



ISSN 0235-9146

3 / 2 0 0 3  
**HARIDUS**

<http://haridus.opleht.ee>



**Eesti õpetaja mõtteviis / Pedagoogiline "materjaliõpetus"**

# PUHKUS TAASTAB JÕU!



## Märtsikuus talvehinnaga puhkus kuurorthotellis SÕPRUS!

- **PAKETT HARMOONIA** – lõõgastav nädal iseendale
- **NÄDALAVAHETUSPAKETT** – mõnus vaheldus kiirele töönalale
- **ANTI-STRESSPAKETT** – teadvusta oma tervislikku seisundit
- **RAVITUUSIK** "Tervis Pärnust"

Pakume ka seminariteenust



Info: **Kuurorthotell Sõprus**  
Tel. (044) 50 750, (044) 50 791  
e-mail: [soprus@soprus.ee](mailto:soprus@soprus.ee)  
[www.spahotelsoprus.com](http://www.spahotelsoprus.com)

**Sisukord**

Aste	5350
Juhid	5710
Juhtivad spetsialistid	6450
	7770

Eriharidusega spetsialistid				
	Noortepedagoog aste	Pedagoog aste	Vanemped. aste	Pedagoog-metoodik aste
I grupp				
kõrgharidus	4300 5730 17-26	444 5700 20-27	5130 6460 24-32	6100 8000 31-37
kesk-eriharidus	3400 4300 12-21	3100 4300 14-22	4400 5730 18-26	
II grupp				
kõrgharidus	3300 5350 10-25	3600 5730 12-26	4400 6340 16-31	4900 7700 22-36
kesk-eriharidus	2800 4600 8-20	3000 4300 9-21	3600 5730 12-25	
III grupp				
keskharidus	5-9	kesk-erih. 8-20	rak kõrgem 10-23	kõrgem 12-26
Kontoriameetrikud	2-16			
Oskustöölised	2-12			
Töölised	1-7			
Abipersonal	minimumpalk			

**ÕPETAJATE KONGRESS****5 Süsteemi kujundav tegur**

Ülo Vooglaid

**PROFESSIONAALSUS****6 Eesti õpetaja mõtteviis**

Raivo Juurak

**10 Kooli mõtteviis**

Raivo Juurak

**14 Haridus arengu eeldusena**

Ene-Mall Vernik-Tuubel

**18 Kutseõpetaja – ideaalid ja tegelikkus**

Ülo Tikk

**PSÜHHOLOOGI VESTLUS****22 Pedagoogiline "materjaliõpetus"**

Tõnu Ots

**AEG JA INIMESED****29 Johannes Käis ja nõukogude võim**

Veronika Nagel

**32 Väike märgiatlas**

Karl Kello

# III PÕHJAMAADE LUULEFESTIVAL

8.–10. mai 2003, Tallinn



Põhjamaade  
MINISTRITE NÕUKOGU

## 8. mai

Kirjanduse päev

Kl 13–16 lavalised kõnelused kirjandusest, kirjutamisest ja iseendast  
Sigrid Combüchen, Gunnar D. Hansson ja Staffan Söderblom (Rootsi)

Sünkroontõlge rootsi keelest

*Rahvusraamatukogu väike saal*

Kl 16–19 laste ja noorte luulefestival

Rahvusraamatukogu teatrisaalis

Kl 20–23 vastuvõtt

Festivali külalised, osavõtjad, kirjastajad, tõlkijad

*Tallinna Raekoda*

Noorte festivaliprogramm (proosa lugemine)

## 9. mai

Kl 10–10.30 luulefestivali avamine. Trepiluule

*Rahvusraamatukogu*

Kl 11 külalislüuletajad Eestimaal

*Tartu, Kohtla-Järve, Rakvere, Pärnu*

Kl 11–14 Põhjala luuletipud

*Tallinna koolid*

Kl 14–18 tõlkijate töötoad

Juta-Tiia Mägi ja Anu Saluäär (Eesti), Ulla Roseen (Rootsi)

Kl 15–18 festivalitund

*Raamatumaja Apollo*

Kl 17–20 luule Taevalaval

*Tallinna Linnateater*

Kl 20–22 noorte festivaliprogramm (luule lugemine)

## 10. mai

Kl 11–12 kirjanduslik jumalateenistus SEQUUNTUR POEMAE

*Niguliste kirik*

Kl 15–16 luulepiknik (koostöös Viljandi Kultuurikolledžiga)

*Viljandi lossivaremed*

Kl 15–17 Festivaliprogramm (koostöös Viljandi Kultuurikolledžiga)

*Viljandi Keskraamatukogu*

Kl 20 festivali lõpetamine

*Heimtali jahiloss*



## Süsteemi kujundav tegur

**Prioriteete saab olla ainult üks, mitte seitse-kaheksa tükki. Mis on hariduses see süsteemi kujundav tegur, millesse investeerimine annaks tõuke iseeneslikuks arenguks?**

**Professor Ülo Vooglaid:** "Sama küsimuse ees seisis Eesti Vabariik ka oma tekkeajal. Siis otsustas valitsus rajada viis õpetajate seminari – Võrru, Rakverre, Haapsallu, Tartusse ja Tallinna.

Alustada tulebki õpetajast ja tema palgast, sest õpetaja on kahtlemata koolis põhitegur – nimelt hea õpetaja. Õpetaja on arengu eeldus. Öeldakse, et halbu õpetajaid ei tohikski kooli lasta. Kuid nagu ka haiglas ei ole kõik arstid väga head, on ka koolis õpetajaid, kellel muresid nii palju, et ei saa keskenduda oma laste rõõmsale arengule ja õnnelikule olemisele.

Kiiresti arenevates maades on õpetajal suur palk, Inglismaal saab ta kõrgete riigiametnikega võrdset töötasu. Paar aastat tagasi oli mul külas üks Oxfordi lõpetanud kasvatusteadlane, kes teatas uhkusega hääles, et kuulus oma lennu parimate lõpetajate hulka, mistõttu tal avanes võimalus saada õpetajaks. Keskkooliõpetaja ametikoht on seal väga väärikas.

Õpetaja palk olgu põhimõtteliselt sama, mis kõrgemal riigiteenistujal. Kui peame haridust eesti rahvuslikuks prioriteediks ja tahame, et Eesti areneks, siis muid võimalusi ei ole. Õpetajakohad peab täitma konkursi teel, et tekiks konkurents. Õpetajate kvaliteet hakkaks tõusma, sellega paraneks ühtlasi kogu haridussüsteemi kvaliteet.

Eriti tähtsad õpetajad on lasteaednikud. Alusharidus on haridussüsteemi tähtsaim osa, alus inimese kogu haridusteele. Viletsa alushariduse tõttu ei õnnestu koolis paljusid asju enam rahuldavalt korraldada.

Teaduses on meil suur auk. Teadusuuringuteta ei saa õpet korraldada. Iga sugused protsessid peavad olema edasi- ja tagasisidestatud. Selleta ei saa ka midagi juhtida, ei saa otsustada selle üle, kas tegutseme hästi või kehvasti. Teadus peab olema paralleelselt kõrval, nagu kultuuri. Kultuur ei ole see, mida tehakse kultuuriministeeriumi allasutustes, haridust ei tehta haridusministeeriumi allasutustes ja teadust teadusasutustes. Need kolm moodustavad terviku, mille puhul pole mõtet rääkida, mis on kõige tähtsam. Tähtsaim on teaduse, kultuuri, hariduse tasakaal ja vastastikune toime. Mõtet on neil ainult sedavõrd, kui võrd nad on omavahel seotud.

Ehkki õpetaja on võtmekuju, süsteemi kujundav tegur, millele ei tule midagi välja, on palju teisigi hädavajalikke tegureid, millest ükski ei tohi olla nõrk, näiteks korralikud, selged, arusaadavad, tänapäevased tekstid. Nendeta õppida ei saa. Äärmiselt tähtsad on õppekavad, mis raamivad mahu ja võimaldavad kujuneda haritud inimeseks, mitte üliõpilaseks. Ülikoolid ei peaks tegema õppekava iseenda jaoks.

Põhimõttelise tähtsusega on hoida riigieelarve ja kohaliku omavalitsuse raha selgelt neljas eri lahtris. Ühes see, mis on ette nähtud tõesti laste hariduse tagamiseks, teises täiskasvanuhariduse raha – pole mõtet kujuneda haritud inimeseks, kui hiljem ei ole võimalik jääda haritud inimeseks. Kolmandas raha, mis tuleb panna kivisse, puusse, raudbetooni = ehitusse, neljas lahter on eksploatatsioonikulude jaoks.

Kahes viimases pole üldse hariduskulud, need on eksploatatsioon- ja ehituskulud. Kui seda vahet ei tehta, jääb esimesse lahtrisse väga vähe raha ja teise ei jää üldse. Räägime haridusest, aga tegelikult on kõne all hoopis ehitamine ja kütmine. Pole mõtet rääkida, et suuname nii mitu protsenti rahvuslikust koguproduktist haridusse, kui tegelikult läheb see kivisse."

Edukat õpetajate kongressi!



TÜ haridusteaduskonna professoril Edgar Krullil ilmus 2002. aasta algul trükist uuring "Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud millenniumivahetusel". Nn millenniumiraamat on tekitanud elavat poleemikat Hariduse listis. Vt <http://haridus.opleht.ee/2003/3/0/>

# Eesti õpetaja mõtteviis

R a i v o J u u r a k

Eesti õpetaja saavutab kõrge professionaalsuse liiga hilja – nii saab väita Edgar Krulli uuringu põhjal. Avastus, mis sunnib taas kord üle vaatama õpetaja põhikoolituse, praktika ja täiendusõppe, samuti atesteerimise põhimõtted. Eriti peaksid Krulli uurimusega tutvuma haridusametnikud, sest kui eesti õpetaja professionaalsus kipub jääma põhiliselt "eduka algaja" tasemele, nagu uuringust selgub, on tegemist pigem süsteemi eripäraga kui üksikute õpetajate probleemidega. Samas ei välista see Eesti Õpetajate Liidu vastust oma liikmeskonna professionaalse kasvu eest.

Edgar Krull lähtub oma uuringus mõttest, et edukas õpetaja mõtleb oma tööst põhimõtteliselt teisiti kui tema vähem edukas kolleeg. Tuginedes ameerika uurijale David Berlinerile, toob ta esile viis professionaalse mõtlemise viisi: 1) uustulnuka, 2) eduka algaja, 3) kompetentse õpetaja 4) professionaalse õpetaja ja 5) meisterõpetaja oma.

## Berlineri mudel

David Berliner on töötanud koos kolleegidega välja õpetaja professionaalsuse mudeli (1996). Alljärgnevalt on toodud sellest lühike ülevaade, mida on täiendatud Eesti oludes mõistetavate märk-

sõnadega. Tutvuge mudeliga ja otsustage, missugusesse neist kuulute teie ja missugusesse teie kolleegid. Uurige oma koolis, kuidas õpetajate sellisesse "lahterdamisse" suhtutakse.

### 1. Uustulnukas

Uustulnukas annab tunde. Ta muretsseb klassiga toime tulemise pärast. Õpetamine ja õpilastega suhtlemine on talle nii suur pingutus, et õpetajakoolituses õpitud teooriatele pole suurt aega mõelda. Piltlikult öeldes on ta olukorras, kus tuleb tulistada ilma laadimata. Kergemas olukorras on need noored, kellel on sünnipärasest õpetajaannet ja kes on olnud aktiivsed õpilas-/üliõpilasomavalit-

suses või töötanud muul viisil suurte kollektiividega.

## 2. Edukas algaja

Edukas algaja õpetab ainet. Ta mureseb oma tundide tõhususe pärast. Nüüd on see juba võimalik, sest klassiga toimetulek pole enam elu ja surma küsimus. Ta oskab õpilasi kaasata ja leiab teooriast abi, kui mõni asi ladusalt ei lähe. Oma tegevuses toetub ta põhiliselt õpikule, sest ei taju veel piisavalt tervikut. *Kuidas* on talle selgem kui *miks*. Selle taseme saavutab valdav osa õpetajatest umbes kolmanda tööaasta lõpuks, nn sündinud õpetajad varemgi (E. Krull, Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud milleniumivahetusel. Tartu, Tartu Ülikooli kirjastus, 2002, lk 71).

## 3. Kompetentne õpetaja

Kompetentne õpetaja õpetab last, ei muretse õpiku läbivõtmise, vaid eelkõige lapse arengu pärast. Tal on õpetamisest terviklik ülevaade, selged prioriteetidid, läbimõeldud tegevusplaanid ja hästi valitud vahendid. Kompetentsuse tase eeldab täielikku pühendumist tööle. Kodule, suvilale ja aiamaale palju tähelepanu pööravatel õpetajatel on seda taset raske saavutada. Kompetentsuseni jõutakse umbes neljanda tööaasta lõpuks. Samas pole see tase enam kõigile õpetajatele jõukohane. Kompetentsus ei tule aastatega, vaid mõtteviisi muutmisega (samam, lk 71).

## 4. Professionaalne õpetaja

Professionaal õpetab last, muretsedes ühtlasi ka iseenda kutsealase arengu pärast. Ta uurib kõige uuemaid pedagoogilisi teooriaid ja avastusi, on kursis kolleegide töövõtetega, käib täienduskursustel või õpib pedagoogikat kraadiõppes, teeb uuringuid. Kuna tal on rohkesti nii praktilisi kogemusi kui ka teoreetilisi teadmisi, teeb ta klassis enamiku otsuseid eelneva analüüsi ja arutlusega – intuiitselt. Ta on oma töös kiire ja paindlik. Väike osa õpetajatest saavutab professionaalsuse taseme umbes viienda tööaasta lõpuks, paljudel võtab see aga mitu korda kauem aega või jääb hoopis saavutamata.

## 5. Meisterõpetaja

Meisterõpetaja ehk ekspert õpetab last, muretsedes nii lapse, iseenda kui ka ühiskonna ja kultuuri arengu pärast. Klassis teeb ta enamiku otsustest intui-

tiivselt. Ta on nagu autojuht, kes viib koorma kohale, mõtlemata seejuures autojuhtimisele. Rikkalikud praktilised kogemused ja väga hea tänapäeva teooriate tundmine võimaldab kiiresti analüüsida ja klassifitseerida ka kõige ebatavalisemaid probleemsituatsioone. Meisterõpetajaks saavad vaid üksikud pedagoogid, nendest kujunevad ühiskonnas arvamustliidrid nii haridusküsimustes kui ka laiemalt.

Krulli uuring näitab, et erinevalt Ameerika kolleegidest ei sõltu Eesti õpetaja mõtteviisi kuigi palju õpetajana töötatud aastatest. David Berlineri mudeli järgi peaks õpetaja saavutama kõrge professionaalsuse viie-kuue aastaga. Eesti õpetajad mõtleavad aga valdavalt eduka algaja mallides ja omandavad mitmed professionaalsuse elemendid alles 15. või isegi 25. tööaastaks – kui siiski (samam, lk 23–24).

## Leige suhtumine teooriasse

Kõlab mõnevõrra ootamatult, kuid Krulli uuringu andmete põhjal on võimalik väita, et Eesti õpetaja ei armasta end kutsealasel täiendada. Pedagoogilist perioodikat loeb vaid 3,6% uuringus küsitletutest ja pedagoogikaõpikust otsib probleemide korral abi ainult 0,9% õpetajatest (samam, lk 127). Kui jälgida õpetajate konkreetset tööd klassiga (näiteks käitumiseeskirjade kehtestamisel), väidab 71% küsitletutest, et lähtub varasemast kogemusest, mitte teooriast. Pedagoogikakursustel õpitule arvab toetuvat vaid 0,3% õpetajatest (samam, lk 78). Välistamata isiklikku vastutust oma professionaalsuse eest, tuleks siiski hoiduda pelgast õpetajate süüdistamisest, sest nähtus on selleks liiga üldine.

Uuringust jääb mulje, et üks teoorialeiguse põhjus võib olla näiteks kõrgkoolides – ei osata teooriaid üliõpilastele vastuvõetavalt tutvustada. Kõik küsitletud õpetajad märgivad, et kõrgkoolis on eriala- ja üldhariduskursused märksa huvitavamad ja tugevamad kui pedagoogikakursus. Pedagoogilist nõustamist koolis peetakse aga veelgi nõrgemaks kui pedagoogikakursust kõrgkoolis.

Teisalt tundub olevat tegemist traditsiooni mõjuga. Kuna nõukogude ajal täiendati õpetajaid kohustuslikel kursustel, käib nüüdki 72% õpetajatest iseseisva süvenemise asemel kollektiivsetel enesetäienduskursustel (samam, lk

127). Ja rahvasuugi ütleb umbusklikult, et teooria võib olla ilus, aga tegelik elu on midagi muud.

## Väärtustatakse praktikat

Koolipraktika saab Krulli ankeedis õpetajatel peaaegu poole rohkem punkte kui haridusteooria kursusel. Meie õpetaja ammutab pedagoogilisi teadmisi ja oskusi peamiselt vahetust praktikast, isiklikest kogemustest. Pittlikult öeldes: Eesti õpetaja leiutab koolis endale ise jalgrattast, pidades seda asjade loomulikuks käiguks. Tema mõtteviisi juurde ei näi kuuluvat mõte, et pole midagi praktilisemat kui hea teooria. Kahjuks on praktikakeskne mõtteviisi õpetaja ande, energia ja elu raiskamine ning ilmselt üks tema aeglubis toimuva professionaalse arengu peamisi põhjusi.

Praktikal on muidugi hindamatu väärtus, sest kogemused tuleb omandada ise, muud võimalust pole. Kuid juba John Dewey osutas, et praktika võib nii harida kui ka nüristada. Pole põhjust arvata, et õpetaja, kes õpetab päevast päeva rutiinselt, arutlemata oma tegevuse üle, õpib sellisest praktikast midagi uut ja kasulikku. Kümme aastat õpetamispraktikat võib tähendada esimese aasta kümme korda läbitemgemist, osutab Edgar Krull oma uuringus.

Vaevumärgatav süütunne teooria hallva tundmise pärast on Eesti õpetaja südames siiski aimatav, kuid avaldub ootamatul moel. Näiteks viivad mõned kogunud pedagoogide ankeedivastused mõttele, et võib-olla ei vastanud õpetajad küsimustele siiralt. On näiteks raske uskuda kogunud pedagoogi väidet, et ta teeb klassis suhteliselt vähe otsuseid intuiitselt. Sellele räägivad vastu ka sama ankeedi teiste küsimuste vastused. Küllap peab eesti õpetaja intuiitsust "ebateaduslikuks", tema arvates teeb hea õpetaja kõike "teaduse järgi". Berliner mudelis on aga õpetaja hea intuiitsioon just väga kõrgelt väärtustatud. Siin võib eesti õpetaja mõtteviisi torpedeerida ameeriklase Berliner mudeli kasutamist – meie õpetajad mõistavad ankeedi küsimusi teisiti, kui oodatud.

## Leige suhtumine diskussiooni

Suhtumine uuematesse teooriatesse kajastub ka õpetajate eelistatavas tööstiilis. 62% küsitletutest arvab, et ta töötab klassis traditsioonilisel viisil, mitte

kõrgkoolis pakutud moodsate meetodite järgi. See 62% jaguneb kaheks: 29,8% võtab materjal süstemaatiliselt ja detailsealt läbi, selgitades, kuidas ülesandeid lahendada, ja 32,5% viib õpilased vastusteni suunavate küsimuste abil. (Viimast meetodit võiks nimetada pseudo-diskussiooniks. Sellise diskussiooni korrigeeritud näiteks sobib järgmine mõttevahetus: "Mis jänesel käes on?" "Porgand?" "Ütle täislausel! Mida jänes porgandiga teeb?" "Sööb." "Vasta täislausel! Kas jänes saab kõhu täis, kui porgandi ära sööb?" "Jah." "Vasta täislausel!" jne.)

Kõigest 15% õpetajatest arvab, et tema õpetamine sarnaneb kõige enam diskussioonimeetodiga, ja 13,6%, et avastusõppega. Suhteliselt lihtne on diskussioone korraldada emakeeleõpetajatel, sest kirjandusteosed lausa eeldavad mõttevahetusi. Paraku märgib vaid 30% emakeeleõpetajatest, et nad oma tundides õpilastega diskuteerivad. Seega puudub 70% kirjandustundides diskussioon hoopiski? Mis professionaalsuse astmele eelnimetatud viiest see viitab? Ilmselt edukatele algajatele, kes "õpetavad oma ainet". Geograafia-, bioloogia-, füüsika- ja keemiaõpetajatest kasutab tunnis diskussiooni vaid 11% (samas, lk 119–120).

Vähene hoolimine teoriast ja traditsioonide küttes püsimine ei vii siiski alla eesti õpetaja enesehinnangut. 51% küsitletutest peab end keskmiseks ja 42,1% keskmisest paremaks õpetajaks. Algajatest peab end keskmiseks koguni 89%. Alla keskmise tunneb end olevat vaid 2–3% pedagoogidest ja lausa viletsaks arvab end alla veerandi protsendi (samas, lk 51–52).

## Kõrge enesehinnang

Kõige kõrgema enesehinnanguga on ajaloo- ja kodanikuõpetuse õpetajad. Nendest peab 53,7% end keskmisest paremaks ja 44,4% keskmiseks. 56% neist eitab distsipliiniprobleeme tundides, 43,6% ajaloo- ja kodanikuõpetajatest mõnab, et neid on vaid aeg-ajalt. Samas meenub Sulev Valdmaa uuring (Haridus nr 5, 2002), mille väitel õpetavad ajalugu ja ühiskonnaõpetust tihti peale puuduliku ettevalmistusega inimesed. Kas professionaalsuse ja enesehinnangu suhe on pöördvõrdeline?

Mida professionaalsem õpetaja, seda madalam enesehinnang? Või pigem vastupidi?

## Õpikukesksus

Õpetajate Lehe üks püsitemasid on ülepaistatud õppekava ja rasked riigieksamid. Väidetakse, et need suruvad õpetaja kitsastesse raamidesse, välis- ja sisemise iseseisvuse ja loovuse. Millenniumiuuring näitab, et sellele probleemile osutab vaid 9,5% õpetajatest. Ligikaudu 60% ei lähtu oma töö planeerimisel õppekavast ega eksamitest, vaid õpikust (samas, lk 71).

Paraku peame siingi taas kord tõdema, et õpikule tuginev õpetaja jääb David Berliner'i mudelis "eduka algaja" tasandile. Kompetentne õpetaja saab Berlineril hakkama ka õpikuta, sest tal on õpetamisest terviklik ülevaade, selged prioriteedid, läbimõeldud tegevusplaanid, ta oskab hästi valida vahendeid. Kompetentne õpetaja lähtub pigem lapse vajadustest kui õpiku tekstidest. Eestis arvab vaid 12,7% õpetajatest, et lähtub töös omaenda pedagoogilisest ettekujutusest (samas, lk 71). Sel juhul võiks küsida, kas see 12,7% ongi meie kompetentsete õpetajate hulk.

Kuni õppekava ja õpetamise terviklik süsteem jõuab õpetajani õpiku ning mitte tema tervikutunnetuse ja kultuuritaju kaudu, tuleb osutada hoolikalt tähelepanu õpikute kvaliteedile, heade tunnikonspetide ja meetoodiliste materjalide levitamisele ning soovitamisele. Järgmine samm peaks olema mentoriesüsteemi sisseseadmine ja koolide pedagoogiliste meeskondade loomine, seejärel ka õpetaja autonoomsuse suurendamine, sest enamasti võtab just liiga üksikasjalike juhtnõuade täitmine õpetajalt võimaluse ja tahtmise "õpikust kaugemale minna".

## Õhkkond klassis

Õpetaja on õpilase sõber ja võrdväärne partner – selline peaks olema professionaalse õpetaja hoiak ja mõtteviis demokraatlikus ühiskonnas. Krulli uuring näitab, et Eesti õpetaja enamasti nii ka mõtleb. Kuid 13,7% küsitletutest usub siiski, et ka iroonia ja sarkasm pole pahad. Füüsika- ja keemiaõpetajatest arvab koguni 25%, et sarkasm tuleb pi-

gem kasuks kui kahjuks. Täiesti lubamatuks peab sarkasmi ja irooniat ainult 31% usutletud õpetajatest ja üldiselt ei poolda seda 50,7%, mis näitab vähest sallivust ja õpetaja-õpilase alluvus-, mitte partnerlussuhet.

Huvitaval kombel on noored õpetajad sarkastilisemad kui kogenud pedagoogid. Kuni kolm aastat töötanud õpetajatest arvab 25%, et sarkasm on pigem kasuks kui kahjuks. Iga neljas keemia- ja füüsikaõpetaja on valmis sarkasmiks. 20–25 aastat töötanud õpetajatest ei näe selles midagi halba 16,8% (samas, lk 105–106). Seega käib teatav sarkastilisus eesti koolikultuuri juurde? Kuid missugusele professionaalsuse tasemele õpetaja sarkasm osutab? Kas meisterõpetaja on sarkastiline?

Vaid 32,5% õpetajatest märgib, et tal on kõigi õpilastega sõbralikud suhted. 62% õpetajatest väidab, et tal on õpilastega konflikte ja lahkheliseid. 3% küsitletutest tunnistab, et ei suuda sageli kõigi õpilastega häid suhteid luua. Altklassiõpetajatest väidab 50%, et suudab luua kõigi õpilastega head suhteid. Emakeeleõpetajatest saavutab kõigi õpilastega hea kontakti 36,4%. Kuidas on sattunud peamine hingeharija, eesti keele ja kirjanduse õpetaja koolis nii tänamatusse olukorda?

Tõsi, igas koolis on oma Tootsid ja Kiired, kes tekitavad probleeme ja konflikte. Kasvatusteadus väidab, et konfliktidest on võimalik palju kasulikke õppida. Muret teeb pigem see, et vaid kolmandikul tänapäeva Lauridest on oma Tootsidega head suhted. Teisest küljest on Makarenko öelnud, et kõik õpilased ei peagi õpetajaga hästi läbi saama ja teda armastama. Kool polevat õpetajaga sõbrustamise koht, vaid ettevalmistus iseseisvaks eluks. Kas võime jääda rahule teadmise, et vaid kolmandik õpetajatest saab kõigi õpilastega hästi läbi? Kus on optimaalne piir?

Professionaalne õpetaja ei tee iga väikse asja kohta märkust, ta hoidub tänitamisest, näägutamistest ja käsutamisest, keskendades õpilaste tähelepanu õppimisele, mitte distsipliinile. Eesti õpetaja pöörab põhitähelepanu siiski üsna tihti ka distsipliinile. 27,8% küsitletutest märgib, et peatab lubamatu käitumise otsekohe, kui seda märkab. Kuni kolmeaastase kogemusega õpetajatest



valib ankeedis selle vastuse koguni 42%. Ainult 34,4% küsitletud õpetajatest püüab otsese märkuse tegemise asemel lülitada õpilase soovitatavasse tegevusse, mis on omasem juba küpsema mõtteviisiga professionaalile (samam, lk 91–92).

## Õpilaste tundmine

Eestis on juba aastaid räägitud, et õpetada tuleb last, mitte ainet. Krulli uuring näitab aga, kui väike osa õpetajatest õpib oma õpilasi üldse lähemalt tundma. Pikema staažiga õpetajatest teeb seda vaid 8–12%. Erandiks on kuni kolm aastat töötanud õpetajad, kellest 42,1% kogub infot oma õpilaste kohta nendega vahetust suhtlemisest, õpilaskirjanditest ja mujalt (samam, lk 103). Alustajate puhul on suurem huvi õpilase vastu ilmselt suuresti peale sunnitud, sest kogemusi veel pole ja õpilaste pealiskaudseimgi tundmaõppimine on hädavajalik – vastasel juhul kaob kontakt klassiga. Miks aga hiljem õpilaste vastu enam samal määral huvi ei tunta? Sest süvenetakse ainesse, mitte lapsesse? Ainet õpetab Berliner järgi edukas algaja.

Klassiväline töö ei sobi Eesti õpetaja mõtteviisiga hästi kokku, see jäetakse entusiastide hooleks, seda teevad nii noored kui ka vanad õpetajad, see ei sõltu ka pedagoogina töötatud aastatest. Oleks oodanud, et vähemalt kuni kolm aastat töötanud õpetajad tegelevad õpilastega väljaspool klassiruumi rohkem, sest ühistegevus väljaspool tunde aitab õpilastega sõbruneda ja nendega ainetundideski paremini läbi saada. Noore õpetaja puhul peaks olema klassiväline tegevus lausa kohustuslik. Paraku ei väärtusta klassivälise tegevust ka noored õpetajad.

Uurimuse andmetel tegeleb 9,5% küsitletutest klassivälise tööga nädalas alla poole tunni või üldse mitte, 20,1% kuni üks tund (10 minutit päevas) ja 25,1% kuni kaks tundi (20 minutit päevas). Entusiaste, kes kulutavad oma õpilastele väljaspool klassiruumi kuni neli tundi nädalas, on 7,2% (samam, lk109).

Ei tahaks siingi süüdistada õpetajat, vaid pigem süsteemi. Nii õpetajate kui ka õpilaste nädalakoormus on suur ning klassi- ja kooliväline tegevus käib mõni kord lausa füüsiliselt üle võimaluste ja

võimete. Ja palka makstakse klassis, mitte väljaspool seda oldud tundide eest.

## Professionaalsuse mõiste areng Euroopas

Olli Luukkainen järgi jaguneb õpetaja professionaalsuse mõiste areng Euroopas viimase poole sajandi jooksul viide etappi (vt ka Haridus nr 3, 2002). Tutvuge nendega ning püüdke paigutada iseennast ja oma kolleege vastavasse aastakümnesse. Kas oskate otsustada, kes on suutnud aja nõuetega kaasa käia.

**1. Rahvalgustaja (1950–1960).** Õpetaja vahendas õpilastele oma teadmisi ja oskusi. Kuna tollal oli Euroopas hea haridusega inimesi veel suhteliselt vähe, kuulus õpetaja ühiskonna autoriteetide hulka, mis tekitas selle elukutse vastu austust ja muutis õpetaja töö suhteliselt kergeks.

**2. Eriala tundja (1970).** 1970. aastatel muutus keskharidus üldiseks, kuid õpetaja jäi teatud määral rahvalgustajaks, sest oma eriala tundis ta üle keskmise. Õpetajast sai hea aineõpetaja.

**3. Lapse tundja (1980).** 1980. aastatel hakati loobuma õpetaja kui teadmiste vahendaja mudelist. Siis küsiti, mida teab ja oskab õpetaja sellist, mida teiste elualade esindajad ei tea ega oska. Selleks oli lapse arengu seaduspärasuste hea tundmine. Päevakorda tuli lapsekeskne õpetus.

**4. Reflekteerija (1990).** 1990. aastatel hakati õpetajatelt nõudma oma tegevuse tagasisidestamise ja mõtestamise oskust ning iseseisva otsustamise julgust. Õpetaja sai märkimisväärselt iseseisvust juurde, kuid tema tegevus jäi kooliseinte vahele.

**5. Ühiskonna mõjutaja (2000).** Tänapäeval nõutakse õpetajalt veelgi rohkem – läbimõeldust ja iseseisvust koolitöös, kuid lisaks ka positiivsete muutuste algatamist väljaspool kooli, ühiskonnas tervikuna. Õpetajast saab taas ühiskonnas aktiivne tegija, nagu ta oli seda rahvalgustaja ning "maa soolana".

## Õpilase hinnang õpetajale

Üks õpetaja uurimise viise on õpilaste küsitlemine. Seda on tehtud mitmes Eesti koolis. Hariduse internetiaadressil <http://haridus.opleht.ee/2003/3/0/> saate

tutvuda Ülle Aroni ja Mati Salundi ning Mati Talviku sellesisuliste uuringutega. Artur Jõgi on aga uurinud õpilaste suhtumist praktikantidesse. Küllastage Hariduse internetimaterjale!

## Soovitat lugeda

- Kirjandus David Berlineri mudeli kohta:
1. Krull, E. Õpetamise tõhususe hindamine. 1998. 108–110.
  2. Krull, E. Praktika õpetajakoolituses, Õpetajate Leht, 28. jaanuar 2000.  
<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2000/28.01.00/dialoog/1.shtml>
  3. Veri, M. Noor õpetaja koolis, Õpetajate Leht, 3. jaanuar 2003.  
<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2003/03.01.03/dialoog/1.shtml>
  4. Baron, T., Berliner, D.C., Blanchard, J., et al. A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (Ed) Handbook of research on teacher education, 2nd. edition. New York: Simon & Schuster. 1996. 1108–1149.
  5. Berliner, D. The development of expertise in pedagogy. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, LA. 1988, Feb.
  6. Berliner, D. Expertise: The wonders of exemplary performance. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), Creating powerful thinking in teachers and students. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston. P. 1994. 161–186.
  7. Educational Psychology, By Berliner, David C. and Gage, N. L. Third Edition. S Trade Paperback. Houghton Mifflin Company, New York, NY, U. S. A. 1983  
<http://www.alibris.com/search/detail.cfm?chunk=25&qwork=1911336&S=R&b id=8082430979&pqtynew=0&page=1&matches=3&qsort=r>
  8. Putting Research to Work in Your School. By Casanova, Ursula, And Berliner, David C, Paperback. Scholastic Inc, 1993.  
<http://www.alibris.com/search/detail.cfm?chunk=25&qwork=5479765&S=R&b id=1512746461&pqtynew=0&page=1&matches=3&qsort=r>



Kooliarendus on riigi, õppija ja õpetaja tasandil üks neist faktoritest, mis mõjutab kogu ühiskonna kujunemist – Õpi-Eestiks, Teadmiste-Eestiks või korruptiivseks Riski-Eestiks, tõdeb Ene-Silvia Sarv.

# Kooli mõtteviis

R a i v o J u u r a k

**Tänaseks on möödunud viisteist aastat ajast, mil Eesti koolid said hakata endale ise arengu- ja õppekavasid koostama. Paraku näitab 60 kooli kogemuse analüüs, et paljud neist pole sisuka arengukava koostamist selgeks saanud.**

Ene-Silvia Sarv kirjutab oma uurimuse "Kooliarendus ja selle planeerimine" eessõnas: "Eesti kooliarenduse uusim ajalugu algas 1987. aastal õpetajate kongressiga. Selge otsus Eesti rahvusliku kooli loomiseks andis koolidele võimaluse paljuski oma tegevuse üle ise otsustada. Ligi veerand tundidest kesk-kooli ülaastmes valik- ja vabaained – see oli otsustamise ja vastutuse kool neile, kes väljakutse 1988. a sügisel (20 kooli) ja paaril järgmisel aastal vastu võtsid. Mõneski koolis ja mitmegi õpetaja puhul tähendas see uue, oma aineprogrammi loomist jms. Sageli tehti seda kõike ka häda sunnil, sest riiklikke ainekavu igaks erijuhuks lihtsalt polnud."

1993–1994 toimus ligi 90 kooli osavõtul (enamasti paariliikmelised koolimeeskonnad) Omanäoline Kooli esimene projekt, mille raames kohandati arengumaadele pakutavat programmi "Leaders for 21st Century" Eesti oludega. Õppejõud olid haridusreformide juhtivateoreetikud ja praktikud M. Fullan, R. Kotkamp jpt Kanadast, Šotimaalt, USA-st, Soomest jm. Omanäoline Kool oli selgelt kooliarendusprojekt. Selles osalemiseks tuli esitada oma kooli arenguvision ning koostada selle põhjal esimese "kodutööna" arenguplaan lähemaks kolmeks aastaks. Oli koole, kus arenguplaani koostas koolijuht üksinda, enamasti aga oli tegemist pedagoogide ühistööga. Ligi 90 kooli arengukava aastast 1993 on praeguse arengukavadeloome eelpost ja väärrib põhjalikku uuringut.

2001. a kevadtalvel peeti Briti Nõukogu eestvõttel kooliarenduse teemal seeria eri huvigruppide nõupidamisi. Juunis 2001 lepiti kokku Briti Nõukogu ja Eesti Vabariigi hariduskoostöö peamistes suundades: hinnata Eesti kooliarenduse seisundit ning tulevikusuundumusi, kaardistada toetust vajavad valdkonnad, töötada välja kooli arengukava

soovituslikud struktuurikomponendid. Konkreetsed ülesanded jagati vastavalt osalejate kompetentsile ja ajalistele võimalustele. Omanäolise Kooli poolt vedas algul Margus Tapupere ja pärast Merike Kärm, uuringu teine põhipartner oli TPÜ haridusuuringute instituut Ene-Silvia Sarve isikus. Arengukavade kontentanalüüsi tegid Viivi Lökk (Tallinna Haridusamet, TPÜ magistrant), Nele Litvinova (TPÜ üliõpilane) ja Margit Tago (TÜ üliõpilane). Koolide tüpoloogia arendas välja Ene-Silvia Sarv. Analüüsi 60 kooli arengukavasid. Nende hulgas oli gümnaasiume 38, põhikooli 16, lasteaed-alkkooli 4, erivajadustega laste kooli 5, vene kooli 17, algkooli 2. Linnakooli oli 51, maakonnakooli 9 (1).

## Neli mõtteviisi

David Berliner'i mudeli järgi jagunevad pedagoogid oma mõtteviisilt viide kategooriasse (vt lk 6). Sellele lähedane mudel on ka koolide kui organisatsioonide mõtteviisi kohta. Mudel töötati välja 2001. a uuringu "Kooliarendus ja selle planeerimine" raames, põhiliselt koolide arengukavade analüüsi põhjal, kontrollides oma seisukohti ka küsitluste abil. Teoreetilise tausta antud koolide tüpo-

loogiale moodustasid J. Botkini, Nonaka & Takeuchi, P. Senge, M. Fullani ja R. Floodi õppiva organisatsiooni ja teadmusjuhtimise teooriad, samuti koguteose "Understanding Educational Research" (koostaja R. Usher) ideed, I. Jagomäe magistritöö teadmusjuhtimise elementidest majandusministeeriumis ja Evelin Silla magistritöö Omanäolise Kooli projekti seostest haridusreformide ja kooliuuenduse ideedega.

Analüüsi käigus selgus, et vaatluse alla võetud 60 kooli jagunesid oma arengukavade ja ankeedivastuste järgi põhiliselt nelja rühma: 1) konkurentsi- ehk võitjamudel, 2) väärtus- ehk isiksusekeskne mudel, 3) aktiivse õpiorganisatsiooni ja 4) konservatiiv-formaalse passiivse kooli mudel. Kooli tüübikirjeldused pole veel lõplikult välja töötatud – see vajab hoopis põhjalikumat uuringut. Siiski toovad mudelid kõige olulisemad suundumused mõtteviisis selgesti esile. Selgub, et ühte või teise tüüpi sattunud arengukavadel on suure tõenäosusega teatavad kriteeriumid, eesmärgid ja kontrollimehhanismid. Vaatame neid nelja koolitüüpi lähemalt.

### **Konkurentsi- ehk võitjamudel**

Selle mudeli alla käivas koolis mõeldakse oma kooli edule. Tugev innovaatilisus, mille eesmärk on teiste edestamine, mitte koostöö. Koolis valitsevad ranged alluvussuhted, kuid üksikisikute initsiatiivi ja omavahelist võistlemist toetatakse. Kooli hinnatakse formaalsete saavutuste järgi: olümpiaadivõidud, lõpueksamite hinded, ülikooli pääsenute arv jne. Õpilaste head tulemused saavutatakse kooli vastuvõtukatsetega ja raskustesse sattunute teistesse koolidesse suunamisega. Väärtustab edukaid. 2001. a õppekavade analüüsi põhjal on selliseid koole Eestis umbes 15% üldarvust.

### **Väärtus- või isiksusekeskne mudel**

Selle mudeli alla kuuluvates koolides mõeldakse õpilasele ja õpetajale rohkem kui välisele konkurentsiedule. Kaasav kool, head suhted lapsevanematega. Kõigile õpilastele püütakse anda võimalikult hea ettevalmistus edasiõppimiseks sobivas koolis. Hea arengukeskkond nii õpilasele kui õpetajale. Tehakse meeskonnatööd ja toetatakse üksikute

õpetajate initsiatiivi, pidades silmas pikemaid perspektiive. Selline kool võib olla innukas uuenduste rakendaja, kuid ka alalhoidlikult konservatiivne. Mõlemal juhul tegustatakse õpilaste huvides. Soovitud tulemused saavutatakse isikliku ja kollektiivse vastutusega, õpilaste arengu eelduseks loetakse õpetajate arengut. Kool väärtustab õpiühiskonda ja rahvust. Neid koole on Eestis ca 25% üldarvust.

### **Aktiivne õpiorganisatsioon**

Selles koolis mõeldakse eelkõige õppimise ja õpetamise efektiivsusele. Innovaatilise, avatud ja kaasava kooli mudel, kus keskendutakse motiveeriva keskkonna loomisele. Range hierarhia asemel tehakse võrgustikutööd, mis tähendab nii õpetajate individuaalset aktiivsust kui ka järjekindlat meeskonnatööd. Demokraatia on ühtaegu vertikaalne (ülemusest koristajani on kõik kohal) ja horisontaalne (lisaks õpetajatele on kohal ka lapsevanemad, haridusseltside rahvas, hoolekogu liikmed). Heade tulemuste saavutamiseks rakendatakse kvaliteedijuhtimist, individuaalset ja kollektiivset teadmusloomet ning muid moodsaid meetodeid. Kool väärtustab õpiühiskonda ja Eesti edukust rahvusvahelises konkurentsisis. Neid koole on umbes 20% üldarvust.

### **Konservatiivsus, formaalsus, passiivsus**

Selle mudeli koolis on peamine eesmärk püsijäämine, sageli ka akadeemilise taseme säilitamine. Muudatusi tehakse nii vähe kui võimalik, põhiliselt täidetakse ettekirjutusi. Töötatakse omaette, aga kui ülevalt poolt kästakse, tehakse ka meeskonnatööd. Koolis on alluvussuhted. Kool hindab oma edu õpilaste kõrg- või kutsekooli sissesäämise järgi. Kui võimalik, võetakse õpilasi vastu katsetega. Kool väärtustab rahvust. Neid koole on Eestis 40% ringis.

Ene Sarv hoiatab, et kirjeldatud koolitüüpide protsendid on ligikaudsed ja kokkuleppelised, täpsem jaotus eeldab põhjalikumat ja sihipärasemat uuringut. Näiteks aktiivseid õpiorganisatsioone võib olla ka vähem kui 20%, sest õppiva organisatsiooni teooriat ei tunta Eesti koolides veel kuigi hästi. Samas võib olla väärtus-isiksusekeskseid koole rohkemgi kui 25% üldarvust. Need on sõbraliku

õhkkonnaga koolid, kus pole süvenetud teooriatesse, kuid peetakse õppimist ja inimlikkust tähtsaks. Võib oletada, et kui valimis oleks olnud rohkem maakoole, oleksid suhte protsendid teistsugused.

Erinevalt David Berlinerist ei ole Ene Sarve koolide tüpoloogias nii otseselt hinnanguline, koole eri tasemetele asetav. Näiteks väärtus- ja isiksusekeskne kool võib töötada samavõrd efektiivselt kui aktiivselt õppiva organisatsiooni mudelit rakendav. Ka konkurentsivõidule keskendunud koolid võivad saavutada häid tulemusi. Ainult konservatiiv-formaalse passiivse kooli puhul tekib küsimus, kui edukas ta olla saab. Selliseid koole on Eestis oletatavasti 40%, mis ongi aluseks pedagoogilisele müüdile, et kool on ühiskonnaelu kõige konservatiivsem ja aeglasemalt muutuv valdkond. Kas pärast 15 aastat kestnud kooliuuendust on 40% vanas kinniolijaid vähe või palju? Mis kriteeriumist lähtuda?

Ene Sarv kirjutab: "Kooliarendus on riigi, õppija ja õpetaja tasandil üks neist faktoritest, mis mõjutab kogu ühiskonna kujunemist – Õpi-Eestiks, Teadmiste-Eestiks või korruptiivseks Riski-Eestiks. Koolide visioonid ja missiooni sõnastus on teade sellest, millise tuleviku oleme praegu valinud – selles on kooliarenduse ühiskonda kujundav mõde."

USA ligi pooltes osariikides on mindud koolitüüpide lihtsast kirjeldamisest edasi ja antud koolidele hinnang ka taseme järgi. Seal on jagatud koolid edasijõudvateks ja mahajääjateks. Edasijõudvad on need, kus saavutatakse oma eesmärgid. Mahajääjad ei saa sellega hakkama. Selle põhimõtte järgi võib sattuda ka heade tulemuste poolest tuntud kool mahajääjate hulka (2).

Koolide sellisel jaotusel on olnud USA-s praktiline mõte – taanduvad koolid on võetud selle jaotuse alusel eraldi vaatluse alla. Neile on saadetud nõustajaid ja korraldatud koolitust, antud osariigi poolt lisaraha olukorra parandamiseks, lubatud preemiaid tulemuste paranemise eest ja hoiatatud ka trahvidega jätkuva allakäigu puhul. Osariigi aktiivne sekkumine on tekitanud taanduvates koolides tõelise "revolutsioonilise situatsiooni". Pedagooge šokeerib koolide sildistamine, osa õpetajaid mõtleb tõsiselt tööst loobumisele, teine osa väidab, et kogu aktsioon on ebaseaduslik



**Möödunud aasta lõpul juhutati Inglise Kolledži saalis sisse Tallinna õppeasutuste teine võistlus kvaliteedi-  
auhindadele, mille abil püütakse muuta koolide ja lasteaedade mõtteviisi senisest konstruktiivsemaks. Esireas  
Tallinna Täiskasvanute Gümnaasiumi direktor Heiki Kiidli ja peainformaatik Andres Falk asja vastu elavat huvi  
ilmutamas.**

ja tarbetu, ega muuda oma töös midagi, kolmas osa läheb uute nõuetega passiivselt kaasa, uskumata asja mõttekusse. Taanduvates koolides on ainult üksikud õpetajad pidanud osariigi aktiivse sekkumise aktsiooni vajalikuks.

Eestis on olukord mõnevõrra erinev, siin näitavad koolitööbid pigem seda, mis suunas kool võib edaspidi areneda. Ajakirjandus on nimetanud nõrgemate eksamitulemustega koolide õpilasi põhuseadeks – see osutab, et siin ei peeta nõrgaks koole, vaid õpilasi. Ainult Kagu-Eestis ja Tallinnas on püütud defineerida head ja halba kooli. Heaks on loetud nendes piirkondades kvaliteedijuhtimise põhimõtetest lähtuvaid kõrge haldus- suutlikkusega koole – aktiivseid õpiorganisatsioone. Millal jõutakse Tallinnas ja Kagu-Eestis nõrkade koolide sildistamiseni ja nende ülestõttamiseni? Ei ole ju mõtet koole lihtsalt tüüpide kaupa kirjeldada, midagi ette võtmata.

## Üldised trendid

Mudelid toovad esile üldisemat laadi erinevusi, mille järgi saab koole rühmitada. Teine analüüsivõimalus on sarnasuste esile toomine. Seda 2001. a ka tehti ning avastati paljudele koolidele ühiseid jooni.

Vastavus nõuetele. Põhikooli ja gümnaasiumi seadus näeb ette tegevuskava kolmeks aastaks, samuti arengukava uuendamise korra ning kooliarenduse põhisuunad ja -valdkonnad. Sisukaardistusel selgus, et kolme aasta tegevuskava on koostanud 87% koolidest ja 82% on koostanud ka arengukava muutmise korra. 65% koolidest on olemas kooliarenduse põhisuunad ja -valdkonnad. Seega on koolid arengukava koostamisel lähtunud esmalt seaduses ette antud nõuetest. Enamik kavasad peegeldas muuhulgas riikliku õppekava põhimõteteid ning mingis vormis õpiühiskonna ideoloogiat. Kümme arengukava on koostatud 1999.–2000. a kooli enese tarbeks või koolijuhhi täienduskoolituse lõputööna, 50 on valminud 2001. a omavalitsustele kinnitamiseks – nii et tegemist on ametlike dokumentidega.

Endassesuletus. Üldisema trendina torkab silma teatav endassesuletus. Koolide arengu- ja õppekavad pole kohaliku ja riigi arengukavaga kuigi tihedalt seostatud. Riigi või paikkonna arengukava on arvestatud 18 korral 60-st. Koolid näevad ennast paikkonna osana, kuid ei pea üldisi arengusuundumusi siiski olulisteks. Maakoolide puhul on põhjus aimatav – aastate viisi

oodatakse haldusreformi ega teata, millele orienteeruda.

Lapsevanemad, vilistlased ja teised huvigrupid on osalenud kooli arengukava koostamisel jhuslikult ja harva. Põhilise analüüsimeetodina on koolid kasutanud SWOT-i, mis on viinud kohati selleni, et põhiliste muredena märgitakse koridori nõrka valgustust, kriidi-tahvli halba kvaliteeti või muid hetkeprobleeme. Arengukavades ei nähta ette õpetajate ja muu personali osalemist kohalikus, regionaalses, üleriigilises ega rahvusvahelises hariduspoliitikas. Oma kooli seostatakse harva ka Euroopa Liiduga. Kool kipub jääma omaette suletud maailmaks. Nõue, et meie pedagoogid võiksid osaleda rahvusvahelises hariduspoliitikas, võib tunduda praegu ülepingsutatud, kuid miks ei võiks Eesti meisterõpetajad osaleda vähemalt Balti ja Põhjamaade koostöös? Meisterõpetajad vajavad väljundit ka väljaspool Eestit, see arendab Eesti pedagoogilist kultuuri. Seega – rohkem avatust!

Retoorilisus. Õppekavade analüüsist jääb mulje, et uute märksõnade kasutamise on paljud koolid juba kenasti ära õppinud. Üsna palju moodsaid väljendeid on arengukavades kirjas. Samas jäävad need üksnes retoorikaks, millele

praktilist tegevust ei järgne. Uute märksõnade omandatus torkas silma juba Evelin Silla Omanõlise Kooli kohta kirjutatud magistritöös (vt Haridus nr 6, 2002). Paljud õpetajad vastasid tema kõigile küsimustele õigesti – täpselt ja üksikasjalikult nagu eksamil. Samas oli tunne, et asjast üksnes teatakse, kuid praktikas seda proovitud ei ole, võib-olla ei hakatagi proovima. Minnakse passiivselt uue moega kaasa või töötatakse vastu.

Koolide arengukavade analüüsijad osutavad, et missioon ja visioon on seal tihti kirjas väga deklaratiivselt, vahel isegi utopiiliste mõttearendustena, üldjuhul pole kirjeldatud mehhanisme, mille abil kavatakse oma unistused tege-likkuseks muuta. (Esineb ka vastupidi – koolil on väga realistiikud ja lihtsad praktilised eesmärgid.) Ka õppevorme mitmekesisus on sageli üldsõnaliselt deklareeritud. Kõigis õppekavades on märksõna *hariduse kvaliteet*, kuid enamasti ei selgitata, mida selle all mõeldakse.

Tugisüsteemid. Arengukavades märgitakse harva rakendatavaid tugisüsteeme, ehkki just konkreetsed toimivad süsteemid välistavad deklaratiivsuse. Personali täienduskoolitust nimetatakse alati, kuid lähemalt seda süsteemi kuigi sageli ei kirjeldata ega viidata selle seotusele kooli põhilise arengusuunaga. Õpetajate enesetäiendust arengukavades väärtustatakse, kuid tihti jääb see õpetaja eralõbuks. Rõhutatakse, et õpetajaid tuleb tunnustada ja innustada, kuid tunnustamise mehhanismid on kirja panemata. Õpilase individuaalsuse austamist ja arendamist rõhutatakse, kuid selle tagamise mehhanisme ei kirjeldata. Sama lugu on õppiva organisatsiooni, õpiühikonna, teadusjuhtimisega – millestki pole näha, kuidas nende järgi tegutsetakse.

Koolidemokraatia. Arengukavade järgi jääb mulje, et koolides domineerib ülalt alla kontroll. Enesekontrollist ja -hindamisest on kirjutatud minimaalselt. Arengukava koostamisel on õpetajad, personal ja õpilasomavalitsus osalenud harva, vahel on direktor üksi arengukava valmis kirjutanud. Võimalikud on halvemadki variandid. Ühtedel täienduskursustel tutvustasid koolid oma arengukavasid. Äkki märgati, et osa arengukavasid on arusaamatul kombel kadu-

nud. Õppijad arvasid, et mõni kursuslane varastas need, et oma koolis kasutada. (Loodetavasti on see siiski anekdoot.)

### Mis saab edasi?

Õppekavade üldised mõttesuunad kipuvad jätma pessimistlikuma mulje kui koolitüüpide vaatlus. Suletus, deklaratiivsus, vähene koolidemokraatia. Uuringu autorid toonitavad selle kokkuvõtteks üht – koolide juhtkonnad vajavad arengukavakoolitust. Omanõlise Kooli raames said koolide meeskonnad seda Lääne ekspertidelt ja tasuta. Kümme-konnal juhul olid tulemused väga head – koolid said uue hingamise, muutusid aktiivseteks õppivateks organisatsioonideks. Nüüd oleks aeg arengukoolitust laiendada juba Eesti oma jõududega ette võtta. Maakonnakoolide arengukavadel, mis olid koostatud täienduskoolituse raames, oli ka teoreetiline osa, Tartu ja Tallinna tekstides seda kuigi palju polnud.

Kooli arengukava on koolidemokraatia nurgakivi ja ülimalt tähtis. Tuleb keskenduda koolide juhtkondade koolitamisele ja innustamisele. Seni tundub, et on püütud keskenduda pigem kontrollimisele. Ene Sarv kirjutab: "Tuleb kultiveerida siiski eelkõige organisatsioonilise õppe, vastastikuse rikastamise, mitte kontrolli- ja konkurentsisuhteid, tuleb edendada kool-kool suhteid (näiteks pedagoogiliste kollektiivide vahel), on vaja süveneda praktilisse kvaliteedijuhtimisse, multikultuurilisse haridusse, usaldus- ja rikastuspõhise koolikultuuri loomisele. Vaja on ka ühisõpet (*workshop* i projekte) haridusametnikele ja koolijuhtidele ühiste väärtuste, arusaamade, tegevusmeetodite saavutamiseks. Suund peab olema projektidele, milles on teadusloome ja innovatsiooni elemente."

Marylandi osariigi kogemus näitas, et lihtsalt kontrolli ja nõudlikkuse tugevdamisega on võimalik kooli tagasiminekut küll mõneks ajaks peatada, põhimõttelist edasiminekut aga ei saavutata. Arengukavast saab paigalseisukava. Range kontrolli korral ei taotleta enam oma eesmärgi, vaid täidetakse kontrollija nõudeid – teenitakse kahte isandat. Marylandis hakkasid õpetajad range kontrolli alla võetud koolidest lahkuma. Seevastu Kentucky osariigis keskenduti

rohkem koolitusele ja innustamisele, direktoreid ei vahetatud ajutise ebaedu pärast välja, õpetajaid ei ähvardatud karistustega. Selle osariigi koolidel hakkas paremini minema (2).

Edgar Krulli uurimuses, mida tutvustatakse käesoleva Hariduse eelmises artiklis, selgus kahetsusväärne tõsiasi, et paljud Eesti õpetajad saavutavad kõrge professionaalsuse enamasti praktiliste kogemuste ehk katse-eksitusemeetodil. Probleem on eelkõige koolides valitsevas õhkkonnas, mis ei stimuleeri meisterlikkuse kasvu otstarbekamalt viisil. Küsimus on seega ikkagi eelkõige koolide juhtkondade koolituses ja mõtteviisis.

Positiivsena võib tuua esile Tallinna paari viimase aasta ettevõtmised, kus koolide kvaliteediauhindade taotlemisele on eelnenud koolimeeskondade koolitus ja võistluses osalemine on vaba-tahtlik. Nii püütakse stimuleerida uut mõtteviisi n-ö seestpoolt. Kas Tallinn leiab järgijaid?

### Kirjandus

1. Sarv, E. Kooliarendus ja selle planeerimine. Uuringu aruanne. Tallinn 2002.
2. Mintrop H. The limits of Sanctions in Low-Performing Schools: A Study of Maryland and Kentucky Schools on Probation. <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n3.html>

### Soovitav lugeda

Kogumik "Opening world: changing educational environment and teacher training", Ene-Silvia Sarve artikkel "On structure content and typology of school development plans in Estonia". Tallinn 2002, lk 78–105.



**Enesetäiendamine, eneseusk, riskivalmiduse tõstmine, psühhosotsiaalne rehabilitatsioon võiksid olla märksõnad kohaliku hariduse korraldamisel ja korrastamisel, ütleb Ene-Mall Vernik-Tuubel.**

# Haridus arengu eeldusena

E n e - M a l l V e r n i k - T u u b e l

**Kagu-Eesti on väheseid, kui mitte ainus piirkond Eestis, kus on uuritud haridusolusid komplekselt. Siin on küsitletud õpetajaid, õpilasi, omavalitsusjuhte, ettevõtjaid, vabahariduseltse jt.**

Kuna haridus on igasuguse arengu üks olulisemaid eeldusi, on saadud ankeedivastuste põhjal koostatud ettepanekud Kagu-Eesti arengu elavdamiseks hariduse kvaliteedi parandamise kaudu. Soovitatakse nelja asja: käivitada õpetajate kaasaegne täienduskoolitus, töötada välja ning rakendada töötute ja töötotsijate psühhosotsiaalse rehabilitatsiooni programmid, kaasata sotsiaalselt tähtsate projektide täitmisel seltsel ja mitteilundusühinguid, rakendada piirkonna õppeasutustes kvaliteedisüsteemi.

Käesolev artikkel on kokkuvõte 1988.–1999. aastatel läbi viidud projektist, mille tellis ja finantseeris Regionaalarengu Sihtasutus. Ülesandeks oli analüüsida hariduse seisundit Kagu-Eestis ja teha strateegilisi ettepanekuid haridussüs-

teemi reorganiseerimiseks, arvestades Kagu-Eesti regionaalse arengu iseärasustega ja arenguperspektiividega.

Kagu-Eesti põhiprobleem on rahvaarvu jätkuv vähenemine, millel on mitmeid põhjusi: töökohtade kadu esmassektoris, uusettevõtluse vähenemine aktiivsus, piirkonna tagasihoidlik maine noorte ja aktiivsete inimeste töö- ja elamiskohana, suur tööpuudus ja suur kvalifitseeritud tööjõu puudus. Iseloomulik on enesesse sulgumine ja püüd säilitada olemasolevat. Keskkel kohal on niisiis isiksuse arengu probleemid.

Projekti kavandamisel lähtuti usust, et Kagu-Eesti inimesed on õpivõimelised ja kindlasuunalise ohjatud koolitusega peaks olema võimalik üht-teist ära teha. Alljärgnevalt lühike kokkuvõte kõigist projekti raames läbi viidud küsitlustest.

## Valmisolek muutusteks

Idee uurida õpetajate valmisolekut muutusteks pärineb prof Mare Taageperalt, kes on uurinud õpetajate hoiakuid stabiilse demokraatiaga ühiskondades. Tema metoodikat modifitseerides koostas analoogilise küsimustiku Kagu-Eesti õpetajatele TÜ dotsent Eve Kikas. Välja

jagati 480 ankeeti, analüüsis oli võimalik kasutada 373 ankeeti (Võrumaalt 107, Põlvamaalt 163 ja Valgamaalt 103). Küsitluse tulemustest tegi kokkuvõtte TPÜ professor Inge Unt.

Kagu-Eesti õpetajad kinnitasid oma ankeedivastustes, et on muutusteks põhimõtteliselt valmis. Paljud neist kasutavad juba praegu uusi, senisest rohkem õpilase isiksuseomaduste arengule suunatud meetodeid. Kuid õpetajad ei tunne end seejuures veel kindlalt. Entusiasmi vähendab ka teadmine, et kolmandik Kagu-Eesti õpetajatest pole viimase viie aasta jooksul kordagi täienduskursustel käinud.

Kõige olulisemaks peavad Kagu-Eesti õpetajad õpilaste motiveerimist ja ainetevaheliste seoste leidmist. Kõige vähem tähtsaks peetakse arvuti kasutamist aine õpetamisel, mis viitab õpetajate vähestele sellekohastele oskustele, samuti tarkvara ja arvutite vähesusele. Õppe individualiseerimine loetakse tähtsaks, kuid selle all mõeldakse eeskätt nõrgemate õpilaste abistamist. Tugevamatega tegeldakse vähem, piirdudes peamiselt teemakohase lisamaterjali andmisega. Üllatas, et iseseisvat tööd

õpikuga ei pea õpetajad tunnis oluliseks. Probleemõppe populaarsus on alla keskmise, kõige enam kasutatav võte on teemakohaste näidete toomine enda elust. Eriti vähe kasutatakse Kagu-Eesti koolides projektmeetodit.

Koostööoskuste kujundamine rühmatöö kaudu on õpetajate hulgas populaarsuselt keskmine või madal. Eelkõige kasutatakse pinginaabrite koostööd ja õpilastevahelist arutelu, kõige vähem kogu grupi ühishindamist. Õpetajakesked meetodid ei domineeri teiste meetodite suhtes. Ebapopulaarne on katsete tegemine ja nende tulemuste põhjendamine kui kontrollimise võte. Kodutöö vastamine klassi ees taandub.

Aine paremat õpetamist takistavate asjaoludena märgitakse õpilaste vähest huvi ja aktiivsust ning perede rasket majanduslikku seisukorda. Õpetajat takistab tema tegevuses ka halb tervis. Hariduskorralduse poole pealt oldi rahulolematud, et õpikud ei jõua õigel ajal kooli ja aine maht on liiga suur.

Kagu-Eesti õpetajad kasutavad mitmekesiseid õppemeetodeid ja -võtteid, sh neid, mis alles viimasel aastakümnel on populaarseks saanud. Ent nad teevad seda keskmisel või sellest madalamal määral, kusjuures mõnda eriti efektiivseks peetavat meetodit kasutatakse vähe. Seega peaks täienduskoolituse ülesandeks olema õppemeetodite tutvustamine ja praktikas kasutamine. Teiseks tuleks panna rõhku nendele valdkondadele, millega õpetajad vähe tegelevad – arvutiõpe ja arvuti kasutamine ainetunnis, töö tugevate ja aimest huvitatud õpilastega, samuti probleem- ja eriti projektõpe.

## Õpilaste hinnang oma koolile

Et mitte piirduda üksnes õpetajate enesehinnanguga, küsitleti ka õpilasi. Ankeedi Kagu-Eesti 9. ja 12. kl lõpetajatele koostas Ülle Aron. Küsitlusega haarati 17 kooli, kokku 574 õpilast (358 põhikooliõpetajat ja 216 abiturienti). Ankeeteriti 1999. a aprillis. Vastuseid analüüsis ja kokkuvõtte kirjutas Mati Salundi.

Üldiselt on Kagu-Eesti õpilased oma kooliga pigem rahul kui rahulolematud. Paljud mainivad positiivsena äsjaremonditud koolihoonet, ilusat interjööri, häid sportimisvõimalusi, maitsvat koolisööki, puhtaid klassiruumi. Koolielu üldise korraldusega ollakse rahul. Õppe-

ainetest meeldivad arvutiõpetus, kehaline kasvatus jt. Kagu-Eesti koolide üldine kliima näib olevat demokraatlik ja õpilasesõbralik. Ainetundides toimub enamasti meeldiv tegevus, saadakse uusi teadmisi ja tundides polegi igav ega väsitav. Erilist hirmutunnet õpetaja ees ei tunta; ootuspäraselt on noormehed õpetajaga suhtlemisel julgemad.

**Õppeained.** Muidugi on mündil ka teine pool. Elu koolis on õpilaste arvates liiga ainekeskne: enam kui 40% arvab, et ei saa koolis tutvuda uute ja huvitavate aineväliste asjadega (28% väidab siiski, et see õnnestub sageli). Enam kui pooled õpilastest (53% 9. kl ja 64,3% 12. kl) väidavad, et aineid õpetatakse neile madalal tasemel; põhjuseks tuuakse õpetaja suutmatus tundi organiseerida, õpilasi kaasata. Paljud vastajad töid esile pensionieas õpetajate tundide madala taseme.

Kõige vähem ollakse rahul paljude õpilaste lemmikaine, arvutiõpetusega: 44,3% Kagu-Eesti õpilastest ootab sellest hoopis enam. Olemasolevad arvutiklassid olevat väikesed ja õpilastele vähe avatud. Enamikule vastajaist tundub üks tund plaanilist arvutiõpet nädalas liiga vähe. Analoogne on olukord keelteõppes. Tunniplaaniilise võõrkeele tase olevat madal. Paljudes vastustes kõlab kriitika kooli keeleõpetuse metoodika ja sisu kohta. Õpilaste suhtumine näib olevat eelkõige pragmaatiline, sest kunsti, muusikat ja psühholoogiat soovib vaid 3–5% õpilastest õppida põhjalikumalt.

**Õpetaja.** Probleeme on ka õpetaja suhtumisega õpilastesse. 92,3% õpilastest vastab, et tajub õpetaja austavat suhtumist "kuidas kunagi" või "enamasti mitte". Klassikaaslaste koolivahetuse peamiseks põhjuseks peetakse konflikti õpetajaga. 48% õpilastest ei pea õpetajat endale eeskujuks ja neid õpilasi on õpetajal raske õppima innustada. Ainult 30 õpilast 573-st julges väita, et tajub pidevalt õpetaja austavat suhtumist. Oluliselt mõjutavad laste hinnanguid koolile kodu ja sealsed suhted. Kodustele õpitingimustele kehvapoolse hinnangu andnud õpilased (neid on 11% vastanuist) vastasid negatiivselt kõigile koolielu puutuvatele küsimustele.

**Tulevik.** Kõrgkooli astumiseks pidas oma väljavaateid heaks 24,1% abiturientidest ja 29,3% põhikooliõpetaja-

test. Üldjuhul saatis veendumust kommentaar "väga palju, kui mitte kõik, sõltub iseendast". Kes kohe pärast keskkooli kõrgkooli ei saa, läheks uute võimaluste avanemiseni kutsekooli "maapakku". Iga teine abiturient õpiks kutsekoolis mingit konkreetset eriala, kuid iga neljas eitab kategooriliselt kutsekooli kui oma haridustee jätkamise võimalust. Oli neidki, kes valisid kutsekooli, et saada pingutamata lõputunnistus.

Õpilased arvavad, et mõningase hariduse kool küll annab, aga ise peab hoolsalt tööd tegema. Kolme maakonna õpilastest 39,9% on seisukohal, et koolist saadu toetab neid edasiseski, 16,9% vastavad küsimusele eitavalt. Pool kooliõpetajatest on veendunud, et suudab pakkuda teiste koolide õpilastele konkurentsi. Osa märgib, et on vastamisega raskustes, kuna puudub info konkurentidest sisseastumiseksamitel.

Õpilased toovad oma kodukoha suurima probleemina esile töötuse. Põhikooli lõpetavad noormehed on siiski optimistlikud ja arvavad mingit tööd ikka leidvat.

27,5% lõpuklassiõpilastest arvab, et kodukohavahetus tuleb kõne alla haridustee jätkamise või parandamise huvides. 30,1% ei poolda kolimist.

## Täienduskoolitus

Eelnevate andmete põhjal on koostatud soovitusel, millega tuleks arvestada Kagu-Eesti õpetajate täiendusõppe korraldamisel. Soovitatakse järgmist.

- Lisaerialade kursused maakoolide algklassiõpetajatele, et nad saaksid töötada ka põhikooli teisel astmel ning õpetada võõrkeelt esimesel ja teisel astmel.
- Erikursused väikekoolide ja liitklasside õpetajatele, samuti piirkondlikud kursused ja meetodilised koondised, kus õpetajad saaksid kogemusi vahetada ja koostööd teha. Olgu ka väikekoolidel eluõigus. Nendes on psühholiima, mida suures koolis kunagi olla ei saa. Säilitagem mitmekesisus ka selles plaanis. Maailmas on huvi väikeste koolide vastu olemas – võiksime EL-ilegi midagi pakkuda. Väikesed koolid sobivad meie pluralistlikku maailmapilti.
- Arvutiõppe ja internetikursuste järele on vajadus ilmne. Kagu-Eesti koolid on üsna hästi kindlustatud arvutiklassidega ja internetiühendusega, kuid õpilaste

vastustest ilmneb, et ainete õpetamist on see vähe mõjutanud.

- Õppe individualiseerimine ja diferentseerimine, kuhu võib liita ka õpilaste iseseisvat tööd tutvustavad kursused, kus oleks vaatluse all individuaalse õppekava koostamine andekatele ja ainest eriti huvitatutele. See suurendaks väikeste maakoolide laste võimalusi konkureerida suurte koolide õpilastega. Seni on individuaalse õppekava koostamisel olnud kogu tähelepanuüksnes puuetega lastel.

- Didaktika aktuaalsetest teemadest on eriti nõutud projektõpe, probleemõpe ja õppima õpetamine.

- Eripedagoogika. Kaua aega ei sisaldanud õpetajate koolitamise õppekavad üldse eripedagoogika probleeme. Siia liituvad kursused õpiraskustega ja probleemidega laste küsimused.

- Klassijuhatajale. Teatavasti on klassijuhataja endiselt kasvatustöö võtmeisik koolis, õpilaste parim tundja. Kogu see valdkond on jäänud viimasel aastakümnel vägagi kõrvale nii elus kui ka täienduskoolituses.

- Õppijakesksed meetodid, näiteks Avatud Meele Instituudi kursused "Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtlemise kujundamiseks", "Kujutav kunst iseseisva mõtlemise kujundamisel", "Konflikt ja suhtlemine", Mare Taagepera väljatöötatud kursus loodusõpetuse õpetajatele.

- Kvaliteedisüsteemide rakendamisele suunatud kursused.

Muutused peavad leidma aset ka täienduskoolituse enda metoodikas. Teoreetiliste loengute asemele ja kõrvale peaks tulema rohkem diskussioone, rühmatööd, praktiliste kogemuste analüüsi. Lektorite ja õppejõududena soovitakse näha ka praktikuid. Aktuaalseks on muutunud kaugkoolitus, sh interneti vahendusel. Järjest olulisemaks peaks muutuma kursustele iseseisv töö kirjandusega, mitmesugused kodutööd kogemuste üldistamiseks ning uurimistööd, samuti arvestused ja eksamid.

Teravdatud tähelepanu vajab täienduskoolituses õpitu rakendamine igapäevases õppetöös. Siingi on vaja juhendamist ja monitooringut ning õigeaegset asjatundlikku nõu. Täienduskoolitus peab looma silla teoreetilise teadmise ja praktilise kogemuse ning nende elulisse olukorda rakendamise vahel. Eeskujuks



**Muutused peavad leidma aset ka täienduskoolituse metoodikas. Teoreetiliste loengute asemele ja kõrvale peaks tulema rohkem diskussioone, rühmatööd, praktiliste kogemuste analüüsi.**

võiks olla Valvo Paadi projekt "Koolijuhimine demokraatlikus ühiskonnas".

Rohkem on vaja korraldada kohalikke kursusi maakonnakeskustes ja koolidevahelisi kursusi suuremates koolides. Vaja on ülevaatlikku infot kursuste kohta ja individuaalkonsultatsioone. Rohkem kursusi toimugu õppetööst vabal ajal, see häirib vähem väikekoolide tööd. Õpetajatele täienduskoolituse korraldamisel oleks vaja pidada silmas, millal õpetaja on pedagoogilises õppeasutuses õppinud ning milline õppekava sel ajal kehtis. Siit kasvavad välja individuaalsed vajadused täienduskoolituse järele. Kursuste rahastamisel tuleb rakendada ohjatud iseregulatsiooni põhimõtet.

### **Omaavalitsusjuhtide hinnang oma koolidele**

Kohaliku omaavalitsuse juhtide küsitluse valmistas ette, viis läbi ja tegi tulemustest kokkuvõtte Helme Kutsekooli õpetaja pedagoogikakandidaat Peep Lepik. Küsitlus saadeti 43 omaavalitsusele, vastatult tagastas ankeedid 40 omaavalitsust. Väikesele küsitlusele vastasid ka kõigi kolme maavalitsuse haridusosakondade juhatajad.

Omaavalitsusjuhid peavad oma õpetajatest lugu, nad tunnistavad kooli ja õpetajate panust piirkonna arengusse. Nende hinnangul lööb piirkonna arengus ak-

tiivselt kaasa 24–35% õpetajatest (Põlvamaal 24%, Valgamaal 35,6%, Võrumaal 29,5%). Viiendik õpetajatest on vanemõpetaja, õpetaja-metoodiku kvalifikatsiooniga või läbinud haridusnõuniku kursused. Uute õpetajate vajadus lähiaastatel on 10% õpetajate praegusest arvust.

Koolivõrgu muutuste vajadust on omavalitsusjuhid mõistnud ning küllap jätkub neil külma pead ja sooja südant muutuste elluviimiseks. Mitmeid koole ootab tõepoolest ees sulgemine, mitu põhikooli on muutumas algkooliks, mõnes koolis kahaneb õpilaste arv niivõrd, et nad muutuvad väikekoolideks; paljudes koolides – tahtes neid säilitada – pole pääsu liitklassidest.

Koolide hoolekogud on tööle hakanud, kuid omavalitsusjuhtidel pole nende olemus ja funktsioonid veel selged ja hoolekogu töö tulemuslikkuse suhtes seisukoha võtmisega on neil raskusi. Koolijuhitööga on omavalitsusjuhid üldiselt rahul. Enamik Võrumaa omavalitsusjuhte on sõlminud oma koolide direktoritega tähtajalise töölepingu, seevastu Põlva- ja eriti Valgamaa omavalitsusjuhid on enamasti jätnud selle seadusega antud võimaluse kasutamata. Omavalitsusjuhtide hinnangud õppekasvatustööle ja koolidele üldse korreleeruvad direktorile antud hinnangutega.



Haridusosakondade juhatajate hinnangud maakondade koolidele langevad kokku omavalitsusjuhtide omadega küsimustes, mis puudutavad koolide sulgemist, reorganiseerimist, liitklassides õpetamist. Õpetajate kvalifikatsioon, uute õpetajate vajaduse ja õppekava arengu koha pealt on haridusosakondade juhid pessimistlikumad. Nii näiteks peavad osakondade juhatajad raskeks ja isegi ebarealseks haridusministri määrusega nr 25 21. detsembrist 1998 kehtestatud pedagoogide kvalifikatsiooninõuete täitmist. Õppekava arendusega paistavad osakondade juhatajate arvates silma vaid mõned maakonna koolid.

## Töõjõu kvalifikatsioon

Intervjueeriti 38 ettevõtte ja üheksat omavalitsuse juhti, kuut tööhõivetalituse spetsialisti ja üht regiooni aktiveerimiskeskuse spetsialisti. Küsitluse viisid läbi Tartu Ülikooli üliõpilased mag Marju Medari juhendamisel.

Töõjõu kvalifikatsiooniga on Kagu-Eestis tõsiseid probleeme. Nõudlike äriprojektide teostamiseks napib inimestel nii kvalifikatsiooni kui ka motivatsiooni. Ühel on alkoholiprobleemid, teise kvalifikatsioonist ja oskustest ei piisa kallitel seadmetel töötamiseks. Kohalikud ettevõtjad ei söanda uute ideedega katsetada, koostöösuhteid valla, tööhõiveameti ja ametiühinguga ei peeta oluliseks. Domineerib pessimistlik suhtumine, püüd säilitada olemasolevat olukorda, usaldamatus. Piirkonna perspektiivseks tegevusalaks peetakse turismi, puhke- ja spordimajandust, kuid inimesed on liiga uhked, et olla head teenindajad.

Piirkonna edendamiseks peab tõstma inimeste eneseusku, suunama neid enesetäiendamisele, julgustama riskeerima – vaja on töötute, töötajate jt majanduslikult passiivsete elanike psühhosotsiaalse rehabilitatsiooni koolitust. Paraku puudub Kagu-Eestis laialdane diferentseeritud tööturukoolitus, mille tulemusena suudaksid inimesed pärast paarikuist õppimist tööturule tagasi pöörduda. Inimeste motivatsioon aktiivselt tööd otsida on madal. Sellel on kaks arvestatavat põhjust: inimesed ei usalda enam ennast ja neil puuduvad oskused olukorrast välja tulla, teiseks pole sotsiaalabi võrgustik küllaldane.

Olukorra parandamiseks on vaja hakata kiiresti psühhosotsiaalse rehabili-

tatsiooni programme välja töötama ja rakendama. Eri majandussektorite arenedes tuleb kasutada aktiivsemalt tööhõiveameti kursusi. Ka siin tuleb rakendada osaliselt ohjatud iseregulatsiooni.

## Vabaharidus

TÜ üliõpilased on Marju Medari juhtimisel uurinud ka Kagu-Eesti seltsitegevust. On korraldatud seltside kontaktfoorum Antsla Kultuurimajas 23. aprillil 1999 (Lemmi Villmann), kavandatud seltsitegevust käsitlev rühmatöö konverentsil "Omaalgatus eesti külas" 9. aprillil 1999 (E.-M. Vernik).

Täpset ja põhjalikku ülevaadet maakondades tegutsevatest seltsidest pole kellelgi. Taheti koostada selle kohta teatmik, kuid kahjuks jäi see töö lõpetamata. Väärib aga märkimist, et ankeeteeritud seltsidest ja ühingutest tegeleb ligi pool ka täiskasvanute koolitamisega, on oma tegevuses seotud kohaliku ja regionaalse arengukavaga. Tegevusvaldkondadena mainitakse veel maakonna ja kohalike ürituste korraldamist, kohaliku kultuuri säilitamist ja edendamist; tegelemist probleemsete peredega ja puuetega inimeste probleemide lahendamist. Korraldatakse keelte-, rehabilitatsiooni-, käsitöö-, giidide ja lilleseadekursusi.

Paljud mittetulundusühingute liikmed on õppinud Soomes ja Rootsis. Seltsid vajavad projektide koostamise koolitust, juriidilist, psühholoogia- ning avalike suhete ja teabekorralduse alast koolitust. Seltsitegevuse pikaajaline kavandamine on raske, sest raha tegevuseks hangitakse projektitööga, aga kaugelki mitte kõigile projektidele pole võimalik rahastajat leida. Ise raskustes, ei suudeta töötusega seotud probleemide lahendamisel kaasa rääkida.

Kagu-Eesti arengu huvides on vaja kujundada seltsidest ja mittetulundusühingutest hinnatud partnerid kohalikule avalikule võimule. Neile tuleb anda väärilisi ülesandeid koos pikemaajalise finantseerimisega. Seltside ja mittetulundusühingute kaudu on võimalik parandada kohalikku sotsiaalpsühholoogilist kliimat, korraldada piirkonna laiapõhjalist sotsiaalset koolitust, psühhosotsiaalse rehabilitatsiooni kursusi jms.

Mõnigi selts on olnud suuteline täitma üldist huvi pakkuvaid projekte. Võrumaa Koolijuhtide Ühendus on kavandanud kvaliteedijuhtimise põhimõtetest lähtuva

klassijuhatajate koolituse, Käisi selts on pakkunud koolitust väikekoolide ja liitklasside teemal. Kõigil neil juhtudel on initsiatiiv tulnud aga seltsidelt – praegu on jutt sellest, et võimustruktuurid võiksid neile teadlikult koostöövõimalust pakkuda. Näiteks Käisi seltsilt võiks tellida alternatiivpedagoogika kursusi, nii lihtsalt huvilistele kui ka professionaalset täiendusõpet vajajatele.

## Kvaliteedisüsteem

Projekt nägi ette ka õppeasutuste kvaliteedisüsteemide arendamise. Sellealast tööd juhtis Võru Kesklinna Gümnaasiumi õpetaja Piret Viil.

Lähtuti arusaamast, et kooli kvaliteeti ei saa hinnata üksnes riigieksamite tulemuste põhjal. Kvaliteedi-projekt käivitus Kagu-Eesti kõigis kolmes maakonnas ja sai koolitusel osalenud õpetajatelt väga hea hinnangu. Tekkis ka nn jätkuprojekt: Võrumaa Koolijuhtide Ühendus kavandas oma maakonna õpetajatele kvaliteedisüsteemide rakendamist toetava klassijuhatajate koolituse. Kevadel kaitsti Avatud Ülikooli koolijuhtide kursustel lõputöö kvaliteedijuhtimise teemal. Üldse osales Kagu-Eesti kvaliteedikoolituses 56 koolimeeskonda.

Kas artikli algul nimetatud nelja ettepanekut on rakendatud? Vastavat uurimist pole tehtud. Minu subjektiivne hinnang on, et õpetajate täienduskoolituse sisu on toimunud olulisi muutusi, kuid endiselt on probleeme täienduskoolituse metoodikaga. See puudutab õpetajate täienduskoolitust kogu Eestis

Vajadus töötute ja töötajate psühhosotsiaalse rehabilitatsiooniprogrammide järele on Kagu-Eestis endiselt suur. Kagu-Eesti seltsielu on suhteliselt elav, aga sotsiaalselt tähtsaid projekte neile endiselt ei usaldata. Eesti kodanikeühiskonna arengu kontseptsiooni vastuvõtmine Riigikogus lubab olla siiski optimistlik.

Kvaliteedisüsteemide rakendamisest õppeasutustes andis hea ülevaate novembris 2002 toimunud konverents "Kvaliteet koolis – praktilisi lahendusi" ja Hariduses nr 6 2002 ilmunud artikkel "Kooli kvaliteet".



Kutseõpetaja kvalifikatsiooninõudeid on vaja kindlasti rangemaks muuta, aga kuidas seda teha, kui tuntakse puudust senisegi ettevalmistustasemega kutsepedagoogidest.

# Kutseõpetaja – ideaalid ja reaalsus

Toimetus kutsus kutseõpetajate koolituse üle mõtteid avaldama nii teoretikuid kui ka praktikuid. Sõna saavad TPÜ töö- ja kutseõpetuse osakonna kutseõpetuse teooria õppetooli juhataja professor Ants Tarraste, Tallinna Ehituskooli direktor Kaljo-Ilmar Tiitso, Paide Kutsekeskkooli direktori kohusetäitja Mare Veermaa, Valga Kutseõppekeskuse õpetaja Peep Leppik ja Tartu abilinnapea Vladimir Šokman.

## Ü l o T i k k

Haridusministeeriumi keskhariduse talituse juhataja Helmer Jõgi märkis mullu jaanuaris, et kohe-kohe vajavad kutsekoolid vähemalt tuhandet noort õpetajat. Mitme aasta(kümne) pärast suudame need tuhat inimest välja õpetada?

Haridusminister Mailis Rand on rõhutanud, et kutsekoolist võib saada kvaliteetse hariduse, kui kutseõpetajate kvalifikatsioonile esitatakse nii paberil kui ka reaalses elus samasugused nõudmised nagu üldhariduskooli õpetajate omale.

Kutseõpetajale esitatavad nõuded on ülevaatlikult kirjutas mullu 1. septembrist jõustunud haridusministri määruses "Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded".

Selle järgi peab tulevasel kutseõpetajal olema oma erialal kõrgharidus; ta peab olema töötanud sel erialal vähemalt kolm aastat väljaspool kooli (näiteks insenerina tootmises jm); olema läbinud 40-ainepunktise kutsepedagoogilise koolituse ja kutsekoolis mentori käe all algaja õpetaja kutseasta.

Määrus lubab kutseõpetajana töötada keskeriharidusega spetsialistil, kes on töötanud õpetataval erialal väljaspool kooli vähemalt kolm aastat ja läbinud 320-tunnise kutsepedagoogika kursuse.

Uutele kvalifikatsiooninõuetele mitte vastavate eakate pedagoogidega võib koolijuht töösuhet jätkata õpetaja täisva-

naduspensionile jäämiseni. Karmid nõuded, rangemadki kui üldhariduskooli õpetajale. Latt tahetakse maksimaalselt kõrgele tõsta. Kahjuks eelkõige paberil.

## Uued nõuded täitmata

Mullu novembris pidi minister Rand Pärnus peetud hariduskonverentsil tõdema, et pedagoogide kaader kutseõppeasutustes praktiliselt ei uuene, vähemalt mitte piisavalt. Paljude õpetajate haridustase ega töökogemus ei vasta tänapäeva kutseõppe korraldamise nõuetele. "Vähenenud on alla 30-aastaste kutseõpetajate osatähtsus: kui 1993. a oli neid 13%, siis 1999. a vaid 9%. Samal ajal



Ants Tarraste



Kaljo-Ilmar Tiitso



Peep Leppik



Mare Veermaa



Vladimir Šokman

on jõudsalt kasvanud üle 50-aastaste kutseõpetajate arv: 32%-lt kuni 41%-ni," andis minister ülevaate.

Kutsehariduse ja Tööhõive Seirekeskuse andmetel töötas 2000. aastal Eesti kutsekoolides 3716 pedagoogi, neist 55% pedagoogilise haridusega. 1661 kutseõpetajast oli kõrgharidus 1061-l. Vaid üldkeskharidus oli 65 ja keskeriharidus 535 kutseõpetajat. Mida teha, et koolides jätkuks kvalifikatsiooninõuetele vastavaid õpetajaid? Seda olukorras, kus alates 2001. a sügisest ei esita HM enam pedagoogikaülikoolile riiklikku tellimust kutseõpetajate koolitamiseks statsionaaris.

### Senine süsteem toimis hästi

Ants Tarraste: "TPÜ-s hakkasime statsionaaris kutseõpetajaid ette valmistama 1995. a sügisest, mil võeti vastu esimesed 15 kutsekeskkooli lõpetanud. Nende pagas oli oskustöölise esmakompetentsus, millele andsime kaks aastat juurde pedagoogikoolitust TPÜ-s ja teist sama palju erialaõpinguid TTÜ-s. Nende noortega oli mõnus töötada, nad olid kutseõpetaja sissejuurdunud argikogemustest rikkumata. Kahju, et me ei saanud neid erialas koolitada, meie kutsekoolides on õpitavaid erialasid selleks liiga palju. Hea oli koostöö mitme ametikooliga. Näiteks tuli meile kutseõpetajaks õppima palju Tallinna Ehituskooli lõpetanud."

Kaljo-Ilmar Tiitso: "Õnneks alustasime endale kõrgharidusega kutseõpetajate koolitamist õigel ajal, saatsime oma lõpetanud TPÜ-sse. Oleme ülikooli praktikabaas. Igal aastal oli kuus-seitse TPÜ ehituseriala kutseõpetajat meil koolipraktikal, nende seast valisime agaramad endale. See süsteem töötas ideaalselt. Kahju, et HTM sellele lõpu tegi."

Ants Tarraste: "Seitsme aasta jooksul

koolitasime sel moel 70–80 kõrgharidusega kutseõpetajat. Siis leidsid haridusametnikud, et see on kallis lõbu. Odavam olevat kõrgharidusega insenere kutseõpetajateks ümber koolitada. Ma ei tea, kas Eestis leiab ühe hullu, kes töötab pärast viit aastat ülikooliõpinguid kolm aastat töölisena. Kutseõpetajal peab ju olema erialase töö kogemus. Iga valgekrae töövõtteid ei valda, iga ehitusinsener kaminat valmis ei lao, vähemalt mitte niisugust, mis korralikult tõmbab ja ära ei lagune. Peale selle peab insener õppima aasta kutsepedagoogikat ja läbima mentori käe all koolis kutse aasta. Kui inimene ei kõlba inseneriks, siis sobib ta kutseõpetajaks veel vähem! Samas teame ju kõik, millised on meil (kutse)õpetajate palgad. Inseneride palkadega ei anna võrrelda. Aga meie haridusametnikud raiuvad kui rauda, et õpetajaamet on auväärne ja noored lähevad kutsekooli tööle küll.

Nii ei jäägi TPÜ-l muud üle, kui harida keskeriharidusega kutseõpetajaid kolm aastat pedagoogikas kaugõppes ja lugeda kutsekoolides töötavatele kõrgharidusega spetsialistidele aastast pedagoogikakursust. Sügisel saime riikliku tellimuse 30 keskeriharidusega õpetajale ja 20 kõrgharidusega spetsialistile. Mitu aastat kulub selleks, et 600 praegu töötaval kesk- ja keskeriharidusega kutseõpetajal oleks kõrgharidus? Niisama palju kutseõpetajaid on pensionieas või selle lähedal, mitme aasta jooksul leitakse neile asendajad?"

### Kvalifikatsiooninõuded paindlikumaks

Peep Leppik: "Kutseõpetajate koolitamine on probleem ka mujal maailmas. Seda on keeruline korraldada just erialase ja pedagoogilise ettevalmistuse ühitamise pärast. On erialasid, kus kutsealane

kõrgharidus on elementaarne. Samas on erialasid, kus piisab keskeriharidusest. Kes julgeb otsustada? Miks mõeldakse meil kõiki ühe liistuga? Elu on palju keerulisem. Miks on kodukoristaja väljaõppeks vaja kõrgharidusega kutseõpetajat? Mäletan aegu, mil kutsekoolide õppemeistreid hinnati nende kuldsete käte järgi. Nad innustasid oma õpilasi ka kõrgharidusega ja tegid ameti hästi selgeks. Kõrgharidusega spetsialisti ei meelita kutseõpetaja madal palk, pingeline tööõhkkond ning suur vastutus. Haridusametnikest otsustajad peaksid usaldama koolijuhte ning kvalifikatsiooninõuetesse paindlikumalt suhtuma. Mis puutub pedagoogikasse ja psühholoogiasse, siis need ainepunktid peaks igaüks saama kätte koolis korraldatavatel täienduskoolitustel."

Mare Veermaa: "Meie koolist käib õpetajakursustel üle 20 kutseõpetaja. On tõeline probleem, kuidas neile kursuste ajaks asendajaid leida. Oleme püüdnud võimalikult palju täienduskoolitust nädalavahetustel kooliseinte vahel korraldada."

Täiendus- ja tasemekoolitusel ei saa igat koolitusfirmat usaldada. On õigem usaldada tasemeõppe ja pedagoogilise koolituse puhul vaid ülikoolide juures korraldatud kursusi.

Paides on mitu õpetajat, kes täiendavad end pedagoogiliselt juba kolmandat ringi, et kutseõpetaja kvalifikatsioon kätte saada. Algul käisid nad TÜ täienduskoolituses. Sellega oleks olnud 40 ainepunkti nõue täidetud, aga HM-i järelevalve leidis, et see koolitus ei kõlba. Õpetajakutset neile ei omistatud. Läksid siis Lasnamäele TPÜ koolitusele. Taas sama lugu. Nüüd õpivad kolmandat korda TPÜ kaugõppes kolmeaastastel kursustel. Kui see pole mõnitamine, siis mis see on? Lausa imestan inimeste kan-

natlikkust. Mõni oleks ammu käega löönud ja tootmistööle läinud.”

Peep Leppik: “TTÜ ja TÜ on kahe peale koostanud projekti kõrgema erialase ettevalmistusega kutseõpetajate koolitamiseks. Olen ise Tartus neile mõne ainepunkti ulatuses loenguid pidanud. Teoreetiliselt on kõik korras. Minu arust aetakse tänapäeval kõrgkoolides taga formaalseid näitajaid – nii mitu ainepunkti ja nii mitu tundi. Kas inimene koolitööga toime tuleb, see ülikooli ei loksuta. Hea kutseõpetaja esimene omadus on oma valdkonna perfektne tundmine ja oskus töövõtteid õpetada. Kui me toome niisuguse inimese kooli, on see juba suur võit. Praegu peletame paljud neist aga hoopis koolist eemale.”

Vladimir Šokman: “Mängima hakkab palk. Proff makstakse mujal paremini kinni kui koolis.

Õpetajaks peab sündima. Õppida on võimalik väga heaks tunniandjaks, võid oma aines tulemusi saavutada, aga laste austuse pälvimiseks on vaja midagi sootuks rohkemat kui kõrgkooli ainepunktid. Sündinud õpetaja annab silmad ette ükskõik kui kõrgesti haritud kuivikut pedagoogile. Kui oma eriala väga hästi tundval kutseõpetajal on olemas ka koolmeistriprisik, on kool õnnega koos. Meie aga sunnime ta oma tööst loobuma, eakaid inimesi ju enam koolipinki ei pane.”

Mare Veermaa: “Meie koolis töötab pensionieelikust mürseppade kutseõpetaja ja pottsepatöö asjatundja. Hindamatu õpetaja. Tänu temale saadavad isegi Tallinna firmad oma mehhi meile õppima. Pani tugeva aluse pottsepatöö erialale. Aga ettekirjutuste järgi peame ta kevadel lahti laskma, sest ta ei vasta kvalifikatsiooninõuetele. Maanteeametis õeldi viimasel aastakoosolekul, et neil on puudu üle saja oskustöölise. Kusagil neid ei koolitata, traktoristideks (sh teehöövlijuhtideks) ja teetööliseks õpitakse järjest vähem. Meil on endisest ajast kooli jäänud veel spetsialiste, kes täienduskoostuse järel oleksid võimelised seda tööd tegema. Kui me need mehed koolist ära saadame, seisame lõhkise küna ees.”

Kaljo-Ilmar Tiitso: “Pikka aega kutse-koolis töötanuna tean, et noorte oskustöölise kaadri võtmeisikul – õppemeistril, või nagu me teda nüüd nimetame, kut-

seõpetajal – peab olema koolitööks kutsumus. Kooli ei kõlba heast spetsialistist autokraat, kes ei oska suhelda. Mõni läheb noortega väga kergesti konflikti.

Pingutame oma nõudmistega üle. Ideed on õiged, kuid elu ei suuda nende nõudmistega sammu pidada ja nii on raske seadusi järgida.”

Peep Leppik: “Kutseõpetajate kvalifikatsiooninõuded peaksid olema palju paindlikumad. Kooli juhtkond peab oskama otsustada, kas inimene suudab noori õpetada või mitte. Formaalsed näitajad ei sobi inimese üle otsustamiseks. Paber pole veel kedagi õpetajaks teinud, seda enam, et viimasel ajal annavad koolitusfirmad neid üsna kergel käel. Peaasi, et koolitusraha on makstud.

Tahan veel ühele olulisele probleemile tähelepanu juhtida: iga kooli juures peaks olema praktikabaas, kus kutseõpetaja saaks noori juhendada. Pagarite jaoks olgu pagaritöökoda ja miks mitte kohvik, kus klienditeenindajad saaksid harjutada. Lisaks saavad koolid nii pakkuda teenust ka paikkonna elanikele. Kahjuks on rahalugemise ja reformide tuhinas hakatud selliseid ettevõtmisi lammutama – ei tasuvat ära. Kas siis kooli kohvik peab kasumit tootma? Sellel on ju hoopis teised eesmärgid – võimaldada õpilastel saada töökogemusi.”

Mare Veermaa: “Uued kvalifikatsiooninõuded kohustavad ka kutsekoolide üldharidusainete õpetajaid 40-tunnist koolitust läbima. Seejuures arvestatakse ainult ülikoolide juures läbitud koolitust.”

Ants Tarraste: “Meie saatsime uued õppekavad koolidesse, et kohapeal koolitusi korraldada. Nii ei pea õpetajad mööda Eestit ringi sõitma ega oma aega raiskama. Üldainete õpetajad peavad end oma aines niikuinii täiendama. Need koolitused võiks ju ühendada. Muidu ei oska mõni aineõpetaja kutsekooli eripära arvestada, oma ainet õpitava erialaga seostada.”

Mullu töötas Eesti kutsekoolides 2055 üldharidus- ja eriainet õpetajat. Kas nad kõik läbisid enne käesoleva õppeaasta algust nõutud 40-tunnise koolituse, teavad vaid kohalikud koolijuhid.

Kvalifikatsiooninõuded kutsekoolidele on karmistunud. Aeg nende rakendamiseks on napp ja koolituskohti ülikoolide juures häbematult vähe. Kuidas nõia-ringist välja tulla?

## Kommentaar

Rein Prank, TÜ õppejõud: “Mitu aastat õpetaja peab õppima, oleneb erialast. See ei käi ainult kutsekooli, vaid isegi kõrgkooli kohta. Arvatavasti ei lase ühegi maa kõrgkool välja kolm aastat õppinud kirurge. Küll aga on kogu maailmas oma koht näiteks kolmeaastase ettevalmistusega infotehnoloogia spetsialistidel, tõenäoliselt ka paljudel teistel erialadel.

TEMPUS-e projektide käigus olen tutvunud spetsialistide koolitusega lirimaa. Infotehnoloogias on seal tehnoloogiasinstituutides nelja-aastane bakalaureuseõpe, mille järel saab jätkata magistriproppes. Aga kolmeaastase programmi sooritamise järel võib lõpetada ja saada diplomi, kahe aasta järel sertifikaadi. Neid lõpetanuid ei loeta instituudi praagiks, nagu meil tahetakse hakata tegema kolmeaastase bakalaureuseõppe lõpetanute puhul (ülikooli tööd kavatakse mõõta magistriastme lõpetajate arvuga).

Lirimaa peetakse sellist kolme- või kaheaastast õpet vajalikuks just tõsise kõrgkooli juures. Ühelt poolt pole ühegi vastuvõtuprotseduuri tulemus täiuslik ja aastate peale ette ei näe. See on asja loomulik käik, et tõsise ja pika õppekava korral tuleb algul vastu võtta rohkem ja nõrgematele peab jääma võimalus oma võimetele vastaval redelipulgal, aga formaalselt tunnustatuna lõpetada. Teisalt on kaks aastat kõrgkoolis midagi muud kui kutsekoolis. Hea kõrgkooli diplom ja sertifikaat on lirimaa tööturul tõsised dokumendid.

Õppekava ise peab muidugi olema ehitatud üles nii, et teise ja kolmanda aasta lõpuks saavutatakse teooria ja praktika mingi tasakaal, ringi sulgemise tunne. Kõige rohkem kahju toob süsteemi muutmine iga paari aasta tagant, mille juures vana sisu üsna formaalselt uutesse raamidesse topitakse (rohkem selliste tähtaegade juures ei jõuagi).”

# Noppeid Hariduse listist

Ajakirja Haridus listiga saab liituda aadressilt <http://lists.ut.ee:8888/www/info/ajakiri.haridus>.

## Õpetajate partei

Äsjaste valimistega seoses üks ettepanek meie õpetajaskonnale. Eestis on umbes 25 000 pedagoogi. Kui iga viieski suudaks ületada vastumeelsuse poliitika suhtes ja astuks Eesti Hariduserakonda, oleks selles sama palju liikmeid kui Keskerakonnas. Kui see partei saaks järgmistel parlamendivalimistel kas või poole nendest häältest, mis Keskerakond praegu, ei oleks enam põhjust kurta, et "meie häält ei võeta Toompeal kuulda". Omal ajal suutsid pensionärid ja pered luua erakonna ja saata oma esindajad riigikogusse. Kas õpetajad ja koolijuhid on kehvemad? Tasub mõelda ka sellele, et riigikogusse pääsenud kümnekond õpetajat hakkaksid lõpuks ometi saama inimväärset palka – vähemalt nemadki! Kümme paika parlamendis tagaks Eesti Hariduserakonnale ka riigitoetuse kaks miljonit krooni aastas (vt Jaan Laas, Raha, parteid ja valimised, ÕpL, 14.02.).

ANONYMUS

## Poiste ahistamine

Tänase haridussüsteemi suurim probleem on poiste ahistamine. Poisslapsi sünnib tüdrukutest rohkem ja neid peaks ka koolis rohkem olema, kuid õpetamisraskustega õpetajad ja koolid on neist ligi kolmandiku kooliteelt küüditanud. Mis juhtuks USA-s, kui mustadest õpilastest langeks kolmandik koolist välja? Tippametnikud oleks pärast seda kõik arretereeritud. Meil peetakse poiste analoogilist diskrimineerimist loomulikuks.

Poiste kohta väidetakse, et kodud ei tegele nendega, sellepärast neid nii palju koolist välja langeb. Aga vaevast poiste kodud tütarlaste omadest statistiliselt nii palju erinevad. Probleem on pigem tütarlapsi soosivates õppeülesannetes ja eksamites. Haridussüsteemi tekitatud probleemide kodude süüks veeretamine on poiste ja nende vanemate mõnitamine. Siin võiks alustada soolise ahistamise kriminaalasja. Kas peame ka hariduses jõudma "Nürnbergini"?

Tallinnas tegutseb üks humanitaar-gümnaasium, mille abituriendid on valdavalt neiud. Viletsamate hinnetega poisse on sealt aastate kaupa teistesse koolidesse ja tänavale peletatud, seejuures pole koolil häbi nimetada ennast humanitaarseks.

Kõiksugu kaplanid, sotsiaalpedagoogid, psühholoogid, tugisüsteemid jm nn tavalistes koolides tegelevad paljuski haridussüsteemi enda süüdatud tulekahjude kustutamiseks. Süsteem annab iseendale tööd.

Olukorra teeb eriti keerukaks see, et kooli ei saa desovetiseerida sovetlike meetoditega (plats puhtaks). Võib-olla tasuks võtta eeskujul revolutsioonist? "Õpi-Eesti" oleks IME-projekti versioonina olemas. Järgmisena tuleks võtta kasutusele laulvale revolutsioonile analoogilised loosungid: "Hea õpetaja! Armastades hindeid, armasta ka last!", "Tubli haridusametnik! Armastades riiklikku õppekava, armasta ka õpetajat!", "Tubli REKK-i ametnik! Armastades eksameid, armasta ka poisslast!".

JAAK HOHENSEE,  
juhtimiskonsultant

## Kolm õpetajatüüpi

TPÜ doktorant Mati Talvik koolitusfirmast Merlecons on uurinud õpilaste hinnanguid õpetajatele ja saanud huvitavaid tulemusi: 33% pedagoogidest püüab õpilastele aine iga hinna eest selgeks õpetada ja ka teeb seda; seevastu 20% õpetajatest käib õpilasi koolis eelkõige kontrollimas ja karistamas (põhiliselt põhikooliosas) ja 47% õpilastega hästi läbi saamas (põhiliselt keskkooliastmes).

Headele õpitulemustele orienteeritud õpetaja kohta märgivad õpilased, et ta on nõudlik. Tema tunnis keskendutakse õppimisele ja õpilased saavad aine juba tunnis selgeks. Õpilased teavad, mille eest nad hinde saavad. Õpetaja teatab kontrollitöödest ja tunnikontrollidest aegsasti ette. Ei pane olulisi hindeid alles veerandi lõpus, vaid hajutab hindamise ühtlaselt kogu õppeperioodile. Väldib mõttetut ümberkirjutamist. Selgitab, miks tema õppeaine on oluline. Tema tundi üldiselt ei hiline ja sealt ei saa puududa. Tunnid on alati huvitavad. Õpetaja tunneb oma õpilasi. Teda austatakse. Ta ei räägi kunagi õpilastele oma rahulolematusest kooli juhtkonna suhtes.

Karistamisele orienteeritud õpetaja kohta märgivad õpilased, et ta kasutab tunnikontrolli karistusvahendina. Sunnib õpilasi tegema asju, milleks neil puuduvad võimed. Annab palju iseseisvalt õppida,

ilma et seletaks. Annab üle jõu käival palju kodutöid. Saadab õpilasi tunnist välja. Tegeleb vaid üksikute õpilastega. Tal on klassis lemmikud. Räägib tunnis sageli teemadel, mis ei ole ainega seotud.

Headele suhetele orienteeritud õpetajaid on Mati Talviku uuritud koolides kõige rohkem. Õpilased väidavad, et selline õpetaja püüab õpilasi mõista, suhtub neisse hästi, on viisakas, ei vihasta, kui midagi küsida, ei mõnita ega räägi "ülevalt alla". Nende üle tuntakse uhkust. Nad ei tujutse ega ole eluvõõrad, ei kasuta tunnis kohatuid väljendeid ega lähe endast välja. Kannavad hoolt oma välimuse eest. Teatavad alati võõraste tunditulekust ette ning alustavad ja lõpetavad tunni õigel ajal. Hindavad õiglaselt ning nende poole ei kardeta pöörduda, kui ainst aru ei saada. Selgitavad, kuni kõik saavad aru. Kuid – võimaldavad ainst kergesti läbi saada.

Mati Talviku uuringus on veel üks üllatav moment – poisid suhtuvad õpetajatesse sõbralikumalt kui tüdrukud. Ehkki poisid teevad pahandust ja kannavad rohkem karistust, tajuvad nad õpetaja karistamisele orienteeritust tüdrukutega võrdset.

Talvik tõi oma uuringus välja ka huvitavaid statistilisi seoseid.

- Õpilasi tunnist välja saatev õpetaja kasutab tunnikontrolli karistusvahendina.
- Klassitunnis kooli juhtkonda kritiseeriv õpetaja vihastab kergesti õpilaste küsimuste peale.
- Tundi õigel ajal alustav ja lõpetav õpetaja hindab õpilaste arvates õiglaselt.
- Klassis soosikuid omavad õpetajad annavad õpilastele üle võimete käivaid ülesandeid.
- Õpetajal, kes oma välimuse eest ei hoolitse, on klassis lemmikuid.
- Eluvõõraks peavad õpilased õpetajat, kes sunnib neid tegema üle võimete käivaid asju.
- Nõudlik õpetaja teeb õpilastele aine tunnis selgeks. Vahel ta tujutseb.
- Õpilased ei saa puududa selle õpetaja tundidest, kes alustab tundi küsimusega "Mis me täna teeme?".

Uuringut pikemalt tutvustav tekst asub aadressil <http://haridus.opleht.ee/2003/3/0/>.

RAIVO JUURAK



Tõnu Otsa seekordne vestlus keskendub "pedagoogilisele materjalile" ehk lapse nendele omadustele, millega ta maailma sünnib ja millisena tuleb lasteaeda või kooli, kus õpetaja temaga tegelema hakkab.

## Kasvatada laps õppijaks 2.

Vaata ka Haridus nr 6, detsember 2002

# PEDAGOOGILINE "MATERJALIÕPETUS"

**T õ n u O t s**

psühholoog

Olen kuulnud isegi lugupeetud koolijuhte ütlemas, et kooli juhtimine tänapäeval ei erine millegi poolest saapavabriku juhtimisest. Kool olevat teenindusasutus, kus täidetakse lapse keskkonda sobitamise ühiskondlikku tellimust, ja õpetaja teenindaja, kes peab arvestama tellimuse esitaja, s.t lapsevanema nõudmisi.

Algul ajas see "saapa-pedagoogika" mind vihale, aga edasi mõeldes hakkas isegi meeldima. Formaalloogiliselt võttes tõepoolest vahet pole – on materjal (lapsed), liistud (õppekavad), kingsepad (õpetajad), mudelid ja näidised (arengukavad), on ka tehnilise kontrolli osakond

või tarbijakaitse (eksamid) ning nüüd ka GOST-id (euronormid).

Kuid on ka paar väikest, kuid olulist "aga". Esiteks ei saa kingsepp olla toodangule eeskujuks. Teiseks on toore igas "pedagoogilises saapavabrikus" erinev – linnade eliitvabrikud koguvad peokingadeks sobiva kitsenaha endale, maakoolid peavad aga kõlbulike kalavinskite saamiseks seanahka venitama, ning sellise toormega kodudki peavad nahaparkimist ainuõigeks kasvatustevuseks.

Niisiis räägime täna "pedagoogilisest materjalist" ehk lapse nendest omadustest, millega ta maailma sünnib ja milli-

senä tuleb lasteaeda või kooli, kus õpetaja temaga tegelema hakkab. Käsitlen seda teemat arusaadavuse huvides populaarteaduslikult, sest minu täienduskoolitamise kogemus lubab oletada, et õpetajate sellealased teadmised ei ole kuigi põhjalikud.

### Loodus ja kultuur

Maailema kõige mõistatuslikum nähtus on kahtlemata inimene, täpsemalt teadvus ja mõistus. Kõik muu peale mõtlemisvõime on looduspõhine, isereguleeruv, loodus. Ka suurem osa inimese elutegevusest on looduspõhine. Me juhime oma eluprotsessides, eelkõige

tähtsamais neist, looduspõhisest iseregulatsioonist, oleme osake loodusest.

Kuid siis, alles väga hiljuti, otsustas inimene võtta kasutusele loodusega konkureeriva mehhanismi – teadvuse.

*Tegelikult võime selle patu Jumala kaela ajada. Tema tegi looduse, loomad, linnud, valguse, pimeduse, maa, taeva ja mis kõik veel ning pani paradisaeda elama Jumala näoga igavesed olendid Aadama ja Eeva. Ta ütles neile: "Eksisteerige ja olge õnnelikud oma teadmatuses neist protsessidest, mis ma käima lükkasin. Aga seal, näete, on hea ja kurja tundmise puu. Niipea, kui selle vilja maitsete, oskate nähtusi ära tunda ja seletada, teil tekib tunnetatud kogemus. Aga õnne ei saa see teile mitte tooma."*

*Läks nii, nagu läks ja õnnetus ongi käes. Me teame, et oleme olemas ja suur osa meist teab sedagi, et pole just eriti mugav olemas olla. Nii andis Jumal inimesele teadvuse ja koos sellega isereguleeruvusel põhinevale nature'le tõsise konkurendi – teadvustekkelise culture.*

Ning sellest ajast peale, keegi ei tea, kuidas ja millal (meie sedasama teadvust appi võttes arvame, et umbes 5–6 mln aastat tagasi), hakkasid asju meie ümber ja sees juhtima kaks jõudu korraga – vahel teineteisega võideldes, vahel konkureerides, vahel kompromisse otsides ja leides – looduse iseregulatsiooni ilminguna alateadvus ja inimtekkeliselt arendatav teadvus.

Küllap see looduslik-juhuslik, katseeksituse (teadvuse keeles mutatsiooni) meetod peab teadvust iseregulatsiooni parasiidiks või vähkkasvajaks ja usub, et ühe bioloogilise liigi – inimese – teadvus võib osutada eksituseks ning kõik pöördub tagasi tunnetamiseelsesse õnneliku seisundisse (*õndsad on need, kes vaimust vaesed*). Näiteks totaalne tuumasõda võib meid miljoni aasta eest eksisteerinud õnneliku aega tagasi paisata. Nii arvatakse maailmaga või universumis varemgi juhtunud olevat.

Maailma inim- ja teadvustekkeline ohjamine tähendab vastutust, mida me ei suuda vahel kanda. Meil on nüüd aretatud, mitte arenenud kultuurtaimed. Inimestele meeldib nende saagikus, maitse, toitvus. Kuid ohvriks on toodud taimede kaitsevõime – nad on umbrohist

nõrgemad. Sama on juhtunud paljude loomadega, kodustatud loom suudab eksisteerida vaid kodus. Looduses võib ta tekitada tõsiseid sõjaolukordi (Aafrika mesilased, Ameerika naarits, allergiahaigused, AIDS). Kõik, mis kannab eesliidet kultuur- ning on inimtekkeline, vajab pidevat inimkaitset, olgu see kultuurmaastik, -taim või -toit. Inglise muru saamiseks kulub mitusada aastat, selle hävitamiseks piisab mõnest kuust hooldamata jätmisest.

Tegelikult on asi veel keerulisem – ka inimeses endas on palju teadvusetekkelist "kultuuri", mis vajab pidevat kaitset, harimist, arendamist. Metsloomade hulgas Mowglina üles kasvanud lapsed unustavad inimkultuuri täielikult, nendest ei saa enam kunagi tsiviliseeritud inimesi. Revolutsioonide käigus kannatavad sellised kultuurinähtused nagu teadus, haridus, kunst, korralik käitumine, head kombad. Endise taseme taastamine võib võtta väga palju aega või pole üldse võimalik (Mowgli efekt).

Looduse ja kultuuri ehk alateadvuse ja teadvuse suhet võib võrrelda eluga allveelaevas. Piisavate energiavarude korral saab allveelaev olla vee all kaua. Kultuuri toel saab aga vee all toimetuleku aega veelgi pikendada. Vee peale tõustes ning periskoobi, raadio- ja televisioonilainete ulatuspiirkonnas uut infot saades korrigeeritakse kaarte, tegutsemise eesmärke, nende saavutamise strateegiat ja taktikat ning elu allveelaevas läheb edasi nii sisemiste varude (kogemuste) kui ka vee pealt lisaks kogu toel. Laeva juhtimine muutub ratsionaalsemaks, targemaks, õigemaks.

### Inimaju tarkvara

Jumal lõi oma näo järgi inimese, inime ne oma aju järgi arvuti. Tuli välja primitiivsem kui 100 miljardi mitteuuevava närvirakuga inimaju, kuid just arvuti ehituse ja tööprintsibi järgi on hõlbus inimaju seletada.

Arvutil on kolm olulist komponenti: 1) riistvara, 2) tarkvara ehk programmid ning 3) võimalused ja oskused ise arenda ehk oma tarkvara võrku ühendatult ise täiendada ja korrigeerida (või operaatori abil programmitäiendusi saada).

Inimajus on arvutiga sarnane struktuur ja analoogia. Vast ainult selle vahe-

ga, et arvuti riist- ja tarkvara võivad sündida eri kohtades ja eri ajal, kuid inimaju saab kogu baastarkvara sissepakitult koos sünniga kaasa. Me ei oska hinnata selle tarkvara suurust bittides, kuid hiljem sisendatav tarkvara on sünnipärasest palju väiksem. Inimaju tarkvara on komplekteerunud miljonite aastate jooksul ja pakitud programmidesse, mis meile ellu kaasa antakse, peidetuna geenidesse, kromosoomidesse, ribonukleiinhapetesse või kes seda teab kui väikestes osadesse veel. Paljude nende koodide avamiseks on meil kaasas ka oma häkkerlus, enamik sellest miljonite aastate jooksul kogetud ja talletatud infost käib aga meiega kaasas ega pruugigi oma nägu näidata.

*Hiljuti meenutas ajakirjandus kahte naist, kes on juba 30 aastat pakkunud psühholoogidele ja neurofüsioloogidele arutlusainet. 35-aastane kuueklassilise haridusega venelanna A sai ehitusel töötades kraanakonksuga löögi pähe. Tema aju sai põhjalikult vigastada. Pärast kuid kestnud koomat ei mõistnud naine enam venekeelset kõnet, kuid väljendus arusaadavalt ivriidi vananenud dialektis. Psühholoogid ei leidnud tema elus mingisuguseid sidemeid juudi keelega, ka polnud naisel arvestatavat kooliharidust. Kuid tema sugupuud uurides jõuti enam kui 250 aastat tagasi toimunud Napoleoni Moskva-retke aega, kus naisel avastati tõepoolest üks juudi soost esivanem. Mis toimus naise ajuga, et selline kollaps raputas kuskilt mälupeasast välja kümme inimpõlve tagasi talletunud oskuse, mille olemasolust tal polnud aimugi ning mille kogu talletumise mehhanismi ei suuda seletada psühholoogia, psühhofüsioloogia, neurofüsioloogia ega nüüdisgeneetika?*

*Teine paljuräägitud ja kaua seletamata püsinud juhtum on seotud jaapanlannaga, kel pärast ajutraumat pühiti jäägitult emakeeleoskus, kuid kes suutis rääkida koolis õpitud võõrkeelt ja pidi emakeele taas selgeks õppima selle kaudu. Tänapäeva neurofüsioloogia on selle mõistatuse pooleldi lahendanud: avastati aleksia – nähtus, mis seletab vasaku ajupoolkera kahjustusi verbaalsete võimete häirimise põhjusena. Aga kuidas aju valis, milline keel unustada, milline mitte, on ikka veel seletusetu. Failisüsteemse arvutiga juhtub tihtipea-*

le, et mingi fail kaob ja ei tea kust ilmub ekraanile asju, millest meil pole aimugi.

Võimas arvuti kehva tarkvaraga on mõttetu luksus ja hea tarkvara ei hakka viletsas arvutis lihtsalt tööle. Kui kõige paremalgi tarkvaral puudub võimalus täieneda ja uueneda, pole ta varsti enam hea. Täiesti pedagoogilised arusaamad nii arvutite kui inimeste juures.

Kolmas näide. Hüpnootsi ja selle olemust õppides jälgisin nõukogude ajal, kuidas hüpnootsis viibiv katseisik hammustab kujuteldavat õuna nii, nagu me kõik teeme, koorib ja lutsib apelsini nii, nagu saab teha ainult apelsiniga, ja koorib kujuteldavat banaani, nagu seda oskab iga ahv. Kummaline oli vaid see, et katseisik oli 13–15-aastane ega olnud apelsini ega banaani kunagi käes hoidnud.

Aborigeeni roomav laps oskab janu kustutada loigust vett lakkudes, niisama vana eurooplane sureb janu kätte – imeda ja rüübata oskab, lakkuda mitte.

Nüüd julgen loota juba paremale arusaamisele, kui väidan, et väga suur ja isegi kaalukam osa meie "tarkvaralistest materjaliomadustest" on esimesest hingetõmbest peale inimesega kaasas ja paljugi sellest veel oma parimas kvaliteedis. Elu jooksul ei anna seda parandada, midagi saab vaid kahjustada või hävitada. Seega ei ole kasvatus suur ja üllas eesmärk vaid teadmiste-oskuste lisamine, vaid ka oskus näha olemasolevat potentsiaali ja seda ka kahjustamatult säilitada.

## Ämm rikkus jälle kõik ära...

Laps kui pedagoogiline materjal pannakse kokku kahest tohutult mahukast infopaketiist – munarakust ja spermatooidist. Kuid nende pärilikud omadused ei avaldu võrdselt. Ühelt vanemalt võime saada märgatavalt rohkem kui teiselt. Oleme sündinud munarakust, mille kõik osad komplekteeriti tervikuks juba siis, kui nende omanik polnud veel sündinudki – tulevase naise munasarja põhimik saab valmis juba kuuendal raseduskuul koos umbes 400 000 munarakuga. Elu jooksul munarakkude arv ei suurene, vaid väheneb loomuliku kao arvel.

Elutegevuse jooksul vajab naine umbes 500 munarakku (40 aasta jooksul üks rakk kuus). Munarakkude kvaliteet



ei saa kuidagi paraneda. Nende sisu – pärilikkust kandev info ja geneetiline kood – ei muutu. Küll aga saab asja halvemaks teha...

"Tarkvara" seisukohalt ei saa me emalt midagi – meie pärilike omaduste gamma pannakse kokku emapoolse vanaema ja isa tarkvarast. Uus aspekt meeste ämma-aneekdootidesse – "minult said lapsed kõik head omadused, aga ämm rikkus jälle kõik ära".

Siiski on väga palju ka emast. Raseduse ajal paneb naise organism oma emalt munarakuna päritud ja mehelte seemnerakuna saadud juhiste ja "tööjooniste" põhjal kokku lapse kõik muud rakud – aju, näärmetesse, lihastesse, skeletti... Jaapanis ja mõnes teiseski riigis võetakse väga tõsiselt tütarlaste ja noorte naiste raseduskasvatust. Last ootavat naist õpetatakse toimima nii, et juhuslik haigus, stress või hirm kallale ei pääseks ja loote arengut ei pärsiks. Suheldakse oma sündimata lapsega, lauldakse, naerdakse ja püütakse olla rasedana heatujuline. Pidavat aitama. Põhimõtte on selge – lapse pärilikke omadusi sel ajal paremaks muuta ei saa, küll aga saab ära hoida kahjustusi, mis võivad lapse arengule mõjuda nii, et pedagoogidel tekib hiljem kiusatus teda "halvaks materjaliks" tituleerida.

Kuid läheme veelgi kaugemale. Enne sündimist on lapsed Eestis keskmiselt 28 aastat munarakud, tihti ootavad nad "oma aega" veelgi kauem. Meil puudub laste igasugune kaitse selles eas, mil

nad on veel munarakud, kuid juba väliskeskonna ohtlike mõjude küüsis. Poiste-meestega on olukord veidi teistsugune, sest spermatooside tekib kogu aeg juurde ja nende eluiga saab olla kõigest 3–4 kuud.

Saksa teadlaste väidetel on munarakkudele ohtlikud vibratsioon (seega ka põrutusi sisaldav sport ja vali lärm), kudesid läbivad mürgid (neist kõige massilisem suitsetamine, sest nikotiinil on munarakkudele kahjulik mõju) ning igasugused kiiritused ja väljad.

Indiaanlaste kultuuri asjatundja Omar Volmer seletas mulle kunagi, miks mõne indiaani suguharu naised suitsetavad. Kasvatuse huvides väärivad see jutt meeldetuletamist. Vanad indiaanlased olid veendunud, et mehel on üks, naisel aga kaks elu. Naise esimene elu lõppevat koos viljastumisega ja nende tolleaegset keskmist eluiga arvestades küllalt vara. Siis algavat aga naise teine elu – mehena. Indiaani naine teeb siis rasket tööd, käib jahil, valvab ja kaitseb kodu. Ja märgiks, et tema elu naisena on lõppenud, paneb ta suhu piibu. Meil alustavad paljud neid "elu mehena" juba murdeas.

Prantsuse perekonnaõpetuses osutatakse samuti vajadusele kaitsta munarakku. Kui noormehel on põhjust tütarlapse sigaretille tuld pakkuda, on tal ka õigus öelutseda: "Ah sinu sünnitamised on juba sünnitatud." Perenõuandla rajaja, legendaarne günekoloog Helvi Rammul demonstreeris loenguteil tüdrukute-



le alati suitsetava ja mittesuitsetava 19-aastase neiu munarakku. Üks neist oli suur, prink ja roosa, teine hall ja krimp-sus.

Kahe aasta tagusel seksuoloogide kongressil esitasid prantsuse teadlased andmed, et Euroopas saavad tütarlapsed füsioloogiliselt täiskasvanuks (esimese menstruatsiooni järgi) aasta võrra varem (praegu 10-aastaselt), kui said nende emad. Kuid ootamatu oli teadlaste filosoofiline järeldus: mingi meile arusaamatu looduslik mehhanism tunnetab, et naised sünnitavad üha vanema ja kahjustavad seega laste geneetilist pärandit, ning pakub tütarlastele võimalust realiseerida emadust võimalikult noore ja tervena. Sama uurimus tõdes, et poiste füsioloogiline küpsemine on, võrreldes eelmise generatsiooniga, aasta võrra pikenenud. Järeldus oli sama: ilmselt tahab loodus, et mehe organismis peituv seemnerakkude vabrik, mis toodab tuhandeid spermatooside tunnis, käivituks veidi rohkem mehistanud, arenenumas organismis.

Geneetika alles otsib teaduslikku seletust küsimusele, kas ja kuidas toimuvad muudatused pärilikus süsteemis, ning eriti – kuidas teadvus mõjutab pärilikkoodi, kuidas õpitu muutub pärilike mehhanismide kaudu edasiantavaks. (Seesama venelanna A lugu.)

Enne geneetikat oli väga populaarne teadus eugeenika. See kinnitas veendunult, et inimliigi arengu põhiline tegur on mehe enesearenduslik tegevus. Eugeenikud uskusid, et mehe parandatud kvaliteet kandub mingi kvintessentsina üle pärilikkuskoodi. Osutati, et geeniused on vanade tarkade meeste ja noorte tervete naiste järeltulijad. Idamaade kasvatuseski kehtib nõue, et ema peab kasvata tütre tervemaks, kui oli ta ise samas eas, ja isa poja endast targemaks, kui oli ise sama vanana. Muidu ei toimuvat arengut.

Geneetikud otsivad sellele küsimusele veenvamaid selgitusi, vastust oodates võiksime aga juba puhtalt pedagoogilistel kaalutlustel lähtuda mõttest, et tütarlaste munarakk sünnib maksimaalselt parimate omadustega ning on paarikümend aastat tema kehas hoiul, et munaraku kvaliteeti ei saa parandada, küll aga hoida. Ja poiste enesearendamises pole ka mitte midagi halba. Parim

variant on kahtlemata see, kui ennast arendavad nii poisid kui ka tüdrukud ja mõlemad hoivad oma tervist.

Kogu sellel jutul on eelkõige silmarinigi laiendav tähendus – kasvatuses saab ehk kasutada vaid paari viimast loosungliikku mõtet. Nii, nagu kingsepp suudab eristada härjanahka krokodillinahast, näeb ka õpetaja koolis, et osa lapsi (teaduslikult tõestatud 6–10% kooli jõudvatest) on "raske materjal". Kingsepal on õigus öelda, millisest materjalist midagi teha saab, õpetajal seda õigust ei ole, tema peab taotlema igale lapsele parimat.

Niisiis pannakse laps ema organismis üheksa kuu jooksul kokku emapoolse vanaema ja isa pärilikust materjalist. Kui laps on tütar, pannakse selle üheksa kuu jooksul kokku ka tema tulevaste laste ehitamise õpetus. Munarakk on seega ligi 30 aastat tulevase ema organismis hoiul ja pidevalt sündivad spermatoosidid tervelt põlvkonna jagu nooremad. See on "põlvkondade geneetiline ühtekuuluvus" ning senimaani pole vist üritatudki kummutada väidet, et liik säilib oma püsivuse emase kaudu ja muutub isase kaudu: just spermatoosidid tekkes teiseneb geneetiline kood kõige suurema tõenäosusega.

Jutt on aukartustäratavast infohulgast, sest inimese genoom sisaldab kolme miljardit algomadust ehk alginfot, mis omavahel varieerudes moodustavad tavamõistuse jaoks kaootilise pudru õpetustest, käskudest, keeldudest, iseloomujoontest, võimetest.

Geneetika püüab selles kooses siiski selgust luua. Aasta tagasi serveerisid geneetikud pedagoogikale kuldaldrikul geeni FOXP2 ehk keelegeeni, mis reguleerib inimese keelelisi (kõne, lugemise ja kirjutamise) võimeid, ning paljud õpetajad võisid kergendatult hingata: polegi minu süü, et laps nii juhm on. Kui siia lisada veel teinegi hiljuti avastatud agressiivsuse geen, võiks õpetajaskond käed ka paljude kasvatusraskuste mustusest puhtaks pesta. Teades, et lapse närvi-kava kujuneb juba emaihus ning küpseb koduse kasvatus ja keskkonna koostõhus kasutusvalmiks juba enne kooli, võiks koolipedagoogika kogu kasvata-mise vaevahigigi maha pesta ja tõsi-meeli rääkida "koolist kui saapavabrikust ja tööst tellija materjaliga".

## Aju nagu kaheksaosaline greip

Küll oleks hea, kui laps tuleks kooli, kaasas tehniline pass nagu arvutil, autol või köögikombainil.

Lapse võimekuse äratundmine, määramine ja sellele sobiva tarkvarapaketi valimine on selle ülesanne, kes lapsel areneda aitab. Kaua aastaid toetuti Piaget' intelligentsuste teooriale, kuid nüüd vaadatakse juba ka ajukarbi sisse ning on tekkinud teoreetiline võimalus aju võimeid peaaegu et passistada.

Palju on selles valdkonnas saavutatud Harvardi ülikoolis. Seal tõdetu vormistas Howard Gardner kümme aastat tagasi "aju kaheksa intelligentsuse teooriaks". Ta suutis, uurides aju osade funktsioone ja koostööd eri tegevuste juures, rühmitada kaheksa omavahel küll seotud, kuid inimtegevust kvalitaatiivselt eraldi juhtivat võimet. Algul võeti teooria vastu umbusklikult. Eestiski, kus lapse arengut on pigem bihevioristliku psühholoogia seisukohalt käsitletud, ei võetud eriti tõsiselt minu juttu 7–8 aastat tagasi, kui otsisime teoreetilisi aluseid hälvikute nn Tootsi klassides kasvatamisele ja rääkisime "aju kaheksandikest". Nüüd on asjast asja saanud ja lapse individuaalset arengukava tehes ei pääse Gardneriga arvestamisest. Kuulun Rootsi Linköpingi Ülikooli loomingu-lisse gruppi, kus tegeldakse laste kognitiiv-pedagoogiliste arengumudelitega väga põhjalikult, püüdes näha tuntavat tulemust iga lapse individuaalses arengukavas.

Et vahepeal on asi Eestiski edasi arenenud, loen need kaheksa intelligent-sust nüüd juba pedagoogiliselt käsitleta-vate "erivõimena" üles, nii nagu see peaks torkāma silma algkoolilapse õpetajale ja lapsevanemale.

### 1. Loogilis-matemaatiline erivõime (matemaatikavaist).

Laps oskab panna asju suuruse järgi järjekorda, oskab loendada, taipab, et numeratsioon ja hulgad on seotud, taipab klassifitseerimisi ja kategooriate erisusi, lahendab probleeme ka loogiliselt, tal on tugev formaalloogika, oskab seostada põhjust ja tagajärge.

Kui seda erivõimet ei ole, märkame eelkõige probleeme arvutamises, kus on vaja mõista hulkade loogikat (taipab

küll, et ühes hunnikus on rohkem kui teises, kuid ei suuda sama taibata sümbolite kaudu). Laps ei suuda seletada näiteks filmis nähtud tegelase käitumist ja vastata küsimusele "miks" või "mis oleks juhtunud, kui...". Ta ei suuda tihti ka ise sõnastada küsimust "miks...".

### 2. Verbaal-lingvistiline erivõime, koolikeeles ka kõne-keelevaist.

Laps räägib arusaadavalt, oskab kuuldut-loetut-nähtut ladusalt ümber jutustada, suudab minevikku käsitleda kronoloogiliste sündmuste reana, suudab väidelda ja argumenteerida, talle meeldib lugeda, ta väljendub ladusalt ka kirjas, tajub küllalt kiiresti õigekeelt ja -kirja.

Selle oskuse puudumine torkab silma eelkõige segase väljendumisena, korrapäratu ja väljajätelise jutustamise ning ümberjutustamisena.

### 3. Muusikaline erivõime (muusika-vaist).

Laps laulab meelsasti, kuulab muusikat, ümised endamisi tegutsedes mingit viisi, on hea rütmi- ja ajatajuga, on emotsionaalne, empaatiline.

Kui lapses seda erivõimet pole, ei erista ta muusikas peituvaid tundeid, kurvastamise asemel tigetseb, rõõmuse asemel võidurõõmutseb.

### 4. Käeline-kehaline erivõime (osavus).

Laps on liikuv, osav, hea miimikaga, edukas käsitöös, konstrueerimises, kokkupanemises. Teeb pidevalt kehalisi harjutusi ja sisustab vabad hetked füüsilise tegevusega.

Kui seda võimet ei ole, on laps kohmakas, "kobakäpp", kehalise tasakaaluta, komistab, pörkab vastu takistusi, pilab esemeid.

5. Ruumitaju erivõime torkab kõige paremini silma kui orienteerumisvõime. Laps eristab esemete kaugust ruumis, orienteerub õigesti võõras ruumis või metsas, joonistab meelsasti, kujutleb, "mismoodi näeb asi välja teiselt poolt".

Kui seda võimet ei ole, eksib laps ka lihtsas ruumistikus, kardab labürinte, tal on halb ruumitaju ning ta eksib esemete suuruse ja kauguse määratlemisel.

### 6. Loodustaju intelligentsi käsitleb pedagoogika süsteemsuse vaistuna.

Laps näeb ja taipab igapäevaseid seoseid ja süsteeme, mõtleb, enne kui katsetab (teeb tegevusplaani), kardab

kaost enda ümber ja tunneb end häirituna olukorras, kus pole korda, mängib meelsamini süsteemsusele tuginevaid mängu.

Kui seda andekust ei ole, alustab laps iga tegutsemist plaani loomata, huupi, "kusagilt keskelt". Ei märka korratust enda ümber, katsetab juhuslikult, mängib meelsamini riskile ja õnnele põhinevaid mängu.

### 7. Sotsiaalset või interpersoonalset intelligentsust käsitleb pedagoogika kui organiseerimis- ja juhtimisvõimet.

Laps tahab ja oskab olla liider liikumismängudes, matkal, tahab esineda, otsib seltskonda, on uudishimulik, ei talu pikalt üksindust ega üksinda tegutsemist, lahendab asju rääkides, kaldub oma arvamust peale suruma, kuid ei pruugi selle juurde jääda.

Kui seda erivõimet ei ole, kardab laps avalikkust ja tähelepanu, pelgab organiseerimisülesandeid ja keeldub olemast liider.

### 8. Sisesüüvimise intelligentsust käsitletakse kasvatuses kui loovust.

Laps näeb välja kui "nohik": tegutseb pigem üksinda, teiste tempo ja mõttekäik häirib teda, mõtiskleb, juurdleb, leiutab, tuleb välja originaalsete ideedega, usub oma kogemust ja intuitsiooni rohkem kui teadmisi, ei suru oma arvamust peale, kuid jääb selle juurde.

Kui seda võimet ei ole, vajab laps tegutsemiseks teisi, ei süvene tegevusse üksinda, tunneb igavust.

Elus toimetulekuks on kõiki neid võimeid vaja ja õnneks on nad meie "riistvaras" rohkemal või vähemal määral olemas.

Kõik see, mida me nimetame andekuseks, pole tihti peale üksainu tugevalt arenenud erivõime, vaid nende kombinatsioon. Et olla andeks tantsija, peab olema muusikalne ja hea koordinatsiooniga. Heaks näitlejaks saamiseks on vaja lisaks veel voolavat kõnet. Teadustöö eeldused on loogika, süsteemsus, loovus. Üldlevinud on arusaam, et heaks määndzeriks saamiseks piisab, kui oskad inimesi juhtida, süsteeme luua ja paha ei teeks lisaks ka veenvalt rääkimise oskus.

Tark lapsevanem ja tark õpetaja oskavad erivõimeid märgata ja eristada, neid lapse arengukava tegemisel arvestada.

Häda on selles, et koolis kesksete keelevaistu ja matemaatikavaistu puudumist märkame kohe, paljud teised võimed jäävad aga varju.

Klassijuhatajatega lapse arengukava tehes nõuame, et oma eksperthinnanguid uskudes tuleb iga lapse puhul reastada need kaheksa erivõimet tingimata plussilt miinusele, et harjuksime otsima igas lapses eelkõige temas peituvaid võimeid, mitte hindama last tervikuna halvaks üheainsa enam silmapaistava võimetuse järgi.

Kuidas võimeid arendada, on eraldi jutt, ja selleni jõuame loodetavasti edaspidi. Praeguses kontekstis räägime materjalist, millest laps on tehtud.

## Motivatsioon kui arenguintinkt

Lisaks võimetele on isiksusel veel palju komponente, millel on sünnipärane alus. Need on tegurid, mille olemasolu või puudumisega peame last kasvata-des arvestama, lootmata, et meil neid kuigivõrd muuta õnnestub. Need on temperament, tunded, mitmed iseloomujooned ja motivatsioon. Neist tähtsaim on motivatsioon.

Praegu ei julgeta inimese puhul rääkida instinktidest ja pakutakse neid vaid loomade käitumise juhtprogrammideks. Põhjus võib olla selles, et reflekse on võimalik mõõta, kuid instinkte saab vaid loogiliselt nende summamana oletada. Psühhiaatria on instinkte nimetanud küll tungideks (Freud), küll koondrefleksideks, kuid sisu on üks: (inimese) **instinkt on refleksi kogum, mis vallandab kindlates kriitilistes elusituatsioonides mõistuse kontrollile allumatu tegutsemise või kestva käitumise**. Hiljuti lugesin väidet, et ema tormab põlevasse majja jäänud imikut päästma isegi siis, kui tõenäosus ise eluga pääseda on vaid 5%. Emainstinkt olevat naise tugevaim instinkt. Teisele kohale on pandud abitute eest hoolitsemise instinkt. Loomadel-lindudel on see ehk toitmisrefleks. Inimlik abitute eest hoolitsemine võib aga olla kestav sund, mis valdab kõiki meeli ja mõtteid.

Viimasel ajal on taas kasutusele võetud mõiste *arenguintinkt* – sisemine tahe muutuda. Selle puudumist peetakse haiguslikuks nähtuseks. Olukorda, kus inimene keeldub väliste põhjusteta are-

Ei, see polnud niisama kakkus... Seekord kaitse-  
sin ma teie huve, kui ütlesin, et te pole sügu-  
gi ahvipär-  
diku moodi...  
Nüüd ma tean, miks ma kaotasin!



nemast, näeb oma elu mõttetuna, otsib surma, nimetatakse psühhiaatrias konatiivseks deformatsiooniks ja seletuses lisatakse ka "sotsiaalne autism, arenguinstinkti häire".

Seoses arenguinstinktiga on põhjust rääkida ka motivatsioonist. See on samuti sisemine tahe muutuda, midagi teha, vajadus saavutada. Motivatsioon on alateadvuse ja sünnapära atribuut ega sõltu teadvustatud tahtest, nagu ei sõltu füüsiline kasvaminegi tahtest. Kui räägime lapse motiveerimisest, talle motiivide loomisest, mõtleme tegelikult kiitmist, karistamist ja muul viisil kasvatamist, stimuleerimist või näiteks ka meelitamist ja manipuleerimist, mitte aga lapse arenguinstinkti kujundamist, mis polegi võimalik.

Kord sattusin laeval ühte kajutisse eaka mehega, kes nägi veidi hulguse moodi välja: vana seljakott, kirsad, habetunud. Aga et ta kasutas palju psühhologia-psühhiaatria termineid, hakkasin veidi üleolevalt tema tausta uurima. Selgus, et ta on kolmekordne psühhologia-psühhiaatriadoktor. See öötäis juttu temaga on minugi ellusuhtumist oluliselt muutnud. Ta rääkis, et üks rängemaid vigu, mida me elus teeme, on soov, eesmärk saada kellekski. Olla keegi või vastata küsimusele "kes sa oled" eeldab, et loed üles tiitleid, paguneid, diplomeid, dokumente. Need asjad on olulised ühiskonnale, tavaliselt töö ja ameti foonil. Kui jääd pensionile, oled neist kõigist ilma ega ole enam keegi. Inimesel peab olema sisemine ta-

he muutuda selliseks, et olla miski. Hoo-  
pis teine asi, kui pead vastama küsimu-  
sele "mis mees sa oled ka". Siis pead  
rääkima sellest, mis sa paguniteta ja  
tiitliteta väärt oled. See "miski" ei jäta  
sind kunagi maha, see on muutunud  
isiksuse osaks, alati kaasas, alati arves-  
tatav.

Pärast seda juttu polnud mul vaja endale pikalt seletada, mis on arenguinstinkti ja mis oht on motivatsioonist kui sisemisest arengusunnist rääkides kasutada sama sõna, millega mõtleme taastamist, preemiat, teiste ootusi või sotsiaalset staatust. Asi polegi sõnades, vaid pere-kasvataja-õpetaja tegevustes ja käitumises. Selge see, et meie kutse-suunitlustegevus koolis pole teab-mis kiita tasemel, kuid praegu jooksvate seebiseriaalide ajal on paras aeg öelda, et sellega paralleelselt peaks toimima kasvatuses ka omamoodi "mäkgai-verlus" – teadmiste-tarkuste andmine "igaks juhuks", isiksuse väärtuste rikastamiseks, mitte ainult valmiduseks tulevasse ametisse.

Motivatsiooni (arenguinstinkti tähenduses) ei saa luua, seda saab kas toetada, õhutada, innustada või tappa.

Kui me kedagi kiidame ja täname, tulekski öelda, et tegemist on kiitmisega, mitte varjuda "motivatsiooni loomise" ebatäpse termini taha.

Lapse tahtes muutuda on suur annus uudishimu, enesejuhtimist, isetegemise taht, eneseusku. Need on asjad, mida on raske sisendada, kui pärlilikult midagi all ei ole (seesama konatiivse deformat-

siooni sündroom), küll aga on võimalik lapse sünnipärast uudishimu, isetegemise taht ja eneseusku maha materdada, et asuda seejärel teda "motiveerima".

Aitamaks lapse muutumistahet realseerida arenguiks (see on lapse muutumine kasvataja soovitud sihis, suunas ja tempos), võiks silmas pidada sõnapaare  
tahan – ei taha  
julgen – ei julge  
ei tea – küsin  
ei oska – õpin  
suudan – ei suuda  
arenen – ei arene

Need on sõnapaarid, mille sisu kui kvalitatiivne enesehinnang on lapsel kooli tulles samuti kaasas. Need on tema isiksuse omadused, mida ei saa anda ega õpetada, vaid ainult toetada, kui need vähegi olemas on.

See on inimese ego, tema minapilt, psüühiline aktiivsus, mis aitab tal oma mõtteid ja soove ellu viia. Koolis räägime minapildi puhul eelkõige kõrgenenud või madalast enesehinnangust. Siingi on koolil kasvatamise sildi all tihti-peale suuri mahamaterdamise kogemusi esimesest teist tehese.

Nii et motivatsioon on sisemine tahe muutuda (Freud oleks selle *id*ks nime-  
tanud) ja mina-pilt võime selleks enda teadvust mobiliseerida (Freudil *ego*).

Kuna lapse arengu juhtimise ja arengukava koostamise eeldus on koostaja oskus arengutendentse märgata, peaks püüdma last regulaarselt iseloomustada (mõõta pole võimalik). Kui seda teeb oma õpilase arengust tõeliselt huvitatud klassijuhataja, kirjeldab ta muutusi lapse võimete, motivatsiooni ja minapildi arengus koguni kolm korda aastas – sügisel, jõulude eel ja kevadel kooli lõppedes. Paljudes koolides nii juba tehaksegi. Arengut saab juhtida see, kes muutusi märkab.

## Pedagoogi asi pole küll diagnoosi panna, aga...

Tegelen ka praktilise kasvatusnõustamisega. Hiruääratavalt tihti on ema-isa ja õpetaja probleemiks "hüperaktiivne" või "tähelepanuhäiretega laps".

Psühhiaatria ja psühhoteeraapia on õpetajate eest kiivalt varjul hoidnud hüperaktiivsuse ja tähelepanuhäirete kriteeriume hirmus, et õpetaja, kes peab

igasugust last ja igasuguses olukorras aitama kasvada ja õppida, võib hakata hoopis diagnoose panema ning seega last lootusetuks ja lollikeseks tembeldama. Olgu need siinkohal siiski ära trükitud.

### Hüperaktiivsuse-hüperimpulsiivsuse kriteeriumid algkoolieas

Jälgi lapse tegutsemist. Olukorras, kus ta ei käitu sinu arvates adekvaatselt, märgi see linnukesega:

- laps koogutab kehaga, kõigutab end, liigutab pidevalt käsi või jalgu;
- laps tõuseb püsti olukorras, kus peab istuma (klassis, sööklas, teatris);
- laps jookseb sihitult ringi või üritab millegi otsa ronida olukorras, kus see pole sobiv;
- laps ei suuda mängida või teha tööd vaikselt;
- lapsest jääb mulje, et ta on aina kusaigile minemas, nagu oleks ta üles keeratud (näib, nagu peaks ta tualetti minema);
- laps räägib palju ja sageli teistele vahele;
- laps vastab enne, kui on kuulunud küsimuse lõpuni;
- lapsel on ilmseid raskusi oodata oma mis tahes järjekorda;
- laps segab teisi oma sekkumise ja vahelerääkimisega.

Kui neist üheksast kriteeriumist on poole aasta jooksul olnud põhjust korduvalt märkida vähemalt kuut, on põhjust pidada nõu lastepsühhiaatri või psühhoterapeudiga.

Nüüdisaja kasvatusteadus peaks hoopis rohkem olema multidistsiplinaarne ning sedalaadi psühhoterapia ja lastepsühhiaatria aluseid arvan hädasti vaja olevat ka õpetajatöös.

Olen aastaid otsinud sisu pedagoogilisele tegevusele, mida võiks nimetada "õppimise õpetamine". Nii või teisiti olen jõudnud välja ühele ja samale: et õpetada laps õppima, tuleb tegelda tema tähelepanuga. Õpetaja tegevus lapse tähelepanu arendades on eraldi teema, praegu on jutt ikkagi sellest, milline see või teine laps on, kuid õpetaja peab suutma tähelepanuhäireid ära tunda.

### Tähelepanuhäirete kriteeriumid algkoolieas

Jälgi lapse käitumist ja olukorras, kus laps ei käitu sinu arvates adekvaatselt, märgi see linnukesega:

- laps ei pööra tähelepanu või ei märka detaile ja üksikasju ning teeb palju hooletusvigu;
- laps ei suuda kinnitada piisavalt tähelepanu oma tegevusele või mängule;
- laps ei kuule, mida talle öeldakse;
- laps ei järgi ülesande või tegevuse jaoks antud suulisi või kirjalikke juhiseid ega suuda seetõttu tööd lõpetada, kuid ei pöördu ka juhiste juurde tagasi;
- laps ei saavuta oma tegevuses tulemusi, sest ei suuda oma tegevust ajaliselt või järjestikuliselt organiseerida;
- laps väldib tegevusi, kus tuleb ennast mobiliseerida või keskenduda pikemaks ajaks;
- lapsel on pidevalt midagi vajalikku kadunud (mänguasjad, riided, õppevahendid);
- laps ärritub või laseb end segada välisärritajast (hääled tänaval, möödakäija, ootamatu heli);
- laps on igapäevatoimingutes märgatavalt hajameelne (näib end unustanud või mõtetega mujal olevat).

Kui neist üheksast kriteeriumist on poole aasta jooksul olnud põhjust korduvalt märkida vähemalt kuut, on põhjust pidada nõu lastepsühhiaatri või psühhoterapeudiga.

Õpetaja võiks osata märgata ka selliseid "ohusignaale":

- lugemiskused ja tähelepanuhäired esinevad koos,
- lugemisaeglus ja näiteks suutmatus korrutustabelit meelde jätta esinevad koos,
- lühimälu puudulikkus (laps on sõna lõppu lugedes selle alguse ära unustanud),
- lapsel esinevad koos rääkimis-lugemishäiretega ka motoorikahäired (hüperaktiivsus või äärmine tuimus ja kohmakus liigutustes),
- rääkimis-lugemishäire esineb koos käitumishälbega.

Ning õpetajalegi kasulik oskus on "kasvatusematerjal" ära tunda juhtumid, mis on seotud bioloogiliste teguritega lapse arenguprobleemataikas, ning vajadusel abi otsida. Selge see, et lapse ajukahjustused – väärarengud, traumad, põrutused – peavad olema arsti kontrolli all. Ütlen seda sellepärast, et õpetaja on tihtipeale üldse esimene, kes saab teada, et lapsega on kunagi midagi sellist juhtunud.

Mitmed põetud haigused kahjustavad aju – puukentsefaliit, marutaud, ajukelmepõletik. Õpetaja võiks lapsevanemaidki hoiatada, et poiste ajule on ohtlikud haigused, kus kehatemperatuur tõuseb üle 39 kraadi – angiin, mumps, gripp. Kroonilistest haigustest võivad ajukahjustusteni viia näiteks nina-põskkoopa põletik, keskkõrvapõletik, mandlipõletik.

See loend pole loomulikult ammendav, kuid praegu, mil lastearsti amet üldse hääbumistendentsi ilmutab, võiks õpetajal "materjalitundmise" huvides laste arenguohlikest haigustest mingi aimduski olla.

Alkoholi ja narkootikumide mõjust ajule ei ole siin mõtet rääkida – sellega tegeldakse niigi. Küll peaksid õpetajad oskama hoiatada lapsevanemaid ülevõtmise või ravimite väärkasutamise eest. Selge, et kõige mugavam on hüperaktiivsusest jagu saada rahustite abil ja ergutid aitavad ehk tähelepanuhäirete puhul. Aju on püütud toita õppimisvitamiinidega (kunagi olid isegi laste glutamiinipreparaadid), tähelepanu on püütud turgutada kontsentreerumiseravimitega (selline oli näiteks tsendedriin). Ravimid on kallid ja nii lähed ka kõigile isaleemale või vanaisale-vanaemale välja kirjutatud ravimite ülejäägid või isegi "turuohud". Üha rohkem puutuvad lastepsühhiaatrid kokku valede ravimite soovimatu kõrvalmõjuga (*akatiisia*), mis avaldub muudatustes lapse aktiivsuses (tavaliselt hüperaktiivsuse suunas).

Selline on siis meie laoseisu inventuur – materjal, millega õpetaja peab alustama ja laps jätkama oma... olgu, ma siiski ei ütle, et saapaks saamise teed.



Johannes Käis (1885–1950), 1920.–1930. aastate silmapaistvaim pedagoog ja eesti kooliuuendusliikumise eestvedaja.

# Johannes Käis ja nõukogude võim

Veronika Nagel

TPÜ kasvatusteaduste teaduskonna doktorant

**Johannes Käis oli kooliuuendusliikumise vaieldamatu juht ja organisator. Eestiaege koolipoliitika kritiseerimine tõi talle "Pihkva professori ja kommunisti" kuulsuse. Loomulikult sattus ta vastuollu ka nõukogude pedagoogika ja hariduspoliitikaga, kuigi kandis ühe esimesena, aastast 1945, Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetust.**

1930. aastal kõrvaldati Johannes Käis Võru Õpetajate Seminari ja aasta hiljem ka Paldiski gümnaasiumi direktori kohalt seoses koolide sulgemisega. Saadetud 46-aastasena pensionile, otsustas ta pärast juunipööret taas rivvi astuda. Temast sai Hariduse Rahvakomissariaadis algkooli uute õppeplaanide ja programmide väljatöötaja, ajakirja Nõukogude Kool toimetaja ning nõukogude pedagoogika kõige järjekindlam tutvustaja eesti õpetajaskonnale.

Ferdinand Eisen meenutab: "Mul on eredalt meeles, kui pärast juunipööret pedagoogilise ühingu Võru Seminar järjekordsel aastakoosolekul Võrus avaldas Käis rõõmsas elevuses lootust, et

nüüd saame oma pedagoogilised mõtted teoks teha. See oli tal peaaegu et kinnisidee, mis viis ta ka kaastööle haridusministeeriumis uue võimuga – kuid teda ootasid ees kibedad pettumused."

## Nõukogude pedagoogika

Õppides tundma nõukogude pedagoogika põhisuundi, sh Marxi, Engelsi, Lenini vaateid haridusele, püüdis Johannes Käis leida tuge lapsest lähtuvale, õpilaste individuaalsust arvestavale õppeviisile. Vahetult pärast sõda kujunes nõukogude pedagoogikas situatsioon, mis oli väga lähedane Käisi varasema didaktilise uurimistöö põhiideele. Tolle aja didaktikud (N. Gontšarov, B. Jessi-

pov) ja psühholoogid rõhutasid õpilase aktiivsust ja iseseisvat tööd. 1946. aasta augustis toimunud ülevenemaalise haridustegelaste nõupidamise resolutsioonis seisis punkt: "Pöörata erilist tähelepanu õppetöö aktiivsete meetodite arendamisele ja kasutamisele." Utšitelkaja Gazeta hakkas populariseerima koolide kogemusi individuaalse töö kasutamisel tunnis. Nendes kogemustes oli palju ühisjooni sellega, mida Käis oli soovitanud 1930. aastatel (8). See asjaolu õhutas teda koostama oma varasemate publikatsioonide baasil kogumikku "Valitud tööd", mille esimese osa moodustasid üldpedagoogilised kirjutised. Autor, arvestades tolaeagset poliitilist

režiimi ja ideoloogilist atmosfääri, käsitles ka Marxi ja Engelsi pedagoogilisi vaateid, Lenini õpetust haridusest ja sotsialistliku distsipliini kasvatamisest.

Kirjas E. Oissarile tunnistas Käis, et kirjutused kujutasid endast kokkuvõtlikke kordamisi tol ajal nõukogude pedagoogilises ajakirjanduses avaldatust, et "Valitud tööd" üldse võinuksid ilmuda. Ülejäänud neli viiendikku raamatust käsitles didaktikat ja algõpetuse metoodikat, sisaldades terveid peatükke Käisi 1935. aastal ilmunud teosest "Isetegevus ja individuaalne tööviis". Nendes peatükkides käsitleti töökooli põhimõtteid ning nende rakendatavust eesti koolis, õpilaste isetegevust ja individuaalset tööviisi koos tööjuhataste menetlusega, üldõpetust ja koduloolist vaateõpetust. Algõpetuse osa sisaldas veel kirjutisi lugema- ja kirjutamaõpetuse ning matemaatika kohta. Raamatu lõpus esitas autor 359 nimetusest koosneva tööde bibliograafia, neist 339 olid ilmunud enne nõukogude võimu (2).

### Käisi valitud tööd

Võrreldes "Valitud töid" Käisi 1935. aastal ilmunud teosega, oli tehtud mõningaid kärpeid ja kohati lisatud juurde uut – arvatavasti eesmärgil, et raamat Glavlit'i kitsaste värvate taha pidama ei jääks. Teose vastutav toimetaja oli Aulius Aret, kes saatesõnas kirjutas, et "kuna nõukogude pedagoogikas, eriti viimasel ajal üha enam rõhutatakse õpilase isetegevuse ja individuaalse töö momente õppetöös, osutuvad Käisi sellekohased arutlused ja näpunäited vägagi ajakohasteks" (6).

Aret tegi aga tõsise vea, esitades Käisi kogumikku kui nõukogude pedagoogikasse kuuluvat, mitte kui progressiivset minevikupärandit, mida on vaja ümber hinnata ja edasi arendada. Rännaku Käisi didaktika- ja metoodikaalaste tööde vastu avas pärast sõda Eestisse elama asunud Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikakateedri juhataja Aleksander Pint. 12. oktoobril 1946 avaldas ta Rahva Hääles Käisi "Valitud tööde" vastu suunatud artikli "On aeg vabane da kodanliku ajastu kahjulikest pärimustest meie koolielus" (9). Rännak osutus ootamatuks nii süüdistatavale kui ka pedagoogilisele üldsusele, kuna alles hiljuti oli A. Pint Käisi kui pedagoogilise uuendustule kandjat suuresõnaliselt kiit-

nud. Pint süüdistas Käisi partei poolt hukkamõistetud õppeviiside propageerimises, teos olla rajatud nõukogude koolile vastuvõetamatule metodoloogiale – rõhutatakse liialt õpilaste isetegevust, mis iseloomulik Ameerika pragmatistlikule teooriale. Nõukogude koolis hukka mõistetud Dalton-plaani samastas A. Pint aga Käisi soovitatud rühmatööga.

### Karmid süüdistused

Käisi süüdistati kooli väljasuuremise eeskilke ideede esindamises ja vabakasvatusteooria järgimises, mille all A. Pint mõtles õpilaste isetegevust ja individuaalset tööviisi. Käisi meetodi järgi toimuv tunnis pidi Pinti sõnul valitsema täielik distsipliinitus ning organiseerimatus, kuna õpilased tegelevad kas individuaalselt või rühmiti omaette ja liiguvad klassis ringi omal äranägemisel. Õppetöös puuduvat plaanikindlust ja süstemaatilisust. Käis alandavat õpetaja osa tunnis, mis oli aga vastuolus ÜK(b)P Keskkomitee määrusega. Hukkamõistvalt mainis A. Pint ka asjaolu, et Käis oli viidanud "Valitud töödes" sageli Lääne-Euroopa "koodanlikele suurustele", kuid ei maininud kordagi nõukogude ega vene pedagooge. "Valitud tööde" lõpus esitatud bibliograafias soovitati kriitiku arvates kirjandust, milles esinevat nõukogudevastaseid avaldusi. Artikli lõpus süüdistas Pint "Valitud tööde" vastutavat toimetajat A. Aretit ja Pedagoogilise Kirjanduse direktorit Gustav Reialit vastutustundetuses ja pedagoogilises asjatundmatuses.

### Käisi kaitsetaktika

Artikkel kutsus kooliringkondades esile hämmingut ja ühtlasi elava arutelu. Ühelt poolt kinnitas nõukogude haridussüsteemis koolituse saanud enesekindel kriitik, et raamatu näol on tegemist rännakade eksimustega partei kooliküsimustes tehtud otsuste vastu ning et teos on kahjulik ja desorienteerib õpetajaid. Teisalt esitas aga raamat uuendusmeelseid pedagoogilisi tõdesid, mis olid juba paar aastakümnet Eestis koolides tuntud ja praktikas laialdaselt juurdunud. 26. oktoobril 1946 võeti küsimus arutlusele haridusministeeriumi eraldi kokku kutsutud kolleegiumi laiendatud koosolekul. Kõigepealt otsustati Rahva Hääles ilmunud kriitika kohta seletust nõuda Käisilt (2, 3).

Kuigi Johannes Käis oli valmistanud koosolekuks 12 punktist koosneva ettekande, pidi ta piirduma lühikese sõnavõtuga. Kaitsekõnes rõhutas ta, et A. Pinti artikkel ei vasta bolševistlikule kriitikale, millesse Käis näis ise veel uskuvat. Ta väitis, et Pint on artiklis ühekülgselt eitav ja mahategev, opereerib subjektiivsete, asjalikult põhjendamata üldsõnaliste väidetega. Käis tõrjus tagasi nii süüdistuse õpetaja osa alahindamises, rõhutas, et õpilane ei ole õppetöös ainult objekt, kes vastu võtab, kui ka Dalton-plaani propageerimise, seletades kannatlikult, et rühmatöö ei ole veel Dalton-plaan, vaid üks individuaalse tööviisi vorme. Süüdistuse partei hukkamõistetud pedagoogiliste ja intelligentsustestide propageerimises lükkas Käis ümber väitega, et tegemist on kontrolltestidega, mis võimaldavad õpilaste teadmisi kontrollida ja võrrelda.

Õpilaste isetegevust ja individuaalset tööviisi kaitstes püüdis ta leida toetust isegi ÜK(b)P Keskkomitee 1930. aastate otsustest ning B. Jessipovi ja N. Gontšarovi 1946. aastal ilmunud pedagoogikaõpikust, kus oli mainitud ka õpilaste aktiveerimise vajadust õppetöös. Enesekriitiliselt lausub Käis, et kümme aastat tagasi kirjutatud teosed vajanuksid tõesti mõningaid kriitilisi kommentaare, samuti oleks võinud välja jätta ebaolulised tsitaadid Lääne kasvatus-teadlaste tööd. Arvustuse tunnistas ta vildakaks ja põhjendamatuks, kinnitades, et selles ei pea paika ükski väide, ning tuletas meelde A. Pinti äsjast suuresõnalist kiitust (2).

Läbirääkimistel püüdsid Aleksander Valsiner ja Aleksander Elango reserveeritult Käisi üldise mahategeva kriitika eest kaitsta. Valsiner, märkides Käisi teeneid eesti kooli ees, avaldas nõusolematust süüdistusega, nagu kasvatatakse Käis endasse sulgunud individuaalsete. Elango püüdis kaitsta õpilaste isetegevuse põhimõtteid, Ferdinand Eisen rõhutas oma sõnavõtet, et Käisi pedagoogilised vaated ei ole vastuolus tublide nõukogude kodanike kasvatamisega: "Tema "Valitud töödes" on palju üldpedagoogilist tõde, mille arvustaja viskab välja nagu lapse koos pesuveega" (2). Rahva Hääle toimetaja Max Laosson rõhutas tigelal toonil, et "Valitud tööd" on otsast lõpuni apoliitiline teos (nähtavasti ei pidanud ta piisavalt olu-

liseks kolme üldpedagoogilist artiklit teose esimeses osas, mille Käis "poliitilise teesillutusena" oma raamatu algusesse oli lisanud). Laossoni arvates oli "Valitud tööd" täiel määral desorienteeriv teos ning ta avaldas imestust, kuidas see üldse võis veel pärast ÜK(b)P Keskkomitee ideoloogiaküsimusi käsitlevaid otsuseid ilmuda. Lõpuks võttis sõna A. Pint, kes lausus irooniliselt, et J. Käis, viidates M. Gontšarovile ja B. Jessipovile, peab end neist 11 aastat ees olevaks, teostades nii nõukogulikku pedagoogikat juba alates 1935. aastast (3).

## Kodanlik natsionalism, peavaenlane

Haridusminister Arnold Raud pidas lõppsõnas kommunistliku kasvatuspeavaenlaseks eesti kodanlikku natsionalismi. Sellest tulevat lähtuda nii teoreetiliste pedagoogikaküsimuste käsitlemisel kui ka Käisi "Valitud tööde" hindamisel. Haridusminister väitis, et teos ei aita võidelda kodanliku mentaliteedi vastu ega teostada kommunistlikku kasvatust. "Käisi raamat eitab süstemaatiliste teadmiste andmist õppeainete kaudu, samuti kindla distsipliini ja korra vajadust koolis, alahindab õpetaja tähtsust ja juhtivat osa pedagoogilises protsessis" (2). A. Raud kinnitas, et igasugused testid ja katsed on nõukogude koolis keelatud ning hukkamõistu väärib ka kummardamine Lääne-Euroopa ja USA pedagoogika ees, rõhutades samas, et aluseks tuleb võtta marksismi-leninismi ainuõige teooria. Haridusminister ei nõustunud A. Pinti süüdistustega üksnes Dalton-plaani propageerimise asjus.

Ministeeriumi kolleegiumi otsuses tunnustati Rahva Hääles ilmunud A. Pinti artikkel õigeks. Tunnustati küll ka Käisi teeneid Nõukogude Eesti kooli ülesehitamisel, kuid märgiti samas, et "Valitud tööd" propageerivad nõukogude pedagoogikale võõraid vaateid, mis desorienteerivad õpetajaskonda. Haridusministeeriumi meetodika sektorilt ning õpetajate ajakirja ja ajalehe toimetajatelt nõuti edaspidi valvsuse tugevdamist. Käisi raamatule saatesõna kirjutanud A. Aret otsustati võtta distsiplinaarvastutusele (3). Haridusministeeriumi kolleegiumil toimunud arutlusest ilmus kokkuvõtte 1946. a 30. oktoobri Rahva Hääles. A. Pinti ja M. Laossoni allkirja kandnud artiklis "Ka meie pedagoogiline pärand

vajab kriitilist ümberhindamist" korrati Käisile esitatud süüdistusi ning rõhutati, et ta hoiab kramplikult kinni vanadest vaadetest ning eitab kogu arvustust (7). Ajalehe samas numbris anti sõna ka Käisile, kes toonitas, et partei ideoloogilised otsused ei tähenda veel, et mineviku vaimuvarast ei saa midagi võtta uue ülesehitustöö tarbeks. Tuletades meelde V. I. Lenini ütluse: on vaja tunda kogu inimkonna arengu keskel loodud kultuuriväärtusi ja osata neid rakendada uue ühiskonna jaoks, lisis Käis, et see kehtib ka pedagoogilise pärandi kohta (5).

Käis otsis võimalusi ajakirjanduses enda kaitseks välja astuda, kuid M. Laosson olla vastanud, et Rahva Hääles võib ta sõna saada ainult "patukahetsuseks". 26. oktoobril 1946 toimunud haridusministeeriumi kolleegiumil oli päevakorras taas "Valitud tööd". Koosolekul ettekandmiseks oli Käis koostanud A. Pinti süüdistuste kohta üksikasjaliku analüüsi 27 leheküljel, millest kokkuvõtliku ülevaate kolleegiumil toimunud arutelule lisaks avaldas ajaleht Nõukogude Õpetaja (4), mille eest toimetaja Hell Maran maksis oma kohaga. Pärast väitlusi haridusministeeriumi kolleegiumil ja ajakirjanduses, kus Käis ei taganenud oma seisukohtadest, ei võinud nõukogude pedagoogika ja partei koolipoliitika "puhtuse eest võitlejad" lubada diskussiooni vaibumist täieliku võiduta.

## EK(b)P KK büroos

2. novembril 1946 võeti küsimus arutlusele EK(b)P Keskkomitee büroos, kus tunnustati Rahva Hääles ilmunud kriitika Käisi "Valitud tööde" kohta õigeks. Otsuses kinnitati, et tegu on partei poolt hukkamõistetud kodanlike teooriate kahjuliku retsiitiviga ning et "Valitud tööd" ei mobiliseeri õpetajaid võitlusele kodanliku natsionalismi igandite vastu. Hukka mõisteti ka A. Elango ja F. Eiseni sõnavõttud haridusministeeriumi kolleegiumil. "Valitud tööde" ilmumine loeti endise haridusministri Jüri Nuudi ja Pedagoogilise Kirjanduse direktori G. Reiali jämedaks poliitiliseks veaks. Haridusministeeriumilt nõuti õppekirjanduse üle kontrolli tõhustamist ning ulatuslikku selgitustööd õpetajaskonnas Käisi propageeritavate teooriate suhtes. EK(b)P maakonna- ja linnakomiteesid kohustati analüüsima õpetajaskonnas tehtavat ideelis-poliitilist kasvatustööd, juhtnõo-

rid selleks pidid andma EK(b)P Keskkomitee agitatsiooni ja propaganda osakond ning haridusministeeriumi kooliosakond. Haridusministeeriumile tehti ülesandeks töötada välja plaan nõukogude pedagoogika ja psühholoogia ning koolide kogemuste süstemaatiliseks tundmaõppimiseks. Eesmärk oli suruda kooliõpetus kitsastesse unifitseeritud raamidesse. EK(b)P Keskkomitee kaadriosakonnale tehti ülesandeks tugevdada nii haridusministeeriumi pedagoogilise ajakirja ja ajalehe toimetuse kui ka Pedagoogilise Kirjanduse kaadrit "kvalifitseeritud kommunistidega, kes kindlustavad rahvahariduse bolševistliku juhtimise ning õpikute ja pedagoogilise kirjanduse väljaandmise".

Kuigi EK(b)P Keskkomitee büroo otsuses ei olnud sõnagi Johannes Käisi "Valitud tööde" keelamise kohta, loeti ometi kõik tema varem ilmunud teosed keelatud kirjanduse hulka ning kõrvaldati raamatukogudest. Säilisisid ainult mõned eksemplarid erifondides ja need, mis olid üksikute õpetajate käes. Glavlit ei lubanud umbes 20 aasta jooksul trükkis ühtegi viidet Käisi teostele ega isegi mitte tema nimele (2).

Johannes Käis elas talle esitatud süüdistusi ja koosolekute vintsutusi raskesti üle. Ferdinand Eisen kirjutab: "Kunagi ei näinud ma teda meelega küll aga sügavas pettumuses pühaks peetud bolševistliku kriitika suhtes."

## Kirjandus

1. Eisen, F. Meenutused J. Käisist.
2. Eisen, F. Ühest ebavõrdsest võitlusest meie pedagoogilise mõtte lähiminevikus: Diskussioon Johannes Käisi "Valitud tööde" ümber 1946. aastal. Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum, f 21245.
3. ERA, f R-14, n 3, s 143, 102–112.
4. Ideoloogilist selgust pedagoogilise kirjandusse: ENSV Haridusministeeriumi kolleegiumi laiendatud istung Joh. Käisi "Valitud tööde" ilmumise ja arvustuse puhul. Nõukogude Õpetaja, 1. nov 1946.
5. Käis, J. J. Käisi vastuväiteid A. Pinti arvustusele. Rahva Häälel, 30. okt 1946. 2.
6. Käis, J. Valitud tööd. Tallinn, Pedagoogiline Kirjandus, 1946.
7. Laosson, M., Pint, A. Ka meie pedagoogiline pärand vajab kriitilist ümberhindamist. Rahva Häälel, 30. okt 1946. 2.
8. Liimets, H. Johannes Käisi teest nõukogude pedagoogikasse. Rmt. Eisen, F. (koost). Koolile pühendatud elu. Tln, 1985. 106–113.
9. Pint, A. On aeg vabaneda kodanliku ajastu kahjulikest pärimustest meie koolielus. Rahva Häälel, 12. okt 1946.

# Väike märgiatlas

Karl Kello



Kolmnurkne nimbus Jumala pea kohal.



Kahepalgeline lanus.



Kolmainus, 1524.



Neli elementi, inimene keskel. *Historia Naturalis*, 1582.

## NUMBER KUI MÄRK

Number on märk – arvu märk. Arvud aga väljendavat jumalikkude korda, need oleval võti kosmilise harmoonia juurde. Arvud kui kogu olemasoleva alus ei saa seega olla inimese välja mõeldud. Väidetakse isegi, et näiteks kuus pole täiuslik number mitte seepärast, et Jumal lõi maailma kuue päevaga, vaid kuus on isenesest täiuslik ja nimelt selle tõttu läks loomisega nii kaua aega (3, lk 24–41).

Jungi arvates sisaldavad arvud rohkem, kui üldse kujutleda oskame. Arvud oleval mütoloogiline ja lausa püha materjal, mida me enamasti ei teadvusta, kui neid igapäevaelus kasutame.

Olemuselt jumalikel arvudel arvati oleval sisemist jõudu, millega võib asju, loodusnähtusi ja kõike elavat mõjutada. Arvude salaväkke lisavad usku erilised seaduspärasused, näiteks:  $123456789 \times 8 + 9 = 987654321$ .

Arvud võimaldavad igapäevasesse ellu süsteemi luua. Arve käsitleti muusika, poeesia, arhitektuuri ja kunsti põhialusena. Täna sel päeval on arvude harmoonia jõudnud täiuseni – digitaalne esitusviis annab edasi mida tahes. Arvud valitsevad universumit – ja loomulikult koolielugi.

### Läheb korda

19. sajandi alguses pandi gümnaasiumides ja kreiskoolides hindeid kümnepallilise numbrisüsteemi järgi: “0–1” = nõrk, “2–3” = väga keskpärane, “4–5” = keskpärane, “6–7” = hea, “8–9” = väga hea, “10” = ülihea. Rahvakoolides märgiti lugemisoskust lühenditega: m. (*moistab*), p. (*pissut*), j. (*jure oppind*), o. (*ühtegi*), t. (*tähta, st. ainult a. b. c.*), kirjutab Lembit Andresen.

Täpselt piiritleti hindamise nõue 1867. a kooliseaduses. Hinnati ka neljapallilises süsteemis, kus kõrgeim hinne oli “4”. Hindamine oli suhteliselt vabameelne: *wõib ennem kiita, on veel waene, on ennem hea kui sant*. Hinnete nimetuses esines erinevusi: “1” = hea, “2” = kaunis hea, “3” = läheb korda, “4” = sant, “5” = väga sant, “0” = ei mõista sugugi; aga ka: “1” = väga

hea, “2” = hea, “3” = keskmine, “4” = waene, – (kriips) ei sugugi. Kriipsuke numbri all võis tähistada selle täisväärtuslikkust. “1” = väga kiiduväärne, “1” = väga hea, “2” = hea, “2” = kaunis hea, “3” = läheb korda, 3 = puuduline, “0” = koguni puudulik, “0” = ei sugugi; “5” – õige hää, “4” – hää, “3” – kaunis hää, “2” – keskmine, “1” – halv.

1885. aastaks Liivimaa Ülemmaakooli ameti tarvitusele võetud viieballiline süsteem ühtlustas aegamööda kõigi Lõuna-Eesti koolide hindesid. Kümnendi lõpupoolle jõudis see süsteem, kus “1” tähistas madalaimat ja “5” kõrgeimat hinnet, kogu Eestisse ning jäi kasutusele 1917. aastani (vt Andresen).

*Läheb korda* – see oli tõsine hinnang, mis tagas, et pois saab elus hakkama. 20. sajandi hindamissüsteem oli juba võrdlemisi üheülbaline. Kuidas edasi? Juba räägitakse, et koolilast ei tohiks üldse hinnetega traumeerida. Siiski ei seata kahtluse alla hindamise vajadust kui niisugust.

### Null pole number

Et null pole number ja üks ei ole eriti midagi, väljendub hinnete panemiselgi. Null tuleneb ladinakeelsest sõnast *nullus* = *non ullus* = ei midagi. Null on tähendanud ka auku. Null on järelikult tühi koht. Nullis nähakse aga ka salajaste võimaluste võrdkuju, see kätkeb eneses lõputuid võimalusi, nagu igavik. Nulli võrreldakse kosmilise munaga, millest kõik alguse saab.

### Üks

Üks on muutumatu, kõiki teisi numbreid saab suurendada ja vähendada. Platon ja Aristoteles ei pidanud ka ühte numbriks, sest seda ei saa ära lugeda ega järjekorras panna. Üks oleval vaid algus, numbrite sünnitaja. Ka eesti rahvalaul ütleb, et üks ei ole ühtegi, kaks silma kassil peas, kolm jalga voki all, neli nisa lehmale, viis on vinguril viletsusi ja sõrmi peos, kuus naela hobuserauas, seitse tähte taevasele, kaheksast pole juttu ja üheksa hinge on jumalale. Tõsi, teinekord tehakse ka väike mõõndus – üks silm on nõelale taga ja üks olen ise, kaks silma mool peas (ERIA III:3, 6832–6836).



Üks on ainulisuse number, ainsa tõelise jumala number, terviku väljendus. Pythagorase jaoks tähendas üks eksistentsi põhjust ja tuuma, see oli jagamatu ainulisuse sümbol ja kogu eksistentsi müstiline keskpunkt.

## Kaks

Kaks on naiselikkuse ja vastandamise number. Kõigil on kaks külge, igal kepil on kaks otsa. Muinasjutus esineb vaid kaks võimalust: kes pole ära surnud, elab õnnelikult edasi.

Tervik sünnib kahest erinevast osast: maskuliinne yang (= päike) + feminiinne yin (= kuu). Vastandjõud täiendavad teineteist, panevad aluse harmooniale ja tasakaalule. Paari heites saab kaks üheks. Kaks on usaldusväarsuse arv. Kohtus olgu vähemalt kaks tunnistajat, kahe sõna maksab.

Nähtav ja nähtamatu, valgus ja pimedus, hea ja paha, päev ja öö, taevas ja maa, elu ja surm käivad koos. Kahe peaga kotkas väljendab võimu ja jõudu. Kahepalgeline jumal vaatab korruga ette ja taha, teab minevikku ja sama hästi tulevikku. Täna sel päeval peetakse kahepalgelist inimest ka kahekeelseks.

## Kolm

Kolm on juba mitu. Kolm võimaldab demokraatlikku hääletamist. Kolm on jagamatuse ja jäävuse number, ja õnne number. Kolmas kord pole enam juhuslik. Kolm on kohtu seadus. Mõnikord tuleb igaks juhaks kolm korda üle öla sülitada. Kolm on tähtsal kohal mütoloogias, Vanas ja Uues Testamendis.

Narr kannab kolmeharulist peakatet, kumardil võib olla kolm sarve peas ja päikesel kolm jalga all. Egiptuses oli kolm päikesejumalat – hommikupäikesese, keskpäeva- ja loojangupäikesese jumal. Kreekas tunti kolme saatusejumalannat, kolme gorgot, kolme graatsiat. Allilma koeral Kerberosel oli kolm pead, igaüks ise värvi.



Vastandid saavad üheks. *Rosarium Philosophorum*, 1550.

Kolm hõlmab alguse, keskpaiga, lõpu. Kolmainsad on aeg – minevik, olevik, tulevik; eile, täna, homme; elu – sündimine, elamine, surm; kvaliteet – hea, parem, parim.

Kolm on jumala number. Kolmeharulise ristikulehega piltlikustas Püha Patrick Jumala olemust. Kolm iseloomustab ka inimlikku olemust – keha, hing ja vaim.

## Neli

Neli on maailma number ja inimese number. On olemas neli ilmakaart, neli aasta-aega, neli algainet – maa, vesi, õhk, tuli. Inimesel on neli temperamenti – sangvii- nik, flegmaatik, koleerik, melanhoolik. Omal ajal eristati nelja aistingut – nägemine, kuulmine, haistmine, maitsmine; tunti nelja põhivoorust – tarkus, vaprus, enesevalitsemine, õiglus.

## Viis

Viis on maailma täiuslikkuse number. Viis on esimene paaris- ja paaritu arvu summa, kujutab kahe erineva elemendi, meheliku ja naiseliku ühendust. Viis on viljakuse number. Vanasti sümboliseeris see taevajumala (= 3) ja maaema (= 2) püha liitu.

Viis on ühtlasi inimese number. Inimesel, kes seisab käed-jalad laiali, on viis otsa – peaots pluss käe- ja jalaotsad. Inimesel on viis meelt, ta näeb viit põhivärvi (viis värvi vikerkaares) ja tajub viit maitset – soolast, mõru, haput, kibedat, magusat.

Viis väljendab kosmilist keskpunkti – neli ilmakaart ja inimene kõige keskel. Otustava tähtsusega on ka risttee keskpunkt – just seal tuleb otsustada, kuhu minna.

### Kirjandus

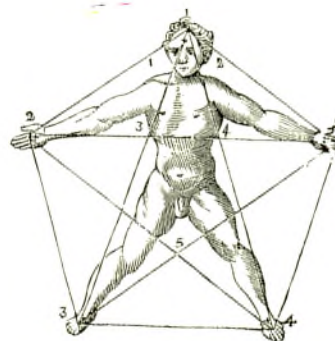
1. Andresen, L. Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu. 3. Tallinn, 2002.
2. Eesti rahvalaulud. Antoloogia. III:3. Tallinn, 1972.
3. Lempiäinen, P. Arvude sümbolika. Sinisukk, 1996.
4. Tresidder, J. Sümbolid. Tallinn, 2002.



Neli maailmakaart.



Neli evangelisti.



Inimesel on viis otsa.

# HARIDUS

Education No. 3, 2003

Journal for Estonian Educational Publications

**Ülo Vooglaid. Teacher as a priority.** Considering the approaching teachers' congress the author offers an overview of ideas expressed by professor Ülo Vooglaid from the Institute of Law on education and teachers. Prof. Vooglaid is of the opinion that education cannot manage on its own, there must be a balance between research, education and culture.

**Raivo Juurak. Estonian teachers think this way.** The author offers a resume of the study "Educational comprehension, opinions and attitudes of Estonian teachers on the turn of the millennium" (2002) carried out by professor Edgar Krull from Tartu University. The study is based on the model of professionalism developed by David Berliner according to which teachers reach some aspects of high professionalism in their 5–6th year of practical teaching. The results of the study showed great differences between American and Estonian teachers. The latter will reach some aspects of professionalism not before they have worked 15–20 years at school. Professor Krull is of the opinion that it could be explained by concentration on practical experience and neglect of reading theoretical literature.

**Raivo Juurak. Estonian school leaders think that way.** The author gives an overview of the study "School development and how to plan it" carried out by Ene-Silvia Sarv, research associate at the Institute for Educational Research. Ene-Silvia Sarv divided Estonian schools into 4 basic categories considering their development plans and answers to the questionnaire as follows: 1) competitive or winner model – 15% of all schools; 2) value-centred or personality centred model – 25%, 3) organisations of active learning – 20% 4) conservative or passive model – 40%. The author considers analysed development plans closed and declarative in character.

**Ene-Mall Vernik-Tuubel. Education as a prerequisite of development.** The head of department for vocational education at the Ministry of Education and Research analyses the study "Development of the quality of human resources in the district by innovation of the school system" carried out in 1988–1999. There were teachers, students, educational leaders, entrepreneurs, representatives of the third sector among the respondents. Four proposals have been derived from the results of the study: start with contemporary in-service teacher training, begin with rehabilitation programs for the unemp-

loyed, include third sector organisations into socially important projects and implement a quality system for regional educational institutions. Today we have to admit that developments towards mentioned directions have been insignificant so far.

**Ülo Tikk. Teachers for vocational schools-ideals and reality.** Experts on vocational education discussed training of teachers for vocational schools. The participants were of the opinion that not all teachers should have a university degree, especially in professions requiring high skills of craftsmanship.

**Jaak Hohensee. Abuse of boys.** A consultant for leadership asked in his letter to the editor whether bad marks and greater dropout from schools could not be cases of gender abuse.

**Tõnu Ots. Pedagogical material for development.** As a psychologist and counsellor the author gives an overview of factors, which develop intellect and emotions in the pre-school age of children. A special analysis is dedicated to the influence of education and heredity to development.

**Veronika Nagel. Johannes Käis and the Soviet power.** A PhD student at Tallinn Pedagogical University gives a resume about the fate of Johannes Käis, who was the leading innovator of schools in the Soviet Estonia. First he was accepted and recognised as a specialist, later he was accused of bourgeois nationalism and fired, even his articles and books were removed from libraries. Only a few colleagues (Elango and Eisen) dared to support him.

**Karl Kello. A small sign atlas.** Different number categories and their meaning in the folklore of different times are analysed.

**Toimetuse.** Vastutav toimetaja Tiia Penjam. Toimetajad Raivo Juurak ja Karl Kello. Fotod Raivo Juurak. Turundusjuht Priit Penjam. Toimetuse aadress: Voorimehe 9, 10146 Tallinn. E-post: haridus@opleht.ee. Internetiaadress: <http://haridus.opleht.ee>. Telefonid: (0) 644 3311, (0) 644 0528, (0) 644 0587. Väljaandja: Perioodika AS, Voorimehe 9, 10146 Tallinn, tel (0) 644 5767. Trükkikoja: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, Laki 26, Tallinn. Trükkimisele antud 3.03.03. Praaekesemplarid vahetab välja Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, tel (0) 650 9990. © Perioodika AS "Haridus" 2003. Tellimishind aastaks 125 kr, 6 kuuks 78 kr. Üksiknumbri hind 15 kr. Tellimisindeks 78189.



# ROOSTEVABAD TOIDU TRANSPORDINÕUD

LAHENDAVAD TEIE PROBLEEMID, KUI KOOLI SÖÖKLA  
JA KÖÖK EI ASU SAMAS HOONES . Mõõdud 6,5-98L  
(RV transpordinõud, termosid, potid, söelad, kopsikud,  
pannid, jne)

**PORTSELANIPOOD OÜ** Tel 0-6756289, 050-48623

Fax 0-6485442 E-mail: [info@portselan.ee](mailto:info@portselan.ee)

Pildid: <http://www.portselan.ee>

# VILJANDI HARIDUSMEESS

10.-11.aprillil 2003.a.  
Viljandi Spordihoones

Info: [www.viljandikultuurimaja.ee/htp03](http://www.viljandikultuurimaja.ee/htp03)  
või 056 659 257, 050 89 913



917702351914014