



ISSN 0235-9146

5 / 2 0 0 2

# HARIDUS

<http://haridus.opleht.ee>



**Prioriteedid / Kodanikualgatus / Aktiivõpe / Koolifluidum**



# Avatud Meele Instituut

Avatud Meele Instituut on arengu- ja koolituskeskus neile haridustöötajatele, kes soovivad õppimise ja enesearenduse abil õnnelikumaks saada.

Püüame oma tööd teha nii, et lisaks erialateadmiste ja -oskuste süvendamisele ning eelneva kogemuse mõtestamisele saab iga koolituse läbinu kaasa julgust olla loovam, teadvustada seoseid oma sisemaailma ja tööalase tegevuse vahel ja laiendada oma elukäsitlust.

Loodame, et ta õpib tervendavas keskkonnas end tunnustama ja uskuma oma potentsiaali, leidma iseendast jõudu edenemiseks ning oma õpilaste ja kolleegide toetamiseks.

## Haridustöötajate kursused neljas valdkonnas:

**õppekava- ja kooliarendus,  
õpikeskkonna loomine klassis,  
suhtlemine ja koostöö koolis,  
õpilase ja õpetaja isiksuslik areng.**

Meie koolitused viiakse läbi kogemusõppe printsiibil, et õpitakse praktilise harjutamise, kogemuse analüüsi, lühiloengute ja professionaalselt juhitud rühmatööde ja arutelude abil. Tahame, et uus teadmine saaks meie koolitusel oskuseks. Seejuures väärtustame iga kursulase isiklikku kogemust ja teadmist ning anname võimaluse seda teistega jagada.

Meie koolitajad tegutsevad ka ise õpetajate ja koolijuhtidena ning suudavad seetõttu olla kursuslastele innustavad partnerid ja inspireerijad. Nad usuvad õppijasse ja tema arenemisvõimesse, usaldavad tema valikuid ja muutusteks vajaminevat aega.

Oleme avatud võrgustik-organisatsioon, kus saavad võtta vastu uusi väljakutseid need õpetajad ja koolijuhid, kes tunnevad, et neil on peas ja südames rohkem kui endal tarvis, ja soovivad seda jagada.

Kõiki meie kursusi saab tellida ka kohapeale ja kujundada koostöös koolitajaga just teie organisatsiooni vajadusi ja eripära arvestav täienduskoolitus.

Kursustel osalenuatele väljastame Avatud Meele Instituudi tunnistuse ja akadeemilise õiendi läbitud õppekava sisu kohta (haridusministeeriumi koolitusluba nr 1447 HM).

**Kursuste kirjeldused:**

<http://www.oka.ee> ja <http://www.koolielu.ee>.

**Avatud Meele Instituudi  
ja ühenduse Omanäoline Kool  
koolijuhtide arenguprogramm**

## Kooli juhtimine muutuvas ühiskonnas

**Algus 7. ja 8. novembril  
Tallinnas Endla 4 (III korrus).**

Kooli kui terviku juhtimine arenevas Eesti ühiskonnas nõuab juhilt tulevikku suunatud lahendusi ja eeldab suuremat tervikkust nii juhi enda isiku ja teda ümbritsevate suhete kui ka organisatsiooni juhtimise seisukohalt.

Ootame õppima haridusasutuste juhte ja nende asetäitjaid, koolijuhtide reservi.

Töö toimub kogemusõppe meetodil, kus põimuvad loengud, rühmatööd, praktilised harjutused ja grupiarutelud. Iga teematsükkel on seotud praktilise kodutööga, mis seisneb teoreetilise materjali sidumises oma organisatsiooni vajaduste ja isikliku juhtimiskogemusega ning aitab seeläbi realselt kaasa iga konkreetse kooli arenguprotsessile.

Kursuse kestus on 24 päeva (2- ja 3-päevased teematsüklid), maht 240 tundi (192 t/ 48 t).

Hind 13 000 krooni (koolitus, õppematerjalid, kohv).

Täienduskoolituse õppekava on kantud haridusministeeriumi haridustöötajate täienduskoolituse õppekavade registrisse.

**Täiendav info ja registreerumine :**

tel (0) 626 3225; (0) 626 3221; [ami@ngonet.ee](mailto:ami@ngonet.ee).



Igal reedel jõuab lehekioskitesse, koolidesse, ametnike lauale ja paljudele teist ka koju postkasti *Õpetajate Leht*. Korralikus värvitrükis, vähemasti 16, enamasti 20 ja vahel koguni 24 lehekülge paks. Selline, millest haridusrahvas näib lugu pidavat ning mille ilmumisele omapoolse hea tahtmise ja osavõtliku meelega kaasa aitab.

Ei mäleta me enam toimetuseski õieti aega, mil tegime kitsalt piiritletud erialalehekest, millel mahtu vaid kolmandik praegusest ning sisukust hoopiski napilt. Kusjuures sellegi vähese, mida pakkuda suutsime, "disainis" vilets trükkimasin poolenisti loetamatuks. Ometi pole jutt mingist eelajaloolisest, vaid ainult mõne aasta tagusest ajast.

Mõistagi ei saa *Õpetajate Leht* kunagi lõplikult valmis ega ka eales nii heaks, et poleks põhjust paremat tahta. Töötame selle nimel, et väljaanne edasi areneks, ning loodetavasti paneb tagasivaade praegusele seisule meid viie aasta pärast taas kriitiliselt muigama.

Lehe tänane käekäik on siiski lubanud hakata mõtlema ka ajakirja edendamisele. Veel aasta tagasi võttis lehetöö toimetuse kogu raha, jõu ja võhma ning Haridus vaeslapse osas sai tähelepanu ainult nii palju, et ta ettenähtud ajal ikka kuidagi "ära ilmuks". Tänavu oleme asunud Haridusele tehtud ülekohut heastama. Alates jaanuarist on ajakirjal uus välimus ning, mis veel tähtsam, uus sisu. Haridust ei tehta enam ülejala lehe kõrvalt, vaid kahe mehe täiel jõul, lisaks kaasa aitamas pea kogu toimetuserahvas.

Uut nägu ja tegu Haridus on kohe esimestest numbritest alates leidnud hea vastuvõtu. Nii julgemegi astuda veel ühe söaka sammu – senise kuue numri asemel hakkame 2003. aastal Haridust välja andma "korraliku" ajakirjana, mis ilmub igal kuul.

Ajapikku tahame Haridusest kujundada *Õpetajate Lehe*le võrdväärse partneri. Seal saaks avaldada pikemaid ja sügavamaid arutelusid, mis lehte ei mahu, tutvustada pedagoogikat Eestis ja mujal ning pakkuda üldhuvitavat lugemist kõigile ühiskonnahuvilistele.

Ei tahaks end reklaamida uue- ega vanameelsena, meie mõlema väljaande taotlus on olla eeskätt sisukas. Sestap püüame igati vähendada Hariduse varasemat rolli kahtlase väärtusega uurimuste ja pseudoteaduslike tööde trükkimise kohana ning lähtuda eeskätt lugeja huvist ja ootustest. Kõik head ettepanekud ja tublid kaastööd on toimetuses oodatud.

**Head Hariduse taasavastamist  
ja meeldivaid lugemiselamusi.**

**Tiia Penjam,**  
Õpetajate Lehe ja Hariduse  
vastutav toimetaja



## Meie väljaandeid saab järgmiseks aastaks tellida neljal viisil:

TELLIMISINDEKS	VÄLJAANDED	HIND
00940	Haridus ja Õpetajate Leht	1 kuu 35.- <b>aastatellimus vaid 300.- *</b>
69783	Õpetajate Leht	1 kuu 24.- aastatellimus 209.- *
78189	Haridus	1 kuu 13.- aastatellimus 125.- *
78259	Haridus ning Keel ja Kirjandus	aastatellimus 270.- *

Tellimiseks helista tasuta telefonil 0800 2444 või telli väljaanded internetis aadressil <http://www.opleht.ee/>.  
Meie väljaandeid saab tellida ka kõigist Eesti Posti postkontoritest ja AS Kirilinnu müügipunktidest.

\* Haridus ja Õpetajate Leht ei ilmu juulis.

Samas saad tellida ka teisi Perioodika AS kultuuriväljaandeid.

Tellimisindeks	Väljaanded	Hind
78254	Akadeemia & Vikerkaar	aastatellimus 409.-
78255	Looming & Loomingu Raamatukogu (LR)	aastatellimus 360.-
78256	Akadeemia & Keel ja Kirjandus	aastatellimus 404.-
78527	Akadeemia & Looming	aastatellimus 434.-
78258	Teater.Muusika.Kino & LR	aastatellimus 335.-
78260	Looming & Vikerkaar	aastatellimus 325.-
78261	Looming & Keel ja Kirjandus	aastatellimus 320.-
78262	Keel ja Kirjandus & Vikerkaar	aastatellimus 295.-

Vaata lisainfot <http://www.perioodika.ee/>.

**Tellimiskeskus**

**Telefonid (0) 800 2444, (0) 666 2535 E-R kl 8–20 ja L 8–13**  
**<http://www.tellimine.ee/>, e-post [tellimiskeskus@expresspost.ee](mailto:tellimiskeskus@expresspost.ee)**



**Sisukord****PRIORITEEDID**

- 6 Hariduspoliitika ja hariduselu**  
Urve Läänemets
- 10 Kas Eesti väärtustab haridust, teadust, professionaalsust?**  
Mati Heidmets
- 12 Hea hariduspoliitika - lihtne, selge, usaldusväärne**  
Jaak Aaviksoo
- 15 Korra ja kaose piiril**  
Jaan Einasto

**KODANIKUALGATUS**

- 18 Vooglaiu 316 teesi**  
Raivo Juurak
- 22 Ühiskonnaõpetus kui indikaator**  
Sulev Valdmaa
- 25 Endasse kapseldunud aine**  
Edgar Krull

**AKTIIVÖPE**

- 30 Titanicu päästmine**  
Doyle Stevick
- 33 Lugeja südametunnistus**  
Andrus Org
- 39 Muusika igale lapsele**  
Monika Pullerits
- 44 Referaat 2. klassis**  
Viire Pors

**KOOLIFLUIDUM**

- 47 Kool kui sõprade kohtumispaik**  
Leida Talts
- 50 Koos on mõnus õppida**  
Sirje Tohver
- 52 Appihüüd märkamise ja mõistmise järele**  
Karl Kello
- 56 Väike märgiatlas**  
Karl Kello





## Lugupeetud inglise keele õpetajad!

Kirjastusel **Macmillan Publishers** on hea meel teatada, et haridusministeerium lubab kasutada järgmisi kursusi põhiõpikutena:

**Way Ahead** – 6 taset A-keele algajatele,  
**Shine** – 3 taset B-keele algajatele,  
**Rising Star** – 2 taset 8.–10. klassile,  
**First Certificate Star** – eksamiks ettevalmistus keskkoolile.

Lähem info või kohapealne konsultatsioon teie koolis:

Aet Sarv  
Macmillan Eesti konsultant,  
tel (038) 57 022 või  
aetsarv@hot.ee.



### Leonardo da Vinci

Leonardo da Vinci programm on Euroopa Liidu kutseharidusalane koostööprogramm.

Euroopa Komisjoni hariduse ja kultuuri direktoraat kuulutab Leonardo da Vinci programmi 2003.–2004. aasta taotlusringi avatuks. Projektitaotluste esitamise tähtajad on järgmised:

#### arendusprojektidele

(pilootprojektid, keeleprojektid, rahvusvahelised võrgustikud, uuringu- ja seireprojektid)

**4. november 2002.**

Arendusprojektide taotlused esitatakse inglise (saksa, prantsuse) keeles.

#### vahetusprojektidele

(kutsekoolide õpilaste, kõrgkoolide tudengite või noorte töötajate **praktikaprojektid** ja spetsialistide **lähetusprojektid**)

**14. veebruar 2003.**

Vahetusprojektide taotlused esitatakse eesti keeles.

#### Eraisikud ei saa projekte esitada

Täpsem info Euroopa Komisjoni kodulehel  
[http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2_en.html)  
ning Eesti Leonardo Keskuse kodulehel.

Eesti Leonardo Keskus,  
sihtasutus Eesti Kutsehariduse Reform  
tel (0) 610 3621, faks (0) 610 3624, [leonardo@sekr.ee](mailto:leonardo@sekr.ee),  
kodulehekülg <http://www.sekr.ee/leonardo>.

# KOOLIREISID 2002/2003

**LÄTI** Baltikumi pealinn Riia, lisaks Sigulda, Rundale, Jurmala veepark

**SOOME** Helsingi ja Heureka, Serena, Muumimaa

**ROOTSI** Tallinn-Stockholm  
Helsingi-Stockholm  
Helsingi-Turu-Stockholm

Tom Tits, Södertälje Veepark, Caribian Spa, Kolmardeni safaripark, Jõuluvana kodu Moras

**VENEMAA** Põhjamaade Veneetsia St.Peterburg  
Petseri-Pihkva, soovi korral Tsarskoje Selo  
Petseri-Pihkva-Novgorod- avasta Venemaa ajalugu

## SUUSAREISID

Pakume suusamajutust 40-s erinevas suusakeskuses nii Soomes, Rootsis kui Norras

**LISAKS SUUR VALIK EESTISESEID KOOLIREISE**



## Klassiga Skandinaaviasse

Möödas on aeg, mil reisile mindi iga hinna eest – pikad sõiduotsad, ööbimised bussides. Laste tervise ja turvalisuse huvides on aga hakatud pikkadest, 10–12-päevastest bussireisidest Lõuna-Euroopasse loobuma. Samas ei ole reisisipisik koolidest kadunud, tehakse lühikesi Eesti-siseseid reise, külastatakse lähiriike, tuntakse elavat huvi sportimisvõimaluste vastu mujal.

Eriti populaarseks on muutunud mäesuusatamine. Selleks pakub parimaid võimalusi Rootsi, samuti Slovakkia. Sõltuvalt karmist hinnapoliitikast Lõuna-Eesti suusanõlvadel peavad paljud rühmad paremaks sõita Rootsi, kus lisaks tavapärasele vaatamisväärsustele ja alati huvitavale laevasõidule leidub mõnusaid ja taskukohased suusakeskusi, kus tunneb end hästi nii olümpiavõitja kui ka algaja suusamees.

Et lastele reisimisest ainult bussi- või laevasõit meelde ei jääks, oleme pidevalt täiendanud oma marsruute.

Meie firma põhisiht on Skandinaavia. Avastamisrõõmu pakuvad populaarsed veepargid Helsingis, Turus ja Södertäljes, teaduskeskused Heureka ja Tom Tits, põhjamaade kauneimad suurlinnad oma vaatamisväärsuste ning rikkaliku kultuurieluga. Eriline elamus on Kolmardeni safaripark Stockholmi lähistel, mida on külastanud paljud koolirühmad ning Eestimaa pered. Talvel saab jõulurõõmu Jõuluvana kodust Mora linnas Rootsismaal, aga ka Lapimaalt Soomes.

Jätkuvalt populaarsed on igihaljad marsruudid Riiga ning põhjamaade Veneetsiasse Peterburi, alates eelmisest hooajast ka Venemaa ajalugu kajastav Petseri–Pihkva–Novgorod. Sellest aastast alates on soovijatel võimalus õppida vene keelt või täiendada oma keeleoskusi Peterburis.

Tuleva hooaja suur uudis on eksklusiivne võimalus külastada Karl Fazeri tehas, mis annab tööd 14 000 inimesele ning maiustamisrõõmu miljonitele.

Tänapäeva elutempo juures on paljudel peredel raske leida ühist puhkuseaega, et kõik koos reisima minna. Paljudel ei luba seda ka kõhnuke rahakott. Nii on tihtipeale aktiivne klassijuhataja see, tänu kellele saab laps üldse kuhugi sõita. Omalt poolt püüame reisimise õpetajale nii lihtsaks muuta kui võimalik, seda nii reisi ettevalmistamisel kui reisi kestel lastega tegelemisel – selleks on meil professionaalsed giidid, kes suudavad lahendada kõik reisimise käigus ettetulevad probleemid. Soovime, et õpetajale oleks reis samasuguseks puhkuseks kui õpilastele. Loomulikult arvestame ka sellega, et tihtipeale on tegemist õpetaja enda perele kuuluva aja "varastamisega", seetõttu pakume võimalust saatjal, kellele on reis alati tasuta, oma laps või pereliige kaasa võtta äärmiselt soodsa hinnaga.

Head alanud kooliaastat ja meeldivat reisiaastat!



**Kas vajame üleminekut 10-klassilisele põhiharidusele? Mida see võimaldab ja mida kaasa toob (nt kutsehariduses)? Kas keskharidust tuleks diferentseerida ja kuidas? Kas vastused neile ja teistelegi küsimustele on praegu sellised, et võiksime näiteks alata uue ühisarutelu haridusstrateegia põhisuundade üle, küsib Urve Läänemets.**

# Hariduspoliitika ja hariduselu

U r v e L ä ä n e m e t s

**Palju on räägitud poliitikast ja kodanike osalusest selle kujundamisel. Sama kehtib hariduspoliitika kohta, ent ometigi pole tänaseni jõutud riiklikult aktsepteeritud haridusstrateegia dokumendini, mida järgiksid põhijoontes kõik valitsused.**

Vaatamata Haridusfoorumi ja EV Haridusministeeriumi kuue aasta pikkusele tööle, arvukatele jõupingutustele ning kasutatud ressurssidele, pole õnnestunud saada riiklikku tunnustust ei lühikestele ega pikale dokumendiversioonile haridusstrateegiast. Endiselt näib puudu jäävat suutlikkusest saavutada konsensus. Kuigi deklareeritakse haridusreformi, pole ühelgi Eesti haridusministril seni õnnestunud neid dokumenteerida.

Olen lugenud ja analüüsinud vähemalt seitset "Õpi-Eesti" versiooni ja arvan, et üks takistus konsensuse saavutamise teel on selle aluse puudumine, millest lähtudes sõlmida kaugemale ulatuva tähendusega kokkuleppeid. Käesolevas kirjutises püüan käsitleda hari-

duspoliitika ja -strateegia sõlmküsimusi, mille analüüs võiks viia sellise lähtealuse tekkimiseni ja kokkuleppeni Eesti hariduse arengu põhisuundades.

## Reformi(de) põhjendatus

Strateegiad kavandavad muutusi pikemas perspektiivis ja teostuvad enamasti riiklike reformidena. Muutusteks peab olema piisavalt põhjendusi. Üksnes uuringutega toetatud argumentid põhjendavad reformide vajalikkuse ühes või teises haridussüsteemi osas, kuid seegi pole reformi läbiviimiseks piisav. Strateegiline dokument soovlausestena jääb poolikuks, kui puuduvad ressursikalkulatsioonid ja tegevuskava.

Üks "Õpi-Eesti" vastuvõtmist takistav

asjaolu oligi just dokumendi haridusökonoomiline nõrkus. Nii olid Mihkel Pärnoja argumentid Riigikogu kultuurikomisjonis asjakohased.

Mõistagi ei saa siin arvestusi teha väga täpselt, kuid soovitud arengusuundadel peab olema haridusökonoomiliste kalkulatsioonide tugi ja kate vähemalt prognoosi tasemel. Ressurssidena tuleb arvestada nii raha kui ka aega, samuti kompetentsust vastavates valdkondades. Paraku takerdub strateegiline planeerimine ise sageli napi oskusteabe (*know-how*) taha.

Järgnevad küsimused on nopitud valdavalt Põhjamaade, Suurbritannia, Ameerika ja postsotsialistlike riikide hariduspoliitika dokumentidest ning eriala-



kirjandusest. Loodan, et need ärgitavad mõtlema ja arutlema Eesti hariduse eesmärkide ja arenguvõimaluste üle.

## Olulised küsimused

Strateegiliste otsustuste tegemiseks küsitakse kõigepealt järgmist:

### ■ Mis praeguses hariduspoliitikas ja -süsteemis meid ei rahulda? Mis ja miks vajab muutmist?

Tavaliselt on selle küsimuse põhisisu ja võtmesõna juurdepääs haridusele (*access to education*). Tänapäeval on kõikides riikides mõistetud haridushõive suurendamise ning elukestva õppe olulisust ja sotsiaalset tähendust.

Arvestades elanikkonna jõukuse astet ning suutlikkust ise oma õppimist rahastada, küsitakse edasi järgmist.

### ■ Kas peame vajalikuks toetuda riiklikult finantseeritavale või erakapitalil põhinevale haridusele?

Kui riigis on kehtestatud hariduskohustus, peab see olema riiklikult tagatud, st finantseeritud ja korraldatud. Üldine tendents tänapäeva maailmas on üldharidusliku õppe pikenedamine – õppimisaeg enne kutsevalikut kestab kauem. Kuid on ka teisi näiteid. Tšehhimaal näiteks mindi 10-aastaselt kohustuslikult põhikoolilt üle 9-aastasele.

Hariduskohustuse kehtestamise vajadused ja võimalused on riigiti erinevad, neid mõjustavad majandustegevus ja kultuur. Maltas näiteks ei väärtustata kohustuslikule üldharidusele järgnevat gümnaasiumi ja kõrgharidust nii nagu meil, sest nende põhiline majandusharu – turism – tuleb hästi toime teenindajatega, kes on omandanud põhikooli järel vajaliku kutsehariduse. See ei tähenda, et Maltas puudub kaugemale vaatav plaan kvalifitseeritud spetsialistide koolitamiseks riiklikult vajalikel elualadel, nt meditsiinis, IT-s jm. Kuid kõrgharidusega spetsialiste on peetud otstarbekamaks koolitada välismaal, pidades silmas saareriigi väikest rahvaarvu ja oma ülikooli rahastamispotentsiaali.

Mõistagi on sellistel otsustustel põhjendused ressursitasuvuse seisukohalt, ent samas ka suur oht kaotada oma koolikultuuri mingi valdkond. Nii on Maltas ikkagi üks väike ülikool pealinnas Valettas, kus koolitatakse kõrgharidusega kaadrit esmavajalikel aladel.

### ■ Eri tasemega hariduse kättesaadavusega seonduvalt esitatakse ka küsimus elitaarsuse ja egalitaarsuse kohta riiklikes haridusotsustustes.

Kas mõistame elitaarsust vaid parema õpikeskkonna või ka omandatava hariduse sisu seisukohalt? Kui nt muusikaharidust peetakse elitaarseks, siis eeskätt seetõttu, et laulja või interpreedikoolitus võtab palju aega ja on kallid – viiulitunnis vajab üks õpilane nii individuaalõpetajat kui ka klaverisaatjat. Lisaks rahakulutustele on vaja annet ja soovi pikka aega õppida ja harjutada. Nii kujunevadki eksklusiivsed erialad, mida ühiskonnas massiliselt ei harrastata, aga mida on vaja vastava kultuurivaldkonna ning -teabe säilitamiseks ja arendamiseks.

Egalitaarsus ei tähenda samuti alati võrdset juurdepääsu haridusele ega ühesugust hariduskvaliteeti. Hariduse kvaliteedinäitajate üle ei saa otsustada ka ainult majanduses kasutatavate kriteeriumide alusel. Tänapäeva haridusnõudlus muutub kiiresti ja on raske prognoosida, mida, millal ja kuidas eelisarendada.

Eestis konstateeritakse muutunud olukorda ja väljendatakse rahulolematust nii selle üle, et õppeasutuste lõpetajatel pole soovitud teadmisi-oskusi või isikuomadusi, kui ka selle üle, et meil on siiski alles nn eliitkoolid. Strateegiline põhiküsimus oleks, kas lastele ja noortele, kes mingis valdkonnas põhjalikumalt ja oma annet arendavalt õppida soovivad, peab riik selle võimaluse andma.

### ■ Mida mõistame elitaarsuse ja egalitaarsuse all Eestis? Mida see tähendab meie haridustraditsioonis ja koolikultuuris?

### ■ Milline koht on eri liiki ja tasemel haridusel ühiskonnas? Kas on prioriteete ja kui on, siis milles need väljenduvad?

### ■ Mida tähendab erivajadustega õpilane Eesti ühiskonnas? Kas lisaks meditsiinilist või sotsiaalset toetust vajajate kõrval tahame ja oskame midagi teha ka eriandekate jaoks?

Nendele küsimustele on võimalik objektiivselt vastata. Saame anda hinnangu nii eliitkoolide kui ka erikoolide lõpetanute tööhõivele ja panusele ühiskon-

nas. Haridusvõimaluste mitmekesistamine eeldab erinevaid koolitüüpe ja õpivorme. Kaasav haridus (*inclusive education*) pole lihtsalt loosung, vaid arusaam inimestest kui sotsiaalsest ressursist. Igaühe võimetekohane areng tähendab ka mingis valdkonnas vähem võimekamatele võimaluste loomist sotsialiseerumiseks.

Globaliseeruvus maailmas peame suutma suhelda muu maailmaga, oskama kasutatavat terminoloogilist keelt ja mõistma väärtusi, millest maailmas kõneldakse ja lähtutakse. Seega tuleks esitada ka järgmised küsimused.

### ■ Kas on sise- ja välisarenguid, mis nõuavad ümberkorraldusi meie haridussüsteemis? Millised on EL-i, Venemaa, Läti, Leedu, Ameerika, Austraalia jt maade arengud ja mil määral meid mõjutavad?

Miks me arvestame Bologna deklaratsiooniga, ehkki tegemist on soovitusliku dokumendiga? Sellepärast, et peame võimaldama oma noorte sotsiaalse mobiilsuse. On otstarbekas õppida semester või paar väljaspool oma "emaülikooli", kõnelemata magistri- või doktoripingutest. Iseasi on muidugi see, mil määral me ühe või teise nn rahvusvahelise soovitusena arvestame.

Kui koostatakse riiklikke strateegiadokumente, ei jäeta neis tavaliselt mainimata ühtki haridusvaldkonda, ehkki kõiki valdkondi ei saa mõistagi korraga prioriteetideks kuulutada. Esmajärjekorras esitatakse nn *kas-* ja *seejärel kuidas-*küsimused, kui vajadus millegi järele on selge. Nii peaksime meiega esitama küsimused haridusvõimaluste ja iga inimese haridustee dünaamika kohta.

### ■ Kas on midagi vaja või vajaka alus- ja põhihariduses? Milles seisneb kooliküpsus ja lasteaegade õppesisu? Milline peaks olema haridushõive sellel astmel, et tagada hea lähtealus kooliõpinguteks?

### ■ Mida soovime põhihariduselt? Milliseid teadmisi-oskusi ja väärtushinnanguid on vaja kujundada?

### ■ Kuidas saame teha õigeid sisuvalikuid õppekavades Eesti olusid arvestades?

### ■ Kas vajame üleminekut 10-klassilisele põhiharidusele? Mida see või-



**Mida soovime põhihariduselt? Kas on midagi vaja või vajaka alus- ja põhihariduses? Milles seisneb kooliküpsus ja lasteaedade õppesisu? Milliseid teadmisi- oskusi ja väärtushinnanguid on vaja kujundada? Kuidas saame teha õigeid sisuvalikuid õppekavades Eesti olusid arvestades?**

maldab ja mida kaasa toob (nt kutsehariduses)? Kas keskharidust tuleks diferentseerida ja kuidas?

■ Millised on prioriteetsed kutsealad?

■ Kas jätame koolile järjest kasvava sotsiaalhoolekandeasutuse rolli? Milline on internaatkoolide, õpilaskodude ja lastekodude rakendamise vajadus ja võimalus Eestis?

Need on küsimused õppija seisukohalt. Sama olulised on küsimused õppekorraldajate seisukohalt. Õpetaja ja õppejõukoolitus on muret tekitav probleem enamikus Euroopa riikides. Häda pole üksnes selles, et õpetajakutse pole populaarne, vaid ka motivatsiooni tekitamises õppida võõrkeelte, matemaatika või loodusainete õpetajaks. Just neid aineid õpetavad nt Rootsi koolides juba üsna sageli kvalifikatsioonita õpetajad. Põhjus: gümnaasiumiastmel ei valita reaaliaineid, sest neid on raskem õppida, ja nii pole ülikoolidel enam tudengikandidaate, kellest koolitada arste, insenere jms erialade spetsialiste, õpetajatest kõ-

nelemata. Väljapääsuna pakutakse stipendiume nt Peterburi abiturientidele, kelle lähtetaset ülikoolid hindavad sageli paremaks omamaiste lõpetajate omast. Õppejõukoolitus vajab aga eriti painduvat ja perspektiivset kavandamist.

■ Kuidas hinnata kaadripoliitika efektiivsust?

■ Mida peaks ette võtma õpetajate põhi- ja täienduskoolituses? Milline peaks olema õpetajaharidus? Kuidas lahendada probleem praegu saavutamatu BA nõudega ja lasteaednikke koolitavate õppeasutustega?

■ Kas täienduskoolitussüsteemi ja professionaalse nõustamise taastamine korrastaks turu ja lõpetaks madala kvaliteediga kursused?

■ Kuidas tunnustame erinevaid õpi- ja töökogemusi?

■ Kuidas mõjutab Bologna deklaratsioon nõudeid koolitavate spetsialistide professionaalsusele ja riikliku tellimust?

Suur hulk küsimusi tuleneb tänapäeva ühiskondade kasvavast mitmekultuu-

riisusest. Multikultuursust võib väärtustada ressursina, aga ka tõrjuda.

■ Kuidas näeme praeguste vene õppekeele koolide arengut?

■ Kas on otstarbekas jätta rahvusliku identiteedi kujunemine-kujundamine rahvuseltside ja pühapäevakoolide pärusmaaks?

■ Milline peaks olema Eesti keelestrateegia ja -poliitika ning kuidas seostuma hariduskorraldusega?

■ Milline peaks olema meie demograafilist seisut arvestav regionaalne täiskasvanukoolitus, kui eeldame õpiühiskonda?

Põhjendatud otsustusi saab teha vaid nii teooria kui ka praktikaga arvestades. Eestis on haridusuuringute olukord halb. Süsteemsed haridusuuringud on lakanud, ülikoolid oma tegevuses aga sügavalt autonoomsed.

Mõistagi saab uurida seda, milleks on potentsiaali. Eesti projektipõhises eluviisis on hakatud uurima teemasid, millele antakse raha, ja nii ongi paljud vajalikud uurimisvaldkonnad katmata. Uurijad,

kes midagi teha suudaksid, ei tegele tihti oma valdkonnaga, vaid uurivad seda, millele on lootust finantskatet saada. Uurijapotentsiaal läheb kaduma ja tulemused on kahvatu kvaliteediga.

■ **Kas ja miks vajab Eesti teadusteist sugust rahastamise proportsiooni kui üldlevinud 1 : 9 või 1 : 10 (üks osa fundamentaal- ja üheksa või kümme osa arendusuuringutele)?**

■ **Millised uuringud on vaja kavandada süsteemi haldamiseks ja millised haridusuuenduseks?**

■ **Milliseid uurimisvaldkondi ja mis põhjusel eelistada? Milliseid andmeid koguda ja miks?**

■ **Millises vahekorras rahastada projektuuringuid ja püsistruktuure toimivate süsteemide järjepidevuse tagamiseks?**

■ **Kuidas peaksid kujunema uurimisvaldkondade teaduskeskused?**

■ **Kuidas kujundada uuringute tellimise ja täitjate määramise mehhanismid?**

■ **Millal ja kuidas suudame saavutada professionaalse haridusökonoomika?**

■ **Kui kaugele minna haridusvõimaluste paljususe ja hariduskorralduse deentraliseerimisega? Millised uuringud neid protsesse kirjeldaksid?**

Nagu näha, on küsimusi alati rohkem kui vastuseid. Vastuseid on lootust leida siis, kui diskussioonides haridusküsimuste üle osaleb võimalikult suur osa elanikkonnast. Omaette probleem on seegi, kuidas kaardistada erinevad seisukohad, mida uurida ja mille rakendamist kaaluda. Siit aga jõuame taas küsimusteni, sedapuhku info ja infolevi kohta Eesti haridussüsteemis.

■ **Kas on infot, mida edastada?**

■ **Kas on süsteem, mis edastab riiklikult olulist infot? Mis vahendid on selles süsteemis kasutada?**

■ **Millal infot edastada?**

■ **Mis peab toimuma info levitamise tagajärjel?**

■ **Kas infosüsteem võimaldab tagasidet ning kuidas seda kogutakse ja analüüsitakse?**

Kas vastused neile küsimustele on praegu sellised, et võiksime näiteks algatada uue ühisarutelu haridusstrateegia põhisuundade üle?

## Eesti haridusstrateegia sõlmküsimused

**1. Haridushõive – lasteaiast nt 18. eluaastani ja üldhariduse omandamise võimaluste avardamine** (UNESCO stiilis *education for all*). Mida see tähendab Eesti haridussituatsioonis? Kas pikendame kohustuslikku põhiharidust, integreerime põhikooli ja eelkuteõppe ning keskkooli ja kutseõppe või laiendame õhtukoolide, kutseõppekeskuste ja nõustamise võimalusi? Või suurendame erakoolide rolli ka üldhariduses? Vaja on riiklikku koolivõrguplaneerimist nii üld- kui kutsehariduses.

**2. Kutseõppe arendamine eelkuteõppest kraadiõppeni Eestile vajalikel erialadel.** Mida on vaja ja mida saame teha kutseõppevõimaluste laiendamiseks, alustades neist, kellel põhikooli veel lõpetamata? Kuidas saame koolitatud spetsialiste neil erialadel, mida Eestis ei õpetata? Mida annaks ülikoolide koostöö parema spetsialiseerumise ja kõrgharidust pakkuvate õppeasutuste arvu optimeerimise huvides?

**3. Õpikeskkonna arendamine.** Lisaks koolimajade ja -sõöklate euroremondile tuleb arendada õppevara ja inimkeskkonda. Kas meil on näiteks võimalik vähendada õpilaste arvu klassis?

**4. Kaadrikoolitus ja täiendusõpe.** Kuidas koolitada kõrgkoolide õppejõude? Kuidas kujundada õpetajakoolituse sisu vastavaks muutuva nõudlusega koolipraktikaks? Milline süsteem tagaks õppejõudude ja õpetajate juurdepääsu kvaliteetsele täienduskoolitusele ja professionaalsele nõustamisele?

**5. Teadusuuringud.** Milliseid fundamentaaluuringuid suudame teha nn maailmatasemel? Lisaks sellele on vaja määratleda, mida peame süsteemselt uurima, et tagada eesti keele, kultuuri ja koolikultuuri säilimine ning edenemine. Milliseid mõjusid peame arvestama, kui soovime säilitada oma etnilisi jm identiteete? Milline oleks sellele vastav hariduse sisu eri õpitavasanditel? Kas meil on vaja ja kas on lootust säilitada senine laia silmaringi kujundav üldharidus?

**6. Haridusökonoomika.** Millised ressursid (mitte ainult rahalised!) meil on ja milliseid finantskeeme on võimalik kasutada prioriteetsete suundade arendamiseks?

**7. Hariduse ja sotsiaalsfääri vastastikused mõjud ja piirangud.** Milliseks peaks kujunema nende integratsioon ja interferents? Kuidas kujundada positiivset interferentsi, mis eri valdkondade prioriteete vastastikku toetaksid?

Lõpetan filosoofi mõtetega. Laenasin need Tallinna külastanud Boriss Mikuševitšilt, kelle arvates on vaja eristada *õigust* ja *kõlblust*. Desintegratsioon ja võõrandumine algab sellest, kui *enam ei tunnetata oma eripära*, nt soovides, et kõik oleks eurotasemel, või viljeldes eeskujude toel igal seminaril ja igas tunnis ainult rühmatööd. Meedia püüab teha inimesed *sarnaseks*, sageli vastuolulise malli järgi. Kui valdav tunnetusvorm on *egoism* – mina ja minust lähtuv isikukeskus –, armastab inimene (ja ka organisatsioon) endas seda, mida seal tegelikult pole. Konfliktid tekivad sagedamini sarnaste kui erinevate vahel. Kui inimene ei suuda infot mõista ja tekib *mõistete asendamine*, asendub ka demokraatia pseudodemokraatiaga ning infolevi infoeostusega – kõik räägivad ühtviisi ja nii hõikan minagi samu loosungeid. Filosoof soovitas tungivalt asjade üle argumenteeritult mõelda, nii üksikui kui ka üheskoos. Ja küllap me seda teed lõpuks ka läheme.

### Kirjandus

1. Comparing standards academic and vocational 16–19 year olds. The report of the Politeia Education Commission (2002, Ed by S. Lawlor). Politeia.
2. Evaluating education: issues and methods Ed by Murphy, R.; Torrance, H. Paul Chapman Publishing, 1988.
3. Evaluating reform 97. Programme plan The Research Council of Norway.
4. Lawton, D. The politics of the school curriculum. Routledge and Kegan Paul, 1980.
5. Measuring the Quality of education Ed by P. Vedder Swets & Zeitlinger inc. Berwin, PA, 1992.
6. Peters, M.; Marshall, J. Individualism and Community: Education and Policy in the post-modern condition. Falmer Press, 1996.
7. Values, culture and Education World Yearbook of Education. Ed by J. Cairns, D. Lawton and R. Gardner). Kogan Page 2001.
8. Walsh, P. Education and meaning. Philosophy in Practice. Cassell, 1993.
9. White, J. Education and the good life. Beyond the National Curriculum. Kogan Page, 1990.



1. septembril oli Tartu Ülikooli aulas hariduskonverents, millega tähistati esimese aasta möödumist ülikooli haridusteaduskonna asutamisest. Hinnangu olukorrale Eesti hariduses andsid haridusminister Mailis Rand (<http://haridus.opleht.ee/arutelu/arutelusept2002.html>), TPÜ rektor Mati Heidmets ja TÜ rektor Jaak Aaviksoo.

# Kas Eesti väärtustab haridust, teadust ja professionaalsust?

**M a t i H e i d m e t s**

TPÜ rektor

Konkursid ülikoolidesse on viimastel aastatel ülisuured, 20–30 soovijat ühele õppekohale on Eesti jaoks väga suur arv. Samuti on noor inimene nõus haridusse investeerima, suurem osa (ca 60%) Eesti üliõpilastest maksab täna oma õpingute eest ise – õppides kas avalike ülikoolide tasulistel kohtadel või eraülikoolides. Võib vaield, kas see proportsioon on hea või halb, aga noor eestlane maksab hariduse eest. Järelikult väärtustab.

Kui vaadata aga, kui võrd haritlane või teadlane on noorte jaoks eeskuju

või iidol, on pilt teine. UNICEF-i poolt 2001. a läbi viidud uuringus küsiti 9–14-aastastelt Eesti noortelt, millise elukutse esindajate hulka kuuluvad inimesed, keda nad kõige rohkem imetlevad. Nimekirja eesotsas olid oodatult muusikud ja sportlased. Teadlane (koos usumehega) seisis paraku viimasel kohal, “nautides” 0%-list imetlust.

Ühelt poolt tuntav hariduspüüdlus, teisalt pole haritlane ühiskonnas eriline kumiir ega eeskuju. Kas viitab see haridusele kui ennekõike instrumentaalsele

väärtusele, kui vahendile, mille kaudu üritatakse teisi eesmärke saavutada?

Poliitika vaatenurgast on haridus samuti oluline. Valimiseelseid parteiprogramme lugedes läheb süda soojaks – hariduse esiletõstmine on üldlevinud. Samas on fakt, et Eesti rikkus kasvab kiiremini kui haridussüsteemi rikkus. Kolleeg Jaak Aaviksoo arvutuste kohaselt on haridussektori osatähtsus SKP-s alates 1999. aastast langenud: aastal 1999 oli see 6,09, 2002. aastal 5,61 ja 2003. aastal 5,41%.

Avaliku arvamuse vaatenurgast on pilt vastuoluline. Küsitlustes kordub motiiv haridusest kui Eesti trumbist ja konkurentsivõime alusest, mida väga paljud toetavad. Samas, rääkides tänasest olukorrast Eesti hariduselus, on suhtumine vastupidine. Sageli väljendavad seda sõnad "kriis", "tagasimine", "hädagaorg". Positiivses toonis haridustemalist kirjutist Eesti ajakirjanduses ei mäletagi.

Kui üritada vaadata Eesti hariduselu võõramaalase pilguga, on suhtumine leebe. Sel kevadel pidasid Tallinnas oma aastakonverentsi Põhjamaade haridusuurijad, kes kohtusid ka meie õpetajate ja õpilastega. Mitu osalejat esitas oma muljeid nii: küll on Eestis õpetajad tasakaalukad, õpilased targad ja nii ilusalt koolimaja kui Tallinna Reaalkool tuleb maailmas harva ette

Kokkuvõttes – hariduse väärtustamine ja hinnang Eesti haridustegelikkusele on kirju. Erinevate silmade jaoks on pilt erinev, ajuti lausa vastandlik. Samas on selge üks – ootused Eesti haridusele on palju suuremad, kui tegelikkus pakuda suudab. Ühelt poolt jalutab ringi lausa müstifitseeritud kujutus haridusest kui kõigi hädade plaastrist. Tegelikuse võrdlemine ootustega annab sageli aga tulemuseks masenduse. Nii see eestlane ringi käib – tahaks suurt ja vägevat, on pisike ja koduvillane.

## Teaduse väärtustamine

Teaduses ei ole nii, et sügiseti tormlevad uurimisasutuste uste taga tuhanded noored, kelle arvukusega teaduse väärtustamist mõõta saaks. Laias laastus väljendub teaduse väärtustamine ressursside eraldamises ja tunnustuse pakkumises.

Ma ei räägi ressurssidest ehk rahast. Finantseerimiskõverad on teada ja need ei ole rõõmustavad. Räägin ühest põhimõtteliselt asjast, mis mulle juba mõnda aega muret teeb – Eesti teaduse tunnustamisest, aktsepteerimisest, sellest, kui võrdvääriline partner on Eesti teadus ühiskonnale.

Teaduse tunnustamine väljendub temalt küsimises. Ekspertiisi, uuringute, konsultatsioonide tellimises. Kui tellitakse, järelikult on soliidne ja vajalik partner. Kui ei, on tegu omaette toimetava teadlaskonnaga, kelle vastu ülejäänud

ühiskonnal erilist huvi pole ning kellele rahustuseks veidi raha antakse. Julgen arvata, et tunnustamisega ei ole Eestis asjad hästi.

Teadagi töötab teadus kahes režiimis: a) olles iseeneesele tellija (uurimistöö järgmine samm lähtub teaduse enda loogikast); b) täites teaduseväliste tellijate soove. Eesti teaduses domineerib esimene variant, teine on paraku päris nõrgukene.

ETF ja TKN kui Eesti teadust finantseerivad põhikanalid ju ei telli, vaid reageerivad pakkumistele, selekteerivad seda, mida uurijad ise oluliseks peavad. Kahtlemata vajalik tegevus, kuid kindlasti mitte piisav. Kõrvale on vaja ka selget tellimust.

Tellida oleks palju – ühiskonnas on palju murepunkte, kuhu teadus võiks sekkuda ja peaks sekkuma. Piirdudes sotsiaalse poolega nimetagem rahvastikuarengut, kuritegevust, koolivõrku jm.

Aga pole küsijat. Ega vist ka usaldust. Sageli eelistatakse välismaist ekspertii, ka siis, kui kohalik olemas. Paljude hinges istub usk, et kuskil mujal on targad, kes teavad. Olgu näideteks erastamisnõustamine, rootslaste haiglasüsteemi pakkumised, märgitootmine. Positiivseks võiks selles reas pidada vaid integratsiooniprogrammi ja Eesti teadlaskonna osalemist selle loomisel ja realiseerimisel. Kõigepealt vaieldi aasta probleemi määratlemise üle, siis viidi läbi uuringud, pandi paika tegevuskava ning asuti seda realiseerima. Tulemuseks on olukord, kus muulaskümused on käimasolevas valimisvõitluses teravate teemade nimistust lahkunud. Mida oligi vaja.

Kes peaks teadlastelt küsima? Teadus- ja arengutegevuse korralduse seadus ütleb selgelt: oma valitsemisalale tarviliku teadus- ja arendustegevuse finantseerimine ja korraldamine on ministeeriumide ülesanne. Lisaks muidugi firmad, ühendused, eraisikud. Korralikku küsimist takistavad ajuti ka kummalised ettekujutused teadlase tööst. Pole harvad juhused, kus sind kutsutakse ministeeriumi, pakutakse tass kohvi ja oodatakse, et vastaksid kohe küsimustele, mille tõsiseks käsitlemiseks kulub kolm aastat ja viis miljonit krooni.

Eesti teadus on väärtustatud siis, kui ühiskond temalt küsima hakkab. Siis lä-

heb ka rahaga kergemaks. Kompetentsed vastajad on olemas, küsijad sageli arglikud ning neid on lihtsalt vähe.

## Professionaalsuse väärtustamine

Professionaalsust võiks defineerida nii – professionaal on see, kelles istuvad koos teadmised ja oskus neid elus rakendada. Professionaalne õpetaja tunneb maailma sisukat pedagoogikateooriat ning oskab seda klassiruumis ja spordiplatsil rakendada. Professionaal on pandud kokku kahest poolest, kui üks puudu, on tegu lihtsalt toreda või veidi vähem toreda inimesega.

Muidugi oleks ideaalne olukord, kus Eesti igal ametipostil oleks oma ala proff. See, kes teab ja oskab. Paraku see nii ei ole, proffe on vähe ja ka olemasolevad pole alati sobivalt rakendatud. Professionaalsuse väärtustamist segavad sageli kaks illusiooni. Esiteks usk, et lojaalsus on tähtsam kui professionaalsus. Teadagi on see sagedane arusaam poliitikas, tuleb ette aga ka firmades ja riigiasutustes. Muidugi on see illusioon – ükskord toob lojaalne rumaluke õnnetuse kaasa niikuinii. Teine väärtuse arusaam on, et professionaalsuseks piisab teadmistest. Pelgalt raamatutarkusega aga igapäevaelus suurt midagi ära ei tee. Täpselt samuti nagu pelgalt praktiliste oskuste omandamisega. Edukas on see, kes suudab panna kokku teadmised ja oskused, mis kokku annavadki professionaali.

## Miks seda kõike vaja?

Miks on üldse vaja hariduse, teaduse või professionaalsuse väärtustamist? Kas pole tegu lihtsalt ühe huvigrupi salakavala *lobby*-ga – levitades jutte haritusest ja tarkusest kui päästerõngast, tahetakse ehk rohkem ressursse omaenda liivakasti?

Tegelikult on just nende kolme asja väärtustamine pea ainus viis jõuda sinna, kuhu Eesti unistab – rikkaks, õiglasaks ja mõnusaks. Haridus, teadus ja professionaalsus tähendab ju ka motiveeritud subjekti. Teadmine ei tee ainult targemaks, vaid loob ka vajadusi ning pakub oskusi nende rahuldamiseks. Haritud inimene on "üleskeeratud", oskab tahta ja taipab, mida oma soovide täitumiseks teha. Haridus sunnib inimest

ennast realiseerima, mis edendab teatavasti nii ühiskonda kui inimest ennast.

Teisalt teeb haritus ja tarkus iseseisvaks, subjektseks. See aitab meid kõiki hoida eemale ühiskondlikest hullustest, olgu neiks siis autoritaarne riigivalitsemine, kollane press või totter tarbimine. Haritud ja professionaalses ühiskonnas oleme kõik rohkem kaitstud.

### Mida teha?

Esitan kolm soovi seoses hariduse, teaduse ja professionaalsusega. Haridusministeeriumile soovin julgust küsida. Kulutada palju rohkem jõudu ja aega küsimuste formuleerimisele. Näiteks tellida lähteülesanne Eesti haridussüsteemi põhimurede analüüsiks ja lahenduste pakkumiseks. Mitte uuring, vaid lähteülesanne. Kulutada sellele pool aastat ja miljon krooni. Võib selguda, et viiemiljonilist uuringut polegi vaja, tuleks lihtsalt senine tarkus kokku koguda ja süsteemi panna. Hea vastus eeldab väga selget küsimuseasetust.

Koolidel, sh ülikoolidel soovitan nihutada oma koolitust professionaalide ettevalmistamise suunas. S.t julgust lisada teooriaõpetusele rohkem rakendustarkust. Nii erialase kui ka sotsiaalse kompetentsi mõttes. Just viimane on minu meelest ka üks EL-i uustulnukate edufaktoreid. Edukas on maa, kus võimalikult suur osa seltskonnast on võimaline euromängudes osalema. Oskab suhelda ja projekte kirjutada, saab aru avatud maailma mehaanikast, valdab koostöö- ja läbirääkimisoskusi.

Kõigile haridusnimestele soovin tsiviliseeritust haridusteamade käsitlemisel. Ajuti emotsionaalseks halaks muutuv jutt Eesti hariduse muredest (kas või Õpetajate Lehe listis) pole adekvaatne. Mõni hakkabki uskuma, et kõik poliitikud on kurjategijad, kooliõpetajad poistehistajad ja Eesti kooliõpilased kukuvad nälja pärast kokku. Kui me pidevalt defineerime ennast hädaoruna, hakkamegi ennast hädalistena tundma ja sellekohaselt käituma.

Loomulikult on miljon probleemi, mis Eesti hariduses lahendamist ootavad. Samas ei lahenda nende lõputu üleslugemine ühtegi. Ideaalühiskonda pole olemas, elu on oma olemuselt ebataiuslik. Minu veendumuse järgi on Eesti haridus tugev ja sisukas ning maailmas konkurentsivõimeline.

## Hea hariduspoliitika – lihtne, selge, usaldusväärne

**J a a k A a v i k s o o**

TÜ rektor

**Kuidas peaks formeeruma riiklik hariduspoliitika, mis rahuldaks meid rohkem kui senine? Et näiteks kogunedes siia saali aastal 2012, võiksite öelda, et oleme senistest kogemustest midagi ka õppinud.**

Nagu laulvat revolutsiooni tervikuna, mõjutas ka tolaaegset hariduspoliitikat vabaduse idee. Usutavasti kuni 1990. aastate keskpaigani jõudsid just sellest ideest kantud haridusseadused parlamendi ette ja võeti vastu. Lisaks vabadusele oli sinna kirjutatud hulk ilusaid ja õigeid mõtteid, mis olid kahjuks kadunud – jäi ebaselgeks, kuidas jõuda nendeni praktiliselt. Et meie kool ja õpetajad oleksid niisugused, millistena neid tahame näha; et kõik hariduses osalejad käituksid nii nagu nendes põhimõtetes kirjas. Analüüsi ja uurimistööd asendas tol ajal ning asendab kohati ka täna usk sellesse, et meie teame paremini kui nõukogudeaegsed käskijad Moskvast

või Tallinnas. Kuid ainuüksi see, et saab otsustada ise, ei garanteeri veel otsuste mõistlikkust.

### Parteiline hariduspoliitika

Olen lugenud kõigi kättesaadavate parteiprogrammide hariduspoliitilist osa. Kui need haridusprogrammid välja lõigata ja parteide nimed ära vahetada, kas asjaosalised saaksidki enam aru, mis kellele kuulub? See on lihtsalt üks mõtteharjutus, mille on kirja pannud enam-vähem ühesuguse maailmavaatega ja erineva hariduskogemusega inimesed. Objektivsetel põhjustel ei ole ükski poliitiline partei olnud suuteline haridusprogrammi iseseisvalt välja töötama. Mulle oli jäänud mulje, et Keskerakond võiks olla meeldiv erand. Nüüd olen selleski lootuses kahtlema hakanud.

Kuivõrd meie erakondadel puuduvad hariduspoliitilised programmilised seisukohad, jäävad pärast valimisi haridusmi-



**Pedagoogikaülikooli rektor Mati Heidmets (vasakul) ja Tartu Ülikooli rektor Jaak Aaviksoo keskendusid hariduse prioriteetsusele Eesti ühiskonnas ja prioriteetidele haridussüsteemis endas.**

## PRIORITEEDID

nistrid oma probleemidega üsna üksi. Parteiliidrite seisukohtadest johtuvalt on ebalev ka koalitsiooni hariduspoliitika formeerumine. Hariduselu edendamine jääb konkreetse ministri paremate arusaamade, sõprade-tuttavate ning haridusministeeriumi ametnike mureks ja hooliks. Tõsi, viimasel ajal tundub, et midagi on hakanud liikuma, tõenäoliselt ühiskonna objektiivse arengu surve. Räägime kõvema häälega sellest, et meie majanduse ja sotsiaalse arengu põhiline pidur on hariduse puudulikkus või harituse ebapiisavus. Tahaks loota, et Res Publica uue esimehe jõuline haridusalane sõnavõtt leiab kinnitust ka tegudes. See partei, kes ütleb selgelt välja, et haridus on Eesti elu esimene prioriteet, peaks tegema haridusministrist peaministri esimese asetäitja. Loodame, et meil saab kunagi olema niisugune valitsus. Poliitilises valitsuses ei mahu haridusminister tähtsuselt kuidagi esimese poole sisse.

### Haridusdiskussioon

Tüüpiline diskussioon hariduselu päeva- ja sõlmprobleemide üle tipneb tavaliselt kevadel, kui Suur-Ameerika majast saadetakse alla kontrollnumbrid, mis ütlevad, et haridus saab täpselt sama palju kui eelmisel aastal ja tuleks töötada efektiivsemalt. Haridusminister paneb prioriteedid kirja, nagu need tema peas parasjagu formeerunud on, ja püüab selgeks teha, et haridus on juba pea-aegu põhjas, ja kui neid numbreid ei kinnitata, läheb päris kindlasti põhja. Ta saab küsitud summast heal juhul ühe kolmandiku, kehvemal neljandiku. Haridusminister ütleb, et raha on vähe, aga rohkemat ta öelda ei saagi, sest puuduvad analüüs ja selged plaanid, mida teha. Peaministri ja rahandusministri tooli pealt on seetõttu lihtne öelda, et raha on üldse vähe ja kui te ei tea, milleks seda kasutada, pole mõtet lihtsalt niisama juurde anda. Nii on kordunud see igal kevadel viimased kümme aastat. Parlamendis antakse natuke lisa koolide katuste jaoks ja lubatakse, et järgmisel aastal jagatakse raha väljatöötatud arengukava kohaselt.

### Arengukavad

Kus on meie arengukavad – õigemini, miks ei ole vastu võetud neid nelja, viit, kuut või seitset hariduse arengukava,



**Kuidas liita ühtseks konstruktivselt töötavaks kollektiiviks poliitikud, haridustegelased ja sotsiaalsed partnerid? Kõik kolm peavad korrigeerima oma hoiakuid ja suhtumisi nii hariduspoliitikasse tervikuna kui ka potentsiaalsetesse partneritesse, toonitas professor Jaak Aaviksoo.**

mis inimesed eri aegadel kokku on kirjutanud? Ühe arengukava pani kokku presidendi akadeemiline nõukogu, kes pidas heast tahtest vajalikuks hariduselu edendada. Kava sisulise aruteluni poliitilisel tasandil ei jõutud. Loomulikult võis ja pidigi suhtuma sellesse kavasse kriitikaga, aga asjaosalistele sai selgeks, et hariduse arengukava on poliitiline dokument ja poliitilisest protsessist lahus pole võimalik seda koostada. Suurte lootustega käivitus viis-kuus aastat tagasi haridusfoorum, kes asus haridusministeeriumi ettepanekul tegema hariduse arengukava "Õppivast Eestist" veidi lühema "Õpi-Eesti" nime all. Jäin sellest protsessist kõrvale, kui sain aru, et haridusfoorum, mis oli kokku kutsutud heas usus ja lootuses, et ta esindab kõige erinevamaid ühiskondlikke huvigruppe, seda ometi ei teinud. See pole mõeldud etteheitena inimestele, kes haridusfoorumi töös kaasa löid, vaid pigem kur-

va tõdemusena, et erinevad sotsiaalsed partnerid, tööandjad, ametiühingud, vabaliikumised, parteid ei olnud valmis sisuliseks kaasalöömiseks. Neil lihtsalt puudus läbimõeldud seisukoht hariduspoliitikas. Viimasel ajal on eelkõige kaubandus-tööstuskoja ning tööstuse ja tööandjate keskliidu arengud viinud siiski sinnamaani, et lähiaastatel võib neist loota haridustegelastele tugevat, sisulist, kriitilist partnerit hariduse arengukava kokkukirjutamisel.

Asjaliku hariduspoliitika loomiseks puudub meil senimaani hea mehhanism. Kuidas liita poliitikud, haridustegelased ja sotsiaalsed partnerid ühtseks konstruktivselt töötavaks kollektiiviks? Kõik kolm peavad korrigeerima oma hoiakuid ja suhtumisi nii hariduspoliitikasse tervikuna kui ka potentsiaalsetesse partneritesse. Haridustegelased peavad suutma vaadata haridust laiemalt, kõrvaltvaataja pilguga, rääkima haridu-

sest keeles, millest saavad aru poliitikud ja sotsiaalsed partnerid. Poliitikud peaksid tõsiselt pingutama selle nimel, et käsitleda haridussüsteemi objekti asemel keeruka süsteemina, millel on oma sise-arenguloogika ja takistused arenguteel, saada aru, et formaalsed, üksnes poliitilise otsuse julgusest ja radiikaalsusest kantud lahendused ei pruugi seda süsteemi tingimata parandada.

## Aeg maha

Olen seda meelt, et võiksime mõneks ajaks lõpetada igasugused reformid, millega me kohati kiirustades ja veidi pealiskaudselt ning liiga lühikeste tähtaegadega oleme püüdnud oma hariduselu edendada. Võtta aeg maha ja analüüsida, mis on hästi ja mis ei ole. Võib-olla siis suudame rahulikult kavandatud evolutsiooniliste sammudega taastada usalduse partnerite vahel. Seda mitte põhimõtteliste muutuste edasilükkamiseks või ärakaotamiseks, vaid eelkõige selleks, et vabaneda meie poliitilises praktikas sõnale "reform" osaks saanud pealiskaudsuse ja kohatise vägivaldsuse sündroomist.

Hea hariduspoliitika peaks olema võimalik jõuda, kasutades nende riikide kogemust, kus parteipoliitilised eelistused hariduses on oluliselt väiksemad kui muudes sotsiaalmajandusliku arengu küsimustes, kus tegutsetakse sihikindlalt ja teadlikult depolitiseeritult. Pean mõeldavaks parteide koostööd haridusministeeriumi või parlamendi egidi all, et lähema aasta-pooleteise jooksul jõuda hariduspoliitika põhiseisukohtade formuleerimiseni, milles asjaosalised ja ka väljatöötamisprotsessist eemal seisvad huvigrupid võiksid olla kindlad, et see on parim, mida Eesti riik suudab pakkuda.

## Lihtsus, selgus, usaldusväärsus

Hariduspoliitika olgu lihtne, selge ja usaldusväärne. Lihtne tähendab arusaadavat kõigile – lapsevanematele, lastele, erinevatele huvigruppidele. Arengukava peab olema kirjutatud niisuguses keeles, mis ei vaja seletavat sõnaraamatut lõpus ja mida koostajad ühtemoodi mõistaksid. Haridus ei saa olla nii keeruline, et sellest lihtsalt, selgelt ja arusaadavalt rääkida ei saaks.

Selge on hariduspoliitika siis, kui me teame, milles on meie probleemid ja kitsaskohad. Selgus puudub, kui meil on 77 probleemi ja 42 veidi vähem tähtsat probleemi, mis neile lisatakse, sest mõne huvigrupi meelest pole tema probleemid piisavalt täpselt esitatud. Selgus saabub siis, kui osatakse teha vahet olulisel ja vähem olulisel; sellel, mida on võimalik saavutada ette antud vahenditega konkreetsel ajahetkel ja ettenähtavas tulevikus; kui ollakse suutelised ütleva, et neid probleeme me ei oska või ei suuda täna lahendada, jätame tulevikuks; kui poliitiliseks otsustamiseks on ette pandud analüüsile tuginevad valikuvariandid ja kompromisside või põhimõttekindlate otsuste tulemusena need valikud ka tehakse – nii, et neid poole aasta või kolme tunni pärast ümber ei muudeta.

Viimane ning kõige olulisem – usaldusväärsus. Hariduses toimuvad protsessid aeglaselt, tuleb minna pikka aega ühes suunas, juhindudes õigetest väärtustest ja tarkadest otsustest. Ei ole midagi ohtlikumat kui ebajärjekindlus, närviline tõblemine, otsuste ja lahenduste väljapakumise asja olemusse ja toimetehhanismidesse süüvimata. Asjade mõistmisele üles ehitatud lahendused peavad olema järjekindlad. Lahenduste realiseerimiseks tuleb eraldada piisavalt vahendeid, et planeeritavad muutused oleksid üleüldse võimalikud.

Ja siis, kui on olemas teadmised, mida teha, otsus, kuidas teha, vahendid ja inimesed, tuleb seda kaua aega teha. Vähemalt kõrghariduses ei ole mõeldav, et näiteks 2001. a on prioriteediks õpetajakoolitus, 2002. a tehnoloogia, 2003. a veterinaaria, 2004. a ämmaemandakunst või usuteadus.

Kümme aastat võttis aega, et ehitada Tartu Ülikoolis üles taastatud usuteaduskond kui akadeemiline struktuur. Kiiremini ei olnud see lihtsalt võimalik. Seljärgi võib ka öelda, et eelmisel aastal asutatud haridusteaduskonda on õige aeg hakata kahtlustama kümne aasta pärast.

## Õppekavad

Üldhariduskooli iga-aastane käive on ca neli miljardit krooni. Õppekava on üldharidussüsteemi selgroog ja sisu, minu jaoks omab ta samasugust tähendust

kui maja projekt, mille järgi ehitatud hooned peab kestma vähemalt kümme, aga tõenäoliselt kaksikümne aastat. Seljärgi pole mõtet otsustada, et selle esimene versioon peab saama valmis paari kuu pärast, järgmine aastaks 2004 ja siis 2007, vaid võiks pigem arutada, kui palju inimaastaid tuleb projekteerimisse ja isegi projekteerijate väljaõpetamiseks kulutada, enne kui sunnime pooltoorest produkti sööma ligi 200 000 õpilast ja 20 000 õpetajat. Tahaks loota, et selles küsimuses seisab Tartu Ülikoolil ja haridusministeeriumil, ning mitte ainult neil, ees tõsine, sisuline ja tasakaalustatud dialoog leidmaks mõistlikku lahendust sellele hariduselu olulisele küsimusele. Täna lahendusega ei saa me päris kindlasti rahul olla.

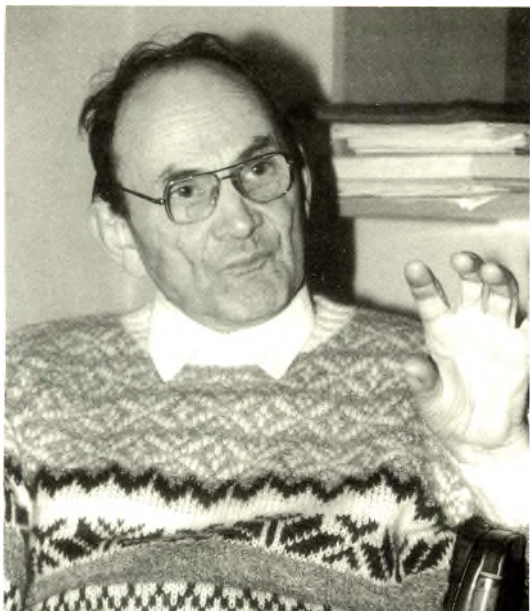
## Vajame stabiilsust

Kui midagi on kokku lepitud, tuleb sellest ka kinni pidada. Sest plaani teevad mõlemad pooled, vastutustundlikud organisatsioonid aga planeerivad oma tegevust vähemalt viie kuni kümne aasta peale, mitte ainult ühe eelarveaasta või ühe haridusministri ametiaja ulatuses. Kuidas peaks mõjuma üldharidussüsteemile, kui riigieksamite süsteemid nelja-viieaastase toimimise järel ilma tõsiselt võetava analüüsita ära muudetakse? Kord kehtestatakse kahekümne punkti piir, siis pannakse ette kaotada üldse ära riigieksamite kohustuslikkus, seejärel öeldakse, et riigieksamid on ülikoolide sisseastumiseksamid.

Niisuguse hüpleva, äraarvamatu, põhjendamatu poliitilise tõblemise tagajärjel kaob see habraski side, mis on tekkinud teatud haridusotsuste ümber, mille otstarbekuse üle võib küll vaielda, kuid mille tormakas ühepoolne muutmine ühiskondliku aruteluta murendab sedagi nappi suhtlemiskultuuri, mis meie hariduselus niigi heas seisus ei ole.

Olen ühte meelt nendega, kes väidavad, et meie hariduselu polegi nii kehv, et seda ainult kritiseerida. Kindlasti oleme võimelised tulema kokku ja selgitama välja need pudelikaelad, mis takistavad edasiliikumist. Loodetavasti tuleb eelseisvatel valimistel vähemalt mõni poliitiline jõud välja haridusprogrammi, mis oleks lihtne, selge ning ühtlasi usaldusväärne ettepanud lahenduste realiseerimisteede mõttes.





Akadeemik Jaan Einasto järjestab elegantse kergusega Eesti rahvuslikud prioriteedid: Euroopa Liit, NATO, haridus. Lihtne ja loogiline. Juba homme peaks olema hariduse edendamine Eesti riigi ja rahva peamine siht.

# Korra ja kaose piiril

Karl Kello

**Tuleb saavutada rahvuslik kokkulepe, nagu varem Euroopa Liidu ja NATO puhul, et haridus on ainus võimalus, mis viib Eestit edasi, toonitab akadeemik Jaan Einasto.**

Res Publica haridus- ja teadustöögrupp, kuhu kuuluvad lisaks Jaan Einastole akadeemikud Ene Ergma ja Olav Aarna ning Mare Taagepera (viimane tegeleb USA-s juhtivalt analoogilise hariduskontseptsiooni rakendamise), loodab anda oma impulsi hariduse tegelikuks prioriteediks muutumisse.

Alustatud reformidest tuleb ratsionaalsemaid edasi arendada. Senise hariduskontseptsiooni "Õppiv Eesti" kallal on tehtud kõvasti tööd. Neid ideid on vaja teadvustada, edasi arendada ja realiseerida.

Ideede realiseerimine on võimalik vaid laialdase koostöö kontekstis. Jaan

Einasto on veendunud, et konsensuse saavutamine nii tähtsas küsimuses on võimalik, kuid eeldab väga tihedat tööd. Res Publica töörühm on käsitlenud esialgu rohkem Eesti arengu üldsuunitlust; detailid vajavad läbitöötamist koos õpetajate, haridusministeeriumi asjatundjate ja poliitiliste jõududega.

Teadus on praegu samuti kehvast seisusest, nendib Einasto, meil on põhiliselt sama häda, mis õpetajate puhul – teadus ei ole noorte jaoks atraktiivne, palgad ei suuda Eesti turul konkureerida, mistõttu on oluliselt kahanenud andekate noorte tulek teadusesse.

## Õpetajale parlamendiliikme palk

Jaan Einasto, Ene Ergma ja Lauri Aaspõllu ülesastumisest Postimehes (Uuenduslik arengutee, 16.08.2002) võib esmapilgul jääda mulje, et jälle kord on tegemist virisemisega õpetajate madalate palkade üle. Ei. Akadeemikute avaldust tuleb vaadata Eesti rahvuslike prioritee-

tide kontekstis. Uuenduslik areng algab haridusest, seega peab haridustöötaja kutse ligi tõmbama, tõdevad allkirjutatud. Radikaalse meetmena soovivad nad tõsta haridustöötajate ja teadlaste palga vähemalt poole kuni terve Riigikogu liikme palgani. Et ärksatel noortel inimestel, kes praegu püüvad erasektoris ja riigiteenistuses, tekiks huvi õpetajatöö ja teadlase kutse vastu. Jaan Einasto meenutab, et kui haridusministeerium tuli Tartusse, tekkis avanevatele kohtadele konkurss vähemalt paarkümmend inimest kohale. Saadi väga hea kvalifikatsiooniga inimesi. Vanasti oli gümnaasiumiõpetaja koht väärakas ja austust väärt, rääkimata maakooliõpetajast, sellest nn maa soolast, tänu kellele kujunes eesti haritlaskond, mis lõi aluse ka Eesti riigi tekkeks.

Astronoomid on harjunud seadma endale kaugena näivaid eesmärgi. Nad oskavad näha varjatut, avardavad korrapära piire ja nihutavad kaost üha kaugemale kõiksusse. Kuid üks olnud ka

Euroopa Liit ja NATO meie jaoks kümme aastat tagasi ebarealsed eesmärgid? Nüüd on vaja teha lihtsalt järgmine loogiline samm. Eesti haridus tuleb tõmmata otsustavalt kaosejõudude meelevalla alt eesmärgistatud korrapärasesse maailma. Selleks pole, nagu näha, palju vaja – lihtsalt teadvustada hariduse tegelik koht ühiskonna väärtusteskaalal. Kui meie tõsine soov on areneda Eesti, pole lihtsalt muud võimalust, kui tõsta õpetajate palgad võrdväärseks riigitegelaste palkadega. Kõrgete ametnike palkade alandamine ei tule vist kõne alla. Kuigi riigi eesmärk ei saa olla riik ega ametnikkond, kelle taotlus on pealegi pahatühti "vähem riiki".

### Vaese riigi rikkus

Rahvuslikud väärtused jagunevad kolme liiki: tootmisvõimsused, loodusvarad, inimkapital. Arenenud riikides moodustab inimkapital koguväärtustest ligi kolmveerandi. Eestis pole hariduse osatähtsus kaugeltki nii suur, kui võiks olla. Kuna meil on loodusvarasid vähe, tõuseb seda enam hariduse osakaal. Mõni riik võib muidugi ka laisa mehe kombel läbi ajada, näiteks Araabiamaad tänu õlile, kuid meie ei saa seda endale lubada. Haridus on vaese riigi ainuke kapital.

Areneda Eesti pole mõeldav väljaspool innovaatilist arengustrateegiat. Lihtsast investeerimispoliitikast ei piisa, sest see genereerib ka madalapalgalisi töökohti, näiteks võib tuua kas või Elcoteqi madalad palgad. Kõrgtehnoloogilise tootmise arendamine aga nõuab kõrge kvalifikatsiooniga töötajaid ja tekitab kõrge palgaga töökohti mitte ainult juhtide seas. Siin ei piisa põhimõttest, et küll turg reguleerib. Uuenduslik arengutee erineb just selle poolest lihtsast investeerimisest, et on vajalik riigi teadlik arengu suunamine.

### Rohkem riiki

Haridus nõuab sihikindlaid investeeringu. Turumehhanismid tasakaalustavad olevikku, kuid ei anna suunda tuleviku (PM, 16.08.2002).

Uuenduslik lähenemine haridusele on arenenud riikides praegu domineeriv, sedastab Jaan Einasto. Esimese kümne aasta prioriteedid olid Eestil selged, sest vana käsumajandus oli vaja asendada normaalse turumajandusega, minna üle

nn plaanimajandussüsteemist tänapäeva majandussüsteemile. Et Eesti valis radikaalsete muudatuste tee, oli ilmselt õige. Kõik tehtu on suuresti olnud edukas. Seejärel aktualiseerus Euroopa ja NATO suund. Selge, et me ei saa olla isoleeritud, me kuulume kas ühte või teise maailma. Meie 1000-aastane ajalugu näitab, et omaette olemine on võimatu. Kui me vabatahtlikult ennast ühte või teise leeri ei säti, tehakse seda meie eest. Nüüd tuleb uuesti arengusuunda täpsustada ning hariduse prioriteetsus jõuliselt esile tõsta.

Parteipoliitika tungib paratamatult ka hariduspoliitikasse, ütleb Einasto. Mingi kontseptsiooni elluviimine on võimalik ainult tugeva poliitilise toetuse olemasolul. Tähtis on, et erakonnad jõuaksid omavahel kõige tähtsamaks kokkuleppele. Kui iga võimuvahetusega muutub kohe ka hariduspoliitika, on see katastroof.

### Vähem tuupimist

Paljud noored jätavad haridustee pooleli. Asjatundjad ütlevad, et sageli on nende hulgas aktiivseid, iseseisvaid ja -mõtlevaid noori inimesi. Nad langevad välja praeguse koolisüsteemi jäikuse tõttu, suutmata alluda rutiinile ja osalt ka tuupimisele. Eesti riik vajab neid loova mõtlemise ja juhikalduvustega noori, kes võivad praeguse süsteemi tõttu minna kuritegelikule teele või jääda aktiivsest elust kõrvale. Igal juhul on see probleem, mille lahendamine tuleb ühiskonna arengule kasuks.

Praegune haridussüsteem on orienteeritud teadmiste omandamisele, ütleb Einasto. Tänapäeval muutuvad teadmised kiiresti, seega oleks vaja teadmiste kõrval arendada õppimisoskust, et elu jooksul pidevalt uusi teadmisi õppida. Tuleb kujundada isiksust, õpetada noor kasutama infokanaleid, nii elektroonilisi kui ka konventsionaalseid. Elukestva õppe kontekstis pole kooli ülesanne mitte ainult teadmisi edasi anda, vaid ka õppimisoskust kujundada. Tuleb õpetada noori iseseisvalt infos orienteeruma, mitte niivõrd fakte omandada, kui oma analüüsivõimet arendada. Ka kõrgkoolis, mis praegu on gümnaasiumihariduse peamisi sihte, vajatakse hoopis rohkem loovust ja iseseisvat mõtlemist kui faktide teadmist. Koolisüsteemi kujundamine on selles suunas juba alanud, neid põhimõtteid tuleb edasi arendada.

Muidu me ei valmista inimest ette tänapäevase elu vajadusteks.

### Hakkaja inimene

Akadeemik Einasto juhib tähelepanu vajadusele, et kool täidaks senisest laiemaid ülesandeid, eriti maal. Kool võiks olla nii seltsi- ja kultuurimaja kui ka edasiõppekeskus. Tihenema peaksid seosed kutsekooli ja üldhariduskooli vahel. Need võiksid asuda lausa samades ruumides, et noored saaksid vastavalt oskuste ja võimete kujunemisele minna ühest teise üle. Kutseoskust pole vajalik mitte konkreetse ameti äraõppimiseks, vaid käteosavuse ja õppimisvõime arendamiseks. Tänapäeval on vaja ennast pidevalt täiendada.

Hariduse innovaatilise arengu puhul on tähtis osa avastusõppel, maailma areng läheb selles suunas. Praktikas juurutatud avastamisõpetust, mida on nimetatud ka ahaa-elamuslikuks õppeks, annab erakordselt häid tulemusi, eriti just masuurikate puhul. Eesti kirjanduses leidub väga hea näide – Toots oli ju igavene väänkael, aga õpetaja Laur oskas temas huvi äratada ning poiss ei läinud hukka, vaid õppis mõisavalitsejaks ja temast sai igapidi asjalik mees.

Kooli kõige tähtsam ülesanne on valmistada ette hakkajaid inimesi. Hakkamisvõime on kõigile lastele omane. Hakkaja inimene on veidi laiem mõiste kui lihtsalt elus hakkama saaja, toimetulija. Kool peaks seda võimet edasi arendama. Heaks näiteks on ärikoolid; matemaatikaõpetajate sõnul tuleb seal õpetada hoopis teistmoodi. Seal mõeldakse kogu aeg, kuidas paremini läbi lüüa. Vaja on mitmesuguseid oskusi, mis täiendavad üksteist: ühed oskavad hankida, teised tunnevad asja seestpoolt.

### Uudishimulik inimene

Jaan Einasto veendumuse kohaselt pole inimene oma olemuselt loll ega laisk, nagu vahel väidetakse, vaid uudishimulik. Albert Einstein olevat pidanud lausa imeks, et tavapärase koolisüsteemi juures jäi vähemalt mõnel õpilasel uudishimu ja õppimistahe alles, et seda ei jõuta täielikult ära rikkuda. Einasto eeldab isikliku kogemuse põhjal, et iga inimene on uudishimulik, kõige tundmatu uurimine on talle suur seiklus. Sellest tulekski lähtuda, ja alustama peaks

maast madalast. Niimoodi laps õpibki. Põhiline, et tema uudishimu ära ei kaotataks.

Haridusprotsessis on väär tuupimisele orienteeritus. See raskendab elus läbilöömist. Tekib ohtlik tunne, et tead kõike. Oluline on olla avatud uutele teadmistele. Kõige soodsam on orienteeritus avastamisele, see säilitab inimese loomuliku uudishimu. Kuid avastamisele orienteeritud hindamissüsteemi ei ole veel korralikult välja töötatud, ei meil ega mujal. Laps peab õppima vigade parandamist ja teda tuleb õpetada seda tegema. Looduseski on vigade parandamine üks olulisemaid protsesse.

Avastusmoment peaks Einasto arvates tingimata juures olema. Ise õppis ta kooliajal omal käel. Huvitav raamat "Astronoomilised vaatlused" õpetas lihtsaid asju, aga viis looduse vaatamiseni. Üldine ettekujutus asjast tuli kiiresti, ja see areneb pidevalt. Infoväli on viimase kümne aastaga oluliselt avardunud – populaarteaduslik kirjandus ja TV-saadet, päevauudised – (satelliittelevisiooni abil on meil jälgitavad kokku ligi tuhat TV-kanalit) neid vaadates saab üldise fooni asjadest. Koolihariduse ülesanne ongi tõugata noor avastuslikule teele – vähem fakte, sest need vananevad palju kiiremini, kui arvata võib, aga rohkem oskust ja huvi. Kui need on olemas, läheb uue õppimine ka praktilises kutsetöös kergelt. Nii et huvi äratamine on praktiline asi, mitte niisama üldfilosoofilise arutluse tulemus.

## Rohkem talupojatarkust

Haridus on Einasto sõnul teadmiste, oskuste ja hoiakute kogum. Üks hoiakutest, mis kuulub hariduse resp. harituse alla, on valmisolek kogu aeg õppida. Uudishimu peab säilima kõrge vanuseni. Igal uurimisalal, igas töös tuleb pidevalt uut peale, kogu aeg on vaja teadmisi täiendada. See ongi haridus – pluss üldharidus selles mõttes, et jälgid, mis ümberringi sünnib, püüad sellest aru saada. Enamikul meie inimestest on ametlikust haridusest sõltumata ka maamehelik ellusuhtumine olemas. Mis oli maamehele oluline? Olid ise pere-mehe, pidid kogu aeg mõtlema, kuidas teha, käekäik sõltus enda otsustest. Praegu on see oskus suuresti kadunud, aga üks tuleb pikapeale tagasi. Vene ajal tehti kõik moonakateks, pereme-

hetunne kippus kaduma. Peremehetarkusi tuleb uuesti arendama hakata.

## Korra ja kaose vahel

Haridus peaks ühtlasi tähendama meie igapäevasele kaosele vastu astumist. Meie maailm on piiripealne maailm. Elu, seda enam hariduselu, balansseerib korra ja kaose tabamatu piiri peal. Kuigi kosmilise korrapära piir kaugeneb – seda tänu ka eesti astronoomide mõtte-tööle – ja näib, et kaosele jääb vähem ruumi, valitsevad universumis korraka siiski nii kord kui ka kaos. Kuidas saaks väikese Eesti haridusprotsess sellest kõrvale jääda? Kord ja kaos täiendavad teineteist, ütleb Einasto, kaos tekib korrast ja kord kaosest. Kaoselgi on omad seaduspärasused. Stabiilne püsib olukord ajutiselt. Kaos luurab seega siinsamas ümberringi – nagu tümps harmoonilise sfääridemuusika kõrval. Tümpsu võikski tõenäoliselt mõista pigem kaosejõudude kui loova alge väljendusena.

## Kes tallab universumi orelit?

Kolmkümmend aastat tagasi polnud universumi meekärjetaolisest olemusest kuigi palju teada, ja kui võtta kolmkümmend aastat edasi, siis teame kindlasti võrratult rohkem, ütleb Einasto. Maailma ehitus, õieti arusaamine sellest muutub meie endi silme all. Kõiksuse kärgstruktuur on tekkinud mingi seni tundmatu mõjuri toimetel. Lained, mis kunagi väga varasel epohhil selle struktuuri tekitasid, olid helilained.

Jaan Einasto on rääkinud poeetiliselt universumi orelit. Universumit moodustavas gaasis levinud helilainetest pidi teatud lainepikkusega heli olema eriti tugev, nagu kindla pikkusega ürggav orelivile. Miks ta aga just niisuguse tooniga on, seda veel ei teata. Ja üldse, mis on see algne tegur, mis paisumist tekitab? Kes teeb tuult, kes puhub universumi orelit? Ise tekib, ütleb Einasto. See on isetekviv tuul. Eks "Ise tegi!" ole tuntud väljend eesti mütoloogiaski.

Inimene arvab tähtede poole vaadates kuulvat kristallpuhast sfääridemuusikat. Tegelikult on kõik toonid seal segamini, aga mõned toonid on tugevamad, nagu seesama orelivile. Nähtus avastati alles üsna hiljuti, veel pole teada, kui palju tugevamad nad on ja kui

kaugemale ulatuvad. Kui universumi ehitusest rääkida, ei saa öelda, kumb kõlab kõvemini, kas kakofooniline või eufoooniline muusika. Igatahes tümps see ei ole.

## Meie maailm pole ainus

Kõiksus koosneb enamasti varjatud ainest. "Kui Jumal tegi enamiku ainest tumedana, siis peab sellel mingi mõte olema," on Jaan Einasto seda tõsiteaduslikku probleemi võrdlemisi ebateaduslikult parafraseerides öelnud.

Looja katel podiseb pidevalt ja ajab mulle, on astronoomiaprofessor sama piltlikult väljendunud. Meie asume ühes paisuvas mullis. Mõni mull vajub kohe kokku. Mis aga oli enne Suurt Pauku, on küsimus, mille üle mõtisklesid varem ainult filosoofid. Nüüd on hakanud sellele ka füüsikud mõtlema. Enne oli ka mingisugune keskkond, aga oluliselt teistsugune. Sellest tekkisid maailmad, meie oma on üks nendest. Aeg ja ruum tekkis iga niisuguse maailmaga koos, nende vahel puudub side. Varem pidi siis valitsema mingisugune superruum ja superaeg. Nende teooriate arendamine on füüsika üks komplitseeritumaid probleeme.

Inimesed on kogu aeg mõelnud kõiksusele, igavikule jmt asjadele. Eks füüsikateooriadki ole mingis mõttes mõttemõlgutused, kuid teisel tasemel. Teaduslik tõde ei ole lõplik tõde, ta areneb edasi, sedastab professor Jaan Einasto.

*Maailmanimega eesti kosmoloog professor Jaan Einasto, universumi rakulise ehituse ja varjatud aine avastaja. Eesti Teaduste Akadeemia, Euroopa Akadeemia ja Briti Kuningliku Astronoomia Seltsi liige. Sajandi 100 eestlase nimistus asetab eesti rahvas ta tänaste teadlaste seas esimesele kohale.*



**Ülo Vooglaid:** Haridusministeerium on tegelnud üksnes koolidega, jättes täiskasvanud elanikkonna haridusprobleematika turu ja koolitusfirmade hooleks. Selle tagajärjel ei ole suur osa täiskasvanud elanikkonnast piisavalt haritud ega informeeritud, et osaleda otsustamises ja vastutada oma otsuste tulemuste ning tagajärgede eest.

# Vooglaiu 316 teesi

R a i v o J u u r a k

**3. juulil oli Loone õppetalus Raplamaal professor Ülo Vooglaiu kodanikualgatusel haridusekspertide nõupidamine. Osalesid kasvatusteaduste õppejõud, haridusametnikud, omavalitsuste esindajad ja haridusminister Mailis Rand nõunikega.**

Sissejuhatav sõnavõtt oli Ülo Vooglaiult endalt. Ta andis hinnangu Eesti üldharidussüsteemi olukorrale, esitades oma seisukohad ka kirjalike teesidena. Neid saab autori täienduste ja parandustega lugeda Hariduse koduleheküljelt aadressil <http://haridus.opleht.ee/arutelu/arutelusept2002.html>.

Esitame nimetatud teesidest lühikese ülevaate. Professor Vooglaiu seisukohti kommenteerib TPÜ kasvatusfilosoofia õppetooli professor Peeter Kreitzberg.

## Absurdisituatsioon

**Ülo Vooglaid:** Eesti hariduses valitseb absurdisituatsioon. Pärast "Õpi-Eesti" läbikukkumist on Eesti "haridusvanker endiselt kraavis kummuli". Haridusseadus on ajast ja arust. Strateegilised kontseptsioonid ("Õppiv Eesti", "Õpi-Eesti" jm) on olnud mängulise iseloomu-

ga ja väärad. Pearahasüsteem toimib kahjulikult. Tagajärg on, et suures osas Eesti koolidest valitseb stabiilselt ekstreemne ja mänguline absurdisituatsioon, seda nii õpilaste kui ka õpetajate seas (157. tees).

**Peeter Kreitzberg:** Eesti haridus seisab täiesti tavaliste probleemide ees, mis ei lõpe kunagi. Erinevad inimesed näevad probleeme erinevalt. Meil on saanud mõneti heaks tavaks heita tege-  
likkusele pilk läbi utopistlike prillide, andes mõista, et esindame ainuvõimalikku mõistlikku seisukohta ning kõik, kes pumba juures, on valesti teinud ja üldse valed inimesed. Need väited kuuluvad puhtalt ideoloogia ja poliitika valdkonda. Teadusega pole siin kõige vähematki pistmist. Haridus on suuresti poliitilise määratluse valdkond, kus ühed näevad ühtesid ja teised teisi probleeme, kus

ühtedele on tähtsad ühed eesmärgid ja teistele teised. Haridus ei ole puhtteaduslikult põhjendatav, nii nagu seda pole ka mistahes paradigma.

Hariduskorraldus ja selle eesmärgid on tähtsaim enesemääratlemise valdkond nii riigile kui üksikisikule. See arusaam on antiikfilosoofia üks olulisemaid lähteid. Hariduskorraldus on valikute, mitte ainuvõimaliku teadusliku tõestuse probleem. Kui see teisiti oleks, poleks meil põhjust rääkida ei hariduspoliitika, õppija ega õpetaja subjektsusest, vastastikusel mõjust ega dialoogist. Kahjuks on aga suur hulk tänapäeva pedagoogilise psühholoogia ja sotsioloogia käsitlusi valinud puhttsientistliku tee, tehes sellega karuteene õpetajate ettevalmistusele, kus õpetajat nähakse mingite üldiste seaduspärasuste rakedajana, inimhingede insenerina.

Demokraatia ja õige lähenemine samastatakse sageli omaenda arusaamade, tahtmata kannatada seda väikest ebamugavust, et mõelda ja toimida võib ka teisiti. Eriti raske on mõnel ministril või teisel kõrgel ametnikul maha tulla oma posti otsast ja aktsepteerida uute inimeste teistmoodi tegutsemist. Inimlik, aga mõttetu.

Frankfurdi koolkond nimetab stsientistlikule ainuõele rajatud lähenemist reifitseeritud lähenemiseks inimesele ja ühiskonnale. Kõik protsessid toimivad justkui üle inimese pea. Inimene sotsialiseeritakse kindlatesse väljastpoolt loodud rollidesse. Kõik on pikalt ette eesmärgistatav ja prognoositav. See on tõerääkimise režiim, mis üritab anda otsustamisprivileegi vähestele väljavalituile, kes teavad, mis on tõde, jättes teistele kaasanoojutamise ja järgimise rolli. See on positivism, mis filosoofilisel tasandil minetas oma elujõu juba 1960. aastatel.

Demokraatia ja stsientism on kaks erinevat paradigmat. Teaduslik uuring hariduse valdkonnas võib parimal juhul näidata, et miski on võimalik, mitte aga seda, et ta oleks vajalik. See on hoopiski poliitilise otsustuse, enesemääratluse, valiku küsimus. Siin pole tegemist *technega*, vaid *phronesisega*.

## Diletantlikkus

**Ü.V.:** Viletsa haridusega rahvas ei oska teooriatest lugu pidada (59). Seetõttu puudub Eestil haridusuuendustel teoreetiline, metodoloogiline ja metoodiline alus ning tegutsetakse "tunde järgi" (12, 30, 50, 51, 52, 166, 169, 316). Arusaamad haridussüsteemist on ajast ja arust (48). Puuduvad hariduselu korraldavate institutsioonide kaasaegsed mudelid ja nende kirjeldused, avalikkusel pole ülevaadet haridusalal tegutsevate inimeste eesmärkidest ja sihtidest (35, 316). Puuduvad ideaalid, normid, printsüübid ja kriteeriumid ametnike tegevuse hindamiseks. Ametnikelt ei saa nõuda ametialast ettevalmistust (16, 95, 118, 119, 260, 261). Teaduslikud uuringud hariduse ja arengu vallas on praktiliselt lakanud (24, 170, 197). Laste ja täiskasvanute üldharidusliku, erialase, kutse- ja ametialase ettevalmistuse tasemele pole antud hinnangut (53). Puudub õpetajate, koolijuhtide ja haridusametnike põhjalik ja süsteemne täiendusõpe (65,

174). Õpetajate ettevalmistus on täiesti ebarahuldav (165, 312).

**P.K.:** Reljeefselt esitatud, kuid pehmelt öeldes mehhanistslik lähenemine. Teooriatel iseenesest pole mingit väärtust. Tolstoi ütles, et teadus on mõttetu, kuna ta ei vasta ainsale tähtsale küsimusele: kuidas elada. Jätab mulje ainuõigetest eesmärkidest ja neile vastavatest vahenditest, mida teadlased on võimelised õpetaja ja õppija eest paika panema.

Poliitilistes ja ka haridusotsustustes on alati tegemist olukorraga, kus otsust ei määra ükski algoritm, valem, teooria, kus targa praktilise otsustuse ja teooriate vahele jääb tükk tühja ruumi, nagu ütles Derrida. See ongi *phronesis*, mitte *techné*, mille järgi võib laevu ja maju ehitada. See käsitlus tuleb taas meelde mõistet "inimhingede insener". Teooriad aitavad mõelda, neil on teatud valgustav potentsiaal. Kuid nad on kõik väga ühekülgised ja tegelikkust lihtsustavad. Eriti sotsiaalvaldkonnas. Pole midagi ohtlikumat, demagoogilisemat ja vägivaldsemat kui kujutus, et praktilised otsused tulenevad teooriatest ning ühete ja samade nähtuste kirjeldamiseks ja seletamiseks on olemas mingi üks ja ainuvõimalik ehk ainuõige teooria.

Pole olemas neutraalset kompetentsust, kompetentsus on alati teatud suunaga, seotud teatud eesmärkidega. Kas Peterburi balletikooli õpetajad on ebakompetentsed, kui nende viielised õpilased Moskva balletikoolis läbi kukuvad? Kujutlused eesmärkidest ei ole ühesugused õpetajatel ega ametnikel. Nad mahuvad ehk mingisse avarasse raami, aga lahknevad oma konkreetsetes väljendustes.

## Koolikesksus

**Ü.V.:** Haridusprobleeme vaadeldakse kitsalt koolikeskselt, lahus ühiskonna üldisematest probleemidest (52, 60, 137, 138, 141, 143, 167, 168, 177, 282, 298, 299). Pole selgeks räägitud ja sõnastatud, millised tunnused peaksid olema ühiskonnal, kus me tahame elada, ja kuidas peaks haridussüsteem meid sellele ühiskonnale lähemale aitama (32). Haridusprobleemidega ei tegele Eestis kogu haritlaskond, haridusuuendused ei ole laia avalikkuse kontrolli all (11). Erakonnad ei ole leidnud haridusküsimustes omavahel püsivat kokkulepet, iga-

üks pusib omaette, ilma et üks teaks, mida teine teeb (121, 183).

**P.K.:** Liialdus. Haridusega tegelevad paljud, kuigi haridus ise on metafoorne mõiste ja me ei saavuta kunagi tema ühest defineeritavust ega mõistetavust. Iga tekst sisaldab endas väljajäetud eeldusi, on mõistetav vaid paljudel lisa-eeldustel. Kindlasti pole põhjust süüdistada inimest, kes ei tarvita sõnu "ühiskond" ja "haridus", vaid piirdub kooliga, aprioorselt selles, et ta vaatleb kooli väljaspool hariduse ja ühiskonna konteksti, nii nagu ei anna vastupidiseks alust nende mõistete mehaaniline esinemine mingis teises tekstis. Üldse on vaja raiata vähem jõudu kriitikaanlusele ja esitada rohkem konstruktiivseid käsitlusi. Alles siis saab ilmutuda mõtleja.

## Riigikesksus

**Ü.V.:** Kui oma teooriat ja ideoloogiat ei ole, hakkavad alateadvuses toimima teiste omad. Nii toimib Eesti haridus nõukogudeaegses paradigmas (32). Nagu nõukogude ajal, nii lähtutakse haridusküsimustes praegugi riigist ja ühiskonnast, mitte inimesest, tema vajadusest, elust ja õnnest (4). Siis oli kooli kohustus kasvatada igakülgset arenenud kommunismiehitajaid, kes õpivad aina edasi, et kujuneda kõrge kvalifikatsiooniga spetsialistideks. "Õpi-Eestis" on märgata sama tendentsi – inimese haridus samastatakse riigile vajalike tööalaste oskustega (9, 314, 315).

**P.K.:** Nii imelik, kui see pole, kandis nõukogude haridus suuresti valgustusparadigma jooni. Igakülgset arenenud isiksuse ideaal on Antiik-Kreekast. Olen Vooglaiuga nõus, et "Õpi-Eesti" on liialt funktsionalistlik, et mitte öelda utilitaristlik – vaatleb haridust võimu ja rikkuse vahendina. Ja kõik.

## Tsentraliseeritus

**Ü.V.:** Püüdlused ühtsuskooli ja ühtsete programmide, õpikute ja kriteeriumide poole ei ole millegagi õigustatud. Elagu mitmekesisus! Elagu reaalne konkurents (58)! Hariduse eeldus on valikuvabadus, võimaluste rohkus ja mitmekesisus, alternatiivide olemasolu (98). Samas tuleb jälgida, et haridusasjad ei libiseks maffioosse iseloomuga struktuuride kätte (172).



**Loone õppetalu "vabaõhuklass". Pärast Ülo Vooglaiu "armutut" hinnangut olukorrale riigis hakati otsima edasiminekuvõimalusi. Arutelude keskseks teemaks kujunes alusharidus. Väideti, et alg- ja põhikooli probleemide juured on enamasti varases lapsepõlves.**

**P.K.:** Suuresti nõus, aga Vooglaid räägib selle teesiga ilmselgelt iseendale vastu. Kuidas kujutab ta ette valikuid, kui eesmärgid ja vahendid peavad olema teaduslikult, metodoloogiliselt tuletatavad ja tõestatavad, mitte valitavad? Kuidas on see kõik võimalik üheselt selgeks räägitud ühiskonna eesmärkide taustal?

### Autoritaarsus

**Ü.V.:** Paljud õpetajad käituvad koolis ülemustena. Sellistel inimestel ei tohiks koolis ega teistes lasteasutustes kohta olla, olenemata sellest, kui suurepäraselt nad mingit õppeainet tunnevad. Nad kasvatavad tahes-tahtmata omasuguseid – argu, hoolimatuid, alatuid lipitsejaid (6). Rohkesti on inimesi, kes usuvad, et mida tugevam ja totaalsem on väline sundus ja surve, mida rohkem õpilasi hinnatakse ja kontrollitakse, seda haritumaks kujuneb kasvav põlvkond. Sisemine motivatsioon ja õpilase enda huvid on tagaplaanil (104). Õpeta-

jaid kiidetakse klassis valitseva korra ja vaikuse eest. Kasvatuse all mõeldakse füüsilist ja vaimset vägivalda ning totaalset sundsituatsiooni (77). Puberteedieas poisid on koolis kompleksides naisõpetajate surve all, neid hinnatakse kiiremini küpsevate tüdrukute foonil, mis on otsene või kaudne mõnitamine (79). Tagajärjeks on tuhanded alaväärsuskompleksiga noored mehed (80).

Samas on koolides õpetajaid, õppealajuhatajaid ja direktoreid, kes ei saa omaenda lapse ega perekonnagagi hakkama. Propageeritakse diversantlikku mõtteviisi "kes tahab, õppigu, kes ei taha, ärgu õppigu" jms (26, 27, 40).

**P.K.:** Arvan, et hinnang on liialdatud. Hindan meie õpetajat palju kõrgemalt. Õppekava ülekoormatus, standardiseeritud kontroll ja tagatipuks stsientistlik lähenemine õpetamisele-õppimisele jäta-  
vad meid ilma valikutest, sunnivad peale standardeesmärgid, standardtempo,

standardinimese kujundamise, monoloogilise õppimise stiili, üheselt oodatavad tulemused. Mõistan samuti hukka liberaalse mõtteviisi, mis tekkis vastukaaluks nõukogulikule "kolmede" väljavenitamisele ja väljendub lihtsas valemis: kui ei taha, ära õpi.

### Elitaarsus

**Ü.V.:** Koole võrreldakse riigieksamite tulemuste alusel nagu sotsialistliku võistluse päevil. "Kvaliteediauhindu" antakse eliitkoolidele, kust heidetakse välja igaüks, kellele koormus üle võimete käib, võttes väljaheidetute asemele teiste koolide priimuseid (159).

**P.K.:** Nõus.

### Koolikesksus

**Ü.V.:** Endiselt valitseb ettekujutus, et õpitakse ainult noorena ja ainult koolis. Elukestva õppe tähendust ja tähtsust ei mõisteta (109, 141, 194). Ettevõtluses

loetakse töötajate õppesse saatmist erisoodustuseks, mille eest on vaja maksta peaaegu kahekordselt (262). Üldharidust pakutakse vaid koolieas lastele, mitte igas eas inimestele (25, 70). Haridusministeerium on tegelnud üksnes koolidega, jättes täiskasvanud elanikkonna haridusproblemaatika turu ja koolitusfirmade hooleks (262). Tagajärg on, et suur osa täiskasvanud elanikkonnast ei ole piisavalt haritud ega informeeritud, et osaleda otsustamises ja vastutada oma otsuste tulemuste ja tagajärgede eest (7).

Üldharidus on kujundatud naiseliku, koolikeskse loogika järgi, esikohal teadmiste reprodutseerimine (88). Ainus väärrikas eesmärk on järgmise kooliastmesse (gümnaasiumi, kõrgkooli) pääsemine, et seal edasi õppida. Kutseharidus on madalseisus. Inimarengu indeksis oli Eesti kvalifitseeritud tööliste ja tehnikute taseme poolest viimasel (*sic*) kohal (192). Rõhk on edasiõppimisel, mitte edasielamisel (3, 129, 155). Üldharidust ei käsitata inimese eneseleidmise vahendi ja sotsialiseerumise süsteemina. Väljaspool kooli on õpetajad abitud. Nad ei oska suhelda lapsevanematega, et aidata neil luua oma õpilastele soodsamat kodust kasvukeskkonda (43).

**P.K.:** Arvan, et Vooglaid jällegi veidi liialdab, kuigi üldjoontes olen diagnoosiga nõus. Samas arvan, et ei maksa haridust siduda ka täiskasvanute puhul institutsionaalse haridusega, mida riik eesmärgistab ja korraldab. Õpetaja õpib oma praktilist tööd tehes sageli palju enam kui kellegi loengut kuulates, inimene õpib teisega suheldes, lugedes, jalutades jne. Mulle ei meeldi, et me nõuame liialt lasteaednikelt formaalhariduse diplomeid. 1920. aastatel võrdsustati edukas kümneaastane koolis töötamine pedagoogilise kõrgharidusega. Mulle ei meeldi, et suurepärased lasteaiakasvatavad kaotavad oma töökoha diplomi puudumise tõttu. Liigne formaliseerimine jätab küll teadusliku mulje, kuid on tegelikkuse karikatuur. Muide, Rousseau ei käinud ühtegi klassi koolis.

Reprodutseerimise eest võlgne me suuresti tänu Komenskýle, kes propageeris nii veenvalt pansofismi ehk kõiketeadmise ideed. See on näide ühe kitsa lähenemise elujõust. Vaatamata enam kui 100 aastat kestnud massiivse-

le rünnakule, on see arusaam tänaseni vastu pidanud. Kogu kontrolli, mõõtmise ja eksamite süsteem, nagu ka õpetajate ja õppekava koostajate haridus on rajatud reprodutseerimisele.

## Õpikukeskus

**Ü.V.:** Koole huvitab "tundide andmine" ja "õpiku läbivõtmine", mitte õppija kui isiksuse ja subjekti arengu toetamine (38). Õpetatakse ainet, mitte last, ja seda peamiselt minevikust võetud kogemuste varal (144, 306). Eeskujuks seatakse koole, kus õpilasi kõige paremini riigieksamiteks drillitakse (159, 259). "Omanäolise kooli", "Hea alguse" ja "Tiigrihüppe" ebalevad ja mängulised projektid pole suutnud õpikukeskust vähendada ja koolid on neis kaasa löönud peamiselt raha saamise huvides (117).

Ka kõrgkoolis käib õpe (vananenud) õpikute järgi. Tegelikult peaks kõrgkool olema ennekõike uurimisasutus, kus uuringute kõrvaltegevusena toimub ka õpe. Eksamiteks drillimist ja spikerdamist asendab punktijaht (15, 18, 34).

**P.K.:** Üldjoontes nõus. Tegemist pole aga koolide halva käitumismaneeriga, vaid kogu koolikorralduse ja Läänes domineeriva õppekava ülesehitusega, mis ei jätagi koolidele teisi valikuid, kui nad kvaliteedi kontrollimisel tahavad ellu jääda. See pole isegi enam ühe riigi, vaid kogu Euroopa Liidu probleem, kus kõik tahavad oma tunnistusi vastastikku tunnustada.

Samas ei usu ma juba ammu Ameerika sajandialguse haridusrevolutsioonilisse loosungisse, mille järgi me ei õpeta mitte ainet, vaid last. Usutavasti on enamik hariduse pärast südant valutavaid inimesi jõudnud tõdemuseni, et me õpetame nii last kui ainet, õieti lapsele ainet. Aineta ei õpeta kedagi, aineta ei eksisteeri süstemaatiline haridus. Häda on aga selles, et õppeaine samastatakse mingi kindla teadusvaldkonnaga, selle süstematiseeritud ülesehitusega, lahus sellest, mis võiks õppijale tähendust omada. Kooli ei tule süüdistada mitte ainekesksuses, vaid teaduskesksuses.

Massiline kõrgkool ei saa olla vaid uurimisasutus, kus õppimine on teadusetelemise inertsi johtuv jääknähtus. On palju kõrgkoole, kus ei tegelda mingi teadusliku uurimisega selle sõna tõsis-

mõttes, vaid õpetatakse, ja väga hästi õpetatakse. Professoriteks on oma ala silmapaistvad praktikud. Kui palju on akadeemilisteski ülikoolides artiklite produtseerijate hulgas uurijaid? Paremini, kui nad kogu oma jõu paneksid õpetamisesse.

## Ebaõiglus

**Ü.V.:** Kõrgkoolide "tasulised" ja "tasuta" õppekohad tekitavad ebaõiglust, korruptsiooni, pettust, alatust. Selle süsteemi käivitajad tuleb avalikustada (41). Pearahasüsteem eelistab suuri koole ja soodustab võltsimist (41).

**P.K.:** Tasulised õppekohad käivitas Tartu Ülikooli põhikiri 1992. Tol ajal olid selle lubatavuse ümber suured vaidlused. Tartu Ülikooli juristide ja tugeva huvitatuse koostöös lahenesid need TÜ administratsiooni kasuks. Minu meelest oli Ülo Vooglaid tol ajal Riigikogu liige ja sündmuste keskel. Nii nagu Jaak Aaviksoo oli minu teada üks tasuliste õppekohtade idee ämmaemandaid. Huvitav oleks lugeda Ülo Voogla viitlusest Riigikogus nende seisukohtade kaitsmise eest, millest ta tihti kirjutab.

Jah, praegune pearahasüsteem paneb õpilasi enda poole tõmbama, sõltumata sellest, kas see õpilasele sobib või mitte. Eks see ole ka põhjus, miks nii paljud lähevad pärast põhikooli gümnaasiumisse.

## Ebademokraatlikkus

**Ü.V.:** Rahva puuduliku harituse, vähese informeerituse ja kesise kogemuse tõttu on valimised enamasti sisuliselt fiktiivsed, mis üksnes süvendab inimeste võõrdumist ning jõuetut pahameelt (195).

**P.K.:** Demokraatia käekäik sõltub tõesti inimeste haritusest. Enamajagu valimispropaganda trikkidest on ju suunatud vähemharitud valijaskonnale. Harituse kaasaanne on visioonide paljususe kõigi ühiskonnaelu nähtuste suhtes, mis võib mõnikord viia hääletamisel ka kriisiseisundisse. Siis on vaja revideerida otsustamisprotseduure. Igal juhul tuleb eelistada haritust.



**USA-s põhineb haridussüsteemi väärtushinnangute süsteem ühiskonnaõpetuse rahvuslikel standarditel. Missugune on Eesti ühiskonna väärtushinnangute süsteem, missugused on meie ühiskonnaõpetuse rahvuslikud standardid, küsib Sulev Valdmaa.**

# Ühiskonnaõpetus kui indikaator

**S u l e v V a l d m a a**

Jaan Tõnissoni Instituudi kodanikuhariduse keskuse juhataja

Ameerika Ühendriikides on ühiskonnaõpetuse õppeaine ehitatud üles vundamendile, mille üks nurgakivi on riiklikust ja rahvuslikust seisukohast tähtsad kirjatööd – põhiseadus, USA kohtusüsteemi tuntud ja mõjukad kohtulahendid, presidentide kõned. Seda pole palju, kokku tükki kümme teksti, kuid neile rajaneb kogu haridussüsteemi väärtushinnangute süsteem. Neile viidatakse pidevalt, neid rõhutatakse ja korratatakse.

Mis on Eesti ühiskonna rahvuslikud tõekspidamised, mille järgi ühiskonda orienteerida? Kas me teame, millise Eesti riigi hüvanguks meie haridus töötab, kuidas koolis õpetatavad õppeained aitavad seda visiooni materialiseerida, missuguste väärtushinnangutega inimesi kool kasvatab? Õeldakse, et kirjandit pole enam vaja, et Tammsaaret ei ole mõtet lugeda, sest tema teoste

kaudu vahendus 19.–20. sajandi esimese poole väärtushinnangute süsteem.

Kui Eesti otsustas, et tema edasine tee pärast NL-i lagunemist on iseseisvus ja omariiklus, seisis Eesti ühiskonna ja riigi ees hulk langetamist nõudvaid otsustusi. Osa otsustustest on tehtud ja need on fikseeritud; osa otsustusi ei vajagi läbirääkimist. On olemas kogum väärtusi ja sihte, mida meie riik peab olemas olemiseks endale teadvustama. Tahame olla euroopalik, iseseisev, haritud, innovaatiline, tolerantne rahvas. Neid sihte peab siis ka ellu viima. Küllap leidub mitmeid mehhanisme ja mooduseid, kuidas seda teha, kuid selge on üks – selle kõigega peab tegelema haridus.

Kuivõrd meie haridus, selle sisu ja meetodiline baas aitab meie sihte saavutada? Eesti üks siht on olla rahvusriik,

nii on see 1992. aasta põhiseaduses sätestatud. Kui me nii ütleme, tuleb seda ka olla ja selleks midagi teha. Kui me seda olla ei saa, on olukord skisofreeniline.

## **Kultuuride piir Eesti ühiskonnas**

Eesti on mitmekultuuriline. Mitmekultuurilisus on teatud määral rahvusriigi vastand. Kuidas haridus seda dilemmat lahendab? Kui küsida õpetajatelt, kas Eesti on meie jaoks kodumaa, vastatakse jaatavalt. Kas Eesti on meie jaoks isamaa? Eesti õpetaja ütleb vaieldamatult – jah, on küll. Kui aga küsida, kas Eesti on isamaa ka siin teist-kolmandat põlve elavatele venelastele, siis näiteks Ida-Virumaa eesti õpetajad sellega ei lepi. Nad ei taha tunnustada, et Eesti on siin elavate venelaste või teiste mitte-



eestlaste isamaa. See on meie ühiskonnas laiemalt tõstatamata ja lahendamata küsimus, mis ei kajastu ka hariduse sisus.

Narva keskaegse vapi nurkades on kahurikuulid, mis sümboliseerivad selle linna sõdadega seotud minevikku. Vapil on kõver türgi-tatari saabel ja sirge Lääne-Euroopa mõök. See räägib sellest, et Eesti asub piirimail, Eesti on rajajoon. Eesti on kahtlemata üks kultuuride kokkupuute punkte, see on nähtav nimelt Narva jõel – kui võrrelda Hermannii ja Ivangorodi kindlust. Probleem on selles, et kultuuride piir ei lähe enam mööda Narva jõge, vaid Eesti ühiskonna sees. See muudab Eesti säilitamise küsimuse senisest keerukamaks. Kõigil õppeainetel ühtekokku pole mõtet, kui need ei aita Eestit säilitada, arendada, muuta, parandada, kuigi igal õppeainel üksikult on kahtlemata oma roll maailma mõistmisel ja tuleviku kavandamisel.

## Õppeainete koostöö

Ühiskonna ja riigi ees seisvate ülesannete lahendamiseks/elluviimiseks koolnoori inimesi kasvatab ja haribki. Ameeriklased on õppeaineid analüüsid tulnud järeldusele, et ühiskonnaõpetus on kõige integreerivam õppeaine üldse. Meil suhestuvad riiklikus õppekavas olevad õppeained ühiskonnaõpetusega üldiselt samamoodi. Ühiskonnaõpetuse integratsioonivõime on väga kõrge, ta on teiste õppeainete suhtes hea indikaator – saavutuse indikaator. Ühiskonna- ehk kodanikuõpetus võtab kokku kõik selle, mis ülejäänud õppeained noorele n-ö iseseisvasse ellu astuvalle inimesele kaasa annavad – mida ta oskab, teab, suudab.

Kuidas on ühiskonnaõpetuse ainekaava riiklikus õppekavas postuleeritud, mis on selle põhilised eesmärgid või üldalused? Ühiskonnaõpetus on tsüklikline õppeaine, mis algab 4. ning jätkub 8.–9. ja 12. klassis. Kogu ainetsükli vältel rõhutatakse vajadust kujundada õpilastes ühiskondlike protsesside toime mehhanismide mõistmist; hoiakut, et ühiskonnaelu puudutavas on isikliku, argumenteeritud seisukoha omamine vajalik; väärtustatakse ühiskonnaelus osalemise oskusi ja valmidust, kodanikuosaluse tähenduse ja vajalikkuse mõistmist.

Me võime kritiseerida sõnastusi ja arutleda, kuidas oleks parem, kuid me ei saa väga palju eesmärgi seada, sest need lahustuvad nii või teisiti nende kolme punkti alla. Nii on see üldiselt kõigi riikide ühiskonnaõpetuse õppekavadega.

## Reaal- ja sotsiaalteadmised

Haridus peab olema relevantne. Relevantantsus (asjakohasus) on hariduse esmaseid tingimusi *resp.* ülesandeid. Pole mõtet jagada koolisüsteemi kaudu teadmisi, oskusi, tõekspidamisi, mille puudub seos eluga, mille utilitaarsuse aste on kehvavõitu. See ongi hariduse relevantantsuse küsimus – milleks me õigupoolest seda haridust vajame, mida koolist saame, kuidas seda kasutame; kas eesmärgid, mida me hariduse kaudu tahame saavutada, on sõnastatud.

Seitsmekümnendail aastail olid *science*-teadmised praktilise kallakuga, nende abil sai üht-teist kasuliku ette võtta. Füüsikat õpiti selleks, et minna koju ja panna kokku väike raadiovastuvõtja, mis ka tõesti krõbises. Keemiatunnis omandatu aitas emal koduses majapidamises plekke välja võtta. Elu on sedavõrd muutunud, et enam ei kipu me ise televiisorit parandama. Raadioaparaadi kokkupanemine võib ju veel kellelegi huvi pakkuda, kuid aastat kaks-kolmkümmend tagasi oli reaalteaduste käegakatsutavus – võtan koolist konkreetse oskuse/teadmise, viin koju ja kasutan – midagi muud kui praegu. Kahtlemata on toimunud nihe. Reaalteadmiste asemele on oma utilitaarsuses tõusnud sotsiaalteadmised ja sotsiaalsfääris käitumise oskused. On mitmeid ühiskonnalaaseid teadmisi ja oskusi, mida inimesel läheb tarvis iga päev. Palkame küll korteriremontija, kuid raha eest ei peaks kindlasti mitte ostma näiteks suhtumist maksusüsteemidesse või presidendi otsevalimisse. Nendes küsimustes peab olema ise kompetentne.

## Ühiskonnateadmised rahvusvahelises kontekstis

Eestis on kümne aasta jooksul levinud mõtteviis, et ühiskonnaõpetus on õppeainena küll väga vajalik, kuid sellega tegelevad niigi kõik – kodu, ajakirjandus, teised õpetajad, sõbrad tänaval. 1990. aastate alguses tuli peaaegu et võidelda, et õppeaine õppekavasse saaks.

Kahel korral, 1970. aastate keskpaiku ja 1998–2001 viidi läbi väga representatiivne rahvusvaheline uuring, et selgitada, kuidas ühiskonnaõpetust eri riikides õpetatakse, milline on ühiskonnaõpetuse kaudu vahendatavate oskuste ja teadmiste tase riigiti. 1998. aasta uurin-gus osales ka Eesti. Kokku oli uuritavaid riike üle maailma 28. Küsitleti 14-aastaseid, mõõdeti ühiskonnateadmisi, ühiskonna ellu haaratuse määra ja kodanikuhoiakut. 28 riigi hulgas jäi Eesti koos Leeduga jagama 23.–24. kohta.

Rahvusvaheline valim oli võrdne kõigi jaoks, ka teiste riikide 14-aastased polnud ühiskonnaõpetust õppeainena koolis veel õppinud, seega mõõdeti lihtsalt noorte küpsusastet. Edukate riikide gruppi kuulusid tugevamad demokraatiad, sh USA. Rahvusvaheliselt kõige paremate näitajatega paistsid aga silma Poola noored. Seda on püütud mitmeti seletada, aga võib-olla leidub selgitus lihtsalt Poola ühiskonna õhustikus, alates Solidaarsuse liikumisest, ja ühiskonnaelu puudutavate küsimuste pikaajalises tähelepanu fookuses olemises (vt Krull, lk 26).

Küsimused olid kõigi riikide laste jaoks identsed, hoolikalt tõlgitud ja sõnastatud, arvestatud oli eri maade kultuuriliste eripäradega. Üks näide. Õpilastele oli antud analüüsimiseks valimisplakat: "Meil, kodanikel, on kõrini. Hääletada Hõbedapartei poolt tähendab hääletada kõrgemate maksude poolt. See tähendab majanduskasvu lõppu ja meie rahvuslike ressursside raiskamist. See tähendab majanduskasvu ja vaba ettevõtluse lõppu. Hääletage selle poolt, et raha jääks inimeste taskutesse. Ärme raiskame ära järgmist nelja aastat. Hääletage Kullapartei poolt."

All olid vastusevariandid.

Selle valimisplakati lasi tõenäoliselt trükkida Hõbedapartei.

Plakati autor on Hõbedaparteiga opositsioonis olev grupp või partei.

Grupp, kes tahab, et valimised oleksid ausad.

Hõbedapartei ja Kullapartei koos.

(Õige vastus: Hõbedaparteiga opositsioonis olev grupp või partei.)

Eesti 14-aastastest lastest vastas õigesti 54%, Soomes 85%, Kolumbias 40%, USA-s 83%.

Eesti lapsed olid viimaste seas eelkõige ühiskonnaalaste teadmiste poolest, arusaamisküsimustele vastasid nad suhteliselt paremini – suhe päheõpitu ja mõistmise vahel oli parem kui mitmel meie endisel saatusekaaslasel Ida- ja Kesk-Euroopas (vrd Krull, lk 28).

Anu Toots Tallinna Pedagoogikaülikoolist, kes uuringut läbi viis, on nüüd teinud 18-aastastega küsitluse teise ringi. Seal paistab Eesti välja väga kõrgete näitajate poolest. Kas on toimunud muutus noorte ühiskonnateadvuses? Või on vahepeal midagi muutunud ühiskonnaõpetuses?

## Esimene riigieksam

Tänavu toimus Eestis ühiskonnaõpetuse esimene riigieksam. Õpilaste kodanikuhoiakute, arusaamade ja aktiivsuse kohta andis see küllalt hea pildi. Ühtlasi selgusid ka mõned probleemid. Ühiskonnaõpetuses on praegu kehtivaid õpikuid kaks, vanem Avitas ja uuem Koolibris välja antud. Mõlemad vastavad õppekavale, kuid autorid on suutnud need kokku kirjutada nii erinevalt, et õpiku teksti baasil üheselt vastatavaid küsimusi oli peaaegu võimatu koostada. Riigieksami küsimused said seetõttu koostatud pigem üldharivad ja -inimlikud, millele peaks saama vastata, kui ollakse seda küsimust õppinud.

Kui eksamit ette valmistades ütlesime ühiskonnaõpetuse õpetajatele, et muu kõrval tuleb ka diagramme analüüsida, sattusid paljud paanikasse – aga meie ei ole seda õpetanud. Tõepoolest, ühiskonnaõpetuse ainekava ei näe ette diagrammide lugemise õpetamist ning ühiskonnaõpetuse õpikutes on graafikud ja diagrammid sees sedavõrd, kui võrd autorid on pidanud heaks need sinna sisse panna. Vastuseks õpetajate protestile – pole tagatud, et lapsed oskaksid diagramme lugeda – küsisin, kas üldhariduse saanud, 12 aastat koolis käinud noor inimene ei peagi ajalehe diagrammidest aru saama?

Eesti hariduses on tihti nii – oskama nagu peaks, kuid millega seda garanteerida? Oli väga lihtne ülesanne, tuli võrrelda diagrammitulpsid ja teha kindlaks, mis aastal tõusis töötaja palk eelmise aastaga võrreldes kõige rohkem. Tehti massiliselt vigu – ei suudetud numbreid lugeda, silma järgi hinnata või

ei saadud küsimusest aru. Oli arvutusvigu, ei osatud protsenti määrata. Kui sama protsendiküsimus oleks olnud matemaatikaeksamil ja oleks mõeldud matemaatikavõttes, oleks sellega ilmselt hakkama saadud. Selgus, et paljud 12. klassi lõpetajad ei tea Eesti kohta, missugune maakond kuskil asub. Tänu ühiskonnaõpetuse esimese riigieksami tulemustele on nüüd seega võimalik panna diagnoosi meie haridusele laiemalt, seda alates riiklikust õppekavast kui alusdokumendist kuni ainemetoodika ning õpetajakoollituseni.

Ühiskonnaõpetuses pole tihtipeale õigeid ega valesid vastuseid. Küsitakse arvamust, seisukohta. Inimene peab oskama võetud seisukohta kaitsta, selgelt sõnastada ja argumenteerida.

## Ajalehepoisist miljonäriks

Üks arutelu küsimus riigieksamil oli, kas Eestis on võimalik saada ajalehepoisist miljonäriks. Keskkoolilõpetaja mõtlemise taset iseloomustab umbes selline lahend: kui ajalehepois teenib ühe ajalehe müügi pealt ühe krooni, peab ta miljonäriks saamiseks müüma maha miljon lehte.

Olukorras, kus on mitu valikut, ollakse kartlikud. Eeldatakse, et õige on üks ja see tuleb ära tunda. Ei taheta aktsepteerida, et elus võib olla tõene minu jaoks üks, aga teiste jaoks teine vastus. On õpitud kildude kaupa, kui neist on tarvis kokku panna tervikpilt, jäädakse hätta.

Ühiskonnaõpetus on olnud tagaplaanile surutud õppeaine. Kuivõrd kaks tundi 12. klassis ei võimaldanud riigieksamit teha, olid koolid eksamihirmust priid. Sageli jaotati need sotsiaalainetunnid, eriti eliitkoolides, riigieksamianete vahel ära. Varem polnud ühiskonnaõpetuse õpetajate täienduskoolitusel kunagi eliitkoolide õpetajaid, nüüd saime seoses eksami lähenemisega neidki näha.

## Pensioniealised õpetajad

Ühiskonnaõpetuse õpetajaskond on vana, lubamatult suur on kõrghariduseta pedagoogide protsent. Ometi väärub õppeaine suuremat tähelepanu. Aastal 2001 korraldasime Jaan Tõnissoni Instituudis koos Indiana ülikooliga ühiskonnaõpetuse õpetajate küsitluse. Eraldi olid vaatluse all maa- ja linnaõpetajad,

eesti ja vene õpetajad. Peaaegu pooled eesti õpetajad on vanemad kui 51 aastat. Vene koolides on see number natukene parem. Traditsiooniliselt ollakse nõukogude ajast pärit ühiskonnaõpetaja ja ajalooõpetaja kvalifikatsiooniga. Eesti koolides on õpetajaid, kelle ühiskonnaõpetuse alane kvalifikatsioon on parim võimalik – nõukogudeaegne seegi –, 68%, venelaste hulgas 80%. Taasiseseisvumise järel pole Tartu Ülikool ega Tallinna Pedagoogikaülikool ühiskonnaõpetuse õpetajaid kahjuks ette valmistanud.

Teiste humanitaarainete õpetajaid on ühiskonnaõpetajate hulgas 16%. Ülejäänud, kes on suuresti kohakaaslased, on raamatupidajad, elektrikud, füüsikud, omavalitsuse spetsialistid jt. Ainult keskharidusega ühiskonnaõpetajaid on 5%, neid on direktor ilmselt ekstra palunud, et kuule, õpeta see ühiskonnaõpetus ära, sul läks see ju päris hästi.

Põhiline tunnis on õpetajate hinnangul õpik, järgneb ajakirjandus, seejärel loeng. Muid õpperessursse, nagu näiteks külalist tunnis, mis on ühiskonnaõpetuses ometi üks olulisemaid, ei kasutata, sest see võtab palju aega, ainekava aga on üle paisutatud.

Ühiskonnaõpetus on riiklikus ainekavas praegu eelkõige teadmiste aine, kuid sellest tuleb teha oskusaine. Pole vaja jagada mitte niivõrd eriteadmisi ühiskonnateooriatest, kui võtta kokku see, mis annab oskuse olla kodanik, aitab näha ja mõista probleemi, võtta seisukoht, tegutseda kaalutletult. Küllalt suur osa keskkoolilõpetajatest ilmutab selle küsimusteringi vastu loomupärast huvi.



**Edgar Krull: IEA kodanikuõpetuse uurimus näitas, et suures osas postsotsialistlikes riikides, aga ka Kreekas ja Portugalis oli õpilaste ühiskonnaalaste teadmiste tase märgatavalt kõrgem arusaamise (interpreteerimisoskuse) tasemest. Eesti puhul on probleem veelgi tõsisem – rahvusvahelise keskmisega võrreldes on siin tase madal nii teadmistes kui ka arusaamises.**

## Endasse kapseldunud aine

**Edgar Krull**

Tartu Ülikooli üldpedagoogika õppetooli professor

**Maailma 28 riigis tehtud uurimus viitab, et enamikus Euroopa maades ei osutata kodanikuõpetuses piisavat tähelepanu globaliseerumisele ja eri maade koostööle. Postsotsialistlike riikide puhul torkab silma, et nende maade noored ei usalda oma valitsusi, kuid peavad neid oma riigi majandusliku edenemise eest vastutavaks.**

Kodanikuõpetus on paljudes maades kurioosses olukorras. Läbi on viidud arvukalt rahvusvahelisi uurimusi, kuid enamasti ei ole nende tulemused õppekavade arendajate tegevust mõjutanud ega reaõpetajani jõudnud. Ilmselt on kokkuvõtted esitatud liiga akadeemilises vormis, mistõttu olulise eristamine töödes nõuab vähesema teoreetilise ettevalmistusega pedagoogidelt ülemääraselt palju aega. Lisatakistuseks võib osutada puudulik võõrkeeleoskus. Tagajärg on, et ühiskonnaõpetus kipub

tihti olema endasse kapseldunud õppeaine, mis ei aita noortel tänapäeva arengutendentsides senisest paremini orienteeruda.

Nii näitab ka IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) kodanikuõpetuse uurimus, et paljude maade kodanikuõpetuse sisu, esitusviis ja tase ei vasta tänase, veel vähem homse päeva nõuetele. Eriti torkab see silma endistes sotsialismimaades, kus kodanikuõpetus tähendab üksnes kodanikuõpetuse tundi,

mitte aga selle teemaga tegelemist kõigi ainete tundides. Sageli on põhirõhk õpikuteadmiste deklaratiivsel omandamisel, mitte õpilaste ühiskondlikul aktiivsusel ja demokraatia olemuse mõistmisel. Ebaproportsionaalselt palju ootavad õpilased riigilt ja vähe kodanikelt. Immigrantidesse ja rahvusvähemustesse suhtutakse sageli väga tõrjuvalt jne. Endise Nõukogude bloki maade kodanikuõpetuse õpetajad erinevad hoiakutel järsult oma Lääne-Euroopa kolleegidest. Nii pidas 94% vene ja 92% eesti

kodanikuõpetuse õpetajatest hea kodaniku oluliseks tunnuseks teenimist oma maa relvajõududes, samal ajal arvas Belgia õpetajatest nii ainult 16%.

IEA kodanikuõpetuse uurimuses olid vaatluse all kõik õpilasi sotsialiseerivad tegurid nii koolis kui ka väljaspool seda. Koolis ei piirdunud uurimus üksnes kodanikuõpetuse ainekavaga, huvi tunti kõigi õppeainete mõju vastu kogu õppekava ulatuses. Lisaks uuriti, millised on õpilaste võimalused klassidiskussioonideks ja aktiivseks osalemiseks koolielu korraldamisel ja oma kodanikuaktiivsuse ilmutamiseks ka väljaspool kooli, eriti ühiskondlikus elus (7).

### Uuringu kaks faasi

IEA uurimusega alustati 1994. a. Esimeses faasis korraldati kvalitatiivseid juhtumiuuringuid, et saada ülevaade kodanikuõpetuse oludest ja tähendusest eri maades. Selle taustinformatsiooni põhjal töötati välja vahendid õpilaste ja õpetajate järgneva uurimiseks. Uuringu teises faasis testiti õpilaste kodanikuteadmisi ja -hoiakuid ning korraldati kodanikuosalemise ülevaateuurimus.

Esimese faasi konkreetne taotlus oli koguda infot 14-aastaste õpilaste kodanikuõpetuse olude, sisu ja meetodika kohta. Uuriti, milliseid teadmisi eeldasid eri riikide kodanikuõpetuse spetsialistid 14-aastastelt õpilastelt 18 teemal. Teemad hõlmasid valimisi, isikuõigusi, rahvuslikku identiteeti, osalemist poliitikas, tsiviilühiskonnale iseloomulikke organisatsioone, majanduse seost poliitikaga ning lugupidamist etnilise ja poliitilise mitmekesisuse suhtes (6).

Uurimuse teine faas toetus suures osas informatsioonile, mis koguti esimese faasi rahvuslikest juhtumiuuringutest. Juhtumiuuringute informatsiooni analüüsi tulemusena fikseeriti kolm põhilist probleemi valdkonda, mis said aluseks õpilastele esitatavate testi- ja ankeediküsimuste formuleerimisel (7).

I. Demokraatia: kuidas suhtuvad noored riigi demokraatlikesse institutsioonidesse, kui suur on nende endi ühiskondlik aktiivsus?

II. Rahvuslik identiteet, piirkondlikud ja rahvusvahelised suhted: kuidas noored suhtuvad teistesse riikidesse ning

kohalikesse ja rahvusvahelistesse organisatsioonidesse?

III. Sotsiaalne ühtekuuluvus ja mitmekesisus: millise tähenduse omistavad sellele noored ning mida nad arvavad diskrimineerimisest?

Määratleti ka viis liiki muutusi, mis pidid eelnimetatud sisuvaldkondadega kokku puutudes õpilaste tegevusvõimete ja oskustes aset leidma. Nende mõõtmiseks võeti kasutusele viis testi- ja ankeediküsimuse tüüpi: sisu teadmine; ühiskondlikke või poliitilisi probleeme käsitleva materjali interpreteerimine; mõistetest (nagu demokraatia, kodanikuks olemine jne) arusaamine; hoiakud (näiteks suhtumine valitsuse usaldatavusse); valmidus osaleda poliitikas (7). Saadud testi ja küsimustiku lähtealust võib ette kujutada maatriksina, mille ühe mõõtme moodustasid kolm põhilist sisuvaldkonda ja teise mõõtme viis tegevusvõimete tüüpi.

1998. a katsetati testi esmakordselt 20 riigis ja seejärel uuriti mölema, nii testi kui ka ankeedi sobivust 25 riigis 200 õpilasest koosnevate valimite peal. Katselise rakendamise põhjal korrastatud uurimisvahendi lõppversioon koosnes 38 teadmis- ja mõistmisküsimust sisaldavast testist ja 136 küsimusega ankeedist, mis tõlgiti kõigi uurimuses osalevate riikide rahvuskeeltesse.

Uurimuse teises faasis korraldati 1999. a õpilaste representatiivsete valimite testimine ja küsitlus 28 riigis. Kokku osales uurimuses ligikaudu 90 000 õpilast. Euroopast osales 23 riiki: Belgia (prantsuskeelne osa), Bulgaaria, Eesti, Inglismaa, Itaalia, Kreeka, Küpros, Leedu, Läti, Norra, Poola, Rootsi, Rumeenia, Saksamaa, Slovakkia, Sloveenia, Soome, Šveits, Taani, Tšehhi Vabariik, Ungari ja Vene Föderatsioon. Väljastpoolt Euroopat Austraalia, Hong Kong, Kolumbia, Tšiili ja USA. Uurimus hõlmas ka õpetajate ja koolijuhtide lühikest usutlust kodanikuõpetuse teemadel. Seega on tegemist hästi ettevalmistatud ja põhjaliku uurimusega, mille järeldusi võib usaldada.

Kõigepealt testiti õpilaste ühiskonnalaaste teadmiste taset ning arusaamist demokraatiast ja seda iseloomustavatest joontest, demokraatia institut-

sioonidest ja ilmingutest, kodaniku õigustest ja kohustustest, rahvuslikust identiteedist, rahvusvahelistest suhetest ning ühtekuuluvusest ja mitmekesisusest.

### Kodanikuteadmised ja arusaamine

Kodanikuteadmistes oli Euroopa kõrgeim näitaja Poolal (111 punkti), madalamate hulka kuulusid Läti 92 ja Eesti 94 punktiga skaalal, mille rahvusvaheline keskmine oli 100 (7). Enamikus postsotsialistlikes riikides – Poolas, Slovakkias, Sloveenias, Venemaal, Bulgaarias ja Rumeenias – oli kodanikuteadmiste tase arusaamise tasemest tunduvalt kõrgem. Ka ülejäänud postsotsialistliku grupi riikides oli teadmiste tase arusaamisest kõrgem, kuid vahe ei olnud nii märkimisväärne. Erandi moodustas vaid Eesti, kus interpreteerimisküsimustele vastati veidi paremini kui teadmisküsimustele. Pika demokraatliku traditsiooniga maades, nagu Soome, Saksamaa, Inglismaa, Rootsi ja Šveits vastasid õpilased arusaamist eeldavatele küsimustele üle rahvusvahelise keskmise, arusaamise tase oli seal teadmiste tasemest kõrgem. (Õeldu ei kehti Küprose, Itaalia, Norra, Taani ja Belgia kohta.) Postsotsialistlike riikidega sarnane olukord ilmnis vaid kahes sellesse gruppi kuuluvas riigis – Kreekas ja Portugalis. Seal oli arusaamise tase teadmiste tasemest madalam.

### Riik ja kodanik

Selle valdkonna hindamiseks küsiti 14-aastastelt õpilastelt, mis tuleb demokraatiale kasuks ja mis seda kahjustab. Selgus, et Euroopa noortel on demokraatia üldisest tähendusest küllalt hea ettekujutus. Vähem oli üksmeelt selles, kes on hea kodanik. Suurema osa riikide noorukid pidasid hea kodaniku põhitunnuseks allumist seadustele ja rutiinset poliitilist tegevust, eelkõige osalemist valimistel. Mõne riigi noored pidasid hea kodaniku tunnuseks nii rutiinset poliitilist tegevust kui ka ühiskondlikku aktiivsust. Mõnes riigis peeti nii ühte kui teist väheoluliseks. Selle grupi esindajad olid ka Eesti ja Soome. Seejuures oli Soome õpilaste hinnang ühiskondlikule

aktiivsusele kodanikutunnusena kõige madalam üldse (8,9 punkti). Eesti vastav näitaja oli 9,2 skaalal, mille rahvusvaheline keskmine oli 10 (7).

14-aastaste arusaamine valitsuse majanduse ja ühiskonnaga seonduvatest kohustustest sarnanes vastava riigi täiskasvanute arusaamaga. Üldiselt pidasid postsotsialistlike riikide õpilased valitsusi majanduselu eest rohkem vastutavaks kui teiste riikide õpilased. Eriti riigikesksed olid õpilaste hoiakud Bulgaarias ja Venemaal. Lääne-Euroopas tähtsustasid riigi vastutust Inglismaa, Soome, Portugali ja Rootsi noored (7).

## Valitsuse usaldusväärsus

Usaldus valitsusega seotud asutuste (kohtud, politsei jne) vastu oli rahvusvahelisest keskmisest oluliselt kõrgem pika demokraatiatraditsioonidega maades (välja arvatud Portugal), alla keskmise aga kõigis postsotsialistlike maades (välja arvatud Slovakkia). Kõrgeimad usaldusnäitajad olid Taanis ja Šveitsis, kus valitsust usaldab alati või peaaegu alati vastavalt 85 ja 76% õpilastest. Madalaimad usaldusnäitajad olid Sloveenias (16), Bulgaarias (29) ja Vene Föderatsioonis (30). Soomes usaldas valitsust 55 ja Eestis 40% õpilastest (7).

## Valmisolek osalemiseks

Uurimus tõi esile, et teismeliste valmisolek osaleda poliitilistes aktsioonides sõltub maa poliitilisest kultuurist ja olukorrast. Soomes oli valmis rahumeelses protestimarsis osalema 21% õpilastest, Eestis 37, Vene Föderatsioonis 46 ja Küprosel 87%. Mis puutub valimistel osalemisse, siis väitis üldkokkuvõttes 55% õpilastest, et nad said osalemise olulisusest teada koolis. Kuid riigiti see näitaja varieerus. Soome õpilastest võttis vaid 34% omaks, et nad on õppinud neid probleeme koolis, Küprosel ja Kreekas arvas nii aga 72% õpilastest. Eestis oli see näitaja 43 ja Venemaal 64% (7).

## Rahvustunne

Rahvustunne kajastus õpilaste vastustes valmisolekuna kaitsta oma riiki välismõjude eest ja positiivse hoiakuna oma

rahvuse suhtes. Viimane faktor hõlmas tundeid rahvuslipu vastu, uhkustunnet oma maa üle ja soovimatust asuda elama teise riiki. Üldiselt olid õpilaste hoiakud oma kodumaa suhtes väga positiivsed kõigis riikides: 45% õpilastest jagas täiesti ülevaid tundeid oma maa ja lipu suhtes ja 40% nõustus sellise suhtumisega. Valdav enamik õpilastest ei soovinud elada püsivalt teisel maal, 52% nõustus ja 34% nõustus täies ulatuses väitega, et tuleb tunda uhkust (riigina) saavutatu üle. Kõige enam näitasid üles rahvuslikku uhkust Küprose, Tšehhi, Kreeka, Ungari õpilased, kelle keskmised olid üle 11 punkti (rahvusvaheline keskmine oli 10 punkti). Kõige tagasihoidlikum oli rahvuslik uhkustunne Belgias – 8,4 punkti. Eestis oli see näitaja 9,5 ja Soomes 10,5.

## Suhtumine immigrantidesse

Kõigist 14-aastastest õpilastest leidis 50%, et immigrantidel peavad olema põhirahvusega samad õigused hariduse omandamiseks. 40% õpilastest arvas, et samad õigused peavad kindlasti olema olema. Immigrantidesse suhtumises olid rahvusvahelisest keskmisest tunduvalt negatiivsemad hoiakud Bulgaarias, Taanis, Inglismaal, Eestis, Saksamaal, Ungaris, Itaalias, Lätis, Leedus, Slovakkias, Sloveenias ja Šveitsis. Seejuures kõigis uurimuses osalenud Euroopa riikides peale Portugali olid tüdrukute hoiakud immigrantide suhtes positiivsemad kui poiste omad (7).

## Õpetamine ja õpetajad

IEA uurimuse esimeses faasis kogutud andmed näitasid, et kodanikuõpetus on korraldatud erineval viisil. Mõnes riigis õpetavad seda ajaloo-, mõnes emakeeleõpetajad. Mõnes riigis on kodanikuõpetus integreeritud emakeeleõpingutega. Kodanikuõpetust antakse ka religiooniõpetuse raames. Mõnel pool on välja töötatud kombineeritud õppedistsipliin, mida nimetatakse ühiskonnaõpinguteks (*social studies*). Seda ainet annavad õpetajad, kellel on ettevalmistus mitme sotsiaalne õpetamiseks. Üldiselt on nelja liiki kodanikuõpetuse õpetajaid: need, kes keskenduvad suures osas ajaloo; kes keskenduvad nii

ajaloole kui ka kodanikuõpetusele; kellel puudub kindel orientatsioon ühele või teisele õppeainele, kuid kes eristuvad religioossuse ja mittereligioossuse tunnuse alusel (2).

Enamik usutletud õpetajatest võttis omaks, et õppetöös on neil rõhuasetus teadmistel, kuigi pidasid ise seda vääraks. Näiteks tunnistasid itaalia õpetajad, et keskmiselt nõuavad nad 82% ulatuses teadmiste omandamist, kuid tegelikult vääraks see õppimise aspekt vaid kahte protsenti tähelepanust. Belgia õpetajad osutasid, et neil on 24% rõhuasetusest teadmistel ja nad pidasid seda optimaalseks. Eesti õpetajad arvasid, et neil on 61% rõhuasetusest teadmistel, kuid piisav oleks 5% (2).

Paljudes Ida-Euroopa riikides eelistati õpilaste teadmiste ja arusaamise kontrollivahendina valikvastustega teste. Lääne- ja Põhja-Euroopa ühiskonnaõpetuse õpetajad eelistasid valdavalt kirjandeid. Näiteks pidas Soomes 91% õpetajatest põhiliseks kontrollivahendiks kirjandeid, Saksamaal 81, Kreekas 72, Norras 84 ja Rootsis 79%. Eestis pooldas 52% õpetajatest kontrollivahendina kirjandeid ja 23% eelistas kasutada valikvastustega teste (2).

Kõik ühiskonnaõpetuse õpetajad pidasid hea kodaniku puhul oluliseks kodumaa ajaloo tundmist, seaduskuulekust ning valmisolekut keskkonna ja inimõiguste kaitseks. Väga vastuolulisi hinnanguid anti aga soovile teenida relvajõududes, et kaitsta oma maad. Küprose õpetajatest pidas 98% seda hea kodaniku oluliseks tunnuseks. Kreekas arvas nii 95% õpetajatest. Endise Nõukogude bloki riikide õpetajatest arvas nii Bulgaarias 89%, Tšehhi Vabariigis 81, Eestis 92, Lätis 82, Leedus 85, Poolas 84, Rumeenias 95, Vene Föderatsioonis 94 ja Slovakkias 84%. Ülejäänud riikides oli see näitaja madalaim Belgias (16%) ja kõrgeim Soomes (61%) (2).

B. Losito ja H. Mintrop jõudsid uurimuse põhjal järeldusele, et üldiselt pööravad kõik riigid vähe tähelepanu rahvusvahelisuse ilmingutele, kuigi just see õppeaine peaks valmistama õpilasi ette eluks globaliseerivas maailmas. Sarnane probleem selgus ka CICE korraldatud uurimuses, kus usutlejad esitasid

lastele ja noorukitele nende identiteeti puudutavaid küsimusi (1).

## Millele keskenduda?

IEA kodanikuõpetuse uurimus näitas, et suures osas postsotsialistlikes riikides, aga ka Kreekas ja Portugalis oli õpilaste ühiskonnaalaste teadmiste tase märgatavalt kõrgem arusaamise (interpreteerimisoskuse) tasemest. Seega kaldub kodanikuõpetus produtseerima pigem deklaratiivset teadmist kui sisulist arusaamist. Eesti puhul on probleem veelgi tõsisem – rahvusvahelise keskmisega võrreldes on siin tase madal nii teadmistes kui ka arusaamises.

Selgus ka, et mitmes riigis ei meenu suurele osale noorukitest, et neile oleks koolis räägitud valimistel osalemise olulisusest. Eesti õpilastest võttis vaid 43% omaks, et koolis on seda teemat käsitletud. Järelikult tuleb nende probleemide õpetamise kvaliteedile enam tähelepanu pöörata.

Postsotsialistlike riikide puhul torakas silma ka muret tekitav tendents, et noored kaldusid omaks võtma pigem konventsionaalset arusaama täiskasvanud kodaniku kohustustest (seaduskuulekus ja hääletamas käimine) kui aktiivset kodanikuks olemist, mida iseloomustab näiteks rahumeelsetes meelevaeldustes osalemine jms.

Tähelepanu väärib ka asjaolu, et postsotsialistlike riikide noored on arvamusel, et valitsus vastutab riigi majanduselu juhtimise eest. (Viimati nimetatud arusaam oli siiski iseloomulik ka Inglismaa, Soome, Portugali ja Rootsi õpilastele.) Kui poliitiline ideaal on liberaalne ühiskond ja osalusdemokraatia tugevdamine, peaks kodanikuõpetuses pöörama enam tähelepanu kodanikuaktiivsuse kasvatamisele ja valitsuse rolli mõistmisele. Õeldu puudutab ka Eestit.

Valmidus tagada immigrandidele võrdsed õigused oli alla keskmise Bulgaarias, Taanis, Eestis, Inglismaal, Saksamaal, Ungaris, Itaalias, Lätis, Leedus, Slovakkias, Sloveenias ja Šveitsis. Kui immigrandide suhtes on äärmuslikult tõrjuv hoiak, tuleb kodanikuõpetuses pöörata enam tähelepanu immigrandide rolli ja probleemide avamisele ning interkultuurilisele kasvatusel.

Õpetajate küsitlus näitas ka, et eri riikide kodanikuõpetuses pööratakse liiga vähe tähelepanu õpilaste ettevalmistamisele eluks globaliseerivas maailmas.

## Suuremad kodanikuõpetusealased uuringud

**Civitas International.** Kodanikuõpetus on korduvalt saanud pedagoogide tähelepanu objektiks üle kogu maailma ning selle probleematikat on uurinud paljud tunnustatud rahvusvahelised organisatsioonid. 1995. a Praha konverentsil asutatud Civitas International esindab rohkem kui 50 riiki. Civitas International'i liikmed on üle maailma juhtivad kodanikuõpetusega tegelevad organisatsioonid, mis on pühendunud kodanikukasvatuse edendamisele ja konstitutsioonilise demokraatia arendamisele (3).

**IEA.** Teine oluline rahvusvaheline organisatsioon, mis mõjutab kodanikuõpetuse korraldust kogu maailmas, on Rahvusvaheline Assotsiatsioon Haridussaavutuste Hindamiseks (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA), mis asutati 1959. a võrdlusuuringute korraldamiseks maailma riikide hariduspoliitikas ja -praktikas. Organisatsioonil on ligikaudu 60 liikmesriiki ja terve hulk omavahel koostööd tegevaid uurimiskeskusi kõigil kontinentidel (4). 1971. a korraldas IEA esimese kodanikuõpetuse uuringu "Kuue õppeaine uurimuse" raames. 1990. aastatel viidi läbi uus ja senisest tunduvalt põhjalikum kodanikuõpetuse uurimus 28 maal.

**CICE.** Kodanikuõpetuse teematikat on võrdlevalt uuritud paljude rahvusvaheliste koostööprojektide raames, mida toetatakse Euroopa Komisjoni vahenditega. Üks sellistest on Laste Identiteet ja Kodakondsus Euroopas (*Children's Identity and Citizenship in Europe* – CICE). CICE kujutab endast kõrghariduse arendamise raamprogrammi ERASMUS koostöövõrku, mis ühendab 29 riigi spetsialiste ja on oma tegevuse käigus kogunud hulgaliselt olulist infot laste identiteedi ja kodakondsuse, aga ka kodanikuõpetuse olukorra kohta Euroopas.

NB! Inglise keeles võib soovitada alternatiivse ülevaatematerjalina uuri-

muse ühe juhtfiguuri, Judith Torney-Purta artiklit ajakirjas *European Journal of Education* (2002).

## Kirjandus

1. Krull, E. The contribution of CICE's databases to development of national curricula: the Estonian case. In Alistair Ross (Ed.) *Learning for democratic Europe. Proceedings of the third conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network.* Brugge – London, CICE publication, 2001. 229–234.
2. Losito, B. and Mintrop, H. The teaching of civic education. In J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald and W. Schultz. (2001) book *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen.* IEA, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001. 157–173.
3. Programmatic Evaluation of Civitas: An International Civic Education Exchange Program. Executive Summary, 1999–2000.
4. Tiana, A. Foreword. In J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, and W. Schultz *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen.* IEA: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001. 9–10.
5. Torney-Purta, J. Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, Vol 57, No 2, 2002. 127–141.
6. Torney-Purta, J., Schwill, J. and Amadeo, J. Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam and Washington, D.C., IEA and National Council for Social Studies, 1999.
7. Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. and Schultz, W. *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen.* IEA, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001.





Doyle Stevick tutvustab aktiivõppe ülesannet "Titanic". Koolijuht saab seda lahendada õpetajatega, õpetajad õpilastega. Sobib üksteise paremini tundmaõppimiseks ja koostöö eeliste selgitamiseks.

# Titanicu päästmine

**Doyle Stevick**

Indiana Ülikool

**Hilda Taba juubelikonverentsil juhatas aktiivõppe töötuba Doyle Stevick Indiana Ülikoolist. Ta küsis, miks on aktiivõpet vaja. Kas selleks, et õppeained paremini selgeks saaksid? Või selleks, et kujuneks aktiivne eluhoiak?**

Ameeriklasi huvitab inimeste eluhoiakute kujunemine. Kuidas on võimalik, et mõnigi Lääne koolis ja kõrgkoolis õppinud noor ei võta läänelikke väärtusi omaks, vaid hoopis ründab neid? Pärast 11. septembrit 2001 on see huvi järsult kasvanud. Olen ka ise hoiakute kujunemise käigust väga huvitatud.

Koolis õpetades toonitasin alati, et ksenofoobia (võõravähi) on mõttetu ja tekitab ühiskonnale probleeme üksnes juurde. Sellele vaatamata ei loobunud üks mu õpilasi oma rassistlikest vaadetest, tulistas üheksat mustanahalist ja Aasiast pärit inimest. See vapustav sündmus veenis mind lõplikult, et traditsioonilised õpetus- ja kasvatuseetodid pole piisavad, et õpilastes normaalseks eluks vajalikke arusaamu ja hoiakuid kujundada.

Me soovime, et meie õpilastel oleks

aktiivse kodaniku eluhoiak. Olen lehitse- nud paljusid kodanikuõpetuse programme ja raamatuid, mis taotlevad just seda eesmärki. Paraku peame tõdema, et väga tihti ei arvesta need programmid noore isiksuse psüühika arengu lihtsaid tõdesid.

Enamasti püüavad programmid selgeks teha, milles me eksime. Kes ei oska vaidluses oma seisukohti põhjendada, ei loobu peaaegu kunagi neist. Selle asemel saab ta enamasti vihaseks – isegi siis, kui argumentid tema seisukohtade vastu on väga veenvad. Põhjus on lihtne. Kui rünnatakse meie vaateid, tundub meile sageli, et meid püütakse isiksusena alandada. Seega ei saa õpilase meelsuse kujundamisel selgitustele ja diskussioonile eriti loota.

Aga millele siis loota? Uuringud näi-

tavad, et hoiakud ja arusaamad kujunevad põhiliselt elukogemuse põhjal. Kui uued kogemused näitavad asju uues valguses, võtab inimene oma arusaamad revideerimisele.

## Kogemus, probleem

Selle lihtsa seaduspärasusega tuleb arvestada ka igapäevases koolitöös. Tõsi, õpetaja peab koolis palju teemasid läbi võtma, mistõttu on alati kiire, kuid õpiku kõrvalt leidub võimalusi keskenduda ka tegeliku elu probleemidele.

Võtame näiteks ühiskonnaõpetuse – siin saab selgitada paljusid põhimõisteid elus ringi vaadates, inimestega kohtudes ja rääkides. Kui elust endast näiteid ei leia, võime luua klassis kunstlikult olukorra, mis aitab mingi mõiste olemust avada. Tähtis on anda õpilasele koge-



mus, mille üle ta saaks järele mõelda, oma seisukohtade üle kaasõpilastega mõtteid vahetada. Nii tekib teadvuses uus mõiste.

Nagu öeldud, töötab kogemus ühiskonnaainetes väga hästi. Aga kuidas on loodusainetega? USA-s on saavutatud häid tulemusi probleemõppe (*problem-based learning*) ja avastusõppe (*inquiry learning*) meetodiga. Probleemõppes püüavad õpilased lahendada elulisi olukordi.

Titanicu juhtumi arendas probleemõppeülesandeks loovuse uurija, psühholoog ja majandusteadlane dr Jonathan Plucker. Mina kohandasin selle ülesandeks, mis ärgitab mõtlemise aktiivse kodaniku mõiste ja rolli üle. Titanicu ülesannet saab kasutada ka ajaloo õpetamisel ja teisteski ühiskonnaainetes. Oleme andnud seda lahendada nii väikestele lastele kui ka abiturientidele. Mõju on olnud alati tõhus, kusjuures väiksemad lapsed on pakkunud isegi originaalsemaid ideid kui abiturientid.

## Moraal

Olen kasutanud Titanicu ülesannet esimesel koolipäeval. Enamasti on selgunud, et õpilased ei ole kogemuse, järelemõtlemise ja diskussiooni protsessiga tuttavad. Nad on väitnud, et sellised arutelud on väga aeganõudvad. Olen jutustanud neile siis valmi kilpkonnast ja küülikust. Kilpkonn räägib küülikule, et võidab viimast jooksus. Küülik saab vihaseks ja tormab minema. Poolel teel näeb ta ilusaid lilli, päev on palav, kilp-

konn kaugel... Küülik heidab korraks puhkama ja jääb magama. Kui ärkab, näeb kilpkonna finišijoont ületamas.

Mis on loo moraal? Kui oled järjekindel, pole kiirusel erilist tähtsust. Järjekindel inimene saavutab lõpuks ikkagi oma sihi. Selle valmi üle tasub järele mõelda. Tänapäeva koolis jutustatakse palju tähendusrikkaid lugusid, kuid sageli jääb nende moraal avamata. Sama lugu on kogemustega. Nii koolis kui ka kodus kogetakse mõndagi, kuid kogetu üle ei mõelda järele, ei arutata oma järeldusi kaastlastega, ei jõuta uute arusaamade ja hinnanguteni. Õppida on vaja igast kogemusest!

Hea õpetaja ei satu meeletehesse, kui klassis on konflikt. See on väärtuslik kogemus, mis vormib õpilaste moraali – kui juhtunu üle mõelda, asja arutada ja üheskoos järeldusteni jõuda. Õpetaja ütleb: "Kõigel, mis meiega juhtub, on mõte. Ma ei ütle täpselt, mis see on. Teie ütlete seda mulle. Annan teile aega mõelda, mida on meil sellest juhtumist õppida. Mõelge erinevatele võimalustele. Siis arutame."

Titanicu loost on mõndagi õppida. Aastakümneid on seda katastroofi toodud hukatusliku upsakuse näiteks – usuti, et laev on uppumatu. Vana-Kreekas öeldi taolise enesekindluse puhul, et inimene peab end jumalate sarnaseks. Traagilise tagajärjega kõrkuse kohta oli kreeklastel omaette sõnagi – *hybris*.

Teisalt muutus Titanic ka ahnuse metafooriks: laeva omanikud ignoreerisid ohtusid ja riske, teenimaks rohkem raha

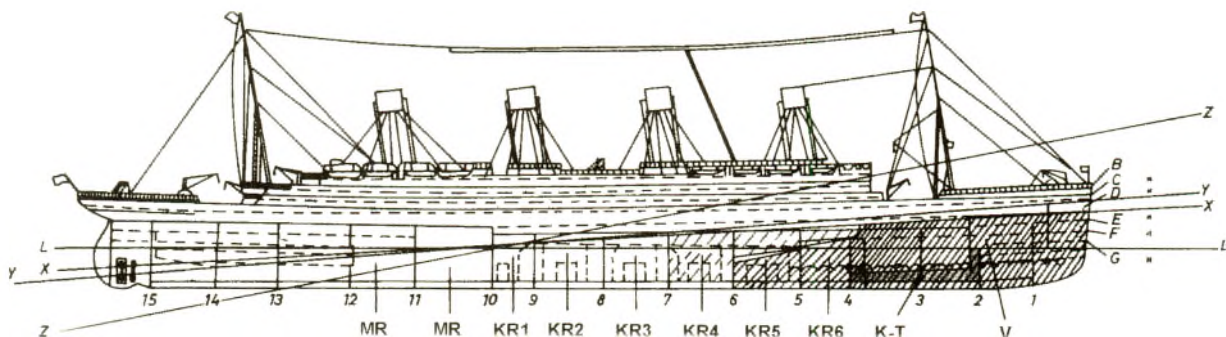
ja pälvimaks ajalehtede esikülgede tähelepanu. Filmis "Titanic" toodi esile eliidid ja lihtrahva konflikt – vaeste reisijate tekid suleti, neid ei lastud päästepaatide juurdegi. Kõik need vaatenurgad vääriavad mingi aine tunnis mõttevahetust.

Praegusel juhul osutame Titanicu näite põhjal inimeste õpitud abitusele, saatusele võitluseta alistumisele. Moraal on selles, et kõige suurematki katastroofi saab leevendada, kui inimestel on eneseku ja pealehakkamist.

## Arutelu ettevalmistus

Jutustage õpilastele sissejuhatuseks üksikasjalikult, mida Titanic endast kujutas, missugustel asjaoludel katastroof 15. aprillil 1912 aset leidis. Vihjake asjaoludele, mis raskendasid katastroofi vältimist. Eriti osutage kapteni puudulikule koostööle meeskonnaga. Laeva juhtkond arutas õnnetust kitsas ringis, piirdudes üksnes laevaehitusfirma arvamusel ära kuulamisega. Ajurünnakut väljapääsu leidmiseks ei korraldatud. Osutage ka reisijate initsiatiivi vähesusele. Ainult üks purjus prantsuse pagar loopis vette asju, mida oli võimalik kasutada enda vee peal hoidmiseks. Teised suitesid ja ajasid juttu.

Püüdke anda õpilastele ka kogemusi. Tooge klassi jäätükkidega veenõu ja laske õpilastel käsivars külma vette panna, et nad aimaksid, kui külm merevesi tol ööl oli (miinus kaks kraadi). Õpilased tajuvad, et sellises vees kaua vastu ei pea. Leidke ümbruskonnast 24 meetri kõrgune hoone ja seiske selle



**Titanic. Kõigepealt täitusid veega tumeda viirutusega sektsioonid. Laeva andmed: pikkus 270 m, suurim laius 28 m, süvis 10,5 m (lekked 6 m sügavusel), rooli kõrgus 24 m, päästepaate 20 (1178 kohta, ca 500 kohta jäi täitmata), aurukatlaid 29 (koldeid 159), sõukruvisid 3, ovaalse korstna läbimõõt 7 m (neljas korsten oli laeva ventileerimiseks).**

Allikas: Guido Ilves "Titanic" OÜ Asporal, Tallinn 2000, 244 lehekülge. Raamat sobib antud aktiivülesande andmete kogumiseks.

kõrval, et saada ettekujutus, kui kõrgel oli Titanicu kõige kõrgem tekk merepin-nast. Märkige maha 270 meetri pikkune teelõik, käige see õpilastega läbi, et tekiks kogemus Titanicu pikkusest. Niisuguste vahetute kogemuste mõjul saab õpilastele arusaadavamaks, et Titanic oli "liiga suur". Inimese elus tunduvad paljud probleemid olevat "liiga suured", et midagi teha saaks. Ja seejärel püü-dke koos õpilastega ikkagi Titanicu reisi-jaid päästa, laeva aukartust äratavale suurusel vaatamata. Näidake, et alati saab midagi teha.

Kui Titanicu lugu on räägitud, jaotage õpilased 3–5-liikmelistesse rühmadesse. Jälgige, et igale küsimusele vastaks vähemalt kaks rühma. Meenutage õpi-lastele olukorra tõsist: "Te olete lae-va. Teil on ainult kaks ja pool tundi aega. Teie rühm võib oma heade ideedega päästa paljude inimeste elu." Andke neile heade mõtete leidmiseks 15 minutit aega. Käige rühma juurest rühma juur-de ja aidake suunavate küsimustega õpilaste fantaasiat tööle saada.

## Küsimused rühmadele

**Veerühmad.** Kuidas hoida laeva kauem vee peal? Kohe õnnetuse järel suleti kõigi 15 sektsiooni vaheuksed, et vesi 5. sektsioonist kaugemale ei tungiks. Üks õpilane soovitas vastupidi – kõik ukсед avada. Vigastatud osal oli üksainus pump, kõigil sektsioonidel kokku 12 pumpa. Vett oleks suudetud rohkem väl-ja pumbata. Seda on kompuutris simu-leeritud. Pooltel juhtudel vajus avatud vaheluukidega laev aeglasemalt – see oli suur šanss, inimesed oleksid saanud kauem laevas abi oodata. Titanicu lekke pind oli vaid 1,2 ruutmeetrit. Praod lae-vaküljes olid ainult sõrmelaiused. Õpila-sed on soovitanud lasta trosside abil laeva välimise külje poolt mingid plaadid pragude ette, nii et vesi suruks need tu-gevasti vastu laeva külge. See oleks aidanud laeva kauem vee peal hoida.

Enamik õpilasi on tulnud mõttele, et reisijad oleksid pidanud võimalikult palju asju üle parda viskama, et laeva kerge-maks muuta. Sellise ülesande täitmise oleks vähendanud paanikat, see on ka-tastroofiolukorras äärmiselt tähtis.

Õpilased on soovitanud laeva liikumi-ses hoida. Laev jäeti seisma kartuses, et katlad masinaruumi tungivas külmas vees plahvatavad. Kuid kuni plahvatu-

seni oleks Titanic jõudnud tunduvalt lähemale läheduses nähtaval olnud kau-balaevale Californian. Inimesed suuda-vad ka kriisilukorras loovalt mõelda. Titanicule appi rutanud auriku Carpathia kapten lülitas appikutset kuuldes kajutite küttesüsteemi välja, et kogu aur läh-eks laeva kiiruse suurendamiseks, ja Carpathia liikus kiiremini kui iialgi va-rem.

**Päästerühmad.** Probleem oli selles, et päästepaadid lasti vette pooltühjadena, kuna inimesed ei võtnud ohtu tõsiselt – ruumi oli veel ligi 500 inimese jaoks. Samas pöördus ainult üks pooltühhi päästepaat vees hulpivaid inimesi üles korjama – kardeti uppumist. Mitu õpilast on öelnud, et paadid oleks tulnud suu-nata uppujatele appi relva ähvardusel. Üks õpilane oleks vedanud inimesi päästepaatidega jäämäele abi saabumist ootama. Teine oleks kogu Titanicu ankruketidega jäämäe külge kinnita-nud, et vajumist pidurdada. Titanicul oli palju vee peal püsivaid asju: laudu, too-le, uksi. Inimesed oleksid võinud endale varakult parvesid ehitada. Vaikse ilma-ga oli võimalik uppuvast laevast ohutus-se kaugusse parvetada, et siis abi oota-ma jääda. Paljud õpilaste mõtted on olnud muidugi naiivsed, kuid selle üles-ande mõte on otsida väljapääsu ja mitte leppida saatusega liiga lihtsalt.

**Signaliseerimisrühmad.** Üsna Titanicu hukkumispäiga lähedal oli kaubalaev Californian. Kuna Titanicu radist oli mõni aeg varem Californiani radisti solvanud, siis loobus see Titanicu sõnumeid jälgi-mast ja pani raadiojaama hoopiski kinni. Kuid laeva meeskonnaliikmed nägid Ti-tanicu tulesid. Nad ei aimanud, et on toi-munud õnnetus. Kui Titanic laskis õhku valgustusrakette, peeti seda lõbusõidu-laeva tavaliseks ilutulestikuks.

Ühel õpilasel oli mõte, et Titanicu kõi-ki elektritulesid oleks tulnud peakilbist sisse ja välja lülitada morsekoodina – see oleks äratanud tähelepanu. Osa õpilasi oleks süüdanud Titanicu ülemisel laevatekil kütteõli ja tekitanud mulje lae-va põlemisest. Selges sügisöös oleks see paistnud kaugele ja seda poleks Californiani meeskond enam valesti mõistnud. On räägitud ka õli vette kal-lamisest ja põlema süütamisest. Üks õpilane oleks saatnud tugevate sõudja-tega päästepaadi Californiani poole tee-le ja teatavas kauguses signaalrakette

õhku lasknud, püsse paugutanud ning Titanicu orkestri pasunaid puhunud. Ti-tanicul olid kõigi aegade võimsaimad laevaviled. Neid ega udusireene ei kasutatud. Külma ja vaikse ilmaga oleksid sireenihelid kostnud aga väga kaugele.

## Liiga suured probleemid

Henry Ford on öelnud: "Sul on õigus nii siis, kui sa mõtled, et sa suudad, kui ka siis, kui sa mõtled, et ei suuda." Tõe-poollest. Kui inimesed usuvad, et nad ei suuda midagi saavutada, siis nad ei saavutagi. Kui nad aga usuvad, et saa-vad hakkama, siis tavaliselt ka saavad.

Ameeriklased veenavad end, et nad suudavad. Siiski tunduvad mõned probleemid neilegi liiga suured. Titanicu üles-anne peaks veenma, et isegi algklassi-lastel on suurte probleemide lahendamiseks häid mõtteid. Alati saab midagi ette võtta, mingil määral oma positsiooni pa-randada, õigusi paremini kaitsta.

Õpilased kogevad seda ülesannet la-hendades, kui palju häid mõtteid leitak-se koostöös. Nähakse, et mitme rühma peale kokku on rohkem mõtteid kui igas rühmas eraldi. Juhtige sellele õpilaste tähelepanu.

Titanicu probleeme analüüsid ja la-hendades saab selgeks, et mõneski olu-korras ei tohi liialt loota ekspertidele. Ti-tanicu kapten oli laevasõidu tippeksper-t, laevaehitusfirma esindaja üks parimaid oma ala asjatundjaid. Kuid kumbki pol-nud ekspert uppuva laeva päästmises. Titanicu meeskond ei suutnud proble-me lahendada, sest kõik olid ühtmoodi välja õpetatud. Samas erineva tausta ja kogemusega inimestelt saab tihti kokku inimeste päästmise väga mitmekesise ideede komplekti. Õelge õpilastele, et mitmekesisus tuleb elus sageli kasuks.

Mida siis teha liiga suurte probleemide-ga? Nendega pole vaja eriti tegelda. Pole mõtet küsida: "Kuidas ma suudan selle suure probleemi lahendada?", "Mis oleks AIDS-i ja maailmas valitseva näljahäda lahendus?", "Mis muudaks meie kooli paremaks?". Parem küsime: "Mida saan mina siin konkreetset ära teha, missugune on siin minu osa?"



**Andrus Org:** Pole see luule ühti nii üleloomulik paranähtus! Andekas poeet on muidugi ime, kuid omal moel on seda ka tavaline lugeja. Minu õpilased on võtnud sellise lähenemisviisi rõõmuga omaks.

# Lugeja südametunnistus

**Kirjandusõpetaja Andrus Org tunneb muret luule õpetamise kivinenud meetodite pärast – lüürikat õpetatakse jätkuvalt nagu füüsikat või kodulugu, autoreid peetakse geeniusteks, kelleni õpilase taip ialgi ei küüni. Olukorra parandamiseks soovib ta tutvuda hollandlase Willem de Moori luuleõpetuse süsteemiga.**

## A n d r u s   O r g

Tartu Herbert Masingu Kooli õpetaja

Teadus kui pühakoda, poeesia kui džungel – just sedasorti väiteid loobiti kui piksenooli omal ajal vahtu lõõnud “füüsikute”-“lüürivate” vaidluses. Aeg kõneles toona “füüsikute” kasuks – oldi kahtlusteta veendunud, et teadusest saab ammutada üldkehtivat tõde. Kuid peagi tuli muutus. Küberneetika isa Norbert Wiener hoiatas, et teaduse ja progressiidee kummardamine ei tohiks võtta kultuslikke jooni, ja usk teaduse kõikvõimsusesse lõigi varsti kõikumama. Tänapäevane inimene ei soovi piirduda üksnes reaalteaduste kiretute tõdedega, vaid soovib asju näha sootuks poeetilises valguses, mille keskmes on palju tõdesid, mängulisust, kirk ja tunnetusiha.

Tundub, et toona kanoniseeritud teaduski on tänaseks omandanud pigem teadusfantastika ilme; *science fact*i, nagu märgib Adam Barker, on üha ilmsemalt välja tõrjumas *science fiction*. Fantaasia imbub teadusse, ainutõde laguneb paljudeks hüpoteesideks. Kui nii võtta, on fantaasia olnud teaduses alati kindel roll – aatomienergia ja kloonimise idee mängiti eelnevalt läbi ju ulmekirjanduses.

Emakeeleõpetajana tunnen meeldivat kõditust, kui kuulen teadust nimetatavat “eksperimentaalseks ilukirjanduseks”. Üha rohkem võtab teadus meetodina arvesse ka ilukirjanduslikku kirjeldust. On märgatud, et meisterlik luuletus annab mõnestki nähtusest selgema pildi kui teadus-

liku statistika numbriteräga. Kas võime nüüd hõisata, et poeesia annab teadusele tiivad? Richard Rorty arvab küll nii. Ta kirjutab, et tõde ei avastata, vaid luuakse, ja uue töö loojad on poeedid. Tema arvates pole liberaalse ühiskonna sangar mitte teadlane, vaid "tugev poeet". Poesia ei tohiks 21. sajandil olla enam väljavalitute luksuskaup, vaid kõigi inimeste igapäevaelu eliksiir. Kirjandusõpetajana teen siit praktilise järelduse – rohkem poeesiat ka koolituppa!

### Uus ainekava

Emakeele uus ainekava, erinevalt 1996. aasta "kuivikust", on selles mõttes sammuke edasi – poetika selgroogu on tugevdatud. Kuid sellega pole probleem veel lahendatud: õpetajaskonna hoiakutes võib endiselt täheldada vanamoodsat kompetentsust, mida toetavad ka gümnaasiumi kirjandusõpikud. Siiras usus küsivad veel mõnedki kirjandusõpetajad, paksud prillid ninal: "Mida tahtis autor sellega öelda?" Nad ei küsi: "Milliseid tundeid ja kujutluspilte see luuletus sinus tekitab?" Ega luuletus ole füüsikaline mehhanism, kus kõik punktipealt kaalutud ja mõõdetud. Sedasorti luulenarrimised palus kirjandusõpetajat kehas tanud Robin Williams filmis "Surnud Poeetide Ühing" õpilastel õpikutest välja rebida. Lüürikat õpetades tuleb keskenduda "tunnetest pakatavale elule".

### Luulepelgus

Küllap on iga emakeeleõpetaja olnud halvatud tõsiasjast, et poeesia käsitlemine on proosaga võrreldes üsnagi "teismoodi" tegevus. Kuidas seda õpetada, et ei närbuks – nagu kardab Heiti Talvik – "luule habras taim"? Luulekunstis on mõndagi imepärast, mida on märgata lihtsam kui inimkeeli seletada. See lihtne tõik – värssides ei ilmuta sõnad end samal viisil kui argikõnes – õpilasi hämmastabki, teeb ettevaatlikuks. Siit sugenev ebamugavustunne on võrreldav ärritusega, mis tekib siis, kui ei saada aru anekdoodi puändist. Ärritus kasvab veelgi, kui seda puánti üksikasjalikult selgitama hakatakse. Justkui raamaturiil kukuks peale, iseloomustas üks minu õpilasi oma esimest tõsisemat kontakti luulega. Luulepelgus vajab kummutamist, vähiklikkus väljajuurimist.

Sageli küsivad õpilased: "Kus mul luulet elus vaja läheb?" Sedasorti pragmatism kipub õpetajaid muidugi ärritama. Siin ei aita suured sõnad poeesiast kui elu eliksiirist. Kui tippude tasandil on juba mõistetud loomingulise fantaasia ülimalt vajalikkust, siis igasse perekonda – meie varakapitalistlikul ajal! – pole see mõte veel jõudnud. Meil hinnatakse ikka veel rakenduslikkust. Poesia pole aga laiatarbekaup, mille "kasu" on lõplik ja kõigile ühesugune, pigem on ta palsam, mis kosutab igaühe hingesoppe erinevalt. Aga seda veel ei mõisteta.

Kuidas siis vähemalt koolis seda "luulepelgust" ületa-

da? Olen sellest küsimusest tõusnud pingeid maandanud lihtsa võrdpildi abil: et mõista olümpiavõitjate jooksu ilu, tuleb ka ise natuke jooksja olla. Luule tunnetamine-mõistmine on samuti harjutamise küsimus: olles treeninud end poeetiliselt mõtlema, on meid juba palju raskem luulet pelgama panna.

### Autor ja lugeja

Modernistlik ühiskond kummardas geeniusi. Kirjandustun- nis oli autor see geniaalne A ja O – mitte lugeja. Tundide kaupa arutati, mida kirjanik tahtis ühe, teise ja kolmanda detailiga öelda. Autor valitses jumalana kirjandusloo õpiku- tes, kirjanike elulugudes, ajakirjade usutlustes. Nii pidi Puškini või Suitsu elulugu olema selge nagu ükskordüks, lisaks nõuti ajastuloolise tausta põhjalikku tundmist. Teose seletust, enamasti mustvalget, otsiti ikka autori juurest.

Pärast Teist ilmasõda teiseses suhtumise geeniusesse järsult. Juba Sigmund Freud kuulutas, et mitte ainult silma- paistvatel isikutel, vaid igaühel on oma (ala)teadvuse mõistatuslikud saladused. Mõtteviis, et igaüks on mingil määral geenius, hakkas leidma üha rohkem poolehoidjaid. Siis (1968) sähvatas Roland Barthes, kukutades müüdi Geniaalsest Autorist. Siit alates astus autori arvamuse kõr- vale üha rohkem lugeja arvamus: lugeja sünni hinnaks sai Autori surm (1). Teksti mõte ei paiknenud enam selle kirju- tajas, vaid adressaadis – lugejast sai teksti tähenduse loo- ja. Revolutsiooniline samm ilukirjanduse tõlgendamisel oli astunud.

Koolis on õpilane lugeja rollis. Kuid kas siin on luulet õppiv õpilane tunnistanud autoriga võrdseks? Sõakamad kirjandusõpetajad (kes kirjanduslikke almanahhe välja an- navad ja luuleteatrit teevad) on seda põhimõtet järginud. Laiem pilt kõneleb muud: luuletajaist tehakse endiselt eba- maised geeniused. Mäng käib jätkuvalt autori imetlemise ja avastamise ümber. Olgem ausad – just selline suhtu- mine on õpilaste luulepelguse tagamaa.

Pole see luule ühti nii üleloomulik paranähtus! Andekas poeet on muidugi ime, kuid omal moel on seda ka tavaline lugeja. Minu õpilased on võtnud sellise lähenemisviisi rõõ- muga omaks.

### Vanamoodsus – uudsus

Avatud luuleõpetuses tuleks julgemalt kasutada stampe murdvaid võimalusi. Paraku gümnaasiumi kirjandusõpiku- te positivistlik vaatlusviis ei toeta seda. Nendes õpikutes juhindutakse vanamoodsatest vaatepunktidest, luule enda asemel tutvustatakse autorite elulugusid ning nende ajas- tut. Ilukirjandust õpetatakse nagu kodulugu. Erinevatest paradigmadest johtuvaid tõlgendusi (nt strukturalistlik, poststrukturalistlik, süvapsühholoogiline, narratoloogiline, sotsioloogiline, feministlik, ökokriitiline, lingvistiline, se- miootiline luuleuurimus) nendes õpikutes ei kohta. Õpi-

laste erinevate hoiakute ja kogemuspagasiga ei arvestata, kõiki lapsi püütakse ühte vormi suruda. Didaktikud nimetavad sellist õpetusviisi torumeetodiks: teadmine on ette antud ega tohi muutuda, õpilane liigutagu ennast selle teadmise järgi nagu marionettnukk.

Tunnistagem – biograafilis-historistlik taustavaatlus on anakronism, milles poeesia kängub.

Mitmekesisuse juurutamine ei saa sõltuda ainuüksi õpetaja initsiatiivist, vaja on toetavaid allikaid ja õppematerjale, millega õpilased saaksid ka iseseisvalt töötada. Üksikud brošüürimõõtmes valikkäsitletused (nt M. Mäger "Eesti keele õpik XII klassile", 1993; M. Hage "Tekstiõpetus", 2000) või tekstiõpetuse koosseisu kuuluvad juhuvaatlused (nt M. Hennoste "Tekstiõpetuse õpik keskkoolile", 1995; M. Ehala "Kirjutamise kunst", 2000) on siiski kasutatavad, kuid kaasaegne kirjandusõpik, sealhulgas luulepoeetika tänapäevase tõlgendusega, on tänini kirjutamata.

### **Willem de Moori süsteem**

Kuidas luulet klassis käsitleda, et see ei oleks vaid neljaviie õpilase privileeg? Virgutusliku lahenduse pakub hollandi luuledidaktik Willem de Moor. Ta loetleb vastandpaaride põhimõttel terve hulga kirjandustundides rakendatavaid vaatlusviise ja -mudeleid (9).

Toodud vastandpaaride kaudu visandab Moor kaks selgekujulist õpetusstrateegiat: "tekstiuurimuslik" (*the text studying approach*) ja "tekstikogemuslik" (*the text experiencing strategy*). Usun, et eesti luuleõpetuses on parem-

poolne tulp paljudele uudis. Äraleierdatud jutt hariduse tublist konservatiivsusest ei ole antud juhul küll uhkustamist väärt.

### **Õpilase hääl**

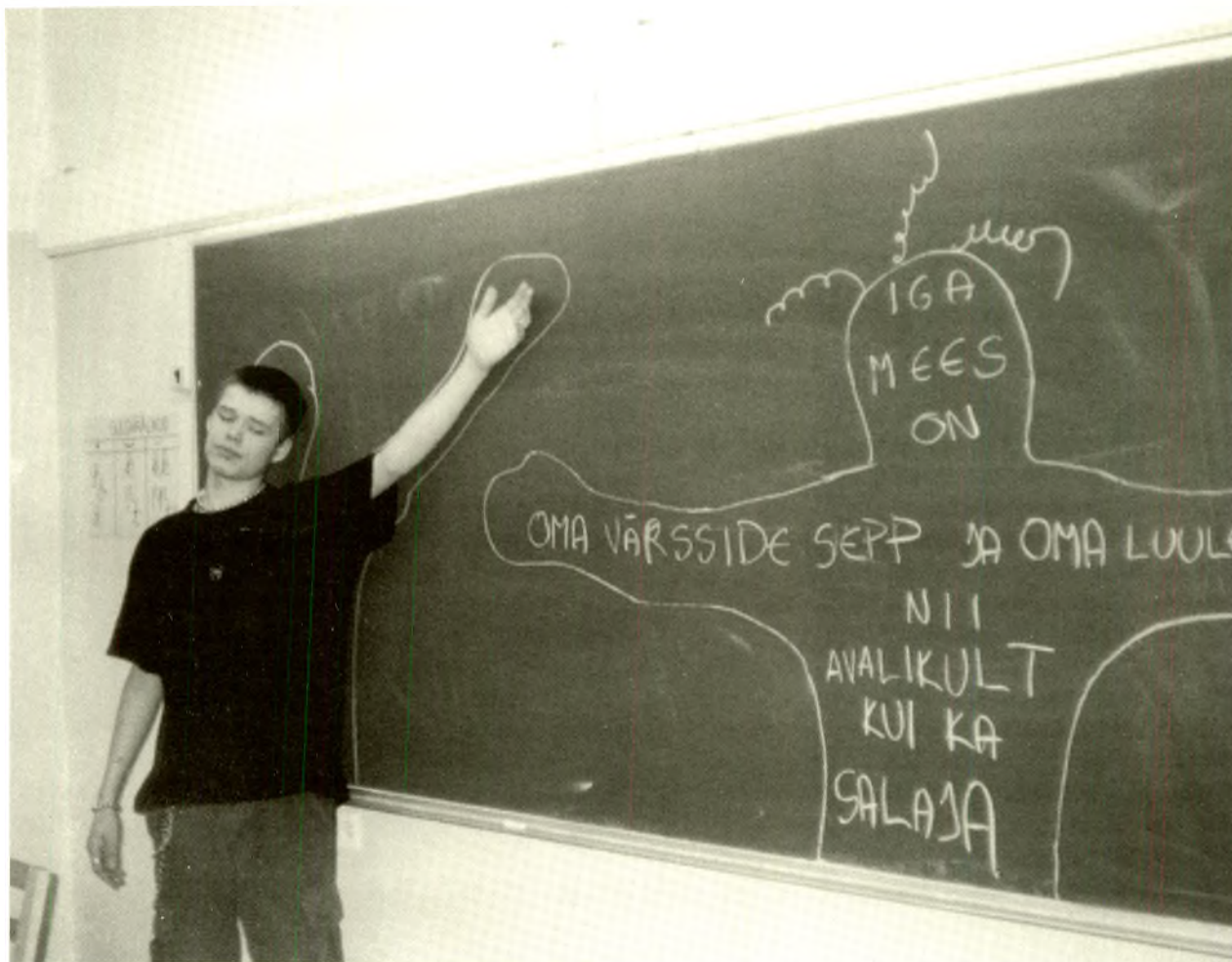
Willem de Moori tekstikogemuslik lugemismudel on Eesti koolideski proovimist väärt. Meetodi iva on lihtne: väärtustada tuleb lugeja isikupära. Tähelepanu keskmes on õpilase enda mõtteseosed ja tekstiga suhtlemise elamuslik külg. Selle meetodi puhul pole mõtet alustada autori eluloo ja tema ajaga – olgu isiku kaliibriks kas või Shakespeare või Puškin. Informatsioonikuhjad ja faktirägastikud autorist võiksid mõnelgi juhul konspekterimata jääda. Luulet saab mõista iseendasse kogunenud kogemuste kaudu, ilma et peaksime eelnevalt süüvima luuletaja elukäigu kurioosumitesse.

Kes traditsioonist haaratud, ilmutab siinkohal kimbatuse märke. Võib tunduda veidrana, kui Juhan Liivi "Helin" serveeritakse lahus vaimuhaige ja nälgiva poeedi isiksuspildist. Kuid just selline taandus on sageli äratõukepakuku loovusele. Nii näiteks arvas üks mu õpilane "Helinat" tõlgendades, et iga inimese iseloom on võrreldav kindla põhitooniga heliredelis, millega haakuvad hüpped pooltoonidesse ja kooskõlad akordidena (kõlab modernistlikult!). Teine maal is humorika võrdpildi väikemehe unistusest saada tulevikus osa ärimeheloomu, mida paratamatult saadavad hingematvad mobiilihelinaid rinnataskus (kõlab pragmaatiliselt!). Kolmas aga mõtles helina Helinaks, naabripiliks, kes on olnud tema salajane kiindumus juba

## **Luuleõpetuse kaks paradigmat Willem de Moori järgi**

<b>Keskne on autor</b>	<b>Keskne on lugeja</b>
- kirjanduslooline (positivistlik) vaatlusprintsiipt;	- tekstikeskne (poeetiline) vaatlusprintsiipt;
- kronoloogiline (historistlik) vaatlusprintsiipt;	- temaatiline või žanriline vaatlusprintsiipt;
- "autori tekstile" orienteeritud vaatlusprintsiipt;	- "lugeja tekstile" orienteeritud vaatlusprintsiipt;
- ratsionaalsed (teadmistele suunatud) taotlused;	- kognitiivsed (tunnetusele suunatud) taotlused;
- kirjanduslik mõistmine;	- avatud-loov tõlgendamine;
- õppevormide ühekülgsus	- õppevormide mitmekülgsus
(nt lugemine, analüüsimine, kirjutamine).	(nt vestlus, arutelu, rollimängud, etlemine, dramatiseeritud montaažid, luulekavad, -konkursid, -teater).

Tabel. Vasakpoolne tulp on modernistliku ehk "tekstiuurimusliku" õpetamispraktika kütkeis (autor on geenius, kellelt on palju õppida). Parempoolne tulp on postmodernistlik, "tekstikogemuslik" (lugeja on kaasautor).



**Kirjandustund Herbert Masingu koolis. Üks õpilane kirjutas silueti sisse teksti, teine hakkas ise tekstiks. Miks ka mitte! Luuletaja peabki avastama uusi vaatenurki, luuletaja peab oskama heas mõttes üllatada.**

Autori fotod

poisipõlvest alates (kõlab romantiliselt!). "Hullu poeedi" positiivne narratiiv läks käiku nendel, kes olid eelnevalt kuulnud Liivi traagilisest saatusest. Täielik erinevuste klasstituba, kus puudub arusaamiste ühtsus. Näib see sõnapühamu rüvetamisena? Kõikugu arvamuste skaala pealegi kuivast reproduktiivsusest metsikute uidudeni, tähtis on, et õpilastel tekiks luuletusega kontakt – omasuhe, mida ei ahista õpetaja näpugaosutamise harjumus. Arvamuste pluralism pole mingi uudis, küll aga üllatus neile luule tõlgendajatele, kes eriarvamusi ei salli. Alateadlik soov kõiki inimesi ühte kesta suruda on aga luule surm.

Õpilast ja õpetajat võiks kirjandustunnis saata teadmine, et üht ja sama teksti mõistetakse alati erinevalt. Ehk väljendudes Jan Mukarovsky sõnadega: artefakt (kirjandusteos iseenesest) püsib muutumatuna, kuid esteetiline objekt (see, mida lugeja selle kohta ütleb) muutub pidevalt. (Mukarovsky/Moor, 1996: 68). "Lugeja tekst" on selle teadlase sõnul lugeja südametunnistus. Kuipalju on lugejaid, niipalju on ka erinevaid mõistmisi.

Kuigi õpetaja teab luulest rohkem kui õpilased, peab "õpilase hääl" olema tekstide tõlgendamisel esikohal.

Õpetaja ülesanne on "õpilase häält" positiivses valguses võimendada ja kõlama panna, surumata peale enda kui eksperdi vaateid. Südametunnistus on õrna koorega, sellega ümberkäimine nõuab äärmist ettevaatlikkust.

Niisugust poeetilist mõtlemist juurutades õnnestub ehk ajapikku kasvatada laiem rinne luulelugejaid, kuhu kuulub ka rohkem noormehi. Siis poleks vahest põhjust Mart Velskri kombel retooriliselt küsida: "Mitu meest Eestis õigupoolest luulet loeb – peale mõnekümne naiselikus ümbruses kasvanud meesfiloogi?" (13).

### Õpilane kui kaasautor

Ühel tunnil kirjutasin tahvlile Hando Runneli luuletuse "Eetika aine". Vaidluse ärgitamiseks sellest piisas: ühed väitsid, et globaalsed muutused on poliitikute ja monopolide rida, üksikisikust ei sõltu midagi; teised leidsid endas maailmaparandaja Ottokar Domma aateid; kolmandad väitsid, et prahi loopimist loodusse saab ju igaüks meist ise ära hoida.

Probleeme, mis liigutasid õpilaste tundenärvi, tuli kui varrukast. Oldi küll esteetikakauged, kuid eetiline elunäge-

mine ju teravustus. Luuletus lähenes õpilastele ja õpilased luuletusele. Usutavasti kinnistus neis arusaam, et luuletus ei ole pelgalt roosa sõnavaht, vaid see on täis meie endi probleeme. "Luule sisuks on elamine," on nentinud Runnelgi.

Ei maksa karta, et õpilased ei ava luuleteksti tähenduskihte "objektiivselt" või "korrektselt". Kui nad alguses ongi asjast naljakalt kaugel, siis kaaslaste ja õpetaja abiga hakkavad nad asja tuumale lähemale nihkuma. Õpetaja peab tunnustama õpilase "oma arvamust", hindama tema "kaasamõtlemispanust", toetama ideetoorikute kujutamist. Lähtuda tuleb põhimõttest, et luuletus ei ole mõistatus, mille võti on õpetaja käes (2). Õpilane peab oma luulevärava ise lahti saama. Willem de Moor leiab, et kui õpilane loob "oma teksti", siis õpib ta selle kaudu paremini tundma ka "autori teksti" (9). Õpilane pole autori teksti tuim lugeja, ta on kaasautor, ühtlasi iseenda üle mõtiskleja.

### **Kuulakem luulet**

Lihtne võtte, kuidas õpilasi "oma teksti" looma virgutada, on ettelugemine. Kuulates märkavad lapsed paremini, et igaüks annab tekstile erineva tähenduse – saadakse aru, et igaüks paneb sellesse oma sisu.

Nii näiteks kustutas üks tüdruk Doris Kareva luuletuse "Aeglaselt avanev uks" ("Õõ tulles ühel lapsel hakkab kõhe") lugemise ajaks klassiruumis tule – selleks et teised saaksid pimedas keskendunumalt kuulata. Teine, noormees, ilmestas Gustav Suitsu "Noorte seppade" esitamist astmelise liikumisega pörandalt toolile ja toolilt lauale. Taas meenub "Surnud Poetide Ühing", kus kirjandusõpetaja, selgitades jalgpallimurul õpilastele isikupärase mõtteviisi tähtsust, palus neil igaühel oma eriline kõnnak leida. "Konservatiividele" võib see tunduda vulgaarliberalismina, kuid tähtis on põhimõte: väärtustada esmajoones isikupäraselt ja leidlikku tõlgendust – just see on poeesia tuum! Samas ei tohiks taunida ka puisemaid katseid – needki pole õpilasele keelatud. Piinlikkustunnet ei tohiks kelleski tekkida lasta. Peamine on etluse mõnu, leiab Ain Kaalep (5).

Kuulata võib ka iseennast – magnetofonilt. Oleme mõne klassiga proovinud Ilmar Laabani ja Arne Merilai sürrealistlikke keeleveiderdusi linti lugeda. Õpilaste huvi on olnud väga suur. Võib kuulata ka luuleplaate ja -kassette, professionaalseid etlejaid, autorit ennast. Sellist õppematerjali kahjuks napib (meenuvad üksikud CD-d, nt "Maailm meis ja meie maailmas" ning õppevideod, nt sari "Suuri sõnameistrid").

Luuletaja ütleb: "Luuletus sai alguse muusikast, laulust. /- - / Luule on hääleta laul." (12). Meie oleme kuulanud Viidingu/Üdi sõnadele loodud laulude CD-kogumikku "No tere, Juhan!". Kuna eelnevalt olid tekstid loetud, kuulasid

õpilased samu tekste lauludena üllatusest pakitsevate naerunägedega. Aga luule üks omadus ongi üllatada, hämmastada, kutsuda esile heureka-hõiskeid!

### **Luulepraktikum**

Parim luule õppimise viis on luuletada. Kui oled ise kirjutanud, siis adud ka teist kirjutajat. Nii mõnigi klassikaline värsivorm (haiku, tanka, epitaaf, sonett, valm) on õpilastele matkimiseks täiesti jõukohane. Teretulnud on kõikvõimalikud muudki suleproovid (juhuluuletused, lauluparoodiad, vemmälvärsid, vabavärsisepitsused). Haiku meisterdamises on kõik mihklid. Reegel on vaid see, et tuleb ette näidata. Proovisin viimati seitsmenda klassiga.

Mesimumm väike  
tasa laskub lillele  
õiesse armub

Kass istub aknal  
õhus lendab liblikaid  
päike kõrvetab

Vulisevad veed  
linnud laulavad rõõmsalt  
kevade saabunud

Tähtis on neid luuletusi saatev siiras tunne ja kirgas loomisrõõm. Luule, eeldame seda jätkuvalt, on lugeja südametunnistus.

"Eeskujuluuletused" võiksid olla võimalikult lihtsad. Näiteks Ameerika poeedi William Carlos Williamsi vabavärsiline luuletus "Lihtsalt ütlen".

Ma sõin ära  
ploomid  
mis olid  
jääkambri  
ja mida  
sa arvatavasti  
hoidsid endale  
hommikusöögiks

Andesta mulle  
nad olid maitsvad  
nii magusad  
ja nii külmad

Antud teksti ei kippunud üks osa õpilasi esmapilgul luuletuseks pidamagi. Neid hämmastas teksti napisõnalisus, natüürmortlikkus, lakoonilisus. Üks noormees märkis, et see luuletus oleks justkui varahommikul külmikuuksele jäetud vabandav sedel kallimale. Elavama fantaasiaga õpilased väitsid, et luuletus kõneleb ihast, egoistlikust käitumaksust, reedetud armastusest. Julgemad jõudsid tõde-

museni: "Ma võiksin ise ka selliseid kirjutada!" Mida rohke- mat võiks kirjandusõpetaja tahta!

## Keelemäng

Juurdepäas poeesiale võib avaneda ka keelemängude kaudu. Võiks näiteks proovida Tristan Tzara retsepti: "Võta ajaleht. Võta käärid. Vali ajalehest üks artikkel ja lõika kõik selle sõnad üksteise küljest lahti ning pane nad kotti. Ra- puta õrnalt. Nüüd võta sõnad kotist välja ning sea nad väl- javõtmise järjekorras stroofidesse. Tekib luuletus, mis on sinu nägu. Sinust saab lõputult originaalne, võluva tunde- erksusega autor..." (3).

Luule mängulisus tuleb hästi esile Kivika, Laabani, Alliksaare, Ehini ja teiste loomingus. Tutvumine sedasorti poeesiaga aitab tunnetada, et luule pole palehigis tehtud töö, vaid eeldab ka lustikkust ja vaimukust – soovi kedagi (kas või iseennast) naerma ajada.

Luulet aitavad õpilastele lähemale tuua ka kõikmõelda- vad riimimängud. Contralikult riimitud teravmeelseid vem- malvärssse võib igaüks proovida järele teha. Nii näiteks kir- jutati ühes minu klassis: "Luule, see ei ole proosa, / tun- deilt on ta üsna roosa. / Proosa katki murrab suusa. / Luule annab meile muusa." Inglise kultuurisfääris on seda liiki vemmälvärssid muutunud lausa rahvuslikuks spordialaks (limerikud).

Iga kirjandusõpetaja teab, et klassikaline luule jääb pal- judele õpilastele kättesaamatuks. Sel juhul tuleks üllatada millegi muuga. Üks lihtne, kuid elevust tekitav luuleliik on piltluule, mille näiteid võib leida Arne Merilai (kogud "Mer- lini Aare" ja "Tolmutort") ning Valdur Mikita (kogud "Äpar- duse rõõm" ja "Rännak impampluule riiki") eksperimen- taalluulest. Miks ei võiks õpilased sama proovida? Luule- tuse graafilis-visuaalne kujundamine oleks põnev välja- kutse isegi paadunud luulepõlguritele.

Semiootiline poeesia – taas üks võimalus kogu klassi kaasa haaramiseks. See on abstraktsetest märkidest koosnev koodluule, näiteks kõlaluule, tähepoeesia, mon- taaž- ja kollaažluule, sõnamaal, videopoeesia, holograafil- ne luule, *action-* ja *happening-*luule, kineetiline luule, kü- berluule, hüpertextuaalne luule. Suurepäraseid näiteid pakuvad taas Valdur Mikita raamatud. Uute metafooride mässumeelsus osutub siin kindlasti õpilastele proovikiviks. "Ajab juhtme kokku!" kommenteeriti tagant pingist. Ajagu pealegi! Vähemasti luule igavuse barjäär sai tol hetkel murtud.

## Autori hääl

Klassikaline luulekäsitus eelistab luuletekstide põhjalikku luuleloolist ja värsiteoreetilist läbivalgustust. Fantaseerimi- ne ja mängimine on siin kohatud. Keskse asendi hõivavad autori, mitte lugeja mõtted (9). Sellist tõlgendussuunda juurutav õpetaja tegutseb "eksperdina", kes avab aine

maksimaalselt ja asjatundlikult, kuid kipub paraku edasta- ma püsiseisukohti ja valmislahendusi, nii et õpilasel jääb üle ainult järjekordne "teadmistekiht" ära õppida. Kuna "ekspert"-õpetaja hindab esmajoonel "teaduslikku" ja "kir- janduslikku" luulemõistmist, peab ta silmas, et õpilaste arutlused oleksid mõistete- ja faktiderohked ega jääks enesekeskseks "hämamiseks".

Põhimõiste ja faktipagasita ei saa luulet "tekstiuurimus- likult" käsitleda. Samas peab jäika "ekspert"-mudelit kind- lasti asendama paindlikum "dialog"-mudel. Dialogi vilje- lev õpetaja tegutseb demokraadina, arvestab iga õpilase tunnete ja mõtetega. Samas juhib ta õpilasi sammhaaval ka "kirjanduslikuma", "teoreetilisema" analüüsi poole.

## Kokkuvõtteks

Üks minu abiturient täheldas hiljuti: "Kui asjast saadakse lõpuni aru, siis pole see enam luule." Sellel taustal tuleb ilmselt mõista ka Richard Rorty sõnu: "Üht luuletust saab kommenteerida ainult teise luuletusega." Siia võime lisa- da – miks mitte omaenda luulekatsetustega! Õpilastest peaksid saama värsside mõistjatest kaasloojad. "Tundeid tuleb eelpeingestada, mõtteid järelhingestada," ütleb Artur Alliksaar. Õpetajatena peaksime toetama iga katset, kus see "eelpeingestav" ja "järelhingestav" kaasautorluse või- malus olemas.

## Kirjandus

1. Barthes, R. Autori surm. Looming, nr 12, 1998. 1851–1855.
2. Beneton, M.; Teasey, J.; Bell, R.; Hurst, K. Young Readers Responding to Poems. London, Routledge, 1988.
3. Brandon, R. Sürreaalsed elud: Sürrealistid 1917–1945. Varrak, 2002.
4. Hall, L. Reading Poetry and Primary School Practice. The Teaching of Poetry: European Perspectives. Ed by Linda Thompson. London, Cassell, 1996. 22–29.
5. Kaalep, A. Kolm Lydiat. Tartu, Ilmamaa, 1997.
6. Mikita, V. Äparduse rõõm: keele- ja kultuurimänge. Tartu, Greif, 2000.
7. Mikita, V. Rännak impampluule riiki. Tallinn, 2001.
8. Mirtem, V. Luule sinus eneses: Praktiline värsiõpetus. Rapla, 1994.
9. Moor, W. de. Teaching of Poetry in the Netherlands since 1968. – The Teaching of Poetry: European Perspectives. Ed by Linda Thompson. London, Cassell, 1996. 63–76.
10. Muru, K. Luuleseletamine. Tartu, Ilmamaa, 2001.
11. Rorty, R. Sattumuslikkus, iroonia ja solidaarsus. Vagabund, 1999.
12. Runnel, H. Mõök ja peegel. Tallinn, Eesti Raamat, 1988.
13. Velsker, M. Kareva on suureks saanud. Looming, nr 2, 1999. 282–299.





# Muusika igale lapsele

**Monika Pullerits**

TPÜ koolipedagoogika osakonna doktorant

**TPÜ kasvatusteaduskonna juures tegutseb lastestudio, kus lavastatakse Carl Orffi eeskujul elementaarmuusikalisi draamasid. Lapsed jutustavad põnevaid muinasjutte, elavdades oma esinemist kõlaefektide, rütmilise kõne, laulu, tantsu ja pillimänguga. Studio kogemuste põhjal töötatakse välja Orffi meetodi eesti variant, mis arvestab põhilikult kohaliku kultuurikontekstiga.**

Muusikaõpetus seostub üldhariduskoolis peamiselt laulmisega. Eesti koorilaulutraditsioonile tuginevalt on see igati põhjendatud. Pealegi on laulmine lastele kõige omasem musitseerimisviis. Samas on lapsed muusikaliste võimete poolest väga erinevad. Kui õpetaja eesmärk on professionaalse kõlaga laul, tegeleb ta paratamatult eelkõige muusikaliselt andekate lastega. Ülejäänud jäävad muusika õppimise käigus sageli passiivseks ning neil ei kujune välja püsivat huvi muusika vastu.

Kuidas viia muusika kõigi lasteni, sõl-

tumata nende eeldustest? Muusikaline tegevus arendab ju lapse üldist võimekust ja algõpetuses pannakse alus inimese edaspidisele huvile muusika ja musitseerimise vastu. Iga laps on võimeline ennast muusikaliselt väljendama. Saksa helilooja ja muusikapedaagoo Carl Orff on väitnud, et täiesti ebamusikaalseid lapsi pole olemas. Kui leida õige lähenemistee, saab iga lapse varjatud muusikaliste võimete arengule kaasa aidata (3). Orff töötas välja muusikaõpetuse süsteemi, mis pakubki kõigile lastele võimetekohast muusikalist

eneseväljendust – ka nendele, kes ei tegele süvendatult laulmisega ega õpi muusikakoolis.

## Carl Orffi ideed

Carl Orffi muusikaõpetuse aluseks on laste kõnemängud, riimid, intonatsioonid ja rahvalaulud. Rütmitunnet kui muusikalist põhivõimet arendatakse Orffi meetodika järgi rütmilise kõne ja liikumise kaudu, muusikalisi kuuldekujutlusi hääli ja tämbreid jäljendades. Laululist tegevust alustatakse lihtsast retsitatiivsest rahvalaulust. Ainulaad-



**Igal lapsel on oma lihtne pill, millega saab "orkestris" juba pärast põgusat harjutamist kaasa mängida. Õpetaja teeb kõiki tegevusi kaasa – see annab lastele julgust vabamalt esineda ja improviseerida.**

seks teeb õpetuse pillimäng. Orff koon-  
das ja kohandas muusikaõpetuseks mit-  
mesugused rütmi- ja plaatpille (ksülo-  
fonid, metallofonid, kellamängud), mida  
tuntakse Orff-instrumentariumina ning  
mis on kasutusel ka muusikaterapias.  
Instrumentariumi lihtsad pillid ei eelda  
algetapil keerulise mängutehnika oman-  
damist ja võimaldavad lastel mängida  
neid kohe. Tänu tämbrirohkusele saab  
pillidel esitada ka erinevaid kõlaefekte –  
loodushääli, karaktereid jm. Kõlade kau-  
du saavad lapsed väljendada mitmesu-  
guseid meloodilisi kuuldekujutlusi ning  
luua lastepäraseid muusikalisi jutustusi.  
See on mäng ja improvisatsioon, mis  
viib omaloominguni. Esimesed tulemu-  
sed ei pruugi olla kunstiliselt täiuslikud,  
kuid õppija areneb aktiivses ja loovas  
musitseerimises. C. Orffi õpetuses ongi

esmatähtis laste loomuline tegevus,  
otsinguaktiivsus ja koostöövõime. Kui  
tavaliselt õpitakse helilooja kirjutatud  
muusikat esitama, siis C. Orff õpetab  
lapsi muusikat looma ja esitama. Nii  
saavad lapsed hindamatu muusikalise  
tegevuse kogemuse. C. Orff toetus oma  
muusikaõpetuse metoodikas J. H. Pest-  
talozzi ideele, et kasvatus ja õpetus on  
lapse loomuliku arengu toetamine. Muu-  
sikaliste tegevuste käigus avanevad  
lapses peituvad alged ning õpetaja suu-  
natud tegevus toetab lapse võimete  
arengut.

### **Elementaarne muusikaõpetus**

C. Orff on nimetanud oma süsteemi ele-  
mentaarseks muusikaõpetuseks. Otse-  
ne vaste sõnale element (lad k *elemen-  
tum*) on alge, ürgaine. Elementaarne

muusika ja elementaarne muusikaõpe-  
tus on seotud muusika alglatetega ehk  
kõige sellega, mis on olnud aluseks  
muusika kui kunstiligi tekkimisele (2).  
Need "alglatetted" on inimehääle varjundid,  
kõne erinevad rütmid, väljendusrikkad  
liigutused ja tants, lihtne pillimäng ning  
rahvalaul. C. Orffi käsituses on elemen-  
taarmuusika ja elementaarne muusika-  
õpetus muusikalise hariduse kindel osa.  
Oma praktilise pedagoogilise tegevuse  
põhjal on ta väitnud, et sõnad, liikumine,  
mängud ning kõik, mis äratav ja aren-  
dab hingejõude, loovad isiksuse arene-  
mise aluse (3).

Tavapärase on arusaam, et enne tu-  
leb palju õppida ja harjutada ning alles  
seejärel saab esitada muusikat. Et män-  
gida lihtsamatki pala klaveril, viiulil,  
plokkflöödil, on vaja vilumust, mis on

kinnistunud harjutamisega. Seevastu elementaarse muusikaõpetuse puhul algab praktiline musitseerimine juba esimestest tundidest. Muusikaõpingutes osaleja on siin looja, kelle jõud peitub tema varasemates oskustes ja kogemustes. Muusikapsühholoog J. Sloboda kinnitusele (7) on loomulikult viisil kultuuriga kohanenud lapsel juba noores eas olemas teatud kogum muusikalisi oskusi (näiteks võime tunda ära tuttavaid meloodiaid, teha vahet eri tüüpi muusikal jne). Suurem muusikaline vilumus kujuneb lapsel välja muusikaliste tegevuste käigus, sealhulgas ka elementaar- muusikaga tegeldes.

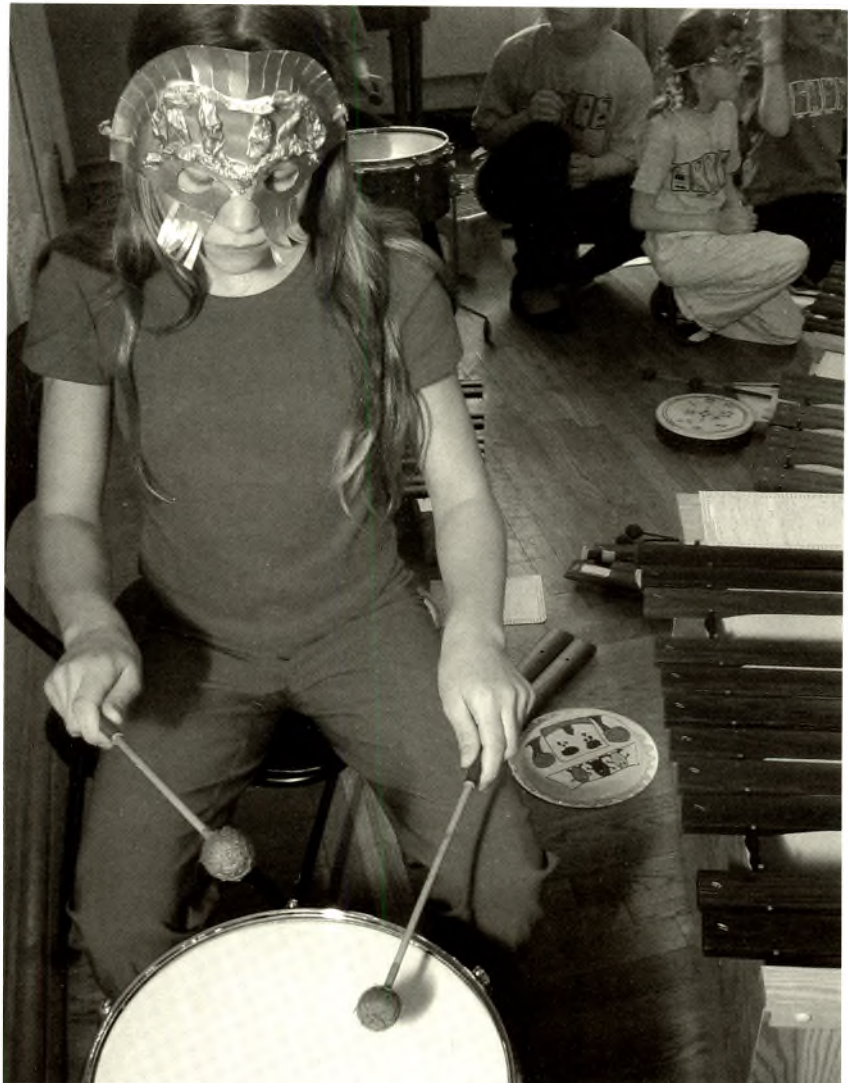
Orffi idee on, et lapse muusikalises kasvuprotsessis peavad elemendid (kõne, laul, liikumine, pillimäng) moodustama ühtse terviku, mille alus on huvitav jutustus. Muusikaõpetust soovitab ta alustada mängulisest kõnest, millel on kindel rütm ja värsimõõt. Sellised kõnemängud on ka eesti folklooris liisutuste näol olemas ja need sobivad eesti laste rütmide arendamiseks. Edasi liigub Orff retsitatiivse rahvalaulu kaudu meloodiataju arendamisele. Rahvalaul on tal seotud väljendusriikka liikumise ja tantsuga. Liikumiste kaudu arendatav mootorika on muu kõrval ka pillimängutehnika arengu eeldus. Orffi meetod kujundab loomingulist suhtumist muusikasse.

### Elementaar- muusikaline draama

Ühe ja sama eesmärgini võib viia mitu teed. Nii võib muusikatki õppida klassikalise õppeviisi kõrval ka elementaar- muusikalise draama meetodil. Draama tähendab selle meetodi puhul põnevast lugu, mille esitust elavdatakse kõnemängude ja hääle intonatsioonide, laulmise, tantsulise liikumise ning pillimänguga. Õpetaja ülesanne on suunata draama õppimist ja esitust nii, et esiplaanil oleks võimalikult palju laste initsiatiivi ja eneseväljendust ning kõik oleks kooskõlas draamameetodi muusikaõpetuslike eesmärkidega.

### Koostöö

Elementaar- muusikaline draama arendab laste muusikalisi võimeid, loovust ja koostöövõimet. Õpetaja osaleb selles koostöös õpilastega võrdseks. Tegeli-



Orffile oli trumm üks "ürgelementidest" ja mask on antiigist alates draama juurde kuulunud.

kult on draama kui õppestenaariumi looja siiski õpetaja, sest ainult tema suudab lähtuda iga üksiku lapse võimekusest ja eripärast, oskab korraldada tegevusi nii, et laste oskused tuleksid draamas selgelt esile ja uued võimed saaksid areneda. Sel moel on kogemus ja õppimine ülitihedas seoses.

Draama on hea võimalus erinevate võimete ja oskustega laste ühiseks muusikaliseks eneseväljenduseks. Nii saab koos teistega avastada iseennast ja ületada oma seniste võimete piire. Viimast nimetab R. Cohen (1) kogu elamise ja suhtlemise aluseks. Draamade lavastamise protsess on ühislooming. Kõik lapsed on siin huvitatud oma oskuste rakendamisest, et üheskoos midagi elamuslikku ja põnevast saavutada. Igaühel on draamas vastavalt võimeku-

sele oma roll, millel on tähtis osa draama kui terviku kujundamisel. Laste Loomingu Studios on kõrvuti musitseerinud näiteks muusikakeskkooli õpilane ja kehvasti viisipidav laps.

### Laste Loomingu Studio

Laste Loomingu Studio on juba seitsme aasta jooksul rakendanud elementaar- muusikalist draamat ning võimaluse piires seda laiemalt tutvustada püüdnud. Studiosse ei ole kunagi valitud lapsi muusikalise võimekuse alusel. Studio tegevuse sisu on muusika ja kunst, tasapisi jõutakse draamani. 4–7-aastased lapsed tegelevad muusika "algelementidega", 7–12-aastased töötavad välja ja esitavad elementaar- muusikalisi draamasid.

Studios tehtava töö tulemusel on



**Välditakse ametlikkust. Põhiliselt esinetakse oma stuudiokaaslastele – suuremad lapsed väiksematele, väiksemad suurematele. Istuda võib põrandal vaiba peal.**

käesoleva artikli autoril valmimas elementaar-muusikalise draama kui õppeprotsessi kontseptsioon. See on "Orff-Schulwerk" eeskujul loodud õppematerjal, mida saavad kasutada muusikalise draamast huvitatud õpetajad.

C. Orff on loonud koostöös Gunild Keetmaniga 5-kõitelise süsteemse noodimaterjali "Orff-Schulwerk". See ei ole õppematerjal, mida saaks meie muusikaõpetuses üks ühele kopeerida. Pigem on tegemist nn muusikalise aabitsa või mudeliga, mida on teistes kultuurikonkreetsetes võimalik kasutada vaid seda kohandades. Laste Loomingu Stuudio ongi Orffi ideede meie oludega kohandamiseks ellu kutsutud.

Kindlasti tuleks edaspidi uurida, mida annab muusikaline draama laste muusikalisele ja üldisele arengule. Senise kogemuse põhjal julgen aga väita üht – elementaar-muusikaline draama muu-

dab muusika huvitavaks tõesti kõigile lastele, kes selles kaasa löövad. Nad leiavad siin oma tugeva külje ja saavad seda stuudio töös rakendada. Lapsed, kes on stuudioga samal ajal käinud ka muusikakoolis, on leidnud draamas oma oskustele vastava rakenduse. Stuudiost on lapsed läinud edasi õppima kitarr, plokkflööti, laulma laulukooridesse, mis näitab, et neil on tekkinud muusikalise tegevuse vastu püsiv huvi.

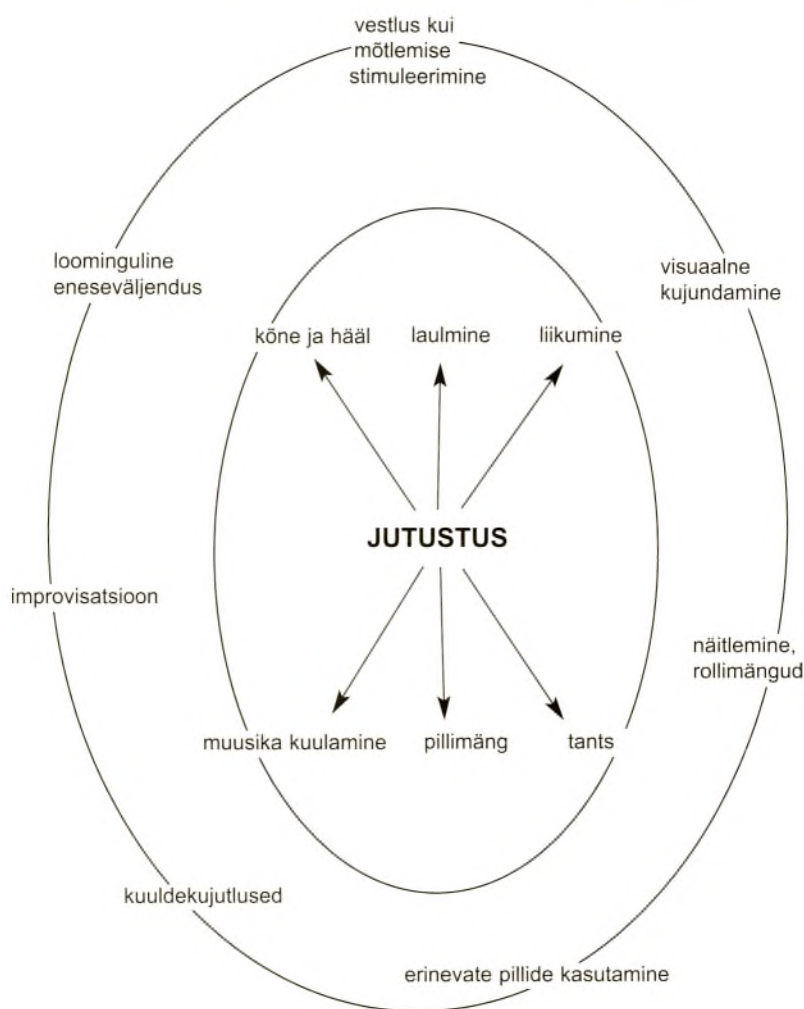
### **Muusikaline draama Eestis**

Nii üldhariduskoolis kui ka lasteaias on võimalik muusikalist draamat rakendada ringitöös, kuid üksikud komponendid on kasutatavad õppeülesannetena ka muusikatunnis. Sellekohaseid näiteid võib leida improvisatsiooniliste harjutustena uutes ilmunud muusikaõpikutes (5; 8). Omandatud oskused võivad leida rakendust nii terviklikus draamas kui ka

iseseisvates kontsertnumbrites. Eesti Muusikaõpetajate Liidu juures tegutsev Orffi seksioon pakub õpetajatele sellekohast koolitust ja erialast teavet. Seksioon on korraldanud koostöös Kehra linnavalitsusega kolmel korral festivali "Rütm muusikas ja minu ümber". Seal on esinenud ja töötubades osalenud Orffi ideede järgi muusikaõpetust saanud lapsed kõigist Eesti paigust.

Elementaar-muusikaline draama õppevormina on Eestis uudne suund. Siiski leidub õpetajaid, kes on seda praktikas kasutanud. Lisaks Laste Loomingu Stuudiole võib nimetada Liina Laisaart Männimudila lasteaiast, Anu Tähemaad Tallinna Rahumäe Põhikoolist, Maarika Moksi Tallinna Nõmme Noortemajast, Sirje Graubergi Paide Laulukoolist, Tuuli Jukki Põltsamaa Muusikakoolist ja Viljandi Kultuurikolledžist. Ehk on neid veelgi? Eelkõige eeldab selline uudne ja

## Elementaarmuusikalise draama mudel



**Jutustus** – see on draama alus.

Muusikalisi tegevusi seob lapsi paeluv lugu (valm, müüt, muinasjutt). **Vestlus** – õpetaja suunab laste arutlust, kuidas seda lugu muusikalise draamana lavastada ja aitab jõuda parimate lahendusteni.

**Visuaalne kujundamine** – lapsed valmistavad ise dekoratsioonid ja leiavad vajalikud vahendid (näiteks paelad jõevee kujutamiseks), valmistavad mõned pillid teatud kõlaefektide esitamiseks jne.

**Näitlemine, rollimängud** – võimalus ennast mänguliselt väljendada. Siin õpivad lapsed ka üksteiselt. Eriti on sellest abi ebakindlatel lastel, kes matkivad oma eakaaslasti ja selle kaudu jõuavad eneseusalduse ning neile ainuomase eneseväljenduseni. **Erinevate pillide kasutamine** – annab mitmekülgse kogemuse nii mängijale kui kuulajale.

**Kuuldekujutlused** – jutustust ilmestatakse kõlaefektidega (vihmakrabin, oja vulin, sammud jm), mis annavad sõnade asemel edasi draama sündmuste käiku ja meeleolu.

**Improvisatsioon** – spontaanne tegevus, mis on otseselt seotud nii fantaasia kui kujutlusega. See annab võimaluse pidevaks varieerimiseks ja muudab iga etenduse kordumatuks.

**Loominguline eneseväljendamine** – võimalik kõigi draamat hõlmavate tegevuste puhul: rütmikõne tekste, laulu sõnu, tantse, pillimeloodiaid jne saavad lapsed ise luua. Enamasti kasvab looming otseselt välja sellele eelnenud improvisatsioonist. Ka valmis muusikapala interpretatsioon või kogu draama esitus on loominguline eneseväljendus.

kompleksne muusikaõpetuslik lähenemisviis loovat õpetajat ning tahet ja oskust arvestada iga lapse individuaalsusega. Olen kindel, et lapse seisukohalt ei ole muusikaõpetuses peamine mitte meetod, süsteem ega lähenemisviis, vaid eelkõige õpetaja, kes seda vahendab. Kui õpetaja tööpoolest soovib õpetada muusikat igale lapsele, mitte ainult võimekatele, pakub elementaarmuusikaline draama talle selleks huvitavaid ja mitmekesiseid võimalusi.

### MÄRKUSED

Šveitsi pedagoog **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746–1827). Pidas kasvatusel põhinevat tähtsaks lapse sünnipäraste eelduste harmoonilist arendamist. Õppeainete päheõppimise asemel soovitas arendada lastes peituvaid jõude ja algeid. Rajas algõpetuste elementaar-

meetodi, mille järgi tuli õpetamist alustada lihtsamatest elementidest (vorm, arv, sõna). Pestalozzi ideed on jätkuvalt populaarsed reformpedagoogilises liikumises.

Saksa helilooja ja pedagoog **Carl Orff** (1895–1982). Asutas 1924 koos D. Güntheriga võimlemis-, muusika- ja tantsukooli, kus lõi uudse muusikapedagoogika ja nn kõlaorkestri, kus mängiti peamiselt löökriistu. Kirjutas 1930–1935 viiekõitelise teose "Schulwerk". Juhatas 1950–1960 Müncheni muusikakõrgkooli kompositsiooniklassi ja aastast 1961 Salzburgis Mozarteumi Orffi Instituuti. Töötas 1960. aastatel välja muusikaõpetuse süsteemi, kus taotletakse laste muusikalise eneseväljenduse arengut. Selle süsteemi rakendamiseks kirjutas 5-kõitelise õppematerjali "Orff-Schulwerk".

### Kirjandus

1. Cohen, R. Näitlemisvägi. Tallinn, Eesti Teatriliit, 1993.
2. Jungmair, U. Das Elementare zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz, Schott, 1992.
3. Keetman, G. Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Stuttgart, 1970.
4. Orff, C., Keetman, G. Orff-Schulwerk. Musik für Kinder. I–V. Mainz, Schott, 1978.
5. Pullerits, M. Kõik võib olla muusika. Tallinn, Koolibri, 1998.
6. Pullerits, M. Kõnekeelest regilauluni. Vikat, M. (koost). Laps ja folkloor. Tallinn, TPÜ, 1999. 43–53.
7. Sloboda, J. Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia. Tallinn, Scripta Musicalia, 2000.
8. Urbel, L., Pullerits, M. Muusikaõpik ja töövihik 3. klassile. Tallinn, Avita, 2001.



**Viire Pors:** Lapsi ei tohi iial alahinnata ning nii mõnigi töö, mis esmapilgul võib raskevõitu tunduda, on hea tahtmise ja oskusliku juhendamise korral hästi teostatav.

## Referaat 2. klassis

**Viire Pors**

Saaremaa Ühisgümnaasiumi algklassiõpetaja

**Kas referaat 2. klassis pole liiga vara? Saaremaa Ühisgümnaasiumi kogemus näitab, et kõik oleneb teema valikust, vormistamise nõuetest ja juhendamisest.**

Meie koolis on üle kümne aasta vana traditsioon, et gümnaasiumiõpilased võivad üleminekueksami asendada uurimistööga. Möödunud õppeaastast alates on uurimistöö tegemine kohustuslik, 9. klassis on kohustuslik mahu- kas referaat.

Ettevalmistus niisugusteks töödeks peab algama juba algklassides. Samuti on oluline kooliaja algusest peale suunata õpilasi iseseisvale tööle. Sellest lähtuvalt võtsin oma klassis ette julge

sammu – panin õpilasi loodusfilmide või -saadete põhjal referaate koostama. Esialgu võib see tunduda 2. klassi jaoks raske pähklina, kuid aastane töö ja lapsevanemate arvamused tõestavad, et risk tasus end ära.

Õpilastel on kohustus vaadata igas kuus üks loodusfilm või -saade, mille põhjal nad koostavad lühireferaaadi. Vormistamistingimused on tööjuhendis täpselt ette antud. Referaadid on kogutud eraldi kaustikusse ja peavad sisal-

dama järgmisi andmeid: aeg ja telekanal, töö pealkiri, lühiülevaade ja oma arvamus nähtust, illustratsioon tekstile, uute teadmiste väljatoomine. Kuna see on 2. klassi lapsele päris suur töö, olen lubanud pilte joonistada ka vanematel või pildid hoopis arutigaga teha.

### 10 lauset ja illustratsioon

Töö maht oli algul kümme lauset. Kuna lapsed on aga suutelised rohkemaks ja lapsevanemad oma lapsi meelsasti aita-

vad, kirjutati kevadeks juba poole pikemaid töid. Eriti hästi õnnestunud töid hindasin hinnanguga "super".

Alusmaterjali valik on õpilastel olnud väga erinev. Vaadatud on erinevatelt kanalitelt tõlkega loodusfilme, aga ka meie saadet "Loomakliinik" – viimane on referaadi tegijate seas eriti populaarne, sest emakeelset teksti kuulata on kergem, kui tõlget lugeda.

Referaadi koostamisel võivad õpilased kasutada vanemate abi ja läbiviidud küsitlusest selgus, et ka vanemad peavad sellist tööd väga tänuväärseks. Toon järgnevalt välja mõningaid vanemate mõtteid, mis annavad ülevaate referaatide koostamisest.

### Lapsevanemate arvamused

■ "Kõigepealt uurisime telekavast, missugused loodusfilmid lähiajal kavas on. Sisu lühitutvustuse põhjal otsustasime, kas see on lapsele südamelähedane ja huvitav. Muidu võib kasu asemel suuri probleeme tekkida."

■ "Sellise materjali põhjal referaadi koostamine oli lapsele arusaadav, õpetas teda teksti jälgima ning kuuldot märksõnade abil kiiresti kirja panema."

■ "Filmi vaatamise ajal tegin palju märkmeid, mis hilisemas töös aitaksid last oma mõtteid paberile panna. Laps pani aga kirja mõned sõnad, mille tähendusest ta aru ei saanud. Filmi lõppedes arutasime filmi sisu omavahel üle, et nähtu paremini lapse mällu kinnistuks. Otsisime koos ENE-st ja internetist lapsele arusaamatute sõnade tähendusi. Püüdsin selgitada neid sõnu lapsele arusaadavamalt ja lihtsamalt."

■ "See oli endalegi huvitav ja andis uusi teadmisi. Kui esimeste referaatide-ettekannete koostamisel tuli lapsele üsna palju toeks olla ja enne kirjutamist filmis nähtut põhjalikult seletada, siis õppeaasta lõpupoole teadis laps ise, kuidas tegutseda. Ainult natuke korrigeerisime mustandit. Leian, et eestikeelsete saadete ja filmide põhjal referaadi koostamine on sellele eale täiesti jõukohane. Eriti tänuväärne saade oli "Loomakliinik", kus tutvustati Tallinna Loomaaia loomi ning info hulk loomade kohta oli paras."

■ "See töö on andnud lapsele juurde nii jälgimise kui ka oma mõtete paberil

avaldamise oskust ning õpetanud arvuti ja teatmeteoste kasutamist. Kuid kõige tähtsamaks pean oskust meediakanalite kaudu silmaringi laiendada."

■ "Oleme oma perega saanud külge meeldiva pisiku jälgida loodusfilme palju süvenenumalt kui varem. Samuti tunnen, et olen last õpetades omandanud ka ise looduse kohta palju uusi ja huvitavaid teadmisi."

### Ettekanded

Kuid referaatide tegemine ei piirdu vaid kirjaliku vormistamisega. Kõik õpilased jutustavad oma referaadist lühidalt ka klassile, õpetaja ja kaasõpilased esitavad küsimusi ja referaatide põhjal toimuvad klassis viktoriinid. Töö juures hinnatakse nii kirjalikku kui ka suulist esitust. Kuna koolis on õpilastel järjest vähem võimalik suuliselt vastata, pean referaadi klassile ettekandmist äärmiselt oluliseks. Sama meelt on lapsevanemad. Lapsed ei pea kirjutatud teksti maha lugema, nad jutustavad, mida uut ja huvitavat teada said. See õpetab esinema ja ennast väljendama.

Tööd on suurendanud igati laste loodushuvi. Ühel lapsel tekkis "Loomakliinikut" vaadates loomade vastu nii suur huvi, et kogu nende perekond käis Tallinna Loomaaias kõike oma silmaga vaatamas. Teine õpilane käis Vilsandi Rahvusparki Loona õppekeskuses hülgeuurijate Mart ja Ivar Jüssi loenguid kuulamas. Kolmas ütles, et "Loomakliinikut" vaadates tekkis tal kange tahtmine ka endale tiigrikutsikat saada, aga "emal tuli seda juttu kuulates kannahk peale". Neljandal hakkas tiigritest kahju – neid kütitakse.

Referaatide koostamine on andnud mulle õpetajana veendumuse ja kindlustunde, et lapsi ei tohi iial alahinnata ning nii mõnigi töö, mis esmapilgul võib raskevõitu tunduda, on hea tahtmise ja oskusliku juhendamise korral hästi teostatav.



Filmist "Lugusid metsikust loodusest".  
Joonistas Janne Johanson.



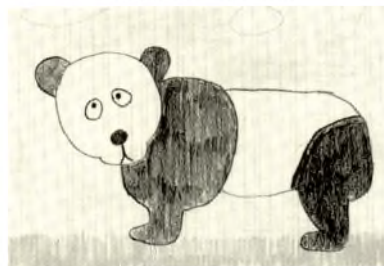
Filmist "Gepard".  
Joonistas Karoliine Kallaste.



Saatesarjast "Loomakliinik".  
Joonistas Kadi Kesküla.



Filmist "Kopra tagasitulek".  
Joonistas Mart Kivi.



Filmist "Looduse isandad".  
Joonistas Triin Iilane.



## Uued kursused Tallinna Pedagoogilises Seminaris

Selle aasta täienduskoolituse prioriteetid on lapsevanemate nõustamine, erivajadusega laps lasteaias ja eelõpetusega seonduv. Jätkuvalt on võimalik kaasa rääkida ja omandada uusi teadmisi lapse arengu hindamises ja kvaliteedi küsimustes. Täienduskoolituses osalejana võite valida teile sobiva mooduli ja koguda vajalikud ainepunktid erialaseks arenguks.

### Mängu ja õpikeskkonna tagamine koostöös lapsevanematega (160+40+40 t)

Kursus on mõeldud eelkoolipeдагоogikaalase eriharidusega lasteaiatõpetajatele, juhataja asetäitjatele õppekasvatuse alal. Kursus sobib ka eelkoolipedagoogika kursuse läbinud mittepädagoogilise haridusega õpetajale.

Kursus koosneb kuuest temaatilisest moodulist. Kursuslased võivad läbida nii 160-tunnise (4,0 AP) kui ka 240-tunnise (6,0 AP) tsükli. Samuti võib valida üksikuid 40-tunniseid (1,0 AP) teemamooduleid. Igas moodulis täidab kursuslane iseseisvaid teemaga seonduvaid ülesandeid. 160-tunnise kursuste lõppedes valmib kursuslasel kirjalikult vormistatud erialane praktiline töö (projekt).

Ühe mooduli hind 900.–

### Mäng ja lapse areng

Sügisel alustab tööd kaks uut kursust.

1. grupp I moodul "Mäng ja lapse areng"  
4.–8.11.2002,
2. grupp I moodul "Mäng ja lapse areng"  
11.–15.11.2002.

Järgnevad teemad (neli esimest on põhimoodulid):

II moodul "Kaasaegsed meetodeid õppe- ja kasvatustsüklis",

III moodul "6-aastaste eelõpetus lasteaias",

IV moodul "Andragoogika ja lapsevanema nõustamine";

V moodul "Erivajadusega laps lasteaias ja individuaalne õppekava",

VI moodul "Õpetaja infotehnoloogia kasutajana".

### Teemakursused

1. Kaasaegsed meetodeid õppe- ja kasvatustsüklis (40 tundi). 28.10.–1.11.2002.

Hind 900.–

2. Käsitöökursus (20 tundi). 10.–12.12.2002.

Hind 600.– (hinna sees vahendid).

### Koolitusseminarid

1. 6-aastaste laste eelõpetus lasteaias (koostöös kolleegidega Soomest)

19.–20.11.2002.

Hind 400.– (tõlge, kohvipausid, materjalid).

2. Kaasaegsed meetodeid õppe- ja kasvatustsüklis (venekeelne erialapäev lasteaiatõpetajatele)

4.–5.12.2002.

Hind 400.– (tõlge, kohvipausid, materjalid).

### Alates uuest aastast

Uuel aastal algavad **eelkoolipedagoogika** (eelkoolipedagoogikaalase haridusega lasteaiatõpetajatele) ja **eripedagoogika** 160-tunnised kursused.

### Jälgige reklaami!

Alushariduse ja täiendusõppe osakond  
Räägu 49, 11311 Tallinn  
Telefon (0) 655 7155, faks (0) 655 7153  
E-post [sirjea@tps.edu.ee](mailto:sirjea@tps.edu.ee)





TPÜ uuring näitab, et nii õppimise kui ka kooliskäimise tervikuna muudab laste jaoks meeldivamaks ja vastuvõetavamaks sõprade olemasolu.

# Kool kui sõprade kohtumispaik

**L e i d a T a l t s**

TPÜ algõpetuse õppetooli juhataja

**TPÜ algõpetuse õppetooli õppejõud ja üliõpilased on juba mõnda aega uurinud, mis lastele koolis meeldib, mis mitte. Üle-eestilised uuringud (5, 6) näitavad, et üldiselt leidub vähe õpilasi, kellele oleks kooliskäimine lausa vastumeelne. Lastele tavaliselt nende kool meeldib, nad ei soovi seda vahetada.**

Samas kaotavad paljud lapsed siiski õppimise vastu huvi ja seda üha nooremas koolieas, paljud loobuvad kooliskäimisest hoopiski. Mis võib olla selle põhjus? Algõpetuse õppetooli uuringud osutavad, et kool muutub lapsele vastumeelseks siis, kui tal pole seal sõpru ja suhted õpetajatega on halvad. Kooli staatus, raske õppekava, halvad hinded ja igavad tunnid kahtlemata pärsivad koolirõõmu, kuid

isegi üksluised koolitunnid on kergemini talutavad, kui kas või vahetunnis on võimalus sõpradega suhelda.

## Kooli staatus

Nii selgus, et õpilasele pole kuigi oluline, kas tema kool asub maal või linnas, on jõukal järjel või vaene. Koolid on Eestis piirkonniti vägagi erinevad, kuid õpilaste suhtumises oma kooli erilisi kontraste ei esine. Valdav osa lastest on oma kooli suhtes positiivselt häälestatud ega soovi seda vahetada.

Õpilastele pole oluline ka see, kas nad õpivad haridusametnike silmis kõrge või madala staatusega koolis. Oma kool meeldib nii tava- kui ka nn eliitkoolide õpilastele ühepalju. Mõlemas kooliliigis läheb umbes 30 protsenti õpilastest iga päev meelsasti kooli (pooltel juhtudel võib see soov päeviti erineda). Tasanduskoolis käib koguni 40%

lastest iga päev hea meelega. Tõsi, seal on neidki, kes kooli minna ei taha, keskmisest rohkem.

## Õpilase edukus

Arvatakse, et paremini õppivatele õpilastele meeldib kool rohkem kui vähem edukatele. Irja Rebase (4) diplomitööst aga selgub, et meelsasti koolis käivate õpilaste hulgas on kõige rohkem rahuldavalt õppivaid õpilasi. Ootuspäraselt tulevad kõige vastumeelsemalt kooli puudulike hinnetega lapsed, kes saavad koolist vähe positiivset tagasisidet. Edukate õpilastega on aga see probleem, et kool ei vasta nende kõrgendatud ootustele. Neil on laialdasemad huvid, mida igapäevases õppeprotsessis ja õppevälises tegevuses ei osata või ei peeta vajalikuks rahuldada. Seega ei kujunda õppeedukus paljude õpilaste suhtumist oma kooli. Ka õppetund saab olla sõprade kohtumise paik, kus igaüks tunneb end olulisena. Nii edukad kui ka vähem edukad lapsed käivad koolis eelkõige selleks, et kogeda sõprade ja õpetajate poolehoidu.

Kas siin ei ole üks oluline põhjus, miks paljud lapsed ei taha õppida ja koolis käia – neil pole koolis sõpru? Muret tekitab, et poiste hulgas on vastumeelselt kooli tulijaid kolm korda rohkem kui tüdrukute seas.

## Tundide huvitavus

Õppimist ja sõprussuhteid ei tohiks siiski vastandada. Pole ju kahtlust, et huvitavate tundidega koolis käivad lapsed meelsamini. Irja Rebase uurimuse (4) andmeil korreleerubki koolis toimuva huvitavus koolimeeldivusega kõige tugevamini ( $r = 0,58$ ). Kuid samast uurimisest selgub, et lisaks huvitavatele ainetundidele peab ikkagi ka häid sõpru olema, sest nendeta muutub elu koolis igavaks. Ja vastupidi – kui lapsel on koolis häid sõpru, tunduvad tunnidki tal huvitavamad, ta osaleb aktiivsemalt huviringides ja peab oma kooli heaks.

Sõprussuhted ja sõpradega arvestamine peaks märksa enam kajastuma ka õppeprotsessis, sest tavaline koolipäev koosneb siiski eelkõige õppetundidest. Kui õpetaja peab igavaid ja ajast-arust tunde, kuid väljaspool õppetööd võtab koos lastega ette huvitavaid tegemisi, ei muuda see lastele koolis olemist huvitavaks. Samu asju (sõprade tähtsustamist) on vaja üheaegselt silmas pidada nii tunnis, vahetunnis kui ka mujal.

## Ainesüsteem

6. klassi õpilaste suhtumine oma kooli, huviringidesse, tundidesse ja õpetajatesse on 4. klassi õpilastega võrreldes märksa negatiivsem (maksimaalne hinnang on 3, minimaalne 1). Kui 4. klassi õpilastest ei meeldinud tunnid 8,7 protsendile lastest, siis 6. klassis on selliseid õpilasi juba 30,9 protsenti (statistiliselt oluline erinevus,  $p = 100$ ). Üks põhjus on ilmselt selles, et seoses ainesüsteemile üle-

## Mis õpilastele koolis meeldib?

	4. klass	6. klass
Sõbrad	2,8	2,7
Vahetunnid	2,7	2,8
Kooli hea maine	2,6	2,3
Huviringid	2,4	2,2
Õpetajad	2,4	2,0
Tunnid	2,2	1,8

Tabel. Koolis käiakse eelkõige sõprade pärast. Vahetundigi hinnatakse ju eelkõige sellepärast, et siis saab sõpradega suhelda. Järelikult peaksid õpetajad ja eriti klassijuhatajad pöörama palju tähelepanu sõbraliku õhkkonna loomisele ning õpilaste ja õpetajate kindlate sõbrasuhete tekkimisele.

minekuga on 6. klassi lastel uued õpetajad, kes pole oma õpilastega veel sõbrunenud. Probleem pole seega niivõrd ainesüsteemis, kuivõrd õpilaste ja õpetajate omavahelises suhtes. Õpilase varasemad õpioskused ja harjumused ei leia uute õpetajate tulekul tihtipeale kasutamist, kuid uued oskused pole lastel veel välja kujunenud. Siit tulevad halvemad hinded, mis tunduvad ebaõiglasena ja uute õpetajate ebasõbralikkuse näitajana. Õpetajad osutavad järjepidevusele tavaliselt vähe tähelepanu, sest nad on harjunud vaatama tulevikku – neid huvitab, mis lastest edasi saab. Mida õpilased on juba saavutanud ja millele oleks võimalik rajada kindlam edasine areng, sellest huvitatakse vähem.

## Võimu-, normi- ja emotsionaalsed suhted

Siin jõuame algõpetuse õppetooli uuringu tuumani. Korrelatsioonianalüüsist ilmnes, et oma kooli väärtustati eelkõige heade sõprade ja õpetajate pärast. Kui õpilastel on koolis palju häid sõpru, peavad nad oma kooli heaks. Heade sõprade korral on nad valmis ka raskema materjali kallal pingutama ja igavamaid tunde välja kannatama.

Koolisuhted saab jagada võimu-, normi- ja emotsionaalseteks suheteks (1). Võimusuhted panevad paika, kes ja kuidas otsustab, ning normisuhted määravad käitumisreeglid. Paraku näitavad meie õppetooli uuringud, et lapsed tajuvad nii võimu- kui ka normisuhteid emotsionaalsete suhetena. Nende enesetunnet puudutab kõige enam see, kes on kelle sõber, kes kellele meeldib, kes kellest hoolib, kuidas seda väljendatakse, kes keda kardab, kelle peale ollakse vihane ja kuidas see avaldub. Alluvussuhted ja käitumisnormid ning -reeglid jäävad nende teadvuses tagaplaanile.

Selle asjaoluga on koolides vähe arvestatud. Läbi aegade on püütud lastele eelkõige õppeaineid selgeks teha (ainekabinetide väljaehitamine jms). On püütud klammerduda õpilasreeglite külge (normisuhted). On nõutud, et las-

tele tuleb reeglid selgeks õpetada ja nõuda nende täitmist. Üsna tihti kuuleb, et laps peab õpetajat austama (võimusuhted). Need on kõik väga vajalikud nõuanded, kuid ei tohi unustada, et õpilane mõtleb eelkõige sõprusele. Ausus ja normide täitmine tuleb sõpruse kaudu. Kui räägitakse innukalt õpilasreeglitest, võib see tähendada, et koolis on sõprust ja armastust vähe, mistõttu kirjutamata reeglid enam ei toimi.

Reijo Wilenius (7) on kirjutanud, et kool on kasvukeskkond, mis peab aitama lapsel määratleda, kes on ta ise, kes on ta sõbrad, kelle hulka ta kuulub. See seisukoht sobib suurepäraselt meie õppetooli uuringute tulemustega kokku.

Teades, kuivõrd olulised on iga õpilase arengule positiivsed suhted kaaslaste ja õpetajatega, püüavadki edumeelsed õpetajad lähtuda oma töös emotsionaalsetest sõbralikest suhetest, jättes võimu- ja normisuhted mõnevõrra tagaplaanile. Sõbralikud suhted õpilastega on eriti olulised 10–13-aastaste õpilaste puhul. Selles vanuses on õpilastele väga tähtis grupikuuluvus ja neile oluliste inimeste ring laieneb siis kiiresti. Lastel on selles vanuses tungiv vajadus oma muljeid kellegagi jagada, sest nii saavad nad teiste kaudu oma seisukohti kontrollida ja oma sobivust mingisse gruppi järele proovida.

Sõprussuhteid vajavad ka õpetajad – nii omavahelisi kui ka õpilastega. Positiivsetele emotsioonidele häälestatud õpetaja, kes ei tähtsusta üle võimu- ja normisuhteid, on avatud ja naudib oma tööd, saavutab õpilastega hea kontakti. Õpilastele meeldib sellise õpetajaga suhelda ja nad osalevad tunnis aktiivselt. Kui aga õpetaja suhtub nii iseendasse kui ka oma töösse negatiivlikult ja ülikriitiliselt, lähtub võimu- ja normisuhtetest, ei võta õpilased teda omaks, sest ootavad sõprussuhteid. Õpetaja negatiivne hoiak võib olla samuti tingitud sõprade puudumisest. Tiiu Kuurme on öelnud, et õpetaja ülikriitilisus ning pidev rahulolematuse enda ja õpilastega võib olla tema appikarje (2).

## Koolikiusamine

Kristi Kõivu andmetel (3) kannatab Eesti koolides ligi kümme protsenti õpilastest kiusamise all. Eesti ja Soome koolilaste murede ja hirmude võrdlev uurimine näitas, et meie õpilasi hirmutavad koolis kõige enam tülid eakaaslastega, kiusamine ja üksijäämine vahetunnis. Kellel pole sõpru, seda on lihtne kiusata. Ükski eesti laps ei tunnista naljalt sõprade puudumist või halbu suhteid nendega. Kui koolis pole suudetud luua sõbralikku õhkkonda, saab vaba tee koolivägivald.

Heino Liimets on nimetanud üksteise eri viisil tundmaõppimist vastastikuseks rikastamiseks. Tavaliselt toimub see stiihiliselt. Kuid professionaalne pedagoog saab nii õpetundides kui ka väljaspool klassi ja kooli toimuva kaudu

anda vastastikusele suhtlemisele vaimselt ja kõlbeliselt arendava sisu.

## Mida teha?

Toon näite pedagoogiliselt praktikalt. Üliõpilased pidid korraldama kindla struktuuri järgi (eesmärk, ettevalmistav etapp, ürituse toimumine ja pärastine analüüs) vabalt valitud klassivälise ürituse. Enamik tudengeid avastas selle käigus palju positiivset nii endas kui ka õpilastes. Eelkõige tajusid nad, kui väga vajavad lapsed pisutki klassitundidest erinevaid koosolemise viise, kuivõrd põnevil on nad ürituse eel ja missuguse õhinaga soovivad hiljem toimunu üle mõtteid vahetada. Muidugi on olnud kuulda ka vastupidiseid arvamusi, kus klassiekskursioon või õppekäik kujunes õpetajale tõeliseks katsumuseks ning sellele järgnenud pahanduste klaarimised võtsid viimasegi rõõmu.

Õpetaja peaks lähtuma siiski positiivsetest emotsioonidest ja teadmisest, et laps otsib koolis endale sõpru ja soovib nendega üheskoos midagi toredat korda saata. Õpilaste ettepanekuid ja soove tasub võtta alati tõsiselt, nende ideid peaks õpetaja aitama ellu viia.

### Kirjandus

1. Hämäläinen, K.; Sava, I. Koulun ihmissuhteet. Suomen Kaupunkliitto, 1989.
2. Kuurme, T. Suuline ettekanne haridusfoorumil 2001 Viljandis.
3. Kõiv, K. Ettekanne õiguskantsleri ümarlual "Kuidas kaitsta lapsi koolikeskkonnas", 22. aug 2002.
4. Rebane, I. Õpikeskkonna mõju õpilase koolimeeldivusele teises kooliastmes. Bakalaureusetöö. Tallinn, 2002.
5. Talts, L. Kool kui kasvukeskkond 10–13-aastaste õpilaste refleksioonis. Kogumik "Algõpetuse aktuaalseid probleeme X". Tallinn, TPÜ kirjastus, 2001.
6. Talts, L. Kool kui kasvukeskkond erineva sotsiaalse tausta ja akadeemilise edukusega laste jaoks. Kogumik "Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes I". Tallinn, TPÜ kirjastus, 2001.
7. Wilenius, R. Kasvatuse eeldused. Tallinn, TPÜ kirjastus, 1992.



Rühm Tallinna Üldgümnaasiumi õpilasi ja lapsevanemaid õppealajuhataja Malle Lingi juures kohvi joomas ja mõtteid vahetamas. Esiplaanil Kristo Kaljuvee, kes on otsustanud merekooli kasuks.

# Koos on mõnus õppida

Sirje Tohver

Tallinna Üldgümnaasiumi direktori asetäitja õppealal Malle Ling sai innustust projektiks "Kodu ja kooli koostööõimalusi" professor Leida Taltsi Hariduses ilmunud artiklist. Tänavu veebruarist maini koolis peetud loengutel osalesid nii õpetajad kui ka lapsevanemad. Korraldajatele üllatusena tundsid nende vastu huvi ka õpilased.

Malle Ling ütleb, et on juba pikemat aega mõelnud selle üle, kuidas saada õpetajad, lapsevanemad ja õpilased ühe mütsi alla. "Tahaksin, et suhted lapsevanematega oleksid nii head, et vanem tuleks meelsasti kooli nii headel kui ka halbadel päevadel. Tavaliselt suhtlevad kool ja vanemad vaid konfliktide pinnal. Õpetajad kutsuvad vanema välja, et mingit probleemi lahendada, või vastupidi, vanem tuleb

kooli, kui olukord on väljakannatamatuks muutunud. Lapsevanemate kooli idee sündis soovist vanemad ja õpetajad hoopis teises situatsioonis kokku tuua, näidata, et õpetaja ja lapsevanema soovid pole vastuolus."

Malle Ling tahab, et õpetajad ja vanemad märkaksid üksteist ka kui inimesed, saaksid sõpradeks. Loengutsükli kandev idee oli märkamine kui suhte alus. "Kutsusime vanemad kokku tõestamiseks, et meil on nendega üks ja sama eesmärk – lapse võimalikult hea haridus ja edasine hea käekäik – ja et koostöö selle nimel on äärmiselt vajalik. Ühtekuuluvustunne, südamlikud suhted, tahe koos midagi ära teha aitavad luua mõnusa õpikeskkonna ja nii paraneb ka õppeedukus," ütleb Malle Ling. Lapsevanema ja vilist-

lase Merle Kuri sõnul päris tühjalt kohalt alustada ei tulnudki, sest üldgümnaasiumis on õpetajate ja vanemate kontaktid ajast aega suhteliselt head olnud.

Malle Ling ütleb, et sai Tallinna Pedagoogikaülikoolist palju abi, kuigi see oli ka ülikooli praktikas esimene juhus, kus lapsevanemad ja õpilased koos loengul käisid. "Professor Leida Talts toetas meie algatust igati ja andis ka uusi mõtteid. Loengute kava panime kokku nii, et põhiliste valuprobleemide, nagu koolivägivald, õpetajate ja õpilaste depressioon, murdeea konfliktid, narkomaania kõrval leiaks käsitlemist ka õpilaste iseseisvumise ja kutsevaliku temaatika. Loengusari lõppes perepäevaga. Kuigi loengud olid suunitlusega kas noorema, keskmise või vanema astme lapsevanemaile, käisid paljud vanemad kõigil loenguil. Nemad said ka tunnistuse koolituse läbimise kohta."

### Loengule tulid ka õpilased

Algselt ainult lapsevanemaile mõeldud üritus laienes ka õpetajatele ja õpilastele. "Õpetajaid on vaja koolitada ja õpilasi teavitada. Loengud võimaldavad nad kõik ühte ruumi kokku tuua ja õppija-kuulaja rolli panna," ütleb direktor Tiina Pall.

Loenguid käis kuulamas 21 pedagoogi, s.o kolmandik õpetajaskonnast. "Siin on mitu plussi, lisaks sellele, et koos õppides väheneb lapsevanemate, õpetajate ja õpilaste omavaheline võõristus, võimaldavad ühisloengud ka koolitusraha kokku hoida," väidab direktor, kes peab väga oluliseks, et õppused toimuksid koolimajas, sest tuttavasse keskkonda on kõigil meeldivam tulla. "Korraldame kõik koolitused oma majas. Suur kahe vahetusega kool seab oma piirid, õpetajate koormused on suured, raske on nädalaks-paariks majast välja end täiendama minna. Õpetajad on õhtuti, nädalavahetustel ja koolivaheaegadel meelsti oma majas õppustel käinud."

Direktori arvates näitab projekti õnnestumist seegi, et mõnikord tuldi kogu perega. "Loodetavasti hakkavad loengutel käinud lapsevanemad õpetajate käitumist paremini mõistma, sest lektorid juhtisid nende tähelepanu nüanssidele, mida nad varem ehk märgata ei osanud," arvab Tiina Pall. Miinuseks peab ta ajapuudusest tingitud kiirustamist. Loengud tulnuks pikemale ajale planeerida ja juba sügisel alustada. Nii olnuks inimestele mugavam. Mais on raske ühiseid ettevõtmisi korralda, mitte et inimestel tahtmist napiks, aga kevad oma tegemistega tuleb peale.

### Kokandus- või merekool?

Juhuslikult loengule sattunud Kristo Kaljuveele (9. kl) pakus kuuldu sedavõrd huvi, et järgmisele loengule kutsus ta ka oma sõbrad. Kristo arvates võinuksid vanemadki julgelt oma lapsi kaasa tulema ärgitada. "Loengud aitasid koolielu lahti seletada, andsid vastuse küsimustele, miks koolis vägivalda esineb, miks seal kakeldakse. Väga huvi-

tavalt räägiti lapse psüühikast. Niisuguseid loenguid võiks rohkem olla."

Kristo sõnul oli tal kõige rohkem kasu kutsevaliku loengust, tänu sellele sai ta teada, mida edasi õppida. "Ma ei suutnud otsustada, kas minna mere- või kokanduskooli. Lektor selgitas, kuidas aru saada, milline eriala kellelegi sobib. Pärast loengut rääkisin temaga nelja silma all. Ta andis mulle kutsesobivustestide internetiaadresse, et saaksin ennast testides teada, kumb eriala mulle rohkem sobib. Sellest oli suur kasu. Valisin merekooli."

Kristo arvates on loengute kasutegur õpilastele kõige suurem siis, kui nad lähevad neid kuulama pärast tunde oma vabast tahtest. Tundide ajal kõigile korraldatud kohustusliku loengu vastu ei tunta kuigi suurt huvi, rõõmustakse ehk ainult, et üks tund jääb seetõttu ära.

### Vägivald

Elein Püümanni (8.c) arvates oli kõige huvitavam koolivägivald loeng. "Kuigi meie koolis vägivald silma ei torka, vähemalt võõras inimene seda ei märka, teavad need, kes sellega ise kokku puutunud, et probleem on olemas." Ka lapsevanem Marje Everstile pakkus kõige rohkem huvi koolivägivald ja emotsioonide teema. "Üks minu laps on mingil põhjusel tagakiusamise ohvriks langenud. Tahtsin teada saada, millest see võib tingitud olla ja kuidas ma saaksin teda aidata. Loengul sai mulle selgeks, et süüdi pole ainult kiusajad, vaid ka kiusatav, kes oma käitumisega vägivalda põhjustab. Nii ohvrid kui kiusajad on madala enesehinnanguga lapsed, kelle rollid võivad kiiresti vahelduda. Õpetaja ja lapsevanem saavad siin palju ära teha last kiites ja talle pidevalt positiivset tagasisidet andes. Pärast loengut võtsin julguse kokku ja rääkisin ka õpetajale oma probleemist. Õpetaja reageeris kohe ja juba järgmisel päeval teatas tütar, et kui teda taas kiusama hakati, astus kaks poissi tema kaitseks välja."

Marje Everst ütleb, et kuigi loengutel kuuldust oli palju enne teada, mõjusid need ometi värskendavalt ja panid mõtlema. "Esimeselt loengut koju minnes mõtlesin, millal ma viimati leidsin oma lapse jaoks piisavalt aega, ja tundsin end mõne hetke halva emana. Kohe meenusid aga lektori sõnad, et kõik, kes loengule tulid, on head lapsevanemad, sest nad muretsevad selle pärast, mis nende lapsega sünnib, tahavad midagi paremini teha." Marje Eversti arvates võiksid sellises vormis loengud nii Tallinnas kui ka mujal laiemat kõlapinda leida. "See, kui õpetajad ja lapsevanemad üksteist nägupidi tunnevad, distsiplineerib ka õpilasi. Nii mõnigi anonüümses keskkonnas toime pandav tegu jääb tegemata."



Maslow eristab füsioloogilis-bioloogilisi, turvalisuse, kuuluvuse, tunnustus- ja eneseteostusvajadusi. Lapse jaoks tundub praegu üks olulisemaid olevat turvatunne.

# Appihüüd märkamise ja mõistmise järele

K a r l K e l l o

**Kodu ei oska ja kool ei suuda käitumishäiretega lapsi aidata, kirjutab koolipsühholoog Mare Tuisk oma magistritöös.**

Käitumishäired on laste protest hoolimatuse ja vägivalda vastu, appihüüd märkamise ja mõistmise järele, kirjutab Mare Tuisk magistritöös "Käitumisprobleemid esimese ja teise kooliastme õpilaste vajaduste ja emotsioonide kontekstis", TPÜ, 2002.

Kuigi kannatajaks on ka käitumishäiretega laps ise, kannatab tema vaimse ja füüsilise vägivalda all näiteks see väike vaikne tüdruk, kes õpib hästi ega talu, et keegi klassis tema kõrval karjub, et õpetaja tõstab häält või riidleb. Alklassilapse mõtlemine on väga konkreetne, talle tundub, nagu riieldaks temaga. Ka käitumishäiretega lapsed ise hindavad ja vajavad tunnis vaikust ning

rahu. Tegelikult kannatavad kõik – ka õpetaja, kes hoiab olukorda kontrolli all psüühiliste traumade hinnaga.

Algkool on viimane aeg, mil on suu-rem tõenäosus nende laste puhul halvimat ära hoida. Kuivõrd aga kool ja lapsevanemad ei saa praeguses olukorras tihti käitumishäiretega lastega hakkama, on riigi kohus luua võimalusi efektiivsemaks sekkumiseks, näiteks arendades tugi- ja koduõpet. Paljudes koolides seda juba tehaksegi, kuid tihtilugu seaduslikkuse piirimal ja piiri taga käies.

Mare Tuisk lähtub lapse vajaduste rahuldatust analüüsidest Abraham Harold Maslow' teooriast, mis eristab viit vajaduste põhirühma: bioloogilised vajadu-

sed, turvalisus-, kuuluvus-, tunnustus- ja eneseteostusvajadus.

Bioloogiliste vajaduste normaalset rahuldamist on takistanud käitumisprobleemidega lastel sageli juba sünnieelsed probleemid. Enamikul Mare Tuisu uuritud lastest oli sünnieelseid, -aegseid või väikelapseea orgaanilisi ja/või psüühilisi kahjustusi. Esimesed riskitegurid ilmnesid looteeas või raskel sünnitusel. Stress sünnieelses ja -järgses arengus võib põhjustada aju ainevahetushäire tagajärjel üliaktiivsust. Alaholdus imiku- ja väikelapseeas pluss emotsionaalse kontakti vaegus võib viia hiljem meeleiliku tähelepanuvajaduseni.

Enamik neist lastest kannatab turva-

tunde puudumise all. Peamine ebakindluse allikas on pere majanduskihtsus, mis tekitab kodus ebaterve psühhokliima. Ka tihelolek väikeses korteris ja privaatsuse puudumine ei soodusta lapse normaalset arengut. Vanemate alkoholism ja agressiivsus süvendavad kroonilist ebakindlustunnet veelgi. Nii hakkabki alandatud laps jõuga võimu taotlema, andmata endale aru, miks ta seda teeb.

Kuulumisvajadus, õigemini armastuse ja helluse puudumine sunnib lapsi otsima mõistmist kodust väljaspool, tihti ka tänavalt. Paraku ei saa kaaslaste kodud ega tänavgi lapsi omaks võtta ja pakkuda neile turvatunnet, mistõttu suurem osa käitumisprobleemidega lastest ei oska ega suuda eakaaslaste ja täiskasvanutega tulemuslikult suhelda.

Tunnustusvajadus on nendel lastel ja nende vanematelgi ülisuur. Kui küsida, mille eest on õpetaja last kiitnud, näitab mõni vanem oma lapse kolm või neli aastat alles hoitud päevikut, kus on sees õpetaja kirjutatud pikem konkreetse sisuga kiitus. Tunnustust on käitumishäiretega laste elus jahmatavalt vähe ja seegi kinnitab madalat enesehinnangut ning alaväärsustunnet.

Normaalsest eneseteostusest pole aga erilist mõtet rääkida, kui elementaarsed vajadused (toit, puhkus, turvatunne, kuuluvus) ei ole rahuldatud.

Sellest uuringust selgus siiski ka midagi positiivset – käitumishäiretega lastel on reeglina hea, mõistev ja toetav kontakt oma klassijuhatajaga. Samal ajal teevad ülejäänud õpetajad neile enamasti vaid tõrjuvaid etteheiteid ja märkusi, tekitades lastes ja nende vanemates enesekaitsevajaduse, muutes nad agressiivseks või apaatseks.

See pole ainult Eesti probleem. Turvalises Soomeski tunneb väidetavasti iga neljas koolilaps masendust. Kooliprobleemide kõrval painavad laste meelt inimsuhted ja perekonnaprobleemid. Uuriija-professor Matti Rimpelä andmetel vajab iga kümnes õpilane vaimse tervise toeks täiskasvanute abi, 8% lastest aga psühhiaatrilist ravi.

### **Teie uurisite neid lapsi, kes vajaksid äärepealt psühhiaatrilist abi?**

Minu uuritud lapsed olidki enamjaolt psühhiaatri patsiendid, olnud ravil, saanud psühhiaatrilist toetust või vajaksid seda. Valik toimus mõnes mõttes isegi intuiitselt, sest koolipsühholoogia näeb,

kellel on raskusi, kellega on õpetajal ja vanematel raske; õpetajate ja psühholoogi arvamus reeglina kattusid.

Probleemseid lapsi – kui niisugust mõistet üldse kasutada võib, sest probleeme on kõigil – on meil laias laastus 25–30%. Mina keskendusin käitumishäiretele. See häire pole puue, enamasti ületatav, mööduv, vähemalt võimalus selleks on olemas. Vahel pole käitumishäirega lapsel endal mingit probleemi – õpetajal on probleem temaga.

Mind tõmbas kvalitatiivse uurimismetodi juurde, kus ei uurita 500 või 5000 inimest, vaid minnakse süvitsi. Kuigi materjali kogunes esialgu enam, keskendus uurimus lõpuks kuuele lapsele. Mis üldistusi saab teha kuue lapse põhjal? Selgub siiski, et põhiprobleemid on suuresti ühesugused ja nende laste taust väga sarnane. Seda kinnitavad intervjuud lastega, lapsevanemate ja õpetajate küsitluste andmed, psühhiaatri, sotsiaaltöötaja ja pediaatri kommentaarid.

### **Kuidas nad teadvustavad oma olukorda klassis?**

Valdav enamik neist osutub tõrjutuks, hiljemalt kolmandas-neljandas klassis kujuneb see välja. Laps on õnnetu, et teda trügatakse ja narratakse, kuigi tihti on ise alustaja. Laps tunneb, et maailm teeb talle liiga. Vahel käitumishäirega laps ei teadvusta endale oma suhtlemisraskusi. Ta ütleb, et tal on palju sõpru ja tuttavaid, mis on alateadlik kaitsereaktsioon. Tõde tunnustada oleks lapsele liiga valus! Uuringud ja õpetaja küsitlus näitavad selget tõrjutust.

### **Kas tuleb ette klasse, kus käitumishäiretega lapsi üldse ei ole?**

Mõned õpetajad ütlevad, et nende klassis ei ole. Ilmselt on probleem siis õpetajas. Ta kas ei näe tegelikku olukorda või ei soovi seda avalikustada. Palju oleneb ka suhtumisest. Üks õpetaja peab käitumishäiretega õpilast probleemiks, teine keskendub probleemi asemel võimalustele.

Klassid on väga erinevad, ilma et keegi seda teadlikult korraldaks. Näiteks võtab tuntud õpetaja järgmisel sügisel ühe esimese klassi, aga teisel klassil õpetajat veel ei ole. Hoolikamad vanemad käivad ja munsterdavad oma lapse selle tuntud õpetaja juurde. Hiljem alustav uus õpetaja saab aga lapsed, kelle vanemad jätsid kõik juhuse hooleks. Üks klass korjab endale heidikuid, teine

läheb raudselt edasi, seal on kõik pingid täis, keegi ei jää istuma, ühtki kohta ei vabane. Probleemse klassi õpetaja võib teha ära tohutu töö, aga ikka ei ole tulemus võrreldav paralleelklassi omaga.

Praeguses postmodernistlikus diskursuses kujuneb probleem normiks. On probleemid, tähendab, elad ja arened. Mujal maailmas hõõruvat õpetaja rahuldustundes käsi, kui talle tuleb probleemne laps – see paneb mind proovile. Meil on õpetaja õnnetu, sest tema muukoorem saab lisa. Vahe on selles, et meie õpetajal on vähe võimalusi neid lapsi aidata. Õpetaja püüaks ja ilmselt ka oskaks nendega töötada, aga tingimused ei tule praegu järele. On vaja teistsuguseid tingimusi ning me töötaksime võib-olla sama efektiivselt nagu Soome ja Rootsi kolleegid.

Tõdesin uuringu käigus järjekordselt, kui palju on õpetajatel südameheadust, tarkust ja teadmisi. Miks kõik see ei realiseeru tulemuseks, millega oleksid rahul õpetaja, laps ja vanem? Asi pole mitte niivõrd teadmiste ja oskuste kui võimaluste ja tingimuste taga.

### **Mis üllatas?**

Emad räägivad meelsasti lapse sünniga seotud asjaoludest ja enne sünnitust läbi elatud autoavariidest, šokiseisunditest, depressioonidest jne. Esimene üllatus oli, et potentsiaalsed käitumishäiretega lapsed võib juba sünnitushaiglast üles leida. Kogenud ämmaemand ütles lausa sünnituslaual ühele emale, et selle lapsega saad vaeva näha, pane vaim valmis. Tihti on need ka sünnitusabi probleemid, näiteks kiirendatud sünnitused ja sünnitraumad. Esimene lastearst, kes võtab imiku vastu ja kirjeldab teda, võib tema saatusest nii mõndagi ennustada.

### **Igal lapsel peaks olema oma koht – mitte ainult elus, vaid ka kodus?**

Teine üllatuslik seik, mida ei osanud oodata, kuulub ruumipsühholoogia valdkonda, see on tihelolek kodudes, privaatsuse puudumine. Vanemad teadvustavad, et neil ei jätku privaatsust, aga nad ei oska arvatagi, et ka esimese-teise klassi lapsele on see oluline. Üks ema ütles, et ta on vahel nii väsinud, et tahaks natukenegi omaette olla, kas või 15 minutit pärast tööd, aga ei ole kohta. Lapsel siis ammugi mitte. Kogu tema privaatsus seisneb ühes riulis, mille vend võib igal ajal segi lüüa. Võib-

olla tuleks seksioon seinast eemale tõmmata ja teha sinna taha nurk, kuhu laps oma õppimislaua ja laualambiga saaks pugeda? See oleks tema ala, kuhu teised ei tohi segama tulla.

Normaalse psüühikaga inimene vajab privaatsust. Uuritud peredes polnud seda mitte üheski. Tihelolekuga kaasneb pinge ja stress, õhkkond läheb närviliseks, konfliktid on kerged tulema, mistõttu laps võibki põgeneda tänavale.

### **Kuidas suhtusid uurimistöösse lapsevanemad?**

Üllatavalt positiivselt. Ma olin paljudega neist varem psühholoogina kohtunud ja vestelnud, nii mõnelgi kodus käinud. Kui õpilasega sain intervjuu tehtud ühe klassitunni jooksul, siis vanematega pidin praktiliselt sama arvu küsimuste juures kasutama kogu oma psühholoogiliste oskuste arsenalit, et vestlus viisakalt ära lõpetada. Nad oleksid jäänudki rääkima. Paljud ütlesid, et neil pole kedagi, kellega oma lapse käitumisprobleemidest rääkida. Tihti ei taha nad meest koormata – läheb närvi, hakkab veel karistama. Emad olid rõõmsad, et ometi keegi kuulab neid, tunneb huvi ja küsib detailsemalt, uurib, mis aitaks, mitte ainult ei kaeble ja süüdistata.

### **Intervjuuerisite üksnes emasid?**

Tõepoolest ei sattunud ette ühtegi isa. Kõigil polegi isasid, või juhtub ta olema alkohoolik. Kui vanemate omavaheline suhe on häiritud, on ka ema psühholoogiakeseles öeldes lapsele emotsionaalselt kättesaamatu. Keha on kodus, aga hing haige ja stressis. Laps on sisuliselt mõlemast vanemast ilma. Vahel on lapsed need, kes abi otsivad ja ema päästmiseks politsei kutsuvad. Teiselt poolt aga, kui on tubli ja hakkaja isa, kes võtab poisid, paneb jalgrattad autokatusele ja viib jalgrattakrossile, pole tal enamasti nädala sees laste jaoks aega. Kasvatuse põhiline korraldaja on ikkagi ema.

Vanemad rääkisid oma elust asju, mida nad varem endale võib-olla ei teadvustanudki. Kuulates, mida nad on läbi elanud, kuidas on elus kannatanud, suutnud eluga üldse toime tulla, kogesin nende vastu ääretut sümpaatiat ja poolehoidu. Ema mõtleb, räägib, arutleb. Need olid väga küpsed arutelud. Ma näen, et inimeses on teadmised ja oskus lapse toetamiseks olemas, aga ta ei suuda seda realiseerida. Ta ei jaksa ennast emotsionaalselt ja psüühiliselt koguda, on nõrk,

abitu, tema enda elu on väljunud kontrolli alt. Emad ei loobu omal kombel püüdmast ja pingutamast, kuigi ei lähe hästi. Nad ei lükka lapsi ära, pigem on õnnetud koos nendega ning enese ja lapse kaitseks valmis vahel lausa manipuleerima või valetama. Koolis tundub, et lapsega ei tegelda ja ema ei hooli. Tegelikult hoolib, aga kas ka tegelda suudab ja oskab, see on teine asi. Eelkõige vajaksid emad ise enesehinnangu ja -väärikuse ning toimetuleku tuge.

Tahtmata alahinnata majanduslike probleemide raskust, tundub siiski, et hingelise toimetuleku probleemid on tunduvalt raskemad. Rapla sotsiaal- ja lastekaitsetöötajad on väga hästi koolitatud inimesed. Nad suudavad ja oskavad märgata, inimest toetada ja nõustada. Juba nende keelekasutus on teistsugune, professionaalne. Kui lihtsas eesti keeles tahaks öelda, et see kodu haiseb nagu seapesa, ütlevad nemad, et ema on abitu oma lähiümbruse korraldamisel. Selle asemel, et inimene hinnanguga "maha lüüa", konstateerivad nad abitust ja oskamatus, mida on võimalik parandada.

### **Kuidas sujus koostöö lastega?**

Tänapäeval räägitakse palju emotsionaalsest intelligentsusest, oma tunnete teadvustamisest ja avaldamisest. On koostöövalmis lapsi, kes suhtuvad huviga intervjuusse, aga nad on iseendast ja oma tunnetest-mõtetest rääkides väga napisõnalised. Emotsioonide psühholoogiast on teada, et hingeline tuimus, mis tekib reaktsioonina läbielatud vägivalle ja hirmule, võib kujuneda välja juba koolieelses eas. Tundetuimus on tagajärg, enamasti vägivaldse kohtlemise tagajärg; reaktsioon läbielatud. Ainus viis ellu jääda ongi olnud oma tundeid maha suruda. Laps elab hinges kaasa, tema silmad elavad, ta tahaks vastata, aga otsib sõnu ja jääbki otsima. Tal polegi sõnu, et rääkida endast, eriti oma tunnetest: ah, ma ei oska öelda; ah, on kah; ah, kuidas kunagi; on jah; ei ole, ei tea... Sellise lapse tunnetesfäär, emotsionaalne sõnavara, eneseanalüüs on väga puudulik. Ta on jõudnud viienäädaks klassiks sinnaani, et ei räägi endast, väliselt nagu enam ei tunnekski midagi. Siseelu on loomulikult olemas, aga juba seitsme luku taga.

Üks nende probleeme on seegi, et oma muredega üksi jäänud ema jagab

neid lapsega, kes aga vajaks just toetust. Ema kirjeldab, kui arusaaja laps tal on – "temaga saab kõigest rääkida, majandusmuredest ja muust". Tegelikult ei saa poeg teda millegagi aidata. Ema kergendab oma hinge, ladudes koorma lapse õlule.

### **Poisid kasvavad meheks ema ja naisõpetaja käe all?**

Algklassiõpetajad on ju naised, keskastme klassijuhatajad paraku samuti. Oli ka üks meesterahvas, kellega rääkisin eelkõige lahendusi otsides – kooli majandusjuhataja, kes on oma käe peal uurinud ja pannud tööle seikluspedagoogika ringi. Ta alustas kohalikus politseis registreeritud kriminaalse minevikuga poistega. Üks poistest ei kuulunud vanuse poolest sellesse kontingenti ega olnud ka politseis arvel, ta lihtsalt surus ennast ringi sisse. Järgmise seiklusringi panime kokku juba oma koolist, kus enam ei olnud tingimuseks, et laps peab olema politseis arvel, ring oli lihtsalt käitumisraskustega poistele.

Arutasime juhendajaga, miks poisid õhinal tema ringis tahavad olla, miks nad tema juures aktsepteerivad käitumispierre, kuulavad oma kaaslast, arvestavad teistega ja teevad koostööd. Nad käivad jalgratta- ja süstamatkadel, ööbivad metsas, seal on vaja füüsilist ja tahte vastu pidavust. Seal on nad valmis vabatahtlikult pingutama. Sisuliselt on iga kogunemine väljakutse nende rabadale iseloomule. Laskmistrennis on neil täpselt teada, kus on joon, millest ei tohi üle astuda. Õpetaja võib ka klassis öelda, kus on joon, aga nad ei hoiu sellest kinni. Millest tuleneb nii erinev käitumine? Ilmselt tingimuste, võimaluste ja kasutatavate meetodite erinevustest.

Kogemused näitavad, et käitumishäiretega lastel on väga erilisi andeoase. Mõnes valdkonnas on nad tegusad, huvitatud ja andekad. See on ühtlasi päästekõrs, millega lapse eneseteadvust ja -väärikust tõsta, kuidas talle sõpru leida. Mingi huvialaga laps ei ole kõikjal tõrjutud, ta on oma alal autoriteet – nagu täiskasvanugi. See tõstab tunnivälise tegevuse, sh huvihariduse erilist tähendust.

### **Võimuvõitlus klassis?**

Võimu taotleb alandatud ja mahasurutud inimene. Kui kodus on laps võimu all, mis saavutatakse nüpeldamise, karistamise, söimamise, tänitamisega,



taotleb ta koolis kõigi võimalustega endale võimu, ütleb õpetajale: "Tee mis tahad, pane või viis "ühete"." Kui õpetaja läheb võimuvõitlusega kaasa, on ta raudselt kaotaja, sest õpetajal ei ole ja ta ei kasuta neid vahendeid, mis on lapsevanemal kodus.

Need nähtused, millega koolis ollakse hädas – hirmunud, raevunud, vihased, agressiivsed lapsed, võimuvõitlejad –, on puhas emotsioonide mäng. Väga oluline on, et õpetaja-professionaal tajuks nende emotsionaalsete häirete tagamaid. Õpetaja peaks endale teadvustama, et see kõik pole tema vastu suunatud. Õpetaja on tundlik, ta on valmistanud tundi ette, teinud palju eeltööd. Ta annab endast klassi ees parima, ja kui klass või teatud õpilased saboteerivad, tundub õpetajale, et maailm on ebaõiglane – "miks nad teevad minuga nii". Kuid lapsed ei oska ega suuda teisiti, nad on ise hädas.

Põhjus on alati olemas, see võib olla ala-, aga ka ülehooldus. Üks olulisi kontsentreid, kuhu asi koondub, on turvatunne. See on liiga paljudel lastel oluliselt häiritud. Üllatav, kui karmid ja ebaõiglasel võivad olla kodused karistused – ajas tunnis sõbraga juttu, kuu aega arvutikeeld. Lapsele, kes elab üle pea arvutis, on see väga ränk. Vanemad tõlgendavad seda kui kasvatust, arvates, et see on parim viis olukorda mõjutada. Kohati tundub, et karistusega üritatakse lapse tahet maha suruda, selle asemel, et kasutada näiteks arvutihuvi kui mõjutusvahendit paindlikumalt, positiivse saavutamiseks. Kui karistus enam ei mõju, otsitakse järjest rangemat, sageli füüsilist ja alandavat.

#### **Mida peaks ette võtma?**

Karistamine, pereprobleemid ja -muud, majanduslik toimetulematus, vanemate alkoholism, ja kui ka koolis järgneb näägutamise ning karistused, on see lõks, surnud ring. Lõpuks on laps ikkagi üksi oma mure ja probleemiga, sest kodu ei suuda ega oska, õpetaja küll sooviks ja tihti ka oskaks, aga temagi on ainult inimene, oma koormuse juures ta lihtsalt ei jõua. Sageli pole vanemad koostöövalmid.

Ei saa lootma jääda, et laps üksi suudab sellest surnud ringist välja murda, siin peab ühiskond appi tulema. Poliitilised investeeringud koolimajadesse. Kõik on, kuidas jõuda hoone juurest

lapseni, näiteks diferentseeritud õppesse investeerimiseni. Õppida märkama võimalikult vara, et jõuaks sekkuda. Arst ja lasteaednik ju tunnevad ära aktiivsuse ja/või tähelepanupuudulikkusega lapsed, kes on väga kiirelt laienev ja diagnoositav probleemne grupp. Neljandaks-viiesandaks eluaastaks on see selgelt välja kujunenud. Soomes tehakse nendega juba lasteaia eas korrektsioonitööd, näiteks tegevusteraapiat. Palju lihtsam on ju puududa lasteaiast kui koolist, et minna grupitöösse. Meil aga lükkab lasteaed just selle lapse ruttu kooli – üks larmaja vähem.

Diferentseeritud lähenemine. Õeldakse, et iga hea õpetaja diferentseerib niikuinii ja teebki seda. Kui aga laps ei pea psühholoogilisele painele vastu, võiks vahel lubada tal kokkuleppel vanematega kas või üks päev nädalas, näiteks reedel kodus õppida.

#### **Tugiõpe?**

Oleks õpetajal esimeses-teises klassis emakeele- ja matemaatikatunniski abiõpetaja. Taanis läheb ta kolme või nelja lapsega vahepeal põhiklassi kõrval asuvasse kõrvalruumi nagu taskusse, üks on vahelt lahti, ja töötab lastega seal. Juuru Gümnaasiumis õnnestus rakendada kõige raskemas klassis tugiõpetajat. Kui sobiv inimene on töötuna kirjas, saab võtta ta koolis tööle tugiõpetajana – miinimumpalk riigi poolt, kool maksab ainult sotsiaalmaksu. Sisuliselt 400–500 krooni eest on võimalik saada täiskohaga inimene. Kogemused on minu teada väga positiivsed. Meil on palju ka pensionieas õpetajaid, kes võivad tunda ennast kõrvalajetu ja kasutuna. Miks ei võiks nad olla abiõpetajad? Iseasi, kas õpetaja klassi ees talub, et keegi, kes ka asjast teab, on kogu aeg kõrval.

#### **Koduõpe?**

Kui lapsel on korrektselt uuritud, nende käitumine koostöös perearsti ja psühhiaatriga kirjeldatud, probleemid vormistatud, psühhiaatriline näidustus olemas – me küll ei jahi diagnoosi, vaid otsime võimalusi lapsi aidata –, peaks saama viia ta koduõppele. Lapsel on oma klass, käib ekskursioonidel ja klasiõhtutel, aga mingil perioodil, kui on selge, et asi ei lähe, õpetaja närvid on viimases piirpinges ja kogu koolipere ägab ühe konkreetse lapse käes, ei jää

muud üle. See käitumisahel tuleb katkestada, kahjulikud protsessid positiivseks arenguks pöörata.

Koduõppe näidustused on praegu väga karmid: liikumisvõimetus, uriini-fekaalipidamatus jne. Oleme siiski leidnud koostöös psühhiaatriga ja linnavalitsuse abiga võimalusi ka tõsiste käitumishäiretega laste ajutiseks koduõppeks, kus laps on saanud ausalt "neljad" ja "viied", endiselt jätkates oleks aga istuma jäänud. Seadusandlus peab minema paindlikumaks, muidu laieneb juba leviv praktika, et laps lihtsalt saadetakse tunnist välja või eemaldatakse teatud ajaks koolist, üksigi aga ta efektiivselt ei õpi.

Tihti on lapsel tekkinud lüngad, mida ei ole parimagi tahtmise juures üldklassi piires võimalik likvideerida. Pole mõtet kutsuda vanemaid kooli, võtta õpetajaid kokku, näägutada, et muutu nüüd inimeseks, hakka õppima. Individuaalse õppe korral otsib õpetaja põhja kätte ja hakkab ehitama selle peale, mis on olemas. Selleks on vaja põhjas ära käia. Parimigi õpetaja ei suuda seda teha suure klassi tingimustes. Nii või teisiti, lahendusi otsitakse ja tekitatakse. Aga kas me jõuame ära oodata, kas kriitiline mass ei saa enne ületatud?

Mis praegu toimub? Puberteet tuleb järjest ettepoole. Negatiivsetele mõjutustele kõige õrnem ja vastuvõtlikum iga, neljas-viies-kuues klass, istuvad hommikust mõni päev kella kahe-kolmeni koolipingis, ajavad matemaatikat pähe. Paar tundi peab veel kodus õppima. See on täiskasvanu täistööaeg. Millal oleks tal aega õnnelikult lisatunde teha? Laps peab saama puhanud peaga õppida.

Meie kogemus ütleb, et ilmselt on võimalik raha ja võimalusi leida. Tallinna linn on asunud laiendama Tootsi klasse, väiksema koosseisuga, abiõpetaja või psühholoog toeks. Muidugi sellest üksi veel ei piisa, aga isegi näputäis on rohkem kui mitte midagi. Nad on ju meie lapsed. Kui me neid praegu ei aita – vastutustundlikuks inimeseks saada ja inimeseks jääda –, kannatame varsti kõik. Vanainimesed ei julge praegugi enam jalgutada minna, viienda klassi poisid tuleb, lööb kepi käest ära ja viskab puu otsa.

# Väike märgiatlas

Karl Kello



Üks varasemaid kolmeharulise narrimütsi kujutisi. Itaalia, 13. saj lõpp.



Germania-neitsi (keskel) kolmeharuline kroon. Otto III psalter, Saksamaa, ca 1000.



Seisusteahelat alustab Rooma paavst, lõpetab selle sama väljapaistval kohal narr. Jost Amman. Das Ständebuch, 1568.

## KOLMEHARULINE PEAKATE

Müts on kahtlemata märk. Müts on teinekord tähtsam kui mees ise. Mõned mehed on nagu ühe mütsiga lõõdud. Mütsita mees mõistusetu, ütleb vanasõna. Ühe mütsi alla mahub palju rahvast. Müts on mehe au ja asendamatu atribuut. Anekdoot räägib, et kui Tartu linnas püstitati Lenini ausammast, saanud selle nina tõstetööde käigus kannatada ja kivist külalise pea tulnud vahetada uue vastu. Avamisel ilmunud suure juhi kuju rahva ette, üks soni peas ja teine käes.

## Narrimüts

Soni ja silinder, kapuuts ja kübar, narrimüts ja kuningakroon on ühtviisi staatuse sümbolid kõik. Narrimüts tagas kandjale üldtunnustatud privileege – nagu kroon kuningale. Narril ja kuningal on üks horoskoop. Vanadel aegadel oli kombeks kuulutada narr üheks päevaks aastas kuningaks. Juhtus päris kuningas sel ajal surema, jäi narr kuningaks.

Kolmeharuline narrimüts ilmus kristlikus Euroopas välja 13. sajandi lõpus, samal ajal läks moodi pidada õuenarri. Narri isikupärased portreed ilustasid alates 13. sajandi algusest käsikirjaliste piiblite ja lauluraamatute 52. psalmi. Siis kujutati narri üsnagi eemaletõukava välimusega, ihualasti, püगतudpäise või kuradi kombel karvasena, kes ütleb Jumalale endale näkku, et Teda pole olemas (*non est deus*). Kuivõrd narr ei saa olla ateist – ta tunneb Jumalat nägupidi – tuleb oletada, et narri arvates pole olemas seda Jumalat, keda inimene oma piiratud mõistuses ette kujutab.

Vahepeal muutub narri välimus üha kuninglikumaks. 14. aastasaja esimestel aastatel diskuteerib seesama õel jumalapiilkaja soliidiselt kuningas Taavetiga, kolmeharuline narrimüts peas. Umbes samal ajal sigineb kolmeharuline narrimüts paganluse võrdkuju draakoni ning hiljem ka vana kurivaimu pähe. 15. sajandi

keskpaiku esineb ta juba ajale vastavas täies narrihilguses, narrisau käes ja kirev narrirüü seljas.

Kuigi narriks võib saada/jääda igamees, ei sobi narrimüts igapähe.

Narr oli ainuke, kes võis karistamatult puutumatu usutõdesid kahtluse alla seada. Narri pilgati ja kardeti – nagu Surma. Narri üle naerdes jättis ristirahvas hüvasti oma paganliku minevikuga. Usupuhatatud Euroopas ei leidunud narri enam õieti kohta. Kolmeharuline müts kadus narri peast, asendati eeslikõrvadega. Narr kadus pealerõhuva valgustusaja jalust, tema au ja kuulsus hääbusid laadamelusse ning rahvalgustajate targutustesse. Koos õuenarridest nõuandjatega lahkusid ajaloo näitelaval narrikuningad, narripiiskopid ja -paavstid, varsti kadusid päris kuningad ise. Elu läks kohe hallimaks. Narr jäi siiski tähtsaks asjameheks Euroopa ilmi ke ja vaimliste võimkandjate seltskonnas. Kui omaaegset seisusteahelat alustas Rooma paavst, siis lõpetas selle inimketi samavõrra väärikal kohal narr.

Narr on vältimatult vajalik persoon (et mitte öelda institutsioon) igas enesest lugupidavas ühiskonnas. Meil täna on tema koht kuidagi tühjaks jäänud. Põhjalt vanade kivikirikute lae- ja seinamaalینگutelt on näha, et eluratas käib ringi narri pilli järgi. Kristus kannab oma risti narri muusika saatel. Narrimuusika kõlab Viimsepäevakohtuski.

## Kohalikud kuningad narrirüüs?

Narri kirev rüü viitab päikesekultusele. Narri värvid kollane, sinine ja punane on kolmainsusliku taevase tule värvid. Narril on ühes jalas sinine, teises kollane sukk. Iseloomulikult kandnud eesti piksejumaluski ühes jalas sinist, teises kollast sukka. Sini-puna-kollast rüüd kannab tänase päevani näiteks dalai laama.

Jüriöö ülestõusu algul 1343 valis maa-



Narr-vesimärk paberikasutuse algusaegadest.

rahvas endale neli kuningat, "need ehtsid end kullatud kannuste ja kirjude kuubedega, panid endale pähe neitsikroonid (mis olid sel ajal moes ja kullatud), mis nad olid röövinud, sidusid kullatud võõd ümber oma keha; see oli nende kuninglik ehe" (1, lk 72). Kroonika püüdis ilmselt eestlaste kuningaid naeruvääristada, võrreldes nende riideid narrirüüga. Kuid koos jüriöö kuningatega läks Paidesse ordu-meestega läbirääkimistele Tallinna piiskop Olavus. Miks tuli ta välja koos selle kireva laadatulade kambaga? Vastus saab olla üks – need polnud mingid laadatulad, vaid täieõiguslikud kuningad, kes kandsid kuninga nime, kuldset krooni ja kirjavat rüüd täie õigusega – vahest isegi suurema õigusega kui ükskõik kes teine siin maal.

Maasoost kuningate kirjud kuued olid üsnagi tõenäoliselt sinist, punast ja kollast värvi. Ei nimetata ju ainult halli, sinist või punast rüüd kirjuks. Eestlaste kuningad tahtsid oma kirjude kuubede ja võimalike kolme- või neljajaruliste kroonidega vihjata ilmselt oma suursugusele soole, veresugulusele endise ülimuskonna ja kas või suursuguste põrgulistega, kui soovime. Kurat kandnud ka kollast ja sinist värvi rõivast, näiteks ilmunud ta naisterahvale nõiatarkusi õpetama toreda mehena, seljas sinised ja kollased rõivad (2, lk 32).

Eesti kuningate peakatted pidid olema kas kolme- või neljajarulised, vana kuningakrooni kolme- või neljajarulised võrdkujud. Näiteks Otto III psaltri, ca 1000, illustatsioonil kannab Saksamaa võrdkuju Germania-neitsi peas nimelt kolmeharulist krooni.

Omal ajal oli kolmeharuline peakate päikesejumaluse atribuut. Soome loitsude järgi kandnud müütiline Päevapoeg peas kolmeharulist kübarat: "Hattu oli päässä Päivän poian, kolme haaroa hatussa". Setukesed lisavad, et Päevapoja kuldne kübar paistnud kui see päike pealt metsa. Nii kolme- kui ka neljanurgeline



Neljajarulises peakattes põrguline, 1510–1522. Hattula kirik, Soome.

kübar, punane müts on eesti mütoloogias ühtlasi ka kohaliku kuradi peavari.

## NELJAHARULINE PEAKATE

Neljajaruline *resp.* neljanurgeline peakate tähistas algselt ürgset maajumalat. Saami mehed kannavad tänase päevani peas neljajarulist nn nelja-tuule-mütsi. Eesti mütoloogias kutsuti põrgulisi teinekord ka kandilise raudkübara meesteks, neil olnud peas ütlemata koledad neljanurgelised kübarad (vt Väike märgiatlas, Haridus 2/2002).

Kui kreeka muistsed meresõitjad argnaudid jõudnud sinnakanti, kus mingi saare peal suitsunud veel Päikese poja Phaethoni haud, sattunud nad kohaliku võimumehe Aietese palge ette. Aietes osutus Aia-nimelise päikesemaa valitsejaks, ta kandnud peas neljanukalist kuldset kübarat, mis säranud merelainetest tõusva päikesena. Meie Päevapojal paistnud mäletatavasti peas kolmeharuline kuldne kübar kui see päike pealt metsa. Päevapoeg valitsenud nimetul Saarel Kaleva järve ligi asuvat müütilist päikesemaad Päivölat. Kaleva järve kukkunud soome tule- ja rauasünniloitsude järgi taevast tulekera, nimetatakse teda päikese nägu armsaks päikese pojaks.

Sõna *aia* tähendus vana-kreeka keeles on 'maa'. Päikese poeg Aietes oleks see-ga lihtsalt maavanem? Nii eestlased kui ka lätlased nimetasid end omal ajal teatavasti maarahvaks.

### Kirjandus

1. Bartholomäus Hoeneke Liivimaa noorem riimkroonika (1315–1348). Tallinn, 1960.

2. Ülo Valk. Eesti rahvausu kuradi-kujutelm kristliku demonoloogia ja rahvusvahelise folkloori kontekstis: ilmutuskujud. (Doktoriväitekirj). Tartu, 1994.



Jumalaeitaja kuningas Taaveti palge ees, kolmeharuline narrimüts peas. Inglismaa, 14. sajandi algus.



Kolmeharuline kroon apokalüptilise draakoni peas. Saksamaa, 1350.



Murumütsikeses narr. Tallinn, Dominiiklaste klooster, 16. sajand.



Keiser Friedrich I Barbarossa, 12. sajandi lõpp.

# HARIDUS

Education No. 5, 2002

Journal for Estonian Educational Publications

In this issue the following themes are discussed: education as a priority in Estonian society, problems of civic education and NGOs participating in educational debates, active methods at teaching literature and music and finally the role of good friends influencing attendance.

**Urve Läänemets. Educational policy making and educational practice.** The advisor to the minister of education analyses various reasons, why in the period of ten years of regained independence Estonia has not succeeded in developing an educational strategy document suitable for implementation. She concentrates on some of the key questions to be asked for development of strategy documents and on how consensus could be reached between different pressure groups.

**Mati Heidmets. Are education, science and professionalism really valued in Estonia?** Rector of Tallinn University for Social and Educational Sciences claims the expectations of the youth to exceed learning opportunities in reality. Financial resources in the business and in education are sadly unbalanced, research is inadequately financed and loyalty is often considered more important than professional competence. All that allows to conclude that education is not yet a real priority in Estonia.

**Jaak Aaviksoo. Good educational policy is simple, understandable and reliable.** Rector of Tartu University draws attention to the fact, how declarative and superficial are the educational programs of different Estonian political parties. There are too many priorities and no clear hierarchy established even by the Ministry of Education.

**Jaan Einasto. On the border of order and chaos.** The world famous astronomer stresses the importance of education for Estonia, in particular after joining EU and NATO. Education as a priority should be reflected in teachers' salaries and he suggests that teachers and MPs were equally paid.

**Raivo Juurak. 316 theses by Ülo Vooglaid.** Professor Vooglaid (Institute for Law) offers his most critical opinion about Estonian education and general education in particular. Professor Peeter Kreitzberg, Speaker of the Riigikogu, offers his criticism to the mentioned theses.

**Sulev Valdmaa. Civics as an indicator.** Head of the Civic Education Centre at Jaan Tõnisson Institute claims civic education in Estonia to be more knowledge centred than skills centred. He also draws attention to inadequate professional pre-service training of teachers of civics.

**Edgar Krull. A subject centred on itself.** Professor of Tartu University analyses comparative research of IEA carried out in 28 countries and claims civics to be concentrating mostly on declarative facts offered in textbooks in the majority of countries. Contemporary social processes, such as globalisation, co-operation between countries etc. are rarely discussed. A new value-serving in national armies of post-socialist countries has come to the foreground instead.

**Doyle Stevick. Rescuing Titanic.** Lecturer of Indiana University analyses the essence of active learning and gives as an example the task "Titanic" developed in co-operation with dr. Jonathan Plucker, researcher on creativity.

**Andrus Org. Readers' conscience.** Teacher of Tartu Herbert Masing School disseminates his experience at implementing the system of the Dutch researcher Willem de Moor in literature lessons. This method has helped him to motivate even least interested students to read and understand poetry.

**Monika Pullerits. Music for all children.** PhD student at Tallinn University for Social and Educational Sciences gives an overview about using the method of elementary musical drama developed by Carl Orff. She analyses the results of field-testing in an experimental group of children working at the university.

**Viive Pors. Reports by pupils of the 2nd grade.** Teacher of Saaremaa Ühisgümnaasium initiated her pupils of the 2nd grade to compile short reports based on nature programs on TV. They made their reports in co-operation with their parents.

**Leida Talts. School as a meeting place.** Professor at Tallinn University for Social and Educational Sciences comments on the study according to which many children attend school only because of their friends and the opportunity to meet them. Students with no friends often lose interest in learning. The author encourages teachers and students to make more friends at school and create a positive atmosphere.

**Sirje Tohver. Students, teachers and parents – all learning together.** The author introduces the series of lectures organised at Tallinn Üldgümnaasium with participation of students, teachers and parents.

**Mare Tuisk. A cry for help – for noticing and understanding.** School psychologist analyses problems parents and teachers usually come across with hyperactive children.

**Karl Kello. A small sign atlas.** About mythological meanings of triangular and quadrangular caps.

**Toimetuse** Vastutav toimetaja Tiia Penjam. Toimetajad Raivo Juurak ja Karl Kello. Fotod Raivo Juurak. Turundusjuht Priit Penjam. Toimetuse aadress: Voorimehe 9, 10146 Tallinn. E-post: haridus@opleht.ee. Internetiaadress: http://haridus.opleht.ee. **Telefonid:** (0) 644 3311, (0) 644 0528, (0) 644 0587. **Väljaandja:** Perioodika AS, Voorimehe 9, 10146 Tallinn, tel (0) 644 5767. **Trükikoda:** Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, Laki 26, Tallinn. Trükkimisele antud 2.10.02. Praaakesemplarid vahetab välja Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, tel (0) 650 9990. © Perioodika AS "Haridus" 2002. Tellimishind aastaks 84 kr, 6 kuuks 42 kr. Üksiknumbri hind 18 kr. Tellimisindeks 78189.



# VILJANDI KULTUURIKOLLEDŽ



## Jätkuvad ja algavad kursused 2002/2003. õppeaastal

### Õpetajate teatrilane koolitus (2-aastane draamakoolitus).

K. Nielsen. Jätkub 1.11.–2.11.2002.

### Tantsukunsti koolitus.

M. Noormets. Algas 20.09.–22.09.2002.

### Loovtegevuse osast isiksuse kujunemisel lasteaia pedagoogidele.

V. Ilves. Algas 1.11.–3.11.2002.

### Loov ja individuaalne muusikaõpetus.

#### C. Orffi süsteemi alused.

T. Toom-Jukk (Ma). Algas 1.02.–2.02.2003.

### Kursus eelkooliealiste laste muusika- õpetajatele.

T. Toom-Jukk (Ma). Algas 25.10.–27.10.2002.

### Raamatukogutöötajate KUTSEEKSAM.

Algas 30.09.–4.10.2002.

### Kultuuriettevõtlus.

Algas 7.10.–9.10.2002 (80 t).

### Arranžeerimine.

T. Kallaste. Algas sügis 2002 (160 t).

### Piirkondlikud regilaulu kursused muusika- ja emakeeleõpetajatele.

C. Roose, J. Oras. Kolledžis või väljasõiduga  
maakondadesse (40 t).

### Rahvapillid ja rahvamuusika muusikaõpetajatele ja huvilistele.

R. Sildoja. Kolledžis või väljasõiduga maa-  
kondadesse (20 t).

### Oma tantsu kursus huvilistele

C. Roose. Kolledžis või väljasõiduga maa-  
kondadesse (40 t).

### Rahvusliku käsitöö alane koolitus (käsitööõpetajatele ja huvilistele).

A. Matsin. Algas 12.10.2002 (80 t).

### Raamatute parandamine ja köitmine.

A. Mätlik. Algas sügis 2002.

### Koolitus kutseõppeasutuste õpetajatele.

R. Valgmaa (Ph.D). Algas 2003 (160 t).

### Lugemispühholoogia alused.

M. Teiverlaur (Ph.D), 10. ja 11.01.2003 (16 t).

### Infootsing internetist.

A. Sepp (Ma). Algas 2003 (12 t).

## Ettevalmistamisel olevad kursused

Rahvamuusika muusikakoolis, 2003 (160 t).

Kaheaastane õpetajakoolitus, 2003 (480 t).

Kursus lasteaia abiõpetajatele, 2003 (80 t).

Loovainete õpetamise meetodika jätkukursus,  
2003 (80 t).

Klaverisaate kujundamine, 2003 (80 t).

Kursus pühapäevakooli õpetajatele, 2003 (80 t).

Kursus kehalise kasvatuse õpetajatele,  
2003 (160 t).

Kursus beebikooli juhendajatele, 2003 (40 t).

Hääletehnilised võimalused, 2003 (12 t).

INFO JA REGISTREERIMINE TEL (043) 55 248 või 052 62 518,  
FAKS (043) 55 231, e-post [mai@kultuur.edu.ee](mailto:mai@kultuur.edu.ee).



Käesoleval õppeaastal pakub TIIT REISID teile huvitavaid ekskursioone  
Eestimaal, erinevaid marsruute naaberriikides ja kaugemal.

Tutvu reisivalikuga meie kodulehel [www.tiitreisid.ee](http://www.tiitreisid.ee).

Ootame teie soove ja ettepanekuid.

Soovime toredate kooliaastat!

TIIT REISID OÜ, NARVA MNT 11d, 10151 TALLINN;  
tel (0) 662 3762, faks (0) 662 3761, [tallinn@tiitreisid.ee](mailto:tallinn@tiitreisid.ee).





## Ameerika saatkond pakub võimalust kandideerida Eesti ja Ameerika õpetajate vahetusprogrammi 2003/2004. õppeaastal

Ameerika Ühendriikide Välisministeeriumi koordineerimisel toimiva Fulbright'i-nimelise programmi raames on Eesti keskkooliõpetajatel alates 1994. aastast võimalus vahetada terveks õppeaastaks oma töökoht ameerika kolleegiga.

### Kandidaadil peab olema:

- hea keeleoskus, mis võimaldab õpetada oma ainet inglise keeles (keeletest sooritatakse saatkonnas),
- Eesti kodakondsus,
- kõrgharidus,
- vähemalt kolm aastat pedagoogilist töökogemust ja täiskoormusega koht üldharidus- või kutseõppeasutuses,
- kooli juhtkonna nõusolek vahetusprogrammis osalemiseks ja luba palgaliseks puhkuseks,
- hea kohanemisvõime ja tugev tervis.

Eesti koolidest võivad kandideerida 7.–12. klassi inglise keele, reaalinete, loodus- ja ühiskonnateaduste või muude ainete õpetajad, v.a teiste võõrkeelte õpetajad peale inglise keele.

Vahetusprogrammi õnnestumiseks on vajalik nii kooli juhtkonna kui kaasõpetajate toetus. Lisakulutusi programmis osalemine koolile ei too, kuna vahetusõpetaja sõidukulud (mitte aga pereliikmete sõidukulud) tasub Fulbright'i programm ja nii Eesti kui ka Ameerika õpetaja säilitavad oma kodumaal makstava palga. Eesti õpetajale maksab Fulbright'i programm elamiskulude katteks stipendiumi.

Õpetatakse üldjuhul sama programmi järgi, mida vahetuspartner oleks ise õpetanud. Traditsiooniliselt on Eestisse saabuval ameerika õpetajal võimaluse lisaks oma erialale ka inglise keelt õpetada.

**Eestimaa õpetajate avaldusi ootame 12. novembriks 2002 aadressil "Fulbright Teacher Exchange", Ameerika saatkond, Kentmanni 20, 15099 Tallinn.**

Avalduse vorm on saadaval internetiaadressil <http://www.usemb.ee/Application2.pdf> (vajalik on Acrobat Reader'i programm).

Lisateavet programmi kohta ja vajadusel ka avalduse vormi saab küsida telefonil (0) 668 8158 või e-posti teel [tiuu@usemb.ee](mailto:tiuu@usemb.ee), Tiiu Vitsut.



9 770235 914014