

# HARIDUS

3

1  
9  
9  
9

# Head lugejad!

Kultuuriväljaandeid kirjastav Perioodika AS on oma väljaannete üksikmüügi korraldamiseks sõlminud lepinguid mitme leviorganisatsiooniga. Anname teada, kust ja kellele kuuluvatest müügikohtadest võite meie väljaandeid nõuda.

## Üksikmüük

**Perioodika müügipunkt:** Tallinn, Voorimehe t 9.

**Lehti-Maja Eesti AS (R-kioskid):** Tallinn – kesklinn, Tondi, Lasnamäe, Balti jaam, bussijaam; Ida-Virumaa; Jõgevamaa; Järvamaa; Lääne-Virumaa; Põlvamaa; Pärnu linn, Pärnumaa; Raplamaa.

**AS Rinder:** Tallinn – kesklinn, Balti jaam, Kopli, Mustamäe, Väike-Õismäe.

**OÜ Müügigrupp:** Tallinna bussijaam; Tartu linn, Tartumaa; Viljandi linn .

**Rahva Postiteenuse AS:** Läänemaa; Lääne-Virumaa; Raplamaa; Valgamaa; Viljandimaa; Võrumaa.

Lisaks koostööle leviorganisatsioonidega tagab Perioodika AS oma väljaannete kättesaadavuse suuremates raamatukauplustes Tallinnas (Rahva Raamat, Lugemisvara, Kupar), Tartus (Ülikooli Raamatuäri, Postimehe Raamatuäri) ja Viljandis (Raamat), rahvusraamatukogus Tallinnas ja ülikooli raamatukogus Tartus. Uusi ja vanu üksiknumbreid saab osta kirjastusest ja toimetustest.

Hea lugeja, kui mõni ajalehe-või ajakirjanumber jääb kätte saamata, palume meiega ühendust võtta telefonidel (22) 6 443 625 ja 6 464 088 või tulla Perioodika AS Tallinn, Voorimehe 9. Oleme alati teie teenistuses.

## Perioodika AS väljaanded

**Ajakirjad** “Akadeemia”, “Eesti Arst”, “Haridus”, “Horisont”, “Keel ja Kirjandus”, “Looming”, “Loomingu” Raamatukogu”, “Maakodu”, “Põllumajandus”, “Raduga”, “Teater. Muusika. Kino”, “Täheke”, “Vikerkaar”.

**Ajaleht** “Õpetajate Leht”.

**TOIMETUS**

Vastutav  
toimetaja  
T. PENJAM

Toimetajad  
V. EKSTA  
L. JAGGO

Fotograaf  
M. BERNADT

Arvutiladu ja  
küljendus  
A. RUMMO

**Toimetuse address:**

10148 Tallinn  
Pärnu mnt 8

**E-mail:**

artikkel@opetaja.edu.ee.

**Interneti address:**

http://www.cs.ioc.ee/~haridus.

**Telefonid:**

6 440 528  
6 443 311  
6 440 587

**Väljaandja:**

Perioodika AS  
10146 Tallinn  
Voorimehe 9  
Tel 6 445 767

Trükikoda  
"Akadeemia Trükk"  
Tallinn,  
Niine 11

Trükkimisele antud  
1.06.1999.

Tellimise nr 507

Tellimishind aastaks  
78 krooni,  
6 kuuks 39 krooni.

Üksiknumbri hind  
16 krooni.

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

© Perioodika AS  
"Haridus" 1999

# HARIDUS

- 2 Ü. TIKK Kontrastid Ida-Virumaa hariduselus.  
7 V. EKSTA Eesti õpetaja teel Euroopa Liitu.  
10 A. METSA Maakoolide probleeme.  
11 S. VARE Hariduse osa ühiskonna kujundamisel II.

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 18 K. TRASBERG Paljukultuuriline Kanada.

## SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

- 23 E.-M. VERNIK Hariduse kvaliteet.  
27 P. LEPPIK Koolmeistrid hindavad oma ettevalmistust.  
31 H. RAUK. Veel kord täienduskoolitusest.  
34 E. SILLA Haridusuuendus Eesti koolis.  
38 Ü. PARM Kutseharidus Tartus.  
41 A. KAASIK Muutused õpilaste eluviisis.  
44 M. TAAGEPERA Mõistelis-loogiliste seoste kujunemisest õppimisel ja õpetamisel.

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 47 A. KIDRON Loovuse avaldumisviis.

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 49 A. TOPS jt Me kõik oleme teelised.

## ÕPPETUND

- 53 A. PARTS, M. RANNIKMÄE Loodusteaduste õpetamine seoste abil.  
56 T. TOMSON Kogemuslik õppimine käsitöötunnis.  
57 E. KALJUSTE jt Tunded ja elamused loova töö lätena.

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 59 A. SAAR, T. ÕUN Euroopas hinnatakse koolieelsete lasteasutuste kvaliteeti.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 61 A. LEOSK Kui Mustvees koolmeistreid koolitati.

## Kontrastid Ida-Virumaa hariduselus

**I**da-Virumaal võimenduvad Eestimaa kontrastid: siinsed tööstusmaastikud on esiletükkivamad, metsad sügavamad, pankrannik kõrgem, tutvustab maakonna kaunilt kujundatud reklaamiväljaanne, kus kirjas, et sealkandi esimene kool rajati 16. sajandil Narva ja esimest talurahvakooli mainiti sajand hiljem Lüganusel. 18. sajandil töötas Alutagusel eesti koolikirjanduse üks alusepanijaid O. W. Masing.

“Igal juhul põimuvad Ida-Virumaal riiklikult tähtsad strateegilised huvid, majandusettevõtlus, rahvuslikud omapärad, kohalikud sotsiaalsed kitsaskohad ja regionaalpoliitiline spetsiifika,” iseloomustab tänast Ida-Virumaad teine tuntud põline Alutaguse mees, endine Iisaku Keskkooli füüsikaõpetaja ja direktor, praegune maavanem **Rein Aidma**.

Tänane Ida-Virumaa jaguneb kuuteistkümneks vallaks ja seitsmeks linnaks – suuremad Narva, Kohtla-Järve, Sillamäe ja maakonna keskus Jõhvi, väiksemad Kiviõli, Narva-Jõesuu ja Püssi. Maakonna kultuuri- ja haridusosakonna juhataja, kunagine Kohtla-Järve 1. Keskkooli matemaatikaõpetaja **Leo Raidma** toob esile Ida-Virumaa kontraste.

Eks mees teab, mida räägib, sest kohalikus haridusosakonnas läheb tal viieteistkümnes tööaasta, 1991. a augustiputši päevist istub juhatajatoolil. “Piisab vaid rahvastikunäidetest – maakonna veidi vähem kui 200 000 elanikust moodustavad eestlased pelgalt 18 protsenti ja 88 protsenti elanikest elab linnades. Rahvastiku üldarv on viimase kümne aasta jooksul vähenenud keskmiselt 3000 inimese võrra aastas, millest lõviosa moodustab väljaränne Venemaale ja teistesse SRÜ riikidesse.

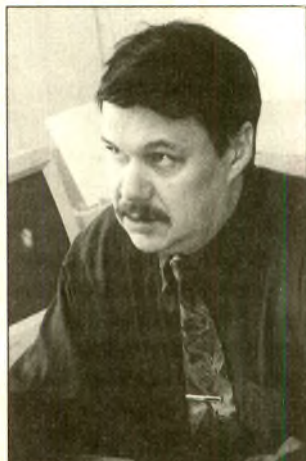
Valdav enamik rahvastikust on koondunud maakonna põhjaosas paiknevatesse tööstuslinnadesse, kus ülekaalus vene keelt kõnelev elanikkond; maarahvastik (põhiliselt eestlased) elab hõredalt asustatud lõunapoolsetes valdades. Maakonna territooriumilt suurimas, Illuka vallas elab vaid kaks inimest ruutkilomeetril, valla piiresse jääb ka kuuks Kuremäe Pühtitsa nunnaklooster. Sama hõre asustus on ka Maidla vallas. Kõige vähem elanikke on Peipsi-äärses Alajõe vallas – kõigest 300 inimest, seetõttu pole seal ammu enam kooligi. Hõre asustus sunnib kõiki vallavalitsusi pingutama, et maakooles hinges hoida, sest vastasel korral väheneks maaelanikkond veelgi.”

Kümne aasta peale tehtud prognoosid näitavad, et õpilaste arv (eriti eestlaste osas) võib veelgi väheneda, kahaneda isegi poole võrra. See sunnib tahes-tahtmata koolivõrku korrigeerima.

Kiviõli külje all paikneb 105 õpilasega Maidla Põhikool. Räägib direktor **Aarand Kuimet**: “Seoses pearaha sisseviimisega on iga väikese maakooli elu ohus, sest riigiisad on välja rehkendanud, et vähem kui 150 õpilasega maakool ei õigusta ennast. Võib-olla tõesti, sest viimase kümne aasta jooksul pole meile tulnud ühtki noort õpetajat. Elame-töötame pensionäride najal. Viimasel ajal, valdade-linnade liitmise tuhinas, on meilegi kosilasi tekkinud. On peetud plaane liita Maidla vald Kiviõli linnaga või Lüganuse vallaga. See tähendaks aga Maidla koolile kindlat surma ja kohaliku elu hääbumist.”

### Tänane koolivõrk ja selle kontrastid

Ida-Virumaal võib kokku lugeda ligemale 70 üldhariduskooli ja teist sama palju lasteaedu. Maakonnas paikneb 3 algkooli, 30 põhikooli, 29 keskkooli/ gümnaasiumi, 10 kutseõppeasutust, 10 spordi- ja 9 huvikooli



ning kaks kõrgkooli: Virumaa Kõrgkool ja Narva Kõrgkool, mis 1. juulist kannab uhket nime – Tartu Ülikooli Narva Kolledž.

Kontrastid ilmnevad ka õpilaste arvus: kui maakonna suurimad koolid on Narva Pähklimäe Gümnaasium (üle 1500 õpilase) ja Kohtla-Järve Tammiku Gümnaasium (1300), siis väiksemates, eestikeelsetes Ulvi ja Tudulinna põhikoolis õpib vaid 60 lapse ringis.

Eestlaste kestmajäämise ohumärk – igas suuremas linnas on vaid üks eestikeelne gümnaasium: Narva Eesti Gümnaasium (250 õpilase ringis), Jõhvi Gümnaasium (700), Kohtla-Järve Järve Gümnaasium (750); kakskeelses Kohtla-Järve Ühisgümnaasiumis õpib eesti osakonnas vaid kolmandik kooli tuhandepealisest õpilasperest. Kui siia juurde lisada veel Kiviõli 1. Keskkool (400), Sillamäe 6. Põhikool (sadakond õpilast) ja Narva-Jõesuu Keskkool oma paari-kolmekümne eesti õpilasega, peaks kontrast näha olema. Kümnest kutsekoolist pakuvad eestlastele ametiõpet vaid Kohtla-Järve Polütehnikum (eestlasi vaid kolmandik) ja Jõhvi Kutsekool (eestlasi veidi üle poole). Ka Virumaa Kõrgkoolis õpivad pooled tudengid eesti keeles.

Haridusjuht Leo Raidma tunnustab, et ega linnadessegi ole enam ühtki puhast eestikeelset gümnaasiumi jäänud, sest aasta-aastalt süveneb vene lapsevanemate soov oma laps eestikeelses kooli suruda. Nii loodetakse nõutada neile konkurentsivõimelist haridust ja soovitakse laste kaudu integreeruda Eesti ühiskonda.

Kas eesti koolid on selleks suutelised? “Nii väga oleks vaja, et kogu Eestis ükskord ometi mõistetak, et eestikeelne kool Ida-Virumaal ei pea ega suuda integreerida kogu Ida-Virumaal elavat venekeelset elanikkonda. See oleks ju eestikeelse kooli surm,” kirjutab Virumaa Kõrgkooli kasvatuseduste lektoraadi juhataja **Ene Jõemägi** (ÕpL, 30.04.). Ka Leo Raidma on sellega nõus, kui tõdeb, et eesti kooli õpetaja näeb kurja vae-va venekeelseid lapsi eesti keeles õpetades.

Pedagoogikateadlased on seni probleemi ignoreerinud ja õpetaja tunneb end oma töös üksi jäetuna. Vastavasisulised uuringud on olnud juhuslikud ja järeldused ennatlikud, pikema aja jooksul ei ole keegi taolist õppekorraldust jälginud.

## Eesti koolide tugi

Maakonna haridusosakonna ülesanded on seadustega paika pandud ja ennekõike jääb osakonna põhitööks riiklik järelevalve vastu võetud seaduste ja määruste täitmise üle. Osakonnajuhataja asetäitja **Iia Laaniste** sõnul on inspektorid maakonna koolidele inspekterimisringi peale teinud ja ülevaade olukorrast on olemas.



“Me ei ole küll igal pool jõudnud põhjalikult ja kompleksselt inspekterida, mõnel juhul piirdusime temaatilise kontrolliga. Kohtla-Järvel ja Narvas kontrollisime näiteks dokumentide täitmist ja keeleõppe korraldust.”

Ehkki põhikooli ja gümnaasiumi seaduse järgi on koolide metoodiline juhendamine ja suunamine jäetud kohalike omavalitsuste ülesandeks, pole Ida-Virumaa haridusosakonna rahvas seda nõuet sõna-sõnalt võtnud. Vanu traditsioone järgides suunatakse tänini maakonna eesti koolide aineseksioonide ning korraldatakse koolijuhtidele ja lasteaiajuhatajatele seminar-nõupidamisi.

Iia Laaniste: “Suuremates linnades on see küll sealsete haridusosakondade pärusmaa, aga et linnakoolid on ju valdavas enamikus venekeelsed ja aineseksioonide töögi käib vene keeles, oleme eesti koolide harimise oma vabatahtlikuks kohustuseks võtnud.

Valdades ei pruugi ju olla (ega olegi) pädevat haridusnõuniku, aga maaõpetajagi vajab asjakohast abi ja nõuannet.

Oleme püüdnud just väikseid maakoole toetada, sest neist sõltub sõna otseses mõttes eestluse kestmajäämine Ida-Virumaal. Maakooli õpetajad on vähemalt meie kandis hoopis rohkem kui pelgalt tunniandjad. Nad uurivad koos lastega kodukoha ajalugu ja korraldavad kodukandipäevi, organiseerivad isetegevust ja spordiüritusi. Väike maakool on taas tõusnud küla kultuurikeskuseks, kuhu lapsevanemadki meelsasti tulevad. Tänu algkooli avamisele elavnes Oonurme küla seltsielu, uus juhtkond on Sinimäe Põhikooli sügavast seisakust teotahteliseks muutnud. Selles kakskeelses koolis ei õpetata vene lapsi eesti klassides, vaid püütakse neile riigikeel emakeelset haridust andes selgeks õpetada. Nii võib igas väikeses maakoolis midagi omalaadset ja kiiduväärset leida. Kahju vaid, et õpetajaskaader vananeb, aga noori tuleb üha vähem juurde ning nii napib varsti klassituppa laste ette minejaid, kohaliku seltsielu eestvedajatest rääkimata.”

Vaatamata nostalgilistele nootidele on Ida-Virumaal haridusosakonna rahvas optimistlik, sest selleks on ka põhjust. Tänapäev tugev õpetajaskond võimaldab ka Kirde-Eesti õpilastel koolist kaasa saada konkurentsiivimelise hariduse, järjest kasvab kõrgkooli pürgijate arv ja õppimine tundub noorte hulgas popp olevat.

Eriti reaalinnetes on üle vabariigi ilma teinud Narva, Sillamäe ja Kohtla-Järve õpilased. Tunamullu olid Eesti parimad riigikirjandi kirjutajad Lügänuuse abiturientid.

Küsimustele, mis teeb muret ja millega võib haridusjuht rahule jääda,

#### **vastavad osakonnajuhatajad.**

**Margus Kottise** (Narva): “Meie murede põhjusi tuleks otsida Narva liigest suletusest ja enesekesksusest. Nii Narva õpilased kui ka õpetajad vajavad rohkem infot Eesti kohta ja võiksid enam suhelda teiste piirkondade koolidega. Kõike seda takistab aga kesine eesti keele oskus. Sellest siis järgmine probleem – tuleb tõsta riigikeele õpetamise taset. Alustada tuleks õpetajaist endist, sest mis siin salata – nii mõnedki neist ei vasta tänapäeva keeleõpetaja nõuetele, ent noori spetsialiste tuleb Ida-Virumaale ja Narva häbematult vähe. Ometi me ei oota, käed süles, sest vene kooli uus õppekava vajab rakendamist. Programm näeb ette esialgu estica ja koduloo eestikeelset õpetamist. Järgmine etapp peaks juba olema muukeelse hariduse arengukava koostamine, selleks kõigepealt peab õpetaja olema ette valmistatud. Suuri lootusi paneme TÜ Narva Kolledžile, mille tegevus peaks käivituma juba järgmisest õppeaastast. Ootame, et selle ümberkorralduse tulemusel saab Narvast tõesti ülikoolilinn, praegu me seda veel ei tunneta.

Tugevaks plussiks pean asjaolu, et Narva õpilased teevad ilma nii üle-eestilistel kui ka rahvusvahelistel aineolümpiaadidel. See tähendab, et Narvas on koole, kus õppetöö on korraldatud konkurentsiivimelisel tasemel. Hea meel on sellestki, et üha rohkem meie linna õpilasi valib edasiõppimiseks mõne Eesti kõrgkooli. Järelikult ei pea paika oletus, et piirilinna noored pole võimelised riigikeelt omandama – kui on stiimul, tahtmine ja pealehakkamist, siis õpivad ära küll.

Eesti haridusüldsusele on kindlasti teada keemiaõpetaja Tatjana Loidekina, kelle õpilased juba aastaid pälvivad aineolümpiaadidel esikohti. Tublisid on teisigi.

Narva õpetajad on agaralt osalenud uue õppekava väljatöötamisel ja võivad oma töökuse poolest eeskujuks olla nii mõnelegi eesti kooli kollektiivile. Uus õppekava eeldab õpetajate täienduskoolitust. Selleski on meie linna õpetajad agarad osalema. Lisaks kohapealsele koolitusele on Narva õpetajad end täiendanud ka ida pool. Leian, et meil pole põhjust karta, kui vene keele ja kirjanduse, täppisteaduste või algklassiõpetajad



**Ainus Narvas viimasaastatel euroremondi saanud koolihoone – Narva Eesti Gümnaasium.**

täiendavad end Peterburi või Pihkva kõrgkoolides, kus nad kunagi on kõrghariduse omandanud. Taolisteks koolitusseminarideks oleme sõlminud koostöölepingud, milles ise valime välja meile sobivad ja uue õppekava käivitamiseks vajalikud teemad.”

**Kaie Raidma** (Sillamäe): “Kui koolide sisulises töös näen veel arenuruumi ja lahendusi, kuhu me ühiste jõupingutustega jõuda tahame, siis koolide materiaalse seisundi parandamine teeb lausa nõutuks, sest koolid on ju linna majandamisel. Täna on Sillamäe majandusseis midagi muud kui nõukogude ajal ja linna õbluke rahakott ei löö vastu viie kooli, kuue lasteaia, huvi- ja muusikakooli ning suure spordikompleksi nõutaval tasemel korrashoiule.

Kõik meie lasteaiaid ja koolid on ehitatud Silmeti kulu ja kirjadega, mille arvel elas ja arenes terve Sillamäe linn. Nüüd, mil tehas on erastatud ja selle toetusele enam loota ei saa, seisame lõhkise küna ees. Ainuüksi Kannuka kooli majanduskulud löövad hinge kinni, sest taolise projekti järgi 1400 õpilasele mõeldud tohutu hoonetekompleks oli omal ajal ainulaadne kogu NLiidus – sellise projekti järgi ehitati vaid kolm koolihoonet. Tookord võis jõukas Silmet endale sellist luksust lubada.

Rahul ei saa olla ka riigikeele õpetamise tasemega. Kuna pool muna on parem kui tühi koor, püüame olemasolevat kaadrit nii palju suunata ja õpetada, kui palju seda meie olud lubavad. Lootuse, et keegi kõrgharidusega spetsialist tuleb Sillamäele riigikeelt õpetama, oleme juba ammu maha matnud. Eks ole siin käidud end pakkumas ka, kuid kandidaatide ainuke pluss on olnud see, et nad on eestlased.

Me oleme vähemalt püüdnud olemasolevaid riigikeele õpetajaid oma jõududega koolitada ja harida. Mu tubli kolleeg **Diana Maisla**, kes tuli meile Virumaa Kõrgkoolist, on kogu õppeaasta vältel korraldanud vastavaid kursusi ja seminare, sest kui inimene tahab end täiendada, peab tal see võimalus olema.

Ega me ole ootama jäänudki, et meile Tallinnast või Tartust noori spetsialiste saadetaks, koolitame neid linna rahadega ka ise. Tartu Ülikooli peaks sel aastal lõpetama üks ja Virumaa Kõrgkooli kaks noort, keda me uuest õppeaastast linna koolidesse ootame.

Senise jutu peale võiks arvata, et meile siin haridusosakonnas on koolirõõm tundmata. Kaugel sellest. Heameelt teevad laste õppeedukus ja õpisoov. Noored seovad oma tuleviku meelsasti Eestiga ja tahavad keeli õppida, mitte üksnes eesti, vaid ka inglise keelt. Noorte eluhiakud on hoopis eestikesksemad, kui see ajakirjanduse kaudu silma paistab. Sillamäed kujutatakse millegipärast ette vaid Esja Šuri eestvõttel punalippe

lehvitavate pensionäride pikettidega. Noored jätab taoline sekeldamine ükskõikseks.

Tegime hiljaaegu linna koolides 8. klassi õpilaste hulgas küsitluse, kus ühe punkti all palusime vastata, paljud neist on saajandivahetusel võimelised õpinguid gümnaasiumis jätkama eesti keeles. Positiivseid vastuseid saime 50 ringis, mida polegi nii vähe. Eks meiegi linnas püüa muukeelsed vanemad oma lapsi eesti koolidesse panna, sest nad soovivad kindlustada neile läbilöögivõimelise tuleviku. Tähtis on, et ka Sillamäel on suhtumine Eestisse ja Eesti riiki muutunud. Meie kohus on neile muutustele võimaluste piires püüda kaasa aidata.”

**Niina Aleksejeva** (Kohtla-Järve): “Mina ei saa end veel võrrelda oma suurte kogemustega kolleegidega naaberlinnadest, sest tulin Kohtla-Järve hariduselu juhtima Jõhvi Vene Gümnaasiumist alles õppeaasta algusest, aga mingi pilt on selle aja jooksul kujunenud. Kõige suurem probleem nii terve linna elus kui ka koolides on linnamajanduse kehv rahaline seis. Järjest kasvav tööpuudus jätab linna rahakoti üsna kõhukeseks ja koolide majanduskulud teevad muret. Eks seetõttu peamegi end koomale tõmbama ning Sirgala, Viivikonna ja Ahtme põhikooli sulgema. Loomulikult ei tee me seda kerge südamega, ent olukord on tõepoolest keeruline. Rahajuttu võiks ju pikalt heietada, aga sel pole mõtet. Omaette probleem on eesti keele õpetajate pidev nappus, sest meie kanti ei soovita eriti tööle tulle ja seetõttu peame õpetajaid ise koolitama, aga see võtab aega.

Ometi olen ma optimistlik, sest Ahtme Põhikooli hoone saab sügisest enda kasutada Ahtme Gümnaasium ja koolil avaneb võimalus tööle rakendada süvaõppega eesti keele klassid.

Oma töövaldkonna plusspoolele sean koolide metoodilise töö korralduse ja õpetajate suure huvi täienduskoolituse vastu. Oleme agarad külalised maakonna täienduskoolituse ja riigikeele keskuses. Õpetajad on ise tragid huvitavaid projekte koostama ja selleks fondidelt rahalist katet nõutama.

Jõudumööda püüame alal hoida sidemeid Peterburiga. Sealt on kaasa saadud palju huvitavaid metoodilisi materjale, et õpetada võõrkeelt ja ka eesti keelt – eks ole seegi ju vene rahvusest õpilasele võõrkeel.”

### Ida-Virumaad avastamas

Leo Raidma sõnul tuntuks-teatakse Ida-Virumaad ehk Soomes rohkemgi, sest kolm aastat tagasi käivitus 3+3, regionaalse kutsehariduse arendamise projekt, mis haarab Ida-Virumaa ja (Soomest) Itä-Uusimaa, Jõgeva ja Kymenlaakso, Lääne-Virumaa ja Päijät-Häme maakondade koostööd. Projekti finantseerivad Euroopa Sotsiaalfond, Soome Haridusministeerium, nimetatud Soome maakonnad, Helsingi Ülikool, Porvoo Kaubanduskool ja Päijät-Häme Koolituskontsern. Oma panuse annavad ka Eesti maakonnad ja kutseõppeasutused. Projekti eesmärgiks on kutsehariduse regionaalne arendamine, mille käigus peetakse ühisseminare ja korraldatakse õpetajate ja õpilaste vahetust. Koostööd arendatakse turismivaldkonnas ja ehitusaladel, toiduainetetööstuses, sotsiaalhoolduses ja tervishoius.

Leo Raidma: “Kutsekoolide tihe koostöö on kõigile osalejatele kasulik. Isegi naabrid Jõgevalt ja Lääne-Virust on meeldivalt üllatunud Narva, Sillamäe ja Kohtla-Järve ametikoolide tasemest. Avatumaks peavad muutuma ka üldhariduskoolid.

Meeldiv on tõdeda, et keeleõppe eesmärgil koostavad ühisprojekte Kohtla-Järve ja Saaremaa ning teiste koolide õpetajad.

Püüame selle poole, et Ida-Virumaa ei oleks kuulus vaid kui endine kaevandus- ja tööstuspiirkond, vaid muutuks kõigile eestimaalastele avatud turismipiirkonnaks, omaseks osaks Eestimaast.”

ÜLO TIKK



## Eesti õpetaja teel Euroopa Liitu

Sellise pealkirja all toimus Eesti Õpetajate Liidu korraldusel Tallinnas 26. ja 27. märtsil Eesti õpetajate kongress '99.

Avaettekandes "Õpetaja – muutuste võtmeisik" pidi EÕL esinaine **Lehte Jõemaa** tunnistama, et haridusprobleemid ei ole kahe kongressi vahelisel ajal piisavalt lahendusi leidnud. "Ühiskond ootab hoopis kiiremaid muutusi kui tänane kool suudab pakkuda. Täna pole Eestis üleriigilist arengukava, mis tagaks hariduse stabiilse arengu, koolide materiaalse kindlustatuse õppekavade elluviimisel, õpilaste ja õpetajate tööõhku."

Kõneleja oli kriitiline õpetaja töökeskkonna suhtes. Meie koolide õpikeskkond jääb tunduvalt maha arenenud riikide omast. Tiigrihüpe on toonud koolidesse küll arvutid, ent väga vähestes koolides on õpikeskkonnana võimalik kasutada auditooriume, raamatukogusid, leida ruume diskussioonideks, seminarideks, kasutada arvutitarkvara.

Suur probleem on õpetaja suutatus orienteeruda uues majandusolukorras ning uutes inimestevahelistes suhetes. Täna kooli edukas toimimine on võimalik vaid juhul, kui õpetaja ja õpilase vahel valitsevad partnerlussuhted. Õpilaste ja lapsevanemate ootused õpetaja tööle on põhjendatult suured, kuid õpetaja on harjunud konservatiivse koolisüsteemiga, tal ei ole kerge kiiresti ümber orienteeruda. Osa õpetajaskonnast ei suuda endale isegi teadvustada, kes ja milleks nad ühiskonnas on.

Esmase ulatusliku ümberkorraldusena vajab eesti haridussüsteem õpetajakoolituse reformi. Sama enesestmõistetavana nagu autode vahetamine ja reisimine kuulub uue sajandi elustiili järjepidev õppimine.

Haridusministri nõunik **Tiia Raudma** tutvustas ettekandes "Eesti teel Euroopa Liitu" EL-i põhimõtteid, koostööprogramme ja projekte, milles ka Eesti koolid ja õpetajad saavad osaleda. Agaramad kasutavad neid võimalusi hoolsalt.

"Iga inimene, ka õpilane ja õpetaja peab ennast võimalikult mitmekülgseks arendama," kinnitas õpetajast 21. sajandil rääkides Helsingi koolivalitsuse rahvusvahelise osakonna projektijuht **Eeva Penttila**.

Lähte Ühiskõnnuasiumi direktor **Toomas Kink** ("Eesti vajab "revolutsioonilist" haridusreformi") põhjendas, mida ta mõtleb väitega, et Eesti jaoks on revolutsiooniline haridusreform möödapääsmatu. Enamikus teistes ühiskonnasfäärides on toimunud tõsised ja põhjapanevad muutused. Haridussüsteem oma inertsuses ei ole suutnud kohaneda ühiskonna muudatustega. Selline traditsioonidest kinnihoidev konservatism hakkab aga pidurdama kogu ühiskonna arengut. Kõneleja sõnul on vaja nii administratiivseid kui ka vaimseid muudatusi. Võtmefiguuriks kogu süsteemi sisemisel muutumisel on õpetaja. Tema ettevalmistus ja täiendusõpe on vaja muuta kaasaegsemaks.

Tänapäevased märksõnad on partnerlus, organisatsiooni juhtimine, strateegiline planeerimine, infotehnoloogia, materiaalne ja mittemateriaalne motivatsioon, globaliseerumine, erinevad õpikeskkonnad ja -vormid, iseseisev otsustamine ja vastutamine, konkurentsi- ja õpiühiskond ning veel palju muud. Kui me ei suuda tuua täna kooli uue mõtlemisega õpetajat, läheb lõhe ühiskonna ja haridussüsteemi vahel varem või hiljem veelgi laiemaks. Samad probleemid on koolijuhtidel ja haridusametnikel. Ainuvõimalik lahendustee on professionaalne koolitus ja täiendusõpe. Revolutsioon hariduses ja haridusasutuste tasandil eeldab tervet riida võtmesamme, millest kõneleja lähemalt rääkis.

Esimese päeva lõpul toimus arutelu töörühmades, kus igal kongressil osalejale avanes võimalus oma arvamus välja öelda.

Teise päeva ettekannetest ilmuvad kaks käesolevas "Hariduses": **Peep Leppiku** "Õpetajate ettevalmistus ja täiendusõpe" ning Pühajärve

Põhikooli direktori **Ene-Mall Verniku** "Hariduse kvaliteet". Õpetajate liidu õppekavade toimkond on püüdnud välja selgitada uue õppekava eba-kohti ja rakendamise raskusi. Toimkonna esimees Tartu M. Härma Gümnaasiumi õpetaja **Jüri Vene** tegi ülevaate saadud tulemustest. Eriti on rahulolematust põhjustanud ainekavad. Üldosa on vähem kritiseeritud, kuid selle hilinemise tõttu ei saanud ainekavade koostajad arvestada üldosa õigeid seisukohti. Õeldu mõte oli, et õppekava vajab remonti. Ettekandja tutvustas auditooriumile õpetajate ühenduste kaudu tehtud märkusi ja ettepanekuid edasiseks õppekavaalaseks tööks. Ta pidas vajalikuks uurimis- ja arenduskeskuse – õppekava instituudi loomist.

Õpilasmavalitsuste liidu esimehe **Maria Savisaare** esinemisest "Nägemus homsest õpetajast" koorus välja mõte, et tänane õpilane erineb paljuski endisest. Mõnes asjas on ta õpetajast isegi ees. Paljud õpetajad ei oska seda märgata. Homselt õpetajalt oodatakse, et ta oleks aktiivse õpilase sõber, partner ja arvestaks laste erinevusi. Selliseid õpetajaid on juha täna palju.

TÜ professori, Riigikogu liikme **Marju Lauristini** ettekanne "Muutused ühiskonnas – muutused hariduses" kutsus mõtlema selle üle, missugune võiks olla Eesti hariduse arengu rada ja koolide missioon muutvas ühiskonnas. Lähtekoht, mida tema kutsus arvestama, on sündimus. Kui meil sünnib kaks korda vähem lapsi kui kümme aastat tagasi, on iga lapse koormus eelmiste põlvkondade asendamisel vähemalt kaks korda suurem. Ta peab olema vähemalt kaks korda võimekam, kiirem, tahtelisem ja edukam, et ennast realiseerida ning oma võimeid välja arendada.

Kooli kaudu toimub uue põlvkonna kultuuriline vääristamine, kogu ühiskonna inimkapitali kujundamine. Kool peab ümber orienteeruma õpilastele individuaalse arengukeskkonna loomisele. Selles ongi muutuva kooli idee tuum. Kool peaks olema õpilase ja õpetaja dialoogi koht, andma igapäevase võimaluse oma võimete tunnetamiseks ja väljaarendamiseks. Selleks peaks rakendama hoopis teistsuguseid õpetamis-, õppimis- ja koostöömeetodeid. Kõneleja tõi välja riigi hariduspoliitika kolm võtmeküsimust ebasoodsamas keskkonnas tegutsevate koolide toetamisel. Need on maapiirkonnas lastele võrdsete haridusvõimaluste loomine, muukeelne kool ja vähemvõimekate või puudega laste haridus.

Laste arendamise võti on õpetaja isiksus ja tema arenguvõimalused. Mitte ainult õpilane, vaid ka õpetaja on väsinud ja stressis. Tema töö tu-



Kongressi delegaatide hulgas oli ka õpilasesindus.

lemuslikkuse arvestus, töötingimused ega -keskkond ei vasta talle esitavatele nõuetele. Õpilaste arvu vähenemine ei tohi kaasa tuua koolide rahastamise vähenemist. Kõneleja pakkus välja idee asutada hariduskapital, mis annaks koolidele ja õpetajatele projekti alusel ressursse enesetäiendamiseks, uuenemiseks, arenguks.

Noor ei tohi saada koolist ainult õppimise kogemust. Just koolis peaks kujunema aktiivne subjektne kodanikkond. Multikultuurse hariduse mõiste on meile võõras. Peame olema avatud. See oskus algab koolist.

*“Mulle teeb muret, kui me kasvatajatena kitsendame oma vaatevälja mineviku ja olevikuga,”* ütles oma sõnavõtus **Ene-Silvia Sarv**. Ta leidis, et tegemata on tõsine töö. Peame kaardistama, mida me tegelikult teame ja oskame, mida peaksime teadma ja oskama selleks, et noor inimene võiks saadud haridusega olla rahul mitte ainult kooli lõpetades, vaid ka pensioniikka jõudmisel. Oskus näha tulevikku ja teha sellest tänase päeva jaoks olulisi järeldusi peaks olema õpetaja hariduse ja võimete üks osa. Tema üleskutses: *“Me peaksime pürgima kõik koos ja igäiks omaette, et meil oleks õppiv õpetaja õppivas koolis, õppivas Eestis, globaalses õpikogukonnas.”*

Kongressil räägiti kooli, õpetaja ja tema ettevalmistuse uuenemisest, riiklikust õppekavast ja selle muutmise vajadusest, kooli ja hariduse kvaliteedist ning paljust muust. Ent vähe oli juttu õpilasest, kasvatusküsimused on nihkunud tagaplaanile, ettekannetes ja sõnavõttudes need kuigivõrd domineerima ei jäänud.

Oma sõnavõtus küsis **Ilmar Kopso**: *“Kas me kasvatuses täna üldse ei räägi ja kui ei räägi, siis miks? Millest see tuleb, et Soome kolleegid räägivad murega väärtussüsteemi nihkestustest Soomes, aga meie, kes me oleme olnud 50 aastat Orwelli loomaaias, ei räägi sellest üldse? Õpetaja roll ei ole olla ainult teadmiste baasi kujundaja, ta on riigi ehitaja. Tänane õpilane on mõne aja pärast Eesti riigi kodanik. Kas saab seda kodanikku kujundada või ei ole seda vajagi?”*

Võeti vastu pöördumine EV Riigikogu, haridusministeeriumi ja Eesti õpetajate poole. Selles on öeldud: “Eesti ühiskond seisab 21. sajandi lävel ja esitab haridussüsteemile üha uusi ning kõrgendatud nõudmisi. Haridussüsteemi muutused on senini olnud aeglasemad ja konservatiivsemad kui teistes eluvaldkondades. Vaja on kiiresti vastu võtta Eesti hariduskontseptsioon. Ühiskonna terviklik ja harmooniline jätkusuutlik areng ei ole võimalik põhjalike muutusteta haridussüsteemis, mis tuleb läbi viia ühiskondliku kokkuleppena ja seondatuna teiste elusfääridega. Õpetajal on muutusteprotsessis võtmeisiku roll ja sellepärast on õpetajate ettevalmistus ning täienduskoolitus selles otsustava tähtsusega.”

Järgmine õpetajate kongress kutsutakse kokku kolme aasta pärast.

VIIVI EKSTA



**Kongressil osalejad tervitasid vastset haridusministrit Tõnis Lukast.**

# Maakoolide probleeme

ALLAN METSA, EPMÜ dotsent

**M**aaelu mõjutavad väga paljud tegurid: majanduse areng, haridusest ja kultuurist osasaamine, valla infrastruktuuri tase jpm. Väga oluline on elanikke teenindavate ettevõtete ja asutuste otstarbekas paiknemine, mis võimaldab külaelanikele luua head tööjõu taastootmise tingimused. On selge, et maakoolil on selles süsteemis väga oluline osa.

Uurimus Lääne-Virumaa Haljala valla elanike hulgas näitas, et praegu on vähemalt osas piirkondades õpilastele kool normaalselt kättesaadav ja koolis töötavaid inimesi hinnatakse. Vastanutest ainult üks ei olnud rahul kooli kättesaadavusega, 2,3% seal töötavate inimestega ja 2,9% arvas, et nende mured ei saa vajalikult lahendatud. On vaja, et ka tulevikus oleks kool maal kõigile kättesaadav ja seal töötaks asjalik kollektiiv. Kui tahame säilitada elu kogu Eestimaal, peame tagama maal koolid ja seal saadava hariduse vajaliku kvaliteedi.

Maal ohustavad koole paiguti laste vähesus, probleemid õpetamise kaasajastamisega, õpetajate nappus jms. Esimesse klassi minevate laste arv väheneb. On selge, et ka edaspidi maal sündinud lastest osa lahkub koos vanematega linnadesse. Järelikult on esimesse klassi minevate laste arv sündinute arvust veelgi väiksem. Teisalt on maale hea õpetajakaadri saamisega mõningates kohtades juba praegu suuri raskusi. Mida enam inimesi ei ole kooliga rahul, seda enam lapsevanemaid lahkub maalt või paneb oma lapse(d) kooli suurematesse linnadesse. Koolide sulgemine maal põhjustab omakorda ettevõtlike noorte lahkumise.

Kuidas paremini maakooli õpetajatega varustada? Maal on olmetingimused halvemad, noored ei ole tihti rahul toimuvate kultuuriüritustega, suhtlemiseks pole piisavalt omaealisi jms. Haritlased eelistavad jääda linnadesse, isegi kui palgatingimused on seal halvemad. Maal peavad õpetajad tihti andma mitut ainet, mis raskendab nende ettevalmistamist. Otstarbekas oleks maakoolide õpetajatele luua soodustusi – kütte, üüri, sõidusoodustuse jms näol. Osas maakohtades võivad kulud kesk-küttele (vähe tarbijaid) olla suuremadki kui linnades.

Koolilaste arv piirkonnas sõltub oluliselt seal elavatest noorte perekondadest, nende tööhõivest, majanduslikust tasemest. Kui ühest või teisest piirkonnast noored lahkuvad, ei ole seal ka kooli kauaks. Maal puudub noortel tihti töö. Töökohad eeldavad madala kvalifikatsiooniga tööjõudu või puudub valikuvõimalus üldse. Et töökohti maal säilitada ja uusi juurde luua, on oluline maamajanduse ümberkorraldamise kiirendamine. Põllumajanduse arendamiseks tuleb luua paremad tingimused, oluline on väiketootmise edendamine. Mida mitmekesisem on majandus ja rohkem inimesi, kes suudavad endale ise tööd anda ja tööd leida, seda stabiilsem on maarahvas. Põllumajandusettevõtete kõrval võiks senisest enam olla seeemnekasvatus-, turismitalusid, erinevaid metsa-, kalatööstusi jmt, loomulikult ka teenindusettevõtteid. Teatud muudatused toimuvad, kuid kahjuks aeglaselt.

Et põllumajandus ja väikeettevõtlus maal areneks, on vaja riigi regionaalpoliitikat parandada. Ei tohiks lubada mõnest piirkonnast ulatuslikku elanike rännet, aktiivsema osa siirdumist kehvematest piirkondadest parematesse, eelkõige Tallinna. Noorte perede tagasitoomine maale on hoopis raskem kui nende kinnistamine sinna. Ettevõtluse arendamisel on suur osa valdadel. Valla juhtivtöötajad peaksid oskama innustada ja abistada kohalikke ettevõtlikke inimesi, tugevdama nende usku oma võimetesse. Kui vallas on majanduselu mitmekesine, võib loota, et sinna tuleb juurde ka noori peresid ning maakoolid jäävad alles.

# Hariduse osa ühiskonna kujundamisel II\*

SILVI VARE, Ph.D., TPÜ vanemteadur

**N**õukogude ajal õpetati eesti keelt vene koolis tavapärasel võrkeeleõppe meetodil. Sellise õppeviisi korral puutub õpilane õpitava keelega kokku üksnes keeletunnis ja kõiki muid aineid õpitakse emakeeles. Kui puudub vastav keelekeskkond või kui õppija mingil põhjusel ei kasuta oma keeleoskuse arendamiseks olemasolevaid võimalusi, on selline õppeviis madala efektiivsusega ja võimaldab saavutada vaid teatud tasemel passiivse keeleoskuse. Tegelikult keelekeskkonda sattudes tuntakse end üsna abitult, sest puudub kogemus keelt kasutada ning seetõttu pole ka suhtlemisjulgest (2; 4; 9).

Selle meetodi puhul ongi enamasti olnud eesmärgiks anda õpilastele teatud tasemel passiivne oskus niisuguses keeles, mida ei lähe pidevalt vaja, mille põhiline kasutusala on mujal, mõnel teisel maal. Meetod sobis hästi Nõukogude Liidu keele- ja hariduspoliitikaga, mis tagas, et igal pool sai hakkama vene keelega ega olnud praktilist vajadust osata kohalikke vähemuskeeli.

Vähemusrühma keeleline käitumine – valmisolek uut keelt kasutada ja õppida ning edu selle omandamisel – sõltub olulisel määral vastava rahvusrühma suuruselt ja paiknemisest. Arvukas ja tihedalt koos asuv vähemusrühm kapseldub tugevasti iseendasse, isoleerides end nii ühiskonnast kui tervikust. Kontaktid on eeskätt rühmasisesed, teise keele kasutamist välditakse, mistõttu selle õppimine edeneb visalt. Ühiskonnasiseste keelesuhete korrastamiseks kasutab riik sellisel juhul kindlaid hariduskorralduslikke võtteid, selliseid keeleõppemeetodeid ja -programme, mille sihipärane rakendamine võimaldab saavutada riigikeele üldise oskuse.

Traditsioonilist võrkeeleõppe meetodit ei ole selle madala tõhususe tõttu tavaks sisserändajate laste puhul rakendada, seda nii riigi kui ka laste endi huvides, sest neile on eluliselt tähtis omandada asukohamaa keel võimalikult heal tasemel. Samal põhjusel jääb ka eesti keele omandamiseks vene koolis praeguses olukorras üksnes tunniõppest väheks. Uuringud näitavad, et isegi paremad keeleoskajad ei söanda oma oskust alati kasutada, sest häbenevad eesti keelt rääkida (14). Oleks asjatu illusioon loota, et lapsed sel viisil põhikooli lõpuks keele selgeks saavad. Sellest hoolimata on riiklik õppekava algusest peale järjekindlalt jäänud just niisuguse meetodi juurde. Kuid isegi selle meetodi võimalusi ei ole maksimaalselt ära kasutatud.

Arvestades lapsevanemate soovi ja eesti keele kui riigikeele tähtsust, olnuks hädavajalik alustada õpet juba lasteaias. Põhikooli ja gümnaasiumi seadus tegi aga õppe kohustuslikuks alles 3. klassist ja sellest on väga visalt püütud kinni hoida, kuigi seadus ei keela alustada õpet varem. Lapsevanemate tugeva surve tõttu on algus praeguseks poole aasta võrra ettepoole nihkunud ja alates järgmisest õppeaastast loodetakse jõuda 1. klassi.

## Eesti keele tunde on vähe

Eesti keele tundide arv püsis esialgu samasugusena, nagu see oli olnud juba 1989. aastal: 3. ja 4. klassis neli, 5. ja 6. klassis kolm ja 7. klassist alates kaks tundi nädalas. Viimastel aastatel on tundide hulk varasemaga võrreldes eriti just keskastme klassides märkimisväärselt kasvanud. 1998. aasta sügisest on aga õppekavasse viidud sisse uuendus, mis võimaldab koolidel etteantud piirides ise otsustada, kui palju aega eesti

\*Algus "Hariduses" nr 2.

keele õppele täpselt kulutada. Uue õppekava järgi on 1.–3. klassis eesti keele osatähtsus mingil põhjusel üsna tagasihoidlik. Kokku kõigi kolme klassi peale ette nähtud tundide arv võib kõikuda 6 ja 10 vahel. 4.–9. klassis on seevastu võimalus õpetada eesti keelt keskmiselt kuni 5 tundi nädalas. Kuid koolid võivad ise otsustada, kas selleks on vaja nii palju aega kulutada, ja soovi korral piirduda ka nelja tunniga. Gümnaasiumiastmes on eesti keele osakaal taas oluliselt väiksem – kolm tundi nädalas.

Keeleõppeks kavandatud aeg ja selle jaotus klassiti või astmeti on üks olulisi vahendeid, et saavutada ettenähtud lõpp- ja vahe-eesmärke. Tundide jaotus etappide kaupa ei saa olla juhuslik, vaid peab aitama saavutada kindlat tulemust.

Tähelepanu väärrib veel üks asjaolu, mis osutab, et eesti keele kui riigikeele positsioon hariduses vajab täpsemat määratlemist. Nii näiteks ei ole reguleeritud eesti keele ja võõrkeele õpetamise järjekord muukeelses resp vene õppekeele koolis. Kuigi eesti keelt hakatakse õpetama tavaliselt emakeele järel teise keelena, ei pea see alati nii olema ega olegi. Võõrkeele süvaõppega koolis võib kõigepealt alustada vastava võõrkeele ja eesti keelt – riigikeelt – on lubatud hakata õpetama kolmanda keelena, mida ka tehakse (6, lk 87; 15, lk 90).

See ei ole formaalne küsimus, vaid näitab, kuidas riigikeelt väärtustatakse.

### **Muutused on vältimatud!**

Viimastel aastatel korraldatud uurimused näitavad ja praktiline elu kinnitab, et madala tulemuslikkuse tõttu ei rahulda eesti keele õpe vene üldhariduskoolis juba ammu enam õieti kedagi. Võib liialdamata öelda, et tekkinud on üldine rahulolematuse praeguse olukorraga. Kujunenud on selge arusaam, et olukorra parandamiseks on praegust kooli vaja põhjalikult muuta (7).

Paljud koolid on püüdnud eesti keele paremaks omandamiseks luua omaalgatuslikult soodsamaid tingimusi. On katsutud leida lisatunde, on hakatud eesti keelt õpetama 1. klassist. Näiteks Aseri Keskkoolis on seda tehtud juba üle kümne aasta, samuti töötab seal ettevalmistusklass nendele vene lastele, kes soovivad 1. klassist alates hakata õppima eesti koolis koos eesti lastega. Rahaabi on saadud Avatud Eesti Fondilt.

Kas osaliselt või täielikult on mõnes koolis hakatud eesti keeles õpetama oskusaineid, harvem ka mõnd muud ainet. Eesti keeles korraldatakse keelelaagreid ja klassiväliseid üritusi. Vastu tulles vene laste ja lapsevanemate soovile on eesti koolides avatud vene lastele omaette klasse.

Tööd on tehtud entusiastlikult, aega ja vaeva kokku hoidmata. Kuid uuendustegevus ei vaja üksnes raha, uus olukord nõuab ka uusi teadmisi ja oskusi ning seepärast oleks õpetajail hädatarvilik saada metoodilist ja teabeabi. Samuti oleks tarvis koolide seniseid saavutusi analüüsida, et hinnata ühe või teise tegevuse tulemuslikkust. Riik on uuendustegevusse aastate jooksul suure ettevaatusega suhtunud ja jätnud selle tegijate eraasjaks.

### **Keeleõppe tõhustamise võimalusi**

Eesti keele õppe tõhustamiseks on mitmeid võimalusi. Otsustamine ühe kasuks ei pea tähendama teiste täielikku välistamist. Senise ükskeelse koolimudeli peamiseks alternatiiviks on praeguses olukorras eeldatavasti kujunemas kakskeelne õpetus, mis võimaldab saavutada tunduvalt paremaid tulemusi kui tavapärane võõrkeeleõppe meetod. Sellisel puhul õpitakse osa aineid emakeeles ja osa selles keeles, mida soovitakse omandada. Nii tekib koolis keelekeskkond, mis võimaldab teise keele selgeks saada selle aktiivse kasutamise kaudu. Vajadusest sõltuvalt võib kummagi keele osakaal õppekeelena olulisel määral erineda ja ulatuda isegi selleni, et teatud ajalõigu ulatuses õpitakse kõiki aineid teises kee-

les. Kakskeelsuse arendamisel juhindutakse põhimõttest, et suuremat tähelepanu pööratakse koolis selle keele õpetamisele, kumba laps vähem oskab. Mujal maades tehtud uurimused näitavad, et nii on juba põhikooli lõpuks võimalik saavutada hea või koguni väga hea teise keele oskus, ligilähedane emakeeleoskusega.

Ka Eestis on kakskeelne õppevorm mõnda aega tähelepanu all olnud ja praeguseks arvestatavat poolehoidu leidnud. Näiteks 1992. aastast kasutab Tartu Annelinna Gümnaasium kakskeelset õppekava, mille järgi on 1. klassist alates ligi pooled ained eesti keeles ja töö on olnud tulemuslik (5; 12). Ka Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna korraldatud uurimused näitavad, et seda lahendusteed toetatakse kõige enam (12). Arvestades selle õppemeetodi üldist efektiivsust ning positiivseid tulemusi ja pooldavat suhtumist Eestis, otsustas Eesti Haridusfoorum '97 võtta oma lõppdokumendi punkti, mis rõhutab, et muukeelse kooli põhilise arengutee on kakskeelne õpe. Täpsustuseks olgu lisatud, et kakskeelsest õppes eristatakse võõrkeele süvaõpet, kus samuti kasutatakse sihtkeelt õppekeelena. Kuid seda tehakse väiksemas ulatuses ja kindlate ainete puhul: võõrkeeles õpitakse harilikult vastava maa ajaloo ja kultuuriga seonduvaid aineid.

Riiklik õppekava ei näe aga praegu veel ette eesti keele kasutamist õppekeelena vene koolis. Siiski on alust loota, et olukord võiks hakata selles osas peatselt muutuma, sest 1998. a jaanuaris valitsuse kinnitatud dokumendis "Muukeelse kooli arenduskava" on eesti keele õppe parandamiseks kavandatud senisega võrreldes märksa radikaalsemad abinõud. Siia kuulub ka eesti keele järkjärguline kasutuselevõtt õppekeelena vene keele kõrval kõigis vene koolides.

Kui ka vahe-eesmärgid ja nende saavutamise vahendid etappide kaupa kindlaks määratakse ning tegevuskava sihikindlalt järgitakse, peaks edasimineku olema tagatud.

Tähelepanuväärne samm edasi on hiljuti käivitunud koostööprojekt Kanadaga – kakskeelse hariduse projekt, mille raames kavatakse 2000. a sügisest neljas katsekoolis kasutusele võtta uus keeleõppemeetod – varane täielik keelekümbus. See on kakskeelse õppe kõige tuntum ja kõige efektiivsem vorm, mis sai alguse Kanadas ligi 40 aastat tagasi ja mida nüüd reas maades edukalt rakendatakse.

Soomes on seda juba üle kümne aasta kasutatud rootsi keele õpetamiseks soomlastele ja viimasel ajal üha rohkem ka soome keele õpetamiseks rootslastele. Programm algab lasteaia viimasest või eelviimasest rühmast (tihti ka varem) ja võib kesta põhikooli lõpuni. Esimese kahekolme aasta jooksul toimub kogu tegevus ja õpe ainult teises keeles, ka lugema ja kirjutama õpivad lapsed kõigepealt võõras keeles. Seejärel tuleb õppekavasse sisse emakeel ja 5. klassist alates kasutatakse mõlemat keelt võrdses mahus.

### **Eesti keele õpetajate madal tase**

Keeleõppe tulemuslikkus oleneb suuresti õpetaja professionaalsusest. Haridusministeeriumi andmeil on eesti keele õpetajail vene koolis kõigest kõige madalam erialane tase (8, lk 49). Valdav osa neist on erialase ettevalmistuseta (10) ja paljud õpetajad ei oska ise eesti keelt piisavalt. Haridusministeeriumi 1997. a korraldatatud küsitlusest (15) selgus, et 45%-l ehk 287 eesti keele õpetajal puudub eesti keele kirjalik oskus. 38,8% (248 õp) valdab eesti keelt emakeelena ja rohkem kui pooltel – neid on 61,2% (391 õp) – on emakeeleks vene keel. 238 õpetajat (37,25%) on omandanud üldhariduse eesti keeles ja 401 (62,75%) lõpetanud venekeelse üldhariduskooli.

Enda hinnangul on venekeelse üldharidusega 401 õpetajast ainul 114-l ka eesti keele kirjalik oskus. Olgu eelneva täienduseks kaks näidet eesti keele õpetajate eesti keele oskuse kohta. Materjal on võetud Narva

Keelekeskuses tehtud eksamitööst. Ülesandeks oli 15-realine venekeelne tekst eesti keelde tõlkida. Arusaamise hõlbustamiseks on nurksulgudes lisatud täiendusi, selgitusi.

**Õpetaja A:** *Minul seeni tugev tervis, aga põlves [lapsepõlves] ainult valutab kurg. Aga üks kord suusamatkajal mina murdsin jala ja satusin mitu nädalat haigla peal [sattusin mitmeks nädalaks haiglasse]. Seal ma tuulerõuke jäähaigeks [nakatusin tuulerõugesse]. Mul oli kõrgi palavik, kõik keha [sügeles..]. Mulle teged süüste, mina võta vastu tabletid ja vitamiinid, [mind määrati salviga]. Ema on viinud pärast mulle soetamise peal [ema viis mind pärast soojendusse] ja masaaži.*

*Põlves [lapsepõlves] mina mitte midagi ei kardi [ei kartnud], ainult maode ja kummikuiude [madusid ja kummitusi]. Kui suvel käisin küllas maal vanaemal, astusin mina maole. Hiljem, kui õppisin lugema läbi, ühest esimesest raamatut [üks esimesi raamatuid] oli Gogoli "Vii". Sellepärast ma väga kauga ei saa jääta üksinda pimedus.*

*Unistasin jalgratast ja koerast. Jalgratas mulle kingitu sünnipäevaks, kui ma olen kümme aastat vana. [- - -].*

**Õpetaja B:** *Mul on hea tugev terve, lapsepõlves mina olin haige ainult angiinat, aga suusamatka ajal mina murdusin jala ja satusin mõni nädalaid haiglas. Seal mina nakatasin tuultõbiga. Mul oli kõige palavik, kõik keha oli põetud. Mulle tehti süsti, mina sõin tablette ja vitamiini, mind märisime salvega.*

*Pärast me läksime emaga sojandeks ja masaaži. Haiglas oli halb, sest see oli talvevaheajal. Lapsepõlves mina ei kartunud midagi, aga ma on kartunud madusid ning vaimud. Kui ma olin kuueaastaks, mina olin külas maal vanaema juures. Hiljem, millal ma olen õpetanud luugeda, minu lemmika raamat oli Gogol Vii. Sest ma oli kardanud kaua.*

*Unistasin jalgrattast ja koerast. Mulle kingitutati jalgratta, kui mulle oli kümme aastat, aga koera ma sain kaheksandas klassis. See koer oli minu lemmiks. Ta on surnud kaks aastat tagasi.*

Näited kõnelevad enda eest ise ega vaja kommentaari. Rõhutada ta suks ehk, et tõlkeülesanded ei näita üksnes kirjalikku väljendusoskust, vaid annavad ettekujutuse ka suulisest keeleoskusest. Näeme, et kumbki ei valda eesti keele põhisoonavara, grammatikat ega õigekirja. Nende väljendus on konarlik, abitu, kohati lausa arusaamatu.

Praegune Narva linnapea Eldar Efendijev on skeptiliselt väitnud, et kui keeleõppe olukord ei parane, ei suuda Narva noored kunagi eesti keelt ära õppida (Postimees, 22. jaan 1999). Talle on raske vastu vaielda. Isegi siis, kui kõik muud tingimused oleksid ideaalsed, ei oleks sellest kasu, sest nii madala tasemega õpetajatega ei suuda kool anda õpilastele elementaarsetki eesti keele oskust.

Jääb vaid küsida, kuidas on niisugune olukord riiklikus haridussüsteemis üldse võimalik. Põhjust otsides selgub üllatav asjaolu, et eesti keele õpetajate madal keeleoskus on kooskõlas riiklike nõuetega.

## Uus määrus, uued nõuded

Seoses uue keeleseaduse vastuvõtmisega 1995. aastal võttis valitsus 29.01.1996 vastu ka vastava rakendusmääruse nr 31 eesti keele oskuse nõuete kohta. Sellega kaotas ühtlasi kehtivuse 1989. a keeleseaduse rakendamisjuhend.

Uus määrus tõi kaasa olulise muutuse, madaldades eesti keele õpetajate keelenõudeid endisega võrreldes märgatavalt. 1989. a juhend nõudis eesti keele oskust F-kategooria ulatuses, mis oli skaala kõige kõrgem tase ja märkis täielikku keeleoskust. 1996. a määruse järgi peab vene kooli eesti keele õpetaja valdama eesti keelt D-kategooria ulatuses nagu kõigi teistegi ainete õpetajad, õpetagu nad matemaatikat, füüsikat või vene keelt.

D-kategooria tase eeldab suhteliselt ladusat, kuid eeskätt suulist



keeleoskust, mis peaks võimaldama tuttavates olukordades raskusteta toime tulla. See ei tähenda aga veel korrektset keelekasutust, siin võib esineda selgelt tuntavaid häälduserinevusi ja grammatilisi vigu. Kirjalikult on vaja osata tüüpdokumente täita. Selline oskustase ei vasta eesti keele õpetaja töö vajadustele kuidagi.

Eesti keele õpetajate keeleoskusnõuete madaldamist avalikult ei arutatud. See toimus nii märkamatuult, et paljudes koolides jäi muutus isegi tähele panemata. Määruse eelnõu tekst koostati Keeleametis väga kitsas ringis, kui ametisse oli alles määratud uus peadirektor Ilmar Tomusk, kellele kogu valdkond oli täiesti tundmatu.

Võiks arvata, et põhjuseks oli eelnõu koostanud ametnike vähene asjatundlikkus, sest sama määrus alandas ka rea teiste kõrgharidusega spetsialistide eesti keele oskuse nõudeid.

Kuid Haridusministeerium aktsepteeris nõuete alandamist, esitades eelnõu valitsusele kinnitamiseks. Laiemat konteksti arvestades võib sellele ka seletuse leida. 1993. a oli põhikooli ja gümnaasiumi seadus kehtestanud nõude, et eesti keele õpetamine on muukeelses koolis 3. klassist alates kohustuslik ja Haridusministeeriumil tuli paratamatult hakata seadust täitma. Olukord oli keeruline, sest osas koolides puudusid õpetajad ja eesti keele tunnid jäid ära. Mõnda kergema vastupanu teed ja seadust asuti täitma formaalselt – kvantiteet kvaliteedi arvel. Põhieesmärgiks sai kohtade täitmine ja õpetajate kvalifikatsioon jäi teisejärguliseks. Sellega satuti aga vastuollu kehtivate keeleoskusnõuetega. Uus määrus võimaldas juriidilise vastuolu lahendada ning nõuded olemasoleva olukorraga kohandada.

Ebaadekvaatne otsus ei aidanud probleemi sisuliselt lahendada, küll aga võimaldas seda ajutiselt peita ja olukorda ähmastada.

Jääb lisada, et vastavalt uuele keeleseaduse rakendusmäärusele nõutakse käesoleva aasta 1. juulist alates eesti keele õpetajailt taas kõrgtasemel keeleoskust. Sellega seoses väärib omakorda tähelepanu üks tõsine probleem, mis seotud määruse rakendamist tagava mehhanismiga.

### **Katteta keelenõuded**

Kui riik kehtestab töötajatele riigikeeleoskuse nõuded, siis peab olema ka usaldusväärne võimalus oskustaset kindlaks määrata. Praegu see Eestis veel puudub. 1989. a loodud ja praeguseni toimiv eesti keele kategooriaeksamite süsteem on lootusetult vananenud, oma aja laps, mille puudused tulenevad eeskätt teoreetilise aluse nõrkusest. Mitmel sisulisel põhjusel ei võimalda see keeleoskuse taset objektiivselt määratlada. Teatud mõttes on see paratamatus, sest rohkem ilmselt ei olnud tegijatel sel ajal oskusi. Algusaastail toimus süsteem oma vajakajäämistest hoolimata siiski suhteliselt efektiivselt, motiveerides eesti keele õppimist juba ainuüksi oma olemasoluga. Hiljem selle võimaluse ammendudes on puuduste mõju aga teravalt esile tulnud.

Asjaolu, et eksamil välja antud keeletunnistus ei näita inimese tegelikku keeleoskust, tekitab rohkesti segadust ja on kogu olukorra suuresti ähmastanud. Seetõttu puudub tõene ülevaade, milline on üldse muukeelsete töötajate, sealhulgas eesti keele õpetajate tegelik eesti keele oskus.

Kuni riik ei suuda luua uut, usaldusväärset keeleoskuse määratlemise süsteemi, jäävad kehtestatud nõuded suuresti formaalseks. Keeleoskustasemete üldskaala ja selle alusel eksamitestide väljatöötamine ning nende pidev arendamine on kõrget erialast asjatundlikkust nõudev rakenduslingvistiline töö. Enesestmõistetavalt kuulub see ala arenenud maades ülikoolide või omaette uurimis- ja rakenduskeskuste pädevusse.

Eestis alustati ettevalmistusi üleminekuks uuele süsteemile 1995. aasta kevadel. Selleks ajaks oli juba piisavalt teadmisi valdkonna teadusliku edasiarendamise võimaluste kohta. Vastavalt haridusminister

J. Aaviksoo käskkirjale 26. veebruarist 1996 koostasid keeleteadlased metoodilise alusmaterjali "Eesti keele tasemeeksamid. Korralduspõhimõtteid ja sisu". Tartu Ülikoolile tehti ettepanek uue eksamisüsteemi käivitamiseks. Arvestades küsimuse üldriiklikku, kuid ka lingvistilist tähtsust, andis ülikooli eesti filoloogia osakond nõusoleku hakata seda tööd tegema ja võtta endale vastutus eksamitestide koostamise ja arendamise ning eksamite sisulise korralduse eest. Ülikool oli valmis proovitestidega alustama juba 1996. a sügisest ja asjade soodsa arengu korral oleks uus süsteem võinud praegu juba edukalt toimida. Sündmuste selline käik sattus aga vastuollu kildkondlike huvidega ja Tartu Ülikool otsustati ühisel jõul kõrvale lükata. See ka õnnestus.

Uuele süsteemile üleminekut ettevalmistav alusmaterjal tunnistati J. Tomuski allkirjaga vastuvõetavaks ja pandi seejärel Keeleametis seisma. Koostöö Tartu Ülikooliga katkestati ja ülikoolile ettenähtud ülesanded läksid haridusministeeriumi uue allasutuse, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse pädevusse.

Hoolimata keeleteadlaste korduvast tähelepanu juhtimisest ei ole probleem lahendatud. Pärast minister Aaviksood ei ole Haridusministeerium täitevvõimu esindajana enam näidanud üles initsiatiivi, et luua riigi tellimisel sobiva asutuse juures äärmiselt oluline rakenduslingvistika haru. Valida on võimalik Tartu Ülikooli, Tallinna Pedagoogikaülikooli ja Eesti Keele Instituudi vahel. Eesti keele uue testisüsteemi väljaarendamine on jäetud ametnike ainuotsustada. Süsteemi ülesehitamise teistkordne ebaõnnestumine tähendaks aga juba keelepoliitilist katastroofi.

### Õppetulemuste riiklik järelevalve

Põhiseaduse 37. paragrahvi 5. lõige sätestab, et hariduse andmine on riigi järelevalve all. See paneb täitevvõimule otsese kohustuse koolide töö tulemuslikkust kontrollida.

1996. aasta Eesti haridusfoorumil juhtis tollane haridusminister Jaak Aaviksoo oma avakõnes tähelepanu sellele, et *"paljud koolid ei suuda objektiivsetel ja subjektiivsetel põhjustel tagada hariduse nõutavat taset. See on eetiline, sotsiaalne ja regionaalne probleem... Järelevalve koolide tegevuse üle ja nende metoodiline teenindamine, õpetajate atesteerimine, riiklike tasemetööde laialdasem rakendamine ja nende tulemuste üldistamine koos riiklike eksamite järkjärgulise juurutamisega on selle probleemi lahendamisel vältimatud sammud."*

Minister rõhutas: *"Olen sügavalt veendunud, et haridusstandardi garanteerimine on riigi peamisi hariduspoliitilisi ülesandeid... Haridusstandardi tagamiseks... peame rohkem tähelepanu pöörama ka õpetaja kvaliteedi tagamisele"* (1, lk 17).

Riigikeele õppe taseme tagamine peaks olema haridusstandardi üks olulisemaid osi, mille tähtsus ei piirdu üksnes kitsalt ainega, vaid on palju üldisem. Mingil põhjusel ei ole riik aga seni huvi tundnud selle vastu, milline on eesti keele õppe tase vene koolis. Muudes ainetes on korraldatud taseme- ja tsüklitöid, viimastel aastatel ka juba riigieksameid, kuid see ei ole seni puudutanud eesti keelt vene koolis. Seevastu on erilise tähelepanu alla võetud vene koolis vene keele oskuse tase, kehtestades selles aines kohustusliku riigieksami.

Esmakordselt korraldati tänavu kevadel vene gümnaasiumi lõpetajatele ka eesti keele proovitest. Kuid see oli vabatahtlik, mitte kohustuslik. Veel ei ole kätte jõudnud aeg, kus riik sooviks olukorrast tõest ülevaadet saada.

### Kokkuvõte

Venekeelse kooli uuendamine ja sellega ühenduses eesti keele õppe ning üldise oskuse parandamine on olnud aeglane ja vaevaline protsess. Kuigi haridus on konservatiivse iseloomuga valdkond, kus muutused nõuavad

rohkem aega, on siin olnud ka rida edasiminekut pidurdavaid asjaolusid. Siiski on praegu põhjust optimistlikult tulevikku vaadata, sest areng on jõudnud juba sellisesse järku, kus seda ei ole võimalik enam takistada. Küll aga soodustaks seda probleemide kiirem lahendamine ja edasiste vältimine. Võtame olulisemad neist veel kord kokku.

□ Eesti keele kui teise keele õpetamist reguleeriv õiguslik alus vajaks kompleksset analüüsi, et leida üles lüngad ja vasturääkivused. Just need asjaolud on valdkonna korrastamist tugevasti aeglustanud. Pikemat paigalseisu on soodustanud täpselt määratlemata eesmärgid.

Seetõttu on eesti keele kui riigikeele seisund jäänud hariduses praeguseni ebamääraseks, suhe võõrkeelte ja vene keelega ähmaseks.

Jääb mulje, nagu ei söandataks hariduses tunnistada ega arvestada eesti keele eriolukorda riigikeelena.

□ Juhuslikke samme aitaks vältida tihedam koostöö teadlastega.

□ Suuremat tähelepanu oleks vaja pöörata probleemide komplekssele lahendamisele.

□ Hädavajalik on luua niisugune kontrolli- ja hindamismehhanism, mis võimaldaks vältida ametnike ringkaitset ja tõsta nende vastutust.

(Artiklis on kasutatud materjale uurimistööst "Eesti keel teise keelena vene üldhariduskoolis", mida on toetanud RSS (grant nr 994/1996). – Autori märkus.)

## Kirjandus

1. A a v i k s o o, J. 1997. Hetkeseis ja perspektiivid Eesti hariduse arengus. – Eesti haridusfoorum '96. Eesti haridusvalikud XXI sajandi lävel. 1.–3. november. Ettekannete ja sõnavõttude kogumik. Tallinn, lk 13–29.
2. C u m m i n s, J. 1984. Bilingual and cognitive functioning. – Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives, Edited by Stan Shapson and Vincent D'Oyley. Multicultural Matters 15, pp. 55–67.
3. EIA 1998. Eesti inimarengu aruanne. Tallinn.
4. G o o d e n o u g h-H o f m a n n, M. 1994. Eine "Koordinationsstelle" zur Betreuung der Bilingual Schulen. – Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen. Gesamtedaktion Monika Goodenough-Hofmann. Wien, pp. 99–112.
5. K a s k m a n, A., K ü p p a r, M. 1998. Estica õpetamise praktiline kogemus. Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti "Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas" väljaanne (VERA II). Tartu, lk 297–308.
6. L a p i k o v a, N. 1998. Muukeelsest haridusest. Üldharidus 1997. Koost Meelis Kond. HM, Tallinn, lk 88.
7. Mitmekultuuriline Eesti 1998. Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti "Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas" väljaanne (VERA II). Toim M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson. Tartu.
8. S i i m a s t e, E. 1998. Üldhariduse arengust 1991–1996. Rmt: Üldharidus 1997. Koost Meelis Kond. HM, Tallinn, lk 14–55.
9. S t a n u t z, S. M. 1992. Why Immersion? Advantages and Disadvantages of the Method. – Chister Laurén (ed.). Language acquisition at kindergarten and school. Vaasa, pp. 53–76.
10. V a r e, S. 1998. Eesti keel teise keelena vene õppekeelega koolis. – Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. VERA II kog. Tartu, lk 99–124.
11. V a s s i l t š e n k o, L., P e d a s t s a a r, T., S o l l, M., K a l a, U., K e r a, S. 1998. Venekeelse kooli erinevate mudelitega seotud ootused ja kartused haridus-subjektide seas. – (VERA II). Tartu, lk 149–186.
12. V a s s i l t š e n k o, L., P e d a s t s a a r, T., T r a s b e r g, K. 1998. Estica õpetamisest venekeelses koolis. – (VERA II kog). Tartu, lk 279–296.
13. V i h a l e m m, T. 1997. Vene elanikkonna eesti keele oskus, kasutamine ja hoiakud selle omandamise suhtes 1990–1995. Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koost Priit Järve. Projekt VERA. Tartu, lk. 245–254.
14. V i h a l e m m, T. 1998. Eesti keele oskus ja selle kasutamine vene noorte toimetuleku tegurina ning nende enesemääratluse kujundajana. – Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. (VERA II kog). Tartu, lk 225–248.
15. V ö l l i, K. 1998. Vene õppekeelega koolid eesti põhi- ja keskkariduse riiklikule õppekavale ülemineku eel. – Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. (VERA II kog). Tartu, lk 83–98.

## Paljukultuuriline Kanada

KARMEN TRASBERG, TÜ pedagoogika osakonna lektor

**K**anada ajalugu ja areng on pakkunud maailmale unikaalse kogemuse: nn sundabieliu kahe varasema vaenlase, nii keeleliselt, religiooniliselt kui ka kultuuriliselt etnotsentrilise rahva, inglaste ja prantslase vahel. Kolmas osapool on Kanada põlisasukad, kes pärast kolonistide saabumist on sajandeid tõrjutud seisus olnud. Alles viimastel aastakümnetel on hakatud rääkima nendegi inimõigustest ning astunud samme nende eluolu parandamiseks.

Kanada on paljukultuuriline ja mitmekesine maa.

Kanada märksõnadeks täna on paljukultuurilisus ja mitmekesisus, mida Kanada valitsus ainsana maailmas ka ametlikult tunnistab. Samas on inglise- ja prantsuskeelse kogukonna kooselu toonud kaasa ületamatuid vastuolusid, mida tõendavad viimastel aegadel jällegi aktualiseerunud Quebeci provintsi iseseisvuspüüdlused.

### Kanada koolisüsteemist

Nagu enamiku suurriikide puhul, tuleb ka ülevaadet Kanadast alustada tõdemusega, et ühtset, kogu riiki hõlmavat haridussüsteemi seal ei ole. Kui arvestada, et territooriumi järgi on tegemist maailma suuruselt teise riigiga, on igati loomulik, et hariduselu korraldamine on antud kohalikele haldusüksustele – provintsidele.

Iga provints korraldab oma hariduselu ise.

Nii leiame Kanadast 12 erinevat koolisüsteemi – igas administratiivüksuses oma (Kanadas on 10 provintsi ja 2 territooriumi). Iga provints lähtub hariduse korraldamisel oma seadustest, mille väljatöötamise ja rakendamisega tegeleb provintsi haridusministeerium. Kanada keskvalitsusel on võimalik haridusotsustusi mõjutada vaid kaudselt. Detsentraliseeritus avaldub ka hariduse finantseerimises: 70 protsendi ulatuses rahastab kooliharidust provintsiavalitsus, ülejäänud 30 jääb munitsipaalvalitsuse kanda (7).

Föderaalvalitsuse kohuseks on hoolt kanda Kanada põliselanike koolikorralduse eest. Reservaatides elavatel indiaanlastel jt põlisasukatel on õigus saada omakeelset ja -kultuurset haridust ning selle eest peab hea seisma Kanada keskvalitsus. Samuti on viimase ülesanne koordineerida ja toetada vähemuskeelset kooli- ja huviharidust, s.t võimaldada hariduse saamist muudeski vähemuskeeltes.

Mitmekesisus hariduselus tuleneb ühest küljest traditsioonidest, teisalt aga piirkondade geograafilistest, majanduslikest ja demograafilistest erisustest. Ajalooliselt on ingliskeelse kogukonna koolikultuur enim mõjustatud Šotimaast (mitte Inglismaast või USA-st, nagu võiks arvata); prantsuse koolitraditsioonid on omakorda mõju avaldanud Kanada prantsuskeelsele kogukonnale.

Koolieelset haridust omandavad lapsed päevahoiukeskustes lasteaedades.

Koolieelset haridust võimaldavad laste päevahoiukeskused ja lasteaedad, mis töötavad tavaliselt provintsi litsentsi alusel eraettevõtetenä. Lasteaial on kindel koht laste koolivalmiduse tagamisel, mistõttu enamik koolieelikuid on seal hõivatud.

Alg- ja põhiharidust omandavad lapsed vanuses 5/6–11/13 ning keskharidust 12/14–18 aastat. Algekoolis omandavad õpilased baasteadmised lugemises, kirjutamises, arvutamises, sotsiaalteadustes, kunstis ja muusikas. Kogu õpetuses on esiplaanil kohalik olustik, oma kodu ja selle lähim ümbrus.

Keskharidust annavad diferentseeritult väga erisugust tüüpi koolid. On tehnilise, majandusliku ja akadeemilise suunitlusega keskkoolid.

mille vahel on õpilasel võimalik huvidest ja võimetest lähtuvalt valida. Erakoolide osakaal on Kanadas suhteliselt madal. Põhjuseks asjaolu, et vaid kolmes provintsis toetatakse erakoole ka riiklikult (2).

Ühtset, rahvuslikku õppekava Kanadas ei rakendata. Iga provintsi haridusministeerium pakub välja kohustuslike ainete nimistu, mida kool täiendab valikainetega. Näiteks Ontario provintsis on kohustuslikeks tuumaineteks keskkooli kahel esimesel aastal emakeel, matemaatika, *science* (loodusteaduslike ainete tsükkel), Kanada ajalugu ja geograafia. Võõrkeeli, kauneid kunste jpt aineid võib valida vastavalt huvile ja soovile (3). Kooli õppekava kokkupanekul arvestatakse õpetajate ja vanemate klasside õpilaste arvamusi. Igale uuele kursusele peab heakskiidu andma provintsi haridusministeerium.

Õpetamiseetodeist toovad õpetajad ise esile õppimist läbi tegevuse, rühmatööd ja kompuuterõpet, aktiivselt otsitakse väljapääsuteid klassikalise loengu süsteemist.

Riigiüksamid (s.t provintsiüksamid) on Kanadas läbikäidud etapp, need olid kasutusel kuni 1960. aastate keskpaigani. Kriitika riigiüksamite aadressil hoogustus niivõrd, et need asendati kooliüksamitega. Küll on aga enamikus provintsidest kasutusel standardtestid põhiainetes teadmiste mõõtmiseks.

Meesõpetajate osakaal on Kanadas suhteliselt kõrge: kui 1970. aastatel oli naisõpetajaid 62% õpetajaskonnast, siis 1980. aastate alguseks oli neid 56%, 1996. aasta andmeil töötas Kanada keskkoolides 77 000 mees- ja 79 000 naisõpetajat (4).

## Õpetaja kui muutuste agent

Hariduse roll ühiskonnas on olnud üks intrigeerivamaid küsimusi läbi aegade. Ka Kanadas. Teoreetilised kontseptsioonid on muutunud sõltuvalt ühiskonna iseloomust. Innovatsioonid hariduses ei saa rakenduda, kui ei muutu õpetajate ettevalmistus, kui programmid ei kajasta ühiskonnas aset leidnud struktuuri- või väärtushinnangute muutumist. Koos muudatustega hariduse rolli kontseptsioonis on toimunud nihked ka teadmiste kontseptsioonis.

1960. aastatel lähtuti monokultuurilise ühiskonna tõekspidamistest ja hariduse rolli käsitleti dominantkultuuri edasikandjana. Kooli põhifunktsioon oli kaasa aidata ühiskonnas toimuvatele poliitilistele protsessidele, kus dominantkultuur taastoodab end tänu majanduslikule, sotsiaalsele, rassilisele jm ebavõrdsusele. Valitses otsene side teadmise ja võimu vahel.

Õpetajakoolituses väljendus see ainekesksuses ja liiges aktsendis klassiruumis toimetuleku tehnilistele aspektidele. Õpilaste erinevusi (tulenesid need isiksuslikest, rahvuslikest või sotsiaalsetest põhjustest) oluliseks ei peetud.

1970. aastatel hakati tegema ponnistusi seni "kõrvalejäänute" ühiskonnaellu kaasamiseks. Käivitati õppeprogrammid, nt "Inglise keel teise keelena", samuti uuringud paljude eksootiliste kultuuride, kakskeelsuse jne kohta. Õpetajakoolitust hakati propageerima etniliste vähemuste seas. Eesmärk oli kasvatada peale põlvkond vähemusrahvustest õpetajaid, kes suudaksid õpetada kakskeelses klassiruumis.

Viimase kahe aastakümne jooksul on domineerivaks saanud nn kriitiline koolkond, kelle vaated on mõjustatud Briti haridussotsioloogiast. Nende arusaam baseerub ideel, et teadmine tuleneb sotsiaalsest kontekstist, mis tähendab, et ka nn kooliteadmine sõltub nende inimeste sotsiaalsest positsioonist, kes seda teadmist "toodavad" (5) Kriitikud on teadvustanud olukorda, kus kooliharidus on kaugel neutraalsusest ega teeni kõiki õpilasi sugugi võrdselt, eristades neid, kel puudub vastav "kultuurikapital" (s.t ühene arusaam domineerivast kultuurist) ning "keelekoodid", mis on tarvilikud edukaks edasijõudmiseks koolis. Selle

Erakoole on Kanadas suhteliselt vähe, vaid kolmes provintsis toetatakse neid ka riiklikult.

Teadmisi kontrollitakse kooliüksamite ja põhiainetes standardtestidega.

Viimasajal on kriitilised teadvustanud, et kooliharidus pole neutraalne ega teeni sugugi võrdselt kõiki õpilasi.

Õpetaja osa muutuste sisseviimises on väga suur.

koolkonna tegevuse tähendus õpetajakoolituse seisukohalt on märkimisväärtne. Vallandus diskussioon, milliseid muutusi vajab õpetajakoolitus, et kohanduda ühiskonna multikultuurilise iseloomuga. Üha enam teadlasi jõudis tõdemusele, et traditsioonilise teadmise ja võimupiiride asemele tuleb erineva maailmanägemise aktsepteerimine. Õpetaja isikule omistati aga selles uues paradigmas võtmeplats ja muutuste agendi roll.

### Multikultuurilisus kui ametlik poliitika

Kahe keele kooseksisteeriine ulatub kaugesse minevikku, prantsuse ja inglise keelt on Kanadas paralleelselt räägitud mitu sajandit. 1608. aastal rajati esimene prantsuse koloonia tänasele Quebeci territooriumile, 1610. aastal esimene inglise koloonia Newfoundlandi.

Moodne Kanada sündis nelja provintsi – New Brunswicki, Nova Scotia, Ontario ja Quebeci konföderatsioonina 1867. aastal.

Vahetult pärast konföderatsiooni moodustamist oli Kanada rahvastiku koosseis järgmine: 61% inglise, 31% prantsuse päritolu ja 8% muud. Järgmine sajand (1871–1971), ka immigratsiooni sajandiks nimetatud, vähendas brittide osakaalu 44,6 ja prantslaste oma 28,6 protsendini, muu rahvastiku osakaal seevastu tõusis – 26,4 protsendini (8).

Multikultuuriline poliitika taotleb kõigi rahvusgruppide rahumeelset kooselu.

Täna moodustavad Kanada ühiskonna viis konglomeraati: põlisrahvaste, prantsuse ja inglise päritolu rahvaste kõrval ka Euroopa uusimmigrandid ning nn nähtavad vähemused (Aafrika, Aasia jm päritolu rahvad). Multikultuurilise poliitika taotluseks on läbi formaalse koolituse tagada kõigi nimetatud gruppide rahumeelne kooselu.

Kanada tänane unikaalsus ongi tingitud eelkõige tema paljukultuurilisest olemusest, immigrantidest, kellest see ühiskond suurel määral koosneb. Sissesõitnud on asustanud peamiselt suurlinnad, näiteks Toronto kooliõpilastest räägib inglise keelt emakeelena veidi alla 50%. Sellelähedane on protsent teises suurlinnas – Vancouveris (2). Sellises olukorras on Kanada deklareerinud, et ei rakendata ameerikalikku nn *melting pot*'i ideoloogiat, et Kanada ühiskond ja haridussüsteem ei toimi kõiki ühtlustava sulatuskatlana, vaid vastupidi – see on mosaiikne ühiskond, kus igale rahvusele on loodud võrdsed võimalused arendada oma keelt, kultuuri ja religiooni.

Sellises rahvuste paabelis on Kanada identiteet väga raskesti määratletav, ometi on läbi aegade seda "tabamatut" püütud leida. On see midagi sealsetele põlisrahvastele omast, prantslaslikku või hoopiski inglasklikku? Kanada umbkaudu 27 miljonist elanikust vaid 69 000 identifitseerivad end kanadalasena, ülejäänud märgivad oma etnilise päritoluna muid rahvusi.

Kolm tegevussuunda on sarnased kõikides provintssides.

Alates 1980. aastatest on Kanadas arendatud multikultuurilist hariduspoliitikat. Seda väljendab ametlik dokument *Multiculturalism Act* (1988), kus on ära toodud Kanada keskvalitsuse seisukoht. Seda seadust kohaldatakse igas provintsis isemoodi, vastavalt kohalikele oludele ja valitsevatele ideedele.

Üldistatult võib välja tuua kolm tegevussuunda, mis on sarnased kõikidele provintssidele.

■ Kõik uustulnukad läbivad spetsiaalsed kohanemis- ja keeleõppeprogrammid.

Uustulnukad läbivad kohanemis- ja keeleõppeprogrammid.

Keeleõppeprogrammid (inglise/prantsuse keele teise keelena) on kohustuslikud kõigile uustulnukaile. Kanadas on rakendatud väga tulemusrikkaid keeleõppemeetodeid, mis on kogu maailma teadlaste tähelepanu pälvinud. Eelkõige väärivad nimetamist mitmeastmelised keelekümlusprogrammid, mida Kanadas asuti välja töötama juba 1960. aastail. Käivitatud on väga tõhus keeleõpe, kasutades emakeelt üleminekukeelena – paari esimese õppeaasta vältel kasutatakse klassiruumis paralleelselt kaht keelt.

■ Kõik etnilised grupid saavad korraldada omakeelset õpet kas rööbiti formaalse koolitusega (kaks- või kolmkeelsed koolid) või pühapäevakooli vormis.

Kanadas on arvukalt koole, kus paralleelselt on kaks või kolm õppekeelt, eriti suuremate keelekogukondade (hiinlased, juudid, ukrainlased jpt) puhul. Väiksemad rahvusgrupid korraldavad emakeelset haridust nn täienduskooli (*supplementary school*) vormis. Seal toimub õppetöö vabatahtlikkuse alusel koolivälisel ajal. Näiteks Ontario provintsi haridusministeerium rakendab alates 1977. aastast keelepärandi programmi, mis finantseerib muuhulgas ka eesti täienduskooli tegevust, kattes õppevahendite kulud ning õpetajate palgad. Kord nädalas käivad Toronto eesti noored koos, et õppida eesti keelt, maateadust, ajalugu, laulmist, usuõpetust, vanemas eagrupid ka kodanikuteadust ja rahvatantsu (3).

■ Õpetamisel lähtutakse paradigmat, et kultuuride paljusus ei ole ühiskonna probleem, vaid on ressurs.

Kanada õpetaja töötab erakordselt rasketes oludes. Atmosfäär klassiruumis, kus istub koos paljude erinevate traditsioonide ja veendumuste kandjaid, on vaieldamatult pingeline. Efektiiivse õpetamise ja tööritmi tagab õpetaja, kes tunneb oma õpilaste kultuuritausta ja traditsioone ning võimaldab igapäev väljapaista sellega, mis on ta tugevaim külge. Õpetaja on justkui orkestrijuh, kes laseb igal pillil omasoodu kõlada, ometi ei ole tulemuseks kakofonia, vaid sünnib ühtne, harmooniline kõla.

Õpetajat toetab Kanadas erakordselt tugeval järjel täienduskoolitussüsteem. Rääkimata arvukatest suvekoolidest, öhtu- ja nädalalõpukursustest, on õpetaja päralt konsultandid, kelle poole võib pöörduda iga murega, mis puudutab kultuuriliselt "ebatüüpilist" last või olukorda.

## Kanada valulaps – Quebec

Kuni 1960. aastate keskpaigani domineeris Kanadas ingliskeelne kultuur. Samal ajal löid lõkkele quebeclaste rahvuslikud meeled. Eelkõige tõstatati küsimus prantsuse keele võrdõiguslikkusest.

1960. aastate keskel tunnistati Kanada ametlikult kakskultuuriliseks maaks, prantsuse ja inglise keele võrdõiguslikkus kuulutati välja 1969. aastal ja mõlemad said riigikeele staatuse. Edasi on vahelduva eduga vaieldud inglise ja prantsuse keele kasutamise üle. 1980. ja 1995. aastal on Quebec tõstatanud küsimuse täielikust iseseisvumisest, mis pole aga elanike enamiku toetust leidnud. Kanada seaduste kohaselt peaks sellele andma heakskiidu üleriigiline rahvahääletus. Kui arvestada, et Quebec on üks suuremaid Kanada provintse, kus elab 26% kanadalasi, on tegu väga tõsise otsusega.

Quebec kui traditsiooniliselt teisitimõtlev näeb multikultuurilise hariduse eesmärgi isemoodi. Multikultuurilisust on R. Levesque nimetanud paranoiaks ja puru silmapuistamiseks (6). Need quebeclast, kes on ingliskeelses Kanadas suhtunud umbusklikult, näevad multikultuurilises poliitikas vaid anglo-maailma võimupüüdlusi, eesmärgiga kahjustada prantsuse kultuuri ja keele staatust.

Milline näeb välja multikultuurilisus Quebeci moodi?

Erinevalt muust Kanadast väljendatakse seda terminiga kultuuridevaheline haridus (*intercultural education*). Kooliõpetust ja -keelt reguleeriv seadus (*Bill 101*) sätestab, et õppekeeleks on Quebecis üldjuhul prantsuse keel.

Erandiks võivad olla vaid perekondlikud põhjused: kui vähemalt üks vanematest on õppinud Quebeci ingliskeelses koolis, võimaldatakse ingliskeelne õpetus ka lapsele. Selle seadusega võttis Quebec endale kohustuse õpetada kõiki mitteprantsuse päritolu lapsi prantsuskeelsetes koolides. Kui enne seaduse vastuvõtmist 1977. aastal oli see kontingent 30 tuhande õpilase piirimail, siis *Bill 101* tõi prantsuse koolidesse 65 000 õpilast.

Kõik etnilised grupid saavad korraldada omakeelset õpet.

Õpetaja rasket tööd leevendab väga hästi organiseeritud täienduskoolitussüsteem.

Quebeci provintsi mõistab multikultuurilise hariduse eesmärgi teistest erinevalt.

Eesti võiks  
eeskuju võtta  
Kanada  
vähemusrahvuste  
integreerimis-  
mudelitest.



Stephen Augustine, kes uurib Ottawas asuvas Tsiivilisatsioonimuseumis Kanada põlisrahvaid, kõneleb indiaani hõimu *Mikmaq* elufilosoofiast.

Kuigi ka selles provintsis on kohaldatud Kanada keskvalitsuse keelepärandi programmi ja prantsuse keele kõrval õpetatakse ka etniliste vähemuste keeli, om siinne haridusfilosoofia tunduvalt erinev muust Kanadast. Valitseb arvamus, et mingit sotsiaalset integratsiooni ei saa toimuda ühise keeleta, mille õppimine on kõigile kohustuslik (1).

Niisiis näikse Quebecile olevat vähe multikultuurilisusest, mis kaitseb vähemuskultuuri ja õpetab olema salliv. Peab toimima ka kultuuride vaheline interaktsioon, eelkõige väärtustades põliskultuuri.

Kanada probleeme ja arenguid jälgides tekib kiusatus tõmmata paralleele Eestiga, nii mõneski mõttes sarnane kontekst seda justkui ka võimaldaks. Samas on nende kahe maa ajalooline, kultuuriline ja seadusandlik taust selleks liig erinevad. Küll aga võime eeskujuga võtta vähemusrahvuste integreerimismudelitest Kanadas ja kui mitte enam, siis võiksime vähemalt vältida seal tehtud vigu.

### Kirjandus

1. A n g l e j a n, A., K o n i n c k, Z. 1990. Educational Policy for Culturally Plural Quebec. Innovative Multicultural Teaching. Ed. by V. D'Oyley, S. M. Shapson, pp. 151–163.
2. B l a i r, R. E. 1988. Canada. The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education. Ed. by T. N. Postlethwaite, pp. 179–185.
3. Eestlased Kanadas: ajalooline koguteos III. 1997. Toim V. Lillakas jt, Toronto.
4. G h o s h, R. 1996. Multicultural Teacher Education in Canada. Teacher Education in Plural Societies. Ed. by M. Craft, pp. 45–47.
5. <http://www.statcan.ca>.
6. M a z u r e k, K., K a c h, N. 1990. Multiculturalism, Society and Education. Canadian Education. Historical Themes and Contemporary Issues. Ed. by B. Titley. Detselig Enterprises Ltd. Calgary, Alberta, pp. 144–156.
7. M i t c h e l l, B. M., S a l s b u r y, E. 1996. Canada. Multicultural Education. An International Guide to Research, Policies and Programs. Greenwood Press, pp. 60–62.
8. M o o d l e y, K. A. 1995. Multicultural Education in Canada: Historical Development and Current Status. Handbook of Research on Multicultural Education. Ed. by James A. Banks. Macmillan Publishing, pp. 801–817.



## Hariduse kvaliteet

ENE-MALL VERNIK, Pühajärve Põhikooli direktor

**H**ariduse kvaliteet on meil mitmeid aastaid äärmiselt tõsiselt jutuks olnud. Tõsi küll, palju kasutatakse mõistet *kvaliteet*, püüdmata lahti mõtestada, mis see kvaliteet üldse on. Täna-seks päevaks on välja kujunenud üldine rahulolematuse sellega, nagu võiks koolihariduse kvaliteeti hinnata ainuüksi riigieksamite tulemuste põhjal. Seetõttu võiks aeg olla küps arutlemaks, millest seisavad koos **kooli ja hariduse kvaliteet**. Ma ei hakka rääkima, mis on hariduse kvaliteet, pigem olen valmis rääkima selles kontekstis, kust me võiksime leida sisu mõistele *hariduse kvaliteet*, ja protseduuridest, kuidas jõuda ühisele arusaamisele kooli töö tulemuslikkuse hindamisest.

Ühendus "Omanäoline kool" on algatanud Eesti kooli kvaliteedikooli projekti. Seda rahastab Avatud Eesti Fond. Praeguseks on välja töötatud kvaliteedijuhtimise kontseptuaalne mudel, autoriks TTÜ professor Andres Kiitam. Praegu töötatakse selle nimel, et rakendada kvaliteedijuhtimine ellu. On käivitatud umbes 40 koolimeeskonnaga projekt ja konsultandikoolitus, mis hõlmab inimesi üle kogu Eesti. Kaks päeva tagasi lõppes Võru maakonna koolide kvaliteedikoolituse seminari esimene voor. Seda finantseeris KERA (Kagu-Eesti regionaalse arengu programm). Soov on teha kvaliteedikoolitus võimalikult kättesaadavaks Kagu-Eesti kolmele maakonnale. Julgen väita, et sellega on tehtud tõhus samm vastamaks küsimusele, kuidas määratleda kooli kvaliteeti.

Põhiline vastuseis, mida praegu ajakirjandusest võime leida, on seotud tõsiasjaga, et kvaliteedijuhtimise metodoloogia on välja töötatud ja rakendatud tootmismaaailmas. Hariduse ja kooli jaoks on asi uus. Skeptikud on seisukohal, et mõisted *klient*, *tarbija* jt, mida kasutatakse klassikalises juhtimise metodoloogias, on koolile põhimõtteliselt kasutamiskõlbmatud. Kui meile ei meeldi need mõisted, võib juhtuda, et oleme valmis hukka mõistma kõik, mis on selle metodoloogia taga.

Mina kaitsen teist seisukohta. Eelkõige saaks kvaliteedijuhtimise ideoloogiast kasu olla siis, kui võimalikult enam inimesi osaleks selle mõtestamisel (koolielu seisukohalt lähtuvalt) ja koolile sobiliku kvaliteedimudeli väljatöötamisel. Kui kool ja õpetaja tööst eemale jäävad, võib juhtuda sama, mis juhtus õppekavaga – on tunne, et see ei ole meile vastuvõetav, sest väga suurt panust me selle arengusse pole ju andnud. Kui miski on kohustuslik, siis see meile loomulikult ei meeldi.

Loodan, et aeg on edasi läinud ja koolid ei lase kvaliteedimudelit endale kohustuslikuks teha, vaid osalevad vabatahtlikult selle väljatöötamisel, mõtestamisel ja ka rakendamisel.

Kooli kvaliteedisüsteemi kontseptuaalsest mudelist loeme: "Kooli kvaliteedisüsteemi üldsihiks on toetada kooli õpilaskonda hariduse arenduses ja isiksuse arenduse parendamises vastavalt kooli eripärale, regioonile, profiilile, ressursipiirangutele ja õpilaskonnale." Lähtuda tuleb seejuures huvipoolte tasakaalustatud ootustest ja vajadustest.

Kvaliteedijuhtimise filosoofial on kolm komponenti: keskendumine huvigrupile; protsessile; pidevale õppimisele ja parendamisele. Peatun pisut nendel komponentidel, mille peaksime omaks võtma. Selles ei ole põhimõtteliselt midagi uut, elemendid on tänaseski päevas olemas. Küsimus on, kuidas neist moodustada tervik ja seda tervikuna kasutada.

"Omanäoline kool" on algatanud kvaliteedikoolituse.

Kvaliteedijuhtimise kolm komponenti.

\*Ettekanne Eesti õpetajate kongressil 27. märtsil 1999.

## Keskendumine huvigruppidele

Kvaliteet on kooli tegevuse vastavus huvigruppide vajadustele. Meil ju üldhariduspoliitilist dokumenti praegu veel ei ole, mul on voli valida lähedokumentideks meelepärane. Kasutan presidendi akadeemilise nõukogu dokumenti hariduskontseptuaalsetes küsimustes "Õppiv Eesti", kus on öeldud: "Haridus on isiklik ja avalik hüve. Haridus on investering isiklikku ja rahvuslikku heaolu tõusu ning elu kvaliteeti." Haridus on isiklik ja avalik hüve tähendab minu jaoks antud kontekstis, et kooli huvigruppe on mitu. Kool on seotud huvigruppide paljususega ja see on üks võtmeküsimusi kooli kvaliteediideoloogia ja metodoloogia rakendamisel.

Koolis on palju huvigruppe.

**Kes on need huvigrupid?** Ma ei pretendeeri lõplikule loetelule, räägin nendest, kelle olemasolus keegi ei kahtle. Loomulikult on kooli huvigrupiks **õpilane**, tema rahulolu on ka kooli kvaliteedi hinnangu kriteeriumiks. Kuidas me hindame õpilase rahulolu ja arvestame õpilase kui huvigrupi rahuloluga? Võtkem välja kooli enesehinnangu vihikuke. See on väga armas vihik. Te leiate sealt küsimustiku, mida peaks täitma õpilane, et kooli juhtkond võiks saada ülevaate õpilase hinnangust olukorrale koolis. Kui rakendate seda põhikoolis, on teil kolme minuti jooksul pilt selge: küsimustik sobib ehk 8. ja 9. klassis, nooremates pole sellega suurt midagi pihta hakata.

Paneelmetoodikad vajavad modifitseerimist ja õpetajale käepäraseks tegemist, vastasel juhul tuleb meetodika koostada kohapeal, koolis. Küllap me juba oskame seda ka ise teha, kuid terviku huvides oleks siiski tarvilik teatud meetodiliste põhimõtete kättesaadavus.

Õpilaste soov  
ja vajadusi  
tuleb arvestada.

Koolis on palju asju, mida me otsustame, arvates, et otsustame laste heaks. Mul on üks ilus näide tõestamaks, kuidas me mõnikord otsustame asju, mida võiks küsida õpilaste käest. Meil on uus koolimaja, ümborus oli korrastamata. Meil on ka äge aednik, kes otsustas, et kooli juures peab olema üks mugav nurk, kus lõõgastuda ja ennast vabalt tunda. Ta valis igati sobiliku koha, pooleldi siseõues, avatud õhtupäikesele, et pärast tunde oleks seal mõnus olla. Viis õpilased kohale, rääkis, mida ja kuidas ta teha tahab. Õpilased jäid vait, oli näha, et plaan neile ei meeldi. Kui jahmunud aednik küsis, miks, vastasid õpilased: "Aga see on ju dire akna all." Oleks võinud juhtuda, et teeme nurga valmis ja pärast pähandame: "Teie jaoks tegime, aga teile ei kõlba."

Võiksime lastelt **õppida** – keskendumine õpilastele kui huvigrupile tähendab õpilaste soovide ja vajadustega arvestamist. Meilt nõuab see oskust leida, mida ja kuidas õpilastelt küsida, kuidas nende otsustustest ja soovidest tegus tegu teha ehk hariduskorralduslikult ja rakenduslikult asju lahendada. See tähendab õpilaskesksust. Tahan loota, et me ei eita seda.

Kooli ja kodu  
suhted on  
nõrgad.

**Lapsevanemad** kui huvigrupp. Kooli ja kodu suhted on üks nõrgemini välja kujunenud lüli tänasel haridusmaastikul. Samal ajal on haridusseaduse järgi lapsevanem väga oluline haridusotsustaja. Võib juhtuda, et tänapäeval otsustab lapsevanem Eesti kõikuma löönud koolivõrgu saatuse. Võime ju öelda, et lapsevanem ei suuda olla meile partner, kuid tarkus, mis seda suhet korrastab, on meie käes, meilt, haridustöötajatelt, saab seda nõuda. Lapsevanem kui huvigrupp ja selle huvigrupiga arvestamine on Eesti hariduse arengu huvides. Uurimistulemused räägivad, et tänane lapsevanem tunneb oma last üsna vähe, nende huvid on erinevad jne. See on tõsiasi, millest ei saa üle ega ümber. Meie asi on leida viisid, kuidas sellele vaatamata lapsevanemaid oma töösse kaasata.

**Õpetaja** kui huvigrupp on täna väga vastuoluline. Meil on piisavalt õpetajaid, kes ei lahku koolist kunagi. Mitte et neil poleks kuhugi minna, vaid sellepärast, et kool on nende koht ja lapsed nende elu. Kuid meie õpetaja on väsinud, ta tervislik seisund on halb. Ta on ise üks ühiskonna riskigruppe. See olukord on meil läbi analüüsimata. Lapse väsimusele keskendumad projektid on juba olemas, arvan, et neid ei ole võimalik lahendada õpetaja väsimust uurimata.

Üks kvalifikatsiooni kitsaskohti on **tasakaal erialaste ja kutseoskuste vahel**. Eesti õpetaja on oma hariduse valikul eelistanud eriala. Erialastest oskustest räägitakse tunduvalt enam kui kutseoskustest. Hariduseesmärkides on aga tänaseks rõhuasetus nihkunud teadmiste-kesksusele inimesekesksele. Haridusseadus on hariduseesmärgid sõnastanud. Need on lahti mõtestatud põhikooli ja gümnaasiumi seaduses ja üldhariduse õppekavas. Hariduse eesmärk on isiksuse areng ja aine-õpetus on selle vahend. Meie õpetaja on orienteeritud ainele, kutseoskuste alane ettevalmistus on olnud tagasihoidlikum. Täienduskoolituses see tendents praegu jätkub. Et õpetaja kui huvigrupp saaks talle esitavate nõudmistega toime tulla, on vaja tasakaalustada erialased ja kutseoskused. Kutseoskused on meile praegu pigem intuiitiivne valdkond kui teadlikult omandatud oskused õpilase isiksuse arendamiseks..

Õpetajal on kohustus ennast arendada.

Kesksel kohal kutseoskustes on **õpetaja isiksus**. Traditsiooniliselt on see niisugune elukutse, mis esitab tema täitjaile mõnevõrra kõrgendatud nõudeid. On olemas üsna palju uurimismaterjali, mis räägib, et õpetaja isiksuse teatud omadused mõjutavad otseselt õpilase isiksuse arengut. Õpetajal on kutsealane kohustus kanda hoolt oma isiksuse arengu eest, et see vähemalt ei takistaks õpilaste arengut. Professionaalsete oskuste hulka kuulub keskendumine protsessile, mitte emotsioonidele.

Viimane huvigrupp, millel peatun, on **tööandja**. Viimastel haridusfoorumitel on tööandjad üles astunud, seda on kajastatud ka ajakirjanduses. Kui küsime, millise kutsetunnistusega, millise kooli lõpetanud nad tööle võtaksid, on seisukoht ühene: ei ole oluline, mis tunnistus noorel taskus on; tähtis on, et ta oskaks ja tahaks tööd teha, tunneks kella, suudaks jagada vastutust ja kohustust. Need on isiksuse arenguga seotud küsimused. Tööandja ootab inimest, kes suudab ja tahab tööd teha. Naljakas küll, aga ta ei pruugi üldse huvi tunda töökohale kandideerija tunnistusele pandud numbrite vastu.

Tööandjat huvitavad töötaja isiksuseomadused, mitte hinded lõputunnistusel.

On huvigruppe, kes väga otseselt huvituvad meie tööst. Neil on oma käsitlusviis ja nõuded, mida nad meile esitavad. Kool ei saa selles suhtes silma kinni pigistada, seda enam, et üks tänapäeva hariduse kitsaskohti on tõsiasi, et kõikide tasemete koolide lõpetanud leiavad tööd väga suurte raskustega. Keegi neile töökohti ei loo, olemasolevad on täitnud nn võitjate põlvkond. Lõpetajad peavad suutma ise endale töökoha luua. Kui nad seda teevad, leidub ehk tööd ka mõnele teisele. See on äärmiselt oluline väljakutse iga taseme haridusele. Põhikool ei ole siin erand, pigem on võtmefiguur. Hariduse kvaliteedist räägime niivõrd, kuivõrd kool täna nende väljakutsetega, mida huvigrupid esitavad, arvestada suudab, pidades silmas ajalist perspektiivi. Tõeline rahulolu avaldub alles aastate pärast, kuigi momendi rahulolu on samuti tähtis. Teine filosoofiline seisukoht, mille kvaliteediideoloogia esitab, on

### **keskendumine tööprotsessile.**

Eesti hariduse üks äärmiselt olulisi probleeme on suutmatuse kohaneda välistingimuste muutumisega, millel on poliitilised, sotsiaalsed ja majanduslikud põhjused. Sotsiaalsed, poliitilised ja majanduslikud muutused esitavad väljakutseid haridusele ja hariduse asi on lisaks konservatiivsusele ja väärtusliku säilitamisele võtta need väljakutsed vastu ning reageerida paindlikult. Teiste sõnadega – vajame strateegilist planeerimist vähemalt viie aasta, aga võib-olla ka pikema aja peale ette. Paljudele tundub see mõlaga vee peale kirjutamisena, kuid oskus prognoosida, milline võiks areng läbi aastate olla ja mis peaks koolis sellega seoses toimuma, on vaieldamatu koht, kus räägime keskendumisest tööprotsessile. Peame kokku leppima, milline on meie kooli missioon ehk kooli eksistentsi kokkuvõtlik põhjendus. Miks peab vald kooli pidama, miks peab riik koolile maksma, milline roll on koolil sotsiaalses ja ühiskondlikus elus.

Haridust tuleb planeerida pikema aja peale ette.

Visioon, mida me ka eriti ei armasta, on ettekujutus kooli arengust pikema aja peale. Julgen väita, et üks nõrgemaid kohti kooli arendustöös on kooli arengukava kirjapanek. Kirjapanek algab missioonist, visioonist ja nendest tuletatud eesmärkidest. Meil ei ole õppekavas kui riiklikus dokumendis neid kirjas, need tuleb ise tuletada. Alles niisuguses arengukontekstis leiab õppekava oma koha. Kavandada oma tegevust ühiskondlikest muutustest sõltuvalt on iga kooli ülesanne.

Tuleb eristada  
põhi-, tugi- ja  
juhtimisprotsesse.

Protsessi vastand oleks keskendumine organisatsioonile. Meie teiega juhime organisatsioone, kirjutame ametijuhendeid jne. Ma ei taha öelda, et neid tarvis ei lähe, kuid keskendumine protsessile tähendab koolitegevuse käsitlemist üksteisest läbi põimuvate protsesside tervikuna. On **põhiprotsessid**, mis koolile on ilmselt õppimine ja õpetamine, on **tugi-protsessid** – laste lõunaga toitmine, neile tervislike tingimuste loomine, maakoolides õpilaste kooli toimetamine, koolibusside käigushoidmine. On **juhtimisprotsessid**. Kolme liiki protsessid, igapäev oma eripära, oma raskus. Kvaliteedijuhtimine eeldab keskendumist protsessile ja selles nõrkade kohtade ülesleidmist.

Kolmas protsessiga seotu on **probleemide lahendamine**. Üldine häda on suutmatus lahendada meie ees olevaid probleeme. Suudame neid kirjeldada, ehkki ma ei tea, kas teeme seda suurepäraselt. Suurepärasest kirjeldusest paistab juba ka lahendus. Elukondlikul tasemel suudame öelda, kust king pitsitab, aga me ei oska neid pitsitusi klassifitseerida. Klassifitseerimine aitab üles leida probleemide põhjused, kui põhjused käes, saab hakata lahendama. Kes on vilunud, teab, et projekti kirjutamine käib sellise loogika järgi: milline on lahendamist vajav probleem; milline eesmärk, mis peab olema saavutatud, et võiksime loota probleemi(de) lahendamist; millised on tegevused, mis võiksid kindlustada eesmärkide saavutamise jne. Kui see loogika ei ole meile omane, siis me pigem hädaldame probleemide pärast, aga emotsioon ei ole lahendus. Emotsioonist tuleb minna edasi kaine kaalutlusega. Vaja on teadmisi ja suutlikkust protsessist aru saada, siis saab hakata lahendusi otsima.

### Keskendumine pidevale õppimisele ja parendamisele

Muutustega  
kaasaminek  
nõuab  
pidevat õppimist.

Kaasaminek muutustega ühiskonnas nõuab õppimist. Juhin tähelepanu meie täienduskoolitusele. Üldine täienduskoolituse, täiskasvanute hariduse analüüs on tehtud ja tulemused on ülimalt kurvad. Täiskasvanute haridus on rohkem kihistunud kui üldharidus. Kuidas on lood õpetajate täienduskoolitusega, selle kohta väga täpset infot ei ole. Mul on praegu käimas väike Kagu-Eestit puudutav uuring. On hüpotees: me vajame praegu kõige rohkem koolitust just missioonide, visioonide, eesmärkide püstitamise osas. Vajame koolitust projekti lahendusmeetodite, arengu kavandamise kohta, kuid käime valdavalt aineõpetuslikel kursustel. Arvan, et see hüpotees leiab kinnitust. Koolitusrahade kasutus on koolile vaba. Õpetajate Liit võiks appi tulla, peaksime tegema ümarlaudu, nõupidamisi, saamaks ettekujutust, milline on meie tegelik täiendusvajadus, et kooli tegevust nii kavandada, nagu aeg ja kvaliteediideoloogia nõuavad. Julgen Eesti kooli kvaliteediprojekti soovitada igapäevale. Kerge osalemine ei ole, see nõuab äärmiselt tõsist mõttetööd, aega, intellektuaalset pingutust. Loodan, et tegevus on tulemuslik ja lõpptulemusena oleme rahul, kui kursuse läbi oleme teinud. Aeg on küps, et skeemi väljatöötamises ise osaleda. Siis tekib vähem vajadust süsteemile ja neile, kes midagi teinud on, ette heita.

Et ei juhtuks nii, nagu juhtus mu naabriga siin saalis, kes töötab ülikoolis. Ta ütles: "Osalesin õppekava koostamises, kirjutasin õpiku ja koolitan õpetajaid. Need on kolm etteheidet, kolm rasket süütegu eesti hariduse ees, kui kuulata seda, millest siin räägitakse."

Soovin teile edukat osalemist kvaliteediprojektides, tänan tähelepanu eest! Jõudu teile teie tõsises töös!

# Koolmeistrid hindavad oma ettevalmistust\*

PEEP LEPPIK, Ph.D., EAPS-i ja ÜPUI liige

**E**esti Õpetajate Liit (EÕL) on kolmel viimasel aastal tegelnud õpetajate ettevalmistuse ja täiendusõppe küsimustega. On tehtud otseseid ja kaudseid uurimusi (1; 2), mis aitavad selgitada õpetaja valmisolekut oma kutsetöök. Senise töö tulemusel on EÕL-il kujunenud arvestatav koostöö akadeemiliste kõrgkoolidega (TÜ ja TPÜ), kus õpetajaid koolitatakse. Neis moodustati 1998. aastal õpetajate ettevalmistuse uuendamiseks nõukogud, milles osalevad ka EÕL-i esindajad. On alanud vaevarikas muutuste protsess.

Käesolev uurimus, mida on toetanud ETKA "Andras", püüab omalt poolt alanud muutustele kaasa aidata. EÕL on seisukohal, et momendil pole otstarbekas kogu õpetajakoolitust ümber korraldada, vaid toetudes positiivsetele saavutustele, mida Eestis 20. sajandil on piisavalt, koonda tähelepanu põhilistele kitsaskohtadele ja puudujääkidele.

Püüame välja tuua kitsaskohti õpetajate ettevalmistamisel. Uurisime viimastel aastakümnetel kujunenud olukorda, mida hinnati vastava küsitluslehe abil. Õpetajatel ja koolijuhtidel tuli õpetajate ettevalmistuse erinevaid külgi (kokku oli neid 11) teoreetilise ettevalmistuse ja rakendusliku kasutatavuse seisukohast lähtuvalt hinnata. Pakutud oli viis vastusevarianti: **1** – ettevalmistus peaks olema tunduvalt parem; **2** – ettevalmistus peaks olema parem; **3** – ettevalmistus rahuldab; **4** – ettevalmistust võiks olla senisest vähem; **5** – ettevalmistust võiks olla tunduvalt vähem.

Tuleb tunnistada, et taolised hinnangud on empiirilised, üsna subjektiivsed, ainest ja muudest teguritest sõltuvad. Kuid nii on üldised probleemid siiski võimalik õpetajate ja koolijuhtide hinnangute alusel kindlaks teha. Sama meetodikaga proovisime uurida ka eri aineliitude (juhatuste) seisukohti oma aine õpetajate ettevalmistuse kohta. Kõik hinnangud on toodud täisprotsentides.

## Osalejad ja küsitluse tulemused

Küsimustele vastasid 27 koolijuhti ja Lõuna-Eesti kahe põhikooli 25 õpetajat. Küsitluslehed said ka 14 EÕL-i kuuluvat ainelütu. On selge, et iga päev koolis töötavatelt õpetajatelt võib saada väärtuslikku infot pedagoogide kooliks ettevalmistuse kohta, kuna puudujäägid kajastuvad nende tööga seotud raskustes. Vaadates hinnangute koondtabelit (lk 28) võib kohe märgata mõningaid üldsuundi.

□ Neid valdkondi, millega senises ettevalmistuses rahul ollakse (3. variant), on suhteliselt vähe. Kui võtta rahulolu määraks 50 protsenti (pooled küsitletutest), siis võib ettevalmistuse teoreetilise küljega olla rahul järgmistes valdkondades: **aine tundmise, didaktika, klassijuhatamine ja muu tunniväline töö, suhtlemine kolleegide ja õpilastega, esteetika** (kokku viis valdkonda üheteistkümnest). Ettevalmistusega teooria rakenduslikuks kasutamiseks ollakse rahul vaid esteetiliste oskuste osas (oskus riietuda, ruume kujundada).

□ Võrreldes omavahel hinnanguid, mida tuleks teada-osata paremini, mida senisest vähem, ilmneb, et pole ühtki (!) õpetajatöö valdkonda, kus ettevalmistust oleks ülemäära palju.

□ Teadmistega ollakse rahulolematud järgmistes valdkondades: (lapse) arengupsühholoogia – paremat ettevalmistust soovib 74%; pedagoogiline psühholoogia – 72%; töö oma õpilaste vanematega (kodudega) – 70%.

Õpetajakoolituses on alanud muutused.

Uuriti tegelikku olukorda.

Väärtuslikku infot saab õpetajatelt ja koolijuhtidelt.

Ettevalmistust pole üheski valdkonnas liiga palju.

\*Etttekannet Eesti Õpetajate kongressil 26. märtsil 1999.

õpetaja töö (kutse)eeetika – 67%;  
pedagoogika ja kasvatusteadused – 54%.

□ Oskuste (teooria rakendusliku külje) poolel soovitakse senisest paremat ettevalmistust järgmistes valdkondades:

töö õpilaste vanematega – 94%;  
pedagoogika ja kasvatusteadused – 87%;  
(lapse) arengupsühholoogia – 87%;  
pedagoogiline psühholoogia – 74%;  
didaktika (õpetamisteooria rakendamine) – 65%;  
õpetaja töö eetika – 65%;  
klassijuhatamine ja muu tunniväline töö – 65%.

Õpetajaid  
huvitab  
rakenduslik külge.

Tabel

ARVAMUSED ÕPETAJATE ETTEVALMISTUSE TASEMEST (%-des) (1999. a küsitlus)										
Valdkond	Teoreetiline külge (variandid)					Rakenduslik külge (variandid)				
	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.
1. aine(te) tundmine	2	38	50	11	0	20	30	39	11	0
2. pedagoogika- ja kasvatusteadused	15	39	37	9	0	33	54	11	2	0
3. (lapse) arengupsühholoogia	28	46	15	7	4	48	39	9	7	0
4. pedagoogiline psühholoogia	22	50	24	4	0	35	39	20	7	0
5. didaktika (õpetamisteooria)	17	30	48	0	4	17	48	30	2	2
6. aine (õpetamise) meetodika	9	41	39	4	4	11	41	41	2	4
7. õpetajatöö eetika	24	43	28	4	0	24	41	28	7	0
8. klassijuhataja- ning muu klassiväline töö	17	33	46	2	2	11	54	28	4	2
9. töö lapsevanematega (kodudega)	22	48	26	4	0	24	70	7	0	0
10. suhtlemine kolleegide ja õpilastega	7	37	50	4	0	20	37	37	7	0
11. esteetika (seoses oma välimuse ja tööruumidega)	7	37	50	6	0	2	35	57	4	2
kõik kokku (keskmiselt)	15	40	38	5	1	22	44	28	5	1

Just neis soovides kajastub meie akadeemilistes kõrgkoolides valitsev teoreetiline suund õpetajate ettevalmistuses. Kuna pedagoogilise praktika korraldus on muutunud täiesti formaalseks, tunneb õpetaja end koolis üsna abituna – tal on palju raskusi, millest püüab üle saada katse-eksituse meetodil.

**Erinevusi õpetajate ja koolijuhtide hinnanguis.** Õpetajatest vähem rahuldab koolijuhte õpetajate teoreetiline ettevalmistus pedagoogika valdkonnas (rahul 26, paremat ettevalmistust soovib 67 protsenti). Nähtavasti oskavad nad paremini välja tuua õpetajatöö raskuste tegelikke põhjusi. Sama võib täheldada klassijuhatajatööks valmisoleku hindamisel.

Koolijuhid on õpetajatest tunduvalt vähem rahul ka aine tundmise rakendusliku küljega. Ehk on huvitav ka oluline erinevus hinnangutes, mis seotud õpetajate esteetiliste oskustega (oskus riietuda, tööruume kujundada). Koolijuhid pole siin olukorraga nii rahul kui õpetajad ise. Erinevad seisukohad vääriskid diskuteerimist ja vastastikust selgitamist.

**Ettepanekud.** Lehele oli võimalik kirja panna ka ettepanekuid ja soove. Seda võimalust kasutas 27 vastajat.

Kirjapandu analüüsist selgub, et esikohal on soov – **õpetajatööks ettevalmistus olgu praktilisema kallakuga** (vähem teooriat, rohkem prak-

Koolijuhid on  
õpetajate  
ettevalmistusega  
vähem rahul  
kui õpetajad ise.

tikat). Järgnevad mõtted: **õpetajat on ühiskonnas vähe hinnatud, õpetajatel on suhtlemisprobleeme, tänasel õpetajal on raskusi tulevikuinimese kujundamisel jne.**

Küsitluslehele oli jäetud ruumi ka täienduskoolituse kohta ettepanekute tegemiseks. Pakuti mõtteid: täiendusõpe peaks olema süstemaatiline (3–5-aastase vahega) ● täiendusõppes peaksid suurema kaalu saama praktikud, sest Eestis on palju pedagooge, kelle tööst oleks teistel õppida ● liitklassiga töö peaks olema palju tähtsamal kohal ● peaks olema võimalik saada koolitust lisaeriala omandamiseks, sest ühe aine õpetaja ei saa väikeses maakoolis täiskoorumust ● suurem kaal olgu pedagoogilisel psühholoogial ja üldkultuurilistel loengutel ● uue õpiku kursusi tehtagu ainult siis, kui õpik on ilmunud ● kahjuks esineb ka ettevalmistamata, juhuslikke ja põhikoolituses kuulnud loenguid.

### Aineliitude hinnangud

Neljateistkümnest aineliidust vastas vaid kuus. Lootsime selle info kaudu saada paremat pilti olukorrast erinevate ainete õpetajate ettevalmistuses. Kokkuvõttes olid aineliidud reaõpetajatest isegi kriitilisemad.

**Eesti Keemiaõpetajate Liidu** juhatare arvates võib rahul olla vaid seitsme iseloomustava näitega 22-st, mis tähendab, et 15 omaduse osas peaks õpetajate ettevalmistus tulevikus paranema. Rõhutati, et

□ õpetaja peaks orienteeruma uusimates kasvatusteaduslikes mõistetes ja oskama uusi põhimõtteid rakendada, õpilasi oma ainesse kaasa mõtlema panna; õpetaja maailmapilt (eriti loodusteaduslikust vaatenurgast lähtuvalt) peaks olema avaram;

□ täiendusõppes peaksid nüüdisaja õpetamisstrateegiaid ja -tehnoloogiaid tutvustama tõelised professionaalid-praktikud; efektiivseid kaas-õppesid kontrolli- ja eneseanalüüsimeetodeid ning loova mõtlemise probleeme oleks õpetajatel rohkem vaja tunda; tunduvalt tuleks vähendada igavat tööd uute õpikute tekstimaterjaliga.

**Eesti Käsitööõpetajate Selts** jäi õpetajate ettevalmistamisel rahule kaheksa omadusega. Ettepanekud:

□ parandada tuleks disainialast ettevalmistust ja värvusõpetuses orienteerumist; hindamisprobleemide tutvustamist; uue õppekava lahtimõtestamise oskust ja kooli õppekava koostamist (lähtuvalt kooli võimalustest); kodude osa paremat meetodilist mõtestamist.

**Tallinna Töö- ja Tehnikaõpetajate Selts** jäi rahule vaid viie omadusega, kõige enam aine teoreetilise tundmisega. Peeti vajalikuks

□ osata mõtestada kasvatusprotsessi aine õpetamise kaudu; teadvustada materiaalse olukorra halvenemist viimasajal;

□ täiendusõppes soovitakse, et õpetajatel oleks võimalus koolitust ka valida; lektorid peaksid oskama teooriat (eriti pedagoogilist psühholoogiat) rakenduslikult mõtestada; täienduskoolitus peaks olema õpetaja ja koolijuhiga motiveeriva iseloomuga ja kindlasti peaks kõigile õpetajatele olema täienduskoolituses mingi kohustuslik ühisosa.

**Eesti Usuõpetajate Liit** on pakututest rahul vaid kahe omadusega.

□ Usuõpetajate ettevalmistamisel tuleks suuremat tähelepanu pöörata liitklassi meetodika õpetamisele, didaktikalise õppematerjali koostamise oskusele ja avalikule esinemisele (teoorias ja praktikas);

□ täiendusõppes oleks vaja võimalust näha ja analüüsida heatasemelisi usuõpetuse tunde; otsida õpetaja isiksuse arendamise teid ja pidada ühisseminare inimese- ja perekonnaõpetuse õpetajatega.

**Vene Koolide Õpetajate Ühendus** on samuti erakordselt kriitiline õpetajate ettevalmistuse suhtes: rahule jääda vaid ühe näitajaga.

□ Soovitakse, et noored õpetajad saaks rakenduslikke (koolis vajalikke) teadmisi ja oskusi tänapäeva lapsepsühholoogiast; õppimise käigus tutvuda ka vene keelse ja klassikalise kasvatusteaduse ning ainemetoodikatega;

Õpetajad soovivad ettevalmistuses enam praktikat, täienduskoolituses rohkem tegevpedagoogide kaasamist.

Aineliidud on õpetajatest kriitilisemad.

Vene Koolide Õpetajate Ühendus jäi rahule vaid ühe näitajaga.

□ täiendusõppes soovitakse tutvuda *estica*-ga nii eesti kui ka vene keeles; enam läbi töötada õpetamismetoodika eesti ja vene näiteid ning vastavat metoodilist kirjandust; rahvusteaduste bloki aineid soovitakse õppida Venemaalt jm tulnud lektorite juhendamisel, võimalusel teha õppekäike kohapeale.

### Kokkuvõte

Küsitlus  
tõi välja lüngad  
õpetajate  
ettevalmistuses.

Uurimuses tulid selgelt välja õpetajate ettevalmistuse lüngad meie akadeemilistes kõrgkoolides. Õpetajad tunnetavad oma igapäevatoos mitmeid tõsisemaid raskusi, mis toob kaasa ka koolist lahkumist. Otseselt või kaudselt leidsid kinnitust varasemate uuringute tulemusel.

Tuginedes saadud tulemustele ja viimasaastate diskussioonidele rõhutab EÕL õpetajate ettevalmistuses ja täiendusõppes järgmisi põhilisuskohti, mis said täieliku heakskiidu Eesti Õpetajate Kongressi vastava töörühma arutelul 26. märtsil 1999. a Tallinnas.

■ Õpetajate koolituses ja täienduskoolituses tuleks põhiliselt lähtuda 20. sajandil Eestis välja kujunenud positiivsetest kogemustest.

■ Akadeemilistes kõrgkoolides tuleks kiiresti taastada asjatundlike juhendajatele (ka mentoritele) või harjutuskoolidele toetuv pedagoogilise praktika süsteem.

■ Kasvatusteaduslikud õppeained (eriti didaktika, arengupsühholoogia, pedagoogiline psühholoogia jne) peavad saama kõrgkoolides rakendusliku sisu, millele õpetajad hakkavad oma töös toetuma. See tähendab *curriculum*'i üldpõhimõtte sisseviimist õpetajakoolitusse.

■ Õpetajate ettevalmistusse ja täienduskoolitusse on hädavajalik kaasata praktikuid – õpetajaid-uurijaid ja teisi häid koolielu tundjaid.

■ Õpetajate ettevalmistamisel ja täiendusõppes tuleb rohkem kasutada uusi, mõtlemist ja loovust arendavaid õppemeetodeid (ka infotehnoloogiat), mida õpetajad saaksid siis oma õpilaste õpetamisel kasutada.

■ Diskuteerimist ja mõtestamist ning kõrgkoolides eraldi tähelepanu vajavad õpetaja kutse-eetikaga seotud küsimused.

Õpetajakoolituse *curriculum* nõuab üht väga lihtsat asja – **kõik õpitavad ained peavad toetama professionaalseks õpetajaks kujunemist.**

### Kirjandus

1. L e p p i k, P. 1998. Eesti õpetaja aastal 1997. Rmt: Uurimistöö koolis on huvitav. Tallinn (REK), lk 144–154.
2. L e p p i k, P. 1998. Õpetajad "Haridust" hindamas. – Haridus, nr 5, lk 32–35.

← lk 37

### Kirjandus

1. Avatud Eesti Fond, 1997: [www.oef.org.ee/teataja/03/konkurss1.html](http://www.oef.org.ee/teataja/03/konkurss1.html);
2. B a b b i e, E. 1995. The Practice of Social Research. Wadsworth Publishing Company.
3. Eesti Haridusstrateegia (eelnõu). 1998. HM.
4. Eesti haridusstsenaariumid 2015. 1998. Eesti Tuleviku-uuringute Instituut. Tallinn.
5. K i l i, J. 1998. Uus õppekava – uued pädevused ning täienduskoolitus. – Haridus, nr 2.
6. L ä ä n e m e t s, U. 1998. Õppekavad ja nende arendusvõimalusi. – Haridus, nr 2.
7. L ä ä n e m e t s, U. 1998. Mõtteid venekeelsest üldhariduskoolist ja integratsiooniprobleemidest. – Haridus, nr 3.
8. T o o d i n g, L.-M. 1998. Andmeanalüüs sotsiaalteadustes. Tartu, TÜ Kirjastus, 175 lk.
9. V o o l m a, H. 1995. Omanäoline Kool – arenduse kaudu avatusele. Avatud Eesti Fond 1990–1995.
10. Õppiv Eesti. 1998. Vabariigi Presidendi Akadeemilise Nõukogu ettekanne Riigikogule. Tartu–Tallinn.



# Veel kord täienduskoolitusest

HILJA RAUK, TPÜ täienduskoolituse osakonna peaspetsialist

**E**esti õpetajate kongressi pöördumisest võib lugeda – õpetajate ettevalmistamises ja täienduskoolituses tuleb taastada väljakujunenud traditsioonid, mis ühendavad õpetamise traditsioonilise ja rakendusliku külje. Ühe osalisena õpetajakoolituses kaldun arvama, et õpetajate ettevalmistamise ja täienduskoolituse traditsioonide taastamise vajadus puudub, sest nimetatud traditsioonid ei ole kuhugi kadunud, need on vaid muutunud koos ühiskonnas toimivate prioriteetide ja väärtushinnangute muutustega. Meie haridussüsteem, kool ja õpetajaskond on ühiskonna peegel kogu oma harituses ja harimatuses, rikkuses ja vaesuses, edus ja ebaedus, tarkuses ja rumaluses, perspektiivitundes ja ühepäeva elamises.

Meil tuleb elada ja töötada nendes tingimustes, mida ühiskond antud perioodil võimaldab.

Eestimaa haridussüsteem ja kool nagu teisedki sotsiaalsfääri valdkonnad elavad piiratud võimaluste tingimustes. See eeldab olemasolevate ressursside ratsionaalsest ratsionaalsemat kasutamist. Millised on konkreetse regiooni hariduselu prioriteedid, sellest oleneb suurel määral kooli käekäik; kas prioriteediks on koolihoonete remont ja olme uuendamine (euroaknad jms) või on prioriteediks koolitöö sisu kaasajastamine, õpetajaskonna ettevalmistus õpilaste arvuliseks vähenemiseks. Õpetaja ei saa enam läbi ühe erialaga, teine või kolmas eriala on vaja täienduskoolituse kaudu kindlasti omandada.

Kui õpetajal on haridusmuutuste protsessis tõepoolest võtmeroll (Eesti õpetajate kongressi juhtmõte), siis tuleks esmajärjekorras luua tingimused selle rolli edukaks täitmiseks. Haridusmuutuste sisuks saab olla õpetaja muutumine elukestva õppimise kaudu. Süstemaatilise täienduskoolitusega ei muutu õpetaja töös oluliselt midagi. Enne kui haridusuuenduse mõte pole õpetajani jõudnud, enne kui õpetaja ei ole seda omaks võtnud ega loovalt rakendanud ja selle resultate tunnetanud, ei muutu klassis õpilaste töös oluliselt midagi. Kool jääb traditsioonilise õppeprotsessi kammitsaisse.

Täienduskoolituse praeguperioodi võtmeküsimuseks on muuta õpetaja traditsioonilist õpetamisrolli, et aine esitajast ja ümberjutustajast saaks loovõpetaja, juht õppeprotsessis, iga konkreetse õpilase arengutase arvestaja, õpilase suunaja ja juhendaja. Eesmärk on luua koolis lapsele arengukeskkond, õpetada koolis laps õppima, leida õppemeetodite valikuga õpilasele motivatsioon, uurida, avastada, ära tunda, aru saada, õppida ja kõige selle kaudu ennast teostada. **Turvaline arengukeskkond igale lapsele** – on kooli põhieesmärk.

Eesti õpetajate kongressi põhiprobleemideks ja aruteluvaldkondadeks olid riiklik õppekava ja selle muutmise vajadus, koolide hindamiskriteeriumid, riigiexamid, ainekavadega reglementeeritud õpilaste teadmiste maht jne, kuid suhteliselt vähe oli juttu õpilasest, tema sotsialiseerumisest ja õppeprotsessi individualiseerimise vajadusest.

Õpetajate täienduskoolituse üks eesmärke on õpetada õpilast enam mõistma, tema vaimset taset õppeprotsessis määratlema ja arvestama, lähtuma nendest reaalistest eeldustest, mis koolil on õpilaskonnana olemas. Õpilaskontingendi analüüsi oskuse, mis on õpetajatöös väga vajalik, saab iga õpetaja omandada isiksuse- ja nõustamispsühholoogia kursosel.

Tänapäeva koolis ei saa õppeprotsessis hakkama vaid õppekirjanduse-

Õpetajakoolituse traditsioonid on muutunud.

Õpetaja muutub elukestva õppimise kaudu.

Tuleb muuta traditsioonilist õpetamisrolli.

Täienduskoolitus õpetab õpilasi mõistma.

Õpetaja peab oskama kasutada infotehnoloogiat.

ga, õpetaja peab oskama kasutada õppetöös õpilastele kättesaadavaid erinevaid infoallikaid, ka infotehnoloogiat ning õpilaste iseseisva tööga hangitud õppeteavet õpitavast valdkonnast. Infotehnoloogia kasutamiskeskusteta on tänapäeva koolis raske toime tulla.

Õpetajate täienduskoolitus toimub kaasajal põhiliselt ülikoolide juures, mis peaks kindlustama koolituse terviksüsteemi, järjepidevuse, ainealase teadusuudsuse ja tagasiside koolilt ülikoolile. Ülikoolide ja koolide igapäevase ja sisutiheda koostööta pole hariduse optimaalne areng mõeldav. Vastastikuse rikastamise printsiip on kooli ja hariduse arengu võtmeküsimus.

### ÕPETAJATE OSAVÕTT TPÜ TÄIENDUSKOOLITUSE OSAKONNA KURSUSTEST SEPTEMBER 1998 – VEEBRUAR 1999

Piirkond	Koolide arv	Õppijate arv	Keskmine õppijate arv	Sotsiaalteadused	Hariduspoliitika ja koolikorraldus	Juhtimine ja koolikorraldus	Õpetajakoolitus ja erialakoolitus (pikad kursused)	Psühholoogia	Didaktika ja erialakoolitus	Eripedagoogika ja parandusõpe	Projekti- ja õppekavakoolitus	Riigieksamikursused	Õppekirjandus	Kultuur, loovus- ja tavandiõpetus	Tervisekasvatuse, keskkonnakaitse, kehakultuur
Haabersti*	7	95	13,5	10	-	6	2	10	24	3	3	5	2	13	17
Kesklinna*	21	229	10,7	13	5	11	22	17	90	8	8	17	1	19	18
Kristiine*	6	37	6,1	2	2	3	-	3	9	3	2	2	-	3	8
Lasnamäe*	18	326	17,8	22	4	31	45	37	56	5	27	16	10	32	41
Nõmme*	7	67	9,5	2	1	4	1	4	20	4	2	6	1	6	16
Pirita*	2	27	13,5	1	-	1	2	9	10	1	-	-	-	2	1
Põhja linnaosa*	12	213	17,7	7	3	7	12	85	54	2	4	6	5	13	15
Mustamäe*	14	141	10,0	5	3	8	15	14	60	2	11	11	1	3	8
Tartu linn	28	210	7,5	8	36	2	4	4	135	-	6	4	-	4	7
Narva linn	16	271	16,9	-	-	26	32	-	147	-	46	-	-	20	-
Pärnu linn	13	102	7,8	4	2	4	4	11	43	5	6	1	-	10	12
Kohtla-Järve linn	16	97	6,0	5	-	9	10	3	40	5	4	1	1	6	13
Harjumaa	66	749	11,3	32	39	36	46	60	281	22	37	39	9	64	84
Hiiumaa	15	80	5,3	3	2	4	6	9	20	12	-	4	2	13	5
Ida-Virumaa	30	214	7,1	13	4	15	10	9	99	-	10	15	4	18	17
Jõgevamaa	33	225	6,8	-	59	6	5	4	90	2	5	14	5	18	17
Järvamaa	35	128	3,6	4	3	1	9	24	57	4	2	6	1	6	11
Läänemaa	29	165	5,6	2	22	1	18	23	45	7	2	6	1	27	11
Lääne-Virumaa	51	296	5,8	11	12	17	17	17	120	21	16	6	2	23	34
Põlvamaa	37	130	3,5	7	1	3	4	42	43	5	1	4	-	10	10
Pärnumaa	48	108	2,3	3	3	3	21	4	35	7	1	4	-	16	11
Raplamaa	31	342	11,0	5	32	5	18	29	86	8	7	7	-	124	21
Saaremaa	37	85	2,2	4	1	1	29	9	25	4	3	1	-	5	3
Tartumaa	40	116	2,9	6	49	2	7	7	28	3	5	1	-	5	3
Valgamaa	33	94	2,8	1	8	8	14	-	25	18	3	3	2	7	5
Viljandimaa	47	498	10,5	25	84	10	114	20	188	27	4	7	1	7	11
Võrumaa	41	123	3,0	4	4	5	6	9	58	8	6	4	1	4	14
KOKKU		5168		199	379	229	473	463	1888	186	221	190	49	478	413

\* Tallinna linnaosad

Tallinna Pedagoogikaülikooli täienduskoolituse osakond analüüsis valdkonniti ja regiooniti õpetajate osavõttu täienduskoolitusest 1998/99. õa esimese semestri põhjal. Tabelist nähtub, et õpetajad käivad täienduskoolituses regiooniti ja valdkonniti oluliselt erinevalt. Miks see nii on?

Kolm protsenti õpetajate palgafondist peaks olema küllaldane alus kõiki-dele koolidele õpetajate süstemaatiliseks suunamiseks täienduskoolituse. Kuuldavasti usaldas haridusministeerium koolidele täienduskoolituse raha vaid kaks protsenti. Nähtavasti teab ministeerium paremini kui koolijuht, millises valdkonnas iga konkreetse kooli õpetajaskond koolitust vajab. Seega muutus ministeerium ise suurimaks koolitusorganisatsiooniks riigis, tervelt kolmandiku haridustöötajate koolitusmahust on ta võtnud enda kanda.

Kas koolid on valmis täienduskoolituseks uutes tingimustes (kool või omavalitsus tasub koolituse)? Kas koolil on täienduskoolitusele ruumi kooli arengukavas? Kas täienduskoolituse kava iga kooli arengukavas lähtub kooli põhiülesannetest antud perioodil? Kooli põhieesmärgid peaksid kindlustama koolitusvaldkondade valiku. Valik peaks välja kujunema õppeprotsessi analüüsist ja kooli perspektiivitundest.

Täienduskoolitus lähtub kooli põhiülesannetest.

Tabelist nähtub, et enam valitud koolitusvaldkonnaks on didaktika ja erialakoolitus. Nimetatud valik ületab neli korda muud valikuvaldkonnad. Kas see tähendab jätkuvat ainekeskset õpetamist, õpetaja töö hindamise ühekülgset (õpilaste hindamistulemuste põhjal), õpetaja eba-kindlust või hoopis õpetaja siirast soovi uuendada oma ainealaseid teadmisi, täiendada didaktilisi oskusi ja vahetada mõtteid kolleegidega?

Tallinna Pedagoogikaülikooli täienduskoolituse osakond on alati tänu-lik õpetajatele-praktikutele, kes on valmis ühendama oma õpetajatöö loo- vuse teaduse seisukohtadega. Ootame õpetajailt tellimusi täienduskooli- tuse valdkondadele, mis koolist vaadatuna oleks vajalikud, kuid seni pole koolitajad neid välja pakkunud.

Muret tekitab probleem, et paljud õpetajad loodavad didaktika- ja eri- alakoolitusest õpetamiseks valmisretsepti, millega oleks võimalik vahe- tult tundi minna. Kui aga lootused ja tulem ei lange kokku, on pahandus majas – ma ei saanud siit midagi. Retsepte võiks ju anda, kuid neid ei saa rakendada konkreetsetes situatsioonides, kui ei tunta nende sotsiaal- psühholoogilist põhjendust. Valmisretsept tapab õpetaja loovuse.

Valmisretsept tapab loovuse.

Ülikool võib teha täienduskoolituse aabitsaõpetusest, kuid täiendus- koolituse sisu ja vorm peavad olema ja saavad olla ülikooli tasandil.

Meie ülesandeks on õpetaja (koolitatava) mõttemaailma ja teadmiste rikastamine, tänapäevaste õpetajapädevuste arendamine, olemasolevate töökspidamiste korrastamine, õpetaja eneseanalüüsivõime arendamine ja seniste väärtushinnangute muutmine soovitud suunas, õpetaja loovu- se arendamine.

Jäab loota, et ka eriala- ja aineväline koolitus õpetajaskonnas enam hin- damist leiab, olgu siis valikuks juhtimine ja koolikorraldus, õppekavako- olitus, õppekirjandus, psühholoogia eri valdkonnad, kultuur ja loovus vms.

Enam tähelepanu vajaksid eriala- ja lisaerialakoolituse pikad kursu- sed, mille läbimine annab atesteerimiseks vajaliku koolituse kutseta õpe- tajatele, ümberõppe või teise eriala. Käesoleval ajal õpib pikkadel kur- sustel 513 õpetajat.

Lisaks eespooltoodule on õpetajad tulevikus oodatud järgmistele kur- sustele:

Uued kursused.

- esmase koolikogemuse ja ametialaste teadmiste rakendamine (noored õpetajad, algajad õpetajad);
- õppekava ja haridusuuendused;
- pedagoogiline, isiksuse- ja nõustamispsühholoogia;
- õppevormide valik;
- õpilaskontingendi analüüs;
- aktiivsed õppemeetodid ehk õpilase ja õpetaja koostöövormid.

Usun, et Eestimaa õpetajaskond on omaks võtnud elukestva õppimise idee, pidev õppimine on muutunud elulaadiks ja et iga kooli arenduskavas on ka koolituskava õpetajale.

# Haridusuuendus Eesti koolis

EVELIN SILLA, TÜ sotsioloogia magistrant

**E**esti edukus on radikaalsete reformide teel paljuski taandatud heale üldisele haridustasemele, mis tugineb eestlaste traditsioonilisele hariduse väärtustamisele (10). Euroopa riikide haridusministrite alaliste nõupidamiste 17. istungjärgul Viinis 16.–17. oktoobril 1991 võeti vastu resolutsioon Euroopa dimensiooni kohta hariduses õpetamise ja õppekava seisukohalt (Haridus, 1992, nr 1, lk 2 ja 3). Määratletud ühiseid õppe- ja kasvatusesmärke võib vaadelda kui uut hariduse ideoloogilist põhialust, millest tuleks meilgi lähtuda.

Kogu arenenud maailma hariduskorraldust mõjutavad kolm peamist tendentsi: kasvab kõrgharidust taotlevate noorte arv, ulatudes suures osas riikidest pooleni vastavast eagrupidist; pidevõpe (elukestev õpe) on kujunemas isikliku ja rahvusliku tööhõive tagamise tingimatuks nõudeks; infoühiskond tingib haridusparadigma muutuse, mis seisneb rõhuasetuse nihkumises teadmiste omandamiselt teadmistes orienteerumisele ja õppimisele (10).

Meie senise üldhariduse sisu valiku üldine suunitlus on olnud entsüklopeediline lähenemine, üldhariduskooli lõpetav õpilane on õppinud keeli, kirjandust, matemaatikat, ajalugu, geograafiat jpm, mis kõik on vahendanud teadmisi erinevatest inimtegevuse ja -mõtte saavutuse valdkondadest (6). On olemas ka nn tuumainete määratlusel põhinevad õppekavad, kus tavaliselt sätestatakse nelja kohustusliku põhiainaena emakeel, matemaatika, integreeritud loodus- ja sotsiaalsed ning ülejäänud teadmiste valdkonnad on õpilastele kättesaadavad valik- ja vabaainetena.

1996. aastal kehtestatud riikliku õppekava järgi on võimalik koolijuhitide isetegevus kooli õppekavade koostamisel (7). Nn isetegevust soodustavad välisorganisatsioonide finantseeritavad haridusnovaatilised projektid. Hariduse uuendamises on tähtsad teiste maade kogemused – meile sobivad ja huvipakkuvad uuendused viiakse sisse esialgu mõnes koolis, koostöös nende maade haridusringkondadega, kust uuendused tulevad. Eestis on seesugune haridusuuenduslik projekt Avatud Eesti Fondi algatatud “Omanäoline kool”.

Praeguse kooliarenduse mõte ja eesmärk on luua kool, millel on oma nägu. Rahvusvaheline kogemus on näidanud, et (haridus)reformid ei teostu soovitud viisil, kui muutusetootlus ei lähtu nendest, kelle igapäevatööd see puudutab – õpetajatest ja koolijuhitidest (9). “Omanäolisel koolil” on eesmärk, et koolid osaleksid riikliku õppekava “lõpuni kirjutamises” oma õppekavu koostades ja neid katsetades.

Meie uurimuse eesmärk oli välja selgitada, milline on õpilaste ja õpetajate suhe “Omanäolise kooli” projekti. Ühelt poolt on tehtud katse kindlaks määrata, kuidas asjaomaste keskkoolide pedagoogid ja õpilased tunnetavad projektis osalemisest tulenevaid muutusi ning neid hindavad. Teine eesmärk on uurida, kas haridusnovaatilise projektiga liitunud koolides toimuvad muudatused vastavad nendele Eesti hariduse uuendamise sihtidele, mida on silmas peetud ka selle projekti käivitamisel. Erilist huvi pakub, millised on (kõrvuti otseselt õppetöö sisusse puutuvate teadmiste ja oskustega) väärtused, isikuomadused jms, mida Eesti haridussüsteem selliste uuendusprojektide kaudu Läänest üle võtab, kui võrd aitavad vastavad väärtused õppureil oma elu pärast koolihariduse omandamist seada. Selleks on lisaks õpetajatele ja õpilastele küsitletud ka projektis osalevate õppeasutuste lõpetanuid – neid, kes on uuendatud koolides keskhariduse omandanud ja selle baasil oma elu korraldama hakanud.

Rõhuasetus  
nihkub õppimise  
õppimisele.

Uuriti suhtumist  
“Omanäolise  
kooli” projekti.

Töö jaguneb tinglikult kolmeks: õpetajate (6 inimest), õpilaste (6) ja lõpetanute (6) uurimus. Põhilise vaatluse all on kaks "Omanäolise kooli" projektiga liitunud õppeasutust Eesti eri paikadest. Koolide valiku määras püüd haarata erinevates tingimustes tegutsevaid, eriliselise õpetaja- ja õpilaskonnaga koole. Seega pole püütudki viia läbi representatiivset uurimust (vrd 8, ptk 8). Õpetajate ja lõpetanute arvamusi ja kogemusi fikseeriti intervjuudes, mis olid standardiseeritud ülesehituse, kuid avatud küsimustega. Analüüs toimub viisil, mida sotsiaalteaduses tuntakse kvalitatiivse uurimusega (2). Sihiks on osaliste projekti rakendamise eri tahkudega seonduvate arvamuste esiletoomine. Uurimismenetluse sobivust kinnitas see, et eri koolide küsitlute arvamused osuüsid üsna kokkulangevaiks.

Uurimuses osalesid õpetajad, õpilased ja viilistlased.

### Õpetajate olukord muutus

Õpetajad avaldasid arvamust uuendustega seotud valdkondadest:

- "Omanäolise kooli" projektiga liitumise eesmärgid;
- koolisisesed eeldused uuenduste rakendamisel;
- muutused õpetuse ülesehituses;
- muutused õpetaja tegevuses;
- muutused õpilastes;
- õpilaste tulevikuperspektiivid (hinnang uuenduste otstarbekusele tulevases elus läbilöömisel).

Nagu õpetajate hinnangutest selgus, tunnetavad koolid teatud muutuse vajalikkust koolisüsteemis, õpetamises ning suhtumises ümbritsevasse. See oligi peamine põhjus, miks liituti projektiga. Liitumine haridusinnovatiivse projektiga eeldab uuendustemeelset juhtkonda ning õpihimulist ja arenemisvõimelist õpetajaskonda.

Kursustesüsteemist on tingitud õpetaja suurem vastutus. Õpetaja ülesanne on sisustada ja ette valmistada kuuenädalane kursus. Selline süsteem ühest küljest arendab õpetajat, õpetab mõtlema ning oma viga-dest õppima, end pidevalt analüüsima ja parandama; teisest küljest tõstab vastutus motiveeritust. Õpetajad on endale teadvustanud, et kõik sõltub neist ja nad soovivad end arendada. Enam osaletakse koolitustel.

Kursustesüsteem arendab ja motiveerib õpetajat.

Uuendustega kasvas õpetajate töökoormus, eelkõige tingitud uuest (kursuste)süsteemist. Hindeid pannakse välja endisest sagedamini, ainetunnid on kogu seitsmenädalase tsükli jooksul palju tihedamini (mitu tundi päevas), uus süsteem eeldab pidevat vormisolekut. Lisaks tegelevad õpetajad mitmesuguste uuest töökorraldusest johtuvate, peamiselt organisatoorse laadi probleemide lahendamisega.

Ka õpilased on õpetajate arvates muutunud: oskavad paremini aega planeerida, tööd analüüsida, on kujunenud isiklik arvamus ning enam tuntakse muret oma õppimistulemuste (hinnete) pärast. Negatiivsete muutustena märgiti õpilaste passiivsust, et ei nähta pidevõppe vajalikkust, tuntakse huvi mingi kitsa valdkonna vastu ega huvituta ülejäänust.

Uus süsteem valmistab õpetajate arvates õpilasi paremini ette ülikooliks ning annab kaasa eluks vajalikke isikuomadusi (suhtlemisoskust, koostöövalmidust jm). Samas ei väitnud õpetajad hinnangutes uue süsteemi kasulikkust muudes elukarjäärides. Hinnangud uue süsteemi kui õpilase pidevõppe kujundaja kohta olid erinevad: oli neid, kes arvasid, et õppimise motivatsioon on suurenenud, ning neid, kes väitsid vastupidist.

### Õpilaste olukord muutus

Õpilastega tehtud intervjuud andsid andmeid eelkõige kolme uuendustega seotud valdkonna kohta:

- uuenduste sisu (mis muutus koolis õpilase arvates uuenduste tulekuga);
- muutused õppimises;
- tulevikuperspektiivid (kuivõrd aitavad uuendused õpilastel tulevikus hakkama saada).

Peamise uuendusena õppetegevuse ülesehituses mainisid õpilased kursustesüsteemi – korraga õpitakse vähem aineid, aga intensiivsemalt. Pannakse vähem/üldse ei panda jooksvaid hindeid ning ei kutsuta klassi ette vastama. See oli õpilaste arvates küll positiivne muutus, kuid samas tunnistati, et kui ei ole pidevat kontrolli, pole ka pidevat õppimist. Mainiti ka õpilaste vabaduse suurenemist õppesuuna ja ainete valikul. Hinnangud valikainete hulga kohta olid erinevad. Oli neid, kes rõhutasid suuremat valikuvabadust ja isetsustamise võimalust ainete valikul. Enamik jälle väitis, et valikainete hulk on tegelikult väike ning et uus süsteem peaks võimaldama rohkemate ainete seast valikuid teha.

Toimusid muutused ka õpilase asendis. Õpilased väitsid, et õppisid aega paremini planeerima (ka raskeid aineid kergemate arvelt õppima). Üldine hinnang oli – enam ei pea nii palju õppima kui varem, kuna kursustesüsteem võimaldab ainete õppimise (omandamise) lükata mingile väikesele perioodile enne eksamit. Tõdeti, et uus süsteem annab tulevikuks kaasa selliseid isikuomadusi, nagu otsustusvõime, enese eest vastutamine, valikute tegemise oskus. Samas ei mainitud uut süsteemi kui teadmiste parandajat (pigem vastupidi) või isiksuse arengu kujundajat. Enamik õpilasi arvas, et uuendus aitab harjuda õppetööga ülikoolis.

Uus süsteem  
aitab harjuda  
õppetööga  
ülikoolis.

### Kooli lõpetanute hinnangud uuendustele

Lõpetanutelt küsisime, mis nende arvates muutus

õppimises/õpetamises;

kuivõrd soodustavad uuendused tulevases elus läbilöömist.

Lõpetanute hinnangul muutus õppimine lihtsamaks, kuna õppimise sai lükata ühele nädalale seitsmest – arvestuste nädalale. Ülejäänud aja jooksul õpilaste teadmisi ei kontrollitud, kui ka mõni õpetaja pani hindeid, ei olnud need olulise tähtsusega. Arvati ka, et ainete maht oli liiga suur. Tsükliõpe võimaldas korraga pühenduda vähemale hulgale ainetele. Õppimistulemused paranesid veidi varasemaga võrreldes. Oli järelarvestuste tegemise võimalus, mida ka ohtralt kasutati. Teadmiste tase võis nõrgeneda, kuna kiiruga õpitu ununes ruttu. Samas väideti, et kursustesüsteem laiendab silmaringi eelkõige huvitavate valikainete kaudu, aga nende hulk võiks palju suurem olla.

Et mingis koolis saaks uuendusi sisse viia oleks, on lõpetanute hinnangul vaja ka iseseisvaid, mõtlemisvõimelisi, kõrge intelligentsitasemega õpilasi. Juhtkond peaks olema aktiivne, maailmaeluga kursis ning organiseerimisvõimeline. Õpetajatelt nõuab see avarat silmaringi, huumorimeelt ning oma ainele pühendumist, et tunnid oleks õpilastele huvitavad, keskkoolis see enamiku arvates nii ei olnud. Vana süsteemi peti üksluiseks, mis soosis passiivsust, kuid pani teadmistele tugeva põhja. Uus annab õpilastele rohkem vabadust, aitab hiljem ülikoolis kohaneda, on efektiivsem. Lisaks kujundab iseseisvust, pühendumist, motiveeritust.

Vana süsteem  
soosib  
passiivsust,  
kuid paneb  
teadmistele  
tugeva põhja.

### Mõned järeldused

Õpetajate hinnangul vajavad kool ja haridussüsteem muutust, võimalust õppida asju teise pilguga nägema ning ümbritsevasse teisiti suhtuma. See on tingitud Eesti ühiskonna arengust avatuse ja demokraatlikkuse suunas; Euroopasse integreerumisel on vajalik ka sealsete mallide ja väärtuste ülevõtmine (mitte ainult hariduses). Üks olulisem muutus on õpetaja rolli muutumine. Kui enne oli õpetaja klassi ees kui juht ja käskija, siis nüüd on ta pigem suunaja rollis. Endisega võrreldes on rohkem hakatud arvestama, et iga inimene/õpilane on erinev. Ka õigus erinev olla kuulub demokraatlike väärtuste hulka.

Õpetaja roll  
muutub:  
juhist ja  
käskijast  
suunajaks.

Nii õpilaste kui ka lõpetanute hinnangul muutus õppimine koolis lihtsamaks – ei ole vaja enam nii palju pingutada kui vanasti. Tavakooliga võrreldes oli õppimine lihtsam – enne oli tunniplaanis korraga umbes 15 ainet, aga kursustesüsteemi ühes tsüklis on 6–7 ainet. See võimaldab

neid intensiivsemalt õppida. Enam ei kontrollitud pidevalt õpilaste teadmisi, jooksev hinne ei olnud määrava tähtsusega, kõige olulisem oli tsükli lõpus arvestuse hinne. Õpiti paaril päeval enne arvestuste nädalat.

Mõne õpilase ja lõpetanu arvates teadmiste tase langes, kuna suure hulga materjali kiiresti õppimisest ("süsteemsest päheajamisest") on tingitud õpitu sama kiire unustamine. Mainiti koormuse suurenemist, kuna suure hulga materjali omandamine paari päevaga on raske. Siit paisatab uuenduste tõsine kaasprobleem: peale õpilaste toonitatud organisatoorse ebakindluse on ka õpilased ette valmistamata. Õpitu kiire unustamise põhjustas ka mõne aine kaootiline õppimine – kui see oli nt esimeses ja viimases tsükliis, siis poole aastaga see ununeb. Õpilaste arvates on eriti raske nii keeli õppida. Teisiti võiks uues süsteemis õpilaste ja lõpetanute arvates olla kaks asja: valikaineid võiks rohkem olla ja valikuvabadus suurem, selles osas võiks süsteemi ülikooli sarnasemaks muuta. Hetkel on õpilaste arvates kohustuslike ainete arv ja maht liiga suur, valikainetele ei jäägi aega. Ei ole vähendatud kohustuslike õppeainete hulka, ainete üldarv on suurenenud valikainete arvelt.

Õpilasi häiris puudumiste kontroll. Tavakoolis kontrollitakse samuti puudumisi, kuid seal on see õigustatud. Esiteks kontrollitakse teadmisi töödega terve semestri jooksul ja jooksev hinne on oluline, teiseks pole seal keegi õpilastele lubanud: "Käi, kunas tahad, peaasi, et arvestused tehtud on." Miks puudutakse? Peamine põhjus suuremahuliste ainete kiire tempoga edasivõtmine, mis on kursustesüsteemi eripära. Toodi võrdluseks Lääneriike, kus sama süsteemi juures on keskkooliõpilaste ainemahud tunduvalt väiksemad.

Lõpetanud mainisid õpetajate ebakompetentsust, mõni luges aine raamatust sõnasõnalt maha. Viimasaastatel on õpilased oluliselt muutunud. Paljudel on juba enne kooli palju oskusi ja kogemusi – nad oskavad ammu lugeda ja kirjutada, on tuttavad kaasaegse tehnikaga alates kodutehnikast ning lõpetades arvutitega, nad võivad olla palju reisunud, omavad juurdepääsu sellistele infokanalitele, mida õpetaja pole ehk üldse kogenud (sat-TV, CD-d jne) (5). Siit ka kõrged nõuded õpetajale.

Mõned õpilased tunnevad, et koolis ei ole kompetentset isikut, kes vastaks tekkinud küsimustele. See näitab, et uuenduste sisseviimine toimub (paljuski paratamatult) katse-eksituse meetodil. Veel ei ole välja töötatud ega paika pandud ühtseid standardeid.

Kõigi vastanute arvates eeldab uuenduste sisseviimine koolis organiseerimisvõimelist, maailmaga kursis olevat juhtkonda ning avara silmaringiga, arenemisvõimelist ja õpihimulist õpetajaskonda. Uuendus nõuab ka õpilastelt iseseisvust, mõtlemisvõimet ja kõrget intelligentsitaset.

Uus süsteem annab õpilastele tulevikuks uusi väärtusi. Õpetajate arvates õpivad õpilased paremini oma aega planeerima, tööd analüüsima, neil kujuneb oma arvamus, paraneb suhtlemisoskus, tekib koostöövalmidus ning neil on suurenenud hinnete parandamise motivatsioon. Probleem on selles, kas hinnete parandamise motivatsiooni võib pidada ka pidevõppe motivatsiooniks või peetakse hindet lihtsalt vahendiks edasise haridustee jätkamiseks? Õpilaste arvates õpetab see süsteem vastutustunnet, lõpetanute arvates iseseisvust, pühendumist. Kõik sihtrühmad märkisid, et kursustesüsteem soodustab ülikoolis kohanemist.

Lõpetanute arvates lubas uus süsteem isegi liigset iseseisvust, milleks õpilasena valmis ei oldud. Ei õpilased ega lõpetanud maininud õppimise motivatsiooni. Õpitakse eelkõige seepärast, et kõrgkooli pääseda.

Uurimuse korraldajad tahtsid näidata, mida uuendusprojektide elluviimine koolielus tähendab. Ka ebakõlade väljatulek on ootuspärane. Vastuoksusettegi tuleks suhtuda kui ressursisdesse, mida rakendada haridusuuenduse edasimineku teenistusse.

**Kursustesüsteem soosib kiiret unustamist.**

**Õpilaste arvates õpetab süsteem vastutustunnet, iseseisvust, oma aega planeerima jm.**

**Kirjandus vt lk 30**

# Kutseharidus Tartus

ÜLLE PARM, Tartu Meditsiinkooli õpetaja, TÜ magistrant

**K**utsekoolituse eesmärk on inimese ettevalmistamine edukaks konkureerimiseks tööturul. Selleks peavad tal olema teadmised, oskused, vilumused, õiged väärtushinnangud ja hoiakud töö tegemiseks, valmisolek muutusteks ja pidevõppeks. Eestis on viimasaastatel toimunud põhjalikud muutused – demokratiseerimisprotsess, üleminek vabaturumajandusele, erastamine, muutused tööturul, ettevalmistused ühinemiseks Euroopa Liiduga jne (4). See kõik on tinginud olukorra, et koolituse tase, maht ja ettevalmistatavad erialad ei vasta muutustele tööturul ega majandusarengu suundlustele. Olukord ei rahulda tööandjaid ning pidurdab majanduse arengut.

Kutseharidus ei ole piisavalt populaarne.

Probleemiks on kutsehariduse vähene populaarsus. Põhikooli lõpetajad eelistavad haridusteel jätkata keskkoolis või gümnaasiumis. Vähe- neb kutseharidussüsteemis väljaõppe saanud noorte arv, mistõttu jõuab tööturule vähem kvalifitseeritud tööjõudu. Kutsehariduse omandajate osakaal on Eestis 2–3 korda väiksem kui paljudes Euroopa riikides (6; 7; 11).

Tänapäeva nõuetele vastava kaadri ettevalmistamine on pikk, pingutav ja kulukas protsess. Seetõttu on oluline teada nõudmise ja pakkumise vahekorda, praeguse kutsekoolituse kitsaskohti. Rakenduslike kutseharidusalaste uuringute vajadusest on palju räägitud (6; 7), kuid 1998. a märtsis Tallinnas toimunud konverentsil “Kutseharidusuuringud Eestis” tõstatati probleem, et Eesti on ainus Ida- ja Kesk-Euroopa arenev riik, kus pole siiani kutseõppealaseid uurimusi koordineerivat asutust (3).

## Kutseharidust ja tööturgu puudutavad uuringud Eestis

Tööandjad ei ole rahul kutseõppeasutuste lõpetanute praktiliste tööoskustega.

Kutseharidust ja tööturgu puudutavaid uurimusi on teinud sihtasutuse Eesti Kutsehariduse Reform tellimisel AS EMOR (8; 9; 10). Kaks uuringut viidi läbi firmajuhtide seas ja lähtuti probleemist, et muutunud majandusstruktuur on tinginud kaadri nappuse, oskustööjõu kvalifikatsioon ei ole piisav (10; 8); kolmandas küsitleti kutseõppeasutuste direktoreid (9). Uuringutest selgub, et oskustööjõu valikut peab ebapiisavaks ligi viiendik firmadest ja enam kui poolte koolide hinnangul pole lõpetanutel kerge leida erialast tööd. Kõige rohkem heidetakse kutseõppeasutuste lõpetajatele ette praktiliste oskuste vähesust.

Kohaliku arengu probleemide parandamiseks planeeriti kutseõppeasutuste munitsipaliseerimist, olukorra selgitamiseks valmis 1997. a lõpul Tartu Linnavalitsuse linnaplaneerimise osakonna tellimisel uurimus (1), milline on Tartu ettevõtetejuhtide arvamus kutseharidusest; selle kvaliteedist ja kvantiteedist. Intervjuerisime 28 asutuse- või personali- juhti 17-st eri majandusvaldkonnast, mille jaoks koolitavad kaadrit Tartu kutseõppeasutused – meditsiini-, teenindus- ning ehitus- ja kergetööstuskool – või võiksid seda teha. Meid huvitasid Tartu Meditsiini- kool, Tööstuskool, Teeninduskool ning Ehitus- ja Kergetööstuskool.

## Mida arvavad kutseõppeasutuste lõpetajad?

1998. a kevadel küsitleti nelja kooli 528 lõpetajat.

1998. a kevadel anketeerisin 528 nimetatud nelja kooli lõpetajat (340 naist ja 188 meest). Eesmärk oli välja selgitada õpilaste motiivid, mis tingisid eriala valiku; kas õppurite eelnev haridus oli piisav kutseõppeasutuses õppimiseks; kuidas olid nad rahul õppepraktika ning kutseõppeasutuses saadud ettevalmistusega. Ankeete laekus 397 (75%).

45% küsitletutest olid enne lõpetanud põhikooli, 55% – keskkooli. Eelnenud haridust loeb kutseõppeasutuses õppimiseks ebapiisavaks vaid 23 noort (6%), kusjuures pole vahet, kas lõpetati põhi- või keskkool (12 ja 11 vastanut). Võib järeldada, et eelnev haridus on üldiselt eriala omandamiseks piisav.



Kooliti on olukord mõnevõrra erinev. Suuremaid probleeme on Tartu Ehitus- ja Kergetööstuskooli õpilastel. Seal pidas eelnevat haridust ebapiisavaks 11 õpilast (4 lõpenud kesk-, 7 põhikooli). Erialati on sellised õpilased jaotunud küllalt ühtlaselt.

1998. a lõpul viis Tartu täiskasvanute koolituse ja kutsehariduse peakoordinaator Eda Anton läbi uuringu samade õppeasutuste õpetajate seas (1). Selgus, et vastupidiselt õpilastele peab suur osa õpetajaid õpilaste varem omandatud hariduse üldist taset ebapiisavaks. Eriti kurdetakse halva arvutusoskuse ja kehva õigekirja üle.

### Motiivid, mis tingisid kooli ja eriala valiku

Kas valitud eriala tuldi õppima omal soovil, sõprade (vanemate) soovitusel või muul põhjusel? Selgub, et 75% õpilastest tegi seda omal soovil. Kooli astumisel soovib 39% sel erialal tööle asuda (suurim on protsent Tartu Meditsiinikoolis – 52 ja väikseim Tartu Tööstuskoolis – 35). Kooli paariks aastaks aega veetma tuleb 13%, 17% soovib edasi õppida, 31% valis eriala muul ajendil.

### Õpilaste tulevikuplaanid kutseõppeasutuse lõpetamise ajal

Mind huvitas, kuidas muutuvad õpilaste tulevikuplaanid õppimise jooksul. Kooli lõpetamise ajal soovis omandatud erialal tööle asuda 277 noort (70%), mis näitab kutseõppeasutuse motiveerivat mõju (õppima asumisel oli see protsent 39). Juurdekasv on tulnud põhiliselt nende noorte arvelt, kes plaanisid kooli astumisel edasi õppida.

Õpilastel, kes valisid kutseõppeasutuse soovist hiljem edasi õppida, see soov kutsehariduse omandamise jooksul ei muutu. 83% plaanib edasi õppida samal ja 22% muul erialal (osa soovib õppida mitmel erialal).

Need, kes valisid kutseõppeasutuse soovist paar aastat aega veeta või muul põhjusel, on nn juhuslik kontingent. Tööle plaanib neist minna alla poole (osal on siiski tekkinud soov tööle minna), suur osa soovib edaspidi õppida muud eriala (vastavad protsendid 67 ja 69).

Õpetajate arvates on paljude õpilaste üldhariduslik ettevalmistus nõrk.

Enamik lõpetanud soovib pärast kooli töötada valitud erialal või jätkata õpinguid.

Tabel 1

Kutseõppeasutus	Oman töökohta arv	Ei oma töökohta arv	%
Tartu Meditsiinikool	35	42	55
Tartu Tööstuskool	41	62	60
Tartu Ehitus- ja Kergetööstuskool	47	65	58
Tartu Teeninduskool	23	82	75
Kokku	146	251	63

Tartusse plaanib tööle jääda 65% lõpetajatest. Enim Tartu Ehitus- ja Kergetööstuskoolis (76%) ja kõige vähem Tartu Teeninduskoolis (56%). Kutseõppeasutuse lõpetamise ajal pole 63%-l lõpetajatest töökohta, ka enam kui poolel neist, kes plaanivad tööle minna (varem oli selline soov 277 lõpetajal). Kahjuks ei selgu ankeedist, kas põhjuseks on see, et õpilased ei pea vajalikuks enne lõpuaktust töökohta valmis vaadata, soov enne sooritada mujale sisseastumiseksamid või sobivate töökohtade puudus. Ankeeti koostades ei arvanud ma, et see protsent on nii suur (vt tabel 1).

### Hinnang koolitusele

Kutseõppeasutuses antava koolitusega jäävad õpilased rahule. 5-pallilises süsteemis (1 – vastavaid teadmisi ei saanudki, 2 – pole rahul, 3 – olen enam-vähem rahul, 4 – olen rahul, 5 – väga rahul) hinnatakse 3,9 palliga teoreetiliste ja isikuslike omaduste arendamist, praktilisele ettevalmistusele antakse hinne 3,8.

Selgub, et ettevõtted ja õpetajad hindavad

Tabel 2

Kutseõppeasutus	Teooria	Praktika	Isiksuse-omadused	Asutuse hinnang	Õpetajate hinnang
Tartu Meditsiinikool	3,9	3,8	3,7	4,5	4,0
Tartu Tööstuskool	3,7	3,8	3,9	3,6	3,5
Tartu Ehitus- ja Kergetööstuskool	4,0	3,9	4,0	3,5	3,6
Tartu Teeninduskool	3,9	3,6	3,8	3,1	3,7
Kokku	3,9	3,8	3,9	-	-

Tartu Meditsiinikooli lõpetajaid pisut kõrgemalt ja ülejäänud kolme kooli pisut madalamalt kui õpilased (vt tabel 2).

Kolmandik õpilastest pole rahul õppepraktika korraldusega koolis. Nad leiavad, et seda on liiga vähe, mainitakse vananenud meetodite õpetamist, vajalike töövahendite puudumist ja et praktikarühmad on liiga suured.

Õppepraktika korraldusega asutustes pole rahul 9%. Kurdetakse, et firmas ei ole inimest, kes noortega tegeleks, praktikantidesse ei suhtuta hästi, neid kasutatakse vaid abitööde tegemisel, töölerakendamisel ei arvestata õppeprogrammidega. 61% lõpetajatest leiab, et kutseõppeasutuses saab kaasajal vajalikke teadmisi (arvuti kasutamise oskus, võõrkeeled) ebapiisavalt. Kriitilisemad on selles osas tütarlapsed.

Lõpetajate soovitud koolituse parandamiseks: suurendada praktika osakaalu, kasutada läbimõeldumat tunniplaani, teha muudatusi õppekavadesse ja vähendada õpilaste arvu praktikagruppides; õpetajad peaksid olema kursis eriala ja kaasajaga, suurem peaks olema rõhuasetus arvutiõppele ja võõrkeeltele, enam oleks vaja kaasaegseid õppevahendeid, info liikumine koolis peaks olema parem.

**Kokkuvõte.** Tundub, et kutseharidusse sattuvad õpilased on vähe motiveeritud enda valitud eriala omandama. Kindlasti tuleks tõsta kutseõppe prestiiži ja tagada kutsenõustamise kaudu, et eriala lähemaks õppima asjast huvitatud ja selleks sobivad noored.

Kuigi hinnangud kutseharidusele on küllalt kõrged, pole kolmandik õpilastest rahul õppepraktika korraldusega ja enam kui pool leiab, et kutseõppeasutuses saab vajaminevaid teadmisi ebapiisavalt. Sama kaastub ka firmade esindajate ja õpetajate uurimustes (1; 2).

Ilmselt tuleks midagi ette võtta. Olukorda aitaks leevendada kutseõppeasutuste ja firmade koostöö parandamine või intensiivistamine. Tuleks leida võimalusi panna asutused huvituma õppepraktika juhendamisest. Oleks vaja koolitada inimesi, kes õpilasi juhendavad, viia nad kursi õppekava sisuga. Samas peaks kutseõppeasutuste õpetajatel olema ülevaade asutustes kehtivatest nõuetest. Õppekavade uuendamisega on tegeldud, kuid nõustun A. Kõverjalaga (5), need peaksid muutuma selliseks, et tagaksid hea kutsealase baashariduse ja üldkompetentsuse. See annaks võimaluse tulevikus uue lähedase eriala omandamiseks ja aitaks toime tulla kiiresti muutuvast olukorras. Loomulikult peaksid õppekavad vastama kutsestandarditele, mis paljudel erialadel veel puuduvad või mille väljatöötamisega alles tegeldakse.

## Kirjandus

1. A n t o n, E., P a r m, Ü. 1997. Kutsehariduse olukord Tartus. Käsikiri Tartu Linnavalitsuse linnaplaneerimise osakonnas.
2. A n t o n, E. 1998. Kutseõppeasutuste õpetajate uuring. Käsikiri Tartu Linnavalitsuse linnaplaneerimise osakonnas.
3. B a u m g a r t l, B. 1889. Linking VET Research and Reform. Hariduskonventsiooni materjalid. Leonardo da Vinci Programme and Research in Education. Kutseharidusuuringud Eestis. 26.–27. 03, Tallinn.
4. K a s k, M. 1998. Eessõna. Kutseõppeasutused 1998. Abiks otsustajale (koost Kook, J., Noorkõiv, R., Annus, T.). Tallinn, lk 4–5.
5. K õ v e r j a l g, A. 1998. Kutsealade võtmekvalifikatsioonid. – Haridus, nr 5, lk 24–26.
6. R a j a n g u, V. 1997. Tööturg ja haridus Eestis. Eesti Haridusfoorum '97. 16. oktoobril toimunud eelfoorumi materjalid. Tallinn, lk 8–9.
7. R a j a n g u, V., S a a r, H. 1997. Tööturg ja haridus Eestis. TTÜ haridusuuringute keskus, lk 14–18, 89–90.
8. T a m m, A. 1998. Oskustööjõu kasutamine firmades. Tallinn. Emori uurimus.
9. T a m m, A. ja koostöögrupp. 1998. Kutseõppeasutuste uuring. Tallinn.
10. V i h a l e m m, T., T a m m, A. 1997. Oskustööjõu väljaõpe ja ettevõtete personalipoliitika. Tallinn.
11. Vocational education and training in Central and Eastern Europe European Training Foundation. 1998. Report. Key indicators, p. 31.

Õpilased  
soovivad õppetöö  
kaasajastamist,  
praktika  
osakaalu  
suurendamist.

# Muutused õpilaste eluviisis

AADO KAASIK, Patküla Põhikooli direktor, ÜPUI liige

**O**leme uurinud Patküla Põhikooli keskastme (5.–9. kl) õpilaste eluviisi 1978., 1995. ja 1999. aastal. 1978. a andmed on avaldatud ÜPUI kogumikus “Õpilaste isiksuse arengu teguritest 1980” artiklis “Tõrva 8. kl. kooli keskastme õpilaste eluviis”, kus neid on võrreldud teiste autorite (I. Erme, U. Kala, A. Must, H. Liimets jt) samalaadsete uurimuste tulemustega.

Kasutasime ankeedi “Pingist pinki” põhjal koostatud küsimustikku. 1978. a küsitleti 81, 1995. a 136 ja 1999. a 98 õpilast. Mõnes küsimuses tegime muudatusi, mis olid tingitud audio-videotehnika levikust, televisiooni arengust ja saadete mitmekesistamisest ning teistest sotsiaal-majanduslikest põhjustest.

Uurimuse kordamine aastatel 1995 ja 1999 oli ajendatud oletustest, et

- õpilaste eluviis on muutunud ja muutub järjest süsteemikumaks;
- vaba aja sisustamine ei teeni õpilaste arendamise eesmärke;
- sotsiaalne kontroll õpilaste tegevuse üle on vähenenud.

Tulemuste käsitlemisel kasutame mõisteid: **keskmine** – uurimuses osalenud õpilaste keskmine näitaja; **A** (grupp) – edukad õpilased, kel veerandihinded “neljad” ja “viied”; **B** (gr) – õpilased, kel veerandihinnetes “kolmesid” ja mitterahuldavaid hindeid; **T** – tütarlapsed; **P** – poisid.

## Õpilaste eluviis on muutunud süsteemikumaks

Küsitluste andmetest (%-na) on tabelis õppimiseks kuluv ja vaba aeg ning ühiskondlike ülesannete täitmine.

T a b e l

Küsimus ja vastusevariandid	1978	1995	1999	Märkused
<u>Koduseks õppimiseks kuluv aeg</u>				
kuni pool tundi*	3	20	18	* Nende hulgas A grupi õpilasi polnud.
0,5–1 tund	35	42	40	
1–2 tund(i)	43	24	31	** Protsent tõuseb tüdrukute arvel.
2–3 tundi	19	13	6	
üle 3 tunni**	1	2	5	
<u>Millal sa harilikult õpid?</u>				
kohe pärast kojujõudmist	14	13	16	Õppimine oli kõige süsteemikum 1995. a. A grupi tagasimineki oli suurem. 1999. a täheldati A grupi nihkumist süsteemsuse poole.
pärast söömist ja väikest puhkust	51	35	31	
kord nii, kord naa	17	36	29	
muud variandid	18	16	24	
<u>Kui palju jääb sul päevas vaba aega?</u>				
alla tunni	1	6	5	
1–2 tundi	28	20	21	
2–3 tundi	30	19	25	
üle 3 tunni	41	55	49	
<u>Kas sooviksid rohkem vaba aega?</u>				
Jah	40	76	63	Hakkab silma seos: mida enam on vaba aega, seda rohkem on aja juu-desoovijaid.
Ei	7	8	9	
Ei oska öelda	56	16	28	
<u>Kas sul on ühiskondlik ülesanne?</u>				
Jaa	75	7	19	1999. a märgiti ka koorilaulu, kooli esindamist võistlustel, mida eelmisses uurimustes ei tehtud.
T (A)	100	9	18	
T (B)	89	9	24	
P (A)	80	17	25	
P (B)	54	4	17	

Patküla  
Põhikoolis uuriti  
1978., 1995. ja  
1999. aastal  
keskastme  
õpilaste eluviisi.

## Vaba aja tegevus ei arenda õpilasi intellektuaalselt

Küsimusele "Kui sageli sa kuulad muusikat raadiost?" vastas väga sageli 1978. a 44, 1995. a – 55 ja 1999. a 43 protsenti. Raadiost muusika kuulamine on praeguseks langenud 1978. a tasemest madalamale. Enam kuulavad raadiot tütarlapsed.

Õpilaste vaba aja veetmine ja hobid on aastatega muutunud.

"Kui sageli vaatad muusikavideosid?" 1978. aastal neid õpilaste elus veel ei olnud. 1995. a vaatas muusikavideosid väga sageli 18, 1999. a 26% (mitte kunagi 13 ja 2%).

"Kui sageli sa tegeled spordiga väljaspool õppetunde?" Õpilaste arv, kes üldse tegeles spordiga, oli 82, 48 ja on nüüd, 1999. a 61% küsitletute üldarvust.

"Kui sageli sa vaatad filme telerist?" Kui 1978. a olid vaadatavad vaid ETV ja Kesktelevisioon, mille kaudu oli võimalik näha kaht mängufilmi nädalas, siis praegu on võimalused tohutult avardunud. Õpilaste arv, kes vaatasid videofilme harva või ei vaata üldse, on tunduvalt vähenenud (53-lt 36%-le). Videofilmid on muutunud kättesaadavaks suuremale hulgale õpilastest.

Üle kolme tunni telesaadete vaatajate arv on pidevalt suurenenud: 12, 35 ja 43%.

Kõige kuulatavamad saated raadios: T – muusikasaated (34%), soovi- saated (23), Top-võistlused (10), uudised (11); P – soovisaated (25), Top-võistlused (10), muusikasaated (6), uudised (4) ja Mõlamaffia (4). Kumbki A-grupp ei kuula viimast saadet.

Vaadatavamad saated televisioonis: 1999. a olid esikohal filmid (39), järgnesid muusikasaated (29), uudised (13), 7 vaprat (11) ja soovisaated (8). Poiste pingereas vahetasid 7 vaprat ja uudised kohad, tütarlaste A-grupis on filmid viimasel kohal ja TB-grupis on uudised koos soovisaadega pingerea lõpus.

"Kui palju sa loed raamatuid?" Osa vastanuid arvas, et loeb palju (11% 1978. a, 7% 1995. ja 7% 1999. a), küllalt palju (28, 32 ja 31%); võrdlemisi vähe (22, 24 ja 30%); väga vähe (0, 15 ja 15%). Poiste lugemisaktiivsus on suuresti vähenenud, tütarlastel suurenenud, aga üldine tendents on siiski vähenemise suunas.

"Kui sageli sa kohtud pärast tunde sõpradega?" Huvipakkuv on fakt, et sõpradega harva kohtuvaid õpilasi on tüdrukute hulgas rohkem kui poiste hulgas. Üldiselt võib kolme uurimuse põhjal öelda, et sõpradega kohtumised on vähenenud.

Küsimusele "Mida sa tavaliselt koos sõpradega teed?" vastati 1995. a käime väljas, külas, peol (37%); vestleme (23); mängime (17); tegeleme spordiga (13); 1999. a – käime külas, väljas, peol (27); tegeleme spordiga (16); vestleme (13); mängime (12). Samas vastab 17% üldjaotusest ebamääraselt: teeme midagi huvitavat, lollitame, teeme niisama pulli jne, 17% ei tee midagi. Tervelt 34%-l küsitletutest ei ole sõpradega ühistegevuseks mingeid sihipäraseid plaane.

Vaba aja hobid või meeldivad tegevused olid 1978. a joonistamine (37), kaardimäng (32), õmblemine, käsitöö (29), mootorratta või muu tehnika hooldamine (20) ja lauamängud (15); viimases uurimuses joonistamine, maalimine (46), meisterdamine, õmblus, käsitöö (43), kaardimäng (29), mootorratta või muu tehnika hooldamine (27) ja lauamängud (21). 9% küsitletutest (6% tütarlapsi ja 12% poisse) vastas, et neil polegi hobi ega muud meelistegevust.

## Vanemate kontroll õpilaste tegevuse üle on vähenenud

Vanemad ei ole oma laste tegevusega piisavalt kursis.

Küsimuse "Kas sinu vanemad teavad, mida sa teed vabal ajal?" vastused olid jah, alati (41, 18 ja 25%); tavaliselt teavad (51, 54 ja 49%); mõnikord teavad (6, 18 ja 17%); enamasti ei tea (1,2, 8 ja 8%); peaaegu kunagi ei tea (1,2, 1,5 ja 1%). Vanemate hulk, kes teavad oma lapse tegevusest vabal

ajal, on aastatega vähenenud, teadmatust on suurenenud eriti poiste puhul. Sageli on vanematega lahkkelisid vaba aja veetmise pärast 4, tihti-peale 9, mõnikord 43 ja harva 28 protsendil vastanutest, *mitte kunagi* vastas 16%.

**Kokkuvõte.** Uurimuste tulemused näitavad, et õpilaste eluviis on käsitletud aastate jooksul toimunud suured muudatused. Oluliselt on suurenenud meelelahutust pakkuvate tegevuste hulk, mis ei sunni intellektuaalsele tegevusele. Spordi tähtsus on langenud, ehkki viimasaastatel on täheldatud mõningast huvi tõusu.

Õppimisele kulutatakse vähem aega ja õppimine on korrapärasem kui varem. Õppeainetest on meeldivamad töö- ja kunstiopeetus, kehalist kasvatust, ebameeldivad matemaatika, vene keel, füüsika, eesti keel. Kui 1987. a oli 75% õpilastel ühiskondlik ülesanne, siis 1995. a oli see vaid 6,6 ja 1999. a 19 protsendil.

Vaba aega on rohkem kui varem, samas tahetakse, et seda oleks veel enam. 20 protsendil (s.o igal viiendal küsitletul) esineb tihtipeale olukordi, et ei oska oma vaba ajaga midagi peale hakata. Viimasaastatel on välja kujunenud täiesti uus vaba aja veetmise moodus: tele- ja videofilmid, muusikavideod, helikassetid neelavad suurema osa õpilaste vabast ajast. Viimase uurimuse andmetel võib täheldada mõningase selekteerimise oskuse (või vajaduse) tekkimist.

Aktiivne musitseerimine on vähenenud. Aktuaalsete sündmused huvitavad vähe. Vaadatavate telesaadete hulgas on ülekaalus meelelahutussaated. Laste-, spordi- ja loodussaadete vastu tuntakse vähe huvi. Lähikäimine sõpradega on vähenenud. Hobide hulgas on olulisel kohal joo-nistamine, käsitöö ja tehnika, pea samaväärsena kaardimäng.

Koduseid majapidamistöid tehakse üha vähem. Vanemate informeeritus oma laste tegevusest vabal ajal üha väheneb, seega väheneb ka lapsevanemate juhtiv ja suunav roll laste kujunemisel.

Muutused õpilaste eluviisis peaksid panema tõsiselt mõtlema noorte tulevikule, käivitama seadusloome, haridussüsteemi parema kindlustatuse, sotsiaalse kontrolli noorte koolivälise tegevuse üle, lähtudes üldtunnustatud käitumis-, moraali-, esteetika- ja eetikanormidest.

Oluliselt on suurenenud meelelahutuse osakaal.

Vähenenud on sõpradega lävimine.



1978. aastal vastas küsimusele “Kas mängid mõnd pilli või osaled ansambelis?” jaatavalt 31, 1995. a 15, 1999. a 26 protsenti õpilastest. Musitseerimise suurem langus oli 1995. aastal, nüüd on taas tõusu märgata. Tüdrukud on üldiselt aktiivsemad.

# Mõistelis-loogiliste seoste kujunemisest õppimisel ja õpetamisel

MARE TAAGEPERA, California Irvine ja Tartu ülikooli professor

**H**aridusvõimaluste ja hariduse kvaliteedi küsimusi arutades tuleks rohkem tähelepanu pöörata õpilasele. Õppimisprotsessi käsitletakse tihti nagu õppeaine edastamist passiivsele õpilasele, eeldades, et teame, millest õpilane saab või ei saa aru. Eksamiks pähetuubitud faktid või mehaaniliselt sooritatud kodutöö ei taga aga tingimata näiteks loodusteaduste mõistetest arusaamist sellisel tasemel, et need ka hiljem oleksid kasutatavad.

Rõhk tuleb panna mõtlemisprotsessi arendamisele.

Selleks, et teatud mõisted saaksid selgeks ja oleksid olemas ka püsivmälu, on psühholoogide andmetel vaja kas faktide pidevat kordamist (näiteks päheõpitud luuletus, korrutustabel) või mõistelis-loogiliste seoste ja mõtlemisprotsessi arendamist, mis annaks faktidele struktuuri (ingl k *constructivism*). Viimatinimetatud meetodi puhul on eriti oluline õpilase aktiivne osavõtt õppeprotsessist, kus õpilane on motiveeritud ise probleeme või hüpoteese püstitama ja neid lahendama.

Õpilase mõtteprotsessi arendamiseks ei pea tingimata kasutama arvuteid (kuigi need aitaksid tõhusalt kaasa), seetõttu saab juba praegu aktiivõpet edukalt kasutada näiteks loodusteadustes.

Õpetaja peab küllalt laiahaardeliselt tundma nii õpetatavat ainet kui ka aine- ja üldpedagoogikat, ka aktiivõpet. Sellesuunalise koolitusega on Tartu Ülikoolis loodusteaduste põhikooli õpetajate õppekavas juba alustatud. Praeguses faktirohkes maailmas, kus interneti andmebaasid on varsti ka kõigile õpilastele kättesaadavad, tuleb eriti rõhk panna iga õpilase mõtlemisprotsessi arendamisele.

Õpetamisel on vaja teada õpilaste eelarusaamu.

Pedagoogikaalased uurimistööd on näidanud, et õpilastel on sageli eelarusaamad õpetatavatest mõistetest (*preconceptions*), mis võivad olla täiesti väärad, nn väärarusaamad (*misconceptions*). Selleks, et uusi mõisteid arusaadavaks teha, on vaja teada, millistele mõistetele neid saab rajada. Kui näiteks keemias on õpilastel kinnistunud väärarusaamad, et kovalentses sidemes ühised elektronid paiknevad alati täpselt kahe aatomi vahel keskel, siis on orgaanilise keemia loogilise struktuuri loomine võimatu. Olen ise ülikoolis orgaanilist keemiat õpetanud viimase 20 aasta jooksul ja selle probleemi endale teadvustanud. On ilmne, et raiskan nii enda kui ka õpilaste aega, kui põhilähtekohad pole selged. Jälgin nüüd pidevalt mõistete tegelikku kujunemist õpilastel, kasutades **teadmiseruumi teooriat** (*Knowledge Space Theory*), mille on viimase kümne aasta jooksul matemaatikat kasutades välja arendanud psühholoogid (1).

Teadmiseruumi teooria kohaselt on mõtlemisprotsessil oma hierarhiline struktuur, mis võib igal aineeksperdil olla natuke erinev, kuid teatud põhialuste osas on siiski üheselt määratud. Näiteks peab õpilane matemaatikas oskama enne liita, kui hakatakse tegelema korrutamise-ga. Õpetaja ülesanne on teha oma mõtlemisstruktuur küllalt läbipaistvaks, et ka õpilased seda suudaksid jälgida ja mõista. Sel teemal on avaldatud küllalt uurimistöid, mille põhjal saab väita, et näiteks kogenud füüsik (ekspert) lahendab probleeme algajast erinevalt. Millised on erinevused ja kuidas tuleks need kogemused õpilasele edasi anda? Teadmiseruumi teooria fikseerib nii õpetaja (eksperdi) kui ka õpilase mõtlemismustri või kriitilise õpperaja (*critical learning pathway*). Õpetamise eesmärgiks on sel juhul õpilase kriitilise õpperaja lähendamine võimalikult efektiivselt õpetaja omale. Seda saab teha ainult siis, kui õpetaja on endale teadvustanud oma õpperaja koos vastavate seoste ja struktuuriga.

Toon kaks näidet.

1. Kolm 2. klassi õpilast täitsid matemaatikas kolme küsimusega testi. Kuigi kõik kolm said sama hinde (kaks kolmandikku vastustest olid õiged), võivad nende arusaamad lihtsast liitmise ja korrutamise protsessist olla erinevad (vt tabelit).

T a b e l

Teadmisruumi teooria kohaselt on 1. õpilane teadmisseisundis ülesannetes 1 ja 2, 2. ülesannetes 1 ja 3 ning 3. ülesannetes 2 ja 3. Iga õpilast iseloomustavad küsimused, millele ta on õigesti vastanud. Oleks loogiline, et õpilased saavad selgeks mõisted järjekorras 1→2→3. Teadmiseruumi terminoloogia kohaselt esitab see järjekord eksperdi või õpetaja kriitilist õpperada.

Ülesanne	Õpilase nr		
	1	2	3
1) $3 + 3$	6	6	9
2) $2 + 2 + 2$	6	4	6
3) $3 \times 2$	5	6	6

Seda jälgib ainult õpilane nr 1. Teistel on erinevad õpperajad ning ei ole päris kindel, kas nad liitmisest täielikult aru saavad. Kui neil on raskusi liitmisega, on üsna ebatõenäoline, et nad korrutamise tõe poolest aru saavad.

Olukorda analüüsides võib öelda, et esimene õpilane ei oska korrutada, teisel võib olla probleeme mitme arvu liitmisega ja kolmandal oli võib-olla lohakusviga. Lohakusvigu võib olla muidugi ka teistel, aga see selgub järjekindla kontrolliga.

Kas peaks neid õpilasi täpselt samuti edasi õpetama? Kuidas oleks võimalik oma järgmist tundi nii üles ehitada, et iga õpilase vajadused oleksid paremini arvesse võetud?

2. Tiheduse mõistest arusaamine. Analüüsiti 2000 õpilase vastuseid testile, mis viidi läbi 4.–12. klassides Californias. Testis oli viis küsimust oletatavas raskuse järjekorras.

- 1) Massi mõju tihedusele.
- 2) Ruumala mõju tihedusele.
- 3) Tiheduse mõiste. Mis on tiheduse ja massi erinevus?
- 4) Tiheduse mõiste. Kas tihedus muutub, kui näiteks puuhalg pooleks saagida?
- 5) Tiheduste võrdlemine. Milline aine jääb vette asetades vee peale ja milline mitte?

Meie üllatuseks oli õpilastele kõige raskem teine küsimus. Kõigile õpilastele anti täpselt sama test enne ja pärast õppetundi. Õpetaja (eksperdi) ja õpilaste iseloomulikud õpperajad on toodud joonisel. Näidatud on vastused pärast õppetundi. Kui test koosneb viiest küsimusest, on võimalikke õppeseisundeid  $2^5$  ehk 32.

Nagu jooniselt näha, on suur enamik õpilastest ainult seitsmes õppeseisundis. Kui see on enamiku õpperada, võib sellega arvestada juba järgmist tundi andes.

Sagedamini esinevad väärmõisted olid:

- 1) ruumala kasvades (nt gaasis) tihedus suureneb;
- 2) puhta aine tihedus antud olekus (tahke või vedelik) on muutuv;
- 3) tihedus samastati massiga.

Teadmisruumi teooriat kasutatakse praegu aktiivselt matemaatika õpetamisel Californias. Kogu alg-, põhi- ja keskkooli matemaatikateadmised on defineeritud 700 küsimuse või probleemiga, millel on omavahehised seosed ehk hierarhiline struktuur. Kui teatud faktide vahel seoseid pole, siis neid struktuuri ei paigutata. Õpetajatel on pidevalt võimalik arvuti abil jälgida, kus tema õpilased teadmiseruumis paiknevad ning selle alusel kohandada õpetamist.

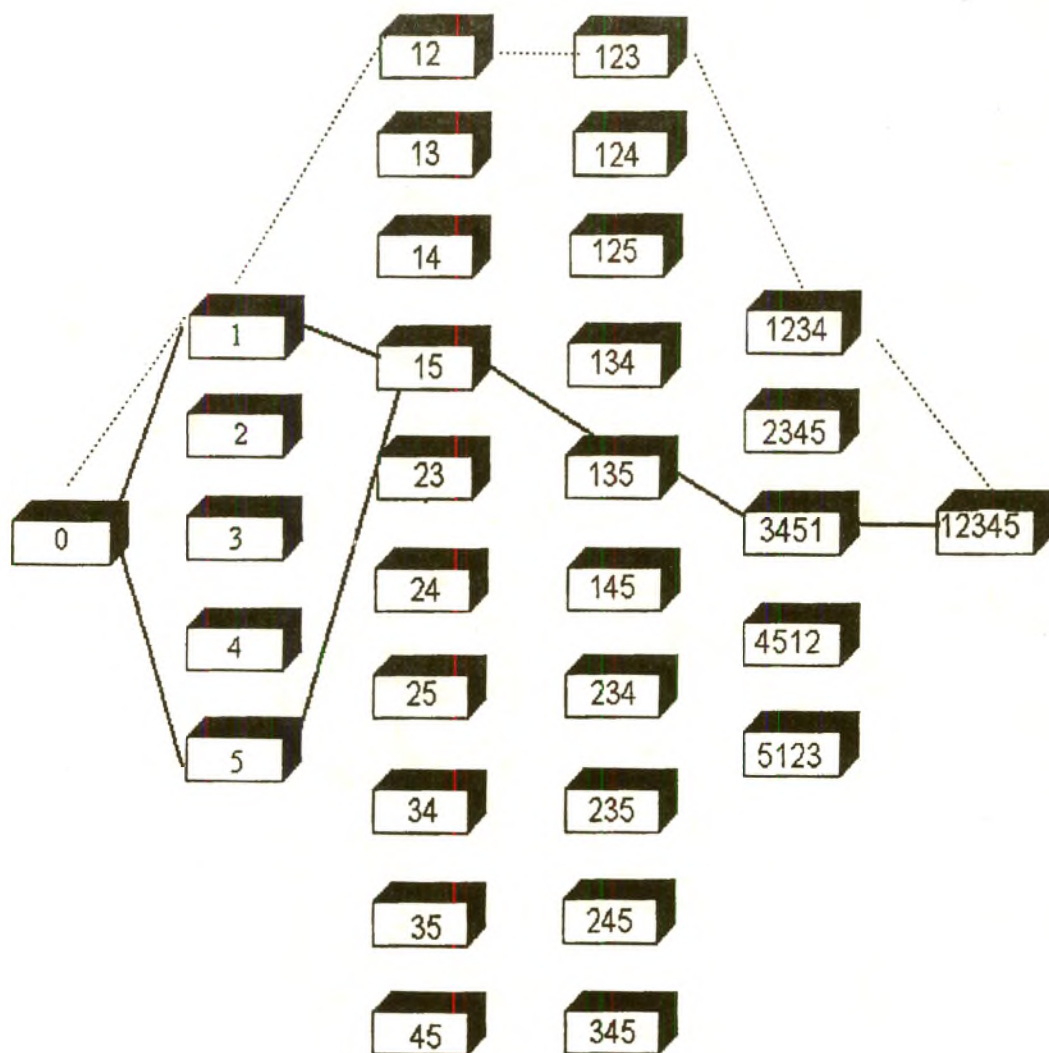
Väga oluline on teada saada, kas õpilased oskavad oma teadmisi ka rakendada. Seosetud pähetuubitud faktid ei ole sageli rakendatavad ja neist on hiljem vähe kasu. Ameerikas tehti kindlaks, et bioloogiaõpikus

Õpilaste teadmisseisundid ja õpperajad on erinevad.

USA-s kasutatakse teadmiseruumi teooriat matemaatika õpetamisel.

oli ühe lehekülje kohta rohkem uusi sõnu ja mõisteid kui võõrkeeleeõpikus! Osalt selle tõttu sekkus Ameerika Teaduste Akadeemia president isiklikult loodusteaduste õppeprogrammide koostamisse.

Tänaseks on koostatud Ameerika Teaduste Akadeemia sponsorlusel uus, esimene üleriiklik loodusteaduste õppeprogramm ja selle valmimisel osalenud komisjoni liikmetest vähemalt pooled olid õpetajad.



J o o n i s. Kriitiline õpperada. Tiheduse mõiste.

Õpilaste  
mõttemustrite  
jälgimine aitab  
muuta  
õpetamist.

Olen viimase kolme aasta jooksul oma õpetamist oluliselt muutnud vastavalt õpilaste mõttemustrite kujunemise pidevale kontrollile. Hariduse kvaliteeti saab muuta oluliselt paremaks, kui kasutada lisaks muudele meetoditele ka teadmiseruumi teooriat ning selle kaudu katsuda suunata õpilasi iseseisvalt mõtlema ning probleeme lahendama.

### Kirjandus

1. F a l m a g n e, J. Cl., D o i g n o n, J. P. 1990. Introduction to Knowledge Spaces: How to Build Test and Search Them. – Psychological Review, No. 97, pp. 201–224.
2. Internet: <http://www.aleks.uci.edu>
3. T a a g e p e r a, M., P o t t e r, F., M i l l e r, G.E., L a k s h m i n a r a y a n, K. 1997. Mapping students' Thinking Patterns by the Use of the Knowledge Space Theory. – International Journal of Science Education, No. 19, pp. 283–302.
4. T a a g e p e r a, M. and N o o r i, S. Mapping Student Thinking Patterns in Learning Organic Chemistry, Submitted to Journal of Chemical Education.



## Loovuse avaldumisviisid

ANTI KIDRON, Ph.D., psühholoog

**L**oov mõte võib end teostada väga erinevas vormis alates lapsele nime mõtlemisest või külalisraamatusse sissekande tegemisest kuni kardinaalselt uue teadusliku paradigma väljatöötamiseni. I. Taylor teeb vahet nelja loovustasandi vahel.

**Vaba spontaanne eneseväljendus** mis tahes alal (maalimine, laulmine, tantsimine, TV-s esinemine, valimiskõne pidamine jne), aga ka seltskondlikul vestlemisel, diskussiooni juhatades, äriläbirääkimistes osalemisel jm. See loometasand on saavutatav põhimõtteliselt igapäevase, iseküsimuse, mis ulatuses ja kui sageli.

**Tehniline looming** – mingi meetodi või tehnilise võtte rakendamine näiteks esteetiliselt, didaktiliselt, leiunduslikku või mis tahes muud rakenduslikku väärtust kujundava tulemuslikkusega. Tehniline looming jääb enamiku inimeste suutlikkuse laeks.

**Leiutav looming** arvatakse põhinevat elunähtuste-vaheliste varjatud seoste ja sõltuvuste avastamisel ning teostub teaduslikes avastustes, leiutistes, kõrge kunstiväärtusega taidetes jm. XX sajandi tuntuim esindaja on Edison.

**Innovaatiline looming** viib teaduses, kunstis, majanduses, sotsiaalses elus või tehnoloogias eniste paradigmade vahetuseni. Tüüpilisi esindajaid: Buddha, Platon, Shakespeare, Bach, Freud, Mahatma Gandhi, Einstein, Dali, Soros, Bill Gates.

### Loovustõkked

Kõigil vaimselt terveil täiskasvanuil on piisavalt seesmisi ressursse, et loovalt toimida. Ent paljudel aladel kooliprogrammidest ja teleseriaalidest kuni sööklamenüüde ja kaupluste nimedeni näib meil juba aastakümneid valitsevat värskete ideede põud. Tegelikult pole loov olla just kerge ülesanne – see eeldab stereotüüpse mõtteviisi hülgamist, probleemi tavalahenditest lahtiütlemist ning samas ka enesekordamise ahvatluse vältimist. Uue koolituskava, romaanifaabula või äriideega alguse tegemine eeldab julgust siirduda tundmatusse ning taluda seal jännijäämise või isegi läbikukkumise riski. Kõrget loovust eeldav ettevõtmine ei tähenda üksnes skeptikust kaasinimeste vastuseisu ületamist, see nõuab ka nii mõnegi psühholoogilise barjääri ületamist iseendas. Pole juhus, et elus nõnda harva realiseeritakse ehedalt originaalseid ideid ja fantaasiarikkaid probleemilahendusi. Enamikul juhtudel näib sissetallatud rajal püsimine mugavam. Vaatame kümnekonda loova mõtlemise tõket lähemalt.

**Madal motivatsioon.** Loometöös tuntakse ütlust: igav otsing on tulutu otsing. Ülesanded ja probleemid, mida omaks ei tunnustata, ei haara ka kaasa ning need ei kujunda seda entusiasmi ja otsustavust, mis loometöös tarvis. Uudsele probleemülesandele pühendumist takistab mitu ettekäänat: probleemi ei tunnustata omaks: see pole minu rida • lepikakse olemasoleva puudustega: oleme seni niigi hakkama saanud • probleemid näevad vaid takistust, mitte edu šanssi: milleks seda muret kaela võtta? • ülesande lahendatavus seatakse kahtluse alla: see on ülejäo • kaheldakse probleemi lahendamise mõttes: mis see annab? • ülesande tähtsust alahinnatakse: meil on tähtsamatki teha.

**Kehv keskendumisvõime.** Tuntud idamaine mõtleteeravõrdleb hajevil isiku intellekti meelesegaduses ahviga, keda on salvanud skorpion ning kes võsas sõgedalt ringi hüppab. Kes mõttetöös ühte objekti ei suuda

Loovus väljendub mitmel viisil.

Kõigil vaimselt tervetel inimestel on ressursse loovalt toimimiseks.

Loovus eeldab kõrget motivatsiooni ja head keskendumist.

Loovat  
mõtlemist  
tõkestavad  
paljud tegurid.

süüvida ja pikema aja vältel mõtteid ei oska koondada, selle mõistmine jääb pinnapealseks. Nõrga keskendumise olukorras ei mõisteta nähtuste vahelisi seoseid ja olemasoleva täiustamise varjatud võimalusi; ühtlasi jäetakse kasutamata see alateadvuse "kogemuspagas", mis uute ideede otsingul eriti hinnaline.

**Mõttejäikus.** Uue keeruka probleemi lahendamine eeldab selle mitmekülgset läbiuurimist, küsimuse korduvat ümberasetamist. Loov otsing läheb pikaldaselt, kui jäärpäiselt püsida vaid ühel arutlusrajal ning eelistada kätteõpitud võtet või tööviisi teistele arvesse tulevaile.

**Autoriteedilummus.** Kui antud valdkonnas on keegi kuulsus suurt edu saavutanud või midagi põhjapanevat öelnud, ähvardab tema seisukohast kujuneda standard või kliše, millest oma loomingus ei juleta eemalduda.

**Valitseva suhtumise ülevõim.** Tuntud loova mõtlemise spetsialist Eduard de Bono võrdleb valitsevat mõtteviisi kevadise üleujutusega, mis on täitnud kõik lohud ja lätted, ojad ja kraavid. Võimaluste ja variantide paljususe asemel valitseb igav tasalülitatud ühetaolisus. Loometöös nõuab mõnegi sissejuurdunud tavaidee kõrvalajamine tõsiselt jõupingutusi.

**Jah-ei mõtteviis.** Indoeuroopa keeltele on olemuslik säärane "must-valge" arutlustava, kus mõtted ja ideed, järeldused ja probleemilahendid ekstrapolaarselt kõlblikeks või kõlbmatuteks hinnatakse. Teisisõnu sunnib keelestruktuur meid midagi jaatama (on) või eitama (ei ole) tihtilugu ka siis, kui mõistlikum oleks valida mingi vahepealsem variant (võib-olla on, aga vahest ei ole ka). Mõnes teises kultuuriruumis – näiteks hiina keeles – säärane järsk vastandumine puudub. Eespool mainitud de Bono on pakkunud keele adekvaatsemaks muutmiseks neologisme, mis aitaksid ületada jah-ei järsu vastanduse. Eesti keeli võiks selleks olla mõiste "jaaaji" või "jeiii" jah-varjundiga ei, või ka vastupidi – ei-varjundiga jah).

**Ebaõnnestumise hirm.** Selle loovustõkke ilmnedes hakkame eelistama uuega katsetamisele tuntud ja teadaoleva turvalisi teid.

**Tõsimeelsus ja perfektsionism.** Kes oma tööd ja loomingut liiga tähtsaks ja kaalukaks tegevuseks peab, selle mängulust kahaneb, tungiv soov täiust saavutada toob aga kaasa mõttekrambi ja kärbib loova eneseväljenduse tiibu.

**Liigne enesekindlus** toob kaasa enesekordamise ohu, mis takistab probleemidele adekvaatsete uute lahendite leidmist.

**Madal stressitaluvus.** Kui raskustega kokku puutudes neile kergesti alla jäädakse, kujuneb välja loomulik püüd edaspidi takistusi vältida.

**Traditsioonidesse klammerdumine** (konventsionaalne mõtteviis). Soov teha nii nagu varem kahandab katsetamise ja uute võimaluste läbiproovimise lusti.

**Nõrk kujutlusvõime.** Fantaasiat pärsib ülemäärane püüd säilitada iga hinna eest realiteeditaju ja mitte irduda tõestatud faktidest.

**Hirm ebamäärase ees** sunnib vältima olukordi, kus tundmatuga tuleb silm-silma vastu astuda. Selle tagajärjel tõlgendatakse seninägematu ning uusi võimalusi pakkuv tuntuks ja teadaolevaks, millest pole midagi erilist loota.

**Tugev tasakaalutarve.** Püüd vältida korralagedust, kahemõttelisi olukordi, ebasümmeetriat, hämmastavat ja kurioosset kahandab oluliselt ka loovaile avastustele valmisolekut.

**Enesekontroll.** Suutmatust asjadel ja sündmustel lihtsalt kulgeda, vabalt "minna lasta" käib enamasti kaasas ka spontaansust kahandava enesekontrolliga.

**Keskkonna mõjutuste tõrjumine** kujundab olukorra, kus väliskeskkonnast ei osata saada vajalikku infot ja loomingulisi impulsse, tähendusrikkaid vihjeid. End teiste mõjudest isoleerimine tähendab ka loominguilisest dialoogist loobumist teiste asjatundlike ja erudeeritud isikutega.

(Järgneb.)

## Me kõik oleme teelised

**M**e õpime oma õpilasi tundma. Millised on nende mured ja rõõmud, vajadused ja soovid, vaated ja väärtushinnangud? Kas tunneme oma õpilaste kodust olukorda, et mõista nende reageeringuid ja vajadusi?

Õpetajana õpime nägema, kui tähtis on jagada ennast, mida oleme saanud oma ellu nendelt, keda õpetame.

Konkreetseid õppetükke mäletatakse lapsepõlvest suhteliselt vähe. Küll on aga mees õpetaja isiksus, õhkkond, mis õppimise juurde kuulus, suhtumine õpilastesse.

Me kõik oleme teelised, võib-olla oleme siin maailmas just selleks, et aidata üksteisel hakkama saada, et olla üksteisele toeks.

ELLE REINIKE,  
psühholoog



G Ü M N A A S I U M

Tamsalu Gümnaasiumi eelkäijaks peetakse 1868. aastal Uudeküläs tööd alustanud küla-kooli. 1909. a muudeti see Nõmküla kaheklassiliseks ministeeriumikooliks, mis alustas 42 õpilasega tööd neljajaoelisena. Õpetajaid töötas kolm: Karl Augas – koolijuht, Veera Augas ja August Merits. Oma valla lastele oli õpetus tasuta, võorast vallast õpilaste vanemad pidid aastaks maksma kolm rubla ja tooma koolile sülla puid. 1916. aastani toimus õppetöö vene keeles. 1917. a sügisel muudeti kool Uudeküla 6-kl algkooliks. Õppekeeleks sai eesti keel.

Kuna koolimajades (1909. a ehitatud kivi-maja ja Uudeküla mõisamaja) oli ruumikitsikus, üüris vabariigi valitsus 1919. a pool Tamsalu mõisavalitseja majast kooli kasutusse. Et Uudeküla mõisamaja oli väga lagunenu ja väike, anti pika asjamise peale 1920. a kevadel Tamsalu mõisa härrastemaja koolile. Sellest alates hakkas kool kandma nime Tamsalu Algkool, õpilasi oli 199.

Kooli juurde asutati Noorsoo Karskusliit ja Lastekaitse Ühing vaesemate õpilaste varustamiseks sooja toidu ja riietega.

1920/21. õppeaastal avati ka 7. klass. Töötati Uudeküläs endises koolimajas (nn kivimaja) ja Tamsalu mõisamajas (praeguse Tamsalu kultuurimaja asukohas). 1921/22. õppeaastast muudeti kool uuesti 6-klassiliseks. Töötas 7 klassikomplekti – 3. kl jaotati kaheks (49 õpilast), õpilasi oli kokku 213. Tamsalu Algkooli

õpilaste liikuvus oli suur, tingitud peamiselt sellest, et raudtee- ja lubjatehase tööliste palgad olid madalad ja nad muutsid oma elukohta.

1924. a avati Tamsalu Algkooli juures täiendusklass (38 õpilast). Õppisid need, kel oli alghariduse omandamine majanduslike raskuste tõttu pooleli jäänud. Järgmistel aastatel pöörati täiendusklassis suuremat tähelepanu majapidamistöõde ja käsitöö õpetamisele.

1926/27. õa hakati esmakordselt õpetama koolieelseid lapsi (tulid laupäeval kooli paariks tunniks). Alates 1927/28. õppeaastast kehtestati Nõmmküla valla koolides kohustuslik kooliõpetus 8.–15. eluaastani. Kohustuslik oli 6. kl lõpetamine (varem 4 klassi).

1940. aastad töid kaasa suuri muutusi. 1944. aasta sügisel muudeti kool 7-klassiliseks ja tööd alustasid ka vene õppekeelega algklassid. 1. septembril 1957 sai koolist Tamsalu Kesk-kool, avati 8. klass, kus asus õppima 21 õpilast. Töötati kahes vahetuses.

1960. a sügisel alustati õppetööd uues koolihoones, kevadel lõpetas keskkooli esimene lend. Juurdeehitis valmis 1982. a. Gümnaasiumi nimetust kannab kool 1995. aastast. Keskhariduse on Tamsalus omandanud 923 õpilast.

### Kooli tänane päev

Praegu õpib Tamsalu Gümnaasiumis 680 õpilast 50 pedagoogi õpetusel ja juhendamisel. Kooli juhib **Vardo Arusaar**, õppejuhatajatena töötavad **Aime Tops**, **Elle Nurmsalu** ja **Maire Tamm**. Ametis on täiskohaga logopeed ja psühholoog.

Enamik õpetajaid on pikaajalise töökogemusega. Ühelt poolt tagab see kindlustunde ja rahuliku tööritmi, teiselt poolt võib lähiaastatel tekkida kaadriprobleeme. Praegu õpetavad kõiki aineid erialaspetsialistid ja päris noorteta maja ka ei ole – algklassidesse on viimasel neljal aastal tööle asunud neli noort klassiõpetajat. Hetkel töötab meil kaksteist oma kooli vilistlast – üksteist õpetajana, üks sekretärina. Ilmselt on kodukoolil plusse, mille tõttu siia tagasi pöörduakse.

Kui veel vilistlastest rääkida, siis nende hulka kuuluvad ka Lääne-Viru maavanem Marko Pomerants ja Eesti Ajelehtede Liidu tegevdirektor Tarmu Tammerk.

Õpilaste arv eesti õppekeele klassides on püsinud stabiilsena (suurim klass 36, väiksem 20 õpilasega).

Kiiresti on laste arv vähenenud venekeelse õppega klassides. 1980. aastate 190 õpilasest on järel 45. Kaugeltki kõik ei ole Tamsalust lahkunud, suur osa on asunud õppima eesti klassidesse. See raskendab algklassiõpetajate tööd. Paljud vene lapsevanemad ei suuda oma lapsi õppetöös abistada ega suhtle eesti keeles.



### Tamsalu Gümnaasiumi õpetajad 1999. aasta aprillis.

Õpetajatel on Tamsalus peale igapäevase töö hulganisti lisakohustusi: pedagoogide hulgas on kohalike volikogude liikmeid, kultuurimaja ringide juhte ja neis kaasalõõjaid. Kooliski on arvukalt aine- ja taidlusringe ning sporditreeninguid, mida juhendatakse

Agaralt võetakse osa täienduskoolitusest maakonnas, Tallinnas ja Tartus. Jaanuarikuust osaleb 25 õpetajat koolis toimival kursusel "Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks".

Alates 1985. aastast on igal suvel ette võetud üks ühine reis. Oleme valinud marsruudid nii, et sellest ka töös kasu oleks. Sel suvel ootab meid Kesk-Norra.

Ühistel metoodikapäevadel jagatakse kogemusi koos Järva-Jaani ja Vajangu kolleegidega, 1. aprillil leidis aset neljas kolme kooli (Jõgeva, Lüganuse, Tamsalu) kohtumine, kus olid kavas ainevõistlused ja sport. Sõpruskoolid on Soomes Petäjävedel ja Nastolas.

Oluliseks peame õpilaste silmaringi laiendamist. Selleks oleme püüdnud elus hoida kauaegse klassivälise töö suunaja **Karin Poomi** rajatud klassiekskursioonide süsteemi. 1.–12. klassini läbiviidavad reiseid tagavad kõigi Eestimaa piirkondade tundmaõppimise, viimastes klassides jõutakse naaberriikidessegi.

Meie meelest on oluline, et kooliajal saaksid õpilased tuttavaks kõigi Eesti teatrite, suuremate muuseumide ja kultuurimälestistega.

### Õppetöö diferentseerimisest

1998. aasta sügisest töötab põhikooli liitklass poistele, kel on probleeme õppimise, käitumise ja koolikohustuse täitmisega.

Põhilise osa päevast tegeleb poistega klassi-

juhataja **Tiit Leemets**, keeletunde, muusikat, kunstiopetust, tööõpetust ja kehalist kasvatust annavad erialaõpetajad.

Pedagoogide sõnul on kasu kahepoolne: poiste endistes klassides saab häirijateta tööd teha, poisid on hakanud paremini koolis käima ja õppima, väikeses klassis on enam võimalik arvestada nende taset ja võimeid.

Kooli arengu- ja õppekava arutamisel otsustas õppenõukogu tunnistada prioriteetseteks õppeaineteks eesti keele, matemaatika ja võõrkeele ning seda arvestati ka tunnijaotusplaani koostamisel.

Lähtudes sellest on 1994. aastast alates 7. klassist diferentseeritud õppetöö, mis tähendab emakeele ja matemaatika õpetamist paralleelklassides võimekuse ja taseme järgi moodustatud rühmades. Seni on rahul õpilased, õpetajad ja lapsevanemadki. Võimalusel arvestame taset ka võõrkeelerühmade moodustamisel. Gümnaasiumiklassides laieneb eri tasemel õpetamine ka füüsikale ja keemiale.

Eelmise kevade lõpetajad said riiklike eksamitega normaalselt hakkama ja leidsid endale kohased edasiõppimisvõimalused.

Peame oma kooli põhiülesandeks kohalikele lastele võimetekohase hariduse andmist, sest kaugeltki kõik lõpetajad ei ole orienteeritud kõrgharidusele.

Seni on meie lõpetajad osanud elus toime tulla. Analüüsides viimasaastatel lõpetanute edasist käekäiku, julgeme öelda, et Tamsalu Gümnaasium ei tooda keskharidusega töötuid. Kõik on leidnud koha kas läbi kõrgkooli, tehnikumi või kutseõppeasutuse ja saavad hästi hakkama. Kuna kodukohas töökohti napib, on paljud asunud tööle linnadesse, eriti Tallinna.

## Tantsivad ja võimlevad

Õnneks on Tamsalu Gümnaasiumisse sattunud tööle entusiastlikud ringijuhid, kes lapsed tantsima ja võimlema panevad.

Nooremas astmes (1.–5. kl) annavad nädala kolmanda kehalise kasvatuses tunni professionaalsed tantsuõpetajad **Ülle Feršel** ja **Kaire Leimann**.

Ülle Feršel juhendab liikumisrühmi ja rahvatantsijaid kõikides vanuseastmetes. Emotionaalsed ja sisukad on ta enda loodud tantsud. Tema rühmad on pääsenud alati vabariiklikule tantsupeole, 1988. a suvel käis 8. klassi segarühm kontsertreisil Prantsusmaal.

Kolmanda tantsuõpetaja, kooli vilistlase **Kaire Leimanni** lemmikvaldkond on seltskonatants. Tänu temale on meie õpilasi meeldiv tantsupõrandal vaadata.

Koolis on kaks rühma võimlejaid, kes **Ülle Raudsepa** juhendamisel on parimad maakonnas ja tulnud laureaadiks ka üle-eestilistel võimlejate ja liikumisrühmade konkurssidel.

Üksteist täiendades hoiavad need inimesed tantsu ja liikumise Tamsalu Gümnaasiumis au sees.

## Sportist

Tamsalus on head sportimisvõimalused, kuna lisaks kooli spordisaalile, 100 m pikkusele kummikattega maneežile, jõusaalile ja normaalmõõtmega staadionile on õpilastel võimalik kasutada linna täismõõtmega spordisaali, 25-m rajaga ujulat ning 2 km kaugusel asuvat suusarada (suurim ring 8 km).

Kuna Tamsalus on väga pikad sportlikud traditsioonid, on noortel piisavalt eeskujusid ja jätkub ka aktiivseid lapsevanemaid, kes aitavad kaasa spordielu korraldamisele.

Kooli edukamaks alaks on aastaid olnud suusatamine, maakonna keskkoolide karikas on juba mitu aastat tulnud meile.

Eesti noortekoondisse jõudis **Risto Rammul**, kes koos **Kert Krünbergiga** olid 1998. a võitjad Visu-ETV noorte karikasarjas. Orienteerumises valmistub maailmameistrivõistlusteks **Tarvo Klaasimäe**.

Populaarne ala poiste seas on korvpall, milles on ka häid tulemusi saavutatud (1988. a maakonnas esikoht).

Kergejõustikku harrastatakse pidevalt, nooremad õpilased osalevad võistluses "Tähelepanu, start!".

Murdmaajooksus sai meie kool 1998. aastal maakonnas esikoha.

Palgalisi treenereid koolis ei ole, kogu töö teevad ära kehalise kasvatuses õpetajad **Liivi Rünk**, **Pille Lehemets** ja **Rein Tops**. Suusatajaid juhendab **Arvo Orupõld**.

Noorte jalgpalluritega tegeleb kohalik spordiklubi LOS STOROS (juhendab vilistlane **Jaanus Mutli**, valla jurist).

Ujulas annab õpetust **Mare Järv**, linna spordihoones tegutseb võrkpallurite, lauatenise ja tennisemängijatega **Sergei Kurotškin**.

Viimasaastatel on hoogustunud tervisekäimine, eestvedaja on õpetaja **Maire Tamm**.

Tamsalu Gümnaasiumis on kõigil soovijatel võimalus tegelda talle meeldiva spordialaga.



Koolimaja juurdeehitis ja staadion. Näha on taanlaste rahaga vahetatud aknad ja soojustatud välissein.

## Õpilane muigab, õpetaja naerab

9. a kl õpilane **Tiina Uudeberg** pani uurimistöös "Pajatusi Tamsalu koolist" kirja õpetaja **Vaike Viilebergi** räägitud lood. Mõned neist.

**Õpetaja isegi ei oska.** "Õpilased asuvad tööle, veidi aja pärast kuulen, kuidas kaks tüdrukut eespingis vaikselt räägivad. Üks ütleb, et tema ei oska kelku joonistada, teine lohutab: "Sellest pole midagi, õpetaja isegi ei oska, siis veel sina!" Hakkan naerma ja ütlen tüdrukutele, et ma ju joonistasin ilusa kelgu tahvlile. Üks tüdrukutest väidab: "See mõni kelk, see pole kelgu moodigi!" (Kelk oli tahvlil otsevaates.) Lapsed joonistavad ikka külgvaates."

**Kodu külastamas.** "Üks õpilane puudus tihti, tööendeid ei toonud, seetõttu käisin tal tihti kodus. Kord oli jälle Tõnu puudunud kaks päeva. Läksin jälle koju. Ema tegi ukse lahti ja ütles mulle: "Mida te käite siin ukse taga iga päev nagu koer nuuskimas?"

Tavaliselt on kodude külastused olnud meeldivad ja sõbralikud kohtumised. See oli üks ebameeldiv erand."

**Šaiba.** (Seotud kolleeg **Meeri Voorega**.)

"Meeril oli Tamsalus esimene televiisor. Käisime kõik õhtuti tema juures. Vilu Karla oli kehalise kasvatuse õpetaja, kes oli alati kohal, kui kanti üle mingeid spordivõistlusi. Ühel õhtul vaatasime jäähokit. Meeri ise jäähokist huvitatud ei olnud, tema parandas vihikuid. Mäng oli tükk aega käinud, kui Meeri tõstis vihikute kohalt pea ja ütles: "Küll see Šaiba on ikka hea mängija, kogu aeg ikka Šaiba ja Šaiba."

**Pole paala.** "Oli kolmanda rühma muusikatund. Õppisime kelgulaulu. Enamus lastest laulis, ainult väike Mari ei teinud suudki lahti. Küsisin Marilt: "Miks sina ei laula?" Mari vastas: "Ma ei saa laulda, mul ei olegi kelku!"

Kuna Mari oli kolleegi tütar, ütlesin koolis emale: "Osta Marile kelk, muidu Mari ei saa laulda." Marile osteti kelk.

Tuli järgmine muusikatund, kõik laulavad, Mari jälle ei laula. Küsisin Marilt: "Sul on ju nüüd kelk, miks sa ikka ei laula?" Mari ütles: "Ma ei saa laulda, issi ei tule minuga kelgutama." Selles lastelaulus olid järgmised read: "Kui võtan, kui võtan kelgu ma, siis tuleb, siis tuleb issi ka..." Räägin kolleegile: "Te peate Mariga kelgutama minema, muidu Mari ei hakka laulma." Järgmisel päeval teatas Mari ema, et issi käis tütreka kelgutamas.

Tuleb kolmas muusikatund. Teistel lastel on laul selge, Maril on ikka suu kinni. Ütlesin Marile: "Issi käis sinuga eile kelgutamas, hakka nüüd sina ka laulma."

Mari vastas: "Ei saa, minu kelgul ei ole paala."

## Viiskümmend aastat õpetaja

Tamsalu kooli paljude staažikate pedagoogide seas on maateaduse õpetajal **Helga Tammerkil** tänava mitmekordne juubeliaasta.

11. aprillil oma 70. sünnipäeva tähistanud juubilar töötab õpetajana viiekümnendat aastat ja juhatab 12. klassi.



**HELGA TAMMERK**

Pedagoogitööd alustas Saaremaa tüdruk pärast pedagoogilise klassi lõpetamist kodusaarel ja kohe koolidirektorina. Tamsalusse tõi elutee ta 1955. aastal. Tänaaseks on paljud tema õpilased juba vanavanemateks saanud. Vilistlaste kokkutulekul imetletakse õpetaja elujõudu, kõigega kursis olemist ja tugevat tervist.

Seda, mis tähendab olla haiguslehel, õpetaja Tammerk ei tea, sest tema ainuke töölt eemalolek oli seotud aastaid tagasi poja sünniga.

Geograafiatunnis pole keegi kergesti pääsenud ja mõnigi kord minnakse tundi südamevärinaga, sest õpetaja rangus, põhjalikkus ja järjekindlus on kõigile teada. Samas on eksamite ja arvestuste valimisel maateaduse kasuks otsustanute nimekirjad pikimad – aine on kindlalt omandatud, võib rahuliku südamega eksamile minna. Tunnis omandatud on kinnistatud paljude ekskursioonide ja õppekäikudega mööda Eestimaad.

On neidki, kes kooli lõpetamise eest võlgnevad tänu klassijuhataja nõudlikkusele ja pidevale kontrollile.

Järgmisest õppeaastast lubab Helga Tammerk väljateenitud puhkusele jääda. Ehkki ta on selle auga ära teeninud, ei oska kolleegid ega õpilased praegu küll koolielu temata ette kujutada.

Seni on ta ikka olnud hommikul esimene ja õhtul viimane, kes maja üle vaatab.

Kirjutasid AIME TOPS,  
HELGA TAMMERK ja  
REIN TOPS

Fotod tegi KALVI NOORMÄGI

## Loodusteaduste õpetamine seoste abil

ANU PARTS, TÜ MRI loodusteaduste didaktika lektoraadi magistrant

MIIA RANNIKMÄE, TÜ MRI loodusteaduste didaktika lektoraadi teadur

**M**e oleme erinevad, me mõtleme erinevalt. Koolis avalduvad iseloomude ja arusaamiste erinevad nüansid. Õpetaja, andes edasi oma arusaamu õppematerjalist, on tihti nõrдинud, kui õpilase tee sama asja mõistmiseni kulgeb hoopis teist rada pidi. Sellega leppimiseks tuleb endale üha uuesti meelde tuletada, et kõik inimesed mõtleavad erinevalt. Uudishimulikud oleme ka kõik, kes rohkem, kes vähem. Tasub olla uudishimulik, sest vaid nii saame teada, kuidas õpilased õpetatavat mõistavad, sellest aru saavad.

Programm on tihe ja tunde vähe, kust võtta veel aeg õpilaste individuaalsete erinevuste arvestamiseks, nende järgi õppetöö korraldamiseks? Tegelik olukord koolis on umbes selline:

- õppimine ja õpetamine on õpetajakeskne;
- enamik õpilasi usaldab üksnes õpetaja antud tunnikonspekte ja on eesmärgiks seadnud heade testitulemuste saavutamise;
- õpilased ei hooli ega teagi hoolida oma teadmiste sisemisest korrastatusest ega nende hilisematest kasutamisevõimalustest;
- haruharva analüüsivad nad oma õpistrateegiaid ja/või seda, kuidas õppida;
- õpilased omandavad teadmisi, teadmata, kuidas neid oma eniste teadmistega suhestada ja/või elus kasutada;
- õppekavas oleks nagu peidus sõnum, et iga meelespeetud fakti ja defineeritud seaduspärasuse esitaja saab auhinna. Õppimine on seetõttu pinnapealne ning eelkõige teadmistilkade kogumine, põhirõhk on asetatud detailidele.

Tuleb tuttav ette, kas pole? Tegelikult ei kirjeldanud me Eesti kooliõpilasi ja õppetöö korraldust. Niisugune on olukord Hiinas (2).

Õppimise pinnapealsus, üksikute faktide pähe tuupimine, oskamatus ja soovimatus neid seostada, et seeläbi jõuda järeldamise ja avastamise teerajale, on omane ka meie õpilastele. Õpilased on mõttelaisad. Mugavam on pähe õppida õpetaja jutt, sest ise mõtlemine, seostamine ja aktiivsus tunnis nõuab vaimset pingutust.

Kuidas muuta loodusteaduslikud mõisted õpilasele tähendusrikkamaks? Kuidas liita mõiste selgitus ja illustreerimine? Õpetajad, õpikute koostajad ja illustraatorid on veendunud, et hästi kujundatud illustreerimised on õpikus olulisemad kui tuhanded sõnad. Illustreerimiste ülesanne on muuta õppematerjal atraktiivsemaks, paraku aga muutuvad illustreerimised ise samal ajal õppeprotsessi teisejärguliseks osaks. Õpilased on tihti hädas esitatud illustreerimistega ja graafikutega – ei oska neilt leida vajalikku teavet. Graafikutel, diagrammidel ja

teistel illustreerimistel kujutatute analüüsimine ja õpiku tekstiga seostamine on õpilastele liiga keeruline ülesanne mitte ainult meil, vaid ka mujal maailmas (4).

Illustreerimised on vaheetapp õpiku teksti ja ajus formeervate teadmiste vahel. Seda eeldades uuriti erinevaid õpilasi ja leiti, et edukad õpilased kasutavad rohkem graafilist informatsiooni ja neil on selle seostamisel tekstiga probleeme vähem. Eriti oluliseks osutus graafilise info kasutamine uue info integreerimisel juba olemasolevasse mudelisse, teadmiste süsteemi (4). Seega on kõigkõimalik illustreerimistel kujutatav teave hea ja kasulik vaid neile, kes seda oskavad ja tahavad kasutada.

Õppetöös kasutatavad tabelid ja muu illustreeriv materjal on koolidele kallis, selle ise koostamine ja tegemine õpetajale aeganõudev. Üks võimalikke lahendusi on koostada abivahend – mõistekaart.

### Mõistekaart – mis see on?

Otstarbekas on mõistete õpetamine seostatult – võrgustikuna (infovõrgustikuna). Uued faktid seostuvad juba olemasolevatega. Seda õpetamise aspekti arvestabki mõistekaart, mille kasutamisel konstrueerivad õpilased õppeprotsessi ise, lähtudes oma arusaamast. Õppetöö muutub õpilaskeskseks. Õpetaja uurib välja,

- milline on õpilase juba olemasolevate teadmiste võrgustik/raamistik;
- kuidas lisada uusi teadmisi ja oskusi ning uusi teaduslikke fakte juba olemasolevasse süsteemi õpilasele kõige otstarbekamal viisil.

Mõistekaart on õppetöös vahend, mis tugineb kognitiivpsühholoogia teooriale ja on kasutusel olnud juba umbes 20 aastat. Mõistekaardi koostamise võtted, mis kasvasid välja Novaki 1972. a avaldatud töödest ja seejärel täiustusid tema õpilaste omades (3), olid algselt mõeldud selleks, et uurida õpetaja suuliste selgituste korral tähendusliku õppimise edukust ja tulemuslikkust algkooli loodusteaduste tundides. Praeguseks on mõistekaart leidnud üha laiemat kasutust, laienuvad selle kasutamisevaldkonnad, alates õpilaste teadmiste taseme määramisest enne mingi teema õppima asumist ja lõpetades teadmiste kontrolliga teema lõpul.

Mõisted koos seostega on mõistekaardil nähtavad nii mõistetandite kui ka erinevate seoste liikidena. Mõistekaart illustreerib mõistete korrastatust õppija teadmiste struktuuris. Seejärel on vähemalt osaliselt võimalik jälgida teadmiste restruktureerimist ja kognitiivse struktuuri arengut.

Võrdluse aluseks on õppimise eri etappidel koostatud mõistekaardid. Need näitavad õpilase algseid teadmisi; konteksti (konseptuaalseid seoseid mõistete vahel); muutusi mõistestruktuurides õpetamise/õppimise tulemusena.

Mõistekaart on õpilase ja õpetaja abivahend. Mõistekaardina koostatud õpetaja tunnikonpekt saab olla ühtaegu ülevaatlik ja seostada erinevaid teadusharusid. Selle võib koostada kas ühe teema kohta või alateemade kaupa ja õpilastele saab uut materjali selgitada selle põhjal koostatud osadena, mille nad hiljem iseisvalt seostavad.

Õpilastele on mõistekaart hea vahend korramiseks ja eri teemade seostamiseks. Mõistekaart on tõhus ja efektiivne vahend õppetöös, sest

- kirjeldab infoühikuid/mõisteid konseptuaalses raamistikus või võrgustikus;
- näitab hierarhilisi seoseid mõistete vahel;
- mõistekaardil on nähtavad põhjuslikud ja ajutised seosed.

## Selgitati bioloogiateadmisi

Kuidas on lood meie gümnaasiumilõpetajate bioloogiateadmistega? Ametliku vastuse annab õpilastele riigieksamitulemus.

Tähendusliku õppimise uurimiseks viidi viies koolis, mis asuvad Eesti eri osades, 1997/98. õppeaasta kevadel läbi küsitlus. Täenduslik õppimine on D. P. Ausubeli (1) määratlusele toetudes selline õppimine, mis tähendab teadmiste omaksvõtmist oma tunnetuslikku struktuuri. Täenduslikul õppimisel peab õppur tegema valikuid, et sobitada ja seostada uut infot olemasolevasse süsteemi.

Küsitluse viis läbi kooli bioloogiaõpetaja ühtsete küsitluslehtede järgi. Õpilastele küsitluse toimumisest eelnevalt ei teatatud, samuti polnud neil lubatud kasutada lisamaterjale, õpikut ega konspekteeritud materjali. Osales 105 õpilast, analüüsimiseks oli võimalik kasutada 92 õpilase tööd.

Õpilased pidid vastama küsimustele ja täitma järgmised ülesanded:

- nimetama bioloogia uurimisobjektid;
- moodustama ette antud sõnapaaridega kaks lauset, mis selgitaksid seoseid nende vahel;
- jagama loeteluna esitatud mõisted rühmadesse (jaotamise printsiip ja rühma nimetus olid õpilase enda mõelda);
- koostama antud mõistetest mõistekaardi (kasutada võis nooli ja iga noole juures üht või kaht selgitavat sõna).

Küsitluse teemad olid gümnaasiumi bioloogiakursuse viimase õppeaasta materjalidest: rakubioloogiast, molekulaargeneetikast ja organismide ainevahetusest (fotosüntees).

Kõikide vastuste õigeks/vääraks hindamisel toetuti T. Sarapuu ja H. Kallaku 1992. aastal ilmunud keskkooli bioloogiaõpikule.

Küsimusele bioloogia uurimistasemetest vastas 54 õpilast (58,7%) 92-st, nimetades põhilisi tasemeid (molekulaarne, rakuline, organis-

mi, populatsiooni, liigi, ökosüsteemi ja biosfääri ehk globaalne tase).

Lausete moodustamiseks oli üks sõnapaar **mitoos – rakk**.

Õpilased teavad et *mitoos* on rakkude jagunemisviis, aga nad ei suuda määratleda, millistele rakkudele see iseloomulik on. Protsessi ja selle tulemust teatakse suhteliselt hästi. Mõistet *raku/rakkude jagunemine* kasutas lausetes 78, väidet *kromosoomide arvu säilitamine* – 35 õpilast.

Rakubioloogia osas käsitletud mõistet *eukarüootne rakk* õpilased uues kontekstis seostada ei oska. Analooone on olukord mõistega *tütarrakk*. Kui liigiomase kromosoomide arvu säilimist mitoosi käigus teadis ja pidas vajalikuks vastuses nimetada 35 õpilast, siis tütarraku mõistet kasutas üksnes 19 õpilast.

Teine sõnapaar oli **geen – kromosoom**.

Väidet *geen koosneb DNA-st* kasutas lausetes 14, *geen on osa kromosoomist* – 78 õpilast.

Mõistelisi konstruktsioone *geen määrab ära ühe tunnuse ja geen määrab ära ühe valgu primaarstruktuuri* kasutasid 40 õpilast. Seda, et geenid on pärilikkuse kandjad, nimetasid 40 vastanut.

Tulemustest nähtub, et õpilased ei oska seostada õppeaasta jooksul bioloogiakursuses õpitud, õpiku raku keemilist koostist käsitlevas osas õpitud DNA ei seostu neil hiljem mõistete *geen* ja *kromosoom*. Kromosoomi ja geenide omavaheliste seostega on olukord parem, nii klassikalise kui ka molekulaargeneetika osas kasutatakse neid mõisteid sagedamini ja seetõttu teavad ka õpilased neid paremini.

Kolmas sõnapaar: **fotosüntees – organism**.

Mõistet *organism* kasutasid lausetes 19, *roheline taim* – 20 õpilast.

Fotosünteesi lähteaineid, saadusi, protsessil kasutatavat energiat ja fotosünteesi staadiume nimetasid 72 õpilast (78,3% vastanuist). Mõistet *süntees* kasutasid 9 ja *toitumine* – 20 õpilast.

Õpilastel paluti enda valitud tunnuse alusel jagada rühmadesse mõisted ja kirjutada igale rühmale nimetus: **DNA, ensüüm, mRNA, valk, tRNA, rRNA, GTP, aminohapped, ribosoom, rakutuum**.

Rühmadesse jaotamise aluseks võis olla protsess: transkriptsioon, translatsioon; keemiline ehitus: ainetevaheline seos; rakubioloogia: paiknemine rakutuumas või tsütoplasmas.

23 õpilast jagasid mõisted rühmadesse protsessi alusel, keemilise koostise (valgud, nukleiinhapped) võtsid jaotuskriteeriumiks 56 õpilast. Rakubioloogia alusel rühmitasid mõisteid 44 vastanut.

Mõistekaardi koostamiseks olid antud mõisted, mis seonduvad fotosünteesiga: **valgustaadium, pimedustaadium, autotroof, klorofüll, glükoos, vesi, ATP, süsinikdioksiid, valgus, tärklis, hapnik**. Selle küsimuse puhul oli oluline ka üldine seoste arv. Maksimaalselt võis seoste arv mõistete vahel olla 17.



Üks õpilane saavutas maksimaalse tulemuse, keskmiselt oli seoseid märgitud 8,6.

## Küsitluse tulemused

Küsitluse tulemusi üldistades selgus, et

■ kõige rohkem – 197 korral – kasutasid õpilased mõistete seostamisel alluvussuhet;

■ teisel kohal kasutamissageduselt olid mõistete vahel toimuvat protsessi iseloomustavad suhted;

■ võrreldes omavahel fotosünteesi kohta kirjutatud lauseid ja mõistekaarti, selgus, et õpilased leidsid mõistekaardi abil rohkem seoseid mõistete vahel, kui nad lausetes kasutasid;

■ õpilased ei oska seostada omavahel mõisteid, mille õpetamise/õppimise vahel on olnud pikem aeg; nad kas on õppinud mõisted pähe või pole neid seostanud teiste mõistetega.

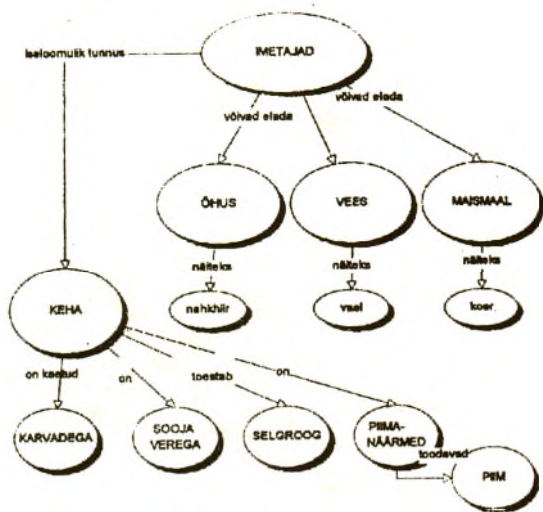
Alluvussuhte sagedas kasutamine seose selgitamisel on ootuspärane, sest just alluvussuhte abil avab mõistete vahelisi seoseid ka bioloogia õpik ja seetõttu on see kõige paremini õpilastel meeles.

Kõik muud seosed eeldavad alluvussuhte teadmist ning juba järgmist taset õpilase teadmises ja mõtlemises. Neil õpilastel on õpitu seondunud mälustruktuurides, tegemist on olnud tähendusliku õppimisega.

Tähenduslik õppimine on oluline õppijale, ta teeb teadlikke pingutusi, et selgitada õppimise käigus uue info hulgast välja põhiline. Täendusliku õppimise käigus ei omanda õppur sõnasõnalisi definitsioone, vaid sünteesib ise uue teadmise sõnastuse, toetudes enda välja sõelutud olulisele informatsioonile, ja paigutab selle olemasolevasse teadmiste süsteemi.

## Tõhus abiline – mõistekaart

Esitatud mõistekaardi on koostanud 7. klassi õpilane bioloogiaklassis enne imetajate osa õppimist. Ülesandes paluti mõistekaardina esitada oma teadmised imetajatest. Aega oli viisteist minutit, õpikut kasutada ei lubatud. Mingeid muid kitsendavaid tingimusi ei seatud, mõistete hulka ega imetajatega seonduvaid teemasid ei piiritletud.



Mõistekaarti analüüsides tasub õpetajal tähele panna, et õpilane teab imetajate elupaigalist levikut ja oskab tuua näiteid; imetajate välis- ja siseehitusest on teadmised kaootilised ning vajavad täiendamist ja korrastamist.

See on õpetajale oluline informatsioon oma edaspidiste tundide materjali ja teemade rõhuasetuse valikul. Nii saab vältida juba teada faktide kordamist ning säästa aega mõne teise aspekti põhjalikumaks käsitlemiseks.

Kas mõistekaart on ikka koolitunnis seda-võrd vajalik, et tasub kulutada aega selle koostamise õppimiseks ja pidevaks kasutamiseks?

Kuidas sobitada mõistekaart Eestis kehtivat õppekava arvestades koolitundi? Kas pole see õpilastele üle jõu käiv töö? Autorite arvates pole, sest kahe aasta vältel on seda kasutatud bioloogia õpetamisel kõigis klassides nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis.

Algus nõuab pikka meelt ja harjumist, sest ebaharilik on juba nimetus – mõistekaart. Tuttavam on skeem, aga mille poolest erineb mõistekaart skeemist?

Skeem koosneb mõistetest ja nooltest, noole juures pole mingit infot selle tähenduse kohta. Mõistekaardil on iga noole juures selgitus selle tähenduse kohta, sest siis ei lähe tähendus meelest ära.

## Mõistekaardi koostamise etapid

Mõisted on esimestel kordadel vaja esitada eraldi nimekirjana.

Õpilastele tuleb öelda, et mõistekaart vajab ruumi, ideaalne oleks tapeedirull, sest nii saab üha uut paberit juurde kerida. See on muidugi äärmiselt piltlikustamine, aga ruumiga koonerdada tõesti ei maksa.

Sama mõistekaarti saab kasutada ka edaspidi täienduste tegemiseks.

Mõisteid seostavad nooled ja noolte juures on selgitavad sõnad. Selgitavate sõnade arv on 1–3, enam sõnu on noolele raske mahutada.

Lõpuks on mõistekaarti võimalik kontrollida küsimuste abil. Seda saavad teha õpilased ise-iseisva tööna, aga seda võib teha ka õpetaja tunni töö kontrollimiseks.

Vastamisel tohib õpilane oma mõistekaarti kasutada ja kui ta oskab vastata küsimustele, siis on mõistekaart koostatud hästi.

Mõistekaart on individuaalne õppevahend, igauks koostab oma mõtlemistüübile vastava mõistekaardi.

See oligi kogu ettevõtmise eesmärk, sest me kõik oleme erinevad ja mõtleme ka erinevalt.

## Kirjandus

1. A u s u b e l, D. P., N o v a k, J. D., H a n e s i a n, H. 1978. Educational Psychology: A Cognitive View, 2nd ed. Holt, Rinehart and Winston, New York.
2. H e l i n g H u a i. 1997. Concept Mapping in Learning Biology: Theoretical Review on Cognitive and Learning Styles. – J. of Interactive Learning Research 8 (3/4), pp. 325–340.
3. N o v a k, J. D., G o w i n, D. B. 1984. Learning How to Learn. Cambridge University, Cambridge.
4. S c h n o t z, W. 1993. Learning and Instructions. – Vol. Pergamon Press Ltd. No. 3, pp. 151–155.

# Kogemuslik õppimine käsitöötunnis

TUULI TOMSON, TÕS-i käsitööõpetaja

**K**äsitööd on harjutud pidama tunniks, kus õpitakse erinevaid käsitöövõtteid ja -tehnikaid valmistades praktilisi esemeid.

Seejuures on suur tähtsus esemel – eks hinnata ju õpetaja töötulemusi näitustel eksponeeritud õpilastööde taseme järgi.

Valmismudelite kopeerimine arendab vaid õpilase motoorseid oskusi. Kuid tähtis on õpilase kui isiksuse võimalikult mitmekülgne arendamine (5, lk 18) – ideede genereerimise oskus, probleemi nägemine, nende lahendamine jne. Just vilumuse saavutamiseks (milleks jääb ainekava mahtu arvestades vähe aega) on vajalik käsitööoskuste omandamine eelnevate kognitiivsete operatsioonide läbimisega (1, lk 74).

Kognitiivse käsitluse järgi (2, lk 166) on õpetaja põhiülesanne õpilaste stimuleerimine ja õhutamine neile laekuva info ja varasema olemasoleva kogemuse vaheliste seoste konstrueerimisele. Seega sama tähtis kui valminud käsitööese on ka valmistamisprotsess ise.

Käsitöös ja teistes sarnastes õppeainetes on kogemus oluliseks õpetajaks, on ju inimene kogu oma isiksuse omapäraga valmistamisprotsessi juures.

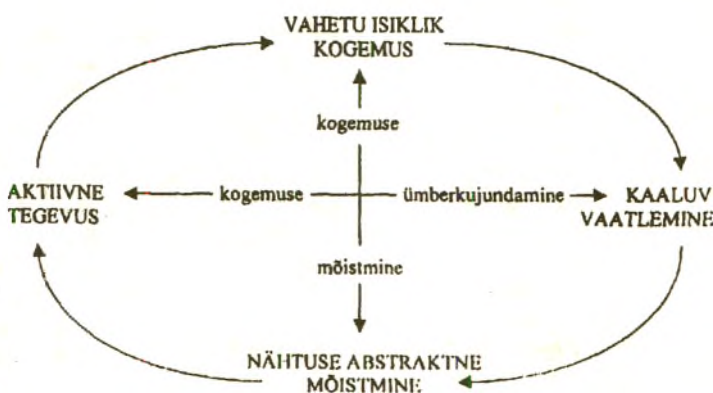
David Kolb on defineerinud õppimist kui protsessi, milles teadmised, oskused ja hoiakud luuakse läbi kogemuse ümbertöötlemise (3, lk 74). Seejuures on kogemus ise vaid õppimise potentsiaalne alus.

Joonisel (4, lk 118) on esitatud Kolbi kogemuslik õppimismudel. Selle kohaselt isiklik, vahetu kogemus annab aluse refleksiooniks, kaalutlusteks, mille põhjal omakorda moodustuvad uued mõisted ja üldistused. Need leiavad rakenduse juba uues tegevuses. Efektiivne õppimine eeldab kõikide etappide läbimist.

**Esimeses** etapis saadakse isiklik kogemus ehk elamus, mille tekitajaks võib olla muusikapala, kunstiteos, tants, kirjandusteos (luuletus), mistahes ese, koht vms, mis äratav tundeid.

**Teiseks** etapiks on kogemuste ümbertöötlemine ehk kaaluv vaatlemine (refleksioon), s.t tunnete, mõtete talletamine kas piltlikult, tantsides, sõnadega või mõnel muul viisil.

**Kolmas** etapp sisaldab nähtusest arusaamist, mis väljendub abstraktsete käsitluste ja üldistuste moodustamises. Siin vestlevad õpilased paarides või gruppides – kogemusest kõnelemine aitab seda paremini mõista.



Joonis. Kogemuslik õppimismudel (D. Kolb, 1984).

**Neljandas** etapis toimub kogemuse viimine praktilisse tegevusse – tikandiks, kudumiks jne. Nüüd tutvustatakse käsitööliigi tehnoloogiat. Kogetut võib näha käsitööeseme värvidemaalmas, muustrites või kogu töö võib olla uus kunstiteos.

Kolbi mudeli järgi eeldavad need neli etappi oskusi, mis paiknevad kahel dimensioonil: konkreetne-abstraktne dimensioon ja aktiivne-reflektiivne dimensioon. Esimest võib pidada arusaamise, mõistmise mõõtmeks, milles käsitletakse tundmatu kogemuse muutmist nähtavaks käsitluseks. Teises, muutmisdimensioonis liigutakse aktiivse tegevuse ja refleksiooni ulatuses (4, lk 117).

Kogemuslik õppimismudel rõhutab praktilise kogemuse ja teoreetiliste teadmiste ühendamise tähtsust. Elamus, refleksioon, teooria ja tegevus on kõik olulised õpilase mitmekülgse arendamisel. Seega on õpetaja ülesanne tagada kõigi nelja etapi läbimine. Samuti on oluline usaldusliku õhkkonna loomine, kus õpilane võib vabalt rääkida oma tunnetest ja mõtetest.

Käsitöö ainekava (5) pakub võimalusi kogemusliku õppimise rakendamiseks. Miks mitte tuua vaheldust tundidesse erinevate käsitööliikide õppimisel. Ühisprojektides, loovtöödes (nt tööproovidest mänguasja valmistamine, tikandi kavandamine, ühine lapitöö, lapimaal, ruumitekstiilid jne).

## Kirjandus

1. K o l e h m a i n e n, V. 1993. Some thoughts on learning skills and skill learning. – The Finnish Journal of Education, Kasvatus 25 (Supplement 1).
2. L i n d g r e n, H.C., S u t e r, W.N. 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu, TÜ.
3. S u o j a n e n, U. 1993. From a technical crafts student into a critical one – a Process of Development through Reflective Teaching. – The Finnish Journal of Education, Kasvatus 24 (Supplement 1).
4. S u o j a n e n, U. 1993. Käsitöökasvatuseks perusteet. WSOY.
5. Tööõpetus. Kodundus. Käsitöö. Põhikooli ainearaamat. 1997. Tallinn.

# Tunded ja elamused loova töö lätena

Selline oli Eesti Käsitöö Õpetajate Seltsi Tallinna Prantsuse Lütseumis toimunud kümnendate sügispäevade teema. Päevad peeti koos Soome Tekstiilõpetajate Liidu käsitööõpetajatega.

Alustas **Voldemar Pinn** teemaga "Emotsioonid õpilase arengut soodustava tegurina", räägiti naeratusest kui inimestevahelise suhtlemise tähtsaimast vormist, interaktsioonist ja kiituse mõjust võimete tõusule. Käsitööõpetus oma praktilise tegevusega soodustab vaimsete võimete arengut, sel on ka teraapiline tähtsus. Seejärel lülituti praktilisse töösse elamuspadades.

ELLE KALJUSTE,  
Tartumaa seltsi esinaine

## Tekstiilimaali tööpada

Töötati rühmatöö põhimõttel, juhendas **Niina Mattila** Soome Tekstiilõpetajate Liidust. Laual olid suur ümmargune sektoriteks jaotatud lina, kõrged tekstiilmaterjalide kuhilad: riidelappe, pitse, paelu, paberinööri, kuldniite, nõelu, heegelnõelu ja tülli; potte, pintsleid, liimi ja poroonitükke.

Jagunenud rühmadesse, istuti ja kuulati muusikapala. Muusika algas ärevalt, meenutades lumetuisku akna taga. Selles oli tõuse ja mõõne, ärevust ja tormi. Muljed märgiti paberile sõna või joonisena. Siis jagati muljeid kaastestega: kes kuulis tormise mere müha, kellele kangastusid pildid eri aastaaegadest, kes leidis end lapsepõlvkodu tiigil uisutamas. See püüti jäädvustada oma sektorile linal maalides ja eri liiki tekstiilitükke õmmeldes või liimides.

Rõõm, lausa lapsemeelne õhin ühisest tööst andis pisut kireva, kuid väga fantaasiaküllase tulemuse. Linal polnud küll praktilise eseme kasutusväärtust, kuid tegevuse laad oli uudne ja elamus ühistööst värskendavalt vaba. Selline kiirelt valmiv ja emotsionaalne töö sobib suurepäraselt kooliellu – värvikaks vahelduseks.

EHA KUUSKMAE,  
Palamuse Keskkooli käsitööõpetaja

## Karusnahatööd

Juhendasid **Kati Petersen-Waris** Soome Karusloomade Kasvatajate Liidust ja **Pia Blomström** Pietersaari Karusnahatöötajate Ametikoolist. Neil oli kaasas rikkalik valik karusnahatükke, mis tutvustas äärmiselt kvaliteetset naha parkimise ja värvimise tehnoloogiat. Samuti mitu komplekti ideaalseid töövahendeid: nahanoad, hõbepliatsid lõigete märkimiseks, nahanõelad jm tarvikud. Igale osalejale oli koostatud mapp metoodiliste tööjuhustega.

Praktiliseks tööks pakuti valida kõrvaklappe, juuksekindade, kõrvarõngaste, raudadega kotikese või vesti ääristuste vahel. Näidistööd olid lihtsad ja võluvad. Kuna tehtu kujunes väga põnevaks, liitus veel töö käiguski mitu meie tegevust uudistama tulnud õpetajat.

Ida-Virumaa vene õpetajatele oli eesti- ja soomekeelne õpetus raskesti arusaadav, nii kujunes töötuba kolmkeelseks. Töömeeleolu oli lõbus ja asjalik ning kõik pidasid ühisseminari väga vajalikuks ja õnnestunuks. Tööde lihtsus lubab neid kasutada koolis ja huviringides, kui õnnestub hankida töövahendeid ja materjali.

MARI KARISTE,  
huviringijuht Tallinnast

## Pabernööriöö

Paberist nöör on olnud viimasaajal kujutava kunsti töödes tore värviline abimaterjal. Noored soomlannad **Henni Palomäki** ja **Johanna Haanpuu** suunasid töörihma mõtted liikuma, lastes igal valida huvitavate fotode hulgast endale südamelähedase ja meeldiva lahenduse ning mõõbliga ruumi pildi.

Esitati küsimused: *Mis on pildil juhtunud? Kuidas sina oled seotud selle ruumi ja esemetega? Milliseid mälestusi see sinus tekitab? Mida sa tunnend?*

Meeleolu ja tundeid tuli väljendada nööri abil. Visandite tegemise ja keskustelu järel hakkasid kujunema tööd. Igaüks valis pildi oma loomuse ja hingeseisundi järgi ja selliseks kujunesid ka tööd. Oli ruumilisi, kõrgusse püüdlevaid, abstraktseid ja sümmeetrilisi, pinnalisi ja segalahendusi, kuid kõik erinesid üksteisest. Tööd analüüsisid tõdesin, et esmatähtis ei ole töö, vaid protsess – tunne, emotsioon, mis paneb liikuma mõtte ja püüdi oma ajus tekkinud visioone rakendada materjalis.

Praktilise meelega nagu käsitööõpetajad ikka, tegime ka mõne proovi pabernööri praktilise kasutamise võimalusi arvestades. Meeleolukate lilleõite ja roosinuppudega lõpetasime oma lõbusa ja meeldiva töö. Eesmärk – elamuste ja tunnete kaudu tulemusteni – kutsus järgima ja seda meetodit kasutama koolitunnis.

INGRID RUMP,  
Tartu Descartes'i Lütseumi käsitööõpetaja,  
Eesti Käsitööõpetajate Seltsi esinaine

## Linna- ja kirikuelamused

*Millised emotsioonid teil tekivad, kui seisate pärast pingelist argipäevast sebumist ühtäkki inimtühjas ja vaikses kirikus? Teil on aega pool tundi olla üks oma mõtetega, lihtsalt istuda ja tunda kiriku suurust enda ümber.*

Täpselt nii meie rühm tegigi, tööd juhtis **Tarja Salo** ja alustasime lähedal asuvast Kaarli kirikust. Töö oli planeeritud etappidena: elamuste hankimine → elamuse töösse rakendamine, algidee loomine → reflekteerimine → visiooni loomine → loomingust toote vormimine → oma idee tutvustamine.

Oma uitmõtted, kujutlused ning elamused joonistati ja maaliti paberile, neile anti visuaalne kuju. Vestluses rühmakaaslastega selgusid erinevad vaatenurgad ja elamused. Nii valmisid

ka erinevad, täiesti iskupärased sisemaailma refleksioonid, millest lähtudes asuti käsitöölisi esemeid valmistama. Kasutati mitmesuguseid lõngu, niite, traati ja paelu. Idee ja valminud töö seose jäädvustas igaüks ka kirjalikult.

Elamusi täis päeva lõpetasid osalejad tööde esitlemisega ning koos anti hinnang kogu tegevusele. Tekkis mitmeid huvitavaid ideid, kuidas saadud kogemusi rakendada koolitöös.

ÕNNE LEIS,  
EPMÜ kodumajanduse õppejõud

## Viltimine

Töörühmas õpiti viltimise tehnoloogiat ja tehti selles tehnikas pilt. Elamuse tekitamiseks loeti osalejatele A. Sanga luuletus "Laul surnud linnust". Seejärel palus juhendaja **Sirpa Mentu** kirjutada või joonistada tekkinud mõtted ja tunded paberile.

Arutelul rääkis igaüks, mida ta tundis ja mõtles. Pärast viltimise tehnika ja töökäigu näitamist valis iga osaleja pildi valmistamiseks villad. Värvide valiku ja kujutatava suhtes mingeid ettekirjutusi ei tehtud.

Kui tööd valmis said, räägiti, kas pilt tuli selline, nagu planeeritud. Viltimine oli mõnele uus tehnika ja planeeritud ei suudetud realiseerida päris nii, nagu sooviti. Kogetu olid töös siiski väljendatud ja tegijad tulemustega rahul.

Võimalusi elamuste saamiseks on lõputult: jalutuskäigud linnas või looduses, teatrikülastus, muinasjutu kuulamine, maali vaatamine. Arutleti, milline võiksid olla töö kavandamisel kunstilise ja sõnalise osa järjekord: elamus → arutelu → töö; elamus → kavandid → töö; elamus → kavandid → arutelu → töö; elamus → töö → arutelu.

Kui arutelu toimub algul, mõjutatakse tahtmatult üksteist oma ideedega ja on oht, et tööd võivad kujuneda sarnaseks. Suure rühma puhul võtab arutelu liiga kaua aega ja tööaeg kannatab. Kunstilise ja sõnalise osa järjestus ja pikkus sõltuvad konkreetsest tööst ning osalejate vanusest ja arvust.

MARJU RAABE,  
Tallinna käsitööõpetaja

## Lapimaal

Lapimaali töörühma juhendas **Inka Sivonen-Kamaja**. Kõigepealt kuulasime muusikat, mis meenutas mere ääres soojadel kividel istumist. Tundsin mere lõhna, päikesepaistet, mere sädelust; kuulsin lainete loksumist ja müha. Nägin helklevaid kive, kalu ning adrut mererannas ja kaldale uhutud oksid – meenus suvine Käsma.

Seejärel visandasime paberile oma mõttekujudid värviliste pliiatside abil. Pooltunni järel vestlesime. Enamikule tekkisid kujutlused seoses veega – kellelgi vulises väike oja metsas kive vahel, keegi oli Norras fjordil sõites kohisevate ja laulvate veejugade, kõrgete kaljude juures. Mõni tunnetas vabadust, avarust, et kõik teed on valla sinise taeva all. Tekkis soov teha tööd ja unistada, nautida päikeseloojangut ja tormlevaid laineid.

Oma kujutlused väljendasime lapimaali abil. Tülliga kaetud värvilised lapitükid paigutasime kavandi järgi alusriidele ja kinnitasime masinõmblusega, rõhutades soovitud kohti. Valminud tööd andsid mõnusa tõdemuse, et meeldivad elamused on tõesti heaks aluseks huvitava ja uudsete tööde tegemiseks.

TIIU ROSENBERG,  
Nõo Realgümnaasiumi käsitööõpetaja



Õpetajad tööhoos.

## Euroopas hinnatakse koolieelsete lasteasutuste kvaliteeti

AINO SAAR, TPÜ eelkoolipedagoogika õppetooli dotsent

TIIA ÕUN, TPÜ eelkoolipedagoogika õppetooli magistrant

Üüha suurem osa lastest veedab esimestest elukuudest koolieani palju aega mingis päevahoiuvormis väljaspool kodu. Kuna selline suundumus valitseb kogu Euroopas, on püstitatud küsimus, milline on koolieelsete lasteasutuste tegelik kvaliteet ja kuidas seda hinnata. Eelkoolikasvatuse kvaliteedi küsimused on olnud maailmas aktuaalsed alates 1980. aastatest.

### Kasvatuse kvaliteet

Kasvatuse kvaliteedi määramine on kujunenud üheks diskussiooniteemaks. Kirjanduses võib kohata kolme erinevat lähenemisi (2).

**Relativistlik** lähenemine lähtub sellest, et kvaliteet peegeldab eelkõige lastega seotud huvigruppide (vanemad, pedagoogid, omavalitsused jt) väärtusi, norme, soove ja vajadusi.

**Dünaamilise** lähenemise puhul vaadeldakse kvaliteeti kui muutuvat protsessi, kus lisaks ühiskonnasestele muutustele arvestatakse ka kvaliteedi tähenduse muutumist läbi aegade.

Viimasaastatel on üha enam levinud **mitmedimensiooniline** lähenemine kvaliteedile kui mudelile, kus saab eristada struktuurist (laste rühma suurus, personali hulk ja väljaõpe, tegevuse liigendus, ruumide sisustus) ja protsessidest (suhted laps-laps, laps-kasvataja, kasvataja-lapsevanem) tulenevaid dimensioone.

Näiteks NAEYC (*National Association for the Education of Young Children*) on välja töötanud 10 dimensiooniga kvaliteedimudeli, mis pakub välja 91 kvaliteedi kriteeriumit. NAEYC soovib lasteasutust litsentseerida iga kolme aasta järel ja seejärel vastavalt asutuse töö tulemuslikkusele.

Lasteasutusi akrediteerivad mitmesugused organisatsioonid, liidud, lapsevanemate ühendid. Olulisel kohal on seejuures kasvatajate eneseevalvatsioon (hinnang oma tööle).

### Koolieelse lasteasutuse kvaliteet

Tõstatades küsimuse koolieelse lasteasutuse kvaliteedist, oleme vastamisi kvaliteedi määramise erinevate aspektidega. Erinevad arusaamad kvaliteedist on vanematel, lasteasutuse personalil ja lastel endil. Näiteks võivad kvaliteeti ühtmoodi mõista vanemad, kes seoses pika tööpäevaga lastele hilja järele lähevad; samas võib see arusaam erineda kasvatajate omast, kes ei ole huvitatud ületunnitööst.

Kindlasti on oma arusaam lasteasutuse kvaliteedist ka lastel, kuigi nad seda ehk väljendada ei oska. See on koht, kus nad veedavad suurema osa päevast (kas röömuga või ebameeldivust ja igavust tundes). Lasteasutus on nagu

vahendaja vanemate nõudmiste ja ootuste ning kasvatajate pedagoogiliste käsitluste ja tõekspidamiste vahel (3).

Lasteasutuse kvaliteedi hindamine ei ole eesmärk omaette, peamine on laps, tema areng ja vajadused. Koolieelse lasteasutuse kvaliteedi defineerimisel lähtutaksegi eelkõige lapsest ja tema kasvatamisest huvitatud vanematest. See lähenemine on kooskõlas mõistega, mille esmakordselt lasteasutuse kvaliteedi määramisel USA ja Kanada vastavad erialaliidud kasutusele võtsid – *quality child care*.

Tegemist on kvalitatiivselt hea koolieelse lasteasutusega, kui see soodustab laste kehalist, emotsionaalset, sotsiaalset, intellektuaalset heaolu ja arengut ning toetab vanemaid laste kasvatamisel ja hooldamisel (5). Definitsiooni iseloomustamiseks kasutatakse mõistet *lasteasutuse pedagoogiline kvaliteet*.

Selline lähenemine loob teatud kitsendused ega hõlma kõikide ühiskonnagruppide arusaamu kvaliteedist, kuid prioriteediks on seatud laps, tema vajadused ja arenguvõimalused.

### Kvaliteedi hindamise skaalad

Koolieelse lasteasutuse kvaliteedi hindamine eeldab teaduslikel meetoditel põhinevat mõõtmisvahendit. Selle töötasid USA-s 1980. aastatel välja Harms ja Clifford ning vastavalt ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*) skaalat kasutatakse ulatuslikult nii praktilises töös kui ka uurimuslikel eesmärkidel. Ka mitmed teised maad rakendavad seda mõõtmisvahendit või on loonud oma versiooni.

Näiteks Saksamaa Liitvabariigis kasutatakse 1997. a alates antud skaala adapteeritud varianti (*Kindergarten-Einschätz-Skala: KES*). Samuti on olemas itaalia, korea, portugali, vene, rootsi ja hispaania versioon. Kasutusel on mitu erinevat kvaliteedi hindamise skaalat.

Näiteks Maailma Tervishoiuorganisatsiooni tellimisel töötati 1990. aastate alguses välja CCFS (*Child Care Facility Schedule*) skaala, hindamaks lasteasutuste kvaliteeti vastava kultuuri kontekstis. Rakendatakse ka mõõtmisvahendeid, mille abil kirjeldatakse koduse kasvatuse kvaliteeti, näiteks FDCRS (*Harms/Clifford Family Day Care Scale*) või NAFDC (*National Association for Family Day Care Assessment Profile*).

### Lasteasutuse pedagoogiline kvaliteet

Saksa professor Wolfgang Tietze ja tema kolleegid on pedagoogilise kvaliteedi hindamiseks kasutanud eri meetodeid: laste vaatlusi rühmas, intervjuusid lapsevanemate, kasvatajate,

lasteasutuste juhatajate, arstide, õpetajatega jt (4). Laste elu lasteaias on vaadeldud täpsete skaalade põhjal, analüüsitud laste mängu, tegevusi, õues viibimist, tervislikku seisundit, arengut jne. Väga põhjalikult on hinnatud vanemate seisukohti lasteasutuse töö suhtes.

Pedagoogilise kvaliteedi puhul eristatakse kolme valdkonda: 1) **pedagoogilised protsessid**; 2) **pedagoogilised struktuurid**; 3) **pedagoogilised orientatsioonid** (4).

Protsessi kvaliteet hõlmab kõiki suhteid ja sündmusi, mida laps lasteasutuse sotsiaalses ja ruumilis-materiaalses ümbruses kogeb. Siia kuuluvad laste endi, lapse ja kasvataja vahelised suhted, kasvataja ja lapsevanema kontakt. Uurimused on näidanud, et kasvataja ja lapse vastastikune suhtlemine on üks olulisem lapse arengu mõjuri lasteasutuses (2).

Protsessi kvaliteedi hindamisel analüüsitakse näiteks laste mänguvõimalusi lasteaias, loovtegevusvahendite mitmekesisust, lapse võimalust omaette mängida. Tähelepanu pööratakse kasvataja oskusele teha tööd nii ühe lapse, väikese lastegrupi kui ka kõigi lastega üheaegselt.

Struktuuri kvaliteedi all võib mõista pedagoogiliste protsesside jaoks loodud tingimusi lasteasutuses ja rühmas. Struktuuri kvaliteeti iseloomustavad nt grupi suurus, pedagoogilise personali väljaõpe ja tööalased kogemused, ruumid ning sisustus.

Üks olulisemaid struktuuri kvaliteedi näitajaid on rühma suurus (2). Ulatuslikud uurimused on näidanud, et mida suurem on laste arv rühmas, seda madalamad on laste arengutulemused ja kasvataja võimetus lastega suhelda. Väikeses rühmas on lastel enam võimalusi koosmängudeks, nad on sotsiaalselt kompetentsemad ja suudavad edukamalt lahendada sotsiaalseid probleeme.

Samuti on oluline täiskasvanute arv rühmas. Mida enam on vastava väljaõppega täiskasvanuid laste juures, seda tervemad on lapsed ja seda paremini nad end lasteaias tunnevad. Ameerika uurimused (1) näitavad, et kasvatajate arv avaldab erilist mõju laste omavahelisele suhtlemisele ja sõbraliku kliima loomisele.

Kasvatajate-õpetajate koolitus on kahtlemata oluline tegur lasteasutuse pedagoogilise kvaliteedi hindamisel. Uurimused viitavad, et mida parem on kasvatajate ettevalmistus, seda siksukam ja edukam on kasvataja suhtlemine lastega. Kasvatajate koolituses rõhutatakse lapsekeskse kasvatuspõhimõtete head tundmist.

Kasvatajate isiksuseomaduste kohta tehtud uuringud näitavad, et laste areng on edukam niisuguste kasvatajatega, kes suhtuvad suure vastutustundega oma töösse, on avatud, paindlikud ja suhtlevad lastega demokraatlikult. Oma tööle orienteeritud vastutustundlik kasvataja aitab kaasa nii laste teadmishimu äratamisele kui ka mängukaaslasega suhete loomisele.

Struktuuri kvaliteedi puhul analüüsitakse

nn lasteasutuse konteksti: kuidas lasteasutused kasutavad õppe-kasvatustöös neid võimalusi, mida pakub lähim keskkond. Ka pööratakse struktuuri analüüsi juures tähelepanu lasteaias koostööle perekonna, kooli ja sotsiaal-meditiiniliste asutustega.

Orientatsiooni kvaliteedi määravad ära pedagoogilistes protsessides osalevate täiskasvanute pedagoogilised veendumused, väärtused ja ettekujutused. Orientatsiooni kvaliteedi hindamisel uuritakse täiskasvanute arvamusi laste oskuste, teadmiste ja käitumise kohta teatud vanuses. Nii vanematelt kui ka kasvatajalt küsitakse, mis vanuses peab laps suutma lühikest jutukest meelde jätta ja seda jutustada. Kasvatushoiakute väljaselgitamiseks küsitakse, kas eelkooliealine laps peab olema motiveeritud täitma ka raskeid ülesandeid.

Empiirilistes uurimustes pedagoogilise kvaliteedi kohta võib eristada **kolme suunda** (5).

Esimese suuna põhiküsimuseks on, kas nende laste areng, kes päeval osalevad mingi lasteasutuse töös, erineb nende laste arengust, keda põhiliselt kodus hooldatakse ja kasvatatakse.

Teine uurimissuundvõtub lähtekohaks tegelikus elus esineva kvaliteedi variantiderohkuse ja uurib selle mõju lastele. Lasteasutustes on erinevate suurusega rühmad, ruumid, sisustus, kasvatajate ettevalmistus, töötingimused, õppekavad jne. Suuna põhiküsimus on, kas sellistel kvaliteetivõtetel tingimustel on mõju laste arengule.

Kolmas uurimissuund keskendub perekonnale ja koduse kasvatusprobleemidele.

Koolieelse lasteasutuse kvaliteedi hindamisel on kõige enam tulemusi saavutatud Ameerikas. Lääne- ja Põhja-Euroopas astutakse sel teel esimesi samme ning nagu märgivad tööd läbiviijad ise, on senine tulemus olnud väga hea. Hinnatav on asjaolu, et eelkooliasutuse kvaliteedi hindamise põhimõtteid on rakendatud ka põhikooli tegevuse hindamisel.

## Kirjandus

1. Clarke-Stewart, A. 1998. Qualität der Kinderbetreuung in den Vereinigten Staaten von Amerika. Fthenakis, W. E., Textor, M. R. (Hrsg.). Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, S. 148–160
2. Fthenakis, W. E. 1998. Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. Fthenakis, W. E., Textor, M. R. (Hrsg.). Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, S. 52–69.
3. Lill, G. (Hrsg.). 1998. Von Abenteuer bis Zukunftsvisionen: Qualitätslexikon für Kindergartenprofis. Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand.
4. Tietze, W., Schuster, M., Roßbach, H.-G. 1997. Kindergarten-Einschätz-Skala (KES); deutsche Fassung der Early childhood environment rating scale von Thelma Harms & Richard M. Clifford. Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand.
5. Tietze, W. (Hrsg.) 1998. Wie gut sind unsere Kindergärten? eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Berlin, Luchterhand.

## Kui Mustvees koolmeistreid koolitati

ARVI LEOSK

**S**eegi aeg on olnud. Inimpõlved vahelduvad, kõike ei suuda talletada ka kollektiivne mälu. Õnneks on andmed, mis "raamatusse raiutud", püsivamad ja võivad veel paljude aastate ja aastakümnete jooksul pajatada möödunud aegadest.

Raamatuilgi on oma saatus. Keiserliku Sakamaa vägede okupeeritud Mustvees läks ööl vastu 22. maid 1918 põlema üks maja. Kahjutuld ei suudetud kustutada, see võttis ohvriks 120 hoonet. Põles maha ka maja, kus asus tolleaegne Mustvee kõrgem algkool. Tulest suudeti vähe välja tuua.

Kantsleis olnud asjadest jõuti tulesurmast päästa ainult kolm rakendusraamatut, nende seas ka kooli õppenõukogu protokolliraamat. Läbi sõdade ja tulekahjude, kehvade aegade ja inimeste hoolimatuse kiuste säilis see raamat tänaseni ning on hindamatu allikas omaaegsete kooliolude vastu huvi tundjale. (Autor on kirjanekud vene keelest tänapäevasesse eesti keelde tõlkinud. Toimetus.)

### Lehitseme koos seda põnevat raamatut

Aastal 1909 oli senine linnakool (rahva kõnepruugis *gorodskoi*) muudetud kõrgemaks algkooliks, kuhu võeti eksamitega vastu ümbruskonna alama astme koolide lõpetanuid.

Võib-olla tundub tänasele lugejale ootamatu seegi, et 1916. aastal töötas Mustvees 4 kooli. Peale kõrgema algkooli veel kolm väiksemat – 1-klassiline ministeeriumikool (3 jaoga, seega 3-aastane), 2-klassiline ministeeriumikool ja ainuusuliste (üks vanausuliste usulahke) algkool.

Riigikeelses asjaajamises polnud sel ajal veel tegemist Mustveega, vaid Tšornõi alevikuga (*possaadiga*).

Kõrgem algkool andis lõpetanuile pärast täiendava eksami sooritamist õiguse töötada ministeeriumikooli õpetajana. Seda peeti vähe-seks. Kohalikud haritud pead, kõrgema algkooli õpetajad pidasid selle üle nõu 1916. a kevadel Vastavatud protokolliraamatusse kirjutati:

*Pedagoogikakursuste avamisest (protokoll nr 1 3. märtsist 1916.) Silmas pidades, et kooli tegevusvälja laiendamine, kui see langeb kokku paikkonna kultuuripüüdluste ja soovidega, suurendab kooli populaarsust kohaliku elanikkonna silmis, tekkis õppenõukogul mõte avada Mustvee kõrgema algkooli juures pedagoogikakursused. Õppenõukogu arvates on selleks terve rida eeldusi.*

*Oluliseks eeliseks on Mustvee kui suure vene elanikkonnaga keskuse asend Peipsi ääres. Õppenõukogu peab silmas ka seda, et enamik elanikest ei saa kehvuse tõttu teha suuri kulutusi*

*laste koolitamiseks. Otstarbekas on noortele anda kutseharidus kohapeal, et nad saaksid rakendada oma teadmisi siinsamas ümbruskonnas.*

*Kui 1913. aastal anti kõrgema algkooli lõpetajaile võimalus sooritada algkooliõpetaja eksamid, siis soovisid neist osa võtta peaaegu kõik lõpetajad. 1914/15. õppeaasta lõpetanuist töötab praegu 10 inimest õpetajaina. /.../ Mustvee on tüüpilise küllana kursuste jaoks sobiv koht ka selle poolest, et elu on siin odav.*

*Ruumid kursuste jaoks on olemas kooli kasutuses oleva maja teisel korrusel. Kursused on vajalikud ka sellepärast, et paljud venelastest lõpetajad leiaksid tööd (peale õpetajaameti) õigeusu salmilauljatena, kellest Tartumaal on suur puudus.*

*Ülaltoodust lähtudes otsustab õppenõukogu paluda kõrgemalt poolt luba avada Mustvee kõrgema algkooli juures järgmisest, 1916/17. õppeaastast kaheaastased pedagoogikakursused.*

*Kui ei peeta võimalikuks uute kursuste avamist Mustvees, siis saaks küsimuse lahendada sel teel, et tuua siia üle pedagoogikakursused Rakvere kõrgema algkooli juurest, kuna Rakveres töötab ka õpetajate seminar ja seepärast ei tunta seal suurt vajadust pedagoogikakursuste järele."*

Protokollile on alla kirjutanud A. Glazunov (õppenõukogu esimees), vaimulik (usuõpetaja) P. Antonov ja õpetajad G. Puk, R. Mark, E. Matsujev, A. Matsujeva, K. Ellert, P. Domnina, J. Alver ja M. Samoilenko.

Ettekujutuse kõrgemate algkoolide osast omaaegses haridussüsteemis annab protokoll nr 7 4. maist 1916. Sel päeval arutas õppenõukogu eksamitulemusi nendes koolides, kus eksameid olid vastu võtnud selleks eksamipunktidesse komandeeritud Mustvee kõrgema algkooli õpetajad.

Otsustati välja anda algkooli lõputunnistused järgmiste algkoolide õpilastele: Tartu vene heategevusseltsi tütarlastekool – 14 (neist 8 olid nime järgi otsustades eestlased); Tartu II kroonualgkool – 15 (kõik eestlased); Bulduri kroonualgkool – 8; Riia II ja XIII kroonualgkool – 6; Nava vallakool – 3; Puurmani vallakool – 1; Vötikvere ministeeriumikool – 1; Laius-Alavere vallakool – 1; Tähtvere 2-klassiline ministeeriumikool – 3; Laius-Sootaga vallakool – 1; Vötikvere-Lilastvere vallakool – 2; Mustvee 2-klassiline ministeeriumikool – 6; Lohusuu 2-klassiline ministeeriumikool – 4; Kalmaküla ministeeriumikool – 7.

Lõputunnistust keelduti välja andmast kolmele õpilasele Naval, Puurmannis, Laius-Sootaga, Vötikvere-Lilastveres ja ühele Kalmakülas.

Tartu eksamipunkti alla kuulusid Tartu ja

sinna sõja tõttu evakueeritud läti koolid, Kaa-repere eksamipunkti alla Nava ja koolid. Vötik-veres eksamineeriti Vötikvere, Laius-Alavere, Tähkvere, Laius-Sootaga ja Vötikvere-Lilastve-re kooli õpilasi. Mustvee eksamipunktile allu-sid Mustvee, Lohusuu ja Kalmaküla koolid. 17. mail 1916 (protokoll nr 9) otsustati anda lõpu-tunnistus kõrgema algkooli (IV kl) 23 lõpetaja-le, neist 16 on nime järgi otsustades eestlased.

Samal päeval alustati võitlust sõjaolude tõt-tu kiiresti kasvavate hindadega. Otsustati ra-jada kooli juurde õppetarvete ladu, mis varuks suuremal hulgal õpikuid ja õppevahendeid ning varustaks nendega kõiki Mustvee koole. Sa-mast võib välja lugeda, et Mustvees tol ajal töö-tanud raamatukauplus ei olnud nõus teeninda-ma koole soodustatud tingimustel. Juba 27. mail jõudis kohale teade, et Tartu raamatu-kaupmees Raudsepp täitis kooli tellimuse.

Mida õpilastelt nõuti ja milliste pahede eest neid hoida taheti, saame teada 27. mail 1916 (protokoll nr 11) kinnitatud õpilasreegleist.

*p. 10. Õpilased peavad kõrvalekaldumatult ja korralikult tundides olema; ainult haigus, sugulase surm jms. on vabandavaks puudumis-põhjuseks.*

*p. 14. Varguse, ebaviisaka suhtumise eest õpetajatesse, ropendamise, relva hoidmise, ille-gaalse või kõlblusvastase kirjanduse hoidmise jms. ülesastumise eest kuuluvad õpilased koo-list väljaheitmisele.*

*p. 17. Rangelt on õpilastel keelatud ... tuua kooli, õppetööks mittevajalikke raamatuid, pilte jm. asju ...*

*p. 19. Õpilased kasutavad nii koolis kui ka kodus lugemiseks raamatuid õpilaste raamatu-kogust. Muude raamatute lugemine on lubatud ainult juhul, kui vastava aine õpetaja annab selleks eriloo.*

*p. 21. Vene keele paremaks omandamiseks peavad õpilased kooliseinte vahel omavahel ai-nult vene keelt kõnelema.*

Eeltoodust selgub, et üheks eriti kardeta-vaks asjaks, sama ohtlikuks kui relva õpilase käes, peeti tsaariaegses koolis raamatut.

Toimus juhtkonna vahetus. A. Glazunov on viimase protokolliga alla kirjutanud 8. juunil 1916. 12. juuni protokollile on õppenõukogu esimehena alla kirjutanud juba uus inspektor (praeguses mõistes direktor) V. A. Vassilevski.

Ligi kaks aastat kestnud maailmasõda oli segi ajamas ja laostamas tsaaririigi majandust ning rahandust.

Kehtivatest oludest kõneleb protokoll nr 13 (12. juuli 1916). Arutati õppemaksu tõstmisega seotud küsimusi. Ainukesena oli õppemaksu tõstmise vastu usuõpetaja vaimulik P. Antonov järgmistel põhjustel.

■ *Õppemaksu tõstmine loob tõkkeid just vene rahvusest vaestele, seda enam, et vanemad ei saa veel vajalikul määral aru koolihariduse kasust. Sellepärast on vaja neid kooli tõmmata kõigi vahenditega ja madal õppemaks oleks üks selliseid.*

■ *Maksu tõstmine ei ole õigeaegne üleelatava raske majanduskriisi tõttu.*

■ *Kuigi erivahendite piiratuse tõttu jäävad mit-med kooli vajadused rahuldamata, on siiski pa-rem, kui mõned õpilased saavad selle läbi või-maluse kooli astuda.*

Diskussioon jätkub. Õpetajad kõnelevad, et erivahendite (need moodustused õppemaksust) nappuse tõttu on kabinetides vähe õppevahan-deid. Nii madalat õppemaksu, 10 rubla aastas, polevat üheski teises Liivimaa kõrgemas alg-koolis. Nigelad on võimalused ekskursioonide korraldamiseks. Vähe saab õpetajaid koman-deerida kursustele, pole raha tasumiseks nen-de töö eest eksamipunktides.

Arvatakse, et ümbruskonna külad on võime-lised tegema suuremaid kulutusi laste koolita-miseks Mustvees. Õppemaksule lisatav 5 rubla ei ole märgatav väljaminek. Mis puutub vaes-tesse, siis 10 protsenti õpilastest on nagunii võimalik vabastada õppemaksust. Õpilastele saab toetust anda ka alates 1916/17. õppeaas-tast asutatav õpetajate vastastikuse abistami-se ühing, mis oleks Liivimaa Vene Hariduselt-si sektsiooniks.

Veel arvati, et Mustvee inimestel on nüüd rohkem raha käes, kuna viinamüük lõpetati.

Otsustati tõsta õppemaks 1916/17. õppeaas-ta algusest 15 rublale. Samast kaupäevast or-ganiseeriti Mustvees Liivimaa Vene Haridus-eltsi kohalik alorganisaatsioon. Ühingu ajuti-seks esimeheks valiti kooli inspektor V. Vassi-levski, sekretäriks õpetaja M. Samoilenko.

15. augustil 1916 arutatakse Riia õpperin-gonna eestseisja korraldust nr 9856 28. juulist anda kooli uuele inspektorile kooli vahenditest toetust 75 rbl seoses ümberkolimisega uuele ametikohale Mustvees. Kuna erivahendeid on vähe, otsustatakse nimetatud summa maksta kooli majanduskulude arvelt. Seoses maailma-sõjas langenud õpetaja M. Tsaba kangelassur-ma aastapäevaga otsustati 20. augustil korral-dada tema auks mälestusjumalateenistus. Sa-mal koosolekul leiti veel, et õppeplaanis ette nähtud tundidega ei suudeta mittevenelastele vene keelt selgeks õpetada. Otsustatakse palu-da ülevalt poolt luba lisada kooli erivahendite arvel I, II ja III klassile üks ning IV klassile kaks tundi vene keelt. Samuti taheti lisada III ja IV klassile üks matemaatika- ning III klas-sile üks füüsikatund.

5. septembril 1916 arutati õpilaste vastuvõt-mist sisseastumiseksamite põhjal. I klassi võeti 50 õpilast – 26 poissi ja 24 tüdrukut. Soovijaid oli enam, aga klassiruumi rohkem õpilasi ei mahtunud. Vastuvõetutest olid 41 eestlased. Et õpilasi oli oodatust rohkem, telliti puusepp Kli-movilt 20 koolipinki, 13 rbl tükk.

Kehtivast plaanid pedagoogikakursuste ava-mise kohta olid teoks saamas. Kätte oli saadud rahvakoolide direktori teade nr 4816 25. augus-tist 1916 seni Rakveres tegutsenud 2-aastase pedagoogikakursuse ületoomise kohta Must-veesse. Rakvere pedagoogikakursuste juhataja



kiri nr 345 3. septembrist teatas, et kõik Rakveres kursuste 2. klassi üle viidud õpilased (peale ühe) on avaldanud soovi lõpetada kursused Mustvees.

Kõrgema algkooli 1. klassis oli 32, 2. 33, 3. 35 ja 4. 36 nädalatundi. Kõigis klassides oli kaks tundi kiriku- ja kaks tundi koorilaulu. Kool töötas eramajas, mis kuulus M. Stahlbergile, üüri maksti aastas 275 rubla. 5. septembril rahuldati ka kooliteenija palve tõsta tema töötasu seoses pedagoogikakursuste tulekuga majja. Teenija hakkas saama senise 18 asemel 23 rubla kuus.

12. septembril 1916 võeti esitatud avalduste ja dokumentide põhjal pedagoogikakursuste 1. klassi 11 ja 2. klassi (ületulijad Rakverest) 6 õpilast.

Protokollist nr 19 (23. septembril 1916): *Kuna kursuste lõpetajad saavad samad õigused, mis on õpetajate seminaride lõpetajail, otsustatakse võimaluste piires laiendada kursustele õpetatavate ainete mahtu. On vaja, et Mustvee vald eraldaks kiiremas korras maatüki kõrgema algkooli hoone ehitamiseks. Õppenõukogu ja valla esindajate ühine koosolek selle küsimuse lahendamiseks otsustatakse pidada 27. septembril.*

Lausa uskumatu, kuid vaatamata raskele sõjaajale on peale koolmeistrite ka ülemustel tahtmist otsustavalt parandada kooliolusid Mustvees. 27. septembriks on kohale sõitnud ja juhatab koosolekut (protokoll nr 20) Tartu (Jurjevi) I rahvakoolide rajooni inspektor Proskakov. Koosolekust võttis osa ka neli Mustvee valla esindajat. Protokoll on kantud uue koolimaja jaoks maatüki otsimise tulemused. Pakutud oli 5 krunti.

Ülemuste ettekirjutuste järgi hakati organiseerima koolifondi, mis pidi toetama sõjas langenute orbe (protokoll nr 24 30. oktoobrist 1916). Koolifond pidi moodustuma teatud protsendi mahaarvamise õpetajate igakuisest palgast, õpetajate vabatahtlikest annetustest, korjandustest, tasuliste peoõhtute tuludest jms. Piirkonna igalt kooliõpilaselt otsustati koguda annetuseks 1 kopikas kuus.

27. novembril 1916 (protokoll nr 27) on järjekordselt päevakorras haridusolude avardamine Peipsi-äärses piirkonnas.

Seekord palub õppenõukogu luba avada Mustvee kõrgema algkooli juures 2-aastasi põllumajanduskursusi aianduse, juurviljakasvatuse ja mesinduse ning kalanduse erialadega. Õppenõukogul on andmeid, et Karlshof-Aleksandrovski kõrgemale algkoolile olid eraldatud vahendid nende kursuste korraldamiseks. Aga kuna Karlshofi kooli piirkonnas töötas juba korralik põllumajanduskool, mille juures avatakse ka agronoomiakursus, pole sinna enam teist sellist õppeasutust vaja. (Vähemteadjale ei ütle vist kohanimi Karlshof-Aleksandrovsk midagi. Tegemist on Kaarlimõisaga ja seal töötanud Aleksandrikooliga.)

Kursuste ületoomisega seotud asjaajamine

ja nende korraldamine otsustatakse usaldada koosolekul viibivale Mustvee 2-klassilise ministeeriumikooli juhatajale K. Pukile.

19. detsembril 1916 (protokoll nr 28) otsustati anda toetust pedagoogikakursuste kuulajaile. 8 tulevast õpetajat said igaüks 15 rubla. Kooli inspektorile tasutakse pedagoogikakursuste raamatukogu Rakverest Mustveesse toomise kulud (63 rbl ja 65 kop). Kaupmees G. Martinsonile otsustatakse maksta 75 rbl raamatute eest pedagoogikakursuste jaoks. Kooli majandussummadest ei jätku kasvava elukalliduse tõusu tõttu, samal põhjusel on puudu ka erivahenditest.

Seepärast pöörduakse veel kord ülemuste poole palvega kinnitada õppenõukogu otsus tõsta õppemaksu 15 rublani. Kõige olulisema küsimusena vaatas õppenõukogu sel koosolekul üle ja täiendas lähteülesannet uue maja ehitamiseks koolile. Selle põhjal saame ettekujutuse sajalalguse nõuetest modernsele koolimajale. Võib-olla leidub neis midagi õpetlikku ka tänapäevaks.

Peahoone pidi olema 2-korruseline kivimaja osaliselt välja ehitatud kolmanda korrusega. Esimesel korrusel pidid paiknema inspektori 5-toaline korter esiku, köögi, teenijatoa, sahvri, WC ja vannitoaga; kooli köök ja söökla; garderoobid 150 poisile ja 150 tüdrukule; keemia- ja füüsikakabinet 50 õpilasele, loodusõpetuse ja ajaloo õppevahendite ruumid; raamatukogutuba; artistikabinet, klassijuhatajate vastuvõtutuba; kantselei; muusika- ja laulusaal 100 õpilasele; valvekoristaja ruum; paraaduks vestibüüli ja paraadtrepiga; külguksed sissepääsuks poistele ja tüdrukutele. Teisel korrusel oli ette nähtud 4 klassi (igaüks vähemalt 50 õpilasele); 2 õppevahendite ruumi; 2 klassiruumi pedagoogikakursuste jaoks (kumbki 50 õpilasele); klassiruum 40 luterlasest õpilasele usuõpetuse jaoks; 3 klassiruumi 3-klassilisele harjutuskoolile pedagoogikakursuste juures; algõpetuse õppevahendite ruum; käsitööklass 50 tüdrukule; õpetajate tuba; rekreatsiooni- ja aktusesaal 300 õpilasele; sanitaarsõlmed.

Kolmandal korrusel pidid asuma ümmargune joonistusklass lae- ja külgakendega ja lisaruumidega õppevahendite tarbeks; ruum astronoomiliste vaatluste tegemiseks, rõdu meteoroloogilisteks vaatlusteks.

Keldrisse plaaniti paigutada keskkütteruumid ja laod. Koolimaja juurde oli planeeritud veel 3 abihoonet: nelja suure korteriga õpetajate elamu; köetav puidust maneež kehalise kasvatuse tundide korraldamiseks halva ilmaga; majandushoone, kus pidi asuma 4 kooliteenijate korterit, saun basseiniga (kirjutatud on *erilise reservuaariga*) ujumise õpetamiseks (!), kuu-rid, laod, keldrid, laudad. Koolimaja juurde pidi kuuluma staadion ja aed koos mesilaga.

Muidugi polnud nende ilusate kavade teostegemine ajal, mil maailmasõja tõttu Riia koolid olid evakueeritud Tartusse, üldse reaalne.

(Järgneb.)

# HARIDUS

EDUCATION No. 3, 1999  
JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL  
PUBLICATIONS

## **Ü. TIKK. Contrasts in Education in Ida-Virumaa.**

An overview of education in Ida-Virumaa, about its regional peculiarities, educational management, schools and problems.

## **V. EKSTA. Estonian teachers on the way to the EU.**

A summary of Estonian Teachers' Congress and ideas presented by speakers.

## **A. METSA. Rural schools facing problems.**

In order to maintain life in rural areas and keep local schools functioning improvements in official regional policy are expected, new jobs must be created which would bring young families back to rural areas.

## **S. VARE. The role of education at developing society.**

About problems and reasons concerning school innovation in Russian-medium schools, development of state language skills and organisation of learning Estonian. The author discusses opportunities for making language learning more effective, for establishing more strict requirements for expected command of state language and poor language skills of state language teachers. She also thinks that we should consider our future optimistically as development of society has reached the stage in which it cannot be prevented from proceeding, but problems could be solved quicker. We should also avoid cropping up new problems.

## **K. TRASBERG. Multicultural Canada.**

An overview of the flexible educational system in Canada where the main stress is laid on local implementation of multicultural theory in practice.

## **E.-M. VERNIK. The quality of education.**

The report presented on Estonian Teachers' Congress '99 in which the author introduced the following components of philosophy of quality management: concentration on interests of target group, process, life-long learning and improvement.

## **P. LEPPIK. Teachers evaluate their pre-service training.**

A summary of the study on how school-leaders, teachers and subject group leaders evaluate their theoretical pre-service training and acquired skills of their implementation. (Report on Estonian Teachers' Congress '99). No real satisfaction was expressed, the role of school practice has to be bigger, in-service training must be improved and required changes must be carried out in teachers training institutions.

## **H. RAUK. Once again about in-service training.**

The content of education can be changed by the teachers changing in the process of life-long learning. The aim of in-service training should be to convert the teachers presently in their traditional roles of introducing subjects and retelling them into leaders and directing consultants.

## **E. SILLA. Educational innovation in Estonian schools.**

A summary of the study, which was aimed at specification of opinions of participants in the project "Schools with their own image".

## **Ü. PARM. Vocational education in Tartu.**

A study was carried out in Tartu aimed at specification of motivation of young people choosing schools, their evaluation of training available in vocational schools and acquired professional skills. There were 28 managers and staff managers from 17 different fields of economy but also graduates from Medical School, Servicing School, Construction School, etc. among respondents.

## **A. KAASIK. Changes in students' lifestyle.**

Essential changes have taken place in the lifestyle of students on lower secondary level. Conclusions have been made based on research data of 1978, 1995 and 1999 collected at Patküla Basic School.

## **M. TAAGEPERA. Development of relations between concepts and logical thinking in the process of learning and teaching.**

The author introduces opportunities for implementation of the theory of knowledge space in the USA. This theory specifies thinking patterns of teachers and students (paths of critical thinking). The aim of instruction is to bring those patterns closer to each other and to help young people to obtain skills of independent thinking and problem solving.

## **A. KIDRON. Expressions of creativity.**

Four levels of creativity and ten obstacles for their development specified by I. Taylor are analysed.

## **A. TOPS et al. We all are on the way to somewhere.**

About the present, past and future of Tamsalu Upper Secondary School through the eyes of its teachers.

## **A. PARTS, M. RANNIKMÄE. Teaching sciences by establishing relations (integration).**

The authors analyse the results of the experiment carried out with 92 students aimed at specification of meaningful learning in biology. In order to improve acquisition of the subject the authors advise broader use of concept cards.

## **T. TOMSON. Learning by experience in the lessons of handicraft.**

The four stages of learning by experience as well as importance of uniting practical experience and theoretical knowledge are discussed.

## **E. KALJUSTE et al. Feelings and experience as a source of creativity.**

A summary of the Autumn Session of the Estonian Handicraft Teachers' Union. Different techniques of handicraft were studied and various materials used in practical work of joint groups of Estonian and Finnish teachers. The session also offered walks in the Old Town and visits to churches.

## **A. SAAR, T. ÕUN. Europe evaluates the quality of pre-school educational institutions.**

An article about evaluation criteria and scales for quality of work at pre-school educational institutions. Better results have been achieved in America, in Northern and Western Europe only first steps have been made.

## **A. LEOSK. When teachers were trained at Mustvee.**

The book of minutes of Mustvee Higher Elementary School Council in 1909–1916 offers interesting historical information about education in those days.



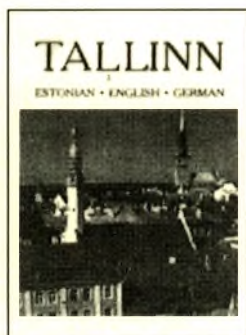
# KIRJASTUS KOOLIBRI SOOVITAB



## EESTI • ESTONIA • ESTLAND

Ilmunud mais 1999; 96 lk; 280 x 380; pehme köide; ISBN 9985-0-0802-2

Raamat Eestimaa ajaloost ja selle monumentidest – iidsetest linnadest, linnustest, kloostritest ja mõisatest. Ajaloolist ülevaadet rikastavad gravüürid ja dokumendid, mille kaudu ühe maa saatus ja tänapäev jõuab lugeja ette värvika ja mitmekesisena. Raamat sisaldab 64 värvifotot, mille autoriteks on Gustav German, Peeter Säre ja Toomas Volmer.



## TALLINN

Ilmunud mais 1999; 96 lk; 280 x 380; pehme köide; ISBN 9985-0-0801-4

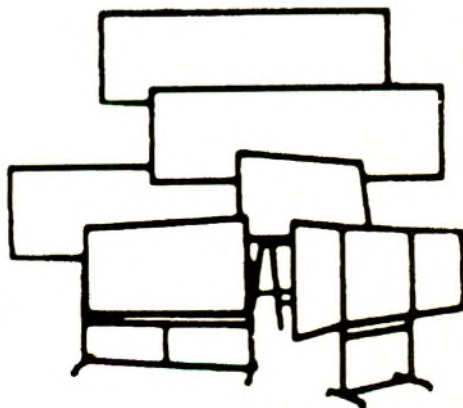
Tallinn on üks kõige paremini säilinud linnu Põhja-Euroopas. 1997. aastast alates kuulub ta UNESCO maailma kultuuripärandi nimekirja. Lisaks ülevaatele Tallinna ajaloost esitab raamat gravüüre, autentsete dokumentide refereeringuid ning 64 kaunist värvifotot, mis jutustavad nii linna auväärsest minevikust kui tänasest päevast. Fotode autoriteks on Gustav German, Peeter Säre ja Toomas Volmer.

AS Koolibri, Pärnu mnt 10; tel 6445223, faks 446813; postiaadress: pk 223, 10503, Tallinn  
Müügiosakonna aadress: Ehitajate tee 110, tel 6509712, faks 6509713

## Lugupeetud koolijuht!

OÜ Reele valmistab viendat aastat koostöös Taani firmaga NSF ja paigaldab tuntud hea kvaliteediga

## koolitahvleid.



- Metallkeraamilise katttega tahvli hind koos käibemaksuga on 1275 kr/m<sup>2</sup>.
- DANALIT-katttega tahvli hind koos käibemaksuga on 970 kr/m<sup>2</sup>.

## Tellimine ja info

Reele OÜ  
Raatuse 111-1  
50604 Tartu

Tel/faks: (27) 402 520  
Mob: 250 10 877  
E-post: reele@uninet.ee

# HARIDUS

Hind 16 EEK Indeks 78 189

Lossid pl 12  
Paul. verk



## FORSELIUSE REISID

**OÜ Forseliuse Reisid** korraldab turismireise ja matku kodu- ja välismaal. Mitmeid aastaid korraldasime õpireise B. G. Forseliuse Seltsis, pakkudes maailma avastamise rõõmu eelkõige õpetajatele ja õpilastele. 1997. a suvest tegutseme ise-seisva reiskorraldajana nimega **OÜ Forseliuse Reisid**. Teie ees on lühike ülevaade meie poolt pakutavatest reisidest.

Grupitellimuse korral on alati võimalus valida Teile sobiv aeg, marsruut ja giid. Koostame reisiprogramme ka vastavalt Teie soovidele. Meil on kogemustega ja asjatundlikud reisijuhid ja giidid: geograaf **Tõnis Kallejärv**, **Mairi Kõrvel** (Tšehhi, Poola), **Kätlin Kasetalu** (Riia, Soome), **Piret Neitsov** (Soome) ...

REISI NIMETUS	AEG VÕI KESTUS PÄEVADES	HIND ALATES	LISAINFO
PRAHA	18.06–22.06 25.07–30.07 02.08–07.08	1400.- 1890.-	Hrad, veemuusikaontsert, nn Tšehhi paradiis Hrad, veemuusikaontsert, nn Tšehhi paradiis, Moraavia karstiaala, Punkva koopad
ITAALIA	05.09–17.09 28.10–09.11 10.10–19.10	4850.- 4850.- 3955.-	San Marino Vabariik, Capri saar, Veneetsia, Vatikan, Pompeji San Marino Vabariik, Capri saar, Veneetsia, Vatikan, Pompeji Veteentsia, Firenze, Pisa, Rooma, Vatikan
TÜRGI	13.08–30.08 19.09–06.10 23.10–09.11	5700.- 5700.- 5700.-	Trooja, Bergamon, Efesos, Pamukkale, Ankara, Cappadocia Trooja, Bergamon, Efesos, Pamukkale, Ankara, Cappadocia Trooja, Bergamon, Efesos, Pamukkale, Ankara, Cappadocia
KESK-NORRA	11	3890/ 4835.-	Stockholm, Lillehammer, lugematud joad, kärestikud ja fjordid, Trollitee, Brikisdali liustik, Hardangeri platoo
BENELUXI MAAD	12	5475.-	Läbi Rootsi ja koos lillepeoga Keukenhofis
SLOVAKKIA MÄED	6/7	1500/ 1950.-	Demänovska karstikoopad, matkad seljakotita, Oswiecimi ja Birkenau surmalaagrid
KOOPAD			
PARIIS JA BRÜSSEL	10	3635.-	Eiffeli torn, Ladina kvartal, Montmartre, Versailles
BAIERIMAA	8/9	3000.-	Alpid, München, Neuschwanstein, Linderhof, Nürnberg
MUUMIMAA	2	835/1270.-	Koduvana ja Sniffi kodu, Mereröövli saar ja palju muud
TŠEHHIMAA –			
EUROOPA SÜDA	7	2450.-	Praha, Hrad, veemuusikaontsert, Karlšteini loss, Karlovy Vary, Moraavia karstikoopad, Tšehhimaa sügavaim kuristik, nn Tšehhi paradiis, Kosti kindlus-loss, Kutna Hora, Orliki jahiloss, Treboni järved, Lhota renessansiloss, Moraavia
LOSSID JA LINNAD	9	2880.-	
VEELÖBUSTUSPARK		235/300.-	Riias (Rühmadele 40 reisijat). Sisaldab veepargi pääset (3 t)
“AKVALANDIJA”			

### EESTI RINGREISID:

SAAREMAA	3	350.-
HIIUMAA	2	410.-

Ühapäevased: VILJANDIMAA, JÕGEVAMAA, O. LUTSU “KEVADE” MAIL, PEIPSI-ÄÄRNE JA PALAMUSE, KEVADPÄEV LÕUNA-EESTIS, PÕLVAMAA, VÕRUMAA.

Õpilasarühmadega sõidavad **kaks õpetajat tasuta** kaasa. Reisi kestust, marsruuti ja rühma suurust saab tellija soovil muuta. Hinnale lisandub tervisekindlustus ja vajadusel viisa. Eesti reiside hinnad sõltuvad tellija asukohast.

- Pakume:**
- ✓ päev Serena veepargis (hind alates 200.-)
  - ✓ kruiisireise laevaga Stockholmi ja Helsingisse (rühmale alates 12 inimesest soodustused)
  - ✓ puhkusereise soojadesse maadesse
  - ✓ laevapileteid

**INFO JA MENETLUS: Struve 3–6, 51 003 TARTU**

tel/faks (27) 420 498, 430 220; GSM (250) 19 931;

TALLINN (2) 6 312 821, õhtuti kl 19–22 (22) 585 367.