

HARIDUS

5

2

0

0

1

Euroopa Liidu hariduskoostööprogramm "Socrates"

COMENIUS – kooliharidusprogrammid

Comenius 1: Koolide koostöö, õppekasvatustöö, keeleõppe- ja kooliarendusprojektid.

Taotlused esitada Socrates Eesti büroole 1. märtsiks 2002.

Comenius 2: Õpetajate ning haridustöötajate põhi- ja täienduskoolituse koostööprojektid,
Taotlused esitada Euroopa Komisjonile 1. märtsiks 2002;

Individuaalsed koolitustoetused õpetajatele sh tulevastele ja juba töötavatele ja võorkeele õpetajatele ning haridustöötajatele.

Taotlused esitada Socrates Eesti büroole 1. märtsiks 2002.

Comenius 3: Comeniuse projektide vaheliste koostöövõrkude loomine.
Projektitaotluse eelversioon esitada Euroopa Komisjonile 1. novembriks 2001, põhitaotlus 1. märtsiks 2002.



Education and Culture

Socrates



ERASMUS – kõrghariduse programm

Erasmus 1: Euroopa kõrgkoolide vaheline koostöö.

Erasmus 2: üliõpilaste ja õppejõudude vahetus.

Erasmus 3: temaatilised koostöövõrgud.

Võtta ühendust oma kõrgkooli Erasmuse koordinaatoriga.

GRUNDTVIG – täiskasvanuharidus ja-koolitus

Grundtvig 1: Euroopa koostöö projektid täiskasvanute hariduse ja kestva õppimise alal.

Projektitaotluse eelversioon esitada Euroopa Komisjonile 1. novembriks 2001, põhitaotlus esitada 1. märtsiks 2002.

Grundtvig 2: Haridusalgatused ehk väiksemastaabiline koostöotegevus täiskasvanute hariduse alal.

Projektitaotlus esitada Socrates Eesti büroole 1. märtsiks 2002.

Grundtvig 3: individuaalsed koolitustoetused täiskasvanuhariduse personalile.

Projektitaotlused esitada Socrates Eesti büroole.

Grundtvig 4: koostöövõrkude loomine. Toetab täiskasvanukoolituse vallas tegutsevate organisatsioonide vahelisi sidemeid.

Projektitaotluse eelversioon esitada Euroopa Komisjonile 1. novembriks 2001, põhitaotlus 1. märtsiks 2002.

LINGUA – keeleõppe edendamine

Lingua 1: keeleõppe propageerimine.

Lingua 2: keeleõppevahendite ja materjalide arendamine.

Projektitaotluste eelversioonid esitada Euroopa Komisjonile 1. novembriks 2001, põhitaotlus 1. märtsiks 2002.

MINERVA – avatud ja kaugõpe, IT hariduses

Toetab uuenduslike ja eksperimentaalsete haridusvahendite ja -meetodite arendamist, uute teenuste ja praktika arendamist.

Taotluse eelversioon esitada Euroopa Komisjonile 1. novembriks 2001, põhitaotlus 1. märtsiks 2002.

ADDRESSID taotluste esitamiseks

Euroopa Komisjon
Socrates Eesti büroo
Kohtu 6
10130 TALLINN

Socrates and Youth Technical Assistance Office
Rue Montoyer 70
B-100 Brussels
BELGIUM

Lisainfo: <http://www.socrates.ee>, <http://europa.eu.int/comm/education>

E-post socrates@uedu.ee

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja

T. PENJAM

Toimetaja

R. JUURAK

Toimetuse aadress:

Voorimehe 9
10146 Tallinn

E-post:

haridus@opleht.ee
artikkel@opleht.ee

Internetiaadress:

<http://haridus.opleht.ee>

Telefonid:

644 0528
644 3311
644 0587

Väljaandja:

Perioodika AS
Voorimehe 9
10146 Tallinn
Tel 644 5767

Trükikoda
Akadeemia Trükk
Türi 6a
Tallinn,

Trükkimisele antud
1.10.2001

Tellimishind aastaks
84 krooni,
6 kuuks 42 krooni.
Üksiknumbri hind
18 krooni.

Praaeksemplaride
väljavahetamiseks
pöörduda trükikotta
Akadeemia Trükk,
tel 651 2444.

© Perioodika AS
"Haridus" 2001

KUIDAS MÕISTA ÕPPEKAVA

- 2 VIIVE RUUS Õppekava – see on katastroof.
6 RAIVO JUURAK Ega sind ei alandata?
10 LEMBIT JAKOBSON Pühajärve Põhikool
mõtestab õppekava üldosa.
12 URVE LÄÄNEMETS Kommentaar RÕK-i
üldosa selgituste kohta.
14 RAIVO JUURAK Õpetajad riigieksameid
tegeme?!

EESTI JA EUROOPA

- 18 LINDA JÄRVE Euroopa kõrghariduse
keeruline maastik.
23 MERIKE KARRO Elukestev õpe – Euroopas ja Eestis.
27 MADE KIRTISI Novembris on Comeniuse nädal.
29 SIRJE PIHLAP Mida "Comenius" annab?
32 MARIA JÜRIMÄE, REET KANDIMAA, PILLE KÕIV,
HUKO LAANOJA, AIN TÕNISSON Vabadus ja
reglementeeritus Soome õppekavas.

AEG JA INIMESED

- 35 LINDA JAGGO Võimalused ei avane iseenesest.
41 INGE UNT Dostojevski koht tänases hariduses.

TÖÖÕPETUSE – EKSTRA

- 44 KAI MALMSTEIN Käsitöötund ja õpilaste loovus.
48 TIINA PÄEVA Kodundust tuleks õpetada teisiti.
50 KRISTI PAAS, KAIE PAPPEL Arvuti abil süüa
tegeme.
53 TIIA ARTLA, KRISTINA RAJANDO Vormsi projekt –
kodu koht käsitöö ainekavas.
55 ELLE KALJUSTE Käsitööklassidest.
57 LEHTE JÕEMAA Veimevakk, seljakott, telefon.

VARIA

- 59 TIINA SELKE Miks plokklööti ei mängita?
62 KATRIN MÄNDMETS Ettevaatust – läbipõlemise
oht.

Õppekava – see on katastroof

13. ja 14. augustil oli Otepääl Eesti Haridusfoorumi suvekool, kus võeti muu kõrval vaatluse alla ka riikliku õppekava üldosa uus versioon. Sel teemal jagas selgitusi TPÜ professor Viive Ruus, kes on koos oma kolleegi Juta Veimeriga õppekava üldosa eelmise ja praeguse versiooni autor. Selgituste põhjuseks oli asjaolu, et TÜ Õppekava Keskus tellis Urve Läänemetsalt ja Edgar Krullilt üldosa uue versiooni kohta eksperthinnangu ja kumbki neist ei jäänud sellega rahule.



VIIVE RUUS

Viive Ruus märkis, et on TÜ pedagoogikaõppejõu Edgar Krulli märkustega põhimõtteliselt nõus. Üldosa on liiga napisõnaline. Ülimalt nabi sõnastuse tingisid aga etteantud mängureeglid – õppekava on riiklik dokument, mis peab olema vormistatud paragrahvidena, allpunktidena jne. See tähendab, et sinna ei olnud võimalik kirja panna selgitusi selle kohta, mida

õppekava koostamisel aluseks on võetud: erinevate haridusfilosoofiade kirjeldust, ülevaadet Eesti pedagoogilise mõtte arenguloost, Eesti nelja tulevikustsenaariumi, maailmas rohkem levinud õppekavade põhitüüpide kirjeldust, elukestva õppe põhimõtte selgitust, väärtushoiakute olemust ja nende kujunemise mehhanismi jm. See kõik jäi välja.

Kui tahame Edgar Krulli märkusi tõsiselt võtta, siis tähendab see, et õppekava peaks saatma rida lisasid, mis selle dokumendi maailmavaatelised ja haridusfilosoofilised alused põhjalikumalt lahti seletaksid.

Eelkõige vajab õppekava metoodilisi lisasid, kus on kirja pandud tegevused, mille kaudu on võimalik üldosas märgitud ideaale saavutada. Näiteks paljud õpetajad peavad erinevaid aineid läbivaid teemasid heaks põhimõtteks, kuid nad ei tea, kuidas seda konkreetsemalt teha. Järelikult on vaja vastavaid näidis- ja juhendmaterjale. On vaja ka selgitavaid materjale selle kohta, miks üldosas üht või teist põhimõtet rõhutatakse, et õppekavaga ei oleks nagu sõjaväemäärustikuga – teed, nagu peab ja kõik.

Hädasti oleks vaja koolijuhtide koolitusprogramme, mille alusel hakataks neile õppekava olemust selgitama. Kui koolijuht uut õppekava ei mõista, siis on õpetajate tegevus vastuvoolu ujumine. Seejärel on vaja ka õpetajate ja lapsevanemate koolitusprogramme. Viimasel ajal on tähelestatud, et elukestvate õppele üleminekul võib just lapsevanem osutada probleemiks number üks.

Kõik need õppekava lisad on praegu koostamata. Põhjus on üpriski proosaline – pole jätkunud inimesi, kes selle töö enda peale oleks võtnud. Hollandis teeb õppekavu üle kaheksa põhikohaga spetsialisti, samal ajal tegeleb Eestis sellega oma põhitöö kõrvalt vaid paarkümmend inimest. Hollandis tugineb õppekavade väljatöötamine põhjalikele uuringutele. Eestis korraldatakse uuringuid tagantjärele – TÜ Õppekava Arenduskeskus on tellinud alles pärast õppekava teise versiooni valmimist esimesed uuringud. Nende uuringutega tahetakse nüüd teada saada,

kas uus õppekava on rakendunud. Vastust võib ette aimata – paljudes koolides see ei ole rakendunud, sest õppekava pole saanud vajalikud selgitavad ja täiendavad materjalid ning õppusi koolidirektoritele, õpetajatele ja lapsevanematele on korraldatud vähe.

Pragmatism, konstruktivism

Professor Viive Ruus andis haridusfoorumi suvekooli kuulajatele järgnevalt lühikese ülevaate, missugustest maailmavaatelistest ja haridusfilosoofilistest põhimõtetest nad kolleeg Juta Veimeriga õppekava üldosa uut versiooni koostades lähtusid.

Autorite maailmakäsituse iseloomustamiseks võib kasutada märksõna *postmodernism*, ka *pragmatism*. Autorid lähtuvad seisukohast, et meie kiiresti muutuvajas on muutunud paljud absoluutsetena tundunud tõed suhteliseks. Demokraatlikus ühiskonnas valitseb tõdede paljusus ja isegi loodusteadustes kehtivad paljud seadused ja teooriad sageli ainult teatud ajal ja tingimustes – suhteliselt. Kiiresti muutuvajas muutuvad ka paljud väärtushoiakud. Paljud vanad, traditsioonilised väärtushoiakud on asendumas uutega. Näiteks rahvuse kui terviku püsimise kõrval on hakatud väärtustama ka üksikindi eneseteostust. Viive Ruus ütles, et õppekava lähtub dünaamilisest teadmiskäsitusest ja tõe suhtelisusest.

Konkreetsemalt on õppekava üldosa koostajate keskseks märksõnaks *konstruktivism*. Lähtutakse eeldusest, et teadmiste omandamise kõrval *konstrueerib* ja *loob* õpilane neid endale ka ise, seda eelkõige probleeme lahendades. Tänapäeval vananeb info sedavõrd kiiresti, et kõigi vajalike teadmiste koolis omandamine oleks lootusetu ettevõtmine. Laps peab õppima koolis infot ise hankima ja ise ka looma.

Õppekava tegemine – see on katastroof! Nii on öelnud mõnedki selles protsessis osalenud inimesed. Viive Ruus märkis, et selle töö käigus põrkavad kogu aeg valusalt kokku erinevad maailmavaated: kitsas praktitsism ja aatelisus, traditsionalism ja uuendusmeelsus, rahvuslus ja indiviidikesksus jne. Eriti keeruliseks on teinud õppekava arutelud see, et sageli inimesed ise ei teagi, missugust maailmakäsitust nad esindavad – nad ei ole selle üle mõelnud. Võtab veel aega, enne kui inimesed hakkavad oma maailmavaadet endale selgemalt teadvustama. Kui erinevad huvigrupid õppekava üldosa maailmavaatelistes plaanis teadlikumalt läbi vaidlevad, siis peaksid katastroofimeeleolud taanduma ja õppekava teemal algaks normaalne dialoog.

Viive Ruus tõi esile kolm aspekti, mida nad kolleeg Juta Veimeriga õppekava üldosa koostades kõige rohkem on arvestanud.

Ajalooline aspekt

Ei ole olemas universaalset õppekava, mis sobiks kõikidele ajastutele, ühiskondadele ja rahvastele. Igal ajastul on tema oma spetsiifiline õppekava. Teatud ajajärgul oli õigustatud piibli tuupimine, seevastu tänapäev nõuab probleemide lahendamise oskust. Paraku väidavad paljud eesti hariduses tegutsevad inimesed, et ajalugu on alati õpetatud ja matemaatika jääb matemaatikaks ning võõrkeel võõrkeeleks – mis siin arutada! On arutada küll, kui me elame nii kiirete muutuste ajajärgul, koolis aga õpetatakse endiselt ja ainult 17. sajandi matemaatikat, õigustades seda väitega, et nii on alati õpetatud, ja seda tehakse õpilase enda elukogemusega seostamata, ütles prof Ruus.

Õppekava peab sobima oma aega, oma ajaloolis-kultuurilisse konteksti. Siis ta töötab. Tänapäeval vananevad teadmised nii kiiresti, et õppija peaks keskenduma “püsivate ja kindlate teadmiste” omandamise kõrval väga suurel määral ka probleemide lahendamisele ja endale ise uute teadmiste loomisele.

Ühiskondlik aspekt

Õppekava koostamisel ja hindamisel peab arvestama ka sellega, mis suunas meie ühiskond võib edasi areneda, missugust ühiskonda me endale soovime. Kas peaksime vaatama ida või lääne suunas? Seni oleme püüdnud liikuda lääne suunas, aga sellel suunal on omakorda palju valikuid. Teatud ajalooperioodil oli Eestil Saksa orientatsioon, sellele järgnes Vene orientatsioon. Nooreestlased propageerisid Prantsuse orientatsiooni. Enne Teist maailmasõda hakati rääkima Inglise orientatsiooni eelistest. Nüüd on eeskujuna välja pakutud Põhjamaade ühiskonna- ja haridusmudelit ja hakatud rääkima *panskandinavismist*.

Tegelikult on Eesti ühiskonnal vaja lahendada palju dilemmasid. Kas rahvuslik arengusuund või liberaalne kapitalism? Kas mono- või multikultuuriline ühiskond? Kas kodanike või tarbijate ühiskond? Kas kultuurirahvas või riigirahvas (kodanikkond)? Nende ja muude dilemmade otsustamisest oleneb, missuguseks kujuneb õppekava.

Viive Ruus toonitas, et õppekava üldosa koostamisel on püütud lähtuda eelkõige tasakaalu põhimõttest. Rahvuslikkuse kõrval on toonitatud ka multikultuurilisust ja indiviidi eneseteostust, kohaliku kõrval ka globaalset jne.

Mis konkreetsemalt haridusmudelisse puutub, siis märkis Viive Ruus, et tunneb suurt sümpaatiat Põhjamaade haridusmudeli vastu, mida on selgelt tunda ka õppekava üldosa mõlemas versioonis. Millegipärast hakkab osale Eesti õpetajatest haridusalane Põhjala-orientatsioon vastu. See on mõnevõrra kummaline, sest üldiselt ollakse ju nõus välisminister Ilvese väitega, et Eesti kuulub Põhjalasse. Põhjala heaoluühiskond on meile vastuvõetav, kuid haridussüsteem mitte. Kuid kas just sealne haridussüsteem pole taganud Põhjamaadele heaolu?

Õppekava ja koolikultuur

Paljudele kritiseerijatele on tundunud, et õppekava oleks tulnud koostada "alt üles". See tähendab, et algul oleks koostatud ainekavad ja nende summana oleks moodustunud õppekava.

Selliseid katseid algul tehtigi, aga peagi selgus, et nii on võimatu põhimõtteliselt uut õppekava koostada. Senised arusaamad õppekavast ja koolikultuur töötasid uuendustele vastu. Kuna seni on olnud valdav ainekeskne hoiak, siis kujunes arutelude peateemaks peaaegu alati see, kui palju keegi oma aines tunde saab. Õppekava maailmavaatelised ja haridusfilosoofilised alused jäid siis ja kipuvad jääma ka praegu tagaplaanile. Vaidlused selle üle, kui palju ja kelle arvelt peaks ainetunde saama, jätkuvad tegelikult tänaseni. Koolides pole tekitanud nurinat mitte üldosa ja selle uus versioon, vaid hoopis uus tunnijaotuskava. Konkreetsete ainete ja teemade õpetamine läheb eesti õpetajale rohkem korda kui kool tervikuna.

Kuid põhimõtteliselt uut õppekava oli ja on võimalik luua vaid nii, et arutatakse ka aineprobleemidest üldisemaid küsimusi, esmajärjekorras õppekava aluseks olevaid inim-, teadmise- ja õpikäsitusi, mõtestatakse neid käsitusi, seostatakse meie situatsiooniga, pakutakse välja, mis suunas oleks Eestil õige liikuda. See tähendab, et õppekava peavad koostama eksperdid.

Samas on väga tähtis, et uue õppekava koostamine oleks ikkagi ka demokraatlik protsess, kus saavad osaleda kõik asjast huvitatud isikud ja organisatsioonide esindajad – koolijuhid, õpetajad, lastevanemad, õppijad ise jt. See tähendab pikki ja väsitavaid vaidlusi, sest inimesed muudavad oma põhimõtteid üsnagi vastumeelselt. Kuid ilma nende vaidlusteta ei rakenduks uus õppekava niikuinii. Õppekava võib olla väga heas paradigmas ja maailma parimaid trende arvestav, kui aga õpetajaskond ja

meie koolikultuur seda omaks ei võta, siis ei hakka see väga hea õppekava tööle.

Tegelikult osales uue õppekava aruteludes päris palju rahvast, sellest põhimõttest peeti kinni. Samas võib siiski oletada, et uus õppekava paljudele õpetajatele ei sobi. Kui õppekava üldosa lähtub ühest põhimõttest (*curriculum*-tüüpi õppekava) ja ainekavad teisest (*Lehrplan*-tüüpi õppekava), siis ei ole ju kumbki pool saanud päris seda, mida tahtis. Kehtiv õppekava on mingis mõttes kompromiss ja kompromisside puhul jääb süda ikka kripeldama.

Õppekava praegune vastuoluline vorm näitab ilmekalt, et meie haridusüldsus on lõhenenud kaheks – osa õpetajaid ja haridustegelasi pooldab *curriculum*-tüüpi õppekava, mis on üldsõnalisem, üldisi suuniseid andev nagu meie õppekava üldosa (kasutusel Inglismaal, Põhjamaades). Teine osa pooldab *Lehrplan*-tüüpi õppekava, mis on konkreetsem, ainete kaupa ülesandeid ära näitav, nagu meie kehtiva õppekava ainekavad. (Seda tüüpi õppekavasid on kasutusel Hollandis, Saksamaal, Prantsusmaal.)

On väidetud, et kahe erineva õppekava tüübi kokkupanek ühtede kaante vahele on lubamatu. Võib ka nii öelda. Kuid lubamatuid asju on Eesti haridussüsteemis muidki, näiteks praegused riigieksamid on lubamatus vastuolus nii õppekava üldosa kui ka paljude ainekavadega. Nimetatud vastuolud näitavad, kuivõrd erinevad on Eesti hariduses tegutsevate inimeste ettekujutused heast õppekavast ja kontrollimise mehhanismist. Me oleme alles alustanud nende vastuolude ületamiseks kompromisside tegemist ja esimesed kokkulepped on veel väga toored ning sisaldavad suuri vasturääkivusi. Paremate kompromisside ja tõhusamate ühiskondlike kokkulepeteni (parema õppekava ja eksamite süsteemini) jõudmine nõuab ilmselt veel väga palju aega ja energiat. See tähendab, et vähemalt TÜ Õppekava Keskuse töötajatel on ees väga raske töö. Edu saab siin saavutada alles koos Eesti koolikultuuri ja rahva haridusteadvuse üldise muutumisega

Mõned õpetajad on öelnud, et õppekavale polegi üldosa vaja, piisavat ainekavadest. Mõni ütleb koguni, et õppekava ennastki pole vaja – piisab õpikust. Siiski on vaja nii õppekava kui ka selle üldosa, nentis Viive Ruus. Kui matemaatik räägib ainult teise matemaatikuga ja õpetus käib kitsalt õpiku järgi, siis ei teki koolil oma ühtset vaimsust ja ühist haridusfilosoofiat. Heas koolis tõusevad õpetajad oma ainstest kõrgemale, ja õppekava üldosa peaks siin koolidele, eelkõige direktoritele abiks olema. Just üldosas on uus, konstruktivistlik haridusfilosoofia kõige selgemini lahti kirjutatud.

Rahvusvaheline aspekt

Õppekaval peaks olema rahvusvaheline taust, tõi Viive Ruus esile veel neljandagi aspekti. Näiteks on olemas rahvusvaheline organisatsioon International Evaluation Association (IEA), mis korraldab rahvusvahelisi võrdlevaid teste ja kontrolltöid. Läti ja Leedu on selle organisatsiooniga juba liitunud, Eesti peaks ka varsti liituma. Liikmemaksu taotlus on kuuldavasti riigieelarvele esitatud. IEA liikmena saaks Eesti saata oma spetsialiste Euroopa riikidesse õppima, näiteks seda, kuidas seal õpilaste pädevusi testitakse. Nad saaksid lähemalt tuttavaks ka Euroopa maa-de kooli- ja haridusfilosoofilise kultuuriga. See on tausta ja Euroopaga ühise keele leidmise küsimus ja ühtlasi hariduskorralduses iseendaks jäämise küsimus.

MÄRKUS

Edgar Krulli ja Urve Läänemetsa eksperthinnangud riikliku õppekava üldosa kohta asuvad aadressil <http://www.ut.ee/curriculum/Sisu/analyyis/analyyis.html>.

Ega sind ei alandata?

RAIVO JUURAK

Viive Ruus märgib oma selgitustes, et tema maailmavaatelisteks lähtealuseks on riikliku õppekava üldosa koostamisel olnud “postmodernismi, ka pragmatismi põhimõtted”. Kuid mis on pragmatism – seegi vajab selgitust ja arutelu. Kas piisab, kui teame, et üks silmapaistvamaid pragmatismi esindajaid on olnud pragmatistliku pedagoogika rajaja ameeriklane John Dewey? Või peaks lugema ka Richard Rorty eesti keeles ilmunud raamatut “Sattumuslikkus, iroonia ja solidaarsus”, kus pragmatismile on püütud anda tänapäevasem nägu?

Kuna meil on käsil haridusreform ja -paradigma vahetus, on otstarbekas teada, kuidas mõisteti pragmatismi totalitaarses Nõukogude Liidus ja kuidas demokraatlikus USA-s.

Marksistidele pragmatism igatahes ei meeldinud. Nõukogude ajal välja antud “Filosoofia ajaloo lühiülevaade” nimetab Ameerika pragmatismi suurkuju John Deweyt subjektiivseks idealistiks, teadust kartvaks ja mõistust umbusaldavaks filosoofiks, primitiivseks empiirikuks, eetiliseks relativistiks, põhimõttelagedaks pluralismi pooldajaks ja kapitalismi apoloogeediks. Kõik eelnimetatud määratlused olid tol ajal tugeva negatiivse varjundiga. Ilmselt seepärast, et erinevalt Euroopa maadest ei suutnud marksism Ameerikas kuigi kindlalt kanda kinnitada tänu just pragmatismi tohutule populaarsusele Ameerikas kuni 1940. aastateni. Pragmatism oli siis kindlalt omaks võetud pedagoogikas, õigusteaduses, psühholoogias, osaliselt ka töölisliikumises jm.

Nüüd on Nõukogude Liit lagunenu ja Eesti riikliku õppekava lähtealuste hulgas on pragmatistlikke seisukohti. Mõnevõrra ootamatu, aga sellist õppekava on juba kritiseeritud üsna bolševistlikelt positsioonidelt – selles olevat põhimõttelagedat pluralismi, lubamatut eetilist relativismi, kahtlemist teaduse objektiivsuses, ebakriitilist kaasaminekut kapitalismiga (turumajandusega) jne.

Ent vaatame neid süüdistusi lähemalt.

Subjektiivne idealism

Subjektiivse idealismi sugemed on pragmatismis tõesti olemas. Pragmatistid nimelt väidavad, et inimene ei suuda maailma olemust tunnetada ja saab piirduda üksnes oma kogemustega. Objektiivse, inimesest sõltumatu tõe otsimist peavad pragmatistid lootusetuks ettevõtmiseks. Objektiivse tõe otsijaid nimetavad nad metafüüsikuteks ja teiste hulgas saab neilt metafüüsiku tiitli ka Karl Marx. Kuna maailm ei ole tunnetatav, siis pragmatistide arvates tõesid ei *avastata*, vaid *luuakse*. Inimesed pakuvad välja uusi ideid, seejärel neid katsetatakse ja sõelale jäävad “töötavad” tõed. Seega on tõed pragmatistidele midagi käibetõdede sarnast, millesse inimesed usuvad ning mille najal ühiskonnad elavad ja töötavad. Marksistidele ülioluline küsimus, kumb oli enne, kas materia või vaim, pragmatiste ei huvita.

Teaduse kartmine

Pragmatistid ei karda teadust, nad suhtuvad teadusse ettevaatlikult. Nad ei usu ühegi teooria ainuõigsusesse, kuna aegade jooksul on paljud hüpoteesid vaid suhteliselt paika pidanud või täiesti ekslikeks osutunud. Seetõttu püüavad nad hoiduda rangetest ja ühestest järeldustest. Selle asemel mängivad nad ühtesid teooriaid ja hüpoteese teiste vastu välja

ning püüavad leida igale väitele uusi vaatenurki. Tõsi, teatavat hirmu teaduse ees on välja loetud pragmatistlikust pedagoogikast, kus keskendutakse laste huvide arengule ja õpetatakse eeskätt tegevuse, mängu ja töö kaudu, kuna teoreetiline õpetamine jääb kooli nooremates astmetes tagaplaanile.

Umbusaldades teaduslikke järeldusi, väidavad pragmatistid, et inimesed ja rahvad ei suuda oma tegevust efektiivselt planeerida ja täpselt soovitud eesmärgi saavutada. Inimesed ja rahvad ei rühi sihikindlalt läbi elu ja ajaloo. Pragmatistide arvates määrab sündmuste käigu eelkõige rohkete juhuste ja võimaluste kokkusattumus, mitte inimeste tarkus või tahe. Selline seisukoht oli Nõukogude Liidus muidugi vastuvõtmatu, sest selle ühiskonna ideoloogide soov oli juba 20. sajandi lõpu eel oma kindla eesmärgi, kommunismini jõuda.

Kuid pragmatistid ei ole äärmuslikult igasuguse planeerimise vastu. Plaane peab kindlasti tegema, sest ikka ja jälle avaneb soodsaid juhu- seid, mille ärakasutamiseks peab valmis olema. Huvitav on märkida, et seda põhimõtet toonitas Res Publica konverentsil 30. augustil Tallinnas ka TÜ professor Rein Taagepera, väites, et enamasti plaanid ei realiseeru või realiseeruvad poolikult, kuid plaane tuleb sellele vaatamata kindlasti teha.

Primitiivne empirism

Süüdistus primitivismis tundub ülekohtune. Kui Karl Marxi puhul peeti Nõukogude Liidus tohutult positiivseks, et ta pidas tõe kriteeriumiks praktikat ja eksperimenti, siis võiks positiivsemalt suhtuda ka pragmatistide põhimõttesse, et tõene on see, mis "töötab", mida "saab kasutada". Siinkohal sobib näiteks tuua professor Toomas Tenno propageeritav avastusõpe, mis tugineb samuti empirismil ja katsetamisel ning endale teadmiste "ise konstrueerimisel". See idee on pärit pragmatismi kodumaalt Ameerikast. Enne Teist maailmasõda propageeris ja rakendas elulist kogemust Eesti hariduses Johannes Käis.

Huvitav on muidugi see, et isegi jumala puhul huvitab pragmatiste eelkõige praktiline külg ehk see, kas jumala idee ühiskonnas "töötab", kas see aitab inimestel elu paremini korraldada ja kergemini oma eesmärgi saavutada. Kui jah, õigustab pragmatistide arvates jumalasse uskumine ennast, kui ei, siis mitte. Karta võib, et niisugust "empirismi" peavad lisaks Leninile ka religioossed ringkonnad "primitiivseks"...

Eetiline relativism

Pragmatism ei anna eetilisi hinnanguid rangelt selle järgi, kas inimene täidab või ei täida moraalinorme. Nad on üldse normide ja standardite vastu, sest enamasti on inimesed ja olud ebastandardised ja nõuavad õiglase hinnangu andmiseks väga põhjalikku tutvumist. Pragmatistid märgivad, et igal ajastul ja ühiskonnal on oma spetsiifilised moraalinormid ja need on välja kujunenud inimese kohanemisel oma elutingimustega. Inimesed ei ela õigesti ega valesti, vaid nii, nagu neil on võimalik elada. Inimese moraal on enamasti tema kasvatus ja kasvutingimuste tulemus, toonitavad pragmatistid, ja mitte inimese "jumaliku alge" ilming. Pragmatistid märgivad, et erinevad moraaliid on õiged, kui nad "töötavad" – kui ühiskonnaelu nende toel niimoodi toimib, et inimesed ei tunne end alandatudena.

Paljudel juhtudel loobuvad pragmatistid moraalset hinnangu andmisest hoopiski ning panevad hinnangu asemel diagnoosi – suhtuvad inimestesse arstidena. Richard Rorty väidab, et sellise suhtumise teerajaja on Sigmund Freud, kes võttis kasutusele sellised pigem meditsiini kui eetika valdkonda kuuluvad terminid nagu "paranoiline", "sadistlik", "infantiilne", "obsessiivne". Nendel sõnadel on hoopis teine sisu ja rafineeritum

varjund kui "hullul", "julmal" või "lollil". Pragmatistide jaoks ei ole "hulle", "valesid" ega "lolle" inimesi – on erinevates tingimustes üles kasvanud ja erinevate elukogemustega inimesed, kelle kõigiga on võimalik dialoogi pidada. Ühtlasi ei pea pragmatistid inimest looduse kulminatsiooniks, vaid üheks looduse eksperimendiks.

Põhimõttelage pluralism

Pragmatistid ei taotle ühiskonnas üheainsa tõe kehtestamist, nad peavad igatsust ühtsuse järele totalitaarse ühiskonna jäänukiks. Nad peavad loomulikuks ja positiivseks, kui ühiskonnas on korruga käibel mitmed erinevad tõed ja tõekspidamised. Las igaühel olla oma idee, peaasi, et inimesed omavahel hästi läbi saaksid, on pragmatistide pragmaatiline soov. Ilmselt ka tänu pragmatistidele on USA koolides õpetus ja kasvatus poliitiliselt ja ideoloogiliselt erapooletu.

Richard Rorty võrdleb pluralistlikku ühiskonda araabia turuga, kus saavad kokku väga erinevate usutunnistustega inimesed. Enamik neist on pigem nõus laskma end neljaks rebida kui oma usutunnistust vahetama. Ometi suudavad väga erinevate tõdedega inimesed turule kokku tulla ja üheskoos elada.

Rorty ütleb, et kedagi ega midagi ei ole vaja *kõigil* inimestel *ühiselt* armastada. On vaja vaadata, millesse keegi usub, ja siis sellega arvestada, dialoogi pidada. Arvamuste pluralismi põhimõttelise pooldajana pakub ta sõna "universum" asemele "pluraversum". Ta on veendunud, et nagu inimesi, nii on maailmugi palju ja erinevaid.

Kapitalismi ülistamine

Pigem on tegemist demokraatia selgitamisega kui kapitalismi ülistamisega, sest pragmatism on demokraatia kui poliitilise mehhanismi filosoofia. On isegi öeldud, et pragmatism peab demokraatiat tähtsamaks kui filosoofiat. "Filosoofia ajaloo lühiülevaates" on etteheitvalt kirjutatud, et Ameerika pragmatistid püüdsid oma ühiskonda pisiparanduste teel paremaks muuta. See etteheide meenutas taas Rein Taagepera esinemist Res Publica konverentsil, kus ta väitis, et ühiskond paraneb siis, kui inimesed püüavad iga päev teha midagi natukene paremini kui eelmisel päeval. See tähendab, et suuri revolutsioone pole vaja – piisab demokraatia võimaluste ärakasutamisest. Taagepera üleskutse ei leidnud vastukaja, ja konverentsil oli turumajanduse vastaseid, kes pidasid professori üleskutset "naivseks lootuseks" ja "skaudipaleuseks".

Maailma muudavad paremaks poeedid

Ühes asjas on marksistid ja pragmatistid ühel meelel – filosoofid ei pea maailma mitte seletama, vaid muutma. Samas mõistab kumbki pool seda üleskutset täiesti erinevalt. Marksistid leiavad, et maailma muudab töölisklassi diktatuur, pragmatistid (Richard Rorty) peavad peamiseks maailma muutvaks jõuks poeete.

Mõiste "poeet" on Rortyl tavapärasest luuletajast laiemas tähendusega. Poeet on see, kes suudab mõelda metafoorides ja on võimeline leidma uusi vaatenurki, vastandusi ja kooskõlasid, kes on võimeline rääkima uut moodi. Maailm muutub paremaks siis, kui poeedid – selle sõna laiemas tähenduses – oskavad pakkuda ühiskonnale uusi, paremaid ideid ja kriitiline mass inimesi need omaks võtab.

Kuna pragmatistid on veendunud, et tõe ei avastata, vaid luuakse endale ise, siis on poeetilise ehk loova mõtlemise esiletõstmine nende puhul ootuspärane. Siiski on algul vägagi ootamatu lugeda Rorty väidet, et filosoofia tuleks asendada kirjanduskriitikaga. Esiteks ei üldista ilukirjandus ülemäära, vaid käsitleb inimest konkreetses ajas ja sotsiaalsetes suhetes. Teiseks mõjutab ilukirjandus inimeste mõtteviisi ("töötab")

palju tõhusamalt kui filosoofia. Charles Dickens andis oma dramaatiliste romaanidega Inglise ühiskonna reformimiseks palju tugevama tõuke kui kõik tolle aja filosoofid kokku. Maailma paremaks muutmiseks on vaja konkreetset valu ja alandust kirjeldavaid romaane, mitte abstraktseid filosoofilisi traktaate, ütleb Rorty ilukirjanduse ja kirjanduskriitika kaitseks.

Rorty väidab, et ka teaduses ja filosoofias loovad midagi tõeliselt uut need, kellel on poeetilist mõtlemist. Seejuures ei arva pragmatistid, et uus poeetiline idee tuleks ilma tööta. Iga uus poeet "parasiteerib" oma eelkäijate loomingul – toetub oma eelkäijate mõtetele ja kogemustele, kirjutab Rorty. Eesti teadlastest meeldiks pragmatistidele ilmselt Jaan Einasto, kes on leidnud maailmas laia vastukaja oma "poeetilisele" hüpoteesile, et universum on kärjekujuline.

Pragmatistid tegelevad väga palju moraaliga. Filosoofist kirjanduskriitikut käsitab Rorty kui kõlbelist nõuandjat. Kriitik on väga palju lugenud ja paljude inimestega suhelnud ning ei lange üheainsa raamatu (tõe) lõksu. Hea kriitik oskab erinevaid teoseid (tõdesid) omavahel võrrelda ja neid üksteise vastu välja mängida. Tema kirjanduskriitika on tegelikult kultuurikriitika, põhiväärtuste kriitika, ta uurib, missugused moraaliid ühiskonnas käibel on, ja kõrvutab neid omavahel – seab lugejaid valikute ette.

Rorty toonitab, et on raamatuid, mis tõesti avavad inimeste silmad kaasinimeste kannatuste suhtes ja aitavad lugejal ka omaenda pisikesetele ja suurematele julmustele jälile jõuda. Moraal algab kannatajale kaasa tundmisest, on pragmatistide seisukoht. Muide, pragmatistid teevad vahet valul ja alandusel. Nad rõhutavad, et valu lakkab varem või hiljem, aga kord kogetud alandus võib jääda kogu eluks hinge piinama.

Pragmatistid otseselt ei moraliseeri ega otsi ka kirjandusteoste algupärast tähendust. Nagu nad teaduses mängivad ühtesid teooriaid ja hüpoteese teiste vastu välja, niisamuti mängivad nad ühtesid raamatuid (moraalitõdesid) teiste vastu välja, paigutavad ühe teose tegelase (moraali kandja) teise teose (moraali) konteksti jne. Pragmatistlikud kirjanduskriitikud käituvad nagu kirjandusõpetajad, kes panevad õpilasi oma arvamusi revideerima, seavad neid valikute ette.

Inimesekesksus

Pragmatistid peavad oma õpetust Kopernikuse pöördeks filosoofias, sest nad on asetanud filosoofia keskpunkti süsteemi (tõe) asemel inimese. Varem oli filosoofia keskpunktiks jumal, ajalugu, vaim ja materia, olemine (Dasein), keel või midagi muud, mis oli inimesest "kõrgemal". Varem küsiti: "Mis tõde sa tunnistad? Kas sa kuulud oma tõega meie hulka?" Pragmatistid hakkasid küsima: "Kuidas sul läheb? Ega sind ei alandata?" Richard Rorty rõhutab korduvalt, et tähtis ei ole armastada Jumalat, Tõde, Rahvust või Suurt Ideed – vaja on märgata teiste inimeste kannatusi ja alandust. Pragmatistid pühendavad seega inimesele ja ühiskonnale nii palju tähelepanu, et isegi materia ja jumala objektiivne reaalsus pole neile olulised.

Märt Väljataga kirjutab raamatu "Sattumuslikkus, iroonia ja solidaarsus" järelsõnas, et ameerikalik pragmatism tundub sünge eksistentsialismiga harjunud eurooplasele mõnevõrra kodukootu ja enneaegsena. Selle kohta kirjutab Rorty, et 16. sajandil ei tulnud kellelegi mõttesse küsida endalt, miks ta usub jumalat. See küsimus oleks olnud naiivne. 21. sajandil võib saabuda Rorty arvates aeg, kus keegi ei küsi endalt: "Miks mulle teiste mure korda läheb?"

Soovitav lugeda

Richard Rorty. Sattumuslikkus, iroonia ja solidaarsus. 1999. Tallinn. Vagabund. Filosoofia ajaloo lühiülevaade. 1974. Tallinn. Eesti Raamat.

Pühajärve Põhikool mõtestab õppekava üldosa

LEMBIT JAKOBSON

Pühajärve Põhikooli direktor Ene-Mall Vernik-Tuubel räägib riikliku õppekava üldosa põhimõtete rakendamisest ja sellega seoses üles kerkinud probleemidest oma koolis. Ta nendib, et olulise tõuke õppekava üldosaga põhjalikumalt tegelda andsid tema koolile lugemisoskuse tasemetööd. Tänu nendele ei käsitle nad oma koolis lugemist enam kitsalt eesti keele teemana, sellega tegelevad nüüd kõigi klasside ja ainete õpetajad.

Ene-Mall Vernik-Tuubel: “Meie alustasime uue õppekava põhimõtete rakendamist funktsionaalsest lugemisest. Tõuke selleks on andnud funktsionaalse lugemisoskuse tasemetööd, mis olid õppekava üldiste suunistega võrreldes väga konkreetsed ja mille juurest oli suhteliselt kerge edasi minna. Igatahes panid need tööd ka õpetajate fantaasia tööle. Mul oli mõni aeg tagasi ettekujutus, et käsitööl pole funktsionaalse lugemisega mingit pistmist, kuid käsitööõpetaja veenis mind, et käsitööalaste instruksioonide, skeemide ja piltide lahtimõtestamine on just nimelt funktsionaalne lugemine. Nüüd mõtleb meie koolis iga õpetaja, mida ta saaks oma aines õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks ära teha.

Ega meil kerge ole, sest puudub funktsionaalse lugemise õppimise programm ja metoodilised materjalid. Küsimus on ju selles, millises kooliastmes mis liiki ala- ja osaoskused välja peaksid kujunema. Näiteks kuidas peaks käima teksti mõtestamine esimeses, teises ja kolmandas vanuseastmes, milliste tulemusteni peaks jõudma iga kooliastme lõpuks? Vastused nendele küsimustele praegu puuduvad ja iga kool on pandud jalgratast leiutama. See pole ökonoomne tee, rääkimata sellest, et võib rappa viia. Selles osas ootame abi uelt õppekavalt, pedagoogikateadlastelt ja haridusministeeriumilt.

Praktilised oskused

Uues õppekavas on toonitatud, et kool peab tagama õpilasele valmisoleku elus toime tulla. Selleks on tarvis kindlasti kutseoskusi ehk suutlikkust midagi praktiliselt ära teha. Oleme leppinud koolis kokku, et kõik õpetajad püüavad jõuda õpilastega õpitu praktilise rakendamiseni. Sellega seoses oleme nõuks võtnud õpetada kõigile õpilastele selgeks projektide koostamise. Isegi valdkonna oleme välja valinud – selleks saab giidindus. 2005. aastal teevad kõik lõpetajad ühe giidindusalase lõputöö.

Giidindus on meil kogu õppekava läbiv teema. Osa lõpetajatest räägib näiteks kodukoha loodusest, osa kirjanikest, kõrvale ei jää ka kohalik ajalugu ja legendid.

Soodsa pinnase giidinduse läbivaks teemaks kujunemisel annab algklassides õpetatav kodulugu, 8.–9. klassis on kavas seada valikainena sisse giidinduse tund. Maksimalistlik soov on, et iga lõpetaja teeks projekti, mis on müüdav – selle võiks panna I-punkti või turismitaludesse üles, *Copyright* peal. See annaks lõpetajale teadmise, et ta oskab panna oma teadmise “teenima”. Muidugi anname endale aru, et selline lahendus pole jõukohane kõigile.

Ma ei arva, et me kinnistame ja seome noored inimesed sellise projekti kaudu oma kodukoha külge. Haridus ei peaks siduma, vaid kasvatama tiibu, et noor saaks minna kuhu iganes. Kuid kool peab andma kaasa kodukohatunde ja -tunnetuse.

Sotsialiseerumine

Tööandjad heidavad koolilõpetajatele ette, et need ei suuda töötada meeskonnas, neil on raskusi suhtlemise ja distsipliiniga. Samas teame, et tänapäeval on hakanud domineerima ühe lapsega perekonnad, kus laps ei saa kodus teiste lastega ühise tegutsemise kogemust, puuduvad ka sellised üleriigilised massiorganisatsioonid, mis nõukogude ajal püüdsid lapsi sunniviisil sotsialiseerida. Kool on ses mõttes täiesti uues olukorras. Kuidas siis arendada laste sotsiaalseid oskusi?

Ühest vastust mul praegu pole, aga ilmselt tuleks rohkem tegelda õpilase eneseanalüüsiga ja aidata kaasa tema adekvaatsema minapildi kujunemisele. Praegu on tihti nii, et arvamused ja tegelikkus lähevad suuresti lahku. Kui ma ühe 6. klassi poisi käest küsisin, kas talle meeldib kodutöid teha, vastas ta jaatavalt, kontrollimisel aga selgus, et ta ei tee neid kuigi palju.

Kasutan praegu üht soomlaste materjali, mis tegeleb just õpilaste sotsialiseerimisega. Taanis on haridusministeerium andnud välja töövihkud 6.–10. klassile, kus vestlused on üles ehitatud just tegelikkuse ja arvamuse erinevustele.

Õpilase minapilt

Minapilt kujuneb teatavasti sotsiaalse peegli kaudu – tarvis on pidevalt ennast teistega võrrelda ning kontrollida. Meie koolis toimuvad pidevalt õpilastööde näitused. Koolimajas on selleks olemas eraldi tuba, kus näitused alaliselt üleval on.

Kolm korda aastas on täiesti uus näitus, ülejäänud ajal seda täiendatakse. Kanname hoolt selle eest, et oma töö saaks näitustele panna iga õpilane, kes seda vähegi soovib. Näituste avamine on koolielu üks suur-sündmustest: lindi läbilõikamine, muusika, direktori kõne...

Uskumatu, kui suur on õpilaste huvi sellise näituse vastu. Nad tunglevad, otsivad oma tööd teiste foonil. Keegi ei ütle midagi halvasti, keegi ei näita näpuga, kõigi tööd on ühtviisi huvitavad. See on ju suurepärase sotsiaalne peegel. Samuti on selleks kooli almanahh ja eriti huvitegevus. Kevadpidu kestab meil mitu tundi, sest kõik, kes tahavad esineda, seda ka saavad.

Enesekohased oskused

Elus toimetulekuks peavad lapsel kujunema välja ka eneseohjamise ja -valitsemise oskused. Siia alla mahub kõik see, mis on seotud õpilase isiksuse arenguga. Enesekohaseid oskusi peab laps hakkama tegelikult harjutama juba alates kolmandast eluaastast, sest minapilt on tal juba siis olemas. Seepärast olen ikka ja jälle küsinud, mida tuleb siis enesekohaste oskuste arendamiseks teha põhikoolis. Nende oskuste arendamine peaks olema iga ainetunni, eriti klassivälise töö ja iga õpetaja ülesanne. Kahjuks ei ole aga keegi öelnud, kuidas seda teha, veel vähem, kuidas seda kontrollida.

Otsustamine

Põhikooli lõpus peab iga lõpetaja otsustama, mis saab temast edasi. Noor inimene peab tegema pärast kooli lõpetamist oma valiku isegi siis, kui ta iseseisvalt otsust teha veel ei suuda. Kust peab tulema otsustamisoskus? Arvan, et 8.–9. klassis projekte koostades harjutab noor inimene ka iseseisvalt otsustamist. Projekti läbi mõeldes õpib ta nägema probleemi, püstitava ülesannet, leidma lahendusi, iseseisvalt koostama ajakava, arvutama vajalikke finantsvahendeid. Algama peaks see kõik aga juba 1. klassis.”

Kommentaar RÕK-i üldosa selgituste kohta

URVE LÄÄNEMETS, Eesti Õppekava Ühingu kaasesimees

Hea, et diskussioon õppekava teemal on algamas. Esimest korda on lugeda, mida üldosa autorid Viive Ruus ja Juta Veimer üldosa kirjutades mõtlesid. Just selle kohta ootaski Edgar Krull oma eksperthinnangus neilt selgitust. On ju selge, et konsensuseni saame õppekavaküsimustes jõuda alles siis, kui kõigile on teada, missugustelt lähtealustelt see on koostatud. Seni pole konsensust otsitudki, erinevad tekstid ja ideoloogiad on lihtsalt postuleeritud ja kõik. Ühtki strateegilist dokumenti, sh ka nimetatud nelja tulevikustsenaariumi pole riiklikult kinnitatud, ja hea ongi, sest neid ei saaks haridusreformide kavandamiseks ja rakendamiseks strateegiatena kasutada. Alusuuringutest ma ei räägigi, neid pole tõesti tehtud.

Ajalooline aspekt. Viive Ruus märgib õigesti, et õppekava üldosa pole see koht, kus teha ülevaateid Eesti pedagoogika ajaloost – seda peab enne õppekavade koostamisele asumist lihtsalt tundma, samuti pole tänapäeval vaja kedagi veenda elukestva õppimise vajalikkuses. Mis aga ainete “vananenud” sisusse puutub, siis paraku ei saa enne 21. sajandi tehnoloogiasse jõuda, kui 17. sajandi matemaatika põhitõed selged pole. Kuni põhitõdesid pole muudetud, on neid alusteadmistena vaja. Lapsed õpivad kõigepealt *arusaamisega* lugema ja kirjutama ning omandavad teatud põhiteadmised erinevatest valdkondadest. Siis õpitakse uut infot leidma ja kasutama ning alles seejärel jõutakse tasemele, mis võimaldab kasutada olemasolevaid teadmisi-oskusi-materjale jpm uutest ja otstarbekates seostes, mis annab tulemuse mingi probleemi lahenduseksena või soovitud taiesena. Paljas deklaratiivsus – laps loogu oma teadmised ise – pole vastuvõetav ei lapsele, õpetajale ega ka lapsevanemale.

Ühiskondlik aspekt. Kas autorid tõesti ei tea, et tänapäeva globaliseerunud maailmas ei saa rakendada must-valgeid paradigmasid stiilis ida-lääs. Kui osa poliitikuid Venemaa poole pidevalt pahasti ütlebki, ei jäta me ometi “Kirsiaeda” vaatamata ega venelaste saavutusi nt reaalinete õpetamisel tunnustamata. Miks vastandatakse rahvuslikku arengusuunda ja liberaalset kapitalismi? Mida tähendab termin *riigirahvas* ja miks on selle vastandiks pakutud *kultuurirahvas*. Kui Viive Ruus tunneb sümpaatiat Põhjamaade haridusmodeli vastu, siis mida ta konkreetset silmas peab? Norra, Rootsi ja Soome pole enam ammu kirjeldatavad ühise mudeli alusel, sellest ka nende riikide kas juba toimunud või kavandatavad haridusreformid. Heaoluühiskonda pole Põhjamaades taaganud mitte haridussüsteem üksinda, vaid riik kui tervik süsteem, milles majandus, sotsiaalhoolekanne, haridus, regionaalpoliitika jne on omavahel koordineeritult rakendatud teatud eesmärkide saavutamiseks. Meil seda pole ja seega ei tasu loota, et nt Norra haridusmodelit kopeerides saavutaksime heaoluühiskonna, kus Pärnu sündmuste taolised asjad lihtsalt ei saaks aset leida.

Koolikultuur. Millegipärast räägivad autorid sellest, kuidas oleks tulnud RÕK koostada – kas enne ainekavad ja siis üldosa või vastupidi. Mõlemat pidi on proovitud, aga välja on tulnud nagu alati. Tegelikult on vaja tunda õppekavade genereerimise võimalikke mehhanisme, mitte otsida süüdlasi arusaamatute õpetajate ja vastutõõtava koolikultuuri näol. Kui HM on oma senises õppekavaarenduses piirdunud vaid tundi- n-kordse ringitõstmisega, siis on asi tõesti halb. Õige on, et õppekava peavad koostama eksperdid, aga lisaks sellele on vaja, et osaleksid ka vastavas teoreetilises valdkonnas suure lugemuse ja pikema koolipraktika kogemusega inimesed. Kui seda pole, siis hakataksegi vastandama *Lehrplani* ja *curriculumi* ning arvestama maailma parimaid trende, mis

Eesti oludes ei saagi valmis kujul töötada, sest pärinevad alati mingist konkreetsest meist erinevast ühiskonnast ja koolikultuurist. Millegipärast arvatakse, et õppekava üldosast peab abi olema vaid direktorile. Arvan, et õppekava üldosa on vajalik palju laiemale lugejaskonnale, alates lapsevanemaist ja lõpetades õpetajaid koolitavate ülikoolidega – juhul kui me tahame, et õppekasvatustöö kodus ja koolis läheks ühises suunas ja annaks tulemuseks eetilise ja teadliku inimese ning vastutustundliku kodaniku.

Rahvusvaheline taust. Viive Ruus nimetab vaid üht rahvusvahelist organisatsiooni ja nimelt seda, mis tegeleb hindamisega. Ei tohiks unustada, et testitakse peamiselt teadmisi ja nende rakendamise oskust, mitte abstraktseid pädevusi. Rahvusvahelistele testidele peaks eelnema koostöö nt EERA jpt ÕPPEKAVADEGA tegelevate organisatsioonidega. Põhiline on aga järgida viimasel ajal Läänes väga levinud üleskutset – *Just read!* EL-i publikatsioone on rohkem, kui keegi neid lugeda jõuab, lisaks veel erialateosed, entsüklopeediad, internetist rääkimata. Ja kas me siis tänaseni ei tea midagi haridusfilosoofiast ja koolikorraldusest erinevates Euroopa riikides? Pärast asjakohaste materjalide lugemist oleks vaja aga põhjalikumalt arutada, mida kõlbaks rakendada ka meie oludes.

Mida tähendavad tausta otsingud ja püüdlused leida Euroopaga ühine keel? Kas meie oleme hoopis ilma oma ajalooliselt kujunenud koolikultuurita? Millel siis põhines meie resistentsuskultuur ja taasiseseisvumine? Kas tahame iseseisvaks jääda vaid hariduskorralduses, aga sisu palume endale ette kirjutada? Ja mille alusel kujuneb meie hariduskorraldus, kas ideoloogial à la Tamjärv?

Õppekava praktikas. Pühajärve Põhikooli tegemiste kohta võiks öelda, et funktsionaalse lugemise oskus ehk suutlikkus loetud teksti adekvaatselt mõista pole mingi maadeavastus, mis rakenduseks eraldi programmi vajaks. Igas aines, ka käsitöös, on vaja osata arusaamise ehk mõistmisega lugeda, et üldse mingeid teadmisi-oskusi omandada. Alaoskusi pole vaja otsida, lapsed tuleb õpetada teksti vaatlema ja mõisteid eristama. Teksti mõistmine jääb alati individuaalseks ja integratiivseks, sest igaüks seostab kõike kogetut omal viisil. Seal ei aita õppekava dokument, pedagoogikateadlased ega haridusministeerium. Õpitava mõistmiseks on vaja rakendada võimalikult erinevaid tunnetusviise, sh ka emotsioone, mis loovadki õpivõimaluste paljususe.

Kahtlen küll, kas giidinduse tund(?) 8.–9. klassi läbiva teemana(?) viib maksimalistlike ja müüdavate *Copyrightiga* varustatud projektide eduka “müümiseni” nii vähese tööhõivega regioonis. Üleriigilised massiorganisatsioonid on aga tagasi tulemas, nt töö- ja puhkelaagrid, mis püüavad taas korraldada laste suvist tööd ja vältida hulkumist. Ka nõukogude ajal pakkus nt pioneeriorganisatsioon lastele eelkõige tegevust – spordivõistlusi, maastikumänge, arvukaid huvialaringe, suvelaagreid jpm. Punast ideoloogiat oli täpselt nii palju, kui mõnikord kontrollidele vaja näidata oli ja pioneerijuhi südametunnistus ütles. Paljud endised Orissaare Keskkooli õpilased ütlevad tänaseni tänusõnu Sinaida Reinartile, kes oskas igast malevakoondusest teha sündmuse ja korraldas praktilisi eluoskusi vahendavat õppetööd pioneeriistruktorite õpiringides. Teen komplimendi inimesele, kes oskas pioneeritöö abil kasvatada ja eluoskusi õpetada, sellega ei nuta ma hoopiski taga nõukogude aega. Õpilase minapildi ja nn enesekohaste oskuste käsitus esitatud kujul asetseb väljapool loogika piire, seega pole ka alust arvata, et projektide koostamine alates 1. klassist probleemi lahendaks. Räägime ikka hariduse sisust ja õpikeskkonnast, mis selle omandamist võimaldab. Kodutunde kasvatamine ja kodukoha kultuuritundmise arendamine on muidugi kiiduväärne ja seda peaks lisama kehtivale RÕK-ile.

Õpetajad riigieksameid tegema?

RAIVO JUURAK

Endel Lippmaa, Mait Klaassen ja mitmed teisedki Eesti avaliku elu tegelased on avaldanud arvamust, et õpetajad peaksid koos õpilastega riigieksameid tegema. Kui ära ei tee, siis õpetada ei tohi. Sama mõte on olnud populaarne Kanadas, kus konservatiivsel peaministril Mike Harrisel oli õpetajate eksamitele saatmine isegi üks keskseid valimiseelseid loosungeid. Nüüd on Harris asunud oma valimisloosungit ka ellu viima. Esimene samm selles suunas astutakse Ontario provintsis, kus 120 000 õpetajat hakkavad peagi iga viie aasta tagant eksamitel käima. Eraldi hakatakse kontrollima seda, kas õpetajad tunnevad õppekava.

Missugused eksamid õpetajaid ees ootavad?

Erialaeksam (riigieksam) on esimene, mida Kanada õpetajad hakkavad iga viie aasta tagant uuesti tegema. Seal tuleb teada ka seda, mida on õpetatud vahepealsetel aastatel täienduskursustel ja -seminaridel. Teiseks testitakse kutsealaseid teadmisi – kas õpetaja tunneb õppekava, õpetamise meetodeid, kasvatusteooriaid jm. Kolmandaks selgitatakse välja, kuidas õpetaja klassis tegelikult õpetajana toime tuleb. Selles osas tahetakse arvesse võtta ka lastevanemate hinnanguid.

Ontario haridusminister Janet Ecker on kommentaariks öelnud, et nende provintsis on palju silmapaistvaid ja kohusetruusid õpetajaid, aga lapsevanemad ja teisedki maksumaksjad tahavad konkreetsemalt teada, kui paljud õpetajad on Kanadas tõepoolest nõuete kõrgusel ja teevad oma tööd väga hästi. Just maksumaksjate murelikud avaldused olevatki ajendanud provintsi haridusjuhte õpetajate lauskontrollimise kava välja töötama.

Õpetajate lauskontrollimine on Kanadas juba alanud. Kõik, kes on omandanud oma õpetajahariduse inglise või prantsuse keelest erinevas keeles, peavad tegema inglise või prantsuse keele eksami. Janet Ecker toonitab, et Ontario provintsi juhid on õpetajate eksamineerimise mõtte realiseerumise üle väga uhked.

Õpetajate ja ekspertide kommentaarid

Ontario õpetajate organisatsiooni OTF/FEO esimees Roger Régimbal oletab, et provintsiavalitsus püüab eksamitega korvata oma õpetajate ebaühtlast ettevalmistust. Nõudlikkusega on õpetajad põhimõtteliselt päri, kuid kardavad, et selline lauseksamineerimine ei suurenda lugupidamist õpetajakutse vastu ega paranda ka kuidagi nende erialast, kutse- ja ametialast ettevalmistust. Sellest võib tulla tühi harjutamine ja kasu asemel hoopis kahju, arvab õpetajate esindaja.

On veel teinegi probleem. Ontario provintsis astub õpetajate seminaridesse üha vähem noori. Möödunud aastal soovis õpetajaks õppida 15 200 noort kanadalast, tänavu 11 220. Samal ajal läheb palju vanemaid õpetajaid peagi pensionile. Roger Régimbal oletab, et õpetajate laustestimine võib peletada noori kanadalasi õpetajakutsest veelgi kaugemale.

Probleeme võib tekkida ka nende õpetajatega, kes praegu koolis töötavad. Õpetaja pole õpilane, kes peab kõik välja kannatama – kui talle miski ei meeldi, saab ta koolist ära minna.

Taani Pedagoogikaülikooli professor Mogens Nielsen on kategooriliselt õpetajate lauseksamineerimise vastu, nimetades seda amokijooksuks. Ta väidab, et testimise kavaga avaldavad Ontario poliitikud oma õpetajatele umbusaldust. Nielsen hoiatab, et laustestimine teeb õpetajatest kui loovatest isiksustest "haridustehnikud". Pidevalt testitav õpetaja ei saa olla

koolis loov isiksus, ta muutub ettekirjutuste täitjaks. Kui regulaarne testimine pihta hakkab, ei aruta õpetajad varsti enam, mis on õpilasele kasulik või kahjulik, vaid täidavad mistahes ettekirjutusi. Õpetaja ja isiksus hakkavad tähendama erinevaid asju.

Professor Nielsen väidab, et testimise asemel tuleb täiustada õpetajate kutsealast ettevalmistust. Tuleb anda õpetajatele selline baasharidus, et nad oskaksid teha paremini koostööd lapsevanemate, õpilaste, kolleegidega. Ettevalmistus peab tagama, et õpetaja saaks koolis iseseisvalt ja hästi hakkama. Alustada tuleb koolitamisest, mitte kontrollimisest, kinnitab prof Nielsen.

Testimise filosoofia on pingerida

Taani ajaleht "Jyllands-Posten" avaldas juunikuus põhikoolide pingerea. Neid koole, kust pääses palju lapsi gümnaasiumisse, nimetati headeks koolideks. Ajalehe toimetaja ütles, et lapsevanematel on õigus teada, missugusest koolist ei pääse keegi gümnaasiumi. Toimetaja ütles, et viskab kaika kodarasse müüdile, et Taani koolid on kõik võrdselt head.

Professor Nielsen hoiatab, et õpetajate laustestimise korral võivad ka õpetajad pingeridadesse sattuda. See aga tähendab, et õpetajaid hakatakse hindama väga väheste andmete põhjal, jättes arvestamata väga paljud eritingimused. Näiteks Taani põhikoole ritta seades ei võtnud "Jyllands-Posten" arvesse, et Steineri koolides õpivad põhiliselt need lapsed, kes ei saa tavakoolis hakkama, et düsgraafikute koolist on raske gümnaasiumi ja ülikooli pääseda, et põgenike ja sisserändajate lapsed ei oska korralikult taani keelt jne.

Soovitav tutvuda:

- Ontario haridusministeeriumi kodulehekülg – www.edu.gov.on.ca,
- Ontario pedagoogikaülikool – www.oct.on.ca,
- Ontario õpetajate organisatsioon – www.otffeo.on.ca,
- Taani õpetajate ajakiri "Folkeskolen" nr 24, 2001.

Kas õpetajad peaksid tegema riigieksameid?

ÜLO VOUGLAID, Õigusinstituudi professor:

"Loomulikult peavad õpetajad ka ise riigieksameid tegema. Ühelgi õpetajal pole moraalselt õigust nõuda lastelt seda, mida ta ise ei oska või oskab ääri-veeri. Lisaks õpetajatele peaksid aga riigieksameid tegema ka haridusosakondade juhatajad ja inspektorid. Kes tahab haridusprotsessi juhtida, see peab teadma, kuidas see protsess konkreetselt käib.

On palju ohtlikke elukutseid. Näiteks arstide kompetentsust kontrollitakse pidevalt. Kuid arstist oleneb ainult mõne inimese saatus, õpetaja kätes on aga terve põlvkond. Vastutus on palju suurem ja see eeldab ka palju rangemat kontrolli."



KRISTA MÄGI, Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi õpetaja:

"Mina tegin oma riigieksamid sel kevadel juba ära. Keemias sain 7 punkti, matemaatikas 21. Keemiaeksam oli selles mõttes raskem, et eeldas faktiteadmisi, matemaatikas oli võimalik loogilise mõtlemise abil punkte saada.

Õpetajate eksamineerimine ei ole uus idee. Vene ajal oli Värskas eesti keele kursus, kus Eduard Vääri ja Mati Hint tegid õpetajatele kontrolltöid ja etteütluksi. Need olid krõbedad tööd ja õpetajad tundsid ennast



väga pahasti – nad olid alandatud sõna otseses mõttes koolipoisiseisuse. Ei maksaks õpetajaid sunniviisiliselt riigieksamitele suunates seda viga korrata. Ja mis saab siis, kui õpetaja ei tee eksamit ära? Kas laseme lahti? Kust me uue asemele võtame? Kas uus oskab paremini? Asju tuleb vaadata siiski omavahelistes seostes.

Probleem on muidugi olemas. Näiteks praegu “toodetakse” klassiõpetajaid, kelle ainealane ettevalmistus pole piisav. Kolleegid mitmest koolist on mulle öelnud, et klassiõpetajad ei oska matemaatikat, eesti keelt ega võõrkeeli, aga neil on kõrgkoolist saadud tunnistus, mis lubab neil laste ette minna. Kuid siingi ei ole lahendus riigieksamid, vaid parem ettevalmistus.

Ja lõpuks – kui hakkaksime õpetajaid kontrollima, kes oleks siis kontrollija? Ainetundmisega saame ehk hakkama, aga metoodika? Nikolai Rimmel võttis veel vana mehena endale koolis tunnid, kui hakkas üliõpilastele metoodikat õpetama, sest ta ei pidanud teooria ja praktika lahutamist võimalikuks. Praegune inspektor ei tea tegelikult koolielust suurt midagi.”

JAAN REINSON, Tartu Descartes'i Gümnaasiumi direktor:

“Huvitav ettepanek, aga jääb arusaamatuks, mis kasu laustestimisest võiks loota. Mida saadavate tulemustega pihta hakata ja mida need näitaksid? Tegemist oleks selgelt nii õpetajate kui ka koolijuhtide umbusaldamisega.

Kindlasti saab ja tuleb õpetajate kvalifikatsiooni pidevalt tõsta. Ja teha on palju. Täna töötab ju meie koolides ligi 3000 õpetajat, kellel puudub kõrgem haridus. Oleks lihtsameelne arvata, et neid riigieksamitele suunates pilt oluliselt muutuks. Katsuge näiteks mõnda maakooli leida nõutava ettevalmistusega võõrkeele- või arvutiõpetajat. Ka on õpetajate seas palju pensioniealisi, kellest paljud lahkuvad pärast riigieksamite sooritamist õpetajaametist. Kas neile tuleb vääriline vahetus, ei sõltu kuidagi sellest, kas me korraldame lauskontrolli või mitte.

Õpetajakutse tuleb lihtsalt vajalikul määral väärtustada, et õpetaja ametisse tahaksid ja satuksid ainult parimad. Totaalse kahtlustamise ja lauskontrollimisega seda kindlasti ei saavuta. Samas ei tohi unustada seda, et ka parimatest parimad õpetajad üksi ei suuda tagada kõrget kvaliteeti. Ilmselgelt on siin ka hulga muid tegureid. Pigem tuleb mõelda sellele, kuidas õpetajat ja koole paremate tulemuste saavutamisel aidata, luues selleks senisest soodsamaid tingimusi nii õppe sisu kui ka keskkonna osas.”

URVE LÄÄNEMETS, Eesti Õppekava Ühingu kaasesimees:

“Ei ole mõtet panna õpetajaid tegema meie vigaseid riigieksameid. Senistes inglise keele riigieksamites on olnud nii keele- kui loogikavigu. Keelevigadele on lihtne tähelepanu osutada, aga loogikavigu ei ole võimalik eksami ajal selgitada ja parandada.

Teiseks tekitab küsimusi riigieksamite sisu üldse. Üks minu tuttav noor inimene oli ülikooli astudes riigieksamite järgi pingereas 38. kohal. Pärast intervjuul käimist tõusis ta järsku kolmandaks. Kas me saame selle põhjal järeldada, et riigieksam näitab selgelt ära, kes sobib ülikooli, kes mitte? Kaugel sellest. Aga kui riigieksam ei ütle õpilase kohta suurt midagi, siis mida ta õpetaja kohtagi ütleks?

Me ei räägiks õpetajate kontrollimise vajadusest, kui meil oleks mingi-



sugunegi täienduskoolituse süsteem, kuhu kõik õpetajad ligi pääseksid. Praegu käib täienduses ainult kitsas ring kroonilisi enesetäiendajaid – alati vaatavad ühed ja samad näod vastu. Tore, et nad õpivad, aga teised? Kardan, et meie 16 000 õpetajast pooled ei pääse kursuste ligigi. Vahed õpetajate ettevalmistuse tasemes lähevad järjest suuremaks. Enne kontrollima asumist tuleks ikka natuke õpetada ka.”

MARI-EPP TÄHT, Eesti Õpetajate Liidu juhatuse esinaine:

“Riigieksamid peaksid sooritama hoopis ainekavade autorid. Kindlasti *kõik* riigieksamid, ei tohiks piirduda üksnes oma ainega. Võib-olla hakkaksid nad pä-rast seda mõtlema ainemahtude vähendamisele ja kõige olulisema selgelt esile toomisele. Äkki paneksid sooritatud riigieksamid neid päris tõsiselt mõtlema õppeainete integreerimisele. Ehk väheneb siis vähemalt ainekavade koostajatel soov Eesti koole riigieksamite tulemuste põhjal pingeritta panna.”



HELI ARU, haridusministeeriumi nõunik:

“Arusaam, et riigieksamite edukas läbimine on ainu-ke indikaator õpetaja “vormisolekust”, on väga vaiel-dav. Minu arvates pole põhiküsimus, kas testida õpetajaid või mitte, vaid *kuidas hinnata* kõiki õpeta-mise protsessiga seotud aspekte. Sealt edasi tekib juba küsimus, kuidas tagada, et õpetajate esma- ja täiendavad koolitusprogrammid muutuksid, et õppu-ritele oleks võimalik tagada need oskused, millest räägitakse riiklikus õppekavas, õpetajakoolituse raamnõuetes, Euroopa Komisjoni elukestva õppe memorandumis: õppi-misoskus, suhtlemisoskus, IT-oskus ja võorkeeleskused, teadmised demokraatia ja majanduse toimimisest ning ka sellised oskused nagu enese identiteedi tunnetus ja elusihide määramine.



Eesti haridussüsteemile oleks päris tervendav, kui õpetajad pelgalt ei vastaks atesteerimiskomisjoni ees suuliselt küsimustele ega esitaks eel-nevalt koostatud kirjalikke materjale, vaid demonstreeriks klassiruu-mis, kuidas nad suudavad vastata kõigile nendele nõuetele, mis on sä-testatud õpetajate koolituse raamnõuetes. Infot õpetajakoolituse prog-rammide muutmise jaoks saaks sellistelt “eksamitelt” ehk rohkemgi kui riigieksamite sooritamisega.

Eestis peab õpetaja iga viie aasta jooksul läbima tööalase koolituse 160 ainepunkti ulatuses. Noortelt õpetajatelt eeldatakse alates 2003/04. õppeaastast enne tööle asumist kutseaasta läbimist. Ka kõrgkooli didak-tikaõppejõududel nõutakse koolis töötamist (vt raamnõudeid). Viidatud meetmed ning õpetajate ettevalmistuse koondamine ülikoolidesse peak-sid tagama pedagoogide igakülgse ettevalmistuse.

Reaalsus paraku veel nii ilus pole. Paljud lapsevanemad muretsevad sellepärast, et nende järelkasvu ei valmistata ette elama infoühiskon-nas, õpetajate ettevalmistuse problemaatikale viitab ka OECD raport, kus antakse hinnang Eesti hariduspoliitikale.

Mis aitaks? Õpetajate esma- ja täienduskoolitusega seotud institut-sioonid ja inimesed võiksid kokku tulla, vaielda ja lõpuks selgelt kokku leppida, kuidas ikkagi tagada õpetajate ettevalmistus, mis aitaks õppu-ritel muutuvmas maailmas edukalt toime tulla ning kuidas mõõta toime-tulekualaseid pädevusi. Alustada võiks ühest kõrgkoolist või selle tea-duskonnast. Arvestades seda, et õpetamine on meeskonnatöö, võiks kaa-luda ka koolijuhtidele atesteerimisnõuete kehtestamist.

Euroopa kõrghariduse keeruline maastik ehk kuidas võrrelda võrreldamatut

LINDA JÄRVE

Vestluskaaslane on Eesti ENIC/NARIC Keskuse juhataja GUNNAR VAHT

Eesti ENIC/NARIC Keskuse juhataja Gunnar Vaht on põhihariduselt Tartu Ülikooli lõpetanud geograaf, ta on õppinud TTÜ magistrandina haldusjuhtimist ja Hollandis diplomite hindamise meetodikat.

Kaks aastat on Gunnar Vaht olnud Fontese, hilisema Audentese Kõrgema Ärikooli õppeproktor, 2,5 aastat Tallinna Kommertsikooli (praegu TTÜ kõrgem majanduskool) direktor.



Oleme harjunud sellega, et Euroopa poliitiline kaart on värviki- rev. Aga lapitekina kirju on ka praegune pilt Euroopa kõrgharidusest.

“Euroopa maades on tõepoolest kasutusel erinevad kõrghariduse mudelid, millest tuntumad on kolm: Humboldti (saksa), angloameerika (ka anglosaksi) ja Napoleoni (prantsuse) mudel. Pildi muudab veelgi kirjumaks see, et ehedal ja selgel kujul ühtki neist kolmest mudelist Euroopas enam ei leia, enamasti on tegemist kombinatsiooniga kahest või isegi enamast haridusmudelist.”

Kas mõni neist kolmest põhimudelist on Euroopas teistest rohkem levinud?

“Senini on Euroopas olnud põhiline Humboldti ehk saksa mudel. See oli kasutusel Nõukogude Liidus ning on väga tugevasti mõjutanud Eesti kehtivat kõrgharidussüsteemi. Selle mudeli järgi on kõrgkooli kõige tähtsam ülesanne spetsialistide ettevalmistamine. Eesmärk pole koolitada teadlasi, vaid neid, kes hakkavad tegema üht või teist tööd, saades näiteks õpetajaks, inseneriks, arstiks või kellekski muuks. Spetsialiseerumine algab enamasti kohe esimesest kursusest, õpe on üheastmeline ja kestab 4–5 aastat, kuni saadakse lõplik kvalifikatsioon, mis annab absoluutse õiguse töötada omandatud eriala kõigis valdkondades.

See süsteem on valdavalt kasutusel olnud Saksamaal, Austrias, Hollandis, Itaalias, Hispaanias, Vene Föderatsioonis. Eestiski kulus 1990. aastate keskpaigast bakalaureuseõppeks enamasti viis aastat, praeguseks on see vähenenud neljale.”

Kas kõik, kes nõukogude ajal on lõpetanud ülikoolis viis kursust ja saanud lõpudiplomi, on nüüd bakalaureused?

“Nad on bakalaureusega võrreldavad. Kuid nõukogude ajal arsti, loomaarsti, arhitekti-inseneri, stomatoloogi ja farmatseudi õppe saanute tase on õigusaktidega võrdsustatud magistritasemega, sest Humboldti üheastmelises kõrghariduse mudelis õpetati erialaaineid süvendatumalt ja kitsamalt spetsialiseeritult kui angloameerika mudeli puhul, mis ei anna nii kitsast spetsialiseeritust.

Humboldti mudelis järgneb ülikooli lõpetamisele doktoriõpe või teadustegevus. Nõukogude Liidus oli algul siiski aspirantuur ja alles siis doktoriõpe. Eestis tuli 1990. aastate algul pärast ülikooliõpet aspirantuuri asemele magistrantuur, mille eesmärk oli tegelikult sama. Seega on meie magistrikraad tegelikult teaduskraad ja magistriõpe pole spetsialisti koolitamiseks vajalik spetsialiseeritud õpe. Magistrantuuris teevad inimesed teadust või valmistuvad õppejõududeks.”

Kas Humboldti mudelil on ka oma kitsaskohad?

“Kuna üheastmeline õpe on suhteliselt intensiivne ja sisaldab kitsamat spetsialiseeritud õpet suhteliselt varajases staadiumis, on põhiline probleem see, et üliõpilane on teatud õppeaja – kolme või nelja aasta järel – juba saavutanud mõninga valmisoleku tööturu jaoks, aga ta ei saa tööturule väljuda, sest tal ei ole ette näidata ühtegi tema teadmisi ja kvalifikatsiooni tõendavat dokumenti. Tegelikult hakkavad üliõpilased juba teisel-kolmandal aastal töökohti otsima ja töötavadki õppimise kõrvalt praktikantide või assistentidena. Selle tulemusena õpitakse viie aasta asemel 7–8 aastat.

Õppeaja pikaks venimine oligi üks põhjusi, miks Bologna deklaratsiooni koostades ei võetud aluseks üheastmelist Humboldti mudelit, vaid ennast paremini tõestanud ja enam kasutatav kaheastmeline angloameerika ehk anglosaksi mudel.”

Kuidas Euroopas angloameerika mudelisse suhtutakse?

“Soome, Rootsi, Taani, Island kasutasid üheastmelist mudelit 1980. aastate keskpaigani, nägid siis ära, et see ennast ei õigusta ja võtsid juba enne Bologna deklaratsiooni kasutusele kõrghariduse kaheastmelise mudeli. Iga riik läks kaheastmelisele süsteemile üle oma mõtetega – kes valis näiteks lühemaajalise esimese astme ja pikemaajalise teise astmega õppe, kes vastupidi. Selles mõttes ei olnud sageli esimese astme kvalifikatsioonid omavahel võrreldavad.

Angloameerika kaheastmelise mudeli mõte on sama, mis Humboldti mudelil – koolitada spetsialiste. Kuid selles mudelis ei alga kitsa eriala õpe juba esimesel õppeaastal ja üliõpilasel on võimalik valida õppeaineid ka teistest teaduskondadest, hoopis teisest valdkonnastki. On tõestatud, et keskkoolist (gümnaasiumist) üliõpilaseks tulnu väga sageli tegelikult ei tea, mida ta tahab õppida, millised on tema võimalused ja kogemused ning mida ta üldse suudab. Selles mõttes on angloameerika mudel hea, et esimesed paar aastat proovib inimene järgi, mis talle ülikoolis rohkem sobib ja alles seejärel asub kõrgematel kursustel eriala õppima.

Iseloomulik on ka see, et anglosaksi mudeli järgi töötavas ülikoolis saab üliõpilane juba esimeste aastate järel omandada diplomi või kvalifikatsiooni, millega ta võib minna tööturule. Tal on erialased baasteadmised, aga ta ei ole veel väljakoolitatud spetsialist. See esimene diplom on *Bachelor* – mõiste, mis näitab, et tegemist on erialased üldteadmised omandanud kõrgharidusega isikuga. Kõlalisel on *Bachelor* sarnane *bakalaureusega*, kuid neid ei saa mingil juhul võrrelda.

Kui tudeng tahab õppida spetsialistiks, siis jätkab ta õpinguid neljandal-viiendal kursusel ja omandab spetsialisti kvalifikatsiooni, mida angloameerika mudeliga maades nimetatakse *Master*-kraadiks. Seega on ta sama tasemega spetsialist kui Humboldti mudelis ühe astme läbinu.

Põhjamaades on tegelikult pärast kolmeaastast õpet tööturule minejaid väga vähe, 10–15%, enamasti jätkatakse õpinguid kohe neljandal-viiendal kursusel, et jõuda lõppkvalifikatsioonini *Master*-tasemel. Võibolla on Põhjamaades need esimesed kolm aastat liiga pinnapealsed ja üldised, mistõttu ei olegi selle kolmeaastase diplomiga tööturul midagi peale hakata.

Suurbritannias aga omandatakse ka *Bachelor*-tasemel erialaseid teadmisi suhteliselt palju. Ameerikas on kõrgharidus üles ehitatud sarnaselt

Inglismaaga, aga seal on *Bachelor*-õpe neli aastat ja vähem intensiivne. USA-s on ülikooliõppe paar esimest aastat võrreldavad pigem enamiku Euroopa keskkoolide lõpuklasside taseme programmidega. Seal on *Bachelorina* lõpetajaid rohkem ja magistriõppesse minejaid ei ole nii palju kui näiteks Põhjamaades.

Muidugi on ka Põhjamaades fikseeritud, et esimese astme õpingud peavad tagama piisava kvalifikatsiooni tööturule minekuks. Põhjamaades on valdav üheaastane teise astme õpe (3+1-mudel). Üldjuhul kulutatakse anglosaksi mudelis spetsialisti koolituseks siiski viis aastat – kolm aastat *Bachelor*- ja kaks *Master*-õpet.”

Mida võiks teada Napoleoni mudelist?

“Prantsusmaal on kõrghariduse ülesehitus olnud algusest peale teistsugune kui mujal Euroopas. Kõigepealt on see väga rangelt tsentraliseeritud süsteem, kus riigi kontroll õppeasutuste üle on olnud päris tõsine nii õppekavade koostamise, üliõpilaste vastuvõtu kui ka õpingute jätkamise osas. Ülikoolid ja teised kõrgkoolid on kehtestanud väga ranged selekterimisvormid. Euroopa teistes riikides levinud angloameerika süsteemi ülikoolides võib noor astuda ülikooli ilma konkursita, kui tal on vajalikku haridust tõendav dokument. Prantsusmaal on vastuvõtukonkursid. Väga range selektsioon toimub ka ülikoolis õppimise ajal: iga õppeaasta järel antakse teatud diplom, mis annab õiguse õppida järgmisel astmel. Teadmisi kontrollitakse väga rangelt. Teisisõnu: Napoleoni mudel on paljude astmetega, näiteks 2+1+1+1.”

Kas võib siis öelda, et need kolmel erineval põhimudelil baseeruvad kõrgharidussüsteemid on võrreldamatud?

“Õppekavad, õppe eesmärgid ning lõpetaja õigused ja kohustused on siiski võrreldavad. Kuid need kolm mudelit haakusid omavahel halvasti. Seepärast kinnitasid Euroopa haridusministrid 1999. aastal Bolognas vajadust luua ühtne Euroopa kõrgharidusruum. Selle eesmärgiks on omavahel võrreldavad kõrgharidusastmed, selgesti mõistetavad kvalifikatsioonid, ühtsed kõrghariduse kvaliteedi hindamise ja õpingute mahtu arvestavad põhimõtted. Bologna deklaratsiooni eesmärk ei ole ühtse Euroopa kõrgharidussüsteemi loomine, vaid ühiste ja omavahel võrreldavate kõrgharidusastmete ja kvalifikatsioonide loomine.”

Eestis tegeleb selle võrdlemisega Eesti ENIC/NARIC Keskus.

“Eesti ENIC/NARIC Keskust võib nimetada Akadeemilise Tunnustamise Infokeskuseks. ENIC tähendab Euroopa Nõukogu ja UNESCO ühist koostöövõrku (*European Network of Information Centres on Academic Recognition and Mobility*), NARIC on Euroopa Liidu koostöövõrk (*National Academic Recognition Information Centres*). Olen selle juhataja ja sellest aastast ka kogu ENIC koostöövõrgu asepresident.

Eespool kirjeldasime, et kõrghariduse süsteemid on Euroopa Liidu maades senimaani äärmiselt erinevad. Eriti eksitavad on kvalifikatsiooni või akadeemiliste kraadide erinevad nimetused. Sama nimetusega kvalifikatsioone või akadeemilisi kraade võidakse anda täiesti erinevatel kõrgkooliastmetel, sõltuvalt riigi traditsioonist. Nii võib *bakalaureus* olla ühes riigis kõrghariduse esimese astme kvalifikatsioon, teises tähendada keskhariduse omandamist, kolmandas aga olla võrreldav näiteks doktorikraadiga.

Eesti ENIC/NARIC Keskuse üks töösuund ongi diplomite ja kvalifikatsioonide tegeliku taseme hindamine. Anname selgitusi töödandjatele, kõrgkoolidele ja inimestele, kes seda soovivad. See taseme määramine aitab panna paika inimese õigused tööturul ja õpingute jätkamisel.

Teine töösuund lähtub sellest, et ühegi diplomi hindamine ei ole võimalik välisriikide haridussüsteeme tundmata. Seetõttu anname igasugust kõrghariduse alast informatsiooni: Eestis välisriikide kohta ja välisriikidele Eesti kohta. Päringuid on väga palju. Eesti ENIC/NARIC Keskuses

töötab praegu kaks inimest. Tempo läheb järjest kiiremaks, sest välisriikides huvitatakse Eesti kõrgharidusest üha enam ja ka Eestist välisriikidesse minejate hulk kasvab. Samuti levib ühiskonnas järjest rohkem infot meie teenuste kohta.”

Kui noor inimene tahab minna õppima välisriiki, kas ta peaks pöörduma eelnevalt teie keskuse poole, et teada saada, mida tema soovitud kõrgkool endast kujutab?

“Üldiselt saab ta seda teada muidugi välisriigist, kuhu ta läheb, selle ülikooli koduleheküljelt internetis või vastavatest teabekeskustest (Euroopa Ülikoolide Infokeskus, Põhja-Ameerika Ülikoolide Teabekeskus jt). Meie poole pöörduma ei pea, kuid oleks äärmiselt soovitatav. Üks asi on teadmine, et üks või teine õppeasutus on olemas ja mida seal on võimalik õppida. Palju tähtsam info on, kas see õppeasutus on tunnustatud, millised õigused annab see kraad või kvalifikatsioon, mis sellest kõrgkoolist saab.”

Kas on juhtunud ka nii, et inimene on Akadeemilise Tunnustamise Infokeskusesse tulnud ja on selgunud, et ta haridus ei kõlba kuhugi ?

“Neid, kelle diplom ei oma tunnustust, ei ole väga palju ja väga sageli nad siia ei satu. Põhiliselt pööratakse meie poole selleks, et saada kõrgeimat kvalifikatsiooni või kõrgema tasemega võrreldavust. Need, kes tulevad näiteks Soomest, Rootsist või ka Saksamaalt *Masteri*, *Maisteri* vms kraadiga, soovivad muidugi, et see võrdsustatakse magistrikraadiga Eesti süsteemis. Ja kui nad siis saavad vastuse, et arvestades õppe sisu, eesmärki, ka nominaalset õppeaega ja kõiki teisi hindamise elemente, vastab see Eesti bakalaureusekraadile, on pettumus suur. Aga enamasti on need inimesed pikema analüüsi ja vestluse tulemusena tõepoolest mõistnud, et need sarnaselt kõlavad nimetused ei ole omavahel võrreldavad.”

Kas Eesti kõrgharidus on “kõvem” kui teiste maade oma?

“Soomes on võetud Eesti bakalaureusi ja nõukogudeaegse diplomi omanikke vastu litsentsiatururi ja doktorantuuri. Aga teistes riikides võrreldakse meie bakalaureust enamasti *Bachelor*-kraadiga, mis on tegelikult ebaõiglane, sest meie bakalaureus on valmis spetsialist, kuid *Bachelor*-kraad saadakse juba kolmeaastase õppe järel.

Doktorite tasemel selliseid suuri erinevusi üldiselt ei ole. Doktorid tegelevad teadusega ja neid ei käsitata kõrghariduse alla kuulvatena, sest ka Bologna deklaratsioon vaatab kõrgharidust kui spetsialistide koolitust.”

Bologna deklaratsioon võeti vastu Itaalia linnas Bolognas. Kas Itaalia peab ise ka oma kõrghariduse mudelit muutma?

“Itaalia oli üheastmeline süsteem ja aastatest 1999–2000 läksid nad üle kaheastmelisele süsteemile. Ka Saksamaa ja Prantsusmaa on teinud palju tööd kaheastmelisele (3+2) mudelile üleminekuks. Põhjamaad, Suurbritannia ja Iirimaa on kaheastmelise süsteemiga juba varem tutvavad ja nendel pole vaja midagi totaalset ette võtta.”

Kuidas Euroopa Liidu erinevad riigid Bologna deklaratsiooni suhtuvad?

“Vastukajad on igal pool erinevad. Deklaratsioonile allakirjutamine ei olnud kellelegi kohustuslik. See on ühine avaldus, mis ei sündinud vahelehtlult enne allakirjutamist, vaid pikaajalise tegevuse tulemusena. Igas riigis peaks olema haridussüsteemi kujundamise pikaajaline strateegia.”

Kas Tartu Õpetajate Seminar liideti Tartu Ülikooliga Euroopa Liidu ja Bologna deklaratsiooni survele?

“See ei pea absoluutselt paika. Bologna deklaratsioon ei ütle, et rakenduskõrgkoolid tuleb liita ülikoolidega. Vastupidi. Ta näeb ette väga selget kahetüübilist kõrgharidust: rakendus- ehk kutsekõrgkooli ja n-ö akadeemilist ülikooliharidust. Kvalifikatsioonid ehk kraadinimetused

antakse sarnaselt välja nii ülikoolis kui ka rakenduskõrgkoolis. Ka rakenduskõrgkool peaks olema kaheastmeline, andes nii *Bachelori* kui ka *Masteri* taseme kvalifikatsiooni.

Eestile kõige olulisem seoses Bologna deklaratsiooniga on – tuleb teha nii, et pärast rakenduskõrgkooli lõpetamist oleks võimalik minna ülikooli järgmisele astmele ja ei peaks alustama nullist. Rakenduskõrgkoolide ja ülikoolide puhul on oluline nende omavaheline koostoime, mitte aga nende füüsiline liitmine. Pärast rakenduskõrgkooli esimest astet peaks olema võimalik minna ülikooli teisele astmele, ja edasi juba *Masteri* astmele.”

Kas nõukogudeaegne teaduste kandidaat (*Candidate of science PhD*) on nüüd doktor?

“PhD (*Candidate of science PhD*) kandidaadikraadi vastena on sellisena kehtestatud Eestis ja võetud kasutusele ainult Eesti õigusaktides, mis on minu arvates natuke kentsakas, sest kasutama peaks ikka sellise nimetusega kraade, mis ei tekitaks segadust. Ka rahvusvahelised dokumendid kehtestavad range soovitusena kasutada kraadide nimetusi originaalis. Originaalnimetus oli *teaduste kandidaat*, nii oli ta ka Nõukogude Liidu süsteemis ja peaks olema praegu. Tegelikult ei ole see kandidaadikraad võrdsustatud PhD-ga ega ka doktorikraadiga, vaid on õigus kasutada ingliskeelset vastet PhD. Minu arvates ei ole see eriti korrektne, sest pole olemas ühtset rahvusvahelist PhD kraadi mõistet.”

Kui Eestis hakatakse 3+2-süsteemis ette valmistama magistriteid, võib tekkida segadus vanade ja uute magistrite osas?

“See on tõesti tõsine probleem, sest sellisel juhul on kaks erinevat süsteemis võrreldamatute kvalifikatsioonidega isikut, kes saavad ennast nimetada magistriks, mis pole õiglane.

Eesti ENIC/NARIC Keskus on teinud ettepaneku, nagu seda on teinud reformide käigus ka mitmed teised riigid, et kui kasutusele võetakse teine süsteem, siis peavad olema ka kraadide nimetused sellised, mis viitavad konkreetsele süsteemile. Samu kraadinimetusi ei saa kasutada erinevates süsteemides, sest need pole omavahel võrreldavad. Kuidas see asi Eestis kujuneb, on praegu veel lahtine. Näiteks Prantsusmaa, Saksamaa ja Itaalia võtsid uues süsteemis kasutusele teised nimetused.”

Mis tingimustel pääseb Eesti noor välismaale õppima?

“Vastuvõtu tingimused seab iga välisriik või välisriigi ülikool ise – nendel on see õigus, autonoomia. Kui tegemist on Lissaboni konventsiooni osalise riigiga, siis nemad tunnistavad vastastikku keskharidust tõendavat dokumenti. Selleks peab noorel olema gümnaasiumi lõputunnistus ja riieksamite tunnistus.”

Ja lõpetuseks – mis mõju avaldab Eesti kõrgharidusele Lissaboni konventsioon?

“Lissaboni konventsioon on Euroopa Nõukogu ehk kogu Euroopa konventsioon. See ei sea mingisuguseid nõudeid haridusmudelite ja haridussüsteemide kujundamisele, nagu soovitab Bologna deklaratsioon, vaid on dokument, mis annab aluse ja kohustuse teistele riikidele tunnistada konventsiooni osalise riigi diplomeid ja tunnistusi. Lissaboni konventsiooni nõuded võetakse kõikides riikides vastu seadusena. See annab meie mobiilses Euroopas garantii, et õppuri diplom ei ole kehtiv mitte ainult oma riigis, vaid ka kõigis teistes Euroopa riikides.

Teiseks: Lissaboni konventsioon kohustab kõiki riike seadma sisse niisugune institutsioon, kes hindab välisriikide diplomeid, annab infot ja teeb ettepaneku tunnistuseks – mida tegelikult mitmes riigis veel ei ole. Keskust, mis seda tööd teeb, nimetatakse siis selle riigi ENIC keskuks. See on koostöövõrgu loomise õiguslik alus. Infot on väga raske saada, kui ei ole kontaktisikuid ja koostöövõrgustikku. ENIC/ NARIC kesked teevad koostööd oma riigi valitsuse ja haridusministeeriumiga.”

Elukestev õpe – Euroopas ja Eestis

MERIKE KARRO



Täiskasvanute koolitusfirmade assotsiatsiooni Andras juhatuses esimees, “Elukestva õppe memorandum” konsultatsiooni-protsessi koordinaator Eestis professor TALVI MÄRJA tutvustab Euroopa Komisjoni koostatava “Elukestva õppe memorandum” tööversiooni arutelu käiku Eestis ja selle mõttevahetuste käigus üles kerkinud küsimusi.

Käesoleva aasta juunis viidi Eesti 15 maakonnas läbi “Elukestva õppe memorandum” tööversiooni arutelu. Osales üle 400 inimese. Euroopa Liidu avalikkusele tutvustati seda dokumenti juba 2000. aasta novembris. Eesmärk oli algatada selle põhjal laiaulatuslik diskussioon ja töötada Euroopa Liidu maades välja elukestva õppe võimaluste loomise tegevuskava. Arutelud olid kõigile EL-i liikmesriikidele kohustuslikud ja kandidaatriikidele soovituslikud. Euroopa Komisjonilt tuli Eestile sellekohane soovitus, aga Andras oli memorandum “menetlemist” alustanud juba enne seda. Juba 2000. a detsembris tõlgiti Andrase initsiatiivil memorandum eesti keelde ning viidi ka läbi mitu seminari võtmeküsimuste aruteluks ja ekspertide koolituseks.

■ Miks Eesti arutellusse kaasa haarati? Kas Euroopal on Eestilt midagi õppida?

Meil on positiivseid näiteid. Näiteks on tänu “Tiigrihüppele” digitaalse kirjaoskuse omandamine Eestis tunduvalt paremal järjel kui Euroopas keskmiselt. Ka võõrkeelte oskuses anname paljudele riikidele silmade. Elukestva õppe põhimõtte pole aga Eesti haridussüsteemis veel eriti juurdunud ja täiskasvanud õppijaid on meil suhteliselt vähe. Põhiliselt õpivad Eestis alla 40-aastased kõrgharidusega edukad ning majanduslikult kindlustatud juhid ja tippspetsialistid (vt statistikaameti uuring “Täiskasvanute koolitus 1997”). Tublid õppijad on ka õpetajad ja haritlased üldse. Samas ei pea suur osa eestlastest pärast esmase hariduse omandamist jätkuvat õppimist vajalikuks, sest sageli ei garanteeri omandatud haridus paremat töökohta ega palka. Memorandumis püstitatakse aga eesmärk, et iga inimene täiendaks oma oskusi ja teadmisi kogu elu jooksul. Kuidas seda ideaali meie arvates saavutada, kuidas jõuda iga inimeseni – eelkõige seda meilt küsitaksegi.

■ Missugused olid maakondade kõige tüüpilisemad probleemid, ettepanekud?

Inimestele tegi muret, et mõni omavalitsus pole elukestvast õppest veel kuulnudki ega pea täiskasvanute õppimise korraldamist oma kohustusseks. Sellest olukorrast pääsemiseks tehti ettepanek vabastada kõik õppimisele tehtud investeeringud maksudest täies ulatuses. Kui tööandja toetab oma töötaja õppimist (kõrghariduse omandamist), siis käib see praegu erisoodustuste alla ning toetuselt tuleb tasuda kõik maksud. Oli

ka ettepanek seada igale inimesele sisse elukestva õpingu raamat, kus oleks kirjas kõik tema lõpetatud koolid, täienduskursused, vabaharidus-süsteemis õpitu ja isegi see, mida ta on kogemuste baasil iseseisvalt ära õppinud. Leiti, et oluliselt peab paranema koostöö avaliku, era- ja nn kolmanda sektori vahel koolituse korraldamisel ja õppekavade vastastikusel tunnustamisel. Samuti peaks paranema kohalike tööandjate, omavalitsustöötajate ja koolitajate koostöö. Soovitati alustada "Tiigrihüppe" kolmandat etappi, mille sisu oleks täiskasvanuid koolitavate mittetulundusühingute varustamine info- ja kommunikatsioonitehnoloogiaga. Peeti lubamatuks, et haridusministeeriumis tegeleb täiskasvanute haridusega ainult üks inimene, ja nõuti, et ametnikke oleks vähemalt neli-viis. (Vahemärkusena olgu öeldud, et Inglismaal on lisaks haridus- ja tööhõiveministrile olemas ka elukestva õppe minister.) Arvati, et oleks vaja asutada "haridusabi fond" ja "hariduskassa", mis toetaks täiskasvanute õppimist samasuguse finantseerimisskeemi alusel nagu haigekassa haigeid.

Üks õpetajate grupp pakkus välja idee rakendada tööle koolitusvolinikud, nii nagu nõukogude ajal tegutsesid külvivolinikud. Nemad käiksid ringi, kontrolliksid ning utsitaksid takka, kui inimesed ei õpi. Leiti, et haridusministeeriumi kõrval peaks elanikkonna õppimisega rohkem tegelema ka sotsiaalministeerium, sest koolitus peab olema vahetult seotud olukorraga tööturul. Seni on sotsiaalministeerium tegelnud eelkõige riskigruppidega, positiivne programm on olnud tagaplaanil. Ja muidugi soovitati kiiremas korras taastada kutsenõustamise süsteem.

Ettepanekuid oli palju ja väga erinevaid, nüüd on vaja need läbi arutada ja süstematiseerida ning vaadata, mis on reaalne, mis mitte.

■ Mida peaks täiskasvanud eestlane maakondade arvates eelkõige õppima?

Kõige rohkem räägiti internetiõppest, eriti nendele, kellel on aastaid juba üle 45. Isegi mõned selles vanuses õpetajad on oma õpilastest selles valdkonnas maha jäänud ja kasutavad arvutit lihtsalt kirjutusmasinana. Internetiõppe tähtsust Eesti arengule on mõistnud muide ka erasektor. Projekt "Vaata maailma", millele erasektor kavatses kulutada viie aasta jooksul 250 mln krooni, on võetud ette just interneti kättesaadavuse laiendamiseks ja viimiseks ka kõige kaugematesse maakohtadesse Eestis. 21. sajandil pole enam mõeldav koolitus tänapäeva info- ja kommunikatsioonitehnoloogiaid kasutamata. Võõrkeelte õppimise vajadust tunnustati kõigis maakondades. Ja mida kaugemal pealinnast, seda suurem see vajadus on. Ometi rõhutati ka seda, et arvuti ei tohi kunagi täielikult asendada õpetajat. Õppimise sotsiaalne pool ehk siis suhtlemine kaasõppijatega on ja jääb elukestvas õppes väga oluliseks. Eriti maakohtades!

■ Seega rõhutati eelkõige tööharidust?

Diskussioon käis vastavalt memorandumis etteantud küsimustele ning seal oli tõesti pearõhk selliste oskuste ja teadmiste omandamisel, mis aitavad inimesel paremini tööga toime tulla. Kuid memorandumis käsitletakse inimest kui Euroopa kõige suuremat väärtust, mitte aga kui "rääkivat tööriista". Memorandumi mõte ju ongi jõuda iga inimeseni, aidates luua keskkonda, kus ta saaks end kogu elu täiendada, et olla edukas töös, aga ka aktiivselt ühiskonnaelus kaasa lüüa. Rääkides õppimise väärtustamisest, rõhutati memorandumis arutelude käigus, et väärtustada tuleks õppimist nii formaalharidussüsteemis, mitteformaalses süsteemis kui ka vabahariduses. See tähendab, et laulukooris laulmist soovitati käsitleda kui muusika õppimist, mida see ju tegelikult ongi. Soovitati avada "Õpetaja võrguvärv" sarnane "Koolitaja võrguvärv". Kuna paljudel inimestel pole kodus arvuteid, siis tehti ka ettepanek, et e-õppimine ja e-nõustamine peaksid toimuma tööandjate loal ja tööajal. Aga samuti soovitati avada e-õppimispunktid suuremates kaubamajades ja supermarketites, nagu on mitmetes EL-i liikmesriikides.

■ Kas maakondades arutatud ettepanekuid Eestis ka arvesse võetakse või tehakse kogu töö ära Euroopa Liidule raporteerimise pärast?

Juba esimesest seminarist alates oli osavõtjatele selge, et diskussioonide tulemused-ettepanekud pole olulised mitte niivõrd Euroopa Komisjonile kui meile endile, s.t hariduspoliitiliste otsuste tegemiseks Eestis. Nii laialdast arutelu täiskasvanuhariduse ja elukestva õppe teemal pole Eestis kunagi varem korraldatud, nii palju erinevate elualade inimesi kõigis maakondades pole varem kaasatud. Kuid koondaruanne iseene-est on loomulikult alles esimene samm muudatuste teel.

Eelkõige on memorandumi arutelul kogunenud materjalid toeks elukestva õppe strateegia väljatöötamise töörühmale, mis haridusministri käskkirjaga sel aastal moodustati. Strateegia esialgne variant peaks valmima käesoleva aasta lõpuks ning pärast selle laiemat arutelu ja muudatuste sisseviimist peaks nimetatud dokument jõudma nii Vabariigi Valitsusse kui ka Riigikogusse. Kindlasti käsitletakse memorandumi arutelu materjale ka täiskasvanuhariduse foorumil 12. oktoobril Tartus.

Ometi on tähtis ka see, millise mulje jätame endast Euroopas. Vähe- malt esialgsed plaanid memorandumi aruteludeks said seal hea vastuvõtu ning rahule jäi ka Eestit selles valdkonnas nõustav ja kontrolliv Euroopa Liidu esindaja Helmuth Zelloth.

■ Mida EK memorandumi arutamine Eestile endale konkreet- selt on andnud?

Tänu Euroopa Komisjoni finantseerimisele oli võimalik kaasata arutellu kõik maakonnad ning selle tulemuste põhjal koostada ülevaade elukestva õppe hetkeolukorrast Eestis. See ei asenda põhjalikumat ja süstemaatilist uuringut, kuid andis siiski palju värsket infot, sest aruteludes osalesid peale täiskasvanute koolitajate ka teadlased, sotsiaaltöötajad, õpetajad, ettevõtjad ja, mis eriti tähtis, ka kohalike omavalitsuste inimesed. Kaalu annab asjale juurde see, et arutelusid juhtisid selle valdkonna eksperdid, kes aitasid tõstatada kõige olulisemaid küsimusi.

Aruteludelt saime palju uusi ideid, nägime, mis on inimestel südamel. Ettepanekute põhjal esitati aruanne peale Euroopa Komisjoni ka Eesti vastavatele institutsioonidele.

■ Haridusfoorumi toimikond on võtnud samuti elukestva õppe vaatluse alla. Seal räägitakse hariduskapitalist, Andras räägib hariduskassast ja elukestva õppe fondist. Kas dubleerimine on vajalik?

Täiskasvanute õppimisega peaksid tegelema kõik haridustasemed ja võimalikult palju haridussubjekte. See, et ka Haridusfoorum on elukestva õppe tõsiselt käsile võtnud, on ainult kiitmist väärt. Ma ei usu, et oleks palju dubleerimist. Hariduskontseptsioonis keskendutakse peamiselt koolile ja kõrgkoolile, elukestva õppe strateegias rohkem pärast kooli toimuvale õppimisele. Siin ei ole vastuolu, vaid aja jooksul välja kujunenud tööjaotus.

Memorandumi aruteludel märkisid paljud inimesed, et elukestva õppe suurim probleem on õpilaste koolist väljalangemine, kooli pooleli jätmine. Kui laps kaotab viiendas klassis õppimise vastu huvi, siis vaevalt temast eluaegset õppijat saab. Selles mõttes on elukestev õpe ka kooli probleem. Teisalt aga vajavad sellised noored tööikka jõudes väga suurt järeleaitamist – ilma mingite oskuste-teadmisteta pole ju võimalik tööd teha. See- ga võib langeda nende noorte õppimise põhiraskus täiskasvanuikka. Et rasketes oludes elavatel lastel oleks võimalik oma koolitee lõpuni käia ja et säiliks õpihuvi, soovitati mitmes maakonnas tungivalt taastada internaatkoolid. Ühel arutelul pakuti välja mõte, et koolidele pearaha maks- misel tuleks lastele liita valla territooriumil elavad täiskasvanud – see sti- muleeriks kooli õpetama ka täiskasvanuid, valla elu planeerimine oleks komplekssem.

■ Miks on Euroopa Liidule endale seda memorandumit vaja? Iga inimene saab ju ka iseseisvalt õppida? Ja paljudes Euroopa maades on täiskasvanute õppimine nagunii juba vana traditsioon?

Täiskasvanueas õppimist peab siiski avalikult toetama ja propageerima ning looma selleks ka tingimused. Inimesi on vaja julgustada ja motiveerida. Eestis näiteks väitsid mitmed inimesed, et nende piirkonnas vaadatakse vanemate inimeste õppimisele väga viltuse pilguga. Noh et, milleks veel sinu peale koolitusraha kulutada, niikuinii oled elust juba maha jäänud! Ometi suureneb lähemal ajal vajadus õpetada ka pensionieas inimesi, elanikkond teatavasti vananeb ning töökäsi on hädasti vaja. Ja teisalt on õppides elamine ju kõige sisukam eluviis, eneseteostuse parim tee.

Elukestva õppe propageerimise proosalisem põhjus on suured muudatused, mida toob endaga tehnika ja tootmise vallas kaasa 21. sajand. Selgub, et kõik me vajame uusi baasoskusi, mida kool ei suuda tagada. Rääkimata sellest, et enamik tööealisest elanikkonnast on oma hariduse saanud kümneid aastaid tagasi. Täna sellega enam toime ei tule. Ja küllap on tegemist ka konkurentsiga nii Ameerika kui ka teiste arenenud piirkondadega. USA-s on rahvas väga aldis õppima ja ümber õppima ning see peegeldub ka selle maa majandusnäitajates, innovatsioonis tehnika ja tehnoloogia valdkonnas, teaduslikes avastustes jm.

“Elukestva õppe memorandumit”, samuti aruande aadress <http://www.andras.ee>.



Elukestva õppe strateegia ühe töörühma koosolek. Strateegia esialgne variant peaks valmima käesoleva aasta lõpuks, pärast selle laiemat arutelu ja muudatuste sisseviimist läheb dokumendi tekst Vabariigi Valitsusse ja Riigikogusse.

RAIVO JUURAKU fotod

Elukestva õppe strateegia komisjoni kuuluvad TPÜ professor Talvi Märja, Õigusinstituudi professor Ülo Vooglaid, Hannes Astok Tartu linnavalitsusest, Ivo Eesmaa Eesti Vabahariduse Liidust, Tiit Elenurm Kõrgemast Kommertskoolist, Larissa Jõgi Tallinna Pedagoogikaülikoolist, Veiko Jürisson Eesti Turvaettevõtete Liidust, Peeter Kross Mainori Majandusinstituudist, Piret Lilleväli sotsiaalministeeriumist, Tiina Mõis Tallinna linnavalikogust, Margus Nurk Riigikantselei personaliosakonnast, Terje Ots haridusministeeriumist, Tiia Tali Kaubandus- ja Tööstuskojast, Hannes Tamjärv Rocca al Mare AS-ist, Milvi Tepp Eesti Mobiiltelefoni personaliosakonnast, Reet Valgma Viljandi Kultuurikolledžist.

Novembris on Comeniuse nädal

MADE KIRTSI, SA Archimedes Socratese Eesti büroo kooliharidusprogrammide juhataja, Lingua programmi juhataja

Euroopa Komisjon korraldab koostöös kohalike Socrates/Comeniuse büroodega alates 26. novembrist oma programmides osalevatele Euroopa koolidele Comeniuse nädala.

Eesmärk on tutvustada koolide "Comeniuse" projekte ja kaasata meediat, haridustegelasi, õpilasi, õpetajaid ja lapsevanemaid. Comeniuse nädala üritused viiakse läbi kõigis "Comeniuse" programmis osalevates riikides.

Keskseks ürituseks kujuneb rahvusvaheline kohtumine Brüsselis, kuhu on oodatud 30 programmis osalevast riigist kokku 150 külalist. Viieliikmeliste delegatsioonide koosseisu kuuluvad "Comeniuse" projekti koolist kolm õpilast ja õpetaja, lisaks üks "Comeniuse" täienduskoolituses osalenu. Üritus Brüsselis algab juba 24. novembril ja kestab 28. novembrini. Osalejaile korraldatakse videokonverents Euroopa Komisjoni hariduse ja kultuuri-osakonna töötaja Vivian Redinguga; töötavad rahvusvahelised tööriühmad nii õpilastele kui ka täiskasvanutele; "Comeniuse" projektidest koostatakse ülevaatenäitus. Euroopa Komisjon paneb oma kodulehele üles Comeniuse nädalat kajastava veebilehe. Brüsseli üritus jäädvustatakse videole, mida on hiljem võimalik kasutada õppematerjalina.

Eestist kandideerivad Brüsseli-sõidule Vastseliina Gümnaasium, Tallinna 21. Kool ja Rapla Ühisgümnaasium. Kes neist kolmest sinna pääseb, seda otsustab Euroopa Komisjon.

Comeniuse nädal Eestis

Eestis korraldab Comeniuse nädala üritusi Socratese Eesti büroo kooliharidusprogrammide osakond. Selleks nädalaks ilmub trükist "Comeniuse" programmi käsiraamat, kuhu on koondatud paljude riikide koolide projektitöö kogemus ja mis on abiks projektitaotluse kirjutamisel. Ilmub infolehe "Comeniuse" Teataja" esimene number. Töös on kalender, mis kajastab "Comeniuse" programmi üritusi 2002. aastal, kalendri kujundamisel kasutatakse rahvusvahelistes projektides osalenud Eesti koolide õpilaste töid. Nädala raames on plaanis korraldada näitus Eesti koolide "Comeniuse" projektidest ning infopäev, kus tutvustatakse nii "Comeniuse" kui ka "Socratese" programmi võimalusi laiemalt.

Nädala põhirõhk langeb "Comeniuse" programmis osalevatele koolidele. Koolid tutvustavad oma projekte ja sõpruskoole Euroopa riikides. Võimalusel tutvustatakse projekte nii vallas kui ka maakonnas, kutsutakse külalisesinejaid, informeeritakse oma tegemistest kodulehekülje kaudu, korraldatakse temaatilisi õhtuid ja näitusi jne. "Comeniuse" programmis osalevatele koolidele jagatakse meeneid.

NB! 27. novembril kell 12 lastakse kõigis "Comeniuse" programmis osalevates riikides ühekorraga õhku värvilised soovikaardiga õhupallid. Eesti "Comeniuse" koolidele on jagamiseks olemas 1500 õhupalli.

Mida üheskoos tehakse

"Comeniuse" programm algatati sooviga, et eri maade õpilased ja õpetajad alustaksid omavahel dialoogi. Vaatame mõningate Eesti koolide näitel, kuidas seda tehakse.



Education and Culture

Socrates



Vastseliina Gümnaasium koordineerib ühisprojekti "NEMUS", mis algatati koos Soome, Leedu, Norra, Kreeka ja Rootsi koolidega. Kuue maa õpilased uurivad, kui palju keegi nende koolis suitsetab, tarbib alkoholi või narkootikume. Sel teemal korraldatakse küsitlusi ja uuringuid ning vahetatakse mõtteid. Hea, et õpilased ise tegelevad selle probleemiga, sest ise teavad nad kõige paremini, mis tegelikult toimub.

Westholmi Gümnaasium koostas "Comeniuse" projekti raames CD eesti rahvamuusikast, mida saavad edaspidi kuulata ka õpilased ja õpetajad Saksamaalt, Austriast ja Soomest. Laulud ja tantsulood mängisid plaati õpilased ise: noored plokklöödimängijad, algkooli laulukoor, trio Kirmas jt. "Saaremaa valss" on plaadil nii eesti kui ka soome keeles. Projekti koordinaator Kersti Uudelt ütleb, et teiste maade lastele oma rahvamuusikat tutvustades on Westholmi õpilased saanud ka ise eesti rahvamuusika kohta palju uut teada.

Unipiha Algkooli projekti "Sillad" raames vahetati Rootsi, Itaalia, Sloveenia ja Leedu koolidega kogemusi selle üle, mis taimed nende maade kooliaedades kasvavad. Koolid saatsid üksteisele oma kooliaiast korjatud seemneid, mida sai mulda panna ja siis vaadata, mis sellest kasvab. Näiteks Itaalia lastel oli vägagi huvitav Unipiha ümbruse ja kooliaia taimedega tutvust teha.

Merivälja Põhikool osaleb projektis "Sallivus ja head kombes", kus Soome, Kreeka ja Prantsusmaa lapsed vahetasid eelmisel projektiaastal vastastikku oma maa toitumise koostatud retseptiraamatuid. Vahetatakse ka omatehtud kujundusega kalendreid ja kodukoha kirjeldusi.

Näiteid võiks tuua palju, sest "Comeniuse" programmis osaleb Eestis praegu 44 kooli ja iga projekt on omamoodi põnev. Kes asja vastu rohkem huvi tunneb, saab lisainfot osalevate koolide kodulehekülgedelt. Huvitavad ülevaated oma Euroopa-suunalisest tegevusest on Miina Härma Gümnaasiumil (<http://mhg.dtcom.ee>); Võru 1. Põhikoolil (<http://www.vorupk.edu.ee>); Kohila Gümnaasiumil (<http://www.kohila.edu.ee>); Kääpa Põhikoolil (<http://www.koopakool.ee>); Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasiumil (<http://pshg.edu.ee>), Tallinna Kuristiku Gümnaasiumil (<http://www.kuristiku.tln.edu.ee>), Leisi Keskkoolil (<http://leisi.oesel.ee/~toni/comenius.html>), Vastseliina Gümnaasiumil (<http://www.vastseliina-gym.edu.ee>) jt.

"Comeniuse" programmis osalejad

Kolmandat aastat osalevad Kahtla Põhikool, Elva Gümnaasium, Võru Kreutzwaldi Gümnaasium, Unipiha Algkool, Jakob Westholmi Gümnaasium, Tallinna 21. Kool, Pärnu Sütevaka Gümnaasium, Tallinna Kristiine Teeninduskool, Tallinna Ehituskool, Tallinna 53. Keskkool, Kuressaare Ametikool.

Teist aastat osalevad Kohila Gümnaasium, Tapa Muusikakool, Patküla Põhikool, Tartu Raatuse Gümnaasium, Saue Gümnaasium, Kullamaa Keskkool, Vastseliina Gümnaasium, Kääpa Põhikool, Tallinna Kuristiku Gümnaasium, Rapla Ühisgümnaasium, Puhja Gümnaasium, Pärnu Väike Vabakool, Merivälja Põhikool, Rapla Õhtukool, Tallinna Magdaleena Lasteaed-Algkool, Elva Algkool, Võru 1. Põhikool, Valga Gümnaasium, Aste Põhikool, Leisi Keskkool, Audentese Erakool, Märjamaa Gümnaasium ja Miina Härma Gümnaasium.

Esimest aastat osalevad Öru Lasteaed-Algkool, Kreenholmi Kool, Rapla Vesiroosi Gümnaasium, Tõrva Gümnaasium, Libatse Lasteaed-Algkool, Kiili Kool, Koonga Põhikool, Lasnamäe Üldgümnaasium, Türi Majandusgümnaasium, Pühajärve Põhikool.

Mida “Comenius” annab?

SIRJE PIHLAP, Elva Gümnaasiumi matemaatikaõpetaja, Helsingi Ülikooli doktorant



SIRJE PIHLAP

Minul on “Comeniuse” programm avardanud silmaringi. Näiteks sain ma palju huvitavaid muljeid Taani koolielust. Möödunud kevadel oli meil Elva Gümnaasiumis kaks nädalat külas Taani õpetaja Anni Krogsgaard, seejärel töötasin mina omakorda kaks nädalat Taanis Søndervissingi küla põhikoolis Århusi maakonnas. Nii need muljed kogunesid.

Anni Krogsgaard õpetab oma koolis matemaatikat, füüsikat ja muusikat – nende õpetajad annavadki põhikoolis vähemalt kolme ainet –, kuid Elvas oli ta põhiliselt muusikaõpetaja: laulis meie lastele inglise- ja taanikeelseid laule ja rääkis elust Taanimaal. Lastele meeldis ta väga ja klassisid lausa tellisid teda endale tunde andma.

Ka Elva Gümnaasiumi õpetajad kutsusid Annit oma tundidesse, et ta näeks, kuidas eesti kool töötab ja oskaks soovitusi anda. Kuna Anni tundis huvi vene keele ja kultuuri vastu, siis korraldasid vene keele õpetajad niisuguse näidistundi, kus ta sai venekeelset juttu kuulda ja koos lastega samovarist teed juua.

Anni elas minu pool kodus, sai ühe toa oma käsutusse. Oli märtsi lõpp, aprilli algus. Pidin käima tööl ja meil on ka neli last, mis tähendab, et Anni pärast me oma elu väga palju muuta ei saanud. Aga ta oli väga rahul. Käisime koos koolis tööl, vabamatel hetkedel tegime autosõite Elva ümbrusse ja Tartusse. Minu kolleegid tutvustasid talle samuti meie huviväärsusi. Eriti meeldis Annile Otepää.

Pärast läksin mina omakorda kaheks nädalaks Taani. Sõit algas just samal päeval, kui Eesti võitis Eurovisiooni lauluvõistluse. Seal olles lugesin internetist, mis Eestis sellest võidust kirjutatakse. Kodust küsiti e-posti teel, kas taanlased on meie peale kadedad ka. Üldse ei olnud – sooviti hoopis hästi palju õnne. Õpilased laulsid mulle taani eurolaulu ja kõik meenusid, et eestlased andsid sellele 12 punkti.

Mida ma siis “Comeniuse” projekti kaudu teada olen saanud?

Distsipliin – kuidas võtta

Taani-reis pani distsipliini üle uut moodi mõtlema. Annile meeldisid meie tunnid. Ta ütles, et eesti lapsed on väga distsiplineeritud – tund algab püstitõusmisega, seejärel hakatakse kohe tööga pihta. Taanis võttis tunni alustamine tubliski aega, aga pärast alustamist õppisid lapsed suure huviga. Kui keegi juhtus tundi segama, keelasid teda teised õpilased, mitte õpetaja.

Distsipliin paistab olevat kahe otsaga asi. Søndervissingi koolis on koridorides laudade ja toolidega nurgakesed, kuhu lapsed saadetakse tunnist rühmatööna mingit probleemi läbi arutama ja kus saab ka vahetunni ajal niisama istuda ja vestelda. Selliseid nurgakesi nägin Taanis ka teistes koolides. Mõtlesin, et Eestiski võiks koolimaja lapsedõbralikum

olla, aga Eestis kardetakse, et lapsed lõhuvad koridoris lauad ja toolid ära – mida on juhtunud ka. Seega tekib küsimus, missugust distsipliini me tahame: kas tunni- või vahetunnidistsiipliini? Annile meeldis, et meie lapsed ei pane tunni ajal jalgu lauale nagu nende koolis. Algul vaatepilt šokeeris, kuid kohe oli ka märgata, et taani lapsed ei tee seda pahatahtlikkusest. Nad saavad omavahel ja õpetajatega väga hästi läbi, kodusust lisab see, et õpetajat kutsutakse eesnime pidi. Taani õpetajad hoolitsevad väga selle eest, et laps tunneks end koolis hästi.

Matemaatika ainekava

Vaatasin Taanis ka sealseid õpikuid. Nende põhikooli matemaatika on oluliselt lihtsam kui meil, kuid gümnaasiumis on nad meiega samal tasemel. Taani matemaatikaõpetajad ütlesid, et neil ei õpita põhikoolis abstraktset mõtlemist eeldavaid ülesandeid, kuna selles vanuses on abstraktsus paljudele lastele liiga raske. Seevastu omandatakse gümnaasiumis samad teemad väga kiiresti. Mulle on tundunud ka, et mõningaid teemasid on ilmselt vara põhikoolis õpetada. Sellega võetakse lastelt õppimisrõõm ära. Taanis kinnitasid lapsed igal pool, et matemaatika on väga huvitav aine, Eestis sellist juttu eriti ei kuule.

Taanlaste suhtumist matemaatika õpetamisse iseloomustab nende ekssam. Seal olid kaalud, kott riisi, erineva kujuga karbid ja anumad ning väga palju muud tarbekraami. Anni tõi sinna kodustki ühe veenõu juurde. Eksamil pidid lapsed siis neid asju kasutades praktilisi ülesandeid lahendama. Kirjutasin palju nende ülesandeid üles. Matemaatika on taani põhikoolis midagi niisugust, mida saab käega katsuda, mõõta ja kaaluda, võib-olla sellepärast see aine lastele meeldibki.

Arvutiklass

Andsin Taanis tunde 5.–8. klassile, tutvustasin neile Tartu Ülikoolis valminud õpiprogrammi, mis käsitleb tõenäosusküsimusi. See on väga hea õpiprogramm, mida kasutan ka Elva Gümnaasiumis. Taani õpilastele meeldis see samuti. Õpetajatele tutvustasin taanlase Viggo Sadolini õpiprogramme, mis on meil Eestis väga populaarsed. Eestis õpetatakse neid programme isegi kursustel, aga taanlased ise ei olnud neist kuulnudki. Kuna ma tunnen neid programme hästi, siis demonstreerisin taani õpetajatele taanikeelseid versioone. Nad imestasid väga, et kuulevad Viggo Sadolinist Elva õpetaja vahendusel. Mõnda asja soovitasin neil ka “Õpetaja võrguvärvast” vaadata. Päris naljakas tunne oli neile selliseid asju tutvustada ja soovitusi jagada.

Koolipäev

Taanis õpetatakse enamikku aineid kaks tundi järjest. Kahe tunni vahel on 5-minutine paus, kus õpilased käivad korraks väljas. Pärast kahte tundi on pikem vahetund. Taanlased ütlesid, et nii on lapsel päeva jooksul vähem erinevaid õpetajaid, kodus vähem õppida ja koolistress väiksem. Samas märkisid nad, et kui üks paaristund on nädala algul ja teine lõpus, siis lähevad õpilastel vahepeal paljud asjad meelest ära.

Igale paaristunnile järgneb pikk vahetund. Õpetajad kogunevad siis õpetajate tuppa sööma. Nad istuvad suure laua ümber, võtavad oma võileivakarbid ning kohvitermosed välja. Õpetajaid oli Sõndervissingi koolis 20 ja minu arust oli vahetunni ajal laua peal kohvitermoseid niisama palju. Midagi sai kooli puhvetist juurde ka osta. Pärast sööki tuli kohvikutöötaja ja pani õpetajate kasutatud nõud nõudepesumasinasse, mis oli sealsamas õpetajate toas. Aga mõnus olemine oli!

Taani põhikooli lapsed söövad oma võileibu klassis, gümnaasiumiõpilased käivad koolisööklas. Anni ütles, et tema lapsed on võileibadest juba surmani tüdinud ja arvas, et Eesti laste soe toit on palju tervislikum.

Samas on Eesti koolil probleeme euronormidega – lapsed ei tohi süüa samas ruumis, kus toitu keedetakse jne.

Hinnangud

Kahjuks ei näinud ma Taanis õpilase, õpetaja ja lapsevanema kolmepoolseid kohtumisi, kus arutatakse lapse edusamme ja probleeme. Kuid mulle räägiti tihti, et see on taani õpetajale tõsine lisakoormus. Vestlus lapse ja lapsevanemaga peab kestma vähemalt 20 minutit. Osa taani õpetajaid arvab, et nii reeglipäraselt ja absoluutselt kõigi lastega ei ole mõtet neid kolmepoolseid arutelusid pidada. Kui vaja, saab ju vanema kooli kutsuda ja rääkida temaga kas või kolm korda 20 minutit. Samas tunnustati, et heal õpilasel ja tema vanematel on õigus kuulda positiivset hinnangut, pealegi tugevdavad sellised regulaarsed kohtumised kooli ja kodu kontakte.

Rühmatöö

Mulle jäi kahe Taanis oldud nädala põhjal mulje, et seal antakse kahte moodi tunde. Osa neist meenutas loenguid – õpetaja rääkis ja lapsed olid passiivsed kuulajad. Selliste tundide vastukaaluks olid aga *workshopid*, kus klass jagati rühmadeks ja igal rühmal oli oma praktiline ülesanne. Näiteks ühes *workshopis* pildistasid lapsed digitaalse fotoaparaadiga objekte, tõmbasid pildid arvutisse, töötlesid neid kujundusprogrammis ja kasutasid seejärel trükise kujundamisel. Iga rühm tegeles erineva asjaga ja nii õpiti lühikese ajaga päris palju asju selgeks. Nägin videolindilt, kuidas taani lapsed korraldasid keskaja nädalat: õmblesid endale ise selle ajastu riided. Taani lapsed teevad väga ilusaid asju, aga neil on ka head materjalid ja tööriistad.

Mulje, mis Annist Eestis jäi, Taanis üksnes süvenes – taani õpetajad on väga sõbralikud, humoorikad ja mõistvad. Ainult Nõukogude Liidu ja sotsialismi küsimuses ei jõudnud me üksmeelele – nemad on lugenud ja usuvad tänaseni, et Nõukogude Liidus oli kõigele vaatamata elu parem kui praegu Läänes.

Olin Taanis väga ilusal ajal. Rododendronid ja jaapani kirsid õitsesid, rapsipõllud läksid minu sealoleku ajal kollaseks. Üllatas, et Taani on nii suurel määral põllumajanduslik maa – sõnnikulõhn lõi juba Århusi lennuväljal ninna. Maakohtades torkasid silma suured farmid, mis olid väga puhtad ja korras, umbrohtunud kohti ei näinud ma kuskil. Eesti maakohad tunduvad sellega võrreldes üsna korrast ära olevat.



Taani kool on tuntud oma vabameelsuse poolest. Tegelikult on liikunud Eesti koolgi samas suunas. Need ajad, kus õpilased pidid vahetundide ajal kahekaupa koridoris ringi jalutama, on selleks korraks ilmselt möödas.

RAIVO JUURAKU fotod

Vabadus ja reglementeeritus Soome õppekavas

MARIA JÜRIMÄE, REET KANDIMAA, PILLE KÕIV, HUKO LAANOJA, AIN TÕNISSON,
TÜ Õppekava Arenduskeskus

Eelmise aasta sügisel loodud Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus on kogumas jõudu alustamaks õppekava uuendusprotsessiga. Sellega seoses on alati huvitav tutvuda sama ala tööga mujal maailmas, eriti lähinaabrite juures. Soome koolisüsteem on meie haridusjuhtidele, paljudele õpilastele ja õpetajatele juba üsnagi tuttav. Seal tegeleb riikliku õppekava arendamisega haridusministeeriumi koolivalitsus, mille koosseisus on põhiharidus-, kutseõppeasutuste ja gümnaasiumiosakond. Nende käes on koolide arengu üldine juhtimine ja strateegia kavandamine.

Deregulatsioon

Soome õppekava arengus on lõppemas nn deregulatsiooni aeg, mis on kestnud juba 15–20 aastat. Sellele oli iseloomulik riiklike haridusasutuste püüd viia otsustamisõigus hariduse sisu üle valdade, koolide ja iga õpilase tasandile. Õpilasi ei kinnistatud elukohajärgse kooli juurde, soosides seega nn koolituru ehk koolidevahelise konkurentsi teket. Eeldati, et iga vald ja linn tunnetab kõige paremini kohalikke haridusvajadusi ning suudab paindlikult reageerida ühiskonnas toimuvatele muutustele.

Koolide vabanemine riiklikust regulatsioonist väljendus muuhulgas selles, et haridusministeeriumis töötati täpsete ainekavade asemel välja ainete üldised raamkavad. Praegu kehtiv 1994. a õppekava on baasõppekava, kus määratletakse vaid hariduse andmise riiklikud eesmärgid ja üldine sisu. Seega langes õppekava koostamise põhiraskus riiklikult tasandilt koolidele. Koolid tuginevad oma õppekavade koostamisel paikonna vajadustele, haridusseadustele, parlamendi kehtestatud tunnijao-tuskavale, riiklikule õppekavale ja haridusministeeriumi väljatöötatud soovitustele (hea ainetundmise kriteeriumid; aineramaatud jmt).

Õppeainete minimaalse tunnimäära otsustab parlament enne aine-sisu väljatöötamist, sest seda peetakse nii tähtsaks riiklikuks otsuseks, et selle väljatöötamisel ja kinnitamisel ei soovi sõna sekka öelda mitte ainult haridusringkonnad, vaid ka poliitikud ja majandustegelased.

Uued suunad

Soomlaste õppekava on väga üldine, koolide vabadus äärmiselt suur ning võib öelda, et hariduspendel on jõudnud ühte äärmusesse.

Probleemid on ilmnenud paljudel tasanditel. Soomes on hakatud küsima, kas on veel olemas ühtne riiklik ja rahvuslik haridus; väidetakse, et kooli autonoomiaga on mindud liiga kaugemale; paljud koolid ei suuda mõistlikult kasutada olemasolevaid vabadusi ning luua tasakaalustatud kooliõppekavasid; raskendatud on õpilaste üleminek ühest koolist teise; õppe sisu määratlematus põhjustab olukorra, kus on raske koostada gümnaasiumi riiklike lõpueksamite ülesandeid; mõnes õppeaines on õpitulemused langenud.

Praegu on Soomes kasutusel veel 1994. a õppekava, kuid uue õppekava väljatöötamine on lõppjärgus. Töö käik on järgmine: kõigepealt töötatakse välja uue õppekava algversioon, mis läheb pooleks aastaks mõnesajasse pilootkooli katsetamisele. Seejärel kõrvaldatakse katsetamise käigus ilmnenud puudused ning viimistletakse õppekava.

Soome õppekavamuudatusi pole planeeritud kõigis kooliastmetes korraga, vaid "alates algusest". Kõige esimesena läheb uuele õppekavale üle eelkool, edasi esimesed-teised klassid (aastatel 2002 ja 2003) ja siis juba kogu põhikool (2004 või 2005). Kuna gümnaasium on Soomes suhteliselt sõltumatu, toimuvad muudatused põhikooliga paralleelselt.

Õppekavauuenduste peamine üldine suundumus on detailsemalt määratleda õppeainete sisu, kehtestada hea ainetundmise kriteeriumid kokkulepitud klasside lõpuks, töötada välja gümnaasiumi õppeainete erikursuste ainekavad – kokkuvõttes liikuda taas suurema reglementeerituse poole, muutes mõnevõrra olemasolevat valik- ja kohustuslike õppeainete vahekorda.

Õppekavamuudatused vanuseastmeti

Eelkool. Alusharidus pole Soomes kohustuslik, aga arvatakse, et kooliküpsuse kujundamiseks peaks võimalikult palju lapsi selle siiski saama. Alusharidust annavad Soomes enamasti lasteaiad, kuid ka koolide juures asuvad eelkooliklassid. Viimased on olnud kogu aeg tasuta, lasteaedades on vanematel tulnud maksta ka tasu. Alates 2001. augustist on eelkooliaasta tasuta kogu kuueaastaste vanusegrupile.

Kõigile kohustuslik alusharidus on arutlusel olnud, selle variandi plussiks oleks ühtlane stardipositsioon kõigile lastele. Samas on Soome mõned piirkonnad niivõrd hõreda asustusega, et peaks sõitma kooli koolibussiga.

Põhikool. Kuni 1998. aasta lõpuni oli põhikool jagatud kaheks osaks (1.–6. ja 7.–9. klass). Alates 1. jaanuarist 1999. aastast niisugust jagunemist enam ei ole – kehtib üheksa (õpilase õppimistempost sõltuvalt võib ka 10) aastat kestev kohustuslik põhikool. Muutuse põhjustas soov pakuda lastele kogu põhikooli haridust oma kodukoha lähedal ja suurendada maapiirkondade atraktiivsust.

Põhikooli õppekava arendusrühm on töötanud välja uue tunnijaotusplaani eelnõu, mille üle käivad praegu vaidlused soomlaste rahvaesinduses. Tundide arvu on tõstetud emakeeles, matemaatikas, loodusainetes, ühiskonnaõpetuses ja ajaloo, samuti ande- ja oskusainetes. Sisse on toodud kohustuslik terviseõpetus.

Õppeainete miinimumtunnimäärat tõstetakse valikainete mahu kärpimise arvelt. Põhikooli kahes viimases klassis nähakse ette neli valikainetundi nädalas, varasemates klassides valikaineid ei ole (siiski on koolidel võimalik oma äranägemise järgi neid tekitada).

Üldine miinimumtundide arv kahes viimases põhikooli klassis on 30 tundi nädalas (1.–2. kl – 19 t/n, 2.–4. kl 23 t/n, 5.–6. kl 24 t/n, 7. kl 30 t/n).

Kui Eesti õppekavas on põhikooliõpilaste oodatavad pädevused määratud kolme aasta kaupa, siis Soomes sõltub see ainest. Näiteks on emakeeles ja matemaatikas hea õpitulemuse kriteeriumid (hinde “8” saamiseks püstitatud tingimused kümnapallisüsteemis) kehtestatud pärast 2. ja 5. klassi ja põhikooli lõpuks. Selline kord võimaldab paremini arvestada aine eripära, õpilaste arengut ning aine “üleandmist” klassiõpetajalt aineõpetajale.

Gümnaasium. Pärast põhikooli läbimist võivad õpilased minna õppima gümnaasiumisse või alustada kutseõppega. Soomes on umbes 450 gümnaasiumi, milles jätkab õpinguid ligikaudu 60% põhikooli lõpetanutest.

Gümnaasiumi õppekava on koostatud kolmeks õppeaastaks, aga õpilased võivad selle vastavalt võimetele ja soovidele läbida ka kahe või nelja aastaga. Õppetöö viiakse läbi kursustena. Neist 45–49 on kohustuslikud (Eestis 74), millele lisaks peab õpilane valima vähemalt 10 eri õppeaineid süvendavat kursust. Näiteks füüsikas ja keemias on kohustuslike kursuste arv üks, aga õpilane võib soovi korral valida endale lisaks kuni seitse täiendavat füüsika- ja kolm keemiakursust.

Ülejäänud 16–20 kursust valib õpilane kooli poolt pakutavate vabaainete hulgast. Need võivad olla mingi õppeaine lisakursused, aga ka mistahes muud õpilaste soovide ja kooli võimalustega kokku sobivad kursused, alates kodundusest ja golfist, lõpetades eksootiliste keelte õpetamisega. Kokku on õpilastel kohustus läbida gümnaasiumis minimaalselt 75 kursust (meil 96) ning gümnaasium lõpeb riiklike lõpueksamitega,

millest kohustuslikud on neli: emakeel; 1. ja 2. (soome või rootsi) võõrkeel; matemaatika või reaalainete kombineeritud eksam. Lõpueksamite edukas sooritamine annab õpilasele õiguse kandideerida kõrgkooli (kuid ei ole ühtlasi sisseastumiseksam, nii nagu meil).

Viimastel aastatel toimunud suuremad muutused gümnaasiumis on seotud õpilaste valikuvabaduse suurenemise ja nende individuaalsete võimete arvestamisega. Kuna ainult 60–65% õppekavast on kohustuslik, peavad õpilased ise koostama oma programmi. Seega saavad nad vastavalt huvidele ja soovidele valida, milliseid aineid, millised mahus ja raskusastmel nad omandavad. Selline valikuvabadus suurendab õpilaste vastutust ning võimaldab neil saada võimetekohase hariduse.

Soomes katsetati kaua ja 1999. aastal mindi üle klassideta õppele, mille puhul gümnaasiumis ei komplekteerita õpilasi traditsioonilisteks klassideks, vaid moodustatakse igaks kooliaastaks igas õppeaines õppegrupid vastavalt sellele, millisel tasemel õpilased üht või teist õppeainet soovivad õppida. Soome kolleegide hinnanguil võtab 80% gümnaasistidest 75–80 kursust, 20% kuni 90 kursust gümnaasiumiaja jooksul.

Soome koolivalitsuse nõuniku **Jorma Kauppineni** sõnul on niisugune õppesüsteem Euroopas ainulaadne ja sellega käiakse tutvumas lähemalt ja kaugemalt. Alles hiljuti käis asja uurimas rühm Hiina haridustegelasi.

Selline klassideta õpe on sarnane USA-s kasutusel oleva gümnaasiumiõppega, selle vahega, et kohustuslike kursuste osakaal on Soomes suurem.

Õpetajakoolitus

Alates 1950. a on Soomes kujutluspilt õpetajast muutunud igal aastakümnel. Kuni kuuekümnendate aastate lõpuni omas õpetaja rahvalalgustaja mainet. Seitsmekümnendatel siirdus rõhk õpetaja oskustele ning koolmeister nähti eelkõige oma aine head spetsialisti ja metoodikut, kes oskas vastata kõigile küsimustele. Kümme aastat hiljem tungis esiplaanile õpetaja, kes otsis igalt poolt ja igahelst vastukaja oma tööle, suutis tihti muuta oma õpetamisstiili või kanda ühel päeval rohelisi, teisel punaseid pükse. Mõõdunud aastakümnel muutus tähtsaks õppesisu ja saavutatud tulemused. Nüüdseks on jõutud ringiga tagasi ja taas nähakse õpetajas inimest, kelle käes on tungal.

Kolm aastat tagasi alustati Soomes suurejoonelist uurimistööd, mis keskendus õpetajakoolituse prioriteetide selgitamisele järgmise kümnendi jaoks. Kahe ja poole aasta jooksul osales projektis 99% Soome põhikooli ja gümnaasiumi tegevõpetajatest ning 97% ametikoolide õpetajatest.

Projektijuhi **Olli Luukarineni** sõnul oli vajadus sellise uuringu järele juba ammu ning see muutus eriti aktuaalseks seoses õppekavamuudatuste elluviimisega. Projekti rahastasid võrdses ulatuses Soome haridusministeerium ja Euroopa Liit. Projekti kaudu saadi ülevaade õpetajakonna vanusest ja haridustasemest. Õpetajate vanus oli üks parameetritest, mille järgi töötati välja õpetajakoolituse riiklik tellimus ülikoolidele tulevate aastakümne tarvis.

Õpiabi ja individuaalkava

Õpiabi võib minna vaja pärast pikka puudumist, koolivahetust, ajutiste probleemide (perekonnas, sõpradega) puhul jms. Õpiabi võib anda tunnis või enne/pärast tunde, seda võib teha õpetaja või teine õpilane, kes aineosa hästi omandanud ja seda teis(t)ele õpetades omakorda kinnistada saab. Kui õpilase võimed ei luba tal mingis aines või ka kõigis ainetes teistega võrdses tempos edasi minna, siis koostatakse talle individuaalne õppekava, mis on lihtsam kui tavaline.

Oma õppekava loomine on uus asi, mille puhul tuleb taas avastada vanad tõed ja mugandada need uute oludega.

Võimalused ei avane iseenesest

Viivi Eksta nimi trükiti "Nõukogude Kooli" toimetuse kolleegiumi liikmete nimekirja 1973. aasta juulinumbris. Esimesena. Selle tingis küll nimede tähestikuline järjekord, aga esimeseks ta ajakirja tegemisel jäigi.

Pikkadeks aastateks.

Muutus ajakirja nimi, muutusid ka tema ametinimetused: toimetaja asetäitja, asetoi-
metaja, peatoimetaja asetäitja ajakirja alal,
ajakirja tegevtoimetaja, toimetaja. Alati on
Viivi Eksta hoolitsenud selle eest, et info
Eesti hariduselus toimuvast jõuaks kõigi
huvilisteni, kaastöid organiseerinud, toime-
tanud, sõna võtnud, aidanud, toetanud, jul-
gustanud, kirjutanud lugusid – teistest.

Nüüd on ta nõus vastama küsimustele ja
rääkima natuke ka endast. Aga mitte kõike ...



VIIVI EKSTA

Mis on sind elus kõige enam mõjutanud?

Need on erandjuhud, mil ühekordne sündmus või olukord inimest oluliselt muudab. Minul nii sügavaid elamusi pole olnud. Iseasi on eluetapp. Häbenemata olla traditsiooniline, arvan, et mind on kõige enam mõjutanud lapsepõlv.

Pean oma lapsepõlve õnnelikuks, ehkki sellesse langesid ka sõja-aastad. Kasvasin üles Kagu-Eestis – Võru- ja Petserimaal. Pea kõik suved kuni õpetajatööle asumiseni veetsin ema sünnikodus Võrumaal, looduslikult väga kaunis paigas.

Lõuna-Eestis on üsna tavaline vaatepilt, et talu õuekallaku all asub järvesilmake või tiik. Vanaisa oli mölder. Õuemuru ja veskit lahutas nn sulg – pehme, läbivoolava ja alati puhta veega veskitiik, mille pinnal peegeldusid vastaskalda metsatuka kased ja kuused. Selline veekogu oli lapsepõlves tõeline õnnistus. Seal õppisin vahet tegema kerge ja raske vee vahel. Talu läänepiiriks on Haanjamaa suurim ja saarterikkaim Hino järv, lõunakaares tume ja nagu mulle tol ajal tundus – saladuslik Mustjärv. Nende kahe vahel asub legendidega seotud Kalmõmägi, mille praegu on tuntuks teinud arheoloogilised leiud.

Looduspildid, nendega seotud värvid ja lõhnad on lapsepõlvemuljed, mida endaga alati kaasas kannan. Lapsepõlvest on pärit mu looduselähedus. Olin alles koolieelik, kui armastasin ikka ja jälle lapata ajakirja "Aed". Ühel kaanepildil olid tulbisibulad, see pilt tõmbas mind kõige rohkem ja mu suur unistus oli saada mõnigi neist endale. Siis ma veel ei teadnud, et ükskord tuleb aeg, mil ma ei tea, mida oma ülejäänud tulbisibulatega peale hakata.

Lugema hakkasin varakult. Olen piirivalvuri tütar – isa oli kordoni-
ülem Vene piiril Kamenka saarel, mis on muust maailmast üsna isolee-
ritud paik. Vaevalt viieseks saanuna hakkasin igasugust kättepuutuvat
lugemisvara lausa neelama. Uurisid hoolega ajakirju. Emale käisid "Ta-
luperenaine" ja "Kõigile", oli ka "Mareti" numbreid. Ikka ja jälle loetava-
te lugude hulgas olid "Tähed ei valeta" salapärase hindu Sharma Nats-
hiketaga ja "Nii peavad olema mehed", mille peategelane oli lövi (või
tiigri?) taltsutaja Ruda. Hiljem lisandusid neile "Looduse kuldraamatu"
ning "Maailm ja mõnda" sarjad.

Väikelasteraamatud mulle erilist muljet ei jätanud, pildid meeldisid
küll. Mingil ajal teadsin täpselt, et mu lemmikraamat on "Aafrika viima-
ne kuningas", toredad olid "Laane kuningas", Bibi-raamatud, "Päikeseoja

Becky”, ka Sven Hedi-
ni reisikirju lugessin
ikka ja jälle. Üliõpila-
sena pidasin mingil
ajal väga lugu Sienkie-
wiczi triloogiast “Tule
ja mõõgaga”, “Uputus”
ja “Pan Wolodyjowski”.

Kasvasin looduse ja
raamatute najal, aga
sugugi vähemtähtsad
polnud suhted ja ini-
mesed mu ümber.

Emakodus väärtus-
tati ausust, häid inim-
suhteid. Ei mäleta, et
seal oleks hädaldatud,
virisetud või kedagi
taga räägitud.

Meid õdede Taimi ja
Mairega võeti hästi
omaks ka isa kodus.
Tädi Veronika oli mei-
le teise ema eest.

Ema oli pärit hari-
duslembesest kodust,
kus kõik neli last said
gümnaasiumiharidu-
se. Sestap oli päris loo-
mulik, et talupere taga-
toas leidis suur tahvelklaver, millel ema armastas
musitseerida. Ka meie, lapsed, proovisime mängida ja laulda. Need taga-
sihoidlikud muusikaharrastused kuuluvad lapsepõlve meeldivate mälest-
tuste hulka.”

*1966. aasta kevadel kutsus tollane “Nõukogude Õpetaja” ja “Nõukogu-
de Kooli” toimetaja Lembit Siimaste haridusosakonnas inspektorina töö-
tavat Viivi Ekstat toimetusse tööle.*

*Ehkki Mart Mäger, kolleeg Vasalemma kooli päevilt, soovitas ettepa-
nekuga kohe nõustuda, võttis Viivi mõtlemisaega ja soostus alles siis, kui
kerkis üles oht saada Tallinna Keskrajooni haridusosakonna juhatajaks.
Olles piisavalt kursis töö iseloomuga, mis oleks sellel ametipostil ees
oodanud, valis ta töö toimetuses.*

**Kes sa kõige rohkem oled, pedagoog, ajakirjanik või psühho-
loog?**

“Pedagoog olen olnud kümmekond aastat, kuigi osa aega muu töö kõr-
valt. Esimene töökoht oli Petseri, teine Vasalemma keskkoolis. Kasvata-
misest ja õpetamisest ei ole mööda saanud hilisematelgi aastatel. Peda-
googiks pean ennast tõesti.

Ajakirjandusharidust mul ei ole, kui mitut pikka kursust mitte arves-
se võtta. Varasematel aastatel eelistatigi tööle võtta ajakirjandusharidu-
seta, kuid mingit konkreetset eluvaldkonda tundvaid inimesi ja meie toi-
metusse valiti töötajaid selle printsiibi järgi. Läks õige mitu aastat, enne
kui ennast ajakirjanikuna tundma hakkasin, aga päris ajakirjanikuks ei
pea tänini.

Magistritöö kaitsesin psühholoogiast, aga suhteliselt kitsas teema-
valdkond ei luba end psühholoogiks nimetada. Teadlaseks ei pea ma en-
nast hoopiski, küll aga uurijaks. Kahjuks on muud tegemised surunud
uurimistöö hobi tasemele.”



**Kalmõmäe leidude põhjal tuli suguvõsale idee
teha endale kodukohaga seotud võimalikult
autentsed rahvarõivad.**

Pildil “Liiso” lauljad (keskel Viivi Eksta).

Tegid magistritöö alles üsna hiljuti. Miks nüüd ja mitte varem ja üldse – miks?

“TRÜ pedagoogika kateedri mittestatsionaarses aspirantuuris oli mu uurimisteemaks õpetajate kasvatushoiakud. Venekeelses erialakirjanduses käibis hoiakute vastena termin *ustanovka*, millele eri autorid andsid üsna erineva sisu. Sattusin lugema gruusia psühholoogi D. Uznadze koolkonna töid. Kuigi nende teoorias on palju vasturääkivusi ja vastu võtmatut, hakkas asi mind huvitama. Käisin Tbilisis V. Norakidze juures, kes on tajuillusioonide mõõtmise alusel välja töötanud isiksusetüpoloogia, metoodikat õppimas. Testisin sellega TPedI üliõpilasi, õpetajaid ja koolijuhte. Viimaseid kõige rohkem, sest neid oli Lasnamäe kursustel kergem kätte saada. Võrdluskontingendi sain mitmest Tallinna asutusest.

Metoodika on väga aeganõudev ja arvestatava katseisikute kontingendi kogumine võtab aastaid. Ratsionaalne inimene ei oleks aega raiskama hakanud. Tahaksin küll olla ratsionaalne, aga mõnes küsimuses ei ole ma seda hoopiski mitte.

Mu juhendaja akadeemik Heino Liimets ei armastanud oma aspirantidele piire seada. Vastupidi, teda huvitas igasugune võimalik uus probleemiasetus. Saime enda arvates huvitavaid tulemusi ja H. Liimets oli seisukohal, et grusiinlaste metoodika kätkeb endas võimalusi, mida me veel ei oska kasutada. Kahjuks ei olnud teda juhendajana enam toetamas, kui mul lõpuks õnnestus südamehaigeid testima hakata.

Südamehaigetega saadud tulemused ületasid igasugused ootused. 73% südamehaigetest ja 93,5% infarkti põdenutest kuulus ühte kindlasse isiksusetüüpi, mida iseloomustavad muuhulgas väga tugevad, püsivad ja ühesuunalised emotsioonid. Võrdluseks: kutsehaigete hulgas esines sama tüüpi 37%, nagu kõigi uuritute hulgas keskmiselt. Need arvud näitavad, et väga paljude psühhosomaatiliste haiguste puhul vajavad patsiendid medikamentide kõrvale psühhoteraapiat. Näitavad sedagi, et meie hulgas on inimesed, kes teistest rohkem peavad õppima oma tervist säästma, ennast maandama, sest nende sisepinged on suured.

See on põhjus, miks ma suhteliselt hilja (1994. a) otsustasin magistritööd kaitsta. Arvasin, et siis õnnestub mul probleemi paremini nii enda kui ka teiste jaoks teadvustada. Kahjuks ei ole veel käes aeg, mil inimeste süvaolemust hakatakse arvesse võtma. Grusiinlaste metoodika annab meile andmeid, mida me ühegi teise minule teadaoleva metoodikaga, ammugi mitte küsitluslehtedega, ei saa.”

Tundub, et elukestev õppimine, millest nüüd räägitakse nagu millestki eriti uuest asjast, on sulle kogu aeg iseenesestmõistetav olnud.

“1964. aastal läksin õpetajate-uurijate kursustele. Meie juhendajad ja lektorid olid põhiliselt tollase TRÜ pedagoogika kateedri õppejõud, eesotsas Aleksander Elango, Heino Liimetsa ja Inge Undiga. Aga rohkem kui nende erudeeritus nakatas meid nende suhtumine teadmistesse, võime ennast pidevalt tasemel hoida, millegi uuega üllatada. Uurimiskursuste vaimsus nakatas. Õppejõud olid meile suurteks eeskujudeks. Kursuste loogilise jätkuna tulid ÜPUI-sse astumine ja mittestatsionaarne aspirantuur.

Kogu elu olen pidanud valima selle vahel, mida tahaksin teha ja mida pean tegema. Valik on kahjuks tulnud langetada kohustuste kasuks. Viimasel ajal jääb oma uurimisteemaga tegelemiseks üha vähem võimalusi ja lugema olen hakanud ka vähem. Nii et praegu pole mul küll põhjust enesega rahul olla.”

Räägi oma harrastustest.

Laulad. – “Laulda on mulle tõesti meeldinud koolipõlvest peale ja hääleseadet sain juba TPedI-s õppides. Käärikul komsomoli kokkutulekul vihma ajal telgis istudes võtsid õpilased minult lubaduse, et hakkam

laulmist õppima. Hakkasingi Vasalemmast Tallinna hääleseades käima. Laulmisel on väga oluline hea kontakt õpetaja ja õpilase vahel, et õpilane saaks ennast avada. Minu toredad hääleseadjad on olnud Agnes Amjärv, Gertrud Üppis, Ljudmila Dombrovska. Tunnid nendega olid nauding, aga esinemisnärv ei ega -tahtmist pole mul kunagi olnud.

1960. aastatel laulsin kontsertansambelis "Kaja". See oli suur võimalus ja vaheldus, aga veelgi suurem kohustus ja ajaröövel. Hiljem olen laulnud mitmel pool mujal, praegu osalen Tallinna Võru Seltsi folklooriansambelis "Liiso".

Õpid inglise keelt. – "Oma kooliteed alustasin maal ja enamikus maakoolides oli tol ajal võõrkeeleks saksa keel. Inglise keeleta tänapäeval maailmas läbi ei saa, olen püüdnud õppida, aga selgeks ma seda küll ei saa – olen võõrkeelses kõnes väga saamatu ja enesekriitiline. Mõni suudab palju väiksema sõnavaraga ennast arusaadavaks teha."

Harid suvilas aeda. – "Maalähedane olen olnud lapsest saati. Aiaga tegelda mulle tõesti meeldib, aga seda korras hoida, nagu tahaksin ja vaja oleks, ma küll ei suuda. Olen juba sellega leppinud. Aega võtab aed palju, olen selle pärast nii mõnegi asja tegemata, mõnegi käigu käimata jätnud."

Vasta(si)d usaldustelefonil ... – "Olid aastad, mil ma tõesti ühel telefoniliinidest vastasin. Arvan, et olen saanud mõnelegi inimesele kriisiolukorras toeks olla. Mingil ajal tuleb sellele aga iseenesest lõpp. Minu taluvuslävi ei luba elada aastate kaupa kaasa teiste inimeste väga suurtele probleemidele, saamata neid kuigivõrd aidata. Imetlen neid, kes seda suudavad."

On mul õigus, kui arvan, et sa püüad inimest mõista, enne kui kedagi või midagi hukka mõistad?

"Mõistmist on mulle õpetanud elu, eelkõige tegelemine psühholoogiaga, milles mind omakorda huvitab isiksusepsühholoogia. Paljud meist oskavad oma häid külgi edukalt eksponeerida, olemata seejuures raasugi paremad ja andekamad neist, kes seda ei suuda. Viimased pakuvadki mulle suuremat huvi, mõnda tahaks vahel aidata."

Noortele omaselt olin ma mingil ajal küllaltki isekas, ei suutnud mõista ennastki, liiati siis veel teisi. Sissepoole pöördunud inimesena hakkasin huvi tundma kõigepealt enese, seejärel ka teiste vastu. Uurimiskurstel katsetati meie peal paljusid välismaa isiksuse uurimise küsimustikke, sain ka ise õiguse neid kasutada ja õppisin sellega palju."

Kuidas pead ennast kursis hariduselus toimuvaga?

"Õigem oleks rääkida minevikus. Toimetuses töötades tuleb palju ringi liikuda ja suhelda. Igast käigust ei pea märk kirjutisena maha jääma (aga seda kahjuks ajakirjanikult oodatakse), olulisem on tähele panna, mis toimub, millest kõneldakse ja mõeldakse. Pean oluliseks ka osalemist haridusalastes ühendustes. Olen Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi ja Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi liige, kuulun Eesti Õpetajate Liitu, toetajaliikmena ka Eesti Koolipsühholoogide Ühingusse. Võib öelda, et seda on palju, aga kõik need organisatsioonid aitavad luua tausta, mis pelgalt kõrvaltvaatajana kujuneks kindlasti teistsuguseks. Esimeses Eesti Vabariigis oli väga elav seltsielu, tundub, et me praegu selleni veel ei küüni."

Sul on palju tegemisi. Lisaks veel Tallinna Võru Selts, akadeemilised naised, noored sugulased ... Kuidas sa kõike jõuad?

"Ega kõike jõuagi. Paratamatult tuleb teha valikuid. Noorte sugulaste jaoks jääb paraku vähem aega, kui tahaks. Valikute tegemisel tuleb enamasti otsustada Tallinna Võru Seltsi kasuks, juhatause esinaise staatus kohustab. Mul on hea meel, et viimaste aastate suvised ringreisid annavad meie liikmetele palju positiivseid emotsioone. Rõõm on näha, kuidas teotahelised inimesed koonduvad seltsi ümber."



Eesti Õpilasmaleva töösuve lõpetamisel Ellamaa lähistel Järveotsa järve kaldal. Aastaarvuks kirjutati siis 1972.

Fotod erakogust

On see kohusetunne, missioonitunne või vajadus, mis sind liikuma paneb?

Ma arvan, et see on elustiil, mille igaüks enese jaoks omaks on võtnud. Missioonitundest on asi kaugel, aga kohusetunnet peaks igal inimesel olema, selleta oleks ühiskond mõeldamatu. Elustiil ja vajadused on nii tihedalt läbi põimunud, et siin on raske öelda, kumb kumma määrab ja tingib.

Mis sind rõõmustab ja vihastab?

Rõõmu teeb ilus hommik, kena lilleõis, meeldiv muusika ... Tunnen rõõmu väga lihtsatest asjadest ja arvan, et see on üks inimeste optimisemi allikaid. Pole mõtet oma elu rikkuda hädaldamise ja igas asjas puuduste otsimisega.

Ma muidugi pole niisugune hea tädi, kes kunagi ei vihasta, aga nimekirja asjadest ja olukordadest, mis mind ärritavad, ei oska küll koostada. Vihastamise tingivad teatud situatsioon ja suhted, mida ette näha on võimatu.

Üht tean küll – tunnen ennast ahistatuna, kui olen pidevalt sunnitud suhtlema. Tahan ise valida ja otsustada, mida teen. Kuulun nende inimeste hulka, kes vajavad üksiolekut enesesse vaatamiseks ja taastumiseks. Üksiolek on vahetevahel väga vajalik.

Kuhu sa reisiksid, kui avaneks võimalus?

Lapsest saati on mind huvitanud käimata teed ja tundmatud kohad. Nüüd teame filmide ja televisiooni vahendusel väga palju kaugetest maadest. Lapsena tuli neid paiku enesele ette kujutada. 7. klassis paelusid mind kaks kohta – Solikamsk ja Austraalia. Nüüd võin öelda, et Solikamsk jättis sooja mälestuse vanast puumajadega vene linnast, kus maa-alustes kaevandustes käis töö hoopis teise ajaarvamise järgi. Nagu oleks 19. ja 20. sajand kokku saanud.

Austraalia üllatas mind meeldivalt. Sinna läheksin meeleldi tagasi. Idarannik pakub unustamatuid loodus- ja linnavaateid, sisemaale Canberrast kaugemale pole ma saanudki. Üheks üllatuseks ei olnud ma aga



Aasta 2001. Viivi Eksta asus "Nõukogude Koolis" tööle 1966. aastal ja jätkas seejärel "Hariduses". On, mida meenutada...

RAIVO JUURAKU foto

valmis. Kodumail liikudes ei mõtle ma kunagi ilmakaartele. Seal olid põhi ja lõuna lootusetult sassis ja ma pidin vahel lausa kaardi silme ette manama, et õiget liikumissuunda tabada.

Endise Nõukogude Liidu territooriumil ja Euroopas olen suhteliselt palju liikuda saanud, tagasi läheksin igale poole, eriti Põhja-Soome kus maastikul on kordumatu võlu.

Kuhu ma võimaluse korral tahaksin reisida? – Hea meelega sõidaksin Kanadas idast läände. Seal peaks avanema ilusaid loodusvaateid, eriti sügisel ajal, mil vaht-rad juba värviehtes. Aga võimalused ei avane iseenesest, need tuleb kas endal ise luua või – neist ilma olla.

Oled üle kolmekümne aasta töötanud "Nõukogude Kooli" ja "Hariduse" toimetuses. Mis on Sind selles ametis hoidnud?

Nagu igal tööil, on ka sellel omad võlud, mured kahjuks samuti. Ringi liikuda, inimestega kontaktis ja hariduselus oluliste sündmuste juures tunnistajaks olla võimaldab see kindlasti.

Teisalt on ajakirja õnnetus, et aastakümneid oli see ainus haridusala- ne perioodiline väljaanne. Lugejaküsitlused ja mõttetalgud näitasid, et ootused on diametraalselt vastupidised. Õpetajad oleksid tahtnud lugeda rohkem igapäevases koolitöös kasutatavaid ja huvitavaid artikleid. Kõrgkoolide õppejõud, keda ajakirja lugejate ja autorite hulgas on arvestatav osa, eelistasid teoreetilisema suunaga kirjutisi. Erinevate ootuste vahel laveerimine ja autorite leidmine on olnud üksjagu närvesööv. Kinnistus arusaam – väljaanne, mida tehakse kõigi jaoks, ei ole tegelikult mõeldud kellegi jaoks.

Ilmnes paradoks: mida enam püüti lugejate enamiku soovidele vastu tulla ja ajakirja loetavamaks muuta, seda väiksemaks kuivas kokku tioraaž. Seega tegijatele üsna tänamatu töö. Ilmselt ei tule kasuks ka see, et ajakiri ei ole enam kuukiri ja ilmumistsükkel on liiga pikk.

1959. aastal liideti ajakirja ja ajalehe toimetused. Ühendtoimetuses on ajakiri alati valminud ajalehe kõrvalt väheste inimeste tööviljana. Vaimusilmas näeksin ajakirja iseseisva toimetusega, igas kuus ilmuva väljaandena, milles rubriikide, erinumbrite ja miks mitte lisade abil saaks arvestada kõigi lugejate soove. Ja kindlasti peaks tegijate ring olema laiem.

Mis on nii kaua toimetuses kinni hoidnud? – Eks ikka see, et vaatamata puudustele pean ajakirja vajalikuks.

Mida sa "Haridusest" edaspidigi lugeda tahaksid?

Heade autorite lugusid. Ükskõik, millest ka hea autor ei kirjutaks, ikka on huvitav ja õpetlik lugeda.

LINDA JAGGO

Dostojevski koht meie tänases hariduses

INGE UNT

11. novembril on vene kirjaniku Fjodor Dostojevski 180. sünniaastapäev.

“Sirp” on pikemat aega küsinud erinevate alade kultuuritegelastelt, millised on olnud neile elu jooksul kõige enam mõju avaldanud raamatud. Tähelepanuväärselt paljud, ja nende seas palju noori, on vastanud,

et nendeks on olnud Dostojevski teosed. Huvitav oleks neid vastuseid võrrelda eri aegadel kehtivate kirjandusprogrammidega ning selgitada, kui palju neis on kokkulangevusi, ent see on omaette teema.

Dostojevski näib olevat üks neid autoreid, keda praegu kogu maailmas palju lavastatakse, ekraniseeritakse, kirjastatakse. Meie aeg vajab teda ilmselt järjest enam. Tänapäeva inimest vaevalt huvitab tema suhtumine vene rahva missiooni või õigeusu kirikusse, mis oli aktuaalne suurmeistri eluajal. Praegu köidab kõik igavikuline, tungimine inimhinge sügavustesse, milles temale tänapäeval vist võrdset pole.

Dostojevski minu elus

Dostojevski tuli, pidulikult öeldes, minu ellu 10. klassis. Olin umbes 6. klassist alates palju lugev laps, lemmikuteks parajasti Dickens ja Ristikivi. 10. klassis õppisin 1945/46. õppeaastal. Dostojevskist polnud vene kirjanduses (õppeaines) juttugi, ta oli parajasti kõige sügavama põlguse all, eeskätt muidugi revolutsionääride kujutamise pärast “Sortsides” (uues tõlkes 1997. a “Kurjad vaimud”), ent ka vastuvõetamatu maailmavaate pärast. Teda ei olnud Lenin kahjuks nimetanud vene revolutsiooni peegliks nagu Tolstoid, millega viimane oli üleni rehabiliteeritud.

Avastasin Dostojevski Eesti ajal välja antud 15 köidet ja lugesin need ühe hooga kõik läbi. Õppeedukus muidugi kannatas. Kogu seni loetud ilukirjanduse tipuks tõusis “Vennad Karamazovid”. Mäletan täpselt, et kogu maailm sai minu jaoks teiseks. Ilmselt muutus kogu senine väärtushinnangute süsteem või õigemini nüüd alles hakkas see kujunema. Sai kuidagi selgeks, mis on hea ja mis halb. Ja et kõige hullem, mida teha võib, on põlastada või pilgata kedagi, kes on sinust vaesem, armetum, alandatum. Ja kui midagi sellist mõtteski teed, siis ärkab südametunnistus ja küsib, mida ütleks selle kohta Dostojevski.

Ühtlasi sain teada, kui sügavale võib tungida ilukirjandus inimpsüühikasse. Tekkis eriline huvi psühholoogia vastu, mida asusingi ülikoolis õppima. Olin üsna pettunud, sest inimhingega oli siin üsna vähe tegemist. See on ka arusaadav, sest õppisime puhtakujulist biheivioristlikku psühholoogiat. Teiselt poolt oli see hea – mõisted tehti selgeks ning kujundati teadusliku mõtlemise alused.

Järgmistel aastakümnetel püüdsin haarata kõike, mis Dostojevskiga seotud. Nüüd uhkustan pisut. Esimesel võimalusel Moskvat külastades (1954. a) otsisin üles kirjaniku muuseumi, mis asub ta lapsepõlvkodus. Soovitan seda kõigil külastada, selle kõrval on ka suurepärane 1920.



aastatel loodud ausammas. Seal oli vitriin Dostojevski võõrkeeltes välja antud teostega. See oli üsna tagasihoidlik, eestikeelseid seal polnudki. Kujutlesin, kui efektselt ja Eestit esile tõstvalt mõjuksid selles väljapanekus meie 15 punakuldset köidet ja küsisin muuseumi töötajatelt, kas nad oleksid raamatute saamisest huvitatud. Nad olid. Tookord oli teoseid võimalik veel antikvariaadist odavalt saada ja nii ma nad muuseumile saatsingi. Mis neist on saanud, ei tea.

Veel midagi rahvusliku uhkuse alalt. Olen püüdnud alati vaadata kõiki kättesaadavaid Dostojevski teoste teemadel tehtud lavastusi ja filme (mõistagi ei saanud ma seda teha ammendavalt) ning nende põhjal nendin, et minu subjektiivse hinnangu kohaselt pole keegi midagi nii teose sügavusi tabavat ning seejuures värsket teinud kui Elmo Nüganen oma "Kuritöö ja karistusega" ning keegi pole olnud rohkem Raskolnikov kui Indrek Sammul. (Muide, mulle on nii eesti, eriti aga vene kooli kirjanduseõpetajad kurtnud, et neil ei ole kuidagi õnnestunud endale ega oma õpilastele sellele etendusele pileteid saada, aga nad üritavad ikka edasi.)

Dostojevski ja lapsed

Kogu Dostojevski loomingut läbib laste teema. Kõikjal kohtame vaeseid, alandatud, hüljatud, ka rikkaid, ent mitmesugustel põhjustel kannatavaid lapsi. Sageli on nad ühtlasi äärmuseni tundlikud ja uhked. Suhtumine lapsedesse on inimese kõlbluse kriteeriumiks. Üldiselt kõigile inimestele, ka suurtele kurjategijatele andestavaid asjaolusid leidev kirjanik on halastamatu nende vastu, kes last piinavad või mõnitavad. "Kuritöös ja karistuses" vilksatab põgusalt ka selle aja Lolita kuju – Svidrigailov tahab endale naiseks osta tüdrukut, kes on alles päris laps ning sellisena istub meeeldi onu süles. Suure kunstnikuna tabab Dostojevski lapse psüühika selliseid nüansse, milleni psühholoogia jõudis alles järgmisel sajandil. Eriti kehtib see murdeea ja varase noorukiea kohta (romaan "Nooruk" jm). Omaette šedöövriks on "Vendade Karamazovite" 4. jaos peatükk "Poisid", mis ongi nagu omaette novell selles teoses ning usutavasti hõlpsasti eraldi loetav.

See on lugu 12–13-aastastest koolipoistest, eriti nende sotsiaalsetest suhetest ja sellest, mis neid suhteid mõjutab. Ja lugu tiisikusehaigest tagakiusatud poisist Iljušenkast. Kõige tähelepanuväärsem on aga intellektuaalselt varaküpse 13-aastase Kolja Krassotkini kuju, kes kogu aeg kardab, et teda ei peeta küllalt täiskasvanuks ega küllalt harituks. Ja kes heidab raudteerööbastele ja laseb rongi endast üle sõita (olles enne siiski kontrollinud, kas see on ikka vigastamata võimalik), selieks et endale ja teistele tõestada oma kartmatust ja üleolekut. Ja samast peatükist leiame Dostojevskile tüüpilise hea inimese Aljoša Karamazovi pedagoogina, kes viib õilsuse, kaastunde ja headuseni kogu selle poistekamba. Ta võidab Kolja usalduse sellega, et kohtleb teda nagu omasugust, ja, mis ilmselt eriti oluline, – ei teeskle ega taotle hetkekski "pedagoogilist" käitumist. Mäletan, et leidsin siit olulise põhimõtte: last on alati mõttekas kohelda oma east pisut vanemana, mitte kunagi nooremana.

Dostojevski tänapäeva koolis

Üheks korduvaks motiiviks Dostojevski kogu loomingus on varase lapsepõlve mõju hilisemale elule (pool sajandit enne Freudi), siis kogetud hea ja halb. Oma kõnes poistele Iljuša matustel räägib Aljoša Karamazov: "...ei ole midagi kõrgemat, tugevamat, tervemat ja kasulikumat edaspidise elu jaoks kui mõni hea mälestus lapsepõlvest, vanematekodust. Teile räägitakse palju teie kasvatuses, aga vaat mõni niisugune ilus, püha mälestus, mis on säilinud lapsepõlvest, ongi võib-olla kõige parem kasvatus. Kui koguda endaga kaasa ellu palju niisuguseid mälestusi, siis on inimene terveks eluks päästetud." (Kogutud teosed, 15. k, 1940, lk 396.)

Eelnev polnud sugugi mitte ülevaade probleemist, kirjutasin vaid sellest, mis mulle kõige enam on meelde jäänud.

Nüüd siis küsimused, milline peaks või võiks olla Dostojevski koht meie tänases hariduses. Praegu kehtiva õppekava gümnaasiumikursuse alajaotuses "realism" on Dostojevski esindatud üsna väärikalt (arvestades seda, et peale tema on siin esindatud veel vaid Balzac, Tolstoi, Tšehhov ja Kivi); nõutud on ülevaadet loomingust ning katkendeid "Kuritööst ja karistusest" või "Idioodist". Uue õppekava projekt on hoopis teistsugune. Gümnaasiumiastmel on siin realismi ja modernismi all ette nähtud Dostojevski või Tolstoi üks romaan ning sellega juhised õpetajale ka piirduvad. Seega on Dostojevski esindatud üldiselt nõrgemini kui eelmises õppekavas. Kuivõrd on tegemist valikuga tema ja Tolstoi vahel, on ilmselt võimalik teda üldse mitte käsitleda! Ühtlasi on õppekava projektis otsustavalt loobutud igasugustest loomingu ülevaadetest (isegi Shakespeare'i puhul). Kahtlen, kas see suurimate autorite puhul on otstarbekas. Truult õppekava järgi õppinult võib gümnaasiumiharidusega inimene olla lugenud näiteks "Romeod ja Juliat", ent "Hamletist" mitte kuulnudki olla. Jääb üle loota õpetajate tervele mõistusele.

Nii praeguse kui ka eelnõuna esitatud õppekava juures jääb selguse tuks, mis põhimõtetest lähtutakse. Silma paistab suur erinevus loodusteaduste ja ajaloo ning kirjanduse vahel. Esimesed on nii sisu kui õpitulemuste osas konkreetsemad ja üsna detailsed, kirjanduses osas aga lakoonilised ja ühekülgised. Mulle näib, et väga oleks vaja diskussiooni selle üle, kas on ikka õige hüljata mitte ainult ülevaadet autorite loomingust, vaid ka autorid ise, ning piirduda üksnes selliste valikutega nagu ülaltoodu või tüüpilise näitena "Fitzgeraldi või Remarque'i või Hemingway või Vonneguti või Garcia Marque'se'i üks romaan." Dostojevski juures poleks elulugugi liigne: autor saaks hoopis lähedasemaks. Sest vist pole teist suurt kirjanikku, kes oleks oma traagilises elus olnud surmamõistetud, sunnitud, epileptik ja hasartmängur, ning kõike sellega seotut ka oma loomingus geniaalselt kajastanud. Teen küll ettepaneku, et poleks mingit Tolstoi ja Dostojevski vahel valimist, vaid Dostojevskile antaks ainekavas selline koht, mis oleks kooskõlas tema praeguse positsiooniga maailma kultuuris. Üks romaan võiks olla ikka läbi loetud, valikuga mitte Tolstoi ja Dostojevski romaani vahel, vaid Dostojevski enese romaanide vahel. Avastasin ka midagi rõõmustavat. Nimelt on aastal 2001 ilmunud Sarapuu kirjastuselt haridusministeeriumis kinnitatud Irene Artma ja Jaak Sarapuu "Maailmakirjanduse õpik. Vene kirjandus", kus on esitatud vene kirjanduse arengulugu, praeguses ainekavas esitatud autorid koos elulugude, loomingu ülevaadete ja põhiteoste lühitutvustustega, lisatud on veel valik loovaid ülesandeid. Lisaks on eelneva kohta juba ilmunud üks lugemik ning lisandub veel kaks. Kõik kokku väärtuslik materjal kirjandusõpetajale.

Kehtivat ainekava lugedes tekkis mul veel üks probleem. Paljude autorite, sh Dostojevski puhul on nõutud katkendeid teostest. Huvitav oleks uurida või ka lihtsalt kogemusi vahetada selle üle, kuidas neid valikuid on tehtud, milline on olnud vastuvõtt õpilaste poolt, millised on olnud õpilaste eneste valikud jne. Võib-olla oleks mõtet anda välja autorite brošüüre katkenditega; peame ikka ka seda arvestama, et terviklikud teosed on sageli raskesti kättesaadavad, hinnast ma parem ei räägigi. Dostojevskilt oleks ehk sobilik ülalmainitud "Poisid", soovitatavalt kas või ka põhikooli vanemale astmele. Pole vast sugugi juhuslik, et nii kuulus vene lavastaja nagu Efros tegi Malaja Bronnaja ainult sellest osast väga hea lavastuse "Vend Aljoša".

Ja lõpuks – otsime meeletult võimalusi ja vahendeid õpilaste kasvatamiseks. Sõandan arvata, et Dostojevski loomingul on küll eeldusi olla üheks mõjuvaks vahendiks.

Käsitöötund ja õpilaste loovus

KAI MALMSTEIN, TPÜ käsitöö didaktika lektoraadi dotsent

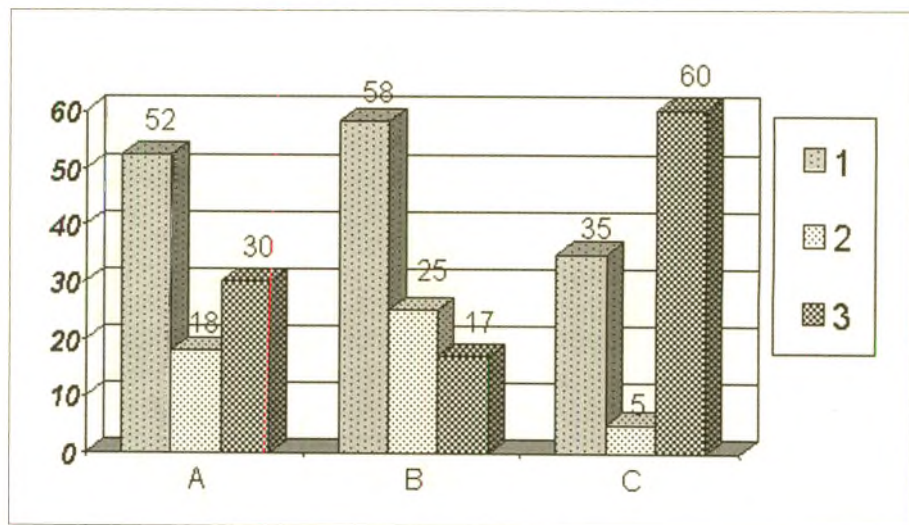
TPÜ käsitöö ja kodunduse eriala diplomand **Lemme Kurvits** viis möödunud aastal läbi uuringu, et selgitada õpilaste arvamust oma loovatest võimetest ja suhtumist käsitöötundidesse. Küsimustele vastas 250 8.–9. klassi õpilast kaheksast koolist (6 Tallinna ja 2 maakonnakooli) ning nende koolide käsitööõpetajad.

Enamik õpilasi usub, et neil on loovat mõtlemist ning nad on valmis oma loovust tööõpetuse tundides rakendama. Ka käsitööõpetajad rõhutavad, et eelkõige püüavad nad tundides arendada õpilaste loovust. Siiski peab ligi pool õpilastest tööõpetuse tundi igavaks või vähe arendavaks. Põhjus võib olla selles, et mõned käsitööõpetajad väärtustavad mõtlemisvõime ja fantaasia arendamise kõrval ka õpilaste praktilisi oskusi. Nende arvates on otstarbekas siduda käsitööhinne õpilase tehtud töö mahu, sest oskused tulevad harjutades. Õpilasele võib aga pikk harjutamine tunduda üksluisena ja loovuse areng jääb tal teisele kohale.

Kokkuvõtteks võib tõdeda, et käsitöötunni olemuse üle on põhjust sügavamalt järele mõelda nii õpilasel kui ka õpetajal.

Õpilaste arvamused

Küsimused, mida uuringu käigus loovuse kohta esitati, jagunesid kolme rühma. Kõigepealt püüti välja selgitada, kas õpilastel on nende endi arvates loovat mõtlemist. Vastused on toodud joonisel 1.



Joonis 1. Õpilaste arvamus oma loovast mõtlemisest.

A. Kas pead ennast inimeseks, kellel on palju huvitavaid ideid? (Vastusevariandid: 1 – jah; 2 – ei; 3 – ideid on, aga neid pole võimalik mingil põhjusel rakendada.)

82% õpilastest arvas, et neil on huvitavaid ideid rohkesti. Paraku märkis sellest 82%-st 30%, et nad ei saa oma häid mõtteid rakendada. Ainult 18% vastas, et neil ei olegi ideid.

B. Kas sulle meeldib lahendada ülesandeid, mis esmapilgul tunduvad keerukad? (1 – jah, vastuse leidmise protsess huvitab mind; 2 – ei, kui kohe vastust ei leia, pole ülesanne enam huvitav; 3 – ootan, kuni pinginaaber leiab õige lahenduse.)

Üle poole vastanutest väitis, et keerukate ülesannete lahendamine pakub neile huvi.

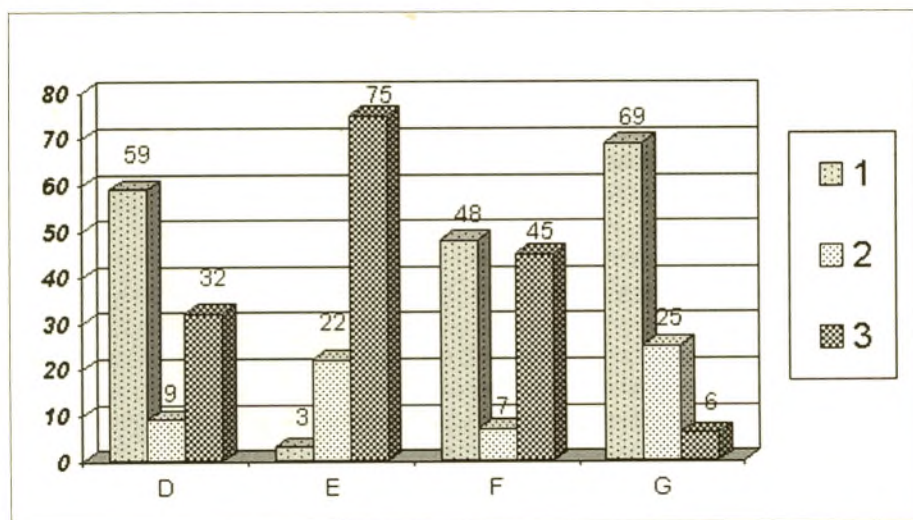
C. Kas sulle meeldivad uuendused või tahad teha kõike vanaviisi? (1 – meeldib uudsete lahendusteni jõuda; 2 – teen parem vanaviisi; 3 – kui keegi mõne hea idee välja pakub, siis katsetan sellega.)

Viimase küsimuse vastused on eelmistega mõnevõrra vastuolus. Kui esimesele küsimusele vastates väidab 82% õpilastest, et neil on rohkesti huvitavaid uusi ideid, ja teisele vastates kinnitab 58%, et neile meeldib keerukaid ülesandeid lahendada, siis kolmanda küsimuse vastused näitavad, et kõigest 35% õpilastest soovib iseseisvalt uudsete lahendusteni jõuda ja tervelt 60% ootab, et keegi teine hea idee välja pakuks.

Need vastused lubavad oletada, et õpilastel on fantaasiat vähem, kui nad ise arvavad, ja et õpilased ootavad uusi ideid teistelt sellepärast, et neil pole võimalik oma fantaasiat mingil põhjusel realiseerida.

Kas õpilane julgeb oma mõtte välja öelda? Miks ootab 60% õpilastest uusi ideid teistelt? Mis võiks olla nende “mingi põhjus”? Võib-olla on tegemist julguse puudumisega?

Teine küsimuste rühm käsitleb suhtumist õppimisse ja tavapärasest erinevalt mõtlevatesse kaaslastesse. Kas õpilase klassis ja koolis on kombeks oma täiesti algupäraste ideedega välja tulla või peab alluma üldistele hoiakutele? Vastused küsimustele on toodud joonisel 2.



Joonis 2. Suhtumine õppimisse ja julgus.

D. Kas õppimine on mõnus, huvitav, mõtlemist arendav? (1 – jah, sest saab teada palju uut ja leida huvitavaid seoseid; 2 – õppimine ei paku mulle mingit huvi; 3 – õpin ainult hinnete pärast.)

59%-le õpilastest on õppimine huvitav, 32% õpib aga ainult hinnete pärast.

E. Kas koolitundides on igav? (1 – mitte kunagi; 2 – tihti; 3 – vahetevahel.)

Kolmel neljandikul õpilastest on koolis vahetevahel igav. Kas see viitab, et “pole võimalik” oma ideid teostada?

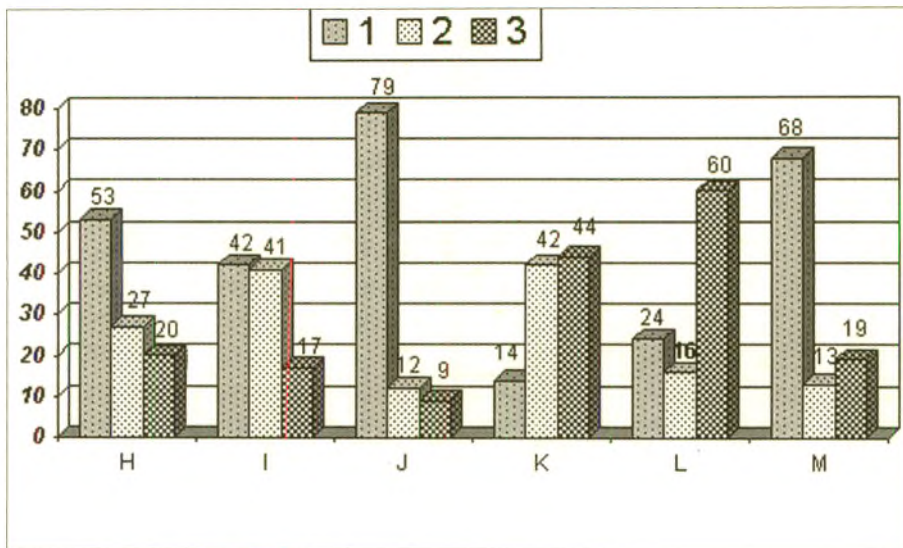
F. Kas julged öelda välja oma arvamuse, kui see ei ühti kogu klassi arvamusega? (1 – mulle meeldib oma arvamust avaldada; 2 – ei, sest kardan kaasõpilaste ja õpetaja hukkamõistu; 3 – tavaliselt langeb minu arvamus teiste omaga kokku.)

48% julgeb oma arvamuse välja öelda. Seda pole just palju. 45% usub, et nende arvamus langeb teiste arvamusega kokku. See vastus ajab pildi veelgi segasemaks. Igal juhul ei kinnita see 82% õpilaste väidet, et neil on rohkesti oma ideid.

G. Kas sinu klassis halvustatakse tavalisest erinevalt mõtlejaid? (1 – ei; 2 – nad on klassi naerualused; 3 – meie klassis ei ole selliseid.)

Reeglina erinevalt mõtlejaid ei halvustata, ometi vastas neljandik, et sellised õpilased on klassi naerualused. Ilmselt tuleks vastuste hindamisel võtta arvesse tõsiasia, et 15–16-aastastel noortel on tugev meie-tunne ja ühtmoodi mõtlemist võidakse pidada isegi olulisemaks kui loovat mõtlemist ja fantaasiat. Seega – võib-olla polegi küsimus julguses, vaid hoopis tugevas rühmatundes, mis võib erinevalt mõtlemist mõnevõrra tagaplaanile suruda.

Kas käsitöö arendab mind? Kolmandaks uuriti, mida õpilased arvavad käsitöötundidest – kas need arendavad fantaasiat ja võimaldavad oma ideid realiseerida jne (vt joonis 3).



Joonis 3. Loovus ja käsitöötund.

H. Kas käsitöötund arendab mõtlemist ja fantaasiat? (1 – jah; 2 – ei; 3 – käsitöötund on igav.)

Üle poolte vastanutest arvas, et käsitöötund on arendav, samas peab 47% seda kas igavaks või mitte arendavaks.

I. Kas sul on võimalik käsitöötunnis oma mõtete ja ideedega välja tulla? (1 – jah, õpetaja toetab alati fantaasialendu; 2 – ei, tunnitöö on kõigil ühesugune; 3 – kasutan alati õpetaja pakutud ideid.)

42% õpilastest saab käsitöötundides oma ideedega välja tulla, samas teeb 58% täpselt niisugust tööd, mis kõik teisedki või töötab õpetaja juhtnööride järgi. Kas oma isiklike ideid peaks rakendama suurem arv õpilasi? Mis seda võimaldaks? Kas õpetajate parem ettevalmistus; materjalide, töövahendite ja ruumide olemasolu või õpilaste arenenum fantaasia (originaalsed ideed)?

J. Kas sulle meeldib, kui õpetaja pakub välja mitu lahendusvarianti? (1 – jah, sest siis on valikuvõimalus; 2 – erinevad võimalused tekitavad segadust; 3 – õpetaja ei anna erinevaid lahendusvariante.)

79%-le õpilastest meeldib, kui õpetaja pakub erinevaid variante. See näitab, et nad ootavad ka õpetaja loovat lähenemist ainele. Enamik õpetajaid näib sellele ootusele ka vastavat, ainult 9% õpilasi märgib, et õpetaja ei paku variante.

Siiski arvas ligi pool õpilastest, et käsitöötunnid on igavad.

K. Kas algklassides õpetaja nõudis kaasõpilastega sarnaste piltide ja esemete tegemist? (1 – võisime ise otsustada, mida teeme; 2 – õpetaja andis alati ette kavandid, millest pidime lähtuma; 3 – õpetaja pakkus välja valikuvariandid.)

Vastustest ilmneb, et algklassides on kõige enam levinud töö õpetaja antud kavandite järgi, millest õpilasel on võimalik valida talle sobiv.

L. Kas käsitööõpetaja nõuab ühesuguste esemete valmistamist? (1 – ei, saame ise valida, mida teha tahame; 2 – jah; 3 – õpetaja annab valikuvariandid, millest peame lähtuma).

Vastused näitavad, et 60% õpetajatest pakub õpilastele valikuvõimalust, mis kindlasti soodustab õpilaste loomingulist mõtlemist. Samas – valida võib ju ka huupi, midagi mõtlemata.

M. Kas sulle meeldib, kui õpetaja nõuab sinult su enda tehtud kavandeid? (1 – jah, sest siis saan huvitavaid asju välja mõelda; 2 – ei, sest mul ei ole endal ideid; 3 – mulle meeldivad õpetaja antud kavandid.)

68% õpilastest teeks hea meelega kavandid ise.

86% õpilastest oli nõus parema tulemuse ja parema hinde nimel rohkem vaeva nägema.

Mida arvavad õpetajad?

Õpetajate küsitlusele vastas kaheksa õpetajat, kellest viis on lõpetanud TPÜ-s joonistamise, joonestamise ja tööõpetuse eriala (1990. a ja varem), üks käsitöö ja kodunduse eriala (1998. a). Nad on oma haridusega üldjoontes rahul. Kaks õpetajat on erialase kõrghariduseta, nemad ei pea oma haridust piisavaks.

Kõik küsitletud õpetajad kinnitavad, et nad toetavad õpilaste mittestandardset mõtlemist, kuid lisavad – kui see on õpilaste suure arvu tõttu võimalik. Nad soovivad põhimõtteliselt ka õpilaste fantaasialendu. Praktikas näeb see välja nii, et viies koolis joonistavad õpilased oma tööde kavandid ise, kolmes koolis sõltub kavandi joonistamine klassi võimekusest. Ehkki kõik rõhutavad loovuse tähtsust, peab neli õpetajat hindamisel siiski oluliseks töö mahtu (mis võib tingida koduste abi suurema mahuga praktiliste tööde tegemisel).

Õpetajate loovusele viitab siiski see, et enamikku neist ei häiri, kui tund ei kulge täpselt esialgse plaani järgi. Nad kinnitavad, et toetavad õpilaste mõtteid üldjuhul ka siis, kui õpilase arvamus nende omast erineb. Loovuse arengu kõige jõulisem stiimul on teatavasti huvi. Kahjuks väidab ligi pool õpilastest, et käsitöötunnid on igavad.

Õpetajate arvates on loovuse arendamise põhilisteks takistusteks liiga suured klassid ja õpilaste erinev võimekus.

Näib, et loovust, iseseisva mõtlemise ja teadmiste seostamise oskust hinnatakse sõnades päris kõrgelt, kuid tegelikult on käsitöötundides loovusele kasvuruumi veel piisavalt.



Lõngakerad on tüdrukutel suured. Kas kõik tuleb ära heegeldada?

RAIVO JUURAKU foto

Kodundust tuleks õpetada teisiti

TIINA PÄEVA, Helsingi Ülikooli kasvatusteaduste magister,
Tallinna Pedagoogikaülikooli keemia õppetooli assistent

Soomes õpetatakse kodumajandust 7. klassis iseseisva õppeainena. Tunnid on poistele ja tüdrukutele ühised. Algu- ses oli pisut harjumatu vaadata poisse agaralt suppi keetmas või kooki küpsetamas. Ajapikku aga harjub kõigega ning kui praktikatunde andma hakkasin ja koos soome poistega villaseid sokke pesin, nii et klassipõrand lainetas, tundus kõik üsna loomulik. Nii poisid kui ka tüdrukud käitusid samaväärsete õpilastena, poisid olid isegi rohkem südamega asja juures ja esitasid kohati väga sisukaid küsimusi.



Mõnes Eesti koolis, näiteks Tallinnas Mustamäe Reaalkoolis, õpivad ka poisid õmblemist.

Uuring kodumajanduse tundide teemal

Kuna Eesti ja Soome kodundustunnid on küllaltki erinevad, otsustasin uurida, kuidas suhtuvad Eesti noored poistele kodunduse õpetamisele. Teiseks huvitas mind, mida Eesti noored üldse kodumajandusest kui õppeainest arvavad ja kust nad põhiliselt kodundusalaseid teadmisi saavad. Uurimistöö teema oli "Eesti noorte kodumajanduslikud oskused ja teadmised – nende tähtsus, allikad ning seotus kodumajanduse õpetamisega".

Uurimusainestiku kogusin ankeetide ja intervjuudega 2000. a kevadel. Ankeet sisaldas nii kvantitatiivse kui ka kvalitatiivse sisuga küsimusi, intervjuude läbiviimisel järgisin poolstruktureeritud temaatilise intervjuu põhimõtteid.

Elektronposti teel saadetud ankeetidele vastas 50 inimest, kellest kümme (5 meest ja 5

naist) osales hilisemal intervjuul. Uuritava rühma moodustasid üksinda elavad 20–31-aastased eesti noored, sest eeldati, et neil on kõige enam kokkupuuteid oma kodumajanduse ise korras hoidmisega.

Kodunduse õppimist peetakse vajalikuks

Küsitluse ja intervjuude põhjal võib väita, et kodumajanduslikke oskusi ja teadmisi peavad eesti noored – sealhulgas noormehed! – väga vajalikuks. Märgiti, et pärast kooli lõpetamist on neil olnud kodundusse puutuvaid teadmisi hädasti vaja. Kuni noor elab veel vanematekodus, hoolitseb üldjuhul suurema osa koduse majapidamise eest ema. Alates iseseisva eluga ühiselamus või üürikorteris tuleb aga noorel oma majapidamise eest ise hoolt kanda. Vastustes toonitati ka seda, et paljusid koduseid töid on odavam ise teha kui teenusena tellida või osta.

Rõhutati, et kodumajandust peaksid põhikoolis õppima nii poisid kui ka tüdrukud. Peeti isegi naeruväärseks, et praegu jagatakse koolis teadmisi sugupoole järgi – kui oled poiss, teed puutööd, kui tüdruk, võtad osa käsitöö ja kodumajanduse tundidest. Noorte arvates peaks kõigil õpilastel olema võrdsed võimalused kodumajandusalaseid teadmisi hankida ning poisse ja tüdrukuid tuleks õpetada kõigis ainetes koos. Intervjueeritavad ütlesid, et tüdrukute-poiste koos õpetamine tõstaks kodumajanduse tunni mainet. "Hiljem on kergem koos elada, siis austatakse teineteise töid ja osatakse aidata," arvas üks intervjueeritavatest. (T10 – K, V)*

Seega tasuks Eestiski mõelda poiste ja tüdrukute ühistele kodumajandustundidele. Õpilaste poolt vastuseisu ilmselt ei oleks.

Kodundus ei tohiks olla üksnes toiduvalmistamine

Ankeedis oli mitu küsimust selle kohta, mida noored oleksid soovinud koolipäevil kodunduses õppida ja mis neile selles vallas praegu probleeme valmistab.

Selgus, et lisaks toiduvalmistamisele huvitab noori palju muudki: rõivaste hooldamine, korrastus- ja koristustööd, korteri sisustamine ja remont, koduse eelarve koostamine jne. Kõige enam soovivad noored saada teavet toiduainete kohta (64% vastanuist). Tervislikust toitumisest on huvitatud 58%, tarbijakaitsest, kodumasinatelt ja keskkonnakaitsest 46%. Huvi tuntakse ka puhastusvahendite vastu (44%). Soovitakse õppida toiduvalmistamist (44%). Koduse eelarve koostamisest on huvitatud 40% noortest. Kodu korrastamist sooviks õppida

TEADMISTE JA OSKUSTE ALLIKAD (N=50)

	Palju	Kuigivõrd	Vähe	Vastuseta
Lapsepõlvkodu	82	18	–	–
Vanavanemad	46	38	16	–
Sõbrad ja tuttavad	14	80	6	–
Muud koolid	14	18	62	6
Põhikool	10	68	22	–
Keskool	8	48	42	2
Ajalehed, ajakirjad	14	74	12	–
TV, raadio	4	72	24	–
Internet	28	72	–	–

28%. Tahetakse osata ka lilled eest hoolitada, korterit remontida, elektrilisi töövahendeid ja puhastusaineid kasutada, köögimööblit otstarbekalt paigutada jms. Kõige vähem pakub eesti noortele huvi pesupeseimine ja triikimine (26%), küpsetamine (24%) ja konserveerimine (6%).

Soome noortel on kodunduses umbes sama-sugused huvid ja nende huvidega on õppekavas arvestatud. Nägin Helsingis kodunduse tundi, kus lapsed õppisid jalatseid puhastama. Koolipingid kaeti paberiga ja õpilased panid oma korrastamist vajavad jalatsid enda ette lauale. Seejärel tutvustas õpetaja jalatsite hooldusvahendeid ja näitas, kuidas neid kasutatakse. Siis asusid lapsed tegutsema ja tunni lõpuks olid kõigil jalatsid hooldatud.

Mõnevõrra üllatav oli algul see, et Soomes õpivad lapsed kodumajandustundides ka tubasid koristama. Neil on improviseeritud elutoad, kus saab koristamist harjutada. Koristades tutvuvad õpilased kemikaalidega, mis teevad koristamise lihtsamaks, proovivad uusi kodumasinat, mida neil kodus võib-olla veel pole. Lastele selgitatakse, kuidas on kõige otstarbekam koristada, missugused on ohutusnõuded jne.

Meie kodundustundide sisu võiks olla samuti senisest vaheldusrikkam. Kui ankeet ja intervjuud näitavad, et noori huvitab küpsetamisest ja keetmisest rohkem toiduainete koostis, tervislik toitumine, tarbijakaitse, kodumasinat ja puhastusvahendite kasutamine, siis võiks neid asju koolis ka õpetada.

Tabel 1

KODUMAJANDUSLIKE TEADMISTE JA OSKUSTE VAJALIKKUS (N=50)

Vajalikkus (protsentides)	Palju	Kuigivõrd	Ei vaja
Erinevatest toiduainetest	64	36	–
Toitumisest	58	20	2
Tarbijakaitsest	46	52	2
Kodumasinat kasutamisest	46	52	2
Keskkonnakaitsest	46	46	6
Puhastusvahenditest	44	54	2
Toiduvalmistamisest	44	56	–
Jäätmemajandusest	42	54	4
Eelarve koostamisest	40	58	2
Materjalide puhastamisest	30	68	2
Kodu korrastustöödest	28	68	4
Pesu triikimisest, pressimisest	26	70	4
Pesu pesemisest	26	68	6
Küpsetamisest	24	74	2
Konserveerimisest	6	70	24

Kooli osa võiks kasvada

Ankeedi ja intervjuude vastused näitavad, et eesti noored on omandanud enamiku oma kodumajanduslike teadmistest ja oskustest kodus, tehes kodutöid või jälgides vanemate toimetusi (tabel 2). Koguni 82% noortest märgib, et on saanud palju kodumajanduslike oskusi ja teadmisi just kodus. Kodu peaks noorte arvates olema ka tulevikus see koht, kus enamik

igapäevaeluks vajalikke toimetusi ja tegemisi ära proovitakse või selgeks õpitakse. Kuid noorte arvates võiks kooli osatähtsus kodumajanduslike oskuste ja teadmiste jagajana edaspidi tunduvalt kasvada, sest mitte kõigil noortel pole täiuslikku perekonda ega õpetusi jagavaid vanemaid või vanavanemaid. Tänapäeva pingelise elutempo juures ei jätku ka paljudel vanematel lastega tegelemiseks piisavalt aega, eriti siis, kui on tegemist üksikvanemaga, keda on tegelikult palju.

Seega peaks kool võtma osa vastutusest endakanda ja õpetama ise noortele tegemisi ja toimetusi, millela on argielus raske toime tulla.

Millal tuleks kodumajandust õpetada?

Uurimuses osalenute arvates on sobivaim aeg kodumajanduse õpetamiseks põhikooli 8.–9. klassis või keskkoolis. Mida vanemaks saame, seda enam oskame hinnata kodumajanduslike oskuste ja teadmiste vajalikkust, kirjutas üks küsitletutest. Põhikooli viimastes klassides ja keskkoolis oskavad õpilased juba õpitavat paremini igapäevaeluga seostada, kirjutas teine ankeeteritav. *“Ehk põhikoolis, seal hakkab kõige paremini külge. See võiks ka kusagil hiljem olla, siis juba mõtled, et seda on vaja, alguses ehk ei mõtle nii palju. Noo... kas või 8.–9. klassis või keskkoolis.”* (P6 – K, N)

Kokkuvõte ja järeldused

Kuna minu uurimistöõ põhineb enamjaolt kvalitatiivsetel uurimismeetoditel ja uurimisaines on suhteliselt väike, siis ei saa selle põhjal teha suuremaid üldistusi ja järeldusi. Siiski on põhjust arvata, et kodumajandust võiksid õppida ka poisid ja et kodumajandus ei tohiks tähendada üksnes toiduvalmistamist, vaid peaks haarama ka tervisliku toitumise põhimõtete tundmaõppimist, riiete hooldamist, kodu korrashoidu ja sisustamist ning palju muudki igapäevaelus vajalikku.

Ankeedile vastanud noored arvasid ka seda, et kooli roll kodumajanduslike oskuste jagamisel võiks edaspidi kasvada, sest kodu osa on nende arvates vähenemas.

* Uurimistöös kasutatud kodeering, mis tähistab intervjuueeritavat, tema sugupoolt, elukohta ning vanust.

Arvuti abil süüa tegema

KRISTI PAAS, TPÜ magistrant

KAIE PAPPEL, TPÜ dotsent

Kodunduse õpetamisel võib õpetajal palju abi olla arvutist ja internetist, nii erialase info hankimisel kui ka tundide õpilastele põnevamaks muutmisel. Arvuti pakub ka palju võimalusi õpilaste iseseisva õppimise harjumuse kindlamaks väljakujundamiseks.

Kodundusinfot leiab aadressidelt www.neti.ee, www.ee, www.google.com või www.altavista.com. Sisestades näiteks märksõna *tervislik toitumine*, võivad need otsingumootorid pakkuda kuni 500 vastavat internetilehekülge – teaduslikke artikleid, materjale ajalehtedest ja ajakirjadest, loengukonspekte jm.

Eestikeelsetest lehekülgedest võib soovitada Tallinna Tehnikaülikooli Toiduainete Instituudi internetilehekülge www.ti.ttu.ee/publika/. Seal on avaldatud tervislikku toitumist käsitlevate publikatsioonide loetelu ning põhiliste toiduainete keemilise koostise andmebaas (13). Sealt võib leida mõndagi huvitavat.

Eestikeelne info

Uudset toitumisalast infot pakuvad Tartu Ülikooli Biokeemia Instituudi koduleheküljel biomedicum.ut.ee/arbik/ ning terviseportaal www.inimene.ee, samuti TÜ tervisekasvatuse leheküljel www.ut.ee/tervis, mis on mõeldud küll eelkõige tervisekasvatuse õpetajatele, kuid kodunduse õpetajadki leiavad sealt üht-teist neid huvitavat. Toitumisrubriigid on ka suurematel internetiportalidel www.delfi.ee/woman ja cv.mega.ee/naine. (Vt ka kirjandusviiteid 3–6; 9; 10–12; 17). Vajalikku materjali leiab õpetaja võrguvärvast aadressil www.opetaja.ee, mis sisaldab erinevaid tarkvarasid ja linke. Ka Miksike aadressil www.miksike.ee on õppematerjale eri õppeainete kohta. Hetkel on kodundusalast informatsiooni neil aadressidel üsna vähe.

Normdokumendid

Toiduhügieeni puudutavad seadusandlikud materjalid on toodud põllumajandusministeeriumi koduleheküljel www.agri.ee/. Toidu lisa-

aineid käsitlevad normdokumendid asuvad põllumajandusministeeriumi aadressidel Toiduohutus ja järelevalve/Õigusaktid/Lisaained, samuti www.ti.ttu.ee/publika/tlisa/, www.tervisekaitse.ee/ekoodid/10-tundlikkus ja www.tervisekaitsetalitus.ee.

Ingliskeelne info

Infot toitumise, toiduvalmistamise, hügieeni, tarbijakaitse ja kodu korrashoiu kohta pakuvad aga ingliskeelsed internetileheküljed, näiteks International Food Information Council Foundation (ific.org/), American Dietetic Association (eatright.org/fgp.htm), American So-



Kodunduse õppimisse toovad meeldivat vaheldust olümpiaadid. Pedagoogikaülikooli ruumides toimunud võistluse ajal kandus tähelepanu kindlalt internetilt käelisele tegevusele.

ENE LINNU foto

ciety of Nutritional Sciences (www.nutrition.org/) ja Healthy Eating Information Web-Centre (www.healthyeating.org/).

Huvitavad programmid

Internetist võib leida ka abivahendeid, mida on klassis huvitav kasutada. Näiteks aadressil www.room42.com/nutrition/basal.shtml on programm, kuhu võite sisestada oma soo, vanuse, pikkuse ja kehakaalu. Nende andmete põhjal saate teada oma päevase energia ja põhitaitainete vajaduse.

Näiteks 24-aastane naine, kes on 166 cm pikk ja 55 kg raske, saab vastuseks, et tema päevane energiavajadus on 1386 kcal, toitainete vajadus aga järgmine: lipiide 46 g (kuni 30% päevasest energiatarbest), valku 52 g (15%) ja süsivesikuid 190 g (55%). Eraldi on võimalik välja tuua ka vitamiinide ja mineraalainete vajadus (15).

Menüü toitainelise koostise analüüsi tegemiseks sobib arvutiprogramm Micro-Nutrica (14). Selle abil on lihtne analüüsida toidu, toidukorra, päeva, nädala või kuu menüüd. Võimalik on hinnata erinevate toitainete saamist valitud ajaühikus, pea- ja alarühmiti ning erinevatest toiduainete rühmadest; energiarikaste toitainete osatähtsust saadavas toiduenergiast ning võrrelda saadud tulemusi toitumis- ja toidusoovitustega.

Programmi abiregistritest saab ülevaate Micro-Nutrica kasutamishandist. Programm on lihtsalt käsitlev ega eelda varasemat Micro-Nutrica tundmist. Tööd lihtsustab eestikeelne töökeskkond.

Toiduvalmistamine

Toodete ajalugu ja uusi tooteid tutvustab leheküljel www.gti.net/mocolib1/kid/food.html. Näitena võib tuua kartulikrõpsud, mille tootmist alustati juba 1700. aastal, kuid rasvavabade (tehisrasvaga) krõpsudeni jõuti alles 1988. aastal.

Kosmoselendurite toiduvalikut tutvustab spacelink.nasa.gov/products/Space.Food.and.Nutrition/.

Jõulutoitudest Briti kuningakojas saab ülevaate aadressil www.royalinsight.gov.uk/199912/focus/recipe.html.

Huvitavat ja mitmekülgset toitumisalast informatsiooni leiab aadressidel www.nutritionexplorations.org/ ja www.kidsfood.org. Samast hargnevad lingid ka teistele lehekülgedele.

Leheküljed lastele

On meeldivalt lastepäraseid kodulehekülgi, näiteks www.dole5aday.com.

Sealt võib leida materjali alates mängudest kuni tervisliku toitumise põhitõdedeni. Kirjelatud näited lähtuvad erinevatest puu- ja juurviljadest.

Analoogselt on tehtud huvitavaid lehekülgi ka üksikute aedviljade, nt brokkoli kohta

(www.broccoli.com/mainpage.htm), mille eeskujul saab õpetaja või õpilane koostada lehekülgi teiste teemade käsitlemiseks.

Mahukas materjal (Virtual Encyclopedia) toiduvalmistamisest ja toitudest on aadressil www.refdesk.com/food.html. Teemasid on seal palju, näitena võib tuua eri rahvaste kööke puudutavad materjalid või 104 ideed banaanide kasutusvõimaluste kohta.

Neile võib lisada veel kahe suurema ingliskeelse toitumisalase portaali aadressid www.cyberdiet.com ja www.nutrition.about.com.

Arvuti ja õpilane

Arvutit ja internetit saab rakendada probleem- ja projektõppe, õppematerjalide valmistamisel, vahetamisel ja kohandamisel (õpijuhised, töölehed, testid, näitmaterjalid); kaugkoolituses (õppematerjalid võrgus või e-posti teel, interneti vestlusringid, videokonverentsid) ning tugiõppes.

Häid võimalusi pakub arvuti eelkõige iseseisvaks õppeks. Tundide mitmekesistamiseks on kasutada erinevad multimeedia võimalused – entsüklopeediad, erialased teatmeteosed jm, CD-ROM-id, kodunduses nt tarbijakaitseteemaline CD (16).

Kõige lihtsam variant on siin info otsimine eespool antud aadressidelt, kuid võib kasutada ka arvutiprogramme, mis on uuemate toitumisõpikutega kaasa antud (8). Neid programme saab tellida erialaste kirjastuskataloogide vahendusel, nagu nt Total Diet Assessment (15).

Toitumisõpetuse käsitlemisel saab arvuti abil anda õpilastele nt järgmisi **ülesandeid**.

■ **Analüüsi menüüd** (Micro-Nutrica programmi baasil).

1. Analüüsi oma toidukorra toitainelist koostist. (Õpilane sisestab nt oma hommikusöögi andmed ja arvutab välja toiduenergia, makrotoitainete ja mõne mineraalne, näiteks õpilasele olulise kaltsiumi ja raua sisalduse.)

2. Täienda oma menüüd nii, et see vastaks energia ja makrotoitainete osas toitumissoovitustele.

3. Muuda menüü vitamiinirikkamaks (nt vitamiin C, B₁ ja D päevase vajaduse alusel).

4. Arvuta menüü maksumus, muuda seda odavamaks/kallimaks.

■ **Koosta retsepti**.

Erinevaid õpiülesandeid võib koostada ka toiduvalmistamise osas, lähtuvalt põhiroast või mõnest muust toiduvalmistamisega seotud sõlmküsimisest.

1. Leia või koosta kolm erinevat retsepti lõunasöögi valmistamiseks kalast (nt kohast, lestast). Retsepte võid valida aadressidelt www.kokaraamat.ee, www.mega.ee/naine/uudised.asp/G=83, www.woman.delfi.ee/kodu_ja_aed/retseptid/, www.nn.ee/retseptid.html,

www.hot.ee/retsept/,
freerecipes.htmlplanet.com/.

2. Koosta tööjuhis plakati (1) või voldikuna (2) kalaroa valmistamiseks. Osuta selles toitainete kadudele erinevate valmistamisviiside puhul ning võimalikele ohtudele hügieenireeglite eiramisel (vt aadressi www.ti.ttu.ee/publika/kala/index.html).

3. Täienda põhirooga sobivate lisanditega, et toit (toidukord) oleks tasakaalustatud toitainelise koostisega ja toiduainete valik mitmekesine (vt aadresse www.ti.ttu.ee/publika/toidusoov/toit.htm, www.ti.ttu.ee/publika/toitu3/).

4. Koosta erimenüü kehamassi alandava dieedi jaoks, jälgides toitainete tasakaalustatuse printsiipi (www.inimene.ee, www.woman.delfi.ee/kodu_ja_aed/retseptid)

■ Tutvu toitumise põhireeglitega.

Siin võib anda ülesandeks leida internetist vastav kodulehekülj, vanemate klasside õpilased võiksid selle lehekülje aga ise koostada. Seal võiks olla näiteks neli ristsõna, mille lahend annab toitumise neli põhireeglit: toit olgu tasakaalustatud, mõõdukas, mitmekesine ja vastab organismi vajadustele.

Ristsõnade alateemadeks võivad olla toitained, toiduained, toidud ja toidu lisaained. Õpilane võib kasutada abimaterjalina nt 7.–9. klassi kodunduse õpikut (7), muid teatmeteoseid või internetti. Näitena on toodud ristsõna, milles peituvad erinevad toitained või toidud ning lahendiks on üks toitumise põhireeglist (joonis).

T S E L L U L O O S
V I T A M I I N I D
G L Ü K O O S
M I N E R A A L A I N E D
K A A L I U M
R A S V A D
K A L T S I U M
L A K T O O S
K I U D A I N E D
S Ü S I V E S I K U D
T Ä R K L I S
N A A T R I U M
F R U K T O O S
V A L G U D
V E S I

Joonis. Ristsõna näide toitumise põhireegli kohta.

Abimaterjali, mis võimaldab koostada, printida ja salvestada erinevaid sõnamänge, leiab ingliskeelselt leheküljelt puzzlemaker.school.discovery.com. Valida on 11 variandi vahel, nt sõnaotsingud, ristsõnad jms.

■ Koosta plakat.

Teadmiste kinnitamiseks sobib plakati koostamine. Plakat peaks sisaldama nii informa-

tiivset kui ka illustratiivset materjali. Informatiivse materjali koostamiseks saab kasutada AltaVistast saadud allikaid illustratsioonide jaoks (www.thebiggerpixel.com/, nutrition.about.com/library/graphics/clipart/blclipart.htm?once=true&, www.photoguide.com/).

Kasutada saab ka arvutisse skaneeritud pilt.

■ Kaitse oma seisukohta.

Õpilased võiksid diskuteerida tervisliku toitumise teemadel. Oma seisukohtade kaitsmiseks võiksid nad välja arvutada näiteks hamburgeri ja kala-riisivormi toitainelise koostise (13). Abi ja nõu võiks otsida koduleheküljelt www.ti.ttu.ee/publika.

Õpilased võiksid oma seisukohtade illustreerimiseks koostada ka võrdlevaid tabelleid või diagramme.

■ Koosta mõttekaart.

Mõttekaartide koostamise põhimõtteid tutvustab www.tld.jcu.edu.au/netshare/learn/mindmap/howto.html. Sel aadressil on toodud ka mitu näidet mõttekaartide koostamise võimalustest.

■ Kirjuta referaat.

Arvutit kasutatakse tunniväliste ülesannete lahendamisel eeskätt infootsingul, referaatide koostamisel ja projektülesannete lahendamisel. Infootsing internetist on oluline ja vajalik samm paljude ülesannete lahendamisel.

Kirjandus

1. B e c h e l, H. 2000. Herstellung von Plakaten – meindliche Vorträge und Gestaltungsprodukte bewerten. – NiU Chemie Heft 56, S. 16–19.
2. F r e i m a n, T. 1999. Mind-Maps – mit Methode mehr Durchblick. – NiU Chemie, Heft 53, S. 27–29.
3. Kaltsium, www.kaltsium.net/.
4. K o k a s s a a r, U., V i h a l e m m, T., Z i l m e r, M. 1999. Õige toit. Tartu. www.healthilife.ee/raamat/sissejuh.html.
5. Kolesterool, www.doctus.ee/era/kolesterool.htm.
6. KostProbe, www.wdr.de/tv/service/kostprobe/kp_sarchiv.html.
7. P a p p e l, K., L a u s, L., M e i, K., P õ d r a, A. 1998. Kodundus 7.–9. klassile. Tallinn, Koolibri, 174 lk.
8. S a m o l i n, L. A., G r o s v e n o r, M. B. 2000. Nutrition: Science & Applications, 3rd Edition. Philadelphia, Saunders College Publishing.
9. Sekretär.ee, sekretar.ee/?g=609.
10. Tervis.ee, tervis.mess.ee/teemad/tervislik_toitumine.html.
11. Tervisekaitserver, www.tervisekaitse.ee.
12. Terviseleht, www.terviseleht.ee/.
13. Toit ja toitumine III. 1996. Toidu keemilise koostise tabelid. Tallinn, TTÜ. www.ti.ttu.ee/publika/toitu3/.
14. Toit ja toitumine II. 1997. Toitumisprogrammi Micro-Nutrica kasutamishüvend. Tallinn, TTÜ.
15. Total Diet Assessment to accompany Nutrition: Science & Applications. 2000, Harcourt.
16. Tunne oma õigusi. Tarbijakaitse koolitusprogramm. 1999. Tarbijakaitseamet. www.consumer.ee/.
17. Virtuaalne terviseõpetus, www.medikaments.net/tervis/hugieenlink1.html.

Lisaks

Põhikooli lõpetaja info- ja kommunikatsioonitehnoloogia alased pädevused. www.opetaja.ee/artiklid/.

Vormsi projekt – kodukoht käsitöö ainekavas

TIIA ARTLA, TPÜ käsitöö didaktika lektoraadi lektor

KRISTINA RAJANDO, TPÜ käsitöö ja kodunduse eriala üliõpilane



Vormsi Põhikoolis viis kodukohaprogrammi ellu käsitöö-õpetaja Kristina Rajando. Fotol on ta Vormsi rahvariites, kuulus *bindbongen* käevangus.

TIIA ARTLA foto

Vormsi lapsevanemad soovisid võtta oma kooli õppekava läbi-vaks teemaks Vormsi saare aja-loo, kultuuri ja etnograafia. Tee-ma pole kerge, praegu elab saarel vähe vormsirootslasi, kes oma kodukoha ajalugu mäletavad. Rootsikeelne põliselanik-kond lahkus sealt Teise maailmasõja ajal ja pärast sõda on suur osa saare elanik-konnast pidevalt vahetunud. Õnneks on Vormsi saare ajalooline loodus- ja kultuu-rimaastik hästi säilinud.

Kooli uutmoodi õppekava hakati arutama 2000. aasta algul, kui Vormsil võeti ette suur

projekt “Külavõrk” (Villnet), mis pidi panema paika saare arengu põhilised suunad. Projektis oli kindel koht ka Vormsi Põhikooli õppekaval, siinjuures peatume aga käsitöö ainekaval. Enne uue aineka-va koostamist tutvus käsitööõpetaja Kristina Rajando saare kultuurilooliste ja etnograafiliste huvi-väärsustega, küsitles lapsevane-maid ning paikkonna riiklike ja eraettevõtete töötajaid. Seejärel koostati käsitöötundide poole õp-peaasta ainekava, arvestades kü-sitluste tulemusi, õpilaste oskusi ja kohaliku elanikkonna majan-duslikke võimalusi.

Lisaks ainekavale arutati ka seda, mida saaks teha pärast koo-litunde ringitöös, õppekäikudel jm. Õppe sisu jaotati kuueks teemaks. Vanuselist alajaotust ei tehtud, sest Vormsi Põhikoolis on liitklas-sid. Kuna Vormsi kooli kogemus sobib eeskujuks teistelegi saartele ja väiksematele maakohtadele, kus on hakatud oma kultuurilisi “juuri” unustama, siis tutvustan lühidalt, mida selles saarel asuvas koolis on tehtud.

Kuus Vormsiga seotud teemat

■ **Ajalugu.** Selle teema all räägi-ti käsitöötundides eestirootslas-te elust Vormsi saarel ja tollase vormsirootsi (eestirootsi) kultuuri eripärast. Lähemalt uuriti saare rahvarõivaid, pöörates tähelepanu ka nende kujunemisloole, eripära-le ja valmistamisviisile.

Käsitöötundides näitas õpetaja õpilastele vanu fotosid, rahvarõivaid, muistseid tarbeese-meid jm. Võeti ette ka õppekäike, käidi kultuu-riobjektide ümbrust korrastamas, külastati saarel elavaid eestirootsi põliselanikke.

Õppekäikudele järgnesid diskussioonid klas-sis. Et saarel elavad lapsed oma kodukoha aja-lugu ei tundnud, siis arutleti näiteks teemal: miks elas Vormsil rootslastega võrreldes nii vähe eestlasi?

Õppekäigud põliselanike juurde pakkusid õpilastele suurt huvi ja sel moel koguti uusi teadmisi saareelanike varasema eluolu kohta.

Näiteks saadi teada, et rootslased olid nn äri-
mehed, kes söitsid merd ning tegelesid kaubandusega. Seetõttu oldi majanduslikult ka üsna
heal järjel. Linnast Vormsile sõitnu tunti alati
ära, sest tavaliselt oli linnasaksal palju keh-
vem ülikond. Ja veel – välislaevadele ei võetud
tööle vormsilasi, kes polnud läbinud Eesti sõja-
väeteenistust.

■ **Mustriõpetus.** Selle teema sissejuhatuseks
kujundasid õpilased oma lemmikmustreid ja
-ornamente ning võrdlesid neid omavahel. Järg-
nes vormsirootslaste valmistatud vanade orna-
mentide ja mustrite uurimine ja nende muistse
tähenduse selgitamine. Seejärel joonistasid õpi-
lased uusi ornamente ja mustreid, kasutades
vormsirootsi ornamentide motiive. Lõpuks val-
mistasid lapsed Vormsi pulmades seintel kau-
nistustena kasutatud pulmariste. Lastele oli
siin heaks eeskujuks üks 1855. aastast pärit li-
tograafia ja üks suuline pärimus.

Õpilased kogusid rannast roogu ja oksa ris-
tide valmistamiseks, tehnoloogilised võtted ris-
tide sidumiseks punase lõngaga tuli neil enes-
tel välja mõelda. Käsitöötunnis vahetati selleks
omavahel töövõtteid. Omatehtud pulmaristide-
ga kaunistati jõuludeks kooli saal ja oma klas-
siruum.

■ **Peremärgid, piirikivid.** Õpilastel tuli ette
võtta “ekspeditsioone” Vormsi saare eri paika-
desse ja leida peremärke. Huviobjektid olid ta-
lude piirikivid, kalmistu rõngas- ja kiviristid,
tarbeesemed. See oli tunniväline tegevus. Eks-
peditsioonimaterjale säilitatakse köidetuna val-
la raamatukogus.

■ **Bindbongen.** Õpilased valmistasid endale
käsitöökoti (rootsi keeles *bindbongen*). Kõige-
pealt selgitati *bindbongeni* tähendust Vormsi
naise elus ja toodi välja põhjused, miks seda
kogu aeg kaasas kanti (selles hoiti pooleliolevat
näputööd). Eeskujuks võeti etnograafilise väärtusega
muistsed vormsirootslaste käsitöökotid,
kuid lapsed valmistasid neid oma mustrikom-
binatsioonina ja tehnikaga. Kott õmmeldi valmis
rühmatööna – vanemad ja tublimad lapsed ai-
tasid nooremaid.

Lõpuks pandi *bindbongenid* Tallinna Peda-
gogikaülikoolis rahvakunstialasele näitusele,
mille üle lapsed olid väga uhked. Õpetaja käest
uuriti korduvalt, kas nende kotte ikka käiakse
vaatamas. Hiljem kinkis üks tütarlastest oma
koti emale, kel olid olemas küll rahvariided,
kuid seni puudus sinna juurde kuuluv *bind-
bongen*.

■ **Vanad asjad.** Õpilased otsisid ja kirjeldasid
Vormsi saare vanu, etnograafilise väärtusega
esemeid, mis on valmistatud enne 1940. aastat.
Jutustused Vormsi saare ajaloost, mustriõpetus,
“ekspeditsioonid” ning *bindbongeni* valmis-

tamine olid “asjade otsimisele” hea ettevalmis-
tus. Lapsed vestlesid saarel kauem elanud vanemate
inimestega ja uurisid säilinud vanu
esemeid, pildistasid neid ning koostasid kirjel-
dusi.

Õpilaste kogutust ja nähtust aitas kokkuvõ-
tet teha käsitööõpetaja. Arvutiõpetaja abistas
kokkuvõtete ja ülevaadete vormistamisel. Töö
tegemiseks oli aega kolm nädalat. Selle töö juu-
res abistasid õpilasi nende vanemad. Eduka
koostöö tulemus – kõike kuuri all vedelevat ei
peeta enam lihtsalt vanaks kolaks ja nii mõnigi
vana Vormsi kirst leidis endale uue omaniku,
kes oskab nüüd eset väärtustada. Õpilaste
kogutud materjalid köideti plokkideks ja neid
säilitatakse kooli raamatukogus.

■ **Üritused.** Need hõlmasid kogu poolaasta ja
jagunesid ainesisesteks, ainetevahelisteks,
ülekoollisteks ja paikkonna üritusteks. Aine-
siseste üritustena viidi läbi erinevate teema-
ühikute tulemuste näitusi. Enim kõlapinda li-
saks TPÜ-s toimunud näitusele on leidnud köi-
detud plokid, mida käivad raamatukogus sirvi-
mas nii õpilased kui ka õpetajad ja teised saa-
reelanikud.

Ainetevahelise (ajalugu, rootsi keel, käsitöö,
emakeel) üritusena korraldati koostöös Lää-
nema Rannarootsi muuseumiga huvipäev,
mille teema oli vähemusrahvused Eestis (tähe-
lepanu keskmes vormsirootslased). Üritusest
kasvas välja soov korraldada edaspidi ka ise
sarnased päevi, haarates konkreetseid tegevusi
(tants, muusika jne) ning otsida ka mujalt infot
eeskätt Vormsi kohta.

Ülekoollistest üritustest võib nimetada
mardipäeva- ja jõulupidu, kus osalesid mingi
tegevusega kõik õpetajad ja õpilased. Paik-
konna ürituseks võiks edaspidi olla töö vast-
loodud muuseumi juures.

Lõpetuseks

Tahaks julgustada õpetajaid looma ainekavasid
piirkonna eripära arvestades. Jälgima peaks
riiklikus õppekavas käsitletut, aga arvestama
kohalikke olusid ning võimalusi. Lapse areng
temale sobivas keskkonnas on kõige loomu-
likum ja efektiivsem õpetuse seisukohalt.
Vormsi projekti näitel võib väita, et keskkon-
nas, kus väärtustatakse paikkonda, mõiste-
takse paremini ka oma kultuuri maailma kul-
tuuri kontekstis. Tänapäeva üldises globalisee-
rumises on kõikjal maailmas suurenenud vajadus
kultuurilise enesemääratlemise järele, et
teistest erineda ja pakkuda midagi uut.

Soovitav lugeda

R a j a n d o, K. 2000. Paikkonna eripära väärtusta-
mine käsitöö tunnis. Diplomitöö. Tallinn, TPÜ.

www.vormsi.ee

Käsitööklassidest

ELLE KALJUSTE, TÜ magistrant, TÜ ÕS-i täiendus- ja kaugkoolituse peaspetsialist

Käsitöö ja tööõpetus kui oskusained eeldavad hea ja kaasaegse õpikeskkonna, töövahendite ja -materjalide olemasolu, vastasel juhul tekib riikliku ainekava täitmise raskusi.

Lihtne töde, millest on siiski raske lähtuda. Esiteks sellepärast, et tänapäevaste seadmete ja vahendite soetamine läheb koolile küllalt kalliks. Just rahaliste vahendite nappus on põhjuseks, miks paljudel koolidel puuduvad isegi grafoprojektorid, rääkimata korralikust masinapargist (1994. ja 2000. a tehtud küsitluse andmed).

Teine häda on selles, et tänaseni puudub meil täpsem ülevaade, kui hästi Eesti koolide käsitööklassid varustatud on. Enamik ülevaatusi on selgitanud välja üksnes kõige paremaid käsitööklasside, püüdmata anda tervikpilti olukorrast. Nii korraldati 1977. aastal esimene üldhariduslike keskkoolide kabinetide ülevaatus, kuhu rajoonid/linnad esitasid oma parimad ainekabinetid. Haridusministeeriumi eestvõtetel toimusid ülevabariigilised ülevaatused ka 1982. ja 1990. aastal. 1994. a korraldas küsitluse käsitööõpetajate selts AITA, 1997. aastal vabariiklik käsitöö ja tööõpetuse ainenõukogu.

Möödunud õppeaastal toimus taas käsitööklasside konkurss-ülevaatus. Eestvedajad olid üleriigiline käsitöö vabariiklik ainenõukogu ja käsitööõpetajate selts AITA. Kahjuks ei taotletud seegi kord käsitööklasside täielikku ülevaadet. Iga maakond/linn esitas piirkondlike tulemuste põhjal konkursile oma 2–3 paremat käsitööklassi (7). Kokku konkureeris 26 käsitöö- ja kodundusklassi: Tallinnast, Võru linnast, Harju-, Viljandi- ja Raplamaalt üks; Tartu linnast, Järva-, Lääne- ja Tartumaalt kaks; Pärnu-, Põlva- ja Lääne-Virumaalt kolm; Ida-Virumaalt neli.

Tartu koolide käsitööklassid

Tartu linna käsitöö aineaktiiv otsustas, et konkurss-ülevaatusel osalevad kõik üldhariduskoolid, sest viimane ülevaatus tehti rohkem kui kümme aastat tagasi. Koos Tuuli Tomsoniga (TÕS) klasse üle vaadates hindasime ruumi üldmuljet ja vastavust nõuetele, frontaalseks tööks vajalikke vahendeid, masinaparki, triikimisvõimalusi jms. Vaatasime üle ka õppevara (õpikud, tabelid, ajakirjad, eritehnika ainekava valikteemade õpetamiseks, väikevahendite käepärasuse ja kasutusvõimalused). Hindaime ka kõige süsteemsust.



Häid käsitöö- ja tööõpetuse klasse on nii Tartus kui Tallinnas. Samas ei jää Saue Gümnaasiumi ühendatud käsitöö- ja kodundusklass linna omadele millegi poolest alla.

RAIVO JUURAKU foto

Lisaks oma tähelepanekutele küsisime käsitööpetajate endi arvamust oma töötingimuste kohta, uurisime nende tulevikunägemust ning palusime hinnata oma aktiivsust olukorra parandamisel, koostööd kooli juhtkonnaga jm.

Lõpuks arutasime nähtut-kuuldut Tartu linna käsitöö ainenõukogus. Leidsime, et Tartu parimad käsitööklassid on Miina Härma Gümnaasiumil ja Tamme Gümnaasiumil – need esitasime vabariiklikule konkursile.

Miina Härma Gümnaasiumil on nii Tartus kui ka Eestis ainulaadne koht – sellel koolil on omaette käsitöömaja. See näitab kooli juhtkonna mõistvat suhtumist ja käsitööpetaja **Marje Peedissoni** ettevõtlikkust ja järjekindlust. Sisustuse ja metoodilise poole kujundamisel on MHG käsitöömajas mõeldud ennekõike õpilasele, et tal oleks tunnis hea olla. Turvalisust lisab ruumide värvilahendus – roosa ja roheline kooskõla. Marje Peedissoni sõnul lähtusid nad sisekujunduses värvusteraapia seisukohast, et roheline tervendab ja annab jõudu, roosa aga tekitab mõtte, et kõik läheb aina paremini.

Tamme Gümnaasiumi käsitöökompleks on värske juurdeehitis. See on käsitööpetajate **Piia Ranna** ja **Malle Pehki** tulevikunägemuse ja kooli juhtkonna sujuva koostöö tulemus.

Tartu koolide ülejäänud käsitöökabinetid on üsna eri tasemel. Õpetajate hinnangul, mida võib usaldada, on Tartus üheksa kooli käsitööklassid rahuldaval tasemel, kuueteistkümne kooli õpetajad aga märgivad, et neil napib õpevara, samuti õpilaste töökohti, seadmeid jm.

Koolide võimalused on erinevad. Nii kodunduse kui ka käsitöö õpetamiseks on omaette kabinetid viies Tartu koolis; kodundusruumi pole, kuid eraldi käsitööruum on seitsmes koolis, käsitöö ja tööõpetuse ühendatud ruum on üheksas ja muud võimalused kaheksas koolis.

Õpetajate arvamused

Tartu koolides töötab 25 käsitööpetajat ja nad on suhteliselt hea ettevalmistusega: 21 on kõrgharidusega (eriharidusega 11), 4 keskeriharidusega (õpivad edasi). Ka vanuseline koosseis on päris hea – õpetajate keskmine vanus on 39 aastat. Kuni 30-aastasi käsitööpetajaid on Tartu koolides viis, 30–40-a üksteist, 40–50-a neli ja üle 50-a viis.

Käsitööpetajad ise leiavad, et arenguruumi on veel piisavalt. Kui palusime neil hinnata omaalgatus ja tulevikunägemust, saime saadud vastuste põhjal koostada tabeli (osa õpetajaid jättis hinnangu andmata).

TARTU KÄSITÖÖPETAJATE ENESEHINNANG		
	Omaalgatus	Tulevikunägemus
Väga tugev	3	1
Tugev	2	2
Keskmine	9	6
Väike	2	3
Puudub	–	4

Õpetajate enesehinnanguga tuleb nõustuda – arenguruumi on piisavalt. Õpilaste käelise tegevuse arengut ei tohi alahinnata. Juhinduda võiks John Dewey mõttest: “Suuremal osal inimestest ei ole valdavaks intellektuaalsed huvid, vaid praktilised kalduvused. Võttes kooliprogrammi enam praktilisi töid, märkame peagi, kuidas kooli mõju lastele suureneb” (9). Samas ei tohi unustada, et praktiliste tööde tegemiseks on vaja ka sobivaid tingimusi.

Et töökatel õpetajatel ja kooli juhtkondade koostöös sisse seatud paremad käsitööklassid kolleegide hulgas rohkem tuntuks saaksid, tutvustatakse ja tunnustatakse neid Tartus 2. novembril II vabariiklikul konverentsil “Tööõpetuse ainekava ja õpikeskkond muutumas ajas”.

Soovitame lugeda

1. I n d r e, K. 1996. Hariduse saatus on olnud õpetajast. – Õpetajate Leht, 22.03.
2. K i v i l o, L. 1990. Naiskäsitöö õpperuumidest. – Haridus, nr 6.
3. K r u l l, E. 1998. Õpetajakoolitus III, lk 10, Tartu.
4. K r u l l, E. 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. TÜ kirjastus, lk 307–320
5. L i n d, E. 1997. Käsitöö ilu ja valu. – Õpetajate Leht, 12.12.
6. P ö l d o j a, M., V ö r k, R. 1979. Tütarlaste tööõpetuse kabinet. – Nõukogude Õpetaja, 17. 11.
7. L i n d, E. 2001. Käsitöö pole lihtsalt näputöö. – Õpetajate Leht, 23.02.
8. A l t m ä e, A. 1987. Töörahu kujundamise võimalusi õppeasutustes. – Haridus, nr 7.
9. K u u r m e, T., S i i m, E. 1991. Aktiivõpe. Tallinn.
10. S a r v, E.-S. 2000. Õppimine – argine? – Haridus, nr 6.

Tartus Vanemuise 18 2. novembril 2001. aastal

II vabariiklik konverents

“Tööõpetuse ainekava ja õpikeskkond muutumas ajas”.

Registreerimine telefonil 051 82 246, 343 617, 056 693 775;

e-post elle@ut.ee, ingrid@tdl.ee.

Veimevakk, seljakott, telefon

LEHTE JÕEMAA, Eesti Käsitööpetajate Seltsi eestseisuse liige



Tööõpetuse teema on võetud "Hariduses" enne vabariiklikku käsitöökonverentsi 2. novembril Tartus põhjalikult ette. On tunda autorite meeskonnatööd, mis on väga rõõmustav, sest ainult üheskoos suudame jõuda käsitöös ja tööõpetuses uuele tasandile.

Esimesed positiivsed nihked ongi juba märgatavad. Käsitöö ainekavasse on sisse võetud uusi tehnikaid ja tehnoloogiaid. Tikkimisel soovitatakse kasutada tänapäeva tugimaterjale, mis pesemisel või triikimisel hajuvad. Käsitöö asemel kasutatakse üha rohkem konkreetseid nimetusi: tekstiilõpetus, kodumajandus (kodundus) ja tehnoloogiaõpetus, millest meie õppekava tegijadki võiksid edaspidi julgelt lähtuda.

Kuna mulle on jäänud Põhjamaid külastades mulje, et mõnedki probleemid, mille kallal meie alles pead murrame, on seal juba lahendatud, tutvustan lühidalt seal nähtut-kuuldut.

Põhjamaades, eriti aga Soomes on võetud suurelt ette tehnoloogiaõpetus. See on võetud kogu riigi arenguprioriteediks. Uuendused



Soomes koolides näeb lisaks õmblevatele poistele ka saagivaid, hõõveldavaid ja lihvivaid tüdrukuid.

LEHTE JÕEMAA foto

jõuavad seal väga kiiresti kooli. Käsitöö on muutunud arvutispetsialisti ja inseneri-, samuti disaineritööks.

Suund tehnoloogiale

Soomes lapsed teevad tikandeid tikkimismasinaga. Õpilane mõtleb mustri välja, sisestab arvutisse ja masin tikib kavandi väga kvaliteetselt välja. Ühesuguse rõõmuga tikivad nii poisid kui ka tüdrukud. Tikkimismasinad on kallid, aga näiteks Helsingi koolid lahendasid mõni aasta tagasi olukorra nii, et hinnaline masin rändas koolist kooli. Kudumisega on umbes samuti. Varrastel kootakse, sest see on traditsioon ja vajalik lapse käe mootorika arendamiseks. Kuid samal ajal on klassis kudumisaparaat ja mahukamad tööd tehakse sellega. Töö suur maht ei tohi tappa loovust ja masinaga kudumine on ühtlasi eelkutsuõpe. Siin kogeb õpilane, et ka lihtsamad tööd võivad olla huvitavad ja nõuavad loominguilisust. Tekib arusaam tänapäeva tootmisest.

Tiina Päeva kirjutab poistele kodunduse õpetamisest. Soomes teevad poisid meelsasti nn tüdrukute töid, sest seal saab kasutada masinaid ja neid poisid armastavad. Nad õmblevad endale ise moekaid pükse ja särke – muidugi õmblusmasinaga. Särkile tupsutavad nad šablooni abil ise kirjad peale, šablooni teevad samuti ise. Kord nägin Taanis, kuidas üks seitsmenda klassi poiss avastas tunni ajal enda soki seest augu. Ta võttis soki jalast ja õmbles augu õmblusmasinaga kinni. Ja miks ka mitte, tulemus oli päris hea.

Teises Taani koolis nägin, kuidas juba 3. klassi lapsed tegid õmblusmasinaga tekstiilist raamatukaasi. Mõte oli selles, et mille sa välja mõtled, selle suudad õpetaja abiga ka valmis teha. Masinaid ja tehnikat ei tohi karta, sellega tuleb harjuda juba maast madalast. Taani 3. klassi õpilased said õmblusmasinaga väga hästi hakkama, meil aga palub mõni üheksanda klassi õpilane pinginaabrit, et see laseks tema eest mõned õmblused masinaga kinni.

Arvata võib, et just laialdane masinate kasutamine kõigi tööde tegemisel ongi peamine põhjus, miks poisidki Soomes ja teistes Põhjamaades nii meelsasti käsitöö ja kodunduse tundides käivad

Uus õppekava

Meil kurdetakse õigusega, et käsitöö ainekava on liiga mahukas. Aga võib-olla pole me ise piisavalt leidlikud? Soomes antakse lastele selliseid töid, mille teostamiseks on vaja ära õppida palju erinevaid töövõtteid. Näiteks seljakott.

Laps mõtleb välja, missugust kotti ta tahab, joonistab lõiked, teeb sirgeid õmblusi, kandib, õmbleb nõõpauke, teeb masintikandit, kasutab erinevaid materjale, kinnitab tõmblukke jne.

Ühe koti tegemisega õpib laps väga palju töövõtteid. Miks meie lapsed heegeldavad ja tikivad siiski linikuid, mis lähevad kohe pärast valmimist kuhugi kapinurka seisma? Mida peaks laps peale hakkama pilutatud padjapiüüri-ga? Miks peavad lapsed valmistama endale muistset veimevakka? Laps peab kogema töö-rõõmu ja edutunnet – saan hakkama sellega, mida teha kavatsesin. Valminud esemel peab olema lapse jaoks tarbimisväärtus.

Siiski on Eestiski selliseid lahendusi leitud. Näiteks kunstnik Anu Raud laskis Viljandi Kultuurikolledžis käsitöö eriala õppivatel noortel kududa ainult ühe etnograafiliste elementidega kinda – käpiknuku või -loomana. Mahtu on poole vähem kui kindapaari kudumisel, kuid töö on siiski lõpetatud, loominguline ja lastele väga põnev. Kui veel koos emakeeleõpetajaga projekt kavandada, võib hiljem nukulavastuse teha – ainetevaheline integratsioon missugune.

Nüüd on Eesti poiste tööõpetuse ainekava märkimisväärselt parem kui sel ajal, mil kõik pidid meisterdama prügikühvli. Tüdrukute käsitöö ainekava viimane variant on ka kaasaegsem. Aga ei peaks olema ju poiste ja tütarlaste ainekavad, vaid kohustuslikud kursused ja valikvõimalused.

Õpetus peab olema korraldatud ka kaasaegses töö- ja õppekeskkonnas ja tänapäevaste materjalidega. Näiteks Soome 6.–7. klassi lapsed teevad tehnoloogiaõpetuse tundides endale ise telefone. Nad koostavad õpetaja juhendamisel skeemid, söövitavad need plaadile ja panevad siis detailid kokku. Valmis saab telefon, millega on võimalik helistada. Telefonide kokkupanekutki võib lugeda eelkuteõppeks. Kas Elcoteq ei võiks aidata sama suunda Eestiski üles võtta? Toetada koole oma jääkdetailidega? Vajavad ju ka nemad tulevikus üha paremat tööjõudu.

Soome poistele meeldib ka mudelautodele mootoreid peale panna ja neid kaugjuhtimiseadme abil ringi sõidutada. Paljud soome poisid on teinud endale ise elektrikitarrid – puust korpus, keeled peale ja elektroonika juurde. Üksvahe valmistati Soomes tehnoloogiatiundides massiliselt kellakappe. Lihtne kellamehhanism oli kooli poolt olemas, õpilased tegid sellele kunstipärase kesta ümber. Mõned poisid matkisid antikvaarseid kellakappe, teised kujundasid neid noortepäraselt lustakateks ja värvikirevateks.

Soomes on tähtsustatud ka tunnetusprotsessid ja loovuse arendamine. Vahel esitatakse mingi muusikapala, tants või luuletus ja lapsed püüavad vormistada oma muusikalis-luuletist elamust pabermassist, traadist, lõngast ja vildist installatsioonina.

Tööõpetus on Põhjamaades ühtlasi ka korraõpetus. Taani koolis pühib korrapidaja pärast õmblustundi kõik riideribad ja nõelad klassi keskele kokku, istub taburetile ja korjab kõik mahakukkunud nõelad ükshaaval purude seast välja ning paneb iga nõela õigesse karpi. See töö võib võtta kuni pool tundi, aga ühtegi nõela ei visata minema, ehkki Taani on ju jõukas maa. Kõigil tööriistadel ja materjalidel on seal oma koht. Kappides valitsev kord lausa üllatab. Õppeklass on korras ja jääb korda tunni lõppedes, õpilased teavad oma kohustusi ja vastutust.



Kui Põhjamaades on võetud suund tehnoloogiale, siis Eestis on saavutatud häid tulemusi tarbekunsti suunal. Haapsalu Sanatoorses Internaatkoolis valmistatud nahast kalad näitavad õpilaste head vormi- ja materjalitunnetust.

LEHTE JÕEMAA foto

Miks plokkflööti ei mängita?

TIINA SELKE, TPÜ doktorant

Plokkflöödi, tolleagese nimega vilepilli tõi eesti kooli Riho Päts, kes tutvus Orffi süsteemiga 1930. aastal Austrias. Erinevaist rütmipillidest ja plokkflöötidest koosnevast Tallinna 21. Algkooli orkestrist kujunes omamoodi näidiskollektiiv. Seadeti tegi Päts ise. Pillide ja kogemuste puudusel jäid niisugused kooslused ometi haruldasteks. Pealegi nõudis taoline klassiõpe eri metoodikat.

Uus plokkflöödiuudis jõudis Eestis koolidesse 1970. aastate algul. Tollase haridusministeeriumi muusikalise kasvatuspeametoodiku Heino Kaljuste eestvedamisel telliti koolidele paar tuhat Saksa DV-s valmistatud pilli. Muusikaõpetajaid koolitavates õppeasutustes – Tallinna Pedagoogilises Instituudis ning Tartu, Rakvere ja Tallinna pedagoogilistes koolides viidi Riho Pätsi algatusel sisse individuaalne plokkflöödiõpe – igale üliõpilasele vähemalt üks semester. Plokkflöödiõpetuse propageerijaiks kujunesid Tallinna 22. Keskkooli muusikaõpetaja ja orkestrijuhtheldur Vaabel, helilooja Heino Jürisalu ja G. Otsa nimelise Tallinna Muusikakooli puhkpilliopetaja Kalju Vest.

Õpikud

1974. aastal ilmus H. Jürisalu "Plokkflöödiõpetus I" (1975, II osa). Õpik sopran- ja altplokkflöödi õpetamiseks oli mõeldud kasutamiseks üldhariduskooli klassitunnis ja põhines valdavalt algklasside laulurepertuaaril ning lihtsadel rahvalauludel.

Plokkflöödiõpetust viidi sisse ka üldhariduskoolide muusika eriklasside 3. klassidesse. Heino Kaljuste lauliku "JO-LE-MI III" (1974) parandatud ja täiendatud teise trüki väljaandes lisati plokkflöödi õpetuse osa, mis liigendati laulurepertuaariga. Tõenäoliselt oli eeskujuks Soome koolide kogemus, kus plokkflöödiõpetust alustati samuti kolmandast õppeaastast (12). Metoodiliselt oli õpik sarnane Jürisalu omaga. Väikesi erinevusi sõrmede õppimise järjestuses oli kõigis väljaannetes, need olid tingitud repertuaari ja teoreetiliste teadmiste õpetamise loogilisest järjestusest.

1981. a ilmus H. Vaabeli "Repertuaari plokkflöödimängu õppimiseks". Kuna mängutehnika läheb kiiresti teise oktavi nootide mängimiseni, oli õpik mõeldud individuaalõppeks. Algosa lihtsuse tõttu sai seda kasutada ka klassitöös.

Ilmus rida noodimaterjali mitmesugustele plokkflöödi koosseisudele, mida sai kasutada muusikaringides. Üsna levinud oli pea ainus meil müügil olnud välismaine, ungarlase J. Bèresi õpik, mis oli seotud relatiivse astmeõpetusega ungari koolis. 1978. aastal käis Eestis professor L. Daniel Tšehhoslovakiast, kes viis läbi täienduskursuse flöödiõpetajatele.

Metoodika

Õpetajate ettevalmistuses oli plokkflööti juba Riho Pätsi aegadest, s.o 1960. aastate teisest poolest kohustuslik. Päts nägi pilli kasutamise võimalusi mitte ainult klassivälises ringitöös, vaid ka grupitöös klassi laulutunnis JO-LE-MI õpetuse osana. Metoodiliselt alanuks pilliõpe nagu astmeõpetuse kuulmise järgi so-mi leidmisest. Alustada võinuks Pätsi arvates niipea, kui so-mi astmed on õpitud. Veelgi enam, **R. Pätsi arvates võinuks plokkflööti õpetada kuulmise järgi juba lasteaias.**

Nagu rõhutab H. Jürisalu õpiku eessõnas, "peab /.../ metoodika üldhariduslikus koolis tagama võimalikult lühikese ajaga õpilase sellised tehnilised oskused, mis võimaldaksid tal õpitaval muusikainstrumendil edukalt musitseerida tehniliselt samasugusest /.../ noodimaterjalist, milline on kasutusel laulude laulmisel. Võtted, mille abil selleni jõutakse, ei erine nendest,



Plokkflööditund Mustamäe Humanitaargümnaasiumis.

Autori foto

mida kasutatakse erialases instrumendiõpetuses. Peamine erinevus seisneb õppematerjalis”.

Viimast väidet peab küll korrigeerima. Tege- mist on siiski erimetoodikaga, sest traditsiooni- lises individuaalõppes alustatakse reeglina c- duuri, s.t mõlema käe sõrmestiku õppimisest. Klassimetoodikas on see meetod keerukas, ae- ganõudev, kuna lapse käsi on väike ja sõrmed sageli ei ulatu alumiste avadeni. Siingi on indi- viduaalne juhendamine hädavajalik. Klassitöös alustatakse esialgu vasaku käe sõrmestikust – ülemise tetrahordi õppimisest. See võimaldab kiiremini mängida lihtsaid laste- ja rahvalaule. Tulemus ühtlasi motiveerib, mis on klassitöös huvi säilimiseks väga oluline. Selle nimel te- hakse sageli klassimetoodikas sõrmestiku õp- pimisel mõõndusi. Näiteks sopran(barokk)pillil f-noodi õppimisel õpitakse alul sõrmestiku liht- sustatud variant, hiljem, kui sõrm ulatub alu- mise c-ni, õpitakse õige võte.

Üldiselt piirduakse klassimetoodikas dia- tooonilise astmereaga c^1-d^2 ja kahe altereeritud noodiga fis^1 ja b^1 . Need helikõrgused võimal- davad mängida koolilaulikute repertuaari enam- esinevais helistikes – G, C, F ja paiguti D-du- uris ning paralleelsetes moll-helilaadides.

Kui ungari flöödiõpik on üles ehitatud sarna- selt astmete õpetamise järjekorraga laulutun- nis, s.t leitakse mudelid so-mi ja le-jo, siis eesti- keelsetes plokkflöödiõpikutes erineb astmete järjekord laulutunnis õpitust – õpitakse mi-le- jo-rai-soi. Eestikeelsed flöödiõpikud ei ole seotud astmeõpetusega. Samas on nende materjali kerge kohandada relatiivse süsteemiga.

Seega oli eeltöö pillimängu levikuks tehtud. Ometi ei leidnud plokkflööti klassitöös nii palju kasutamist, kui seda algul loodeti.

Kriitikat

□ Võib-olla oli põhjus selles, et **ei olnud üht- set seisukohta**, mitmendast klassist ja millise süsteemiga alustada. Samuti puudusid ansamb- limängu meetodika, oskus siduda pilliõpet jo-le- mi-ga ning lapsepärane mänguline lähenemine õpetuses. Õpetajate ettevalmistus plokkflöödis baseerus individuaalõppel ja absoluutsel süs- teemil ning nüüd tuli see kohandada klassile.

□ **Õpikud on ülesehituselt akadeemilised** – alustatakse nootide-sõrmede õppimist ja kes- kendatakse harjutustele. Metoodiliselt lähtu- vad H. Kaljuste, H. Jürisalu ja H. Vaabeli õpi- kud 3.–4. klassi teoreetilistest eelteadmistest, eeldavad lapse elementaarset nooditundmist (absoluutne helikõrgus, noodinimed, nootide asukoht jmt).

□ **Kuulmise järgi õppimine, improvisat- sioonid, mängulisus**, nagu seda ette kujutas R. Päts, **puudub õpikuis** enamasti üldse. Vä- hemasti ei leia me õpikuist viiteid sellisele eel- tööle pilliga.

□ Plokkflööti õpetati/kasutati enam muusika- kallakuga koolides, fakultatiivtundides või rin- gides ja koolide juures tegutsevates isemajan- davates muusikaklassides. (Oli ka üksikuid en-

tusiaste-muusikaõpetajaid, kes kasutasid pille üldhariduskooli muusikatundides ja saavuta- sid silmapaistvaid tulemusi.)

Tagajärg – ei hakka vedama

Sellest perioodist on mulle kui algajale õpeta- jale meelde jäänud üks seik koolielust. Pillid seisid lauluklassi kõrval pillilaos riulitel kogu aasta kuni inspektori tulekuni. Nädal enne kü- lastust võttis mu tubli kolleeg need riulilt ja jagas üldise elevuse saatel lastele. Harjutati kogu klassiga lihtsat ühel-kahel astmel põhine- vat ostinatosaadet. Klassid olid suured, sageli üle 40 õpilase, kõrvalruumi kostis harjutamine kõrvulukustava kakofooniana. Ometi piisas paarist tunnist, et inspektori külastusel laul pillisaatega ette kanda. Kõik õnnestus ja tubli õpetaja oli end järjekordselt tõestanud. Pillid jäid ootama järgmist inspektori külaskäiku.

Samas kasutati näiteks Põltsamaa Keskko-olis pille puhkpilliorkestri algajate mängijate, kellele ei saanud veel “õiget” pilli kätte anda, ettevalmistamiseks.

Sõrmetehnika, koordineerimise, hingamise ja keeletöö arendamiseks algklassides oli plokk- flööti asendamatu vahend.

Kuigi pille toodi sisse ohtralt ka eraviisili- selt, jäi nende kasutamine klassitunnis ometi tagasihoidlikuks, enamasti muusikaõpetaja eralõbuks. Pillimuusika oli visa levima, sest plokkflööti peeti rohkem laste mänguasjaks kui pilliks. Ilmselt oleks olnud vaja kooriliikumise sarnaseid üritusi – ülevaatusi, osalemisvõima- lusi laulupeol sarnaselt viuldajate ansambliga, et anda **plokkflöödile samasugune tähtsus nagu koorilaulule**. Kuid kui isegi mandoliini- orkestrid 1960. ja 1970. aastatel ei saanud G. Ernesaksa vastuseisu tõttu laulupeol osaleda, saati siis veel plokkflöödid. Eesti koolimuusika oli suunatud koorilaulu arendamisele.

Soome eeskuju

Mõningaid muudatusi töid 1990. aastad, kui eesti koolides levis hulgaliselt soome koolilauli- kuid ja õpetaja käsiraamatuid. Uue repertuaa- riga, uudse ülesehitusega kirevaid klantsvälja- andeid kasutasid paljud õpetajad. 3.–4. klassi laulikud oli rikkaliku pildimaterjali ja laulure- pertuaariga metoodiliselt hästi seotud pilliõpe. Mitmed õpetajad leidsid neist innustust uuesti plokkflööti tunnis proovida. Ometi ei tulnud olulisi muutusi, sest repertuaar tuli ikka endal seada ja kohandada, see oli niigi koormatud muusikaõpetajale suur lisatöö, pealegi hinna- takse muusikaõpetaja tööd tänaseni koori järgi.

Milline koht on flöödiõppel praegu?

Kõige kauem, alates 1974. aastast, on Heldur Vaabeli eestvedamisel plokkflööti õpetatud Tal- linna 22. Keskkooli, nüüdse **J. Westholmi Gümnaasiumi muusikaklassis**. H. Vaabel ongi pea ainus, kes järjepidevalt ligi kolmküm- mend aastat on plokkflööti propageerinud – nii soolo-, mitmesuguste ansamblike kui ka rahva-

pilliansambli koosseisu pillina – ja andnud välja repertuaari erinevatele koosseisudele.

Muusikakoolides õpitavate pillide nimekirja jõudis plokkflööt mõnevõrra hiljem.

Mis puutub klassitundi, siis õpetatakse plokkflööti endiselt **muusikakallakuga klassides** (Tallinna 21. Koolis, Nõmme Põhikoolis jm). Oma koha on flöödiõpe leidnud **erakoolides** (Nõmme Erakool, Audentese Erakool), kus sel on ühelt poolt eksklusiivse erandi tähendus üldisest muusikaõpetusest, teisalt aga eesmärk arendada lapse muusikalist ja üldist arengut.

Audentese Erakooli kolmeaastane tsükkel algklassides on andnud häid tulemusi ja julgustanud nii mõndagi õpetajat Põltsamaal, Tallinnas, Harjumaal katsetama koolis ja ka lasteaias. Kolmeaastane tsükkel alates esimesest klassist hõlmab ka rahvusvahelise koolimuusikaprojekti MUS-E klasse Ääsmäe Põhikoolis, venekeelses Mustamäe Humanitaargümnaasiumis ja Mustamäe 2. Lasteaias-Algkoolis. Üldhariduskoolides on õpetajad flöödiõpetust proovinud enamasti vaid tublimite ja võimekamate klassidega kolmandal või neljandal õppeaastal.

Valdavas enamikus koolides on pillid deformeerunud või aja jooksul laiali kantud, mõnes koolis seisavad ja ootavad paremaid aegu. Nüüd oleks võimalus kvaliteetsete ja koolis sobivate plastikflöötidega pillimuusika taas au sisse tõsta.

Õpetajate õpetamine

Muusikaõpetajate ettevalmistuses (Tallinna Pedagoogilises Seminaris, Eesti Muusikaakadeemias, TPÜ muusikaõpetaja lisaerialal) on plokkflööt endiselt valikainena individuaaltund. Hetkel on vaid TPÜ muusikaõpetaja erialal kaugõppes ja täiendusõppeosakonna kursustel võimalik omandada meetoodilisi teadmisi grupi- ja klassitööks ning klassiõppe tarvis kohandatud repertuaari.

Plokkflöödiõppel on hulk vastaseid, kes peavad probleemiks liig tugevat ja teravat heli, eriti suures rühmas mängides; oktavi võrra kõrgemat heli lapse häälega võrreldes; intoneerimisprobleeme – suure klassiga ei saa puhast heli. Ei osata juhendada neid, kel puudub huvi pilliõppe vastu, ega õpet motiveerida; organiseerida tööd suures klassis, kus on sageli kuni 36 õpilast; ei teata, mida teha mahajääjatega.

Probleemidest osa, nagu intoneerimine suure grupis ja kõigis õpilastes huvi äratamine, jääb, paljud probleemid on aga välditavad. Liig tugeva puhumise saab ühtlustada harjutuste ja mängudega. Mahajääjaid ei teki või on mahajäämus minimaalne, kui valida jõukohane repertuaar ja Suzuki meetodile tuginedes seda pidevalt korrata.

Laste huvi säilitamiseks on oluline motivatsioon, mida peaksid kindlasti toetama ka kodus. Õpetaja peab vanematele enne kursuse algust oma meetoodikat tutvustama. Selgitama,

et tulemused ei ole lastel nii kiired kui individuaalõppes, manitsema kodus last kannatlikult ära kuulama, kui nad ette mängida soovivad, kuulama lapse omaloomingulisi palu ja harjutusi, nn “vanemate närvide söömise laule” jne. Vastasel juhul jääb laste huvi lühiajaliseks ja hiljem on väga raske seda uuesti äratada.

Eriti algõpetuses on oluline rahulik tempo, mitmesugused variantidega kordamised, et kõik jõuaksid algvõtete omandada.

Plokkflöödiõpe on klassitunnis vajalik, sest võimaldab

□ kaasata kõik õpilased – pilli saavad mängida ka väiksemate muusikaliste võimetega õpilased, kes laulda ei suuda;

□ arendada hingamise-sõrmetöö-keeletöö koordinatsiooni ja peenmotoorikat, mis on eriti algklassides oluline lapse üldise arengu toetamiseks;

□ saada emotsionaalset naudingut musitseerimisest, rahulolu ilusa kõla ja tooni saavutamisest, laulu esitamisest;

□ tõsta hingamislühaste ja üldse lihastoonust füüsilise tegevusega. (Plokkflööti kasutatakse edukalt ka astmahaigete ja krooniliste ülemiste hingamisteede haigustega laste ravis.)

Teoriaõpetus on praegu muusikatunnis formaalne – õpitakse noodinimesid, helistikke jmt, aga praktikas neid ei kasutata. Vähesed õpetajad seostavad neid teadmisi koorilaulu või klassitunnis praktilise solfedžeerimisega. Plokkflöödiõpe võimaldab õpitut kohe kasutada. Õige õppimise käigus omandatakse helikõrgusi, helistikke, võtme- ja alteratsioonimärke, teooriat õpitakse praktilise musitseerimise kaudu.

Pillimuusika osa meie muusikaõpetuses võiks olla suurem ja miks ei võiks ükskord laulukaa-re all olla ka flöödikoor?

Kirjandus

1. B a i n e s, A. 1977. Woodwind instruments and their history. Faber and Faber Limited. London.
2. B è r e s, J. 1974. Flöödiõpik I–III.
3. Chronology of Orff Schulwerk. 2001. <http://www.aosa.org/chronology.html>
4. H o w e l l, H. S. 1999. Recorder in the Kodaly Classroom.
5. J ü r i s a l u, H. 1974. Plokkflöödi õpetus I. Tallinn.
6. J ü r i s a l u, H. 1975. Plokkflöödi õpetus II. Tallinn.
7. K a l j u s t e, H. 1987. Laulik Jo-Le-Mi III. 3tr. Tallinn.
8. K o s t ö r k i n a, N., S e p p, T., S e p p, U., S u k k, R. U t t, T.-M., V a a b e l, H. 1995. Plokkflöödi programm muusikakoolidele. Riigi Kooliamet.
9. L i n d e, H.-M. 1984. Handbuch des blockflöten spiels. Schott. Mainz. London. Tokyo. New York.
10. L i n n a n k i v i, M., T e n k k u, L., U r h o, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Gummerus. Jyväskylä.
11. P ä t s, R. 1989. Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis.
12. R a n n a p, H. 1977. Muusikaõpetus eesti koolis. Tallinn, Eesti Raamat.
13. S e p p, T. 1995. Plokkflöödi õpik I klass. Tallinn, Koge.
14. V a a b e l, H. 1981. Repertuaari plokkflöödimängu õppimiseks. Tallinn.

Ettevaatust – läbipõlemise oht

KATRIN MÄNDMETS, Aruküla Põhikooli õppealajuhataja

Läbipõlemissündroom (*burn out syndrome* – ingl k) on füüsiline ja emotsionaalne kurnatus, mis toob endaga kaasa madala enesehinnangu ja negatiivse suhtumise oma töösse (10, lk 9). Psühholoogid Maslach ja Jackson defineerivad läbipõlemist emotsionaalse kurnatusena, millega kaasneb alanev enesehinnang. Selle süvenedes laieneb madal enesehinnang ka isiklikele omadustele, see omakorda muudab kehvemaks töötulemused (5).

Läbipõlemissündroom ohustab eriti neid, kelle tööülesanneteks on inimeste ärakuulamine, abistamine, õpetamine, vaimne turgutamine, neile väljapääsu otsimine keerukast situatsioonist jm – arste, sotsiaaltöötajaid, psühholooge, psühhiaatreid, meditsiinitöötajaid, politseinikke, õpetajaid jt. Läbipõlemissündroomiga inimene lahkub tavaliselt töölt, sest teatavasse staadiumisse jõudnuna kaotab ta tahtmise juurelda tekkinud probleemide tagapõhja ja nende lahendamisvõimaluste üle.

Läbipõlemist põhjustavad sobimatud töötingimused, ülekoormus, rollikonfliktid, millega kaasneb süütunne, vajadus otsustada ebapiisava informatsiooni põhjal, hirm teha vigu, isiklike probleemide esiletulek töö juures, tagasiside ja positiivse tunnustuse puudumine (12).

Läbipõlemise staadiumid

Läbipõlemisel eristatakse viit staadiumi:

1. mesinädalad – tööga ollakse entusiastlikult rahul;
2. õli tulle valamine – rahulolematust tööga, unehäired, närvilisus, töö efektiivsuse langus, mikrotraumatism, suitsetamis- ja alkoholitarbimise harjumuste muutumine, ostupalavik, lohutussöömine, tundlikkus kriitika suhtes, kujunev lootusetusetunne, töönarkomaania sümptomite ilmnemine;
3. kroonilised sümptomid – füüsilise haiguse tunnused, väsimus, kurnatus, viha, depressiivsed mõtted;
4. kriis – sügav pessimism, enesehinnangu langus, probleemide nõiaring, füüsilise haiguse süvenemine, põgenemissoov;
5. peaga vastu seina jooksmine – rahulolematust ja viha kõige suhtes, sügav depressioon (6, lk 21).

Läbipõlemise tagajärjedeks on somaatilised vaevused, tühjusetunne, enesehinnangu langus ja hoiakute muutmine töö ja kaasinimeste suhtes (10). Iseloomulikud on kiirustamine, kiire kõnelemine, pidev rahulolematust enese ja teistega, ebakindlus, valmisolek võitluseks, kõrge saavutusvajadus, moonutatud ajataju, mate-

riaalsuse eelistamine, oskamatus reastada asju tähtsuse järgi, agressiivsus, tegevuspinged, oskamatus lõõgastuda, armastustunde puudumine. Inimene kaldub ülemäärase stressi all käituma olukorrale mittevastavalt. Inimene kahtleb ega suuda otsustada, ta on väga tundlik negatiivsete stiimulite suhtes. Kergesti tekivad hirm, kurbus, depressioon, süütunne, vaenulikkus, enesega rahulolematust, negatiivsed hinnangud enese ja teiste kohta, somaatilised kaebused, pessimism, madal enesehinnang ja rahulolematust eri eluvaldkondadega.

Sisemised kriisid

Arengukriisid on elu pöördepunktid, millega kaasnevad pinged ja muutustega kohanemine. Kriiside kaudu võib toimuda areng ja täiustumine, võib aga suurenedagi ka läbipõlemise oht.

Esimene arengukriis tabab tavaliselt 20–30-aastasi noori, kes tunnevad enesekindlustust ja ei suuda määratleda oma identiteeti. Tulemuseks on vältiv käitumine ja eraldumine.

Teine ealine kriis läbitakse pärast 40. eluaastat. Siis võib järgneda uus, loominguilisem eluperiood või arengu seiskumine. Kui loominguilised vajadused väljundit ei leia, tekib isikusliku arengu seiskumise ja vaesumise oht (2, lk 48 ja 49).

Vitaalhingelised impulsid järgivad bioloogilist arengut, seetõttu hakkavad need koos bioloogilise arenguga 40. eluaastast alanema. Väheneb rõõm tegutsemisest, langeb töö tulemuslikkus. Tekib ohutunne nooremate generatsioonide ees. Kui nüüd hakatakse hindama oma väärtust peamiselt selle põhjal, mida seni on saavutatud, siis võidakse jõuda kriisi. Teine võimalus on, et inimese elus algab uus, sotsiaalne faas, mil antakse edasi oma kogemusi, püütakse olla teistele kasulik.

Huvi kunsti, teaduse, looduse või sotsiaalse tegevuse vastu nooremas eas on eelduseks märkamatu positiivsele pöördele 40. eluaastatel (7, lk 39–46). Vaimne areng kulgeb siis kreaatiivsuse ja elutarkuse pooluste vahel (7, lk 23).

Organisatsiooniline tasand

Organisatsioonis võivad läbipõlemist soodustada suur erinevus kolleegide väärtushinnangutes, õpetaja enda vähene kogemus, administratsiooni vastuvõetamatu juhtimisstiil, sotsiaalse toetuse võrgustiku puudumine, koolisisene jäik bürokraatia, koolis valitsev ebakindlus.

Lisaks tekitavad pingeid ülepaistatud õppekavad, õppekava muutused lühikeste ajavahemike järel, kooli muutumine kohaks, kus

lahendatakse sotsiaalseid probleeme, õppe- ja ainekavade halb seostatus, ainekavade liigne akadeemilisus, ülemäära kõrged nõudmised õpetajale, koostöö puudumine koolis (11, lk 72), riiklik järelevalve.

Koolid, kus õpilastel ja õpetajatel on ühed ja samad väärtushinnangud, on edukad (11, lk 38). Organisatsiooni kultuur ühtlustab töötajate käitumist (1, lk 36). Paraku paljudes koolides väärtushinnangute ühtsus puudub. Eri põlvkondade õpetajatel on erinevad nägemused ja kompromisside leidmine tekitab stressi ja suurendab läbipõlemise ohtu.

Õpetaja heaolu ja vajaduste rahuldamine oleneb paljuski administratsiooni juhtimistiiliist. Juht peab aitama alluvatel oma tööd hästi teha, neid juhendama, aitama, toetama ja arendama. Seevastu töötamine autoritaarse juhtimise õhkkonnas pärsib initsiatiivi ja loovust, tekitab surutust. Õpetaja võib sattuda sundseisu, mis tekitab vastumeelsust juhi, ka oma töö suhtes, arengus tekib seisak, inimene muutub kinniseks; tekib hirm teha valikuid ja riskida, kaob võimalus saada uusi kogemusi.

Läbipõlemissündroomi võib põhjustada sotsiaalse toetuse puudumine. Sotsiaalse toetusringi moodustavad inimesed, kellel on hea üksiteisemõistmine ja kokkukuuluvustunne, valitsevad vastastikune usaldus ja lugupidamine. Enesehinnangu jaoks on oluline olla kellelegi kasulik (9).

Kuid kriisiseisundisse sattunu võib liituda ka läbipõlemissündroomiga inimeste rühmitusega, keda ühendab raske elu üle kurtmine, kõikide teemade negatiivne käsitlus ning kõigi ja kõige süüdistamine.

Läbipõlemissündroomi ennetamine

Läbipõlemissündroomi kui haiguse puhul ei saa rääkida traditsioonilisest ravist, pigem tuleks arutada, kuidas sellest üheskoos vabaneda.

Oluline koht on siin koolijuhi toetusel. Hea ja mõistev koolijuht tagab tegevusvabadused ja -piirangud; toetab oma meeskonnaliikmete iseisvusust ja enesekontrolli; pakub arenguvõimalust, väljakutseid töös; kindlustab koolis sõbraliku õhkkonna, toetab mitteformaalsete sotsiaalsete gruppide tekkimist ja avatust suhtlemisel; tagab organisatsioonis olukorra, et iga liige tunnetab oma väärtust (8); tagab kindlustunde, et kooli areng on teadlikult kavandatud ja suunatud; korraldab meeskonnatööd, oskab rakendada motivatsiooniteooriaid, maandada enda ja teiste stressi, lahendada konfliktsituatsioone; kujundab koolikultuuri; väärtustab meeskonnaliikmete individuaalsust; tunneb arengusühholoogiat, oskab ette näha töötajate east tulenevate iseärasustega kaasnevat; on aktiivne kuulaja, julgustab meeskonnaliikmeid suhtlema; jagab infot; teeb konstruktiivset kriitikat ja julgustab andma tagasisidet saavutuste (11, lk 27).

Läbipõlemissündroomi ennetamisel ja sellest ülesaamisest on vaja kasutada toimetulekutehnikaid. Hea toimetulek algab endaga rahulolust. Toimetulekuks vajatakse enesekindlust. Enesekindluse tõstmise parim viis on positiivsete kogemuste kogumine (9). Pingete üks tekkepõhjus on inimese oskamatus oma koorumust reguleerida. Pinge ja lõõgastumine peavad olema tasakaalus. Paljud kasutavad pingete maandamiseks enesesisendus- ja lõdvestusterapiat.

Tõhus ja oluline on loominguine tegevus. Mistahes tehnikaist on tähtsam tugev motivatsioon olla iseseisva mõtlemisega, otsiva vaimuga ja loov (4). Loov eneseteostus tagab isiksuse terviklikkuse ja seesmise vabaduse, muudab mõtteviisi painduvaks ja intuiitiivseks. Toimetulekuks on vaja tahet, eneseusk ja enesest lugupidamist. Ainult enesekindel inimene saab langetada põhjendatud otsuseid.

Teatud tingimustel võib läbipõlemissündroom hakata koolis levima kui nakkushaigus: sündroomi ilmingud on rohkem kui ühel õpetajal, juhtkond kasutab autoritaarseid juhtimispõhimõtteid, õpetajatel puuduvad võimalused loovaks tööks, lokkab bürokraatia. Kui koolikultuur on madal, tuleks kaaluda kooli juhtimistiili muutmist või vahetada juhti.

Inimene ei suuda alati ise hinnata endas peituvaid ohtusid, tal võivad puududa selleks oskused. Kust saada abi? Läbipõlemissündroomi äratundmisest, ennetamisest ja ülesaamisest räägitakse kursustel. Iga õpetaja peaks teadma oma psühholoogilisi riskitegureid, ealisi iseärasusi ning suutma kohaneda sotsiaalse keskkonna nõudmistega, vajalik on pidev eneseanalüüs. Koolides kasvab nõudlus koolipsühholoogide järele. Tavaliselt seostatakse psühholoogilise nõustamise võimalust või tugiisiku olemasolu eeskätt õpilaste teenindamisega. Sama oluline on see aga ka õpetajatele ja koolijuhtidele.

Kirjandus

1. A l a s, R. 1997. Juhtimise alused. Tallinn.
2. E l e n u r m, T., K a s m e l, A. jt. 1997. Stressi teejuht. Tallinn.
3. K a p l i n s k i, J. Fatalismist. <http://www.parnu.ee/Raulpage/kaplinski.html/>
4. K i d r o n, A. 1999. Loovuse käsitusi psühholoogias ja argiteadvuses. – Haridus, nr 4.
5. K ü ü n a r p u u, H. Sõbrad päästavad läbipõlemisest. <http://www.zzz.ee/epl.html/>
6. L e i n o, M. 1998. Tööstress. – Kodutohter, nr 1.
7. L i e v e g o e d, B. 1997. Inimese elukäik. Tallinn.
8. P o r k, M. 2000. Loengukonspekt. RAM Kool.
9. R e i l j a n, H. Enesehinnangust. <http://www.ut.ee/PSOenesehinnangust.html/>
10. S a a r n a, M. 1995. Burn out – sajanilõpu haigus. – Kodutohter, nr 4.
11. T a k k i s, T. 1999. Juhtimine demokraatlikus ühiskonnas. Tallinn, Nordic-Baltic Project.
14. T o r i m, K. Õhus on tunda kõrbelõhna. <http://www.zzz.ee/perekodu/html/>

HARIDUS

Education No. 5, 2001

JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL

The journal opens with an article by **Viive Ruus**, professor at Tallinn University of Educational Sciences, commenting on substantial inconsistencies of the 1996 National Curriculum.

As a co-author of the curriculum she personally has knowingly held a position characteristic of constructivism, postmodernism and primarily pragmatism. According to Viive Ruus, many of the participants in the curriculum compilation and development process have not yet become aware of their own worldview. Thus, many critics of the curriculum merely represent "correct" and "logic" points of view without specifying their school of thought. However, Viive Ruus admits that today the 1996 curriculum still lacks explanatory material on its underlying ideological principles.

The following article is on pragmatic philosophy, helping to open up the starting point of the 1996 curriculum. The basic source of comments is Contingency, irony and solidarity by Richard Rorty, and Rorty's position is also compared to principles applied in the former Soviet Union.

The article by the Curriculum Development Centre of the University of Tartu is also a kind of explanation providing a survey of the Finnish experience in balancing its National Curriculum.

Problems related to practical implementation of the NC are analysed by experience of at Pühajärve Basic School.

As Canadian teachers are going to take regular tests in comprehension of the syllabus and proficiency of their subject, the discussion column raises a question whether Estonian teachers should also take national examinations and tests in curriculum together with their students.

ESTONIA AND EUROPE

Gunnar Vaht, representative of ERIC/NARIC in Estonia, writes about problems in higher education in the European Union Member States that led to Bologna Declaration. He introduces widely used models of higher education in Europe – Anglo-Saxon, Humboldt and Napoleonic models – noting that Estonia of today is moving from the Humboldt model to the Anglo-Saxon model (3+2).

Talvi Märja, president of the Association of Estonian Adult Educators ANDRAS, writes about discussions on the European Memorandum on Adult Education in Estonia. She also describes the drafting of the Life-long Learning Strategy in Estonia.

Made Kirts provides a survey of the co-operation of Estonian schools with their counterparts in

Europe within Comenius programme. 44 schools from Estonia participate in Comenius projects.

PEOPLE

The column introducing different people publishes a longer interview with **Viivi Eksta**, the long-term editor of HARIDUS. The journalist says that the editorial board could be essentially larger and the magazine should be annually published in twelve issues instead of six at the moment.

Professor **Inge Unt** of the University of Tartu writes in the light of the upcoming 180th anniversary of Fjodor Dostojevski on the subject and significance of children in the books of the great Russian author. According to professor Unt teachers have enough common sense not to leave Dostojevski untreated in literature.

HANDICRAFTS EXTRA

The current issue of HARIDUS publishes five articles on handicrafts.

Kai Malmstein. Lessons of handicrafts and students' creativity. Conclusions of the research have shown that most of the Estonian teachers of handicrafts underline in words the significance of students' creativity and resourcefulness whereas in reality they give boring and time-consuming tasks.

Tiina Päeva. Domestic science skills should be offered in a different way. The author points out that work and handicrafts lessons in Estonia are quite sexist as boys learn metal and woodwork (men's jobs) and girls – sewing, embroidering and cooking (women's jobs). The research carried out by Tiina Päeva shows clearly that Estonian young people do not consider such an approach adequate.

Kristi Paas, Kai Pappel. Let's cook with the help of a computer. An article on domestic science offers about a hundred Internet addresses for making domestic classes livelier.

Tiia Artla, Kristina Rajando. Vormsi project. A project underway in Vormsi Basic School is described in detail. The project includes topics closely related to local cultural history in handicrafts syllabus.

Elle Kaljuste. About classes of handicraft. The survey of handicraft classrooms in Tartu shows that many schools consider neither adequately equipped classrooms nor developing handicraft skills important.

VARIA

Tiina Selke. Why don't they play the flute? There have been several attempts to teach children play the fipple flute in Estonia and these instruments have been bought for several schools. Unfortunately neither children nor parents have been interested in the instrument. The main reason is thought to be the long choral singing tradition of Estonians.

Katrin Mändmets. Careful – there's a danger of burning out! The author warns about burn out syndromand describes its characteristics.



Tööõpetuse ainekava ja õpikeskkond muutuvast ajast

II vabariiklik konverents 2. novembril Tartus Vanemuise 18

Päevakorras

1. Uuendatud ainekava eesmärgid, sisu ja suunad. TPÜ ja TÜ lektorite ettekanded.
2. Loovus ja ainetevaheline integratsioon tööõpetuses.
Lektorid Jelgava ja Rauma ülikoolist.
3. Õpetajate töökogemuste vahetamine, töö sektioonides.
4. Käsitööklasside konkurss-ülevalutuse ja metoodiliste tööde konkursi tulemustest.
5. Töörühmade moodustamine edasiseks tööks ainekava ja õpikeskkonnaga tööõpetuses.

Registreerimine

Tel 051 82 246, 343 617, 056 693 775

E-post: elle@ut.ee; ingrid@tdl.ee

HARIDUS

Hind 18 EEK Indeks 78 189

Parl. smk.



9 770235 914014