



ISSN 0235-9146

9 / 2 0 0 3

HARIDUS

<http://haridus.opleht.ee>



Loovus ja normid / Faktid ja uuringud / Õpik ja elu



Tartu mnt 6, Tallinn
Tel (0) 662 3762,
faks (0) 662 3761
tallinn@tiitreisid.ee

ARGIPÄEV KOJU, ISE REISILE!

Eestimaad avastama –
Virumaale, Setomaale,
Haanjamaale, Harjumaale jm.
Kauneid paiku on kõikides
maakondades!

**Naabrite juurde või
kaugemale –** Helsingisse,
Stockholmi, Riiga, Peterburgi,
Pariisi, Londonisse, Prahasse,
Viini.

Tutvu õpilasreiside valikuga
meie kodulehel
www.tiitreisid.ee.



VILJANDI KULTUURIKOLLEDŽ

Täiendusõppekursused 2003/2004. õa

Kultuuriettevõtlus. Intellektuaalne omand (2 AP);
Õiguse alused (1 AP). Algus 29.–31. okt.

Koostöö, enesetäiendus ja motivatsioonid huvijuhi töös
(80 t; 2 AP). Algus 7.–8. nov, K. Salumäe.

Kursus kehalise kasvatusõpetajatele (160 t; 4 AP). A. Sööt.

Hüpertekst (10 t). K. Pärmoja, soovijate registreerumisel.

Arranžeerimine (80 t; 2 AP). T. Kallaste,
soovijate registreerumisel.

**Piirkondlikud regilaulu kursused muusika- ja emakeele
õpetajatele** (80 t; 2 AP) (väljasõiduga maakondadesse).
C. Roose, J. Oras (Ma).

Pedagoogika ringijuhitule (40 t) (väljasõiduga Lihulasse).
Algus 25. okt.

Kaasaegne tantsukunst – moodulitena. Algus 24.–25. okt.

Kursus beebikooli juhendajatele (40 t; 1 AP).
Algus jaanuaris, T. Jukk (Ma).

**Õppimine ja õpetamine loovuse kaudu – klassiõpetajatele,
põhikooli huvijuhtidele, klassijuhatajatele** (120 t; 3 AP).
Algus 7.–8. jaan, M. Kuivits.

**Loova ja individuaalse lähenemise võimalusi muusika-
õpetuses.** (C. Orffi pedagoogikat ja lapsepsühholoogiat
käsitlev täienduskoolitus) (80 t; 2 AP). Algus 31.01.–1.02.2004.,
T. Jukk (Ma)

Kursus hoolekodude tegelusjuhendajatele (60 t).
Algus 21.–22. jaan, M. Sarnet.

Ettevalmistamisel:

Rahvamuusika õpetamisest muusikakoolis.
C. Roose, T. Jukk (MA).

Elkooliealiste laste muusikaõpetuse metoodika ja pilliõpe.
T. Jukk (Ma).

Rahvusliku käsitöö jätkukursus. A. Matsin (Ma).

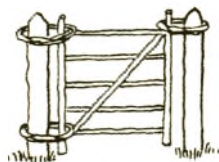
Õpetajakoolitus eriala omavatele inimestele (40 AP),
I. Kasekamp.

Loovainete metoodika jätkukursus. V. Ilves.

Sotsiaalteatri töötoad. M. Karusoo, K. Nielsen.

Noodramaturgide koolitus (200 t). L. Guntarsis.

Sisukord



ALGÕPETUS

6 Uuringud TPÜ algõpetuse õppetoolis

Helle Sikka, Leida Talts

9 Laste kirjutamisoskus polegi nii kehv

Anne Uusen

12 Loodusõpetus – raske ja igav?!?

Inge Timoštšuk

15 Ainekesksus lasteaias

Leida Talts, Helle Sikka

18 Vihma käest räästa alla ehk Tudengist õpetajaks

Mare Tuisk

PROFESSIONAALSUS

22 Reflekteeriv õpetaja

Tuuli Oder

25 Kutseaasta. Mis ja milleks?

Eve Eisenschmidt

28 Tagasi kooli

Kaire Tamm, Kristjan Paas

32 Väike märgiatlas

Karl Kello







Lapsed vajavad aega, et olla need, kes nad on, et kõnelda, joonistada ja kirjutada oma elust, et õppida väljendama seda, mida nad tunnevad ja mõtlevad.

Aeg, hindamatu vara

Tundub, et paljud, mis nõukogude kooli ümberkorraldamisel uueks, omaks, edumeelseks tegijatel juhtmõtteks oli, on nüüdseks sumbunud. Üks peamisi soovide oli muuta õppetöö lapsele selgemaks, olulisemaks, omaenese kogemusega seotumaks. Ainekesksuselt lapsekesksusele, öeldi selle kohta. Praegune koolitöö tundub olevat märksa ainerõhulisem, kui see nõukogude ajal oli.

Õppekava tehes ja seda õppekirjanduses realiseerides on alustatud justkui ülalt: mida on ülikoolis vaja teada, seda tuleb õpetada gümnaasiumis, ja mida seal, seda põhikoolis. Mida laps omandada suudab ja mida peaks õppetöö, kooliskäimine laiemas plaanis talle pakuma – see on jäänud justkui tagaplaanile.

On niisugune imelik arusaam, nagu peaks iga vajalik mõttesuund installeeritama lapsele omaette õppeainena. Mida tähendab esimese kooliastme lapsele inimeseõpetus? Kas siis teised ained

ei kõnele inimesest, inimese elust ja selles ettetulevatest asjadest ja olukordadest?

Äärmiselt rumal, et õppekavast on välja jäetud lapse maailmapildile vastav aine kodulugu, millesse mahub ju kõik, millega laps üldse kokku puutub. Ka teleris nähtu, juturaamatuis loetu, veebis otsitu jm on selle osa. Kodu asub kosmoses, ja kes seda ei mõista, peaks pikalt järele mõtlema.

Olen jäägitult seda meelt, et lasteaias ja kooli esimeses klassis (osalt ka teises klassis ja mingis mõttes edaspidigi) peaks õppetöö olema planeeritud teravikuna, erinevaid õppeaineid omavahel ühendades, ning lähtuma tõesti ja ausalt lapse enese kogemustest. Seepärast ei saa ega tohigi kirjutada õpikuid ja töövihikuid, mis lasevad tunnis viimase kui hetke valmismaterjaliga täita.

Aeg on hindamatu vara ja õpetaja vajab aega, mida pühendada just neile lastele, keda ta õpetab, küsida neilt

nende mõtteid, aidata neil väljendada elamusi, hoolitseda selle eest, et lastel oleks koolis hea olla.

Lapsed vajavad aega, et olla need, kes nad on, mitte õppekirjanduse orjad, – et kõnelda, joonistada ja kirjutada oma elust, et õppida väljendama seda, mida nad tunnevad ja mõtlevad. Kui eneseavaldus ei saa julgeks ja selgeks, jäävad ka teiste väljendatud mõtted läbi tunnetamata.

Praegu on algõpetus jõudnud minu arust sellisesse seisusse, kus osutub vajalikuks kohustusliku eelkooliaasta sisseseadmine.

Mare Mürsepp
TPÜ algõpetuse õppetool



Enesetäiendamine on rahulolu sedavõrd oluline aspekt, et viimasel paaril aastal on õpetajate enesetäiendamise vajadused ja võimalused olnud TPÜ algõpetuse õppetoolis omaette teema, märgivad Helle Sikka ja Leida Talts.

Uuringud TPÜ algõpetuse õppetoolis

Helle Sikka, Leida Talts

Tallinna Pedagoogikaülikooli algõpetuse õppetool

Ajavahemikul 1995–2003 on TPÜ algõpetuse õppetoolis publitseeritud õppejõudude ja magistrantide ühistööna kaheksa teaduskogumikku, kusjuures kaks viimast neist on avaldatud koostöös Helsingi Ülikooli õpetajakoolituse osakonna õppejõududega. Seisuga mai 2003 on kaitstud 30 magistritööd, 706 bakalaureuse- ja diplomitööd, mis puudutavad noorema kooliea õpilasi ja õpetajaid.

Õpetaja professionaalsuse olulise näitajana tähtsustatakse tänapäeval järjest rohkem õpetaja võimet oma isiksust ja tegevust analüüsida. Seda vajadust silmas pidades sisaldab TPÜ klassiõpetajate õppekava hulgaliselt võimalusi uurimistööks, mis peadib magistritöö kirjutamisega stuudiumi lõpuks. Uurijapisikust nakatunud üliõpilastest jätkavad paljud kraadiõppe järgmistel tasanditel. Üha rohkem on ka õpetajaid, kes oma professionaalsuse tõstmiseks on valinud magistri- või doktoriõppe.

Alljärgnevalt peatun mõnel õppejõudude, magistrantide ja üliõpilaste ühistööna valminud uuringul.

Kasvukeskkond iseseisvas Eestis

Algõpetuse õpptooli uurimisrühm on küsitlenud ligi tuhandet algklassilast. Riskitegurite analüüs näitas, et märkimisväärne osa peredest ei suuda pakkuda oma lastele tänapäeva nõuetele vastavat kasvukeskkonda. Enam-vähem rahuldavaks hindavad lapsed oma pere

võimalusi toidu ja riie ostmisel, kuid suur osa vastanutest ei ole rahul vaimsemat laadi vajaduste rahuldamise tasemega. Näiteks ei saa kolmandik küsitletud lastest osta raamatuid ja ajakirju, käia kinos ja teatris. Noorema kooliastme laste hinnangud oma elukvaliteedile on üsnagi leplikud, kuid laste kannatlikku meelt ei tohiks võtta olukorra hindamisel aluseks.

Laste vajaduste rahuldamisel pakub olulist tuge kool kui kasvukeskkond. Meie sellekohased uuringud toovad esi-

le vastuolu laste ja õpetajate arvamuste vahel. Kui õpetajad näevad lapses eelkõige õpilast, siis lapsed ise, sõltumata oma õppeedukuse tasemest, tunnevad vajadust selle järele, et neid koheldaks individidena, kellel on oma maailmanägemine, huvialad, nõrgad ja tugevad küljed. Enamik lapsi tuleb kooli ka selleks, et kohtuda seal eakaaslastega ning tunnetada end teatud gruppi kuuluvana. Soov kohtuda sõpradega ei pruugi sugugi olla vastuolus sooviga õppida. Õpetajad ei ole neid asjaolusid alati teadvustanud, pidades sõprade olemasolu kohati õppimist segavaks asjaoluks.

Andekas laps

Kui erivajadustest rääkimine on kõigile arusaadav, siis andekate laste probleemid tunduvad täna veel paljudele pseudoküsimusena – nemad tulevad ju nangunii toime. Algõpetuse õppetooli uurimisgrupp (Helle Sikka, Tea Laur, Kristina Olesk, Kristi Lehtla jt) on uurinud andekate õpilaste vaimseid võimeid (andekuse üks aspekt), nende isiksuseomadusi, harrastusi, huvisid ning seda, kuidas neile lastele koolis meeldib.

Ilmnes, et mõnigi kord ei soodusta koolikeskkond andeka lapse arengut. Nad on kooli suhtes rahulolematud, neil esineb psühhosomaatilisi häireid, nad ei ilmuta tunnis aktiivsust ega hinda end püüdlikeks õppijaiks. Rutiinne, alla võimete töö pärsib nende vaimset aktiivsust ja alandab õpimotivatsiooni. Tekib trots ja vastumeelsus õpetajate ning kooli vastu. Õppimiseks heade eeldustega lapsest võib saada probleemne õpilane.

Andekate laste isiksuseomaduste kaardistamine näitas, et õpetajad hindasid eelkõige nende iseseisvalt töötamise oskust, head mälu, lugemust ja laia sõnavara, samuti vastutus- ja vastupidamisvõimet. Madalamalt hinnati aga algatusvõimet ja asjaolu, et andekad lapsed ei ole varmad vastu võtma uusi ülesandeid ja õppima oma võimete piiril.

Klassisüsteemilt ainesüsteemile

Mida klass edasi, seda kriitilisemaks õpilased oma koolikeskkonna suhtes muutuvad. Küsitletud 4. klassi lastest ei meeldi õppetunnid 8,7%, aga 6. klassis oli selliseid õpilasi juba 30,9%.



Enamik lapsi tuleb kooli ka selleks, et kohtuda seal eakaaslastega ning tunnetada end teatud gruppi kuuluvana. Soov kohtuda sõpradega ei pruugi sugugi olla vastuolus sooviga õppida.

Algõpetuse uurimisrühma korraldatud koolikeskkonna uuringud näitavad, et õpihuvi languse ja kooli pooleli jätmise üks olulisi põhjusi on eri kooliastmete seismine üksteisest psühholoogiliselt lahus – esimesed kolm klassi õpitakse ühe klassiõpetaja käe all, edasi aga minnakse paljude aineõpetajatega. Suur probleem on, et aineõpetaja vaatab eeskätt ettepoole, analüüsivõime eriti, mis on lapsel juba minevikus saavutatud ja millele on võimalik rajada tema edaspidine areng. Keskastmesse jõudnud õpilaste raskusi seostatakse seetõttu valdavalt lünkadega lapse varasemates teadmistes ja õpiharjumustes, väga harva aga sellega, et õpetajal napib teadmisi, kuidas murdeale lähenevat last suunata ja tema õpimotivatsiooni alal hoida. Õpilünkade vähendamise üks võimalus on klassiõpetajasüsteemi pikendamine kuni 6. klassini või kaugemalegi.

Õppetundide meeldivuse kõrval langeb laste vanemaks saades ka nende innukus koolis pakutavate huviringide suhtes. Kahe kontingendi võrdlus näitab olulist statistilist erinevust. Kui 4. klassi õpilastest 58,8%-le meeldivad huvialaringid, siis 6. klassi õpilastest on need

meelepärased vaid 38,3%-le. Seega on koolimeeldivuse eri aspektid omavahel seotud: kui langeb õpihuvi, pakub vähem pinget ka kõik muu koolis toimuv.

Viimase 10–12 aasta jooksul on tulnud Eestis päevakorda laste väärkohtlemine, sh koolivägivald. Karin Sepp on uurinud oma magistritöös põhikooli teise astme õpilaste koolikiusamist ning analüüsinud tugiõpilaste rolli koolivägivalda probleemi lahendamisel. Selgus, et koolis esineb kõige rohkem emotsionaalset vägivalda ja et vägivallatseja tegutseb enamasti koos paari-kolme kaaslasega. Kiusatavad ei julge oma murest rääkida, kõrvaltvaatajad kardavad ohvri abistamiseks tugiõpilaste poole pöörduda.

Lapse enesekriitilisus

Müüt, nagu poleks tänapäeva lapsed oma isiksuse, käitumise ja õppeedukuse suhtes piisavalt enesekriitilised, ei pea meie andmetel paika. Ilmneb, et juba 4. klassis on paljud lapsed oma õppeedukusest ja käitumisest halvemal arvamusel kui nende vanemad ja õpetajad. Samas tunnistavad paljud õpetajate poolt vähevõimekaks peetud õpilased,

et varjavad koolis oma tegelikke võimeid, sest ei taha teistele näidata, milleks nad võimelised on. Teise osa õpilaste arvates on täiskasvanute seatud lattu liialt kõrge, mistõttu selle ületamine on võimatu.

Lapsed saavad enesekohast tagasisidet peamiselt selle kohta, missugused nad on õpetajate ja vanemate arvates, tunduvalt vähem aga selle kohta, kui oluliseks peetakse nende huvideringi ja mõttemaailma. Üldtendentsina hindavad linnakoolide õpetajad ja lapsevanemad last positiivsemalt kui maakoolide õpetajad ja vanemad. Tegemist võib olla maaõpetajate ja lapsevanemate ebakindlama positsiooniga haridusmaastikul ja tööturul.

Õpetaja rahulolu

Algõpetuse õppetooli uurimisgrupp viis läbi ulatusliku uuringu 712 algklassiõpetaja hulgas selgitamaks nende kutsehoiakuid ja tööga rahulolu. Ilmnes, et kolmandik õpetajatest kannatab stressi all, nimetades selle põhjustena madalat tötötasu, koolide kehva materiaalselt baasi ning oma võimetust abistada järjest juurde tulevaid probleemidega lapsi.

Õpetajakutse plusspoolelt nimetavad algklassiõpetajad kõige sagedamini õpilastelt saadavat positiivset tagasisidet. See on peamisi põhjusi, miks paljud õpetajad probleemidele vaatamata oma tööst ei loobu. Kutsealane rahulolu haakub positiivselt ka selliste näitajatega nagu head suhted kolleegide ja lastevanematega ning soov ennast täiendada.

Enesetäiendamine rahulolu allikana on sedavõrd oluline teema, et viimasel paaril aastal on algõpetuse õppetoolis uuritud õpetajate enesetäiendamise vajadusi ja võimalusi nii koolisiseses arendustöös kui ka täienduskoolituse süsteemis tervikuna. Selgub, et väiksemates koolides töötavatel klassiõpetajatel pole piisavalt võimalusi täienduskursustel osaleda.

Õppimine ja õpetamine

Algõpetuse õppetooli õppejõudude eestvedamisel on uuritud emakeele-, matemaatika-, kunsti- ja muusikadidaktika küsimusi ning lastekirjandusse puutuvat. Paari viimase aasta jooksul on kaitstud uurimusi ka vene keele õpetamise problemaatikast.

Anne Uuseni juhendamisel on tehtud mitu uurimust teksti mõistmise, tekstist õppimise ning eri liiki tekstide kasutamise kohta kirjutama õpetamisel. Klassiõpetajate küsitlus sellest, mida nad tähtsustavad kirjutamise juures ja milliseid kirjutamisülesandeid tavaliselt õpilastele annavad, selgus, et kõige rohkem aega kulutatakse õigekeelsusele ja õigekirja harjutamisele (keskmiselt 28%), kirjanditele ja muudele kirjutistele kulub 18% ajast. Õpetajad peaksid teadma, et olulisim on nimelt tekstiloomine ning õigekirja ja õigekeelsuse harjutamine laste endi vigade põhjal, mitte aga harjutamine iseenesest.

Piret Laupa uuris oma bakalaureuse-töös põhikooli esimese astme laste enesehinnangut kirjutamisele. Selgus, et see on üsna positiivne: lapsed arvasid, et nad on võimelised oma vigu leidma, neid parandama ning erilist hirmu neil kirjutamise ees ei ole. Ehk on üks põhjusi siin see, et kirjutamist on hakatud koolis õpetama protsessikesksemalt ja elulähedasemalt.

Natalja Zamkovaja-Maltseva üliõpilased on uurinud kõne arendamise ja kõnevigade ennetamisega seonduvat vene keele tundides, teadliku lugemis- oskuse kujundamist kriitilise mõtlemise kaudu, teadmiste- oskuste kontrollimise küsimusi jm.

Mare Mürsepa juhendamisel on uuritud 1990. aastate algupärast lastekirjandust lapse kasvukeskkonna osana, algaja lugeja minapilti, vabalugemist algklasside õppetöös, õpetaja osa lapse lugemuse suunamisel jm.

Algklassiõpetajate hoiakute analüüs lugemise algõpetuse suhtes näitas, et maal ja väikelinnades on õpetaja kontakt õpilastega vahetum, enam antakse õpilastele suulist tagasisidet ja erinevaid lugemisülesandeid, rohkem tähtsustatakse lugemist soodustava keskkonna kujundamist kui otseseid tulemusi. Maakoolide õpetajate soovitud lapse lugemise edendamiseks on märksa rohkem koostöös tänapäevase lugemisdidaktikaga kui suurlinna koolide õpetajate omad.

Helle Sikka juhendamisel on uuritud algklassiõpetajate arusaamu matemaatikaõpetusest, matemaatika õpimotiive ja nende kujundamist, eri õppemeetodite kasutamist matemaatika õpetamisel jm.

Liina Tamme uurimusest selgus, et õpetajad tähtsustavad õpilaste mõtlemiskultuuri ja loovuse arendamist ning veatu arvutamise kõrval ka teadmiste omandamise protsessi. Algklassiõpetajad pooldavad pea võrdsele matemaatikaõpetuse traditsioonilist ja konstruktiivistlikku käsitlust.

Kaidi Anni uurimusest selgus, et õpetajad kasutavad matemaatikatundides enam traditsioonilisi õppemeetodeid, nagu iseseisev töö, õpetaja seletus, harvmini aga põhjalikumate ettevalmistamist ja korraldamist nõudvat rühmatööd, praktilisi töid, õpilasrepetitiivset.

Lehti Padu koostas matemaatika kontrolltööde kogumiku koos hindamist juhenditega 4. klassile. Kontrolltöö koosneb kahest osast, millest esimeses on tüüpülesanded kohustuslikuks lahendamiseks kõigile ja teises eri raskusastmega ülesanded valikuks. Kontrolltööd on rakendatavad erinevate õppekirjanduse komplektide juures.

Hans Gabrali juhendatud kunstiõpetust puudutavad uurimused käsitlevad värvusõpetuse arengut Eesti kunstiõpetuses, algklassiõpilaste kunstialase arengu võimaluste analüüsi, kunstivestluste osa algklassides, õppeainete integratsiooni kunstiõpetuses jm.

Maia Muldma juhendatud uurimistöös on käsitletud ainetevahelist integratsiooni muusikaõpetuses ja muusikaõpetuse kohta õppeainete süsteemis. Uudse suunana on uuritud erivajadustega ja nn tavalaste muusikalist kasvatust figuurmootide abil.

NB!

Kellele pakub mõni nimetatud uuringutest lähemat huvi, võib külastada TPÜ kasvatussteeduste teaduskonna lugemistuba Tallinnas Viru väljak 2. Uuringute materjale on võimalik kohapeal lugeda.



Väide, et lapsed ei oska kirjutada, on liiga üldine ja sageli ka ülekohtune.

Laste kirjutamisoskus polegi nii kehv

A n n e U u s e n

TPÜ algõpetuse õppetooli lektor

Õpilaste kirjutamisoskust on kritiseeritud juba aastakümneid. Viimasel viiel aastal on diskussioon sel teemal taas kord teravnenud. Kuni selleni välja, et logopeedide väitel vajavat (logopeedilist) abi 40% õpilastest (ÕpL, 27.04.2001).

Et ma ei ole selliste väidetega saajaprotsendiliselt nõus olnud varem ega ole ka nüüd, otsustasin doktoritöös põhikooli 1. ja 2. astme õpilaste kirjutamisoskust põhjalikult uurida.

Kui tahame mingi oskuse taset mõõta, peame esiteks teadma, mida me selle oskuse all mõtleme. Kirjutamist on defineeritud või kirjeldatud mitmeti, kuid kõigil autoreil on üks ühine vaatenurk – lühidalt öelduna on kirjutamine teksti loomise kompleksne protsess. See sisaldab endas sisu, kompositsiooni, õigekirja, kirjavahemärke ja palju muud.

Kirjutamisel on vaja tegelda ja opereerida samaaegselt paljude aspektidega: käekiri, häälikuanalüüs, õigekiri, punktuatsioon, sõnade valik/sõnavara, süntaks, kirjutamise eesmärk, teksti ülesehitus, selgus, rütm, lugejate reaktsioon jne (1, 5).

Kirjutamisoskus sisaldab kõigi kirjutamise komponentide valdamist. Kui väidame, et õpilased ei oska kirjutada, on vaja täpsemalt määratleda, mida õpilane ütleja arvates siis ei oska – kas õigekirja, süntaksit, sõnavara, tekstiliikide iseärasusi või muud. Lihtsalt väita, et lapsed ei oska kirjutada, on liiga üldine ja sageli ka ülekohtune. (Enamasti saab õigekirja eest "kahe" kirjutaja, kes teeb oma kirjutises viis või rohkem (loodetavasti eri tüüpi) viga.)

Teiseks peame kirjutamisoskuse taseme määratlemisel teadma, mida eri vanuses lapsed arengupsühholoogiast lähtuvalt osata saavad ja oskama peaksid. Kirjutamisoskus, nagu iga teinegi oskus, areneb aja jooksul. Väikelapsed

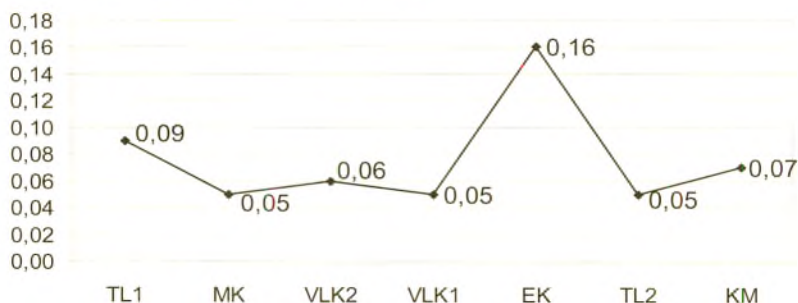
kasutavad sõnumi ja tähenduste edastamiseks kritseldusi ja joonistusi, küps kirjutaja on saavutanud kontrolli kirjutamise protsessi üle ja arendanud endal välja auditoriumitunnetuse. Viimane on jõukohane tavaliselt alles gümnaasiumieas (3, 5).

Kirjutamisoskuse areng on tavaliselt lapseti erinev. Siiski on avastatud teatud reeglipärased etapid, mida laps heaks kirjutajaks kujunedes läbib. Sellekohaste teadmiste põhjal saame otsustada, mida me mingis vanuses lastelt oodata võime. Nende faaside teadmine annab ka võimaluse pakkuda lastele sobivaid, nauditavaid ja süstemaatilisi ülesandeid.

Kas kirjutama õpetatakse valesti?

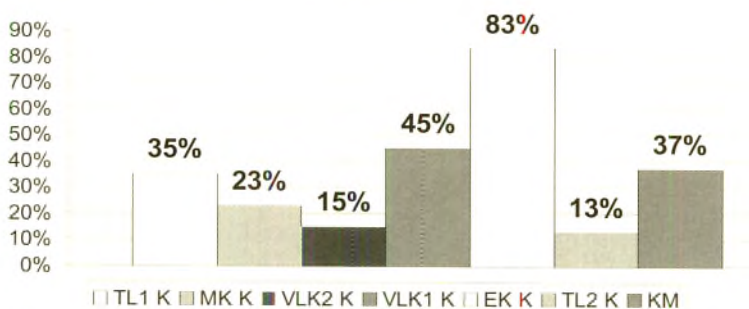
Eesti õpilaste kirjutamisoskust on peetud viletsaks juba vähemalt paarkümmend aastat. Põhjus võib olla selles, et seni praktiseeritud häälikuanalüüsil ja reeglite õppimisel põhinev õigekirja

Õigekirjavigu ühe sõna kohta



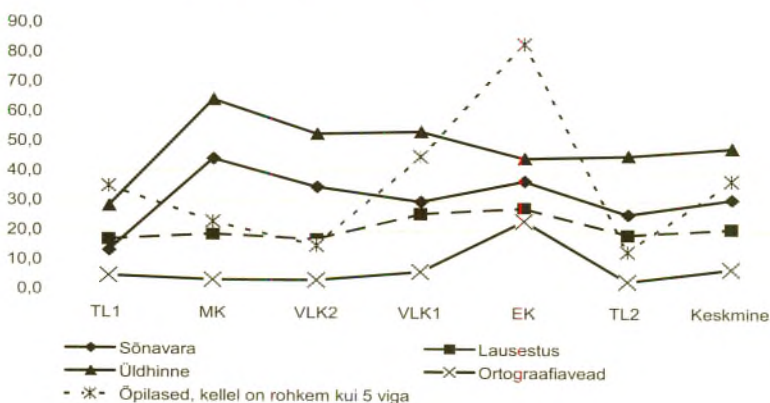
Joonis 1. Maakooli õpilased kirjutasid kõige pikemalt, kuid tegid ühe sõna kohta ligi kolm korda vähem vigu kui palju vähem sõnu produtseerinud Tallinna esimese kooli lapsed. Koolide tingimärgid: TL1 – Tallinna esimene kool; MK – maakool; VLK2 – teine väikelinnakool; VLK1 – esimene väikelinnakool; EK – erikool; TL2 – Tallinna teine kool; KM – keskmine.

Rohkem kui viie veaga õpilasi



Joonis 2. 40% ja rohkem on viie veaga õpilasi kahes koolis: väikelinna esimeses ja erikoolis. Kusjuures viimane neist tuleks ilmselt uurimuse toetusel huvides üldse välja jätta, kuna nimigi ütleb, et tegemist on erikooliga. Enamikus koolides on aga üle viie õigekirjaveaga lapsi 20% või alla selle.

Erinevate näitajate keskmised



Joonis 3. Et kõige sõnarikkamad erikooliõpilased tegid teistest palju rohkem õigekirjavigu, räägib nende tõepoolest kehvast õigekirjaoskusest.

õpetamine ei ole andnud küllalt häid tulemusi. Ilmselt tuleb hakata otsima/proovima teisi võimalusi. Tänapäeva koolis peaksid olulisteks märksõnadeks olema tervikeel ja kommunikatiivsus.

Anne Vahesaare möödunud aastal esitatud diplomitöö "Erinevate tekstiliikide kasutamisest kirjutamise õpetamisel. 2. klassi näitel" kinnitab veel kord minu veendumust, et kirjutamise õpetamisel on alguses nii mõnigi kord mõistlik pida-da õigekirjavigu teisejärguliseks (esma-järjekorras olgu sisu) – see ei mõjuta laste kirjutamisoskuse arengut negatiivselt, ka mitte õigekirjaoskuse enda arengut. (Praegu mõeldakse viletsa kirjaoskuse all just õigekirjavigu. Kui 3. klassi õpilane teeb viis või rohkem õigekirjaviga, saab ta enamasti kirjatöö hindeks "kahe", ehkki lapse sõnavara on mitmekesine, väljendus piltlik, lause ladus ja jutu mõte selge.)

Hindamise 6 + 1-mudel

1980. aastate alguses hakkasid õpetajad otsima kirjutiste hindamiseks standardsetest testidest erinevaid võimalusi. Loodeti leida vahend, mis pakuks täpset ja usaldusväärset tagasisidet nii õpetajatele kui ka õpilastele endile. Pärast tuhandete tööde läbilugemist tuvastasid õpetajad hea kirjutise üldised näitajad. Need omadused moodustasidki aluse 6+1 analüütilisele mudelile:

- 1) ideed,
 - 2) struktuur (organiseerimine),
 - 3) hääli (kirjutaja enda arvamused ja seisukohad),
 - 4) sõnavara,
 - 5) lausestus,
 - 6) kokkulepped (sisaldab muuhulgas ka õigekirja, punktuatsiooni ja grammatikat) ja
- +1) esitus (käekiri, paigutus, kujundus).

2001/02. õa jooksul kogusin kaugeõppes õppivate õpetajate abiga Eesti eri piirkondade 3. ja 6. kl õpilaste kirjatöid. Õpilastel oli võimalik valida kahe kirjutamisülesande vahel: jutustav ja veenev kirjutamine. Kirjutada võisid nad nii, nagu olid harjunud seda tegema. Kui õpilane tegi mustandi, läks arvesse ainult puhtand. Kokku kogunes töid 16-st 6. klassist ja 27-st 3. klassist (ca 860 tööd). Tööde hindamisel kasutati 6+1-mudeli kolme aspekti, mille põhjal lugesin kokku

1) sõnad, laused (sh liht-, liitlaused ja otsekõnelaused);

2) kirjavead (kokku- ja lahkukirjutamise, hääliku- ja kirjavahemärgivead, suure ja väikese algustähe vead, sõna- ja hooletusvead);

3) verbid ja lausestuses esinenud vead (sõnastusvead, ebaloogilised laused ja lõpetamata laused).

Nendest kolmest näitajast sain valemide kasutades iga töö koondhinde, milles oli suurem osatähtsus sõnarikkusel ja lausestusel. Oluline on just see, et õpilasel oleks fantaasiat, oma mõtteid ning sõnaosavust. Enne sisu, siis vorm. Kui ei ole midagi kirjutada, ei ole ka õigekirjaga midagi peale hakata.

Maalapsed kirjutavad põhjalikumalt

Alljärgnevalt analüüsin kuue kooli 3. klassi õpilaste töid. See on vaid osa 27 uuritavast klassist, kuid annab aimu ilmnevatest tendentsidest.

Selgus, et nende kuue kooli õpilaste hulgast kirjutavad maakooli õpilased üldiselt pikemalt, kusjuures nad on ka osavamad lausetes vormijad. Kõige pikemad ja keerukamate lausetega jutud on erikooli õppuritel.

Õigekirjavigu uurima hakates sain kohe aru, et lihtsalt nende kokkulugemine igas kirjatöös ei anna objektiivset pilti. Loomulikult teeb sada sõna kirjutanud laps rohkem õigekirjavigu kui kümnesõnalise teksti autor. Seepärast võtsin vaatluse alla vigade hulga ühe sõna kohta. Joonisel 1 selgub, et maakooli õpilased, kes kirjutasiid kõige pikemalt, tegid ühe sõna kohta vähem vigu kui ligi kolm korda vähem sõnu produtseerinud Tallinna esimese kooli lapsed (TL1). Et kõige sõnarikkamad erikooliõpilased tegid teistest väga palju rohkem õigekirjavigu, räägib nende tööpoolest kehvast õigekirjaoskusest.

Et asi oleks täiesti objektiivne, lugesin kõne all olevas uurimuses mehaaniliselt kokku kõik vead, needki, mida ei oleks ses vanuses laste puhul tegelikult õige vigadeks lugeda. Ka sarnast tüüpi vead lugesin erinevateks vigadeks. Tulemus on näha joonisel 2.

Kohe esmapilgul saab tuvastada, et 40% ja rohkem on viis viga teinud õpilasi kahes koolis: väikelinna esimeses ja erikoolis. Kusjuures viimane neist tuleks

ilmselt uurimuse tõesuse huvides üldse välja jätta, kuna nimigi ütleb, et tegemist on erikooliga. Enamikus koolides on aga üle viie õigekirjavea teinud lapsi 20% või alla selle. Kas nende andmete põhjal saab nõustuda väitega, et 40% eesti lastest vajab logopeedilist abi? Julgen selles kahelda.

Kui lugeda logopeedilist abi vajavateks õpilasteks lapsed, kes teevad rohkem kui viis õigekirjaviga, siis neid on kindlasti vähem kui 40%. Iseasi, kas nendestki kõik vajavad tingimata logopeedilist abi ning kas 3. klassi laps peabki oskama absoluutselt vigadeta kirjutada. Milleks siis veel (vähemalt) kuus aastat koolis veeta, kui mitte selleks, et õppida?

Mõne õpetaja õpilased kirjutavad sisukamalt

Kõige sisukamad jutud on maakooli õpilastel – keskmine hinne 4,4. Erikooli õpilaste tööde sisukuse keskmine näitaja on 3,2.

Kui hoolikalt vaadata, paistab silma, et lõppkokkuvõttes on kõige paremad kirjutajad antud maakooli õpilased. Nende sõnavara on rikkalik, tekst huvitav, ortograafiavigu alla keskmise ja üle viie vea teinud 23% (mille osaliselt kompenseerib sisukus).

Analüüsid vaadeldud klasside õpetajate tõekspidamisi, sõandan väita, et uuritavate linnakoolide ja maakooli erinevus tuleneb nende laste õpetajate erinevatest õpetamispõhimõtetest. Eduka maakooli õpetaja peab oluliseks erinevate tekstide kirjutamist, laste indu ja huvi kirjutamise vastu ning ka tööprotsessi ennast.

Kõige nõrgemateks kirjutajateks osutunud Tallinna esimese kooli õpilased tegid küll vähe vigu, kuid nende sõnavara on teistega võrreldes piiratud ning juttude sisugi pole huvitav. Kuna antud klassi õpetajale on kirjutamise õpetamisel üks olulisemaid eesmärgi õpilaste korrektne õigekiri ning sagedasemaid kirjutamisülesandeid n-õ reegli kinnistamise harjutused, siis võib arvata, et õpilased on vigade vältimiseks kirjutanud nii lühidalt ja ettevaatlikult kui võimalik. Üks igavate juttude kirjutamise põhjus võib olla seegi, et teatud vanuses laps lihtsalt ei suuda üheaegselt mõelda kõikidele kirjutamisel vaja minevatele

oskustele ja läheb kergema vastupanu teed – kirjutab nii vähe kui võimalik (et saaks töö kiiresti kaelast ära).

Enamik ülejäänud klasside õpilastest on aga tugevad keskmised (või üle selle) kirjutajad, mis oli käesoleva kirjatöö autorile meeldiv üllatus.

Õppija vead on loomulikud

Alati on olnud (ja jääb) mingi hulk lapsi, kellel on probleeme õigekirja või mõne muu kirjutamisega seotud oskusega. Kas nad on seetõttu kuidagi halvemad inimesed? Kooli ülesanne ja kohustus ongi neid aidata ning toetada.

Erinevate tõekspidamisete ja veendumustega õpetajad peavad lapsi kirjutama õpetades oluliseks erinevaid asju. Pole usutav, et mõnes klassis on enamik õpilasi sünnipäraselt paremad või halvemad kirjutajad. Neid on lihtsalt õpetatud erinevalt.

Olen jätkuvalt ja jäärpäiselt selle poolt, et pigem kirjutagu õpilased aluses rohkemate vigadega, kuid huvitavalt ja sisukalt, kui igavaid, ehkki väheste kirjavigadega tekste. Vead ju selleks ongi, et neid parandada ja neist õppida.

Me kõik saame aru, et 3. klassi laps ei pea oskama autoga sõita, viiulit mängida või kahe tundmatuga võrrandeid lahenda. Aga paljud meist arvavad, et ta peab oskama vigadeta kirjutada.

Kirjandus

1. Allan, K. K., Miller, S. M. Literacy and Learning. USA, Houghton Mifflin Company, 2001.
2. Buss, K., Karnowski L. Reading and Writing Literary Genres. Newark, Delaware, IRA, 2000.
3. Bright, R. Writing Instruction in the Intermediate Grades: What Is Said, What Is Done, What Is Understood. Newark, Delaware, IRA Publications, 1995.
4. Indrisano, R., Squire, J. R. Perspectives on Writing. Newark, IRA Publications, 2000.
5. Riley, J., Reedy, D. Developing Writing for Different Purposes: Teaching about Genre in the Early Years. London, PCP, 2000.
6. Templeton, S. Teaching the Integrated Language Arts. USA, Houghton Mifflin Company, 1997.



Loodusõpetuse õpetamisel peaksid olema olulised vaatlused ja katsed, õpilane ei tohiks olla "õpiku ja töövihiku vang", ütleb Inge Timoštšuk.

Loodusõpetus - raske ja igav?!?

I n g e T i m o š t š u k

TPÜ praktikakeskuse juhataja
loodusõpetuse didaktika õppejõud
kasvatusteaduste magister

Pole mõeldav, et kogu info, mida inimkond valdab, antakse koolihariduse käigus põlvkonnalt põlvkonnale edasi. Midagi peab kõrvale jääma – õppesisus tuleb teha selgelt põhjendatud valikud. Faktikesksete õpikute asemele peavad tulema õppimist toetavad õppijakesked õppematerjalid.

Loodusõpetus on olnud kiiresti muutuva sisuga õppeaine. Johannes Käisi aegade kodulooline vaateõpetus on ajapikku asendunud erinevate loodusteaduslike ainete algkursustega, mille maht on omakorda kiiresti kasvanud. Täna on muutunud juba mõeldamatuks, et kõike, mida inimkond valdab, suudetaks koolihariduse käigus põlvkonnalt põlvkonnale edasi anda. Midagi tuleb kõrvale heita, jättes alles selgelt põhjendatud valikud.

Loodusõpetus erineb siin mõnestki teisest õppeainest. Näiteks eesti keele grammatika on võimalik mingis (nt riikliku õppekavaga) ettenähtud mahus selgeks õppida, olles kindel, et midagi vähemalt lähiajal ei muutu. Samuti pole

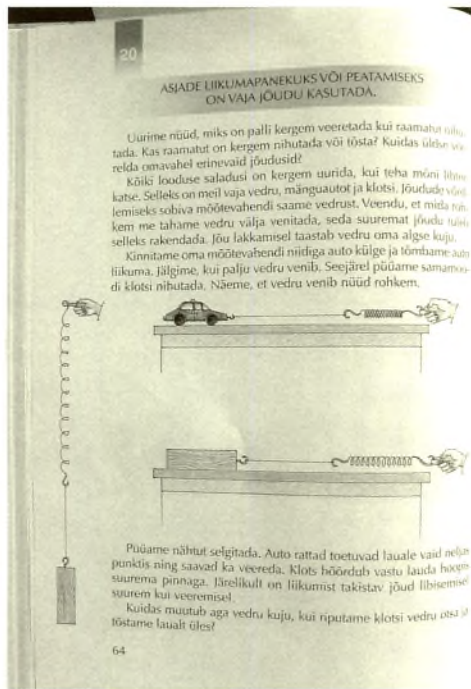
karta, et selles valdkonnas teadmiste hulk mõne aastakümnega oluliselt kasvaks. Taolistes suhteliselt "muutumatuks" õppeainetes saab keskenduda aastateks kokkulepitud hulga põhiteadmiste selgeks õppimisele ning vajalike oskuste harjutamisele.

Maht suur, sisu keeruline

Aga mida teha loodusõpetusega, kus juba praegu on info maht õpilasele liiga suur ja võib kasvada veelgi, sest loodusteadustes tehakse igal aastal uusi avastusi? Paljudes maades on lahendus leitud. Seal ei keskenduta enam suure hulga faktide selgeks õppimisele, vaid õpitakse eelkõige tundma looduses ilmnevaid põhilisi seaduspärasusi ja vastasti-

kuseid seoseid, toetudes õppe käigus igapäevase eluga tihedalt seotud loodusnähtustele ja teaduslikele faktidele.

Paraku pole Eestis sama teed mindud. Õpilase oodatavad õpitulemused on muutunud loodusõpetuses iga aastakümnega detailirohkemaks, põhjalikumaks ning mahukamaks. Nii piirduti eelmise sajandi algul ning keskpaigaski esimeste klasside loodusõpetuses koduümbruse taimede ja loomade välimuse, eluvalduste ja vastastikuste seoste tundmaõppimisega. Nüüd peavad niisama vanad lapsed tutvuma taime- ja loomariigi süstemaatikaga ning kasutama täpseid botaanika- ja zooloogiamõisteid. Täna koolilaps õpib juba teises klassis naha ehitust ning seedeelund-



Hõõrdumise teema Eesti 3. klassi (vasakul) ja Leedu 6. klassi (paremal) loodusõpetuse õpikus. Leedulaste 6. klassi õpik näib olevat lapsesõbralikum.

konna elemente, kolmandas koostab vooluringi ja analüüsib õhu koostist. Õpeteemade hulka on tulnud palju sellist, millest algkooliealised polegi võimelised aru saama, sest nende areng ei ole abstraktse mõtlemise tasemeni jõudnud.

Õpik sarnaneb teatmeteosega

Mõnda loodusõpetuse õpikut vaadates tundub, et tegemist on pigem täiskasvanule mõeldud teatmeteose kui algklassilapse õpikuga. Domineerib fakti- ja ainekesksus, õppimine ja õppija on tagaplaanil. Põhiline on info esitamine, selle mitmekülgse mõtestamise, kordamise, kinnistamise ja kontrollimise võimalustele pole pahahti mõeldud. Info hulk on õpikutes nii palju kasvanud ja keerukuse aste suurenenud, et mõnelegi algajale õpetajale on jäänud mulje, et 21. sajandi algkoolilaps on mitu korda targem, kui oli tema ise samas vanuses.

Paraku kinnitab õppimis- ja arengupsühholoogia, et tänane laps on endiselt lihtsalt laps ja paljud keerukad loodusteaduslikud faktid, mis õpikus esitatakse, pole talle arusaadavad ega tema vanuses omandatavad. Õpikuid vaadates näeme, et näiteks vooluringi õpitakse Eestis juba kolmandas klassis, Leedu aga alles kuuendas. Võib olla kindel, et leedu lapsed saavad asja sel-

geks, usinam eesti laps aga õpib vooluringi teema lihtsalt õppetükina pähe. Kolmanda klassi lapsel puudub ju võimalus ning ka vajadus vooluringiga praktiliselt tegelda. Mis aga lapse igapäevase elu ja tegevusega ei haaku, ununeb üsna kiiresti.

Tunde on vähe

Asi poleks nii halb, kui tänane loodusõpetus ei oleks nii õpikukeskne. Peale õpiku ja töövihikute muid õppevahendeid peaaegu polegi. Õpetajad tunnevad puudust ka kõige lihtsamaid loodusuuringuid võimaldavatest õppevahenditest (luubikarbid jm). Minimaalseimagi komplekti olemasolu koolis pole tagatud. Multimeedia võimaluste kasutamise loodusõpetustunnis pole mõtet rääkida.

Aine mahu vähendamine ühele õpetunnile nädalas (vähendamata seejuures teemade arvu) on pea kõigi asjaosaliste arvates olukorda veelgi halvendanud. Kui katseseadmeid olekski, ei jääks aega nendega katseid teha. Ajanappuse tõttu teevad õpetajad nüüd õpilastega vähem õppekäike ja loodusvaatlusi. Õpe muutub üha õpikukesksemaks. Segaduses on nii õpikukirjutajad kui ka õpetajad – mida nii väikese tundide arvuga üldse selgeks õppida saab?

Puudub süsteemsus

Kõige rohkem teeb muret, et loodusõpetuse materjal on esitatud süsteemitult. Pole harv juhused, kui kord läbivõetud teemast tuleb paari aasta pärast uuesti ja üsna sarnasel moel juttu. Uuduse võlu on kadunud. Laps tõdeb, et on seda juba õppinud. Vaid usinamad õpivad nõutu jälle pähe, et see siis kui mittekasutatav teadmine uuesti ruttu unustada. Kui sama teema tuleb näiteks füüsikatunnis veel kolmaski kord vaatluse alla, on juba väga raske huvi äratada, sest varasem "tuupimine" on tekitanud vastumeelsuse kogu aine suhtes. Nii on tõenäoline, et üldhariduskooli lõpetaja loodusteadmised on fragmentaarsed, ümbritseva eluga nõrgalt seotud ja süsteemitud. Vähesed olemasolevaidki teadmisi on noortel raske kasutada, sest pole olnud aega õpikumaterjali loodusnähtuste ja -objektidega seostada.

Õpetajate endi ettekujutused loodusõpetusest on samuti kooskõlastamata ja süsteemitud. Vahel tahaks küsida, kas me räägime üldse ühest ja samast õppeainest. Miks mõned asjaosalised kasutavad loodusõpetuse sünonüümina keskkonnakasvatust, teised aga teadusõpetust (*science*)?

Viimane termin on tulnud Eestisse ri-

kidest, kus on mindud loodusõpetuselt (*nature studies*) kui faktide äraõppimiselt üle teadusõpetusele (*science*), kus õpitakse eelkõige infot koguma, seda vaatlama, kirjeldama, mõõtma, järjestama, rühmitama, järeldusi tegema, oletama, oletusi kontrollima, aga ka suhtlema, infot esitama jne. Loomulikult on selline tegevus orienteeritud ühtlasi ka faktide ja teadmiste omandamisele – teadmisi kogutakse ja omandatakse tegevuse käigus.

Kahjuks ei saa me praegu Eesti laste loodusõpetusse puutuvaid teadmisi, oskusi ja hoiakuid kuigi täpselt kirjeldada ega hinnata, sest meie lapsed pole osalenud vastavates uuringutes. Eesti võiks liituda Rahvusvahelise Haridus- ja Terveolukuse Hindamise Assotsiatsiooni TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Studies*) uuringutega. TIMSS uurib ja võrdleb juba 1995. aastast eri riikide õpilaste asjatundlikust matemaatikas ning loodusainetes. Kõigile loodusõpetusega tegelejatele peaks mõtlema, kas pakuma, et 2003. aasta võrdlusuuringu (TIMSS 2003) raames plaanitakse uurida nt 4. klassi õpilaste faktiteadmisi 40% ulatuses, mõistetest arusaamist 35% ulatuses ning arutlemise ja analüüsioskust 25% ulatuses. Kas umbes niisuguse süsteemi järgi on korraldatud ka meie algkooli loodusõpetus? Karta on, et hetkeseisuga ei osutuks Eesti õpilaste tulemused teiste maade omadega võrreldes üleliia headeks, sest meie õpetamistraditsioon ja -võimalused soosivad ülekaalukalt faktikesket õpet.

Vajame loodusõpetuse tervikkontseptsiooni

Mingisugune süsteem loodusõpetuses siiski on – üldhariduskooli riiklikus õppekavas. Kuid selle dokumendi rakendamise aastad on näidanud, et süsteem on liiga üldisõnaline. Seepärast ei ole õpikikirjutajad suutnud panna vastu kiusatusele mahutada ühte raamatusse kogu oma erialateadmiste palett. Ilmselt just ainekava üldisõnalisuse tõttu kordub teemade esitus eri klassides üsna ühtmoodi ja samal tasemel. Üldisõnalisus on tekitanud segadust ka õpetajate hulgas. Seepärast oleks otstarbekas loodusõpetuse õpisisu klasside kaupa detailsemalt lahti kirjutada ning oodatavad

õpitulemused konkreetselt sõnastada. (Seda tööd on REKK-i juures tegutsev loodusõpetuse ainenõukogu hakanud ka tegema.)

Veelgi olulisem on leppida kokku loodusõpetuse õpetamise meetodites. Olulisel kohal peaksid olema vaatlused ja katsed, õpilane ei tohiks olla "õpiku ja töövihiku vang". Näiteks kodukoha taimi pildilt õpetades riskime sellega, et looduses laps taime ära ei tunne, vee olekute päheõppimine pole ilma katseteta samuti kuigi mõttekas. Seega peaks loodusõpetuse eesmärkide, õpitulemuste ja õppesisu sõnastamisele järgnema õppekava eesmärkide saavutamiseks vajaliku tegevuse üsna selgepiiriline kavandamine. Seda saab teha ja peab tegema paralleelselt kõigis loodusainetes ja loodusõpetuses, et vältida otstarbetuid samale tasemele jäävaid kordusi nii aineti kui klassiti. (Ka sellesisulist tööd on REKK-i juures tegutsev loodusõpetuse ainenõukogu alustanud.)

Ja kolmandaks – põhimõtteliselt uus lähenemine loodusõpetusele eeldaks õpetajate töömeetodite muutumist, millele peaks aluse panema õpetajate täiendusõppe ning põhiõppe sisu tänapäevastamine.

On lootust, et midagi hakkab loodusõpetuseski muutuma. Kahjuks on jäänud seni selgusetuks, kes selle eest konkreetselt vastutab, et meie riigis tekiks loodusala üldhariduse tervikkontseptsioon.

Traditsiooniliselt on loodusõpetuses tegeldud ka looduskasvatusega. Osa õpetajaid peabki loodusõpetust eelkõige looduskasvatuseks. See on kindlasti õige rõhuasetus. Mis kasu on põhjalikest loodusteadmistest, kui neid ei kasutata looduse säästmiseks ja hoidmiseks? Küsimus on selles, kuidas muuta loodusõpetus lastele emotsionaalseks ja põnevaks, et tekiks lugupidamine looduse vastu.

Algklassilapse maailma kese on tema ise oma tegevuse ja kogemusega. Lapse maailmapilt ei ole õppeainete kaupa osadeks jaotatud. Tihti unustame, et algklassiõpilased õpivad loodusõpetusega samaaegselt teisi õppeaineid, kus muuhulgas tegeldakse eesmärgipäraselt eesti kultuuritraditsioonide edasikandmisega. Eesti kultuuriruumis on loodusega suhtlemist iseloomustanud

animism – kõigel looduslikul usuti olevat hing. Tänapäeva mõistes kasvatatakse animistlik looduskäsitlus loodushoidlikku eluviisi. Kuna algklassilaste õpetamisel ja kasvatamisel on tundeelamustel suur roll, võivad lapse jaoks võrdselt olulised olla nii naerunäoga päike ja punnispõskne tuulepoiss pildil kui ka Päike energiaallikana ja tuul õhumasside liikumisena. Lapse tervikliku maailmapildi kujunemist saab toetada loodusteaduslikku ja inimesekeskset lähenemisviisi põimides.

Loodusõpetus olgu huvitav

Loodusõpetusel on eeldusi kujuneda väga huvitavaks õppeaineks. Selleks on vaja teha aine sisus põhjendatud valikud ja ütelda lahti kitsalt loodusteaduslikust lähenemisest, lisades sellele üldpedagoogilise ja õppimispsühholoogilise aspekti. Teiseks tuleb otsustada, kes loodusõpetuse uue tervikliku kontseptsiooni väljatöötamise eest vastutama hakkab. Korraldada tuleb ka hea koostöö õpetajate, kasvatusteadlaste, haridusametnike ja õpikukirjastuste vahel.

Kas saame hakkama?

Kirjandus

1. Croft, D. J. An Activities Handbook for Teachers of Young Children. Houghton Mifflin Company, Boston, 1995.
2. Maansoo, V., Unt, I. Valik ülddidaktika termineid. Tallinn, TPÜ, 2003.
3. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 2002.
4. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsiooni-keskus. Rahvusvaheline matemaatika ja loodusainete võrdlusuuring TIMSS, 2003. [http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/TIMSS_RD_loplik_020203.pdf], 16.05.2003
5. Sherman, S. J. Science and science teaching. Boston, Houghton Mifflin Company, 2000.



Lapsekeskse pedagoogika keskne põhimõte on õppimine mängu kaudu.

Ainekesksus lasteaias

Leida Talts, Helle Sikka

TPÜ algõpetuse õppetool

Alles aasta tagasi diskuteeriti Eestis elavalt teemal, kuidas tuleks lapsi kooliks ette valmistada. Haridusjuhid said lapsevanematelt, õpetajatelt ning teistelki ideid ja ettepanekuid nii meedia vahendusel kui ka spetsiaalselt korraldatud diskussioonidel. Kahjuks on pärast valituse vahetumist kerkinud alushariduse asemel peateemaks koolimajade remont. Samal ajal on teistes maades tõusnud päevakorda just alushariduse probleemid, seda eriti jõuliselt Põhja-maades, kus laste koolitee algab nagu Eestiski suhteliselt hilja.

Eestis pole laste kooliks ettevalmistamise praktikas tänaseni kindlat süsteemi välja kujunenud. On lasteadeade võrgustik, kuid puudub kooliks ettevalmistamise riiklik regulatsioon, mis võimaldaks igal lapsel enne koolikohustuse algust osaleda kooliks ettevalmistuse rühmades. Eestis puuduvad ka selgesõnalised otsused, mis kohustaksid lasteaija- ja kooliõpetajaid tegema koos-

tööd ning lähtuma omavahel kooskõlla viidud eesmärkidest.

Esikohal lugemine ja arvutamine

Lapsevanemad ja ka lasteaiad pingutavad kõigest väest selle nimel, et kooli minev laps oskaks lugeda ja arvutada. Mõnigi kord eiratakse seejuures lapsekeskse pedagoogika põhimõtteid, millest olulisim on õppimine mängu kaudu. Lapsele omased õppimis- ja suhtlemisviisid asenduvad iga hinna eest lugema ja arvutama õppimise kuiva ja üksluise treenimisega. Tagajärjeks on laste väsimus, vastumeelsus õppimise vastu, koolistress juba enne kooli. Sellega seoses tekib küsimus, missuguse ettevalmistusega last tänane Eesti kool üldse ootab.

Lapse vaimse ja kõlbelse arengu suunamisel on kahtlemata juhtiv roll perekonnal. Paljud lapsevanemad ei ole aga mitmel põhjusel (liigne hõivatus kutsetöoga, sotsiaalmajanduslikud rasku-

sed jms) suutelised tagama oma lapsele tänapäevast kasvukeskkonda. Nende vanemate puhul ei ole põhjust rääkida laste valesti etteõpetamisest – lapsi ei valmistatagi kooliks ette.

Riiklik haridussüsteem peaks siin igakülgset abi pakkuma. Vastasel korral on selliste perekondade lastel koolis teistest halvem stardipositsioon, mis võib tekitada trotsi, käega löömise meeleolu jms. Ühiskond peab asjad nii korraldama, et ükski laps ei tunneks end algusest peale mahajääjana, vaid saaks koolis ületada jõukohaseid raskusi ning kogeda edutunnet.

Kooliks ettevalmistus Eestis ja Soomes

Tallinna Pedagoogikaülikooli ja Helsingi Ülikooli pedagoogikateadlased on asunud uurima laste kooliks ettevalmistamisega seonduvat. Huvitav on võrrelda kahes riigis sätestatud eesmärgi ja tegevusi selles vallas.

Eelkoolihariduse kättesaadavus. Soomes on alates 2000. aastast igal 6–7-aastaselt lapsel õigus saada üks aasta enne koolikohustuse algust eelõpet, mis on lapsele tasuta. Eestis on esialgu algatatud selles küsimuses vaid minevatele lastele kohustuslikuks, kuid tasust vabastamist ei ole mainitud. Juba on kuulda lapsevanemate ja õpetajate häält: miks kõigile kohustuslik ja kas iga vanem on võimeline selle eest tasuma?

Õppimiseelduste loomine. Soome haridusseaduses rõhutatakse, et kooliks ettevalmistamise eesmärk on luua lastele õppimiseks vajalikke eeldusi. Õppekava alustes on öeldud, et kooliks ettevalmistamise põhiülesanne on luua lapsele soodsad kasvu-, arengu- ja õppimistingimused. Toetatakse ja jälgitakse füüsilist, psüühilist, sotsiaalset, kognitiivset ja emotsionaalset arengut ning püütakse ette ära hoida tekkida võivaid probleeme. Tähtis on toetada lapse tervet eneseväärikust positiivse õppimiskogemuse kaudu ja pakkuda võimalusi mitmekülgseks suhtlemiseks. Eelkoolirühmades tagatakse lastele võrdsed võimalused õppimiseks ja koolitee alustamiseks.

Eestis sarnanevad koolieelse kasvatuse eesmärgid ja põhimõtted paljuski eespool nimetatutega. Erinevus on aga selles, et Eesti eelkoolihariduse raamõppekavas puuduvad märksõnad *eneseväärikus* ja *positiivne õppimiskogemus*. Samas ei tähenda see, et nimetatud märksõnu tegelikult õppekasvatustegevuses ei arvestata. Erinevus on pigem rõhuasetustes, Eestis püütakse rohkem orienteeruda konkreetsetele oskustele, Soomes aga lapse vajadustest lähtuva arengukeskkonna loomisele, kus õpitakse valdavalt mängu kaudu.

Ka Eesti eelkoolipedagoogikas on lapsekesksuse põhimõte aukohal. Nagu Soomes peetakse ka Eesti lasteaedades õppimisel oluliseks nii lapse individuaalsuse kui ka koostegutsemise oskuste arendamist. Lapsekeskse kasvatuse alus on individuaalsuse austamine ja individuide võrdsuse idee: iga last peetakse heaks sellisena, nagu ta on. Sellist lapsekeskset kasvatust on kõige ilmekamalt esindanud näiteks John Dewey oma progressiivses pedagoogikas

(4) ja soome kasvatusteadlane Juhani Hytönen (5, 6). Soome uurijate andmeil (6) on eelkoolirühmade õpetajate rõhuasetused seotud üldiste kasvatuseesmärkidega.

Õpetaja hoiakud Eestis ja Soomes

Soome lasteaiaõpetajad seavad oma töös esikohale lapse kui tervikliku isiksuse arengu. Standardiseeritud summaarsete punktikoguste kõrgeimad keskvaartused (skaala 1–5) ilmnevad altruismi ja erisuste aktsepteerimises (4,24) ning minapildi ja tundeelu osas (4,20). Samuti hinnatakse üsna kõrgelt eetilist kasvatust (4,14) ning kehalise liikumisega seotud tegevusi (4,05).

Praegu on hakatud kooliks ettevalmistamise rühmades töötavate Tallinna lasteaiaõpetajate kasvatuseesmärke uurima. Andmete süvaanalüüs seisab alles ees, kuid ligi 300 õpetaja küsitlus osutab, et Tallinna lasteaiaõpetajad peavad silmas eelkõige nende tulemuste saavutamist, mida ootavad nendelt lapsevanemad ja kool:

- eelkooli õppekava edendab õppimist (59,3%);
- õpikeskkond peegeldab õpetaja suhtumist õppimisse (57,8%);
- aastaga tuleb selgeks õpetada tähed ja numbrid (54,5%);
- õppimine kooliks ettevalmistamise rühmades on aktiivne protsess (54,2%);
- eelkoolirühmas õpib laps märkamatu (48,7%),
- õpetama peab mängimise varjus (24,7%).

Õpetamist mängude abil väärtustatakse kõige vähem. Paljud õpetajad olid õppimisega seotud väidete puhul ka ebakindlad, mis väljendub sagedastes "ei oska öelda" või "enam-vähem nõus" vastusevariantides.

Õpetaja on sageli mitme tule vahel. Eelkoolikasvatuse riiklik õppekava seab üsna kõrgeid ja konkreetseid nõudeid laste kehaliseks, vaimseks ja sotsiaalseks arendamiseks. Õpetajad leiavad sageli, et kõige sirgem tee nende tulemuseni jõudmiseks on vastavate oskuste pidev treenimine. Ent harjutamine ja treening ei anna tulemusi, kui need on vastuolus laste vanusele sobivate õppimisstiilide ja õppimisvõimega.

Koolile omaste õppimisviiside treenimisel on teinegi halb külg: mõnigi kord valmistab esimese klassi programm paljudele lastele pettumuse, sest täpselt sama õpiti lasteaias.

Toon mõned näited eelkoolihariduse raamõppekavast, milles on sätestatud kooli mineva lapse eeldatavad tulemused kehalises, vaimses ja sotsiaalses arengus.

Mida lapselt oodatakse?

Kehaline areng. Laps on kehaliselt aktiivne; hoiab rütmi laulmisel ja liikumisel, kooskõlastab oma liikumisi-liigutusi kaaslaste omadega, kohandab oma liikumiste-liigutuste rütmi etteantud rütmiga jm.

Vaimne areng. Laps vaatleb ja võrdleb sihipäraselt, eristab olulist ebaolulisest; oskab sobivate sõnadega selgelt väljendada oma mõtteid, selgitada olukordi; arutleb, näeb põhjuse-tagajärje seoseid; teab enamkasutatavate mõõtühikute nimetusi: meeter, liiter, kilogramm, kroon, sent; teab, kus neid igapäevaelus kasutatakse; järjestab ja rühmitab esemeid ja nähtusi suuruse-, asendi- ja ajatunnuse järgi jm.

Sotsiaalne areng. Laps käitub üldtunnustatud käitumisnormide kohaselt, on võimeline oma käitumist analüüsima; täidab täiskasvanu suhteliselt keerukaid sõnalisi juhiseid ning korrigeerib vajadusel oma tegevust; säilitab positiivsed suhted eakaaslastega, soovib ja julgeb suhelda täiskasvanutega.

Toodud näited demonstreerivad vaid mõningaid kooli minevale lapsele esitatud ootusi, mis erinevate laste puhul realiseeruvad ühesugusel tasemel. Kooliõpingute alguses arendatakse samu oskusi edasi, nii et pole mõtet liigselt muretseda, kui ühe või teise näitaja puhul ei ole maksimaalne tase saavutatud. Märksa olulisem on säilitada lapse tunnetushuvi ja tegutsemisrõõm.

Parema stardipositsiooni nimel

Ettevalmistusrühmade õppe- ja kasvatuseesmärgid realiseeruvad vaid lapsevanemate aktiivsel kaasamisel. Eelkoolirühma õpetaja saab palju kaasa aidata, et lapsevanem huvituks oma lapse arengust ega muretseks ülemäära koolis hakkama saamise pärast. Eesti suu-

remates linnades, eriti pealinnas püüavad paljud lapsevanemad lapsele esimese klassi programmi ette õpetada, lootes talle sellega kindlustada parema stardipositsiooni. Ehkki Eesti haridussüsteemis ametlikult puudub eliitkooli mõiste, on aastatepikkuse kogemuse mõjul esile kerkinud n-ö tugevamad koolid, kuhu paljud lapsevanemad üritavad oma last panna. Ametlikult koolikatseid ei aktsepteerita, kuid osaliselt lapsevanemate surve tõttu on koolid sunnitud neid tegema, et mingite näitajate alusel valida välja parim kontingent. Nii on koolikatseid üks põhjus, miks lapsevanemad, õpetajad ja nende õhutusel ka lapsed on sageli ülepingutatult mures: kas ikka õnnestub pääseda soovitud kooli?

Aasta-aastalt kasvab nende lapsevanemate arv, kes lisaks lasteaia tegutsevale ettevalmistusrühmale viivad oma lapse veel ka kooli juurde loodud ettevalmistusklassi või võtavad eraõpetaja. Iga aastaga on rohkem lapsevanemaid, kes käivad lapse "taset mõõtmaks" mitmes koolis ja mitmesse kooli sissesäämise korral teevad lõpuks valiku. Sageli juhtub, et laps ei suuda eakaaslastega edukalt konkureerida ning läheb kodukohale lähimasse kooli. Tegelikult ei pruugi see laps konkursi edukalt läbinud lapsest sugugi halvemasse olukorda sattuda. Piirkonnakoolide õpetajad teevad eelkoolirühmade õpetajatega enamasti head koostööd ning iga lapse tulek just oma kodulähedase kooli esimesse klassi on igati oodatud. Neid ootavad ees tuttavad lasteaiapäevilt ja koduümbrusest, mis muudab kohanemise märksa valutumaks.

Koolikatseid ei korraldata üksnes selleks, et paremini kooliks ettevalmistatud lapsed pääseksid suure konkursiga prestiižsematesse koolidesse. Katseid korraldab ka enamik tavakoole, et saada teada, missuguse tasemega lapsed esimesse klassi astuvad.

Irma Virkunen (7) uuris kooliõpetajate arvamusi koolikatsete kohta, küsitledes 43 kooli õpetajaid üle Eesti. Ilmnes, et laste spetsiaalsed testimised viidi läbi 43 küsitletud koolist 26-s. Koolid põhjendavad seda vajadusega selgitada välja laste tase. Tekib küsimus, mida selline eelnev testimine õpetajale annab. Laste tase ilmneb ju kiiresti ka õpingute käigus. Jaotamine tugevateks, keskmis-

teks ja nõrkadeks juba enne, kui laps on saanud õppima asuda, tekitab stressi nii lastes kui nende vanemates.

43 koolist jäid 29 laste kooliküpsustasemega väga rahule, seitse kooli ei olnud kooliks ettevalmistusega üldse rahul ja ülejäänud ei andnud selget hinnangut. Millegipärast on koolitendid ehitatud üles eelkõige emakeele ja matemaatikaga seotud teadmiste kontrollimisele, mitte niivõrd lapse psüühilisele ja sotsiaalsele valmidusele. Kooliõpetajad tahavad, et lasteaiaühmas arendataks paremal tasemel lugemis- ja kirjutamis-, matemaatika- ja eneseväljendusoskust.

Jõuame tagasi küsimuse juurde, mis see koolivalmidus õieti on ja kuidas on seda võimalik kindlaks teha.

Esimese klassi õppekavas on lugeemisoskuse arendamine olulisel kohal, kuid peetakse üsna tavaliseks, et kõik lapsed ei saavuta seda oskust heal tasemel esimeses klassis. Lapsele antakse aega kohaneda uues olukorras ning jõuda oodatud tulemuseni samm-sammult. Oluline on säilitada lapse enesevääriskus ja positiivne suhtumine kooli. Kui lapsel peavad kooli minnes olema oskused, mis on kirjas esimese klassi programmides, siis millega sisustab õpetaja tema aega? Küll aga võiks testimise eesmärk olla erivajadustega laste õigeaegne avastamine, et varase sekumise võimaldada lapsele lisaabi.

Eesti haridussüsteem püüab vältida laste paigutamist eriõppega klassidesse, sest varane "siltide kleepimine" võib vähendada lapse edasisi šansse. Mõnikord arvatakse, et laps saab kooliküpsmaks, kui hoida teda veel aasta lasteaias, samuti on väidetud, et poisid peaksid tüdrukutest hiljem kooli minema, sest nende arengunäitajad jäävad selles vanuses tüdrukute omadest maha.

Hilisem kooliastumine on ilmselgelt kahjulik vaesematest peredest pärit lastele, sest nende õpi- ja kasvukeskkond jääb muutumatuks ning koolivalmidust ei saavutata ka järgmiseks aastaks.

Uurimused (APA, 1985) näitavad, et teste võib kasutada keskmise ning raskema erivajaduse avastamiseks. Kuid neid ei tohi kasutada selleks, et keelata kellegi kooli vastuvõtmine, paigutada laps kohe alguses tasandusklassi või jätta ta mõneks ajaks veel lasteaeda.

Risk ebaõnnestuda

Koolivalmiduse määratlemise ümber pole segadus mitte ainult Eestis, vaid ka teistes riikides. Erinevad määratlused pakuvad vähemalt kolme lasterühma, kellel on risk koolis ebaõnnestuda: vajakajäämised sotsiaalsetes oskustes; puudujäägid vaimses arengus; kultuurilised takistused (näiteks kodune keel erineb koolis kasutatavast).

Eesti haridusinstantsid on hakanud põhjalikumalt mõtlema, kuidas eelkoolihariduse raamõppekavas sätestatud eesmärgid jõuaksid iga koolimineva lapseni, millest omakorda sõltub oluliselt lapse edasine haridustee.

Kirjandus

1. Alushariduse raamõppekava. Riigi Teataja 80, 1999. 737.
2. American Psychological Association, American Educational Research Association & National Council on Measurement in Education. Standards for educational and psychological testing. Washington, DC, American Psychological Association, 1985.
3. Dewey, J. Experience and Education. New York and London, Collier Macmillan, 1963.
4. Hytönen, J. Lapsekeskne kasvatus. Tallinn, TPÜ kirjastus, 1999.
5. Hytönen, J., Krokfors, L. Kooliks ettevalmistamise tegevuskeskkond ja rõhuasetused eelkooli eesmärkidele 2001.–2002. aastal. Helsingi, Sotsiaalhoolduse ja tervishoiu infoteenistus, 2002.
6. Virkunen, I. Koolivalmidus. Nõuandeid õpetajalt õpetajale. Toimetanud A. Kons. Tallinn, kirjastus ILO, 2002.
7. Vögtöski, L. S. Mind and Society. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1978.



Nagu kogu lapse keha vajab liikumist, vajavad ka tema meeled toitu – ja mitte üksluist, vaid vaheldusrikast!

Vihma käest räästa alla ehk Tudengist õpetajaks

M a r e T u i s k

TPÜ algõpetuse õppetooli lektor

Klassiõpetajaks tulevad õppima südamlikud, lapsi mõista ja toetada püüdvad noored, kes muu hulgas üsna tihti ütlevad, et nad ei taha korrata oma õpetajate vigu. Nad tahavad säästa järgnevaid põlvkondi valusaist haavadest, mis saadavad neid senimaani ja tõenäoliselt kogu elu.

Ometi on nende haavade lööjadki alustanud parimate kavatsustega, reaalsus aga moonduv mingil seletamatul viisil olukorraks, kus tuntakse end istuvat nagu vales rongis, mis tormab ei tea kuhu,

ja mahahüppamiseks pole enamikul julgust ega jõudu. Kust see algab ja kuhu välja viib? Mida teha?

Kõik lapsed ei kipu kooli

Koolipsühholoogi praktika viib üha enam kokku lastega, kes tunnistavad otsekohele, et oleksid tahtnud lasteaias edasi mängida. Sama mõte kõlas rahvusvahelisel konverentsil "Lapsepõlve paradoksid". Kooliks ettevalmistamine ja kõikvõimalikud huviringid neelavad juba mitte üksnes laste mängu-, vaid isegi uneaja! Lisame veel koolide vastuvõtukatsed ja "ainult head" soovivate vanemate kõrgele kruvitud ootused ning nendega kaasnevad emotsioonid. Laps aga tahaks hoopis rõõmsalt maailma avastada ja mängida, sõbraga jutusta-

da, kassipoja või liblika järele joosta ja veel palju muud, mis just temale tähtis on.

Siis ütlevad suured ja olulised inimesed: "Aga koolis pead sa terve tunni paigal istuma ja õpetajat kuulama!" Kahjuks on neil sageli õigus. Tudengite praktikal ei lubanud mõned klassiõpetajad näiteks rühmatööd kasutada, kartes, et see õõnestab tunnidistsipliini. Õpilased pidid terve tunni kannatlikult kuulama, mida õpetaja räägib. Alklassiealise tähelepanu on aga suures osas veel tahtmatu, haarates eelkõige liikuvat, eredat ja uudset; tahteline tähelepanu ei püsi kuigi kaua. Tahe ja abstraktne mõtlemine on alles kujunemisjärgus, fantaasia ja emotsioonid tihti lausa ülevoolavad. Nagu kogu lapse keha vajab liiku-

mist, vajavad ka meeled toitu – ja mitte üksluist, vaid vaheldusrikast! Ta ei suuda kuigi kaua kuulata, vaid tahab enda kogemustele või fantaasiale toetudes kaasa mõelda ja enamasti sealjuures kohe ka midagi öelda.

Kas ja mida me üldse mõtleme, kui pakime lapsed 30–35 kaupa klassitupa, kus ei jätku õhku ega ruumi, tähelepanust rääkimata; kus rääkimine on enamasti taunitav või lausa karistatav nagu suur enamik laste initsiatiivist ja aktiivsusestki? Surume veel peale teadlaste loodud ülepaisutatud õppekavad ja õpikud ning õpetame lapsi nagu tudengeid, samas imestame, et lastesuhhiatritel on pikad järjekorrad...

Laps tahab minna vaid sellisesse kooli, kus turvalises keskkonnas ja jõukohases vormis uuritakse, avastatakse, pingutatakse parema nimel ja rõõmutatakse üheskoos. Karjakasvatuse tingimustes pole see võimalik. Esmajärjekorras ja võimalikult kiiresti on vaja muuta klassitaitumuse piirnorme, mis algklassides sätestaks ülempiirina mitte rohkem kui 20–25 õpilast.

Lugupeetud kolleegid! Millal lõpetame orja kombel koogutamise õpikuid kaanest kaaneni läbi võttes, lastele kõlbmatuid tekste peale surudes ja tasemetööde hirmus lapsi traumeerides? Usaldame oma tervet mõistust ja tundeid (kuni need veel terved on)!

Lugupeetud ametnikud! Lõpetame avalikud tasemetööde pingeread, mis tekitavad sotsvõistluse kombel vaid ebatervet konkurentsi ning on kaugel laste huvidest. Näitame õpilaste tulemusi tema õpetajale, huvi korral ka tema klassi kohta anonüümses pingereas – avalikustamata, kes kellele "ära tegi". Juhtkondki võiks vajadusel õpetajaga individuaalselt vestelda, avaldada tunnustust või pakkuda abi olukorra parandamiseks. Need meetmed ei nõuaks mingit lisaraha, küll aga suureneks professionaalsus, vastutustunne ja otsustamisjulgus.

Esimese klassi last ei saa võtta "puhta lehena"

Tegelikult pole ükski kooli tulev laps *tabula rasa*, kuhu tema õpetaja kirjutab esimesed tarkuseread. Kahjuks kipub see täiskasvanuil meelest minema. Keegi ei oota, et saialillitseemnest kasvaks liilia, kuid saialilles on palju soojust ja päikest. Miskipärast aga seatakse

seoses kooliga ootustelatt ideaalõpilase tasemele ning ollakse nõrduinud, kui laps üle hüpata ei suuda. Õpetaja muidugi hoolib laste individuaalsusest ja erivajadustest, kuid praegune süsteem ei tee kellelegi hinnaalandust. Programmid ja õpikud tormavad juba esimeses klassis sellise tempoga minema, et pole aega lapsi sügavamalt tundma õppida ega nende kohanemisega vajalikul määral tegelda. Staažikas kolleeg lihtsalt võttis endale selle aja. Pärast ütles, et ei taha oma ainekavasid vaadatagi... rajalt maas, mis maas!

Hea õpetaja teab, et õpetab lapsi, mitte ainet. Usaldame siis teda ja lapsi, anname aega! Meenub poiste kohta kuuludud tore lause: "Annaks jumal kannatust ära oodata nende aeglast ruttamist!"

Kui lapsel veab inimlikult sooja ja targa õpetajaga, on see tõesti hea stardipositsioon, mida ei tumesta mineviku ega oleviku varjud. Paraku ei ole kõigil lastel õnne alustada kooliteed terve keha ja vaimuga, toetatuna hoolivast kodust ja õnnelikust lapsepõlvest. Kui juhtub, et õpetaja on samuti räsitud, ülitundlik või üksnes õpitulemustele keskenduv, on prognoos kehvapoolne. (Läbiõlenud õpetaja, kes konfliktide ennetamise asemel neid ise provotseerib, on uurijate andmeil koolides sage nähtus.)

Lapsed ja nende teadmised on sedavõrd erinevad, et iga klass on võrreldav osakesega universumist, kus tiirlevad erinevate karakteristikutega planeedid. Koolis kohustame päevast päeva kõiki ühesuguses tempos liikuma. Pole siis ime, et esimese klassi õpetaja on kesk-päevaks väsinud ja energiast tühi, kuigi kõrvaltvaatajale võib tunduda, et päev alles noor, tema aga juba vaba...

Mida peab tundma tänases kõike ühtlustavas koolis laps, kelle arengukõver kulgeb veidi ebastandardiselt? Ta püüab igati tubli olla – milline laps siis alguses ei püüa?! Ta tahab vanematele ja õpetajale meeldida ning neile rõõmu valmistada. Aga see ei õnnestu! Kes meist ja kui kaua asuks üha uuesti tõsimeeli hoojooksule, kui latile on asetatud kõrgus, mis kaugelt üle pea? Ümberringi aina meelitatakse, sunnitakse ja lõpuks kurjustatakse... Mis tunne on? Tahaks küsida – kes siin loll on? Igatahes mitte laps! Ta õpib ka ebaedust, ainult mitte seda, mida oodati... Ja millal meie ükskord õpime?

Kellelgi pole aega

Eesmärk on ju areng – eelkõige lapse, aga ka õpetaja ja kooli areng, mis on omavahel väga tihedalt seotud. Kool saab lapse arengut toetada, luues talle võimalikult soodsa arengukeskkonna ja jagades adekvaatset tagasisidet.

Algklassilaps on mõneski mõttes õnnelik olukorras. Tal on oma õpetaja, kes temast palju teab, igatahes palju rohkem kui järgmiste kooliastmete aineõpetajad. Paraku on klassiõpetaja koolisüsteemis ka viimane, kes näeb last kui terviklikku isiksust. Edaspidine ainesüsteem meenutab pigem anekdooti pime-daist, kes kirjeldasid elevanti – olenevalt sellest, millist kehaosa keegi parajasti kompis. See ei ole süüdistus, vaid kurb konstateering. Aineõpetajailt oleks liiga suure klassitaitumuse ja töökoormuse korral palju nõuda, et nad suudaksid vajalikul määral õppetööd diferentseerida, individualiseerida või järeleaitamist teha – muude murede lahendamises rääkimata. Kuni ka klassijuhatamist piisavalt ei tasustata, nii et õpetaja saaks ainetundide koormust vähendada ja rohkem oma õpilaste probleemidele ja arengule keskenduda, seni pole isiksusekesksest koolist mõtet rääkidagi. Kellelgi pole lihtsalt aega konkreetsele lapsele keskenduda ega temaga tegelda.

Taas kord erineb klassiõpetaja siin teistest kolleegidest: tema on enamasti ka pärast tundide lõppu veel rahulikult klassis ja nii mõnedki tegemata tööd või rääkimata jutud saavad aetud, kui üksteisest hoolitakse. Pole mingit aineõpetajat ega klassijuhatajat, on laps ja tema õpetaja. "Minu õpetaja" – see ütleb kõik.

On tõemeeli vaja riigi ja iga kooli tasandil läbi töötada hariduse olemuse ja isiksusekeskse kooli põhimõtted ning jõudumööda neid ka ellu rakendada, muidu jäämegi "jahuma" õppimisest ja õpetamisest, arengu, kasvatuse ja isiksuse arvestamise kohta aga teeme vaid suuri sõnu.

Õppevahendite nappus

Algklassiõpetaja tundub erinevat kolleegidest selle poolest, et mäletab paremini didaktika olulist printsiipi näitlikustamise ja isiklike kogemuste olulisest mõjust omandamisele ja arengule. Edaspidi peab laps enamasti õpetaja printsi-

piaalse hääle ning õpiku ja töövihikuga läbi ajama.

Heades lasteaedades on tänu arukale järjepidevusele alles metoodikakabinetid või vähemalt näitvahendite kapid. Koolis peab aga õpetaja enamasti ise vaatama, kas kodust vajalik kaasa haarata või kasutada lõikan-kleebin-süsteemi.

Praktikantide külastamine langes sellel aastal vabariigi aastapäeva lähedusse ning kurb oli näha, et teemakohaste tundide illustreerimiseks polnud mitmes koolis peale Eesti kaardi midagi näidata – ei laulupilti, vapikujutist ega muud sümbolikat. Kuni koolis pole õpetajale ega lastele töövahendeid, nuputab õpetaja, kuidas mitte millestki midagi teha. Selle käigus ilmutatakse fantastilist loovust ja leidlikkust. See on kiiduväärne, aga kui oleme deklareerinud, et meil on tasuta haridus, siis miks oleme õpetajast teinud kerjuse?

“21. sajandi kooli” projekti raames meenub õppevara prioriteetide hulgas keemiale, füüsikale ja loodusainetele mõeldu. Kui palju lubatavast on rakendatav algklassides, kus näitvahendeid vajatakse nagu õhku? Kas enne füüsika või keemiani jõudmist peavad lapsed kannatama kuiva ja elukauget tuupimist? Nad võivad eelistada eluülikooli ja teha oma katseid – katsetavad mitte kolvi, vaid algul liimi ja siis süstla. Kellelt peaks küsima, miks see nii on?

Miks mõni õpetaja lastele üritusi ei korralda?

Aga kas peab? Tõtt öelda on ju laste vaba aja sisustamine perekonna probleem. Ometi rabeleb enamik algklassiõpetajaid busse tellida, raha koguda, pileteid muretseda, ekskursioone, matku ja pidusid korraldada jne. Müts maha nende õpetajate ees! Valdavalt toimub see ju õpetaja vabast ajast, omaenda pere ja laste arvelt. Ise ütlevad õpetajad enamasti, et tahavad laste silmaringi laiendada, eelkõige aga neis ühe pere tunnet tugevdada. Peretunne tähendab sageli ka seda, et paari lapse eest, kelle vanemal raha ei jätku, maksab õpetaja oma taskust – lihtsalt süda ei luba neid kõrvale jätta.

Harva taipavad vanemad tänada. Kui võsukesed ekskursioonibussist käes, lõövad autoukse kinni ja vuravad mine-

ma, vaid õpetaja tassib veel asju koolimajja... Igasuguste tunniväliste ettevõtmiste korraldamine tundub vanemaile iseenesest mõistetavana. Pigem tunneb õpetaja piinlikkust, kui taas kedagi täiskasvanuist väljasõidule kaasa peab paluma. Kes vanemaist oleks valmis lapse klassile põneva õhtupooliku või sõidu korraldama? Mõned võlureist õpetajad ongi selliseid emasid-isisid leidnud ja rõõmu on siis kõigil, kes osa saavad. Selle peale ei saa aga lootma jääda. Meie-tunde kujundamine on algastmeil sedavõrd oluline, et see ei saa tugineda vaid entusiasmile, altruismile ega eneseohverdusele. Klassiväliselt kulutatud aeg ja tehtud töö tuleb vääriliselt tasustada! Vähemalt senine klassijuhatajatasu ka klassiõpetajale!

Mis on õpetajal endal südamele?

Paljugi, mis... ja kas seda teised peavadki teadma! Suur süda peab aga klassiõpetajal olema küll. Teooriast teame, et on kolme liiki koolisuhteid: võimu-, normi- ja emotsionaalsed suhted. Alklassiõpilane ootab õpetajaltki eelkõige emotsionaalset sõbrasuhet. Ta on valmis tulema hommikul varem, et juba enne tunde jagada temaga oma ülekeevaid elamusi, vahel ka muret. Ta ütleb õpetajale enamasti “sina” ja jagab temaga oma väheseid komme.

Lapsele on väga tähtis, kuidas reageeritakse tema mõtetele ja tegudele. Õpetajale, keda tajutakse sõbrana, kes õiglasest kriitikast hoolimata ikka usub lapse paremasse minasse, antakse kõik andeks. Laps õpib teadmiste kõrval eelkõige inimlikkust. Õpetaja tööle hinnanguid andes otsustatakse aga pahatihti tasemetööde, dokumentatsiooni täitmise (loe: paberite!) ning klassi- ja koolivälise aktiivsuse alusel. Tasuta lõunaid ei ole! Õpetaja, kes suudab särada väljaspool tavatunde, maksab pahatihti lõivu rutiinse igapäevatöö, tihti nõrgemate järeleaitamise arvelt. Üleväsimus võib kahjustada tervist ja töövõimet, kannata võib pereelu.

Tõelist imetlust väärivad õpetajad, kes igapäevatöö kõrvalt kirjutavad õpikuid, on ühiskondlikult aktiivsed. Enamasti leiavad nad ka tunnustust. Samas ootavad heatahtlikku huvi ja tunnustust ka need tuhandad õpetajad, kes vaikselt

ja visalt teevad südame ja mõistuse targas tasakaalus ilusat tööd, nähes eneseostust mitte hindepallide ja punktide ning efektsete saavutuste säras, vaid eelkõige selles, et lapsed oleksid nii kehalt kui hingelt terved ja õpihimulised.

Arvan, et siin on enamikul koolide juhtkondadest veel suuri reserve, mis pealegi taas kord ei vaja palju raha. Koolijuhtidele kuluks marjaks ära korralik personalijuhtimise kursus. Ehk jõuab siis õpetajate kannustamise asemel koolidesse enam tähelepanu, mõistmist ja innustamist, selle kaudu ka elu- ja tööõõmu. Ühiskonna praegune hoiak meenutab niigi pigem aastatetaguse filmi pealkirja “Äraaetud hobused lastakse ju maha!” Leebemalt öeldes – kerge on hukka mõista, raskem mõista. On ebaeetiline panna õpetaja õlule ülikõrge ootuste ja vastutuse koorem, toetamata teda piisavalt selliste tugistruktuuridega nagu logopeed, psühholoog, abiõpetaja, sotsiaaltöötaja, juhtkonna sisuline mõistmine ja toetus, korralikud õppevahendid jne.

Klassiõpetajate esimese kursuse esimesel loengul jäi kõlama noorte ühises töös loodud visioon õpetajast, kes mõistab lapsi, tahab, suudab ja oskab aidata ning lapse arengut toetada. Mida paremat veel tahta? Katkestame siis kord selle ringi, mis entusiastliku noore õpetaja liiga ruttu iseenda ja ülikoolis õpitu-ga konflikti viib, ära räsib ning põgene-ma või paksu nahka kasvatama sunnib!

Tööpõld on lai, jagub ministrist lapsevanemani. Meid siin Eestis on ohtlikult vähe, lapsi veel vähem. Tulgem mõistusele, eriti meie, kes me oleme lastele nii lähedal!





Kui õpetaja tegutseb vastavalt ühiskonna uuenenud ootustele, on tema professionaalne areng sama hästi kui kindel, väidab Tuuli Oder.

Reflekteeriv õpetaja

T u u l i O d e r

TPÜ doktorant

Ühiskond ootab tänapäeva õpetajalt, et ta kasvataks oma õpilastest elukestvad õppijad. Samal ajal eeldab praegune hindamissüsteem, et õpetaja on eelkõige ainekava realiseerija. Kuidas peaks õpetaja sellises vasturääkivas olukorras käituma?

Valitsusk koalitsiooni lubadus heale õpetajale topeltpalka maksta on põhjustanud elava diskussiooni õpetajatöö tulemuslikkuse kriteeriumide üle. Haridusministeerium on avaldanud arvamust, et *hea õpetaja* on vaid metafoorne kujund nagu näiteks *hea tuju, hea küsimus, heauskne* jne. Kuigi hea õpetaja kriteeriume meil riiklikult määratletud ei ole, tahab õpetaja siiski oma tööd hästi teha ja siin on abiks teadmine, mida mujal maailmas eduka õpetajatöö kriteeriumideks peetakse.

Sokrates pidas turul oma kuulsaid küsimus-vastus-dialooge, mis said hiljem tuntuks kui sokraatiline õpetamismetod. Teadmatust teesklev õpetaja viis õpilase oma küsimustega vastuse avastamiseni. Aristoteles jalutas Lyceumi aedades ja igaüks võis temaga kaasa kõndides diskuteerida. Nende kahe mehe kuulsus kestab tänaseni, ent kumb nad rohkem olid, kas filosoofid või õpetajad? Või mõlemat? Kas nad olid oma aja ideaalsed õpetajad?

Õpetajat on läbi aegade hinnatud väga erinevalt. Kui 10. sajandil rajati Pariisis ülikool, sõltus professori palk seal teda kuulama tulnud üliõpilaste arvust: kui üliõpilasi ei tulnud, oli professor järelikult kehv ja palk jäi saamata.

1659. aastal kirjutas ühe inglise erakooli juhataja Charles Hade terve pamflettide sarja selle kohta, kuidas mõned õpetajad klassis oma õpilastega toime ei tule (15). Hade oli veendunud, et professionaalne õpetaja on see, kes saab klassiruumis hakkama – teda kuulatakse ja tema korraldusi täidetakse.

Üsna laialt on levinud ka õpetaja professionaalsuse hindamine tema õpilase hinnete (meil riigieksamite) järgi. Paraku ei arvesta see süsteem, et õpilased on väga erinevad ja nii mõnegi eksamitulemused jääksid ka kõige fantastilisema õpetaja puhul alla keskmise. Samuti jääb ilmselt igavesti kestma diskussioon, kas, kui palju ja kui objektiivselt näitab eksamihinne õpilase tegelikku ainetundmist.

Olla õpetaja tähendab end ise õpetajana tunda ja samas teiste poolt õpetajana aktsepteeritud olla, märgivad J. Coldron ja R. Smith (1). Need kaks kriteeriumi kõlavad juba üsnagi tänapäevaseks.

Elukestev õpe

Pärast Teist maailmasõda on hakatud üha rohkem toonitama, et õpetaja professionaalsust tuleb hinnata ühiskonna vajadustest lähtuvalt. 21. sajandi võtmesõnad on elukestev õppimine ja iseseisev õppija. Vastavalt sellele on õpetaja hindamise kriteeriumiks kujunemas see, kas ta õpilased oskavad ja tahavad iseseisvalt õppida – ka pärast koolide lõpetamist. Elukestva õppimise tähtsust rõhutavad kõik 20. sajandi lõpu olulised haridusideoloogilised dokumendid: *White Paper on Education, UNESCO 1996 Education Report, The Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High*

Quality Education and Training, World Education Report 1998 jt.

Ühiskonna uus väljakutse – elukestev õppija – eeldab uut õpetamisviisi ja uut tüüpi professionaalsusega õpetajat. Õpetajast saab õpilase partner, kes ei ole enam vaid kõrgelt kantslist tarkust jagamas, vaid jagab õpilasega elukestva õppija rolli. Tundes iga lapse individuaalseid eeldusi ja võimeid, aitab õpetaja tal omandada õppimisviise, mis annavad kõige paremaid tulemusi. Teiste sõnadega – tänapäeval juhib tõeliselt professionaalne õpetaja iga lapse talle kõige kohasemate õpistiilide ja -strateegiate juurde. Seejuures on väga tähtsal kohal õpilase enda vastutus oma õpitulemuste eest.

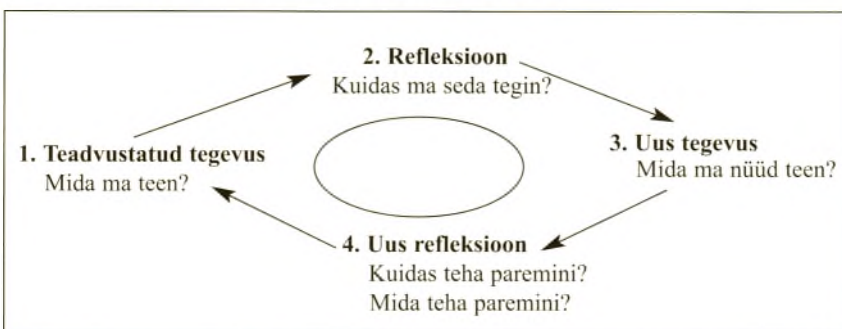
Lapsekesksus

Elukestva õppija kujundamine eeldab lapsekesksust, sest fookuses pole aine, vaid õppija. Veelgi enam – elukestev õppija. Vastavalt *The New Encyclopaedia Britannica*'le (20, kd 18, 55) on 20. sajandi haridusel kolm suurt rõhuasetust: lapsekesksus, teaduslikkus ja ühiskondlikkus. Õppe teaduslikkust on rõhutatud alati, kuid pärast Teist maailmasõda on üldhariduskool liikunud paljudes maa- aineskesksusest õpilaseskesksuse suunas. See suundumus sai alguse 1960. aastatel, ülemaailmse hoo saavutas aga alles 1980. aastatel. Õpilaseskesksust mõistavad autorid erinevalt, kuid enamik tundub siiski nõustuvat, et õpilaseskesksel õppimisel iseloomustavad

- humanistlik õpetusviis (ükski laps ei tohi koolist välja langeda);
- kommunikatiivsed õppemeetodid (dioloog, arutelud, rühmatöö);
- teadlik tähelepanu erinevatele õpistrateegiatele (individuaalne õppekava);
- individualiseeritud lähenemine õpilasele (arenguvestlused, 21).

Nüüdisaja ühiskonnas valitseb siiski veel vastuolu lapsekeskse pedagoogika ning tsentraliseeritud õppekavade ja standardtestide vahel. Ühiskond nõuab õpetajalt lastes loovuse arendamist ja eluaegse õppija individuaalsete õpioskuste kujundamist, samas mõõdetakse õppe tulemuslikkust ühtlustatud ainetestidega. Kuna traditsiooniline aineskeskne õpe annab ainetestide puhul paremaid tulemusi, pidurdab see süsteem päris tugevasti lapsekesksele õppele üleminekut.

Refleksioon kui oma mõtlemise analüüs



Joonis. Refleksiooniring Schön ja Kolbi põhjal.

Õpetajal on vaja väga põhjalikult läbi mõelda, missuguseid otsuseid ja valikuid teha, et koolile pandud lootusi õigustada. 21. sajandi õpetaja peab olema tunduvalt analüüsivam, iseseisvam ja loovam, kui tema 20. sajandi kolleeg seda olla sai. Õpetamine on muutumas tegevuseks, mis nõuab üha enam iga üksiku õpituatsiooni hoolikat analüüsimist, sobilike õppimisvõimaluste kujundamist ja selle mõju hindamist õpilaste saavutustele.

Õpetaja rollimuutuse põhisuunad on järgmised.

- Õpetaja on muutumas teadmiste vahendajast õpikeskkondade organiseerijaks ja õppeprotsesside hõlbustajaks.
- Infotehnoloogia pakub uusi võimalusi, jagades ka uusi kohustusi.
- Üha enam leviva meeskonnatöö mõjul suureneb kollegiaalne vastutus.
- Kool muutub avatud õpikeskkonnaks, õpetaja osutab rohkem tähelepanu koolivälisetele organisatsioonidele, tema töö muutub läbipaistvamaks ja avalikumaks.

21. sajandi õpetaja omandab uue, muutuste ellukutsuja rolli (13). Selleks ei ole aga traditsioonilise koolituse saanud õpetaja alati valmis. Ühiskonnas toimunud muutused suruvad koolidele peale õpetamise/koolitamise uue mudeli. Ja vastupidi – uut moodi tegutsev õpetaja muudab omalt poolt ühiskonna seniseid väärtushoiakuid ja -hinnanguid.

Võtmesõna on refleksioon

1970. aastatel hakkas levima õpetaja uurimise uus, interpreteeriv paradigma. Kui varem viidi uuringuid läbi õpetaja kohta, siis nüüdsest õpetaja poolt. Õpetaja on uurimise aktiivne osapool, kes interpreteerib oma tööd seda reflekteerides. See on eriti Skandinaavia maade

õpetajakoolituses propageeritud suundumus. Näiteks väidavad T. Kosunen ja A. Mikkola (11, 488), et ideaalne õpetaja on uuriv, ennast reflekteeriv, pedagoogilist mõtlemist arendav ja nüüdisaegseid õppeteooriaid sünteesiv õpetaja.

Kuigi refleksiooni mõiste oli kasutusel juba tuntud ameerika pedagoogi John Dewey' töödes, sai tõeline refleksiooni- buum alguse alles David Schön (1983) tuntud teosest "The Reflective Practitioner". Schön mõistab refleksiooni järgmiselt:

- teadvustatud tegevus (*knowing in action*);
- tegevuse reflekteerimine (*reflecting in action*);
- reflekteerimine tegevuse kohta (*reflecting on action*).

Järgmised küsimused aitavad õpetajal oma tööd reflekteerida:

- *mida ma teen?* – kirjeldav etapp;
- *mida see tähendab?* – informatiivne etapp;
- *kuidas ma sellele tulin?* – vastandamise etapp;
- *kuidas ma saaksin asju teisiti teha?* – rekonstruktsiooni etapp (16, 17, 18).

Schön'i teooriat arendas edasi David A. Kolb (10), töötades välja nn refleksiooniringi mõiste, mille järgi tegevusele järgneb refleksioon selle üle ja uue tähenduse loomine, mis on aluseks järgnevale tegevusele, millele omakorda järgneb uus refleksioon jne. Seega kulgeb refleksiooniring nii: kogemus – teadvuse tõus – refleksioon – mõtestamine – tähenduse loomine – konkretiseerimine – planeerimine – uueks tegevuseks valmistumine – uus tegevus – sellest tegevusest saadud kogemus jne.

Kokkuvõtlikult võib antud mõtted esitada joonisel näidatud viisil.

Seda ringi on edasi arendanud ja mõneti lihtsustanud C. Kennedy (1999), B. Dennison ja R. Kirk (1990). Kõik nimetatud on seisukohal, et eduka õpetajatoe alus on oma töö üle pidev reflekteerimine. Ka Tricia Hedge ja Norman Whitney (6) toetavad põhimõtet, et professionaalne areng saab olla vaid professionaali enda algatatud eneseanalüüs ja refleksioon. Selleks aga, et õpetaja oma töö reflekteerimisega tegelema hakkaks, on vaja tema sisemist valmisolekut ja usku selle vajalikkusesse. Kuni seda ei ole, näeb õpetaja eneseanalüüsis pelgalt pealesurutud kohustust, mida täidab vaid formaalselt, mõeldes sellest kui mittevajalikest ja tüütust ning loodetavasti mööduvast uuendusest.

Pedagoogiline impotentsus

Õpetajate refleksioonivõimet uuriti Hollandis 20. sajandi lõpul (9). Kaasati 15 gümnaasiumi ja 34 põhikooli õpetajat. Jõuti järeldusele, et õpetajate refleksioon jätab nii pedagoogilistes kui ka moraalsetes aspektides palju soovida. Leiti, et õpetajad ei suhtle omavahel piisavalt ning koolides tuleb üha harvemini ette omavahelisi pedagoogilisi arutlusi, mis aitavad õpetajatel viljakamalt reflekteerida. Autor kasutab oma töös isegi terminit *pedagoogiline impotentsus* ja on tõsiselt mures, et õpetaja ühiskonda mõjutav roll kannatab tuntavalt selle tõttu, et õpetajate igapäevased pedagoogilised mõttevahetused näitavad vähenemise tendentsi (9).

Peter James (7) rõhutab oma teoses "Teachers in Action" õpetaja sotsiaalset rolli, rõhutades viit tegurit, mis seda oluliselt mõjutavad: klassiruum, kool, kohalik kogukond, regioon/ riik, kus ta elab, rahvusvaheline kogukond. Kõik need elemendid on omavahel seoses ja kujundavad õpetajast avaliku elu protsesside mõjutajat.

Kes osaleb, see areneb

Michael Fullan leiab, et sotsiaalsed, majanduslikud ja poliitilis-kultuurilised muutused esitavad õpetajakutsele uued nõudmised ja mõjutavad sel viisil paratamatult õpetaja professionaalsust (3). Eriti selgelt paistab see välja nende õpetajate puhul, kes osalevad aktiivselt oma kooli ette seatud uute ülesannete täitmisel. Õpetaja professionaalne areng

peaks üldse toetuma *uutele* programmi- listele ülesannetele. Ka märgib Fullan, et õpetaja pidev areng on haridusreformi nurgakivi ning kooli areng ja õpetaja professionaalne areng on lahutamatu seotud (4, 315).

Ka ungari haridusteadlane Peter Medgyes seostab õpetaja professionaalse arengu ühiskonnas tekkinud muutuste vajalikkusega. Ta leiab, et ühiskonnas kasvanud nõudmised õpetaja tööle stimuleerivad õpetajat oma professionaalsust tõstma, kuid motivatsiooni puudumisel algab pedagoogi professionaalse arengu seisak, millele võib järgneda läbipõlemine (14). Samu mõtteid toetab tuntud ameerika pedagoogikateadlane Andy Hargreaves, kes väidab, et enam ei taga kord saadud kvalifikatsioon õpetaja professionaalsust läbi elu, vajalik on pidev enesetäiendamine ja areng (5). Kui õpetaja ei ole valmis muutusteks, pole tema areng kestev.

21. sajandi õpetaja professionaalse arengu mootor on ühiskonna nõudmistega arvestamine ja nende aktsepteerimine. Pedagoog peab muutuma aine-õpetajast ühiskonna arendajaks ja kujundajaks, elukestvalt õppiva ühiskonna ehitajaks. Uue rolliga aitab tal kohaneda pidev eneserefleksioon.

Sokratese ja Aristotelese kõige tugevam külg oli refleksioon. See viib mõttele, et iga tänapäeva õpetaja peaks olema mingil määral filosoof.

Õpetajalt oodatakse, et ta oleks professionaal, kes suudab iseseisvalt otsuseid vastu võtta ja nende eest ka vastutada. Kahjuks ei vasta õpetaja suutlikkus veel sageli ühiskonna ootustele. Samas ei ole Eesti ühiskond kuigi selgelt oma ootusi õpetaja tööle defineerinud. Pelk nentimine, et hea õpetaja on metafoorne kujund, ei aita õpetajat kuigivõrd edasi.

Kirjandus

1. Coldron, J., Smith, R. Active Location in Teachers' Constitution of their Professional Identity. *Journal of Curriculum Studies*. Vol 31, No 6, 1999. 711-726.
2. Dennison, B., Kirk, R. Do, Review, Learn, Apply: A Simple Guide to Experiential Learning. Trowbridge, Blackwell Education, 1990.
3. Fullan, M. G. The Meaning of Educational Change. Ontario, OISE Press, 1982.
4. Fullan, M. G. The New Meaning of Educational Change. New York, Teachers College Press, 1991.

5. Hargreaves, A. Teaching in the Knowledge Society. Open University Press, Maidenland-Philadelphia, 2003.
6. Hedge, T., Whitney, N. Power Pedagogy and Practice. Oxford, OUP, 1996.
7. James, P. Teachers in Action. Cambridge. Cambridge University Press, 2001.
8. Kennedy, C. (toim) Innovation and Best Practice, Longman, 1999.
9. Klaassen, C. A. Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*. Volume 18, No 2, Febr 2002. 150-158.
10. Kolb, D. A. Experiential Learning. New York, Prentice Hall, 1984.
11. Kosunen, T., Mikkola, A. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. *Kasvatus*. 5/2001. 32 vuosikerta Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 488-492.
12. Learning: The Treasure. Report to UNESCO of the International Committee on Education for the 21st Century. Paris, UNESCO Publ, 1996.
13. Luukkainen, O. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys, 15. Loppuraportti. Helsinki, Opetushallitus, 2000.
14. Medgyes, P. The Non-native Teacher. Hong Kong, Macmillan, 1994.
15. Millman, J. (toim) Handbook of Teacher Evaluation. Sage Publications, 1981.
16. Schön, D. The Reflective Practitioner. CUP, 1983.
17. Schön, D. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, Jossey Bass, 1987.
18. Schön, D., Edwards, A., Brunton, D. A Model for Continued Professional Development: Knowledge, Belief and Action. *Journal of In-service Education*. Vol 25, 2, 99, 1999. 307-17.
19. The Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, 2000. <http://www.dfee.gov.uk/buildingonsuccess>
20. The New Encyclopaedia Britannica. Vol 28. Chicago, Encyclopaedia Britannica Inc, 1992.
21. Tudor, I. Learner-Centredness as Language Education. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
22. White Paper on Education: Teaching and Learning towards the Learning Society by European Commission. Luxembourg. Volume 3. Brussels, 1996.
23. World Education Report: Teacher and Teaching in a Changing World, 1998. UNESCO Publishing.



Eve Eisenschmidt: Riiklikul tasandil toetab kutse aasta käivitamine kooliarendust tervikuna, muudab õpetajatöö kultuuri, suunab seda kollegiaalsuse suunas.

Kutse aasta. Mis ja milleks?

E v e E i s e n s c h m i d t

TPÜ Haapsalu kolledži direktor

Palju õpetajaid lahkub koolist esimese viie tööaasta jooksul. Seetõttu on võetud mitmes riigis põhjaliku vaatluse alla noore õpetaja kohanemine koolitöoga. Sisse on seatud kutse aasta.

Eestis on mainitud kutse aastat haridusministri määruses "Õpetajate koolituse raamnõuded". Kutse aasta nominaalkeskuseks on märgitud üks aasta, nooremõpetajat peab juhendama selleks koolitatud mentor, kes annab vaadeldud tundide, nooremõpetaja kirjaliku eneseanalüüsi ja õpimapi alusel tema tegevuse kohta hinnangu.

2001. aastal valminud TPÜ õpetaja-koolituse strateegias on määratletud kutse aasta eesmärgidena noore õpetaja kohanemine kooli organisatsioonikultuuriga, tema praktiliste kutseoskuste areng, suhtlemis- ja koostöövalmiduse kujunemine lastevanematega jm. Õpetajaametit peetakse paljuski individualistlikuks elukutseks. Strateegias rõhutatakse vastupidist – kutse aasta ei pea toetama

mitte ainult noort õpetajat, vaid meeskonnatööd ja kooliarendust tervikuna.

Pilootprojekt

TPÜ Haapsalu kolledžis viidi 2002/03. õa läbi kutse aasta pilootprojekt, mille käigus uuriti noore õpetaja kohanemist kooliga, kaardistati mentoritöö probleeme (oskused, vajadused, kompetentsus), analüüsiti koolijuhhi ja ülikooli osa noorte õpetajate tööks ettevalmistamisel ja edasisel toetamisel. Lõpuks töötati välja kutse aasta võimalik mudel.

Projektis osales 15 algajat õpetajat (neist kümme klassiõpetajat) ja 14 mentorit kümnest koolist. Enne kutse aasta algust ja igal koolivaheajal korraldati nii algajatele õpetajatele kui ka nende mentoritele regulaarselt seminare. Noorte õpetajatega viidi läbi intervjuud ja küsitlused. Aasta lõpuks koostasid õpetajad eneseanalüüsi mapi ja mentor andis nende esimesele tööaastale hinnangu.

Algaja õpetaja arenguastmed

Õpetaja professionaalse arengu etappe analüüsinud uurijad (Fuller, Berliner jt) toovad välja valdavalt kolm astet probleeme, mille pärast algaja õpetaja mu-

retseb. Astmed on nagu trepp, mida mööda kulgeb algaja õpetaja areng.

1. aste. Iseendaga seotud mured ja probleemid – kuidas tulen toime, kas meeldin õpilastele, kuidas suudan tagada distsipliini, kuidas sobin õpetajate kollektiivi, kas vastan juhtkonna ootustele ja missuguse hinnangu saan oma tööle.

2. aste. Õpetamisega seonduvad mured ja probleemid – kuidas sujub igapäevane õppeprotsessi kujundamine, õpilaste suunamine ja õpetamine, kas on piisavalt jõukohaseid õppematerjale jne.

3. aste. Õpilaste õpitulemuste ja arenguga seonduvad mured ja probleemid – kuivõrd õpilased arenevad ja millised on õpitulemused, kuidas on arvestatud õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete vajadustega, kas õpetaja tuleb toime õppetöö individualiseerimisega, õpilaste motiveerimisega jne.

Pilootprojekti kogemuste põhjal saab väita, et Eesti õpetaja läbib kooli ja õpetajatööga kohanemisel samasugused kolm astet.

Esimese astme mured paistavad eneseanalüüsides selgelt välja. Põhiline

probleem on raskused distsipliiniga, enesekehtestamise raskused ja enda kui õpetaja tundmaõppimine.

Väljavõtted eneseanalüüsist

● *Lõpuks jäi mulje, et kõrvalt vaadates olen ma pisike närviline õpetaja, kes paaniliselt üritab klassis korda pidada ja selle kõrvalt ka üht-teist õpetada. Ja ometi ei tahtnud ma ju olla sahmiv närviline pedagoog! Teise veerandi kokkuvõtteks võib öelda, et tundsin, et mul pole piisavalt energiat, oskusi ja aega, et olla selline õpetaja, nagu ma tahaksin. Tahtsin tõesti puhata – reaalsus tundus liiga väsitav!*

● *Ma ei tea, kuidas saavutada oma eesmäärke. Kas ma peaksin olema range? Või lahke? Või kuskil seal vahepeal? Isiklikult tunnen, et rangus ei sobi minu loomusega. Tõenäoliselt peaks ma truuks jääma oma loomusele ja mitte püüdma olla keegi teine.*

Pilootprojekt näitas selgelt, et noorel õpetajal võib olla alguses täiesti elementaarseid probleeme, näiteks distsipliin tunnis. Sellega peaksid arvestama kooli juhtkond, kolleegid ja eriti mentor. Skeptikud väidavad, et raskused on asjade loomulik külg – kes meid omal ajal toetas, küll ujuvad ka praegused noored ise välja. Kui aga tahame, et noored õpetajad kooli jääksid ning oma tööd armastama hakkaksid, tuleb neid nende kõhklustes toetada ning luua võimalused aruteludeks ja nõu küsimiseks.

Ka professionaalsuse teine aste, kus distsipliinimurede asemel keskendutakse õpetamise ja õppimisega seotud probleemidele, oli pilootprojektis märgatav.

Väljavõtted eneseanalüüsist

● *Õpetajatöö nõuab täpset planeerimist ja läbimõttlemist. Kogemus näitab, et õpilased teevad paremini tööd, kui mina olen enesekindel ja tean täpselt, mis on mu eesmärk.*

● *Tegin töökavad igaks veerandiks, kuid nendesse tulid nihked. Sama on tunnikonspektidega, mõnikord ei ole minu jaoks lihtne teema õpilastele arusaadav ja vastupidi, vahel tunnen, et minu seletus on olnud keeruline, ja tuleb otsast peale hakata.*

Algaja õpetaja ei tunne lapsi, ei aima, mis on neile võimetekohane. Noor õpetaja lähtub tihti oma koolipõlvemälestustest ja käitub siis nii, nagu vanasti käituti. Mõnel juhul lähtutakse ka ideaal-

se õpilase mudelist, mida aga tegelikus elus teatavasti ei ole.

Väljavõte intervjuust

● *Mul oli pigem idealistlik pilt, et igaüks tahab õppida ja on motiveeritud ning mina olen see hea inimene, kes toetab ja õpetab.*

Antud intervjuueeritav õppis kooliajal süvaklassis ja oli edukas õpilane, talle olid õpiraskused ja vähene motivatsioon võõrad.

Õpilaste tundmaõppimine kujuneb välja töötades ja võtab aega vähemalt aasta. Seega käib suurem osa esimesest tööaastast n-ö käsikaudu. Siin on üks põhjus, miks on algajale õpetajale vaja juhendajat.

Kutseaasta jooksul – mis on ju lühike aeg – jõudis enamik noortest ka kolmanda astmeni, kus tähelepanu kandus distsipliinilt ja õpetamise sisult õpilase arengu juurde. Märgiti koostööd lapsevanematega, analüüsi oma õpilaste edasisi võimalusi.

Ühes kutseaasta eneseanalüüsis sisaldasid järgmised õpilasekesksed eesmärgid ja nende eesmärkide saavutamise kommentaar.

● *Tekitada lastel "oma klassi tunne", integreerida iga õpilane klassikollektiivi – siinjuures seadsin olulisele kohale tekitada ja toetada õpetamisel emotsionaalset õpikeskkonda.*

Mis mõjutab õpetamisstiili?

Millest sõltub algajate õpetajate tööstiil ja professionaalne areng? Välja võib tuua neli põhilist mõjutajat.

Varasem koolikogemus. Enda õppimiskogemus ja käsitus endast kui õppijast, mis kantakse õpilasele üle. (*Mul oli pigem idealistlik pilt, et igaüks tahab õppida ja on motiveeritud ning mina olen see hea inimene, kes toetab ja õpetab.*)

Läbitud õpetajakoolitus. Õpetajakoolituse programmi käigus omandatud teadmised ja oskused. Pilootprojekti intervjuud näitasid, et läbitud õpetajakoolitus ei olnud varasemaid arusaamu ja hoiakuid õppimisest ja õpetamisest eriti muutnud.

Professionaalne enesekontseptsioon. Algul on noorel õpetajal raskusi enda kui õpetaja määratlemisega ja kui seda pole õpetajakoolituse käigus kujundama hakatud, kulgeb ka esimene

tööaasta valulisemalt. (*Ma ei teadnud, kas olla leebe või range.*)

Koolikultuur. Koolikollektiivi ja juhendava õpetaja toetus on väga oluline. (*On tõesti hea, kui võid iga moment kelleltki nõu küsida, ilma et tunneks end saamatuna. Aga mentor peab olema mõistev inimene.*)

Väljavõtted eneseanalüüsist

● *Minu kõige suurem mure tööle asudes oli kollektiiv, kus ma töötan. Ka praktika ajal pidasin oluliseks kolleege. Kui ei ole head kollektiivi, siis on väga raske oma tööd teha.*

● *Kohanemisperiood oli raske, tundsin end ebakindlalt, ning mitte ainult klassi ees, vaid ka õpetajate toas ning koolimajas ringi liikudes.*

Kokkuvõtvalt iseloomustavad esimest tööaastat algaja õpetaja järgmised sõnad.

● *Ausalt öeldes kooliaasta algul ma veidi kahtlesin, kas ma järgmisel aastal jätkan. See on ka mõistetav, sest usun, et seda ametit ei saa keegi endale reaalselt ette kujutada, selle peab järgi proovima ning kas selles ametis õnnestub püsima jääda või mitte, näitab ainult kogemus.*

Mentorid

Pilootprojektis osalevad mentorid olid tublid tegevõpetajad, kelle määras kooli juhtkond. Nendest neli olid läbinud juhendamiskoolituse, seminaridel arutlesime algajate õpetajate võimalike raskuste üle, kuidas neid toetada kooli kui organisatsiooniga kohanemisel ja kuidas toetada algajate kolleegide eneseanalüüsi. Projektis osalenud mentorid juhendamise eest tasu ei saanud, kuid koostööd noore õpetajaga pidasid nad ka endale arendavaks. Nad õppisid paremini tundma algaja õpetaja probleeme, mis kujundas õpetajaprofessiooni kohta adekvaatsema arusaamise. Seega toetaks kutseaasta rakendamine riiklikul tasandil õpetajate professionaalsuse pidevarengut ja kooliarendust tervikuna.

Mentorite põhiprobleem oli piiratud aeg. Tavaliselt on heal õpetajal suur koormus ja ta ei saa kuigi tihti külastada noore õpetaja tunde või arutleda probleemide üle. Osa mentoreid tunnistas, et nende teoreetilised teadmised on vananenud, et nad tunnevad end ebakind-

lalt teooriates, mida värske ülikoolilõpetanu on omandanud. Märgiti, et juhendamise erines kardinaalselt õpilaste õpetamisest – tegemist on ikkagi noore kolleegiga, keda tuleb suunata oma tegevust ise analüüsima. Mentorid kurtsid ka, et ei tunne õpetaja professionaalse arengu astmeid ega oska mõneski olulises valdkonnas algajale tagasisidet anda.

Kutseaasta rakendusmudel

Pilootprojekti käigus töötati välja kutseaasta võimalik rakendusmudel, koostati mentorite koolitusprogramm nii täienduskoolituse kui ka magistriõppe valikmoodulina ning kutseaasta programm algajale õpetajale.

Kutseaasta esmased põhimõtted on järgmised: algaja õpetaja sooritab kutseaasta tulevases töökohas; kutseaasta käivitamiseks moodustatakse ülikoolide ja nende kolledžite juurde piirkondlikud keskused; algaja õpetaja kutseaasta ei ole seotud õppeasutusega, kus ta läbis õpetajakoolituse, vaid saab valida tööja elukohale lähima kõrgkooli.

Kutseaasta käivitamisel osalevad HTM, õpetajakoolitusasutused ja õppeasutused, kus noored õpetajad töötavad. HTM-i ülesanded piirduvad eelkõige seaduste ja finantseerimisskeemi väljatöötamisega. Esmased ülesanded: viia seadused kooskõlla kutseaasta rakendamise lähtuvate põhimõtete ja kutse omistamise korraga, kehtestada mentorite kvalifikatsiooninõuded (eelnev töökogemus, koolitus); rahastada ülikoolide koolitustegevust seoses algajate õpetajate kutseaasta programmi ja mentorite täienduskoolitusega; kehtestada algaja õpetaja piirkoormus (näiteks kuni 20 tundi nädalas); luua mentorite andmebaas; töötada välja finantseerimisskeemid mentorite töö tasustamise ning algaja õpetaja normkoormuse ja palgamäära vahe kompenseerimiseks.

Koolitusasutuste ülesanded on korraldada mentorite koolitust ja koostööd nendega, käivitada kutseaasta programm algajatele õpetajatele; teha regulaarseid kokkuvõtteid kutseaasta tulemustest ja algajate õpetajate eelnevast ettevalmistusest.

Õppeasutus, kus algaja õpetaja töötab, määrab talle kutseaastaks mentori; tagab mentorile koolituse; reguleerib

mentori ja algaja õpetaja koormust vastavalt seadustele; registreerib algaja õpetaja kutseaasta programmis osalemise (ühe) ülikooli juures; atesteerib pärast edukat kutseaasta läbimist noorem-pedagoogi pedagoogiks ülikooli tunnistuse ja arengumapi alusel.

Mentor võiks olla suurte kogemustega tegevõpetaja, kes on kindla programmi alusel magistriõppes või täienduskoolituses valmistunud juhendamiseks või teeb seda töö käigus ning kel on soov ja valmidus töötada noore õpetaja juhendajana. Mentor on algaja õpetaja nõustaja ja partner, kes annab hinnangu algaja õpetaja kutseaasta sooritusel vastavalt väljatöötatud põhimõtetele ning ülikoolist saadud ettevalmistusele; osaleb ülikooli korraldatavatel piirkonna mentorite seminaridel.

Kutseaasta programm näeb ette, et algaja õpetaja töötab koormusega kuni 20 tundi nädalas. Ta läbib ülikooli juures kutseaasta programmi ja saab selle kohta ülikoolilt tunnistuse; koostab individuaalse arengumapi, milles peegeldub tema tegevus kutseaastal; annab tagasisidet koostöö kohta mentoriga. Osalemine piirkondliku keskuse töös annab algajale võimaluse suhelda ja kogemusi vahetada endasarnastega. Ta näeb, et ka teised maadlevad sarnaste probleemidega, tal ei teki ebaõnnestuja tunnet. Üheskoos olukordi analüüsisid leitakse lahendusi.

Kutseaasta toetab kooliarendust

Praegune praktikasüsteem, korraldus ja finantseerimine ei võimalda tulevast õpetajat praktiliseks koolitööks piisavalt ette valmistada. Olukord koolis on muutunud nii keeruliseks, et toime tulevad vaid tugevad isiksused. Paraku otsivad paljud hea potentsiaaliga kandidaadid juba pärast esimesi raskusi kergemaid võimalusi. Ja lõpuks – õpetajast saab õpetaja ikka tööd tehes. On suurepärane, kui teda seejuures toetatakse, kui ta saab professionaalset tagasisidet.

Riiklikul tasandil toetab kutseaasta käivitamine kooliarendust tervikuna, muudab õpetajatöö kultuuri, suunab seda kollegiaalsuse suunas – algaja õpetaja probleemid ei ole enam ainult tema omad, sest kollektiiv leiab võimalusi tema toetamiseks. Koostöös võib selgu-

da, et ka teistel õpetajatel on algajaga sarnaseid probleeme, aga seda pole varem julgetud tunnistada.

Õpetaja saab oma igapäevatoos vähe professionaalset tagasisidet, tavaliselt piirduvad see õppealajuhataja või inspektori tunnikülastusega. Need visiidid ei toeta alati õpetaja arengut, tegemist on ikkagi kontrolliga, kus õpetaja tegevusele antakse hinnang, mitte ei suunata tema arengut. Kui aga kutseaasta eesmärgid on täpselt kokku lepitud ja mentor ei ole noore inimese ülemus, vaid nõuandja-juhendaja, kujuneb usalduslik suhe ning oma kõhklustest ja probleemidest on võimalik avameelselt rääkida, kartmata näidata end ebakompetentse või saamatuna.

Kutseaasta üks ülesanne on arendada algaja õpetaja eneseanalüüsioskust ja -valmidust. Eneseanalüüs ei ole kindlasti moesõna, vaid väga oluline vahend õpetaja arenguks ja toimetulekuks. Kui algaja on oma raskustes üksik, ei tule ta toime olukorra adekvaatse hindamisega ja hakkab oma vigade analüüsimise asemel süüdistama ümbritsevat maailma.

Õpetajahariduse järjepidevuse seisukohalt on tähtis, et õpetajaid koolitav asutus saaks sisukat tagasisidet oma õppe kvaliteedi kohta. Võimalusi selleks annavad kutseaastat sooritavate õpetajate seminarid, kokkusaamised kõrgkooli juures ning mentorite hinnang algaja õpetaja ettevalmistusele.

Üks noor õpetaja ütles õpetajate kongressil, et algaja pedagoogi kooli jäämisel saab määravaks koolis valitsev õhkkond ja tugi. 2002. aasta esimest tööaastat lõpetanud õpetajate küsitlusele vastas 40% vastanuist, et vahetaks meelsasti töökohta või loobuks tööst koolis. Protsent on hirmuäratav, sest teadupärast umbkaudu 50% õpetajakoolituse läbinuist üldse kooli lähebbi. Toetame siis noort õpetajat tema esimesel tööaastal!



Kutsealase eelkoolituse laiemat levikut on takistanud selle õppevormi vähene kättesaadavus. Haridus- ja teadusministeerium ning koolid pole loonud õppida soovijatele piisavalt õppekohti.

Tagasi kooli

K a i r e T a m m , K r i s t j a n P a a s

Riigikontrolli tulemusauditi osakond

Riigikontrolli audit näitas, et põhihariduseta noorte koolipinki tagasi saamisel on häid tulemusi andnud kutsealane eelkoolitus Põltsamaal ja Valgas. Seda koolitusliiki võiks julgemalt kasutada kogu Eestis.

Rahvaloenduse andmetel oli 2000. a Eesti kõige töövõimelisemas elanikkonnarühmas ehk vanuses 17–49 põhihariduseta inimesi ligi 12 000. Kuigi põhihariduseta inimeste arv on viimastel aastatel vähenenud, on see püsitud suur eelkõige noorte seas. 2000. a rahvaloenduse andmetel oli 20–24-aastaste hulgas põhihariduseta 2%, 25–49-aastaste seas aga ligi kaks korda vähem ehk 1,2%.

Põhihariduseta inimeste arv võib olla

rahvaloenduse andmetes näidatust ka suurem, sest Riigikontrolli küsitlus omavalitsustes näitas, et 17–24-aastaste seas võib olla kuni 10 000 ja 25–49-aastaste seas ligi 11 000 põhihariduseta inimest.

Põhiharidus tasub ära

Mida kõrgem haridus, seda paremad on võimalused tööd leida. Näiteks 2001. a oli põhihariduseta inimeste keskmine töötuse määr 27,4%, põhiharidusega inimestel 20,4%, kesk- ja kõrghariduse omandanutel vastavalt 13,6% ja 7,4%. Eriti terav on töötuse probleem põhihariduseta noorte (17–24-aastaste) hulgas. 2001. a oli nende hulgas töötuid selle vanuserühma keskmisest kaks korda rohkem ehk 52% (vt tabel 1).

Kui 25–49-aastaste seas oli keskmine töötuse määr 2001. a 11,9%, siis põhihariduseta töötuid oli selles vanuserüh-

mas kaks korda rohkem, kõrgharidusega töötuid aga vaid 6%.

Netosissetulek on põhihariduseta inimestel ligi kolm korda madalam kui kõrgharidusega ja kaks korda madalam kui kutseharidusega inimestel.

Riigikontrolli audit näitas, et olulise osa põhihariduseta isikute netosissetulekust moodustavad mitmesugused riiklikud toetused, palk moodustab nende sissetulekust vaid 12%. Üld- ja kutsekeskharidusega isikute sissetulekus jäi siirete osaks vähem kui viiendik. Toimetuleku tagamine põhihariduseta isikutele on riigile – ja seega ka maksu- maksjale – suur koorem (vt tabel 2).

Sissetuleku struktuur erineb ka vanusegrupiti. Kui vaadata põhihariduseta isikute sissetulekuid, siis moodustavad näiteks siirded suurima osa eelkõige 65-aastaste ja vanemate seas. Palga osakaal sissetulekust on suurim 25–49-

aastaste isikute sissetulekutes, kuna enamik sellealsetest osaleb aktiivselt tööhõuturul.

50–64-aastaste seas on siirete osa sissetulekute 45% ja 25–49-aastaste seas vaid kolmandik. 17–24-aastaste seas on siirete osatähtsus küll 64%, kuid kogusissetulekust (127 krooni) moodustas see vaid 81 krooni. Muu sissetuleku osatähtsus jääb kõigis põhihariduseta isikute vanusrühmades alla 10%. Ka tulu individuaalsest tegevusest on suhteliselt väikse osatähtsusega, v.a vanuserühmas 50–64, kus see näitaja moodustab sissetulekust ligi viiendiku (380 krooni).

Põhihariduse puudumine ja töötus tekitavad ühiskonnas sotsiaalsete pingete kõrval ka turvalisuse probleeme. Kuritegevus põhihariduseta isikute hulgas on keskmisest kõrgem – ligi 13% neist kannab vanglakaristust või on kriminaalhooldusalused. Nende arvu kasv tähendab suuremaid kulutusi sotsiaalse ja korraldusüsteemidele.

Kelle mure?

Haridusseaduse järgi on õpilane koolikohustuslik kuni põhihariduse omandamiseni või 17-aastaseks saamiseni. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi peab koolikohustuslike laste arvestust omavalitsus, koolikohustuse täitmist peab kontrollima ja tingimused selle täitmiseks looma omavalitsuse täiteorgan koos kooliga. Kui õpilane saab 17-aastaseks, võib kool ta oma nimekirjast välja arvata ning omavalitsusel kaob kohustus temaga edasi tegelda ja teda õppima suunata. Nii ongi võimalik, et haridussüsteemist väljuvad põhihariduseta noored, kelle olemasolust pole keegi täpselt teadlik ning kes on jäetud oma muredega üksi.

Nii puudub haridus- ja teadusministeeriumil ülevaade põhihariduseta inimestest ja nende paiknemisest Eestis, mistõttu on olnud raske planeerida konkreetset tegevust nende tagasitoomiseks haridussüsteemi. Seni on ministeerium piirdunud peamiselt eri õppevormide rakendamiseks vajalike õigusaktide väljatöötamisega ning nende rahastamisega.

Kuna ministeerium jääb inimestele kaugeks, peaksid põhihariduseta isikutele enam tähelepanu pöörama omavalitsused, kes on oma elanike käekäigu-

	Tööhõive määr ¹	Tööhõive määr ²	Töötuse määr ³
17–24-aastased			
Põhihariduseta	43%	21%	52%
Põhiharidus	34%	25%	27%
Keskharidus	52%	42%	20%
Kõrgharidus	85%	69%	18%
25–49-aastased			
Põhihariduseta	36%	28%	24%
Põhiharidus	75%	60%	21%
Keskharidus	87%	75%	14%
Kõrgharidus	91%	85%	6%

Tabel 1. Tööealise elanikkonna majanduslik seisund hariduse ja vanuse järgi, 2001*

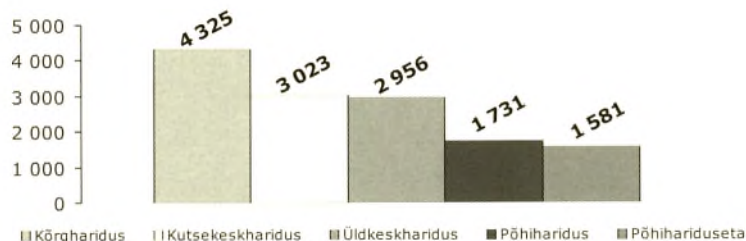
* Andmed vanusegruppide lõikes on hinnangulised, kuna need on sageli leitud väikeste valimite põhjal.

¹ Tööhõive osatähtsus tööealises rahvastikus.

² Hõivatute osatähtsus tööealises rahvastikus.

³ Töötute osatähtsus tööhõives (hõivatud ja töötud).

Allikas: ETU 2001, Tartu Ülikooli rahvamajanduse instituut.



Joonis 1. Keskmise netosissetuleku isiku kohta kuus, 2001.

Allikas: Leibkonna elujärg 2001, Tartu Ülikooli rahvamajanduse instituut.

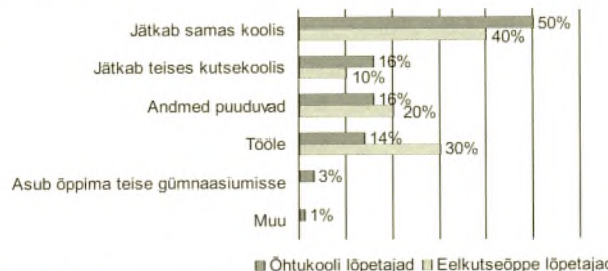
Sissetulek	Põhihariduseta	Põhiharidus	Üldkeskharidus	Kutsekeskharidus	Kõrgharidus
Netosissetulek	1581	1731	2956	3023	4325
Sissetulek palgatööst	12%	41%	62%	69%	71%
Tulu individuaalsest tegevusest ¹	4%	5%	3%	5%	3%
Siirded	82%	43%	17%	18%	13%
Muu sissetulek ²	2%	12%	18%	9%	12%

Tabel 2. Sissetuleku liikide osakaal keskmises netosissetulekus haridustasemete lõikes, 2001.

¹ Põllu- ja metsamajanduslikust tegevusest ning mittepõllumajanduslikust tegevusest saadud tulu (rahaline ja mitterahaline).

² Sissetulek isiklike asjade müügi tulust, tagasisaadud tulumaksust, muude maksude tasaarveldusest, kindlustussumma tagasimaksetest, sh ka laenu.

Allikas: leibkonna elujärg 2001, andmed tuletatud leibkonna andmetest isikute kohta.



Joonis 2. Täiskasvanute gümnaasiumi ja eelkutseõppe õpilaste käekäik pärast põhihariduse omandamist.

Allikas: Täiskasvanute gümnaasiumide ja kutsekoolide vastused Riigikontrolli küsimustikule.

	Täiskasvanute gümnaasiumis	Eelkutseõppes	Tööturu- koolitusel
Õpingutes osalejate arv	1380	73 ¹	163 ²

Tabel 3. Põhihariduseta õppurite arv 2002/2003. õa.

¹ Põltsamaa Kodu- ja Põllutöökooli kolm õppegruppi 58 õpilasega ja Valgamaa Kutseõppekeskuse üks 15 õpilasega õppegrupp.

² Ilma Ida-Virumaa andmeteta.

Allikas: vastused riigikontrolli küsimustikele.

	Täiskasvanute gümnaasiumid	Kutsealane eelkoolitus	Tööturu- koolitus
2001/2002	55%	9%	28%*

Tabel 4. Katkestajate osakaal 2001/2002. õppeaastal.

* Andmed on esitatud 17–24-aastaste põhihariduseta isikute kohta, kes osalesid tööturukoolitusel. Andmed ei sisalda Tartumaa ja Ida-Virumaa tööhõiveameti andmeid.

Allikas: Statistikaamet, Tööturuamet, vastused kutsekoolide küsimustikele.

ga ilmselt paremini kursis. Riigikontrolli küsitlus näitas, et põhihariduseta täiskasvanute arvust ja käekäigust on ülevaade veerandil omavalitsustest, enamasti väikestel, alla 2000 elanikuga valdad. Suuremad vallad ja linnad ei suutnud seda arvu välja tuua.

Põhihariduseta inimeste otsimise ja õppima suunamisega on spetsiaalselt tegelema samuti umbes veerand omavalitsustest. Kõige sagedamini piirduvad abistamine õpilaste suunamisega edasi õppima või ennetustööga põhikoolis. Aktiivsemalt on probleemiga tegelema need omavalitsused, kus on hiljuti loodud õppimisvõimalusi põhihariduseta noortele: Valgamaa (Valga Kutseõppekeskus) ning Jõgeva- ja Järvamaa omavalitsused (Põltsamaa Kodu- ja Põllutöökool). Põltsamaa valla kogemus näitab, et omavalitsustel on võimalik leida põhihariduseta noori ning neile õppimisvõimalusi pakkudes nad kooli tagasi tuua.

Ka koolid on otsinud üle 17-aastaseid põhihariduseta inimesi. Näiteks Valga Kutseõppekeskus on koostanud nimekirja, kuhu kuulub maakonna 120 põhihariduseta elanikku. Keskus pöördus maakonna omavalitsuste ja tööhõiveameti poole, kes esitasid andmed põhikooli katkestajate kohta. Keskus võttis nendega ühendust ja rääkis võimalusest omandada põhiharidus. Nii komplekteeriti 2002/2003. õa üks õppegrupp põhihariduseta inimestest.

Kindlasti on probleemiks ka uuesti põhiharidust omandama asunute toetamine. Riik näib väärtustavat vaid tööturukoolitusel õppijaid, makstes neile töötuba abiraha ja õppetendiumi, aga ei

toeta neid põhihariduseta õppijaid, kes on asunud taas koolipinki, et tööturul konkurentsivõimelisemaks saada.

Kolm ölekört

Kui põhihariduseta isik on otsustanud oma positsiooni tööturul parandada ning soovib teadmisi täiendada, pakub riik koostöös omavalitsustega selleks kolme ölekört: jätkata põhihariduse omandamist täiskasvanute gümnaasiumis (või eksternina tavalises põhikoolis), omandada nii kutseoskusi kui ka põhiharidust kutsealases eelkoolituses või omandada kutseoskusi tööturukoolitusel.

Täiskasvanute gümnaasium. Täiskasvanute gümnaasiumis või päevakooli juurde loodud õhtu- ja kaugõppeosakonnas võivad põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi põhiharidust omandada koolikohustusliku vanuse ületanud ehk üle 17-aastased. Põhihariduse omandamine riigi- ja munitsipaalõppeasutustes on täiskasvanutele õppemaksuta.

Kutsealane eelkoolitus. See võimalus loodi kutsekoolides alles 2001. a juunis kutseõppeasutuse seadust täiendades. Selle täienduse järgi peab eelkutseõppes õppija omandama paralleelselt põhiharidust täiskasvanute gümnaasiumis. Enamasti ei õpita eelkutseõppes ühte kindlat eriala, vaid antakse algteadmisi mitmel alal. Nii näiteks pakutakse Põltsamaa eelkutseõpilastele algteadmisi ehitaja, lukksepa, koka ja kodumajanduse erialal. Eelkutseõppe õppekava järgi võivad kutsealast eelkoolitust saada ka need põhiharidust omandavad õpilased, kes on ületanud

koolikohustuse ea ja omandavad põhiharidust õhtutes või kaugõppe vormis.

Tööturukoolitus. Tööhõiveametite korraldatavatel tööturukoolitustel osalemiseks peab põhihariduseta isik ennast tööhõiveametis töötajana arvele võtma, mille järel võib amet saata ta sobiva kursuse olemasolul koolitusele. Koolitusel osalejal on õigus saada õppetendiumi 600 krooni kuus.

Neist kolmest on levinuim õpe täiskasvanute gümnaasiumis, kus 2002. a jätkas õpinguid 1380 põhihariduseta inimest. Teistes õppevormides osalejate arv on toodud tabelis 3.

Täiskasvanute gümnaasiumi eelistatakse ilmselt selle õppevormi tuntuse ja pikkade traditsioonide tõttu. Samuti on eeliseks lai võrk – need gümnaasiumid on peaaegu igas maakonnas (erandiks Hiiumaa). Probleem on aga see, et soovijaid on tihti rohkem kui kohti ning võimalusi napib eelkõige vähema kui 8-klassilise haridusega õpilastele. Eriti terav on probleem Tallinnas.

Kutsealase eelkoolituse laiemat levikut põhihariduseta isikute seas on takistanud selle õppevormi vähene kättesaadavus. Haridus- ja teadusministeerium ning koolid pole loonud piisavalt õppekohti eelkutseõppe soovijatele. Seni on eelkutseõpet põhihariduseta noortele pakkunud vaid Põltsamaa Kodu- ja Põllutöökool ning Valgamaa Kutseõppekeskus. Huvi sellise õppevormi vastu on aga ka teiste maakondade õpilastel. 2002/2003. õppeaastal oli Valga ja Põltsamaa eelkutseõpilastest oma maakonna õpilasi vähem kui 45%, mis näitab, et õpilased peavad õppimisvõimaluste leidmiseks liikuma kodust kaugemale. Eelkutseõppe võimaluste puudumisele oma piirkonnas juhtisid Riigikontrolli tähelepanu ka omavalitsused.

Tööturukoolitus ei ole eraldi õppevorm, seda pakutakse põhihariduseta isikutele, kui nad on pöördunud tööhõiveametite poole sooviga saada osa tööturuteenustest.

Parim variant on eelkutseõpe

Mida kauem on inimene õppetööst eemal olnud, seda raskem on tal taastada õppimisharjumusi. Õpingute katkestamine on kõigi kolme õppevormi puhul tõsine probleem. Näiteks täiskasvanute gümnaasiumides katkestas 2001/2002.

õppeaastal õpingud enam kui pool põhikooliastmes õppijatest (vt tabel 4).

Siiski on märgatav vahe kutsealase eelkoolituse katkestajate 9% ning täiskasvanute gümnaasiumi 55% ja tööturukoolituse 28% katkestajate vahel. Täiskasvanute gümnaasiumi suurele katkestajate hulgale lisandub palju klassikordajaid – 2001/2002. õppeaastal 259 ehk ligi viiendik õpilastest.

Üheks õppevormi tulemuslikkuse näitajaks võib pidada ka lõpetanute edasist käekäiku. Kahjuks on vaid vähem kui poolel täiskasvanute gümnaasiumidel täielik või osaline info põhihariduse omandanud edasisest käekäigust. Ligi 40% koolidest ei kogu selle kohta üldse andmeid. Eelkutsesõppe uudsuse tõttu on õpilaste käekäigu kohta võimalik ülevaadet saada vaid Põltsamaa Kodu- ja Põllutöökooli esimese kursuse 20 lõpetanu põhjal.

Täiskasvanute gümnaasiumi ja eelkutsesõppe õpilased jätkavad enamasti samas koolis keskhariiduse omandamist – õhtukooli lõpetajaid 50% ja eelkutsesõpilastest kutsekoolis 40%. Õhtukooli lõpetajate seas on peaaegu võrdselt õpilasi, kes jätkavad õpinguid kutsekoolis (16%), lähevad tööle (14%) või kelle kohta andmed puuduvad (16%). Võrreldes õhtukooli õpilastega, suundub eelkutsesõpilasi tööle enam kui kaks korda rohkem (30%) (vt joonis 2).

Tööturukoolituse läbinud põhihariduseta töötutest suundus tööle 47%. Kõigi põhihariduseta noorte seas oli see näitaja 42%.

Tööturukoolituse läbinud põhihariduseta töötutest jäi edasi töötuks 34%. Kõigist põhihariduseta noortest töötutest jäi pärast kursuse lõpetamist töötuks 28%. Edasi asus õppima vaid 1% tööturukoolituse läbinud põhihariduseta noortest töötutest. Tööhõiveametitel puudusid andmed 14% koolituse läbinud põhihariduseta töötute edasise tegevuse kohta ja 19% noorte põhihariduseta töötute edasise tegevuse kohta. Muid võimalusi esines 4% kõikidest koolituse läbinud põhihariduseta inimeste ja 10% 16–24-aastaste töötute seas.

Võrreldes omavahel kolme olekört, võib täheldada, et kõige positiivsemat mõju avaldab eelkutsesõpe. Eelkutsesõppe läbinute seas on kõige vähem kat-

kestajaid, ligi pooled neist lähevad edasi õppima ning ka tööle suundunute osakaal on suurim.

Kuidas edasi?

Põhihariduseta isikuid on võimalik haridussüsteemi tagasi tuua riigi eestvedamisel ning omavalitsuste ja koolide kaasabil. Riigikontroll pöördus auditi käigus ka haridus- ja teadusministeeriumi poole ning andis mitmeid soovitusi, kuidas võiks olukorda parandada.

Riigikontroll leidis, et probleemi lahendamist tuleks alustada info kogumisest põhihariduseta isikute arvu ja paiknemise kohta ehk luua süsteem, mis võimaldaks põhihariduseta inimesed üles leida. Selleks tuleb koostada konkreetne tegevuskava põhihariduseta isikute haridussüsteemi tagasi toomiseks. Haridus- ja teadusminister tõdes, et probleem on tunduvalt laiem ühe ministeeriumi tegevusvaldkonnast ning info kogumine põhihariduseta inimeste paiknemise kohta on eelkõige sotsiaalministeeriumi, tööhõiveametite ja omavalitsuste ülesanne.

Hariduse omandamine ei tohi muutuda võimatuks majanduslike tegurite tõttu, seetõttu soovitas Riigikontroll kaaluda stipendiumi maksmist täiskasvanud põhihariduse omandajatele. Kui töötute tööturule naasmise toetamiseks kaetakse nende koolituskulud ja makstakse neile ka stipendiumi, siis põhihariduseta inimeste õpimotivatsiooni parandamiseks ei ole praegu ühtki vahendit. Haridus- ja teadusministri väitel peaks selle teemaga tegelema sotsiaalministeerium.

Tuleks arendada ka praegu pakutavaid võimalusi. Täiskasvanute gümnaasiumi puhul peaks looma võimalused õppida igas maakonnas ja igas klassis (ka 5., 6., ja 7.).

Ministeerium võiks pakkuda täiskasvanute gümnaasiumidele tuge individuaalsete õppekavade loomisel, töötades välja õppekava koostamise juhendi ning individuaalse õppekava koostajate töö tasustamise süsteemi.

Eelkutsesõpet võimaldatakse praegu ainult kahes maakonnas, mistõttu tuleks selle rakendamiseks aktiivsemalt tegeleda. Seejuures peaks noortel lubama omandada põhiharidust samas kutseõppeasutuses, kus nad käivad eelkutsesõppes.

Minister ei pidanud üldhariduse laialdast omandamist kutseõppeasutustes otstarbekaks, eelistades keskendumist individuaalõppe arendamisele. Riigikontroll jäi siiski seisukohale, et kui kutsekoolis on kvalifitseeritud personal ja üle 17-aastaste õppurite seas piisavalt huvilisi, peaks saama põhiharidust omandada ka kutsekoolis. Praegune olukord, kus õppetöö toimub kahes eri koolis – nii täiskasvanute gümnaasiumis kui ka kutsekoolis – pärsib põhihariduse omandamist eelkutsesõppe käigus.

Noorte põhikoolist väljalangemine ja põhihariduseta jäämine ei ole ainult nende inimeste probleem, vaid mõjutab kogu ühiskonda. Meil kõigil tuleb kinni maksta toetused, mida riik eraldab põhihariduseta inimeste toimetulekuks. Lisaks peab arvestama ohuga ühiskonna turvatundele: põhihariduse puudumisest tulenev konkurentsivõimetus tööturul ja elus näib olevat üks tegureid, mis sunnib astuma kuritegelikule teele.

On selge, et põhihariduseta inimeste probleemistikku ei saa jätta ainult ühe ministeeriumi mureks. Koostööd peavad tegema kõik, kes põhihariduseta isikutega kokku puutuvad. Võtmesõnadeks on siin eeskätt märkamise ja toetamine. Põhihariduseta inimesed tuleb üles leida ning pakkuda neile võimalusi taas koolipinki asuda. Õppima asumine tuleb teha võimalikult lihtsaks ning vajadusel toetada õppima läinuid ka õpingute ajal. Siis on võimalik saada ka tulemust.

Enam peaks mõtlema, millises vormis pakkuda põhihariduseta inimestele väljaõpet. Riigikontrolli audit näitas, et häid tulemusi on andnud kutsealane eelkoolitus ning seda võiks julgelt kasutada igal pool Eestis.

Riigikontrolli kontrolliaruanne on kättesaadaval aadressil www.riigikontroll.ee.

Väike märgiatlas

Karl Kello



Eesti õueväravad ei jää alla kaugete maade kuulsatele templivärvatele.



Tiwanaco Päikesevärav. Boliivia, 6.–7. sajand.



Mongoli šamaanijumal värava vahel, piits ja nooled sümboliseerivad kiiret lendu.

VÄRAV

Värv on värav, kuid märgitseb ka teatud piiriületuskohta selle ja teise maailma vahel. Värv kaitseb. Värv ühendab ja lahutab. Värv annab tulijale esimesena kätt, tunneb ära, kes võõras, kes oma.

Räägitakse taevavärvatest, vihma värvatest, talve värvatest. Kui vett kallab taevast alla otse kui ämbriku, öeldakse, et "nüüd on õige vihma väravad lahti". Talve väravad tehakse lahti mihklipäeval (29. 09.), kui maa heidab magama. Tuntud on Raudvärav (*Željezna vrata* Doonau orus Rumeenia ja Serbia piiril), Pisarate värav (Bab el-Mandeb), Jumala värav (Babülon (akadi Babilii 'jumala värav')).

Värv teise ilma

Tänapäeva virtuaalfantastika tunneb kõikvõimalikke kõrgtehnoloogilisi portaale, mille kaudu ajas rännata või paralleelses maailmas astuda. Omaaegses ettekujutuses oli asi lihtsam. Kaks kokkukasvanud puud, kust saab läbi ronida, ahjusuu, akna- või ukseauk, rääkimata õueväravast, osutusid värvaks selle ja teise maailma vahel.

Inimeste maailma ja vaimuilmade vahel pääses väidetavasti liikuma šamaan, kes käis sümboliseerivalt üla- või allilmas. Ühte trumminu kasutanud ta rännakutel taevasse, teisega käinud allilmas (2, lk 134). Trumminui, millega koputatakse vaimuilmade uksele, osutub seega omamoodi taeva- ja põrguvõtmeks.

Värava vahel

Värvavaht on väga tähtis tegelane. Aegade alguses tunti isegi värvavajumalat, sisse- ja väljapääsude jumalat. Kahepalgeline lanus, kes vaatas vanade roomlaste arvates korruga ette ja taha, minevikku ja tulevikku, oli üks sellistest.

Värv käib lahti ühes suunas, tavaliselt väljapoole. Kogemus ütleb, et ega enne ikka väravast läbi pääse, kui värav lahti. Värava vahele võib kergesti kinni jääda. Mis tunne võiks olla jääda näiteks selle ja teise maailma värava vahele, saamata

edasi ega tagasi? Värava vahel võib teatud kriitilistel puhkudel teise ilma vaadata – jaaniõöl värava vahel alasti seisest saab Lätis kuradit näha.

Värava taha

Kui värav kinni, on kohe kindlam tunne oma õue peal olla. Väravatagused jäävad ilma sisepiiri kaitsest. Värava taga elamine tähendas linnarahvale omal ajal eeslinnas asumist. Linnaõhk seespool linnavärvaid öeldi tegevat vabaks, värvate taga aga oli linnalaps sama hea kui lindprii. Värava taha viskamine = vallandamine. Mõni asi läheb nagu iseenesest aia taha, näiteks esimene vasikas. Suur värav sisse minna, väike välja tulla, ütleb rahvatarkus. Mis tähendab, et midagi ei tohi huupi teha, pärast on viga raske parandada – kohtuprotsessi on kerge alustada, raske lõpetada.

Auväravad

Rituaalsed väravad tähistasid piiri sakraalse ja ilmaliku territooriumi vahel. Auvärvate läbi tuli võõraste maade äravõtija tagasi kaitsvasse koju – vanad roomlased püstitasid sümboliseerivaid väravaid ja triumfikaari. Muinasgermaanlased tegid rituaalseid väravaid suvise ja talvise päikeseisaku ajal. Väravast läbi minnes astuti otse uude ellu. Eks läinud ka noorpaar läbi auvärvate uude ellu. Kui aga pulmaväravad juhtusid kokku langema, oli karta, et üks noortest sureb. Ka noorusaeg on teatud mõttes värv, mille kaudu laps astub nn päris ellu.

Ahjusuu

Maagiline värav selle ja teise ilma vahel, nagu mainitud, on ka ahjusuu. Nõiad lähivad lendu läbi ahjusuu. Õigel ajal ja õigel viisil ahjusuu vaadates saab heita pilgu tulevikku, oma surma või pulmi ette näha. Ahjusuu kaudu külastab surm inimeste maailma: "Maarjapäeva ööse astu jälg leede ja kui hommiku sellel teine kõrvas on, siis sured see aasta ära. Kes selle teise jälje astub, ei ole teada – olla surm" (Simuna). Lätlased jätavad uusaastaõöl tuhka ahju ette. Kui hommikul viivad jäljed tuhal

ahju, siis sel aastal keegi majalistest sureb; kui jäljed suunduvad ahjust välja, siis keegi sünnib.

Ahjusuul on maagiline side surma ja sünniga. "Kes puid ahju pillates latva oksa ees viskab, see viias tarest ka välja pää iih." Kui aga surnu pea ees välja viiakse, hakkab ta kodukäijaks (3, lk 26). Puude ahjupanemisest sõltub, mismoodi sünnivad lapsed ilmale. Puid tuleb ahju panna jäme ots ees. Kui naine paneb puid ahju vastuoksa, latv ees, siis sünnib tal ka laps vastupidi, jalad ees (6, lk 40).

Looja lukud ees

On olemas veel üks imeline värav, luised lukud ehk Looja lukud ees. Selle värava kaudu sünnib inimeselaps ilmale. Soome loitsudes on selle värava nimeks *lihainen portti*.

Põrguvärvad

Kuigi keskajal kujutati põrguhauda ette koletise avatud lõugadena, olnud varematal aegadel põrguvärvad siiski rauast tehtud. Muinaskreeklaste allilma Tartarost piiras raudmüür raudsete värvatega. Ka Kalevipoeg lõhkunud maha põrgu raudvärvad. Kalevipoeg leidnud oma kuulsal põrguskäigul lähemalt ümber vaadates eest põrgu sepikoja, kus lasknud teha endale tugeva raudnuia. Ta pole nimelt kohe tulles põrgusse sisse pääsenud. Kalevipoeg purustanud raudnuiaga rasked põrguvärvad, nii et põrgu põrunud (4, lk 123). Kriikuvad raudvärvad olnud ka nimetul Saarel asuva müütilise päikesemaa Päivölä ees ja nende taga hea järv.

Taevavärvad

Taevavärvad on lahti sõjaajal: "Sõa aigu oma taiva värä' vallalõ," ütles vanasõna.

Taevavärvatest ehk taevaustest räägitakse Piiblis: "Pärast seda ma nägin, ja vaata: uks oli avatud taevas ja endine hääl, mida olin kuulnud otsegu pasunat rääkivat minuga, ütles: "Astu siia üles, ja ma näitan sulle, mis pärast peab sündima!" Ja sedamaid olin mina vaimus" (Ilm 4,1–2). Taevauste taha jäämine tähendab ilmajäämist igavesest elust.

Taevavärvad avanevad põhiliselt öösel, kui pimedas taevas paistab mingi imelik omapärane hele valgus. Justkui välku lööks ja lõhestaks taeva. Taevavärvad avanevad hetkeks vaid ja tõmbuvad kohe kinni jälle. Kui taevavärvad lahti löövad, tuleb midagi soovida. Kui siis Jumalalt kü-

sida, mis vaja, see täitub, teavad lätlased. Liivlased peavad taeva "vallaminemiseks" virmalisi, see esinevat juba maailma algusest peale.

Taevavärvad olevat pärani lahti samuti ülestõusmispühadel ja taevaminemispäeval, s.o ristipäeval. Ülestõusmispühade päevatõusu ajal surnud inimese hing pääseb kohe taevasse. "Kes taevaminemise ajal sureb, pääseb otsekohe taevasse, sest sel päeval on taevaluugid lahti" (Rõngu). "Ristipäiv om tuu, ku Krõstos om taivahe lännü. /---/ Kolmõlt verstalt om sõs taivas vallalõ" (Setu). Taevas avanevat ka jaaniöö. Taeva uks olla valla ka siis, kui pärast vihtlemist saunast tuppa tullakse, arvavad liivlased, jumal kuuleb siis inimese palveid ja andestab kõik patud.

Taevavõtmed

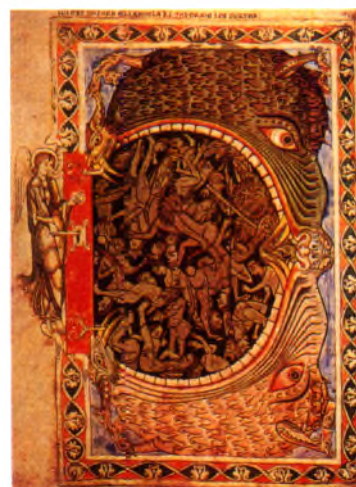
Kui on olemas taevavärvad, peavad olema ka taevavõtmed. Mis mõtet oleks värvatel ilma võtmeta? Kelle käes on taevavõtmed? Taevavõtmed, selgub, on Kalevite kange poja käes. Mihkel Veske kandis 2.02.1877 õpetatud Eesti Seltsile ette, mida mulgi rahvalaulik Epp Vasar oma noorusel Kalevipoja kohta kuulnud, ja nimelt, et kui Kalevipoeg põrgust välja tulnud, laulnud ta uhkelt: "Mull on taskun taeva võt'ma, / Mull om põvven põrgu võt'ma" (4, lk 123). Uue Testamendi järgi andis Jeesus Kristus taevariigi võtmed üle Peetrusele (Mt 16,19). Kristusel olid ka põrguvõtmed, kuivõrd ta läbis surmavalla ("ma olin surnud, ja vaata, ma olen elav ajastute ajastuteni, ja minu käes on surma ja surmavalla võtmed!") (Ilm 1,18)). Babüloonia päikesejumal Šamaš pidanud taevavõtmeid võöl vasakul pool. Roomas olid taevavõtmed lanuse tunnusmärgiks, Kreekas päikesejumal Heliose valduses.

Kirjandus

1. Eesti rahvakalender. 1–7. Tallinn, 1970–1995.
2. Hoppäl, M. Šamaanid Aasias ja Euroopas. Tallinn, 2003.
3. Kaal, A. Päiv lätt jumalihe. Allilma kujutlused eesti rahvasundis. Üliõpilasauhinnatöö. Tartu, 1936.
4. Muistendid Kalevipojast. Tallinn, 1959.
5. Tihase, K. Eesti talurahvaarhitektuur. Tallinn, 1974.
6. Viires, A. Puud ja inimesed. Tallinn, 1975.



Nõiad lähevad lendu. Puulõige, 16. sajand.



Põrguvärvasuu. Põrguhauda kujutati ette ka koletise avatud lõugadena.



Värv annab kätt. Ennemuiste. Kristjan Raud, 1934.

HARIDUS

Education No. 9, 2003

Journal for Estonian Educational Publications

The main topic of the issue is primary education. The authors are the lecturers of Tallinn Pedagogical University. Their common conclusion is that many reforms in pre-school and primary education started at the end of the Soviet period have remained uncompleted in several aspects.

Helle Sikka, Leida Talts. Research at the chair of primary education. The authors stress the fact that in addition to training teachers the academic staff of Tallinn Pedagogical University has carried out several educational studies. They have dedicated special attention to development of reflecting teachers. An overview of studies carried out during the recent decade is offered.

Anne Uusen. Writing skills of children are not too bad. The author has studied impact of different teaching styles on children's writing skills. If teachers would not only give marks for spelling mistakes in pupils' creative writing, but also estimate interesting content, rich vocabulary, fluency in sentence production and other aspects, children would write long and interesting texts. Contrary to that approach, pupils of those teachers, concentrating on spelling mistakes, express themselves with short sentences, very carefully and without fantasy.

Inge Timoštšuk. Science – difficult and uninteresting. The author is not satisfied with the subject-centred science textbook for primary grades, which resemble rather to dry reference books than child-friendly study aids. The themes to be studied are also more abstract than those in textbooks of other countries. Estonian third graders study friction, Lithuanian children do it three years later.

Leida Talts, Hille Sikka. Subject-centred approach in kindergartens. The authors from Tallinn Pedagogical University claim children's maturity for starting school highly diverse because of their different pre-school training. Many children have been "overtrained" as their parents want to send them into schools where there are entrance tests. Another group of children comes to school without any preparation as they do not attend kindergartens or pre-school classes or their parents have no time for them. Situation like that creates educational stratification and serious social problems. The authors are also dissatisfied with pre-school training in kindergartens. The National Curriculum for pre-school institutions is rather a controversial document and kindergarten teachers implement it as

if it were a collection of subject syllabi, centred on drilling knowledge and skills required for starting school. Learning by games and considerations of children's psyche have been neglected. The authors suggest there should be a system of pre-school training.

Mare Tuisk. From frying pan into the fire or from position of a student to that of a teacher. The author has studied why young teachers experience difficulties at implementation of good ideas they have acquired at university in their everyday school practice. The author thinks that the situation could be improved by using more assistant teachers, social workers etc.

Tuuli Oder. A reflecting teacher. The author concentrates on issues of professionalism of teachers and analyses the development of the concept in history and relevant EU documents. Today, in the rapidly changing world, it is most essential to be able to evaluate situations and relevance of one's professional activities.

Eve Eisenschmidt. Introductory year – what and why? Director of Haapsalu College gives a summary of the pilot study on the introductory year of young teachers at school and concludes that training of mentors should be more adequate. However, the author stresses the fact that implementation of the introductory year had positive influence on beginning teachers, their tutors and school innovation in general.

Kaire Tamm, Kristjan Paas. Back to school. The members of the state audit team analyse the results of their study on opportunities of drop-outs to proceed with their studies. They say that students under 17 years of age have practically no opportunities and give their proposals presented to the Ministry of Education and Science.

Karl Kello. The gate as a symbol. The author gives an overview what meanings have been given to the gate in the Estonian folklore.

Toimetajad: Vastutav toimetaja Tiia Penjam. Toimetajad Raivo Juurak ja Karl Kello. Fotod Raivo Juurak. Turundusjuht Priit Penjam. Toimetuse aadress: Voorimehe 9, 10146 Tallinn. E-post: haridus@opleht.ee. Internetiaadress: http://haridus.opleht.ee. **Telefonid:** (0) 646 4019, (0) 644 0528, (0) 644 0587. **Väljaandja:** Perioodika AS, Voorimehe 9, 10146 Tallinn, tel (0) 644 5767. **Trükkikoja:** Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, Laki 26, Tallinn. Trükkimisele antud 3.10.03. Praaekesemplarid vahetab välja Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, tel (0) 650 9990. © Perioodika AS "Haridus" 2003. Tellimishind aastaks 125 kr, 6 kuuks 78 kr. Üksiknumbri hind 15 kr. Tellimisindeks 78189.



RAR (6)

