

# BULLETAÄN



EESTI ÖPETAJATE KESKÜHINGU  
HÄÄLEKANDJA

Eesti Õpetajate Keskühingu  
häälekandja

# BÜLLETÄÄN

Nr 34

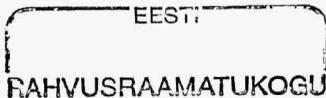
*Bulletin of the Estonian Teachers Association in exile*



Stokholm 1986

## S I S U K O R D

1. Eestluse manifest. . . . .	3
2. Intelligentsuse uurimisest – Teodor Künnapas. . . . .	5
3. Tundkem õpilasil – Herman Rajamaa . . . . .	13
4. Märkmeid Stokholmi Eesti Koolist – Ann-Mari Asker/Tiiu Nurk . . . . .	17
5. Sihtjooni grammatika õpetamisel – Ants Põldmäe . . . . .	19
6. Tööväljalt	
Lundi Eesti Täienduskool 40 aastat – Eha Pöhl. . . . .	26
Eesti õpetajate XIV kursus Rootsis – Ruth Laas . . . . .	29
Kalevipoeg looja ülesandeks – Felix Oinas. . . . .	32
Õpetajate suveseminar USA-s – Gaston O. Randvee . . . . .	35
Ülemaailmne eesti õppevahendite koostöö – Ivar Paljak . . . . .	38
7. Mälestuste radadelt . . . . .	39
8. Varia	
Eduard Kärnerit mälestades – Gaston O. Randvee . . . . .	43
Soome täienduskoolidest . . . . .	45
9. Rahvusvaheliselt foorumilt	
FIPESO kongress Cambridge'is – Johan Ungerson . . . . .	47
IFTA 54. kongress – Enn Saluveer . . . . .	48



„Bülletääni” toimetis: Herman Rajamaa (*ansvarig utgivare*), Udo Juuno, Henno Kirikmäe, Paul Laan, Heinrich Mark, Edgar Marten, Gaston O. Randvee, Leida Rosenthal-Sulg ja Marje Tui-Lund

Eesti Õpetajate Keskühingu ja „Bülletääni” toimetuse ja talituse aadress:

Estniska Skolan  
Svartmangatan 20–22  
S–111 29 Stockholm  
S w e d e n

## EESTLUSE MANIFEST

### Eesti rahvusliku kasvatus- ja õpetuse alused ja eesmärk

Ära kuulunud eesti koolitegelaste, noorteorganisatsioonide esindajate ja noortejuhtide arvamusi, ettepanekuid ja seisukohti eesti rahvusliku kasvatus- ja õpetuse aluste ja eesmärgi kohta, otsustas Eesti Õpetajate Keskühingu nõukogu järgmist:

### EESTI RAHVA PAIKNEMINE

Peale oma kodumaa paikneb meie rahvast hajutatult peaaegu üle terve maailma. Sellest paiknemisest tingitult eksisteerib praegu suurtes joontes võetult ka kaks Eestit: Kodu-Eesti ja Välis-Eesti. See vahe- tegemine on aga ainult puhtgeograafiline.

Paiknemise järgi võime eesti rahvast liigitada järgmiselt: kodueestlased ja väliseestlased.

Oma maa-alalt on Välis-Eesti väga suur ja hõlmab rohkesti eri maid ja riike, mis on üksteisest osalt suurte kaugustega eraldatud. Seetõttu me võime üksikute maade järgi kõnelda näit. Rootsi eestlastest, Inglismaa eestlastest, Kanada eestlastest, U.S.A. eestlastest, Austraalia eestlastest, Venemaa eestlastest jne.

### ÜKS EESTI RAHVUS — EESTLUS

Nagu eelpool nägime, me paikneme peale oma kodumaa, hajuvalt kas suuremate või väiksemate rahvakillukestena või koguni üksikult väga paljudel maalidel, kuid meil kõigil on üks ühine eesti päritolu ja seetõttu kuulume ühteainsasse eesti rahvusse. Inimese rahvust ei määrata mitte tema paiknemise, asupaiga, vaid tema vanemate või vanavanemate päritolu järgi. Segaabieludes lahendatakse nende laste päritolu küsimus lastevanemate omavahelises kooskõlas.

Seetõttu on meil asupaigast olenematult tegemist üheainsa eesti rahvusega. Sel puhul me võime kasutada nimetust *eestlus* laiemas tähenduses ja mõista selle all konkreetselt eesti rahvust. Juba nüüd on üldtarvitusel mõisted kodueestlus ja väliseestlus. Seegi vahe- tegemine on aga puhtgeograafiline. Sellest tingitult on meie rahvusliku kasvatus- esmaseks ülesandeks kasvatada oma noori teadlikkusele oma päritolust ja ühestainsast eesti rahvusest ehk eestlusest ja sisendada nendes- se maast-madalast kokkukuuluvustunnet eesti rahvakillukestega

ülemaailmses ulatuses. Seda oma rahvusse kokkukuuluvus- ja ühtehoidmistunnet tuleb järjest selgitada ja süvendada ka meie täiskasvanute, eriti lastevanemate hulgas.

## ÜKSAINUS KEEL -- EESTI KEEL

Oma esivanemalt me oleme pärinud eesti keele. See on meie rahvuskeel, mis liidab meid kõiki ülemaailmses ulatuses üheksainsaks eesti rahvuseks – eestluseks. Selles etendab peaosatäht kodueestlus. Seetõttu tuleb eesti keele ühtsuse säilitamise huvides kõigil joonduda Kodu-Eestis toimuva keele arendamisega. Ilma eesti keeleta ei ole eestlust, ka mitte väliseestlust. Eesti keel on ülikallis aare, mida peame säilitama põlvest põlve ka Välis-Eestis.

## KAKSKEELNE VÄLISEESTLUS

Välis-Eestis on meil eriprobleemiks oma asukohamaa keel, mille küllaldane oskus on kõigil paratamatu. Sellest tingitult on Välis-Eestis meie eesmärgiks kakskeelne väliseestlus, mille saavutamine on täiesti võimalik. Kakskeelsuse puhul aga tuleb meie noortesse sisendada ka sügavat lugupidamist eesti keele kõrge seisundi (staatuse) säilitamise vastu. Ka väliseestlus peab hindama oma eesti keelt sama kõrgelt ja väärikalt kui oma asukohamaa keeltki.

Meie noored peavad õppima ja harjutama eesti keele kasutamisel kõnes ja kirjas hoidma seda puhtana ja segamatuna oma asukohamaa ja ka teiste keelte tarbetust sõnavarast või muudest väärmõjudest. See nõue kehtib ka kõigi täiskasvanute, eriti lastevanemate kohta.

## VÄLISEESTLUSE OMAKULTUUR

Väliseestlus püsib esijoonel kahel alussambal: eesti keel ja eestikeelne omakultuur. Need on kui kaksikvennad, kes omakorda sõltuvad üksteisest.

Meie rahvusliku kasvatuspeamiseks ülesandeks Välis-Eestis on säilitada ja edendada eesti keele oskust kõnes ja kirjas. Kui on olemas eesti keele oskus, siis on võimalik viljelda ja edasi arendada eestikeelset omakultuuri, mis on ju üheks alussambaks väliseestluse püsimisele. Juba varakult omandatud eesti keele lugemisoskuse abil tuleb noori järk-järgult kasvatada ja õhutada eestikeelse kirjavara (kirjanduse, ajakirjanduse) lugemisele. Kui kaob eesti keele oskus, siis ei ole ka enam mingit võimalust vahetuks osasaamiseks eestikeelsest omakultuurist.

*Eesti Õpetajate Keskühing*

## INTELLIGENTSUSE UURIMISEST

Intelligentsuse uurimise algatajaks peetakse Alfred Binet (1857–1911), prantsuse ja üldse oma aja asilmapaistvamaid psühholooge. Kuid vastavad ettevalmistavad ideed olid juba liikvel möödunud sajandi viimsel aastakümnel.

Ameerika psühholoog James McKeen Cattell, kes oli olnud Wundti õpilane Leipzgis, oli aastal 1890 esimesena võtnud kasutusele mentaalse testi mõiste. Ka oli ta koostanud rea teste Columbia ülikooli üliõpilaste testimiseks, nagu reaktsiooniaeg, nägemise ja kuulmise teravus, vihtide raskuse vahetegemine ja tähtede otsene mäluulatus. Testide valikul oli Cattell mõjustatud Galtoni vaatest, et intellektuaalseid funktsioone on võimalik mõõta lihtsamate sensorsete ja mootorsete testidega ja et lihtsamate funktsioonide mõõtmist tuleb eelistada juba sellepärast, et nende mõõtmise tulemused on täpsamad. Münsterberg (1891) astus juba sammu komplektsemate psüühiliste funktsioonide suunas, kui ta esitas teste õpilaste lugemise, verbaalse assotsiatsiooni ja mälu mõõtmiseks.

Ka psühhiaatrias oli juba kasutusele võetud teste. Tuntumaks nimiks on Emil Kraepelin, kes lühemat aega (1886–1891) oli psühhiaatria professor Tartu ülikoolis. Ta konstrueeris (1895) teste, et mõõta oma patsientide harjumusefekti, mälu ja väsimuse ja distraktsiooni vastuvõtlikkust. Seejuures kasutas ta küll peamiselt lihtsaid aritmeetilisi tehteid. Juba varem (1889) oli A. Oehm, kes oli Kraepelini õpilane Tartus, oma doktoriväitekirjas kasutanud pertseptiooni, mälu, assotsiatsiooni ja mootorsete funktsioonide teste, et uurida psühholoogiliste funktsioonide vahelisi korrelatsioone. Ta tähelepanuvääriv pioneeruurimus langes aga unustusehõlma.

Binet oli juba a. 1895 kasutanud intelligentsuse mõistet, kui ta koos Henri'ga avaldas tähelepanuäratava uurimuse „La psychologie individuelle”, mis on esimene diferentsiaalpsühholoogia eesmärkide ja meetodite süstemaatiline käsitlus. Selles kirjutises esitas Binet selgelt oma seisukoha intelligentsuse probleemis ja vastandina senisele seisukohale rõhutas, et intelligentsust tuleb mõõta komplektsete testidega. Analüüsides tähtsamaid tol ajal kasutusel olevaid teste, leidis ta, et need tegelevad lihtsate sensorsete ja mootorsete funktsioonidega, kus individuaalsed diferentsid on väikesed, ega saa anda seepärast rahuldavaid tulemusi. Individuaalsed diferentsid tulevad aga nähtavale esijoonel komplektsete ülesannete lahendamisel. Seepärast tuleb vii-

maseid eelistada differentside uurimisel, järelikult ka intelligentsuse mõõtmisel. Selle puuduse parandamiseks täiendas ta olemasolevaid teste rea uute testidega, peamiselt mälu, kujutluse, fantaasia, tähelepanu ja sugestiivsuse kohta. Kuid Binet ei algatanud veel intelligent-  
suse uurimist.

Olukorda ei toonud muudatust ka saksa silmapaistva psühholoogi Ebbinghausi uurimus a. 1897. Selles ta väitis, et intelligentsus on võime kombineerida ehk integreerida kogemuses olemasolevaid andmeid ja esitas selle mõõtmiseks uue tema nime järgi tuntud lausetäienduse testi.

Algatus tuli väljaspoolt. A. 1904 nimetas Prantsuse haridusminister komisjoni arstidest, õpetajatest ja teadlastest, et uurida nõrgaandeliste laste õpetamist Pariisi algkoolides. Üheks komisjoni liikmeks oli Binet. Nii oli Binet asetatud praktilise küsimuse ette: Kuidas on võimalik eraldada nõrgaandelisi õpilasi normaalsetest? Küsimus vajab kiiret lahendamist ja Binet tegi seda kiirelt ning geniaalselt, pannes aluse intelligentsuse uurimisele.

Otsese tulemusena oma tegevusest komisjoni liikmena avaldas Binet juba järgmisel 1905. a. koos oma kaastöölise Simoniga esimese testide skaala intelligentsuse mõõtmiseks. See esialgne skaala koosnes 30-est ülesandest ehk testist, nagu neid nimetati. Esitatud testid olid valitud Binet varem avaldatud seisukoha alusel ja järjestatud raskuse järele.

A. 1908 ilmus uus, täielikult revideeritud skaala. Intelligentsuse arvestamiseks oli sisse toodud intelligentsusevanus, mille alusel testid olid grupeeritud ja järjestatud. Igale eluvanusele oli ette nähtud vastavad ülesanded. Nõnda oli 3-ndale eluaastale ette nähtud testid, missuguseid 3-aastased suutsid lahendada, neljandasse eluaastasse olid paigutatud ülesanded, mis olid lahendatavad normaalsete 4-aastaste laste poolt ja nii edasi kuni 13-nda eluaastani. 1908. a. Binet testide skaala oli esimene vanuseskaala.

Kolmas taas revideeritud ja täiendatud skaala ilmus a. 1911, vähe enne Binet ootamatult varast surma. Skaala sisaldas vähemaid parandusi ja täiendusi võrreldes eelmisega ja oli pikendatud kuni täiskasvanu tasemeni.

Binet testid kuuluvad individuaaltestide hulka. Neid esitati igale lapsele individuaalselt. Intelligentsusevanuse määramise hõlbustamiseks oli igale eluvanusele ettenähtud viis testi, nii et iga lahendatud test andis ühe viiendiku intelligentsusevanuse aastast. Lahendas näit. 8-aastane laps kõik tema vanusele määratud testid ja lisaks sellele kolm testi üheksa- ja ühe testi kümneaastaste testidest, loeti tema in-

telligentsusevanuseks 8 aastat pluss  $4/5$ , s.o.  $8\frac{4}{5}$ . Juhul kui 8-aastane laps ei suutnud lahendada kõiki oma vanusele määratud ülesandeid, loeti ta intelligentsuse põhivanuseks aasta, mille kõik testid ta suutis lahendada, ja lisati sellele nii palju viiendikke, kui mitu testi ta lahendas peale selle.

Binet-Simoni testid said kohe väga suure tähelepanu osalisteks üle kogu maailma. Neid tõlgiti ja kohandati väga paljudesse keeltesse. Eelkõige ilmus Ameerikas revideeritud väljaandeid, milledest suurima kuulsuse saavutas Stanfordini ülikooli juures toimunud standardiseerimine Termani juhatusel a. 1916, kandes Stanford-Binet testide nime. Siin suurendati üksiktestide arvu 90-ni ja võeti esimest korda tarvitusele intelligentsusekvotsient (IQ). Viimase leidmiseks intelligentsusevanus jagatakse eluvanusega ja korrutatakse sajaga.

Stanford-Binet testide hilisem (1937) oluliselt muudetud revideerimine kannab Terman-Merrilli testide nime. Ta omab kaks paralleelvormi: L ja M vorm. See täiendus võimaldab taastestimise. Kumbki vorm sisaldab 129 üksiktesti. Teisest kuni viienda eluaastani on ette nähtud eritestid poole aasta kaupa, kuna nii noortel lastel pool aastat tähendab juba edu intelligentsuses. Kuuendast aastast kuni 14-ne aastani on testid esitatud aastate kaupa. Sellele järgneb normaalne täiskasvanu vanus, millele lisandub kolm eriaastet üleandekale täiskasvanule. Igale vanuseastmele, ka igale poolaastale alla kuue, on ette nähtud kuus eritesti, Binet viie asemel, välja arvatud normaalne täiskasvanu aste, mis sisaldab 8 ülesannet. Terman-Merrilli testid leiavad kasutamist ka veel tänapäev.

Kuhlmann-Binet esimene testide revideerimine väärrib tähelepanu sellelt seisukohalt, et siin esmakordselt viidi testide skaala allapoole kuni kolmekuuliste imikute vanuseni (1912).

Juba varakult hakati kasutama individuaaltestide kõrval grupiteste. Esmakordselt võeti grupitestid suures ulatuses tarvitusele Ameerika sõjaväes Esimese maailmasõja ajal (1917–1918). Ameerika Ühendriikide maailmasõtta astumisega tekkis vajadus kiirelt liigitada 1,5 miljonit noorsõdurit nende üldise intellektuaalse taseme seisukohalt, et leida neile sobivat paigutust sõjaväes. Robert M. Yerkes'i juhtimisel töötati välja kaks testide seeriat, mida nimetati Army Alfa ja Army Beta. Esimene oli üldiseks kasutamiseks, kuna teine oli konstrueeritud kirjaoskamatuile ja neile, kes ei vullanud küllaldaselt inglise keelt.

Army Alfa koosnes kaheksast testigrupist, mis olid järgmised: (1) Ülesande täitmine, näit. tõmba joon ringist 1 kuni 4 nii, et see läheb üle ringi 2 ja altpoolt ring 3. (2) Aritmeetilised ülesanded. (3) Praktiline otsustamine, näit. miks nisu on parem toit kui mais. (4) Sünonüü-



mide ja vastandite leidmine. (5) Moodustada antud sõnadest lause ja öelda, kas see on õige või vale. (6) Arvuderea täiendamine. (7) Analooigiatest. (8) Üldine informatsioon. Igas testigrupis olid ülesanded järjestatud raskuse alusel.

Kohe pärast sõja lõppu hakati Army teste kasutama ka tsiviilelus, kohandades neid korduvalt. Nad olid omakorda eeskujuks enamikule intelligentsuse grupidestidele. Testide kasutamine kasvas tohutu suu- reks.

Eestis alustas ulatuslikumat intelligentsuse testimist Juhan Tork Tartus. Oma doktoriväitekirjas „Eesti laste intelligents” (1940) võttis ta kokku tohutu suure (üle 150000 leheküljelise) algmaterjali testide näol, mida ta oli kohandanud Eesti oludele, kogunud ja läbi töötanud üle kümne aasta.

Teise maailmasõja jooksul kasutati grupidestina Army General Classification Test (AGCT) veelgi suuremas ulatuses kui see toimus Esimese maailmasõja ajal. Testitavate sõdurite arv oli nüüd üle 10 miljoni. Test sisaldas võrdsel arvul sõnavara, aritmeetilise arvutamise ja blokiloetluse ülesandeid.

Võrdlemisi varakult konstrueeriti vastukaaluks Binet testide tüübi- le, kus verbaalne osa oli domineeriv, performanstestid, mida oli või- malik kasutada kirjaoskamatu, võõrkeelt kõnelevate, kurtide ja kee- leliste häiretega laste ja täiskasvanute juures. Varasemate standardi- seeritud performanstestide hulgast tuleb nimetada Pintner-Paterisoni skaalat (1917). See skaala koosnes 15 testist, mille kasutamisel pol- nud vajalik kõnelemine. Mitmesugused plokid, lihtsate esemete või sündmuste pildid ja geomeetrilised kujundid olid nende testide pea- miseks materjaliks. Hiljem on konstrueeritud rida selliseid teste, nagu näit. Arthur performanstest. Ka varem mainitud Army Beta on näide performanstesti kohta.

Täiskasvanute intelligentsuse testidest on tuntumaid Wechsler-Bel- levue intelligentsuseskaala, mille konstrueeris New Yorgi Bellevue kliiniku direktor Wechsler aastal 1939. Kuna täiskasvanute juures kaotab oma mõtte intelligentsusevanus, on Wechsler-Bellevue skaala punktide skaala, mitte vanuseskaala nagu seda oli Binet oma. Ülesan- nete lahendamisel saavutatud punktide arv määrab intelligentsuse- seme. Ka ülalmainitud Army General Classification Test oli punktide skaala. Samuti kasutas Tork oma uurimuses punktide süsteemi. Punk- te on alati võimalik üle viia ka intelligentsusekvotsiendile.

Wechsler-Bellevue intelligentsuseskaalas on kõik sama tüüpi ülesan- ded koondatud ühte gruppi. Ette nähtud on järgmised testigrupid: (1) Informatsiooniküsimused. (2) Üldised mõistmisküsimused. (3) Otsene

mäluulatus. (4) Sarnasuste leidmine kahe võrreldava eseme vahel. (5) Aritmeetilised ülesanded. (6) Sõnavara. (7) Piltide järjestamine ajaliselt õigesse järjekorda. (8) Piltides esinevate lünkade täiendamine. (9) Modifitseeritud Kohsi kuubitest. (10) Pildi koostamine osadest. (11) Substitutsiooni ülesanded. Igas grupis testid olid järjestatud raskuse järjekorras, alates kergemaga ja lõpetades raskemaga.

Kuna vajadus täiskasvanute intelligentsusetestide järgi oli suur ja Wechsleri skaala andis häid tulemusi, siis levisid need testid kiiresti üle maailma. Rootsis on näit. Wechsler-Bellevue skaala alusel koostatud CVB skaala, mis on, samuti nagu Wechsleri oma, kasutatav nii normaalsete täiskasvanute kui ka kliiniliste patsientide intelligentsuse määramisel. Olulisemaks erinevuseks on, et CVB skaala on lühem, piirdudes kaheksa esimese testigrupiga. Loomulikult on CVB skaala standardiseeritud Rootsi oludele.

Üheks oluliseks probleemiks intelligentsusetestide konstrueerimisel on nende usaldatavuse määramine reliabiliteedi ja validiteedi abil. Testi reliabiliteedi all mõeldakse, kui täpselt test mõõdab seda, mida ta on ette nähtud mõõtma, mõeldakse seega testi sõltumatust juhusest. Igat testi võib vaadelda kui mõõdupuud. Nagu igal mõõdupuul, nii on ka testil oma täpsus, millega ta mõõdab intelligentsust. Võrreldes pikkuse mõõtmisega sentimeetrites või raskuse mõõtmisega kilogrammides on intelligentsuse mõõtmine palju keerulisem ja komplitseeritum ega saa olla nii täpne kui füüsiliste omaduste mõõtmine. Kuid ta peab olema vähemalt rahuldav mõõdupuu ja tähtis on teada, missuguse täpsusega ta seda teeb.

Üldiselt on kehtiv, et juhused mõjustab rohkem seda testi, millel on vähem ülesandeid võrreldes testiga, mis koosneb suuremast arvust ülesannetest. Seepärast on arusaadav, et test koosneb tavaliselt suuremast arvust üksiktestidest ehk ülesannetest. Selle arvu piirajaks teiselt poolt on testitava väsimus. Püütakse hoiduda sellest, et üksiktestide arv ei muutuks nii suureks, et see võib mõjuda väsitavalt testitavale. Väsimuse juurdetulek mõjutaks ebasoodsalt testitulemusi.

Reliabiliteedi määramine toimub peamiselt kolme meetodiga: (1) Paralleeltest. (2) Poolitamismeetod (split-half). (3) Taastestimine. Eelistatavamaks meetodiks on poolitamismeetod. Siin proovitakse ainult testi konstantsust, kahe ülejäänud meetodi puhul aga ka veel objekti konstantsust. Rahuldava reliabiliteedi korral peab korrelatsioonikoefitsient olema 0,90. Hääde testide juures on see tavaliselt 0,95.

Rahuldav reliabiliteet on esimene nõue, et testi võib võtta kasutusse. Reliabiliteedi määramine on seega testi hädavajalik kontrollmee-

tod. Seepärast on arusaadav, et ei lasta välja ühtegi testi, mille reliabiliteet ei oleks vähemalt rahuldav.

Intelligentsuseteste kontrollitakse ka veel validiteedi seisukohalt. Viimase all mõeldakse testi omadust mõõta seda, mida ta on määranud mõõtma. Validiteedi koefitsiendi annab testi korrelatsioon kriteeriumiga. Hea validiteedi eelduseks on hea reliabiliteet. Validiteet ei saa olla suurem kui ruutjuur reliabiliteedist. Tegelikult on ta aga sellest alati väiksem.

Validiteedi määramise raskuspunktiks on küllalt usaldatava kriteeriumi leidmine. Tavaliselt kasutatakse eksternseid, testist väljaspool olevaid kriteeriume, näit. õppeedukust, edu edaspidises kutsetegevuses või õpetajate hinnanguid. Kuid neil on oma puudusi. Õppeedukus ei sõltu ainult intelligentsusest. Erinevad hindajad võivad väga erinevalt hinnata ühte ja sama isikut. Üldse on subjektiivseil hinnanguil madal reliabiliteet. Siiski seda puudust on võimalik vähendada, kui lastakse paljudel sõltumatult üksteisest hinnata ja arvutatakse neist hinnanguist keskmine.

Intelligentsuse uurimisel ei saa mööda minna küsimusest, mis on intelligentsus. Eelpool kuulsime, et Ebbinghaus defineeris intelligent-sust kui kombineerimisvõimet. Binet kasutas intelligentsuse mõistet kõrgemate ja komplitseeritumate psüühiliste protsesside kogumiku väljendamiseks. Olulisena tõstis ta seejuures esile tähelepanu, kujutusmassi rikkust ja kriitilist otsustamisvõimet. Hiljem rõhutas ta veelgi enam otsustamisvõimet kui intelligentsuse karakterset tunnust.

Üldist tähelepanu äratas William Sterni intelligentsuse definitsioon, mille järgi intelligentsus on üldine psüühiline kohanemisvõime uutele ülesannetele ja elutingimustele. Hiljem ta muutis oma definitsiooni järgmiselt: Intelligentsus on võime mõtlemise abil otstarbekohaselt kohaneda uutele nõuetele ja olukordadele, milledesse organism satub esmakordselt. Sterni seisukohta jagati ka paljude teiste poolt. Nii näit. Claparede nägi intelligentsuses kohanemisinstrumenti vastandina instinktile ja harjumusele.

Sterni seisukoha vastu oponeerisid faktoranalüütilise meetodi tähtsamad esindajad C. Spearman, L. L. Thurstone ja J. P. Guilford. Spearman oli juba varem avaldanud intellektuaalsete aktiivsuste kohta üldiselt seisukoha, mille alusel see koosneb üldisest fundamentaalsest funktsioonist, millele iga antud intellektuaalse aktiivsuse puhul lisandub sellele aktiivsusele spetsiifiline funktsioon. Seda oma üldist vaadet rakendas ta hiljem ka intelligentsuse mõiste kohta. Seejuures oli ta juhitud tähelepanekust, et kaks testi kunagi ei anna sama tulemust, kuid nad näitavad siiski tugevat, vahel koguni väga kõrget posi-

tiivset korrelatsiooni ehk seost endi vahel. Olemasolevat positiivset korrelatsiooni testide vahel seletas ta oletusega, et igas intelligentises tegevuses võib analüüsimise korral leida kaks faktorit: üldine ehk G-faktor ja spetsiifiline ehk S-faktor. G-faktori arvas Spearman olevat konstantse ühe ja sama isiku juures kõikide eritestide puhul. G-faktor vastaks seega üldisele intelligentsusetasemele. S-faktoreid on aga seevastu palju ja nad vahelduvad testilt testile üle minnes. Igas testis saavutatud tulemus sõltub seega konstantsest G-faktorist ja sellele testile spetsiifilisest S-faktorist. Varieeruv on aga mitte ainult S-faktori intensiivsus, vaid ühtlasi ka G- ja S-faktorite suhe kui selline. Mõni testi liik sisaldab G-faktorit suuremal määral, teine selle vastu vähemas ulatuses. Ruumilisi vahekordi sisaldavate testide juures langeb G-faktorile näit. 80 protsenti, üldistamise testide korral 65 ja mälu testide puhul ainult 30 protsenti. Ülejäänud osa langeb S-faktorile.

Küsimuse edasises arengus on silmapaistval kohal Thurstone. Kasutades multipel faktoranalüütilist meetodit suuremas ulatuses, tegi ta kindlaks rida intelligentsusefaktoreid ja andis neile kindla tõlgenduse. Nendest on tähtsamad järgmised seitse faktorit, mis on kinnitamist leidnud ka hilisemais sellelaadilisis uurimuis:

(1) V-faktor – verbaalne ehk sõnaline arusaamine – esineb eeskätt testides, mis esitavad nõudeid keelise seose mõistmisele, keelise materjali mõtte leidmisele. V-faktori teenistuses on näit. vastandite, sünonüümide ja analoogiatestid.

(2) W-faktor – verbaalne liikuvus, võime kiiresti leida vajalik sõna – sisaldub eeskätt ülesannetes, kus tuleb olemasolevaist tähtedest koostada sõnu, kirjutada või loetleda võimalikult palju sõnu, mis algavad teatud tähega.

(3) S-faktor – spatsiaalne ehk ruumiline faktor, võime aru saada ruumilistest suhetest ja relatsioonidest – esineb testides, kus tuleb opereerida kujutluses mingi figuuriga mitmesuguseis asendeis, nagu näit. kuubitest ja labürint.

(4) N-faktor – numbriline faktor – esineb testides, mis sisaldavad aritmeetilisi tehteid. Seda faktorit ei tule vahetada matemaatilise andekusega.

(5) R-faktor – loogiline faktor, eeskätt induktiivne – sisaldub paljudes intelligentsusetestides, nagu arvude ridada täiendamine ja figuride klassifikatsioon.

(6) P-faktor – pertseptsiooni ehk taju faktor – esineb testides, mis nõuavad kiiret arusaamist vormidest ja nende erinevusist.

(7) M-faktor – mälu faktor -- sisaldub mitmesugustes mälu testides, nagu järele öelda samas järjekorras kuulnud numbreid või ette

loetud lauseid.

Mainitud faktoreid pidas Thurstone põhilisteks ja nimetas neid primaarseiks abiliteetideks, kusjuures nende arv võib kasvada edaspidi.

Thurstone'i faktoranalüütiline uurimus näitab, et pole olemas üldist intelligentsust kui seesugust. Selle asemel on olemas eriintelligentsusi vastavalt erifaktoreile. Teiste sõnadega, intelligentsus avaldub paljudes dimensioonides. Eri testidega, kuigi nende ülesandeks on mõõta üldist intelligentsust, määratakse tegelikult eri faktoreid eri ulatuses. Intelligentsusekvotsient oleks seega nagu suvaline keskmine, näidates tsentraalset tendentsi, kuid jätab lähemalt määratlemata, missugused faktorid ja kui suures ulatuses selle taga seisavad.

Guilford arendas edasi multipel faktoranalüütilist meetodit ja leidis, et võimalike faktorite arv peab olema palju suurem kui seitse. Analüüsides intellektuaalseid funktsioone, leidis ta viis eri operatsiooni (tegevust): teadasaamine, mälu, konvergentne (koonduv) mõtlemine, divergentne (hajuv) mõtlemine ja hindamine. Igal operatsioonil võib olla kuus eri produkti, sealhulgas klassid, relatsioonid, süsteemid ja transformatsioonid. Viimaseid võib edasi liigitada sisult, saades neli alaliiki, nagu näit. figuurne, sümboolne ja semantiline. Seega on Guilfordi klassifikatsiooni järgi kogusummas  $5 \times 6 \times 4$ , s.o. 120 võimaliku faktorit. Ainult osa nendest on uuritud, ülejäänud osa ootab avastamist ja vastavate testide koostamist. Oma klassifikatsiooni nimetab ta intellekti struktuuriks. Selle projekti tulemuste suhtes tuleb jääda äraootavale seisukohale. Kuid Guilfordi tööd konvergentse ja divergentse mõtlemise kohta on märgatavalt aidanud kaasa kreatiivsuse uurimist.

Täiesti erinevat rada intelligentsuse uurimisel sammus Jean Piaget. Vastandina faktoranalüüsile, mis on kvantitatiivne, võiks tema uurimusi nimetada kvalitatiivseiks. Ta avaldas oma teosed küll juba varem, kuid avastati alles hiljem, äratades suurt tähelepanu. Piaget vaatab intelligentsust ja selle arengut bioloogia seisukohalt. Intelligentsus on kohanemine. Ja kohanemist defineerib ta kui tasakaalu assimilatsiooni ja akommodatsiooni vahel. Esimese all mõtleb ta subjekti aktiivsust miljöö suhtes ja viimase all miljöö mõjutusi subjektile. Kasutades fenomenoloogilist meetodit, on Piaget jälginud intelligentsuse arengut, pöörates seejuures erilist tähelepanu mõtlemise kujunemisele. Oma pikal arengul sünnimisest kuni täiseani teeb mõtlemine läbi viis peafaasi: esialgne senso-motoorne mõtlemine kujuneb sümboolseks ja näitlikuks ja jõuab välja konkreetse ja abstraktse loogilise mõtlemise nivoole. Abstraktne loogiline mõtlemine on selle arenguprotsessi lõppfaasiks, mis algab psüühilise elu esimestest väljendustest. Kuna

Piaget kirjeldab põhjalikult arenguprotsessi ennast ja selle kvalitatiivset kujunemist, jäävad kõrvale individuaalsed diferentsid, mille määramist võimaldavad kvantitatiivsed meetodid.

Teodor Künnapas  
(Stokholm)

## TUNDKEM ÕPILASI!

Individuaalne tööviis ja selle rakendamine meie koolisüsteemi eri astmeil on väga tarvilik teema, mis vajab üksikasjalikku selgitamist. Individuaalse tööviisi tundma õppimine ja selle rakendamine tegelikus koolitöös eeldab aga siiski suures ulatuses õpilase hingeelu ja selle eri arenguastmete lähemat tundmist. Seetõttu lükkub helilindil käsitletud individuaalse tööviisi osa seekord mõnesse hilisemasse kirjutisse.

Kõigepealt ehk on sissejuhatuseks seekord sobiv võimalus selgitada kaht sõna, millede tähenduses ja kasutamises valitseb segadus. Sõna **õppama** tähenduses **õpetama** on nüüd harva esinev. Aga sellest on tuletatud sõna **õpe**-, omastav **õppe**-, mida kasutame väga tuntud liitsõnna nagu: **õppekava**, **õppejõud**, **õppeaine**, **õppematerjal** jne. Kõigis neis sõnna on tegemist **õpetamise**ga: õppekava – õpetamiskava õppejõud – õpetaja, õppeaine – aine õpetamiseks, õppematerjal – materjal õpetamiseks jne.

Sõnast **õppima** on tuletatud sõna **õpp**, omastav **õpi**-, mille abil on saadud sõna **õpilane**, mis on vastand sõnale õpetaja. **Õpi**- abil on saadud terve rida liitsõnu, nagu: **õpiaine** – aine õppimiseks, **õpiaeg** – aeg õppimiseks, **õpimaterjal** – materjal õppimiseks jne. Need kõik vihjavad õppimisele, s.o. õpilase poolt tehtavale tööle.

Seetõttu tuleks meil alati silmas pida seda, mille või kelle seisukohalt on juttu, kas õpetamise või õppimise, s.o. kas õpetaja või õpilase poolt tehtava töö kohta. Nii siis õpetajad õpetavad

ja teevad õppetööd, õpilased õpivad ja teevad õpitööd.

Igasugune töö – nii kehalise kui ka vaimse – tegemine nõuab jõudu – vahel ka pingutust – ja selleks vajalikku võimet ja oskust. Seetõttu on töötegemiseks tarvis töövõimet. Õpetajal on oma õppetöö tegemisel vaja õppetöövõimet ehk lihtsalt õppevõimet. Õppimise puhul tuleb kõnelda õpilase õpitöövõimest ehk lihtsalt **õpivõimest**. Need on väga lihtsad mõisted, aga pedagoogiliste küsimuste käsitlemisel on vajalik need lahus hoida. Meil on käesolevas kirjutises tegemist õpilastega ja seetõttu käsitleme nende **õpivõimet**.

Laps on sündimisest alates üha kasvav ja arenev olend. Tema kasvamine ja areng toimub teatavasis astmeis ehk järkudes ja seetõttu võime kõnelda lapse kasvu- ja arenguastmeist. Lapse üldise kasvuga ja arenemisega seoses kasvavad ja arenevad tema mitmesugused võimed nii kehalistel kui ka vaimsetel aladel. Seetõttu me seisame igal ajamomendil järjest küsimuse ees: kui suured on nüüd praegu lapse võimed nii kehalistel kui ka vaimsetel aladel, näit. 6. eluaasta lõpul? Võimeid on ju palju ja need kõik on arenevad ja arendatavad. Järgnevas me piirdumegi õpilase õpivõime arenemise ja arendamise juures ja vaatleme tegureid, mis võivad lapse õpivõimet arendada või selle arengut pidurdada.

Nende sissejuhatavate märkmete järele vaatleme mõningaid probleeme, mis tegelikus koolitöös võivad esineda õpilaste õpivõime alal.

Me seame õpilased igal koolipäeval teatud ülesannete s.o. tööhulga ette. Sel puhul ei tule meile alati mõttesse, kas kõik õpilased suudavad neile antud tööhulgaga toime tulla. Me **eeldame**, et kõik õpilased on ühte viisi võimelised neile esitatud tööhulgaga toime tulema. Klassis või rühmas on – ütleme – 20 õpilast, kuid kas iga õpilase õpivõime arenguaste on juba küllaldane neile momendil antud tööde hulga lahendamiseks? Sel puhul on tegemist kahe omaette protsessiga:

- 1) õpilaste õpivõime arengutempo;
- 2) omandamisele kuuluva õpimaterjali hulga kasvutempo.

Sel korral on võimalik, et mõnede õpilaste õpivõime arengutempo on maha jäänud koolis omandamisele kuuluva uue õpimaterjali hulga kasvutempost. See tähendab seda, et õpilaste õpivõime on arenenud aeglasemalt kui nendele omandamiseks määratud uue õpimaterjali hulga kasvutempo. Need on kaks tähtsat protsessi, mis peavad arenema üheaegselt. Ainult sel puhul on õppimine õpilasele jõukohane. Seetõttu tuleb peale õpilase erinevate intellektuaalsete võimete arvesse võtta ka tema õpivõimet igal arenguastmel. Sellest asjaolust tingitult ei ole alati tegemist samaaegselt õpilaste nõrga tahetjõuga või üldse selle puudumisega – nagu seda üldiselt ekslikult arvatakse – vaid nende suutmisega või mittesuutmisega. Halva edasijõudmise puhul on tihti kuulda ütlist: „Ah, ta ei **taha** õppida!” või „Ta ei viitsi õppida!” Sel korral ei aita tõrelemised ega noomimised. Õpilasele esitatud ülesanded ja õpimaterjal on tema võimetele üle jõu käiv – ta lihtsalt ei suuda sellest jagu saada.

Nüüd ehk ongi omal kohal veidi peatuda mõnede põhiprobleemide juures, mis ilmnevad õpilaste õpivõime arenmisel ja arendamisel. Sellel alal on palju probleeme, aga ennekõike olgu vihjatud siinkohal ühele. „Meie eesti keel”

I „Järelesõnas” on märgitud õpetajate püüdlusi õppekavas ettenähtud teadmisi anda õpilastele ainuüksi **valmiskujul**. Sellise tööstiili puhul on õpilane ainult passiivne kooliskäija ja pealtkuulaja. Seesugune õppe- ja õpimenetlus soodustab küll õpiaine passiivset äraõppimist, kuid see arendab õpilase õpivõimet väga piiratud ulatuses või üldse mitte. Õppe- ja õpiprotsessis ei tohi jätta õpilasi ainult teadmisi passiivseks vastuvõtjaks, vaid nad peavad olema aktiivsed omandajad. Õpilase õpivõime areneb palju suuremas ulatuses siis, kui küsimuste ja muude võtete abil püütakse teda mõtleva panna ja vajalike järelduste leiutamisele ja nuputamisele virgutada. Sellise menetluse kasutamisel saavutame lisaks veel suure didaktilise võidu: see, millele õpilane ise omal jõul jõuab, kinnistub tema teadvusse palju kindlamini kui see, mis on talle täiesti valmiskujul kätte antud.

Vaimse töö võtete omandamine kooli õppe- ja õpitundides on õpilaste õpivõime arendamise alus. Üks põhilisemaid õpilaste õpivõime arendamise iseloomustavaks aluseks on asjaolu, kuidas on klassitöö õpetaja poolt organiseeritud, kuidas koolitundides lülitatakse õpilased oma töösse. Seda asjaolu on meie õpetajad ka rahvusliku kasvutuse tööväljal pahatihti kahe silma vahele jätnud. Eriti suurema õpilaste arvuga klassides kulutatakse õppetunni alguses rohkesti aega puuduvate õpilaste märkimisele ja hilinejaile noomituste tegemiseks. Mõnede õpilaste individuaalsele küsitlemisele kulutatakse pahatihti suur osa tunnist ja sealjuures on kõik teised õpilased klassis täiesti passiivses olukorras. Sel puhul olgu vihjatud konkreetse näitena klassis esinevate etteütluste vihikute tagastamisele, millede passiivseks pealtvaatajaks on minul korduvalt tulnud olla. Sellele on juba varem meie „Bülletääni” veerudel tähelepanu juhitud (nr. 31 – lk. 7, 1983), aga olgu see veel kord esile

toodud. Ühel juhul klassis olnud kümnekonna õpilase hulgas oli paar-kolm, kellede etteütlustes esines rohkesti vigu. Õpetaja asus nende vigade arutamisele. Mõne eriti jämeda vea puhul sattus ta hoogu ja tõi esile veel teisi jämedaid vigu, mis on varem ühel või teisel juhul ilmnunud. Sel viisil kulutati pool – vahel koguni rohkem – tunnist täiesti ühekülgset ainult mõnede õpilaste vigade selgitamisele. Kaugelt suurem osa klassist, kellede etteütlustes vigu ei esinenud, istusid täiesti passiivselt – neil ei olnud sel ajal midagi teha. Nende õpivõime jäi edasi arendamata, koguni vastupidi: see nõrgenes kasutamata olukorra tõttu.

Sellise õppemenetluse puhul ilmnes veel raske didaktiline viga. Etteütlus on ju kontrollitöö, kus pannakse õpilased omavahel võistlema. Sel puhul peab õpetaja ette teadma, et ta paneb oma eesti keele õigekirjutusoskust omavahel proovima õpilasi, kes on esitatud etteütluks üksteisele enam-vähem lähedasel tasemel. Nagu iga kontrollülesande puhul, nii on ka etteütluks õpilaste seisukohalt oma psühholoogiline tähendus. Leidub õpilasi, kes tunnevad etteütluks suurimat rõõmu – nende õpivõime on sellel alal arenenud juba niikaugele, et nad enam ei teinud vigu või siis äärmiselt vähe. Teistel on veel probleeme, mõnedel vähem, mõnedel rohkem, kuid siiski mitte väga suurte erinevustega. Sel puhul tuleb õpetajal hoolega jälgida kõikide õpilaste saavutusi ja eriliselt helde olla vigade vähenemise tunnustamisega – asjaosaliste õpilaste õpivõime saab tugeva lisatõuke edasiarenemiseks. Etteütlus on eriliselt meelepäraseks lisandiks omavahelises võistluses nendele, kes on oma õpivõime taseme poolest üksteisele lähedal. Didaktiline eksitus on esitada etteütlus koos kõigile õpilastele, kellede hulgas on eesti keele õigekirjutuse alal ka nõrku õpilasi – viimastele on see suureks löögiks, kui tagastami-

sel nende punasekirju etteütlust saadab teiste ees veel raske noomitus, et sa oled eesti keele õigekirjutuses väga viles ja et sinust ei saa mitte midagi. . .

Kui on klassis või rühmas eesti keele õigekirjutuses nõrgemaid õpilasi rohkem kui üks, siis tuleb neid omavahel võistlema panna nende tasemele vastava etteütluks. See on paremaid menetlusi individuaalse tööviisi rakendamisel. Õppetöö korraldamisel tuleb järjest mõelda vigade vältimisele, sest sel teel saame suuresti arendada õpilaste õpivõimet. Õpilaste õpivõime eesmärgipärase arendamise seisukohalt peavad õpetajad alati teadlikud olema sellest, millest esinevad vead on tingitud. See ongi üks võimalus vigade vältimiseks. Õpilased võivad teha rohkesti erinevaid vigu. Mitmed neist võivad olla mõnel juhul üsna keerulised. Nende põhjust on mõnikord koguni kogenud õpetajal raske tabada. Kuid meie koolisüsteemis piiratud ulatuses eesti keele õpetamisel peab siiski iga õpetaja kõige tüüpilisemate vigade tekkepõhjust ja nende ravimise meetodikat tundma. Sellest tundmisest tuleneb ka oskus **ennetada** vigu – ja see on ka üks sobivamaid võimalusi õpilase õpivõime arendamisel.

Koolipõllule satub ka väga jutukaid õpetajaid. Minu tähelepanekute järgi ei ole ka meie rahvusliku kasvatuse tööväljal pääsenud liigselt suure jutukusega õpetajaist. Vastavate registreerimiste abil on selgunud, et üks õpetaja ütelnud tunnis 807 sõna, samal ajal saanud üks õpilane öelda ainult 6–7 sõna. Need on muidugi harukordsed rekordid sellel alal, aga need viitavad üldse õpetajate oma liialdasele jutukusele koolitöös. Vastavad tähelepanekud ja uurimused on näidanud, et õpetaja liigne jutukus kahandab õpilase osa tunnis, otseselt pidurdab tema õpivõime arengut, paneb õpilase lihtsalt passiivsesse äraistumisse klassis.

Juba eespool oli lühidalt vihjatud vas-



tuoludele õppetunni ülesehituses. Tundide üksikosade kestust on täpselt mõõdetud. Teostatud mõõtmistest on muu hulgas ilmenud, et uuele õppe- materjalile kulutatakse vähem aega kui vana käsitlemisele. Õppetunni alustamisele kulutatakse rohkem aega kui kodutööde selgitamisele. Mitmesuguste õppetunnist otseselt väljaspool olevatele tegevustele kulub pahatihti kuni veerand tundi. Õppetunnis möödub õpilasel kõige olulisem aeg koolis. Õpetaja poolt läbimõtle mata ja halb töökorraldus soodustab õpilaste vaimset tegevusetust tunnis. Ometi on meie rahvusliku kasvatuses kasutada väga vähe töötunde! Seetõttu tuleb koolitunde väga ratsionaalselt kasutada. Viimase nõude kohta olgu esitatud pisinäide klassis toimuvate vestluste kohta. Õpetaja poolt esitatavil küsimustel on suur didaktiline väärtus siis, kui need sisaldavad ka mingi probleemi. Tavaliselt on aga õpetajate küsimused täiesti ettevalmistamata ja ajendavad õpilastelt peamiselt ühesõnalist jaatust või eitust.

### ÕPILASTE SEESTPOOLT JÄLGMINE

Senini oleme väga kokkuvõtlikult vaadelnud õpilasi peamiselt n.ö. väljastpoolt. Nüüd katsuksime natuke pilku heita õpilaste sissepoole, nende **eneseteadvusele ja selle kujunemisele**. Vastavad uurimused viitavad sellele, et õpetajal on suur mõju õpilase eneseteadvuse kujunemisele. Õpetaja arvamused õpilasest ja tema arvustavad avaldused õppetundides ja ka muudel puhkudel oluliselt mõjutavad õpilase eneseteadvuses tema mina-pildi kujunemist. See tähendab seda, et just esijoones õpetajate kaudu kujunevad õpilastes arvamused ja hinnangud temast enesest. Seda nimetatakse psühholoogias õpilase mina-pildi kujunemiseks. Mina-pildi kujunemine võib olla positiivse või negatiivse kallakuga. Paljudel õpilastel võib kujuneda ekslik, sageli tugevasti negatiivne enesetunnetamine

mitmete eneseteadvuse arengu seisukohalt ebasoodsate tegurite koostöö tulemusena. Seejuures on väga suure mõjuga õpetaja poolt õpilase aadressil antavad tõe le mittevastavad hinnangud ja põhjendamatult teravad kriitilised märkmed. Ja kriitikat saavad õpilased enamasti kuulda palju rohkem kui kiitust. „Sinust ei saa mitte midagi!“ „Ma söön oma vanad saapad ära, kui Sinust peaks asja saama!“ Selliseid ja veel hullemaid olen mina pidanud klassides kuulma. Sellise kohtlemise puhul võib õpilastes pikapeale kujuneda nende eneseteadvuses arusaamine enesest kui lootusetult noorest. Pahatihti seisnebki probleem selles, et informatsioon ja hinnangud, mida õpilane õpetajalt enese kohta kuuleb, võib olla täiesti juhuslikku laadi. Need võivad peegeldada rohkem õpilase negatiivseid külgi ja puudujääke tema õpitöös. Õpetajad ise pole tihti teadlikud sellest, et neile on omaseks saanud pidevalt mittetunnustav hoiak õpilaste suhtes. Ülemäärane rangus, pisi asjade pedantne tagaajamine, ainult õpilaste mitteoskamiste ja igasuguste puuduste alatine rõhutamine – need on liiga tuttavat asjad paljude õpetajate hoiakus. Pidev mittetunnustamine ja mitterespekterimine võib suuresti kahjustada õpilase minapilti temast kui õppijast.

Mõned õpetajad ei märka või teadlikult ignoreerivad õpilaste individuaalseid erinevusi. Sellised õpetajad suhtuvad oma kõigisse õpilastesse ühesuguse mõõdupuuga. Seesugusest hoiakust tekkivad nõrgema õpijõudlusega – tegelikult siiski võimekate – õpilaste aadressil negatiivseid hinnanguid ja mõnel juhul koguni üldine mittetunnustamine. Halvimal juhul näeb õpetaja, et õpilased „ei taipa midagi“ või „ei oska mitte kui midagi“! Sel juhul ongi tegemist üldise mittetunnustava hoiakuga õpilaste suhtes. Sellise õpetaja tunnetuses õpilaste varjatud võimeid ja positiivseid külgi üldse ei esine.

Herman Rajamaa

## MÄRKMEID STOKHOLMI EESTI KOOLIST

Meid paluti artiklivormis avaldada oma arvamusi ja kogemusi eesti keele õpetamisest Stokholmi Eesti Koolis, kus me mõlemad juba kümnekond aastat oleme töötanud, peamiselt algastme õpetajatena. Mõlemad oleme saanud oma kõrghariduse Rootsi Õpetajate ülikoolis Stokholmis. Kuna see ülesanne on küllaltki avar, otsustasime peamiselt käsitleda esimese kooliaasta tööd.

Klasside koosseisud on väga erinevad ja tendents tänapäeval on, et eesti keele õpetamisel tuleb klass jagada gruppidesse. Rahvusvahelised uurimused ja meie kogemused näitavad, et 7-aastase lapse arengutase võib olla väga erinev. Prof. Eve Malmqvist Linköpingi ülikooli juures on teinud uurimuse esimese klassi laste kohta, mis näitab, et arenguküpsuse vahe võib olla 4,5–11,5 aastani. See tähendab, et üksikute 7-aastaste küpsusvahe võib olla küllaltki suur. Tulemus on, et „sissekoolitamisperiood” (inskolning) on väga tähtis õpetajale üksikute laste küpsuse ja oskuste analüüsiks. Märgata on, et tänapäeva lapsed on tunduvalt rahutumad ja vähema keskendusvõimega, aga samal ajal nõudlikud. Tunnid peavad olema vaheldusrikkad ja küllaltki põnevad. Kuidas ja missuguste meetodiliste võtetega tuleb siis õppetööd teostada ja huvitavaks teha?

Lugemisõpetamisel kasutame meie nii traditsionaalseid kui uuemaid lugemaõppimismeetodeid.

1. Sünteetiline või häälimismeetod, kus lähtutakse sõna üksikutest osadest, tähendab silpide kaupa lugemine.

2. Analüütiline või terviksõna meetod, kus lähtutakse terviksõnast ja lausest.

3. Psühholingvistiline meetod, kus lähtutakse lapse enese sõnavarast. Printsip on, et valida välja silpe ja häälikuid lapsele tuntud sõnadest ja nen-

dest uusi kombinatsioone ja sõnu koostada.

4. LTG (Läsa pa talets grund), inglise keeles Language Experience Approach, LEA. Lugemaõppimine laste kõnekeele alusel

I Õpetaja kirjutab tahvlile laste poolt koostatud lauseid, mis kujunevad väikesteks juttudeks. (Näiteks: „Meie klass”, „Koolis”, „Vahetund”, „Söögi-saalis”, „Toomase sünnipäev”, „Kooli kevadpidu” jne.)

Järgnev mudel võib olla aluseks.

- . Kõnelemisfaas
- . Dikteerimisfaas
- . Laboratiivne faas
- . Uuesti-lugemisfaas
- . Kokkuvõte

II Laste omad väikesed jutukesed, mille aluseks on omajoonistatud või vahel ka väljalõigatud pildid. Õpetaja abistab lapsi sõnade ja lausete koostamisel. Filmide ja piltide kaudu jutustamine on loomulik täiendus sellele.

Nende meetoditega oleme põhjalikult tutvunenud õpetajate ülikoolis. Viimastel aastatel on olnud rootsi koolides moes uuem LTG (inglise keeles LEA) meetod. Oleme leidnud, et ainult seda meetodit kasutada ei ole siiski piisav, kuna laste oma kõnekeele kasutamine jääb puudulikuks ja sõnavara ei laiene küllalt kiiresti. Oleme leidnud, et erinevate meetodite ühendamine annab kõige paremaid tulemusi. Eesti keele õpetamist peab seostama teiste õppeainetega. Tähtis on ka, et juba esimesel kooliaastal alustada draamaharjutustega. Draama ei ole siin mõeldud teatriharrastusena, vaid peab kaasa aitama ja arendama lapsevõimeid kontsentratsiooniks, koordineerimiseks, nägemise, kuulmise, tundeelamuste ja rütmiliste arendamiseks.

Kuna tänapäeva lastel on oluliselt väiksem sõnatagavara, siis tuleb lühijuttude, luuletuste ja muinasjuttude

ettelugemisele rõhku panna.

Rootsi keele õppimist alustatakse meie koolis paralleelselt eesti keelega. Algstmel kasutame uut ELSI-süsteemi (Elementär läs- och skrivinläring). ELSI sisaldab kõiki eelmainitud meetodeid. ELSI on ka samaaegselt motoorne süsteem, uus tähtedekujundamissüsteem, kus alustatakse püstjoon- tega l l l, näiteks i-tähega. Siis järgneb WWWW-muster, mis sisaldab tähti V-d, A-d ja Ä-d. Neile järgnevad tähed R, S, E, N, O. Samal ajal õpitakse ter- vikõnu: mina, sina, ja, meie ja numb- rid 1-10.

Järgmine aste on, et õpitud tähtedest kujundada sõnu, algul liikuva aabitsa abil, siis oma vihikusse. Nii koostavad lapsed oma vihikaabitsa. Algul katsu- me leida rootsi keelele sarnanevaid vas- teid, ühesilbilisi sõnu. Näiteks: ros – roos, vas – vaas, ris – riis, mos – moos, stol – tool jne. Vihik koosneb kahest osast: lipukestega eraldatud eesti- ja rootsikeelne pool. Selliselt kasutab õpetaja ka tahvlit. Värvipiiaitsitega näi- tame nii vihikus kui tahvil eesti ja rootsi sõnade erinevust. (Eriti tähtede juures nagu o, u, o, ü, aa, ee, ii jne., mis rootsi keeles puuduvad või omavad erinevat hääldamist.)

Esimesel õppeperioodil oleme juba õppinud üksteise nimesid. Kirjutame neid siltidele, vahetame neid koos rüt- milises mängus ja laulus. Rütmilisel laulul ja mängul on suur tähtsus. Siin kasutame omakoostatud uusi eesti lau- le ja mänge, mis sobivad erinevaile mo- mentidele. Kasutame muidugi ka vanu üldtuntud laule ja mänge. Õppepäeva alustame ja lõpetame tihti lauluga.

Näitena lisame siin paar laulumängu. Neid esitame ringis istudes.



Nüüd on meil käimas laulumäng  
Kõikide laste nimemäng

Minu nimi on Linda (XX), Anne-Mari (XX)

Mis on sinu nimi?

(XX näitab kohta, kus tuleb rütmili- selt käsi kokku lüüa.)



Siin olen mina  
Seal oled sina  
Ja siis meid üks, kaks (XX) jne.  
Kokku on koos

(Samaaegselt lauluga toimub väike liikumine. Laps näitab käega endale ja naabrile.)

Eestikeelsete õpikutena kasutame esi- meses klassis: E. Lepik „Minu raamat“, H. Rajamaa „Aabits“ ja V. Lenk „Õpeta mind lugema“ II.

Peale selle otsime lühijutukesi siit ja sealt, mis sobivad tähega, mis parajasti on klassis käsitlemisel. Eesti sõnavara laiendamiseks oleme ise koostanud pilt-kaartide mängu. Selline eestikeelne kaart-mäng meeldib lastele eriti. Lisaks neile kasutame ka teisi sobivaid luge- mispalu ja tekste, mis sobivad eri täh- tede õppimiseks.

Need on mõningad tähelepanekud ja näited eesti keele õpetamisel esimeses klassis. Selline õppemeetod peab ole- ma mitmekülgne, fantaasiarikas ja või- malikult huvitav, sest tänapäeva lapsed on harjunud massmeediate ja elektrooni- liste mängude piltkeelega ja põnevuse- ga. Õpetajale tähendab see laste kas- vamismiljöö ja huvide tundmist. See tähendab aga ka õpetajale hoolsat õp- petöö ettevalmistamist ja pedagoogilist kavandamist. Eesti keele õpetamisel puuduvad kahjuks vastavad käsiraama- tud ja juhised nii nagu need esinevad rootsi koolisüsteemis. Sellepärast tuleb eesti keele õpetamisel improviseerida, katsetada ja leiutada.

Ann-Mari Asker  
Tiitu Nurk

## SIHTJOONI GRAMMATIKA ÕPETAMISEL

Minu loengu teemaks on sihtjooni grammatika õpetamisel. Aga mis sihtjooni siin veel vaja on? Kui laps ei oska eesti keelt, siis õpeta seda talle! On kurdetud siin ja seal, et polevat vastavat õpikut õpetajal olemas. See on täiesti vale. Õpetajail on igasuguseid õpikuid olemas. Siin on juba ise oma seitse erisugust õpikut.

Nüüd aga asumegi grammatikaõpikute vaatlusele.

Henno Jänes

### EESTI KEELE GRAMMATIKA I

Lk. 23 Esmavälistes sõnades on sisehäälikud kõik lühikesed.

Lk. 23 Teisevälistel sõnade sisehäälikuist ei ole ükski ülipikk, nad on kas lühikesed või keskpikad. Kas see tähendab, et esmavälistel ja teisevälistel sõnade sisehäälikud on mõlemal lühikesed? Niimoodi saab kindlasti õpilane sellest aru.

Lk. 43 par. 60 Pidage meeles!

1. Ainsuse nimetav ja ainsuse osastav on harilikult samas astmes,
2. Ainsuse nimetav ja ainsuse omastav on vastupidises astmes,
3. Mitmuse omastav on samas astmes kui ainsuse osastav ja
4. Mitmuse osastav on alati tugevas astmes.

Kerge öelda — kuid noorel raske õpida. Poole parem oleks skeem sellest tugevast ja nõrgast astmest. Samal leheküljel on käänete moodustamise skeem — väga selge.

Nüüd lehekülj 85, reegel 2, punkt 2. i-mitmuse moodustamine.

Kui mitmuse osastava lõpul on vokaal (u, e või i) siis võetakse mitmuse osastav, pannakse see, kui sõna on astmevaheldusega, nõrka astmesse ja lisatakse käände lõpp. Selge? Sellele järgneb kohe näide sulgudes (seppi — sepi — sepiisse). Väär näide, vale alus ja aru-

saamatuse tekitaja.

Jänes III käändkond vastab Muugi VI käändkonnale — tugev-nõrk-tugev. Miks on need sinna vahele pandud? Tekitab jälle segadust õpetajatele. Nii palju, kui mina tean, peab olema mitmuse osastav alati tugevas astmes. Millest mina aga aru ei saa, on mis jaoks härra Jänes tahab mingisugust võrdlust teha ainsuse omastava (nõrga astme) ja mitmuse osastava (tugeva astme) käänetega, nagu lehekülgedel 55, 56, 57, 58, 59 ja 60? Jälle segaduse tekitaja. Aitab sellest.

Aleksander Laan  
EMAKEELEÕPIK

Hakates raamatu VI õppeastast peale, pean ütleva, et on esile toodud häälikute välted (seletus on nigel, harjutused veelgi). Sisehäälikute seletus ei ole algajale mitte sobiv, liiga napp. Silbivälde on seal ka olemas, aga pearõhk on kinnisele silbile pühendatud, just mida noorel pole vaja.

Sõnavälde on ka seal sees, et sõnad on vältuselt kas lühikesed (I välde), pikad (II välde) või ülipikad (III välde). Igast on kuus näidet (ainult sõnad ja edasi veel, et sõnavälde oleneb esimese silbi ja sisehäälikute vältusest.) Kus on selgitus, kus on näited, kus on harjutused, kus on need targad õpilased, kes seda juba teadsid, et võis nii napilt sellest kirjutada.

Astmevaheldusega on natukene rohkem. Seal on kõik käändkonnad ja pöördkonnad segi aetud. Näitab paar sõna tugevas ja nõrgas astmes ja see peaaegu ongi kõik. Edasi on kirjutatud mida astmevahelduseks ei loeta. Harjutused on rasked, sest pole küsitavat kätte õpetatud veel. Aitab sellest. Kui on aga vaja harjutusi, kus kriipsu asemel panna õige täht, siis siin on neid leida külluses.

Henno Jänes  
MEIE EMAKEEL I

Ise leian, et järjekord võiks olla teistsugune. Siin õpetab natukene ühest asjast, siis midagi muud vahele, siis jälle tagasi ja nii edasi. Kahju, et seda raamatut ei ole enam olemas. Oleks sobiv algatmete.

Henno Jänes  
MEIE EMAKEEL II

Lehekülg 28 – silbitamine – on selge ja arusaadav.

Lk. 29 Häälikute pikkus ehk vältus – Algab häälikute vältega pihta. Läheb edasi kaashäälikute vältele ja sealt sõnade kirjutamist I vältes ja II vältes. I silbi täishäälikud on järgmised. Siis on pikk kaashäälik teise kaashääliku kõrval. Siis aga hüppab kohe astmevaheldusele. Astmevaheldus on natukene parem, sest seal on ära toodud tabelivormis tugev ja nõrk aste valiksõnus. Aga ajab ikka käänded ja pöörded kokku.

Käänamise algul näitab linnulennult de-mitmust ja i-mitmust. Sealt läheb edasi ainsuse osastava juurde ja näitab peamiselt esimest käändkonda. On ka öeldud, et kõigil teistel juhtudel lõpeb ainsuse osastav kas -t või täishäälikuga. Nii. Erand on esile tõstetud. Näitab küll kuidas omastavast käändeid moodustada, aga kus on siis nimetavast omastava ja osastava moodustamine – mis oleks veelgi tähtsam. Jälle lünk sees.

Paragrahv 65. Seal on mainitud, et sõna sisemised häälikud võivad esineda kahel kujul: kord võivad nad olla kolmandas vältes (seppa, kotti), kord teises vältes (sepa, kotid); kord on sõnas g, b, d (tuba, nuga), kord puuduvad need häälikud jne. Tähendab siis, et sisehäälikud ei saa olle esimeses vältes?

Henno Jänes  
MEIE EMAKEEL III

Selles raamatus on liiga palju „Tuleta

meelde” seda ja „tuleta meelde” teist. Näiteks lehekülj 52. Seal on seletatud küll mis lõpud on mitmuse omastaval ja järeluste tulbas on seletatud, et kui ainsuse osastava lõpul on -d, siis mitmuse omastava lõpul on -de jne. Ja see on juba parem kui tema hilisem raamat, mida esimesena arutasime. Pöörd sõnad ja käändsõnad ajab aga ikka kokku.

Lk. 31 Astmevaheldus. Võrreldakse sisehäälikute muutmist ainult. Astmevaheldusse kuulub ka vältevaheldus, millest aga ei ole kõssatudki. Õpetus on jällegi poolik.

Lk. 61 i-mitmus. Enamvähem selge. Oleks natuke rohkem vaja selgitada, et võetakse vastava astme kääne (tugev või nõrk) selle asemel, et omastav. Loogiliselt on parem kasutada astmeid sel juhul käänete asemel, see näitab kuidas terve see kupatus enamvähem töötab.

Herman Rajamaa ja Hella Leivat  
MEIE EESTI KEEL I

Tore raamat koos töövihkudega.

Võrdlemisi hea alg-raamatuna. Arusaamatusi tekitab mitte selge järjekord töövihiku ja raamatu vahel. Kui raamatus on harjutusi, siis miks mitte kõik harjutused raamatusse? Miks siis era töövihik? Raamat on kirjutatud jutustavas toonis. Jänese õpikutest oleks võidud natukene õppust võtta skeemide kasutamiseks, mis oleksid asju paremini selgitanud. Algus on juba tehtud; tehke järgmine raamat veelgi parem. Ja mitte nii palju seda h- tähte sõna algul. Seda on peaaegu igal leheküljel.

Elmar Muuk  
LÜHIKE EESTI KEELEÕPETUS

See on gümnaasiumi tasemele mõeldud. Siin Välis-Eestis on ta kõige kasulikum käsiraamat õpetajatele ja ka nendele, kel on käänamine ja pööramine enamvähem juba selge. Igal õpetajal peaks olema see raamat. See muuseum

on minu lemmikõpik. Tean, et selles esinevad ka mõned vead või minule veel arusaamatusi, kuid neid peate te ise sealt otsima.

Koolide Keskusi kingib kõigile osavõtjatele selle Muugi raamatu õppematerjali koju viimiseks ja ka teistele soovitamiseks. Koolide Keskusele ja Gaston Randveele suur, suur tänu! See raamat on ka sobiv kink õpilastele, kes on juba käänamist ja pööramist natukene õppinud ja saavad meie keele erinevusi ja veidrusi edasi õppida.

Nüüd ma kordan midagi, mida ma enne teile ütlesin, et on kurdetud siin ja seal, et pole vastavat õpikut õpetajale olemas. Ja siis ma ütlesin, et see on täiesti vale, sest õpetajatele on igasuguseid õpikuid olemas. Mõned õpikud on paremad teistest. Ainult võtke mõni õpperaamat või käsiraamat ja õpetage.

Mis tegi mu poja õpetamise kergeks, oli tema – õpperaamat. See õpperaamat oli kirjutatud õpilase tasemele temale kasutamiseks ja sellest õppimiseks. See **ei olnud** keeruline raamat, kuhu olid igasugused reeglid ja erandid mingisuguses arusaamatus järjekorras esitatud. See raamat oli loogiline ja pilt-selge oma valemite ja näidete ja seletustega. Oli midagi vaja meelde tuletada, oli meeldetuletus kohe samal lehel ära toodud. Ei olnud vaja seda otsida siit-sealt.

Ma ütlen teile seda, et kui tahate noorele midagi õpetada, peab see olema **lihtne, selge ja lühike**. Ja siis peab seda ka hästi palju harjutama, sest õppimine on ju ükskord õppida ja kümme korda korrata. Ja me peame noorele ühe asja enne selgeks õpetama nii, et ta on suuteline seda kasutama, siis läheme edasi ja õpetame midagi muud. Kõik, mida me talle õpetame ettenähtud järjekorras, peab olema aluseks järgnevale teadmisele. Pole alust, pole aru. Ärgem siis öelgem õpilasele, et oled lollpea. Miks sa aru ei saa? Kellest õpetaja siin

siis räägib – õpilasest või iseenesest?

Põhiliselt see ongi see sihtjoon grammatika õpetamisele, kuid las ma laiendan seda natukene ja proovin seda selgemalt esitada täna siin käänamise kulul ja arvel.

Kas keegi ütleks mulle, mis võiks olla käänamise algaste?

Mina loen tähestikku käänamise algastmeks. Mida saate ilma tähestikuta peale hakata? Mitte kui midagi!

1. punkt – peab tundma tähestikku.

2. punkt – peab tundma täishäälikut ja kaashäälikut.

3. punkt – pead olema teadlik, et teatud tähtede järjekord on sõna. Ja, et igal sõnal on oma tähendus.

4. punkt – kui tahad ainult paari sõnaga siin ilmas läbi saada, siis pole mind vaja enam kuulutada.

5. punkt – tahame kõik olla kole targad ja näidata teistele oma teadmisi ja tarkusi suusõnaliselt. Ja grammatika põhjaks on see vana ja kuulus – mis asi? SILP.

6. punkt – ärgem tehkem silbitamist keeruliseks! Silbitamine on ju väga lihtne ja seda saab suurema vaevata õpetada, kui peame meeles, et meil on kolme liiki täishäälikuid. Lühike täishäälik, pikk täishäälik ja diftong. Peame meeles pidama ja noortele selgeks tegema, et enne silbitamist lahutame kõik liitsõnad.

7. punkt – iga lühike täishäälik, iga pikk täishäälik ja iga diftong (siin on vaja seletada kuidas tunneme diftongi) võib olla omaette iseseisev silp. Ja pidage meeles, noored tahavad seda piltlikult näha ja kuulda, mitte ainult kuulda. Ja nad nõuavad kohe palju harjutamist, mida muidugi saab teha paremini, kui näitaksite nendele kätte mida teha ka kaashäälikutega.

8. punkt – näitame noortele, et ei lähe korda mitu kaashäälikut on vokaalide vahel, üks läheb teise vokaali külge ja kõik ülejäänud, kui neid veel on, jäävad esimese vokaali külge. Nagu

juba mainisin, on vaja üks kord õpetada ja kümme korda harjutada.

9. punkt – kui õpilane ei oska silbitada, siis siit edasi minna ei tohi. Kui lähete ikka edasi, siis andke oma Muuk ära ja õpetage midagi muud.

10. punkt – mida nüüd? Silpi tunneb ja silbitamine on tal sulaselge. Kas keegi teab? Palun.

Nüüd tuleb **lahtine silp**. Ärge õpetage lahtist ja kinnist silpi koos. Õpetage ainult lahtist silpi tundma. Näidake misugune imeloom see lahtine silp on. Ja tehke ainult lahtise silbi leidmise harjutusi. Kui see on selge, siis alles võite nii moepärast korraks kiiresti öelda, et kõik teised on kinnised silbid. Pidage meeles, mida ma ütlesin – lihtne, selge ja lühike. Meil ei ole siin mingisugust võidusõiduhobust kasutada ja me pole ka hipodroomil mingisugusel võidusõidul. Siia on vaja künnihobust, kes küll kiiresti ei liigu, kuid järjekindlalt on näha sirget vagu aina juurde tulemas. Samuti teeme ka noore õpetamisega. Üks teine sõna tuleb veel juurde lisada: lihtne, selge, lühike ja **järjekindlalt**.

11. punkt – minu arvamus on, et mida vähem lahkarusid sisse toome, seda kergem on õpetamine. Kas keegi teab, mis oleks järgmiseks peapunktiks?

Järgmine peapunkt on, et need lahtised silbid, mis lõpevad lühikese vokaauga, on alati esimesel silbivältel. Kas keegi arvab, et teen teile siin narri tempe? Kuid mõtelge natukene, mispärasel meil on vaja tunda lühikese vokaauga lõppevat lahtist silpi? Kes teab? Palun öelge!

(Vastus): Et leida esmavältilisi sõnu. Meil on vaja tunda esmavältilisi sõnu hiljem käänamises.

12. punkt – kõik ühesilbilised sõnad on kolmandas vältes. Lapsele on see väga kerge ja erandeid ei ole.

Nüüd algab noorele II ja III vältele õpetamine. Osa sellest õpetusest on kerge, sest meil on ju g, b, d, k, p, t ja kk, pp,

tt. Nende välde on juba kindlalt ära määratud.

On vaja hakata võrdlema silmaga nägemise ja **kõrvaga kuulmise** kaudu teist ja kolmandat välde. Kui laps oskab juba kuulmise järgi välte vahet teha, siis võib tasapisi edasi minna. Et selle vahetegemist kergemaks teha, võiks avada Muugi „Lühikese eesti keeleõpetuse“ lk. 25, kus seda selgemini ei saagi seletada. Loen teile sealt natukene . . . . .

Hoidkem silm eesmärgil: informatsiooni peate edasi andma lihtsalt, selgelt ja lühikeste juppidenä, ja seda peate te järjekindlalt tegema.

Välte õpetamiseks võite võtta ebanormaalselt rohkem aega, kui **teie** arvamus oleks seda vaja. Noored alles õpivad väldeid – mida teie juba aastaid ja aastaid olete asjatundjana harvitanud. Välte tundmine on väga tähtis käänamiseks, sest on ju vaja teada mis käändkonda kuulub sõna, kui ta on kas esimesel, teisel või kolmandal silbivältil ja mida teha ka teatud lõppudega.

Mis oleks 13-s punkt? Kui ütlete sisehäälikud, siis see just päris õige ei ole. Kui ütlete käändkondi, siis see just päris õige ka ei ole. Õigem vastus oleks käänded. Pole mõtet õpetada käändkondi, kui ei tea mis asi see kääne on.

Mina ei tea, mida teie õpetate missuguses järjekorras, aga minu arvamus nende õpperaamatutega siin, siit punktist edasi ei ole ühine. Mina väidan, et sisehäälikuid me ei õpeta enne kui alustame kuuenda ja seitsmenda käändkonnaga. Ja ma ütlen veel, et alguses õpetame ainult esimest viit – astmevahelduseta käändkondi. Kui need on selged, siis alles tuleb välte kordamine, sisehäälikud ja astmevaheldus oma laadi- ja vältemuudetega enne 6. ja 7. käändkonna juurde astumist. Esimese viie käändkonna õppimiseks pole seda vaja. Samuti lähivad vist meie arvamusel lahku, kui ütlen, et neid lõppe, nagu -tar, -elu, -nne jne. pole algu-

ses käändkondadega vaja õpetada. Kui käänamine ja käändkonnad on selgeks õpitud, siis alles liited ja erandid juurde. Tuum on tähtsam, selleks seda aluses õpetamegi.

Nagu keegi on ühes Eesti Õpetajate Keskühingu „Bülletäänis“ öelnud, et pole vaja lapsi piinata grammatikaga. Nüüd ütlen mina, et pole vaja lapsi piinata **käänamisega**. See aga ei tähenda, et unusta käänamine ära. Vastupidi! Me teeme selle suure raske aine väikes- teks juppideks.

Kõige tähtsamad käänded on ainsuse nimetav, omastav ja osastav, sest nendest kolmest käändest saab **kõik** teised. Unustage ära, mis on peakääne ja põhikääne, see ei ole üldsegi tähtis õpilasele. Mis talle on tähtis, on käänamine ja et ta teeb seda õieti. On vaja õpilasele selgeks teha, et ainult omastavat ja osastavat käänat peab nagu pähe õppima, sest nende moodustamiseks päriselt kindlaid reegleid ei ole ja selleks on vaja teatud käänamistüübid pähe õppida, kuid neid ei ole palju ja me võtame ainult paar tükki korraga ja need on väga kerged jne.

Esimese viie käändkonna õpetamise ajal kasutame ainult esimese viie käändkonna sõnu. Kuuenda ja seitsmenda käändkonna sõnu kasutame kuuenda ja seitsmenda käändkonna õpetamisel. Ärge õpetage neid sõnu ära, sest siis, kui neid on vaja, pole neid enam olemas.

Nüüd on vaja seletada, mis see nimetav (nimetab), omastav (omab) ja osastav (näitab näpuga) õieti on. Tarvitage igapäevaseid nähtavaid esemeid või olendeid selle kolme käände selgeks õpetamisel. Aidake neid, kui tekib uue sõna käänamisega natukene raskust. See osa peaks neile olema meeldiv ja peab jääma mulje, et teevad suuri edusamme ja et kõik edeneb hästi. Sellega olete saanud tema poolehoiu käänete õpetamisel. Õppimine on siis ka meeltmõda.

On need kolm käänat enam-vähem selged, on aeg leht lauale laotada ja näidata, et kuigi siin lehel on palju käändeid, oled juba peaaegu kõik need teised käänded selgeks õppinud, sest omastavast ja osastavast saad kõik need teised, ja sul on juba **suur** töö tehtud. Näita nüüd kui kerge on teisi käändeid moodustada – näita, et panned omastava käände lõppu d-tähe ja ongi mitmuse nimetav valmis Harjutage seda ka natukene ja süühholoogiline ajude pesu oleks suureks plussiks mitte ainult praegu või hiljem, vaid ka varem.

Aeg on jõudnud kätte, sisekohakäänete selgitamiseks ja käänamise harjutusteks. Tarvitage juba kasutatud sõnu, see aitab seda lihtsat tunnet säilitada ja pole tarvis uusi sõnu juurde tuua. Samuti talitage väliskohakäänetega. Kolmandaks grupiks on olev, saav ja rajav ning viimane grupp on ilmaütlev ja kaasaütlev. Alati harjutage ka natukene varem õpitut.

Muuseas, kui alguses õpetate esimest kolme käänat – hoiduge kasutamast I käändkonna sõnu. Kasutage aga palju niisuguseid sõnu, mis osastavas lõpevad kas vokaaliga või t-tähega, sest meil on nüüd vaja näidata, et osastava lõpp on kas vokaal või t. Teeme proovi kohe esimese käändkonnaga, sest nimetavas ja omastavas käändes need esimese käändkonna sõnad lõpevad kas pika vokaaliga või diftongiga. Samuti lõpevad osastavas need sõnad d-tähega. Harjutame esimese käändkonna sõnu nendes käänetes, mida oleme juba õppinud. Kas ei ole kerge? Eks ole! Oli väga raske? Ei olnud, eks. Näete, esimene käändkond oli kerge, siis teised peaksid ka kerged olema. Jälle nõus edasi töötama.

Nüüd mitmuse omastava kujundamist. Kui osastav lõpeb vokaaliga – siis liidame -de lõppu ja ongi mitmuse omastav. Kui osastav lõpeb -d või -t-ga, liidame -e lõppu ja ongi mitmuse omas-



tav. (Peame meeles, et ütleme nendele muuseumis informatsioonina, et on olemas ühes teises käändkonnas sõnu, mis lõpevad küll t-ga, kuid mitmuse omastavas on -de lõpp.) Sellest praeguseks jätkub.

Nüüd teeme sama asja mitmuse sisseütlevast alates, mida tegime ainsuses. Käände tähendusi võib ka korrata. Kasutame esimese käändkonna sõnu ja mõnda varem kasutatut.

On seda küllaltki harjutatud – tuleb suur üllatus. Te olete peaaegu terve esimese käändkonna ära õppinud ja õpetaja nagu polekski midagi teile õpetanud. Küll olete aga targad, et nii kiiresti ise ära õppisite jne. AGA kas keegi teab, mis veel puudub? Loodetavasti on kõigil õige vastus – mitmuse osastav. Tore! Õige! See on natukene keerulisem, aga arvan, et teil läheb see nagu kiire autosõit, viuhsti. Näita, et diftongiga lõppevale sõnale liidad -sid ja mitmuse osastav ongi käes. Näita, et pika vokaaliga lõppevalt sõnalt võtad ühe vokaali ära ja paned -id juurde. Ja ongi mitmuse osastav ja nüüd on teil esimene käändkond käes. Nüüd jälle harjutused ja käändkonna lõpus võib olla lühike silbitamise, lahtise silbi, lühikese silbi ja vältte kordamine. Samuti ka missugused sõnad kuuluvad esimese käändkonda.

Senini olen ma teile rääkinud õpetamisest, neljast sõnast ja harjutustest. Kõrvale on jäänud testid. Neid on vaja järjekindlalt anda. Test ei tohi aga sel juhul olla noorele piinaks, vaid meeldejäänu paberile märkimiseks ja ka veel meenutuseks, et õpetaja annab meile jälle ühe testi ja siis veel ühe jne., et peab ikka natukene seda õpitud kodus ka kordama. Kui õpilase testis esineb vigu, siis olge heas tujus, kui selgitate neid vigu. Näed, said peaaegu 100 (isegi kui sai ainult pooled õieti), aga sa vist olid kogemata unustanud, et , , , (ja siis seleta, mida ta oli unustanud). Tee seda lühidalt, kokkuvõtlikult ja ära

laima isiksust. Ütle ka, et kui õpid seda natukene rohkem, siis järgmine kord kindlasti saad kohe 100 testis. Vahest olekski hea, kui teeksite need testid küllaltki kergeks. See oleks õpitu müllu kinnitamiseks. Pole vaja ühe või kahe testiga peatuda. Neid võib iga kord anda, kui on midagi uut õpitud. Iga paari uue asja kohta – kordustest. Need testid muidugi 2–5 minuti ulatuses oleksid küllaltki pikad. Pikemat pole vaja, alguses.

Ei tohi hakata teise käändkonnaga peale, kui pole A-tüveliste sõnade muudetud selgese õpitud. Seda on vaja ka teises, viiendas ja kuuendas käändkonnas. Teisi tüvesid -i, -e ja -u võtame eraldi A-tüvelistest. Õpetamisel hoidke silma teise käändkonna sõnadel, mille 2 viimast silpi on lühikesed ja lõpevad -u, -e ja ka enamus -i-ga, sest siis on mitmuse osastava lõpul -sid. Kui A-tüved ja teised on pähe õpitud, võime ka näidata, et mitmuse osastaval on ainult viis võimalikku lõppu ja need on kas -e, -i, -u või -id ja -sid, mida olete nüüd juba õppinud. Valikut on veel ainult kolmes käändkonnas vaja teha, muidu on ikka kas -id või -sid. Viienda käändkonna õpetamise ajal kordame jälle neid -e, -i, -u ja a-tüvelisi sõnu ja mitmuse osastava vastandeid.

Samal põhimõttel õpetame noortele kätte ka kolmanda, neljanda ja viienda käändkonna.

Praegu on mul kavas lähemas tulevikus koostada raamat või vihik käänete ja käändkondade õpetamiseks, samas laadis, mida olete täna siin juba kuulnud.

Enne loengu lõppu tahaksin siiski rääkida veel natukene astmevahelduslikest käändkondadest. Te peate välted kordama ja sisehäälikuid õpetama enne, kui hakkate kuuenda ja seitsmenda käändkonnaga pihta. Astmevaheldus esineb sõnus kas sisehäälikute või välttemuutes. Lõppe nagu -tar, -elu, -lik jne. õpetame kunagi hiljem. Vältelist



*Baltimore'i Eesti Kooli pere kooli 30. juubeliaasta puhul kevadel 1985.*

*Ees istuvad vasakult õpetajad: Uno Plank, Leida Siimsen, koolijuhataja Ants Põldmäe, Juta Zacharski ja Tiit Ling. Tagareas keskelt paremale: Reet Kaseoru, Marju Põldmäe ja Lilian Esop.*

*Baltimore'i Eesti Kool kuulub kõige elujõulisemate eesti koolide hulka mitte ainult USA vaid ka ülemaailmses ulatuses. Kooli õppetegevus hõlmab õpilasi Ameerika keskkooli lõpetamiseni. Kool on rikkalikult varustatud kõigi vajalike õppeabinõude ja -materjalide poolest.*

muudatust on kerge õpetada, sest see on nendele kordamine. Laadimuude on raskem, sest muuted ei ole alati samasugused. Kaashäälikute tugevat ja nõrka astet saab osaliselt selgitada relatiivsuse tabeliga. Mis see on? See näitab mis on tugev aste ja mis on nõrk aste.

Kas kõige tugevam kaashäälikukombinatsioon ei ole kaks erinevat konsonanti, nagu sõnas mändi -nd- ja kas selle nõrk aste ei ole mitte männi -nn-? Võtame ühe teise sõna: keeldu -ld- on tugevas astmes ja keelu -l- on nõrgas astmes. Siin kadus üks konsonant ära. Võib ka täht muutuda mõneks teiseks täheks nagu sõna halba -lb- muutub sõnas halva -lv-ks. Või täht kaob ära ja

eelseisev vokaal muutub teiseks täheks, nagu viga ja vea, kus g kaob ja i muutub e-ks.

Nii, nagu oli vaja rohkem aega välte tundmaõppimiseks ja a-tüvede tundmiseks, nii on ka vaja rohkem aega astme läbivõtmiseks. Jälle on vaja harjutada ja harjutada ja tüüpsõnu tarvitada. Peame meeles pidama, et me õpetame noortele käänamist alles esimest korda. Jätame erandid praegu kõrvale. Ärgem näidakem erinevusi praegu, välja arvatud mõned, mis on juba varem mainitud. Noor ei käi koolis ainult ühe aasta. Ta on meiega ikka mitu aastat ja sellepärast polegi vaja neid koormata esialgselt liialdase informatsiooniga. Õpi põhi kätte! Põhja peale siis paned

need erandid ja lisamaterjali. Vahetevahel arvate, et kas nad on siis tõesti nii kinnise peaga, et kuidagi ei saa aru sellest kergest punktist. Sellest „kergepunktist”, mis teile paistab nii kerge olevat, on noorel tõesti vahetevahel raske üle saada, sest tema on hoopis teises miljões üles kasvanud kui teie.

Teie, kes olete Eestis üles kasvanud ja oma hariduse seal saanud, olete elanud maal, kus muud midagi peaaegu ei olnudki kuulda kui eesti keelt. Mina hakkasin eesti koolis Saksamaal alles üks aasta enne Ameerikasse emigreerumist õppima inglise keelt. Senini olin ma kuulnud ainult eesti keelt põgenikelaagrites. Siin Ameerikas kasvavad noored üles võõras keel suus juba hällist

peale. Seda võõrast keelt nad kuulevad kogu aeg. Eesti keel on nendele teiseks keeleks, sest seda kuulevad ja tarvitaavad nad vähem. Ja see ongi see tähtis asi, mida me oleme endile ette võtnud, — kui ei saa meie noortele eesti keelt peakeeleks muuta, siis jääks ta ikka neile teiseks keeleks, sest eesti keele kadu me ei talu mitte kunagi.

Lihntne, selge, lühike ja järjekindlalt olgu teile sihtjoonena eesmärgiks eesti keele ja kultuuri säilitamise saavutamiseks.

Ants Põldmäe  
(Baltimore, USA)

*Kokkuvõtte õpetajate seminaril Lakewoodis  
juunis 1985 peetud pikemast ettehandest.*

## T Ö Ö V Ä L J A L T

### LUNDI EESTI TÄIENDUSKOOL 40 AASTAT

Juba 1945-nda aasta alguseks oli Lundi elama asunud arvukalt eesti pagulasperekondi, kellelede tekitas probleeme laste koolitamise küsimus. Kuna paljudes põgenikelaagrites Rootsis oli Välismaalaste Komisjoni kaasabil loodud ajutised eesti algkooli õppekava alusel töötavad koolid, siis loodeti sama võimaluse avanemist ka väljaspool laagreid, näit. eesti õppekeele klasside avamist rootsi algkooli juurde.

Lundi eestlaste esimesena ellukutsutud organisatsiooni Eesti Noorte Meeste Kristliku Ühingu algatusel toimus 21. septembril 1945 lastevanemate koosolek koolialalistele lastele eesti keelse õpetuse korraldamiseks. Kuna ka kutselisi eesti õpetajaid leidis Lundis küllaldaselt, siis otsustati koosolijate enamuse avaldusel taotleda Lundi linna koolivalitsuselt algkooli loomist eesti lastele. Kolmeliikmeline toimikond, kuhu kuulusid Leida Kalling-Kant, Linda Kauri ja Alfred Kurlents, käis kohaliku rahvakoolide inspektori Bergströmi

juures järele kuulamas võimalust eesti keelse algkooli asutamiseks rootsi algkoolide võrgus. Inspektor Bergström ei pooldanud põhimõtteliselt eesti algkooli loomist, samuti suhtus ta eitavalt toimikonna teise ettepanekusse rakendada kutseline eesti õpetaja eesti keele õpetamiseks eesti päritoluga õpilastele rootsi algkoolides.

Kuna ametivõimudelt ei olnud oodata mingit vastutulekut, siis tuli eesti keelne õpetus korraldada omaalgatuse korras. Nädal hiljem algaski õppetegevus kahe vanuserühmaga: nooremad (7 kuni 9 aastat) Leida Kalling-Kanti ja vanemad (10 kuni 12 aastat) Alfred Kurlentsi juhtimisel. Õpilasi oli 34, õppetöö toimus 2 tundi nädalas Rootsi Noorte Naiste Kristliku Ühingu (KFUK) ruumides.

Kooli käigus hoidmiseks ja majandamiseks valis lastevanemate koosolek koolitoimikonna, kuhu kuulusid Julius Mägiste, Alma Miller ja Helmut Pürkop, kes külastasid veel kord koolide-

inspektorit, et täienduskooli tööks saada kasutada kooliruumide õhtupoolikut. Ka sellele soovile keelduti vastu tulemast. Kooliruumide küsimus lahenes Lundi rootsi KFUMi ja KFUK, Lundi Elementaarkooli juhataja ja toomkoguduse kaasabil.

Lundi rootsi gümnaasiumides õppivatele eesti noortele ja endistele kodumaa gümnaasiumide õpilastele moodustati eriklass, mis töötas õppeaastatel 1946/1947 ja 1947/1948 14 õpilasega.

Kevadel 1949 lõpetasid täienduskooli 10 õpilast. Kuna soov oli jätkata õpinguid eesti keele, kirjanduse ja ajaloo ainetes, siis valiti edasiõppimise vormiks töö õpperingides, mis töötasid kuni 1963. aasta kevadeni. Neil olid juhendajaks Leida Kalling-Kant (kirjandus ja ajalugu), Gottlieb Ney (ajalugu), Bernard Kangro (kirjandus), Emilie Kiive (keel ja kirjandus) ja Mari Pääsuke („Tunne Eestit”).

Õppeaastatel 1975/1976–1977/1978 jätkasid täienduskooli lõpetajad tööd täienduskeskkooli vormis. Hiljem on õpingud täienduskoolis pikendatud paari aasta võrra.

Sügisel 1969, pärast paariaastast, õpilaste puudusest tingitud vaheaga, tekkis Lundis vajadus eestikeelseks tegevuseks eelkooliealistele. Loodigi Lundi Eesti Täienduskooli Mänguring, mis alustas tööd 22. oktoobril 1969 kaheksa lapsega Eesti Kirjanike Kooperatiivi ruumides. Kasvatajateks olid Pillemai Laas, Inna Mathiesen ja Eha Pöhl. Varsti siirduti Sankt Peetri kiriku kogudusemajja Petersgårdeni, ja õppeaastatel 1971/1972 kuni 1980/1981 töötas mänguring Sankt Hansi kogudusemajas, kus olid eriti sobivad ja avarad ruumid lastetegevuseks. Välja arvatud paar algusaastat on mänguringi tegevus toimunud laupäeviti. Mänguringist osavõtjate arv tõusis pidevalt kuni 1977. aastani, mil lapsi oli 21. Juubeliaastal on mänguringlasi 8 ja kasvatajateks on

Aili Aaman ja Elo Randsalu. Mänguringi kasvatajateks on olnud peale eelpoolnimetatute veel Liivia Aring, Maire-Ly Blomquist, Anu Klaar, Evi Martinson, Enn Meri, Ene Rosenberg, Maire Sergo ja Görel Sundström.

Samaaegselt mänguringi loomisega Lundis leidis naaberlinnas Malmö kooliealisi lapsi, kellele sooviti õpetust eesti keeles. 21. jaanuaril 1970 algas täienduskooli tööd Malmö viie õpilasega kahes rühmas. Õpetajateks olid Mari Pääsuke ja Eha Pöhl. Õppetöö toimus Malmö KFUMi ruumides, jätkus 1971/1972. õppeaastal Österportkoolis ja 1972/1973. ning 1973/1974. aastal Stenkula koolis. Õpilaste arv oli keskmiselt 12, nendest osa Lundist. Kuna õpetajad elasid kõik Lundis, siis võeti Lundi õpilased kaasa Malmösse. Õpetajatena töötasid peale eelpoolnimetatute veel Eeva-Merike Kangro, Mart Nõmm ja Marvi Schiedat.

Juba 1970-nda aasta sügisel algas Lundis tööd 1. klass ja 1974. a. sügisest peale jätkus õppetöö ainult Lundis, kuhu vanemate poolt toodi ka Malmö õpilased. Sügisel 1974 võimaldati Lundi linna koolivalitsuse poolt tasuta klassiruumid Järnåkra koolimajas, kus töö algas 15 õpilasega õhtuti neljas klassis 2 tundi nädalas.

Alates 1981. a. sügisest toimub täienduskooli ja mänguringi õppetöö ja tegevus samaaegselt laupäeviti Lõuna-Rootsi Eesti Majas, Lundis.

Sügisel 1977 algas tegevust täienduskooli 1. klass laupäeviti Sankt Hansi koguduse ruumides Pillemai Laasi juhendusel. Mänguringi kasvatajateks olid enamuses lastevanemad ja kuna kõigil täienduskooli 1. klassi õpilastel oli väiksemaid õdesid-vendi mänguringlaste hulgas, siis oli loomulik, et ka järgmiste klasside töö toimus samaaegselt mänguringi tegevusega. Samuti tulid ka järgmiste klasside õpetajad lastevanemate hulgast. Viimase viie aasta jooksul on täienduskooli õpilaste arv

olnud keskmiselt 20. 1985/1986. õppeaastal on õpilasi 23 ja õpetajateks on Liivia Aring, Pillemai Laas, Evi Martinson, Ene Rosenberg ja Eha Pöhl.

Lundi Eesti Täienduskooli juhatajateks 40 tegevusaasta jooksul on olnud Alfred Kurlents (1946–1949), Emilie Kiive (1949–1951), August Tammaru (1955/1956. õ.a.), Mari Pääsuke (1951–1955; 1956–1970) ja Eha Pöhl (1970–).

Täienduskooli algaastail, kui õpilased valdasid eesti keelt hästi, olid õppeaineteks eesti keel ja kirjandus, ajalugu, maateadus ja laulmine. Ka oli võimalik töötada kindlate õppekavade järgi. Hiljem, lühema õppeaja ja emakeele oskuse piiratuse tõttu on peardhk asetatud eesti keele õppimisele sõnas ja kirjas. Harjutatakse õigekirjutust ja ladusalt lugemist. Valitud lugemispaladega ühenduses räägitakse Eestist, selle ajaloost ja maateadusest, tutvutakse Eesti kaardiga. Vanemates klassides õpitakse grupitöö alusel peatükke Eesti ajaloost ja maateadusest. Samuti loevad õpilased eestikeelseid raamatuid nii koos tundides kui koduse tööna. Hiljem tehakse raamatust kokkuvõtte teistele kirjalikult või suuliselt esitamiseks. Koolipäev lõpeb tavaliselt laulutunniga, millest võtavad osa kõik õpilased. Kavas on peamiselt laule eesti heliloojatelt ja rahvalaule.

Traditsioonilised jõulu- ja kevadpeod, kuhu kõik kaasmaalased ja sõbrad on tere tulnud ja kus eeskava täidetakse õpilaste poolt, annavad häid võimalusi nii õppetööks kui esinemiseks. Vanemate klasside õpilased tihti tõlgivad või koostavad oma ettekanded ise. Mitmel korral on pantomiimidena esitatud eesti kõnekäände, vanasõnu, laule, kusjuures pealtvaatajad toimivad mõistatajatena.

Õpilased võtavad aktiivselt osa ka teistest eestlaste üritustest, näit. on kooriga esinetud jõulujumalateenistustel ja Eesti Vabariigi aastapäeva aktus-

tel.

Lundi Eesti Täienduskooli Koolitoimkonna, mis valitakse lastevanemate koosoleku poolt viie- või kolmeliikmelisena, ülesandeks on kooli elu korraldamine, majutamine, majandamine ja kaasaaitamine kooli pidude puhul. Kõige suuremaks probleemiks oli kooli majandamine eriti algaastail. Ruumid õppetööks saadi küll tasuta, kuid nende koristamise eest tuli tasu maksta. Õpetajate tasu oli minimaalne, õppevahendeid oli vaja muretseda. Õppemaksudest ei piisanud väljaminekute katteks. Eelarve tasakaalustamiseks hakkas koolitoimkond korraldama maksulisi üritusi nagu kirjandus-muusika õhtuid, kireva eeskavaga pidusid, teatrietendusi jne., kus peamiselt esinesid täiskasvanud väljastpoolt kooli.

1957/1958. õppeaastast kuni 1969/1970. õppeaastani sai täienduskool riiklikku toetust Eesti Komitee kaudu õppe- ja huviringide alusel. Siis toimus muudatus toetuse osas ja riik võttis oma kanda, samuti Eesti Komitee kaudu, õpetajate töötasud. Muud õppetöoga seoses olevad kulud on koolihooldaja s.t. koolitoimkonna kanda. Seepärast on koolis ka praegu õppemaks - kr. 100:— perekonnalt ja katsetakse hankida sissetulekuid mitmel muul viisil.

Koolitoimkonna esimehena töötas hoole ja armastusega üle kahekümne aasta Harald Viirsalu. Juubeliaastal on esimehete Indrek Martinson ja laekuriks Enn Meri.

Kooli üheks eesmärgiks on anda õpilastele teadmisi ja oskusi julgeda väljenduda eesti keeles. Perekondade tihe omavaheline kontakt, samuti kontakt kohapealsete kaasmaalastega on kaasa aidanud, et täienduskooli õpilased räägivad omavahel eesti keelt ka väljaspool kooli. Oluline on samuti kodukeele õpetus rootsi koolide juures, millest peaaegu kõik õpilased osa võtavad ja kus õpetajateks on täienduskooli



*Lundi Eesti Täienduskool ja mänguring sügispoolaastal 1985*

*Keskmisses reas vasakult õpetajad: Pillemai Laas, Elo Randsalu, Ene Rosenberg, Eha Pöhl, Evi Martinson, Liivia Aring, Aili Aaman. Taga paremal koolitoimkonna esimees Indrek Martinson. Pildil 17 täienduskooli õpilast, puudub 5*

õpetajad Liivia Aring ja Pillemai Laas. Järjekordselt tuleb aga rõhutada kodu tähtsust eesti keele õppimisel. Täienduskooli ja kodukeele õpetuse väheste tundidega ilma kodu abita poleks võimalik saavutada häid tagajärgi. Küll on

aga täienduskoolil suur ülesanne ja võimalus koondada eesti soost lapsed ühiseks tööks ja tegevuseks eesmärgiga süvendada kuuluvustunnet esivanemate rahvusse ja kultuuri.

Eha Pöhl

## ESTI ÕPETAJATE XIV KURSUS ROOTSIS

Eesti õpetajate XIV kursus toimus 10–14 juunil Väddö Rahvaülikooli ruumides Roslagenis. Kursuse alguseks oli kohale jõudnud 19 osavõtjat. Kursuse juhataja, Richard Norvell ütles tere tulemast ja andis sõna kursuse avamiseks Eesti Komitee esimehele Joh. Ungersonile, kes soovis eelseisvate päevade jaoks jõudu ja head kordaminekut. Kohe selle järel algasid õppetunnid. Kur-

suse pearõhk langes eesti keelele ja selle õpetamisele, mida lektorid käsitlesid igauks oma erialalt.

Paul Laan tutvustas eesti keele uuemat sõnavara, mõtteid ja seisukohti praegusest keelekorraldusest ning eesti keel praktikas ja teoorias. Arvo Mägi teemad olid: „Kuidas jutt on tehtud?“ „Kuidas lehte lugeda?“ ja „Kellele sa näitad keelt?“. Kaugeimalt tulnud osa-



*Osa loengusaalist Väddö Rahvaülikoolis, kus toimus õpetajate kursus*

võtja kursusel oli Tiiu Salasoo Austraaliast. Oma reisidel üle maailma on ta kasutanud võimalusi tutvuda eesti keele õpetamisviiside ja tulemustega eri kohtades ja olukordades. Ta on koostanud ankeedi nende uurimuste tulemuste kaardistamiseks ja andis juhtnööre selle täitmiseks. Uue ja huvitava alaga tutvuti logopeed Liisi Raua juhatusel. Ta rääkis oma tööülesannetest: lapse keele- ja kõnearengust, hilinenud kõneoskus ja muud kõnehäired. Kuna õpetaja oma töös on olenev häälest ja psüühilisest tasakaalust, siis andis Anne-Mari Asker näpunäiteid hingamis- ja hääleharjutuse kaudu. Edith Kotka-Nyman ja Mare Aadli andsid ülevaate oma uue õpperaamatu kohta. Pärast läbiarutamist kursustlastega loodeti, et

see võimalikult pea trükkimisele läheb, et hõlbustada õpetajate tööd eesti keelt mittevaldavate õpilastega. Tuntud koolitegelane Herman Rajamaa andis „Meie eesti keel” I töövihikute jaoks nn. võtme. Uue teemana tutvuti „Pilt ja vorm õppetöös” Catharina Elsneri juhtimisel, kus ei puudunud ka praktilised momendid. Uustulnud lektorite seas oli ka Katrin Maandi, kelle hoogsad ettekanded vahendasid huvitavaid uurimuste tulemusi: kakskeelsete laste keele areng, metoodika, eri koolisüsteemid ja indiviidi kakskeelsus. Helga Nõu küsis: „Millist keelt me lastele õpetame?” Sellele vastuse leidmine pole kerge, konstateeriti juba varem seoses Paul Laane uute sõnade tutvustamisel. Edasi tõi Helga Nõu meeldiva



*Õpetajate kursusel osalejaid hilisõhtusel koo süübibimisel Väddö hämaras kiriklas*

teate, et on ilmumas 4 uut eesti keelde tõlgitud lasteraamatut. Veel nentis ta, et eesti keele õppimiseks vajatakse motivatsiooni ja eeskju. Kursuse juhataja Richard Norvell vaatles ajalooandmeid, kus esineb sõnu, millede mõistet on tihti raske õpilastele selgitada. Ta juhtis ka tähelepanu vajadusele, siduda hilisemat eesti ajalugu üldise ajaloo sündmustikuga. Kõigi kursusepäevade viimne tund oli varutud eesti laulude ja laulumängude õppimisele Heli Siikaneni juhatusel.

Tihe kursuseprogramm ei andnud aega lähemaks tutvunemiseks ümbrusega. Meeldejäävak vahelduseks kujunes õhtune külaskäik Väddö kiriklasse, kus eesti kirikuõpetaja praost Voldemar Takkel oli asetäitjaks. Seal kõigepealt

toimus laulutund Heli Siikaneni juhatusel ja siis istuti pr. Takkeli kaetud rikkalikku õhtulauda. Pärast lahket vastuvõttu siirduti kirikusse, kus elavate küünalde valgel lauldi küüditamispäeva tähistamiseks loodud laulu ja väikese palve järel „Hoiä Jumal Eestit“.

Neljapäeva õhtul toimus koosviibimine veidi pidulikumas vormis. Majutuse ja kehalise energia ammutamise eest hoolitses Väddö Rahvaülikooli personal, kellele siinkohal suur tänu! Kõigile lektoritele ja kursuse juhatajale saagu tänuks kursuslaste ammutatud teadmised ja inspiratsioon.

Osavõtjate — lektorite arv kursuse kestel püsis 25–26 isiku ümber.

Ruth Laas



## KALEVIPOEG LOOJA ÜLESANDEIS

Lood kangelastest on otsegu magnet, mis tõmbavad enda külge muid pärimisi, kui mõni kangelane saab eriti kuulsaks. Nii on juhtunud Soomes „Kalevala” peakangelase Väinämöisega, kellele on kantud üle Lemminkäise ja teiste kangelaste tegusid. Eestis on juhtunud samuti Kalevipojaga. Olles eesti suurimaks kangelaseks, on üleilmlikku jõudu nõudvad sangariteod omistatud temale.

Oma tegevusega on Kalevipoeg Eesti maapinna osaliselt ümber kujundanud. Peipsist lääne ja loode pool on meie maapinna pilt väga vahelduv. Jää-aja järelduel on tekkinud siin kohati vooremaastik ja kohati lainjas moreenmaastik. Sellele maastikule on – nagu August Annist on näidanud – iseloomulikud vaokujulised mäed ja orud, määratu suured paariti asetsevad jäljed, teataval määral ka üsna lage, just nagu kiintud või koguni just nagu äestatud soo, silmapaistev kas oma taimekasvu puudusega või punaka, just nagu verise rohuga. Lisaks leidub siin hiitlasuuri rändrahne. Kes muu oleks suutnudki seda ümber vormida, kui mitte Kalevipoeg?

Siinsed mäed ja orud on, nagu rahvas seletab, sügenenud mitmel viisil. Rida künkaid on tekkinud Kalevipoja kuuehõlmast mahavarisenud liivast, selline kui Kalevi-liiva kungas Kuusalu kihelkonnas ja Hundimägi Laiusel, samuti ka mitmed saared ning madalikud. Hundimägi on tekkinud sellest, et Kalevipoeg kandnud linna chitamiseks liiva kuuehõlmas, aga unustanud, et ta oli teise hõlma siilile ära andnud. Mahavarisenud liivast kujunenudki mäesalg. Maanteed Tallinnast Võrusse tehesis oli Kalevipoeg ise lõiganud koti põhja katki, kust liiv pudenenu aegajalt maha, millest tekkinud nn. Kalevipoja peenar.

Kalevipoja kündmine on põhjustanud

mitme mäe ja oru tekkimise. Neist on tuntud Neeruti mäed Tartumaal (mõne teate järgi tekkinud need neerukujulised mäed Kalevipoja hobuse neerudest, kelle hundid olid murdnud). Tartust põhja poole kuni Palamuseni leiduvad veel teisedki Kalevipoja künnivaod, samuti Haaslaval. Unipiha ümbruses asuvad Kriimani orgu nimetatakse Kalevipoja künnivaoks või Kalevipoja adra- või sahajäljeks.

Kui Kalevipoeg puhkama heitnud, pannud ta samblamättaid oma pea alla. Pealusest saanud Kuremägi. Teise teate järgi on Kalevipoeg Kuremäe kaevanud. Mägedega ja orgudega vahelduv maa Iisakus on tekkinud sellest, et sealne tüma pind vajunud Kalevipoja sammude all kohati kokku, kui ta laua-koormaga üle Peipsi oli tulnud.

Kalevipoja põllutöödel, nimelt kündmisel ja niitmisel, on olnud sageli ka negatiivsed tagajärjed. Kadriinast on varane teade (19. sajandi algul), et Kalevipoeg on mõllikuid „puuadraga üles kündnud, nii et sellest ajast peale neis kohtades enam rohtu ei kasva”. Kui ta kord rahvaga riidu läinud, kündnud ta „oma suure hobusega Kadriina kihelkonnas hulk põllumaad sooks ja konnadele eluasemeks ümber”. Vahetevahel on ta abistanud naisi heinaniitmisel, aga peale rohu on ta niitnud maha ka puud ja põõsad või muutnud heinamaa sooks. Niidulaastamist on Kalevipoeg teostanud ka Soomes. Tekib küsimus, kuidas see põhiliselt positiivne kangelane võis rikkuda maid, nurmi ja niite. Annist, kes on neid lugusid ligemalt käsitlenud, on seisukohal, et nende lähtealuseks on olnud mingid rahvusvahelised pärimused hiiglastest, kelle eesmärgiks oli titaanlik maahävitus. Nende alade kidur loodus võis omalt poolt aidata neid lugusid elus hoida. Meie arvates pole siin rahvusvahelist laenu tarvis oletada. Kehv maapind ja

kidur taimekasv, mis on iseloomulik sellele ümbrusele (nagu on näidatud eespool), on pandud lihtsalt sealse maapinna vormija Kalevipoja teoks, samuti nagu neil aladel leiduvad kõrgendikudki.

Paljude veekogude tekkimise peab rahvas Kalevipoja teeneks. Tema suurimaks ettevõtteks on Soome lahe kaevamine. Kalevipoeg hakanud Tallinna merd süvendama ja „sedaviisi tulnud Soome ja meie vaheline meri”. Ülemiste järv on, nagu üldiselt teada, tekkinud Linda pisaraist, aga selle kõrval kõneldakse ka, et Vana Kalev hakanud merd tühjaks jooma. Seejuures läinud ta lõhki, ja sellest veest tekkinud Ülemiste järv. On ilmne, et see lugu on loodud Vanapagana või suure härja veejoomise eeskujul. Kalevipoeg on nutnud isegi ühe jõe, nimelt Porkunis, kui ta oma murtud hobust leinas.

Paljude veekogude süünd Tartumaal ja selle ümbruses omistatakse Kalevipojale. Üksiku teate järgi kaevanud ta Peipsi järve. Mõnikord on järved tekkinud sel teel, et auk, mis mulla kuhjamilisel kõrgendikuks või mäeks oli järele jäänud, täitunud veega. Nii on saadud Konsa Suurjärv ja Väikjärv. Järv Kikka orus ja Endla Männijärv on süündinud Kalevipoja kaevust. Sageli on kohanimed andnud põhjust nende sidumiseks mõne sündmusega Kalevipoja elust või mõne vastava sündmuse leiutamiseks. Kui Kalevipoeg virutanud paharetile mõõgaga, tunginud mõõk maasse ja sünnitanud Mõõgajärve Nõos. Kord vankriga sõites läinud Kalevipoja vanke ümber. See lõõnud suure augu maa sisse, millest saadud Rattajärv. Olles ehitanud sauna, olnud Kalevipojal tarvis ka vett, millesse vihta kasta. Ta visanud mõned labidatäied mulda kõrvale, mille asemele tekkinud Vihtla järv. — Koitjärve Kalmuoja jooksuraja vedanud Kalevipoeg oma suure varbaga rabasse. Mõnikord jäänud Kalevipojal kaevamistöö pooleli kuke laulmise tõt-

tu, nagu näiteks jõekaevamisel, mille ta oli ette võtnud selleks, et Kuremaa järve tühjaks lasta. Siin on Kalevipoja pärimused ilmsesti segunenud Vanapagana omadega.

Mitmed saared ja madalikud Peipsi järves on tunnistuseks Kalevipoja tegevusest. Nii on ta võtnud osa Peipsi suurima saare — Piirissaare — loomisest. Kalevipoja norskamise peale tulnud uudishimulik sorts ta juurde, kiskunud heinad, mis kangelasel padjaks olnud, tema pea alt ära ja pildunud Peipsisse. Asemele pannud ta unerohte, mis põhjustanud Kalevipoja pikaajalise magamise. Kui Kalevipoeg ärganud, heitnud ta unerohud heintele Peipsisse järele. Heintele ja unerohutudele kogunenud lisaks prügi ja kõntsas, millest saanudki Piirissaar. Samal viisil on süündinud ka Pedaspää saared. Üks madalik Peipsis, mille nimeks oli Kuivsaar (nüüd on see vee all) oli tekkinud liivast, mis Kalevipoeg kuuesiiluga kandnud, et Peipsit täita.

Mis puutub Eesti taimestikusse, siis on Kalevipoja nimi ka sellega ühenduses. Pikki sooheinu ('villapea', Erisophorum), millel on valge topp otsas, nimetatakse Kalevipoja juusteks ehk kalevitutiks ehk kaleviks, sellepärast et Kalevipojal olnud niisugused juuksed. Need kasvanud muuseum Kääpa jõe ääres, kus Kalevipoeg suri. Kalevipoeg teinud vahel tööd nii, et pea aaranud ja nahk higistanud. Higitilgad langenud rohule ja muutunud karuohakaiks.

Kalevipojal olnud niisugune rammurohi, mis teda tugevdanud. Seda olevat siil temale õpetanud tänuks nõuande eest kurivaimuga võitlemisel („servite, Kalevi poega!”). Kalevipoja rammurohust jutustatakse Haljalas, et „see peab üks lai ja kare rohi (taim) olema; selle rohu kareda servaga tõmmatakse väike sõrm kõveruse kohast seestpoolt lõhki ja topitakse sugu rohtu haava sisse; siis peab käsi väga tugev olema ja lukud ei pea seda kätt ka kinni pidama”. Kõnel-

di, et seda rohtu kasutanud seikluslik hobusevaras Villa Ants, keda lukud ega rauad kinni ei pidanud.

Kultuuriheerosena ehitas Kalevipoeg linnu ja kindlusi. Tema ehitustegevuse krooniks on Tallinna linn. Kui linna koht oli valitud, ajanud Kalevipoeg selle piirid. Et piirijamine toimuks õieti, laotanud ta hobuse naha maha ja tagunud tikud naha äärt mööda maa sisse; selle ringi sisse ehitatudki ta Tallinna. Linnal olevat veel praegugi hobuse naha kujuline plaan.

Ühe linna ehitamise kavatsuse Mustvee ligidale olevat Vanapagan luhta ajanud. Kalevipoeg või tema naine või Kalevi tütar kandnud ehitamiseks kive kokku, kuid põllepaelad katkenud ja kivid veerenud laiali mööda liivaseljandikku. Teise teate järgi oli Kalevipoeg päeval osa linnast valmis ehitanud, aga öösel oli see maha lõhutud, nagu muistendeis tihti juhtub. Nii jäänudki linn ehitamata, ja selle asemel paiknevad kividega täis-riputatud mäe kutsutakse Linnanõmmeks.

Kalevipoeg on ehitanud rea Muinas-Eesti linnuseid, mäekujulisi kindlusi, mida nimetatakse ka jaanilinnadeks või linnamägedeks. Mitmes kohas on neist jäänud järele asemed ja varemed. Tuntuim on Alulinn Lüganuse kihelkonnas, Alutagusel. See linnus on praegu varemeis, aga ligemal vaatlemisel selgub, et see on reegliäärane ehitus paehtahlvlistest, raudkividest ja samblast. Selle ehitamiseks olevat Kalevipoeg vedanud palke härgadega, ja kus härjad seisma jäänud, sinna ehitatudki Alulinn. Põhja-Tartumaal ja kohati Lääne-Virumaal nimetatakse maalinnu Kalevipoja sängideks seepärast, et neil künkail on voodi kaju.

Nagu nägime, on Kalevipoeg meie suurim ja kuulsaim kangelane, demurg (maailma)looja, kes on ümber kujudanud Eesti looduse ja on sellesse jätnud püsivaid jälgi. Ta on loonud mägesid, orge, järvi ja jõgesid, pannud

oma pitseri meie taimedele ja asutanud linnu ning linnuseid. Kalevipoja kuulsust näitab asjaolu, et Kalevipoja või Kalevi nimega varustatud heeroosed kuuluvad kõige tugevamate hulka vene kangelaslauludes (bõliinades). Vene bõliina-heerooste Dobrõnja ja Vol'ga emad kurdavad, et nende pojad pole sündinud nii tugevaina kui Kalevipoeg (Kolõvanovič). Tugevaim vene kangelane Il'ja Muromets on nõrgem kui Kalevipoeg. Kui Il'ja saab pühakuilt oma imeväarse jõu, siis kinnitatakse, et maailmas on ainult kaks kangelast, kes on jõu poolest temast üle, ja üks neist on Kalevipoeg. Kalevi ja Kalevipoja nimi esineb korduvalt ka Vene ajaloolis allikais väepäälikuina. See on viinud meie uurijad järeldusele, et Vene muistne ülimussugu peab põlvnema Eestist või selle naaberladelte Ingerist ja Karjalast.

Kalevipoja tööd ja tegevust tuntakse ka Turu ümbruskonnas Soomes. Soomes on rohkesti kirjapanekuid Kalevipoja (soome keeles Kalevanpoika) heinaniitmisest, liivamägede, -seljandikkude ja saarte moodustamisest, tee või silla tegemisest. Labidatäied liiva, mis ta viskab tee või silla ehitamiseks, tekitavad kõrgendikke. Seljandikud ja mäed sünnivad Kalevipoja või ta tütre põllest varisenud liivast. Päris-Soomes olevat ta niitnud maha suured luhad. Kuna neile muistendeile on vasted Eestis, võib arvata, et nad on Eestist rännanud Soome ajal, mil Virumaa ja Ede-la-Soome vahel oli veel otseühendus, s.o. enne 13-ndat sajandit. Seega kuuluvad nad vanimate Kalevipoja traditsioonide hulka.

Felix Oinas

#### MARKUS

Käesolev kirjutis põhineb peamiselt materjalidel, mis leiduvad järgmises teoses: Aug. Anni(st), Fr. R. Kreutzwaldi „Kalevipoeg“ I (Tartu, 1934) ja E. Laugaste ja E. Normann, koost. „Muistendeid Kalevipojast“ (Tallinn, 1959), osalt ka Andrus Saareste töös „Eesti keele mõisteline sõnaraamat“, I–IV (Stockholm, 1958–63).

## ÕPETAJATE SUVESEMINAR USA-s

Möödunud suvel 15/16. juunil toimusid Lakewoodis, NJ skautlike noorte laagriväljaku peamajas Järvemetsal USA Idaranniku eesti koolide õpetajate õpperäevad, millest võttis osa 24 õpetajat kuuest koolist. Osavõtjate seas viibis ka konsul dr. Aarand Roos, võttes aktiivselt osa läbirääkimistest.

Ülevaatlike sõnavõttudega koolitöö üle esinesid: Baltimore'i koolist juhataja Ants Põldmäe, Bostoni koolist seltsi esimees Jaan Veenpere, Lakewoodi koolist juhataja Aino Loigu, Connecticuti koolist juhataja Linda Linask, Minneapoliselise koolist õpetaja Maare Kuuskvere, New Yorgi koolist juhataja Tõnu Vanderer ja kirjaliku aruandega Indianapolise koolitööst juhataja Ain Haas. Kõigist aruannetest selgus, et on tegemist igas koolis peaaegu samade probleemidega: õpilaste eesti keele oskuse tagasimek, arvulise koosseisu vähenemine ja üldine noorenemine, mis tähendab, et lahkutakse koolist varastes aastates.

Üldaruande esitas Koolide Keskuse juhataja Gaston Randvee. Nii oli 1984/85. õppeaastal kümnes koolis 144 õpilast kes tulid 100 perekonnast. Õpetajate arv oli 62, mis teeb 2-3 õpilase kohta ühe õpetaja, võimaldades sellega individuaalõppeviisi. Õpilaste koosseisu noorenemine mõjutab osaliselt ka õppetöö sisulist tagasimekut, sest nooremate laste vastuvõtt pakutava aine suhtes on minimaalsem võrreldes aastates vanematega.

Õpetajad on koolitööd kandnud idealismiga. Enamik neist on lastevanemad, kel endil on lapsed koolis. Nad on vabatahtlikult õpetamise ülesanded endale võtnud, kandes seda huviga ja on imekiiresti omanud vilumust praeguses koolisüsteemis. Nende töötasuks on rahuldustunne ja rõõm, kui näevad edu ja saavutusi õppetöös. Nad muretsevad, plaanitsevad, otsivad õppematerja-

li, koostavad tekste ja paljundavad neid, et oleks lastele pakkuda midagi õpetlikku ja huvitavat. Nad ei nurise selle üle, vaid on optimistlikud ja nakatavad oma õpilasi. Nende ülimald sooviks on, et oleks koolis rohkem lapsi. Et see soov täituks, selleks Keskuse juhataja lubas luua tihedama koostöö eesti seltsidega ja kogudustega, et need võtaksid ka kooliküsimused oma töö-kavva ja enam levitaksid eesti koolide mõtet ja selle õpetuse väärtust oma ümbruskonna lastevanemate seas.

Referaatidega esinesid mitmed, nende seas paar, kes aastaid tagasi veel ise olid eesti kooli õpilased. Nii Baltimore'i Eesti Kooli juhataja Ants Põldmäe kõneles „Sihtjooni grammatika õpetamisel”. Sama kooli õpetaja Marju Põldmäe andis praktilise tunni õigekeelsuse sõnaraamatu käsitlemise kohta. New Yorgi Eesti Kooli õpetaja Tiiu-Mai Vanderer kõneles „Vaba Eesti Sõnas” ilmuva „Lehekülg Noortele” täitmisest ja Baltimore'i Eesti Kooli õpetaja Lili-an Esop „Eesti kirjanduse õpetamise tähtsus”, soovitades õpilased ja noored viia eesti kirjanduse — eesti raamatu — juurde ja rakendada nad esinema. Ta katsetas samas noortega, Andres ja Aime Põldmäega ja Tõnis Veenperega, kes esitasid luuletusi. Helbe Mikkelsaar, endine Chicago Eesti Kooli õpetaja, viis läbi keeleõpetuse tunni paljude näidetega ja harjutustega sõnade kokku- ja lahkukirjutamise kohta. Helilindil oli Rootsist kohal Herman Rajamaa hääl, kes teemal: „Märkmeid individuaalse tööviisi rakendamise kohta”, kõneles nendest pedagoogilistest tõdedest, mida iga õpetaja peab teadma, et olla oma ülesannete kõrgusel. Connecticuti Eesti Kooli juhataja Linda Linask diskuteeris, kuidas õpetada eesti keelt nendele lastele, kel on see ununenud või ununemas. Selleks tõi ta palju näiteid oma õpetamispraktikast.



Suveseminaril osalejad: Ees noored Tõnis Veenpere, Aime Põldmäe ja Andres Põldmäe. Istuvad: Maare Kuuskvvere, seminari juhataja Gaston O. Randvee, Tiin-Mat Vanderer, konsul dr. Aarand Roos, Leida Siimä ja Liitan Esop. Tagareas vasakult: dr. Jüri Linask, Ants Põldmäe, Maara Vaga, Tõnu Vanderer, Marju Põldmäe, Madis Vaga, Epp Viikman, Helbe Mikkelaar, Aino Loigu, Linda Linask, Luule Prima, Jaan Veenpere ja Ants Piiip.  
(Foto: Harold Karu)



*Bostoni (USA-s) Eesti Kooli õpilasi jõulukoosviibimisel 1984*

Aega leiti ka Eesti Arhiivi Ühendriikides külastamiseks. Enne seda Arhiivi esimees Heino Taremäe andis lühikese ülevaate Arhiivi saamisloost ja mida see sisaldab. Paljud viibisid esmakordselt seal ja olid üllatunud, mis seal leidis. Veenduti, et see on tükike Eestit ja koht, kuhu peab iga eestlane sisse astuma, kes külastab Lakewoodi.

Koos suveseminariga tähistati ka Eesti Koolide Keskuse (USA-s) 15 tegevusaastat vastava koosviibimisega, kus Gaston Randvee andis ülevaate Keskuse tegevusest ja ülesannetest. Kahepäealise pingsest tööst kasvas välja resolutsioon, mille koostas konsul dr. Aarand Roos.

Eesti Koolide Keskus USA-s oma suveseminaris Lakewoodis, N.J. 15/16. juunil 1985. a. — Olles tähele pannud üha langevat eesti keele oskuse taset meie laste ja noorte juures ja nähes ühe põhjusena eesti keele kasutamise väheseid võimalusi — soovitab kodusid ning eesti koolidel, organisatsioonidel ja kogudustel ning kõikidel noori koondavatel üritustel — nagu eesti koolide õppe-tegevus, skautlus-gaidlus, leeriõpetus, laagrid ja suvekodud — õpetuse ning juhiste andmisel kasutada eesti keelt ja ainult hädakorral anda lisaseletust teistes keeltes.

**Gaston O. Randvee**

## ÜLEMAAILMNE EESTI ÕPPEVAHENDITE KOOSTÖÖ

IV ülemaailmsel eesti õpetajate konverentsil Torontos 1984 arutati eesti õppevahendite väljaandmise kooskõlastamist ja otsustati ühtlasi luua ülemaailmne õppevahendite koostöö keskus roteerivas korras Võtsin endale ülesande koostada keskuse töökorra kavandi. Selle visand saadeti välja mais 1985 eesti õpetajate ja koolide keskustele kuues eestlaste asukohamaas kommentaarideks ja parandusettepanekuteks. Kommentaare on seni saabunud Austraaliast, Inglismaalt, Rootsist ja USA-st, kahelt esimeselt maalt heakskiit koos kommentaaridega ja kahelt viimaselt ainult heakskiit.

Alljärgnevalt märgin õppevahendite koostöö töökorra teksti parandatud kujul. Kavas on kevadel 1986 saata töökord kuuele keskusele koos koostöö lepinguga allkirjutamiseks ja rakendamiseks. Rootsi keskus, Rootsi-Eesti Õpperaamatufond, on nõus figureerima ülemaailmse keskusena kuni järgmise eesti õpetajate konverentsini 1988 Melbournes.

### Ülemaailmse eesti õppevahendite koostöö. Töökord.

#### 1. Eesmärk

Koostöö eesmärgiks on informeerida eestlaste õppevahendite keskusi ülemaailmselt õppevahendite ideedest, kirjastamiskavadest ja olemasolevatest õppevahenditest teistes maades – seega vältides tarbetut topelttööd ja rikkades kõikidele teadaolevat eesti õppevahendite kogut.

Koostöövorm on detsentraliseeritud, s.t. et tegevus ja majanduslik vastutus asub endiselt asukohamaade keskustel. Töö kooskõlastamiseks on ülemaailmne roteeriv keskus.

#### 2. Ülesanded

2.1 Ülemaailmselt vastu võtta soove

uute õppevahendite, ideede ja sisu kohta ja suunata need edasi õpperaamatute koostajatele.

2.2 Vahendada ülemaailmselt valmis käsikirju koostajatelt kirjastustesse.

2.3 Teostada ja koordineerida ülemaailmselt kirjastamist.

2.4 Teostada ja koordineerida ülemaailmselt turustamist eesmärgiga teha tarbijatele üle maailma kättesaadavaks kõik olemasolevad eesti õppevahendid.

#### 3. Organisatsioon

Ülemaailmselt eesti õppevahendite koostööst võtavad osa:

3.1 Asukohamaade koolide keskused (AKK) Austraalias, Inglismaal, Kanadas, Rootsis, Saksamaal ja USAs.

3.2 Ülemaailmne keskus (ÜK), mis koordineerib AKK-de tööd. ÜK asub ühes asukohamaa keskuskes roteerivas korras, kestvusega kuni neli aastat ja vahetab asukohta seoses eesti õpetajate ülemaailmsete konverentsidega.

3.3 Õppevahendite tarbijad, kes asuvad kõikides eestlaste asukohamaades, ka maades, kus puuduvad AKK-d.

#### 4. Ülesannete jaotus

4.1 Asukohamaade keskused, AKK-d võtavad osa kõikide ülesannete täitmisest p. 2 all ja peavad reeglipäraselt ühendust teiste AKK-de ja ÜK-ga. Igal AKK-l on asjaajamiseks üks vastutav isik.

4.2 Ülemaailmne keskus, ÜK, võtab osa peamiselt ülesannete 2.3 ja 2.4 täitmisest ja jälgib koostööd AKK-de vahel.

4.3 Tarbijad üle maailma, ka maades, kus puuduvad AKK-d, võtavad ühenduse sobiva AKK-ga punktide 2.1, 2.2 ja 2.4 raamides.

#### 5. Koostöö protseduur, stsenaarium

– Kõik AKK-d teatavad üksteisele ringkirjaga iga aasta lõpuks laosolevate

õppevahendite nimistu koos lühikese tutvustamisega ja hindadega ja oma järgmise aasta kirjastamiskava. See sisaldab ideesid uuteks õppevahenditeks, kirjastamisprojekte, mida AKK ise saab teostada ja vajalikke projekte, millede teostamiseks tal endal puudub võimalus.

– Kui kavades leidub ideesid või projekte, mida mõni teine AKK saab teostada, võetakse otsekontakt asjaosaliste AKK-de vahel.

– Kõik AKK-d teatavad üksteisele kui palju eksemplare vajatakse kavandatud õppevahendeid.

– Valmistamisel saadetakse tellitud materjal valmistaja poolt teistele AKK-dele koos arvega.

– ÜK koostab üks kord aastas aktuaalse õppevahendite koondnimekirja, mis sisaldab kõik saadaolevad eesti õppevahendid ja saadab selle AKK-dele avaldamiseks eesti ajalehtedes õppeaasta alguses. Nimekirjas on märgitud ostukohad ja -hinnad.

Koostöö rakendamisel saadavad kõik AKK-d igast oma õppevahendist teistele AKK-dele ühe eksemplari tutvumiseks.

\*\*\*

Koostöö esimeseks tulemuseks on minule saabunud järgmist informatsiooni:

– Rootsi AKK teeb teatavaks järgmise kirjastamiskava: Kirjastamisele tuleb

1986: Mare Aadli ja Edith Kotka-Nymani „Eesti kirjandust kõrgastmele”, valimik eesti kirjanike töödest 7., 8. ja 9. õppeaastale. 1987 ja hiljem on kavas: Mare Aadli „Eesti keele grammatika põhikooli tasemel”, Mare Aadli–Edith Kotka-Nymani „Samm sammult” II, Helga Nõu „Uus lugemik” II ja Herman Rajamaa – Hella Leivat: „Meie eesti keel” II.

– Inglismaa AKK, Enn Saluveer teatab järgmistest õppevahenditest: „Estonian for You” (Phrase-book in Estonian and English), kus on ära toodud laused kahes keeles praktilistel teemadel: Jaamas, kinos, teatris jne. Käsikirjas on olemas pilt-sõnavara tekstidega eesti keelest inglise keelde (mõeldud peamiselt lastele, kelle üks vanem on ainult inglise keelt kõnelev.)

– Austraalia AKK, Tiiu Salasoo teatab järgmist:

Käsikirjas on olemas harjutuste kogu Austraalias varem avaldatud väikelaste õpikule „Õpin eesti keelt”. Kirjastamine toimub niipea kui saabub taotletud toetus.

Mare Aadli ja Edith Kotka-Nymani „Samm sammult” I ingliskeelne versioon on väljaandmisel võimalikult koostöös Kanada AKK-ga. Toetuse taotlus on esitatud riigile.

Ivar Paljak  
(Stokholm)

## MÄLESTUSTE RADELT

Läänemaa Õpetajate Seminari vilistlased on juba aastaid näidanud suurt aktiivsust igasuviste kokkutulekute korraldamisega. Foto järgmisel leheküljel on kokkutulekult Tallinnas 2. ja 3. juulil 1985. Seekord oli sellel põhiettekandeks Seminari õppenõukogu osa õpilaste koolivälises tegevuses, mis oli

väga mitmekesine ja suurejooneline. Selle ettekandja Artur Tiki (Tiigenberg) oli läbi vaadanud 369 õppenõukogu protokollid ja nendest võetud rikkalike tsitaatidega ja andmetega varustatud huvitav ettekanne kestnud üle kahe tunni.

X-ga märgitud A. Tiki.





*Läänemaa Õpetajate Seminari viistlaste kokkutulek Tallinnas 2. ja 3. juulil 1985.*

Läänemaa Õpetajate Seminari sulgemisel viidi veel järel olnud kolm klassi Tallinna Pedagoogiumi juurde. Neist viimane klass lõpetas seal 1935. Selle jennu 50. juubeli kokkutulek toimus juuli algul 1985 Tallinnas. Seal võetud



fotol on järgmised: esireas vasakult Valve Leitalu, Kiira Robert, Aliide Siht, Valja Taevere. Teises reas: Aasa Ellerhein, Kiira Kartau, Aino Liit, Klara Kasterbusch, Hilda Praks. Tagareas: Kaarel Sommerman, Artur Tiigenberg (Tiki), Johannes Tust ja Nikolai Vanaselja.

Pildilt puuduvad: Jüri Rauk ja Rudolf Arbeit. Koosviibimisele ei olnud tulnud: Endla Martin, Erich Altmühl ja Aleksander Esko.

Rootsis elavad: Taali Noorkõiv (Kaarme) ja Armilde Marr, USA-s Ingrid Elfenbein ja kuuldavasti Austraalias Veera Väli.

1935. a. lõpetas 31. Teda olevalt on momendil nendest veel elus 22. Seega on üheksa surnud.

\*

Rakvere Õpetajate Seminari viimne lend mõnede väljastpoolt tulnud lisandustega lõpetas Tartus 1935. Selles lennus oli 29 lõpetajat. Nendest saabusid kokkutulekule Tartus 3. aug. 1985 järgmised 11:



Paremalt: Leida Aus, Leida Kriisental, Helmi Sikka, Paula Johanson, Linda Rotman, Marie Maalman ja Aliide Siht. Paremalt: Herbert Tohv, Boris Metsküll, Robert Rosenberg (Vahisalu) ja Richard Valgepea. Ülejäänute saatuse kohta kahjuks ei saanud „Bülletään“ toimetis täpseid andmeid. Välis-Eestis viibivaist on eraviisiliselt teada mõned üksikud. Rootsis: Aino Adamson ja Meeri Truu. Kanadas: Oskar Aser ja Aina Raud ja USA-s Herman Lahesalu (Lane). Küllap on veel teisigi Välis-Eestis.

\*

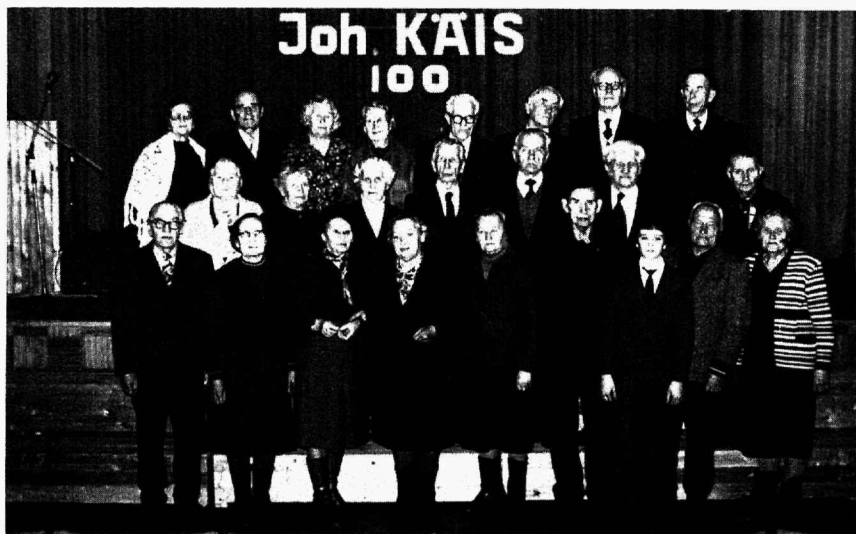
Tartu Õpetajate Seminari viimne 16. lend tähistas oma 50. juubelit piduliku koosviibimisega Tallinnas 19. juulil 1985. Selles lennus oli lõpetajaid 30. Neist sel momendil oli kodumaal veel elus 12. Välismaal kuus: Udo Juuno, Elmar Saarepere, Juhani Saarimetsä, Henno Pajo, Salme Leet-Panksepp ja Gertrud Pedersen. Surnud 12: B. Venessaar, M. Ivask, K. Helvet, H. Kiisk, E. Arusoo, E. Metsoja, A. Arulaane-Vunder, S. Teos-Urbaniik, H. Mölder, K. Org, M. Pihlapuu ja I. Tork.



Osalejad TÕS 16. lennu 50. a. juubeli koosviibimisel:  
Ees reas vasakult: Oskar Toomsalu, Edgar Kaldaru, Elmar Saarepere, Albert Saarlaid ja Rudolf Polli.

Taga reas: Magda Parm-Kaldaru, Leida Mangelson-Järvet, Salme Algus-Rehe, Ella Aun, Elle Jakobson-Verrev, Aliide Käärik-Redel ja Endla Unt-Oja.

\*



Joh. Käisi 100. sünnipäeva (26. detsember 1985) tähistamiseks korraldati Põlvas 6. jaan. 1986 teaduslik konverents, millel osales ka Võru seminariste, kel-

ledest 23 sattus A. Plakki fotole. Külalisena tõmmatud pildile ka Joh. Käisi vennapoja tütre noor poeg Jaanu Räsä.

EDUARD KÄRNERIT  
MÄLESTADES



Möödunud aasta sügisel lehtede lan-  
gemise ajal tabas eesti koole USA-s,  
õpetajaskonda ja New Yorgi eesti selts-  
konda suur kaotus nimeka koolitegela-  
se, pedagoogi ja tubli õpetaja Eduard  
Kärneri jäädav lahkumine eesti koolide  
tööpõllult ja oma töökaaslaste ringist.  
Tema maine teekond lõppes 6. ok-  
toobril. Raske oli vastu võtta seda tea-  
det ning kurb ja valus on temale, kaua-  
aegsele heale sõbrale ja kolleegile, kir-  
jutada mälestusridu, sest meeleldi ta-  
haksin näha, et ta viibiks edasi meie  
keskel.

Eduard Kärner pärines Läänemaalt,  
Märjamaa vallast, sündinud 6. augustil  
1906. Omandanud algkooli hariduse  
Märjamaa algkoolis, asus ta pärast seda  
õpetajakutsele valmistuma Läänemaa  
Õpetajate Seminaris, mille ta lõpetas  
1928. Juba seminaris oli Ed. Kärner  
agaralt tegev noorsootöö alal, olles  
kooli spordiringi juhataja, õppurühin-  
gute juhatusliige ja kuulus orkestri  
koosseisu. Allakirjutanu kohtas teda  
mitmel korral 20-ndate aastate keskel  
Tartus noorsoo- ja karskuskongressi-

del. Nendest kohtumistest arenes tut-  
vus ja kirjavahetus ühiste huvialade üle,  
mis kasvas hiljem sõbralikuks koos-  
tööks meie mõlema kutsetöö alal, eriti  
aga viimase kahekümne aasta kestel  
eesti koolide õppetegevuses USA-s.

Tööd noore õpetajana, seminarist  
kaasa toodud kooliuuenduslike ideede-  
ga, alustas Ed. Kärner Tartumaal Vedu  
algkoolis, kust mõne aasta järele asus  
Harjumaale Lagedi 6-klassilise algkooli  
juhatajaks. Mõlemas paigas peale edu-  
ka klassitöö oli ta innukas ja hinnatud  
õpetaja ja kultuuritegelane, juhatahes  
laulukoori, mängides puhkpillide or-  
kestris ning organiseerides noorte õpi-  
ringe. Sellele ülesehitavale tööle tegi lõ-  
pu 1940. a. esimene kommunistlik  
okupatsioon ja Ed. Kärner määrati  
sundkorras Tallinna 5. algkooli õpeta-  
jaks. Järgneval Saksa okupatsiooni ajal  
töötas ta Tallinna Pedagoogiumi Harju-  
tuskoolis nn. musterõpetajana tulevas-  
te õpetajate ettevalmistamisel.

Pögenikuaastad 1944. a. sügisest kuni  
1949. a. sügiseni viibis ta koos pere-  
konnaga Saksamaal Geislingeni laagris,  
olles tegev sealse Eesti Gümnaasiumi  
õpilaste internaadi juhatajana.

Asunud 1949 a. lõpul USA-sse New  
Yorki, alustas ta ehitustöölisena ja sa-  
mal ajal õppis kirja teel Chicago Teh-  
nilises Kolledžis, mille lõpetas ehituse  
alal. Kui 1951. a. alustas tööd New  
Yorgi Eesti Haridusseltsi Täiendus-  
kool, oli Ed. Kärner kohe seal õpetaja-  
te seas ja peatselt abijuhataja. 1961. a.  
võttis ta üle juhataja kohustused. Sel  
ajal õppis koolis 100 õpilase ümber.  
1982. a. sügisel andis ta juhataja ameti  
üle õpetaja Tõnu Vandererile, jäades  
ise edasi õpetajaks kuni saatusliku hai-  
guseni. Kadunud võib tõenäoliselt ni-  
metada ainukeseks eesti koolide õpeta-  
jate peres, kes vahetpidamatult nii pik-  
ka aega — 34 aastat — on olnud Välis-  
Eestis õpetajana eesti kooli tööpõllul.

Oma suurte pedagoogiliste kogemustega hoidis E. K. kooli õppetase kõrgele. Tema oma ainekäsitus õppetunnis oli näitlik, et õpilastel saaks õpitav selgeks ja arusaadavaks. Selleks kasutas ta pilte, tabeleid, mudeleid, enda valmistatud õppeabinõusid ja kõiki saadaolevaid tarbeid, mis sobisid klassitundi. Oma tööviisist kirjutab ta Eesti Õpetajate Keskühingu 1982. a. „Bülletäänis” teemal „Õpilaste sõnavara rikastamisest eesti keeles”. Tuleb välja tõsta ka tema poolt kooli juurde ellu kutsutud keskkooliklasse kolme õppeaastaga, kus enamik alamastme lõpetajaid jätkavad oma eestikeelse hariduse täiendamist. Ka on mainimisväärt tema asutatud ligi tuhandeköiteline eestikeelne raamatukogu laste-, noorsoo- ja üldkirjanduse alal, mille ta seadis laenutamiskorda. Tema õpetuse põhimõte oli, et jõukohase kirjanduse lugemine ja selle läbitöötamine on üks produktiivsem keeleõpetuse alus. Nüüd, kui tema sõrmed ei lehitse enam neid raamatuid, on see suur raamatukapp nimetatud „Eduard Kärneri Mälestusraamatukogu”.

Oma õpetamise praktikas ei pidanud kadunu kooli, kuigi see käis koos kahe nädala tagant viie õppetunniga päevas, teisejärguliseks ega hädaabiandjaks, vaid oli alati ise tundideks hästi ette valmistatud, et pakkuda õpilastele lühikese aja kestel oma parim. Sellega oli ta ka heaks eeskujuks oma kolleegidele. Tubli töö tegi ta kooli kroonika koostamisega, jäädvustades selle ajajärgu pildis ja kirjas, mis temal oli seoses kooliga. See on suur kultuurajalooline väärtus, mis tõendab seda hoolt ja armastust, mida meie õpetajad ja lastevanemad on endas kandnud, et säilitada kasvavaid noori eestlusele.

Eesti koolide heakäekäiguga seoses oli Ed. Kärneril kanda mitmeid ülesandeid väljaspool kooli. Nii oli ta õpivihiiku „Kodukooli” tehniline toimetaja ja Õpetajate Keskühingu häälekandja

„Bülletääni” tellimiste vastuvõtja ja levitaja. Alates 1968. a. kuulus ta Eesti Õpetajate Koondise (USA-s) juhatusse, olles viimased 16 a. selle esimees. Tema teeneks on ka ESTO-76 ajal Baltimore’is ülemaailmse eesti õpetajate konverentsi korraldamine. Korduvalt oli ta referendiks õpetajate õppeseminarides kooliellu ja õpetamise puutuvate küsimuste alal. Kui likvideerus 16 a. tagasi Eesti Koolitoimkond USA-s, mille juhatusliige oli ta, ja asutati Eesti Koolide Keskus, siis sai ta selle koosseisus abijuhatajaks. Suure panuse andis Ed. Kärner oma tegevusega ja erilise huviga New Yorgi Eesti Meeskoorile. Hea muusikuna ja suure lauluhuviliseks oli ta rakendunud innuga Meeskoori edu huvides, kuuludes selle repertuaarikomisjoni, oli häältegrupi õpetaja ja mõnd aega ka abikoorijuht. Temaga kaotas Meeskoor oma viimse asutajaliikme, kes 35 aasta kestel oli üks aktiivsemaid lauluvendi.

Monumentaalse töö tegi kadunu Meeskoori arhivaarina, jäädvustades koori ajaloo nii sõnas kui pildis ja muus kogutud materjalis, mis on seo-



Augustis 1981 75-aastaseks saanud Ed. Kärner koos abikaasaga tunnevad rõõmu oma kodus toredast õunasaagist.

ses koori esinemistega, väljaannetega ja ringreisidega. Nendest on saanud paar paksu köidet, mis kõnelevad eesti meeslaulu viljelemisest USA idarannikul ja kaugemal. Selle eest kuulub Meeskoori tänu ja jäädav mälestus Ed. Kärnerile. Ta oli ka üks New Yorgi Eesti Haridusseltsi aulige.

Eduard Kärneri matusetalitus ja ära-  
saatmine viimsele puhkepaigale toimus  
Lexingtoni avenüü kirikus suurearvuli-  
se leinajaskonna osavõtul, kelle hulgas  
paljud tema endised õpilased olid sada-  
de miilide kauguselt sõitnud jumalaga  
jätma oma armastatud õpetajaga. Tali-  
tuse pidas praost Rudolf Kiviranna,  
hinnates kõrgelt kadunut ja tema tee-  
neid õpetajana ning kultuuritegelasena,  
kes on andnud eesti noortele, USA  
eesti ühiskonnale, oma Isade maale ja  
tema rahvale võrratult palju, olles see-  
ga eeskujuks teistele. Ta lõpetas püha-  
kirjasõnaga: „Ole ustav surmani, siis  
tahan ma sulle elukrooni anda . . .”.  
Muusikalises osas Meeskoor esitas oma  
lauuluvannale leinalaulu „Requiem  
aeterna” ja sopran Epp-Karika Sonin  
laulis Händeli „Ta hoiab mu karja” ja  
Leo Virkhausi „Palve”. Pärast õpetaja  
palvust kõlas lahkunule viimse austus-  
avaldusena oreliil organist Meta Noor-  
kuke poolt vaikselt „Mu isamaa, mu  
õnn ja rõõm . . .”. Siis paljude südame-  
like ja hindavate järelehüüete järele  
tublile koolitegelasele ja leinama jää-  
nud perekonnaliikmete – abikaasa El-  
leni, poeg Aini perekonnaga ja poeg  
Urmase – jumalagajätule hakkas pikk  
autode rivi veerema kärarikast maail-  
malinnast välja 25 miili eemal asuvasse  
Kensico kalmistu rahuks, kus lahkunu  
leidis oma jäädava puhkepaiga. Seal ei  
puhka ta ükski, vaid ees ootasid juba  
paljud rahvuskaaslased, sõbrad ja tutta-  
vad.

Eduard Kärner jääb oma elutööga,  
abivalmidusega ja sõbralikkusega elama  
kõigi oma sõprade ja töökaaslaste mä-  
lestusse ja kerkib ikka meie vaimusil-

misses ühe praktilise koolimehena. See  
leek, mis temas põles, jääb edasi leegit-  
sema tema kolleegide ja õpilaste süda-  
meis ja kantakse edasi. Meil on rõõm,  
et ta meiega oli, kuid kahju, et teda  
enam ei ole!

Gaston O. Randvee

## SOOME TÄIENDUSKOOLIDEST

„Bülletäänis” (nr. 31-1983) avaldasi-  
me teate Soome Täienduskooli asuta-  
misest ja selle tegevusest Sydney’s  
Austraalias. Soome õpetajaskonna hää-  
lekandjas „Opettaja” (nr. 39-1985) on  
avaldatud pikem kirjeldus möödunud  
suvel Soomes Hansasaarel neli päeva  
kestnud konverentsist soome täiendus-  
koolide õppejõududele üle maailma,  
Hansasaare konverentsile kogunenud  
17 õpetajat, kelle hulgas olnud kõige  
kaugemalt osalejad Austraaliast, Ka-  
nadast, USA-st ja Singaporest.

Nim. konverentsi kirjeldusest selgub  
muu hulgas, et soome täienduskoolide  
õppejõududeks olevat peamiselt nais-  
ed. Ainult väga mõnedel täienduskoo-  
lidel olnud õnne saada pädeva õppe-  
jõu. Enamasti olevat aga õppejõudu-  
deks asjast innustunud soome emad.

Konverentsi kirjeldusest selgub, et  
täienduskoolid on mõeldud soome või  
poolsoome perekondade lastele, kes  
õpivad oma asukohamaa koolides. Nei-  
le on peamiseks õpiaineiks soome keel  
ja selle kaudu ja abil teadmisi Soomest.  
Täienduskoolides esinevad probleemid  
olevat kõikjal peaaegu ühesugused:  
õpilaste koosseis väga vahelduv, kooli-  
ruumid ja õppevahendid puudulikud.  
Õpetajad ei saavat kusagil mingit tasu  
oma töö eest.

Õppetöö toimub kõikjal laupäeviti,  
ainult Prantsusmaal kesknädalati, sest  
sealseis koolides on kesknädal vaba  
päev, mitte laupäev.

Veel selgunud konverentsil, et olnud  
aeg, mil Soomest väljarännanud ei



*New Yorgi Eesti Kooli õpetaja ja lapseid 1984. Istuvad vasakult õpetajad: Tiina Fischgrund, Epp Vinkman, Aire Salmre, Eesti Koolide Keskus USA-s juhataja Gaston O. Randbee, koolijuhataja Tõnu Vanderer, praost Rudolf Kviranna, õpetajad: Hilda Gheno, Eduard Kärner, Lydiä Vahter ja Ivi Tamm. Taga keskel õpetaja Tiit-Mai Vanderer ja äärmise paremal õpetaja Juhani Kurrik. Sellel fotol viibib Ed. Kärner viimset korda oma kooli õpetajate ja õpilaste keskel.*

tahtnud enam kuuldagi soome keelest, selle oskusest ega kasutamisest kõnes; soome keele õppimisest ja lastele õpetamisest rääkimata. Nüüd aga olevat üle maailma toimunud suur muutus soome keele oskuse kasuks ja eriti noored soome emad hakkavat kõikjal kodudes usinasti oma lastele soome keelt õpetama. Seetõttu on ka rohkesti täienduskoole tekkinud.

Eespool toodust väärrib muu hulgas erilist märkimist, et peale Välis-Soome

organisatsioonide ka Soome riik ja ühiskond ei ole senini toetanud oma õpetajaid välismaal nendele töötasu ja täienduskoolidele õppevahendite hankimise alal. Nüüd aga näib, et olukord sellel alal hakkab muutuma ja huvi tekima soome keele õpetamise vastu välismaal. See nähtub neli päeva kestnud konverentsi korraldamises ja selle kulude katmises – need olid kindlasti õige suured – Soome Haridusministeeriumi ja Soome Seltsi poolt.

## RAHVUSVAHELISELT FOORUMILT

### FIPESO kongress Cambridge'is

Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühing on täieõiguslik liige Ülemaailmses Kesk- ja Kõrgemate Koolide Õpetajate Liidus FIPESO-s. Käesoleva aasta kongress toimus 22.-27. juulini 52 eri rahvuse osavõtul Cambridge'is.

Eesti esindajaiks olid Ingrid ja Johan Ungerson Rootsist ning Enn Saluveer Cambridge'ist. Kongressi teemaks oli sel aastal loodusteaduse valdkonda kuuluvate ainete õpetamise metoodika ja aine ulatus. Loodusteaduslike ainete õpetus, metoodika ja aine ulatus eri maades on väga erinev, nagu selgus ettekandest ja arutlusist kongressil.

FIPESO juhatus (Executive Commit-

tee) koosneb 8 liikmest, kes valitakse osalt geograafilise plaani alusel igal aastal üks liige ja samuti üks liige otseselt kongressi poolt kaheks aastaks. Geograafilise plaani alusel on ka varem olnud eesti esindajateks ühe perioodi jooksul FIPESO juhatuses rektor Henno Jänes ja hiljem asendas teda William Muld. Sel aastal oli jälle geograafilise plaani kohaselt eestlastel võimalus saata FIPESO juhatusse oma esindaja. Kongress valis üksmeelselt eesti esindajaks juhatusse 2 aastaks Ingrid Ungersoni. Järgmine kongress otsustati pidada 1986. a. Kopenhaagenis.

Johan Ungerson



*Fil.dr. Johan Ungerson ja fil.mag. Ingrid Ungerson FIPESO kongressil*

*(Foto: Peter Grothe)*



## IFTA 54. kongress

Eesti Õpetajate Keskühing kuulub juba 1951. aastast alates täieõigusliku liikmena õpetajate rahvusvahelisse keskorganisatsiooni IFTA-sse ja 1952. a. alates selle kaudu ka õpetajate ülemaailmsesse keskorganisatsiooni – WCOTP-sse. Sellega on Eesti Õpetajate Keskühingul kõik vormilised ja sisulised sidemed koostööks õpetajate rahvusvahelisel foorumil ülemaailmses ulatuses. Võimalustele vastavalt oleme püüdnud ka osaleda nim. organisatsioonide kongressidel. Kus ei ole isiklik osavõtt võimalik olnud, seal oleme püüdnud osaleda oma volinike kaudu.

Nii teostus ka IFTA 54. kongressil, mis toimus Dakartas, Senegalis 15.-18. juulini 1985. Sellel kongressil oli meie volinikuks Jean-J. Maspère, kes on IFTA president ja samaaegselt ka prantsuse keelt kõnelevate Šveitsi Õpetajate Unioni president. Ta on hästi teadlik meie eriolukorrast ja meie suur sõber, seetõttu täiesti usaldatav eesti organiseeritud õpetajaskonna esindajana.

Kongressi peateemaks oli: „Initsiaal-ne kui ka täiendav õpetajate ettevalmistus koolieelikust kuni ajani, mil õpilasi juhitakse mitmesugustele erinevatele hariduslikele võimalustele.”

See võrdlemisi pikk ja pigemini kirjeldav kui normiv teema leidis väga elavat käsitlust, sest IFTA liikmeskond paikneb nüüd väga laialdaselt, peaaegu ülemaailmses ulatuses ja seetõttu on ka olukorrad ja majanduslikud eeldused väga erinevad. Igal maal annab end tunda majanduslik kriis ja see avaldab ka suurt mõju nii hariduse kui ka poliitika alal. Kongressil tekitas pahameelt haridusala eelarvete suur kärpimine, mille otseseks tagajärjeks on üldine pinge praeguses maailmapoliitikas. See omakorda aitab soodustada nii isiklike kui ka kollektiivsete vabaduste rikustumist, inimõiguste vastaste atakkide ra-

hendamist nii professionaalsete organisatsioonide kui ka aktiivsete üksikisikute vastu, kes isikuvabaduse eest võideldes peavad seetõttu raskeid kannatusi taluma.

Nende põhimõtete kohaselt nõuab kongress muu hulgas:

isikuvabaduste ja organisatsioonide kaitset;

rahvuslikku enesemääramist;

suuremat koostööd majanduslikult rikkamate riikidega, et toetada neid maid, kus püütakse luua paremaid elutingimusi ja sellele põhjendatult iseseisvat arengut ja progressi;

peamine tähelepanu tuleks pöörata neile maadele, kus puudub sotsiaalne õiglus ja rahvusvaheline solidariteet; haridusele ja kultuurile peaks andma esikoht, sest sellele põhinevad kõik teised alad, mis peavad kindlustama rahva vaba arengut.

Nagu esitatust nähtub, on need probleemid meie juba üldiselt tuntud ja need ka varem on olnud õpetajate rahvusvaheliste konverentside arutlusteemadeks. Paraku näib, et areng on aeglane, kuid teatud maailmaosades on edu siiski märgatav.

Peale üldist laadi resolutsioonide võeti vastu otseselt teema kohta kuus ettepanekut, milledest olgu märgitud olulisemad:

iga riik peaks tagama ja arendama oma haridussüsteemi, mis võimaldab igale lapsele välja arendada tema potentsiaali;

sunduslik põhiharidus peaks igal maal olema vähemalt 9-aastane;

õpetajakutsele ettevalmistus peaks olema küllaldane ja teenistuses olevaid õpetajaid tuleks aeg-ajalt vabastada osavõtuks täienduskursustel;

Uuteks liikmeteks võeti vastu kolm organisatsiooni. Järgmine kongress toimub Roomas.

**Enn Saluveer**