

1 / 2 0 0 2

HARIDUS

<http://haridus.opleht.ee>





VILJANDI KULTUURIKOLLEDŽI TÄIENDUSÕPE Kursused 2002

Õpetajate teatrilane koolitus.

2-aastane draamakoolitus, 160 t. Algus
18. ja 19. jaanuaril, jätkub sügisel. K. Nielsen

3-aastaste tantsukunsti kool.

160 t, teine aasta. M. Noormets

Kultuurimaastik tänapäeval.

Ümarlaud kolledzi vilistlastele.
5. ja 6. aprillil. M. Sarnet

Kursus eelkooliealiste laste muusikaõpetajatele. 160 t (4–6 AP).

Algus sügisel. T. Toom-Jukk

Raamatukogutöötajate KUTSEKSAM.

Algus sügisel.

Kultuuriettevõtlus.

80 t. Algus sügisel.

Loovainete õpetamise metoodika jätkukursus.

Algus sügisel. V. Ilves

Sotsiaalsed ja kommunikatiivsed oskused vene õppekeelega koolide huvijuhtidele ja õpetajatele.

160 t (6–8 AP). Algus sügisel.

Koolitus huvijuhtidele ja praktikajuhendajatele.

80 t. L. Öunapuu, E. Lukka

Piirkondlikud regilaulukursused muusika- ja emakeeleõpetajatele.

40 t. Kolledzis või väljasõiduga
maakondadesse. C. Roose, J. Oras

Rahvapillid ja rahvamuusika muusika- ja emakeeleõpetajatele.

20 t. Kolledzis või väljasõiduga
maakondadesse. R. Sildoja

Rahvusliku käsitöö alane koolitus.

Käsitööõpetajatele ja huvilistele. 80 t.
Algus sügisel. A. Matsin

Omatantsu kursus huvilistele.

40 t. Kolledzis või väljasõiduga
maakondadesse. C. Roose

Raamatute parandamine ja köitmine.

Algus sügisel. A. Mätlik

Kandle suvekool.

Kuuekeelne kannel ja rahvakannel.
27.–29. juunini, A. Kont-Rahtola

Stiiliõpetus kujundajatele.

Algus sügisel. K. Rattus

Kogunemised esimesel päeval kl 12, Posti tänav 1, II korrusel, ruum 222.

INFO JA REGISTREERIMINE TEL (043) 55 248 või 052 62 518

FAKS (043) 55 231

e-post mai@kultuur.edu.ee

**HARIDUSFOORUM 2001**

- 3 Vulgaarliberalism laiutab koolitoas** *Karl Kello*
- 6 Õpetaja kui ametnik** *Sulev Ojap*
- 9 Laps ja võim** *Maija ja Jorma Lehtovaara, Tiiu Kuurme*
- 12 Haridus meil ja mujal** *Ellu Saar*

ANDEKAS LAPS

- 18 Kitsaste trafareti ja totakuse vahel** *Karl Kello*
- 21 Mis on andekus?** *Karl Kello*
- 25 Andekas laps Eestis** *Inge Unt*

UURINGUD

- 28 Vesiroosi kogemus** *Krista Mägi*
- 33 Rohkem suhtlemist!** *Marika Veisson*
- 35 Andeka lapse kasvukeskkond**
Maie Vikat, Inkeri Ruukonen, Eva Noormaa
- 38 Võimekus 6. klassis** *Karin Lukk*
- 42 Toimetulek 1. klassis** *Kristi Kivit*
- 45 Erivajadustega laps** *Inga Mutso*
- 48 Autism ja PEP-R-test** *Pille Häidkind, Eve Kikas*
- 51 Mustrimurdjad** *Raivo Juurak*
- 53 Väike väänik, anna asu...** *Age Kristel Kartau*

AEG JA INIMESED

- 56 Kuidas portreterida Aleksander Elangot.** *Inge Unt*
- 59 Pestalozzi ja Eesti.** *Lembit Andresen*
- 62 Väike märgiatlas.** *Karl Kello*







Viljandi kultuurikolledzi tudengid esitasid foorumil osalejatele tantsuetenduse eetilistest põhiväärtustest.

Vulgaarliberalism laiutab koolitoas

Karl Kello

Läinud aasta tippsündmus hariduse vallas oli kahtlemata Haridusfoorum 2001 Viljandis. Lisaks ametlikele ettekannetele ja aruteludele ärgitas osaliste möttelendu kõneõhtu kultuurikolledzi *black boxis*, kus kõlasid dramaatilised avaldused *à la* koolist on kadunud vaimsus ja asemele on tunginud liberaalne röövkapitalistlik mõtteviis.

Haridusfoorumi 2001 huvitavamaid ettekandeid oli TPÜ kasvatusteaduste õppejõult Tiiu Kuurmelt, kes iseloomustas tänast kooli kui omamoodi musta kasti, millel ukсед lukus ja kus õpilased vangidena üles kasvavad ning seal iga päev hinnetega peksa saavad.

Tiiu Kuurme viitas prantsuse filosoofi Foucault' töödele, kus kooli on võrreldud vanglaga. Eestiski on tehtud katse, kus vanglat kirjeldavas tekstis asendati sõna "vangla" sõnaga "kool" ja loeti see üliõpilastele ette. Keegi tähelepanelikest tudengitest ei leidnud, et midagi oleks valesti.

Analüüsid "Õpi-Eesti" haridusstrateegiat, märkis Tiiu Kuurme, et selle järgi pole lootustki, et Eesti kool tulevikus inimlikumaks muutuks. Homsest koolist on maalitud dokumendis äärmuslikult liberalistlik ja turumajanduslik pilt: kool toodab inimkapitali tööjõuturu vajaduste rahuldamiseks, kooli tegevust hinnatakse

turumajanduse pügalates, lapsest räägitakse kui kliendist ja lapsevanemast kui tellijast.

Sotsioloog Marju Lauristin ei jaganud Tiiu Kuurme pessimismi. Ta toonitas, et juba "Õpi-Eestiga" alustades oli haridusfoorumi rahval põhiline arutlusteema, kuidas muuta kool kohaks, kus õpetaja on looja. Sest kui õpetaja ei tunne ennast koolis loojana, ei saa ka lapsed temaga täisväärtset kasvatuslikku kontakti.

Teisalt mõõnis professor Lauristin, et kuulub ise ka nende hulka, kes räägivad sotsiaalsest kapitalist ja inimkapitalist, kuid ei arva, et ta oleks sellega muutunud turumajanduse apoloogeediks, liberaalse kapitalismi prohvetiks ja inimlike väärtuste mahasurujaks.

Kuna liberalism hariduses kujunes haridusfoorumi üheks peateemaks, anname ülevaate Marju Lauristini sellekohasest esinemisest kultuurikolledzi *black boxis*.

MARJU LAURISTINI ETTEKANNE

"Küsimus on, milliseid metafoore, millal ja kus tarvitada, et jääda siiski humanistlike väärtuste juurde. Kõlisev raha on ühiskonna arenguks küll ülimalt oluline, kuid pole tähtsam kui inimese oskused ja vaimsus, mis on samuti kapital. Kui me räägime, et raha haridusse on investering, miks siis mitte kasutada mõistet inimkapital. See ei alanda inimkapitali ega tee teda halvemaks, pigem aitab tõlkida humanistlikke väärtusi nende keelde, kes tegelevad päris kapitaliga.

Kogukondlik või turumajanduslik

Olen seisukohal, et liberalism pole Eesti kooli veel jõudnud. Ma ei mõtle siinkohal vulgaarset liberalismi, vaid liberaalset filosoofiat, mis lähtub inimesest kui isiksusest ja vabast indiviidist.

Liberaalne lähenemine – muidugi mitte vulgaarliberalistlik – võimaldab näha inimest kui ühiskonna arenguressurssi. Seoses kapitali metafooriga – sisuliselt on see ju metafoor, mis sotsiaalteadustes väga levinud – saame rääkida investeringust ja kasumist mitte raha mõttes, vaid ühiskonna jaoks tekkiva lisandväärtuse, s.o vaimsuse mõttes.



Foorum kui ajurünnak...

Kui rääkida turumajanduslikust mehhanismist selle loovas mõttes, eeldab see sisemiselt vaba, vastutavat, oma valikuid ise tegevat, oma huvidest lähtuvat, aga samas ka teisi arvestavat isiksust. Selline isiksus tähendab hoopis teistsuguseid suhteid ka koolis – eelkõige suuremat vastutust. Vastutusest tuleneb respekt. Respekt võib põhineda kogukondlikel autoriteedisuhetel, aga on võimalik ka turumajandusliku respekti tekkimine, kuivõrd igaüks on vaba pakkuma teisele seda, mis temas väärtuslikku, ja vaba võtma vastu seda, mis teises väärtuslikku. Liberalismi aluseks

oleva inimesefilosoofia rakendamine koolielus ei kahjusta humanistlikke väärtusi.

Praktilised rakendused

Ei saa olla strateegiat, mis Riigikokku jõudes on ainult filosoofiline essee. Riigikogu ei ole koht, kus arutada filosoofilisi küsimusi. "Õpi-Eestisse" kätkevad ideed õpetajast kui loojast ja õppimisest kui kaasa loomisest peab viima välja praktiliste mudeliteni.

Iga tehtud tekst on minevik. Edasi minnes tuleb toetuda juba väljakujunenud astmetele ja otsida üles need augud, millest sildu üle viies on võimalik jõuda kõrgemale vaidlustasemele. Kogu "Õpi-Eesti" koostamise protsess on olnud pikk diskussioon ja eneseharimine. Kõik sinna kaasatud (ja need ei ole mingisugused ei tea kust kokku tulnud diletandid, vaid inimesed, kes iga päev tegelevad kooli ja pedagoogikaga) on õppinud mõtlema teises keeles, hoopis süsteemsemalt kui viis-kuus aastat tagasi. Aga kui see n-ö uus keel kohtub praktilise eluga, tulevad välja kohad, kust käriseb. Uus mõtteviis jääb praktikale alati alla.

Avatus ja isiksusekesksus

Praegu on meil palju rohkem kogemusi. Kooliga tegeleb kolmas sektor, hariduspoliitiline peaaegu-etliikumine. Teame Soome ja teistegi maade kogemustest, kuidas jõuda niisuguse õppetöö korralduseni, mis arendaks isiksust, õpetaks meeskonnatööd, kasvataks demokraatlikku suhtumist, edendaks kultuuri, avaks koolid.

Suletud, lukustatud kool on tõesti drastiline, see on tõeline metafoor. Kuidas avada kool kui süsteem, kui struktuur – mitte ukse lukust lahti keeramise mõttes? Oleme sellest rääkinud kui filosoofilisest probleemist, millel pole praktilist rakendust. Me pole oma ettepanekutega jõudnud veel ülikooli õppekavadesse ega haridusministeeriumi dokumentidesse. On suur oht, et kui saame ideega n-ö filosoofiliselt valmis ja hakkame seda rakendama, astub vastu professionaalne rutiin.

Me ei peaks asjatult vastanduma, vaid jõudma ühiselt kõige tähtsama, s.o praktiliste lahendusteni. Et saaksime lõpuks öelda ministritele: käes on aeg vaadata, kuidas on õpetaja tööaeg korraldatud, kuidas ministeerium seda kontrollib, kuidas kooli juhtkond korraldab õpetaja tööd, kas ta arvestab tööna kõike, mida õpetaja teeb; kas õpetaja koormuse arvestuse alused on tänapäeva koolis üldse õigustatud või ei ole.

Mitte aga, muutes töö- ja puhkeaja seadust, teha õpetajast erand, kuivõrd talle antakse justkui ajapiken dust. Oleme selle üle vaielnud kolm-neli aastat, aga pole veel õiget praktilist lahendust leidnud.

Muide, see töö- ja puhkeaja seadus, mida 1. jaanuarist õpetajatele ei rakendatud, võimaldab (paragrahv 2,

lõige 3) haridusministeeriumil anda välja määruse, mille järgi õpetaja tööaeg kuulub antud paragrahvi alla ja seega jääks tunniarvestus üldse ära. Kogu palgasüsteem on võimalik ümber korraldada. Miks seda võimalust ei kasutata? Sest see on raske, tööandjale keeruline – tuleb tegelda igaühega eraldi ja mõelda, mida tegelikult tehakse. Palju lihtsam on öelda, et seadus ei kõlba.

Riigieksam

Riigieksam aga tuleks lahutada keskastme või gümnaasiumi lõpetamisest – muuta eraldi institutsiooniks. Soomes kujutab riigieksami hinne kõrgkooli pääsemiseks vajalikku sertifikaati. Kes ei taha astuda kõrgkooli, kuid vajavad küpsustunnistust, peaksid saama võimaluse minna tööle, kursustele jne. Riigieksameid peaksid saama teha ka kooli juba varem lõpetanud noored, kes tahavad nüüd kõrgkooli minna.

Keskaegne süsteem

Põhikooli tuleb, õigemini on juba tulnud arvuti. Miks peaksime siis hoidma kramplikult kinni sisuliselt keskaegsest õppeviisist? Lapsed liiguvad ikka veel klassist klassi. Ei tuleks keskenduda mitte klassidele, vaid õppekavale, mille saab tervikuna läbida kolme, viie või 12 aastaga. Ülikoolis on kursuselt kursusele edenemisest ammu loobunud. Põhimõtte mitte midagi muuta kehtis keskajal, mil lapsi õpetati krihvli ja tahvliga. Praegu on soodne hetk muudatusteks. On tsivilisatsiooni murranguline hetk – tehnoloogilises mõttes.

Ka sunnib demograafiline olukord asju ümber mõtestama. Algselt oli meil selge postulaat – sündimuse vähenemine tuleb ära kasutada ja vähendada õpilaste arvu klassides, et luua tingimusi individuaalseks õppeks, leida täiesti uusi lahendusi. Paraku ei leia see lähenemisviis praktilist rakendust. Põhjenduseks on rahapuudus. Peame ausalt tunnistama, et oleme selles asjas alla jäänud. 775

Õpetaja eneseväärikus

Tiiu Kuurme küsis, kuidas hoida ära vulgaarliberalistliku hoiaku jõudmist kooli? Mina käisin Tallinna 7. Keskkoolis ajal, mil see polnud veel inglise keele erikool, vaid stalinistlik asutus. Õpetaja ei olnud siis rikkam kui praegu, repressiivne surve ühiskonnas oli palju suurem, ideoloogilised nõudmised õpetajale jõhkramalt peale surutud, aga need õpetajad suutsid meid õpetada inglise keelt rääkima keskkonnas, kus ingliskeelset sõnagi ei tohtinud kuulda. Nad suutsid meid õpetada armastama luulet, mida me lugeda ei tohtinud, näiteks Gustav Suitsu. Ja miks õpetaja praegu ütleb, et ei suuda, sest tal on palk väike, repressioonid suured ja ta on kõige õnnetum inimene üldse?



Black boxi mõttevahetust kuulati väga tähelepanelikult.

Siit jõuame õpetaja eneseväärikuseni. Kuidas õpetaja ennast defineerib? Kuidas valgustab oma rolli? Meie õpetajad 7. keskkoolis jagunesid 1953. aastal kaheks: vähemusseltskonna moodustasid Venemaa eestlased, kes tõid meile seda n-ö raudset värki, teine osa oli kogu Tallinna linnast kokku tulnud – Westholmi, Lenderi, Prantsuse lütseumi õpetajad. Nemad hoidsid vaimsust ja andsid meile oma arusaamu edasi. Ja tegid seda nii, et senimaani on olemas.

Kas praegu pole vaja õpetajat, kes suudaks seista vastu vulgaar-liberaal-materialistlikule arusaamale, et kõik on ostetav? Minu meelest viib see tagasi ajakirjas Haridus algatatud vaidluseni, kas õpetaja on haritlane või palgatöölaine. Kui õpetaja on haritlane, on tal ühed kriteeriumid, kui ainult palgatöölaine, on ta proletaarlane, kes teeb revolutsiooni, streigib ja nõuab suuremat palka. Kui palka juurde ei anta, siis ..." (Lause lõpp kaob naerupahvakusse.)



Harju- ja Viljandimaa haridusjuhid foorumit pidamas.

Fotod: Raivo Juurak



Marju Lauristin küsis Viljandis haridusfoorumil, kas eesti õpetaja ikka on haritlane, kui ta on "kõige õnnetum inimene üldse". Sulev Ojap käsitles foorumil sama teemat ajaloolisest aspektist, andes ülevaate, kuidas õpetaja kui haritlane ja kultuurikandja on aegade jooksul muutunud üha rohkem riigiametnikuks.

Õpetaja kui ametnik

Sulev Ojap

Tõdemusega, et õpetaja pole sisuliselt haritlane, seisab Marju Lauristin meie hariduse ja terve ühiskonna probleemide tuumale väga lähedal. Kuid mida siis ette võtta? Võimalusi olukorra parandamiseks näikse olevat palju, kuid tegelikult saab valida vaid kahe vahel.

Esimene võimalus kahest on õpetaja väärikuse ja iseseisvuse suurendamine, millele kutsubki üles Marju Lauristin, teine – veelgi täpsemad ja põhjalikumad ettekirjutused, millega kaasneb ka rangem kontroll ning õpetaja suurem sõltuvus riigi või omavalitsuse võimust. Viimati mainitud suunda esindab meil viimase seitsme-kaheksa aasta ametlik hariduspoliitika.

Nende kahe suuna vahel on kogu maailmas viimase poole sajandi vältel pendeldatud. Ei ole õpetajale mõningate vabaduste andmine ega nende taas äravõtmine kusagil andnud märkimisväärsed tulemusi – ei järg-



mise ega ülejäärmise valitsuse ajaks. Õpilaste huvi maailma vastu, nende oskused, teadmised ja mõistmisvõime kahanevad aeglaselt, kuid järjekindlalt. Vähe sellest – politsei nuriseb, et peab tegema õpetajate tegemata tööd. Kuidas peaski õpetaja saada hakkama, kui tema endaga kõik korras ei ole?

Pea kõigi sotsiaalsete probleemide statistilised näitajad liiguvad selgelt ühes suunas ja probleemgrupid aina noorenevad. Ühiskonnas valitseb üksmeel, et õpetaja ja kool ei ole oma ülesannete kõrgusel ning lõhe kooli ja

ühiskonna arengu vahel üha süveneb. Ja kuigi Õpetajate Liidu juhatuse eelmine esinaine Mari-Epp Täht on püüdnud osagi vastutusest ühiskonnale lükata (igati õigustatult), näeb valdav enamik probleemi tuuma õpetajas.

Ühiskond on elav tervik

Ühiskonnaelu jaguneb kolmeks sfääriks: majandus-, õigus- ja vaimne elu.

Majanduselu domineerib tänapäeval võimsalt teiste sotsiaalelu valdkondade üle, seda tajume juba maast madalast. Siia kuulub kõik teeninduse, kaupade tootmise ja tarbimise, nende ringluse ning vastupidises suunas toimuva raharinglusega seondud.

Õiguselu hõlmab seda, mida inimesed üksteise suhtes head või halba korda saavad. Siia kuuluvad reguleeritud õigussuhted ning poliitika tervikuna. Seda võib nimetada ka sotsi-

aalsete suhete valdkonnaks. Sfääri kõige üldisem institutsionaalne avaldumisvorm on riik, kes korrastab üksikisikute ja inimrühmade vahelised suhted nii sise- kui välispoliitilises plaanis.

Vaimse elu valdkond lähtub üksikisiku individuaalsetest võimetest ja antakse sellisena üksikisiku poolt ühel või teisel viisil ühiskonna käsutusse. Vaimuelu kõige üldisem ilming on kultuur.

Võiksimise seda ala nimetada ka kultuurieluks, kuid ei tohi sealjuures unustada individuaalsetes võimetes peituvat allikat. Siia peaksid kuuluma kunst, teadus, religioon ja loomulikult haridus, mis juhatab inimese ühiskonnaelu kõigisse sfääridesse just kultuuri kaudu, kultuurist lähtudes, kultuuri abil. Kahjuks on see ühiskonnaelu sfäär – kultuur – tänapäeval kõige enam tagaplaanile tõrjutud.

Igal neist kolmest valdkonnast on oma iseloom, toimimis- ja juhtimisviis ning igaühes avalduvad täiesti isesugused fenomenid. Seda paraku tihti peale ei märgata või kui märgataksegi, ei osata sellest mõistlikke järeldusi teha. Kolme sfääri ei osata üksteisest lahus hoida. Haridust on moodne nimetada kaubaks ja teenuseks, kultuur ja kunst peavad end majanduslikult ära tasuma, poliitika on seda tegusam, mida enam suudab ligi tõmmata raha. Rahamaailm seda edukam, mida enam mõjutab seadusandlikku ja täidesaatvat võimu.

Riik sekkub

Kuni 19. sajandi keskpaigani oli riigi sekkumisel majandus- ja kultuuriellu (sealhulgas haridusse) üldiselt elu edendav mõju. Olukord muutus järsult sama sajandi teisel poolel. Tootmise ülikiire kasv ja kuhjuvad sotsiaalsed probleemid panid majanduseliidi muretsema oma konkurentsivõime ja töötajate lojaalsuse pärast. Siis avastati, et tõhus vahend kapitalile kuuleka kodaniku vormimisel on kool. Nii algas majanduslik-poliitilise eliidi eestvedamisel hariduse sisu riiklik juhtimine.

20. sajandi alguses olid selle uue suuna häirivad tagajärjed inimkvaliteedis juba märgatavad. Vallandus reformpedagoogiline liikumine, mis püüdis anda koolile tagasi tema algse

mõtte, kuid mitmete asjaolude tõttu on liikumine jäänud marginaalseks.

Samal ajal alustati Venemaal eksperimendiga, mis pidi inimeso viletsusest välja viima. Nii paradoksaalne kui see pole, arendati Venemaal kiiresti peaaegu täiuseni välja see, mille suunas kapitalism juba niigi liikus – majanduse ja vaimuelu probleeme hakati lahendama riiklik-õiguslike vahenditega.

Marksistidele järgnes üha uusi eksperimentaatoreid aina suurejoonelisemate sotsiaalsete ideedega katseisikute (-masside) innustamiseks. Teise maailmasõja alguseks oli pea kogu Euroopa kaetud brutaalsete eksperimentaalriikidega, kus riiklik sfäär domineeris võimsalt kõigi teiste ühiskonnaelu sfääride üle. Isegi nendes vähestes maades, mida võis veel demokraatlikeks nimetada, oli riigi sekkumine majandusse ja vaimuella saavutanud määra, mis ei erinenud kuigivõrd pehmematest diktatuuridest.

20. sajandi teisel poolel asi mõnevõrra paranes, kuid liigsest optimismist peaks praegugi hoiduma. Hariduselu on paljudes maades endiselt riigi täidesaatva võimu osa – mitte kultuuri-, vaid õiguselu fenomen.

Vaatame järgnevalt lähemalt, kui võrd totaalselt on haridussfäär allutatud õigussfäärile.

Normatiivsus

Normatiivsus on õiguselu nähtus, mis oma õiges kohas on vaieldamatult õnnistuseks kõigile inimestele. Kuid kultuurielus (kus on ka hariduse koht) peaksid normid mängima kõrvalist rolli. Kui need hakkavad määrata kultuurielu sisu, takistab see kultuuri arengut. Kujutage ette seadust, et iga teater peab vähemalt kord viie aasta jooksul mängima neid, neid ja neid etendusi. Või et teadlased peavad uurima ettenähtud teemat ettenähtud meetoditega ning jõudma ettenähtud tulemustele. Tuletage meelde sotsialistliku realismi reegleid. Kuidas see kirjandusele mõjus?

Tänaseks on kultuurielu normeermisest vabanemas, kuid hariduselu mitte – normeermitud on nii õppetöö vorm kui ka sisu, normeermitud on direktor, õpetaja ja muidugi õpilane, kes peab oma haridustee alguses,

igal vaheastmel ja lõpus vastama etteantud nõuetele. Lõviosa tööst toimub normide täitmise nimel, sest kooli hinnatakse selle põhjal, kui hästi vastavad õpilased normidele.

Kuna normeermitakse normeermimatut – vaimse elu valdkonda kuuluvat individuaalset elementi –, tuleb koolis paratamatult elada mentaliteediga: tähtis pole see, kes sa oled, vaid milline näid. Selline sisemine hoiak halvab areneva tötunde ja kultiveerib valet (spikerdamine on täiesti normaalne nähtus mitte ainult õpilaste, vaid ka õpetajate seas). Siit jõuame laialt levinud eetilise printsibiini: "Kõik on lubatud, ainult vahele ei tohi jääda! Ei tabata, pole varas!"

Kiitus ja karistus

Õiguselu reguleerimiseks on tarvilikud sanktsioon ja autasustamine, auastme alandamine ja tõstmine, trahv ja premeerimine. Kuid kultuurielule on karistus ja kiitus üsna võõrad ja nende (iseäranis karistuse) kasutamine kohati lausa ebakultuurne. Samas on meie tänases koolielus kiitus ja karistus igapäevased kaaslasted, neid peetakse koguni laste arengu stiimuliteks. Nende abil reguleeritakse õpilaste käitumist, lahendatakse lahkavamusi, liigutakse ja pannakse neid liikuma üllaste eesmärkide poole.

Karistus ja kiitus kultiveerivad inimpsüühikas kahte iseäralikku hingejõudu, mis mängivad tänapäeva sotsiaalses elus väga tähtsat rolli – hirmu ja auahnust. Ei ole vist raske mõista, millises seoses on need kaks egoismiga – põhilise antisotsiaalse jõuga.

Hierarhia

Õigussüsteemi lahutamatu osa on kindel ja selge hierarhia. Hierarhia on väga vajalik politsei- ja armeestruktuurides. Armees, milles see puudub, saaks sõdida maksimaalselt ühes lahingus. Kuid koolis kui kultuuriasutuses ei ole hierarhia mingit sisulist funktsiooni. Ometi eksisteerib tänases Eestis koolis ilmne auastmete süsteem, mis oleks kultuurielus täielik absurd: vanemkunstnik, nooremhelilooja, tantsija-metoodik. Tõsi, teatud hierarhialaadsus eksisteerib ka vaimses elus, kuid see on sisuline ja rajaneb autoriteedi vabal

tunnustamisel, mitte õiguslikul hierarhial. Arenenumale inimesele vaadatakse austusega alt üles astmerekordid ja allumiskohustusega, kusjuures siiras alt üles vaatamine on iga inimese arenguks väga oluline – arenetakse sinna poole, kuhu vaadatakse.

Alluvussuhted on meie haridussüsteemis täies jõus ja kulgevad paljude astmete kaudu õpilasest ministrini. Hierarhia haridussüsteemis on põhiliselt formaalne, positsioon ametireedel ei ole kuigivõrd korrelatsioonis inimese kultuuri ja arenguga.

Sellised hierarhiad on imbutanud kogu ühiskonda. Nad toimivad ka maffia- ja varimajanduse struktuurides. Võiks öelda, et teatud sisemine vajadus tõugata kedagi endast madalamale astmele (näidata koht kätte) on peaaegu üldrahvalik. Seda illustreerivad nii noortekambad tänaval kui ka verbaalne vägivald pressis.

Õpetaja kui ametnik

Olukorras, kus õpetaja peab koolis realiseerima ülevalt antud käske, norme, programme ja plaane, ei saa teda loomulikult pidada kultuurielu esindajaks – haritlaseks või kunstnikuks oma alal. Tema roll omandab pigem õigussüsteemi esindaja ehk ametniku iseloomu.

Paljudes riikides ongi õpetaja võrdustatud riigiametnikuga. Sellega kaasnevad muidugi teatavad sotsiaalsed garantiid, kuid see vähendab õpetaja kui haritlase rolli ühiskonnas. Ametniku vastutus tehtava suhtes on väline – ta vastutab vaid selle eest, kas on täitnud kõik ettenähtu selleks, et õpilane vastaks normidele.

Nii ei huvitugi kool õpilasest kui inimesest, kelles on midagi peidus, kellel on oma saatus ja probleemid, samuti võimalused, mis tuleks tasapisi avastada ja avada. "Me ei saa seda teha, sest me täidame riiklikku õppekava!" on üks küünilisemaid väljendeid praeguses hariduseluses. Sellise suhtumise tagajärjed on meile ammu teada. Alates 11.–12. eluaastast, mil inimene muutub sotsiaalsete suhete suhtes tundlikuks, algavad koolis avalikud konfliktid õpetajatega, mis viivad tihti kompromissitumate

õpilaste koolist väljalangemiseni. (Igal aastal langeb põhikoolist välja 700–1400 last, seega ca 4–8% igast aastakäigust.)

Õrnas eas, 7–12-aastasele õpilasele peaks õpetaja olema isik, kelle poole võib vahetult üles vaadata, et saada elukestev kõrgemale suunatud arenguorientatsioon. Elukestev selles mõttes, et just need aastad on kriitilised. Kui laps ei ela siis läbi ülespoole pööratud hingepõlku, on hiljem väga raske midagi muuta. Jääb domineerima orientatsioon allapoole: need ja need on minust kehvemad, viletsamad – mul ei tarvitse end pingutada. See orientatsioon on ühiskonnas laialt levinud. Kurbloolus seisneb selles, et kuhu poole ollakse sisemiselt pöördunud, sinna poole ka liigutakse.

Paigalseisimine pole võimalik. Õpilane pöörab end esialgu üsna kindlasti õpetaja poole alt üles, aga kui ta kohtab seal inimest, kes ei seisa tema ees täie vastutuse ja selle eeldusega oleva vabadusega, muutub tema suhtumine kardinaalselt.

Loomulikult ei tunne ka enamik õpetajatest end sellises ambivalentes rollis kuigi hästi – peavad mu suhted õpilastega olema õiguslikku või kultuurilist laadi, pean ma järgima norme või seda, mida ma õpilases olen oma elukogemusega ära tundnud. Paljud, kes tunnevad tugevat tõmmet kultuurilis-vaimsete suhete poole, ei pea koolis kaua vastu. Seal püsimine nõuaks neilt äärmist sotsiaalset osavust. Seda imetlusväärsem, et selliseid inimesi siiski leidub. Valdav osa võtab aga omaks rolli, mille õigussüsteem talle teadvustamatult peale surub. Jäägu siin käsitlemata, millist mõju avaldab see õpetaja isiksuse arengule ja omadustele, kuid on ääretult tähtis märgata selle mõju haridusele tervikuna.

Õiguslik surve surub haridusest välja vaimse elu põhilised fenomenid: maailmahuvi (asendub huviga normide täitmise, näiteks hinnete vastu); loovuse (asendub taasesitusvõime või -võimetusega), elujulguse (asendub karistusehirmu ja kiitusehirmuga) ja kiitusehirmuga). Tühjuse täitmiseks on tänapäeval muidugi palju vahendeid, mis

aga võivad muutuda hõlpsasti sõltuvusnähtusteks.

Enamik inimesi on tänase hariduseluga rahulolematud, sest tunnevad alateadlikult: haridus ei ole kultuurielu nähtus, vaid formaaljuriidiline fenomen. Aga haridusprotsess peaks olema kultuurielu protsess. Kui ta on allutatud õigussfäärile (ja majandussfäärile), kuivatab ta allika, millest voolavad ühiskonda loovad, moraalsed ja värskendavad vaimsed jõud.

Kas on mõttekas loota, et praegusest olukorrast päästab meid õpetaja? Sel juhul vajaks ta münchhausenlikke jõude, et end juukseid pidi koos hariduse ja selle küljes rippuva ühiskonnaga soost välja tõsta.



Laps ja võim

T i u K u u r m e



1990. aastate algul kirjutas Tampere ülikooli õppejõud, vastne kasvatusteaduste doktor Maija Lehtovaara: "Meie arusaamu lapsepõlvest valitseb hingetu materialism. Lapsepõlve tõlgendatakse kui eluetappi, mille väärtus seisneb kellekski saamises. Nii on laps suurte mängunupp, investering tuleviku, ehk lapseks olemise mõtet nähakse mingi muu olemise tarbeks. Arvatakse, et laps on väeti ja abitu, ta ei suuda hinnata oma kogemusi ja nii on täiskasvanud talle tegelikkuse hindamise autoriteediks. Suhtumises lapsesse valitseb tehnoloogiline lähenemine, laps on kui omand, mehhaaniline seade, mille võib käivitada täiskasvanute arusaamasid mööda. Oleme jõudnud selleni, kus käitumisinsenerid kasvatavad lapsi pedagoogiliste tehnikate päraselt. Ent kes pole saanud tunda inimvääriskust lapsena, ei suuda seda hiljem anda ka teistele."

Lapsepõlveuringud on olnud viimastel aastakümnetel kasvatusteadustes kuum teema, sest vanad, mehhanitsistlikud arusaamad kasvatusel ei toimi. Mis seni näis enesestmõistetav norm, on hakanud inimest uuriva teaduse ning ühiskonnakriitilise filosoofia peeglis paistma inimkonna arenguvõimaluste äralõikamisena tema enese kätega. Eri kultuure hakkas ühest hetkest alates liitma inimõiguste deklaratsioon. Selle kõrval, mida laps peab, tõusis huvi, mida laps tahab ja suudab. Lisaks sellele, kuidas lapsed tunnevad, mõtleavad, õpivad, arenevad ehk mida tähendab lapsepõlv psühholoogiliselt, tõusis tähelepanu alla lapsepõlv kultuurilis-sotsioloogilises mõttes. See tähendab, milline tähendus on lapsepõlvele antud, kelleks lapsi peetakse, milline suhe neisse on võetud. Ja kas lastel on meie tänases närvilises tehnoloogiseeritud tsivilisatsioonis elamisväärtus elu.

Lapsi pole õieti inimeseks peetudki, nad on olnud toormaterjal, ressurss nagu muudki loodusressursid, kelle peal

oma maailma muutmise tungi välja elatakse, ning suhtumine lapsesse on õieti peegelpilt ebakindlast ja oma identiteeti otsivast täiskasvanust endast. Probleem pole niivõrd lastes kui täiskasvanute arusaamades lastest ja lapsepõlvest, ning selles, et laps ise on ikka veel avastamata. Viimastel aegadel räägitakse üha enam, kuidas on hakanud kaduma lapsepõlve ning täiskasvanulikkuse piirid ja et küpset vastutusvõimelist täiskasvanut on järjest harvem võimalik leida.

Lastega on lugu aga endisest keerulisem ning seistakse nõutult küsimuse ees: "Kuidas kasvatada?" Ühelt poolt hoiatatakse sunni ning liigse dressuuri eest, sest nii õpitakse kuuletuma ega õpita vastutama. Ning teiselt poolt hirmutab kole koll vabakasvatus, mis laskvat vallale anarhilise instinktideinimese. Ja jälle ei õpita vastutama. Kuigi siin pole süüdi laps, et temal need instinktid ning vabadusepürgimus loomuosaselt olemas, vaid saamatu täiskasvanu, kes pole iseenesegi vabadusega õppinud ringi käima. Nimelt toimib vabakasvatus vaid suurte meistrite käes, kes mõistavad elu ja inimest.

Kus on vabaduse mõõt ja piirid, kui üle igasuguste piiride on läinud kõik muu – meediavägivald, nautlemine, tarbimine, võimuiha, üldine hoolimatus? Need piirid muutuvad nagu ka elu ise, jäänud on (seni veel) kord humanistlike ideaalide laineharjal sõnastatud kasvatussuhte eetos – kasvamine toimugu täiskasvanu vastutusel, kel tuleb teha lapse heaks parim. Kuidas see välja peaks nägema siin ja praegu – see on igavene küsimus. Seda küsimust lahendatakse eri aegadel erineval moel. Alljärgnev artikkel – kokkuvõtte eelmise kevade EFFE-kollokviumi ettekandest – pakub ühe võimaliku viisi näha lahendusi meie päevil, kus nii piirid kui ka piiride puudumine on samavõrra ohtlikud ja kaitsta tuleb inimest eelkõige tema enese eest.

SÜNDINUD VABAKS?

Maija ja Jorma Lehtovaara

Meie praktilist elu, sealhulgas kasvatustegevust juhivad kõige enam probleemituteks loetud uskumused. Harvem põhineb kasvatus teadvustatud põhimõtetel, mis oleks kooskõlas kas siis mõne filosoofilise või muidu hästi põhjendatud lapsekäsitusega. Kuivõrd kõik inimlikud ilmingud on ajaloolised, ei saa me vaadelda ka lapsepõlve ega vanemate tegevust mittehistoristlikult. Tähendused on olemas enne meid, laps sünnib mingis mõttes alati valmis maailma, mille tegevusviise, norme, tõesid ja ideaale õpitakse teatud kultuuris elades. Mingi kultuuri pakutavad identiteedimallid, hea elu ja hea kasvatus tõlgendused on osa inimese eelmõistmisest, mille piirides laps kujuneb täiskasvanuks. Siit saadakse raamid neile tähendustele, mida keegi oma elu jaoks leiab.

Alustaksime nendesamade pindmiste tähenduste lammutamisest, mis läbibistavad meie argiarusaamu lapsest ja lapsepõlvest, ning väidame, et niisugused kujutelmad on aluseks ka psühholoogilistele tekstidele. Paljud näevad inimelu Gaussi kõvera kujulise kaarena. Täisnimene tähendab läänemaailmas täiskasvanuks olemist. Siit tuleneb loogiliselt, et täiskasvanu võimed moodustavad need mõõdupuud, mille alusel hinnatakse inimväärtust nii laste kui vanade puhul. "Näeme lapses vaid seda, mis temas puudub, et ta oleks täiuslik," kritiseerib prantsuse filosoof Maurice Merleau-Ponty. Kuni laps on laps, ei ole tal veel samasugust väärtust inimesena kui täiskasvanul. Lapsepõlv on ei-veel-aeg, vanapõlv ei-enam-aeg. Avalikult kuulutame me, et soovime kasvatada oma lastest vabasid iseseisvaid inimesi. Kuidas on eespool kujutatud lähteoletus kooskõlas meie kasvatusesmärkidega? Kas ei peaks me järele mõtlema vabaduse loomuse üle, enne kui kuulutame, et soovime kasvatada oma lastest vabad inimesed? Siin võiksime toetuda Erich Frommi analüüsidele, kes arvab, et võiksime teha vahet avatud ja varjatud võimu vahel.

Avatud võim ehk distsiplineerimine

Avatud võimu teostatakse otse ja selgelt. Kasvataja ütleb: "Sa pead seda tegema!" Pilguheit Soome lapsekäsituse ja kasvatus ajaloole viitab, et 19. sajandil oli avatud võimu ehk distsipliini kasutus vältimatu. Distsipliin põhines siis uskumusel, et laps ei ole sündides vaba, ta on loomarsnane, pimedate instinktide ja välismõjude ori. Distsiplineerimise kaudu arvati temast kujunevat mõistusjärne, tsiviliseeritud ja vaba olend. Distsipliin oli seega vabadust arendav (vabadusele juhtiv) meetod.

Ent vanemate aegade kasvatusalases mõtteloos leidis ka vabaduse, demokraatia ja enesemääramisõiguse aateid. Neid hakati teostama 20. sajandi esimese poole

kasvatuses. Enesemääramisõiguse põhimõtte arvati teostuvat nii, et autoriteet korvatakse vabadusega. Last ei tohi sundida, tuleb toetuda tema uudishimule ja vahetutele vajadustele, et panna ta huvituma maailmast enese ümber. Lapsest oli saanud seletamatu ja salapärase müsteerium. See uus suhtumisviis tähistas progressiivse kasvatusalgust. Nende põhimõtete viimine kasvatusse aga ei õnnestunud kuigi hästi. Frommi väitel segasid vanemad omavahel ära eheda ebaautoritaarse kasvatus ja manipulaatiivse sunni.

Varjatud võim ehk manipuleerimine

Foucault on Frommi kombel jõudnud oma analüüsidest selleni, et uus, modernne võim pole enam avatud ega nähtav, vaid peidetud. Selline võim püüab veenda, et kõike tehakse inimese enese nõusolekul välis võimu kasutamata. Varjatud võimu kasutav kasvataja ütleb lapsele: "Sa teed seda ju meelsasti, kas pole nii?" Kui mitte, on karistuseks vanema kannatust täis silmavaade. Kus avatud võim kasutab konkreetseid karistusviise, toetub peidetud võim psüühilisele manipulatsioonile. Inimese teadvust vormitakse alateadvuslikult.

Fromm ei süüdistata lapsevanemaid, vaid tänapäeva majandussüsteemi. Inimene on muundatud tarbijaks (homo consumens). Vanemad, kes soovivad lapsele edu, (et ta tööturul toime tuleks), toetavad tahtmatult laste eeliste standardiseerimist. Lapsel peavad olema sellised riided, mängud, harrastused nagu enamikul, siis tunneb ta, et tema käitumine leiab teiste seas tunnustust. Temast kasvab truu tarbija, kel on turuidentiteet ning kelle ainus soov on tarbida rohkem ja üha paremat. Ta usub end olevat vaba selle põhjal, et saab teha valikuid, ent ta ei oska tahta muud kui seda, mida kõik teisedki tahavad. "Sedavõrd, kuidas majandus on teinud inimest aineliselt rikkamaks, on ta teda inimlikus mõttes vaesustanud," ütleb Erich Fromm. Need võimuanalüüsid viitavad, et vabadust otsiv inimene pole keeldusid ja piiranguid vältides ometi vabanenud. Pigem on ta sattunud uude, varjatud võimu võrgustikku.

Instrumentalism ehk lapse mõõtmine

Seletamatu ja salapärase müsteerium, laps, tekitas 20. sajandi algupoolel üha enam huvi. Hakati nõudma, et pedagoogika peaks põhinema teadusel, mis lahutaks üksteisest tõsiasjad ja väärtused. Arvati, et tõsiasjad ja uskumused on vaja üksteisest eraldada. Kogemused, tavad ja traditsioonid heideti minema ja keskseks tõusis eksperimentaalne uurimus. Tõe, õiguse ja hüve saavutamist teeniv mõistus jäeti läinud aegadesse ja asemele tõusis instrumentaalne mõistus. Teadusliku pedagoogika

tähtsaimaks abiteaduseks sai psühholoogia, kus intellekt operatsionaliseeriti võimeks lahendada üha uusi ülesandeid. Lapse kognitiivsed, emotsionaalsed, sotsiaalsed ja moraalsed võimed eraldati üksteisest ja neid hakati mõõtma (mida ei saa mõõta, seda pole olemas). Nii tõusis valitsevaks pürgimuseks, kuidas mõõta ja hinnata last. Instrumentalismi mõjul sai lapsest vahend, sest temalt võeti võimalus määratleda end ise.

Mõõtev, klassifitseeriv ja hindav mõtlemisviis on toonud kaasa selle, et me küsime kasvatusprobleemidega kohtudes: "Mis meil on jäänud uurimata?" Ega küsi: "Mis meil on jäänud mõistmata?" Eelkõige uuritakse seda, mis lapses täiskasvanuga võrreldes puudub. Selle vastu, mida väärtuslikku laps täiskasvanuks saades kaotab, ei tunta huvi.

Mõeldes ja tegutsedes nii, nagu oleks lapsepõlve kogu tähendus selles, et ta on vaid üks osa täiskasvanuks saamise protsessis, ei ole lapsel väärtust iseeneses. Paljud mõtlejad peavad sellist mõtteviisi tänapäeva enesekeskse inimese suureks eksituseks. Me loeme tänase inimese isekuse ja ahnuse vabakasvatuse viljadeks. Paraku oli suurim viga hoopis selles, et imetlesime lapse "vabadust", lahutades selle vastutusest. Ent vastutus on siiski vabaduse laps, ütlevad eksistentsialistid. Nii oleme tänaseks kasvatanud vastutusest vaba põlvkonna, unustades seejuures ka omaenese vastutuse täiskasvanutena. Ühiskond, mis rõhutab vabadust ja unustab vastutuse, on aga ohtlik.

Avatud dialoogiline võim ehk lapse väärtustamine

Mida meil siis tuleks oma lastes kasvatada, et neist saaksid haritud ja humaansed inimesed? Kas on võimalik leida lahendus, väljapääs avalikust võimukasutusest, nii nagu eespool kirjeldatud Frommi analüüsi pinnal võiks oletada? Seda vaevalt. Peaksime hoopis üle vaatama tähenduse, mille oleme andnud mõistele avalik võim.

Frommi eespool esitatud analüüs valgustab inimese situatsionaalsust ehk tema vältimatut ühteseotust oma eluolukordadega.

Et me liialt ei tunneks hirmu avaliku võimu toimemehhanismide ees, tuleks meenutada keele tähtsat rolli. Kuigi keelel on vahetu ja otsene mõju, on tal ka tihti mõistusele ja eriti tunnetele ennustamatu toime. Käsud, keelud, noomimised ja kiitmised ei kandu suhtlemisolukordades nii otseselt üle kui esemed ühest paigast teise. See unustatakse tihti siis, kui räägitakse positiivse tagasiside tähtsusest lapse kasvatuses. Keel ei ole siiski mõistete, ideede ja muu selletaolise otsene representatsioon. Küsimus on

alati ainukordsest tähendussuhtest ja mõjutusest. Kontrolliv silm ei ulatu alati keele tegeliku mõjuni. Nii ei ole ka käskudel ja keeldudel põhineva avaliku võimu tulemused ühemõtteliselt ennustatavad. Peidetud võimu mehhanism võib olla aga veelgi keerulisem.

Meil tuleks tunnistada avalikuks võimuks vaid selline võim, mis on eksplitsiitselt avatud – seda nimelt sellise avatud dialoogi vaimus, mis ei muuda last esemeks ega lämmata tema vahetut kogemust. Dialoogiline võim säilitab avatuse saladusele. See mõistab, et tähtsaim müsteerium maailmas on laps. Puhas avatud võim toetab lapse haritust, tema inimeseks kujunemist ja iseeneseks saamist.

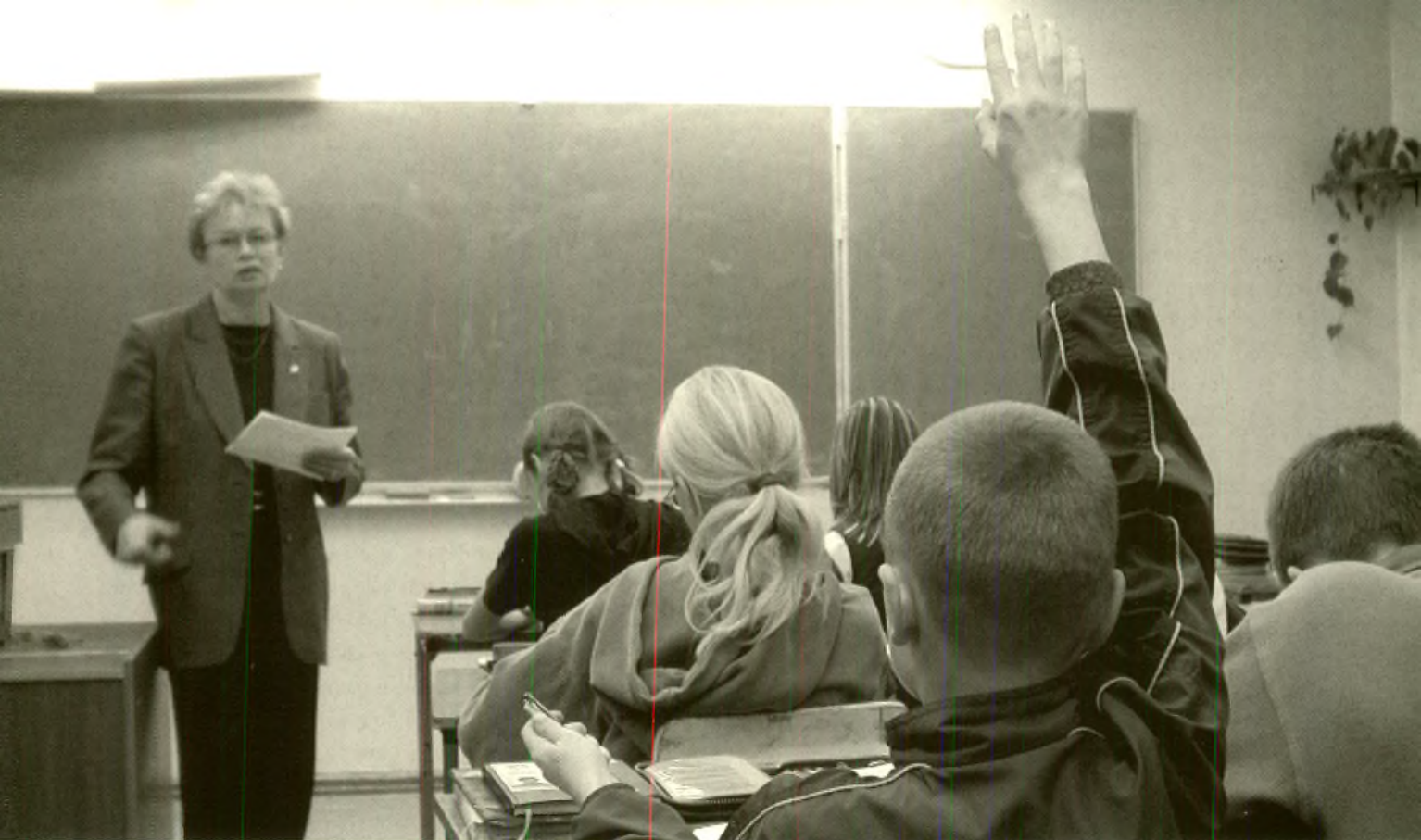
Avatud dialoogiline võim on oma olemuselt positiivne, kuivõrd see vabastab lapse tajuma asju oma kasvatajatest erineval viisil ja julgustab teda olema eri meelt. Kui kutsume avatuks võimuks võimu, mis kasutab täiskasvanukeskseid standardeid, et piirata lapse kasvu iseseisva väärtusega holistilise tervikuna, pakume avatud võimuna tegelikult välja manipulatiivse võimu. On vaja mõista, et just niisugune võim kurnab ja kahandab lapse isesust, tema algupärast kogemisevõimekust ja võimet areneda individuaalsuseks.

Võim, mis ei ole siiralt avalik, arendab lapses näiv- ehk pseudoidentiteeti. Pseudoidentiteediga inimesel ei ole võimet iseseisvalt hinnata, mis on inimlik ja mis ebainimlik, mis on elu säilitav ja mis seda hävitav.

Täiskasvanu ja lapse vahelist võimusuhet ei suuda me siiski kunagi lõplikult kaotada. Seda ei ole vajagi, kuivõrd siiras avalik võim on oma põhiolemuselt positiivne. Tõsi, lapski võib kasutada täiskasvanute suhtes erinevaid võimustrateegiaid, kuid tema asend on siiski täiskasvanust oluliselt erinev. Avatud ja lapse heaks toimuv võimukasutus, kus täiskasvanu tunnistab oma vastutust kasvatajana, võib aidata saavutada lapsel võimu oma elu puudutavate asjade üle otsustamiseks ja vastutustundlikuks iseseisvaks suhteks omaenese ellu.

Kui mõtleksime nii, suudaksime hüljata Gaussi kõvera inimese elu metafoorina ja eksliku ettekujutuse nii lapse kui ka täiskasvanu põhiolemusest. Kui suudaksime kriitilise ja filosoofiliselt põhjendatud refleksiooni abil vabastada iseend neist last määratlevatest teooriate vormi kätketud dogmadest, jõuaksime tõe edendamisel tähtsa sammu edasi. Kui mul õnnestub luua oma kasvatussuhe avatud dialoogilise võimusuhtena, võiksin öelda Viktor Hugo viisil ehk pisut võimukaltki: "Christoph Kolumbus avastas kõigest Ameerika. Mina olen avastanud lapse."

Tõlkinud Tiiu Kuurme



Haridus meil ja mujal

Foorumi üks põhjalikumaid ettekandeid oli TPÜ RASI vanemteadurilt Ellu Saarelt ja Jelena Helemäelt. Nad analüüsisid USA, Saksamaa ja Suurbritannia haridussüsteemide erinevusi, märkides, et Eestis hariduses toimuv meenutab Inglismaa arengusuunda.

Ellu Saar

Üks dimensioon, mille alusel haridussüsteeme eristatakse, on nende diferentseeritus (Allmendinger, 1989). Diferentseeritud haridussüsteemi iseloomustab koolitüüpide paljusus ühel ja samal haridustasemel (näiteks keskhariduse tasandil üldharidus- ja kutsekoolid, tehnikumid jm), kusjuures osa tüüpe paikneb teistest hierarhiaredelil kõrgemal.

Tüüpilisteks diferentseeritud haridussüsteemideks peetakse Saksamaa, Austria ja Šveitsi omi. Seevastu USA süsteemi peetakse vähediferentseerituks – kõik noored lõpetavad üldharidusliku keskkooli ja enamik neist jätkab seejärel õpinguid kõrgkoolides. Inglismaa peaks jääma "üldskaalal" keskele.

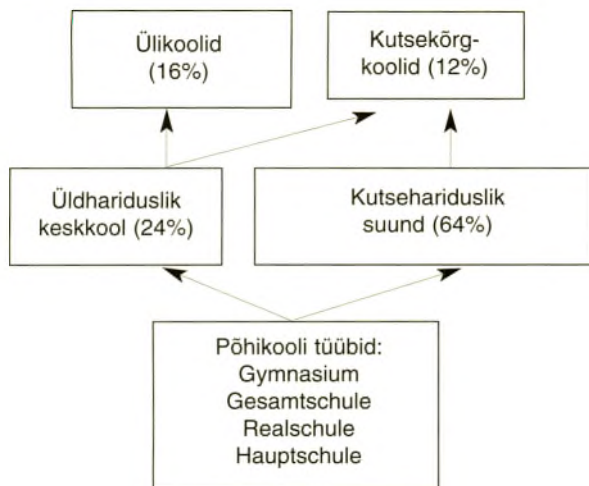
Saksamaa diferentseeritud süsteem

Saksamaal "sorteeritakse" õpilased eri tähtsusega suundadesse väga vara: 10–11-aastaselt nelja koolitüüpi. Kõik koolitüübid pakuvad lõpetajatele erinevaid edasiõppimise võimalusi (joonis 1). Süsteem on jäik, üleminekud ühest harust teise on piiratud. Koolitüüpide "akadeemiline väärtus" erineb.

Hauptschule on õpilastele, kellest peaksid tulevikus saada sinikraed või madalama taseme teenindustöötajad. Realschule valmistab ette rutiinse tööga tegelevate valgekraede madalamaid kihte ja tehnikuid. Vaid gümnaasium peaks viima ülikooli ja lõpptulemusena tagama tippspet-

sialisti või juhi töö. Põhikooli lõpetamise järel säilivad kolm haru. Realschule võimaldab minna kutsekoolidesse, Hauptschule lõpetanutest saab enamik tööalase ettevalmistuse õpipoisina.

Saksamaa kutseharidussüsteemis toimib nn duaalne mudel: õpilased saavad teoreetilise ettevalmistuse koolis ja praktilise väljaõppe ettevõtetes. Kutsehariduse selline korraldus, aga samuti see, et haridussüsteemi eri harud valmistavad ette tööjõudu tööturu kindlate nišside jaoks, eeldab tihedaid sidemeid tööandjate ja haridussüsteemi vahel.



Joonis 1. Õppijate liikumine Saksa koolisüsteemis.

Gümnaasiumiõpe on Saksamaal akadeemiline ning valmistab noori ette ülikooli astuma. Umbes kuuendik vanusekohordist jätkab kõrgkoolides. Ülikooliharidus on suunatud eelkõige teadlaskaadri ettevalmistamiseks, kuna õpingud kestavad keskmiselt seitse aastat.

Kuigi juba alates 1970. aastatest toimib Saksamaa kõrghariduses nn binaarne süsteem, suurenes siiski vastuvõtt peamiselt ülikoolidesse. Alles 1990. aastatel on suurenenud vastuvõtt ka kutsekõrgkoolidesse (Fachhochschulen), kus õpingud kestavad keskmiselt 4,2 aastat. Kuigi kutsekõrgkoolide eesmärk oli suurendada kõrghariduse omandamise võimalusi ja ühtlasi laiendada kõrghariduse sotsiaalset baasi, formeeruvad ka needki koolid peamiselt gümnaasiumi lõpetanute baasil.

Saksamaa kutseharidussüsteemi duaalne mudel on mõjutanud ka arenguid kõrgharidussüsteemis. Viimasel kümnendil on püütud Saksamaal muuta kõrgharidussüsteemi paindlikumaks, on suurendatud kutsekõrgkoolide lõpetajate õpingute jätkamise võimalusi ülikoolides. Siiski on Saksamaal 30–39-aastaste õppijate osatähtsus elanikkonnas oluliselt väiksem Põhjamaade ja ka USA vastavast näitajast.

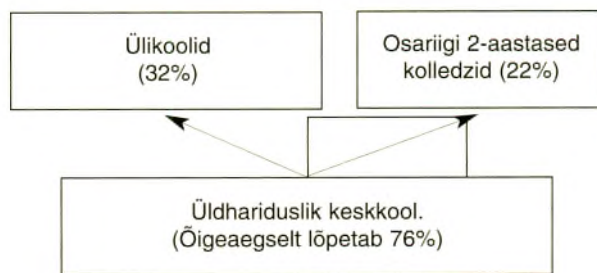
Selline duaalne haridussüsteem kujundab institutsionaalselt (toetab, aga ka piirab) indiviidide valikuid ja selle-

ga ka nende elutrajektoore. On leitud, et "rööpmete" süsteem stratifitseerib noored varakult ära. Samas on noorte töötus madal, just kutsekoole peetaksegi omalaadseks kaitsevõrguks.

Ameerika ühtne süsteem

USA-s omandab ligi 90% inimestest (osa õigeaegselt, osa hiljem) üldkeskhariduse. Tegemist pole siiski täiesti ühtse koolisüsteemiga, sest keskkoolide õppekavad erinevad osariigiti ja kooliti. Erinev on ka eksamite ja lõputunnistuste süsteem. Õppekavad võimaldavad õpilastel valida väga erinevate kursuste vahel. See on viinud selleni, et ainult 25% USA keskkoolide õpilastest õpib füüsikat (Brint, 1998). Siiski loetakse kõiki üldhariduskeskkoole USA-s põhimõtteliselt võrdseteks. Õppekavad on küllaltki erinevad, kuid igast koolist pääseb suhteliselt kergesti kõrgkooli. USA-ga sarnane süsteem on Kanadas.

Keskkoolijärgses hariduses on USA-s ja Kanadas palju rohkem eri suundi ja tasemeid kui Euroopas). Riigi nõrk kontroll kõrghariduse üle on tekitanud olukorra, kus USA-s on üle 2000 ülikooli ja nelja-aastase kolledzi ning lisaks 1500 kaheaastast kolledzit – 10 korda rohkem kui Saksamaal. Samas on USA-s elanikke vaid 3,5 korda rohkem. Tänu sellele jätkab USA-s ligi kolm viiendikku vanusekohordist õpinguid kõrgharidussüsteemis. Kuigi kõik neist ei lõpeta, omandab umbes kolmandik põlvkonnast siiski bakalaureusekraadi.



Joonis 2. Õppijate liikumine USA koolisüsteemis.

20. sajandil oli USA-s levinuim juhtlause hariduse vallas "õpingute jätkamine tagab edu". Ameerika eksperdid on õpilaste üleminekuid haridussüsteemis võrrelnud ühelt poolt torujuhtme, teisalt aga keerisega (Zemsky jt, 1998).

Liikumise torujuhet mõõda tagavad mainekad kõrge õppemaksuga eliitülikoolid, kuhu noored asuvad õppima vahetult pärast keskhariduse omandamist. Need kõrgkoolid kindlustavad lõpetanutele hea töökohta, kõrge positsiooni ja palganumbri. Samas hõlmavad sellised koolid vaid kümnendiku kõrgharidussüsteemis õppijate üldarvust.

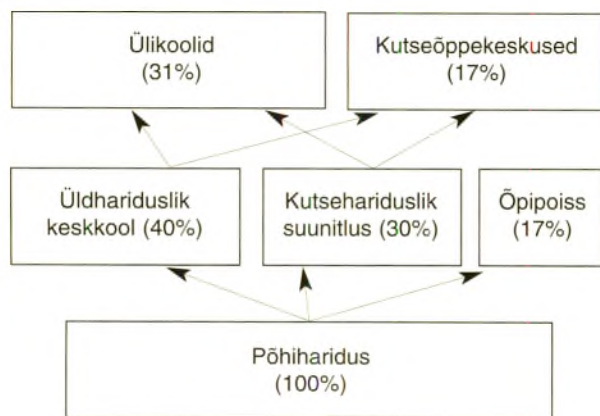
Teise äärmuse USA kõrgharidussüsteemis moodustavad nn kasutajasõbralikud ülikoolid, aga ka kaheaastased kolledzid, mille üliõpilaskond on märgatavalt vanem. Tihti töötatakse ja õpitakse paralleelselt või asutakse õppi-

ma alles pärast mõnda aega töötamist. Seetõttu on veerand nende ülikoolide ja kolledzite tudengitest üle 30-aastased.

Sellist teed võib iseloomustada keerisena. Nende koolide tudengid moodustavad umbes poole tudengite üldarvust. Ülejäänud kõrgkoolid jäävad kahe äärmuse vahele. Kuigi USA-s on kõrghariduse omandamise võimalused väga mitmekesised ja laialdased, sõltub edasine karjäär siiski väga palju sellest, millises ülikoolis või kolledzis on haridus omandatud.

Haridusreformid Suurbritannias

Inglismaa haridussüsteem oli kuni 1970. aastateni selgelt klassipõhine ja elitaarne. Eksamitulemuste põhjal jaotati õpilased kolme harusse. Sealjuures lõpetas enamik tööliste lapsi õpingud pärast kohustusliku hariduse omandamist. Ülikoolid olid traditsioonilised ja aristokraatsed. Seetõttu jäi Inglismaa elanikkonna haridustase oluliselt



Joonis 3. Õppijate liikumine Inglismaal.

madalamaks nii enamiku Euroopa riikide kui ka USA omast. Vaid 40% põlvkonnast jätkas õpinguid pärast kohustusliku hariduse omandamist ja vaid pisut üle küm-nendiku omandas kõrghariduse (Brint, 1998, 51).

Teistele industriaalriikidele järele jõudmiseks võeti Inglismaal ette kahes suunas toimuvad ümberkorraldused: USA-ga sarnaselt laiendati kõrghariduse omandamise võimalusi, Saksamaalt võeti üle nn õpipoisi süsteem ning eelisarendati keskhariduse tasandil kutseharidussuunda.

1970. aastatel hakati Inglismaal moodustama meie kutsehariduskeskuste taolisi õppeasutusi (*further education colleges*), et vähendada nende noorte arvu, kes lõpetavad õpingud 16-aastaseks saamisel või varem. Need kolledzid annavad nii akadeemilist õpet kui ka kutsealase ettevalmistuse. Suure osa õppuritest moodustavad praegu täiskasvanud ja need, kes samal ajal töötavad ja õpivad.

1980. aastatel viidi Inglismaal sisse riiklik õppekava, et

unifitseerida keskharidussüsteemi. Üldjoontes eristatakse kolme tüüpi keskharidussüsteeme: eraldi "rööpmetena" kulgev (*tracked*), seostatud (*linked*) ja unifitseeritud. Kui Saksamaal on tegemist esimest ja USA-s kolmandat tüüpi süsteemiga, siis Inglismaa praegune keskharidussüsteem sobib seostatud süsteemi näiteks.

Seostatud süsteemi puhul eksisteerivad küll eraldi harud, kuid neid on püütud võimalikult palju teineteisele lähendada: neil on ühine või väga sarnane struktuur, eri tüüpi koolidest saadavad lõputunnistused erinevad üksteisest vähe, noortel on võimalik liikuda ühest harust teise.

Inglismaa keskhariduses eristub praegu kolm suunda: akadeemiline üldhariduslik, laiem kutsehariduslik suunitus ning nn õpipoisi süsteem (vt joonis 3). 1980. aastatel muudeti ka keskhariduse lõpueksamid eritasemelisteks, et suurendada eri keskharidustüüpide lõpetajate juurdepääsu kõrgharidusele.

Suurtele edusammudele vaatamata on siiski märgatav endise süsteemi vari, kuna pärast kohustusliku hariduse omandamist õpinguid jätkanute protsent jääb Inglismaal madalamaks kui enamikus arenenud riikides. Praegu jätkab pärast 16-aastaseks saamist õpinguid 72% vanusekohordist.

Et vähendada õpinguid katkestanute osatähtsust, on avatud spetsiaalseid noorteprogramme, samuti viidi 1990. aastate esimesel poolel sisse nn noorte krediidsüsteem. Pärast kohustusliku hariduse omandamist võisid noored neid krediite kasutada tööandja või ka täienduskoolituse süsteemis tööalase ettevalmistuse omandamiseks.

Inglise ekspertide arvates ei ole Inglismaal siiski õnnestunud ehitada üles Saksamaa duaalse kutseharidussüsteemi analoogi, mis oli 1980. aastatel reformile alusepanijate eesmärk (Raffe jt, 1998). Noorteprogrammide staatus on madal ja seetõttu esineb raskusi nende õpilastega komplekteerimisel. Tööandjad ei soovi programmidesse investeerida. Noorteprogramme on kritiseeritud ka seetõttu, et nad pakuvad liialt kitsast ettevalmistust.

Nn jätkuhariduse kolledzites õpib Inglismaal praegu umbes kolmandik vanusekohordist. Seal on võimalik õpinguid jätkata ka täiskasvanutel. Umbes neljandiku kõrgkooli astujatest moodustavad nende kolledzite lõpetajad. Kõrgharidust saab omandada kas ülikoolis või jätkuhariduse kolledzis.

Suurbritannias toimus kõrghariduse ekspansioon 1990. aastate esimesel poolel: 1989–1994 kõrgharidussüsteemis õpinguid jätkanute osatähtsust kahekordistus (Brint, 1998, 52). Seetõttu on selle näitaja poolest jõutud järele enamikule Euroopa arenenud riikidele. Samas on Inglismaa kõrgharidussüsteem jäänud väga stratifitseerituks (hierarhiliseks). Vaid mainekad Oxford, Cambridge, ka Londoni Ülikool tagavad pääsu elliti.

1997. a publitseeritud raportis märgiti mitmeid kõrghariduse ekspansiooniga seonduvaid kitsakohti. Kulutused on jäetud peamiselt üliõpilaste kanda (õppemaks). See aga ähvardab suurendada kõrghariduse omandamise võimaluste ebavõrdsust. Samuti ei ole kindel, kas tööturg suudab võtta vastu kõiki kõrghariduse omandanud, ilma et kannataks kõrghariduse turuväärtus.

Riik	Saksa- maa	USA	Inglis- maa
Erinevad koolitüübid - alghariduses	x	–	–
Erinevad koolitüübid - keskhariduses	x	–	x
Õigel ajal omandab keskhariduse	90%	75%	60%
Akadeemilise keskhariduse omandab	25%	Üle 75%	40%
Eksamid keskkoolis	x	–	x
Kõrgkooli läheb	25%	45%	35%
Ülikooli lõpetab	15%	3%	25%
Institutsionaalne homogeensus	x	–	–
Eliitülikoolist pääseb eliidi hulka	Nõrk seos	Keskmine seos	Tugev seos

Tabel. Kolme maa haridussüsteemi võrdlus

Siiski iseloomustatakse praegust Inglismaa haridussüsteemi kui väga paindlikku (Raffe jt, 1998). Nõustamis- ja üleminekuprogrammid võimaldavad igas vanuses õppimise juurde tagasi pöörduda. Seetõttu õpib 30–39-aastastest 8,6%. Veerand jätkuhariduse kolledžite õppuritest on üle 34-aastased. Sealjuures on võimalik tagasi tulla haridussüsteemi eri astmetele, minna kutseharidusest üle akadeemilisse õppesse ja vastupidi.

Eesti haridussüsteem

Eestis nagu kogu endises Nõukogude Liidus ja enamikus Ida-Euroopa riikides tugines sotsialismiperioodil keskharidussüsteemi ülesehitus nn Saksa mudelile, st keskhariduse tasandil eristusid eri tüüpi õppeasutused, mille õpilastel praktiliselt puudus võimalus minna üht tüüpi õppeasutusest teise, oluliselt erinesid ka nende lõpetanute edasiõppimisvõimalused.

Tavaliselt oli just kutseõppeasutuste (eeskätt kutsekeskkoolide) puhul tegemist haridusalase tupikteega. Noored suunati pärast põhihariduse omandamist kindlatesse rööbastesse, mis määrasid ära nende edasise haridustee ja sotsiaalse kihi.

Massilise keskhariduse tingimustes püüti kutsekoolides anda kutsealane ettevalmistus ja ühtlasi ka madalamal tasemel keskharidus tööliste peredest pärit noortele. Just

nende koolide baasil taastoodeti sinikraede kihti. (Helemäe, Saar & Võõrmann, 2000). Samas erines Eestis keskhariduse struktuur oluliselt Saksamaa omast – Eestis olid üle poole keskharidusega noortest lõpetanudüldhariduskooli.

1965–1985 muutus keskharidus massiliseks ja keskkool lakkas olemast nn eliidi taimelava. See lõi eeldused koolide hierarhiliseks diferentseerumiseks. Kõrgkooli astumisel muutus aina olulisemaks lõpetada “õige” keskkool.

Eestis on viimastel kümnenditel palju põhikooli lõpetajaid edasi gümnaasiumi läinud, kuid tuleb arvestada, et 1980. aastatel oli väljalangevus põhikoolist minimaalne, taasiseseisvumisest alates on see aga suurenenud. Kasvanud on nende noorte arv, kes põhikooli oma eakaaslastega samal ajal ei lõpeta või ei õpi üldse. Viimastel aastatel on nende 16-aastaste protsent püsinud 20 ringis (Annus jt, 2000).

1990. aastal keskkooli populaarsus kasvas, peaaegu kolm neljandikku põhikooli lõpetanute asus õppima keskkoolis, samal ajal kutsekooli siirdujate arv aga vähenes (kuid on pärast seda jälle mõnevõrra tõusnud).

13. juunil 2001 võeti Riigikogus vastu kutseõppeasutuse seaduse muutmise seadus, millega nähakse ette kutsealane eelkoolitus põhiharidusega kuni 25-aastastele noortele. Nüüd on neil võimalik omandada põhiharidus paralleelselt kutseharidusega. Algavast õppeaastast on võimalik omandada kutsealast algõpetust 180 põhiharidusega noorel, kuid ilmselt jääb sellest väheseks, kuna 17–25-aastaste vanusegrupis on praegu üle 20 000 põhiharidusega noore. Iga kolmas (lähiaastatel üle 4000 noore aastas) jõuab tööturule lõpetamata kutseharidusega või siirdub õppima teise kooli (Pavelson, 1999). Pärast põhihariduse omandamist kutsekoolidesse astunute õppeedukus on suhteliselt madal, sageli pole ka nende õppimissoov suur. Seetõttu püüavad teise taseme kutseõppeasutused üha sagedamini rakendada õppekavasid, mis eeldavad keskhariduse olemasolu. Siiski näitab katkestajate suur arv gümnaasiumides, et praegu üritab osa potentsiaalsetest kutsekooli õppuritest jätkata õpinguid gümnaasiumis.

Kutsehariduse orienteerimine vaid keskhariduse omandanutele pole ilmselt võimalik, sest juba praegu on gümnaasiumides palju õpilasi, kes pole võimelised seal õppima. Kuid nad võetakse sinna vastu, sest nii saab kool rohkem nn pearaha. Vaid kolmandik põhikooli lõpetanute tuleb gümnaasiumis õppimisega toime (Šokman, 1998).

Keskhariduse omandanud noorte valikud haridustee jätkamisel on aastatega muutunud. Oluliselt on juurde tulnud neid, kes jätkavad õpinguid kõrgkoolides. Kui 1999. a jätkas samal aastal gümnaasiumi lõpetanute õpinguid kõrgkoolis 65%, siis kutseõppeasutuste lõpetanute seas oli sama näitaja 3–6%. Praegu ei suuda kutsehariduse oman-

danu gümnaasiumi lõpetanud noortega konkureerida, sest kutseõppeasutuses omandatakse üldkeskharidus praktiliselt aastaga.

Pidevalt on suurenenud gümnaasiumidevahelised erinevused (maakondade, asulatüüpide, samuti suuremate linnade eri rajoonide vahel), süvenenud on diferentseerumine eliitkoolideks ja ülejäänuteks. 1998. a ülikoolidesse vastu võetute andmed näitasid, et süvaklasside lõpetajatest sai ülikoolidesse 52%, samal ajal kui keskkooli tavaliste klasside lõpetajatest pääses ülikooli peaaegu poole vähem. Nn eliitkoolide ja tavakoolide tasemel olid erinevused veelgi suuremad.

Eesti kutsekeskhariduse puhul võib seega rääkida tulpiktest. Näiteks Ungaris suudavad kutsehariduse omandanud noored märksa edukamalt konkureerida gümnaasiumilõpetajatega õppima asumisel kõrgkoolidesse. Ka paljud kutsehariduse omandanud noored ise soovivad jätkata õpinguid.

Perspektiivis peaks kutsekõrgharidus võimaldama noortel oma õpinguid jätkata. Siiski on ka kutsekõrghariduse puhul mitmeid probleeme. Kui kutsekõrgkoolidessegi hakkab toimuma vastuvõtt riigieksamite tulemuste põhjal, siis ei suuda kutsehariduse omandanud noored gümnaasiumi lõpetanutega konkureerida. Ilmselt tuleks vähemalt osa õppekohti kindlustada antud eriala kutsekeskoolis lõpetanutele.

Kui me valime üldkeskhariduse eelisarengu tee, siis tuleb leida võimalus nende noorte jaoks, kes sealt enne lõpetamist välja langevad. Edasiõppimise võimalusi peab olema ka neile kõrgharidusega noortele, kes kõrgkoolidesse ei pääse.

Kui me valime kutsehariduse eelisarengu, siis peab haridussüsteem pakkuma edasiõppimisvõimalusi ka kutsehariduse omandanud noortele. Samuti peavad kutsehariduse omandanute tööturuväljavaated paranema.

2000. aasta Eesti inimarengu aruandes analüüsisime haridussüsteemi ja tööturu vahelisi seoseid ja leidsime, et Eestis ilmneb haridussüsteemi ja tööturu reeglite vastuolulisus ning nende sisemine seostamatus (Helemäe & Saar, 2000). Stratifitseeritud haridussüsteemi korral (nagu Saksamaal, Austrias, aga ka Eestis) peaks tööturg olema väga segmenteeritud, kuna haridussüsteemi erinevad harud valmistavad ette tööjõudu tööturu kindlate nišside jaoks.

Ka tööandjate ja haridussüsteemi sidemed peaksid olema väga tihedad. Teatud sammud selles suunas on astunud. 2000. aasta detsembris allkirjastati haridus-, majandus- ja sotsiaalministri ning Eesti Tööstuse- ja Tööstuskoja peadirektori, Eesti Kaubandus-Tööstuskoja peadirektori ja Eesti Ametiühingute Keskliidu esimehe poolt ühise tegevuse kokkulepe. Muidugi oleme veel kaugel saksakeelsetes riikides levinud nn duaalsest kutseõppest. Omaette küsimus on, kas tasubki sinna pürgida.

Kui me valime oma hariduskorralduses Saksamaa mallid, siis peame endale aru andma, et see eeldab ka aktiivset kutseliitude ja ettevõtjate osalust; kõrget kutsehariduse mainet ettevõtjate, noorte ja nende vanemate silmis; tööturu ametialast struktureeritust. Selline süsteem soosib noorte varakult tööle suundumist, seega on hiljem üsna raske tõsta haridustaset, liikuda ametialases hierarhias ülespoole. Peame mõtlema, kas ja kuidas õnnestuks nii jäika süsteemi paindlikumaks muuta, kuna ka Saksamaa kogemus viitab juba sellise süsteemi reformimise vajadusele. Pealegi on Eesti tööturg Saksamaa omaga võrreldes väga piiratud. Ilmselt ei ole kitsalt spetsialiseeritud kutseharidus, mis suudab tagada tööjõu Saksamaa segmenteeritud tööturule, vastavuses Eesti tööturuga.

Praegused Eesti haridussüsteemis toimuvad arengud meenutavad Inglismaa haridusreformi: samaaegselt kõrghariduse ekspansiooniga püütakse laiendada edasiõppimisvõimalusi ka madalamatel tasemetel. Inglismaal ei ole kulgenud kõik muutused sugugi plaanipäraselt. Samas oleme veel väga kaugel Inglismaa haridussüsteemi paindlikkusest.

Kirjandus

1. Allmendinger, J. Educational Systems and labour Market Outcomes. *European Sociological Review* 5, 1989. 231–250.
2. Annus, T. jt. Ülevaade Eesti haridussüsteemist. Tallinn, Haridusministeerium. 2000.
3. Brint, S. *Schools and Societies*. Thousand Oaks, London, New Dehli, Pine Forge Press. 1998.
4. Hannan, D.F., Raffae, D. & Smyth, E. Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework. In: Werquin, P., Breen, R. & Plans, J. (eds.), *Youth Transitions in Europe: Theories and Evidence*. Marseille: CEREQ, 1997. 409–442.
5. Helemäe, J., Saar, E. & Võõrmann, R. Kas haridusse tasus investeerida? Hariduse selekteerivast ja stratifitseerivast rollist kahe põlvkonna kogemuse alusel. Tallinn, Teaduste Akadeemia Kirjastus. 2000.
6. Helemäe, J. & Saar, E. Linkages between the Education System and Labour Market: Estonia against the Backdrop of EU Countries. *Estonian Human Development Report 2000*. Tallinn, UNDP, 2000. 85–99.
7. Pavelson, M. Kutseharidus kui karjääri lähtekoht. Tallinn, TTÜ kirjastus. 1999.
8. Raffae, D. et al. *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life*. United Kingdom. Background Report. OECD. 1998.
9. Šokman, V. Tugev üldharidus on hea kutsehariduse nurgakivi. Hariduse sisu ja kvaliteet. Eesti haridusfoorum '98. 1998.
10. Zemsky, R. et al. *The Transition from Initial Education to Working Life in the United States of America*. OECD. 1998.

ANDEKAS LAPS



Kitsaste trafareti ja totakuse vahel

Karl Kello

Mäletan, et kaugel kooliajal tavatses austatud hallipäine ja andekas füüsikaõpetaja öelda: kuhu ei ole midagi pandud, ega sealt ole midagi võtta ka. Stockholmi ülikooli emeritprofessor ja Läti Teaduste Akadeemia välisliige ajaloolane Enn Tarvel jagab samuti seisukohta, et andekus on jumala and ja valitute pärisosa.



Enn Tarvel (sünd 1932) on uurinud 13.–19. sajandi Eesti eluolu. Iga haritud eestlase raamatukogus kuulub väarikas koht tema toimetatud ja kommenteeritud “Henriku Liivimaa kroonikale” (Tallinn, 1982). Ajaloodoktor (1972) professor (1984). Enn Tarvel on Kuningliku Gustav Adolffi Akadeemia liige (1994) ja Läti TA välisliige (1995).

Mis teha, et meie andekad lapsed kaduma ei läheks? See on küsimus. Vastus jääb lahtiseks. Praegu võib andekas laps ainult iseennast resp. ebaõiglast saatust süüdistada, et ta ei sündinud sinna, kuhu raha ja ajud kokku voolavad ning andekate väljaselekteerimine ja andekuse arendamine kõrgel järjel, kuigi ande areng peaks olema ühiskonna poolt tagatud igale lapsele. On öeldud, et õpetajatele on andekus isegi vastunäidustatud, sest andekuse arendamine väljuvat tava-pärase kooliõpetuse raamest.

Alustame kõige algusest – mis on andekus? Kui Jumal lõi taeva ja maa, seisis tarkus juba tema kõrval kui lemmiklaps. Aga andekus?

“Andekuse kohta peaks pigem psühholoogidelt küsima. See on puhtalt indi-

viduaalpsühholoogia valdkonda kuuluv asi, maailma algusest saadik ja tänapäevani.”

Kuid eks psühholoogidki ole inimesed oma piiratud andekusekvooriga nagu kõik teisedki teadlased, ja miks mitte ka kooliõpetajad?

“Tõsi ta on. Tuttavate füüsikute räägitust ilmneb, et reaalteadustes leidub ebaintelligentseid ja piiratud vaimsete võimetega inimesi täpselt sama palju kui keele- või humanitaarteaduste vallas.

Teine asi on, kuidas peaks andekus kajastuma kooliõpetuses, kuidas seda hinnata ja mis suunas arendada. Kas andekas inimene saab olla pedagoog? Minu meelest mitte. Andekas ei sobi pedagoogiks ja sellepärast neid nii vähe koolis ongi. Kooliõpetus, eluks vajalike teadmiste sisendamine, peab toimuma süsteemselt, kindlates raamidest, aga mitte reegleid eiravate ja järjest uusi teid näitavate andekusesähvatuste kaudu. Aastasadu ja -tuhandeid on pedagooge vormitud täitma oma missiooni. Ega see ole ainuüksi jesuiitide haridussüsteemis, et inimene surutakse raamidesse. Võib-olla eriti kõrge tasemega individuaalõpetuses ja doktoriõppes, mõnes füüsika- või geenitehnoloogias instituudis saab andekas õpetaja hakkama.”

Kas andekas inimene peaks vastama teatud kriteeriumidele?

“Tavainimene mõistab andekust kui teadmiste ja oskuste omandamise võimekust, kiirust, kergust. Üks omandab kergemini, teine raskemini, mõni ei

omanda üldse. Aga minu meelet iseloomustab andekust originaalne mõtlemine, ja originaalsete lahendite leidmine.

Ka loovus peaks käima andekuse mõiste sisse – teadmisi, võimeid ja oskusi niimoodi rakendada ja edasi arenada, et need annaksid uue kvaliteedi. Geniaalsus oleks siis hüpe, nagu meie kui marksistid-engelsistid teame, kus saab karatud üle hoopis uude kvaliteeti.”

Talent maksab kolmkümmend kilo kulda?

“Andekus on meil arvatavasti päris uus sõna, saksa keelest üks-ühele tõlgitud: *begabt, Begabung. Gabe* on and või kingitus, s.o sisse antud, kingitud. Vanasti siiski sai ka eesti keeles rääkida vaimuannetest. Ikkagi anne, and.

Tunnetatakse, et andekus on kaasasündinud aju ja psüühika eripärast tingitud, mitteõpetatav ja -kasvatatav. Kasutatakse ka sõna talent. Talent on kaaluühik, ka kulla ja hõbeda kaaluühik*, seega siis kallis kingitus.

Geenius aga tähendab kaitsevaimu – vaim on sisse tulnud*. Eesti rahvauskumuste kohaselt satub vaimu mõju alla langenud inimene vaimustusse.

Isegi kõige innukamad materialistid ja marksistid olid nõus, et kõik ei ole kasvatatav, õpetatav, kujundatav, et on kaasasündinud eeldused ja omadused. Ka loomade seas on ühed andekad ja teised mitte. Mispärast mõni kass oskab kápaga linki surudes ust avada, kui teised kassid seda naljalt ei oska? Mõni lehm teeb sarvega karjavärava haagi lahti. Ei maksa arvata, et keegi külakass või võõras lehm tuli põõsa tagant ja õpetas. Ilmselt on tõesti tegemist genuiinse, jumaliku sädemega. Andekuse arendamiseks aga on vaja ehituskive, algteadmisi. Hariduse, kooli ja kasvatuse asi on teadmisi grupeerida ja teatud järjekorras ette lükata, et loov mõistus saaks nendega opereerida ja areneda.

Andekusse kuulub kindlasti huvi asja vastu. Nagu pole olemas universaalgeeniust, nii on ka väga harva universaalandekaid. Kes jõuavad koolis kõigil aladel ühteviisi edasi, on lihtsalt usinad ja õppimisvõimelised. Medaliga lõpetanud võivad olla andekad, aga tihti ei ole seda.”

Missugune võiks olla kaasasündinud ja keskkonnast tingitud andekuse vahekord? 1% talenti ja 99% tööd?

“Edison väljendus niimoodi – 1% *inspiration* ja 99% *transpiration*. See, mis kehast läbi käib, on transpiratsioon. Aga

üks asi on loov andekus või loov talent, teine asi on praktiline andekus. Kõige olulisem andekuse tüüp on see loov, kujundliku mõtlemise andekus, filosoofiline ja teaduslik andekus, kus mõte pääseb maksvusele. Olemasolevast materjalist, olemasolevatest kujunditest ehitatakse üles uusi loogilisi seoseid. Einstein on seda tüüpi andekuse hea näide, kuigi teda on hoopis õigem geeniuseks nimetada.

Uute loogiliste seoste loomine on siiski üsna kitsas tee, otsekui läbimine Skylla ja Charybdis vahelt. Üks oht on see, et midagi uut andmata kordad trafaretti, nagu enamasti kõik teadlased teevad, kui kõrgel arvamisel nad endast ka ei oleks. Teine oht on totakuse tee, Jaan Tatika tee – idee on küll väga originaalne, erinev kõigest varasemast, aga see ei ole vähemalt antud olukorras realiseeritav ja on sellepärast totakas.”

Teaduse tegemine peaks väidetavasti põhinema loogilise mõtlemise reeglitest kinni pidamisel?

“Siis poleks andekusele seal kohta. Uus kvaliteet sünnib väljaspool “terve mõistuse” ja loogilise mõtlemise raame. Andekus tähendab reeglite rikkumist – teadusetegemise ja loogilise mõtlemise reeglite, õppimise ja õpetamise reeglite rikkumist. Loovus algab õpitu unustamisest. Et luua ainukordset, selleks on vaja mittetraditsioonilist lähenemist. Andekas inimene ei võta kuulda mõistuse häält. Näiteks päikesesüsteemi uue mudeli väljamõtlemine – kas see pole küllaltki totakas idee? Igaüks näeb oma silmaga, mismoodi päike liigub.

Miks minnakse loogilise mõtlemise ja terve mõistuse vastu? Võib-olla on inimese aju nii programmeeritud, et ta ei ole põhimõtteliselt võimeline mõistma ja käsutama filosoofia põhitõdesid – algust ja lõppu, lõpmatust ja lõplikkust. Võib-olla peabki andeka inimese peas valitsema kaos.

Võtame niisuguse lihtsa asja nagu sõõri, ratta. Inimene, kes ratta leiutas, pidi vaieldamatult olema geenius. Ratas oli ju looduse seisukohast asjatu asi. Ameerika kõrgkultuurides ratas ei tuntud, seal saadi ilma läbi.”

Mänguasjadel olid neil küll rattad all...

“Olgu peale, jätame inkad rahule. Aga igatahes tähendab lohistitest ja veerevatest palkidest rattale ülemineku suurt mõttetööd. Ka ratassepad, kes hakkasid

ratas tegema, pidid alguses olema andekad inimesed. Meie ei saa kumbki ratas valmis, isegi mitte taluvankri ratas. Aga seal on kvalitatiivne vahe. Loodus ju ratas ei ole leiutanud, kerakujulist küll – tuul liigutab taimekerasid, skarabeus lükkab sõnnikukera. Kuid rattaid ei ole. Rattaid pole all ühelgi hirvel ega kangurul. Arutasime kord pojaga, et mitteratta kasutamine tähendaks autotehnikas suurt edusammu.

Mispärast peab ratas veerema? Palju parem oleks, kui auto hüppaks nagu hirv või kanguru. Seda annaks hõlpsasti teha. Tõukejõud, head amortisaatorid – tuleb alla ja hüppab aga jälle edasi. Kindlasti saavutataks suuri kiirusi. Aga kuna sellel ideel pole näha praktilist väljundit, siis ma ei solvuks, kui seda nimetataks totakaks, mitterealiseeritavaks, Jaan Tatika ideeks.”

Kas andekus tuleb tõsise teaduse tegemisel kasuks või pigem kahjuks? Meil on väidetavasti 800–900 doktoranti. Andekaid inimesi, geniaalsetest rääkimata, ei saa ju olla tuhat tükki korraga?

“Kindlasti ei saa. Nähtavasti on süsteemi kiirendatud ja nõudeid alandatud. Paistab, et andekate inimeste arv nende hulgas, kes hakkavad teadusega tegelema, on väga piiratud. Originaalset mõeldakse ja toodetakse vähe, piirduakse millegi tuntu reprodutseerimisega ja rakedamisega.

Doktorantide õpetus on kogu maailmas läinud devalvatsiooni teed. Omal ajal kujutas doktoriväitekiri vähemalt humanitaarteaduste vallas kindlat panust, midagi põhimõtteliselt uut. Näiteks Paul Johanseni väitekiri 1924. a – kahekümne kolme aastase mehe kirjutatud. Nõukogudeaegne seisukoht oli, et iga doktoritöö peab avama mingisuguse uue tee, koolkonna. Selge, et see põhimõte tegelikult ei realiseerunud. Paljud nn teadustööd ei käinud mingist aspektist lähtudes teaduse mõiste alla.

Rootsis räägitakse ka kogu aeg uurimisest ja õpetamisest. Tegelikult taandub kõik õpetamisele, et toota massiliselt doktoreid. Aga kuidas uurimisega on... Aetakse punkte taga, nagu meilgi. Võib-olla see peabki nii olema. Saksa maal oli juba ammu kombeks, et vähemalt kohvikus ja võõrastemajas olid kõik, kes ei kandnud sinist tööpluusi, doktorid. Isegi Eesti ülikoolid ei tahtnud tunnistada Saksa doktorikraadi. Ameerika mõne

kõrgkooli antud kraad on päris naeruasi. Minu meelest on doktorante hirmus palju.

Mõni aasta tagasi rääkis Rootsisis üks kunstiajaloo professor, et neil on instituu-dis (meie mõistes kateedris) 70 doktoranti. Suurem osa neist jõukatest perekondadest preilid või vanaprouad, kes on oma lapsed üles kasvatanud ja hakanud jõudeaja sisustamiseks doktorandiks. Pooli neist saab tulevikus doktorandina tõsiselt võtta, kümmekond kaitseb doktoritööd. Pole aga teada, kas selle kümne töö hulgas mõni tähelepanu äratav, ütleb midagi uut ja jääb annaali-desse püsima. Tihtipeale on tegemist pseudouudsuse ja pseudotulemusega, mis hajub nagu kaste päikesepaistel.”

Andekus hakkab segama – kaitsmist ja kogu süsteemi?

“Täpselt nii ongi. Einsteini-taolisi teadlasi, kes töötavad kuskil patendiametis ja pakuvad oma lõbuks uusi teooriaid välja, on vähe. Aga tahaks loota, et jumala abiga leidub tänastegi teadlaste hulgas tõeliselt andekaid. Nemad viivad teadust edasi, mõtlevad mittetraditsiooniliselt. Andekas inimene loeb kesk-pärasestki uurimusest rohkem välja, kui sinna sisse pandud, lisades oma mõt-tekäigud. Muidugi on ka praegu niisuguseid töid, mis vastavad 20. ja 19. sajandi nõuetele.”

Aga ebaadekvaatne kooliõpetus ja faktivead õpikutes?

“Terastel õppijatel ja teatud tasemel mõjub see vastupidi positiivselt ja ergas-tavalt. Arendab kriitilisust, isemõtlemist ja faktide leidmist. Võib-olla peaks spetsiaalselt katsetama valede faktidega, et provotseerida isemõtlemist. Vanasti käibis koolis niisugune didaktikareegel, et iialgi ei tohi midagi tahvlile valesti kir-jutada, sest ükskõik kui ruttu viga paran-dada, kinnistub tingimata vale näide. Kuid otse vastupidi, kinnistub vea parandamine. See on üks loovuse aren-damise tee.

Kunagi küsiti viisaka inimese käest, kas ta on heast perekonnast, et tal on nii head kombes. “Vastupidi,” ütles viisakas inimene, “ma püüdsin nähtud mõtestada ja teha tingimata vastupidi.””

Seda võtet on kasutatud keeleõpe-tuses: lastakse otsida tekstist sinna sissesokutatud vigu. Tavaliselt leiavad õpilased paar viga rohkemgi, ja õigustatult.

“Eesti poliitvõngid tegid omal ajal vangimajas samal meetodil mängu. Hendrik Allik kirjutas trotskisti positi-sioonilt artikleid ja teised lükkasid neid tõelise bolševiku vastu ära ja pandi ta trotskistina kinni.

Kui minevikku vaadata, ei toonud nõukogude ajalooraamatud vähimatki kahju. Sest vaen mittenõukoguliku ja rahvusliku vastu oli nii teravalt väljen-datud ja faktid selliseks keeratud, et õpikutel puudus soovitud mõju. See aitas suuresti kaitsta noore põlvkonna ehedat ajalooteadvust. Selles mõttes oli nendel õpikudel täita väga positiivne osa. Kui õpikud oleksid tehtud salakavalamalt, olnuks kahju suur. Salakavalad õpikud tulid üleminekuajadel, näiteks üheksakümne esimesel aastal. Tehtud võib-olla mitte pahade kavatsustega, vaid pedagoogilisest naiivsusest. Seal muutus tõe ja vale protsent ebamäära-seks. Isegi professionaalil osutus teinekord raskeks eristada n-ö tõtt selgest valesst. Opereerimine pool- ja kolmvee-randtõdedega on lõppkokkuvõttes palju kahjulikum kui lausvaled või veerand-tõed.”

Kas inimene õpib koolis või väl-jaspool kooli?

“Noore inimese andestamatu kuritegu enda vastu oleks, kui ta õpiks ainult koolis. Õpetajad eeldavad muidugi, et just kool on see puutumatu pühadus, kus peab kõike õppima. Omal ajal oli kooliõpetus, kõige lugupidamise juures, kaunis tuim ja huvi tappev. Tänase kohta ei tea öelda. Ei usu, et keegi kangesti püüdis loovat mõtlemist aren-dada. See on koolis ka peaaegu võimatu, ükskõik kui loov õpetaja ise oleks.

Kooliõpetus omandatakse niikuinii, aga maksimaalselt tuleb õppida väl-jaspool kooli. Lugeda, vaadata, jälgida, suhtudes kriitiliselt ka kooli ja õpetusse. Vanematele sisendatakse, et kooliga tuleb käsikäes töötada, kooli suhtes ei tohi vähimalgi määral kriitiline olla. Arvan, et see ei kehti isegi normaalolu-korras. Kool ei ole süsteem, mis on tingimata laitmatu ja kriitikavaba. Õpetajad on ka kõike muud kui üliinimesed. Ei tohi minna pimesi allumise teed.

Minu vanaisa oli kooliõpetaja, saksa-keelne, venestamise ajal aeti ta töölt minema; ema oli kuni abiellumiseni kooliõpetaja; ema kaks öde ja üks vend

olid kooliõpetajad. Ema kooliõpetajast vennaga, lastekirjaniku ning metoodiku ja õpikute autoriga tekkis meil ükskord tõsine arvamuste konflikt.

Olin siis juba üliõpilane, käisime Tartus tihedalt läbi, vestlesime väga südamliselt. Märkisin, et tegin enda jaoks koolis valiku, millele rõhku panna ja millele mitte. Senimaani on meeles, kuidas tema selle peale reageeris. Ta küsis, kas sina, poisikene, tead valida – selleks on kõige kõrgemini kvalifitseeritud inimeste grupid, kes teevad valiku ja koostavad programmid.

Siis ma jahmusin, kuid nüüd, poolsa-da aastat hiljem mõtlen selle peale kur-buse ja kibedusega. Tema, haritud ja kahtlemata ka andekas inimene, kes oli stalinismile sümptatiseerimisest äärmiselt kaugel, ei osanud teistmoodi mõel-da kui nii kitsastes piirides. Talle ei tul-nud pähegi, et õppekavad võivad olla koostatud ebardunud ühiskondlikus kavaluses. Tema eeldas naiivselt, et noor inimene peab kõik kriitikata vastu võtma. Ükski kasvav inimene ei tohi ennast üheski olukorras nii lõdvaks lasta, et hakkaks pimesi omaks võtma seda pudri, mis talle suhu topitakse.”

* Talent on võrreldav terve varandusega – ca 30 kg kulda-hõbedat (1 Babüloonia talent on umbes 30,3 kg = 3600 seeklit; 1 Atika talent 29,196 kg = 6000 drahmi).

Kolmkümmend kilogrammi kulda võiks seega lugeda minimaalseks summaks, mis ühiskond peaks iga oma andeka lapse arendamiseks välja käima, et anne kaduma ei läheks.

** Genius – kaitsevaim; roomlastel algselt meheliku sigitus- ja elujõu jumalik kehastus.



Mis on andekus?

Karl Kello

Mis on andekus? Küllap saab kõige ammendavama vastuse andekuse uurijate seisukohtadega tutvudes. Teine võimalus on küsitleda andekaid inimesi, sest nemad on andekuse küsimuses asjatundjad. Alljärgnevalt pakumegi kümne andeka inimese arvamust selle kohta, mis andekus võiks olla, ja mida teha selleks, et laste anne kaduma ei läheks.

Mihhail Gussev, Tallinna Tõnismäe Reaalkooli matemaatikaõpetaja-metoodik:

Andekus on eelkõige huvi asja vastu, mõtlemise originaalsus, tingimata ka töökus. Õudne lugu, kui kool lapse huvi ja originaalsuse sellepärast hävitab, et õpetajatel on stress ja ülekoormus.

Miks on vene koolide õpilased reaalinete olümpiaadidel tihti peale edukamad kui eesti lapsed?

Põhjus on olnud õppekavade erinevuses. Nüüd on hakatud seda kaotama. Lääne eeskujul arvatakse, et kooli alamaste ei tohi olla koormatud. Esimeses

klassis õpitakse ainult kümneni arvutama. Minu meelest on see barbaarsus. Ei saa raisata selle peale tervet aastat!

Lapse kujunemises on otsustavad ja põhjanevad 5.–6. klass. Kui sel ajal tekib huvi õppimise vastu, õpitakse ka edaspidi. Tegin sellepärast omal ajal matemaatika eriklassi viiendast alates. Ise võtsin lapsed pärast algkooli vastu ja viisin kooli lõpuni välja. Nooremates klassides mängisime ja lahendasime tavalisest rohkem ülesandeid, ning seda mitte ainult matemaatikas, vaid ka keeltes ja ajaloo, sest õppimisel on kõik omavahel seotud.

Nüüd ei lubata süvaõpet enam viiendast klassist alustada, aga olen jäänud ikkagi oma programmi ja taseme juurde. Tean, et mind võidakse karistada, aga mul on, mida öelda, õpilaste tulemused räägivad enda eest. Nüüd ei lubata ka vene õpikuid enam kasutada. Nagu lõhnaks matemaatika kommunismi järele!

Kui õppida on huvitav, siis teeb mõni õpilane ühe aastaga kaks klassi. Meie õpilane Maksim Štšeglov lõpetas gümnaasiumi 15-aastaselt ja õpib nüüd Oxfordi ülikoolis. Kui ta oma avalduse sinna saatis, küsiti kolm korda, kui vana ta on. Minu juurde tuli ta kolmandast klassist ja hakkas varsti õppima kuueandast. Teda huvitasid keeled ja kirjandus ning matemaatikat jagas kiiremini kui keegi teine. Ainult kehaline kasvatus oli probleem, sest ta oli teistest siiski kolm aastat noorem.

Soovitav on tähelepanelikult jälgida, et lapsed tõesti õpiksid. Hea oleks, kui õpetajad oleksid mõttekaaslased. Aineõpetajad vahel ei mõista, et andekas laps nõuab veidi pehmemat lähenemist.

Viire Sepp,

TÜ täppisteaduste kooli direktor:

Levinumaid müüte andekate laste kohta on arvatavasti see, et nad tõusevad teiste seas esile nagu koor piima peale ja et andekad saavad ise hakkama. Andekus on niivõrd individuaalne kategooria, et seda ei ole võimalik väga kindlapiirilisel defineerida. Ammu on loobutud andekate identifitseerimisest ainult IQ-testide järgi, tänapäeva andekuse mudelid kirjeldavad andekust keskmisest kõrgemate vaimsete ja/või erivõimete, loovuse ja huvi ühisosana, mille avaldamiseks on katalüsaatorina vaja soodsat keskkonda ja õnne.

Oma tundliku meelelaadi tõttu võivad andekad sattuda sageli kas isolatsiooni või konflikti ümbruskonnaga, neile on iseloomulikud probleemid konformsusega ja raskused keskkonnas, mis ei stimuleeri nende arengut. Seetõttu on andekad päris kindlasti hariduslike ja kasvatuslike erivajadustega lapsed. Koolis, kus õpetaja jõud ja aeg kulub peamiselt nõrgemate õpilaste järjele aitamiseks, jäävad just andekad pahasti tähelepanuta, sageli ei ole pedagoogid saanud ka piisavalt ettevalmistust tööks andekate lastega. Koolis edasijõudmatuteks tembeldatud või käitumiskäitumistega õpilaste hulgas on kindlasti niisuguseid, kelle annet ei ole

õigel ajal märgatud või pole selle arengu soodsaid tingimusi loodud.

Üks andekate väljaselgitamise ja ühtlasi nende arengu stimuleerimise kanalid on konkursid, võistlused ja olümpiaadid. Vajadust nende järele ilmutavad eelkõige lapsed ise, näiteks täppisteaduste kooli korraldatud võistlustest osavõtjate arv on aasta-aastalt kasvanud.

Õpetajatel ei maksaks närveerida võistlusülesannete raskusastme pärast. Ühe hiljuti läbi viidud uurimuse andmeil arvas ainult kolm õpilast täppisteaduste ja bioloogia olümpiaadide lõppvoorude 198 osalejast, et olümpiaadil peaksid olema kergemad ülesanded. Otse vastupidi – õpilased tunnevad keerulisemate ülesannete lahendamisest rõõmu, reprodutseeriv tegevus neid ei huvita.

On muide selgunud, et olümpiaadil nõrgemini esinenud õpilaste puhul pole probleemiks nende vähene andekus, vaid pigem see, et nendega ei tegelda piisavalt. On selge, et üksainus täppisteaduste kool ei suuda Eesti kõigi andekate lastega tegelda. Kas siis ei võiks olla igas maakonnas mõni huviring kogu piirkonna õpilaste jaoks või oma kaugõppekool, nagu on Saaremaal ja Tartus Tamme Gümnaasiumis? Maakonnad ja linnad, kus korraldatakse piirkondlikke ja koolidevahelisi võistlusi, ei kao ka üleriigiliste olümpiaadide protokollidest.

Täppisteadustes võiks esile tuua 30–40 kooli, kus õpilaste ande arengut toetavad kas reaalinete õpetamise tugevad traditsioonid või mõni entusiastlik õpetaja. Olümpiaadidel põhikooli vanuseastmes silma paistnud koolide õpilasi võib gümnaasiumiastmes kohata juba suurlinnade eliitkoolide nimekirjades ja nii võibki jääda mulje, nagu oleksid andekad ainult linnalapsed. Meil on palju väikekooli, kus osatakse õpilaste ainehuvi märgata ja nende arengut stimuleerida.

Mõnes aines on märgata vene koolide pidevat olümpiaadiedu. Selle üks põhjus on silmapaistvad õpetajaisiksused. Samas ei puudu juhtumid, kus õpetaja ei ole julgenud õpilastele täppisteaduste kooli sisseastumises ülesandeid edasi anda hirmust, et äkki lapsed tulevad midagi küsima...

Tundub, et viimastel aastatel oleme hakanud madalseisust välja tulema ja andekatele osutatakse taas rohkem tähelepanu, seda nii riigi, piirkonna kui

kooli tasandil. Väga tugevaks stiimuliks on muutunud rahvusvahelised olümpiaadid.



Mati Heidmets,
TPÜ rektor:

Andekas inimene paistab välja kõigepealt selle järgi, et ta saab hakkama. Andekus ei ole mõõdetav testülesannete lahendamisega. Testide lahendamises võib inimene olla väga edukas, aga igapäevaelus abitu. Andekuse mõõt on uutes olukordades (mitte standard-situatsioonides) hakkama saamine. Elus tuleb alati ette olukordi, mida ei ole võimalik õppida. Kui leiad seal lahenduse – tähendab, oled andekas. Seda võiks ehk nimetada sotsiaalseks andekuseks.

Tänapäeva ühiskond justnagu ootab ja eeldab sedalaadi andekust. Turumajanduslikult edukad ei pruugi tarkuse või teadmiste poolest olla kõige võimekamad, aga nad suudavad inimestega hakkama saada, ennast läbi lüüa ja nähtavaks teha. Sellest võib järeldada ka seda, et eri ajastu ja eri ühiskonnatüüp eeldab inimeselt eri laadi andekust.

Sotsiaalse andekuse suhtes on tänapäeva Eesti hästi tundlik – ta vajab seda. Teadlaste hulgas torkab silma, et erialane andekus ja n-õ sotsiaalne andekus – teadmise eksponeerimine, näitamine, müümine, esitamine – üldjuhul ühe inimese sisse ei satu.

Öeldakse, et andekal õpetajal on ka õpilased andekamad. Kuidas korraldada, et õpetajaks tuleksid õppima tõesti andekad noored?

Sotsiaalse andekuse arendamiseks saab kool olulisi asju ära teha. Varem oli õpetajate koolituse rõhk eelkõige ainel – matemaatikal, bioloogial, eesti keelel. Viimasel ajal oleme järk-järgult nihku-

nud selles suunas, et ainetundmise kõrval omandaks õpetaja sotsiaalseid oskusi, s.o oskaks lastega mõtteid vahetada, lastevahelisi konflikte lahendada, lapsevanematega asju ajada, liidrina käituda – käsitleda seda tüüpi sotsiaalseid teematikat, mis paratamatult elust kooli tuleb.

Rõhuasetus sotsiaalsusele tõmbab loodetavasti ka noori, kes saavad aru, et elus on seda lihtsalt vaja. Võid olla suurepärase spetsialist ja teadlane, aga kui sa ei suuda ennast ühiskonnas nähtavaks, tuntavaks, arusaadavaks, mõistetavaks, läbilöövaks teha, jääb sellest väheseks. Õpetajate puhul on eelnimetatud omadused eriti olulised.

Ülikooli astumisele eelneval sõelumisel üritatakse praegu noorte formaalsete teadmiste kõrval mõõta järjest rohkem sedasama sotsiaalset andekust. Ühelt poolt võetakse kokku riigieksamitulemused, teisalt vaadatakse inimese reageerimist, suhtumist, käitumist. Sedalaadi testimine peaks andekamad välja tooma.

Kas Eesti hariduspoliitika pöörab annete avastamisele ja arengule piisavalt tähelepanu?

Ma ei loeks andekate inimeste probleemi tänases Eestis niivõrd teravaks, et see peaks kuidagi eriliselt kilbil olema. Eesti elu on senimaani olnud suhteliselt liberaalne, avatud ja vähe reglementeeritud. Kui anne on inimesel tõesti tugevalt hinges, ju ta siis ka kuidagi välja poeb ja realiseerub. Üks võtmevaldkondi andekuse juures ongi sisemine energia või motiveeritus, tahe kuskile jõuda, midagi ära teha. Võid olla potentsiaalselt väga andekas, aga kui oled laisk, ei viitsi ja natukene äpu, jääbki anne välja mängimata. Tugev tahtmine on väga oluline komponent.

Massilist rahvuslikku annete väljaselgitamise programmi meil praegu ei ole, ja ma ei tea, kas seda üldse väga vaja ongi. Tekib küsimus, kuidas annet mõõta, ja kui hakata tegema eeliseid, siis kelle arvelt.

Kuidas andekust mõõta? Kui andekus on defineeritud n-ö valge inimese positsioonilt ja seda mõõdetakse, nagu valge arvab, siis on valge inimene ka andekam. Kui defineerida andekust teisiti ja mõõta mingi teise kultuurikeskkonna mentaliteedi positsioonilt, on tulemus teine. Moraal võiks olla see, et pole olemas üleüldist üldinimlikku kõikjal kehti-

vat andekust. Andekus on alati kokkulepitud kultuurikonstruktsioon – meie siin praegu arvame, et andekus on see.

Kas tulevane Tallinna Ülikool annab andekatele noortele ja ka andekatele õppejõududele uusi võimalusi?

Tallinna ülikoolimaastiku tsiviliseerimise tagamõte ongi see, et anda noortele suurem kindlus selle osas, mida nad siit saavad. Mitte ainult andekatele, vaid kõigile tudengitele peaks pakkuma ühelt poolt kvaliteetset teadmist ja teiselt poolt suuremaid valikuvõimalusi. Tänapäeva maailm on selles mõttes ebastandardne, et omandades ainult traditsioonilisi erialasid, võib tööturul olla raske leida oma nišši. Sageli kombineerivad tänased tudengid ise endale hariduspildi. Mida suurem ja kirjum õpetust pakkuv struktuur on, seda rohkem on seal võimalusi kombineerida.

Andrus Kivirähk, kirjanik:

Usun, et iga inimene on mingis mõttes andekas. Andekus ei tähenda vaid seda, et inimesest võib saada helilooja või teadlane, vaid ka seda, et temast võib tulla haruldast hea sepp, või et tal on annet olla suurepärase loomatalitaja, või et tal on kuldsed käed masinate putitamiseks. Oluline on, et ta leiaks oma koha elus, teeks oma tööd südamega ja oleks tore inimene.

Muidugi, on elukutseid, mille omandamiseks on vaja raha, seda kõigil pole, ja nii kuluvad ära stipendiumid ja toetusüsteemid, aga see kõik tuleb juba hiljem, kui inimene on oma tee valinud ja otsib võimalusi valitud rajal püsimiseks.

Aga et ta üldse sellele rajale astuks, selleks on määrav roll lapse kõige lähedasematel, kellele polegi õieti midagi muud soovitada kui vaid seda, et olge normaalsed ja head inimesed. See mõiste sisaldab kõike – hoolivust, tähelepanelikkust, delikaatsust, soovi aidata jne. Muidugi, veri on see, mis viib rahnipoja puu otsa ja tõeliselt andekas inimene leiab igas olukorras võimaluse oma anne maksma panna, aga ikkagi – soojast ja sõbralikust pesast on kergem lendu tõusta.

Arno Kõrna, akadeemik:

Andekus on pärlilik, geneetiline nähtus. Nõukogude ajal geneetikat ei tunnustatud ja oli patuasi öelda, et ühed inimesed on andekamad kui teised. Vanematelt päritud anne areneb vas-

tavalt inimese elutingimustele ja vaimsele sfäärile elu jooksul edasi. Andekus avaldub talendi kaudu. Andekus on embrüonaalne ja potentsiaalne võimetus, talent väljakujunenud anne.

Ühed taipavad paremini humanitaaraineid, teised täppisteaduslikke. Seda tuleb märgata ja vastavalt tegutseda. Iseasi, kuidas see praktikas välja kukub. Andekaid lapsi peab toetama perekond ja keskkaridus peab olema üldine. Aga nagu näeme, ei saa praegu paljud lapsed isegi põhiharidust.

Hariduse andmine olgu konkreetne ja diferentseeritud. Olukord on selline, et osa noori tuleb suunata ametikoolidesse. Mobiilne professionaalse hariduse süsteem võimaldaks operatiivselt reageerida majanduse struktuurimuutustele. Need aga, kes orienteeruvad täieõigusega akadeemilisele haridusele, peaksid saama rahulikult järgida oma kutsumust.

Andekus tekitab ajude äravoolu.

Eestil ei ole nii palju raha, et teadus- ja arendustöid vajalikul määral finantseerida, ja andekad noored lahkuvad kodumaalt. Peeter Saari noortest füüsikutest on läinud pooled Ameerikasse, küberneetikainstituudist on lahkunud peaaegu pooled tarkvaraspetsialistid eesotsas Enn Tõuguga. Kes on läinud Rootsi, kes Saksamaale, kes California ülikooli. Öeldakse, et see on kohutav traagika meie jaoks.

Oleks muidugi tervitatav, kui saaksime ise luua teadlastele kõik tingimused, aga peab reaalsusele näkku vaatama ja lubama inimestel minna sinna, kus on väärt laborid.

Tiia Tulviste,

TÜ arengupsühholoogia dotsent:

Andekus on midagi tavapärasest kõrvale kalduvat – midagi, mis võimaldab mõnel meist ühel või mitmel alal silma paista. Andekus ilmneb tihti juba varakult, andekad lapsed arenevad kiiremini kui teised.

Kuhu jäävad tiheda konkursisõela edukalt läbinud andekad esmakursuselased aasta või paari pärast? Sisseastumistest sotsiaalteaduskonda vaieldamatult soosib andekaid. Esimeste kursustega töötades on ikka põhjust vaimustuses olla, kui palju toredaid andekaid noori kokku on tulnud! Aga hiljem? Paari aasta pärast on osa andekatest osakonnast kadunud. Nad ei ole teadusele lõplikult kadunud, sest

sageli liiguvad nad ühest ülikoolist teise ja ühelt maalt teisele. Mitmed neist tulevad semestri, aasta või paari pärast tagasi. Millegipärast on just andekad tudengid need, kes ei vali kõige kiiremat ja lihtsamat moodust ettenähtud aja jooksul seesama ülikool ja osakond lõpetada, kuhu nad on õppima asunud. Miks kaovad just nemad? Ilmselt on neil rohkem valikuid ja võimalusi mujale sisse saada, kuid mitte ainult. Midagi peab olema eriala omandamises sellist, mis sunnib andekaid uskuma, et mujal on parem. Ehk on nad kriitilisemad? Ehk ei ole neil püsivust ja visadust päev päeva kõrval uusi teadmisi omandada ja neid eksamil demonstreerida? Ehk ei anta neile piisavalt võimalust oma andeid rakendada?

Küsida tuleks kindlasti ka, kuhu jäävad andekad kolleegid. Tihtipeale ei püsi nemadki paigal, liiguvad ühest ülikoolist teise, ühest maailma nurgast teise, ühelt tegevusalalt teisele. Kas andekus on midagi sellist, mis rutiinse töö ja kivistunud suhetega kokku ei sobi? Õnneks mitte alati.



Leo Tõnisson,
Tallinna 24. Keskkooli (praegu Tallinna Kunstigümnaasium) endine kunstiõppeainete juhataja:

Ande ja loovuse teadliku arendamisega tuleb alustada võimalikult vara. Ainus tee loovuse arendamiseks on integreeritud haridus, kõigi õpetajate ühistöö.

1970. aastatel hakati Eestis looma fakultatiivkursusi ja süvaõppega klasse. Õpetajad haakusid sellega spontaanselt. Süvaõppega klassides tõusis märgatavalt õppeedukus, muutusid pare-

maks õpilaste käitumisharjumused ja suhtumine, laienes huvidering.

Seda asja uuriti ka. Tundsime meiegi huvi, kuivõrd mõjutavad õpilase elukäiku tema geneetilised soodumused ja kuivõrd arendab õpilast aktiivne loominguiline tegevus. Püüdsime näiteks arendada õpilaste kujundilist ja keelelist eneseväljendust koos. Hea keeleoskus on teatavasti arengu eeldus, kuid mitte ainumäärav, seda tuleks arvestada. Düsgraafikud näiteks suudavad end kujundilises keeles imetlusväärselt väljendada.

Meie tollased uuringud näitasid, et loominguilisus suurendab tähelepanuvõimet ja tähelepanelikum õpilane areneb kiiremini.

Tõnis Vint, kunstnik:

Andekus on võime näha enda ümber seaduspärasusi. Tegeldes formaalselt kunstiga, õpib inimese panema tähele visuaalseid seaduspärasusi ümbritsevas maailmas ja näeb ära, mis ühiskonnas valesi. Kunstiline haridus avab silmad. Vana hiina tarkus pidas kunsti väga tähtsaks, nii mõnedki Hiina keisrid olid kunstnikud.

Ühiskonnas peab midagi lahti olema, kui tunnustust leidnud kunstnikud õpivad juristiksi, nagu kogemus näitab. See on väga ebatavaline nähtus. Tõeliselt andekad inimesed peavad ameti maha panema ja on sunnitud minema mitesobiva eriala peale. Asjal on ka oma positiivne tahk – juristid tunnevad huvi kunsti vastu, tulevad ise kunsti õppima. Nii tekivad uued seosed.

Ülo Kaevats,

TTÜ filosoofiaprofessor:

Vastaksin teatud määral retooriliste küsimustega. Mis nõuavad pikki ja põhjalikke vastuseid.

Kelle jaoks andekus on väärtus? Kuidas selle väärtusmäär varieerub lapsevanema, õpilase, õpetaja, kooli, haridusametniku ja ühiskonna jaoks?

Kas ühtluskool ülepea saab toimida niimoodi, et käharat mändi telefoni-postiks ei õpeta? Kui kool tahab ja suudabki ande välja arendada, siis millise hinnaga need rannamännid ülikooli hakkmasinasse sisestatakse?

Kas õpetaja(d) ja kool tunnevad ande-

kad lapsed üldse ära? Kui anded tuntaksegi ära, mis nendega siis edasi saab? Kas linnakool leiab andeka lapse paremini üles kui maakool?

Kas linnas on paremad võimalused andekuse lihvimiseks kui maal? Kas andekate koolid realiseeriksid võrdsete võimaluste põhimõtet ka nt tavakoolide vaatepunktist?

Kuidas hakkaksid andekust, looduse antut, toetama lapse loominguiline tahe, töökus, distsipliin ja motivatsioon, s.o tegurid, mille kujundavad kooli- ja kodukeskkond? Kas mõnel alal (matemaatika, muusikas) peab erivõimetega õpilast kohtlema erimõistmisega nagu näiteks spordis?

Endel Lippmaa, akadeemik:

(Väljavõtteid ettekandest reaalinete õpetamise konverentsil Tartu Ülikoolis 2000. a)

■ Eestis on doktorante kolm korda rohkem kui ajal mõtet. 800–900 doktoranti ülal pidada on raiskamine, sest Eestis pole nii palju andekaid inimesi.

■ Doktorantide juhendajadki pole kõik andekad – võttes kriteeriumiks välismaistes teadusajakirjades ilmunud artiklid ja nende tsiteeritavuse.

■ Alan Greenspan laskis lahti kaks Nobeli preemia laureaati, sest nad ei olnud andekad.

■ Ande areng lõpeb väga vara. Maailma tippujad on 14-aastased. Tippmaletajad jõuavad maailma tipptasemele niisama noorelt. Programmeeri- ja anne arenevad kuni 12. eluaastani. Kõige geniaalsemad avastused tulevad noortelt teadlastelt.

■ Kool on suhtlemise koht. Andekas õpilane ei õpi koolis, vaid väljaspool.

■ Mõistmine toimub unustamise kaudu. Peab olema, mida unustada.

■ Õppimine on võrreldav spordiga. Õppimine ja treenimine on mõlemad väsitavad, mõlemal puhul saavutatakse hea tulemus väga suure vaevaga.

■ Õpetajad tehku koos õpilastega riigieksameid. Kui ära ei tee, siis õpetada ei tohi.

Andekas laps Eestis

Tagasivaade viimasele kümnendile

Inge Unt



Tähelepanelik ajakirjanduse lugeja on ehk märganud, et meil on hakatud järjest enam kirjutama andekate lastega seonduvast. Eriti tuntakse muret nende ahenevate arenguvõimaluste pärast. Ühtlasi on suurenenud huvi andekuse psühholoogiliste ja pedagoogiliste probleemide vastu. Nii korraldas TPÜ koolieelse kasvatuse osakond novembris 2001 rahvusvahelise konverentsi "Andekas laps muutub maailmas" (esinesin sellel ettekandega, mille mõtteid kasutan osaliselt selles artiklis) ning teoksil on andekaid lapsi uuriv koostööprojekt Helsingi Ülikooliga. TÜ täppisteaduste kool viis oktoobris 2001 läbi vabariikliku kollokviumi, kus keskenduti olümpiaadide ja võistlustega seotud probleemidele eri ainevaldkondades. Rapla Vesiroosi Gümnaasiumis toimus samal kuul konverents tasemeklasside ja -rühmade kui diferentseeritud õpetuse ühe võimaliku vormi rakendamisest põhikoolis. Selline töökorraldus avab soodsaid võimalusi aine süvendamiseks võimekatele õpilastele.

Käesolevas artiklis püüan anda lühikese, õigemini punktirise ülevaate sellest, mis meil on toimunud viimase kümne aasta jooksul andekate lastega seotud valdkondades, lühidalt käsitlen ka tendentse välismaal.

1990. a algusest alates õnnestus meil Eestis hankida mõningast ülevaadet kogu maailmas toimuvast ning 1991. aastal saada tähtsaima andekusega tegeleva üleeuroopalise organisatsiooni ECHA (European Council for High Ability) liikmeks. Andekuse teemat on viimastel aastakümnetel järjest intensiivsemalt uuritud, palju on tehtud interdistsiplinaarseid töid. Hariduspoliitikas pööratakse arenenud maades eriti suurt tähelepanu riskirühmadele, st ande-

katele lastele, kes mitmesugustel, eriti sotsiaalsetel põhjustel, ei saa realiseerida oma eeldusi, mistõttu nende anded lähevad kaduma nii ühiskonnale kui ka neile endile. Üldtunnustatud ideoloogiline alus on ÜRO jm oluliste rahvusvaheliste organisatsioonide poolt fikseeritud võrdsete võimaluste printsiip – iga inimese õigus saada tema võimele vastav haridus.

Andekate lastega seotud mistahes probleemide lahendusi on väga tugevasti mõjutanud möödunud sajandi teisel poolel psühholoogias toimunud muudatused andekuse teooriates. Kõigepealt murenes sajandi esimesel poolel valitsenud teooria inimese päriliku intelligentsuse (IQ) muutumatuses. Uurimused näitasid, et andekus võib muuttuda arengutingimustest sõltuvalt, praegu arvatakse, et need muutused võivad koolipõlve vältel ulatuda kuni 20 punktini (keskmine on teatavasti 100). Ühtlasi käsitatakse IQ-d paljude keerukate arengutingimuste kompleksi tulemusena, mitte ehedalt päritava omadusena. Murranguliseks kujunes loovuse kui intellekti omaette komponendi avastamine 20. sajandi 50.–60. aastatel. Leiti, et intelligentsus väljendub eeskätt inimese võimes sooritada loogilise mõtlemise operatsioone, loovus aga tema mõtlemise originaalsuses, paindlikkuses, võimes püstitada uusi probleeme ja leida neile lahendusi. Vastavalt sellele hakati diagnoosiks kasutama ka kaht liiki teste – lisaks intelligentustestidele loovusteste. Eestis on loovust kõige enam uurinud Eda Heinla, kes on ka meie jaoks adapteerinud loovustestid.

Järgnev areng andekuse teoorias tõi endaga kaasa avastusi andekuse järjest uute liikide valdkonnas. Traditsiooniliselt on juba hiljemalt 20. sajandi algusest saadik tunnustatud lisaks intelligentsusele mitmeid eriandekuse liike – muusikalist, matemaatilist, keelelist, kunstilist jmt. Nüüd aga laienes annete uurimine sotsiaalsfääri, fikseeriti sotsiaalne andekus ja selle alaliigid (nt juhtimisandekus, suhtlemisandekus), eristatakse ka praktilist andekust.

Eestis on praegu suurt tähelepanu äratanud emotsionaalne intelligentsus, seda seoses D. Golemani teoste ilmumisega eesti keeles. Selle autori teooria kohaselt võib emotsionaalse intelligentsuse kõrge tase mõjutada inimese karjääri ja saatust märksa rohkem kui tema IQ. Järjest tuntumaks on saanud ka H. Gardneri multiintelligentsuse teooria, milles esitatud kaheksa intelligentsuse liiki on kõik-

jal laialdaselt aktsepteeritud, ilmselt seetõttu, et sellel autoril on õnnestunud nii laialivalguval alal, nagu on erinevad anded, viia neist valdav enamik ühtsesse süsteemi. Lugeja leiab selle süsteemi kõige hõlpsamini E. Krulli "Pedagoogilise psühholoogia käsiraamatust" lk 80–83. Annete laia diapasooni avastamine on toonud endaga kaasa varasemast optimistlikuma suhtumise, lootuse, et igas lapses on võimalik leida võime, milles tema on kõige tugevam.

Andekust uuritakse inimese mistahes eas. Praegu täheldame huvi tõusu koolieelse ea vastu, seda juba imikueast alates, mida meil praegu TPÜ koolieelse kasvatus osakonnas ka uuritakse. Palju tegeldakse andekuse identifitseerimise probleemiga. Tendents on meetodite paljususe suunas: võetakse arvesse nii testidega saadud andmed kui ka õpetajate, lapsevanemate jt lapsega kokupuutuvate isikute hinnangud, samuti lapse jõudlus, tema õppe- ja muu tegevuse tulemused. Keskseks probleemiks on alati olnud ja on ka praegu – kuidas luua andekaile optimaalseid arengutingimusi koolis, kuidas individualiseerida ja diferentseerida õpetust. Erilise tähelepanu all on juba mainitud riskirühmad. Kasvanud on ka huvi selle vastu, kuidas arendada õpetajate koolituses ja täienduskoolituses nende oskusi ja motivatsiooni tööks andekate õpilastega.

Järgnevalt analüüsin Eesti olusid. Andekate laste seisukohalt oli nõukoguliku hariduse negatiivne külg õppe- ja ainekavade vähene diferentseeritus, positiivne külg küllalt arenenud kooliväliste asutuste, süvaklasside ja -koolide ning olümpiaadide süsteem. 1960. aastatel pöörati üsna suurt tähelepanu õpetuse individualiseerimisele.

Innustatuna välismaa eeskujudest lõime 1993. a asjast huvitatud vabatahtlikest uurimiserühma Andekas Laps. Veelgi enam oli rühma loomise põhjuseks asjaolu, et hakkasid ilmneva andekate laste arenguvõimaluste negatiivset mõju avaldavad tendentsid. Rühma töö esimesi tulemusi tutvustati kogu Eestit hõlmava kuulajaskonnaga konverentsil 1994. a, mil koostati pöördumine üldsusele. Selles nenditi, et Eesti hariduses on hakanud välja kujunema olukord, mis jätab paljud noored, eriti maanoored ilma võimalusest oma võimeid välja arendada. Nõuti haridussüsteemi sellist diferentseerimist, mis lähtub võrdsete võimaluste põhimõttest, psühholoogilise ja pedagoogilise nõustamise süsteemi loomist (kutsenõuandlad olid kaotatud); andekate õpilaste vajaduste arvestamist õppekavas; huvihariduse süsteemi säilitamist (see hakkas tookord lagunema); sellise toetuste süsteemi loomist, mis võimaldaks võimekatel ja töökatel noortel omandada kõrgharidust (mõeldud oli toetusi elamiseks, tasuta kõrgharidust siis veel polnud). See pöördumine oli nii prohvetlik kui ka donkihhotelik. Prohvetlik selles mõttes, et meie täheldatud negatiivsed tendentsid olid alles tänaste viljade õied. Donkihhotelik selles mõttes, et ettepanekutest ei tehtud väljagi. Rühm Andekas Laps pidas maha veel ühe konverentsi ja

läks rahalistel põhjustel laiali. Küll aga jätkavad mitmed rühma liikmed andekuse teema uurimist ÜPUI didaktika sektsiooni raames.

Millised on siis olnud positiivsed ja negatiivsed tendentsid eelmisel kümnendil, mis ühtlasi ulatuvad tänapäeva? Millised on prioriteedid hariduse kujundamiseks, et mitte kaotada meie laste andeid?

Alustuseks juhime tähelepanu negatiivsele. Kõige valusamaks on siin riskirühmade suurenemine ja uute teke: lapsed vaestest, töötute, lagunenuid suhetega, alkohoolikute, narkomaanide, lastest mittehoolivatest peredest. Suur ja kõige hirmsam riskirühm on tänavalapsed, kelle arvu ei tea keegi ja kes ilmselt sageli ei saa mitte mingit haridust. Aga on ka põhikoolist väljalangejate järjest suurenev riskirühm. Pole põhjust arvata, et neis rühmades pole samal määral heade potentsiaalsete annetega lapsi kui muudes kontingentides. Ning suur osa neist läheb meie rahvale kaduma. Ei maksa silmi sulgeda ka selle ees, et järjest suurenevaks riskirühmaks on muutunud igati korralikes peredes, ent halbades majanduslikes tingimustes elavad lapsed, eriti maalapsed, kelle võimalused saada võimete kohast haridust pidevalt halvenevad.

Uueks teadvustamata, tegelikult variõppekava alla kuuluvaks nähtuseks on massiline põhikooli esimese astme diferentseerimine suuremates linnades. Paljud koolid püüavad parema kontingendi saamise huvides luua juba esimesest klassist alates eriklasse, kuhu võetakse vastu konkursi ja katsetega. Paljud lapsevanemad treenivad nende pärast oma koolieelikuid, teadvustamata, et kannatada võib laste üldine areng ja tervis Pole saladus, et mõned lapsed peavad sooritama katsed igaks juhaks mitmes koolis. Huvitav, millal ilmub ajakirjanduses lasteaedade pingerida, millest ilmneks, mitu protsenti kusagilt eriklassidesse sisse sai. Kõik see on risti vastupidine seisukohtadele arenenud riikides, kus võimete alusel diferentseerimist algklassides peetakse mitmel põhjusel kahjulikuks.

Kooliväliseid asutusi muudetakse järjest enam tasulisteks klubideks. Maalaste osavõttu neist raskendab ka kallis transport. Puudulik on õpilaste nõustamine, mistõttu on karjuv vajadus kutsenõuandlate järele. Õppekava on üle paisutatud, ent peaaegu diferentseerimata; andekate õpilaste vajadusi on ka uues, korrigeeritud õppekavas vähe arvestatud. On kehtestatud võimalus koostada erivajadustega õpilastele individuaalne õppekava, ent see on ilmse suunitlusega puuetega lastele. Viimast kinnitab ka nende kasutamise praktika. Süsteemselt koostatud individuaalset õppekava andekatele õpilastele meile teadaolevalt seni koostatud pole, selliste järele on aga tungiv vajadus. Seda eriti maagümnaasiumides, kus puudub akadeemiline haru või muu analoogiline õppevorm, mis valmistaks ette ülikooli astumiseks võimete- ja huvikohasel erialal.

Üldsuse teravdatud tähelepanu ja diskussioone on viimastel aastatel põhjustanud kõrghariduse nii avalik kui ka hiiliv järjest tasulisemaks muutumine. Maanoorte pääsu kõrgharidusse on mitmesugustel põhjustel piiranud ka kehtiv riigieksamite süsteem, mainime siinkohal maalaste võrratult väiksemaid võimalusi omandada võõrkeeli, samuti õpetajaskonna vananemist ja üldise taseme väidetavat langust, mis end maal rohkem tunda annab.

Nimetatud probleeme on märgitud ka kõrgemal tasemel. Hariduspoliitilise põhidokumendi "Õpi-Eesti" koostajate tehtud SWOT-analüüs tõi ohuna esile tööga, et kvaliteetse hariduse kättesaamine oleneb üha rohkem perekonna sotsiaalmajanduslikust olukorrast, see võib tulevikus veelgi suurendada regionaalset ebavõrdsust.

Ja lõpuks probleemist, mida on andekate noorte aspektist vähe teadvustatud. See on madala massikultuuri plahvatuslik pealetung, noorsoo sopalainetega üleujutamine kinos, meedias, kirjanduses jm, ja seda kõige vastuvõtlikumas eas. See kõik mõjutab paratamatult noorte väärtussüsteemi kujunemist, millest on Õpetajate Lehes põhjalikult ja hoiatavalt kirjutatud Mati Hint. Vaimsed väärtused on meie elus justkui kõrvaliseks muutunud. Seega pole kogu noori ümbritsev taust sugugi soodus andekate laste kujunemiseks vaimuinimesteks. Sellele ei suuna ka praegused hariduse põhidokumendid, neis on hariduse eesmärgid enamasti fikseeritud kitsalt utilitaarsetena.

Kogu selles olukorras näen täiendavat ohtu tütarlastele. Isiksuse kujunemise eas sugereeritakse neile, et nende peamine eesmärk elus on olla ligitõmbav, leida rikas elukaaslane, otse öeldes – antakse ohtrasti nõuandeid, kuidas olla sekskaup. Ülearune tarkus koos vaimsete huvidega kahjustab tütarlapse reitingut partneriturul, seda on Ameerikas juba ammu täheldatud, sealhulgas muide ka uuringute alusel. Ka poistesse sisendatakse sellist suhtumist naissoosse.

Nüüd siis lõpuks sellest, mida positiivset on toonud andekate arengutingimustesse kaasa viimane kümnend. Seda polegi nii vähe. Kooli vanem aste on diferentseeritud, süvaklasside süsteem säilinud. Kas see diferentseeritus on kõige otstarbekamaks kujunenud, on iseküsimus, sellekohased probleemid vajavad tõsist arutamist.

Kardinaalselt uusi võimalusi on toonud endaga arutid ja internet, mis võimaldavad lõputult silmaringi avardada ka ääremaade lastel, oleks vaid motivatsiooni selle kõige haaramiseks ja mõistlikuks kasutamiseks.

Olümpiaadide süsteem on üldjoontes säilinud, mõnel alal ka laienenud (nt õpioskused). Olümpiaadidest osavõtjate soovide kohaselt tuleks neid edaspidi veel enam korraldada ka kooli ja maakonna tasemel. Ning mis eriti oluline – nüüd on meil roheline tee rahvusvahelistele olümpiaadidele, kus on ka tõesti häid tulemusi saavutatud.

Hindamatu on TÜ täppisteaduste kooli roll. Vaiksel ja visalt arendatakse seal sadu neil aladel andekaid õpilasi, ja tehakse seda distantsõppe korras, hõlmates kogu Eestimaad.

Maakondades on säilinud väikese õppemaksuga muusika- jmt koole, kes visalt võitlevad oma olemasolu ja õppetingimuste eest ja keda mitmel pool vallad kiiduväärsel kombel toetavad. Optimismi sisendab koolinoorte laienev tegevus kunstide vallas – kooliteatrite festivalid, kirjandusvõistlused, laste kunstinäitused jne. Järjest nooreneb teatripublik, rääkimata PÖFF-i külastajatest. Meil on vaimsust õhutav ajaleht Hea Laps. Meie noored rändavad kas või hääletamisega mööda Euroopat ja kuuldavasti naudivad ka kultuuriväärtusi. Mainimata ei saa jätta kultuurkapitali toetusi üliõpilastele õppemaksu tasumiseks.

Õppemetoodika arengus on olnud palju sellist, mis on andekatele soodne. Varasematele traditsioonilistele võtetele (mõningane õpilaste iseseisva töö ja individualiseeritud ülesannete rakendamine, projektõppe elemendid, loovtöö ringides jm) on lisandunud lai uudsete õppemeetodite, -vormide ja -süsteemide spekter. Näiteks õpilaste referaadid ja uurimistööd, simulatsioonimeetodid, töö ajakirjandusega, õpimappide koostamine jne. Kontaktidest välismaaga on siin suur abi olnud.

Töös lektorina olen saanud palju positiivseid muljeid õpetajate tööst. Meil on siiski palju tähelepanemataid suure missioonitundega õpetajaid, kes teevad täiendavat tööd õpilastega, sealjuures andekatega, ja seda täiesti tasuta. Andekate lastega seotud problemaatika on järjest enam esindatud õpetajate täienduskoostöös, sh lasteaia-õpetajate omas. Tihti on need teemad lülitatud ka üldisematesse kursustesse (didaktika, erivajadustega laps, õpilasekeskne õpetus). Kursuste programmide koostaja ja lektorina olen täheldanud, et õpetajad enamasti tunnetavad vajadust arendada andekaid lapsi.

Nagu ülal märgitud, on viimase kümnendi jooksul hakatud senisest enam andekusega seonduvat ka teaduslikult uurima. Sel alal on kaitstud magistri- ja diplomitöid, mitmed on tegemisel. Olen tutvustanud meie kogemusi mitmel rahvusvahelisel konverentsil.

Andekate lastega seoses on kuhjunud hulk probleeme, mille lahendamine on hädavajalik. Osa neist tuleb lahendada kohe ja praegu, sest hiljem ei saa enam midagi päästa. Sellepärast vajamegi asjalikku arutelu, kõrgel tasemel otsuseid ja prioriteetide pingerida.

Vesiroosi kogemus

Krista Mägi,

Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi eesti keele õpetaja

Alates sügisest 1995 rakendatakse Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi 7.–9. klassis eesti keeles ja matemaatikas diferentseeritud õpetamist. Õppe diferentseerimise üheks eesmärgiks on olnud luua õpilastele lisamotivatsioon, mis võimaldaks igapäev õppida vastavalt oma võimetele. Ühtlasi annab see mahajääjatele võimaluse teistele järele jõuda.



Põhikooliõppe diferentseerimine Vesiroosi Gümnaasiumis on ennast õigustanud. Seda kinnitab elav huvi selle kooli kogemuse vastu. Oktoobris 2001 peeti ka sellesisuline konverents, kus osalesid direktorid, õppealajuhatajad, matemaatika ja eesti keele õpetajad ning haridusametnikud üle kogu Eesti.

Põhikooli vanemas astmes langeb õppeedukus, suureneb klassikursuse kordajate arv. Analüüsinud olukorda, leidsime, et 3. kooliastmes suurenevad järsult õppekava nõuded, mis käivad umbes kolmandikule õpilastest üle jõu või on raskustega omandatavad. Samal ajal langeb õpimotivatsioon, sagenevad käitumisprobleemid ja põhjuse puudumine, tugevamad õpilased raiskavad aega ega leia motivatsiooni võimetele vastavalt õppida. Õpetajate energia kulub tunnidistsipliini tagamisele ja nõrgemate järeleaitamisele. Keskastmes muutub õpilaste tase ebaühtlasemaks.

Diferentseerimine loob soodsad tingimused õpilaste huvide, kalduvuste ja võimete ilmnemiseks ning arenguks; arvestab õpilaste erinevat arengutempot; mõjutab õpilaste haridustee ja elukutse valikut vastavalt nende eeldustele ja ühiskonna vajadustele; kindlustab võimalikult kõrge üldhariduse taseme; võimaldab koolil suhteliselt kiiresti reageerida ühiskonnas toimuvatele muutustele ja edukamalt arendada õpilaste iseseisvust ning loovust, realiseerida

pidevhariduse ideed (2, lk 10). Taseme- rühmades õpetamise süsteem kujutab endast järelikult diferentseerimist klassi tasandil, mille aluseks on edukus ühes teatud aines, seega paindlik rakendus. Inge Unt eristab õpilaste arengutaseme kolme komponenti: teadmiste ja oskuste tase, üldised vaimsed võimed ja iseseisva vaimse töö oskused (4, lk 153). Vaimsete võimete hulka kuulub ka õppimisvõime, s.o omandamise kiirus, kuid mitte lihtsalt töötempo, vaid kui kompleksne nähtus, mille oluline näitaja on üldistamise kiirus ja mõtlemisprotsesside paindlikkus (4, lk 154).

Diferentseeritud õppele üleminekul otsustasime jääda kahe taseme juurde, hoiatuseks oli Saksamaa nelja tasandiga paindliku diferentseerimise katse, mis praktikas muutus ikkagi kahetasandiliseks (2, lk 43). Sobivaks lahenduseks osutus klasside ümberkomplekteerimine põhiainetundides. Peamiseks eesmärgiks seadsime õpimotivatsiooni ja -edukuse tõusu põhikooli vanemas astmes. Püüdsime kaasata ka lapsevanemad. 7. klassi sügisel teavitatakse



Rapla Vesiroosi Gümnaasium oktoobris 2001. Arutatakse diferentseeritud õppe võimalusi teisteski koolides. Esiplaanil vasakult: Aires Pöder Sürgaverest, Viivet Tamm ja Vello Unt Viljandist ning Sirje Ebral Tallinnast.

õpilasi esimese koolinädala jooksul õppekorralduses toimuvatest muutustest, viiakse läbi vastavad tasemetestid eesti keeles ja matemaatikas. Ei unusta-

ta ka koostööd õpilaste kodudega. Lastevanematekoosolekul tutvustatakse uut süsteemi ja kaalutakse selle plüsse-mi-nuseid. Välja on töötatud reeglid, mille

alusel uut laadi õpet korraldatakse. Õpilased jagatakse tasemerühmadesse vastavalt testide tulemusele. Põhirühm on võimaluse korral väiksem, süvaõppe rühm suurem. Piiripealsete õpilastega peetakse nõu, mis kellelegi kasulikum on. Selgelt väljendatud vastuseisu puhul ja lapsevanema nõusolekul võib teha kaalutud erandeid.

Reeglid

Ühest rühmast saab teise üle minna iga veerandi lõpus. Määravad on ainehinded ja õpetajate ning õpilase ühisotsus.

Põhilised arvestuslikud tööd (kontrolltööd, etteütlused jms) on mõlemas rühmas ühesuguse tasemega ja neid hinnatakse ühesuguste kriteeriumide järgi (tase peab olema võrreldav).

Õpetajad töötavad süva- ja põhirühmadega vaheldumisi, et kõigil oleks mõlemas rühmas töötamise kogemus. 7.–9. kl õpetajat üldjuhul ei vahetata.

Õpetajad hoiduvad tasemerühmasid nimetamast kuidagi teisiti kui süva- ja põhirühm ning nõuavad ka kõigilt teistelt sedasama.

7. klassi kevadel viiakse läbi õpilaste ja õpetajate ankeetküsitlus, mille tulemuste alusel saab teha põhjendatud muutusi õppekorralduses, ning kutsutakse kokku lastevanemate koosolek, arutamaks diferentseeritud õppe positiivseid ja negatiivseid külgi.

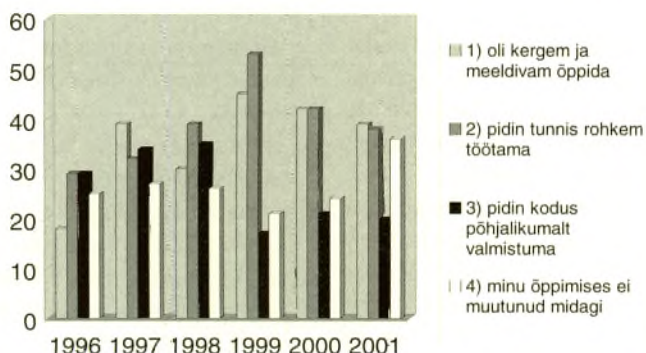


Diagramm 1. Süvarühmade õpilased märgivad, et teevad diferentseeritud õppe korral tunnis rohkem tööd. Seega andekad ei laiskle ega igavle.

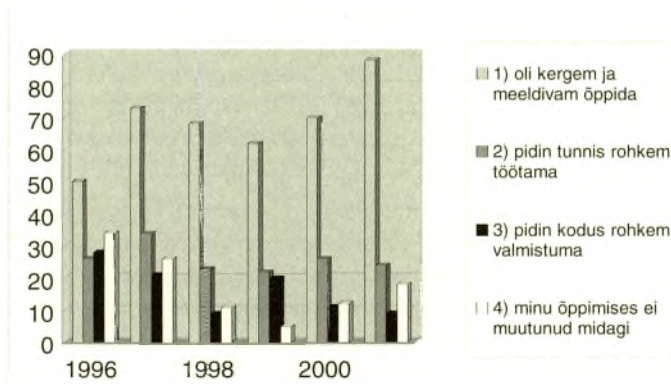


Diagramm 2. Põhirühmade õpilased väidavad, et diferentseeritud õpe on muutnud õppimise neile kergemaks ja meeldivamaks.

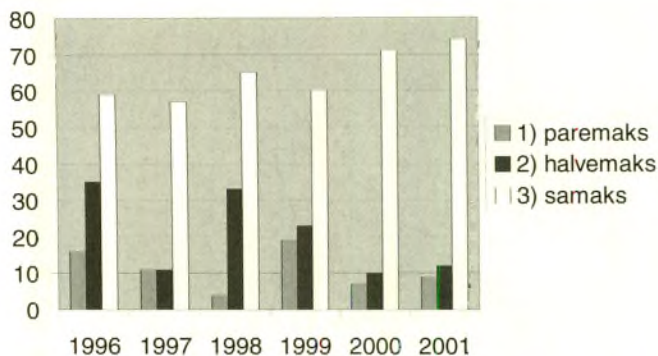


Diagramm 3. Süvarühmade õpilased arvavad, et nende hinded pole diferentseeritud õppe ajal muutunud.

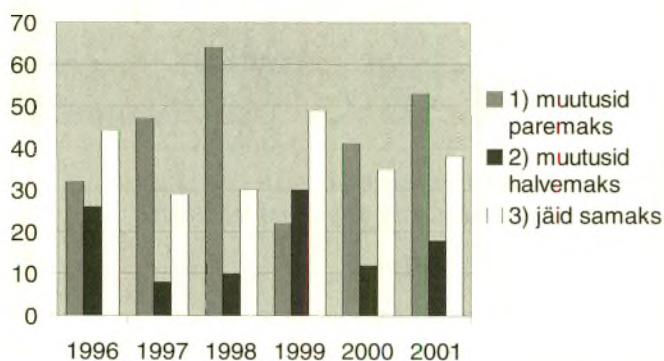


Diagramm 4. Põhirühmade õpilastele tundub, et nende hinded on muutunud diferentseeritud õppe ajal oluliselt paremaks.

Selline korraldus, kus õpilased liiguvad ka õppeaasta keskel ühe õpetaja juurest teise juurde, eeldab õpetajatelt head koostööd. Kooskõlastatakse tööka: veerandite lõikes peavad rühmad olema temaatiliselt ühekaugusel, et veerandi lõpus oleks võimalik üleminek ühest rühmast teise. Õpetajate rotatsioon (kordamööda õpetatakse süva- ja põhirühmi) loob soodsa pinna ühistööks, ühisteks kokkulepeteks.

Oluline on nn ainestandardi määramine. Standardi all mõistame madalaimat teadmiste-oskuste taset, millega võib rahul olla. Põhirühma jaoks on see ühtlasi ka peamise väljaselekteerimine: millised on need teadmised-oskused, mis on edasise õppimise seisukohalt ilmingimata tarvilikud.

Süvarühma standard on ühtlasi "4" piir – eeldame, et süvarühmas õpitakse ainet hindele "4" ja "5". Niisuguse piiri seadmine on küll mõnevõrra keeruline, sest iga kord ei saa seda arvestada – mõjutama hakkavad peale aineoskuste ka muud tegurid. Tahame, et põhirühm, kus õpilased vajavad rohkem õpetaja tähelepanu ja juhendamist, oleks väiksem, ja süvarühm, kus iseseisva töö

oskused ja õpimotivatsioon on kõrge- mad, oleks suurem. Alati ei vasta õpilaste edukus niisugusele jaotusele. Kui nõrgemaid õpilasi on rohkem, lubame süvarühmas olla ka "kolmelistel".

Mõnel aastal kipub süvarühm lõhki minema, sest häid õpilasi on lihtsalt rohkem, kui klassiruum mahutab. Keeruline olukord tekkis käesoleval õppeaastal: vastupidi kõikidele prognoosidele on meie koolis õpilaste arv suurenenud ja mõlemad rühmad maksimaalsed (kummaski 35 õpilast), nii et rühmavahetus saab toimuda ainult "vahetuskaubana", mis ei pruugi tegelikule vajadusele vastata. Siin aitaks ainult lisarühma loomine, milleks, teadagi, pole raha.

Kooskõlastatakse kontrolli ja hindamine: rühmade tulemused peavad olema võrreldavad. Oleme taotlenud, et põhirühmades õppimine ei kujuneks tupikiteeks, kus rahuldavaks hinnatud teadmised-oskused ei võimalda edasiõppimist, ega ole latti madalamale lasknud.

Diferentseeritud õpetamine on pideva tähelepanu ja jälgimise all. Kuus aastat oleme 7. kl lõpus viinud tasemerühmades läbi õpilaste küsitluse, et saada tagasisidet, kuidas õpilased sellisesse

õppeviisi suhtuvad. Kokku 280 ankeeti võimaldavad teha arvestatavaid järeldusi. Olulisemad tulemused on järgmised.

Tulemused

1. Õpilaste rahulolu diferentseeritud õppe rühmades õppimisega on kuue aasta jooksul püsinud 85 ja 95% vahel. Igal aastal on mõned õpilased väljendanud ka oma rahulolematust, kuid põhjused on peamiselt õppevälised (sõber on teises rühmas, pidin pinginaabrist lahkuma jms).

2. Kuidas õpilased tajuvad muutusi oma õppimises? 68,5% põhirühmade õpilastest väidab, et nii oli kergem ja meeldivam õppida. Seda olimegi taotlenud. Süvarühmade õpilastest arvab nii 35,5%.

Süvarühmade õpilaste vastustes tõuseb esikohale arvamus, et pidi tunnis rohkem tööd tegema (38,8%). Järelikult oleme suutnud vältida andekate laisklemist.

Ükskõiksete arv, kes väidavad, et nende õppimises ei muutunud midagi, kahanes esialgu aasta-aastalt põhirühmades (34, 26, 11, 5%) ja on stabiilne süvarühmades (keskmiselt 26,5%).

Õpilaste hinnanguid oma õppimisele aastate lõikes illustreerivad lisatud diagrammid.

3. Kas tasemerühmades õppimine mõjutab õpilaste hindeid?

Põhirühmade õpilased tunnevad, et nende hinded muutusid paremaks (43,3%), süvarühmade õpilaste ülekaalukam arvamus on, et nende hinded jäid samaks (64,3%).

Ilmnes huvitav asjaolu. Kui 1998. aastal tõusis põhirühmades nende õpilaste arv, kes leidsid, et nende hinded muutusid paremaks, 64%-ni, võrdlesime klassipäevikute järgi kahe õppeaasta hindeid – tegelik muutus oli 18%.

Õpilaste hinnangut oma hinnetele aastate lõikes illustreerivad juuresolevad diagrammid.

4. Tasemerühmades õppimise eelise- tena nimetavad õpilased peamiselt sobivat tempot ja jõukohast taset. Põhirühmade õpilased kirjutavad, et nad jõudsid järele, said paremini aru, õpetaja seletas rohkem jms. Süvarühmad kiidavad, et tase ja tempo olid parajad, et said rohkem õppida, ei pidanud teisi järele ootama, ei pidanud tegelema asjadega,

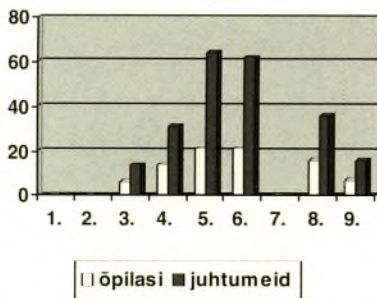


Diagramm 5. Õpilased, kelle käitumist on arutanud kooli juhtkond. Kõige rohkem on pahandusi 5. ja 6. klassis.

mis ammu selged, said huvitavate ülesannetega jõudu proovida jms.

Mõnele õpilasele tekitas raskusi uute kaaslastega ja uue õpetajaga harjumine, teised jälle toovad positiivsetena esile, et sai uute õpilastega suhelda.

5. Kinnitust ei leidnud lastevanemate kartus, et edukuse järgi jaotamine võib kaasa tuua nn siltide kleepimise (targad ja lollid), narrimise, alaväärsuskompleksi vms. Sellisele probleemile on vihje olnud vaid kolme süvarühma õpilase ankeedis, kes muretsevad, et äkki põhirühma õpilased tunnevad end halvasti. Põhirühma õpilaste ankeetides sellist kurtmist pole esinenud. Pigem kinnitavad nad, et julgesid rohkem küsida ja arutada.

Üleminekud

Oleme silma peal hoidnud ka liikumisel ühest rühmast teise. Esimese diferentseeritud õppe lennu 51 õpilasest vahetas kolme aasta jooksul rühma 18 (35,3%), neist mitu korda seitse õpilast (13,7%). Üldse toimus rühmavahetus 35 korral, neist põhirühmast süvarühma 15 korral ja vastupidi 20 korral.

Kui liikumisel põhirühma jagunesid poisid ja tüdrukud enam-vähem võrdselt (P 9 ja T 11), siis süvarühma liikus poisse tunduvalt rohkem (P 12 ja T 3). See-ega aitab tasemerühmades õppimine eeskätt poistel oma võimeid paremini rakendada. See tulemus rõõmustas meid kõige rohkem.

Igal sügisel, kui uute tasemerühmadega alustame, kutsume kokku lastevanemate koosoleku, et arutada nende ootusi ja kartusi. Arutelu selgub, et peamiselt peljatakse "siltide kleepimist" ja seda, et põhirühmast ei pääse edasi gümnaasiumisse. Ootusena nimetatakse sagedamini jõukohast õppimist ja

lisastiimulit oma võimete täielikuks rakendamiseks.

Lapsevanemad

Kevadel kutsume vanemad uuesti kokku, et arutada, kuidas on läinud. Lapsevanemad on kinnitanud, et diferentseeritud õpetamine annab lisamotivatsiooni õppimiseks, põhirühma õpilastele enesekindlust, taseme tõusu mõlemas rühmas, võimaluse oma lapse õppimist teadvustada ja paremini suunata. Probleemina on nähtud õpilase-õpetaja koostööd (rühma valimine õpetaja, mitte taseme järgi) mõlemas aines olnud põhirühmas, pääseb meie oma gümnaasiumisse edasi õppima igal aastal 3–5 õpilast, ühes aines põhirühmas õppinutest kuni 10.

Õpetajad

Kevadel täidavad ankeedi ka õpetajad, kes näevad tasemerühmade eelise-ena eelkõige õpilaste võimete kohast rakendamist, rohkem eduelamusi nõrgematele õpilastele, õpimotivatsiooni tõusu, soodsamat mikrokliimat. Klassijuhatajad täheldasid paralleelklasside suhte paranemist ja võimalust lastevanematele teadvustada lapse õppimisega seotud probleeme.

Raskustena nimetati sobiva õppe- materjali puudumist ja lisatööd ülesannete kohandamisel. Kahjuks ei ole enamikus õpikutest põhi- ja lisamaterjal eristatav, samuti pole piisavalt eri raskusastmega ülesandeid, palju tuleb ise koostada-otsida-paljundada.

Rühmades õpetamine motiveeris õpetajaid kohandama õppeprotsessi vastavalt õpilaste tasemele, valima õppeülesannete iseloomu ja juhtima õpitegevust erinevalt. Süvarühmades on õpetamine teoreetilise, probleemide käsitlemise sügavam, õpilaste iseseisvus ülesannete lahendamisel suurem. Põhirühmades on õpetamine konkreetsem, keskendutakse peamisele, korratakse rohkem, õpetaja roll juhendajana on suurem.

Tasemerühmades õpetamine on andnud õpetajatele selge arusaamise, et õpetaja töö kvaliteedi ainuke näitaja ei ole õpilaste hinded. On ju selge, et põhirühmaga töötades ei saa tulemused olla ka ideaalse õpetamise korral võrreldavad süvarühma omaga. Õnneks ei ole meil põhirühmade õpetamine kujunenud

õpetajale karistuseks. Allakirjutanule meeldib tegelda põhirühmadega, kus iga "3" on saavutus ja suurimaks võiduks mõne õppimisest võõrdunu taas õppimise juurde meelitamine, et ta siis süvarühma edasi saata.

Diferentseeritud õppe pidev jälgimine võimaldab teha põhjendatud muudatusi õppeprotsessi juhtimises. Oleme kaalunud diferentseeritud õppe alustamist 5. klassist. Üheks põhjuseks on käitumisprobleemide nihkumine varasemasse ikka.

Kokkuvõtte nende õpilaste kohta, kelle käitumisprobleeme on pidanud arutama kooli juhtkond, näitab selgesti, et põhikooli vanemas astmes on probleemid taandunud, raskuspunkt aga nihkunud just 5. ja 6. klassi (vt diagramm 5).

Tahaksime uskuda, et käitumisprobleemide vähenemise põhjuseks on diferentseeritud õpe. Kuivõrd puuduvad varasemad andmed, ei saa seda siiski kindlalt väita. Eeldades, et üle jõu käivad nõudmised on üheks käitumishäirete põhjuseks ning erinevused õpilaste teadmiste ja oskuste tasemes järjest suurenevad, on loogiline alustada tasemerühmadega varem. Tootsi klassides tegeldakse juba pigem tulekahju kustutamiseks.

Kirjandus

1. Aktiivõppe käsiraamat. Koostajad-toimetajad Aher, S. ja Kala, U. Tallinn, Riigi Kooliamet, USA Hariduse Arenduskeskus, 1996.
2. Hariduse diferentseerimine. Koostaja Savik, A. Tallinn, Eesti Vabariigi Haridusministeerium. Eesti Õppekirjanduse Keskus, 1992.
3. Pöld, P. Valitud tööd I, Tartu, Tartu Ülikool, Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts, 1993.
4. Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tallinn, Valgus, 1974.



Marika Veisson

Rohkem suhtlemist!

Marika Veisson,
TPÜ professor

Laste andekuse varajane avastamine on oluline ning aitab lapsevanematel ja õpetajatel nende arengut õigesti suunata. Laps võib olla üldandekas, näidates silmapaistvaid tulemusi intelligentsustestide sooritamisel. Andekus võib aga avalduda ka mingis valdkonnas, näiteks muusikas, matemaatikas või mingil muul alal.

Howard Gardneri (Torff, Gardner, 1999) multiintelligentsuse ehk mitmedimensioonilise intelligentsuse teooria põhineb oletusel, et eksisteerivad mitu mitmikintelligentsust ehk vaimsete võimete moodulit. Gardner eristab keelelist, muusikalist, kehalist, matemaatilisoogilist, kujundilis-ruumilist, interpersoonalset, intrapersoonalset ja naturaalselt (looduse) andekust.

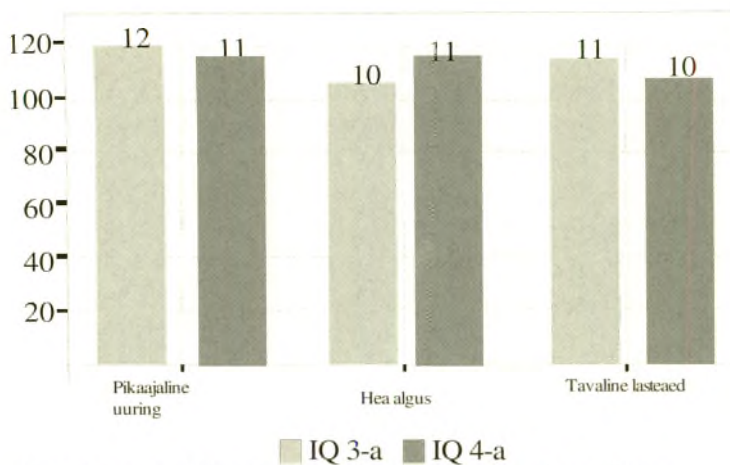
Sternberg (2000) eristab andekuse olulised komponendid järgnevalt: analüütilised, loovad ja praktilised võimed. Analüütilised võimed ilmnevad analüüsidest, otsustades, hinnanguid andes, võrreldes ja vastandades. Loovvõimed ilmnevad loovas, leiutavas, avastavas,

kujutlevas situatsioonis. Praktiline andekus tuleb esile reaalse elu kontekstis. Sternberg rõhutab, et kooliharidus rõhutab analüütilise mõtlemise tähtsust. Samas peab ta oluliseks arendada just loovmõtlemist, seega mõtlemise originaalsust, kiirust ja paindlikkust. Ka M. Vikat (2001) on oma uurimuses leidnud, et andekad lapsed on eelkõige originaalse mõtlemisega.

Piir andekuse ja mitteandekuse vahel pole selge. Kui rääkida üldandekusest, siis on teada, et igal kümnendal lapsel on IQ kõrgem kui 120. Ühel lapsel 40 hulgast on intelligentsus kõrgem kui 130, ühel 200 hulgast kõrgem kui 140 ja vaid ühel tuhandest lapsest üle 150 (Smith, Cowie, & Blades, 1998). Samas võib keskmise üldandekusega laps olla väga andekas mõnes vallas, näiteks kunstis, tantsus, spordis või muusikas.

Kõige tuntuma andekusealase uuringu viis läbi L. Terman California Stanfordini Ülikoolis aastatel 1921–1959, kusjuures ta alustas 10-aastaste laste uurimise. Terman kasutas Stanford-Binet

skaalat ja tema andekate laste valimis olid lapsed, kelle IQ jäi vahemikku 130–190. Lapsi jälgiti pikaajaliselt läbi kogu nende elu. Need lapsed hakkasid vara kõndima ja kõnelema, neil oli väga head lugemisoskus, keelelised võimed ja teadmised. Saades 35 aastat vanaks, olid neist 68% kolledziharidusega ja paljud silmapaistvad oma erialal. Nad paistsid silma keskmisest kõrgema publikatsioonide arvuga. 47-aastaselt olid nad 71% ulatuses kõrget professionaalsust nõudvatel ja juhtivatel kohtadel, kus tavaliselt on vaid 14% elanikkonnast. Termani uurimus näitas, et andekatel lastel on eeldusi saada edukateks täiskasvanuteks. Samuti olid uurimuses osalenud hea tervisega ja tulid elus hästi toime. Gottfried, Bathurst, Guerin (1994) leidsid, et andekad lapsed elavad keskmisest märksa rikkalikumas keskkonnas. Samuti arvasid nad, et andekad lapsed on pärit kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega ja parema haridusega peredest. Leiti, et andekate laste peredes on rohkem kultuurilisi ja



Lapsed arenevad kiiremini, kui nendega teadlikult ja palju tegeldakse.

intellektuaalselt stimuleerivaid tegevusi. Seega pole ime, kui kultuuritegelaste peredes võrsuvad andekad lapsed.

Enamik uurijaid arvab, et individuaalsed erinevused annetes on tingitud geneetilist päritolu karakteristikute vastastikusest toimest keskkonnaga, s.t erinevused on esivanematelt pärilikul teel saadud omaduste ja kogemuse kombinatsioon. Laste intellektuaalne stimuleerimine varasest eest peale, võib aidata kaasa õppimisele ja kognitiivsele arengule. Kui lastele pööratakse enam tähelepanu, kui nendega palju räägitakse ja loetakse neile raamatuid ette, kaldub nende IQ suurenema (Detterman, 1996).

Bronfenbrenner ja Ceci (1994) on leidnud, et nii geenid kui ka toetav keskkond on eriandekuste väljakujunemisel olulised. Mida rohkem soovib laps keskkonnaga suhelda, seda paremini realiseerub tema geneetiline potentsiaal. Väheses suhtlemise korral jäävad võimed välja arenemata.

Riksen-Walraven ja Zevalkink (2000) on seisukohal, et esimesed märgid intellektuaalsest andekusest on märgatavad juba koolieelses eas. Varased positiivsed kogemused loovad baasi hilisemaks eriandekuse arenguks. Oluline on vanemate huvi lapse arengu vastu ja respekt tema iseseisvuse suhtes. Nimetatud uurimusest selgus, et abielus olevad emad toetavad lapsi emotsionaalselt oluliselt rohkem kui üksikemad ja üksiklapsed saavad mitmelapseliste peredega võrreldes suuremal määral emotsionaalset tuge.

Bowlby (1969) arvates ja kiindumus-teooria kohaselt on vanemate huvitatud ja osavõtlikud vastused lapse küsimustele väga tähtsad. Intervjuuerides ande-

kaid matemaatikuid, tennisiste, skulptoreid ja nende vanemaid ning õpetajaid, täheldas Bloom (1985), et õhkkond perekonnas oli nende varajases lapseeas soe ja sõbralik.

Andekate laste uuringud TPÜ-s

Tallinna Pedagoogikaülikoolis tegeldakse intelligentsuse ja sealhulgas ka andekate laste uurimisega 1996. aastast. Oleme uurinud koduse kasvukeskkonna ja lasteaia mõju laste arengule ning leidnud, et oluliselt soodustab laste andekuse avaldumist laste vanemate haridustase, elamistingimused, lastega tegelemine. Uurimusest selgus, et väikelapsed on andekamad, kui nende emad on kõrgema haridusega. See on ilmselt nii pärilike eelduste kui kasvatuskoosmõju. Samuti oleme oma uuringus leidnud, et väikelaste üldandekuse arengut soodustavad head arengutingimused, sealhulgas elamine oma majas ja oma toa olemasolu (Veisson, Kolga, Laane, Tuisk, Vikat, 2001; Lukk, 2001).

Uuringust selgus, et lapse üldist arengut, eelkõige keelelist arengut soodustab oluliselt lastega suhtlemine, neile ettelugemine ja loetust rääkimine. R. Lynn, A. Mylotte, F. Ford ja M. McHugh (1997) leidsid samuti, et lapse keelelist andekust arendab elav suhtlemine ja head suhted vanematega. Keelelise tegevuse tähtsusele lapse üldises kognitiivses arengus viitab Nelson (1996).

Lyytinen, Laakso, Poikkeus (1998) näitasid, et ema haridus, lugemisaktiivsus ja lapsega koos lugemine aitavad lapse sõnavara ja grammatika arengule kaasa. Pikaajaline uuring (Veisson,

Kolga, Laane, Tuisk, Vikat, 2001) kinnitab lapse keelelise ja intellektuaalse arengu seotust. Seos lapse vaimse ja keelelise arengu vahel oli statistiliselt oluline. Ka K. Kiviti (2001) bakalaureusetöös saadi samalaadsed tulemused. Üldise vaimse võimekuse tase on kõige rohkem seotud keelelise võimekusega. Kuid üldises vaimses võimekuses on oma osa ka loogilisel mõtlemisel ning taju kiirusel ja täpsusel, mis on olulised tegurid kõigi võimete arengus.

Meie poolt Wechsleri (1993) testi abil läbi viidud uuringud näitavad, et andekamad on lapsed, kelle vanemad on laste suhtes osavõtlikumad ja neid rohkem toetavad. Selles pikaajalises uuringus osalevad lapsed on osutunud oma eakaaslastega võrreldes edukamateks nii üldandekuses (vt joonis), informeerituses, aritmeetiliste ülesannete täitmises kui ka üldmõistete tundmises. Seejuures on tegemist tavaliste lastega, mitte valikrühmaga. Põhjus on ilmselt selles, et nende nn tavaliste laste vanemad, kes on läbinud seoses meie pikaajalise uuringuga mitmeid lapse andekust käsitlevaid seminare ning lugenud erialast kirjandust, oskavad teadlikult oma lapsega suhtlemisele rohkem rõhku panna.

Huvitav on seejuures, et "Hea alguse" ja lasteaia tavalise rühma näitajad ei erine statistiliselt oluliselt. Ilmselt on nooremas eas suhe oma vanematega kodus suurema mõjuga kui lasteaia toimuv.



Maie Vikat

Andeka lapse kasvukeskkond

Maie Vikat, Inkeri Ruukonen, Eva Noormaa

Eestil puudub strateegia laste annete avastamiseks ja arengu toetamiseks. Sama probleem on Soomes. Siit tekkis idee korraldada ühisuuring "Andekas laps ja tema arengut soodustavad faktorid Eestis ja Soomes".

Uuringu käigus on selgunud, et nii eesti kui ka soome andekas laps elab normaalse suurusega korteris või majas, tema vanemad on haritud ega tülitse omavahel, peres pole erilist rahu-puudust. Huvitav on aga see, et eesti ja soome lapsevanemad hindavad oma laste andekust oluliselt erinevalt. Kas Eesti vanemad on palju kriitilisemad?

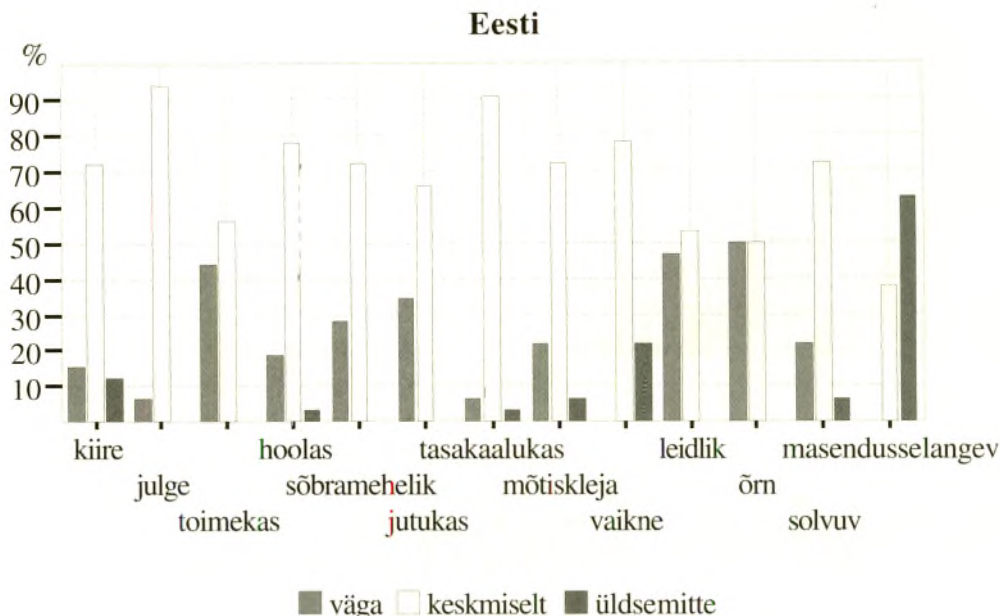
Tallinna Pedagoogikaülikool ja Helsingi Ülikool korraldasid ühise longitudinaaluurimuse "Andekas laps ja tema arengut soodustavad faktorid Eestis ja Soomes". Uurimistö algas 1999. a. Projekti juht on TPÜ prof Maie Vikat, Soome-poolne koostööpartner on Helsingi Ülikooli teadur Inkeri Ruukonen. Uurimistöösse oli kaasatud ka kolm TPÜ üliõpilast – Eva Noormaa, Lia Toro ja Mare Vennik, kes kaitsesid 2001. a samal teemal edukalt oma bakalaureuse-töid. Praegu jätkab E. Noormaa andekate laste uurimist TPÜ magistriõppes.

Ühisprojekti eesmärk oli uurida 6–8-aastaste laste andekuse avaldumist ja arengut erineva sotsiaalmajandusliku taustaga ühiskondades – Eestis ja Soomes (Vikat, 2000). Eestist osales katses 36, Soomest 34 andekat last, kuid seoses elukoha muutustega on mõlemal maal katseisikute arv taandunud 32-ni. Laste arengut on jälgitud eelkoolieas ja esimeses klassis. Sama kontingendi uurimine jätkub järgmistes klassides. Uurimisse kaasati ka andekate laste vanemad ja õpetajad. Analoogilist uuringut Eestis varem läbi viidud ei ole.

Mis on andekus?

Pikka aega on andekust mõõdetud intelligentsuse testiga. Andekaks on loetud lapsed, kelle intelligentsuskoeffitsient IQ on 120 ja üle selle (Gross, 1993; Gottfredson, 1997; Uusikylä, 1994; Winner, 1996). Viimastel aastakümnetel on andekuse mõiste oluliselt avardunud. Lisandunud on teooriad, mis ei seosta andekust vaid IQ-ga. Hilisemate uuringute põhjal on esile kerkinud intellekti teinegi tähtis omadus – loovus, mis iseloomustab mõtete originaalsust, paindlikkust ja probleemi tajumise võimet (Sternberg, 2000; Uusikylä, 1996). Alati on tähtsaks peetud eriandekust (muusika, kunst, matemaatika jt). Uurimused kinnitavad, et lapsed võivad olla näiteks muusika või visuaalse kunsti vallas andekad ka ilma kõrge IQ-ta (Winner, 1996).

Andekaid lapsi iseloomustab kiire intellektuaalne areng,



rikkalik sõnavara, uudishimulikkus, teravdatud tähelepanu ja kujutlusvõime. Oma väljapaistvate võimete tõttu saavutavad nad teistest lastest tunduvalt paremaid tulemusi (Winner, 1996). Järjest enam rõhutatakse stimuleeriva keskkonna olulisust lapse andekuse arengus (Gagnee, 1993).

Kas anne on arendatav?

Kui eelmise sajandi esimesel poolel peeti andekust pärilikuks omaduseks, siis tänapäeva uuringud tunnistavad pärilikuks vaid 60–70% andekusest (Gross, 1993; Gagnee, 1993; Winner, 1996). Uuemate geeniuuringute põhjal oletatakse, et lapse andekus tugineb võrdselt sünnipärastele eeldustele ja ümbritseva keskkonna mõjule (Krull, 2000).

Uusikylä kinnitusel ei ole andekus kaasasündinud ja muutumatu, vaid kogu elu jooksul muutuv omadus (Uusikylä, 1996:65). Teisedki uurijad on kinnitanud, et lapse arengut stimuleerivad kodu, lasteaed, kool ja kaaslased (Ferreira, Rocha, Vilarinho, 2000).

EESTI-SOOME ÜHISPROJEKT

Eesti-Soome uurimisprojekti raames vastasid ankeetküsitlusele nii lapsevanemad (lapsed olid siis 6-aastased) kui ka õpetajad (lapsed olid 1. klassis). Kõik uuritavad eesti lapsed elavad ja käivad koolis Tallinnas. Nende kodust kasvukeskkonda määratlesime selliste näitajatega nagu vanemate haridustase, perekonna majanduslik olukord, elamistingimused, vanemate omavahelised suhted, perekonna suurus, suhtumine lapsesse jmt.

Andekas laps elab suuremas korteris

Kodude võrdlevast analüüsist selgus, et andekate laste elamistingimused on Eestis ja Soomes erinevad. Eesti lastest elab üle poole korterites, Soome lastest aga era-

majades. Ilmselt seetõttu on Soome perekondade elamis- pind suurem kui Eestis (Soomes keskmiselt 115, Eestis 81 ruutmeetrit). Ilmnes tendents, et avaramate elamistingimuste korral (eramaja, ridaelamu) on andekate laste IQ mõlemal maal veidi kõrgem.

Haritud vanemate laps on andekam

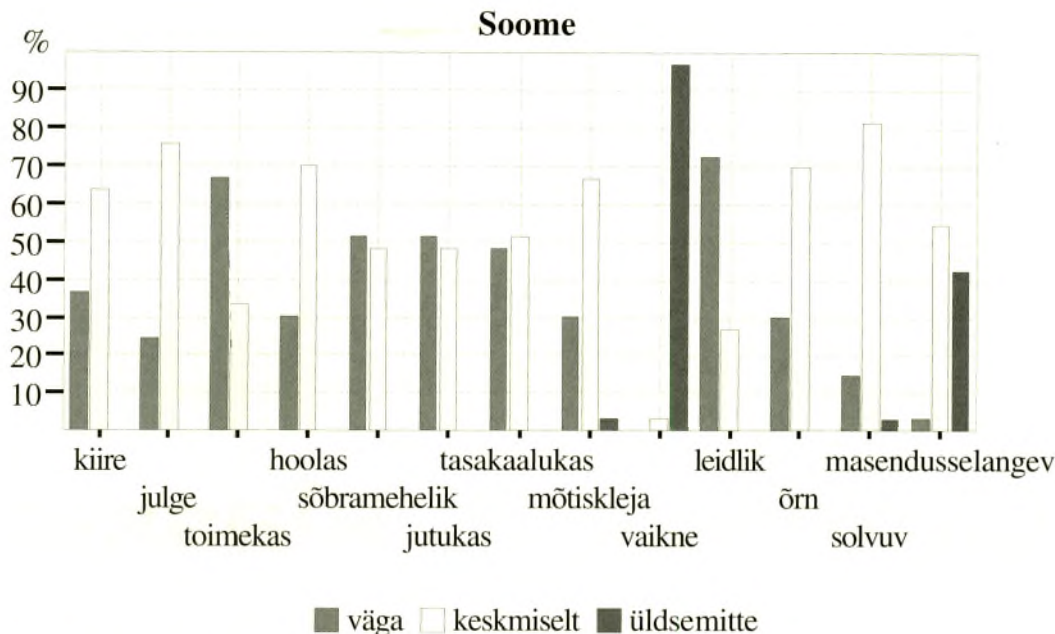
Uuringus osalevate Eesti laste vanemate haridustase osutus Soome lastevanemate omast kõrgemaks. Üle poole Eesti emadest ja isadest on kõrgharidusega, nende seas kolm isa kraadiharidusega. Soome vanemate seas on aga veidi alla kümnendiku alg- või põhiharidusega. Mõlema riigi emadest on ligi pooled kõrgema astme teenistujad (arst, õpetaja). Eesti isad on valdavalt ettevõtjad, soome isad kõrgema astme teenistujad. Eesti tulemustest ilmnes, et kõrgema haridustasemega vanemate lapsed armastavad rohkem raamatuid lugeda (ka raamatukogus) ja nende huvid on mitmekesisemad. See kinnitab vanemate haridustaseme mõju lapse andekuse arengule, mida rõhutab oma uurimuste põhjal ka E. Winner (1996).

Esimene laps on andekam

Kinnitust leidis maailmas tunnustatud fakt, et enamik andekaid lapsi on peres esimesena sündinud või üksiklaps (Gross, 1993; Winner, 1996). Ka meie ja Soome katsealustest on üle poolte sündinud esimestena, nendest üle kolmandiku on üksiklapsed.

Andeka lapse vanemad ei tülitse

Andekate laste uurimustest on selgunud, et nende perekondades tuleb ette vähe konflikte ja lahutusi. See leidis kinnitust ka meie uurimuses, kus 81,1% Eesti ja 75,7% Soome andekate laste vanematest on abielus või vabaabi- elus. Eesti ja Soome vanemate kooseluviiside võrdluses statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud. Küll aga on märki-



misväärt, et Eesti pered veedavad soomlastest oluliselt ($p < .01$) enam aega üheskoos.

Andeka lapse kodu pole vaene

Mõlema maa vanemad (Eestis 82%, Soomes 62%) hindasid oma majanduslikku toimetulekut ühe kuu sissetulekute alusel mõõdukaks. Kuigi Soome ja Eesti palgad on suuresti erinevad, on maade vahel erisused ka elukalliduses. 35% Soome peredest pidas oma elatustaset väga heaks, Eesti peredest arvas sama ainult 9%. 9% Eesti peredest hindas ka oma elatustaset vaeseks, Soomes ainult 3%. Edaspidise andekuse arengu seisukohalt on riskigrupid andekad lapsed, kelle vanematel on madalad sissetulekud ja haridustase.

Vanemate hinnang oma lastele

Joonisel 1 ja 2 on eesti ja soome lapsevanemate hinnang oma andekatele lastele. Need hinnangud on erinevad (statistiliselt oluline). Erinevused võivad olla tingitud Eesti vanemate suuremast kriitilisusest või hoopis tagasihoidlikkusest, võrreldes Soome vanematega.

Valdava enamuse (ligi 80%) Eesti ja Soome vanemate hinnangul on nende laps mingis valdkonnas andekas. Esile toodi muusikat ja kunsti. Vanemate arvates nende laps kas laulab või joonistab hästi.

Eesti lapsed vaatavad televiisorit rohkem (eriti sarifilme ja muusikasaateid) kui Soome lapsed ($p < .01$). Ka mängivad nad rohkem laua- ja arvutimänge. Seevastu soomlased mängivad rohkem rollimänge ning viibivad õues. Soome lastel on ka enam koduseid kohustusi (või suunavad Soome vanemad teadlikumalt oma laste tegevusi).

Ühisuurimus jätkub. Järgnevas artiklis käsitleme lähemalt koduse kasvukeskkonna mõju andekate laste loovusele ja musikaalsusele.

Kirjandus

1. Ferreira, M., Rocha, C., Vilarinho, M. E. Changing professional practice: a sociology of childhood for the right of children to participate. *Developing Identities in Europe: Citizenship education and higher education*. London, CiCe publication, 2000.
2. Gagne, F. Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In Colangelo, N., Davis, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. USA, Allyn and Bacon, 1995. 65–75.
3. Gagne, F. From Giftedness to Talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*. Vol. 18. Issue 2, 1995. 109–111.
4. Gardner, H. *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books. 1983.
5. Gottfredson, L. S. Mainstream Science on Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History and Bibliography. In Detterman, D. K. (Ed.). *Intelligence. A Multidisciplinary Journal*. Vol. 24 (1), 1997. 13–18.
6. Gross, M. U. M. *Exceptionally gifted children*. London, Routledge. 1993.
7. Kornhaber, M. Enhancing Equity in Gifted Education: a Framework for Examining Assessments Drawing on the Theory of Multiple Intelligences. *High Ability Studies*. Vol. 10. No 2, 1999, December. 143–162.
8. Krull, E. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus, 2000.
9. Renzulli, J. S. (Ed.). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creativity Learning Press, 1986.
10. Sternberg, R. J. *Developing Talent Across the Life Span*. Leshout, C. & Heymans, P. (Ed.). Psychology Press Ltd, 2000. 43–62.
11. Uusikylä, K. *Lahjakkaiden kasvatust*. Juva, WSOY, 1994.
12. Uusikylä, K. *Isät meidän: Luovaksi lahjakuudeksi kasvaminen*. Juva, WSOY, 1996.
13. Vikat, M. Uuritakse andekaid lapsi. *Haridus*, 6, 2000. 35–36.
14. Winner, E. *Gifted Children: Myths and Realities*. New York: Basic Books. 1996.

Võimekus 6. klassis

Karin Lukk,
TPÜ magistrant



Õpilase vaimse võimekuse taseme tundmine võimaldab valida õpilasele sobivad õpemeetodid ja aimata tema arengu suundi. Järelikult peaksid õpetajad (lapsevanemad) tundma vaimse võimekuse olemust ja teadma tegureid, mis laste intelligentsuse kujunemist mõjutavad. Artikkel annab ülevaate mõningatest vaimset võimekust kujundavatest perekondlikest teguritest. Kasutatud on 2001. a läbi viidud uurimuse tulemusi, lisaks on toodud ära tegevõpetajate arvamused.

Ajalooliselt on intelligentsuse definitsiooni keskne osa olnud õppimisvõime (17). Tänaused uurijad ei heida seda kõrvale, vaid liigitavad üheks kohanemise näitajaks (13). A. Leinbock (11) on oma töödes samuti lähtunud intelligentsusest kui eelkõige õppimisvõimest ning õpilase intelligentsust peab ta üheks kõige olulisemaks efektiivse õppimise aspektiks (teiseks jääb oskus õppida). Seetõttu on oluline, et õpetaja-kasvataja tunneks inimese vaimsete võimete teoreetilist alust ja teaks oma õpilaste intelligent-

suse taset. Intelligentsuse individuaalsel testimisel on mitu eesmärki (4):

- lapse koolis toimetuleku, tema akadeemilise edukuse prognoosimine;
- laste tugevuste ja nõrkuste väljaselgitamine arengu toetamiseks (vaadelda tuleb kindlasti ka teisi näitajaid, nagu hinded, isiksuse omadused jne);
- õpiprobleemide diagnoosimine (näiteks omandamisraskused);
- õppemeetodite valik (näiteks eriprogrammi raames);
- suunavate toetuste leidmine, et vähendada puudujääke kognitiivsetes protsessides.

Intelligentsuse osa lapse toimetulekul koolis, tema akadeemilise ja ka hilisema ametialase edukuse prognoosimisel on palju uuritud ning tulemustest selgub tugev positiivne korrelatsioon nende näitajate vahel (1; 13; 15), kusjuures prognoosiva mõju piirkond kõigub 25% ja 60% vahel (5). Otseselt mõjutab intelligentsus õpinguaastate arvu: kõrgema vaimse võimekusega inimesed õpivad üldjuhul kauem kui vähem võimekad (1). Rohkem õppimine aga mõjutab omakorda ametialast edukust ja sissetuleku suurus (3). Seetõttu ongi mitmetes uuringutes (8) selgunud, et kõrgem IQ tagab parema hariduse ja sotsiaalmajandusliku staatuse.

Tavaelust võib siiski tuua mitmeid näiteid, kus koolis edutud on hiljem saavutanud märkimisväärselt kõrgeid tulemusi. Tihti esitatakse seda kui tugevat vastuargumenti eeltoodud uuringutulemustele. Kuid sisuliselt on sel puhul tegemist intelligentsuse olemuse tüüpilise väärarvamusega, s.o arvamusel, nagu oleks intelligentsuse tase muutumatu, kaasasündinud. Tegelikult ei ole inimese vaimse võimekuse tase fikseeritud nähtus. Seda tõestavad ka teaduslikud uuringud (1; 12), mille käigus on selgitatud vaimse võimekuse tõstmise võimalusi. Eriti kõrge tulemuslikkus ilmneb varajase haridusliku sekkumise (*early educational intervention*) projektidel (5). Ka Eesti väikelapse intellekti longituuduuringus täheldati laste intellekti paranemist, kui vanemad said rohkem teadmisi lapse arengu aspektidest ning selle kaudu tõhustus vanemate tegevus lastega (14).

Intelligentsus areneb pärilike omaduste ja keskkondlike tegurite koostoimes, kus indiviidi genotüüp ja teda esmaselt ümbritsev keskkond, mida Bronfenbrenner oma ökoloogilise teooria süsteemides määratleb mikrosüsteemina (2), on aluseks indiviidi üldintelligentsuse (Spearmani g-faktor) kujunemisele.

Seega omab indiviidi intelligentsuse kujunemises keskkonnateguritest tugevaimat mõju eelkõige mikrosüsteemis (kodu, lasteaed, kool) toimuv interaktsioon, milles omakorda on määrav perekond lapse arengu esmase suunajana.

EESTI KOOLILASTE VAIMNE VÕIMEKUS

Alljärgnevalt esitame ülevaate koolilaste üldisest vaimse võimekuse tasemest ja tutvustame mõningaid intelligentsust kujundavaid tegureid perekonnas. Analüüsil on kasutatud 2001. a läbiviidud uuringu tulemusi, milles osales 260 õpilast (neist 163 linna- ja 97 maakoolist). Uuringu käigus testiti 6. klasside õpilaste ja nende koolikäivate õdede-vendade vaimse võimekuse taset ning võrreldi seda eri tunnustega. Kasutati kolme testi (vastavalt vanuseastmetele): O. Tasola kainiku vaimsete võimete testi (adapteeritud Sõerdi ja Tamme poolt), Juhan Sõerdi vaimsete võimete testi 5.–9. klassile ja GATB-testi (*General Aptitude Test Battery*).

Peaaegu pooled kooliõpilastest (46,9%) on keskmise vaimse võimekusega, mistõttu võib tunduda põhjendatuna tegevõpetajate orienteeritus nn keskmisele. Kuid samas võib just see olla keskmiste sellise suure hulga põhjus – ühelt poolt ei ole madalama võimekusega lastele tagatud jõukohast õpikeskkonda ning teisest küljest pidurdab see andekate arengut.

Maa ja linn

Linnalaste vaimse võimekuse tase on kõrgem kui maalastel, kusjuures nende kahe grupi keskväärtuste erinevus

oli ka statistiliselt oluline. Maa- ja linnalaste intelligentsuse taseme dispersioonid olid aga sarnased. Seega võib väita, et maalt linna kolimine etendab lapse intelligentsuse kujunemisel suurt rolli, linn pakub lapse vaimse võimekuse arendamiseks rohkem võimalusi. Maal on tegemist pigem võimaluste puudumisega, mida kinnitavad ka viimasel ajal Eestis läbi viidud uurimused (10).

Võõrkeeleõpetaja: "Esmapiigul tundub tõesti, et linnalaste intelligentsuse tase on kõrgem kui maalastel, kuna linnalaste sotsiaalne aktiivsus on tihtipeale märgatavalt kõrgem. Kuid linnalapsed võivad olla ka lihtsalt kohanemisvõimelisemad, kuna nende ümber on rohkem olukordi, millega tuleb kohaneda. Seepärast peaks rääkima intelligentsusest ja kohanemisvõimest eraldi. Ei tahaks uskuda, et lapse õppimisvõime oleneb sellest, kas ta elab maal või linnas. Maa- ja linnalapsed võivad erineda ka motiveerituse ja õppimistahte, mitte aga võimekuse poolest."

Kõrge, keskmine ja madal võimekus

Kõrgema intelligentsuse kujunemisel on suur osa verbaalse faktori arengul ($r=.861$). Keskmise võimekusega õpilastel oli V-faktor hästi arenenud, samas oli selles rühmas madalaim näitaja loogilisel mõtlemisel. Ilmselt on nende õpilastele sobivaim õpistiil kindlate reeglite alusel selise materjali omandamine, mida on võimalik sõnaliselt selgitada, kuid ei pea järeldusi tegema ega tuletama.

Kõige kõrgema vaimse võimekusega õpilaste grupis oli verbaalse võimekuse kõrval väga kõrge näitaja ka loogilisel mõtlemisel. Nende õpilaste arengut soodustavad ilmselt kõige paremini probleemülesanded.

Madalama vaimse võimekusega õpilastel olid kõige kõrgemad näitajad S- ja P-faktoril (ruumitaju ning taju kiirus ja täpsus), mis tähendab, et üldjuhul on need lapsed kiired ja hea ruumilis-visuaalse tunnetusega. Nad omandavad õpitavat paremini, kui õpitav materjal toetub nende faktorite kasutamisele. Erinevate intelligentsusfaktorite arvestamine õppetöö diferentseerimisel aitab tõsta õpiotsessi efektiivsust.

Poisid ja tüdrukud

Poiste ja tüdrukute vaimse võimekuse keskväärtustes ja dispersioonides erinevusi ei ilmnenud. Poisse oli kõrgema intelligentsusega laste hulgas rohkem kui tüdrukuid. Tüdrukute vaimse võimekuse taseme näitajad olid aga ühtlasemad.

Esimene ja teine laps

Sünnijärjekord mõjutab laste vaimse võimekuse kujunemist ($r=-.032$). Üldjuhul on esimesena sündinud lapsed vaimset võimekamad. Sellise järelduseni on jõudnud ka teised uurijad (9; 14), mistõttu on laialt levinud uskumus, et esimene laps perekonnas on ilmtingimata kõige andekam. Antud uuringus oli 70,4% perekondadest kõige kõrgema intelligentsusega esimesena sündinud laps, kuid 22,2% oli

selleks teisena sündinu. 7,4% korral oli kõrgeim vaimne võimekus erineva sünnijärjekorruga lastel. Lisaks saadud protsentandmetele otsustati uuringus kontrollida, kas nende kahe näitaja vahel eksisteerib sõltuvusseost. Teine test näitas, et esimesena sündimine ei taga intelligentsuse kõrgemat taset. Ka teise või kolmandana perre sündinud lapse kognitiivne areng võib olla väga tugev, kui tema intellekti arengut teadlikult stimuleerida.

Matemaatikaõpetaja: "Õpetajana olen märganud, et pere esimene laps on oma noorematest õdedest-venedastest võimekam. Selline tendents on märgatav isegi kak-sikute puhul. Ilmselt pole tegemist sünnipärase suurema andekusega, vaid elukogemuste mõjuga. On ju tavaline, et vanem laps hoiab nooremaid, tal on suurem vastutus ja rohkem kohustusi. Seetõttu on esimesed lapsed varaküp-sed. Samas võivad teise-kolmandana sündinud saavutada õppetöös esimestega võrreldes isegi paremaid tulemusi, kuid seda eelkõige mõningate isiksuseomaduste tõttu (peamiselt töökus, suurem orienteeritus saavutustele)."

Väike ja suur vanusevahe

Vanusevahe eelneva õe-vennaga mõjutab teatud mää-ral noorema lapse vaimse võimekuse arengut. Uuringust selgus väikese vanusevahe negatiivne mõju, kuid suurema vanusevahe otsest positiivset mõju ei ilmnenud. Kõige madalama vaimse võimekusega õpilasi esines kõige roh-kem vanemast õest-vennast 1–2 aastat nooremate laste hulgas. Kõige ühtlasem hälve intelligentsuse keskgripi väärtusest oli 4-aastase vanusevahega grupis. 4-aastast vanusevahet on ka intelligentsusuurijad (6) pidanud kõige optimaalsemaks, sest sel juhul ei avalda laste vanuseva-hest tingitud tegurid enam otsest negatiivset mõju lapse vaimse võimekuse arengule.

Laste arv peres

Ühes peres kasvavate laste arvu ja laste intelligentsuse taseme vahel eksisteerib nõrk negatiivne seos ($r=-.093$). Seega võib väita, et rohkem lapsi peres tähendab nende madalamat vaimset võimekust. Kuni kolmelapselistes peredes see siiski erilist mõju laste intelligentsuse kujune-misele ei avalda. Mõju oli märgatav nelja ja enama lapsega perede puhul. Samas aga tuleb märkida, et uuringu vaim-selt kõige võimekam õpilane on pärit seitsmeliikmelisest perest, mis näitab veel kord lapse kognitiivset arengut toetava kasvukeskkonna olulisust.

Vanemate haridus

Lapsed, kelle vanemad on kõrgema haridustaseme ja sotsiaalmajandusliku staatusega, on võimekamad. Sot-siaalmajandusliku staatuse mõju ilmnis eelkõige keskmisest kõrgema ja madalama rühma vahel. Keskmise ja keskmisest kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega va-nemate laste intellekti arengus märkimisväärset erinevust ei esinenud. See on seletatav asjaoluga, et paljud kõrge-

ma haridusega vanemad kuulusid keskmise sotsiaal-majandusliku staatusega gruppi. Laste intelligentsuse seos vanemate haridustasemega oli aga tugevam kui nende sotsiaalmajandusliku staatusega. Elamistingimused mõju-tavad laste intellekti arengut vähem. Eelkõige soodustab oma toa omamine kõrgema intelligentsuse kujunemist (näiteks ei kuulunud oma tuba omavate laste hulgas keegi intelligentsuse kõige madalamasse gruppi). Oluline on märkida, et individuaalelamus elavate laste puhul oli oma tuba tugevam mõjufaktor kui korterelamus elavatel lastel.

Võimekus ja edasijõudmine koolis

Laste vaimse võimekuse tase vastab üldiselt nende edasijõudmisele koolis. Kuid oli juhtumeid (enamasti keskmiselt võimekate rühmas), kus õpilase keskmine hinne oli alla tema võimete, ning ka vastupidi. Põhjuseks oli ilmselt see, et vaimse võimekuse kõrval on õppetöös oluline roll ka isiksuseomadustel (töökus, visadus, süstemaatilisus).

Hinnang võimekusele

Lapse enda, tema vanemate ja klassijuhataja hinnang lapse vaimsele võimekusele vastab tegelikule. Kõige tugevamalt korreleerus ($r=.404$) lapse tegeliku vaimse võimekusega klassijuhataja hinnang. Sellest võib järelda-da, et üldiselt oskavad õpetajad õpilase võimekust küllaltki objektiivselt hinnata. Seevastu õpilase enesehinnangu ja tema tegeliku intelligentsuse vahel oli korrelatiivne seos väga nõrk ($r=.134$).

Õppealajuhataja: "Ei usu, et kõige paremini oskab õpi-lase vaimse võimekuse taset hinnata õpetaja ja kõige vähem õpilane ise. Esiteks tunneb õpetaja vaid mõningaid õpilase intelligentsuse avaldumise vorme (näiteks lingvisti-line ja matemaatilis-loogiline või musikaalne) ega pruugi omada ettekujutust tema varjatud annetest. Ta ei oska tingimata adekvaatselt hinnata ka õpilase n-õ nähtavat võimekust, sest laps ei kasutagi võib-olla oma intelli-gentsuse potentsiaali, põhjuseks motivatsiooni puudu-mine, keskkonna- ja sotsiaalsed tegurid, pedagoogilis-psühholoogilised tõrked jm."

Potentsiaali kasutamine

Kuna intelligentsuse individuaalsed erinevused varieer-uvad tunduvalt rohkem kui grupi IQ tulemused (7), peak-sime sügavamalt mõtlema sellele, kuidas soodustada iga õpilase intellektuaalset arengut. Koduse kasvatusse seis-koht on määrava tähtsusega laste kognitiivse arengu teadlik toetamine, millele aitab kindlasti kaasa intelligent-sust kujundavate tegurite tundmine ja nende mõjuga ar-vestamine. Koolis tuleks aga erilise tähelepanu alla võtta hariduslike erivajadustega – nn nõrgad, aga samuti ande-kad ehk kõrge üldintelligentsusega – õpilased. Kui õppe-töös mahajääjatega õpetajad tegelevad, siis andekate vaimne potentsiaal jääb tihti välja arendamata (16).

Õppealajuhataja: "Andekate potentsiaal jääb sageli välja arendamata sellepärast, et selleks puuduvad võimalused (näiteks ääremaadel pole koolides erialaspetsialiste). Õnneks on andekate laste arendamiseks TÜ täppisteaduste kool, huvikoolid, olümpiaadid, konkursid, võistlused jm, mis aitavad andekaid välja selekteerida ja andeid arendada.

Meie oleme oma koolis just konkursside, olümpiaadide, ainealase kooli- ja klassivälise töö kaudu õpilaste vaimset potentsiaali arendanud. Kahju, et saame seda tegevust vaid tühiste summadega rahastada. Töö andekatega on entusiastlike õpetajate õlgadel ühiskondliku tegevusena."

Õpetajad üldjuhul mõistavad õpilaste vaimse võimekuse mõõtmise vajalikkust ning näevad selles toetust ja abi laste intellekti arendamisele. Samas tunnistatakse sageli, et intelligentsuse olemusest ja seda mõjutavatest teguritest teatakse vähe ning seetõttu ei osata ka testimisel saadud infot kasutada. Pealegi suhtutakse laste testimisse alati teatud ettevaatusega, sest kardetakse tulemus valesti tõlgendada.

Direktor: "Suhtumine sõltub testijate eesmärkidest. Õpilaste arengu planeerimisel on andmed tema võimekuse kohta siiski väga vajalikud. Erinevad testid annavad erinevaid tulemusi – seega võib testimise tulemusi erinevalt tõlgendada. Lubamatud on lapse kahjuks tekkida võivad järeldused."

Lõpetuseks

Mõned märkused pedagoogidele laste intelligentsuse taseme hindamisel ja sellega arvestamisel õppetöös.

- Intelligentsustestide tulemused on prognoosivad, mitte ei määra kindlalt lapse tulevast haridusteed ja ametialast edukust. Inimaju on vastuvõtlik mõjutustele kogu elu jooksul ja seega saab inimese vaimse võimekuse taset tõsta. Intelligentsus ei ole fikseeritud ega muutumatu.

- Intelligentsuse individuaalsete erinevuste põhjal ei tohi määratleda õpilasi headeks ja halbadeks või tarkadeks ja rumalateks ega kujundada selle põhjal eelarvamuslikku või stereotüüpset suhtumist.

- Kõik uurimistulemused põhinevad mingi grupi keskmistel näitajatel, kuid ükski laps ei vasta täpselt keskmisele. Uuringutulemused annavad kätte suunad, kuid igale lapsele peab lähenema individuaalselt.

- Poisid küpsevad hiljem kui tüdrukud. Seega tuleb vähemalt kooli algastmel suhtuda väga ettevaatlikult lapse vähemvõimekate hulka arvamisse.

- Arendama peaks kõiki intelligentsuse aspekte, pakkudes erinevaid tööülesandeid ja lastes lastel ise valida ülesande soorituse viisi.

Kirjandus

1. Brody, N. Intelligence, schooling and society. *American Psychologist*, 52, 10, 1997. 1046–1050.
2. Bronfenbrenner, U. Ecology of the Family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 1986. 723–742.
3. Ceci, S. J. & Williams, W. M. Schooling, intelligence and income. *American Psychologist*, 52, 10, 1997. 1051–1058.
4. Daniel, M. H. Intelligence testing: Status and trends. *American Psychologist*, 52, 10, 1997. 1038–1045.
5. Detterman, D. K. & Thompson, L. A. What is so special about special education? *American Psychologist*, 52, 10, 1997. 1082–1090.
6. Druzinin, V. N. *Psihologia obših sposobnostei*. Sankt-Peterburg, Piiter. Vene keeles. 1999.
7. Feldman, R. *Understanding psychology*. USA, McGraw-Hill, 1990.
8. Holden, C. The power of IQ. *Science*, 276. *Academic Search Elite*, 1997. 1651.
9. Lõhmus, K. Juhan Torki intelligentsustesti B II alaskaala kordusanalüüs: Kas Flynn'i efekt Eestis eksisteerib? Tartu, Tartu Ülikooli psühholoogiaosakond. Lõputöö. 1998.
10. Kivit, K. Õpilaste toimetulekut mõjutavad tegurid esimeses klassis. Tallinn, Tallinna Pedagoogikaülikool. Bakalaureusetöö. 2001.
11. Leinbock, A. Õppima õpetamine ja õppimine. Muutused õpiprotsessis. Tallinn, Tallinna Pedagoogikaülikool, 1996. 61–79.
12. Perkins, D. N., & Grotzer, T. A. Teaching intelligence. *American Psychologist*, 52, 10, 1997. 1125–1133.
13. Sternberg, R. J. The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, 10, 1997. 1030–1037.
14. Tork, J. Eesti laste intelligents. Tartu, Koolivara, 1940.
15. Veisson, M. Kasvukeskkonna mõju imiku ja väikelapse intellekti arengule. Lapsekeskne kasvatus haridusreformis. Tallinn, Tallinna Pedagoogikaülikool, 2000. 45–61.
16. Wagner, R. K. Intelligence, training and employment. *American Psychologist*, 52, 10, 1997. 1059–1069.
17. Winner, E. Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52, 10, 1997. 1070–1081.
18. Wortman, C. B., Loftus, E. F. & Marshall, M. E. *Psychology*. USA, McGraw-Hill, 1992.

Toimetulek 1. klassis

Kristi Kivit,
TPÜ magistrant



Aasta jooksul langeb Eesti põhikoolist välja ligi tuhat õpilast. On teada, et peamine väljalangemise põhjus on toimetulematus, kuid millal, kuidas ja miks hätta jäädakse? Uurijad on üksmeelel, et väga suur osa on selles koolitee edukal või edutul algusel. Üksmeelel ollakse ka selles, et koolis toimetulekut tuleb käsit-

leda tavapärasest, n-õ õppetükkide tegemisest laiemalt, hõlmates ka õpilase võimeid, tema suhtlemis- ja eneseregulatsiooni. Vastasel juhul on raske väljalangemise tegelike põhjusteni jõuda. Alljärgnevalt keskendutaksegi just esimesele klassile ja püütakse jälgida õppetööga toimetulekut mõjutavaid tegureid tavapärasest laiemalt.

Ühe tähtsama õppetöös edasijõudmist ja koolis toimetulekut mõjutava tegurina tuakse tavaliselt välja õpilase üldised vaimsed võimed (Biehler & Hudson, 1986; Ebel & Frisbie, 1991; Wortman, Loftus & Marshall, 1992). Selle all mõeldakse koolilapse õppimisvõimet, mõtlemist, arusaamist, probleemide nägemise ja lahendamise oskust. Lihtsustatult öeldes: võimekamad lapsed õpivad paremini ja püsivad kindlamini koolis.

Kuna vaimsed võimed on suures osas sünnipärased ja saavad mõjutusi varasest lapsepõlvest, on nad tähtsad juba enne kooli, nimelt koolivalmiduse kujunemisel (Ebel & Frisbie, 1991; Wortman jt, 1992). Alus õppima õppimisele ning teadmiste ja oskuste pagasile pannaksegi juba enne kooli.

Õpilase vaimsed võimed mõjutavad ka tema adaptiooniprotsessi (Ebel & Frisbie, 1991; Sternberg, 1997). Uurimused on näidanud, et kõrgema intellektuaalse taseme lapsed (ja täiskasvanud) kohanevad uues keskkon-

nas ja uute mõjuritega kergemini (Sternberg, 1997). Seega annab kõrgem intellekt inimesele pärast kooligi paremad eeldused toimetulekuks.

Vaimsete võimete kõrval on kooliedukuse juures väga oluline koht õpilase enesehinnangul (Kooliadaptatsioon, 1992). Seejuures on eriline mõju õpilase akadeemilisel minapildil (ettekujutusel oma õppimissaavutustest). Positiivne mina-pilt annab ligi veerandi kooliedust (Ball, 1999; Liimets, 1998; Talts, 1997). Samas mõjutab edukus või edutus tundides omakorda õpilase enesehinnangut (Ball, 1999; Sarv, 1997).

Kooliedukus sõltub ka motivatsioonist. See on eriti oluline õppeprotsessis, oma akadeemilise minapildi kujundamisel (Ball, 1999; Koolipsühholoogi..., 1994).

Olulist rolli mängivad õpilase edukuses sotsiaalsest keskkonnast, kodust (perekonnast), lasteaiast, koolist, mänguringist jm saadud mõjutused. Laps ei arene edukaks välise keskkonna toetava mõjuta.

TOIMETULEKU UURING

Eelkirjeldatud seisukohtadest lähtuvalt testiti 2000/2001. õppeaastal 34 Jõgeva- ja Tartumaa ning 34 Tartu linna 1. klassi õpilast. Õpetajaid oli 8, pooled maa- ja pooled linnakoolist. Õpilastest oli 50% poisid ja 50% tüdrukud. Põhikontingendi (98%) moodustasid 7–8-aastased õpilased. Õpilaste vaimse võimekuse mõõtmiseks kasutati Tasola "Kainiku vaimsete võimete test" (J. Sõerdi adapteeritud).

Eesti laps on keskmiselt võimekas

Uuringus osalenud õpilaste keskmine testitulemus oli 97,1 punkti, standardhälve 5,35. Vaimse võimekuse tase oli linnalastel mõnevõrra kõrgem kui maalastel: keskväärtused linnas 98,0 (std hälve 4,3) ja maal 96,5 (std hälve 6,1). F- ja T-testi tulemustest selgus, et linna- ja maalaste andekuse näitajad on sarnase keskväärtusega, kuid erineva dispersiooniga, seega on maalaste hulgas nii väga nõrku kui ka väga andekaid rohkem, üldpilt on hajuvam.

Tüdrukud on võimekamad

Alla keskmise taseme võimekusega (90–95 punkti) oli linnas võrdset 8,8% tüdrukutest ja 8,8% poistest. Maal oli alla keskmise 11,8% tüdrukutest ja 17,6% poistest. Keskmise kontingendi (95–100 punkti) moodustas 35,3% linnalastest, kellest 26,5% olid poisid ning 8,8% tüdrukud. Maalastest moodustas keskmise kontingendi 23,5%, kus oli nii poisse kui ka tüdrukuid võrdset 11,8%. Üle keskmise tulemusi saanud õpilasi oli linnalaste hulgas rohkem (41,2%). Tüdrukuid oli linnas üle keskmise hulgas 29,4% ja poisse 11,8%. Maalaste hulgas oli üle keskmise lapsi (100–105 punkti) 17,6%, kusjuures üle keskmise tüdrukuid ja poisse oli nii linnas kui maal võrdset – 8,8%. Kõige kõrgemaid testitulemusi (105–110 punkti) saavutasid ainult maalapsed (14,7%).

Nendest 11,8% olid tüdrukud ja 8,8% poisid. Nagu F-testi tulemused näitasid, oli maalaste vaimsete võimete dispersioon suurem. Linnalapsed koondusid valdavalt IQ keskmise väärtuse ümber. 95–100 punkti sai 35,3% õpilastest, 100–105 41,2%. Maal sai 95–100 punkti 23,5% ja 100–105 punkti 27,5% õpilastest.

Eelneva ülevaate põhjal saab väita, et esimeses klassis on tüdrukud oma vaimse võimekuse poolest poistest üle. Vanemate õpilaste seas läbiviidud uurimusest on andnud aga vastupidise tulemus – kõrgemate vaimsete võimete-ga on olnud poisid (Lukk, 2001). Põhjust võiks otsida tüdrukute kiiremas arengus, mis ilmnes näiteks koolivalmiduse uurimisel (Lõhmus, 2001). Kuna testi sooritamise tulemus sõltus ka koolis omandatud teadmistest ja oskustest (nt arvutamisoskus), oli eelis nendel, kes olid need teadmised ja oskused hästi omandanud.

Võimekamatel on paremad hinded

Õpiedukuse ja vaimsete võimete korrelatsioonanalüüs näitab nende statistiliselt olulisi seoseid ($r = ,637$, $p < ,001$). J. Sõerdi uurimuse kohaselt korreleerus õpiedukuse testi üldtulemusega $r = ,38$ (Koolipsühholoogi..., 1994). Kõige suuremas korrelatsioonis olid üldised vaimsed võimed reaalinete-ga ($r = ,645$). Seevastu humanitaarainete eduka omandamise ja üldise võimekuse vahel nii tugevat seost ei ilmnenud ($r = ,600$). Reaal- ja humanitaarainete erinevus võis tuleneda alltestide spetsiifilisusest.

Testiandmed osutasid, et kõige suuremat mõju avaldavad IQ kujunemisele V-faktor (verbaalsed võimed) ning R-faktor (loogiline mõtlemine): vastavalt $r = ,740$ ning $r = ,725$

(mõlemal $p < ,001$). Veidi nõrgem oli seos P-faktoriga (taju kiirus ja täpsus), N-faktoriga (numeraalne võime) ja S-faktoriga (ruumikujutusvõime). Seega saab väita, et üldise vaimse võimekuse peamisteks tunnusteks on verbaalne võimekus ning loogiline mõtlemine. Selle väiteni on jõudnud mitmed uurijad (Veisson, 2000), saades üldise IQ ja verbaalse võimekuse vaheliseks korrelatsioonikordajaks

$r = ,601$ ($p < ,001$). Ka testimise läbi teinud 1. klassides oli õpilaste verbaalsete võimete ja nende keskmiste hinnete vahel kõige tugevam korrelatiivne seos ($r = ,635$). Seega näitab ka Jõgeva- ja Tartumaa ning Tartu linna õpilaste testimine, et vaimsed võimed avaldavad õpilase 1. klassis edasijõudmisele suurt mõju. Samas ei ole vaimne võimekus kooliedu kin-

del tagatis. Juba algkoolis hakkab silma, et väiksema võimekusega, kuid kohusetruu ja töökas õpilane jõuab tihti kaugemale kui laisk, aga andekas. (Tamm 1992)

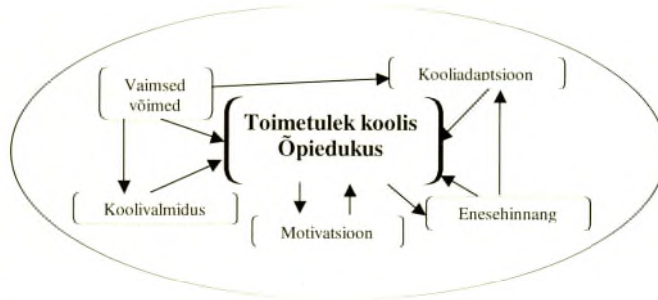
Lugemine peaks olema selge enne kooli

Uurimise tulemustest selgus, et esimese klassi õpilased olid valdavalt suhtlemisaltid ning iseseisva toimetulemise kogemustega. Nende sotsiaalsele küpsemisele oli aidanud kaasa osalemine lasteaegade, ettevalmistusklasside ning mitmesuguste ringide töös. Füüsiliselt ja käelisel olid nad hästi arenenud. Õpetajate testivastustest selgub, et nii lugemis- ($r = ,782$, $p < ,01$), kirjutamis- ($r = ,793$, $p < ,01$) kui ka arvutamisoskus ($r = ,820$, $p < ,01$) on esimesse klassi astuvale lapsele õpiedukuse seisukohast väga olulised. Need korreleerusid õpilase keskmise hindega väga tugevalt. Teiste sõnadega – lugemine ja arvutamine võiksid olla lapsel selged juba enne kooli, siis läheb koolis paremini.

Humanitaarainete keskmine hinne korreleerus keskmise hindega reaalinete-tugevamini. Põhjus ilmselt selles, et esimeses klassis on väga tähtis koht lugemisoskusele – see on töökorraldustest aru saamise ning uue materjali omandamise alus. Ka matemaatikatunnis on oluline lugeda ja mõista töökorraldusi ning ülesannete sisu. Selgus, et lasteaialapsed loevad paremini kui kodulapsed.

Head hinded ja kiitus innustavad

55,9% 1. klassi õpilastest väitis, et peab õppimist ja uute teadmiste omandamist tähtsaks. 44,1% õpilastest (poistest 23,5% ja tüdrukutest 20,6%) väitis, et õpivad heade hinnete ja õpetaja kiituse ootuses. Õpetajate arvates vajab häid hindeid ja kiitust 68,8% poistest ja 42,9% tüdrukutest.



Joonis 1. Koolis toimetulekut mõjutavad tegurid. Eri vanuseastmetel on nende osatähtsus erinev.

83,8% esimese klassi õpilastest vastas, et tahaksid paremini õppida (44,1% tüdrukutest ja 39,7% poistest). Seevastu 16,2% leidis, et võiksid õppida samamoodi kui seni. Kõigist vastanutest vastas nii 10,3% poistest ja 5,9% tüdrukutest – kõik maakoolide õpilased. Tüdrukute soov paremini õppida võib olla tingitud püüdest talitada õpetaja ootuste kohaselt (Biehler & Hudson, 1986). Üldjoontes tahavad linnalapsed rohkem õppida kui maalapsed (88,2% linna- ja 79,4% maalastest).

73,3% õpilastest, kes pidasid koolis oluliseks heade hinnete saamist, õppisid õpetajate hinnangul "hästi" ja "väga hästi", ülejäänud kehvemini.

Lapsed, kes ei tahtnud paremini õppida, töid põhjuseks, et ei suuda rohkemat saavutada.

Uusi teadmisi oluliseks pidavatest õpilastest õppis 71,4% õpetajate hinnangul "hästi ja väga hästi", nendest 53,3% olid poisid. Poisid õppisid rohkem teadmiste pärast kui tüdrukud, kuid tüdrukud olid uute teadmiste omandamises edukamad.

Andekatel on igav

Üldiselt 1. klassi lastele koolitööde tegemine meeldib ning neid ei heiduta ka rasked ülesanded: 85,3% lastest meeldis peaaegu alati ülesannete-harjutuste sooritamine, vastumeelselt või tegemata jättis neid ainult 5,9% lastest. Keerulisemate ja rohkem vaeva nõudvate ülesannetega tahtis lõpuni tegelda 61,8% vastanutest.

Testimine näitas, et kooliülesandeid meeldis teha 84% "väga hästi" õppivatest lastest, 83,3% "hea" õpiedukusega, 85,7% "rahuldava" õpiedukusega ning kõigile nõrgematele õpilastele.

Negatiivsed hoiakud õppimise suhtes esinesid peamiselt "hea" ja "väga hea" õpiedukusega laste hulgas. Üks põhjus, miks hästi õppijad ei olnud huvitatud koolitööde tegemisest, oli see, et ülesanded olid nende jaoks lihtsad ega nõudnud pingutust. Selline probleem kerkis esile just etteõpetatud laste puhul. Eriti oli seda näha klassides, kus lapsi võeti vastu sisseastumiskatseteta ning õpilaste vaimne arengutase oli seetõttu väga erinev. Sellistes klassides on paljudel lastel igav. Põhiliselt igavlevad just head õpilased, kellele meeldib õppida, kuid kelle jaoks on ülesanded liiga lihtsad. 85,3% esimese klassi lastest koolis igavust siiski ei tunne. Nagu lapsed ikka, on nad huvitatud kõigest uuest, mida kool pakub.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et esimese klassi õpilased on õppimisest huvitatud: neile meeldib omandada uusi teadmisi, teha koolitöid, ettetulevad raskused neid ei heiduta. Oluline on lastele positiivne tagasiside. Senisest paremini tahaksid õppida rohkem tüdrukud kui poisid ning sellist soovi avaldavad rohkem linna- kui maalapsed, kuid üldiselt iseloomustas peaaegu kõiki lapsi motiveeritus parematele õpitulemustele.

KOKKUVÕTE

Õpilaste koolis edasijõudmist 1. klassis mõjutavad

- üldine vaimne võimekus;
- lugemisoskus, mis on lasteaias käinutel parem;
- ettevalmistus kooliks; alla keskmise testitulemustega lapsed on koolis edukad, kui neid on kodus ette õpetatud;
- sotsiaalsed kogemused; lasteaias, ettevalmistus-klassides, huviringides käinud lastele pole suhtlemine probleem;
- positiivne tagasiside; õpilane ootab õpetajalt kiitust ja häid hindeid, vanematelt huvi oma õppimise vastu;
- enesehinnang; positiivne enesehinnang parandab õpitulemusi kuni veerandi võrra;
- motivatsioon. Liiga kerged ülesanded vähendavad huvi õppimise vastu.

Kirjandus

1. Ball, Sir C. Õppimises päevakorral: reform või revolutsioon. Kooruke ja iva, 1, 1999. 12–19.
2. Biehler, R. F. & Hudson, L. M. Development Psychology: an Introduction. Boston, Houghton Mifflin Company, 1986.
3. Ebel, R. L. & Frisbie, D. A. Essentials of Educational Measurement. USA, New Jersey Prentice-Hall, 1991.
4. Kooliadptsioon. Tartu, Tartu Ülikooli Koolipsühholoogia labor, 1992.
5. Koolipsühholoogi käsiraamat. Koost. Sõerd, J. Tallinn, 1994.
6. Krull, E. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus, 2000.
7. Liimets, H. Kuidas õppeprotsess kasvatab? Tallinn, TPÜ Kirjastus, 1998. 37.
8. Lukk, K. Koolilaste vaimne võimekus ja seda mõjutavad tegurid perekonnas. Tallinn, Tallinna Pedagoogika Ülikool [bakalaureusetöö], 2001.
9. Lõhmus, K. Koolivalmiduse taseme selgitamine 2001. a. kooliminevatel lastel. Tallinn, Tallinna Pedagoogika Ülikool [täiendkoolituse lõputöö], 2001.
10. Sarv, E.-S. Nooruk ja õpiraskused – üks vaade õpiraskustele ja nende ületamisele. Rmt. Kraav, I., Kõiv, K. (Toim.). Lapse probleemid ja probleemid lastega. Tartu, Tartu Ülikooli pedagoogikaosakond, 1997. 183–187.
11. Sternberg, R. J. The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. American Psychologist. Vol 52, 10, 1997. 1030–1037.
12. Talts, L. Kasvatus põhikooli algastmes. Tallinn, Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 1997.
13. Tamm, K. Andekad õpilased ootavad tööd. Haridus, 11, 1992. 25–31.
14. Veisson, M. Kasvukeskkonna mõju imiku ja väikelapse intellekti arengule. Rmt. Lapsekeskne kasvatus haridusreformis. Tallinn, Tallinna Pedagoogikaülikool, 2000. 45–61.
15. Wortman, C. B., Loftus, E. F. & Marshall, M. E. Psychology. USA, McGraw-Hill, 1992.



Erivajadustega laps

Inga Mutso,

TÜ Pärnu kolledzi lektor, TPÜ doktorant

Järjest enam on hakatud rääkima erivajadustega õpilaste integreerimisest tavakooli. Paraku raskendab seda vastava ettevalmistusega pedagoogide puudumine ning koolide ebarahuldav materiaaltehniline baas.

September 2000 – märts 2001 viisin läbi ankeetküsitluse pedagoogidele, kes osalesid Tartu Õppekeskuse, TPÜ täiendkoolituse osakonna ja Geomeedia Erakooli 160-tunnisel eripedagoogikaalastel täiendusõppe kursustel. Küsitluslehed täitis 61 õpetajat üheksast maakonnast.

Vastuste analüüs kinnitas püstitatud hüpoteesi – erivajadustega õpilaste integratsiooni tavakooli raskendab vajaliku ettevalmistuse saanud pedagoogide puudumine ning kooli materiaaltehnilise baasi puudulikkus. Ka pole tavakool erivajadustega laste vastuvõtuks moraalselt valmis.

Euroopa ja Skandinaaviamaad nimetavad puudega õpilast koolis eriliste vajadustega õpilaseks. Hälvet või puuet peetakse loomulikuks ja igati normaalseks nähtuseks (Magne 1998, 76). Viimastel aastatel on ka Eestis üha

enam levinud seisukoht, et kõik lapsed on õpetatavad ja õpetust peaksid lapsed saama oma kodukoha piirkonnas koos eakaaslastega (Mägi 1997, 154–155).

On hea, kui hariduslike erivajadustega lapsi hakatakse õpetama kodulähedases koolis ning paremas kooskõlas tema võimete ja vajadustega. See eeldab aga praegusest laiemat professionaalset ettevalmistust pedagooge, kaasaegseid õppematerjale, maksuvõimelisemat riiki ja kohalikku omavalitsust (Kõrgesaar, 1996, 34). Puuetega laste kaasamine tavakooli muudab oluliselt kogu haridussüsteemi ja selle kaudu ühiskonda (Mägi 1997, 160).

Euroopas ja Skandinaaviamaades pani erivajadustega õpilaste integreerimine tavakooli algul muretsema nii õpetajad kui ka lapsevanemad. Õpetajad leidsid, et nad peavad omandama uusi oskusi ja teadmisi, samuti olema varustatud vajalike õppematerjalidega. (Dean 1996, 16–17). Eripedagoogilist toetust pidasid nad eriti oluliseks neljas valdkonnas: õppeaine sisulises tasemes, pedagoogilises struktuuris, õpetamise meetodikas ja kultuuritehnilistes oskustes. Tavaõpetust tuleb täiendada eripedagoogiliste

võtetega, mis võimaldavad õpilastel raskustele vaatamata teadmisi ja oskusi omandada. Erivajadustega laste õpetamisega tavakoolis pandi alus nn avatud ühisõpetuse kontseptsioonile (Taani Haridusministeerium, 1996, 7).

Ühisõpetuse pooldajad rõhutavad, et see muudab minimaalseks märgistuse efekti, võimaldab puuetega ja puueteta lastel üksteiselt õppida, omavahel suhelda, valmistab puuetega lapsi ette eluks ja tööks ühiskonnas, loob neile eeldused akadeemiliseks ja sotsiaalseks arenguks, avab arusaamise inimeste individuaalsetest erinevustest, rikastab kõigi osaliste moraalselt ja eetilist kultuuri, aitab mitmekesistada pedagoogilisi võtteid ning lähendada eri- ja üldpedagoogikat.

Samas tuuakse argumente ühisõpetuse vastu: ühisõpetuse efektiivsust on vähe teaduslikult uuritud ja põhjendatud, puuetega lapsed vajavad palju õpetaja tähelepanu, jättes puudeta eakaaslased sellest ilma, tavaõpetajad ei ole ette valmistatud töötamiseks puuetega lastega, õpetajad ja puueteta lapsed suhtuvad hälvikutesse negatiivselt (Mägi 1997, 160).

Algul kartsid lapsevanemad, et nende erivajadustega lapsed jäävad tavakoolis hooletusse, et nendega tegeletakse vähem, puuduvad vajalikud õppematerjalid ning nad ei saa oma lastele nii head õpetust, kui sooviksid. Peagi mõistsid lapsevanemad, et laste heaks töötab kogu kooli kollektiiv. Erivajadustega õpilaste ja nende tervete eakaaslaste vahel kujunes soe sõprus, nad olid arengus küpsamad ja iseseisvamad, oli tõusnud nende enesehinnang ning võime ületada tekkinud raskusi (Dean, 1996, 19–20).

Kaasav haridus – võrdsed võimalused

Erivajadustega õpilastel on õigus vabale eneseteostusele. Kuigi kõik ei suuda saavutada ühesugust teadmiste ja oskuste taset, tuleb kõigile anda võrdsed võimalused oma potentsiaal realiseerida (Gagne, 1992, 154). Kaasav haridus pakub õpilastele võrdseid võimalusi. Lapsi ei tohi erivajaduse või õpiraskuse tõttu alavääristada ega diskrimineerida. Erivajadusega täiskasvanud, kes on õppinud erikoolis, nõuavad lõppu segregatsioonile. Õigesti korraldatud integratsiooni korral on lapsed edukamad nii akadeemiliselt kui ka sotsiaalselt. Kaasamisel on potentsiaali vähendada hirmu ja ehitada üles sõprust, ausust ja üksteisemõistmist (Kümmel, 1996, 84).

Kui erivajadustega õpilaste integreerimine tavakooli on meil seatud järgneva 5–10 aasta eesmärgiks, nõuab see tunduvalt avatumat lähenemist hariduskontseptsioonile. Tegemist on liialt tähtsa ülesandega, et jätta see ainult spetsialistide kanda, sellele peab leidma lahenduse kogu ühiskond. Kool peab kohanema õpilaste vajadustega. Kool on avalik asutus, mis teenindab ümbruskonda ja tema maksumaksjaid. Samas tuleb rõhutada, et ükski õpetaja ega koolidirektor ei saa olla vastutav praeguse olukorra

eest ja neid ei tohi edasises arengus üksi jätta (Kümmel, 1996, 24).

Kooli kohandumisest erivajadustele

Erivajadustega õpilased erinevad normaalsetest ehk keskmistest õpilastest vaimsete võimete, sensoorsete võimete, neuromuskulaarsete või kehaliste omaduste, sotsiaalse või emotsionaalse käitumise, kommunikatsioonivõime või liitpuude poolest. Eripedagoogilist lähenemist tuleb rakendada vaimse alaarenguga õpilastele, nürmikutele, kurtidele, nägemishäiretega ja pimedatele, füüsilise puudega õpilastele, kõnehälvikutele, skisofreenikutele ja autistidele, tundeelu häiretega õpilastele ja liitpuudega õpilastele (Hallahan; Kauffman, 1991, 164). Vajalikud on olulised muudatused õpetamise sisus, metoodikas ja õpikeskkonnas.

Erivajadustega õpilaste integreerimisel tavakooli tuleb leida vastused mitmetele küsimustele.

- Kas õpetajad on teadlikud erivajadustest, nende tagapõhjast ning omavad teadmisi ja oskusi selliste õpilaste õpetamiseks?
- Kas õpetajal on võimalik töötada koos teiste spetsialistidega ning saada vajalikku teavet ja abi?
- Kas on piisavalt õppematerjale ja abivahendeid? Kas saame kasutada tänapäeva tehnoloogiat õpilaste abistamisel?
- Kas teised mõistavad erivajadusega õpilase probleeme? Kas ja mil määral suudavad nad aidata?
- Kas suudetakse võimaldada erivajadusega õpilasele maksimaalne osavõtt koolitööst?
- Kas koolihoone on erivajadusega õpilasele kohane? Kas mööbel on sobiv?
- Kuidas käituda tulekahju korral? (Kümmel, 1996, 112)

AVATUD ÜHISÕPE EESTIS

Eesti õpetajate arvamustest ja suhtumistest annab teatava ülevaate eripedagoogikaalasel täienduskursusel korraldatud ankeetküsitlus. Selgus, et eri maakondade pedagoogidel on erivajadustega õpilaste tavakoolis õpetamisest küllaltki sarnane ettekujutus.

Ettevalmistus

Õpetajate ettevalmistusega ei jäädud rahule. Enne 160-tunnise kursuse läbimist ei hinnanud ükski osalenu oma ettevalmistust väga heaks. Oma teadmiste taset pidas heaks ainult kolm õpetajat 61-st – nemad olid varem osalenud lühematel eripedagoogikakursustel. Keskmisel tasemel olevaks hindas oma teadmisi 26, madalal tasemel olevaks 32 õpetajat. See kinnitab veel kord, et tavakoolide õpetajad ei ole piisavalt ette valmistatud tööks erivajadustega õpilastega. Samas on nad õppimisest huvitatud.

Ükski õpetaja ei pidanud selle kursuse läbimist enda jaoks ebaoluliseks. 56 õpetajat leidis, et läbitud 160-tunnine kursus suurendas oluliselt nende kompetentsust. Keegi ei arvanud aga, et sellest piisaks.

Koolimaja

Hinnangutes sellele, kas kooli materiaaltehniline baas võimaldab õpetada erivajadustega õpilast tavakoolis, jäid õpetajad erinevatele arvamustele. 9 õpetajat 61-st leidsid, et nende kooli materiaaltehniline baas võimaldab seda täielikult, 37, et osaliselt. 15 õpetaja arvates ei võimalda nende koolimaja õpetada erivajadustega õpilasi. Vestluses selgus, et kooli võimalused olenevad ka konkreetsest erivajadusest. Uutes koolimajades on võimalik erivajadustega õpilasi kas täielikult või osaliselt õpetada, vanades ja remontimata koolimajades pole see aga võimalik. Erivajadustega õpilaste õpetamine tavakoolis sõltub õpetajate arvates suurel määral ka kooli juhtkonna huvitusest.

Suhtumine

Õpetajate suhtumine erivajadustega laste õpetamisse tavakoolis oli samuti erinev. Vaid kolm õpetajat 61-st pidasid seda igati reaalseks. Vestluse käigus selgus, et nad töötavad koolis, mille materiaaltehniline baas seda võimaldab ning kus kooli juhtkond on asjast huvitatud. Viis õpetajat ei pidanud erivajadustega õpilaste integreerimist tavakooli reaalseks – nad ei olnud ise huvitatud erivajadustega õpilaste õpetamisest. Enamik, 53 õpetajat 61-st leidis, et erivajadustega õpilaste integreerimine tavakooli on reaalne teatud lisatingimuste täitmise korral.

Ettepanekud

Kursusel osalenud tegid erivajadustega laste tavakooli integreerimise toetamiseks palju ettepanekuid, kuid integratsioon on võimalik üksnes nende tingimuste täitmise korral:

- täpsustada mõistet "erivajadustega laps", nii et seda oleks võimalik üheselt mõista;
- kasutada massiteabevahendeid tavamõtteviisi muutmiseks;
- harida koolijuhte, sest praegu kehtiva seadusandluse juures sõltub erivajadustega lapse tavakoolis õppimise võimalikkus esmajoonelisele direktiooni mõtteviisist;
- korraldada tavakoolis töötavatele õpetajatele ja teistele koolitöötajatele täienduskoolitust;
- anda igale õpetajaks pürgivale noorele peale põhikoolituse ka koolitust tööks erivajadustega lastega;
- reguleerida seadusega erivajadustega õpilasi õpetavate abiõpetajate staatus, töökoormus ja töötasu;
- kindlustada piisavate õppevahendite ja tehniliste abivahendite olemasolu koolis;

- kindlustada transporditeenused;
- kaardistada olukord koolides – kui palju õpilasi kuulub mõiste alla "erivajadustega lapsed", "riskilapsed";
- tegelda kogemusliku uurimistööga koolides – kuidas on käitunud erinevates olukordades, levitada positiivset kogemust;
- luua kooli üksus, mis koordineerib tööd erivajadustega lastega;
- luua piirkondlikud nõustamiskeskused, kust nii lapsevanemad kui ka pedagoogid saavad erialast abi;
- korrigeerida ja täpsustada erivajadusega lastesse puutuvaid seadusi ja ametlikke dokumente. Need peavad jätma vanematele ja spetsialistidele mänguruumi iga lapse vajaduste arvestamiseks. Pedagoogilisel kollektiivil tuleb aga leida uus lähenemine klassitöö korraldusse, kui seal õpivad ka erivajadustega õpilased.

Ja lõpuks – raha käigu lapsega kaasas. Erikooli laps "maksab" tavakooli lapsest tunduvalt rohkem. Seda "rohkemat" raha saaks kasutada tavakoolis erivajadusega lapsele õppematerjalide väljatöötamiseks ja tugiõpetaja palkamiseks.

Kirjandus

1. Dean, J. Managing Special Needs in the Primary School. London and New York, 1996.
2. Eesti põhi- ja keskkoolide riiklik õppekava. Riigi Teataja. I osa. Tallinn, Riigikantselei Riigi Teataja toimetis. Nr 65–69. 27. september 1996.
3. Gagne R.M., Driscoll M.P. Õppimise olemus ja õpetamine. Tartu, Tartu Ülikool, 1992.
4. Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. Exceptional Children Introduction to Special Educational Fifth Edition. University of Virginia, 1991.
5. Kool ja eriõpetus – individuaalsete õpetamisplaanide koostamine. Koost. M. Kümmel. Taani Haridusministeeriumi põhikooliosakond. 1996.
6. Kõrgesaar, J. Eriline laps tavalises koolis täna ja homme. Koost. A. Roode. 9. 1996.
7. Magne, O. Facts and Theories Concerning Learning for Handicapped Pupils. Malmö, Sweden, School of Education, 1998.
8. Mägi, E. Ühisõpetuse kontseptsioonist. Koost. E. Hiie, L. Talts. Teadustööde kogumik. Tallinn, Tallinna Pedagoogika-ülikool. 1997.
9. Põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekava. Eesti Vabariigi Haridusministeerium, Tallinn, 1998.

Autism ja PEP-R-test

Pille Häidkind,
MA, TÜ eripedagoogika osakonna magistrant

Eve Kikas,
PhD, TÜ psühholoogiaosakonna dotsent

PEP-R-testi kasutatakse autistlike laste seisundi hindamisel. Autismi sündroomi kirjeldas esimesena lastepsühhiaater Leo Kanner 1943. aastal. Autism on ajutegevuse bioloogilistest muutustest põhjustatud psüühiline arengupuue, mille korral on häiritud intellekt, liigutused, sotsiaalne suhtlemine ja kõne. Mõned autistlikud lapsed on selgelt eripärased juba sünnist alates, teistel ilmnevad kirjeldatud jooned paari aasta vanuses. Ka puude raskus ja koostis varieeruvad.

Autism põhjustab tõsiseid raskusi igapäevaelus, eriti kui esineb vaimne alaareng (70%) ja kõne arenematus. Kõik autistlikud lapsed vajavad kasvuaastas eriabi nii kodus kui ka õppetöös, eriopetuse vajadus säilib enamasti ka täiskasvanueas. Autismi esineb ühiskonnas sagedusega 4–6:10 000 ning poistel 3–4 korda sagedamini kui tüdrukutel (Trillingsgaard & Jørgensen, 1993). Eve Oti (1999) uurimuse järgi oli Eestis 106 lapsel diagnoositud autism või autistlikud jooned. Paraku avastatakse meil autistlikke lapsi tihti alles koolis. E. Oti (2000) lõputöö näitas, et vaid 19% Eesti autismidiagnoosiga koolilastest on käinud erilasteaias. Kinnitust ei leidnud arvamus, et nooremad õpilased

on diagnoosimise aja ja täpsuse paranemise tõttu varem eristatud ja arenguks soodsamatesse tingimustesse paigutatud. Samas on varane abistamine hilisemate probleemide leevendamisel ülioluline. Mida varem ja täpsemalt suudetakse objektiivne hinnang anda, seda paremad on lapse abistamise ja arenguväljavaated.

Testid ja vaatlus

Autistlike laste hindamisel kasutatakse nii formaalseid (teste ja skaalasid) kui ka mitteformaalseid (vaatlus)meetodeid. Lisaks laiadele lastegruppidele mõeldud hindamisvahenditele on koostatud ka spetsiifilisi teste autistlike laste arengutaseme hindamiseks. Viimaste eelis on väga paindlik administreerimine, käitumisprobleemide arvestamine ja keskenjumine kahjustatud valdkondadele.

Eestis on 1990. aastatest kasutusel mitu autismi diagnoosimise testi, näiteks CARS (Childhood Autism Rating Scale, 1980) ja Aspergeri sündroomi diagnostiline hinnanguleht (CHR) ning hindamis- ja õpetamismetoodika TEACCH (EV Sotsiaalministeerium, 1999). Seega on hindamis- ja õpetamismetoodikad olemas, kuid probleem on selles, et valdavalt on nende eesti-

keelsete variantide töökindlus alles kontrollimata, samuti ei rakendata neid kõikjal Eestis.

Laialt levinud TEACCH-metoodika juurde kuulub PEP-R-test, millega kogutakse andmeid lapse arengutaseme eri aspektide kohta. Sotsiaalministeeriumi toetusel on PEP-R nüüdseks korralikult tõlgitud ja esmaselt meie oludele kohandatud. Et autistlike ja teiste suhtlemisprobleemidega laste hindamisel peetakse seda üldiselt parimaks meetodiks, kontrollisime originaaltesti normide paikapidavust Eesti tingimustes. Käesolevas artiklis anname ülevaate PEP-R-i eestikeelse kohandatud variandi sobivusest.

PEP-R-testi eripära

1972. a loodi USA-s autistide hindamiseks, õpetamiseks ja perede toetamiseks programm – autistlike ja sellega seonduvate suhtlemisprobleemidega laste ravi ja õpetamine (TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), mille eestvedaja oli Eric Schopler. Sellise toetusprogrammi elluviimine eeldas muuhulgas individuaalsete hindamis-süsteemide ja õppeprogrammide loo-

mist. Seetõttu loodigi 1979. a autistlike laste arengutaseme ja käitumise hindamiseks psühholoogilis-hariduslik profiil (The Psychoeducational Profile – PEP; The Psychoeducational Profile Revised – PEP-R, 1990).

Olemuselt on psühholoogilis-hariduslik profiil lähedane arengutestidele. PEP-R ülesanded sobivad lastele poolest kuni seitsmenda eluaastani. Arenguskaala (kokku 131 ülesannet) abil saadakse teavet jäljendamise, taju, peenmotoorika, üldmotoorika, silma-käe koostöö, kognitiivse tegevuse ja kognitiiv-verbaalse valdkonna kohta. Käitumiskaala võimaldab määrata kõrvalekalde ulatuse järgmistes käitumisvaldkondades: suhtlemine ja tunnete väljendamine, mäng ja huvi esemete vastu, sensoorsed vastusreaktsioonid ja kõne (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Markus, 1990).

30-aastane kasutamispädevus näidanud testi efektiivsust ning kliinilist paikapidavust autistlike ja teiste arengupuuetega laste hindamisel, sest:

- enamik ülesandeid ei ole seotud kõneliste oskustega,

- paindlik läbiviimine võimaldab arvestada lapse käitumisprobleemidega,

- ülesannete esitamise järjekorda võib muuta,

- vahendid on konkreetsed ja huvipakkuvad isegi sügavama kahjustusega lapsele,

- ülesannete sooritamiseks ei ole ette nähtud ajalisi piire,

- suunatus erinevatele arengutasemetele annab igale lapsele õnnestumisevõimalusi,

- lapsele on lubatud osutada abi (verbaalsed juhised, zestid, ülesandete täitmise ettenäitamine),

- keelelised testiosad on teistest ülesannetest eraldi (Schopler et al., 1990).

PEP-R võimaldab lühikese ajaga saada rikkalikult andmeid lapse aren-

gaseme kohta, tulemused on kohe- selt rakendatavad õppeprogrammide koostamiseks. Õpetusele eelnenud ja järgnenud profiilide võrdlemine võimaldab saada ülevaadet ravi ja õpetuse tulemuslikkusest.

Pilootuuring: valim ja protseduur

Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond teostas ajavahemikul mai 2000 – mai 2001 PEP-R arenguskaala osas pilootuuringu. Eesmärk oli hinnata kohandatud testi arenguülesannete sobivust Eesti laste uurimiseks ning leida edasist adapteerimist vajavad valdkonnad.

Uuringus osales 260 normgrupi last vanuses 7–83 kuud (0,5–7 aastat). Laste valikul lähtusime perearsti (alla 2-aastased lapsed) või kasvatajate (lasteaialapsed) hinnangust lapse arengutasemele. Et laste arengutaseme hindamiseks puuduvad Eestis usaldusväärsed vahendid, piisas lapse uuringus osalemiseks ka tema kuulumisest lasteaia tavarühma.

Lapsed olid pärit eri piirkondadest: Tartu linn (74,6%), Võru ja Sindi (11,5%), Paikuse ja Võru vald (13,9%). Pooled testitud lastest olid poisid, pooled tüdrukud. Testiti valdavalt lasteaedades (79,2%), väiksemaid ja koduseid lapsi kodus (20,8%).

Lapsi testiti individuaalselt PEP-R arenguskaala kohandatud stiimulmaterjali põhjal. Lähtuti testi käsiraamatus kirjeldatud standardiseeritud protseduurist ja ülesannete hindamise kriteeriumidest (Schopler et al, 1990). Olenevalt vanusest kulus ühe lapse testimisele 45–90 minutit.

Tulemused

Püüdsime hinnata, kuidas töötavad USA arenguskaala ülesanded Eesti valimi puhul ja kas on võimalik kasutada algversiooni norme. USA eeskujul pidasime sobivaks neid ülesandeid, mille edukalt sooritanud laste protsent ületab 80.

Selgus, et 131 arenguskaala ülesandest sobib meil koheselt kasutami-

seks 90 (69%). Lähtudes originaaltesti vanusevahemikust, saavutasid lapsed maksimumtulemusi enam üldmotoorika, peenmotoorika ja taju ülesannetes. Kuigi pealtnäha ei sõltu motoorika ja tajude taset hindavad ülesanded kultuurist, saab mõne oskuse väljakujunemist õpetuse abil nähtavasti kiirendada.

Tajuülesannetest olid Eesti lastele lihtsad need, kus tuli leida erinevatele detailidele õiged süvendid ja paigutada värvilised klotsid sobivatele alustele. Motoorse arengu osas tulid Eesti lapsed samuti USA normidega hästi toime. Näiteks hakkasid uuritud lapsed normist varem toolile istuma, palliga tegelema ja trepist vaheldu- sammuga üles minema. Samuti oskasid lapsed demonstreerida tarbeesemete (hambahari, lusikas, kamm jt) otstarvet ja reageerisid adekvaatselt lihtsatele korraldustele. Võimalik, et Eesti lapsevanemad tähtsustavad enam lapse iseseisvat toimetulekut, füüsilist arengut ja sõnakuulelikkust. Edukus viimatimainitud ülesannetes viitab ka laste rikkalikule suhtlemis- ja koos tegutsemise kogemusele.

Uuritud lastele olid rasked 41 USA testi ülesannet (31% kõigist). Kõige enam oli probleeme tabelis esitatud ülesannetega. Nagu näha, kuulub enamik neist kognitiiv-verbaalsesse valdkonda. Ühelt poolt on põhjuseks kindlasti eesti ja inglise keele erinevused, kuid teiselt poolt mõjutab ka õpetus. Näiteks on meie väikelapsed tõenäoliselt harjunud ütlema küsimise peale oma eesnime, harvem on neid aga harjutatud ütlema oma perekonnanime.

Probleemseks osutusid mitmed suuremate laste nn õpitavad oskused (tähtede ja numbrite tundmine, lugemine, peastarvutamine). Peastarvutamine ja lihtsate sõnade lugemine oli jõukohane alles kuueaastastele lastele (alates 72. elukuust). Kuna lugemisoskus oli neil alles kujunemisejärgus, ei mõistnud nad enne kooli loetu sisu. Edaspidi on nähtavasti mõttekas asendada katses kasutatud tekst liht-

ARENGUVALDKOND	ÜLESANDE KIRJELDUS	Keskmine vanus kuudes (USA norm)	Sooritas edukalt (% Eesti lastest)	Sooritas osaliselt (% Eesti lastest)
Jäljendamine	Kella vajutamine 2 korda	55–58	44	56
	Loomahääliitsuste jäljendamine	28–35	67	4
Silma-käe koostöö	Ruudu joonistamine näidise järgi	55–59	44	50
	Pildi värvimine piirjooni ületamata	51–54	42	50
Kognitiivne tegevus	Eesnime kirjutamine	60–63	69	6
	Lugemine ja korralduste täitmine	76–81	47	7
Kognitiiv-verbaalne	Kujundite nimetamine	48–53	30	25
	Oma nime ütlemine	28–33	14	67
	Oma soo nimetamine	32–38	71	4
	Tähtede nimetamine	62–66	44	56
	Numbrite loendamine	53–56	42	58
	Numbrite äratundmine ja nimetamine	60–64	26	69
	Liitmis- ja lahutamisesannete peast lahendamine (sina-vorm)	67–70	8	17
	Liitmis- ja lahutamisesannete peast lahendamine (tema-vorm)	68–72	7	29
	Lühikeste sõnade lugemine	68–72	36	7
	Arusaamisega lugemine	75–80	44	11

Tabel. Kas Eesti lastele raskeks osutunud ülesanded viitavad sellele, et USA lapsed õpivad varem lugema ja kirjutama?

sama ja lühemaga ning muuta šrift paremini jälgitavaks (tähtede, sõnade vahed suuremaks). Tasub ka mõelda, milliseid abistavaid võtteid (näiteks lugemisele eelnev/ kaasnev vestlus, raskemate sõnade analüüs, pildid) edaspidi sisu mõistmise soodustamiseks kasutada. (Selle testi kasutajate pädevusse ei kuulu alushariduse ümberkorraldamine nii, et Eesti lapsed õpiksid Ameerika lastega samas vanuses lugema ja kirjutama.)

Et PEP-R sobiks Eesti laste hindamiseks, tuleb selle sisu viia vastavusse meil kehtivate õpetustavade-ga. Seega tuleb edaspidi kindlasti jätkata verbaalse materjali kohandamist, otsida sobivamad (lihtsamad) eestikeelsed vasted ja vajadusel leevendada hindamisnõudeid või tõsta ülesannete normatiivvanuseid.

Kokkuvõte

Eestis on olemas, kuid seni kontrollimata ja vähe levinud autistlike laste hindamise vahendid. Lapsele sobiva

eriõpetuse võimaldamiseks on varajane hindamine aga ülimalt oluline. PEP-R võimaldab lisaks diagnostikale ka arendusprogrammi koostada. Pilootuuringu tulemusena selgus, et eelkõige vajavad edasist kohandamist suurematele lastele mõeldud kognitiiv-verbaalse valdkonna ülesanded. Vajalik oleks teostada selles osas eraldi uuring. Ülejäänud ülesannetes, mille täitmine lastel üle jõu käis, võib võimaluse korral hindamiskriteeriume vastavalt sellele pehmendada. Väikese puudega (sh autistlike) laste võimete hindamiseks näib PEP-R-i käesolev kohandatud variant siiski päris hästi ka Eestis sobivat.

Kirjandus

1. EV Sotsiaalministeerium. Projekt "Erivajadustega laste hoolekande- ja rehabiliteerimisvajaduste hindamine ja kulg". Tartu, Tartu Ülikool, 1999.
2. Ott, E. Autistlike laste õpetamine Eestis: seminaritöö. Tartu, Tartu Ülikool, eripedagoogika osakond, 1999.
3. Ott, E. Autistlike laste õpetamine

Eestis: lõputöö. Tartu, Tartu Ülikool, eripedagoogika osakond, 2000.

4. Schopler, E., Reichler, R.J., Bashford, A., Lansing, M. & M. Lee. Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children: Vol. 1, Psychoeducational profile-revised (PEP-R). Austin, Texas, Shoal Creek Boulevard, 1990. 170 lk.

5. Trillingsgaard, A. & Jørgensen, O.S. Autism. Kirjutistesari autismist – I. Koolipsühholoogia Kirjastus, 1993. 28 lk.

Mustrimurdjad

R a i v o J u u r a k

Enamasti määrab keskkond inimese saatuse. Lihtsustatult öeldes: õpetajate lapsed õpivad usinamalt ja saavad elus paremini hakkama kui viletsa haridusega töötute vanemate järeltulijad. Kuid sellel reeglil on erandeid – mõnigi ebasoodsas keskkonnas kasvanu on õppinud hästi ja olnud täiskasvanuna edukas. Taani Pedagoogikainstituudi teadurid Steen Elsborg, Vagn Rabøl Hansen ja Helle Kjertum nimetavad selliseid lapsi mustrimurdjateks (*mønsterbrydere*). Sobiv eestikeelne vaste oleks ehk elustiili muutjad, uue elu alustajad või saatuse trotsijad. Religioossed inimesed räägiksid ka ärkamisest. Alljärgnevalt kasutame siiski jõulist otsetõlget mustrimurdjad.

Lapse geneetilise pärandi kõrval on hakatud üha rohkem rääkima tema sotsiaalsest pärandist. Mõlemad määravad inimese elukäiku. Headest geenidest on vähe kasu, kui lapse kodus puudub õppimise traditsioon ja vanemad on puuduliku haridusega alkohoolikud. Sellistes tingimustes jäävad lapse võimed tavaliselt välja arenemata. Samas võib viletsa haridusega ja alkoholisõltuvuses vanemate laps olla hea õppija ning saada hilisemas elus hästi hakkama. Taanis nimetatakse neid lapsi *mønsterbrydere* (mustrimurdjad), *risiko børn* (riskilapsed) ja *robuste børn* (tugevad, vaprad, visad või karastatud lapsed). Nad on olnud fundamentaalselt lahti elustiilist, mille saatuse neile lapsepõlves määras.

Sotsiaalse pärandi mõju

Sotsiaalse pärandi mõju on üsna ränk. Taanis on mitmed suguvõsad olnud põlvkondi järjest ühiskonna äärealadel. Nende olukorda iseloomustavad materiaalne, sotsiaalne ja vaimne vae-

sus, eneseusu puudumine, soovimatus õppida, sõltuvus mõnuainetest. Nii rusevates tingimustes kasvava lapse areng kisub tavaliselt kiiva. Raskele lapsepõlvele järgneb enamasti probleemide rohke täiskasvanuelu.

Taanis on sotsiaalset pärilikkust dokumenteeritud üle 40 aasta. Üks põhjalikumaid uurijaid on olnud Erik Jørgen Hansen, kes võttis 1968. a vaatluse alla 3000 14-aastast (7. kl) noort ja on jälginud nende elukäiku tänaseni. Taanis on tehtud tollest ajast tänaseni palju inimeste heaolu parandamiseks ja kõigile lastele võrdsete võimaluste loomiseks, kuid see pole inimeste elukäiku kuigi palju muutnud. Elanikkonna haridustase on Taanis märgatavalt tõusnud, kuid materiaalse ja sotsiaalse heaolu kasvust rääkida ei saa. Kehvasti elamise traditsioon on olnud õppimise ja hariduse mõjust tugevam.

Üllatuslikult on selgunud, et lapse haridustee ja elukäik oleneb lisaks tema sotsiaalsele keskkonnale ka tema soost. Kui võrreldi algharidusega ja tihti töötuks jäävate isade poegi ja tütreid, selgus, et oma isast parema hariduse omandas poegadest 3, tütardest aga 0%. Kui isadel oli hea haridus ja kindel töökoht, omandas isast parema hariduse 35% poegadest ja 14% tütardest.

Habitus

Miks on mustrimurdjaid nii vähe, aitab mõista termin *habitus*. Prantsuse sotsioloogile Pierre Bourdieu'le on *habitus* kultuurimõiste – kokkuvõtte kogemustest, mida inimesele on pakkunud tema elutingimused, inimsuhted, sotsialiseerumise protsess. Bourdieu nimetab *habitus* sotsiaalkultuuriliseks kapitaliks.

*Habitus*e iseloomulik joon on inertsus. Sotsiaalsed ja materiaalsed olud võivad muutuda kiiresti, kuid *habitus* (harju-

mused, arusaamad ja hoiakud) muutub väga aeglaselt. Rahvasuugi ütleb, et vaesena üleskasvanu mõtleb rikkanaagi nagu vaene. *Habitus* seab inimese mõttemaailma muutumisele piirid. Bourdieu' arvates on just sellepärast mustrimurdjaid nii vähe, ja ime, et neid üldse on.

Pöördepunktid

Inglane M. Rutter on uurinud sotsiaalse keskkonna mõju inimese saatusele arengupsühholoogina. Tema praktikas on lapsed kodust kaasa saadud habitust ja elustiili muutnud põhiliselt kolmel moel.

- Uus keskkond. Haige laps satub haiglasse, kus avastab, et on olemas ka tema omast erinev elu, ja ta hakkab seda igatsema. Mõnikord on avanud lapse silmad uuele elule tihe läbikäimine naabrite või sugulastega, nende elulust ülevaate saamine.

- Positiivsed kogemused. Sageli on riskiperede lapsele kujunenud pöördepunktiks head hinded koolis, edukas esinemine spordivõistlustel või vastutusrikaste ülesannete täitmine väljaspool kooli. Positiivsed kogemused annavad eneseusaldust ja tegutsemisjulgust.

- Oluline inimene. Mõnegi riskilapse pöördepunkt saabus koos hea õpetaja, treeneri või kasuvanema hoole alla satumisega.

Eeldused, arengupotentsiaal, situatsioon

M. Rutteri arvates oleks siiski lihtsustamine redutseerida mustrimurdmine lihtsalt uuele keskkonnale, positiivsetele kogemustele või hea inimese hoole alla sattumisele. Vaesuse, halbade elutingimuste, alkoholismi, töötuse, hariduse puudumise, madala enesehinnangu ja ohvrirolli mõju on tavaliselt pikaajaline ja

väga tugev. Murdepunktini jõutakse vaid siis, kui laps väga tahab oma elu muuta, tal on selleks eeldusi ja arengupotentsiaali ning olud on sobivad.

Piltliku näitena toob M. Rutter kõndimaõppimise. Selleks on vaja eeldusi: laps peab suutma ise püsti tõusta, käia täiskasvanul käest kinni hoides. Lapsel peab olema arengupotentsiaali (soovi ja võimeid ennast proovile panna). Kuid iseseisvalt käima hakkamiseks on vaja ka sobivaid olusid – eelkõige usaldavat suhet täiskasvanutega.

Taani kogemus

Steen Elsborg, Vagn Rabøl Hansen ja Helle Kjertum on uurinud Taanis mustrimurdjaid kvalitatiivsel meetodil. Nad on intervjuueerinud 200 mustrimurdjat, kogunud infot, missugusel moel mustrit üldiselt murtakse ja kuidas keegi seda on teinud.

Enamik uut elu alustanud taanlasi peab seda suurt pööret oma elus puhtalt isiklikuks saavutuseks. Nad toonitavad, et nende soov luua endale lapsepõlvest parem elu oli sedavõrd suur, et see lihtsalt pidi täituma. Vaid väike osa vastanuist oletas, et põhimõttelise pöördepunktini jõudmises oli oma osa siiski ka mõningatel tähtsatel sündmustel ja isikutel.

Toome kaks näidet selle kohta, mis aitas inimestel oma mustrit muuta.

52-aastane mees

Ta kasvas üles keskkonnas, kus vägi- ja alkoholism oli igapäevane nähtus. Vanemad, mõlemad puuduliku haridusega lihttöölised, kes olid olnud suurema osa tema lapsepõlvest ilma töötada, olid lahutatud. Mees ja tema kaks õde olid elanud lapsepõlves mitmes lastekodus. Nüüd on ta väljaõppinud insener ja töötab suures ettevõttes. On abielus, tal on kolm last. Tema kaks õde ei suutnud aga õppida, neil on puudulik haridus ja nad on töötud. Ka on nad korraldvalt karistust kandnud.

Kuidas mees mustri murdis? Ta toetus oma kahele õpetajale, kes uskusid tema võimetesse ja kasvupotentsiaali – see julgustas teda. Teadmised, et õpetajad hoolisid temast, andis eneseusku ja jõudu.

32-aastane naine

Teda aitasid mustrit murda vanemad. Isa ja ema olid mõlemad hariduseta tehasetöölised. Õppimise traditsioon

puudus perekonnas täielikult. Kui vanemad märkasid aga, et nende tütar on "teistsugune" ja armastab raamatuid lugeda, hakkasid nad oma tütrele raamatuid ostma – esimest korda selle perekonna ajaloos. Tütar lõpetas edukalt koolid ja töötab nüüd suures riigiasutuses.

See naine palub uurijatel märkida, et tunneb end tänaseni "teistsugusena". Tal on tunne, et ta ei sobi enam oma vanemate perekonda, kuid ei tunne end koduselt ka uutest sotsiaalsetes oludes. Uue identiteedi omandamine on toonud kaasa identiteedikriisi, juurteta oleku tunde. Naine on rõõmus, et intervjuerijad teda küsitlevad, sest nii saab ta oma identiteediprobleeme paremini mõista ja aastatega kogunenud pingeid maha võtta.

Mustri murdmine on nii probleemirohke, et ükski skeem ei peegelda protsessi kogu komplitseeritust. Skeemid näitavad siiski piltlikult asja olemust. Vaatame joonisel juuresoleval joonisel olevaid isikuid A ja B.

Mõlemad alustavad oma elu halbade tulevikuväljavaadetega. Kuid B elus on palju olulisi sündmusi ning ta kohtab toetavaid inimesi. Tänu sellele ei lähe tema halb tulevikuprognosis täide.

Isik A

Taust: halb prognoos.

Halb prognoos läheb täide.

A jääb oma isiksuse ja sotsiaalsete tingimuste algpunkti.

Mustrimurdmisest suuremas plaanis

Kui võtta mustrimurdmist laiemalt, mitte ainult õppimisraskustes laste probleemina, siis murrab mõningatel perioodidel kogu ühiskond oma senist mustrit.

Laiemas plaanis võiks käsitada kõiki meie esimese põlvkonna haritlasi mustrimurdjatena, s.t talupoeglikust *habitusest* kaugenejatena. Seegi on olnud valuline protsess. Tammsaare isa ei olnud poegadele andestanud, et see läks linna kerge töö peale, isa ja poeg ei kohtunud pikki aastaid.

32-aastane taani naine mainis, et tunneb end oma uues identiteedis ebamugavalt. Küllap oli sama probleem ka meie esimese põlve haritlastel. Ja on ka täna – suur osa tänaseidki haritlasi on pidanud loomi ja aiamaad nagu nende vanemad.

Soome laulja Ismo Alanko väidab, et soomlased pole suutnud tänaseni oma talupoeglikust mentaliteedist vabaneda. Alanko laulab endagi kohta, et tal on üks jalg laudas ja teine parketi peal.

Tundub, et alles kolmas-neljas põlvkond läheb lõplikult uuele mustrile üle ja suur osa jääbki mitme mustri vahele kõikumata.

Isik B

Taust: halb prognoos.

Tähendusrikkad sündmused.

Tähendusrikkad isiksused.

Probleemide edukad lahendused ja kasvav eneseusk.

Kasvav eneseusk ja aktiivne probleemide lahendamine.

Oma tegevuse mõtte tajumine.

Ise otsustamine oma elu üle.

Halb prognoos ei lähe täide.

"Mustrimurdjad". Lühendatud ja kommenteeritud tõlge. "Psühholoogiline ja pedagoogiline nõustamine", Taani Pedagoogiliste Psühholoogide Ühing, veebruar, 1996, nr 1.

Väike väänik, anna asu...

A g e K r i s t e l K a r t a u

Mõni laps on nagu Tom Sawyer või Pipi Pikksukk, Joosep Toots või Agu Sihvka. Temast saaks raamatu kirjutada, sest temaga juhtub kogu aeg midagi. Ent kui see pidev juhtumine toimub oma kodus või klassis, on see parimal juhul tülikas, halvemal ajab täiskasvanu aga raevu.

Kui Kristjan üksi koju jääb, oleks korterist nagu tuulispask üle käinud. Ust avades tunneb vanaema, et uksenupp ta käes kleepub, köögivaibal on plekk, esikupeegel näpujälgi täis, mänguasjade kast elutoas kummuli. Õhtu lõpeb ja hommik algab pahandusega. "Palun, ära karju!" "Ära nihverda toolil!" "Kuhu sa jooksed, sul on söömine pooleli!" "Ära mine sinna!" "Pane see uks kinni!" "Ära puutu vanaema asju!" "Mine mängi, palun, teises toas!" "Ma ütlesin sulle juba, pane riidesse!" "Kas sa saad riidesse! Kus sa jooksed! Miks ma pean sind riidesse panemiseks mööda korterit taga ajama! Me oleme juba hiljaks jäänud!"

Kristjaniga on hädas ka lasteaed. Kasvataja Taimi ütleb: "Kristjan on hüperaktiivne. Tal läheb koolis raskeks. Lasteaed on sunnitud teda taluma, aga õpetajad söövad ta koolist kohe välja. Kusjuures ta on andekas – pea nagu koorelahutaja, aga ta ei suuda hetkegi paigal püsida. Käisime teatris, ta istus minu kõrval. Teisel pool on laps

rahulik, kes vaatab keskendunult, aga Kristjan on kogu aeg liikumises. Ta ei sega, aga nihverdab alalõpmata. Isegi joonistustunnis ei vaata oma paberile – tal on liiga palju tegemist kõigi teiste vahtimisega."

'Now listen me, folks, my name is Tom Sawyer, I don't want to be no doctor or no lawyer...'

Lastepsühhiaater Lydia Laulik kinnitab, et laste hüperaktiivsus ei ole viimaste aegade probleem – see on läbi aegade esinenud "paha lapse" mõiste meditsiiniline selektus: "Kui me saaksime lahti käibeväljendist "paha laps", oleks see väga suur samm probleemi teadvustamise suunas. Laps ei ole paha, tema tegu on paha. Aga kui laps teeb pahandust, on selleks mingi põhjus."

Eelmise sajandi alguses diagnoosisid lastearstid sageli ülirutuvust ja plahvatuslikku käitumist koos tantstõveliste liigutustega, 1960-ndatel oli diagnoosi nimi lapsepõlve hüperkineetilisus, 1980-ndate alguses avastati, et nende laste "tähelepanust ei piisa" ja 1980-ndate lõpus sai moeasjaks rääkida hüperaktiivsusest, asja ametliku nimetusena "tähelepanu puudulikkuse ja/või hüperaktiivsuse häire".

2000. aasta tõi käibele täiesti uudse ja paljulubava vaatenurga, mis lähtub "psüühika täidesaatva funktsiooni"

mõistest. Selle all mõeldakse inimese võimet oma tegevust planeerida, plaani kohaselt tegutseda ning saavutada planeeritud tulemusi. Meil kõigil esineb täidesaatva funktsiooni häireid: me ei suuda neid kolme asja teha, kui me oleme magamata, söömata, ärritatud, raevunud, paanikas või purjus. Tähelepanu puudulikkusega ja hüperaktiivne laps ei suuda neid kolme asja vanematele ja õpetajatele vastuvõetaval tasemel teha enamiku ajast – tal on täidesaatva funktsiooni arenguhäire – ning selleks, et ta seda üldse suudaks, peavad paljud asjaolud kokku lange- ma.

'...teacher, let me be!'

Lydia Laulik selgitab, et Kristjani perekondliku tausta ja temperamendi puhul on rabelemine ootuspärane käitumisviis. Hüperaktiivsus on päritav – mitte küll ühest geenist tingitud, ent perekonnas edasiantav omapära. Selle avaldumist soodustab ema depressioon, õnnetu pereelu, lähedaste tundesidemete katkemine perekonna purunemisel, keelamiste ja pahandamiste stiilis suhtlemine ning ühe lapse eelistamine teisele, kui peres on mitu last.

Situatsiooniline hüperaktiivsus – kus laps mõnes keskkonnas või mõne inimese juuresolekul on võimatu ja mujal mitte – on laste hulgas kõige laialdasemalt levinud häire, hõlmates vanuses 6–9 aastat isegi 20–25% lastest.

Läbiv hüperaktiivsus, mida Lydia Laulik peab täiesti sotsiaalset puuet tekitavaks sündroomiks, on omane 5–7% lastest ning selle äärmuslik vorm, mis nõuab medikamenttoosset ravi, vaid 2%-le. Tähelepanuhäire pole mitte eraldi kategooria, mis lapsel on või ei ole, vaid terve skaala ulatuses varieeruv nähtus – ühe lapse tähelepanu ulatus vastab täiskasvanute ambitsioonikusele paremini kui teise oma.

Niisiis – kui kooliklassis on 30 õpilast, siis igast klassist 7 saavad oma tulevikuväljavaadete jaoks ohtlikult palju pahandada, veel 8 õppeedukus pole kiita, sest neile esitatakse üle jõu käivaid nõudmisi, järgmised 8 saavad vaevu õpitud hindede "hea", ainult 7 on neid, kellele kooliprogramm on kätiketu, kahe klassi peale on üks oivik, kellest kool ja perekond loodab kuldmedalit, ning üks laps, kes peaks võtma rohtu, et kooli ja kodu nõudmised ta elu täiesti metsa ei keeraks.

Et hüperaktiivsus on arenguhäire, kasvab üleliigne käte ja jalgadega vehkimine teismeliseeas välja, negatiivsest suhtlemisest tekkinud trotslik hoiak, kohustuste vältimine, puudulik haridus ja muud kaasnevad probleemid aga kuhjuvad. Lydia Laulik usub, et paljud perekonnad seepärast purunevadki, et üks abikaasast kannab endas käsitlemata hüperaktiivsuse tagajärgi – need on väärkohteldud lapsed, kes hakkavad hiljem teisi väärkohtlema.

Psühhiaater-narkoloog Ellu Eik tõmbab võrdusmärgi narkomaanide ja hüperaktiivsete laste vahele – vahe on lihtsalt vanuses ja elutaaga suurus. Professor Farrington

jõudis Inglismaal ja Ameerikas 1996. a lõppenud uuringutes järeldusele, et noorte kurjategijate kõige silmatorkavam – ja ainus 80% esinemissagedusega! – ühisjoon oli see, et lapsepõlves olid nad impulsiivsed ja hüperaktiivsed ning said tunda alalist pahandamist ja hukkamõistu, kuid keegi ei ravinud neid ega püüdnud muuta nende kodu- ja koolikeskkonda positiivsemaks.

**'I want to be free,
sit under the tree,
that's ME!'**

Tähelepanuhäire välja ei kasva, ent seda saab ravida, hüperaktiivsuse järelmõjude vältimiseks tuleb muuta suhtlemismalle. Euroopas tehakse seda hüperaktiivsete laste vanemate koolituses, abi on kõige esmasel tasemel võimalik leida teiste sama kogemusega lastevanemate käest hüperaktiivsete laste vanemate tugirühmade kaudu. Eestis pole probleemile senini üldse laimat tähelepanu pööratud, Tallinnas möödunud aasta mais seminaril kuulutati välja lastevanemate tugirühma loomine ka meil. Eesti Lastefond esitas Euroopa Liidu PHARE programmile projekti hüperaktiivsete laste vanemate koolituse maaletoomiseks, selle raames käisid septembris Tallinnas Inglismaa tähelepanupuudulikkuse infoteenistuse ADDISS töötaja Andrea Bilbow ja lastepsühhiaater dr Alison Munden. Projektiga saab ühendust e-posti aadressil **fond@online.ee** või **Eesti Lastefondi postiaadressil Lai 31, 10133 Tallinn, märgusõna "hüperaktiivne laps"**.

TV 3 näitas selle aasta kevadel ja suvel multifilmi Tom Sawyerist. Oleks tänuväärne see nädalavahetusesti uuesti eetrisse lasta – lastele äratundmiseks, et nad pole ükski, ning täiskasvanutele meeldetuletuseks, et kasvamise jooksul peabki üks inimesehakatis pahandustest läbi käima, et temast ükskord hakkaja täismees saaks. Liiatigi kirjandusklassika – mis võiks õpetajatelgi selle vastu olla, eriti võrreldes batmanidega!

PAAR SOOVITUST

12. mail 2001 hotelli Central konverentsikeskuses peetud EPS seminaril esinesid lastepsühhiaatrid Seija Sandberg Inglismaalt ja Raija Hirsch Rootsist. Alljärgnevalt mõned soovitusel hüperaktiivsete laste õpetajatele ja vanematele kummaltki eksperdilt.

Raija Hirsch:

Pole olemas mingeid kindlaid piire, kus väga kiiresti ümberlülituv tähelepanu ja tormakas tegutsemisstiil on veel normaalse lapse temperamendi eripära, kus muutub see hüperaktiivseks käitumishäireks ning mis hetkest võime juba rääkida neurooloogiliseist haigusest.

Ravimeid on vaja lapsele, kelle tormakus ja keskendumatus muutuvad talle endale ohtlikuks – mitte selleks, et vanemal või õpetajal oleks mugavam. Vahel kardetakse, et kuna Ritalin on amfetamiini sugulasaine, võib see teha

lapsel narkomaani. Tegelikult on arsti väljakirjutatav ravi miannus, mis teeb lapse võimeliseks plaanima, plaaniko- haselt tegutsema ja soovitud tulemusi saavutama – seega keskendumisele ja reeglite järgimisele –, nii väike, et kui me Rootsis soovime patsientidel suvisel kooliva- heajal rohtu mitte võtta, ei teki neil mingeid võõrutusnä- h-tusid. Kauaaegsed uuringud näitavad, et Ritalini ravi saanute hulgas on narkomaane 20 korda vähem kui nende hulgas, kellele oleks võinud lapsepõlves see diagnoos olla, kuid kes pole mingit ravi saanud. Ritalin on Eesti psüh- hiaatrite ja neuroloogide käsutuses 1999. aastast saadik, siiski kirjutati seda kuni eelmise aasta mai seminarini välja haruharva, pärast seda aga umbes kahele lapsele nädalas.

Seija Sandberg:

Et oma last aidata, tuleks vanemal kõigepealt lõpetada enese ja lapse süüdistamine. Esmatähtis on ootusi kohanda- da – küsida endalt, mida ma peaksin kohaseks iseendalt nõuda, kui ma oleksin söömata-magamata; mis saaks mind rahunema, kui mul oleks raevu- või paanikahoog?

Pisemaid korrariikumisi on mõistlik ignoreerida – sest suuremaid juhtub nagnii piisavalt. Nende puhul tuleks õppida last taltsutama karistamata ja pahandamata – hea vahend on aja mahavõtmine tool, millel soovimatut tege- vust jätkanud laps peaks istuma oma vanusele vastava arvu minuteid.

Sellisele lapsele on väga oluline võimalikult sageli öelda, kui ta teeb midagi õigesti või hästi, ning kasutada eriti meeldivaid tegevusi preemiana vähem meeldivate äratagemise eest. Imerohuna võib mõjuda see, kui vanem mängib pühendununa lapsega iga päev natukenegi aega,



lastes lapsel mängu juhtida. Koolitöös peab sellisel lapsel olema kogu aeg uusi ja huvitavaid tegevusi ja ülesandeid, millele väsinud tähelepanu saab ümber lülituda, nii et ta saaks pigem kiita kui laita.

Ülesanne olgu jõukohane ning etteantud lehel ei tohi olla teisi harjutusi ega tähelepanu kõrvalejuhtivaid pilte. Pikk ülesanne tuleb jagada huvitavateks juppideks, millel igaühel on selge tulemus ja otstarbekas lahend. Koolis oleks eelistatum ruumilahendus, kus iga laps istub üksi pingis, ega vaata kogu klassi poole, vaid on pigem pööratud näoga seina suunas. Samas ei tohi siis õpetaja last ära unustada – see laps vajab väga sagedast posi- tiivset tagasisidet, teadmist et ta tegi õigesti.

Kas mu laps on hüperaktiivne?

Kas minu laps on hüperaktiivne, tähelepanuhäirega või mõlemat? Sellele küsimusele aitab vastust leida alljärgnev tabel. Diagnoosi panemiseks peavad esinema vähemalt 6 antud tulba 9 tunnusest kuue kuu jooksul 2–3 keskkonnas.

Hüperaktiivne

ei püsi paigal, keerutab
ei istu, lahkub kohalt
tormab ringi, ronib
ei tööta ega mängi tasa
on pidevas tegutsemises
räägib palju ja sageli
vastab enne kui vaja
ei oota oma järjekorda
sekkub teiste vestlusse

Tähelepanuhäirega

ei märka detaile
kaldub ülesandest kõrvale
ei kuule, mida öeldi
ei saa aru juhtnöördest
ei organiseeri oma tööd
väldib vaimseid pingutusi
kaotab sageli oma asju
katkestab töö alalõpmata
unustab palju

Kuidas portreerida Aleksander Elangot?

Silmapaistval pedagoogikateadlasel Aleksander Elangol täitub 21. veebruaril 2002 sada aastat sünnist

I n g e U n t



Üliõpilasena osales Aleksander Elango aktiivselt noorte karskusliikumises. ENKL-i 1927. aasta juhatuses oli ta keskne tegelane (ees keskel).

Aleksander Elangot on väga raske portreerida. Vaja on tervet portreede galeriid – sedavõrd mitmekesine on olnud tema tegevus kogu möödunud sajandi vältel. Noorsoo- ja karskusliikumise tegelane. Vabadussõja veteran, Kotkaristi ordeni kavaler.

Stipendiaat Viini Ülikoolis. Freudi ja Adleri teooriate tutvustaja. Ülikooli väga staažikas õppejõud, pedagoogika kateedri juhataja, aspirantide juhendaja, õppekirjanduse autor. Õpetajate uurimiskursuste (ja neist

väljakasvanud ÜPUI) looja ja juhendaja. Pedagoogika ajaloolane. Kasvatusteaduse arendaja selle mitmetes harudes. Aktuaalsete pedagoogiliste probleemide analüüsija.

Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi taasasutaja. Lapsevanemate koolituse entusiast. Tartu linna aukodanik. Esimese “Eesti entsüklopeedia” pedagoogikaosa toimetaja ning artiklite autor järgmistes.

Seltskonnainimene, kes armastab meeldivat vestlust, head menüüd ja

tantsu. Oma õpilaste ning kolleegide sihikindel suunaja ja nõudlik kriitik.

Gustav Suitsu luule armastaja ja austaja kogu elu jooksul. Oma perekonna hoidja ja oma kodu ehitaja. Rollide loetelu pole ammendav, seda ei saagi ammendada.

Olen olnud Aleksander Elango üliõpilane (üldpedagoogika kursuses), tema esimene aspirant, kolleeg. Mäletan teda Tartu Õpetajate Instituudi ja Tartu Ülikooli pedagoogika kateedri õppejõuna, juhendajana ÜPUI-s, seega siis väga pikka aega.

Pedagoogika ajalugu

Elango tegevuse valdkonnad on olnud äärmiselt mitmekesised, kuid alati on midagi kõigest muust tähtsam. Elangol sõandan selleks pidada pedagoogika ajalugu, milles on peaarhitekt eesti pedagoogikal. Oma 100. sünnipäeva puhul ilmunud tööde kogumikule tegi Elango ise oma ca 600 publikatsiooni seast kolmeteistkümnest artiklist koosneva valiku – neist seitse kuuluvad pedagoogika ajaloo valdkonda.

Nende seas on ka kokkuvõtte tema magistritööst “Õpilaste omavalitsus pedagoogilises teoorias ja praktikas” (1927), milles käsitletakse selle probleemi ajalugu Euroopas keskajast kuni reformpedagoogikani. Seega on meil olemas andmed selle tänases koolis nii aktuaalse küsimuse ajaloost.

Elango artiklid hõlmavad pedagoogika ajalugu ärkamisajast Peeter Põllu ja Heino Liimetsani, Pestalozzist Decroly'ni. Mitu põlvkonda on õppinud tema asjatundliku ja faktirohke "Pedagoogika ajaloo" järgi, eraldi õppevahendi sel alal koostas ta Eesti kohta. Nõukogude ülikoolide õppekavades oli pedagoogika tagaplaanil, pedagoogika ajalugu puudus sealt üldse. Elango initsiatiivil pandi pedagoogika ajaloost programmi üsna ulatuslik ülevaade, eksamil kuulus siia pileti üks kolmest küsimusest. Põhimõte oli: õpetaja peab teadma, mis enne on olnud, et mitte jalgratast leiutada.

ÜPUI-s juhatas Elango aastakümneid pedagoogika ajaloo sektsiooni. Selle tegevus koosnes (nagu muudiski sektsioonides) kolmeaastastest tsüklist; iga tsükkel oli keskendatud mingile teemale, näiteks Johannes Käisi koolkonnale, ärkamisajale jm. Seda tegevust kroonib eesti pedagoogilise mõtte ajaloo koostamine (kuni 1917. aastani) 1990. aastatel.

Elango ise väitis, et kooli ajalugu on meil hästi läbi töötatud, pedagoogiline mõte aga mitte ning keegi peab seda ka tegema. Oma viimaste aastate loomingust on ta ise valinud juubelikogumiku artiklite hulka 1992. a Hariduses ilmunud kirjutise "Eesti rahvuskooli rajamine aastatel 1917–1920".

Klassijuhataja

Kasvatuse valdkonnas on Elango meelisteemad klassijuhatajatöö ja lapsevanemate koolitus, varasemas nooruses ka karskuskasvatus.

Klassijuhatajatööd on ta käsitlenud kahes monograafias. Kui neist tollane ametlik ideoloogia, mida seal oli minimaalselt, välja filtreerida, leiame tänase kooli jaoks mõndagi õpetlikku. Kas või seda, et klassijuhataja missioon seisneb õpilaste suunamises kultuuri avaratele ja mitmekülgsetele teedele.

Kateedri töös oli klassijuhataja tegevuse käsitlemine olulisel kohal, see teema läbis kogu pedagoogika



Aleksander Elango ja käesoleva kirjutise autor Inge Unt Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi konverntsil "Kasvatus ja aated" (2.–3. november 2001).

kursust ning meie roll pedagoogilisel praktikal seisneski eeskätt selle tegevuse suunamises.

Eriti huvitas Elangot klassijuhatajatunni ning klassikollektiivi kujundamisega seonduv. Viimasest kumavad läbi tema noorusaja sotsiaalsühholoogilised ja -pedagoogilised huvid. Ta oli väga rahul, et valisin oma kandidaaditöö teemaks õpilaste tundmaõppimise klassijuhataja poolt. Muide, ta ei surunud ühelegi oma aspirandile teemat peale, talle meeldis, kui inime selle ise leidis.

Lapsevanemad

Kõik lapsevanematesse ja nende koolitamisest puutuv oli Elango eriline armastus. Sõjajärgses Eestis pani ta aluse Koduse Kasvatuse Instituudile – organisatsioonile, mille ülesanne oli korraldada lastevanemate süstemaatilist haridust. 1933. aastal ilmus "Elava teaduse" sarjas eeskätt neile suunatud "Lapsepõlv ja iseloom", kirjanduse väljaandmist lastevanematele on ta eluaeg pidanud väga oluliseks.

See oli Koduse Kasvatuse Instituudi saavutus, et oma lapse sünni re-

gistreerivale lapsevanemale anti kingituseks väikelapse hooldamist ja kasvatamist käsitlev brošüür "Meie laps" (autorid O. ja H. Madisson). Elango lemmikidee oli teha sama ka nõukogude ajal, mis tal kahjuks ei õnnestunud. Küll aga pidas ta lastevanematele palju loenguid.

Minu isiklikud mälestused selles valdkonnas seostuvad eriti Tartu lastevanemate rahvaülikooliga aastatel 1960–70. Sain 1961. a ühiskondliku ülesande organiseerida Tartus selline ülelinnaline organisatsioon. Ilma Elangoga konsulteerimata ja tema abita oleks seda olnud võimatu teha. Koostasime kaheaastase programmi, mis hõlmaks kõiki olulisi koduse kasvatuse pedagoogika ja psühholoogia probleeme, lisaks tervishoiu, koolikorralduse ja juura küsimusi.

Passiivne loengute kuulamine ning ainult küsimuste esitamine ei tulnud Elango puhul kõne allagi, vähemalt kolmandik tööst toimus seminari vormis; üht rühma juhtis Elango. Rahvaülikooli tööst osavõtjaid oli palju, Vanemuise tänava õppehoone



Aleksander Elango (esireas vasakult esimene) kutsus 1962. aastal ellu kasvatusteaduste kursuse, millest hiljem kasvas välja laiaulatuslik uurivate õpetajate organisatsioon Ühiskondlik Pedagoogika Uurimisinstituut.

suur auditoorium oli huvilisi üsna täis. Teiste seas istus alati ka Elango koolipõlve õpetaja ja elupõline sõber Villem Ernits.

1960. aastate lõpul reorganiseeriti rahvaülikool kooliti ja klassiti toimivaks, õppused ühendati klassi lastevanemate koosolekutega; õppuse kestus oli 3–4 aastat. Kõige selle tarvis koostas Elango õppekava, mis hõlmas laste kolme vanuseastet koolis ning sisaldas igale eale kõige olulisemaid pedagoogilisi küsimusi, kokku aga moodustas terviku.

Aktiivsuspedagoogika

Didaktika vallast kuulus Elango sümpaatia aktiivsuspedagoogikale. Põhjalikult töötas ta läbi õpilaste teadmiste kontrolli ja hindamise ning kirjutas sellekohase ülevaatliku monograafia (1967). Tollal ja varemgi domineeris Eestis nn passiivuskoolile iseloomulik olukord – õpilaste teadmiste kontrollimisele, enamasti suulisele individuaalsele kontrollile kulus pea

pool tunnist, nii et uue osa õpetamiseks jäi üpris vähe aega. Ülejäänud klass jäi ajal, mil üks õpilane vastas, enamasti passiivseks. Elango võitles mitmekesiste, ajaliselt ökonoomsete kontrollimeetodite kasutamise, sh ainetesti eest (1936. aastast olid ainetestid Eestis põlu all).

Psühhoanalüüs

Huviliste tähelepanu tahan juhtida Elango varasemast loomingust pärinevatele ja nüüd valitud töödes uuesti ilmunud artiklile: "Analüütilised voolud psühholoogias ja nende rakendamine pedagoogika" (Kasvatus, 1933), kus on antud ülevaade psühhoanalüüsist ja selle vooludest (Freud, Adler, Jung), Kasvatuses 1937. a ilmunud artiklile "Jooni 12–15-aastaste noorte hingeelust" ja Viinis kirjutatud ning Külvajas 1930. a publitseeritud artiklile "Lõbuprintsiip ja alkoholism psühhoanalüüsi seisukohalt". Artikkel ulatab ilmselt käe tänapäevasele narkoprobleemile.

Kateeder

Tartu ülikooli pedagoogika kateedri juhatajana lõi Aleksander Elango kollektiivis demokraatliku õhkkonna. Just vaba mõttevahetuse huvides võitles ta selle eest, et kateedrisse ei satuks inimesi, keda ei saa usaldada. Selle saavutamine nõudis iseäralikku diplomaatiat. Samuti oli ta valvas ülevalt poolt pealesurutava voolujoonelise teadustemaatika suhtes. Mäletan, et kunagi haaras meid paanika seoses polütehnilise õpetuse ja töökasvatusega. Huvitaval kombel õnnestus meil karisid vältida ja igaüks uuris ikka just seda, mida tahtis.

Seltskond

Väga oluliseks pidas Elango kolleegide omavahelist suhtlemist väljaspool kateedri ruume, eriti Werneris ning muudes kohvikutes ja söögikohades. Kunagi peeti laupäevahommikuti ülikooli kohvikus pedagoogika klubi. Kirglikult diskuteeriti ka Psühholoogide Seltsis. Oma 85. sünnipäeva pühitses Elango restoranis Kaunas. Kohalikut põhjendas ta sellega, et noored inimesed saavad ometi ka restorani ja tantsida. Vähemalt kolm korda lubas ta, et see on nüüd viimane tango, mida ta tantsib, ning seejärel loobus mõnuga sellest lubadusest.

Elango kodus Tartus Lootuse tänaval pole kõiki pedagoogika ja kooliga seotud inimesi alati oodanud mitte ainult *grand old man* ise, vaid ka kaetud kohvilaud. Siit on nad saanud ja saavad edaspidi häid nõuandeid ja materjale pika elu jooksul uuritust, loetust, kogetust.

Aleksander Elango, olge te kõige eest tänatud!



Lembit Andresen

Pestalozzi ja Eesti

J. H. Pestalozzi kaudmõjud Eesti- ja Liivimaa rahvakoolide arengule 19. sajandi kahel esimesel aastakümnel

L e m b i t A n d r e s e n



Johann Heinrich Pestalozzi sündis 1746. aastal Zürichis. J. J. Rousseau' mõjul ostis ta endale talu (Neuhof), kus avas vaestekooli ning tegi koos lastega põllutööd ja andis nendele algõpetust. Eri vanusega lapsi kasvatati ühtse perena, isa ülesandeid täitis Pestalozzi ja ema omasid tema abikaasa. Pestalozzi sai tuntuks rahvakooli ümberkorralduse kavaga ja nn elementaarmeetodi elluviimisega algu-

ses Stanzi, seejärel Burgdorfi ja Yverdoni õppeasutustes. Õppeainete päheõppimise asemel soovitas ta arendada välja lastes peituvad jõud ja alged. Ta leidis, et laps õpib varases nooruses paremini isalt ja emalt kui halvasti eluks ja tööks ettevalmistatud kooliõpetajalt. "Kõlbelisele kasvatusele ja tööharjumustele pannakse alus perekonnas," kirjutab Pestalozzi. "Et lapsi õigesti kasvatada, tuleb õpetada kõigepealt laste vanemaid." Emadele ja isadele kirjutaski ta oma raamatud.

Šveitsi koolimehe haridusideed leidsid Baltimaades suurt kõlapinda pärast rahvaraamatu "Lienhard ja Gertrud" (I–IV, 1781–1787) ilmumist. J. H. Pestalozzi esitas seal mitmed uusaegsed mõtted: kasvatuse ja hariduse algläte peab olema perekond. Andke rahvale haridust ja ta elab vooruslikult ning õnnelikult. Parem hea koduõpetus kui halb kooliõpetus. 1800. aastast alates rakendas J. H. Pestalozzi oma kirjanduslikke ideid ellu Šveitsi valitsuse kaasabil avatud Burgdorfi koolis.

1801. aastal kirjutab ta emadele metoodilise käsiraamatu "Kuidas Gertrud õpetab oma lapsi". Selles näidati, kuidas on võimalik harida rahvast, selgitati, et ka alamast soost lapsed on õppimisvõimelised, ja anti juhiseid algteadmiste andmiseks koduõpetuse kaudu.

Peagi ilmusid "Vaatluste aabits", "Näitlik arvude õpetus", "Raamat emadele". Burgdorfis sai J. H. Pestalozzist hariduse uuendaja ja kasvatusteadlane. Tema raamatute ja Burgdorfi instituudis ettevalmistuse saanud õpetajate kaudu algas J. H. Pestalozzi nn elementaarhariduse meetodi võidukäik. Selle alus oli vaateõpetus.

Maailma tunnetamine algab meelegaorganite kaudu.

Varajases eas vajab laps kasvataja juhtimist, et ta kõigest õigesti aru saaks. Vaadeldes ümbrust, näeb laps üksikuid esemeid, kõigepealt nende arvu, siis kuju (vormi) ja viimaks tahab teada nende nimesid. Arvude tundmaõppimiseks läheb vaja rehendamisoskust, vormi tunnetamiseks joonistamist, kirjutamist ja mõõtmist (võrdlemist), sõna kasutamiseks lugemis- ning väljendusoskust, kirjutab J. H. Pestalozzi.

Ta soovitas asendada veerimismeetodi häälikumeetodiga ja trükkida lugemikke, mis sisaldaksid jutte loodusest, geograafiast ja ajaloost.

Burgdorfs kasutusele võetud elementaarmeetod äratas tähelepanu kogu Euroopas. Tartu ülikooli edumeelsed õpetlased otsustasid kutsuda J. H. Pestalozzi Tartusse, et viia õpperingkonnas läbi haridusreform. Ülikooli rektori G. F. Parroti oli sellele ideele viinud nähtavasti F. C. La Harpe, aga kutset toetasid ka kuraator F. M. Klinger ja prof K. Morgenstern.

1804. a suvel läkitas G. F. Parrot J. H. Pestalozzile kirja ettepanekuga asuda Tartu ülikooli teenistusse. Kirja kättesaamise ajal oli J. H. Pestalozzi raskes olukorras. 1804. a juulis kolis tema Burgdorfi instituut Berni lähedale Münchenbuchsee kloostriksse, oktoobris kutsuti Pestalozzi Yverdoni, sealne linnavalitsus oli tema õppeasutuse jaoks eraldanud suure lossi.

Aasta hiljem sai J. H. Pestalozzi G. F. Parrotilt uue kirja. See saadeti teele 17. oktoobril 1804 ja jõudis kohale veerand aastat hiljem, 13. jaanuaril 1805.

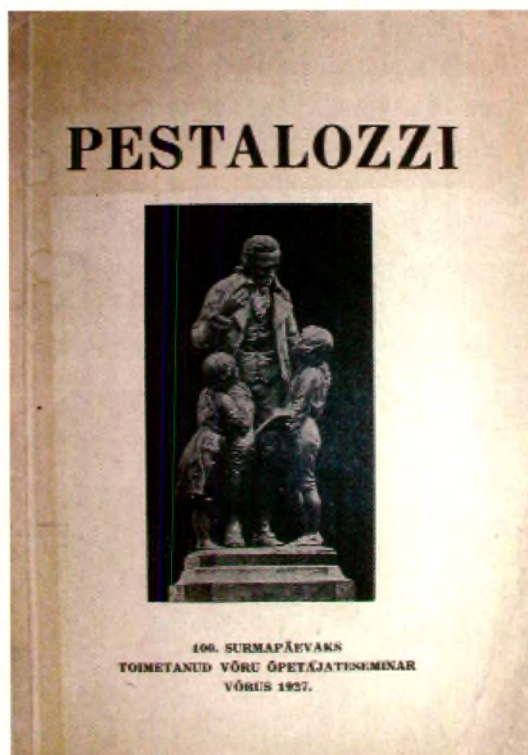
Tartu ülikooli rektori kiri oli saabunud liiga hilja. Šveitsi kasvatusteadlasele pakuti uusi ja paremaid võimalusi kodumaal. 22. jaan 1805. teele saadetud vastuses teatas J. H. Pestalozzi, et vanus ja vene keele oskuse puudumine ei võimalda tal pakutud kohta vastu võtta. Küll aga lubas kogu Euroopas tunnustuse võitnud koolimees pida kirja saatjatega sidet edaspidigi.

Pestalozzi pakutud uuenduste pooldajaid leidis mujalgi, 1804. a sügisel kutsuti ta Riiga. Kahe tuntud saksa pedagoogi, H. G. Volke (1742–1818) ja E. Tillich (1780–1807) kirjad kindralsuperintendent H. G. Sonntagile näitavad, et küsimust arutati seal põhjalikult.

Pärast tsaari kinnitatud "Ülikoolidele alluvate õppeasutuste põhikirja" väljaandmist hakati elementaarhariduse meetodi vastu huvi tundma ka Vilniuse ülikoolis. Kuraator A. Tschartoryski (1803–1824) palus J. H. Pestalozzit, et see sõidaks Vilniusse ning aitaks õpperingkonnas koolireformi läbi viia. Professorite huvi J. H. Pestalozzi tegevuse vastu oli suur. J. Mostowski kirjutab Šveitsi koolimeest tutvustava artikli ajakirjas "Wilnaer Journal", A. Marschinkowski alustas "Elementarbildungsmethode" tõlkimist poola keelde. Sõidust Riiga ja Vilniusse loobus kutsutu samadel põhjustel, millest varem oli kirjutanud G. F. Parrotile. 1805. aastal kolis J. H. Pestalozzi juhitud Burgdorfi instituut

Yverdoni linna. Õppeasutuse tunnus kasvas veelgi, õpilaste arv suurenes, koos kasvandikega sõitis kohale ka kasvatajaid ja teadlasi. Juba varem oli kooliga tutvunud Inglismaa tuntud koolimees Andrew Bell, Yverdoni külas-tasid Friedrich Fröbel, Johann Gottlieb Fichte, Johann Friedrich Herbart, Karl Georg Raumer. Yverdoni sõitis ka liivimaalasi.

Juba 1804. aastal, siis kui J. H. Pestalozzit Tartusse, Riiga ja Vilniusse kutsuti, sõitis tema juurde Miiavist (Jelgavast) pärit parun E. G. v. Derschau koos kolme Stackelbergiga. Nad esindasid neid rüütelkonna saadikuid, kes vaidlustasid balti ülikooli asutamist Tartusse.



Võru õpetajate seminaris anti Pestalozzi 100. surma-aastapäevaks välja sellekohane trükkis.

Vääna mõisniku Otto Christian v. Stackelbergi kolm poega: 28-aastane Karl Georg, hilisem maanõunik, 27-aastane Christoph Adam, hilisem Tallinna kubermangu gümnaasiumi direktor ja 18-aastane Otto Magnus, hilisem arheoloog ning E. G. v. Derschau soovisid konkurentsivõitluses ülikooli asukoha pärast J. H. Pestalozzit kura-maalaste poole võita, et seejärel ka kuraator F. M. Klingeris oma plaanide vastu huvi äratada. Kõiki nelja paelus ka kohapeal nähtud uus õppeviis, rahvakooli õpetajate ettevalmistamine ja kasutusele võetud uued õpikud. E. G. v. Derschau jäi J. H. Pestalozziga kirj vahetusse 1806. aastani. Veel kord läks Otto Magnus v. Stackelberg Yverdoni 1807. a augustis. Seekord oli tema kaaslane Vönnust pärit

Georg v. Sievers. Sõidu eesmärk pole täpselt teada, mõnedel andmetel taheti Yverdonist kaasa viia "instituudis hariduse saanud õpetaja", et selle teadmisi ja oskusi kodumaal ära kasutada.

Christoph Adam v. Stackelberg külastas Yverdoni aastatel 1808–1816 mitu korda. Ta õppis tundma J. H. Pestalozzi edasi arendatud õppeviise, eriti aga tööd õpetajate instituudis. Säilinud on ka kaks kirja J. H. Pestalozzile, üks kannab daatumit 8. oktoober 1808, teine 21. detsember 1815.

Burgdorfi ja Yverdoni külastasid ka tartlased. 1804. aasta paiku käis Burgdorfis Tartu koolide inspektor Karl Anders. Neli aastat hiljem andis ta välja raamatu "Ueber die Nützlichkeit zeitiger Unterweisung der Kinder", kus kirjeldas õppetööd ka Burgdorfi koolis. Aasta või paar hiljem külastas Yverdoni Väimelas koduõpetajaks olnud, tulevane Tartu ülikooli professor ja rektor (1818–1830) Johann Philipp Gustav Evers. 1824. a andis ta Tartus välja õpiku "Erstes Schulbuch für die deutsche Jugend im Lehrbezirke der Kaiserlichen Universität Dorpat".

1807. a sõitis Yverdoni Helmešt pärit G. v. Rennenkampf (1783–1854). Noormees oli õppinud Göttingeni ülikoolis ja soovis oma oskusi täiendada Pestalozzi õppeasutuses. Veel sama aasta lõpul sai ta koduõpetaja koha Moskvas. Olles hiljem Liivimaa Maapäeva kreisisaadik, esitas G. V. Rennenkampf 1834. aastal H. v. Jannau kaudu rea ettepanekuid maakooli asjus. Ta soovitas igasse kihelkonda asutada nn industriaalkooli ja täiendada rahvakooli õppeprogrammi vastavate ainetega.

Liivimaal oli teisigi J. H. Pestalozzi pooldajaid. 1808. a kavatseti Riiga rajada Pestalozzi-instituut. Arvatakse, et mõtte algatajad olid Liivimaa maanõunik K. O. v. Transehe ja Riia kaupmees J. R. Marti. Mõlema mehe kaks poega õppisid Yverdonis. 1811. a alguses sõitis Transehede perekond J. H. Pestalozzi juurde ning Neuenburgersee järve ääres elati augusti lõpuni. Tagasisõidul võeti kaasa Yverdoni õppeasutuses hariduse saanud koolmeister B. Jetzler, kes hakkas õpetama K. O. v. Transehe nooremaid lapsi Selsau mõisas, hiljem pastor Mutheli perekonnas.

Peterburis töötas samal ajal J. H. Pestalozzi mõttekaaslane ja kolleeg Burgdorfi ning Yverdoni päevilt Johann Muralt (1780–1850). Ta oli Venemaa pealinna tulnud 1810. ning seejärel vastu võtnud saksa ja prantsuse koguduse pastori koha. Järgmisel aastal avas J. Muralt kiriku juurde kooli, kus õpetati Pestalozzi meetodite alusel. Peagi sai Muralt ja tema kool tuntuks kogu Peterburis, aga ka Tallinnas ja mujalgi. 1815. a tegi Eestimaa kindralkuberner kohalike kooliolude parandamise eesmärgil keisrile ettepaneku läkitada neli eesti noormeest J. Muralti õppeasutusse, et neid seal Pestalozzi elementaarhariduse meetodi alusel koolmeistriks koolitada ja seejärel Tallinnasse asutatavas seminaris tööle rakendada. Kindral-

kubeneri kavatsusi ellu ei rakendatud. Siiski jõudsid Pestalozzi ideed mõjutada õpetajate ettevalmistamist Eesti- ja Liivimaal ning anda uusi eeskujusid eestlastest õpperaamatute autoritele.

J. H. Pestalozzi laialdastest sidemetest kultuuriinimestega annab tunnistust 1813. a saadetud kiri saksa luuletajale Friedrich Matthissonile (1761–1831). Kiri on hoiul Tartu Ülikooli Raamatukogu käsikirjade ja haruldaste raamatute osakonnas. Luuletaja on pöördunud J. H. Pestalozzi poole palvega saata Yverdonist prantsuse keelt valdav koduõpetaja. Šveitsi kasvatusteadlane vastas kahetsusega, et tema instituudis õpetatakse saksa keeles ja seetõttu polevat võimalik luuletaja soovi täita. Küsimust oli seda raskem lahendada, et samasuguseid kirju saabus paljudest Euroopa paikadest.

Parimaks lahenduseks pidas J. H. Pestalozzi õpetajakandidaatide väljaõpetamist Yverdonis ja seejärel nende tagasipöördumist paika, kust neid õppeasutusse saadeti. Kiri lõppes lubadusega lähendada F. Matthissonile lähemas tulevikus trükitud kokkuvõte oma uutest õppemeetoditest.

Ka üks Eestimaa mees puutus kokku Šveitsi kasvatusteadlasega. Selleks oli Nissi pastori poeg Gustav Adolf Hippus (1792–1856). Noormees õppis 1815. aastal Viini Kunstide Akadeemias, siirdus 1817. aastal Rooma ja sealt tagasi tulles peatus 1819. aastal Yverdonis, kus joonistas J. H. Pestalozzist portree.

Pärast Aleksander I surma kasvas vastuseis kõige lääneliku vastu. Enam Pestalozzi pooldajaid keisrikojas ei toetatud. Alles Nikolai I valitsusaja lõpul muutus vastuseis Lääne pedagoogika mõjudele nõrgemaks. Oli võimalik taas kokku puutuda nende pedagoogiliste vooludega, mis tulid Saksamaalt ja Inglismaalt.

Saksamaalt jõudsid Eesti- ja Liivimaale Adolf Diesterwegi ja tema mõttekaaslaste raamatud. Need hakkasid kujundama koolmeistrite uue põlvkonna pedagoogilisi tõekspidamisi ja meetodilisi oskusi. Elementaarõpetuse põhimõtted tõusid uuel kujul esile J. H. Pestalozzi juubeli aegu 1846. aastal. Saksamaal juhtis tähtpäevapidustusi A. Diesterweg.

Eestis jõuti J. H. Pestalozzi tööde väljaandmiseni alles siis, kui 1927. a tähistati suure šveitsi pedagoogikateadlase 100. surma-aastapäeva. Ilmusid "Pestalozzi elavad sõnad". Toimetaja P. Põld (Tartu, 1927) ning "Pestalozzi elukäik ja ilmavaade" (Võru, 1927).

Väike märgiatlas Karl Kello



Katkise jalaga kolmjalg Karja kiriku laevõlvilt Saaremaal.



Kolmsarv ja kolmjalg, Taani.



Triskeled. Sitsiilia, 6.–3. sajand e.Kr.



Isle of Mani vapimärk. Inglismaa.



Päikesegija draakon resp. igihunt pureb mingi müütilise mehe jalga. Torpo puukirik, Norra, ca 1200. Mani saare ühel kivireljeefil on kujutatud peajumal Odinit ennast jalgapidi päikesegija igihundi lõugade vahel.

KOLMJALG

Kolmjalg (kr *triskele*) sümboliseerib Püha Kolmainust ja peajumal Odinit, elu ennast ja kiirustava aja kulgu – minevikku, olevikku, tulevikku. Kolmjalg on ka üleilmselt tuntud ja tunnustatud päikesesümbol. Vanadel aegadel usuti, et päikesel on kolm jalga, mis tähendanud tõusvat, keskpäevast ja loojuvat päikest. Kolmejalgsena kujutati ette päikesehobust ja pisuhända. Kolmejalgne olnud hiina päikeselind vares. Tiivulisel kolmjalgal näidati lendamas kreeka päikesejumal Apollonit. Keldi mütoloogia tunneb kolmejalgsset Mannanáni-nimelist päikesejumalust.

Karja kolmjalg erineb oluliselt maailma teistest omataolistest. Tema üks jalg on selgesti eristatavalt katkestatud. Jalg, millele ta peaks toetuma, näib alt ära vajuvat. Ajamärgina tähendaks see, et tulevik võib ka tulemata jääda, homme olemata olla. Mis juhtub aga jalust vigase päikesega? Komistab ja kukub maha?

Komistav päike?

Läänemeresoome mütoloogias tulevad sageli ette päikeselised tegelased, kes endal jala alt rainunud või põlve põletanud. Suurt tamme langetades puutub tuline kirves soome Väinämöise põlveluusse (R I-1, 334). Eesti ilmatarka vennakene põrutab endal sama töö peal põlvekedra ja raiub jala rammest saadik (ERI 2, lk 14–15).

Suur tamm, mida raiutakse, on müütiline taevast toetav maailmapuu, mille ladvas ülemisel oksal asub päike. Selle puu langemine tähendab taevavõlvi sissevarisemist ja päikesehukku. Setu ja karjala müütiliste laulude järgi langeb raiutava tamme tüvi meresse, latv satub Saaremaale – koos ladvaga siis ka taevane tuli päike. Kas võime Saaremaale sadanud müütilises tammeladvas näha Kaali meteoriiti, mida rahvas võttis päikeselise allakukkumisena või päikeselise kandja komistamisena?

Põlveveaga päikesekandjad

Päikest kandev suur tamm on sedavõrd vägev puu, et selle langetamisega saab hakkama üksnes päikesejumal ise.

Samas tekitab tamme langetamine päikesevaldjale endalegi ränga ihuvea.

Väinämöinen on Kaleva poeg ja Kaleva poegadel paistnud päev otsa ees või pealael, mis on päikesejumaluse kindel tunnus. Vana Väinämöinen põletab põlved müütilist tuld lüües. Taevane tulekera satub tulelööja põlve peale, põletab põlve ja poole põlveluud (R I-4, 299). Või siis põrkub taevast tulnud tulenool Saare pealt kivist Väinämöise põlve ja varbasse (R I-4, 830).

Eesti Kalevipojalgi olnud päike pea peal kanda: "Aega läinud tal palju, enne kui saanud magama heidata, sest päike oli pea peal, ja kui ta magama oleks jäänud enne, siis oleks ilm jäänud järsku pimedaks. Kui ta istuma hakanud, siis vajus ka päike allapoole, ja kui pikali lasknud, siis vajunud päike kahe mäe vahele..." (Kambja; Kp, 223 C). Kui Kaleva poeg Väinämöinen lööb endale tulise kirvega põlve, siis Kalevipojal löikab jalad põlvist saadik alt tema oma kuldne mõök. Sedavõrd vägeva hiiu vastu on raske kellelgi teisel peale iseenda kätt tõsta.

Põlveveaga müütilisi hiide tunneb ka teiste rahvaste folkloor. Ysbaddadeni-nimelisel iiri päikesehiil purustab müütiline kivioda (= taevakivi ja välgu sümbioos) põlvekedra. Kaukaasia tuletoojal Sosrykol, kes kandnud päikest mütsi peal, löiganud jalad põlvist saadik alt taevast maa peale kandunud leegitsev päikeseratas.

Müütiliste meeste kõrval tuntakse ka üht täiesti reaalselt isikut, kelle ots usuti saabunud põlveraiumise läbi. Põhjala kristliku rahvapühaku Püha Olavi kannatuslugu kujutavas ikonograafias on talle alati sõjakirves põlveluusse löödud. Kuna kuu aega pärast kuningas Olavi märtrisurma toimus päikesearjutus, hakati tema lahkumist seostama päikeselise kadumisega – kui mees suri, pimenes päev. Päikesearjutus mängis ki kuninga pühakuks saamises põhilist rolli.

Eesti folklooris samastub Olav ehk Olev = Olevipoeg tihti Kalevipojaga. Kalevipoeg resp. Olevipoeg öeldakse olevat *hää ilma päivapoiga, ilus ilma*

päevapoega ja isegi ilus ilma päeva-
paiste (VK4, 577; ERA, 2173). Seega on
põhjust pidada nii Kalevi- kui ka Olevi-
poega päikesejumaluse võrdkujudeks.
Setu rahvalaulude järgi paistab Päeva-
pojal kuldne kübar peast kui see päike
pealt metsa.

lidset ajamärki ja päikesesümbolit on
meil täiendanud oluline iseärasus –
tema üks jalg on katkestatud. Põhjen-
dused leiame kohalikust folkloorist.
Soome loitsude järgi kukkunud päikese
poeg Saarele Alue ehk Kaleva järve
(SL, lk 107–129; L, lk 319–340). Kaleva
kõlab aga üsnagi nagu Kaali järv.

Eesti otsib endale märki, millega
maailmas tuntuks saada. Kas see ainu-
laadne, põlvest vigastatud päikesesüm-
bol ei sobiks siis Eesti märgiks? Eesti on
maa, kus päike maha kukkus, ja siin
tõusis ta ka uuele elule.

KOLMSARV

Põhjala vanade külakirikute lae- ja
seinamaalingutel kohtab tihtilugu oma-
päraseid kolmesarvelisi pörgulisi. Kol-
mesarvelisena kujutasid kuradit ette
vanad liivlased. Vähemalt korra räägib
ka eesti rahvapärismuse kolme sarvega
kuradist (Valk, lk 157).

Kolm sarve resp. kolmeharuline pea-
kate on samuti ürgse päikesejumaluse
atribuut. Kolmesarvelisi olendeid on
kujutatud šamaanitrummidel ja soome-
ugrilaste asualade kaljujoonistel. Kol-
mesarvelised päikeseiidolid esinevad
Ülem-Volgamaa (2. at e.Kr), keldi (1.
saj) ja Permi pisiplastikas (7.–8. saj).

Soomes Espoo kirikus ilmutab kolme-
sarviline kurat end otse välisukse kohal.
Ja taas torkab kohe silma, et pörgulise
üks sarv on murtud. Kristlastele süm-
boliseerib saatana sarve murdmine
paganluse väe ja võimuse olulist vähen-
damist. Espoo kolmsarves on aga
põhjust näha kajastust müütilisest
päikesekatastroofist, mis Saaremaal
Kaali järve tekitas, kuivõrd kolm sarve
ilmestasid algseilt paganlikku päikeseju-
malust. Päikesejumalustel on olnud ikka
kolmeharuline kübar peas.

Kurat tehti narriks?

Tuntuim kolmeharuline peavari on
loomulikult narrimüts. Kuid ka eesti ja
läti kurat teatakse kandvat peas kol-
menurgelist kübarat. Eesti metshaldjas-

ki olnud "veikene küündra pikkune
poisikene, punane kolmenurgeline
kübar peas" (Valk, lk 42). Soome mets-
haldjas kannab peas Päevapoja kolme-
harulist kuldset kübarat: "Hattu oli
päässä Päivän poian, kolme haaroa
hatussa" (L, lk 144).

Samasse Espoo kirikusse on seina
peale maalitud kurat, kolmeharuline nar-
rimüts peas. Kurat tehti narriks?

Ristiustule üle minnes muutus päike-
sejumalus valeks jumalaks ja vanaks
paganaks ning teda hakati samastama
kristlaste kuradiga. Samas ei suudetud
loobuda tema peamisest sümbolist,
kolmest sarvest või kolmeharulisest
peakattest.

Kui kristlus võitis lõplikult, sai pör-
gulise peakatte endale narr kui tuntud
teisitimõtleja, hakates kehastama muist-
sete aegade kadunud hiilgust. Kaardi-
pörgus on narr jokkerina säilitanud
päikesehiidude vägevuse tänase päe-
vani – narr jääb narriks, narr ei vaheta
masti ja lööb kõiki teisi kaarte.

Murtud sarvega kolmsarv Espoo
kirikus Soomes on igatahes niisama
intrigeeriv nähtus kui katkestatud jalaga
kolmjalg Karja kiriku laevõlvil. Läti kee-
les muide kannavad Saaremaa ja
Soome sama nime, vastavalt Sāmu sala
ja Sāmu zeme (sala 'saar', zeme 'maa').
Lätlaste jaoks on saarlased ja soom-
lased tänase päevani ühed saamid
(sāms) kõik.

Kirjandus

1. Sylvia and Paul F. Botheroyd. Lexikon der keltischen Mythologie. München, 1995.
2. Eesti rahvalaulud. 1.–2. Tartu, 1926–1932. (ERI)
3. Eesti rahvalaulud. Antoloogia. 1.–4. Tallinn, 1969–1974. (ERA)
4. Kaarle Krohn. Suomalaiset syntyloitsut. Helsinki, 1917. (SL)
5. Anne Lidén. Olav den helige i medeltida bildkonst. Stockholm, 1999.
6. Muistendid Kalevipojast. Tallinn, 1959. (Kp)
7. St. Olav, seine Zeit und sein Kult. Acta Visbyensia VI. Uddevalla, 1981.
8. Suomen kansan muinaisia loitsurunoja. Helsinki, 1881. (L)
9. Suomen kansan vanhat runot. 1.–14. Helsinki, 1908–1948. (R)
10. Ülo Valk. Eesti rahvausu kuradi-
kujutelm kristliku demonoloogia ja rahvus-
vahelise folkloori kontekstis: ilmumiskujud
(doktoriväitekiri). Tartu, 1994.
11. Vana Kannel. VI. Tartu, 1941. (VK)



Katkise sarvega kolmsarv Espoo kirikus
Soomest, ca 1500.



Kolmesarveline pörguline Lohjaa kirikus,
Soomes, ca 1500.



Kolmesarveline pörguline Knutby kirikus,
Rootsi, ca 1500.



Figuur saami
šamaanitrummit



Keldi iidol, 1. sajand.



Narrimütsiga draakon. The Luttrell Psalter,
ca 1330. Draakon on paganluse võrdkuju.

HARIDUS

Education No. 1, 2002

Journal for Estonian Educational Publications

Karl Kello. Vulgar liberalism is widely spread in schools.

The author gives an overview about the discussion which took place at Viljandi Forum, especially concentrating on explanations offered by prof. Marju Lauristin on differences between liberalism and market economy-based vulgar liberalism. The main message was that Estonian school is still far away from the core of liberal philosophy- a really free and independent man.

Sulev Ojap. Teachers as civil servants. Sulev Ojap proceeds with discussion started in "Education" no 2, 2001 on the theme of Estonian teachers belonging to intellectuals. In his opinion teachers should be primarily mediators of culture. But as teachers' work is very much restricted with detailed prescriptions, they look more like civil servants. Students at the same time expect cultural contacts.

Maija and Jorma Lehtovaara, Tiiu Kuurme. Children and power. Finnish educationists Maija and Jorma Lehtovaara analyse the theme of adults' power in free education. They believe that parents and teachers should also exercise power on children, but it should be preferably done in a dialogue. Tiiu Kuurme offers a commentary from the Estonian side.

Ellu Saar. Education in our country and elsewhere. The author compares educational systems of Great Britain, Germany and the USA. She considers German system too inflexible and the American one too free. Between those two extremes she has placed Great Britain. In the opinion of Ellu Saar Estonian educational system is developing towards English model of education.

Karl Kello. A narrow road between trite and stupidity. The author talks to Enn Tarvel, the member of the Swedish Academy of Sciences about the essence of talents and giftedness. The academician offers an overview of the degree education in Sweden.

Karl Kello. How to help the talented? Ten well known Estonian are asked what should be done with talented children in Estonia.

Inge Unt. Talented children in Estonia. Professor emeritus Inge Unt gives an overview, how the researchers have studied the theme of talented children. She considers the situation highly unsatisfactory.

Krista Mägi. The experience of Vesiroosi Upper Secondary School. Since 1995 students at Vesiroosi Upper Secondary School have been divided into differentiated groups considering their achievement. The author suggests that differentiation of such kind has improved learning motivation of boys in grades 7-9 and many of them have reached groups of high achievers. Groups with more demanding academic syllabus have offered quick achievers a new and manageable challenge.

Marika Veisson. More communication. An overview, how talents and giftedness have been conceptualised. Some examples have been presented from studies carried out at Tallinn Pedagogical University.

Maie Vikat, Inkeri Ruokonen, Eva Noormaa. Learning environment for talented children. A comparative overview about studies carried out on talented children in Estonia and Finland.

Karin Lukk. Capabilities of children in grade 6. The author gives an overview about research on intelligence carried out in schools of Tartu town and Tartu and Põlva districts.

Kristi Kivit. How they cope in grade one? Conclusions based on tests carried out by the author show that prerequisites for successful studies in grade one are developed in pre-school age.

Inga Mutso. Children with special educational needs. SEN children are usually taught at local schools closest to their homes as it is organised in Scandinavian countries. Unfortunately there is no special training for teachers and school design has not considered needs of those children so far.

Pille Häidkind, Eve Kikas. Autism and PEP-R-test. A version of a test used in the USA for ascertaining autism and adapted to Estonian conditions with some accompanying commentaries.

Raivo Juurak. Breaking the pattern. Researchers of Denmark have studied for decades which children have been able to break up with asocial patterns their parents follow in their lives (alcoholism, violence, lack of tradition of learning) and start a new life.

Age Kristel Kartau. Little pigheaded fellows...where to? The author analyses relations between hyperactivity and giftedness.

Inge Unt. How to paint the portrait of Aleksander Elango? On February 21 2002 we can celebrate the centenary of the outstanding scientist and educationist Aleksander Elango. Inge Unt gives an overview of his life and work.

Lembit Andresen. Pestalozzi and Estonia. About indirect influence of Pestalozzi on development of folk schools in Estonia and Livonia in the first two decades of the 19th century.

Karl Kello. A small atlas of signs. The meaning of triskele (tripod) in the folklore of different ethnic groups and their mythological thinking. The essence of fiends with three horns is also discussed.

Klassiekskursioon valige Perereisidest!

Riia alates 155.-
Palanga-Nida alates 895.-
Peterburi alates 1190.-
Poolamaa alates 1640.-
Tatrad-Praha alates 1870.-
Viin-Veneetsia alates 2500.-
Holland alates 3160.-
Itaalia 3990.-
London alates 4430.-

Riia-Sigulda alates 489.-
Soome alates 900.-
Stockholm alates 1330.-
Praha alates 1560.-
Budapest alates 2170.-
Viin alates 2270.-
Pariis alates 3490.-
Šveits alates 4290.-
Hispaania alates 5290.-

PEREREISID

Eestis kutsume teid Saaremaale, Hiiumaale, Kihnu, Soomaale, Virumaale, Palamusele, Lõuna-Eestisse, Tartusse, Tallinna...

*Programmid leiata koduleheküljel www.perereisid.ee
Tartus Pepleri 10-34, tel (07) 420 339 ja Tallinnas Pärnu mnt 22, tel (0) 631 3645;
e-post pere@kiirtee.ee*

Koolidokumentatsioon, selle säilitamine
Asjaajamise alused, muudatused seadustes
Arhiivindus
18.-19. märts 2002
Hind 1000 krooni

Koolidirektori põhikursus
Aprill 2002 – aprill 2003
Hind 17 500 krooni

Õppealajuhataja
põhikursus
Aprill 2002 – jaanuar 2003
Hind 12 500 krooni



Info ja registreerimine: kaari@emiteco.ee, tel (0) 613 9709

**Koolitusluba 1103 HM, Reg nr 10233811, tel (0) 613 9709, faks (0) 613 9708,
e-post emiteco@emiteco.ee, Peterburi tee 46-111, 11415 Tallinn.**

Toimetus. Vastutav toimetaja Tiia Penjam. Toimetajad Raivo Juurak ja Karl Kello. Turundusjuht Priit Penjam. Toimetuse aadress Voorimehe 9, 10146 Tallinn. E-post haridus@opleht.ee. Internet <http://haridus.opleht.ee>. **Telefonid** 644 3311, 644 0528, 644 0587, 646 4111. **Väljaandja** Perioodika AS, Voorimehe 9, 10146 Tallinn, tel 644 5767. Trükikoda Akadeemia Trükk, Türi 6a, 11313 Tallinn. Trükkimisele antud 1.02.02. Praaeksemplaride väljavahetamiseks pöörduda trükikotta Akadeemia Trükk tel 651 2444. © Perioodika AS Haridus 2002. LX aastakäik. Tellimishind aastaks 84 kr, 6 kuuks 42 kr. Üksikumbri hind 18 kr. Tellimise indeks 78189.



2 AR (6)



NATO teabekeskus ja Eesti NATO Ühing
kutsuvad 10.-12. klasside õpilasi osalema esseekonkursil

Milleks NATOle Eesti?



**Peaauhind:
reis NATO
peakorterisse
kevadises Brüsselis**

**Parimad autorid on oodatud
riigikaitseteemalisele päevale Tartus**

Täpsem info
aineõpetajatelt või
NATO teabekeskest
tel 07 375 729
nato@utlib.ee
www.natoinfo.ee -
siin saadaval
dokumendid,
raamatud, artiklid
NATO kohta.

Essee esitamise tähtaeg on 22.02.2002

Tööd saata aadressil
nato@utlib.ee või
NATO teabekeskus
W. Struve 1
50091 Tartu