määratlemata. Emakeeleõpetus ei saa olla aluseks võõrkeeleõpetusele, kui põhimõistedki omandatakse võõrkeeles enne kui emakeeles.

■ Ainekava üldsõnalisus ja aine esitus 3-aastaste kooliastmete kaupa annab tegelikult otsustamisõiguse aine sisu ja klassiti jaotamise üle õpikute autoritele. Õpikute väljaandmist ja ka sisu hakkavad järjest enam mõjutama haridusvälised asjaolud (nt autori positsioon, reklaam jms). Õpikuid ei katsetata. Autorid ei kooskõlasta omavahel õpikute sisu ega meetodilisi lähtealuseid, puudub aineõpetuse järjepidevus. Suur osa õpikuid ei võimalda täita RÕK-i põhieesmärki – kujundada iseseisvat õppijat.

■ Et põhikooli kirjanduse ainekava on hoopis lahti kirjutamata, võib kirjandusõpiku autor või ka õpetaja aine sisu oma suva järgi kujundada. Kokku leppimata on, mida põhikooli kirjandusõpetus üldse peaks sisaldama, milliseid eesmäärke taotlema, millistest põhimõtetest lähtuvalt peaks õppesisu valima jne.

■ Emakeele ainekava üritab tähelepanu keskmesse tõsta kommunikatiivsed oskused. Et kommunikatiivsed oskused on ainekavas tegelikult määratlemata ja lahti kirjutamata, võimaldab see vaba tõlgendamist.

Ebaotstarbekas on kommunikatiivsete oskuste õpetamine lahus keeleteadmistest ja kirjandusest, nagu see ainekava teksti põhjal peaks toimuma, lahus aine sisust, teistest nn pädevustest, sh kriitilisest mõtlemisest. Pelgalt kommunikatsiooni eelistamine ja eesmärgiks seadmine rikub tasakaalu keele osaoskuste funktsionaalse kasutamise vahel.

Olmetasandil suhtlemise (loe: loogika-, sisu-, õpetus- ja kultuurivaba lobisemise) "õpetamine" keeleõpetuse arvel produtseerib põlvkonna

poolkeelseid (slängikeelseid) manipuleeritavaid ja/või manipuleerivaid kodanikke. Oht eesti-keelsele haridusele tervikuna seisneb selles, et ainekava ei püstita põhikooli ega gümnaasiumi ette emakeeleõpetuse põhieesmärki – eesti keele valdamist kõnes ja kirjas. Sellela on aga heatasemeline kommunikatsioon raskendatud.

Õigupoolest on kommunikatiivsete oskuste kujundamine kõikide ainete ülesanne. Iga aine õpetaja on emakeele õpetaja.

■ Ainekava maht (NB! õppesisu ja õpitulemused kõigile kohustuslikud) ja tunnijaotusplaan ei ole vastavuses. Õpitulemustes kirjeldatakse pigem maksimumi, milleni jõuavad vähesed. Lubatud tundide arvuga (ka maksimaalsega mitte) ei ole võimalik ainekavas esitatut täita. Eesti keele ja kirjanduse liitmine üheks õppeaineks võimaldab koolil vähendada ühisaine (emakeele) nädalatundide arvu nt 9. klassis kolmeni, mis ei ole piisav.

Gümnaasiumi mahukas ainekava ei arvesta, et tundide arvu on kahe kursuse võrra (70 tundi!) vähendatud.

■ Ebamääraselt sõnastatud õpitulemused võimaldavad mitmeti ja suvalist tõlgendamist. Siit ka jätkuvad arusaamatused ja erimeelsused emakeele (õigemini eesti keele ja kirjanduse) hindamises. EES-i liikmete selgelt väljendatud seisukoht on, et eesti keel ja kirjandus peavad olema eraldi hinnatavad eri ained (sõnastatud EES-i kevadpäeval Türil 4.04.1998). HM-i ametnikud ega RÕK-i koostajad ei ole esitanud põhjendatud seisukohta, mis tõestaks ühe aine (hinde) paremust.

Seda ootamatum oli HM-i direktiiv 21. sept 1998, mis käsib eraldi hinnata lugemist, kuulamist, kõnelemist ja kirjutamist. See on aga vastuolus RÕK-i üldosaga: õpilane peab teadma juba õppeperioodi algul, mida hinnatakse, millised on hindamisvahendid, millised on hindamise kriteeriumid, aeg, vormid (lk 1964). Teatavasti ei ole osaoskuste eraldi hindamise üle isegi mitte avalikku arutelu olnud, rääkimata asjaosalisi rahuldavast kokkuleppest.

■ Pole loodud mehhanismi ega institutsiooni õppekava rakendamise analüüsiks ja õppekavasse muudatuste tegemiseks. See võimaldab teha ebakompetentseid või suvalisi otsustusi.

Töörühma analüüs näitas, et pole mõeldav ainekava ühe osa muutmine, korrastada tuleb ainekava tervikuna. Pealegi ei likvideeri nn iluravi ainete kaupa RÕK-i põhipuudusi.

■ Üleminek uuele õppekavale on ette valmistamata. Puudub õpetajate täienduskoolituse süsteem, pole piisavalt kompetentseid koolitajaid, sageli pakutakse oma subjektiivseid arvamusi, lektorid räägivad üksteisele vastu, pole kursis koolis toimuvaga, reklaamivad oma õpikuid, iseennast jne.

Piisav ei ole õpetaja varustatus õppekirjanduse ja meetodiliste materjalidega: õpikuid kas pole või need hilinevad, õpetajaraamatuid ja tänapäevaseid õppevahendeid enamasti ei ole.

Praeguse korraldamatuse jätkudes on peaaegu kindel, et RÕK ei rakendu või rakendub iseenda karikatuurina.

Jaanuaris 1999 pakkus töörühm välja **põhikooli eesti keele ja kirjanduse ainekevade ümbertöötamise lähtealused**. (Saadetud HM-ile, ilmunud ÕPL-is 29.01.1999.)

Eesti keele ainekavas tuleb

- 1) eesmärgiks seada eesti keele valdamine kõnes ja kirjas;
- 2) lähtuda praktilisest suunitlusest;
- 3) ühendada keeleteadmiste ja -oskuste õpetamine väljendusõpetusega;
- 4) suulise ja kirjaliku väljendusoskuse sisu lahti kirjutada.

Kirjanduse ainekavas tuleb

- 1) põhieesmärgiks seada lugejaoskuste kujundamine;
- 2) määrata käsitletavate tekstide temaatika, autorid, vajalikud mõisted;
- 3) tekstide valiku printsiibid peaksid olema järgmised: rahvuskirjanduse ja klassika eelistamine ● lähtumine kultuuritraditsioonidest ● eetiliste väärtushinnangute kujundamine ● eakohasus.

Märtsis 1999 arutas EES-i ainekava töörühm

kutseõppeasutuste emakeele ainekava

projekti, kujundas oma seisukohad ning edastas need HM-ile (20. ja 23. märts 1999). Koosolekutele kutsusime ka kutseõppeasutuste eesti keele ja kirjanduse õpetajaid Tartust, Viljandist ja Vigalast. Kutsekeskhariduse õppekavade üldnõuetes ja emakeele ainekava projektis leidsime mõndagi taunimisväärsset.

1. Arusaamatuks jäi mõiste *kutsekeskharidus*. Õppekavade üldnõuete p 9 ütleb küll, et (kutse) koolituse ülesanne on kujundada isiksus, kellel on eeldused ning soov õpingute jätkamiseks, kuid ei täpsusta, kas kutsekeskharidus võimaldab õpinguid jätkata kõrgkoolis, seega oleks võrdne keskhariduse tasemega, nagu see on sätestatud haridusseaduses § 16.

2. Lähtusime siiski oletuslikust seisukohast, et **kutsekeskharidus on sama, mis keskharidus ja seega peaks sisaldama üldhariduslikku miinimumi**. Sellest tulenevalt peaks kutseõppeasutuste üldhariduse kohustuslik maht olema vähemalt pool gümnaasiumi õppekava mahust, seega suurem projektis pakutust. Käsitlesime ainekavu kui gümnaasiumi minimaalset, kuid veel rahuldavat taset, s.o ainestandardit, mis tuleb täies ulatuses omandada.

3. Üldaluste tekst on **raskesti mõistetav**. Võimalik, et me selle mõtet ei tabanudki. Nt 19. ja 20. punkt räägivad mõlemad üldhariduse kohustuslikust osast ja alles korduval lugemisel suutsime arvata, et on riiklikud kohustuslikud, mitteriiklikud kohustuslikud ning erialale kohustuslikud üldhariduslikud õppeained.

4. Kutseõppeasutuste emakeeleõpetajate hinnangul **vähendab uus õppekava tunduvalt üldainete** (sh eesti keele ja kirjanduse) **õpetamise praegust mahtu**. Kardame, et kutsekoolid muutuvad haridussüsteemis nn tupikteeks, kust tegelikult (kas ka juriidiliselt?) edasiõppimise võimalust ei ole ka neil, kel selleks eeldusi on. Seda peame aga lubamatuks.

5. Tuleks selgelt eristada **kutse- ja kutsekeskharidust**, nii et keskhariduse sisu oleks ühesugune mistahes koolitüübis, või siis selgesti väljendada, et kutsekeskharidus ei anna võimalust edasi õppida kõrgkoolis ja on madalam tase kui üldkeskharidus. Esimesel juhul tuleks kutsekeskoolide õppeaega pikendada 4 aastani või leida muid võimalusi soovijail täiskasvatud omandada. Teisel juhul tuleb haridusseadusse teha parandus, mis defineeriks erinevad (kesk)haridustasemed ja näitaks neist tulenevad võimalused. Ühe nimetuse all kaht erinevat mõistet kasutada on eksitav.

Oleme seisukohal, et

■ õppeainete nimetustena tuleb kasutada *eesti keel, kirjandus* (vrd *kunst, muusika*) ja *väljendusõpetus* (vrd *inimeseõpetus, kodanikuõpetus*) ning esitada need eraldi ainetena nii üldalustes kui ka ainekavades.

■ Eelnevast lähtudes ei ole tarvilik ka ainekava nn üldised õpitulemused.

■ Peame tarvilikuks kohustuslike kursuste arvaks vähemalt 7: praktiline eesti keel (2), kirjandus (3), väljendusõpetus (2). Projektis pakutud mahud ei võimalda lõpetajatel saavutada gümnaasistidega võrreldavaid tulemusi riigieksamil ega konkureerida kõrgkooli. Liiasi on nimetatud ainetel asendamatu roll kutseõppeasutuste ette seatud ülesannete täitmisel.

■ Praktilise eesti keele kursuse sisu ja oodatavad õpitulemused on märgatavalt väiksemad põhikooli lõpetajale esitatavatest nõuetest (!?). Peame seda lubamatuks.

■ Kirjanduse ja väljendusõpetuse ainekavad pidasime targemaks täiesti ümber teha. Lisasime Piibe Leigeri (kirjanduskursus) ja Sirje Nootre (väljendusõpetuse kursus) koostatud ainekavad.

Kuulnud haridusministeeriumi juurde loodud töögruppide, kelle ülesandeks riikliku ainekava õpitulemuste ümbersõnastamine, palusime ka endale uued versioonid saata ja kujundasime oma seisukoha **põhikooli õpitulemustest** (saadetud HM-ile 23.03.1999). Kuigi EES ja ainekava töörühm olid oma arvamusi RÕK-i korrigeerimise kohta varem avaldanud, kordasime veel kord, et EES-i ainekava töörühm peab õppekava korrastamisel vajalikuks lähtuda järgmistest põhimõtetest.

1. **Eesti keel ja kirjandus on kaks eraldi õppeainet.**

2. **Ainekava vajab korrastamist tervikuna**, et tekiks süsteem.

3. Vaja on ainetes jaotust klasside kaupa.

4. Riiklik ainekava peab fikseerima ainestandardi, s.o kõigile kohustusliku minimaalse, kuid veel rahuldava teadmiste-oskuste taseme.

5. Eesti keele õpetus peab olema praktilise suunitlusega, ainekava seadma õpetuse sihiks eesti keele valdamise kõnes ja kirjas ning ühendama keeleõpetuse väljendusõpetusega.

6. Kirjanduse põhieesmärgiks tuleb seada lugejaoskuste kujundamine.

Eeltoodust lähtuvalt ei pidanud me mõistlikuks aega kulutada pisiparandustele ainekava ühe osa – õpitulemuste – sõnastuses, enne kui

põhimõtetes pole kokku lepitud ega aineõpetuse eesmärke püstitatud. Lähtumine erinevatest üldalustest suurendab segadust ega võimalda välja töötada ainekava kui tervikut. Meie negatiivne kogemus tööst kutsehariduse emakeele ainekava projektiga, kus lähtuti erinevatest algingimustest, näitas sellise tegevuse mõttetust. Vaatasime läbi meile saadetud kolme kooliastme õpitulemuste töövariandid ja leidsime järgmist.

1. Koostatud õpitulemuste loendid on tunduvalt selgemini sõnastatud kui riiklikus õppekavas, kuid ● ei vasta meie pakutud põhimõtetele (nt praktiline suunitlus, lugejaoskused jms) ● ei ole omavahel kooskõlas terminoloogiliselt (nt reeglid ja normingud; *teab, mis on...*, *teab mõiste tähendust*, *teab mõisteid*) ega ülesehituselt (liigendus, järjekord jms) ● ei arvesta kohati (eriti 9. kl lõpp), et ainealased õpitulemused peavad olema jõukohased enamikule põhikooli õpilastest (standard). NB! Kutsekeskharidusele esitatavad nõuded ei tohiks olla madalamad põhikooli lõpetajatele esitatavatest nõuetest.

2. Õpikoormus kooliastmete lõikes jaguneb ebahõltsel: I ja eriti II aste liialt väikese ning III kooliaste liialt suure koormusega. Seepärast teeme ettepaneku viia osa teemasid (kui õpitulemuste järgi saab teemasid oletada?) madalamasse astmesse (nt häälikuühendi ortograafia, poolitamine, lausete tekstiks sidumine, teksti liigendamine, olulise leidmine jms).

3. Õpitulemuste detailsuse aste on erinev, seda peaks ainekavas tervikuna ühtlustama. (Kui on kirjas mitmuse tunnuse ja pöördelõpude õigekiri, siis peaks olema ka nt *i* ja *j*, sõnaalguse *h*, *k*, *p*, *t* jm õigekiri, või üldistada need kõik häälikuõigekirja nimetuse alla.)

4. Õpitulemustes peaksid kajastuma loogilises järjekorras olulised keeleteadmised, mille omandamiseta ei ole võimalik järgmiste teemade käsitlemine ja lõpuks õige keelekasutus. Peame tarvilikuks õpitulemusena fikseerida nt sõnaliikide, mis on kokku- ja lahkukirjutamise aluseks, ja lauseliikmete tundmise, mis on lauseõpetuse ning interpunktsiooni aluseks. Arvestada, et võorkeelte õppimiseks tarvilikud mõisted oleksid kõigepealt käsitletud emakeeles.

5. Kirjanduse õpitulemused lähtuvad kooliastmeti ilmselt erinevatest eesmärkidest ja lähtealustest. Kas see on taotluslik? Esitatud loetelud mitmete õpitulemuste juures vajaksid kaalumist. Miks just need mõisted, autorid, žanrid?

6. Et õpitulemused peavad olema kontrollitavad ja hinnatavad, soovime loetelust välja jätta kõik õpitulemused, mida võib lugeda pädevuste valdkonda kuuluvaiks (eriti II kooliaste).

Koostöös teiste ainete töörühmadega peaks kaaluma, millises aines mingit oskust või mõistet õpetada (nt hümn on laul, teabetekstidest info leidmist on otstarbekam õppida neis aineis, kus valdavalt teabetekstidega tegeldaksegi jne).

7. Vaja oleks redaktsioonilisi parandusi, mis aitaksid kirjapandust ühemõtteliselt aru saada.

11. juunil 1999 kohtus EES-i ainekava töörühm vabariikliku ainenõukoguga haridusmi-

nisteeriumis. Arutati ka emakeele ainekava muutmist (üks või kaks ainet) ja hindamist. Vastust põhiküsimusele, miks ainekavas kaks ainet üheks liidetud on, me ei saanud. Ainenõukogu liikmete enamus on hääletamisel olnud kahe eraldi aine poolt, olid ka seekord, kuid HM-i esindajate seisukoht oli: ainenõukogu ei otsusta midagi, otsustab ministeerium. Kes nimelt ja kuidas, jäi vastuseta. Ka see, miks ministeerium ainenõukogu arvamust ei aktsepteeri.

Juunis 1999 korraldas töörühm 3-päevase suveseminari Alus, töös osales 13 liiget. Selgitati välja töörühma

koondarvamus õppekavatöö kulgemisest.

Küsimusele, mil määral on EV õppekavade väljatöötamisel ja arendamisel rakendatud järgmisi printsiipe, anti üldiselt negatiivsete hinnangute taustal (vastusevariandid *harva* ja *mitte kunagi*) kõige positiivsemad hinnangud kahele põhimõttele: tulemuste levitamine (1, 7 ja 2) ja tagasiside (8 ja 2). Kõige madalama hinnangu said järgmised põhimõtted: strateegiline juhtimine (4 ja 6) ● selge ettekujutus haridusest (5 ja 5) ● realistlikud eesmärgid ja nõuded (5 ja 5) ● efektiivsete meetodite kasutamine (5 ja 5) ● otsused põhinevad vajaduste hindamisel (6 ja 4) ● planeeritud lähenemine (6 ja 4) ● koostöö partneritega (6 ja 4).

Arutati, missugused asjaolud segavad/takistavad õpetaja tööd, mis on põhjused, mis taga-järjed? Leiti 7 olulisemat probleemi: puudused juhtimises ● puudused RÕK-is ● õppevara nõrkus ● süsteemitus aines ● surve eesti keelele ● hindamine korrastamata ● tunde vähe.

Probleemidele pakutud lahendused on esitatud pingereas olulisusindeksi järgi: toetuda iga tasandi haridusotsustustes pedagoogikateadusele – 118,8 ● konstruktiivne ja sisuline koostöö kõigil tasandil – 96,8 ● luua õppekava instituut – 79,3 ● lähtuda selgest hariduskontseptsioonist ja prioriteetidest – 78,4 ● ümber korraldada HM-i töö – 61,8 ● lähtuda eesti keele õpetamisel ühtsetest teoreetilistest seisukohtadest – 60,4 ● korrastada õppekirjanduse väljaandmise süsteem – 37,3 ● väärtustada eesti keele õpetaja töö – 30,2. Tõdeti, et õppekava parandamine peab algama iga aine rolli täpsest määratlemisest. Sõnastati eesti keele ja kirjanduse õppimise-õpetamise eesmärgid (15.06.1999).

Põhikooli eesti keele õpetusega taotleatakse, et õpilane kõneleb ja kirjutab keeleliselt õigesti ● mõistab kõneldud ja kirjutatud teksti ● oskab ise luua terviklikku teksti ● suhtub oma keelekasutusse kriitiliselt ja oskab kasutada eesti keele õpikuid, käsiraamatuid ning sõnastikke ● austab eesti keelt kultuuri ja rahvuse kandjana.

Põhikooli kirjandusõpetusega taotleatakse, et õpilane oskab analüüsivalt ja loovalt lugeda ● loeb eakohast väärtkirjandust ja õpib selle kaudu mõistma ennast, teisi ja maailma ● kujundab kirjanduse kaudu oma eetilisi tõekspidamisi ning rikastab tundemaailma ● arendab oma kunstimaitset, kujutlusvõimet, kirjanduslikku loovust ja väljendusoskust ● väärtustab

kirjandust kui kunstiliiki ja tajub eesti kirjandust rahvuskultuuri olulise osana.

Võeti seisukoht (saadetud Eksamikeskusele 14.09.1999): **põhikooli lõpueksam eesti keelest peaks olema kirjand.** Kirjandi all mõistame õppeotstarbelist iseseisvat proosavormis tervikteksti. Sellest tulenevalt peaksid eksamikirjandi pealkirjad olema laiemad ja mitmekesisema temaatikaga ning vormilt vabamad (traditsiooniliste arutluse, jutustuse, kirjelduse kõrval ka nt päeviku, kirja vm vorm). Eksamil peaksid õpilased saama kasutada lisaks ÕS-ile mistahes raamatuid, mida kirjandi koostamiseks vajatakse (kogumikud, kirjandus- ja teatmeteosed).

Kokkuvõte

Riikliku õppekava integratiivne suunitlus ja orienteeritus probleemidele (vt lk 1962) eeldab erinevalt üksikute osaoskuste ja -teadmiste kontrollist ka vastavat eksamit.

Nii õppekava üldosas sätestatud eesmärkidele ja põhimõtetele kui ka põhikooli emakeeleõpetuse eesmärkidele (vt lk 1974) vastab kõige täpsemini senine eksamivorm – kirjand, mis näitab keeleoskuse kõrval ka järgmisi oskusi: teemast arusaamine, teemas püsimine • kogetu mõtestamine, oma mõtete korrastamine, endale küsimuste esitamine, enesedistsipliin, oma mõtete ohjamine • töö planeerimine, aja kasutamine • mõtlemine: abstraherimine, üldistamine, võrdlemine, liigendamine jms • nähtuste analüüs ja seletamine, põhjus-tagajärg-seoste leidmine • seosed oma mõtete ja loetu/kuuldu/nähtu/õpitu vahel • sõnumi edastamine • tervikteksti koostamine, terviku ja detailide kooskõla leidmine • arusaadavalt väljendamine • enesekriitiline kontroll jne.

Senise eksamivormi muutmine juba 2000. aastal on ennatlik järgmistel põhjustel.

■ Riiklik eksam peaks kontrollima ainult õppekava täitmist. Emakeele riiklik ainekava ei sisalda selgelt ja üheselt mõistetavat ainestandardit, mistõttu ei saa olla riikliku eksami aluseks. Ainekava vajab põhjalikku ümbertöötamist, eriti õpitulemuste osa, enne kui selle täitmist võib üleriigilise eksamiga kontrollida.

■ Põhikooli kirjanduse riikliku ainekava sisu on lahti kirjutamata, käibel olevad õpikud sisaldavad erinevaid tekstivalikuid ja tööülesandeid, käsitletud tervikteosed on kooliti väga erinevad, mistõttu on võimatu koostada kõikide koolide jaoks ühtseid eksamiülesandeid.

■ Emakeeleoskuse kontrollimine/hindamine võorkeelte eeskujul osaoskuste kaupa on vaieldav. EES-i liikmete seisukoht: eesti keelt ja kirjandust tuleb käsitleda eraldi õppeainetena.

■ Emakeele osaoskuste määratlemine ja hindamine on teoreetiliselt läbi töötamata, senised suunised ja korraldused on olnud vasturääkivad, kasutatakse erinevaid osaoskuste liigitusi.

■ Emakeele osaoskuste kaupa õpetamise ja hindamise kohta ei ole õpetajatele piisavalt metoodilisi soovitusi ega juhendeid antud, mistõttu õpilaste teadmised-oskused on suure töönaosusega kooliti ja klassiti üpris erineva tase-

mega neist endast olenemata põhjustel. Sellises olukorras kõigile ühesuguse eksami korraldamine on õpilaste suhtes ebaaus.

■ Aine esitus emakeele õppevaras (õpikud, töövihikud, kontrolltööde kogumikud) ei soodusta teadmiste-oskuste kontrollimist ja hindamist osaoskuste kaupa.

■ Orientatsioon lõpueksamile, milles kontrollitakse osaoskusi, on hilineunud. Kui praeguseks pole veel selge, mida eksamil täpselt nõutakse, jääb õpilastel selleks valmistumiseks ainult üks õppeaasta. Sel juhul on tegemist pigem õnnevängu kui eksamiga. Riikliku õppekava hindamisosa ütleb: "Õpilane peab teadma, mida hinnatakse, milliseid hindamisvahendeid kasutatakse ja millised on hindamise kriteeriumid" (lk 1964). Kahjuks ei tea seda praegu õpetajadki. Põhikooli kui kohustusliku kooliastme lõpueksamil ei tohiks kontrollida eraldi keeleteadmisi (grammatikat) ega kirjandusteadmisi, vaid ainult omandatud teadmiste rakendust, s.o praktilist keelekasutust ja lugejaoskusi.

Tauniti **kommunikatiivsete oskuste** praegust sõnastust riiklikus õppekavas ja nõuet hinnata neid emakeele osaoskustena (16.06.1999). Leiti, et mõistlik oleks lähtuda raamatus "Pädevustest õpetajale" (Tln, 1996) kirja pandud põhimõtetest. Kommunikatsiooni eesmärk on edendada õpilaste õppimist kõikides õppeainetes, arendades nende keeleoskusi igas õppeaines. Kommunikatsioon põhineb kolmel tähtsal printsiibil, mis näitavad suhteid keele, mõtlemise ja õppimise vahel: kõiki õppeaineid õpitakse keele abil • keeleoskuste/võimete kasv on kõigis osaoskustes (kuulamine, kõnelemine, lugemine ja kirjutamine) plaanipäraste keelekogemuste tulemus • igal õppeainel on oma uniikaalsed (samuti üldised) keelenõuded.

Keelelise suhtlemise osaoskuste kujunemisel on igal õppeainel oma spetsiifilised, aga ka üldised ülesanded. Töötati välja eesti keele, kirjanduse ja muude ainetes ülesannete võrdlus lugemise, kirjutamise, kõnelemise ja kuulamise õpetamisel (töö jätkub). Alustati põhikooli eesti keele ja kirjanduse uute ainekavade õppesisu koostamist. Valmis esialgne loend eesti keeles ja kirjanduses õpitavatest mõistetest (16.06.1999).

Nüüdseks on EES-i ainekava töörühm 17-liikmeline:

Helle Aunap (Viljandi KKK), **Ivika Hein** (Miina Härma G), **Anu Helemäe** (Raeküla G), **Piret Järvela** (Õismäe HG), **Katrin Kalamees** (Nõmme G), **Külliki Kask** (Karlova G), **Aime Klandorf** (Kehtna PK), **Aino Kurvits** (Türi G), **Piibe Leiger** (Tartu Lv HO), **Anne Mädo** (Viljandi Mv HO), **Krista Mägi** (Rapla Vesiroosi G), **Sirje Nootre** (Märjamaa G), **Tiiu Puik** ja **Erika Rummel** (Carl Robert Jakobsoni G), **Age Salo** (Treffneri G), **Maie Sokk** (Ilmatšalu PK), **Anne Vaher** (Vändra G).

Töörühma konsultant õppekava üldküsimustes on **Urve Läänemets**.

Oleme valmis vastutama nii personaalselt kui ka kollektiivselt oma seisukohtade avaldamise ja sellest tulenevate tagajärgede eest.

Õpioskuste olümpiaad – meeskonnatöö oskuste jõuproov

IGNE LEMBINEN, Viljandi Paalalinna Gümnaasiumi õpetaja

Jätukub 1996. aastal alanud traditsioon – õpilastele korraldatakse üle-eestiline õpioskuste olümpiaad. 1999. a 20. novembril toimus Tallinna Saksa Gümnaasiumis kaheteistkümneme 5-liikmelise võistkonna jõuproov. Ürituses osalesid maakondade esindusvõistkonnad: Saaremaa Ühisgümnaasium, Käina Põhikool, Tabasalu Ühisgümnaasium, Rakvere Gümnaasium, Türi Gümnaasium, Puurmanni Keskkool, Elva Algkool, Pärnu Vanalinna Kool, Tääksi Põhikool, Võru Kreutzwaldi Gümnaasium ning Tallinnast Inglise Kolledž ja Saksa Gümnaasium. Võistluse esikolmik: Saaremaa ÜG, Rakvere G ja Türi G.

Võimalik oli saada 67 maksimumpunkti, võitjad kogusid 51,5 punkti. Ülesanded olid mitmeosalised ja nõudsid tähelepanelikkust, oskust rohkem kuulata ja mõelda, kuidas oleks õigem vastata.

Tegemist on õpioskuste olümpiaadiga, kus õpioskuste kasutamisele lisanduvad meeskonnatöö, teistega arvestamise ja ühise eesmärgi püstitamise oskus. Selles kontekstis on õpioskus ka oskus koos töötada. Igal aastal täidetakse etteantud vormi kohane protokoll, et oleks teada, kes osales, kuidas võistkondade koostöö laabus, millised küsimused tundusid raskemad, huvitavamad, millised lihtsamad, kuidas jaotati ülesanded omavahel.

Kokkuvõtte protokollidest. Osales 34 tüdrukut ja 26 poissi (eelmisel olümpiaadil oli poisse 49%, üle-eelmisel 43%). Poiste osakaal oli seekord küllalt suur, aga võiks veel suurem olla. Üks võistkond koosnes ainult poistest ja üks tüdrukutest. Protokolle täitsid põhiliselt tüdrukud.

Kuidas laabus koostöö? Võistkonnad hindasid viiel tasandil järgmisi tegevusi: 1) kõigile võistkondadele jagus tegevust ühtlaselt; 2) töö tegemisel oli raske allikmaterjale jaotada; 3) võeti arvesse võistkonna liikmete huvisid ja tugevaid külgi; 4) arvestati võistkonna liikmete soove teatud ülesandeid lahendada; 5) lahendati ülesanded kolmekaupaga ja kapten kontrollis ning sekretär vormistas vastuse; 6) kõiki ülesandeid lahendati koos; 7) raskemaid ülesandeid lahendati koos. Selgus, et kolmel võistkonnal jätkus tegevust *ühtlaselt* ja kaheksal *enamasti ühtlaselt*. Vaid üks vastas *nii ja naa*.

Ühel võistkonnal valmistas raskusi ette näha allikmaterjalide kasutamise vajadust. Teised said raamatute jaotamisega hakkama. Nimelt võis igal võistkonnal kaasas olla vaid üks eksemplar teatmeteoseid (ENEKE 1–4; Koolibri 3 lasteentsüklopeediat: looduse-, geograafia-, teadusentsüklopeedia; võõrsõnade leksikon; Avita Eesti kooliatlas; Valguse Eesti A ja O. Muude allikmaterjalide kasutamine oli keelatud.

Kaheksa võistkonda arvestas liikmete erihuvisid ja tugevamaid külgi, ülejäänud seda ei teinud või arvestasid osaliselt. Viis võistkonda arvestas ka kaaslaste soovi teatud ülesandeid lahendada (kahel korral *enamasti arvestasid*, ülejäänud tegid seda vaid *mõningal määral*).

Reeglina võistkondade kaptenid ei kontrollinud vastuseid. Polnud valitud sekretäri, kes oleks vastused vormistanud. Vaid üks võistkond tegi seda ja üks *enamasti küll*. Nende kahe tulemused olid paremusjärjestuse keskel.

Kõiki ülesandeid ei lahendatud kaugeltki koos (v. a üks võistkond). Raskemad ülesanded lahendati reeglina *koos* või *enamasti koos*. Vaid neli võistkonda otsis vastuseid ka raskematele küsimustele, *kuidas juhtus*. Võistkondade töö sujus ja ajahätta ei jäädud. Kuid tulemused olid paremad neil võistkondadel, kes olid arvestanud liikmete huvisid, tugevaid külgi ja soove. Hästi lahendamisel on siiski tähtis motivatsioon – huvi selle vastu, mida teada saada, uurida, otsida ja vastata.

Vastajad ülesannetest. Ülesandeid oli kokku 15: 13-le lisaks avaldus ja protokoll. Viimases vastasid võistkonnad, millised ülesanded olid kõige huvitavamad, raskemad ja lihtsamad ning põhjendasid oma arvamust. Huvitavaks osutus neljal ja lihtsaks kahel korral järgmine ülesanne: *Loetellu on peidetud imetajate ja ühe linnu nimetused. Kirjuta tabelisse loomade nimetused ja piirkonnad, kus on neid loomi kõige arvukamalt. Tähistage see piirkond kaardil vastava numbriga. Millise looma elupaika pole võimalik kaardile märkida? Miks?*

loom elupaik
SIGALIISPEL
PINGERISKEVIIN
KAJÄÄRU
SELOTTO
ÄÄNHÜ

Lisatud oli maailma poolkerade kontuurkaart, kust puudus Austraalia. Nagu näha, olid loomade nimetustes tähed segamini ja andmeid loomade elupaikade kohta sai ENEKE-st või Laste loodusentsüklopeediast. Teadmisi geograafianimetuste kohta võis täpsustada Laste geograafiaentsüklopeediast. Täiesti korrektse vastuse eest said kolm võistkonda 5 punkti (keskmiselt oli punkte 4,3). Vead olid elupaikade kaardile kandmises (sipelgasiili elupaika, Austraaliat, kaardil ei olnud), allikate märkimata jätmises või põhjenduse puudumises.

Teisena märgiti 3 korral huvitavaks peaaegu samalalaadne ülesanne, kus läbisegi olid toodud riigid, loodusobjektid, riietusesemed ja rahaühikud. Need tulid teatmeteoste abil omavahel vastavusse viia. Võis kasutada ka võõrsõnade leksikoni. Sellist ülesannet on olnud ka varem ja võistkonnad vastasid sellele hästi (keskmine – 4,6 punkti 5-st). Huvitavuse põhjuseks toodi,

et oli naljakas, sai palju uut infot juurde, sai rakendada ka oma varasemaid teadmisi ja vastust tuli otsida mitmest kohast.

Raskeks peeti viiel korral sel olümpiaadil uudset ülesannet (üks meeskond leidis selle ka huvitava olevat just uudse tõttu): *Olete täna koolimajas kuulnud Sondheimi lugu "Send In The Clowns" 1. Missugust muusikainstrumenti mängiti? 2. Mitu pedaali on sellel pillil? 3. Kus paikneb nimetatud pill sümfooniaorkestris?*

Siin oleks tulnud võistkondadel olla tähelepanelik juba koolimajja sisenemisel. Lugu kõlas kogu koolimajas võistluste eel, aga küsimustele tuli vastata võistluse ajal. Võistkonnad, kes ei tundnud ära, et mängis harf, oleksid leidnud õiged vastused teatmeteostest märksõnade *pedaal* ja *orkester* abil. Taibukamad oskasid enamikule vastustele vastata. Lahenduse keskmine oli 3,3 punkti 5-st võimalikust.

Korraldustoimkond tuli järeldusele, et edaspidigi tuleb koostada rohkem tähelepanu ja keskendumismisvõimet nõudvaid ülesandeid.

Raskeks peeti (4 korral) ka ülesannet, kus 31 1.a kl õpilaste nimekirjast oli antud tabelina 8 rida andmeid ja ülesanne kõlas järgmiselt: *Mitu selle klassi õpilast tuli kooli 6-aastaselt? Koostage vähemalt 3 erinevat diagrammi selle klassi iseloomustamiseks. Ühe õpilase isikukoodis on viga. Kelle? Selle ülesande lahendamise keskmine oli 3,5 5-st. Raskuse põhjused: tuli palju otsida ja arvutada, nõudis palju mõtlemist. Põhiline viga: ei leitud isikukoodi viga.*

Kerge oli mosaiikmängu *EESTI KAART* kokkupanek 3 minuti jooksul. Vaid üks võistkond ei tulnud etteantud ajaga toime.

Teisena märgiti kergete kilda (4 korral) tegelikult lihtne tähelepanu ülesanne: *Jõe alamjooksul algas seoses paduvihmaga kiire veetõus 15 cm/h. Seal asuvas sadamas seisvalt laevalt oli lastud vette redel, mille pulkade vahe oli 30 cm. Tõusu algul oli veest väljas 7 pulka. Mitu pulka oli veest väljas 6 tunni pärast?*

Lapsed hindasid seda lihtsaks, sest vastamiseks polnud vaja midagi raamatutest otsida, nende meelest oli asi arusaadav ja tuli vaid arvutada. Siin tegigi enamik vea, vaid kaks võistkonda vastas õigesti: *ikka 7 pulka, sest laev tõuseb koos veega*. 10 võistkonda said 0 punkti.

Olümpiaadidest edaspidi. Osalenud õpilaste õpetajad tegid ettepaneku, et üleriigiline voor toimukski edaspidi novembris. See tähendab, et kevadel viiakse läbi piirkondlikud voorud 5. kl võistkondadele ja sügisel tulevad samad võistkonnad üleriigilisse vooru 6. klassi õpilastena.

Leiti, et koolide ja piirkondlike võistlustena võiks õpioskuste olümpiaad jõuda põhikooli ja ka gümnaasiumi kõikide õpilasteni. Õpioskuste olümpiaadid võiksid toimuda maakondades juba märtsis või aprillis.

Aasta algul kogunes üleriigilise vooru korraldustoimkond, et kokku leppida eeloleva õppeaasta võistlustingimustes. Soovitakse jätkata algusaastate traditsiooni, et võitnud võistkonna kool võõrustab järgmisel aastal kogu

Eesti võistkondi. Et asi oleks huvitavam ega toimuks tormamisena, soovitab korraldustoimkond ürituse läbi viia kahepäevasena. Sel aastal Saaremaal arvatavasti nii tehaksegi. Muidugi onoleb kõik võõrustava kooli võimalustest ja soovidest.

Üritust finantseerib haridusministeerium. Auhinnad võitnud meeskondadele ja parimatele üksikute küsimuste lahendajatele on välja pannud kirjastused ja sponsorid. Viimasel olümpiaadil said kõik võistkonnad esimese ülesandena kokkupandud Eesti kaarti kooli kaasa. Auhindadeks olid uuemad teatmeteosed ja raamatud kirjastustelt

Korraldustoimkond (Helle-Mall Kadajas, Ulve Kala, Inge Timoštšuk, Andres Raa, Helle Pikkor, Markus Stein, Tõnis Sakk, Kai Võlli, Igne Lembinen) otsustas, et jätkuvalt kuuluvad ülesannete hulka protokoll ja avaldus. Küsimuste info antakse piltide, tekstide, helindite, skeemide, tabelite, diagrammide ja reaalse objektide kaudu. Hinnatakse teksti mõistmist ka kuulmise järgi. Kindlasti jääb üks ülesanne, millele vastamiseks on ette antud kindel ajalimiit.

Sisse võib tulla plaani koostamine objektide kaudu või plaani järgi orienteerumine, ka küsimuste koostamine teatud teemal või tekstide põhjal.

Treeningülesannetena võiks harjutada tekstis sisalduvate teabevõimaluste äratundmist, vastusteks oluliste märksõnade leidmist, et nende järgi teatmeteosest teavet leida. Diagrammide lugemine ja koostamine ning kaartide tingmärkide kasutamise oskus on olulised. Et võistlustööd korralikult vormistada, oleksid vajalikud lisaks teatmeteoste taskuarvuti, mall, sirkel, pliiats, joonlaud. Ülesanded koostab uus toimkond alles sügiseks.

Tallinna Saksa Gümnaasiumis toimunud ürituse hingeaks oli direktor Andres Raa. Kooli korraldusmeeskond oli ülesanded hästi jaotanud ning kõik laabus suurepäraselt. Suur tänu kõigile hästi korraldatud ürituse eest!

Osalemine võistlustööde koostamises ja žürii töös oli huvitav. Tore oli jälgida laste innukat tööd võistluste ajal. Uus 2000. aasta õpioskuste olümpiaad Saaremaal töötab tulla huvitav. Jääb üle korraldada koolides ja maakondades õpioskuste olümpiaadide eelvoorud, et parematest paremad jõuaksid Saaremaale.

Kirjandus

- Kadajas, H.-M., Leinbock, A. 1994. Õppima õppimisel koht õppekavas. – Haridus, nr 2.
- Kidron, A. 1997. Kuidas hõlpsalt õppida. Tln, ILO.
- Leinbock, A. 1996. Õppima õpetamine ja õppimine. Muutused õppeprotsessis. Tln, TPÜ, lk 61–80.
- Lembinen, I. 1997. Õpioskuste olümpiaad – uus kogemus. – Haridus, nr 5, lk 40–42.
- Liidgren, H. C., Suter, W. N. 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu, TÜ.
- Vabariiklike õpioskuste olümpiaadide võistkondade protokollid 1997–1999. a.
- Üleriigilise õpioskuste olümpiaadi tulemuste protokoll 20. nov. 1999. a.

Eelisarvude read ja normjoonmõõtmed

HEIKI LUBI, TPÜ dotsent

Kui kavandatakse mingi ühetüübilise toote valmistamist erinevates suurustes (olgu selleks suuruseks näiteks seadme võimsus, tõstuki tõstejõud vms), siis kerkib päevakorda küsimus – kui suur peaks olema erinevus üksikute suuruseeriate vahel. Peale selle tuleks määratleda, millise seaduspärasuse kohaselt neid suuruseeriaid jaotada kogutoodangu üldise skaala ulatuses.

Liiga tihe jaotus tähendab tootjale suuremaid kulutusi ja varuosade suuremat nomenklatuuri. Liiga hõre jaotus ei pruugi rahuldada tarbijate nõudlust.

Seetõttu oleks konstrueerimistöös vajalik eeskujuks võtta mingi optimaalne arväärtuste skaala (ehk eelisarvude rida), mille alusel võiks teha sobiva valiku. Juhul, kui selline eelisarvude rida on kehtestatud standardina, aitab see vältida ebaotstarbekat mitmekesisuse tekkimist tootmises ja rakendada detailide vastastikuse vahetatavuse printsiipi remontimisel.

Kuna kümnendarvude süsteem on peaaegu kõikjal kasutusel meie igapäevases tegevuses, on loogiline see aluseks võtta ka eelisarvude valikul.

Lihtsaimaks näiteks võiks olla konstruktori põhiline töövahend – joonlaud. Et millimeeter on paljudel juhtudel liiga väike mõõtühik, on 0 ja 5-ga lõppevate jaotuste kohal skaala märkejooned tehtud pikemad. Nii moodustub lihtsaim eelisarvude rida.

Analoogilisest põhimõttest on lähtunud masinaehituses näiteks profiilteraste või kuullaagrite klassifitseerimisel. Kuullaagrite kataloogides on sisemise veerevõru läbimõõdud antud teatud suurusest alates vaid 0 ja 5-ga lõppevate arvudena. Sellise hõrendatud skaala kasutamine on majanduslikel kaalutlustel igati õigustatud.

Niisiis võiksime välja kirjutada järgmise eelisarvudest moodustatud rea:

20, 25, 30, 35.....80, 85, 90, 95, 100 mm.

Tegemist on **aritmeetilise progressiooni**ga ehk aritmeetilise eelisreaga A5 (20...100), kus progressiooni diferents ehk vahe on 5 nm.

Kuid aritmeetilisel progressioonil on ka puudus. Nimelt kui võrrelda omavahel selles reas kõrvutiseisvaid arve suhtelisuse seisukohalt, ilmneb, et rea lõpuosas paiknevad arvud üksteise suhtes tihedamalt kui rea alguses.

Tõepoolest: $\frac{25}{20} = 1,250$, aga $\frac{100}{95} = 1,055$.

Selline parameetrite ebaühtlane jaotus skaala ulatuses ei pruugi tootjat alati rahuldada. Näiteks kui parameetriks võtta võimsus.

Seetõttu on kasutusele võetud veel teine eelisarvude, s.t ridade moodustamise süsteem, mis põhineb **geomeetrilise progressiooni** põ-

himõttel. Sellise progressiooni iseloomulikuks omaduseks on see, et reas kahe kõrvutiseisva arvu jagatis (nn geomeetrilise progressiooni tegur q) on kogu rea ulatuses konstantne suurus. Rea liikmed jagunevad sel juhul reas ühtlaselt.

Esimesena võttis selle progressiooni parameetrite reana kasutusele prantsuse insener Charles Renard, kelle auks selliseid ridu on hakatud tähistama tähega R.

Geomeetrilisi progressioone võib teoreetiliselt koostada igasuguseid, olenevalt sellest, millisena anda ette progressiooni tegur ja millisest arväärtusest alustada rea koostamist. Seepärast vajaks progressiooni tegur (või tegurid) standardiseerimist.

Arvesse võttes erinevate majandusharude vajadusi ja aastatepikkusi kogemusi, on Rahvusvahelise Standardiseerimise Organisatsioon (ISO) koostanud üldise eelisarvude standardi. Sellest on lähtunud ka paljud riigid oma riiklike standardite koostamisel (Saksamaa DIN 323 T1, Soome SFS 2964 (3), endine NSV Liidu ГСОТ 8032-84 või СТ СЭВ 3961-83).

Kõik need standardid on koostatud samal põhimõttel ja on vastavuses rahvusvaheliselt tunnustatud nõuetega. Nimelt on arvude vahemik 1-st 10-ni jaotatud nelja erineva tihedusega põhireaks (skaalaks): R5, R10, R20, ja R40. See tähendab, et kümnendvahemik on jaotatud 5-ks, 10-ks, 20-ks ja 40-ks.

Parameetri valikul tuleb alati eelistada hõredamat rida, s.t R5 eelistada R10-le, R10 R20-le jne.

Iga põhirea arvude valikul on lähtunud valemist

$$q = \sqrt[x]{10}, \text{ kus}$$

q – antud rea geomeetrilise progressiooni tegur, x – jaotuste arv kümnendvahemikus (5, 10, 20, 40).

Arvutuste tulemusena saaksime järgmised geomeetrilise progressiooni tegurid q : rida R5 – $q = 1,5849$; R10 – $q = 1,2589$, R20 – $q = 1,1220$ ja R40 – $q = 1,0593$.

Konkreetsed eelisarvud kujuneksid seega kõige tihedama jaotusega põhirea, s.t R40 jaoks sellisteks, nagu näidatud tabeli viimases tulpas (vt tabelit) (1).

On ilmne, et selline täpsus on praktiliseks kasutamiseks ebamugav. Seetõttu tuleks neid arve ümardada. Ümardamist võib aga läbi viia erineva täpsusastmega. Rahvusvahelise standardi kohaselt on põhiridade moodustamiseks kokku lepitud kasutada järgmisi ümardatud progressioonitegureid: rea R5 $q = 1,6$; rea R10 $q = 1,25$; rea R20 $q = 1,12$ ja rea R40 $q = 1,06$.

Nende väärtuste kohaselt moodustunud eelisarvude põhiread on esitatud tabelis rasvaselt trükitud vertikaalsete tulpadena. Sakslased

nimetavad neid ridu põhiriidadeks, neis sisalduvaid arve normarvudeks.

Eestikeelses kirjanduses (2) nimetatakse neid eelisarvudeks.

Oluline on, et nende põhiriidadega ei ammendu kaugetki mitte kõik standarditega lubatud ridade moodustamisvõimalused.

Võib koostada ka hõredamaid ehk nn valikridu, nagu näiteks R10/3. Sellise rea võib moodustada mitmel viisil: kas 1, 2, 4, 8 või 1,25, 2,5, 5,10 või 1,6, 3,15, 6,3.... Seega on aluseks võetud põhirea iga 3. liige.

Põhjendatud juhtudel on lubatud mõnda põhirea liiget rohkem ümardada ja siis moodustada nn ümardatud eelisarvude rea. Sellisel juhul tähistatakse neid R'10, R''20, R'40 (rea moodustamise põhimõtte selgub tabelist) või R''5, R''10. R''20 (üldjuhul ebasoovitav).

Kui normitava parameetri väärtuste jada tahetakse kujundada ebaühtlase tihedusega, võib kasutada ka liit- ehk kombineeritud standardridu, kus tegur q on rea erinevates osades erineva väärtusega.

Geomeetrilise progressiooni alusel ritta seatud arvudel on omadus, et kui neid omavahel korrutada või jagada või võtta mistahes rea liikmest täisarvuline juur või võtta ta täisarvulisse astmesse, siis saadav arv kuulub (teatud ligikaudsusega) samasse ritta.

See on tähtis mingi kujundi pindala või ruumala määramisel. Näiteks kui on vaja projekteerida erinevate suurustega anumaid, siis valides mõõtmed eelisarvude reast, tuleb ka mahuti ruumalalaks eelisarvude ritta kuuluv arv.

| | | | | | |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|------|
| Anuma suurus Nr | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Anuma läbimõõt D (R10) | 100 | 125 | 160 | 200 | |
| Anuma kõrgus h (R10) | 125 | 160 | 200 | 250 | |
| Anuma maht V (R10/3) ltr | 1 | 2 | 4 | 8 | |

Valdava osa tehnikas normitavatest suurustest moodustavad geomeetrilised parameetrid – joonmõõtmed. Selleks võib olla detaili pikkus, laius, läbimõõt, telgede vahe, augu sügavus, pleki paksus jne. Peale selle tuleks arvesse võtta ka tootmistehnoloogias juurdunud tavaid. Seetõttu on joonmõõtmete valikuks koostatud eraldi standard, mida eestikeelses kirjanduses

VÄLJAVÕTE EELISARVUDE PÕHIRIDADEST (1)

| R5 | R'5 | R10 | R'10 | R''10 | R20 | R'20 | R''20 | R40 | R'40 | |
|----|-----|------|------|-------|------|------|-------|------|------|---------|
| 1 | | 1 | | | 1,0 | | | 1,0 | | 1,0000 |
| | | | | | 1,12 | 1,1 | | 1,06 | 1,05 | 1,0593 |
| | | | | | 1,25 | | (1,2) | 1,12 | 1,1 | 1,1220 |
| | | 1,25 | | (1,2) | 1,4 | | | 1,18 | 1,2 | 1,1885 |
| | | | | | 1,6 | | | 1,25 | | 1,2589 |
| | | | | | 1,8 | | | 1,32 | 1,3 | 1,3335 |
| | | | | | 2,0 | | | 1,4 | | 1,4125 |
| | | 1,6 | | (1,5) | 2,24 | 2,2 | | 1,5 | | 1,4962 |
| | | | | | 2,5 | | | 1,6 | | 1,5849 |
| | | | | | 2,8 | | | 1,7 | | 1,6788 |
| | | 2,5 | | (1,5) | 3,0 | | | 1,8 | | 1,7783 |
| | | | | | 3,15 | 3,2 | (3,0) | 1,9 | | 1,8836 |
| | | | | | 3,55 | 3,5 | (3,5) | 2,0 | | 1,9953 |
| | | | | | 4,0 | | | 2,12 | 2,1 | 2,1135 |
| | | 4 | | (3) | 4,5 | | | 2,24 | 2,2 | 2,2387 |
| | | | | | 5,0 | | | 2,36 | 2,4 | 2,3714 |
| | | | | | 5,6 | | (5,5) | 2,5 | | 2,5119 |
| | | 6,3 | | (6) | 6,0 | | | 2,65 | 2,6 | 2,6607 |
| | | | | | 6,3 | | (6,0) | 2,8 | | 2,8184 |
| | | | | | 7,1 | | (7,0) | 3,0 | | 2,9854 |
| | | | | | 8,0 | | | 3,15 | 3,2 | 3,1623 |
| | | | | | 9,0 | | | 3,35 | 3,4 | 3,3497 |
| | | | | | 10,0 | | | 3,55 | 3,6 | 3,5481 |
| | | | | | | | | 3,75 | 3,8 | 3,7584 |
| | | | | | | | | 4,0 | | 3,9811 |
| | | | | | | | | 4,25 | 4,2 | 4,2170 |
| | | | | | | | | 4,5 | | 4,4668 |
| | | | | | | | | 4,75 | 4,8 | 4,7315 |
| | | | | | | | | 5,0 | | 5,0119 |
| | | | | | | | | 5,3 | | 5,3088 |
| | | | | | | | | 5,6 | | 5,6234 |
| | | | | | | | | 6,0 | | 5,9566 |
| | | | | | | | | 6,3 | | 6,3096 |
| | | | | | | | | 6,7 | | 6,6834 |
| | | | | | | | | 7,1 | | 7,0795 |
| | | | | | | | | 7,5 | | 7,4989 |
| | | | | | | | | 8,0 | | 7,9433 |
| | | | | | | | | 8,5 | | 8,4140 |
| | | | | | | | | 9,0 | | 8,9125 |
| | | | | | | | | 9,5 | | 9,4405 |
| | | | | | | | | 10,0 | | 10,0000 |

(2; 4) nimetatakse normjoonmõõtmete standardiks. Oma ülesehituselt on ta analoogne eelkirjeldatud eelisarvude standardiga, põhiriidu on aga siin tähistatud sümboliga Ra.

Kui võrrelda neis toodud arvvärtusi, siis langevad põhiredad R5 ja Ra5 täielikult kokku. Teiste ridade võrdlemisel võib täheldada erinevusi, kuid seda vaid ümardustäpsuse arvel.

Standardiseeritud joonmõõtmed on suureks abiks konstruktoritele. Sellega piiratakse löike-riistade (puuride, freeside jne), mõõteriistade ja kontrollkaliibrите nomenklatuuri. Väheneb ebaotstarbekas paljus, tõuseb majanduslik efektiivsus.

Kirjandus

1. Klein, M. 1993. Einführung in die DIN-Normen. Teubner, Stuttgart.
2. Märtsõn, I. 1990. Nimimõõde ja piirhalded. Tallinn, Valgus.
3. Perre, A. 1985. Konenpiirustus 1. Helsinki, Offsetpiste Ky.
4. Riives, J., Teaste, A., Mägi, R. 1996. Tehniline joonis. Tallinn, Valgus.

Perekond ja vanavanem

ÜLLE SAARITS, kasvatusteaduste magister, TPÜ eelkoolipedagoogika õppetooli lektor

Tänapäeval on aktualiseerunud eri põlvkondade koosmõju tähtsustamine lapse arengu mõjutajana. Teadagi peaks kasvukeskkond olema sünnihetkest alates just perekeskne, kuna arusaamist isendast ei kujunda laps üksinda, vaid omandab selle ennekõike vanemate, õdede-vendade, vanavanemate mõjutuste kaudu. Esialgu on lapsele tähtsaim see, mis toimub tema oma kodus ja lähedaste ringis, s.t mikrosüsteemis, alles hiljem lisanduvad makrosüsteemi mõjutused.

Teisenenud sotsiaalsed olud annavad meie lastele juba kodus väga varakult täiesti uusi arenguvõimalusi ja elukogemusi. Samas on kohati võrreldamatud tingimused, milles kasvavad nende vanemad või vanavanemad. Vastuseta jääb küsimus, millise põlvkonna lapsepõlv oli või on turvalisem.

Käesoleva sajandi algusest on Eestis märgatavalt muutunud perekonna suurus ja vormid, nõrgenenud vanemate ning laste, aga ka vanavanemate ja lapselaste vahelised sidemed (1; 7). Suuri laiendatud perekondi, kus elas koos vähemalt kolm põlvkonda, on täna järjest vähem. Eriti viimaste aastakümnetega on valdavaks muutunud 3–4 liikmeline tuumperekond, milles tavaliselt vaid kaks põlvkonda – vanemad, laps või parimal juhul 2–3 last. Lasterikkus nagu suurperedki on taandumas minevikku.

Mitme põlvkonnaga suures perekonnas sõltusid noorte abikaasade heaolu, majanduslikud võimalused ja laste kasvatamise ideaalid väga sageli vanimast, vanavanemate põlvkonnast. Samal ajal olid vanavanemad lapselaste kasvatamisel vahetud osalejad ja nõuandjad. Seevastu kaasaja noorel perekonnal meeldib kiiresti iseseisvuda ja olla suhteliselt sõltumatu oma laste kasvatamisel.

Ka mitme vanavanemate ja noore põlvkonna vaheliste probleemide tunnustatud uurija (2; 3; 5; 11) kinnitusele jäävad põlvkondade vahelised kontaktid põgusaiks või puuduvad hoopis just seetõttu, et perekonnas on toimunud lähiaegadel olulised muutused, mis on otseseoses globaalsete muutustega elukeskkonnas, majanduses, poliitikas ning üldises elukvaliteedis.

Mõtestades ühiskonnas ja perekonnas toimuvaid kaasaegseid protsesse, on mitmed uurijad (T. Arajärvi, L. Dencik, A.-R. Lahikainen, A. Kellam, I. Kraav, M. Mead, A. Narusk, A. Tavit, E.-M. Tiit jt) esile toonud palju märkimisväärset, mis vahetult mõjutab ka põlvkondade lähisuhteid: tänapäeva perekonna vormide, funktsioonide ja struktuuri mitmekesisustumine • naiste tööhõive kasv, nende järjest aktiivsem osalemine ühiskonnaelus • paljude endiste kasvatuspõhimõtete ja traditsioonide teisenemine või kadumine • põlvkondade üksteisest kaugenemine •

Mustamäe
Pallipõnni
lasteaia
Pillerkaare
piilude
rühma
lapsed
koos
emmede ja
memmedega
piknikul.

MAIRE
KALJUVEERI
foto



lapsepõlve käsitluse avardamine • lapse sattumine kaubandusliku kultuuri ja meedia meelevalda.

Olen sama meelt I. Kraaviga, kes on öelnud: "Alles käesolev sajand oma tuumperedega, väikese laste arvuga ja eri põlvkondade eraldi elamisega on tekitanud olukorra, et paljud noored vanemad on sunnitud eksperimenteerima oma lastega, omamata rohkem eelteadmisi, kui mälestused oma kasvuaegsetest kogemustest, mis pealegi sageli meeles moonutatult" (6, lk 16). Modernse ühiskonna üheks tunnusooneks on see, et sageli väga hõivatud noorte vanemate suhtlemine sugulaste ja ka vanavanematega jääb üha põgusamaks ning põlvkondade kasvatustraditsioonidest hoolimine võib kergesti muutuda müüdiks. Paraku elame kiirustavas maailmas, mille reeglid toodavad ükskõiksust ja vähendavad turvalisust.

Emaks ja isaks saamine seostub inimese elus suurte muutustega. Sama tähtis sündmus on vanaemaks ja vanaisaks saamine ning selles rollis olemine, mis sisuliselt tähendab uut küpset kvaliteeti kogu perekonnaelus ja laste kasvatamise protsessis (8; 9; 10).

Vanavanemaga seonduvate probleemide uurijad (Eisenberg, Kemppainen, Hodgson, Honig, Hurme, Wentowski, Smith, Ruoppila, Musick) on rõhutanud, et vanema põlvkonna suhted noore perekonnaga toimivad mitmeti – olgu selleks siis üksteise emotsionaalne toetamine, majanduslik abistamine või lapselaste hoidmine ja osavõtt nende kasvatamisest.

Viimast peetakse rõhutatult oluliseks, kui võrd just vanavanemad oma elukogemustega aitavad kaasa lapse keerukale sotsialiseerumisele. Ennekõike vanavanematega seostatakse perekonna traditsioone, mälestusi möödunud ja oma suguseltsi tundmist. Samas on selge, et muutused ühiskonnas muudavad ka kasvatuspõhimõtteid, millest sugenevad põlvkondade erimeelsused kasvatustraditsioonide mõistmisel (10).

Kõik hea, vana ja kombekas pole tänases kommertsühiskonnas enam justkui moes.

Enamasti ollakse tüht meelt, et kõik vanavanemaisse puutuv on raskemini piiritletav kui lapsevanemaga seonduv. Vanemlikud kohustused on fikseeritud mitmetes seadustes ja riiklikes dokumentides, vanavanema roll on pigem emotsionaalne, perekonna arenguetappidest tulenev, mitte seaduslikult määratletav. See on võimalus taas kord laste kasvatamise juurde pöörduda, nüüd aga juba hoopis uuel tasandil.

Mõiste **vanavanemlus** (*grandparenting*) seostub ühe kindla staatusega – vanaemaks või vanaisaks olemisega, selle kvalitatiivselt uue rolliga, mida küps eluperiood kaasa toob.

Sageli kasutatakse mõisteid *roleless role* või *ambiguous role*, mis tõlkes tähendab rollita rolli ehk ebaselget rolli (2; 3; 4), kus otsene kohustuste ja vastutuse pool justkui puuduks.

M. S. Smith nimetab ja püüab mõtestada vanavanemaks olemise stiile või viise (11).

□ *Formal style* – **ametlik** ehk **formaalne stiil**, mis iseloomustab vanavanemaid, kes järgivad kindlaid piirjooni lapsevanema ja vanavanema vahel. Nad ei unusta kunagi märkida, et on oma lapsed juba suureks kasvanud ja seega vajalikud kohustused täitnud. Noore pere ja lapselastega suheldes on nad ametlikud, kauged, manitsevalt didaktilised ning iseenda elukogemust rõhutavad.

□ *Fun seeker style* – nn **rõõmu pärast vanavanemaks** olemine seostub ennekõike vanavanema rolli kui tõelise kingituse nautimisega. Nemad tunnevad uhkust ja rõõmu oma lapselapsest, kelle arengut nad hoolega jälgivad, aga ka püüdlikult suunavad.

See stiil seostub Smithi arvates eelkõige väikeste laste, kes vajavad rohkesti hoolt ja tähelepanu, hoidmisega. Laste kasvades muutub vanavanemlus loomupäraselt formaalsemaks.

□ *Surrogate parent style* – **asendusvanema** stiil, mida esindavad liigselt hooldavad vanavanemad, kes võtavad püüdlikult endale lapse kasvatamise ülesande. Oma väga toimeka olekuga vähendavad nad lapsevanema otseseid kohustusi ja tähtsust, seda eriti siis, kui elatakse koos ühise perena.



Maast madalast kodused toimingud selgeks. Pallipõnni lasteaia Vikerkaare tibus endale õhtusööki valmistamas.

MARIANA KOHO foto

Ometi pole tänapäeval erandlik olukord, kus just vanavanemast saab lapsele asendusvanem, kellel ainsana ongi vastutus kasvatada ja koolitada, kuna lapse enda vanemad on sotsiaalselt abitud või oma kohustused minetanud.

□ *Reservoir of famili wisdom* – vanavanemad, keda võib nimetada **perekonna elutarkuse reservuaariks**. Nemad loovad oma elukogemuste ja tarkusega lastelastele turvalise ümbriku, on austusväärsed ja autoriteetsed pere liikmed, traditsioonide hoidjad, paljude oskuste edasiandjad. See stiil mõjub läbi aegade soositud ja idealiseeritud vanavanema sümbolina.

□ *Distant style* – **eemale hoidva vanavanema** stiil, mille esindajaid võiks nimetada ka sümboolseteks vanavanemateks, kes enamasti ei taha olla vanavanemad, on sattunud sellesse rolli ootamatult või ealiselt liialt vara ega suuda seetõttu uue olukorraga kohaneda. Eriti on see stiil omane väga noortele vanaemadele, kes oma lapselapsele võiksid olla pigem emaks.

Eesti lapsevanema refleksioonis on vanavanema roll ja kasvatuslik mõju linnaperekonnas viimastel aegadel muutunud (10).

□ Vanavanemad ei loobu lapselaste nimel oma aktiivsest ja iseseisvast elustiilist, püüavad hea tervise ja meelepärase töö korral säilitada sõltumatust oma lastest. Nad on meelsasti külalistena pereringi kuuluvad liikmed, kel pole otseseid kasvatuskohustusi ega vastutust.

□ Paljud 56–70 aastased vanavanemad on veel töötavad inimesed, kel võimalus lapselastega tegelda vaid puhkepäevadel või puhkuse ajal.

□ Vanavanemad, kes elavad suhteliselt lähemal (nt samas linnas), kohtuvad lapselastega sagedamini ja nende kasvatuslik mõju on märgatavam kui maavanavanematel. Tihedam suhe on enamasti emapoolsete vanavanematega.

Lähisuhete kujunemisel peab L. G. Hodgson parimaks, kui vanavanemad elavad poole tunni tee kaugusel ning nendega on võimalik sageli ja vahetult kohtuda. Ometi annavad Ameerikas läbi viidud uurimused tunnistust sellest, et □ vanavanemate suhtlemine lapselastega piirdub vaid laupäevaõhtuse 3-minutilise telefonikõnega (3);

□ vanavanemate majanduslik abi noorele perekonnale on suhteliselt tagasihoidlik või puudub sootuks, kuna paljudel eakatel inimestel on endal olmeprobleeme ning muresid. Noor pere (napilt üle 10% küsitlenuist) toetab oma vanaemaid rahaliselt samuti küllalt harva.

□ Kõige enam ootab noor pere abi vanavanematelt laste hoidmisel, vanavanematele on aga tähtis olla vajalik ja lapselastega suheldes uuesti läbi elada möödunud kasvatamise etappe, proovida taas kord oma kogemuste väärtust, saada emotsionaalset rahuldust.

□ Lapsevanema refleksioonis on tänane vanavanem leebem ja vähem range kasvataja kui kunagi oma lapsi kasvatades. Üle poole vastanutest kinnitas vanaemade autoriteeti ja nende arvamusega arvestamist. Vanaemade, eriti emapoolsete vanaemade suhe lapselastega ongi tihedam.

□ Lapselastega tegelemisel püütakse neid võimalikult mitmekülgsest arendada. Koos käiakse muuseumis, teatris, jalutamas, lasteringis, ollakse palju looduses.

Noored vanemad tähtsustavad tunnetuslikult seda, et vanavanemad lastelastega mängivad, neile loevad, räägivad oma aja mälestusi.

Selgus, et vanaemad on agaramad oma lapselapsevõrgude õpetajad ja lugude jutustajad, lapselastega teatris ja kohvikus käijad.

Oma lapselapsevõrgu kasvatusega on noored vanemad enamasti rahul ja peavad koduseid kasvatuskogemusi mudeliks. 59% vastanuist tunnistab oma vanemad rangeks kasvatajaks, kes aga nüüd, lastelastega suheldes, on kunagised ranged kasvatuspõhimõtted minetanud, muutunud järeleandlikumaks ja hellitavaks, kuna otsene kohustus ning vastutus on asendunud emotsionaalselt meeldiva tegevusega.

Kasvatusküsimustes tuleb ette põlvkondade lahkaramus, mõnes peres isegi sageli. Eri-meelsusi tekitavad enamasti kasvatusmeetodite valik ja nõudmiste järjekindlus.

□ Lapselaste mõjutamiseks kasutavad vanavanemad oma elutarkust ja pereelu kogemusi, püüavad vältida nooruses oma laste kasvatamisel tehtud vigu, jääda rahulikuks ka eba-meeldivas olukorras. Ometi ei saa päris ilma karistusteta hakkama ka kõige tolerantsemad vanavanemad.

Iga vanavanem on eriline.

Teades, et laps märkab ja teadvustab ennekoike täiskasvanu eeskujut, on väga tõenäoline, et ta hakkab kunagi oma vanematesse suhtuma just nii, nagu näeb käituvat oma ema ja isa vanavanematega.

Kirjandus

1. A i n s a a r, M. 1997. Eesti rahvastik Taani hindamisraamatust tänapäevani. Tartu.
2. E i s e n b e r g, A. R. 1988. Grandchildren's perspectives and relationships with grandparents. The influence of gender across generations. *Sex Roles*, No. 19, pp. 205–217.
3. H o d g s o n, L. G. 1992. Adult grandchildren and their grandparents. – *International Journal of Aging and Human Development*, No. 34, pp. 209–225.
4. H o n i g, A. S. 1996. Grandmothers and mothers. *Early Development and Parenting*, No. 5, pp. 47–55.
5. H u r m e, H. 1988. Child, mother and grandmother. *Intergenerational interaction in Finnish Families*. University of Jyväskylä. Jyväskylä.
6. K r a a v, I. 1998. Vanematekasvatuse olemus ja vajadus vanemate kasvatamiseks kaasaegses Eestis. Rmt: *Perekasvatuse ja selle teostamise võimalused tänapäeva Eestis*. Toim I. Kraav. Tartu, lk 14–26.
7. P a l l i, H. 1998. Eesti rahvastikuajalooline ülevaade. Tallinn.
8. S a a r i t s, Ü. 1997. Vanavanemate kasvatuselised ja roll perekonnas. Rmt: *Võimalus ja paratamatus olla õpetaja*. Koost U. Kala. TPÜ. Tallinn, lk 25–27.
9. S a a r i t s, Ü. 1998. Lapse kasvukeskkond ja vanavanem. Rmt: *Perekasvatuse ja selle teostamise võimalused tänapäeva Eestis*. Koost I. Kraav. Tartu, lk 54–59.
10. S a a r i t s, Ü. 1999. Vanavanema roll linnaperekonnas: lapsevanema refleksioonis. Magistritöö. TPÜ kasvatusteaduste teaduskond. Tallinn.
11. S m i t h, M. S. 1991. An evolutionary perspective on grandparent – grandchild relationships. *The psychology of grandparenthood*. London, pp. 157–176.

Mõnda Tallinna lasteaegade ajaloost

MARE TORM, M.A., TPÜ praktika peaspetsialist

Käesoleval ajal võib eesti kooli ajalugu ja õpetajate ettevalmistamist pidada meie haridusloo üheks enam uuritud valdkonnaks. On ju hariduse ajalugu Eestis sajandeid pikk. Läbi aegade on seda tähtsustanud mitmed eesti pedagoogika suured kujud. Juhan Tork avaldas aastakümneid tagasi Akadeemilise Pedagoogika Seltsi ajalootoimkonnas järgmise seisukoha: "*Rahvusliku kultuuri arendamises kui ka rahvuslik-riikliku hariduse korraldamise huvides on oluline eesti kooliajaloo läbitöötamine*" (8).

Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi liikmena pean sama oluliseks ka koolieelse kasvatusajalo läbitöötamist, sest teadmised eesti lasteaia arenguloost ja oma kutseala eelkäijast sisendavad kindlust ja tõstavad eneseväarikust. Tänapäeva lasteaia õpetajale on see eriti oluline. Koolieelse kasvatusajalo süstemaatilist uurimist on meil seni vähe tähtsustatud.

Uurimist algatas Eestis möödunud kümnendil TPedI koolieelse kasvatusajalo kateeder eesotsas toonase juhatajaga aastail 1979–1992 professor T. Tulvaga. Üks mahukamaid uurimusi valmis diplomand K. Kasel Tallinna koolieelse kasvatusajaloo 1989. aastal. Minu huvi valdkonna uurimise vastu pärineb samast ajast. Täna on valminud esimene sellealane magistriröö "Lasteaednike koolitus kuni 1940. aastani ja selle mõju koolieelse kasvatusajalo arengule Eestis" (pälvis kasvatusajaloo teadusliku tööde 1999. aastal riiklikul konkursil Heino Liimetsa nimelise preemia).

Kultuuriloolisest aspektist lähtudes tuleb meie haridussüsteemi arengut vaadelda ühtseks. Kuigi eesti lasteaia ja lasteaednike koolituse arengulugu pole mõeldav sajanditega, ei kahanda see ligi 160-aastase koolieelse kasvatusajalo olulisust Eesti kultuuriloos.

Arhiivides leidub huvipakkuvat algmaterjali varasema perioodi kohta. Murelikuks muutub meel lähiminevikule mõeldes, sest sõjajärgsetest aastatest on arhiivimaterjalid napid. Nii linna kui ka maakonna tasandil on viimane aeg teadvustada olukorda ja alustada kiirelt läbiajaloo kaardistamist nende inimeste abiga, kes on veel meie keskel. Nüüd, mil Eestis on juba hulgaliselt suletud lasteaedu ning tendents süveneb laste arvu vähenemise tõttu veelgi, on vaja otsustavalt tegutseda.

Olen seisukohal, et meie lasteaiaid on kestnud tänu eelmiste põlvkondade vaimujõule. Täna lasteaiaõpetajad, ja mitte ainult nemad, peavad tulevikku sihtide seadmisel arvestama lasteaednike eelmiste põlvkondade kogemusi, neid hoidma ja edasi arendama. Ajaloolise tausta tundmiseta ei saa rääkida pedagoogilisest kultuurist kui professionaalsuse ühest näi-

tajast. Tänuõnu pälvivad Tartu, Pärnu, Lääne-Viru-, Järva- ja Võrumaa ning Tallinna Kesklinna lasteaednikud, kes korraldasid aastail 1995–1997 paikkonna lasteaegade ajaloopäevi. Tallinna lasteaedadel ja lasteaednikel on koolieelse kasvatusajaloos kaalukas roll.

19. sajandi teine pool ja 20. sajandi algus

28. juunil aastal 2000 täitub 160 aastat saksa aktiivsuspedagoogi Fr. Fröbeli ideest, kes Saksa lasteaia asutamisega avaldas austust trükikunsti leiutaja J. Gutenbergile. Fröbeli meelest oli lasteaed oma kultuuriväärtuselt võrreldav trükikunsti leiutamisega. Täna meil teada, et esimese koolieelse kasvatusajalo Tallinnas – Väikelaste Hoiuasutuse – avas lesk paruniproua Elisabeth von Uexküll 1. augustil 1840. Esialgne asukoht oli Vene tn. 18 või 20. Sinna võeti vastu vaeste vanemate mõlemast soost 2–7-aastaseid lapsi. 1842. aastal koliti Mihkli kloostri maa-alale Kooli tn 4 (9).

Järgmised koolieelsed kasvatusajaloo asutused asutati aga heategevuse ja hoolekandega tegelevate saksa seltside eestvõttel, kelle vaateid mõjutasid euroopalikud valgustusideed (3). Nii asutas Tallinna Naisselts 1847. a peamiselt 3–8-aastastele tütarlastele mõeldud lasteaia Roosikrantsi tänavas. Vene Heategevusselts aga vene õigeusklike lastele 1850. a Pärnu mnt (5). Erilist rõhutamist väärib Diakonisside Seltsi tegevus, kuhu olid heategevuseks koonduvad kristliku maailmavaatega tütarlapsed ja naised. Seltsil oli oma haigla, vanadekodu ja lasteaed. Seetõttu valmistati diakonisse ette haigepöetajateks, misjonäredeks ja lastekasvatajateks (4). Lasteaia avamise aastaks on märgitud 1860. Daatum vajab ajalookandidaat V. Sirk'i arvates siiski täpsustamist.

Esimene lasteaia asutus, mis kandis juba lasteaia nimetust, oli 1862. a avatud Eestimaa Abisatamiseltsi lasteaed.

19. sajandil asutatud kasvatusajaloo asutustest väärib rõhutamist Väikelaste Hoolitsusühingu tegevus. Kaarli koguduse juures avati Liivalaia tn 63 Tiigiveski juures eesti lastele lasteaed 2. veebruaril 1880. a. Järgmisel aastal valmis baltisaksa arhitekt R. Knüpfferi projekti järgi esinduslik lasteaiahoone. Esialgu võeti lasteaeda vastu 60 last, ruumiolude paranemisel suurenes arv 90-ni. Lasteaed eksisteeris tänu annetustele. Esimene juhataja oli Adele Krause. Esimese 25 tegevusaasta jooksul käis lasteaia kokku 1133 last (4). Tallinnas tähistati lasteaia 60. tegevusaastat 25. veebruaril 1940. aastal. Sellest annab tunnistust vastav buklett. Kõnega esines seltsi esimees praost A. Kapp, laulis Kaarli koguduse koor organist A. Karindi juhatusel. Kavas olid ka laste esinemised. Pidulik

üritus lõppes riigihümniga. Mainitud lasteaead, hiljem tuntud Tallinna 10. lasteaiana, tegutses ses hoones veel lähiminevikus, hoone lammutati 1980. aastal (seoses olümpiamängudega).

Esimeste lasteaeade töökorralduses domineeris usuline kasvatus, aga ka laste lugema õpetamine. Lasteade pöhiülesanne oli laste järele vaatamine, tegevustest esiplaanil käsitöö. Mängu peeti tühjaks ajaviiteks. Toetajateks ja finantseerijateks olid sakslased, kuid põhiliselt käisid lasteaias eestlaste lapsed (5).

Kahekümnenda sajandi algusaastail ei ole täheldatud lasteaeade arvu olulist tõusu Eestis. Kuigi vajadus Tallinnas oli nende järele eriti suur, sest elanike arv linnas oli 1905. aastaks oluliselt kasvanud. See aasta oli märkimisväärne – Tartus asutati 1905. a algul Tartu Lasteaia Selts. Maikuu avati seltsi lasteaead, milles peeti vajalikuks anda lastele emakeelset õpetust ning et seal valitseks rahvuslik vaim. See tähendas rahvusliku lasteaiasündi. Just selle seltsi põhikirja võeti aluseks 1906. aastal Tartus asutatud Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi (ENKS) põhikirja koostamisel.

Tallinnas asutati samal aastal Eestimaa Rahvahariduse Selts (ERS), mis oli ENKS-i kõrval teine juhtiv eesti haridusorganisatsioon. ERS-i juurde loodi 1906. a oktoobris lasteaias osakond, mille eestvõttel avati lasteaead Vaksali pst 20. Sinna võeti vastu lapsi vaesematest peredest, kokku üle 70 kasvandiku. ERS-i aktivistide ja osakonna juhtide vahel tekkis konflikt lasteaias korraldatava kasvatustöö küsimustes. ERS-i lasteaias osakonna baasil moodustati 1907. a septembris iseseisev Tallinna Eesti Lastekasvatuse Selts, mida juhatas H. Bauer (6). Aastail 1907–1918 käis Tallinna ELS-i lasteaias ligi 700 last. Ka see lasteaead tegutses tänu anetustele. 1907. a detsembris valmis lasteaias uus hoone Lennuki tn 11, mis oli suursündmuseks pealinnas. Lasteaia avapeol viibisid linna pea V. Lender, vabrikant Luther, linnanõunikud, volinikud jt. Lasteaead tegutses kuni 1918. aasta lõpuni (5). 1910. a avati veel varjupaik. Mõni aasta hiljem avati suvekoolonia Võsul, kus lapsed said suve veeta ja tervist kosutada.

1911. a oktoobris loodi ERS-i Lasteaia haruselts, mille eesotsas olid Ebba Saral ja Chr. Brüller. 1912. a veebruarist alustas tegevust mainitud haruseltsi lasteaead (Roosikrantsi tänav 4) (6). Seda peetakse esimeseks eestikeelseks ja -meelseks lasteaiaks Tallinnas. Veel enne I maailmasõda alustati seal ka lastekasvatajate ettevalmistamist, nagu see oli alanud Tartus 1910. a Tartu Lasteaia Seltsi algatusel.

Selles lasteaias kasvatustöös ei rõhutatud enam usulise kasvatuse esmatähtsust. Õppivad ja mängivad lapsed olid eri rühmades. Esimeses rühmas olid kuni 8-aastased lapsed, kes õppisid eesti, vene ja saksa keelt, arvutamist ning piiblit. Mängimise juures õpiti lugemist, võõrkeeli ja laulmist. Lasteaead oli avatud kella 10–15-ni ning sinna võeti ennekõike lapsi kehvematest perekondadest (5).

Tallinna lasteaiad EV ajal (1918–1940)

Iseseisvuse esimesel aastal otsustas Tallinna linnavalitsus võtta oma ülalpidamisele Tallinna Haridusseltsi lasteaiad. Tallinna I lasteaias asutamiseks 1. detsembril 1918 pandi alus lasteaeade võrgu kujunemisele pealinnas. Seega täpselt aasta varem kui Tartus alustas tegevust rahvuslik ülikool. 1919. a võttis linnavalitsus üle veel 2 lasteaeada. Vangide Hooldamise Seltsi lasteaiast Soo tänaval kujunes Tallinna II lasteaead ning Diakonisside Seltsi lasteaiast (Pärnu mnt 79) Tallinna III lasteaead. Endisest Lennuki tänavas lasteaiast sai 1920. aastal Tallinna IV lasteaead. 1923. a kavandati Tallinna II linna jaos järgmise lasteaias avamist. See sai teoks 1924. a, mil J. Poskalt renditud ruumides alustas tegevust Tallinna V lasteaead (Poska tn 6).

Aastail 1919–1922 ja 1924–1928 töötas Tallinna Linnavalitsuses koolinõunik ja koolivalitsuse juhatajana tuntud haridustegelane (aastail 1922–1924 haridusminister) **Aleksander Veiderma**. Tal on suuri teeneid Tallinna lasteaeade võrgu arendamisel.

1925. a kehtestatud hoolekandeseaduse täitmiseks kavandas Tallinna linnavalitsus 1926. a lõpul üksikasjaliku plaani. Kümne aasta jooksul nähti Tallinnas ette viie päevakodu ehitamist. Tallinna linnavalitsuse tegevuse ülevaates hariduse vallas 1927. a nähti muude ülesannete kõrval lasteaeade, laste mängumurude korraldamist ja ülalpidamist. Lasteaeade puhul peeti võrgu laiendamisel silmas, et lasteaeadest käiksid läbi need eelkooliealised lapsed, kelle vanemad seda soovivad. Eelkooli annaks lastele põhjalikku kasvatust vilunud asjatundjate-lasteaednike juhatusel. Samuti nähti ette jätkata lasteaeades laste toitmist, kehvemaist peredest lapsi tasuta (7).

1926/27. õa aruandest nähtub, et linna ülalpidamisel oli 5 lasteaeada. 10 juuni 1925. a linnavolikogu otsuse kohaselt olid lasteaiad ühised kasvatusasutused poeg- ja tütarlastele. Vastu võeti 3–7-aastaseid lapsi. Eesõigus oli vaestel lastel ja neil, kelle vanemad töötasid ning kel puudus seetõttu kodune järelevalve. Tegevus lasteaeades kestis kogu aasta, v. a suvevaheaeg 20. juunist 20. augustini, jõuluvahetuse ja kevadpühade paiku. Kasvandikud jagunesid rühmadesse vastavalt laste vanusele ja arenemisele. Lasteaead oli avatud kella 9–16. Lapsed said kaks korda sooja einet, vaesemad maksuta. Vajadusel anti ka materiaalselt abi – jalanõusid ja riideid.

Aruandes märgiti, et ühtekokku tegutses Tallinnas sel ajal 18 lasteaeada, 3 rohkem kui eelmisel aastal. See lubas oletada, et ühiskonnas oli kasvanud arusaam eelkooliealiste laste kasvatuse vajadusest. Linnale kuuluvast viiest lasteaias oli 488 last, töötas 17 õppejõudu, 12 teenijat. Eestikeelsetest lasteaeadadest olid talulised Linda Kiruski ja Kristliku Noorte Naisühingu lasteaiad. Töö lasteaeades tugines peamiselt Fröbeli meetodile, kuid ka Montessori õppevahendid ja meelte arendamise

harjutused leidsid tee meie lasteaedadesse. Linnavalitsus muretses samal aastal lasteaedadele Montessori õppeabinõude komplekti. Lasteaia juhataja pidi esitama linnavalitsusele oma tegevuse kohta aastaaruande.

Linnavalitsus asus kavandatud plaani ellu viima. 1927. a alustati uue lasteaiahoone rajamist Tallinna I lastepäevakodule Koplisse, mille arhitektiks oli H. Johanson. Huvitav on jälgida ehituse kulgu Tallinna Linnavalitsuse 1927–1928 a koosolekute protokollide põhjal. Tallinna Linnavalitsuse ehitusosakonnale tehti ülesandeks alustada lastepäevakodu ehitust 1. veebr 1927. Linna eelarve kohaselt oli krediiti määratud 10 000 000 marka. Ehituse valmimise tähtjaks määrati 1928. a suvi. 25. märtsil 1927 kinnitati lastepäevakodu plaan, mille kohaselt ehitusosakond määras hoone asetuse krundil. See oli tähtis – hoone pidi kaitsma laste mänguaeda põhja- ja idatuulte eest. Projekt kinnitati, erilist tähelepanu pöörati ventilatsioonile. Selle kohta tuli esitada eraldi projekt. 22. aprillist 1927 tehti ehitusosakonnale ettepanek pakkumised ehitustöödeks krundil Kopli 104 välja kuulutada. Protokollidest nähtub, et lasteaia ehitustööd kulgesid ehitusosakonnalt kindlal juhtimisel. Paelub küsimuste lahendamise operatiivsus. 24. augustil 1928 andis ehitusosakond uhiuue hoone üle Tallinna Linnavalitsuse Haridusosakonnale. Viimasele tehti ülesandeks välja töötada päevakodu kodukord (2).

Maja peeti mudilaste lossiks: *“Maja asub pargi, õigemini päris metsatuka keskel, omalalaldase mängumuru puude all kiihede, liivakastide ja muude mõnusustega. Isegi juurvilja-aed on olemas...”* (10). Tallinna I lasteaia 80. aastapäeval 1998. aasta detsembris imetlesid selle arhitektuuri arvukad külalised. Iseäranis olid oma armsast lasteaiaast vaimustuses selle esimesed kasvandikud alates aastast 1928.

1929. a avati Tallinna VI lastepäevakodu Pelgulinnas Telliskivi tänaval XVII Algkooli endistes ruumides. Samal aastal alustati uue hoone ehitamist Tallinna V lastepäevakodule Kuhlbari ja Pärna tänava nurgal. Ka see hoone ehitati arhitekt H. Johanson projekti järgi. V Lasteaed kolis veel pooleli olevasse ehitisse 1930. a sügisel. Maja sai lõplikult valmis aasta pärast. Teatavasti kogunesid lasteaednikud üle Eesti 31. okt 1931. a Tallinna V lastepäevakodusse, kus toimus esimene üleriigiline lasteaednike kongress. Tallinna I lastepäevakodu ja Tallinna V lastepäevakodu kujunesid lasteaednike sagedaseks kokusaamise paigaks. 1932. aasta algul tegevust alustanud Eesti Lasteaednike Selts liitis oma liikmed ühiseks pereks. Koosolekutele järgnes alati ka seltskondlik osa.

Tallinna Linnavalitsusele alluvate lasteaedade arv jäi püsima järgmise kümnendi lõpuni. 1938/39. õa tegutses 6 lastepäevakodu, kus töötas 24 õppejõudu, 23 teenijat ning lapsi oli keskmiselt 816. Lasteaia juhatajad tõstasid peamise mureküsimusena laste suurt arvu rühmas, mis avaldas negatiivset mõju kasva-

tustöö kvaliteedile. Lasteaedadel oli oma kodukord ja tunnikava. Puudus ühtne õppekava. Lasteaedade tegevust ei reguleerinud ükski seadus, mis arenenud Euroopa riikides oli ammu kehtestatud.

Aastail 1919–1940 tegutses Tallinnas olemasolevatel andmetel 33 eralasteaeda, mille tegutsemisajaks on märgitud 1 kuu kuni 13 aastat. Eralasteaia asutamiseks tuli taotleda luba tervishoiuasutusest, tõend ruumide korrasoleku ja vastavuse kohta. Eralasteaedade juhatajad taotlesid koolivalitsuselt toetust, mis jäi sageli aga saamata (5). Üheks tuntumaks eralasteaiaks kujunes Linda Kiruski lasteaed. L. Kiruski omandas lasteaedniku kutse Lausanne'i ülikooli Fröbeli Instituudis ning lõpetas ka ülikooli prantsuse keele alal 1915. aastal. Ta on avaldanud mitmeid huvipakkuvaid artikleid ajakirjanduses.

1939. a seisuga töötas Tallinnas lisaks juba mainitud 6 lasteaiale veel 19 eralasteaeda, kus käis kokku 1500 last. Tallinna koolide inspektor A. Kuks tõstas küsimuse lasteaedade piisavusest Tallinnas, sest 1938. a rahvaloenduse andmeil elas pealinnas 74% peredest halbadest korteritingimustes. Kuna elu oli kallis, püüdsid pereliikmed leida tulusat tööd. Lapse jaoks ei jäänud piisavalt aega. Pedagoogiliselt koolitatud lasteaednikest ei olnud puudust (1). Eesti Vabariigis koolitust saanud lasteaednikud said hea erialase hariduse, millele lisandusid entusiasm, aatelisus ja sügav austus oma kutsetöö vastu. Seda kinnitas nende aastakümnete pikkune töö Tallinna lasteaedades.

Tallinna linnavalitsuse hool lasteaedade võrgu kujunemisel oli vaadeldud ajajärgul tuntav. Tallinna vanemad tegutsesid lasteaiaid on Tallinna 1. Lasteaed Koplisse, kus 1998. a tähistati auväärset tähtpäeva, ning Tallinna 5. Lasteaed Pärna tänaval, kus peeti lasteaia asutamise 75. aastapäeva. Need lasteaiahooned on Tallinna lasteaedade pärlid, mille säilimise eest tuleb hoolt kanda nii Tallinna Linnavalitsusel kui ka lasteaedadel endil.

Kirjandus

(Tallinna Linnaarhiivis)

1. TLA F 52 n 1 sü 461.
2. TLA F 82 n 2 sü-d 56, 57.
3. J a n s e n, E. 1993. Seltsiliikumise tekkeajast Eestis – konverentsi “Seltsiliikumine Eestis: eilsest tänaseni” ettekannete teesid. 29.–30. jaan 1993, lk 4–6, Tln.
4. J ä r v e k ü l g, E. 1940. Lasteaiaid ja päevakodud Eestis. Nende areng ja praegune seisukord. – Eesti Kool, nr 4, lk 229–235.
5. K a s k, K. 1989. Koolieelse kasvatuse ajaloolisi arengujooni Tallinnas aastail 1840–1940. TPedI, diplomitöö, Tallinn.
6. K i n k a r, F. 1993. Eesti haridusseltside ajaloo. Tartu.
7. Tallinna Linnavalitsuse tegevuse ülevaade. Tallinn. 1928.
8. T o r k, J. 1993. Seisata rändur! Koost V. Klement ja A. Tork. Maarjamaa.
9. T u l v a, T. 1990. Friedrich Fröbel lasteaia-pedagoogika teerajaja. – Haridus, nr 6, lk 34–37.
10. Õnnelikud lapsed Tallinna lasteaedades. – Noorte Hääl, 5.08.1941.

Vabasta oma keha tervise heaks

MARIKA TOMBERG, TPÜ magistrant

Kellel meist poleks aeg-ajalt tunnet, et kehahoiak või väljanägemine pole just kõige paremad. Tavaline reaktsioon kehahoiaku parandamiseks on järgmine – kujutletud viga kompenseeritakse uute lihasgruppide pingutamisega, näiteks kõht tõmmatakse sisse või surutakse rind ette. Kõik ikka selleks, et viia keha meie ettekujutatud vormi, kuidas peaksime välja nägema.

Kahjuks viib selline püüd oma kehahoiakut teadlikult või alateadlikult parandada ja (põhjalikke teadmisi omamata) keha mehaanikasse sekkuda keha loodetud tasakaalustamisest ja liigutuste kerguse saavutamisest veelgi kaugeemale. Kompenseerimine pole veel parandamine.

Moshe Feldenkrais on öelnud: *“Mind huvi- tab iga inimese isikliku väärikuse taastamine.”*

Moshe Feldenkraisist

Doktor M. Feldenkrais (1904–1984), rahvuselt juut, sündinud Venemaal, saavutas maailmas väljapaistva teadlase, füüsiku ja inseneri staatuse. Doktorikraadi omandas Feldenkrais füüsikas, pikka aega töötas ta Nobeli preemia laureaadi Frederic Joliot Curie assistendina Curie Instituudis Pariisis.

Moshe Feldenkrais tegeles intensiivselt neurofüsioloogia, psühholoogia, küberneetika, õppimisteooriate, aleksanderi-tehnika, keha mehaanika, võitluskunstidega. 1949. aastal pöördus ta tagasi Iisraeli, kus arendas lõplikult välja süsteemi, mis on tuntud **Feldenkraisi meetodina**. Meetodiga, mis on neljakümne aasta uurimistöö tulemus, andis M. Feldenkrais tõhusa panuse somaatika arengule ning mõjutas töödega ka teiste teaduste arengut. Ta alustas oma meetodi süsteemset edasiõpetamist, tänaseks on maailmas ligi 3000 Feldenkraisi metoodika õpetajat.

Aktiivselt tegutseb rahvusvaheline Feldenkraisi organisatsioon, millega on seotud enamik rahvuslikke Feldenkraisi organisatsioone.

“Liikumine on elu. Elu on protsess. Muutke protsessi kvaliteeti ja te muudate oma elu kvaliteeti.” (M. Feldenkrais.)

Haiges inimeses on peidus terve inimene

Feldenkraisi meetod põhineb füüsikaseadustel ja keha biomehaanikal. Meetodi olemusest saab ülevaate järgmise tüüpilise harjutuse kirjelduse kaudu. Feldenkraisi harjutused antakse alati pikkade kirjeldustena näitlike fotodeta, kuna tegemist pole võimlemisega painutus- harjutustega, liigutused olenevad individuaalsest füüsilisest võimekusest ja sellega kaasnevate aistingute jälgimisest.

Harjutus õlavöötme vabastamiseks. Ko-handatud sooritamiseks istudes kas kirjatöö või arvuti taga.

Enne alustamist jälgige hetkeks oma hingamist. Kas hingamine on kiire, aeglane, sügav, pindmine?

Vaadake vasakule. Kui suur on vaate ulatus pingutuseta vasakul? Vaadake paremale. Kui suur on vaate ulatus pingutuseta paremal? Milline tunne on õlgades praegusel hetkel? On teil tähelepanekuid seoses abaluudega?

Istuge tooli eesmisel äärel. Laske parem käsi vabalt küljele rippu, vasak käsi hoidke vabalt süles. Tõstke parem õlg nii kõrgele üles, kui see erilise pingutuse ja valuta õnnestub. Käsi- vars ja sõrmed on vabalt rippu.

Nüüd tooge parem õlg võimalikult allapoole. Tehke seda hästi sujuvalt peatuste ja jónksatuseta. Kas liigutus oli pehme, justkui õlitatud?

Korrake sama liigutust uuesti. Nüüd tõstke paremat õlga kõrva suunas nii kõrgele kui suudate. Laske õlg alla tagasi, nii kaugele kui võimalik. Iga korruga jälgige, et õla liikumine läheks pehmemaks, õlitatumaks ja kergemaks.

Õlga üles tõstes hingake sisse. Hingake välja, kui toote õlga alla. Kas teie vaade oli suunatud üles või alla seda liigutust tehes?

Vaadake silmade kõrgusele, siis sulgege silmad ja sooritage harjutust uuesti. Kas saate seda nüüd teha peatuste ja jónksudeta?

Selle meetodi juures pole väga oluline üksnes harjutuse sooritamine, vaid harjutuse alustamisest alates kehas toimunud muutuste jälgimine.

Siis pange silmad kinni. Võrrelge paremat ja vasakut õlga. Kas suudate tajuda erinevusi? Kas üks õlgadest on madalam, kõrgem, suurem, väiksem, tuntavam, selgem?

Vaadake uuesti paremale. Tõstke veel kord õlga pingutuseta nii kõrgele, kui see vabalt liigub. Ja laske alla ... alla, nii palju kui läheb. Korrake harjutust uuesti.

Peatuge ja puhake. Vaadake paremale. Kui suur on nüüd vaate ulatus? Vaadake vasakule. Võrrelge. Kas kergem on vaadata paremale või vasakule?

Korrake sama vasaku õlaga.

Nagu praktilisest näitest selgub, on meetod keha liikumist uuriv, hinnanguvaba, kus spetsiifiliste keha harjutustega tugevdatakse närvisüsteemi selleks, et õppija oleks võimeline üldist, nii vaimset kui ka füüsilist potentsiaali suurendama. Meetod aitab parandada keha liikuvust, avardada tunde- ja väljendusvõimet.

Efektiivselt sooritatud tegevus on selline tegevus, kus lihaseid pingutatakse üle terve keha proportsionaalselt ja skeletti rakendatakse

peamiselt raskuste tõstmisel, mitte lihastega raskuse hoidmisel.

Feldenkraisi meetodi puhul rakendatav orgaaniline lähenemine õppimisele võimaldab õppijal iseenast kuulata – väliselt ja näiliselt väga lihtsaid harjutuskomplekse sooritatakse liigutuste mugavuse piires, üleauruse pingutuseta. Jälgitakse hingamisega seotud muutusi, tunnetatakse keha pikenemist, lihaspingete vähenemist, lihastoonuse muutusi. Igal inimesel tekiavad erinevad muutused. Teiste jäljendamise asemel õpitakse, kuidas täielikult maha rahunedes võtta aega iseenese kuulamiseks. Õpitakse kehataju suurendamist sel määral, et hakatakse ise tunnetama erinevusi rohkem või vähem efektiivselt sooritatud liigutuste vahel. Inimene saab teadlikuks liigsetest pingekollettist oma kehas ja on võimeline neist vabanema.

Mugava ja meeldiva liikumise kogemine käivitab kehas vastavad liigutusmudelid, mis on närvisüsteemis algselt olemas. Väliselt haige inimese varjus peitub terve, võib kujundlikult väljendada Feldenkraisi meetodi toime printsiipi.

Sellise treeningu puhul võib tekkida küsimus, kuidas nii pehme ja õrn meetod võib nõnda võimsalt mõjuda. Sooritatud liigutused olid nii lihtsad, kuidas on võimalikud need muutused, mida inimene oma kehas tunneb? Treeningu mõju tundub inimestele sageli väga üllatuslik.

Inimene piirab alateadlikult oma keha liikumist. Struktuuraalsed puudujäägid kehas – liigeses pinges või liiga nõrgad lihased, mitmesugused närvikahjustused, liigete ning keha vananemise ja kulumisega seotud probleemid – eeldavad traditsioonilise mõtlemise järgi keha mehaanilist parandamist, et tekkinud probleeme kõrvaldada. Hakatakse tegelema erinevate harjutustega, mis on mõeldud keha "nõrkade" lihaste tugevdamiseks, kasutama ravimeid, tugevat manipulatsiooni või kirurgia abi. Arvatakse, et jõuline sekkumine on muutusteks ja paranemiseks ainuõige ja ainuvõimalik lahendus.

Feldenkraisi meetod pakub välja teistsuguse, kehale sõbralikuma, loomuliku tee.

"Vale kehahoiak väljendab alati emotsionaalset stressi, mis on kehahoiaku moonutused tinginud." (M. Feldenkrais.)

Lihasharjumused on sügavalt läbi põimunud emotsionaalsete ja psüühiliste harjumustega. Funktsionaalne integratsioon ehk keha ühtsesse tervikusse ühendamine käsitleb probleeme hoopis erinevast perspektiivist, keskendudes keha neuromuskulaarsele ülesehitusele. Liikumispäärad ilmnevad isegi kõige lihtsamate igapäevaste tegevuste juures.

Keha harjumuspärane liikumine võib seega olla ebaefektiivne, töötada keha mehaanikale vastu ja vahel isegi valu põhjustada. Keha harjumused on aga enamasti niivõrd tugevad, et iseenda jõul ei leita lihtsamaid võimalusi üles ega teata, kuidas nendeni jõuda.

Kehatreening, mis lähtub keha funktsionaalsest integratsioonist, aitab kaasa liigutuste õppimisele ja muutumisele. Keha liikumine muutub voolavamaks, liikumises on harjumus-

likust vähem pinget ja stressi. Väheneb ka valutunne lihastes ja liigestes, sest vabanevad piiratud liikumisharjumused, mis valu põhjustavad. Lihasharjumused on seotud inimese kehahoiakuga ning on sügavalt läbi põimunud ka emotsionaalsete ja psüühiliste harjumustega. Seetõttu on ilmne, et kehahoiakuga seotud muutuste esilekutsumine on pikaaegne töö, aga selle tagajärjel muutub inimene tervikuna liikuvamaks ja spontaansemaks.

"Feldenkraisi meetod pole primitiivne lihaste liigutamine, see on ajusiseste muutuste tekitamine," väidab neuroloogia professor Karl Pribram.

Funktsionaalse integratsiooni tund sisaldab endas lihtsaid liikumisi, näiteks seljalt kõhuli või küljelt küljele veeremist, kuid sügavamas tähenduses väljendab inimene liikumisega seda, kuidas ta oma igapäevaeluga toime tuleb.

"Stress põhjustab keha jäikust. Keha jäikus põhjustab veelgi enam stressi." (M. Feldenkrais.)

Harjutuste tsükleid on mitu tuhat. Iga harjutuskompleks tegeleb keha teatud funktsiooniga. Erdali on tsüklid silmalihaste, olavöö ja puusavöö liikuvuse suurendamiseks. Harjutustesse kaasatakse korraka nii kehale mõtlemine kui ka keha tunnetamine, liikumine ja selle visuaalne kujutlemine.

Ebavajalike lihaspingete vabastamisel on palju pikemaajsem soodne mõju ja toime kehale kui kehahoiaku välisel korrigeerimisel, mida enamasti tehakse üldise lihaspinge suurendamise abil (sobiv näide on jõuga õlgade tahatõmbamine, mida võimlemistundides sageli kohata võib). Niipea, kui õpilane kasvõi hetkeks unustab teadlikult oma hoiaku jälgimise, on õlgade tagasi ettevajumine paratamatu. Kui aga ära õppida keha mugavuse piiride järgimine, leitakse ennast üllatuslikult ikka sagedamini kehale vabamas asendis.

Olen liikumisteraapia tundides rakendanud mõningaid Feldenkraisi meetodi harjutusi ning leian, et need toimivad oskuslikul juhendamisel hästi. Võimalik on harjutusi teha ka iseseisvalt, kuid pikemalt harjutamiseks ja mõjusama tulemuse saavutamiseks on soovitatav seda teha siiski õpetaja käe all. Õpetaja oskab tekkinud muutusi kehas tõlgendada ja ette näha esile kerkivaid probleeme krooniliste valupunktide leevendamisel. Nagu kõigi loomulike meetodite puhul, toimib ka siin põhimõte, et enne kui valu või pinget tekitanud koht leevendub läbi üldise stressitaseme vähenemise, lähevad valu ja pinged mõneks ajaks veelgi tugevamaks.

Reaktsioonid on meidugi väga individuaalsed, sest pole võimalik leida kaht täpselt ühesuguse füüsilise ja psüühikaga inimest.

"Ennast peensusteni tundmata piirame oma valikuvõimalusi. Valikuvõimalusteta pole aga elu eriti magus." (M. Feldenkrais.)

Kirjandus

1. Awareness Through Movement, Moshe Feldenkrais, Penguin 1980.
2. Journal Direction. 1997. Vol.1, No. 7.
3. Journal Strings. 1997. Vol. 64.

Pildikesi vene gümnaasiumist

GALINA PONOMARJOVA, TÜ vanemteadur, filoloogikandidaat

Üheksateistkümnenda sajandi lõppu ja kahekümnenda algust peetakse Eestis venestamise perioodiks. Minu arvates võib venestamise perioodi jaotada kahte ossa – esimene kuni 1905. aasta revolutsiooni ja teine pärast seda, mil vene gümnaasiumides (sh Puškini gümnaasiumis) hakati fakultatiivse ainena õpetama eesti keelt ja kirjandust.

Esimene vene gümnaasium Eestis oli Tallinna (Reveli) Aleksandri Gümnaasium (hiljem Nikolai I Gümnaasium), mis avati 1872. aastal. Vene gümnaasiumid Eestis erinesid oluliselt samalaadsetest õppeasutustest Venemaal. Eelkõige õpilaste koosseisult. Kuni pool gümnaasistidest, mõnes koolis isegi rohkem, ei olnud venelased. Nikolai I Gümnaasiumis oli 1914. aastal eestlasi 65 protsenti. Seetõttu toimus kõikides gümnaasiumides usuõpetus ka luterliku usutunnistuse järgi. Tunde anti saksa või eesti keeles. Toimusid ettevalmistavad kursused halvasti vene keelt oskavatele õpilastele, hiljem viidi sisse täiendav vene keele tund. Vene gümnaasiumides õpetasid venelaste kõrval ka sakslased ja eestlased. Näiteks enne revolutsiooni oli Tallinnas Nikolai I Gümnaasiumi õpetajatest üks viiendik eestlased.

Tartu Puškini nimeline riiklik tütarlastegümnaasium avati 1899. aastal. Õpetajate hulgas oli ka tuntud eesti kultuuritegelasi. Näiteks usuõpetust õpetas legendaarne Treffneri Gümnaasiumi direktor Hugo Treffner, saksa keelt Heinrich Bauer, kes iseseisvusaastail oli haridusminister. Pärast Baueri lahkumist 1903. a õpetas saksa, seejärel ka eesti keelt tuntud folklorist, hilisem diplomaat Oskar Kallas.

Puškini gümnaasiumis oli õpilasi, kes on jätnud ereda jälje eesti kultuurilukku. Luuletaja Betti Alver õppis seal aastatel 1914–1917. Ta on silmapaistev eesti luuletaja ja suurepärane Puškini teoste “Jevgeni Onegin” ja “Vaskratsanik” eestindaja. Puškini gümnaasiumit meenutatakse, kui juttu tuleb tuntud soome-eesti kirjanikust **Hella Wuolijoki-Murrikust**. Ta õppis Puškini gümnaasiumis kolm aastat (1901–1904) ning lõpetas kuldmedaliga. Oma koolimälestused avaldas ta raamatus “Koolitüdrukuna Tartus” (Eesti Raamat, Tallinn, 1995).

15-aastasena tuli Hella Murrik Valgast Tartusse. Pärines ta haritud eestlaste perekonnast (isa oli advokaat), kus koduse keelena mindi saksa keelelt üle eesti keelele juba siis, kui Hella oli väike laps. Juba esimesel kokkupuutel klassiga tekkis tal rahvastevaheline konflikt. Üks tüdruk ütles tasa: “*Tšuhnaa!*” Silmapilkselt vastas Hella sosinal: “*Russhi porosjonok!*” Ütleja osutus Tartu Ülikooli rektori Gri-

gori Levitski tütreks. Hiljem said tüdrukutest head sõbrad.

Puškini gümnaasiumi esimestel tegevusaastatel olid umbes pooled õpilased õigeusklikud, alla poole (eestlased ja sakslased) luterlased. Juute oli vähe, kuna peeti kinni viie protsendi normist. Umbes pooled klassi 30 tütarlastest olid professorite ja kindralite tütred. Olid ka rikkast perest juudi kaksikud, kes kannatasid oma päritolu tõttu alaväärsuskompleksi all. Kaheksa tütarlast olid eestlased, Hella Murrik ainsana pärines haritud kodust, ülejäänud olid käsitöölise ja talunike lapsed. Oli ka paar saksastunud eestlast, klassikaaslaste mõjutusel hakkasid nad hiljem usuõpetust õppima eesti, mitte saksa keeles.

Eestikeelsele usuõpetusele pöörditi Tsaari-Venemaal vähe tähelepanu. Seetõttu ei õpetanud Hugo Treffner üksnes dogmaatikat ja kirikuajalugu, tema tunnid kulusid peaaesjalikult keele- ja poliitikaküsimuste arutamisele. Ta rääkis Koidulast, Kreuzwaldist ja Grenzsteinist. Treffner oli hea jutustaja ja tunnid möödusid kiiresti. Vahel huvitas tütarlapsi mõne sõna (nt *prohvet*) päritolu, siis tegi Treffner selle etümoloogilise analüüsi.

Treffner oli hea diplomaat. Kui eesti õpilastel tekkis õpetajatega lahkkelisid, tuli ta alati õpilastele appi. Sõitis voorimehega, suur roosikimp kaasas, gümnaasiumi direktri juurde, suudles ta kätt ja selgitas poliitilisena tundunud intsidenti nii, et see näis tühisena. Süüdlane pääses käitumishinde alandamisega. Hella Murrikut, kes oli tuntud oma tõrkosa loomu ning noorusele omase äärmusliku poliitilise ja rahvusliku meelestatuse poolest, tuli Treffneril korduvalt välja aidata.

Vahetundides ei keelatud omavahel eesti keelt rääkida, kuid seda tuli teha vaikselt. Peeti vajalikuks suhelda vene keeles, et keelt paremini omandada. Ometi hakkasid tütarlapsed omavahel valjusti eesti keeles rääkima. Ükskord märkas seda loodusainete õpetaja professor Pokrovski (pooled gümnaasiumi õpetajatest olid ülikooli õppejõud) ja tegi Hellale märkuse: “*Eesti keel on ilus keel küll, aga imelikult valju häälega te selles keeles kõnelete.*” – “*Muidugi, oleme ju mitusada aastat pidanud vait olema,*” vastas Hella väljakutsuvalt.

Pokrovski lõi käega ega vastanud midagi, aga hiljem jõudsid kuuldused sellest ninakast vastusest õpetajate tuppa ning Treffner surus ütlejale salaja šokolaadikarbi pihku.

Hella paistis üldse silma oma suure vabadusejanuga, kuid ei hoomanud alati, mida ja kellele võib öelda. 1903. aasta kevadel käisid paari

vanema klassi õpilased keisrinna Maria Fjodorovna kutsel Peterburis.

Nad käisid teatris, muuseumides ja loomaaias. Neid saatis eakas kammerhärä. Õpetajate suureks ehmatuseks hakkas Hella temaga arendama mõtteid sellest, et kui tema oleks keisrinna, kutsuks ta kokku parlamendi ja annaks väikestele rahvastele autonoomia. Kammerhärä, sündinud diplomaat, kuulas seda naeratades. Pärast, et päästa gümnaasisti skandaalist, ütles ta, et tal olnud väga meeldiv tutvuda Tartu edumeelse kooliga. Hella õnn, et ta ei hakanud oma revolutsioonihõngulist programmi esitama mõnele sandarniohviterile.

Üks juhus oleks peaaegu lõppenud koolist väljaviskamisega. Puškini gümnaasiumis kehtisid väga ranged eeskirjad: kõik õpilased olid kohustatud kandma koolivormi – pruuni kleiti musta või valge põllega, keelatud oli käia tantsuõhtutel, maskipidudel ja ballidel. 1903. aastal korraldati noorteõhtu eesti gümnaasistide osalusel. Esitati Lydia Koidula näidend "Saaremaa onupoeg", loeti eesti luuletajate värssse. Samal ajal kogunesid teises kohas noorsotsialistid.

Mõne nädala pärast kutsuti mõlemast õhtust osa võtnud tütarlapsed direktri juurde. Selgus, et Tartu sakslased olid saatnud haridusministrile Peterburi kaebekirja. Nende väitel olid kooliõpilased kaasatud revolutsioonilisse liikumisse ja pidasid salakoosolekuid. Tartusse saadeti spetsiaalne ametimees asja uurima.

Ka Hella kuulati üle. Eesmärk oli välja selgitada salaorganisatsiooni olemasolu. Põhjalikult uuriti õhtu eeskava. Hella pidi tõlkima Lydia Koidula luuletust "Miks sa nutad, lillekene?". Eriti intrigeeris Zajaczkowskit sõna *koit*, ta kahtlustas, et selle all mõeldakse revolutsiooni. Ei aidanud ka seletus, et luuletus on kirjutatud 30 aastat tagasi. Ametniku arvates võis see ka siis tähendada revolutsiooni. Hella repliik "*võib-olla*" ehmatas täiskasvanuid. Direktri muutus kaameks: "*Mis te nüüd, kulla laps, rumalusi räägite?*" Tütarlaps pandi luku taha, ametimees kutsuti hommikueinele.

Õnneks jõudis kohale Treffner, tõi direktriksile roosikimbu ja parima saada oleva pudeli punast veini hommikueine kõrvale. Zajaczkowskile selgitas ta, et Lydia Koidula mõistis koidu all head vene aega, mil tsaar Aleksander I vabastas talupojad pärisorjusest ja et vaene tütarlaps sattus ülekuulamisest segadusse. Seejärel andis Treffner sosinal nõu luku taha pandule. Pärast maitsvat hommikusööki ja tänu joodud veinile oli uurija märksa paremas tujus. Nüüd pidi Hella jutustama Koidula nändi "Saaremaa onupoeg" sisu ja kirjeldama rolli, mida tema selles mängis. Hella seletas, et mängis talutüdrukut, kellel on kolm peigmeest, tema valib aga neljanda. Uurija püüdis ka näidendile anda poliitilise sisu, öeldes: "*Need kosi-lased on muidugi Venemaa, Saksamaa ja Rootsi. Aga teie võtsite neljanda, see oli Soome.*" Tütarlaps vastas, et peigmehed ei olnud poliitilised sümbolid, vaid tuttavad noormehed poeglaste gümnaasiumist.

Kolmandale ülekuulamisele lubati ka Treffner. See oli suur kergendus. Ametnik leebus veidi ja nimetas Hellat isegi väikeseks revolutsionääriks. Ometi esitas ta küsimusi õhtu organisatorite ja seose kohta revolutsioonilise liikumisega Venemaal. Näljane ja väsimusest poolsurnud tütarlaps lasti koju alles kell üheksa õhtul. Järgmisel päeval jäi ta palavikuga voodisse.

Kui Hella Murrrik pärast haigust kooli tuli, olid õpetajad tema poolle ja juhtunu sattus liberaalsetesse ajalehtedesse. Lõpptulemusena ei heidetud teda koolist välja, kuid alandati käitumishinnet. Samal õhtul osalenud Gustav Suits heideti gümnaasiumist välja ja ta lõpetas selle alles aasta hiljem – kuldmedaliga.

Oma memuaarides kirjutab Hella Wuolijoki, kuidas ta püüdis teistes gümnaasistides äratada huvi eesti kultuuri vastu.

Ta otsis üles tuntud eesti folkloristi ja keeleteadlase Mihkel Veske kalmu ja tegi selle korda. Siis kutsus ta surnuaiale kaasõpilasi, rääkis neile, kes Veske oli, esitasid nii oma elu esimese referaadi. Laudiv Veske sõnadele loodud laule. Kuna Veske sugulased olid surnud, otsustasid tütarlapsed hakata hoolitsema kalmu eest.

Hella noorem õde Salme õppis samas gümnaasiumis kaks klassi tagapool, seetõttu oli side nooremate gümnaasistidega hea. Hella püüdis neid õpetada kirjutama eesti keeles, andis eesti ajaloo tunde, rääkis Läti Henriku kroonikast, eestlaste võitlusest ristirüütlite vastu. Murrrikute üürituppa kogunes tavaliselt paar-kümmend kaasõpilast. Istuti, kus juhtus, ka põrandal.

Hella Wuolijoki nimega on seotud katse viia Puškini gümnaasiumi sisse tasuline eesti keele (fakultatiivne) õpetamine. Ta kuulis Treffnerilt, et kooli oleks võimalik saada eesti keele tunde, kui vajalik arv vanemaid seda rahvaharidusministrilt paluks. Palvekirja pidi aga esitada iga vanem eraldi ja lisama sellele rublase tempelmargi. Vaestele vanematele oli see suur raha. Hella Wuolijod toetas ajakirjanik ja poliitik Jaan Tõnisson (hiljem ta abiellus ühe Puškini gümnaasiumi lõpetanuga). Luba eesti keele õpetamiseks siiski ei antud. Kirjandusmuuseumi arhiivis on vastus Tartu Puškini nim tütarlastegümnaasiumi pedagoogilise nõukogu esimehele Peeter Kangrule (nähtavasti lapsevanem) 3. märtsist 1904. a, millest nähtub, et taotlus on tagasi lükatud, "*kuna pedagoogilisest seisukohast valmistab uue õppeaine sisseviimine õpilastele raskusi*".

Puškini nimelise tütarlastegümnaasiumi kogumikus (1. köide, Tartu, 1906) märgitakse eesti keele sisseviimist valikainena. See on üks esimese revolutsiooni võite. Kogumiku teises osas on toodud eesti keele õpetamise programm. Seda õpetati kahe nädalatunniga 3.–6. klassini. Ette oli nähtud ka eesti kirjanduse ja folkloori õpetamine. Programmi üks koostaja oli folklorist Oskar Kallas.

4. klassis oli programmis "Kalevipoja" luge-

mine ja ümberjutustamine. 5. klassis pöörati põhitähelepanu folkloorile – rahvalaulud, vanasõnad, kõnekäänud, tavandid ja rahvakombed. Õpetati ka katkendeid piiblist.

6. klassis loeti katkendeid eesti kirjandusest ja anti lühilandmeid autoritest (Faehlmann, Kreutzwald, Koidula), tutvustati Juhan Liivi luulet, Koidula näidendit “Säärane mulk”. Programmi oli pääsenud ka C. R. Jakobsoni nõrk, kuid vaatamata sellele palju mängitud näidend “Artur ja Anna”, mis taunib seisuste ebavõrdsust.

Eesti proosast võeti programmi Bornhöhe “Tasuja” ja “Villu võitlused”, Eduard Vilde “Külmale maale”, “Mahtra sõda” jne. Folklooriga tutvuti Jakob Hurda välja antud rahvalaulude kogumike “Vana kannel” ja “Setukeste laulud” abil.

1905. aastal hakati eesti keelt õpetama ka

teistes vene gümnaasiumides. 1906. aastal avati Tartus eesti õppekeelega erakool tütarlastele.

Eesti tütarlastele, kes õppisid 20. sajandi alguses Puškini gümnaasiumis, ei jäänud ka vene keel ja kirjandus võõraks. 1904. aasta kevadel kirjutas Hella Murrik lõpukirjandi teemal “Lääne-Euroopa mõjud Puškini “Jevgeni Oneginis” ja Lermontovi “Meie aja kangelases””. Töö sai hindeks “viis” pluss. Aastaid hiljem, Teise maailmasõja järel Soome raadios töötades kirjutas ta raadiokuuldemängu Puškini motiividel.

Loomulikult oli 19. sajandi lõpus ja 20. sajandi alguses Eestis venestamise periood. Vaatamata keeldudele rajas noor eesti kultuur endale teed näiliselt kõige ebasobivimates kohtades – vene gümnaasiumides.

Neis koolides omandasid haridust eesti intelligentsi esindajad Friedebert Tuglas, Gustav Suits, Hella Murrik ja paljud teised.

KROONIKA

Eesti Õpetajate Liidu töomailt

■ **EÕL-i aastakoosolek** toimus 27. novembril 1999. Liidu esimees **Lehte Jõemaa** märkis oma ettekandes murega, et paljud teravad haridusprobleemid pole ka aruandeaastal lahendust leidnud.

Endiselt puudub Eestis haridussüsteemi üleriigiline arengukava, mis tagaks stabiilse arengu ja koolide materiaalse kindlustatuse. Tiigrihüpe on küll suurendanud koolides arvu- tite hulka, kuid muus jääb õpikeskkond tunduvalt maha arenenud riikide omast. 21. sajandi õpetaja on eelkõige õppiv õpetaja ning selleks tuleb talle luua tingimused. Nii aruandes kui ka sõnavõttudes rõhutati *õpetajakaitse* vajadust. Väga kriitiline oli aruandja haridusministeeriumi ebademokraatlike toimingute suhtes. Ei ole arvestatud õpetajate ühenduste tehtud ettepanekuid ainealaste probleemide lahendamisel ja hariduselu korraldamisel.

EÕL on tegelenud peamiselt kooli- ja õpetajatöö sisupoolega, õpetajate töökaitse ja palgaküsimused on olnud Eesti Haridustöötajate Liidu pärusmaa. Aastakoosolekul allkirjastasid Eesti Õpetajate Liidu esimees **Lehte Jõemaa** ja Eesti haridustöötajate Liidu esimees **Sven Rondik** pikka aega ette valmistatud koostöölepe mõlema organisatsiooni vahel kaheks aastaks.

Vastavalt leppele

□ kujundavad EHL ja EÕL ühised seisukohad seaduseelnõude ning valitsuse ja haridusministri määruste eelnõude kohta, mis käsitlevad haridustöötajate palga- ja puhketingimusi;

□ mõlemad liidud kooskõlastavad oma ettepanekud ja seisukohad haridustöötajate täiendus- ja ümberõppe korraldamisel, aktiveerivad oma tegevust kollektiivlepingute sõlmimiseks haridusasutustes;

□ EHL ja EÕL moodustavad ühiseid töөрühmi haridusprobleemide lahendamiseks; kutsuvad teise osapoole esindajaid nõupidamistele, seminaridele, konverentsidele ja kohtumistele, mis puudutavad haridust ning kultuuri;

□ EHL ja EÕL korraldavad infovahetust vastastikust huvi pakkuvates haridus- ja sotsiaalpoliitika küsimustes, arendavad oma regionaalsete ühenduste koostööd, tellivad ja kaasrahastavad uuringuid, mis käsitlevad õpetajate töö-, palga- ja puhketingimusi;

□ EHL nõustab EÕL-i juhataste liikmeid õigus- alastes küsimustes ning edastab EÕL-ile informatsiooni TALO ja valitsuse vahel saavutatud palgakokkulepetest;

□ EHL ja EÕL teevad koostööd õpetajate tunnustamise süsteemi loomiseks, EÕL aitab kaasa konkursi “Aasta õpetaja” ettevalmistamisel ja läbiviimisel;

□ EHL ja EÕL aitavad kaasa välisriikide pedagoogide ühenduste ning Eesti vastavate ühenduste vaheliste kontaktide arendamisele.

Koostöölepe esimeseks reaalseks sammuks oli mõlema organisatsiooni esimehe ühine kiri Eesti Vabariigi valitsusele. Kirjas märgitakse, et justiitsministeeriumi koostatud võlaõiguse seadusega vähendatakse oluliselt töötajate sotsiaalset turvalisust ja sotsiaalseid garantiisid ning tehakse oma ettepanekud.

■ 4. jaanuaril toimus uuenenud (ja noorenenud) liikmeskonnaga **esindajatekoja koosolek**.

Päevakorras oli märtsis toimuva õppekirjanduse olukorda analüüsiva ürituse ettevalmistamine ja tööplaani koostamine. Valiti EÕL-i uus 11-liikmeline juhatus kolmeks aastaks. EÕL-i uueks esimeheks sai Saku lasteaia “Terake” juhataja **Mari-Epp Täht**, aseesimeesteks **Lehte Jõemaa** ja **Terje Kruusalu**.

HARIDUS

EDUCATION No. 1, 2000
JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL
PUBLICATIONS

G. AHER. Education in Võrumaa.

Head of department for education and culture in Võrumaa gives an overview about the local network of schools, about particular traits of the region and trends of development.

Ü. TIKK. Teachers with the title "Master Laur" met at Palamuse.

An article introducing outstanding teachers working at rural schools and awarded with the title "Master Laur". Raimo Maasik, teacher of physics and deputy headmaster at school at Maarja Upper Secondary School, Malle Truija, teacher of primary grades and art at Haanja Basic School and Uuve Jakimainen, headmistress of Lõõla Primary School speak about their life and work.

M. MERISTE. About teaching the state language Estonian at non-Estonian schools.

A report based on statistical research data about learning and teaching Estonian in Estonia. The following themes are discussed: national examinations, language skills of teachers and school leaders, opportunities of alleviation of staff problems, teachers' in-service training and whether non-Estonian children entering Estonian-medium schools in great numbers with the aim to acquire good state language skills could damage native language skills of ethnic Estonian children.

V. EKSTA. Estonian Education Forum '99.

A summary of the work of Estonian Education Forum on December 10 and 11 1999.

L. TÜRNUU, M. LÕHMUS. Problems of quality management at school.

Quality management can be interpreted as management of process of quality development; school is not a productive enterprise, it could be compared to a servicing enterprise or information organisation; a school is a unique information company with its specific procedures and quality criteria, claim the authors.

S. JEHE, T. NURM. School culture and its development.

Characteristics of four different school cultures – those oriented on failure, academic achievement, increase in of human potential development and military goals – have been discussed. They also analyse how a particular school culture can be developed and who are the key agents in these processes.

M. TALTS. About European educational policy.

Aspirations in the EU are dedicated to establishment of national qualification systems, which are expected to be corresponding to general requirements of EU. The author analyses educational documents published by EU and their basic content.

A. LIIV. A confession of a former chief specialist in drugs.

About the essence of drug addiction, how it spreads, how could be prevented and neglect of the mentioned social problem in Estonia. The author claims there could be some improvement considering health condition of addicts, but no real recovery can be expected. In order to solve the problem cooperation of all institutions is badly needed.

S. JEHE, T. NURM. Development of school culture at Rapla Vesiroosi Upper Secondary School.

A story about a conscious effort of a school to develop their school culture and image. Everybody participated in the work: students, teachers, parents, even local nature sights were used.

K. MÄGI. About the syllabus of the native language in the National Curriculum.

A workgroup of the Union of Estonian Native Language Teachers presents a summary of the analysis they have carried out. 17 member-team concludes the following: NC has to be revised immediately, there must be separate subject areas for learning the Estonian language and different courses of literature, planned change in organisation of national examinations is not well enough founded and unprepared; implementation of the NC in its present form should be stopped; the content of general education in curricula of vocational schools has to be specified etc.

I. LEMBINEN. Competition of study skills – a trial for teamwork skills.

A summary of the all-Estonian competition of students' study skills which took place on November 20, 1999.

H. LUBI. Number lines and norm dimensions of lines.

Standardised norm dimensions of lines are of great help for designers. With the help of those standards the nomenclature of various cutting tools (borers, milling cutters, etc) will be specified.

Ü. SAARITS. Families and grandparents.

Relations between different generations are of particular importance for development of a person. During times the role of grandparents has changed but it should not be underestimated.

M. TORM. A few facts about the history of kindergartens in Tallinn.

The very first pre-school educational institutions and kindergartens in Tallinn at the end of the 19th, at the beginning of the 20th century and the period of the Republic of Estonia (1918–1940) in Tallinn are described.

M. TOMBERG. Make your body free for health!

The method of Moshe Feldenkrais is analysed. Particular exercises help to strengthen people's nervous system, improve mobility of their bodies, expand their sensitive and expressive skills.

G. PONOMARJOVA. A glimpse to a Russian Upper Secondary School.

The author writes about organisation of studies, students and teachers at Tartu Pushkin Upper Secondary School for girls (opened in 1899) according to memoirs of Hella Wuolijoki Murrik.

KEVADVAHEAJAKS (kiirustage!):



| | | |
|-------------|--|--------|
| 18.03–22.03 | PRAHA ja MORAAVIA KARSTIKOOPAD (19+1 vaba kohta) | 1590.- |
| 18.03–25.03 | ROMANTILINE BAIERIMAA | 3290.- |
| 18.03–26.03 | PARIIS – PIDU SINUS ENESES (15+1 vaba kohta) (Stockholm-Kopenhagen-Brüssel) | 3990.- |
| 17.03–25.03 | LONDON (14+1 vaba kohta) | 4490.- |
| 17.03–27.03 | ITAALIA–AUSTRIA | 4590.- |

Müügil juba kevadised Eestimaa reisirid ja Riia (1–3 päeva), küsige programme, saadame.

ERIPAKKUMINE SUVEKS: (teatada enne 05.03.2000)

| | | |
|---|--|----------------------|
| Euroopa õpilaste puhkelaager Tšehhis (õpil al 10-a) 1.–9.07, 5.–13.08 – 40+2 või 20+1 kohta | | 3590.- |
| 26.06–28.06, | SOOMEMAA KAUNID PAIGAD | 1790.- |
| 01.07–04.07 | SOOME JA ROOTSI | 1690–2190.- |
| 06.05–11.05, 03.06–08.06, 22.06–27.06, 15.07–20.07, 06.08–11.08 | IKKA VIIN, VIIN, VIIN ! | 2590.- |
| 14.06–19.06, 14.07–21.07, 05.08–12.08 | UNGARI (kultuur ja veinitraditsioonid) | 3490.- |
| | õpilasgrupile | 2990.- |
| 19.06–23.06 (16+1 vaba k) | PRAHA JA MORAAVIA KARSTIKOOPAD | 1690.- |
| 26.06–30.06, 6.07–10.07 | KULDNE PRAHA ja KAUNID TATRAD | 1990.- |
| 20.06–25.06, 27.06–02.07 | ROMANTILINE BAIERIMAA | 3690.- |
| 04.06–11.06, 23.06–30.06, 12.08–19.08 | | õpilasgrupile 3290.- |
| 09.07–16.07 | AUSTRIA ja ROMANTILINE BAIERIMAA | 3690.- |
| 26.04–04.05 | TULBID ja AMSTERDAM (LILLEFESTIVAL) (laevaga Stockholm) | 4690.- |
| 17.06–25.06 | HOLLAND–BELGIA (läbi Poola) | 3790.- |
| 13.05–21.05, 09.07–17.07 | PARIIS–VERSAILLES (laevaga Stockholm) | 4590.- |
| | õpilastele Disneyland, õpilasgrupile | 3990.- |
| 6.08–14.08, 09.08–18.08 | PARIIS + LOIRE'i ORU LOSSID (laevaga Stockholm) | 4190.- |
| 21.07–31.07 | PRANTSUSMAA NEILE, KEL PARIISIS KÄIDUD (Stockholm-Brüssel-St. Michel-St. Malo-Cap Frehel-Monet' aiad-St Denis-Pariis-Luxembourg) | 5590.- |
| 08.08–16.08 | PUHKUS AUSTRIAS (Salzburg-St Wolfgang- Hallstatt-Jääkoopa külastus-Krippenstein mägi-Viin) | 4490.- |
| 03.07–12.07 | ŠVEITS–LIECHTENSTEIN (Stockholm-Bern-Lausanne- Chillon kindlus-Furka kuru-Rhone'i liustik-Luzern) | 5690.- |
| 05.07–16.07, 21.07–01.08 | RIVIERA, ŠVEITSI ALPID (laevaga Stockholm), Šveits-Nice-Monako-Cannes) | 6690.- |
| 05.07–15.07, 20.09–01.10 | ITAALIA–AUSTRIA (kuni Caprini) | 4590.- |
| 05.08–18.08 | ITAALIA–AUSTRIA–SAN MARINO (laevaga Stockholm, kuni Caprini) | 6590.- |
| 03.07–16.07, 07.09–20.09 | PORTUGAL (Stockholm-Valladolid-Porto- Braga-Batalha-Lissabon-Serra de Sintra-Evora) | 6490.- |
| 17.04–02.05, 07.08–22.08 | SUUR HISPANIA RINGREIS (kuni Gibraltarini) | 7190.- |
| 16.07–29.07, 10.09–23.09 | KREEKA (kruiis Vahemerel, ringsõit Kreekas) | 6590.- |
| 30.07–08.08 | INGLISMAA (Stockholm-London-Stratford-Warwick-Oxford) | 5590.- |
| 18.07–31.07, 06.08–19.08 | INGLISMAA–ŠOTIMAA (augustis Tattoo festival Edinburg'is) (Stockholm-London-Edinburg-Loch Ness- Ben Nevis-Lake District-Stratford-Calais-Stockholm) | 7790.- |
| 03.07–09.07 | IIRIMAA (lennureis) (ringreis bussiga Irimaal, "Keskaja bankett") | 10590.- |
| 4.08–10.08 | KESKAJA PÄEVAD GOTLANDIL | 4190.- |
| 15.06–21.06, 29.06–05.07, 17.07–23.07 | NORRA (7 päeva) | 3090.- |
| 05.06–13.06, 27.06–05.07 | NORRA (9 päeva) | 4190.- |
| 25.07–04.08 | KESK-NORRA (11 päeva) | 4990.- |
| 11.07–21.07, 01.08–11.08 | PÕHJA-NORRA (NORDKAPP) | 4990.- |

tel (27) 340 033
tel (27) 441 574
fax (27) 432 935
Tartu, Turu 3

tel (2) 6 703 000
tel (2) 6 703 003
fax (2) 6 703 333
Tallinn, Akadeemia tee 15

tel/fax (244) 42 205
tel (244) 26 300
Pärnu, Ringi 10

<http://www.tensireisid.ee>, e-mail: tensi@tensireisid.ee



FORSELIUSE REISID

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

| REISI NIMETUS | KESTUS | HIND ALATES | LISAINFO |
|-------------------------------|--|--------------------|---|
| SLOVAKKIA SUUSAREIS | 05.03.–12.03. | 2850.- | suusatamine Kõrg- ja Väike-Tatra mägedes (Jasna, Tatranska Lomnica, Štrbske Pleso, Krombachy), Demänovska karstikoopad... |
| SLOVAKKIA MÄED JA KOOPAD | 30.05.–05.06. 08.06.–15.06. 17.06.–23.06. | 2280.- (7p) | Dobšinska jääkoobas, Slovaki Paradiis, Kõrg-Tatrad, Orava loss, Wieliczka labüridid, Krakowi vanalinn... |
| “Noorkuuga” SLOVAKKIASSE | 25.08.–31.08. | 2790.- | Ansambli “Noorkuu” esinemised reisir |
| ITAALIA | 17.03.–29.03. 23.04.–05.05. 16.05.–28.05. | 5380.- | Capri saar, Vesuuv, Firenze, Pisa, Rooma, Vatikan, Pompeji, San Marino, Veneetsia |
| PETERBURI | 19.05.–21.05. 26.05.–28.05. 02.06.–04.06. 09.06.–11.06. | 940.- | Peterhof, Peeter-Pauli kindlus, Ermitaaž, Vaskratsanik, Menšikovi loss, Iisaku katedraal... |
| TŠEHHI | 19.03.–24.03. 09.06.–14.06. 08.07.–13.07. | 2350.- | Moraavia karstiaia, Punkva koopad, Praha vanalinn ja lossikompleks, Lõuna-Tšehhia kaunid järved ning vanad linnad ja lossid |
| “Noorkuuga” TŠEHHIMAAL | 17.07.–22.07. | 2480.- | Ansambli “Noorkuu” esinemised reisir |
| BAIERIMAA | 07.05.–14.05. | 3870.- | Nürnberg, München, Ludvig II lossid, Alpid |
| BAIERIMAA JA AUSTRIA | 07.09.–15.09. | 4330.- | Nürnberg, München, Ludvig II lossid, Alpid, maailma suurim jääkoobas, Salzburg, Viim |
| KESK-NORRA | 11.06.–21.06. | 5350.- | Kongsvinger, Hamar, Lillehammer, Bergen, |
| KESK-NORRA (Kunstirahva reis) | 25.06.–06.07. | 6410.- | Geirangeri fjord, Ålesund, Briksdali liustik, Oslo... |
| KESK-NORRA | 27.06.–07.07. | 5350.- | |
| PARIIS | 11.07.–19.07. | 3925.- | Jumalaema kirik, Eiffeli torn, Louvre ... |
| HISPAANIA | 22.09.–10.10. | 8850.- | Barcelona, Madrid, Toledo, Granada, Costa del Sol, Gibraltar, Sevilla, Cordoba, Segovia |
| HIINA | 17.09.–25.09. 19.10.–30.10. | 15960.- 19500.- | Peking, Hiina müür, Pekingi etnopark, Chengde, Siiditee pealinn Xian... |

VÕTAME VASTU RÜHMATELLIMUSI

HINNA SEES

| | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|-------------|--|
| Veepark “AKVALANDIJA” Riias (1p.) | gruppidele sobival ajal | 230.-/290.- | ujumine, loomaaia või muuseumi pääse |
| RIIA ja SIGULDA (2p) | - " - | 560.-/585.- | “Akvalandija” pääse, 1 muuseumi või loomaaia külastus, Turaida lossi pääse |
| LÜHIREISID EESTIS (1–3p) | - " - | | hind sõltub tellija asukohast |
| SERENA VEEPARK (3p) | - " - | al 800.- | laevapiletid, terve päev Serenas, h/s suunal Tallinn–Helsingi, B2 kajutid |
| PETERBURI (2–3p) | - " - | al 680.- | |
| REISID KOGU EUROOPAS | gruppidele sobival ajal ja marsruudil | | |

Hinnad on arvestatud seisuga jaanuar 2000 rühmale suurusega 44 inimest, õpilasrühmadega sõidavad **kaks õpetajat tasuta** kaasa. Reisi kestust, marsruuti ja rühma suurust saab muuta. Hinnale lisandub tervisekindlustus ja vajadusel viisa.

Lisaks fantastilisele reisielamusele loositakse välja meie reisidest osavõtjate (eraldi ka reisirühma komplekteerijate) vahel tasuta reis järgmiseks aastaks. Välja on pandud ka lohutusaahinnad!

Lisaks pakume: ● Laevapiletid ● Kruiisireise Helsingisse ● Lennureise ● Reisikindlustust
● ESTLINE sooduskruise laevaga Stockholm

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