

ME

ISSN 0235-9146

3 / 2 0 0 2

# HARIDUS

<http://haridus.opleht.ee>



**BaMa-süsteem / Ajude defitsiit / Õpetaja professionaalsus**





**26.–28. septembrini**  
toimub Tallinnas Sakala Keskuses

**Euroopa Koolijuhtide Assotsiatsiooni konverents**

# **Euroopa laienev haridusruum**

**Haridusalaste ettekannetega esinevad oma ala tipplokorid kuuest Euroopa riigist.  
Ulatuslik kultuuriprogramm. Osavõtjaid 30 Euroopa maalt.**

Konverentsi töökeel on inglise keel, ettekanded tõlgitakse eesti, vene ja prantsuse keelde.  
Osavõtumaks Eesti koolide direktoritele ja õppealajuhatajatele 2300 krooni.

Registreerumise vorm ja teave: [www.ekjy.parnumaa.ee](http://www.ekjy.parnumaa.ee).  
Lisainfo tel 056 44 949, Martin Kaasik ja 050 15 458, Jaan Reinson.



## HARIDUSREFORM

- 5 BaMa**  
Raivo Juurak
- 8 3+2 õpetajakoolituses**  
Raivo Juurak
- 11 Monokultuuriline õppekava**  
Larissa Vassiltšenko, Hiie Asser, Karmen Trasberg
- 14 Türklased tulevad**  
Karl Kello
- 16 Design [disain]**  
Ülle Linnuste

## DISKUSSIOON

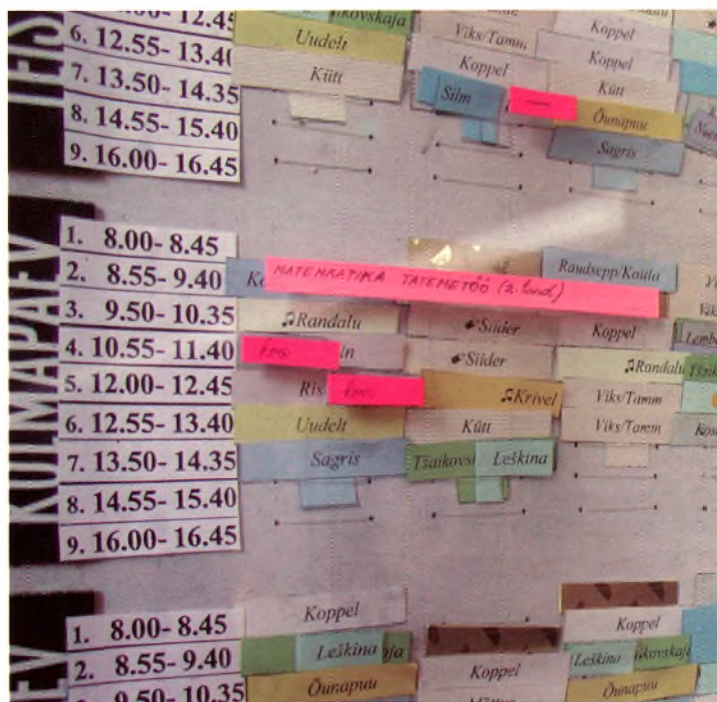
- 19 Kas ülikool kutsekoolistub?**  
Olav Aarna, Mikko Lagerspetz,  
Arvi Altmäe, Ülo Kaevats
- 23 Ajude defitsiit**  
Jaan Laas
- 25 Innovaatilisus keskseks ideeks**  
Arno Kõörna

## PROFESSIONAALSUS

- 28 Kuidas hinnatakse õpetajat?**  
Tuuli Oder
- 32 Tünnilaua seadus**  
Ülo Vooglaid
- 34 Pädevuskeskne õpe**  
Dirk van Vierssen
- 35 Subjekt või objekt?**  
Cattre Lansberg
- 38 Õpetaja kuuluvus ja eneseteostus**  
Tarmo Salumaa
- 42 Koolipraktika hindamine**  
Sirje Sisask

## MITMESUGUST

- 46 Võistlus või koostöö?**  
Viire Sepp
- 52 Kaasaegne Elango**  
Ilmar Kopso
- 56 Väike märgiatlas**  
Karl Kello











# BaMa

R a i v o J u u r a k

**Eesti kõrgkoolid on astunud sammu Euroopale lähemale – õppekavad on tehtud ümber kaheastmelisteks, nagu soovitab Bologna deklaratsioon. Loodetakse, et uus süsteem aitab Eesti kõrgkoolidel kiiremini rahvusvahelisele tasemele jõuda.**

Seoses õppekavade reformimisega Euroopa ülikoolides on tulnud kasutusele mõiste *BaMa*. See on moodustatud ingliskeelsetest sõnadest *bachelor* ja *master* ning tähistab õppekava, kus esimese astme läbimise järel omandatakse bakalaureuse- ja teise järel magistrakraad. Magistrakraad ei ole selles mõttes enam teaduskraad, vaid viitab õppekava teise taseme läbimisele – on tasemekraad. Eestis öeldakse *BaMa* asemel 3+2, sest tavaliselt kestab bakalaureuseaste kolm ja magistriaste kaks aastat. Mõningatel erialadel (õpetaja, arst jt) võivad rakenduda ka 4+1, 4+2 ja muud variandid. Sellepärast ongi hakatud kasutama väljendit *BaMa*. Tähtis

pole õppeaastate arv, vaid kaks astet. Kui kõrgkoolis saab läbida ainult bakalaureuseastme, võiks *BaMa* loogika põhjal rääkida ka 4+0-süsteemist.

## Kiirustamine

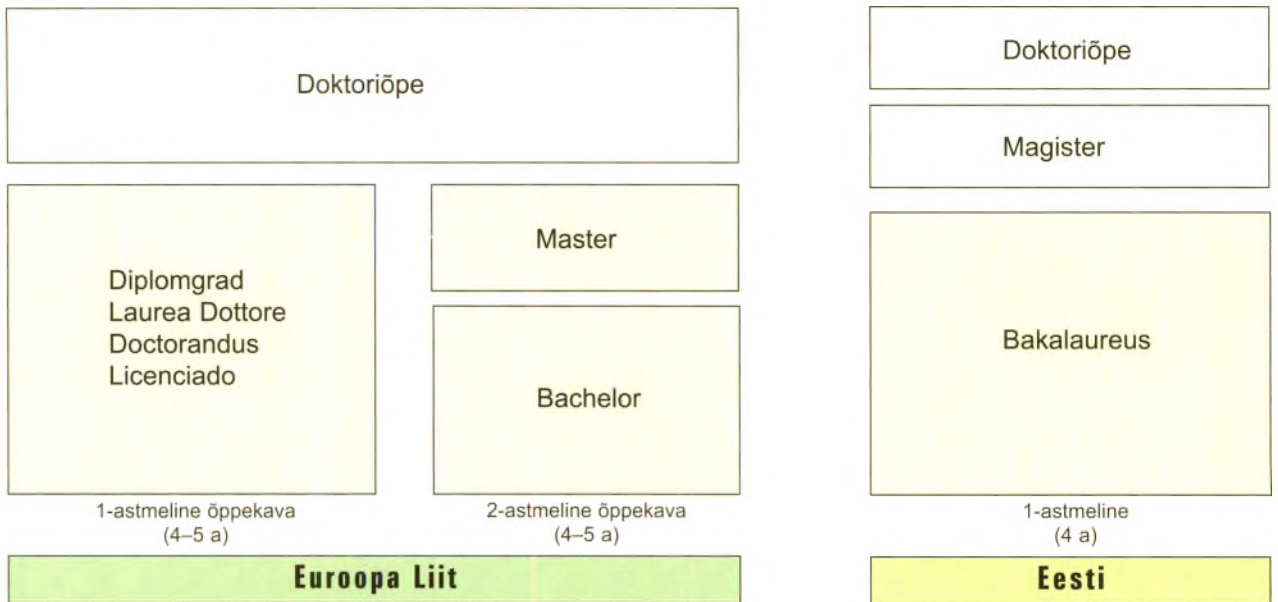
Esimeste seas läksid kaheastmelisele õppekavale üle Tallinnas tehnikaülikool ja Tartus põllumajandusülikool. Sama teed on läinud Tartu Ülikool ja Tallinna Pedagoogikaülikool jt. Eesti ENIC/NARIC 3. aastakonverentsil 29. aprillil arutati, kas kõike pole tehtud ümber kiirustades. Euroülikooli rektor Ene Grauberg teadis öelda, et Prantsuse kõrgkoolid pole asjale veel mõtlemagi hakanud. Samal ajal on Prant-

susmaa naaber Saksamaa *BaMa*-süsteemi täpselt rakendanud, võttes üle isegi ingliskeelsed kraadinimetused *bachelor* ja *master*. Soome läks *BaMa*-süsteemile üle juba 1997. aastal, Inglismaal ja USA-s on see aga traditsioon.

Ehkki kõrgkoolide esindajad toonitasid konverentsil, et Eesti ei ole õppekavade reformiga kiirustanud ja kõik on põhjalikult läbi mõeldud, tuleb märkida, et õppekavad tehti ümber eelnevate põhjalike uuringute ja ulatuslikuma diskussioonita ning isegi enne vastava seaduse väljatulekut. Euroopa riigid on leppinud kokku, et *BaMa*-süsteem peab rakenduma 2010. aastal, Eestis jõutakse asjaga ühele poole juba 2002. aasta



Õppekavade tüübid Euroopa Liidus ja Eestis enne Bologna deklaratsiooni



Joonis. Iga kraadinimetus pole see, millena välja paistab. Näiteks Itaalia *Laurea Dottore* on tänaseni tähendanud 4–5 aastat kõrgkoolis õppimist, mitte teaduste doktori kraadi. Pärast *BaMa*-süsteemile üleminekut peaksid niisugused võõriti mõistetavad nimetused kaduma.

sügiseks. Kas soovitakse olla Euroopa Liidu musterõpilased?

**Kõrgkooli usaldusväärsus**

Miks siis ikkagi kiirustatakse? Ilmselt lähtutakse teadmisest, et koostöö suurendab usaldust. Kui kogu Euroopas on kõrgkoolide õppekavad põhimõtteliselt sarnased, muutub eri maade ülikoolide koostöö lihtsamaks, kergem on sõlmida koostöölepinguid, üliõpilastel on lihtsam ühest kõrgkoolist teise liikuda. Paraneks ka Eesti kõrgkoolide maine. Kui tudeng läbib bakalaureuseastme Eestis ja suudab seejärel teha magistriastme näiteks Saksamaal, näitab see Eesti kõrgkoolide head taset. Veelgi parem, kui Saksa üliõpilane tuleks magistriastet või doktorit tegema Eestisse. Üksikutel juhtudel nii juba tehaksegi, kuid ühtse süsteemi korral peaks asi muutuma üldisemaks.

Endel Laanvee märkis ENIC/NARIC konverentsil, et EBS ongi sellel suunal tegutsema hakanud (bakalaureuse-tasandil). EBS on Euroopa äri- ja juhtimise kõrgkoolide topeeldiplomi konsortsiumi liige (konsortsiumis on 18 kõrgkooli). Konsortsiumi tegevusaja jooksul on topeeldiplomi saanud kokku 200 üliõpilast, neist üks EBS-ist ja tänavu kevadel lisandub veel kaks. See tähendab, et kolm EBS-i üliõpilast on õppinud

kolm aastat Tallinnas, neljanda aasta teinud mõnes Euroopa kõrgkoolis, kus on kaitsnud ka oma bakalaureusetööd, tehes seda sealse maa keeles. Pärast edukat kaitsmist saab lõpetanu kaks diplomit, ühe Eesti, teise välisriigi kõrgkooli oma. See süsteem suurendab EBS-i diplomi usaldusväärust nii Eestis kui ka Euroopas.

Uus süsteem peaks parandama olukorda ka Eestis. Näiteks Tartu Õpetajate Seminari lõpetanu ei pääsenud TÜ-sse või TPÜ-sse astudes kohe kolmandale või neljandale kursusele, vaid pidi alustama uuesti algusest. Nüüd on seminari ja TÜ õppekavad kooskõlastatud. Aga laiemas plaanis? Kui noor lõpetab bakalaureuse TPÜ-s, kas ta pääseb siis TÜ magistriõppesse? Kas ta saab pärast lõpetamist kaks diplomit – nii TPÜ kui ka TÜ oma? Nii küsiti saalist. Vastus jäi lahtiseks.

**Ajude väljavool**

Eesti kõrgkoolide usaldusvääruse kasv on tekitanud ka hirmu – kui liikumine on lihtsam, hakkavad andekamad üliõpilased äkki Eestist massiliselt lahkuma. Algu minnakse Läände õppima, siis tagab Euroopa ülikooli magistrikraad töökoha mistahes Euroopa riigis. Kui paljud seda võimalust kasutaksid?

Asi puutub ilmselt ka meie noortesse õpetajatesse. Lääne-Euroopas on õpetajatest suur puudus, juba on uuritud, mida tulevastele pedagoogidele Eestis õpetatakse (kas õppekavad kattuvad). Ei imestaks, kui neid hakataks värbama Norrasse ja mujale niisama aktiivselt, nagu on värvatud meditsiiniõdesid. Aga meil on endalgi õpetajaid vähe. Teisest küljest võib mujalt Euroopast ka meile õpetajaid tulla. Eesti koolilastele oleks see kindlasti põnev.

Kantsler Peep Ratas märkis nimetatud konverentsil, et teatud osa noori läheks nangunii välismaale õppima. Juba praegu õpib teiste maade ülikoolides 430 Eesti üliõpilast. Eesti riik on neid rahaga toetanud, sest nad taotlevad ju parimat haridust. Ministeerium arvestab, et osa välisülikoolides õppivatest noortest tuleb varem või hiljem Eestisse tagasi.

**Kokkuvõtte**

Bologna deklaratsioonis on rõhutatud, et pärast bakalaureusekursuse (kolme esimese aasta) läbimist peab inimene suutma konkureerida tööjõuturul. Edasi magistriõppesse (kaks järgmist aastat) lähevad ainult paremad, kes valivad akadeemilise karjääri. Siin on ilmselt tegemist majanduslike kaalutlustega. Üliõpilaste arv on järsult kasvanud, kuid



suur arv pikka aega õppivaid tudengeid pole paljudele riikidele jõukohane. Lühem õppeaeg võimaldaks õppekulusid vähendada.

Samas väidetakse, et kolm aastat on liiga lühike õppeaeg, et midagi piisaval tasemel selgeks saada. Ei tohtivat saata pooliku ettevalmistusega inimesi tööle (näiteks õpetajana klassi ette). Haridusministeeriumi nõunik Heli Aru märkis ENIC/NARIC konverentsil, et see oleb suuresti üliõpilasest. Paljud tudengid töötavad juba ülikooli 1. ja 2. õppeaastal poole või isegi täiskohaga. "Kui neid võetakse tööle üheaastase ettevalmistusega, miks ei peaks võetama siis kolmeaastasega?" küsis Heli Aru. Majanduslikus mõttes pole mõtet viis aastat õppida, kui tööd saab juba 2–3-aastase õppimisega. USA kõrgkoolidest on enamik 2–3-aastased kolledžid, akadeemilisi ülikoole on suhteliselt vähe.

## Efektiivsus

TÜ õppeprorektor Volli Kalm märkis, et Tartu Ülikooli uued õppekavad eeldavad senisest intensiivsemat ja efektiivsemat õpet. Üliõpilane peab õppima pidevalt, mitte kaks korda aastas sessi ajal. Pidev töö võimaldab Volli Kalmu veendumusel omandada kolme aasta jooksul isegi rohkem kui senise nelja aastaga. Tartu Ülikoolis on vähendatud vähem olulist õppematerjali ja suurendatud selle võrra erialase õppe mahtu. Vähendatud on ka magistr töö mahtu, nüüd moodustab see veerandi kogu magistr töö mahtu. Väga põhjaliku magistr töö asemel eelistatakse lühikesi referaate aktuaalsetel teemadel, eriti seminaride ettevalmistuseks.

Konverentsilt jäigi kõlama mõte, et seni on noored õppinud kõrgkoolis liiga kaua ja väikese pingega, pikendades nii oma lapsepõlve. Leiti, et noor inimene peab kiiremini tööturule ja ühiskondlikku ellu siirduma.

Eks selles jutus ole ka teatav vastuolu. Akadeemia Nord üliõpilane Helen Haljaste kirjutas tänavu kevadel bakalaureusetöö tudengite töötamise teemal. 180 Tallinna üliõpilase anketeerimine näitas, et ainult 4% nendest ei töötanud. Töötavatest üliõpilastest töötas ainult 53% samal erialal, mida nad õppisid. Kui õppeaeg kõrgkoolis lüheneb, tuleb neil võib-olla teha valik: kas töö või kõrgkool?

Seni on püütud õppeaega pigem pikendada, et noor saaks kõrgkoolis kõik selgeks, enne kui ta tööle läheb. Tänapäeval teatakse, et kõike pole võimalik kõrgkoolis selgeks õppida ja õppimine jätkub töö – meeskonnatöona, täienduskoolitustena, iseõppimisena. Oletatakse, et tulevane õpetaja omandab kõrgkoolis vaid 30% vajalikust, ülejäänud saab selgeks koolis õpetajate meeskonnatöö käigus, mentorite toel ja magistr kraadiga koolijuhiga suunamisel. Loomulikult õpitakse ka enda kogemustest.

## Diplomitagi targad

Külalisesineja Lucie de Bruin (Holland, Nuffic) tõstatas diplomita töötajate probleemi. Mõned inimesed pole kõrgkoolis käinud, kuid töötavad vastutusrikastel kohtadel ja tulevad hästi toime. Euroopa Liidus on arenemas mõte, et töö käigus omandatud professionaalsust tuleb samuti hinnata ja tunnustada – diplom või mingi muu dokument välja anda.

See mõte leidis Eestiski kandepinda. Praegu kurdavad mõned koolijuhid, et peavad suurepäraseid õpetajaid lahti laskma, sest neil pole kõrgkooli lõpu-diplomit. Niisuguseid õpetajaid saakski hindamisele suunata.

Lucie de Bruin tegeleb iseõppijate hindamise pilootprojektiga. Selle raames on kavas vestelda algul õpetajaga üldisemas plaanis. Seejärel annaks õpetaja ülevaate, mida ta on eseseisvalt ja kursustel õppinud, esitades selle kohta ka tõendeid ja õppematerjale. Edasi intervjueritakse teda juba põhjalikumalt. Järgneb õpetaja "katsumine": jälgitakse tema tööd loomulikus töökeskkonnas, seejärel simuleeritud situatsioonides. Lõpuks vesteldakse ning antakse hinnang.

Huvitav, kui paljud Eesti diplomita õpetajad sellise "katsumise" sooviksid läbida?

## Uued ja vanad magistrid

BaMa-süsteemile üleminek toob kaasa segadusi kraadidega. "Vana" magister õppis bakalaureuseõppes neli või viis aastat ja siis veel kaks aastat magistr õppes. Tal pidi ilmuma artikleid teadusväljaannetes ja talle esitati muid rangeid nõudmisi. Pärast 3+2-süsteemi rakendamist saab magistriks 1–2 aastat kiiremini, nõuded on tunduvalt pehmemad. Teaduskraadist saab tasemekraad. Kas

"uutele" ja "vanadele" magistritele oleks vaja erinevaid nimetusi?

Volli Kalm arvas, et vanad ehk "targemad" magistrid paistavad teiste seast niikuinii silma, neil pole selle kohta tõendit vaja. Kui ei tehta vahet 1950. ja 1990. aasta lõpudiplomil, pole mõtet teha vahet ka "uutel" ja "vanadel" magistritel. Neli-viis aastat tagasi nõudsid paljud nõukogudeaegsed teaduste kandidaadid endale doktorikraadi. Seda ei antud. "Nüüd näeme, et osa kandidaate on saanud akadeemikuteks, teine osa "geoloogideks", ütles Volli Kalm. Inimesed paneb paika elu, mitte kraadinimetus.

Lihtne lahendus oleks, kui uued magistrid saaksid teist värvi diplomi, arvas Heli Aru. Kutsehariduses on mindud seda teed. Teine võimalus on lisada diplomile senisest üksikasjalikum akadeemiline öiend (hinnetelett) – millal, mida ja kui suures mahus see magister õppis.

Küsitati, kas uued magistrid saavad niisama lihtsalt doktorantuuri nagu vanad. Soomes peab *maisteri* enne doktoritööpele pääsemist läbima litsentsiaadiõppe. Volli Kalm arvas, et iga ülikool otustagu ise, missugused kriteeriumid ta oma doktoritööpele pürgijatele kehtestab.

Kuulajate hulgas oli palju kõrgkoolide õppejõude. Arutelu kulges konstruktiivses ja optimistlikus meeleolus. BaMa-süsteemi suhtuti lootusrikkalt. Samas peeti vastuväidetele vaatamata ebaõiglaseks, et "uued" ja "vanad" magistrid pannakse ühte patta.



# 3+2 õpetajakoolituses

R a i v o J u u r a k

**24. mail analüüsiti Tallinna Pedagoogikaülikoolis Eesti kõrgkoolide õpetajakoolituse uusi õppekavasid. Vaatluse all olid eesti keele ja kirjanduse, matemaatika, klassi- ja muusikaõpetaja, bioloogia, loodusteaduste, ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse ning kunstiõpetuse õppekavad. Lisaks õppekavade koostajatele osalesid arutelul koolijuhtide ühenduse, õpetajate liidu ning üliõpilaskondade liidu esindajad.**

Kohe alguses märgiti, et *BaMa*-süsteem (3+2) rakendub õpetajakoolituses ainult osaliselt. Õpe on jagatud küll kahte astmesse, bakalaureuse- ja magistriõppeks, kuid pärast bakalaureusekraadi omandamist keegi õpetaja kvalifikatsiooni ei saa ning õpetajana kooli minna ei tohi. Kuid kolmeaastase bakalaureuseharidusega võib minna eesti keele õpetaja erialalt keeleteoimetajaks, loodusainete õpetaja erialalt laborandiks, muusikaõpetaja erialalt taidluskoori või -orkestri dirigendiks, kunstiõpetusest selle eriala baasteadmisi eeldavale tööle jne. Klassiõpetaja bakalaureusega pääseb üksnes klassiõpetaja magistriõppesse.

Eri kõrgkoolide õppekavad on nüüd ühtlustatud. Näiteks TPÜ näitab oma interneti koduleheküljel ametlikult ära, et on jälginud TÜ õppekavastatuuti. Põhimõtteliselt saab TPÜ-s bakalaureuseastme läbinud üliõpilane minna nüüd TÜ-sse magistrikaadi omandama – ja vastupidi. Kuna aga Tartus on põhiohk

erialade õppimisel, Tallinnas aga kutse- ja ametialasel ettevalmistusel, tuleb ühest ülikoolist teise minejal mõningad ainepunktid ilmselt järgi teha.

Kuid Bologna deklaratsiooni nõuded polnud ainus põhjus õppekavade reformimiseks. Sellest tähtsamaks peeti õpetajate ettevalmistuse parandamist vastavalt õpetajakoolituse raamnõuetele. Sellega seoses analüüsiti uusi õppekavu mitme kandi pealt.

## Üldhariduslik ettevalmistus

Üldhariduslikust ettevalmistusest räägiti seminaril suhteliselt vähe, mis osutab, et eksperdid jäid õppekavadega selle koha pealt rahule. Ainult muusikaõpetuse puhul märkis õpetaja Anu Sepp, et Eesti Muusikaakadeemia õppekava on liiga muusikakeskne: võõrkeel pole kohustuslik, filosoofia tuleb alles 5. kursusel jms. Üllataval kombel tekkis diskussioon eesti keele teemal. TÜ üliõpilane Alo Raun küsis ajalooõpetaja õppekava analüüsid, miks peab äsja

gümnaasiumi lõpetanud noor Tartu Ülikoolis uuesti eesti keelt õppima hakama ja koguni nelja ainepunkti mahus (160 tundi). TÜ professor Ain Heinaru selgitas, et üliõpilaste eesti keele oskus on üsna vilets, tihti tuleb nende töödes parandada elementaarseid õigekirjavigu. TÜ professor Birute Klaas lisas, et ta soovib kõigil oma ülikooli dekaanidel eesti keel õppekavadesse sisse võtta. Mõttevahetuse lõpuks tunnistas Alo Raun, et on ka ise lugenud kaasüliõpilaste töid, mille eesti keel jätab tõsiselt soovida.

Mõningane diskussioon tekkis võõrkeelte teemal. TÜ üliõpilane Lilian Ariva polnud rahul, et eesti keele õpetajatel on kolme aasta kohta neli võõrkeelt, igaüht natuke. Sellega ei saa mitut keelt vabalt valdavaks filoloogiks. Alo Raun märkis, et TÜ ajalooõpetaja õppekavas on võõrkeelt ainult nelja ainepunkti mahus. Birute Klaas selgitas, et võõrkeele neli ainepunkti on miinimum, millest piisab näiteks keelekallakuga koolides





**Seminar lõppes piduliku vastuvõtuga, kus Tallinna Pedagoogikaülikooli teadus- ja arendusprorektor Peeter Normak (keskel) tänas õpetajakoolituse õppekavadele hinnangu andnud eksperte ning andis neile üle sellekohased meened.**

tulnud üliõpilastele. Kellele on vaja rohkem, saab võtta võõrkeelt valikainena kas või 40 ainepunkti ulatuses.

### Erialane ettevalmistus

Uute õppekavade erialasse puutuva osaga olid eksperdid üldjoontes rahul, kuid mõned üliõpilased arvasid, et need on suunatud minevikku. TÜ üliõpilane Lilian Ariva osutas, et eesti keele ja kirjanduse õpetajad õpivad põhjalikult rahvaluulet, kuid eesti kirjandusega jõutakse ainult 1990. aastani. Eesti kirjakeele ajalugu õpitakse samuti üksipulgi (saksa- ja soomepärase kirjaviisi võitlus), kuid moodsate keeleteooriate ja semiootikaga tutvutakse põgusalt.

Alo Rauna arvates on TÜ ajalooõpetaja õppekavas pühendatud liigselt tähelepanu muinasajale, arhiivipraktikale ning ajaloo õpetamise ajaloole, mistõttu on jäänud väikseks Eesti uusima ajaloo maht. Minevikule keskendumise tõttu on TÜ õppekavas ka kodanikuõpetust liiga napilt.

TPÜ üliõpilase Kaire Aringu arvates on TÜ klassiõpetajal erialast õpet liiga vähe: emakeelt ja matemaatikat on seal ca 30% ja loodusaineid koguni poole vähem kui TÜ-s.

Matemaatikas oli märkusi ka õppejõududel ja õpetajatel. TÜ õppejõu Tiit Lepmanni sõnul on matemaatika õpetamisel pilk suunatud minevikku, koolis jõutakse paljude teemadega kõigest 17. sajandi matemaatikani. Ka uuemaid tõdemusi peaks olema võimalik mingil viisil õpilasteni viia. Matemaatikaõpetaja Helen Kaasiku arvates tuleb põhikooli ja gümnaasiumi matemaatikaõpetajaid koolitada eraldi õppekavade järgi.

Arutelus osalejatele ei meeldinud termin "andained", selle asemele pakuti "kauneid kunste". Tegelikult on seegi termin minevikust, sest tänapäeva kunst oma videošõude, *performance*'ite ja installatsioonidega ei pea juba ammu "kaunist" peamiseks.

Enamasti kinnitasid ekspertrühmad, et uute õppekavade järgi on noortel või-

malik omandada hea, nüüdisaja nõuetele vastav ainealane ettevalmistus.

### Kutsealane ettevalmistus

Kõige rohkem muretsesid ekspertrühmad tulevaste õpetajate isikuomaduste ja kutsealase ettevalmistuse pärast. Nenditi, et noortel jätab isegi heade kommete tundmine soovida. Eesti keele õpetaja Piret Järvela tõi näiteks praktikandid, kes ei ütle õpetajate tuppa sisenedes tere ega tutvusta ennast, vaid küsivad sissejuhatusega: "Kas teil on klassis vabu kohti?" Vanasti õpetasid üliõpilaskorporatsioonid oma noorliikmetele häid kombeid, kes teeb seda nüüd? Matemaatikaõpetaja Helen Kaasik lisas, et matemaatikaõpetajaks õpib ülikoolides ka noori, kes ei soovi õpetajaks saada ega saa kuigi palju ka matemaatikast aru. Sellised üliõpilased tuleks eksmatrükuleerida, sest nad ei sobi kooli ei oma teadmiste ega isikuomaduste poolest.

Kutsekindlus. Füüsikaõpetaja Mart Kuurme nentis, et need vähesedki füü-



sikud, kes õpetajaks lähevad, siirduvad juba mõne aasta pärast omavalitsusse, ajakirjandusse jm. Kuurme arvates jääksid noored õpetajad kindlamini kooli, kui neil oleks võimalus töötada andekate, näiteks olümpiaadidel käivate õpilastega. Nii tunneksid nad õpetamisest rohkem rõõmu. Tavaliselt on aga vastupidi – noortele õpetajatele jäävad nõrgemate õpilastega klassid. Peep Leppik arvas, et õpetajate kutsekindlus ei suurene enne, kui nende palk on 1,7 Eesti keskmist.

Meetodid. Piret Järvela ütles, et noored õpetajad teavad, kuidas õpetada ainet, kuid ei oska õpetada klassi 38 erinevat õpilast. Eriksoni ja Maslow' jt teooriaid küll tuntakse, kuid ei suudeta nendest lähtuda ning nii püütakse ikkagi "teadmisi anda". Nad ei oska pakkuda oma õpilastele ahaa-elamust, teevad nendega vähe koostööd.

Suhtlemine. Koolijuht Meeli Kaldma meelet ei oska noored suhelda – ei õpilaste, kolleegide ega lapsevanematega. Koostööle eelistavad nad "üheme-heteatrit". Ei tunta elementaarseid suhtlemisreegleid. Nii mõnigi noor õpetaja arvab, et konfliktiolukorras peab õpilane (lapsevanem) tulema tema juurde lahendust otsima. (Vt "Subjekt või objekt", lk 35.)

Klassiväline tegevus. Mitme õppeaine puhul soovitati õpetaja klassiväline tegevus selgemalt esile tuua. Näiteks muusikaõpetaja õppekavades on keskendunud kitsalt muusikatundidele, kuid muusikaõpetaja loob paljude oma õpilastega pedagoogilise suhte väljaspool tunde. Märgiti, et ajalooõpetajad võiksid õpilastega rohkem ekskursioone teha.

Hüperaktiivsed. Meeli Kaldma sõnul saavad Soomes hüperaktiivsete laste õpetajad spetsiaalse ettevalmistuse, õpivad koostama erivajadustega lastele individuaal- ja parandusõppe kavasad. Eestis alles teadvustatakse hüperaktiivse lapse probleeme.

Praktika. Edgar Krull märkis, et praktika sisu ja organisatsioon on Eestis praegu kehvel järjel kui nõukogude ajal. Mõnegi koolijuhi sõnul oli koolipraktika siis "püha asi". Täna on tehtud olukorra parandamiseks mõndagi, kuid tõhusamat süsteemi pole suudetud käivitada. Mentoreid valmistatakse juba mitu aastat ette, aga nad ei ole veel valmis noori õpetajaid juhendama. Ka üld-

hariduskooli ja ülikooli partnerlusest on räägitud aastaid, kuid sõnadest tegude ni on jõutud harva. Midagi on siiski tehtud. TPÜ korraldab praktikat juhendavatele õpetajatele spetsiaalseid kursusi, TÜ-s on koolipraktikat põhjalikult uuritud (vt "Koolipraktika hindamine", lk 42).

Praktikumid. Korduvalt märgiti, et üliõpilastel võiks olla praktikume, kus nad mängivad tunniteemad omavahel läbi ja analüüsivad kogetut. Ülikoolides on nii juba tehtudki, kuid uutes õppekavades pole seda otseselt mainitud, praktikum tähendab seal erialast, mitte kutsealast õpet (keemia praktikum).

Kokkuvõtteks nentisid eksperdid, et kõigi kutsealase ettevalmistuse valupunktidega on uutes õppekavades arvestatud. Tulevastel õpetajatel on võimalik läbida lapse- ja koolipsühholoogia-, sotsiaalpsühholoogia- ja suhtlemiskursused. Iseasi, kui palju nendest kursustest külge jääb ja kuidas koolid noorte õpetajate kaasaegset teadmist vastu võtavad. Tegemist on ju uue koolikultuuri juurutamisega, aga kultuur muutub väga aeglaselt.

## Ametialane ettevalmistus

Sel teemal eraldi diskussiooni ei tekinud. Paar korda märgiti, et tulevane õpetaja peaks läbima juhtimiskursuse. Enamikust õpetajatest saab klassijuhataja, kes peab kujundama 38 lapsest tugeva meie-tundega organisatsiooni. Kahjuks ei rõhutatud seminaril klassijuhataja kesket rolli õpilaste solidaarsuse kujundamisel. Kuid nii TPÜ kui ka TÜ õppekavades on aineid, mis võimaldavad organisatsiooni olemust ja juhtimist omal algatusel tundma õppida.

## Elualane ettevalmistus

Õpetajaharidusest rääkides on hakatud esile tõstma ka elualast ettevalmistust (vt "Tünnilaua seadus", lk 32). Selle mõtteliiniga haakus TÜ õppejõu Edgar Krulli vahemärkus, et Eesti ja teiste endiste sotsialismimaade õpetajad elavad teistsuguses väärtushoiakute süsteemis kui nende Lääne-Euroopa kolleegid. Näiteks Belgia õpetajatest arvab ainult 16%, et tubli kodanik peab läbima kaitseteenistuse, seevastu Baltimaades arvab nii 80 ja Venemaal koguni 90% õpetajatest. Lääne-Euroopa õpetajad suhtuvad oma riigi valitsusse neutraalselt ega looda temalt midagi erilist. Seevas-

tu endistes sotsialismimaades on pannud õpetajad kõik oma lootused valitsusele, ehkki suhtuvad temasse väga vaenulikult. Kui Eesti ühineb Euroopa Liiduga, võib see tekitada mitmeidki arusaamatusi. Seepärast peaks mitte ainult tulevased ajalooõpetajad, vaid kõik üliõpilased läbima põhjaliku demokraatliku ühiskonna kursuse. Paraku jääb kodanikuõpetus, kui nõustuda Alo Rauni hinnanguga, isegi ajalooõpetajatel nõrgaks.

## Kokkuvõtteks

Seminaril juhtinud TPÜ akadeemiline prorektor Heli Mattisen tänas eksperte ja teisi arutelus osalenuid märkuste, kriitika ja ettepanekute eest. Ta mõõnis, et alles paberil olevaid õppekavasid on küllaltki raske analüüsida, pealegi oli aega vähe. Põhjalikum võrdlev analüüs eeldaks vähemalt magistritöö süvenemist ja mahtu. Kuid seminaril osalejate kommentaarid osutavad, et mindud on õiges suunas.

Heli Mattisen märkis, et uued õpetaja-koolituse õppekavad pole omavahel veel piisavalt integreeritud, mistõttu tööd tuleb jätkata. Ta toonitas, et uute õppekavadega ei saa ülikoolist "valmis õpetajat". Ülikoolile järgneb kutse aasta, siis pidev täiendusõpe ja tõeliseks professionaaliks saab inimene alles oma 4.–5. tööaastal (vt "Uus professionaalsus", lk 28). Ülikoolist saab vaid põhili-se.





Riikliku õppekava uues versioonis puudub multikultuursuse läbiv teema, vaatamata sellele, et ligi kolmandik Eesti elanikkonnast pole etnilised eestlased. Foto: Tallinnas elavate aserite lapsed oma rahvariides.

# Uus õppekava on monokultuuriline

Larissa Vassiltšenko, Hiie Asser, Karmen Trasberg

**Eesti õppekava on endiselt eesti rahvuse ja eesti rahvuskultuuri keskne. Muukeelset elanikkonda meil justkui polekski. See võib tekitada Eesti noortele probleeme, kui ühineme Euroopa Liiduga, kus multikultuuriline haridus on juba traditsioon.**

Eesti haridusjuhid ja õpetajaskond pole suutnud süveneda multikultuurilise hariduse ideestikku. 1997–1998 korraldatud

küsitluse tulemused kinnitavad, et nii eesti kui ka vene koolide õpetajad ja üliõpilased eelistavad säilitada monokultuurilist koolikeskkonda, see arvatakse garanteerivat kasvava põlvkonna rahvusliku identiteedi püsimise (17). Multikultuurilist haridust peetakse pigem vähemusrahvuste hariduskorralduseks, mis dominantrahvuse (-keelse) kooli toimimist üldjuhul ei puuduta. Haridustöötajad leiavad isegi, et Eesti jaoks pole mitmekultuurilise hariduse põhimõtete tundmine aktuaalne. Avaldatakse imestust, et Euroopa riikide üldhariduskoolide uuemates õppekavades on tähe-

lepanu alla võetud rohkem kui kümme multikultuurilise ühiskonna aspekti, alates rassilistest, etnilistest, religioosetest ja keelelistest erisustest ning lõpetades seksuaalse orientatsiooni omadega.

## **Multikultuurilise hariduse viis mõodet**

Uut tüüpi õppekavad peavad silmas vajadust arendada õppijate kiiret ja mitmekülgset kohanemisvõimet erinevates ühiskondlikes tingimustes. Vastavalt Haagi soovitudele ei pea koolis tegelema ainult akadeemilise ja kutsealase



õppega, vaid ka "selliste väärtushoiakute nagu tolerantsus, pluralism, antirasism ning rahvuste- ja kogukondadevaheline harmoonia kujundamisega" (6).

Eesti uuendatud põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava on kinnitatud ja koolidesse jõudmas. Kuivõrd orienteerib see õpetajaid ning ainekavade ja õpikirjanduse koostajaid järgima multikultuurilise hariduse põhimõtteid?

Võrdleme Eesti õppekava teiste Euroopa riikide (Soome, Rootsi, Norra, Läti) õppekavadega, toetudes selle valdkonna peamistele uuringutele (G. Gay, J. Banks, J. Lynch).

James Banks, 1998, määratleb viis multikultuurilise hariduse mõõdet:

1. õppesisu integratsioon (*content integration*),
2. teadmiste konstrueerimine (*knowledge construction*),
3. eelarvamuste vähendamine (*prejudice reduction*),
4. võrdsuspedagoogika (*equity pedagogy*),
5. koolikultuuri ja ühiskonna struktuuri ühitamine (*empowering school culture and social structure*).

## Miks multikultuurilisus

Miks on vaja rõhutada õppekava üldosas multikultuurilisuse mõõdet? Traditsioonilises õppekavas peaksid ju väljenduma kõik isiksuse arengu ja väärtussüsteemi kujunemise tähtsad aspektid, mis enesestmõistetavalt sisaldavad ka mitmerahvuselises ühiskonnas toimetulekuks vajalike teadmiste, hoiakute ja oskuste arenemist? Nii peaks see olema, ometi on mitmete riikide õppekavadesse viimasel kümnendil lisatud peatükke ja lõike, mis on pühendatud kultuuridevahelise, erineva etnilise tausta ja staatusega rahvusgruppide (etnilised vähemused, hilismigrandid) suhtlemisele.

Soome õppekavva (1994) lisati 1997 muuhulgas hindamise peatüki alaosa "Immigrantide hindamine" ning peatükid mustlaste õpetuse eripära täpsustuseks ja rootsi keele kui emakeele kohast õppeprotsessis. Norra õppekavas on peatükk traditsiooniliste jt vähemusrahvaste haridusvõimaluste perspektiivi kohta, kus sedastatakse, et "saami keel ja kultuur on osa Norra ja teiste Põhjamaade ühisest rikkusest, mille säilimise eest ühiselt vastutatakse".

Ka Haagi soovitusel sätestatakse, et kultuuridevaheline haridus, vähemuste ajalugu, kultuuri ja traditsioonide väärtustamine ning tunnustus enamusrahvuse esindajate vähemuskeele õpingutele aitab kaasa sallivuse suurenemisele ja riigi kultuurilisele mitmekesisusele. Kultuuridevahelise kommunikatsiooni puudumine mistahes aspektist (rass, rahvus, sugu, sotsiaalne grupp, piirkond jne) vaadates on inimkonna koostoimimist enim ohustav asjaolu.

## Eesti õppekava väärtustused

Eesti õppekava väärtustab järgmisi valdkondi: keskkond ja säästev areng, tööalane karjäär ja selle kujundamine, infotehnoloogia ja meediaõpetus ning turvalisus. Seega arendatakse õppeprotsessi jooksul oskusi seista oma füüsilise tervise eest, panna alus tulevasele karjäärile, suhtuda säästvalt elukeskkonda ja orienteeruda infomaailmas. Õppekava läbivate teemade hulgast ei leia me aga ühtki, mis õpetaks kollektiivis ennast ja teisi säästvalt käituma ning efektiivselt toimima. Võib väita, et see on inimeseõpetuse valdkond. Teades aga selle aine mahtu õppekavas, ei saa jääda lootma, et seal suudetaks omandada teadmisi ja oskusi, mis muudavad inimese tolerantseks ja teiste kultuuride suhtes mõistvaks.

Kuigi praeguses õppekava üldosas leidub mitmeidki õnnestunud formuleeringuid, mis viitavad teksti autorite püüdele tähtsustada multikultuurilise maailmavaatega seonduvat, tasub siiski kaaluda nende ideede n-ö ridade vahelt välja toomist. Peaaegu kõigist RÕK-i paragrahvist leiame üks-kaks viidet multikultuurilise hariduse põhimõtetele, mis vihjavad J. Banksi teooriale. RÕK-i lähetealustes (p 3) on näiteks kirjas: "Eesti kool seisab eesti rahvuse ja kultuuri säilimise ja arengu eest, toetab Eestis elavate rahvusvähemuste kultuurilist identiteeti, Eestis elavate rahvaste vastastikust mõistmist ja koostööd ning arvestab Eesti suundumust integreeruda Euroopas." Banksi järgi on see koolikultuuri ja ühiskonna struktuuri ühitamine.

Kooli õppe- ja kasvatuseesmärkides (p 4) seisab: "Kooli õppe ja kasvatuse üldeesmärk on isiksuse kujunemine, kes: /- -/ tunneb ja austab oma rahva kultuuri, omab ettekujutust ja teadmisi maailma eri rahvaste kultuuridest, suh-

tub neisse eelarvamustevabalt ning lugupidavalt." Banksi kohaselt on see eelarvamuste vähendamine. Üks RÕK-i põhimõtteid (p 5) kõlab: "Õppesisu on esindatud inimkonna, Euroopa, Eesti, sh Eestis elavate rahvusvähemuste kultuur – õppesisu integratsioon. Teine põhimõte: "Kehtestatakse üldised nõuded kõigile õpilastele, õpetust varieeritakse õpilaste erinevatest võimetest ja haridusvajadustest lähtuvalt" – võrdsuspedagoogika.

Valdkonnapädevustest (p 9) väidetakse, et refleksiooni- ja interaktsioonipädevuse üks avaldumisvorm on "suutlikkus mõista ja hinnata iseennast ja inimestevahelisi suhteid vastavalt kultuurinormidele" – Banksi järgi teadmiste konstrueerimine.

## Deklaratiivsuse oht

Paraku esineb oht, et need tõdemused jäävad deklaratiivsele tasemele, leidmata ainekavade koostajate, õpikuaudite ning, mis kõige olulisem, õpetajate piisavat tähelepanu ja tähtsustamist. Muidugi võib loota, et kooliõppekava tasandil leitakse ideedele konkreetsem sisu ja rakendussätteid, kuid aeg surub peale. Liigume Euroopa perre, kus kultuuridevaheline suhtlemine võtab uued mõõtmed – neid oskusi läheb tänastel kooliõpilastel tarvis juba lähitulevikus. Teisest küljest tuleb siin ja praegu oma lähemate naabritega, kellega jagame füüsilist ruumi, rahumeelselt läbi saada. RÕK-i läbiva teema staatuse võimaldaks luua kooliõppekava tasandil toimiva raamistikuga ja sisu multikultuurilise hariduse ideede elluviimiseks.

Soomlased on oma õppekava esimeheks läbivaks teemaks nimetanud rahvusvahelise hariduse (*international education*) ja selle sisu ka avanud. Samasuguseid viiteid leiame Rootsi õppekavast. Juba aastal 1989 kinnitas Rootsi kooliamet dokumendi, mis nägi ette rahvusvahelise mõõtmega koolihariduse. Õpetuse sisu tuleb kõrvuti paradigma "Rootsi maailmas" anda edasi ka teadmist, mida kajastab "maailm Rootsis" ehk seda kultuurilist ja keelelist mitmekesisust, mis Rootsis täna valitseb (10). Järgimist väärivaid eeskujud pole seega vaja kaugel otsida.

Ka UNESCO määratletud haridusprioriteetides rõhutatakse kõrvuti säästliku suhtumisega elukeskkonda (kesk-



konnapädevus) ning infotehnoloogia- ja meediaalase pädevusega vajadust arendada multikultuurilist kirjaoskust.

## Õpilaskonna rahvuselisest kooslusest

Ligi kolmandik üldhariduskooli õpilastest õpib praegu vene õppekeelega koolis. Õppekava tekstist see kahjuks ei nähtu. Sama on pannud tähele Eesti meedia uurijad: "Lugedes-vaadates eestikeelseid meediakanaleid, võib pühendamata jääda mulje, et siin maal pole ühtegi mitte-eestlast, rääkimata nende probleemidest," kirjutab Mati Heidmets (7). Loomulikult otsib vene kooli õpetaja ja samuti õppekirjanduse looja õppekavast kui suunda andvast dokumendist oma tegevuse mõtestamiseks vajalikku infot. Tähelepaneliku lugemise korral võib sealt leida kaks viidet venekeelsele haridusele: kooliastmete tunnijaoitusplaanis on näidatud vene emakeele ja kirjanduse ning eesti keele kui riigikeele erinevus eesti õppekeelega koolis; p 26 teavitatakse järgmist: "Kooliõppekava ülesanne on toetada muust rahvusest õpilaste integreerumist Eesti ühiskonnas, arvestades õpilaste päritoluma kultuuritraditsioone ning õpilaste rahvuslikku identiteeti."

Täna puudub selge praktiline lahenus nähtusele "muukeelne laps eesti koolis". Selle üks põhjus on, et sellekohane selge visioon puudub ka riiklikus õppekavas.

Rääkides multikultuurilisusest, võib valdkonniti loetleda selle kümneid avaldumisvormi: rassilised; etnilised; kultuurilised; rahvuslikud; keelelised; usulised, sotsiaalsed, intellektuaalsed, vanuselised; soolised; seksuaalse orientatsiooni järgi; professionaalsed ja kutsealased. Tuleks kaaluda, milliseid neist tuleks väärtustada ka RÕK-i teksti kaudu.

## Lõpetuseks

Eelmise sajandi alguse Euroopas toimus enamasti monokultuuriline kool monokultuurilises ühiskonnas. Tänapäeval tegutsevad erinevad koolid – ühe-, kahe- ja mitmekultuuriline ning rahvusvaheline kool multikultuurilises ühiskonnas (4). Multikultuurilise hariduse uuringuid alustati USA-s, Kanadas, Austraalias ja Uus-Meremaal juba 1960. aastatel. Euroopas muutus see valdkond aktuaal-

seks sajandi lõpukümnendil, kui tõusis järsult immigrantide arv. Tõstasid erinevad hariduskorralduslikud ja -filosofilised küsimused. Multikultuurilise hariduse alateemade ring laieneb pidevalt, praegu on päevakorral vajadus muuta õpetajate ettevalmistuse sisu ning viia õppekavad vastavusse haridussüsteemi ja ühiskonna realiteetidega, eesmärgiks valmistada noori paremini ette tulema toime multikultuuristavas ühiskonnas.

Euroopa 12 riigi haridustöötajad on asutanud rahvusvahelise föderatsiooni The European Federation for Intercultural Learning, mis annab välja ajakirja European Journal of Intercultural Studies (aastast 2000 Intercultural Education). Eesti kasvatusteadlaste tähelepanu köidab mitmekultuurilise hariduse teema alates 1990. aastate keskpaigast (9; 13 jt). Muulaste haridus ja integratsioon olid tähelepanu keskmes ka kõrgkoolidevahelises interdistsiplinaarses uurimuses, nn projektis VERA. Uurimuse peamised tulemused on esitatud kogumikus "Mitmekultuuriline Eesti – väljakutse haridusele", 1998.

Vt ka TÜ haridusteaduskonna õppekavatalituse kodulehekülge [www.ut/curriculum](http://www.ut/curriculum).

### Kirjandus

1. Banks, J.A. Multicultural Education: Development, Dimensions and Challenges. Basic Concepts of Intercultural Communication. Bennett, Milton J. (editor), Intercultural Press, INC, 1998. 69–84.
2. Batelaan, P.; Gundare, I. Intercultural Education, co-operative learning and the changing society. Intercultural Education. V 11, Supplement, 2000. 31–34.
3. Integratsioonimaastik – üksikõksusest koosmeeleni. Tallinn, J. Tõnissoni Instituut, 2000. 191.
4. Fennes, H.; Hapgood, K. Intercultural learning in the classroom. London, Cassell, 1997. 312.
5. Giges, A. Online learning: new educational environments in order to respect cultural diversity through cooperative strategies. European Journal of Intercultural Studies, V 12, nr 2, 2001. 135–147.
6. Haagi soovitusel rahvusvähemuste õiguse kohta haridusele & seletuskiri. Rahvussuhete Fond, 1996.
7. Heidmets, M. Eesti valikud 1998. Vene küsimus ja Eesti valikud. Tallinn, 1998. 239–255.
8. Keelekümbus kui integratsioonivõti. Tallinn, HM, 1999. 89.
9. Krull, E. Multikultuurilise kasvatuse

vastuolulisus ja paratamatus. Haridus, nr 6, 1997.

10. Lahdenperä, P. An analysis of internationalisation and intercultural outlook in Swedish teacher education. European Journal of Intercultural Studies, Vol 7, nr 2, 1996.

11. Mis on multikultuurne ühiskond. Tallinn, Jaan Tõnissoni Instituut, 1997. 92.

12. Mitmekultuuriline Eesti – väljakutse haridusele. Tartu, 1998. 457.

13. Pavelson, M.; Trasberg, K. Multikultuurilise hariduse globaalset kontekstist. Mitmekultuuriline Eesti – väljakutse haridusele, Tartu, 1998. 21–32.

14. Passantino, F. Making the Network for Intercultural Education. European Journal of Intercultural Studies, V 10, nr 1, 1999. 63–73.

15. Rahvuste integreerumise eeldused Eesti ühiskonda Ida-Virumaal. Jõhvi, Rahvuskultuuriseltside Ümarlaud, 1999. 262.

16. Schroeder, H. Intercultural education and teacher training. European Journal of Intercultural Studies, V 9, 1998. 13–19.

17. Vassiltšenko, L.; Pedastsaar, T.; Soll, M.; Kala, U.; Kera, S. Venekeelse kooli erinevate mudelitega seotud ootused ja kartused haridussubjektide seas. Mitmekultuuriline Eesti – väljakutse haridusele. Tartu, 1998. 149–186.



# Türklased tulevad

K a r l K e l l o

**Ennustatakse, et juba enne aastat 2007, hakkab eesti koolides õppima 10% lapsi, kelle emakeel pole eesti keel. Õppekavas pole sellega arvestatud ja selliste segaklasside õpetajaid pole veel ette valmistama hakatud.**

Eesti koolides on kirjutatud rohkesti kirjandeid Euroopa Liidu teemal. Enamasti on õpilased EL-iga liitumise poolt, kuid märgivad samas elutargalt, et iga hea asja eest tuleb maksta. Kirjandite kogumikus "Euroopa koolis" kirjutab mitu õpilast, et majanduslikus mõttes läheb elu paremaks, kuid kahjuks hakkab siis türklasi Eestisse tulema. Miks just türklasi? Sest Saksamaale on neid juba väga palju tulnud? Või seostub Eesti piiride avanemine Vene-Türgi sõjaga, millest meie vana-vanaisad osa võtsid?

Taas peame tunnistama: mida ei tunta, seda kardetakse. Ameerika kultuuri- de uurija Richard D. Lewis on kirjutanud oma raamatus "Kultuuridevahelised erinevused. Kuidas edukalt ületada kultuuribarjääri", et türklased esindavad oma meelelaadilt nn kuulavaid kultuure. Nad on vaiksed inimesed, kes kuulavad enne kõik ära ja alles siis ütlevad oma arvamuse. Ka on türklased suhteliselt ilmalikud. Türgi kuulumine NATO-sse peaks samuti osutama, et see rahvas kuulub oma orientatsioonilt Euroopasse rohkem kui mõnedki teised Aasia rahvad.

Teisalt on kaheldud, kas keegi soojadest Aasia riikidest meie vaesesse ja külma Eestisse üldse tulebki. See mõte tundub olevat realistlik, kuid on teada, et mingi kontingent inimesi tuleb Aasiast ja võib-olla ka Aafrikast Eestisse päris kindlasti, sest kõigil Euroopa Liidu liikmesmaadel on kohustus võtta kvoodi

piires vastu mingi arv kriisipiirkondade põgenikke. Ka Eesti hakkab võtma. Kui võrrelda Soomega, oleks see arv umbes 500 pagulast aastas.

Eesti poliitikud pole sellega veel eriti arvestanud. Praegu ei saada 2–3 põgenikugagi hakkama (Aa põgenikelaager). Haridusminister Mailis Rand märkis tänavu veebruaris kutsekoolide direktoritega kohtudes siiski, et haridusministeeriumis on see teema arutusel olnud. Põgenikud tulevad Eestisse ju koos lastega, keda on vaja õpetada. Eestis pole aga õpetajaid, kes oskaksid tegelda lastega, kes ei oska eesti, vene ja ilmselt mitte ka inglise keelt. Aasia päritolu lapsed on enamasti ka sügavalt religioossed ega sulandu seetõttu lihtsalt Eesti koolikeskkonda. Nende usk ei luba võimlemistundides käia, sest nad ei tohi end teiste nähes riidest lahti võtta – põgenike lastega koolides tuleb duširuumidesse vahesirmid ehitada jmt. Kuid sirmid probleeme ei lahenda. Teiste maade kogemused näitavad, et põgenikud peavad esimese paari põlvkonna jooksul säilitama oma kultuuri ja rahvuslikud juured. Vastasel korral satuvad nende lapsed kriisilukorda, kus kodumaa kultuurinormid enam ei kehti, aga uue kultuuri normid pole veel omandatud. Kriisilukorras on paljudes maades tekkinud põgenike murdeaalistel lastel tunne, et norme polegi ja kõik on lubatud.

Oleme ausad – meid võib oodata ees

suur oht, kui me ei valmistu varakult seda ära hoidma.

## Soome kogemus

Soomes on mindud seda teed, et põgenikud säilitavad oma emakeele ja rahvusliku kultuuri, kuid omandavad ka soome keele ja kultuuri. Põhjanaanabrid leiavad, et hea soome keele oskus saab tugineda üksnes immigrandi heale emakeelele. Lähtutakse sellest, et kui lapsel on kaks keelt hästi arenenud, mõjub see hästi tema kognitiivsetele võimetele. Kes ei omanda teist keelt, jääb arengus maha. Kindlameelselt umbkeelne jätab ise oma võimed välja arendamata.

Soomlased nimetavad seda toimivaks kakskeelsuseks (*toimiva kaksikielisyys*). See tähendab, et põgenikud valdavad vabalt kahte keelt. (Kui meil nõutakse kakskeelset riiki, peetakse silmas vastupidist mudelit – mida võiks nimetada toimivaks ükskeelsuseks.)

Soomlased peavad põgenike emakeele alalhoidmist väga tähtsaks. Keel on inimese identiteet, just see mõte jäi kõlama TPÜ täienduskoolituse osakonna korraldatud Soome-Eesti ühiseminaril-kohtumisel "Integratsioon kui kultuuride sobitumine" 2. aprillil, kus esinesid Vantaa linna immigratsiooni- ja koolitusspetsialistid. Samas peeti väga tähtsaks soome keele omandamist.

Soome keel on sisserändajatele ja põgenikele raske. Soome keele kui tei-



se keele õpetajad väidavad, et selle äraõppimine võtab vähemalt seitse aastat. Keele omandavad paremini need, kellel on tugev emakeel põhjaks. Mida nooremalt alustada, seda parem. 7.–9. klassi tulnud immigrantidel on soome keele õpingutega alustada juba hiljavõitu.

## Emakeele tähtsustamisest

Kui võimalik, antakse Soomes sisse-õppijatele ja põgenikele õpetust emakeeles. See toob kaasa mitmeid probleeme. Soome õpetaja ei tunne oma õpilaste keeli ja kultuure piisavalt hästi. Mitte-emakeelsed testid ei mõõda lapse arukust, vaid tema keeleoskust, intelligent-sus määratletakse eri kultuurides erineval viisil, mistõttu mõnigi tark laps võib sattuda algajate rühma.

Ettevalmistavat õpetust andvad klassid on Soomes kakskeelsed. Näiteks somaali lapsed õpivad soome ja somaali keeles. Klassis töötab kaks õpetajat, soomlane ja somaallane. Kakskeelseid klasse on palju. Vantaa linnas, mida võib nimetada Soome migratsiooni-pumbaks, on 96 erikeelset õpetajat (arvestamata soome ja rootsi keelt), õppetöö toimub 23 keeles. Et päritolumaa õpetajakoolitust üldjuhul ei aktsepteerita, korraldatakse sisseõppijatest õpetajatele Soomes ühiskonna kultuuri-normidele vastavat täiendus-koolitust.

Ettevalmistava õpetuse järel, hiljemalt kolmandast klassist õpivad eri rahvusest lapsed koos, kuid emakeeleõpetus jätkub kuni gümnaasiumi lõpuni, abiks on ka noorsootöö ja vaba aja juhendajad. Kooli minnakse kuueaastaselt, et tutvuda koolikultuuriga ja õppida seda, saada aimu multikultuurilisse ühiskonda sisseelamisest.

Täiskasvanuõppes õpetatakse soome keelt teise keelena või võõrkeelena ning korraldatakse töötusimiskursusi, jätkuvad õpingud avatud õppekeskuses. Ametikoolituskeskus õpetab lisaks ametikoolitusele koostöös gümnaasiumiga soome keelt teise keelena ning õpilase emakeelt.

## Edasijõudmisest koolis

Soomes on igal lapsel õigus minna elukoha läheduses asuvasse kooli. Sisseõppijate lapsi on pea kõigis Soome tavakoolides rohkem kui 5%, suuremates isegi üle 20%. Uurimaks, kuidas mõjutab soome õpilasi see, kui klassis on

10% sisseõppijate lapsi, testiti Vantaa koolide 6. klasse. Üldiselt mõjutab vanemate sotsiaalne taust koolis edasijõudmist. Vantaa tippkoolides, kus on isegi rohkem kui 20% sisseõppijate lapsi, see aga õppeedukust ei mõjutanud. Täheleb, tulnukad teinekord ei alanda, vaid isegi parandavad õpetuse taset. Kõik sõltub siiski õpetajaist.

Soome kümneaastane kogemus annab meile aimu Eesti ühiskonna multikultuuristumise raskel teel esile kerivatest probleemidest. Soomes nimetatakse sisseõppijate integreerimist nende kodustamiseks. Sisseõppijate nn kodustamisseaduse (*kotouttamislaki*, 1999) alusel loodud immigrantide kodustamisprogrammi eesmärk on, et uustulnukad saaksid Soomes hakkama. Ja mitte ainult ei tuleks toime, vaid tunneksid ka vastutust oma käekäigu eest. Sisseõppijate kodustamise eeldused on töö ja koolitus. Soome immigratsiooni- ja koolitusspetsialistid on veendunud, et kui kodustamistööd ei tehtaks, oleksid paljud sisseõppijad keeletud töötud. Eestis on keeletute töötute immigrantide probleem teada ja tuntud asi.

## Keel on kultuuri võti

Psühholoog Tõnu Ots paigutab Eestis elavad venelased sisseõppijatega samasse kategooriasse. Ta osutab, et nendega suheldes on juba tehtud viga, mida Soomes püütakse vältida. Eesti venelased ei tunne vene kultuuri ega vene keelt. Nad on kaotamas oma ajaloolisi juuri. Samas pole nad omandanud eesti keelt ja kultuuri. "Eesti keelt kui teist keelt õpetame me päris hästi. Tulemuste kohta ei tea küll ütelda, aga meetodika on hea, näiteks keelekümb-lussklassid. Kuid eesti keel on ainult võti eesti kultuuri, see pole veel kultuur ise. Ma õppisin soome keele ära, aga ei julge väita, et tunnen soome kultuuri. Inglise keel on meie jaoks muutunud samaks kui esperanto. Keel ilma kultuuri-ta. Et oskame inglise keelt, ei tähenda ju seda, et tunneme inglise või ameerika kultuuri. Täpselt samuti võib õppida ära eesti keele, seostamata seda eesti kultuuriga."

Keeleõpe ja multidistsiplinaarne tegevus, mis aitab ühiskonda integreeruda, on erinevad asjad. Integreerumine hõlmab endas majanduslikku integreeritust, kutseoskusi, tahet tööd teha, usu-

listest eel- ja lahkarmumustest ülesaa-mist, psüühiliste erinevuste arvestamist.

## Milleks meile salakuulajad?

Tõnu Ots tunneb olukorda Eestis ja oskab tänu Soomes töötamise kogemusele hinnata immigrantide kodustamise tulevikuväljavaateid. "Kas laseme asjadel isevoolu minna või teeme midagi va-lesti, nagu praegu venelaste puhul – tekitame lihtsalt salakuulajaid, kes oskavad niipalju eesti keelt, et saada aru, mida me räägime, aga oma vaimult ei kuulu meie hulka, peavad end võib-olla meist parematekski?"

Kui valida kahest halvast vähem halb, võiksime parem ise rääkida vene keelt ja hoida sellega võimalikud salakuulajad endast eemal, arvab Ots. See oleks Armeenia mudel. Armeenlased ei suru kel-lelegi oma keelt peale, kuid ise räägivad teisi keeli väga hästi. Kuna armeenia keeleta ei saa Armeenias hakkama, ei tükigi sinna eriti keegi elama.

Paraku ei tule Euroopa Liiduga liitudes Armeenia variant ilmselt kõne allagi.

Valmistudes integreerumiseks globaliseeruvasse maailma, peab Eesti leidma tänapäevase vormi oma rahvusriik-luse/rahvusühiskonna alusstruktuuride kaitsmiseks, tões professor Rein Ruut-soo paar-kolm aastat tagasi: "Multikultuurilise Eesti kujundamine toimub meile suhteliselt ebasobivais tingimustes – ületades korraga väga rasket minevikku ja samas aimates "veel mitte meie as-jana" kusagil Euroopas teostuvat tule-vikku" (rahvusvaheline konverents "Kul-tuuriline pluralism Eestis: poliitika ja lahendused", 1999).





Mingil tasemel joonistada võiks osata igaüks. Kuid miks mitte ka disainida?

# Design [disain]\*

Ülle Linnuste

TPÜ kunstiosakonna dotsent

**Tänapäeva arengutendentse jälgides tuleks tööõpetus/käsitöö ja kunstiopeetus/joonestamine integreerida üheks õppeaineks – disainiks.**

Üldhariduskooli kehtivas õppekavas on tööõpetus/käsitöö ja kunstiopeetus/joonestamine üksteisest lahus ja aeg-ajalt satub üks või teine neist tõrjutu seisusse. Kõige tõrjutum on joonestamine.

Praegu kuulub joonestamine kunstiopeetuse alla, kuid seda käsitletakse vaid vähesel määral, sõltuvalt õpetaja valikutest. Joonestamine ei haaku kuidagi muu kunstiopeetuse sisuga, mistõttu on hakatud arutama, kas see ei peaks kuuluma tööõpetuse või kunstiopeetuse juurde. Või olema täiesti eraldi?

Oluline on ka küsimus, kas traditsioonilist käitsi joonestamist on üldse mõtet

enam õpetada? Võib-olla tuleks selle asemel laiendada arvutil töötamise oskusi? Joonestamist on loomulikult tänapäevalgi vaja, kuid uue sisuga. Tundub, et muutusi on vaja teha kõikides eespool nimetatud ainetes.

Et muuta eelnimetatud õppeainete sisu tänapäevasemaks, elulähedasemaks ja loomingulisemaks, on vaja neid integreerida. Just disain on eriala, mis kujutab endast kunstiopeetuse/joonestamise ja tööõpetuse/käsitöö sulamit. Sellepärast pean vajalikuks tuua üldhariduskooli ainekavasse sisse disainiope. See ei peaks tõrjuma ühtki eelni-

metatud õppeainetest kõrvale, vaid oleks alternatiiv, valikuvõimalus.

Kõige olulisem disainiope juures on disainerliku mõtlemisviisi kujundamine. Meid ümbritsev elukeskkond pole veel kaugeltki valmis, on palju eluvaldkondi, kuhu disain pole jõudnud. Tänu disainiopele õpib laps märkama halvasti kujundatud või hoopis kujundamata jäänud esemeid ja ümbrust ning pakub olukorra parandamiseks välja ka oma lahendusi.

## Disaini filosoofia

Tänapäevane disain ei ole enam vormikujunduse kõrgpilootaaž, kuigi nõuab



eelteadmisi. Disain on muutunud mängulisemaks ja mäng on väikesele inimesele meelepärane tegevus. Selle poolest peaks disain kooli igati sobima.

Tuntud prantsuse disaineri Philippe Starcki arvates on iga ese väikene skulptuur ja kunstisündmus. Pragmaatik leiab, et pole tähtsust, millised on pesunäpitsad või seljahari, peaasi, et nad oma funktsiooni hästi täidavad. Tänapäeval püüeldakse siiski selle poole, et iga eseme tarvitamine oleks kui osavõtt kunstisündmusest.

Nagu öeldud, käsitatakse tänapäeval inimest mängiva inimesena (*homo ludens*). Mängimine ei tähenda laskumist infantiilsusse, aga mäng tunnistatakse inimese arengus oluliseks. Lapsepõlv, ka lapse mängimisiga on lühike. Pikenädade siis seda iga – pakume õpilastele mängimiseks võimalusi disainitundides.

## Mida disainiõpe annab?

*Idee.* Disainiõpe õpetab lapsi märkama ja analüüsima seda, mida inimese käed on valmistanud või kujundanud. Laps harjub keskenduma kujundusprobleemidele, õpib ümbruse kvaliteedi parandamiseks ideid välja pakkuma. Viimane eeldab loovust, uudset vaatenurka. Eeskujusid leiab õpilane ajalooliste traditsiooniliste lahenduste hulgast, mille tundmine käib samuti disainiõppe juurde.

*Kavandamine.* Järgneb hea idee paaberile panek. Peamine töövorm on siin vaba käega visandatud joonis. Põhimõtteks *mente et manu* – mõte ja käsi peavad töötama üheskoos, sest ka käsi võib midagi uut ja huvitavat "avastada". Kavandeid võib vormistada erinevalt, sõltuvalt sellest, kus neid on vaja esitleda: vabakäejoonis, eskiis, tööjoonis, tehniline projekt, värviline kavand, illustatsioon. Kõigi vormistamisvõtete valdamise üle tunneks iga õpilane rõõmu.

*Vormistamine.* Kavandile tuleb anda esinduslik väljanägemine. Disainis on selle kohta kasutusel termin *esitlusgraafika*. Siin läheb vaja joonestamise õpitut oskusi. Nüüd aga ei joonestata joonestamise enda pärast, vaid kasutatakse seda kavandi vormistamisel. Esitlusgraafikas lubatakse rangeid joonestamiseeskirju vabamalt võtta. Senises koolijoonestuses kasutatavad ülesanded on olnud asjatult keerukad, peamiselt masinaehitusest ja sanitaartechni-



**Laste arvates teeb asja ilusaks see, mis selle peale maalitud, tikitud või kleebitud. Et puhas vorm võib ka ilma ühegi õie või ornamendita ilus olla, selle mõistmiseks ongi vaja disainiõpet.**

kast pärit joonised. Kui eesmärk on oma kavandi vormistamine, ei ole tegu enam kiretu ärajoonestamisega.

*Modelleerimine.* Tihti on lisaks kavandile vaja teha ka mudel, et käsileolevast tööst tekiks parem ettekujutus.

*Teostamine.* Mudel valmis, algab töö teostamine. Nüüd läheb vaja nii tööõpetuses ja käsitöös kui ka kunstõpetuses omandatavaid oskusi. Oleme jõudnud ainetes täieliku integratsioonini ja veel kaugemalegi, sest disain eeldab ka tehnoloogilist mõtlemist, oma toote praktilisusega arvestamist jpm.

Olen võtnud endale eesmärgiks töötada välja disainiõppe aineprogrammi, mis sobiks põhikooli ja gümnaasiumi.

## Millal disaini õpetada?

Disainiõpet on otstarbekas viia läbi kolmes vanuseastmes, eeldatavasti 6., 8., 10. kl. Selle praktiliseks korraldamiseks on mitmeid lahendusi. Üks variant on koostada tihe ja kompaktna disainiõppe tsükkel, mille läbiviimise aja õppeaastajooksul valib õpetaja.

Teine variant on disainiõpe paralleelselt tööõpetuse/käsitöö tundidega. Sel juhul on klass jagatud rühmadeks, õpilased liiguvad ühest ainerühmast teise. Kolmas võimalus on disainiõpe valikainena, mis toimub paralleelselt käsitöö/tööõpetuse/kunstiõpetusega.

## Eesti disain

Tänapäeva läänemaises disainis omandab üha suuremat kaalu ökoloogiline disain. Eesti jaoks on see suund soodne, sest meie kultuuri iseloomustab alal-

hoidlikkus ja traditsioonidest kinnipidamine. Meil on endiselt au sees looduslikud materjalid – puit, kivi, vill, nahk. Samas valitseb oht, et traditsioonidest kinnipidamine muutub sentimentaalseks ja nostalgiliseks mineviku taaselustamiseks.

Disain ei tohiks olla ka protest kõrgtehnoloogia vastu ega etnograafiliste võtete mehhaaniline ühendamine kõrgtehnoloogiaga, mille tulemus on sisutihi imitatsioon. Kuidas viia kokku moodsaid tehnoloogiaid ja traditsioonilisi materjale, mida hoida, mida elustada, mida uuendada – siin on tulevasel disainiõpetajal palju mõtlemisainet.

## Kokkuvõte

Disainerlik mõtlemine peab saama alguse lapsepõlvest. Sellepärast on otstarbekas disaini juba põhikoolis õpetama hakata.

Laps hakkab tänu disainiõpetusele analüüsima oma kodust miljööd, kooli, kasutatavaid tarbeesemeid. Las ta hakkab märkama tuhandeid kohti, mille kujundus on halvasti või poolikult lahendatud. Las mõtleb, et välisukse lukk, WC-pott, esikuvalgusti – kõik on kellegi kujundatud ja vormitud.

Las ta saab teada, et iga imetletud auto, jalg- ja mootorratta ning muusikakeskuse taga on mitu inimest, kes on need tooted loonud ja kujundanud. Nii hakkab õpilane taipama, et teda lummutavaid tarbeesemeid ei ole loonud jumalad, vaid lihtsalt inimesed, kes on saanud selleks erialase ettevalmistuse ja kellel on sel alal annet. Ja miski ei takista noort ennastki disaineriks saamast.

Disainiõppe tunnis valmistatud tarbese on küll üsna kaugel suurest disainist, kuid siiski sinnapoole teel.

\* Disain (ingl *design* joonistus, kavand < ld), 1) esemelise keskkonna teaduse, kunsti ja tehnoloogia sünteesil põhinev kujundus; 2) tootekujunduskunst, kujustus.

Allikas: Võõrsõnade leksikon. Tallinn, OÜ Kirjastus Valgus, 2000.







# Kas ülikool kutsekoolistub?

**Professor Aaviksoo väitis Hariduse eelmises numbris ilmunud artiklis "Liiga paljud pääsevad ülikooli", et Eesti vajab pigem häid kutsekoole kui küsitava väärtusega kõrgkoole, mida on praegu nii palju. Samas osutas professor Kolga oma kirjutises "Professor on surnud" akadeemiliste ülikoolide endi "kutsekoolistumise" tendentsile. Alljärgnevalt mõningad kommentaarid nimetatud artiklite kohta.**

## Mis asi see on, mida nimetatakse haridusuuringuks?

Olav Aarna

Eesti Haridusfoorumi toimkonna esimees

Jaak Aaviksoo ja Voldemar Kolga analüüsivad intrigeerivas vormis Eesti kõrgkooli ja kutsekooli tulevikku. Paraku on raske pidada nende mõtteid täiesti erapooletuteks. Eestis on paljude haridussüsteemi analüüside ühisjooneks, et need on tehtud muu töö kõrvalt ja sageli kindlaid poliitilisi huve silmas pidades. Nii polegi meil professionaalset ja süstemaatilist pilti, milline Eesti haridussüsteem on ja kuidas see tege-



likult toimib. Peame järjekordselt tõdema, et vajame üksikute liidrite teravmeelsete arvamuste asemel süstemaatilisi haridusuuringuid, mis aitaksid jõuda selgusele, mis on see, mille järele me tegelikult puudust tunne-

Käesoleva mõtteavalduse pealkiri ei ole juhuslikult Alan F. Chalmersi raamatu "Mis asi see on, mida nimetatakse teaduseks?" parafraaseering. Ka haridusuuringute puhul tundub esmapilgul kõik väga selge olevat, lähemal vaatlusel aga muutub üha keerulisemaks ja isegi vastuoluliseks.

Juba mõnda aega ei seata Eestis haridusuuringutest rääkides kahtluse alla nende vajalikkust. On olemas kolm haridusuuringutega tegelevat institutsiooni (asutamise järjekorras): TTÜ haridusuuringute keskus, TPÜ haridusuuringute instituut ja TÜ õppekavatalitus. Samas ei ole aga oluliselt paranenud arusaam sellest, mis haridusuuring on, milline on haridusuuringu mõistemaht.



Õigupoolest ei ole seda küsimust otsesõnu esitatudki, pidades vastust triviaalseks. Selgunud on vast niipalju, et haridusuuring ei ole sama, mis kasvatusteaduslik uuring. Viimane on vaid üks haridusuuringu alaliike. Lisaks kasvatusteaduslikele on aga veel mitmeid haridusuuringute liike:

- sotsiaalseid protsesse uuriv haridussotsioloogia,
- majanduslikke protsesse uuriv haridusökonomika,
- kasvatuslikke protsesse uurivad pedagoogika ja andragoogika,
- õiguslikke protsesse uuriv haridusõigus,
- poliitilisi protsesse uuriv hariduspoliitoloogia ja
- tehnoloogilisi protsesse uuriv haridustehnoloogia.

Eestis on pikka aega keskendunud peamiselt kasvatus- teaduslikele uuringutele, on aga vaja alustada süsteemse- te, kogu haridussüsteemi analüüsivate uuringutega. Vas- tasel juhul jäämegi olukorda, kus tundlikuma närviga in- mesed uurivad asja põhitoõ kõrvalt, lähtudes tahes-taht- mata oma organisatsiooni huvidest ja loogikast.

Kes peaks olema komplekssete uuringute algataja? Kes peaks nende teostamise hea taseme eest vastutama? Selles on küsimus.

## Vajame uute teadmiste tootjaid

**Mikko Lagerspetz**

Eesti Humanitaarinstituudi

ühiskonnateooria õppetooli juhataja



Ajakirja Haridus eelmises numbris kirjutavad kõrvuti kaks väga erinevat professorit. Üks vilunud lobist ja kõrgharidus- poliitikas osaleja, teine mitte vähem vilunud kõnemees ja intellektuaalne provokaator. Teema on üks – ülikooliharidu- se ja kutsehariduse vahekord. Esimene leiab, et akadeemilise

kõrghariduse levikut peaks Eestis vähendama, teine aga, et akadeemilises üldse tuleks asendada “lihtsate asjade” õpetamisega. Mõlemad lähtuvad vastandamisest: teo- reetiliste teadmiste kasutusala on praktilises või kutsetööös äärmiselt kitsas.

Loodus- ja tehnikateadusi täpsemalt tundmata ei taha ma vaidlustada selle väite kehtivust nende teaduste osas. Humanitaar- ja sotsiaalteaduste kohta aga saan kindlalt väita, et häid praktilisi oskusi annab just hea teoreetiline ettevalmistus. Nendel aladel võib kutsetöö ise väga erine- vaid elemente sisaldada, aga spetsialisti puhul on vajalik nimelt oskus olukorda analüüsida, uusi küsimusi esitada ja uusi teadmisi toota. Akadeemilise hariduse teaduspõhisus

ei tähenda, et õpitakse pähe teaduslikke teooriaid (ei tä- hendanud seda ka õndsas “modernsuse” ajal), vaid seda, et üliõpilasest haritakse uute teadmiste tootjat. Et oma peaga mõtlemine eelmise riigikorra ajal soovitatav ei olnud, on vist sama kergesti mõistetav kui selle ülim vajalikkus praegu. Kui taga igatsetakse nõukogude kõrgharidussüs- teemi, on põhjuseks nõukogudeaegsed arusaamad tead- mistest ja haridusest.

Milline siis on akadeemilise hariduse maht Eestis prae- gu? Sisulist hinnangut anda on raske, sest ilmselt on mit- mel pool nime poolest akadeemiline haridus juba asenda- tudki “lihtsate asjade” õpetamisega. Igal juhul alustas 1999/2000. õppeaastal formaalses mõttes akadeemilist õpet – niisiis asus bakalaureusekraadi taotlema – 18-aas- tate vanuserühmast 29%. Diplomiõppesse ja kutsekõrg- haridusse astunute arv oli 33% vanuserühma arvust. Aka- deemiline õpe niisiis ei ole kõrghariduse valdav vorm Ees- tis ka formaalselt. Kutsekõrghariduse ja diplomiõppe probleem ei ole üliõpilaste ebapiisav arv, vaid pigem nende kontsentreerumine mõnele harvale moekale, väikseid teh- nilisi ressursse ja investeringuid nõudvale erialale nagu näiteks majandus.

Professor Aaviksoo sõnavõtu sõnum on, et tootmise, tehnika ja teenindusega seonduvate erialade populaarsust tuleks tõsta. Arvan aga, et akadeemilise õppe tugeva pii- ramisega sellist mõju ei saavutata – pigem toetaks see arusaama kutsekõrgharidusest kui pealesunnitud valikust. Lõppude lõpuks peab maine parandamine põhinema tege- likel edusammudel. Arvatavasti aitaksid neid teha tootmis- alasesse kutse(kõrg)haridusse investeerimine ning kutse- nõustamise süsteemi arendamine koolides.

Kõrghariduse peamise probleemina näen kõrgharidus- poliitikas juba mitu aastat väldanud heitlikkust. Praegu kehtiv kõrgharidusstandard on juba kolmas iseseisvus- aastatel kehtestatu, ja jälle räägitakse selle muutmisest. Ülikoolidele ja üliõpilastele avaldatakse samal ajal survet õppetöö tõhustamise, st kiirema lõpetamise suunas. Üli- koolid on nime poolest akadeemilise kõrgharidusena käi- vitanud erialasid, mis oma olemuselt seda ei ole – nt tu- rism, reklaam. Põhjuseks on ilmselt raha (riigitellimuse maksumuse kõrgemad koefitsiendid) ning otsus akadee- milisusega kaasas käivat prestiiži kasutada võistluses üli- õpilaste pärast. Suure ülikooli rektor kuulutab isegi, et ta- sulisest õppes ei tohtivat justkui kedagi paberita minema saata. Akadeemilise kõrghariduse praegusel hägustumis- el on niisiis mitu objektiivset põhjust. Sellises olukorras ei saa kuidagi nõus olla, et sisuliselt akadeemiline, teadus- põhine haridus oleks Eestis liiga tavaline selleks, et “tsiviliseeritud ühiskonnale vastuvõetav” olla. Pigem kuu- lub just akadeemiline haridus Eestis tõsiselt ohustatud liikide hulka.



## Rakenduskõrgkool pole tehnikum

Arvi Altmäe

Tallinna Tehnikakõrgkooli rektor



Jah, kõik õppeasutused ei ole veel ülikoolid, kuid Eesti kõrgharidusmaastik paisub tohutu kiirusega. Jaak Aaviksoo hoiatust tuleks võtta tõsiselt (vt Haridus, 2/2002 ja EPL, 18.04.02). 1994. aastal hakati selle asemel, et sisuliselt arendada kolmel tasemel ülikooliharidust, killustama oma jõudu ning võeti suund ka diplomiõppele. Arusaadav, pearaha süsteem tagas finantseerimise suurema mahu. Kuid parem hilja, kui mitte kunagi. On hea, et sellest on aru saadud ja jääb lootus, et ülikoolidesse pääsemise lati tõstmisega orienteerutakse ülikooli pärisosa ehk teaduse arendamisele. Arvan, et ülikoolid, kus asutakse neid seisukohti ellu viima, saavutavad lähitulevikus edu, sest teadlaste juurdekastvust tunneb Eesti juba pikemat aega väga suurt puudust ning ühiskond on valmis selle eest ka maksma.

Poolteist aastat tagasi otsustati üliõpilaste jagunemine kõrghariduse kahe sektori, ülikooli- ja rakenduskõrghariduse vahel suhtes 50/50. Selle otsusega astus Eesti kõrghariduspoliitika väga olulise sammu muutuste suunas. Seepärast ei ole mõistetav Jaak Aaviksoo jätkuv igatsus tehnikumide järele. Põhimõtteliselt olen nõus, et tehnikum oli hea koolitüüp. Need head tehnikumid on aga muutunud kõrgkoolideks, ja mitte ainult Eestis, vaid ka suures osas arenenud maailmast. Kui nimetaksime rakenduskõrgkoolid tagasi tehnikumideks, tuleb meil oma partneritele ja rahvusvahelistele akrediteerimiskomisjonidele selgitama hakata, et tegelikult pole tegemist tehnikumidega. Euroopas annab kolmeaastane (USA-s ka kaheaastane) keskharidusel tuginev jätkuõpe kõrghariduse. Tehnikumidest erineb tänane Eesti rakenduskõrgkool ka selle poolest, et seal õpetavad ülikoolide õppejõududega võrdse haridustasemega inimesed.

Elu on muutunud. Tehnikumidest on saanud kõrgkoolid, paljud kõrgkoolid on muutumas praktilisemaks, mingil moel tehnikumisarnaseks: pole vaja enam kõikiteadjat professorit, vajame inimesi, kes oskaksid, kirjutas Volde- mar Kolga oma artiklis "Professor on surnud" (Haridus, 2/2002).

Eesti Inseneride Kutsenõukogu on teinud kutseeaduse täiendustettepaneku, mille järgi toetuks ainult esimese ja teise taseme kutseõpe põhiharidusele. Kolmanda taseme kutseharidus eeldaks vähemalt kesk- või sellega samaväärset haridust. Neljas ja viies tase eeldaksid kõrg-

haridust. See jaotus näitab, et kutsehariduse sisu on põhjalikult muutunud ja eeldab paljudel juhtudel kõrghariduse olemasolu. Näiteks tippspetsialistiks ei saa ülikooli lõpetamisel automaatselt, see eeldab spetsiaalset kutseõpet ning kutseliidu ametlikku tunnustust. Nii toimib see demokraatlikes riikides ja haridusseaduse vastuvõtmisega on hakanud Eesti liikuma samas suunas.

Rakenduskõrgkoolide põhiline ülesanne on tõepoolest valmistada ette keskastme spetsialiste, kuid nende hariduslikust baasist piisab, et saada ka tippspetsialistiks. Seda kinnitavad rakenduskõrgkoolide senised kogemused ja rahvusvahelised auditeerimised.

Olen nõus Jaak Aaviksoo väitega, et iga koolitüüp peab jääma oma liistude juurde. Nii peab ülikool suutma iseene- se sünnitatud teaduse kaudu areneda teadusülikooliks. Kui seda ei suudeta, on tegemist rakenduskõrgkooliga. Ning ei ole vajadust reklaamida end ülikoolina. Selles kontekstis on Riigikogu menetluses olev ülikooliseaduse ja sellega kaasnevate seaduste muutmise seadus suunatud muutustele tulevikus.

## Professor on surnud? Professor elab!

Ülo Kaevats

TTÜ filosoofiaprofessor

Kolleeg Voldemar Kolga on oma hoogsas essees "Professor on surnud" nüüdisaegse ülikooli peamised muutustetrendid ilusasti "õhku visanud". Ta on välja toonud akadeemilise kapitalismi need osised, mida asjaosalised on vähem või rohkem märganud ja mõtestanud. Hoopis raskem on neid trende süsteemselt uurida – teaduslikult kirjeldada, mõõta, modelleerida, analüüsida, arenguid ennustada ja hinnata.

### Teadmiste teisenemine ja hariduse uus paradigma.

Hiigelsuurt teadussüsteemi võib pisut lihtsustades ette kujutada ahelana, mille ühes otsas (alusteadustes) luuakse teadmisi maailma ja olemise vormide kohta ning teises (rakendusteadustes) kujundatakse need ümber teadmisteks, mille varal asju tehakse ja protsesse juhitakse.

Umbes 20. sajandi keskpaigani jagati akadeemilises ülikoolihariduses ülekaalukalt teadmisi maailma kohta. Selle käigus kujunes välja nn traditsiooniline ülikool – kõikiteadja professoriga akadeemilise kogukonna tüüp.

Aga see osa teadusteadmisest, mis tegeleb asjade tegemise ja protsesside juhtimisega, on üha kiiremini kasvanud, eriti viimase paari sajandi jooksul. Sellele teadmisele on ehitatud üles kogu tehnoloogilise tsivilisatsiooni tehiskeskkond. Viimase käiguhoidmine ja arendamine vajab üha rohkem "kütust" – tehnoloogilist teadmist. Ühiskond loob nõudluse, (kõrg)koolide ülesanne on see pakkumise-



ga tasakaalustada. Näiteks USA-s on ligikaudu 3000 kõrgkooli, neist vaid 180 on klassikalised ülikoolid, ülejäänud uued kõrgkoolid "müüvad praktilist teadmist". Eestis vaielatakse kõrgkooli tüüpide, olemasolevates ülikoolides rakenduslikuma suuniluse lisamise, akadeemilise ning kutsehariduse sisu ja mahu üle veel mõnda aega.

**Ehk ongi uus ülikool infoühiskonna kutsekool?** Loomulikult seab kiiresti arenev ja postmodernistlikku pluralismi külvav infoühiskond hariduse (kesk- ja kõrgkoolide, õpetamise ja õppimise) ette uued keerulised ülesanded. Hariduse uus paradigma peab arvestama, et kõrgharidus on muutunud massihariduseks, et akadeemilised kompetentsid on nihkunud tööturu vajaduste suunas, et edukad inimesed peavad õppima eluaeg. Targalt tuleb seostada neli põhilist õppimisviisi: õppida teadma, tegema, üheskoos elama ja olema. Just olema, mitte omama.

**Demokraatia, kliendi- ja aktsionäriteenindus.** Traditsioonilise ülikooli võimusuhted olid valdavalt autoritaarsed, uue ülikooli mõnele alale on tungimas demokraatia. Üliõpilane võib teatud piires endale koostada õpingukava, mõnikord valida õppejõudu. Õppejõude hinnates tagasisidestab üliõpilane õppeprotsessi. Jne.

Teisalt on ilmne, et konservatiivsuse kantsi on murdnud sisse ka turusuhted. Ettevõtluse klienditeenindusideed tunnevad end üsna koduselt ka ülikoolis ja vormivad viimast oma näo järgi. Maailmas räägitakse laialt ettevõtlikust ülikoolist. Tallinna Tehnikaülikooli enesemääratluses on "ettevõtlik ülikool" tähtsal kohal ja arengukava järgi muutub see komponent lähitulevikus veelgi olulisemaks. Ülikool on pööranud end ühiskonna poole, ent soovib samal ajal säilitada autonoomia.

Kliendi teenindamisest kõneldes peetakse kliendina silmas enamasti üliõpilast, vahel ka ülikooli teisi lepingupartnereid. Aga üliõpilane või ka maksumaksjast juriidiline isik on vähemasti riigi- ja avalik-õiguslikes ülikoolides midagi enam kui klient. Ta on – majanduslikku metafoori kasutades – klient ja aktsionär ühtaegu. Potentsiaalne eliidi liige peale selle.

Selline keskkond mahendab, mitmekesistab ja rikastab ka võimusuhteid ülikoolis. Ettevõtlus – organisatsioonide erinevaid juhtimisstiile leiame ülikooli kõigil võimutasanditel. Juhi ametipositsiooniga kaasnev legitiimne, struktuurne võim pole enam ammu ainus tahte kehtestamise viis. Juhi kompetentsidest tulenev tarkuse võim ja juhi väärtushinnangutel põhinev moraalne võim on demokraatlikus ülikoolis täiesti tavalised. Neile lisandub vahel ka juhi, professori sealhulgas, isiksusest tulenev karismaatiline võim.

**Professor: postmodernism versus modernism.** On selge, et kõigi nende muutumiste keskmes on professori institutsioon. Kas tema rollisitu teisenemise peab efektselt kuulutama "professori surmaks pedagoogilises ja tunnetuslikus perspektiivis"?

Postmodernisti rahutus ja kujundlikus verbaalses tulevärgis on õigustatud vastus jah. Jumal on surnud, autor on surnud, miks peaks uues ülikoolis enam askeldama vanamoodne hegeliaanlik professor?

Kuid õnneks on veel alles ka modernismi diskursus, üsna heas elujõus pealegi. Selle järgi märkame professori institutsioonis pigem suuri muutusi kui surma. Professoreid on nüüd maailmas kümneid kordi rohkem, neil on palju uusi ülesandeid, töökate tegevustihedus on veelgi tõusnud, võimusuhted nende ümber ja neis endis on teisenenud. Professori kui kõikiteadja aupaiste on muidugi haihtunud, professorina töötab ka inimesi intellektuaalide teisest ešelonist. Suured ja pühad on vaid vähesed professorid, need, kes on maailmanimega teadlased, suurepäraseid õpetajad, karismaatilised isiksused, oma rahva vaimsed liidrid.

Tänapäeva professor on ennekõike õpetaja ja teadlane. Aga ta on ka (uurijate kollektiivi, õppetooli, instituudi, ülikooli) juht, mänedzer, bürokraat, lektor mitmesuguste auditoriumite ees, ekspert, kommentaator, paljude (akadeemiliste) otsustuskogude liige, juhendaja või oponent, demokraat või autokraat jne. Väljaspool ülikooli on temalgi oma pereelu, kohustused avalikkuse ees jne. Vaevalt "surnu" sellise liidrirolliga hakkama saab.

Teadmised teadmiste pärast ei kao päriselt kusagile. Teadmised maailma kohta on just need kõige väärtuslikumad. Neid on vaja teadmise taastootmiseks, maailma mõistmiseks, ka eruditsiooniks. Paljugi avaneb veel teadmise ja oskuse, teadmise ja väärtuse, alus- ja rakendus-teaduste seoste tundmaõppimisel.

Psühholoogias ei olevat nii suuri teooriaid, mida peaks tingimata õpetama professor. Väidan vastu, et vähemasti füüsikas ja filosoofias selliseid on. Mu ees on Jean-Francois Lyotard'i "La condition postmoderne". See on prohvetlik raamat. Parim on siiski olukord, kui prohvetlust täiendab õigesti juhitud mõistus.





Kui liiga paljud pääsevad ülikooli, nagu väidab Jaak Aaviksoo, peaksid liiga paljud jõudma ka teaduskraadini. Paraku on vastupidi. Kraadiõppe maht on väike. 70 doktorist aastas ei piisa isegi ülikoolide professorite ja dotsentide taastootmiseks. "Teadmistepõhises Eestis" prioriteetidena märgitud erialad on kraadiõppega sama hästi kui katmata. Kui nii jätkub, ootab kõrgkool ja uurimisasutus varsti "ajude defitsiit".

# Ajude defitsiit

**Jaan Laas**

Euroülikooli professor

Möödunud aasta 6. detsembril kiideti Riigikogus heaks mahukas dokument "Teadmistepõhine Eesti. Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia 2001–2006". Selle põhjal on teadus- ja arendustegevuse ning innovatsioonisüsteemi (TA & I) strateegia fookuses "ühiskonna areng tehnoloogilise arendustegevuse ja innovatsiooni kaudu ning selle aluseks olev teadustegevus". Seal mainitakse riivamisi vajalikke muudatusi uuringute rahastamisel. Samas on akadeemilise järelkasvu küsimused kõrvale jäänud. Ometi on kraadiõppe struktuur ja maht üks strateegilise arengu suunamise ja kujundamise põhieeldusi.

## Isevoolu meetod

Riigi senise teadus- ja hariduspoliitika üliliberaalsust (isevoolu peale lülitamist) näitab kõrg- ja kutsekõrghariduse õppeasutuste arvu kiire kasv. 1990. a oli Eestis kuus kõrgkooli, 1995. a 22. Sealt aastaste sammudega edasi liikudes saame kasvureaks **27–32–35–37–41–47**. 2001. a loendati meil 47 kõrgharidust andvat õppeasutust. Siinkohal tuleb kõrvale seada teinegi oluline arvuri-

da, mis näitab Eestis doktoriõppe lõpetanute koguhulka aastatel 1995–2000: **13–23–27–44–70–72**.

Näeme, et kõrghariduses ja teadusarenduses on kujunenud skandaalne olukord – iga kõrgkooli kohta tilgub viimastel aastatel sisuliselt vaid üks kuni poolteist doktoriõppe lõpetanut. 70 doktorist ei piisa isegi Eesti kuue avalikõigusliku ülikooli professorite ja dotsentide taastootmiseks, rääkimata eraülikoolide ja erakõrgkoolide, kümnete ja kümnete teadusasutuste ning valitsusasutuste ja kõrgtehnoloogiafirmade vajadustest. See magistrite ja doktorite napp koosseis ei vasta kaugeltki ka riigi majandusliku ja ühiskonna kultuurilise arengu vajadustele.

## Kraadiõppe koolitusosalati

Pealiskaudselgi vaatlusel torkab silma magistri- ja doktoriõppe lõpetanute vähene hulk ning juhuslik jaotumine koolitusosalati. Toetudes ametliku statistika lõplikele kontrollitud andmetele, on olukord arvude karmis keeles järgmine: rahvusvahelise kvalifikatsiooni 215 koolitusosalast oli Eestis 1996. a magistriõppe lõpetanud ainult 82 erialal (410 ini-

mest). Doktoriõppe lõpetanuid oli 14 erialal (23 inimest). 1997. a lõpetati magistrantuur 80 erialal (618 inimest) ning doktorantuur 15 erialal (27 inimest). 1998. a magistrantuur 96 erialal (586 inimest) ning doktorantuur 18 erialal (44 inimest).

Aastal 2000 oli magistriõppe lõpetanuid 128 erialal (698 inimest), doktoriõppe lõpetanuid 72-l. Magistriõppe lõpetanuist moodustas arstiteaduse interniope kokku 115 ning selle valdkonna kolm eriala olid ka kõige lõpetajamahukamad. Samas oli 35 erialal ainult üks magistriõppe lõpetanu, 36 erialal kaks-kolm, 35 erialal neli kuni üheksa lõpetanut ja ainult 19 erialal 10 või rohkem lõpetanut.

Informaatika kahel erialal kokku oli ainult kümme lõpetanut, biomeditsiini erialal viis, keemia ja materjaliteaduse erialal kaks, materjalitehnoloogias üks, elektroonikas ja biomeditsinitehnikas kaks, telekommunikatsioonis üks, süsteemitehnikas ja informaatikas üks lõpetanu.

Doktoriõppe lõpetanuid oli arstide residendiõpet arvestamata 2000. a kokku 72, neist kuus molekulaar- ja rakubio-



Teadussuunad ja teadusalad	1998		1999		2000		1998–2000	
	mln kr	dokt	mln kr	dokt	mln kr	dokt	mln kr	dokt
Loodusteadused 16 teadusala	69,9	17	92,2	30	89,6	30	252,4	77
Tehnikateadused 14 teadusala	37	4	48,3	9	44,7	8	130	21
Arstiteadus 7 teadusala	27,6	11	34	13	27,6	7	89,2	31
Põllumajandusteadused 5 teadusala	22,2	6	24,5	7	23,4	6	70,1	19
Sotsiaalteadused 10 teadusala	15,4	1	17,2	6	16,4	11	49	18
Humanitaarteadused 7 teadusala	18,8	5	21,5	5	20,8	10	61,1	20
Kokku	190,9	44	237,7	70	222,5	72	651,1	186

Tabel. Teaduse finantseerimine 6 teadussuuna ja 59 teadusala lõikes aastatel 1998–2000. Uurimistoetused ja sihtfinantseerimine (mln kr) ning doktoriõppe lõpetanute arv (dokt). Teadmispõhises Eestis märgitud prioriteetidid on doktoriõppega peaaegu katmata.

loogi erialal. Neli lõpetanut oli viies valdkonnas – eesti ja soome-ugri filoloogias, geograafias, füüsikas, keemias ja geoloogias; kolm lõpetanut oli haldusjuhtimises ning botaanikas ja ökoloogias; kaks lõpetanut tervelt 11 erialal (vene filoloogia, semiootika ja kulturoloogia, demograafia, ökoloogia, zooloogia ja hüdrobioloogia, informaatika, keemiatehnika, arvuti- ja süsteemitehnika, elektroonika ja biomeditsiinitehnika, taimekaitse, rohumaa viljelus ja söödatootmine); üks lõpetanu 11 erialal (vene ja slaavi filoloogia, ajalugu, majandusteadus, psühholoogia, geenitehnoloogia, matemaatika, informaatika, keemia ja materjaliteadus, masinate ja aparatuuride projekteerimine, veterinaarmeditsiin, metsamajandus).

### “Teadmispõhine Eesti”

Isegi arengustrateegilises dokumendis “Teadmispõhine Eesti” võtmevaldkondadeks kuulutatud aladel (kasutajasõbralikud infoühiskonna tehnoloogiad, biomeditsiin, materjalitehnoloogiad) on seni olnud väga vähe kraadiga lõpetanuid.

Peamisel tootmisvaldkonnaga seotud koolitusosalal “tehnika ja tehnoloogia” oli 1997. a ainult üks doktorantuuri lõpetaja! 1998. a oli “tehnika ja tehnoloogia” valdkonnas kokku neli doktoriõppe lõpetajat, 1999. a üheksa ja aastal 2000 jälle ainult neli. Arvestades valdkonna paljusid olulisi erialasid ja “Teadmispõhise Eesti” suuri strateegilisi ambitsioone, on seda lausa usumatult vähe (kõnealusesse valdkonda kuuluvad näiteks keemiatehnika, materjalide tehnoloogia,

veemajandus, arvuti- ja süsteemitehnika, elektrotehnika, mäetehnika, tootmis- ja transporditehnika). Eesti mitmekesise maamajandusega seotud koolitusosalal “põllumajandus, metsandus ja kalandus” oli 1997. a vaid kaks doktoriõppe lõpetanut. 1998. a oli neid koolitusala kümne laiema eriala kohta kokku kuus, 1999. a seitse ja aastal 2000 jälle vaid kaks. Olukord ei ole parem ka “sotsiaal- ja käitumisteaduste” kohta pealt. 1998. a oli selle koolitusala kuue laia eriala (majandusteadus, politoloogia, sotsioloogia, maasotsioloogia, psühholoogia, geograafia) kohta vaid üks doktoriõppe lõpetanu, 1999. a kolm ja 2000. a ainult kaks.

Mitte ühtegi või siis viimastel aastatel mõni üksik doktoriõppe lõpetanu on olnud koolitusosaladel “kaubandus ja äridus”, “õigusteadus”, “matemaatika ja arvutiteadused”, “massiteave ja dokumenteerimine”. Ei ole suurt mõtet rääkida Eesti Nokiast ja teadmispõhisest Eestist, kui nendeni jõudmise elementaarsed eeltingimused on tähelepanu alt välja jäänud.

Ühtegi magistrantuuri ja doktorantuuri lõpetanut ei ole juba aastaid olnud ka koolitusala “sisekaitse ja muu” valdkonda jäävatel erialadel, nagu politsei, uurimine, korrektsioon, kaitseväge, piirivalve, toll jne.

### Järeldusi

Magistri- ja doktoriõppes ettevalmistatavate spetsialistide struktuuri planeerimiseks haridusministeeriumis ei piisa ülikoolide pakutud vastuvõtuarvude lihtvii-

silisest aktsepteerimisest või kärpimisest. “Soovide” ja “pakkumiste” pelgast kõrvutamisest ei pruugi veel sündida Eesti jaoks kraadiõppe vajaduste ja võimaluste tasakaal. “Teadmispõhise Eesti” kõrvale vajame üksikasjalikku ning muude valdkondadega hästi seostatud strateegilist plaani “Eesti kraadiõppe arengujooned perioodil 2002–2012”. Teadlaskaadri ettevalmistamine võtab palju aega ja raha, seda tuleks senisest hoolikamalt prognoosida, planeerida ja samas pidevalt ning võimalikult mitmekülgset ka analüüsida.

Eestis on juba aastakümneid olnud jutuks teadusmahuka tootmise arendamisvõimalused ja mõne innovaatilise kõrgtehnoloogilise tööstusharu plahvatuslik eelisarendamine. On tehtud suuri plaane ja algatatud üleriigilisi uudisettevõtmisi. Kuid minnalaskmine kraadiõppe korraldamisel pole neid arenguid toetanud.

### Kirjandus

1. Teadmispõhine Eesti. Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia 2001–2006. Tallinn, 2001.
2. Aastakogumik Haridus. Väljaanded 1996–2001. Tallinn, Statistikaamet.
3. Eesti statistika aastaraamatud 1996–2001. Tallinn, Statistikaamet.
4. Aastakogumikud Teadus ning Teadus- ja arendustegevus. Väljaanded 1995–2001. Tallinn, Statistikaamet.





**Arno Kõörna pakub haridusstrateegia keskseks ideeks innovatiivsuse – selle põhitõed tuleks lülitada kõikide tasemete õppekavadesse. Eriti tähtsaks peab Kõörna innovatsiooniõpetust kutse- ja täienduskoolituses.**

# Innovaatilisus keskseks ideeks

**A r n o K õ ö r n a**

Akadeemik

Trendid, mis toimivad mujal maailmas, haaravad tahes- tahtmata meiegi väikest ühiskonda. Me pole suutelised neile vastu seisma, kuid võime õppida neid kasutama nii, kuidas see meile kasulik on.

On kahjulik lähtuda teesist, mida mõned meediavälja- anded mai keskel esitasid: ettevõtete ja inimeste eesmärk ei ole kuhugi välja jõuda – eesmärk on ellu jääda, olemas olla. Niisugune üleskutse viiks stagnatsiooni, mille tagajär- jed on hästi teada. Ainuõige taktika on strateegiliste ees- märkide püstitamine ja nende taotlemine praktilises tege- vuses.

## Innovatsioon kui trend

Oleks kahju, kui meie haridusüldsuse tähelepanu arutusel oleva haridusstrateegia kavandamisel koonduks organi- satsioonilistele ja struktuursetele küsimustele, varjutades põhilise – hariduse sisu ümberkorraldamise. Paraku meel- dib inimestele just organisatsioonilisi küsimusi arutada. Stanislas Lec on öelnud, et enne võib tulla lõpp orgaanili- sele kui organisatsioonilisele elule.

Hariduse sisuks peab olema tänapäeval rohkem kui ku- nagi varem innovatiivsete inimeste kasvatamine. Oskus innovatiivselt mõelda ja tegutseda on see mootor, mis viib

infoühiskonda edasi. Arenenud riikides peetakse innovat- siooni majanduspoliitiliseks prioriteediks. Euroopa Liit kuu- lutas seda ametlikult ja moodustas Euroopa Komisjoni koosseisus innovatsiooni direktoraadi. USA majanduspo- liitikas loetakse innovatsiooni tipp tehnoloogilise arengu ja majanduskasvu nurgakiviks.

Tipp tehnoloogilises elus on uuendamine muutunud ühiskonna normaalseks vajaduseks ja arengu eelduseks. Alates kuuekümnendate aastate keskpaigast on innovat- siooniteooria kujunenud omaette teaduslikuks distsipliini- niks. Selle õpetamine on praeguseks lülitatud eeskätt teh- noloogilist ja majanduslikku kõrgharidust andvate õppe- asutuste õppekavadesse. Meil tuleb teha samm edasi ja lülitada selle põhitõed kõigi õppetasemete õppeasutuste õppekavadesse. Eriti tähtis on seda teha kutse- ja täien- duskoolituses. Innovatsiooniteooriale peaks üldse kuulu- ma keskne koht elukestva õppe kõigil astmetel.

Innovatsioon määrab tehnoloogilise progressi ja majan- duskasvu. Majanduses ja tehnoloogias kui praeguse ühis- konna põhilistes eluvaldkondades on innovatsioonist, uuenduste rakendamisest kujunenud tõeline religioon. Kui meil ei oleks viimastel kümnenditel võetud kasutusele per- sonaalarvutit, mobiilsidevõrku, internetti, pangaautomaate



ja krediitkaarte, kaabeltelevisiooni, miniseelikuid jms, oleks meie elu märksa vaesem ja aeglasem.

Innovatsiooni genereerimine, uuenduste sünd algab uutest teadmistest, mis sünnivad teaduses. Alusteadus on innovatsiooni lähteüks, taimelavaks on haridus, kool. Mida kvaliteetsemad ja tänapäevasemad teadmisi sisaldavad koolide õppekavad, seda suurem on lootus saada teaduse tarku ja andekaid noori, kes omakorda loovad uusi teadmisi.

### Innovatsioon kui risk

Uusi teadmisi sünnib teaduse järjepideva arengu tõttu igal ajal ja palju. Mitte kõiki neid ei kasutata. Paljud jäävad teadusasetuste riulile ja neid võetakse sealt vastavalt vajadusele või kujunenud tingimustele. On vaja novaatoreid, kes on võimelised uusi teadmisi realiseerima ja ka ise nuputama. Novaator, leiutaja, uuendaja on teatud mõttes eriline inimene. Tal peab olema teadmisi, talenti, nupukust. Ta ei tohi karta riski, sest innovatsioon on tavaliselt riskantne tegevus. Novaator on energiline, visa, järjekindel, ta püstitab julged sihid, soovib tegelikult võimatut, samas raskused virgutavad teda. Uuenduslik tegevus on raske ja vaevarikas ning nõuab täielikku pühendumist eesmärgile.

Ajaloost võib pidada geniaalseks novaatoriks-leiutajaks Leonardo da Vincit. Tema vihiku igal leheküljel leidub mingi vapustav idee – allveelaev, helikopter, automaathaamer. Ükski neist polnud selleaegse tehnoloogia ja materjalidega teostatav. Eestiski on ja on olnud andekaid leiutajaid, kes on rikastanud tänapäeva tehnoloogiat ja kes isikuomadustelt vastavad eeltoodud nõuetele. Taasiseseisvunud Eesti esimene patenditunnistus anti 1996. aastal Aleksander Kirmile, kes leiutas vee elektrikeemilise töötlemise seadme ja kelle arvel oli juba enne seda 36 leiutist. Tallinna leiutaja Jüri Keikov on loonud uut laadi pumbamehhanismi. Selliseid näiteid võib tuua teisigi. Tüüpiliste novaatoriomadustega oli desintegraatoritehnoloogia looja Johannes Hint, kes maksis novaatorliku tegevuse eest nõukogude ajal oma eluga.

Novaatorlus ei ole ainult leiutamine. Iga otsiva ja juurdleva mõistusega inimene, kes teeb loovalt oma tööd, tekitab nupukalt, on innovaatiline. Ökonomisti keeles – tema tööjõu kvaliteet on suhteliselt kõrge.

Selliseid inimesi tuleb kujundada juba koolipõlvest, äratada neis uudishimu, mis on uute teadmiste sünni eeldus. Selles vaimus peaksid kasvama tulevased põlvkonnad. Innovatsioon on intrigeeriv, see ei kannata rahulolu, trafaretsust. See loob ettearvamatuid olukordi, kaootilisust. Seda ei tule aga karta, vaid eesmärgi huvides ära kasutada.

Me elame ühiskonnas, kus initsiatiiv ei ole enam karistatav nagu omaaegses nõukogude süsteemis, vaid tervitatav ja soovitatav. Vähe sellest – hädavajalik. Meie väikese

### INNOVATSIOON

Idee, praktika või objekt, mida on hinnatud uuendusena indiviidi või rakendava subjekti seisukohast. Laiemas mõttes on innovatsioon iga senisest kvalitatiivselt erinev arusaam, komme, ese jms.

Vastandsõnad innovatsioonile on arhailisus ja rutiin, vanaaegne, vananenud, vanamoeline, harjumuslik, kivilinenud arvamus.

Innovatsioon, innovatiivsus tähendab uuendust, uuenduslikkust, algatusvõimet.

### INNOVATSIOONITEORIA

Annab vastused küsimustele:

- ◆ kuidas genereerida uuendusi, missugused tingimused peavad selleks olema tervikuna ühiskonnas ja igas konkreetsetes organisatsioonis, firmas, asutuses,
- ◆ kuidas kindlustada innovatsiooni kiire levik ja tagada selle kõrge majanduslik efektiivsus,
- ◆ missugune peab olema innovatsiooni strateegia ja taktika firmades,
- ◆ kuidas rakendada uuendusi tehnoloogilise progressi ja majanduskasvu teenistusse,
- ◆ missugune peab olema rahvuslik innovatsioonisüsteem ja riiklik innovatsioonipoliitika.

Eesti koha rahvusvahelises konkurentsivõimes määrab iga inimese ja tervikuna kogu ühiskonna innovatsioonivõime. Majanduspoliitiliselt peaks olema riigi üks eesmärk rahvusliku innovatsioonisüsteemi kujundamine, mille tähtsaimaks elemendiks on vastav haridus ja teadus.

### Mis teha?

Mõistetavalt ei ole innovatsioonikursust võimalik ega vajalik lülitada põhikoolide ja gümnaasiumide õppekavadesse. Siin võib seda arvestada vaid kui mõtlemis- ja elustiili, mille kasvatamine algab koolist. Teadusliku distsipliinina on innovatsioonikursusel oma koht akadeemilistes ja rakenduslikes kõrgkoolides. Küll aga võiks lülitada fragmente sellest distsipliinist õpetajate koolitusprogrammidesse. See orienteeriks õpetajaid suunama oma mõtteojakest innovatiivsusse, et ka lapsed tunnetaksid oma mõtteid avaramalt liikumas. Gümnaasiumi õppekavasse tuleks julgelt lülitada mõningaid põhitõdesid innovaatikast. Kindlasti aga peaks innovatsiooniõpetus olema kutsehariduse lahutamatu osa. See on tööturul eduka konkureerimise oluline tegur ja hea hariduse komponent.

### Kirjandus

1. Dodgson, M., Rothwell, R. eds. The Handbook of Industrial Innovation. UK, 1996.
2. Rogers, E.M. Diffusion of Innovations. NY, 1983.
3. Kõrna, A. Sissejuhatus innovaatikasse. Tallinn, 1997.
4. Kilvits, K. Innovatsioonipoliitika. TTÜ Kirjastus, 2002.









# Kuidas hinnata õpetajat?

**Tuuli O der**

TPÜ doktorant

**Uuenenud ühiskond vajab uut, kõrgema professionaalsusega õpetajat. Eesti pedagoogid on alles teel selles suunas, seevastu USA-s, Kanadas ja Suurbritannias on uue professionaalsuse küsimusega tegeldud juba paar aastakümnet. Tänapäevaks on selgunud, et uue taseme saavutamiseks lihtsaid lahendusi pole.**

Õpetaja professionaalsust on viimaste aastakümnete jooksul väga erinevalt tõlgendatud. 1950.–1960. aastatel oli professionaalne õpetaja eelkõige rahvalgustaja rollis. Tollal oli hea keskharidus veel vähestel ning õpetaja oli see, kes teadis ja oskas teistest rohkem. 1970. aastatest alates muutus keskharidus üldiseks, kuid teatud määral jäi õpetaja edasi rahvalgustajaks, sest oma eriala tundis ta endiselt üle keskmise. Alles 1980. aastatel hakati loobuma õpetaja kui teadmiste vahendaja mudelist ja aineteadmiste asemel keskenduti õpilasele ja pedagoogikale. Päevakorda tuli lapsekeskne õpetus, õppe individualiseerimine ja töö lapsevanematega.

1990. aastatel hakati enamikus Euroopa riikides ja USA-s nõudma professionaalselt õpetajalt oma töö tagasisidesdamise ja mõtestamise oskust ning vajalike otsuste tegemise julgust. Õpetaja tegevus jäi seejuures endiselt kooliseinte vahele. Tänapäeval nõutakse professionaalselt õpetajalt veelgi rohkem – positiivsete muutuste algatamist ka väljaspool kooli, ühiskonnas tervikuna.

## Pilk ajalukku

**Kuulajate arv.** Sokrates oli oma kaasaajal hinnatud õpetaja. Ta esitas turuplat-sil vestluspartneritele lihtsaid küsimusi, sundides neid loogiliselt mõtlema, ajades kimbatusse. Aristoteles jalutas Ly-

ceumi aedades ja kaasa jalutajad võisid temaga diskuteerida (13). Kas Sokrates ja Aristoteles olid professionaalsed õpetajad? Kui neid jäid paljud kuulama, siis oma aja tingimustes ilmselt olid. Õpetaja töö efektiivsust on hinnatud sajandite vältel tema kuulajate arvu järgi. Kui 10. sajandi Pariisi ülikoolis oli professoril vähe kuulajaid, jäi tal palk saamata. Sageli "tõstsid" õpetajad oma professionaalset taset sellega, et organiseerisid endale kuulajaid juurde. 1659. aastal kirjutas ühe Inglise erakooli juhataja Charles Hade, et hea õpetaja oskab lapsevanemaid veenda, et need oma lapsed just tema kooli tooksid ja kooli ülalpidamiseks korralikult raha maksaksid (9).



**Õpilaste edukus.** Õpilaste arvu järgi hindamisest loobuti alles viktoriaanlikul Inglismaal. Siis hakati õpetaja töö tulemuslikkust hindama tema õpilaste eksamihinnete järgi. Tollane Briti valitsus seadis internaatkoolides sisse nn *payment-by-results*-süsteemi, mille järgi parimate eksamitulemustega koolid said riigilt toetust.

Laialdaselt hakati õpetajaid nende õpilaste tulemuste põhjal hindama 1920. aastatel ja äärmuseni jõuti selle põhimõtte rakendamisel 1950. aastatel nn Tyleri mudeliga. Selle alusel hakati koole ja õpetajaid hindama õppekavas märgitud eesmärkide saavutamise järgi.

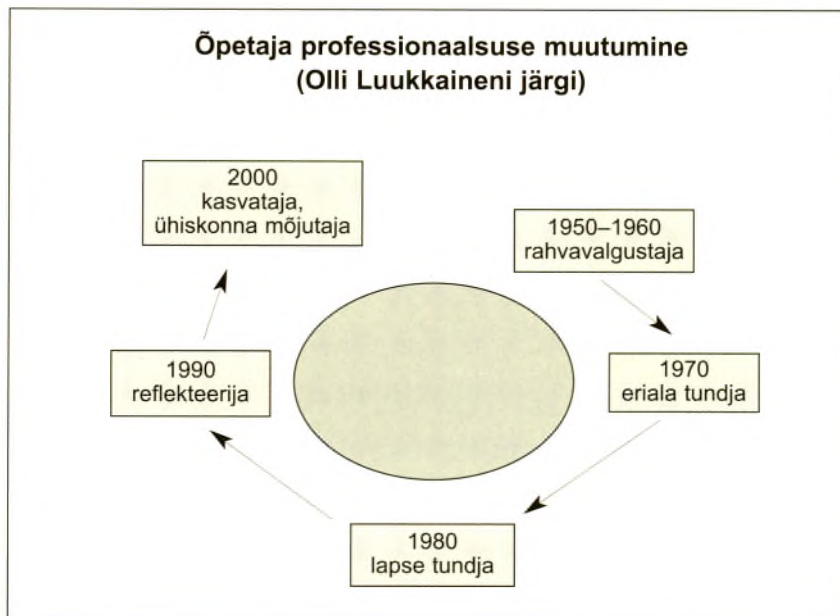
**Õpetaja kirjeldamine.** Vastavalt "The International Encyclopedia of Education" andmetele (7) ja teistele autoritele (2 jt) mõeldakse tänapäeval õpetaja töö tulemuslikkust kahel viisil paralleelselt: õpilaste õpitulemuste põhjal ning õpetajate eksamineerimise/testimise alusel.

1960. aastatel hakati õpetajate tööd kirjeldavalt hindama, sest üksnes õpilaste hinnetest lähtumine ei andnud õpetajast objektiivset pilti. Alates 1970. aastatest võeti kasutusele nn kvalitatiivsete andmete kogumise ehk demokraatliku evalvatsiooni meetod (20).

Ka Eesti haridusosakonnad kasutavad nii kirjeldavat hinnangut kui ka õpilaste edukuse põhjal hindamist (õpetaja hindamiseks tehakse tema õpilastele mingil teemal test). Eesti õpetajatest hindavad ligi pooled oma professionaalsust eelkõige õpilaste edukuse põhjal. 2000. aastal Tuuli Oderi magistratöö raames läbi viidud Eesti üldhariduskooli inglise keele õpetajate anketeerimisel ilmnis, et 46% küsitletud õpetajatest hindas oma töö tulemuslikkust õpilaste eksami- ja testitulemuste alusel.

## Uus professionaalsus

Tänaseks on selgunud, et õpetaja professionaalsus on sedavõrd keeruline nähtus, et selle hindamiseks ei piisa õpilaste edukuse analüüsist ega õpetaja tegevuse vabas vormis kirjeldamisest. Seepärast on hakatud üha rohkem tähelepanu osutama õpetaja professionaalsuse struktuurile. Selles tuuakse esile kolme olulist aspekti: õpetaja kvalifikatsioon, pädevus (kompetentsus) ja nn vaikiv teadmine.



Joonis 1. Õpetaja roll on poole sajandi jooksul viis korda muutunud. Vanema pedagoogi lõpudiplomit on selle aja jooksul kolm-neli korda ümber hinnatud. Siin on peamine põhjus, miks kvalifikatsiooni kõrval on hakatud üha enam rääkima ka õpetaja pädevusest ning elukestva (ümber)õppe tähtsusest.

■ **Kvalifikatsioon.** Kvalifikatsiooni puhul keskendutakse õpetaja teadmistele ja oskustele ning ametlikele dokumentidele, mis kvalifikatsiooni kinnitavad (lõpudiplom, bakalaureuse- või magistrakraad). Kvalifikatsiooni omandab õpetaja kõrgkoolis. Edaspidi tõstab õpetaja seda täienduskursustel. Mida kõrgem kvalifikatsioon, seda paremad eelused tõeliseks professionaaliks kujuneda. Eesti praktikas on seni peetud õpetaja kvalifikatsiooni ainsaks professionaalsuse näitajaks. Oma tööga hästi toime tulevad õpetajad, kel puudub vastav diplom, on sunnitud koolist lahkuma.

■ **Pädevus ehk kompetentsus.** Pädevuse puhul keskendutakse õpetaja isiksusele. Pädevus on samavõrd tähtis kui kvalifikatsioon. Paljud autorid rõhutavad õpetaja pädevusest rääkides tema õigust ja oskust iseseisvalt tähtsaid otsuseid teha ja võimet nende eest ka ise vastutada (11; 15; 16). Pädevust hinnates analüüsitakse ka õpetaja eetilist platvormi (8). Pädevuse puhul rõhutatakse, et see on loovus, pühendumine, energia, entusiasm (19). Eestis õpetajate pädevust otseselt hinnatud pole, on piiratud õpetajate tegevuse kirjeldamisega.

■ **Hääletu teadmine.** Viimase aja uus avastus on nn hääletu ehk magav teadmine (ingl *k tacit knowledge*), mille ole-

masolust pole õpetaja ise teadlik ja mis avaldub enamasti praktilises tegevuses, sageli kriisiolukordades. Seda võiks tinglikult nimetada ka pedagoogiliseks intuitsiooniks. Mõnel õpetajal on seda rohkem, mõnel vähem. Osa autoreid nimetab vaikivat teadmist hääletuks kvalifikatsiooniks (8) ja peab seda väga oluliseks professionaalse tegevuse eelduseks. Õppivates organisatsioonides on parimate töötajate intuiivset teadmist hakatud põhjalikult uurima, seda püütakse ühiste arutelude ja mõttevahetuste käigus ka paberile panna, et parimate hääletu teadmine kogu organisatsioonile kuuldavaks ja loetavaks teha.

Eestis pole õpetajate hääletut teadmist otseselt hinnatud, küll aga on õpetajat hinnates seda juhuslikult kirjeldatud.

■ **Professionaalsus kui protsess.** Uute käsitluste järgi kujuneb õpetajast professionaal aastatega – sündinud õpetajaid on vähe. Seejuures toonitatakse, et õpetaja võib oma professionaalsuse ka kaotada, kui ta endaga tööd ei tee. Pingutust nõuab nii õpetajaks saamine kui ka õpetajaks jäämine. Tänapäeval käsitatakse professionaalsust kui protsessi, kus õpetaja liigub aastatega kõrgema professionaalsuse suunas. Enim





Joonis 2. Eestis peetakse õpetaja professionaalsuse ainsaks näitajaks tema kvalifikatsiooni ehk kõrgkooli lõpudiplomit. Tegelikku tööga toimetulekut diplomi puudumisel arvesse ei võeta. Meil on Eestis palju meisterõpetajaid. Nende vaikivat teadmist (*tacit knowledge*) pole veel uurima hakatudki.

on levinud Torsten Huseni viieastmeline professionaalse arengu mudel.

1. Noviits (ingl k *novice*) ehk algaja õpetaja.

2. Edasijõudnud algaja (ingl k *advanced beginner*) ehk 2–3 aastat töötanud õpetaja, kellel hakkavad kujunema välja oma strateegiad.

3. Pädevuse tase (ingl k *competence level*) – oskab teha vahet olulise ja ebaolulise vahel, teeb teadlikke valikuid, sügav vastutustunne oma töö eest.

4. Vilunud õpetaja tase (ingl k *proficiency level*) – on tekkinud intuiitvne tunnetus, õpetaja on nagu tantsija, kes enam samme ei loe (7, lk 6022). Selline tase saab tekkida minimaalselt viie tööaasta järel.

5. Eksperttase (ingl k *expert*) – on uus kvaliteet, õpetaja käitub otsuste tegemisel enamasti intuiitivselt, teda iseloomustab suur tundlikkus nii ümbritseva kui ka õpilaste suhtes (7).

On positiivne, et praegu Eestis ümbertöötamisel olev õpetajate atesteerimise juhend lähtub paljuski neist printsiipidest – teadvustatakse, et professionaalsus on protsess.

### USA kogemus

Ameerika Ühendriikides on õpetajate uus professionaalsus praegu terava

tähelepanu all. Aasta algul kuulutas president George Bush välja loosungi “*No child left behind!*” – tähenduses, et iga laps peab saama õppida professionaalse õpetaja käe all. USA-s on õpetaja professionaalsuse üle aga küllaltki palju vaieldud ja vaieldakse tänaseni. Mõnda aega anti õpetajatele kirjeldavaid hinnanguid, viimasel ajal on püütud õpetajate professionaalsuse nõudeid kindlate standardite alla viia. Selleks on ühelt poolt loodud esinduslikke komiteesid ja nõukogusid, mis standardiseerivad õpetaja kvalifikatsiooninõudeid ja akrediteerivad õpetajakoolituse õppekavasid. Teiselt poolt on olemas ka komiteed, nõukogud ja organisatsioonid, mis püüavad standardiseerida õpetaja pädevusnõudeid. Pädevusnõuete väljatöötamisel osalevad teiste hulgas ka Ameerika õpetajate assotsiatsioonid ja liidud, nagu Eestiski on kaasatud atesteerimisnõuete väljatöötamise Eesti Õpetajate Liit.

Vaatame mõningaid USA-s jutuks olevaid pädevusnõudeid. “*National Board for Professional Teaching Standards*” kirjutab järgmist.

- Õpetaja valdab ainet ja selle õpetamise meetodikat.
- Õpetaja on oma õpilastele ja nende õppimisele pühendunud, õpetaja usub,

et iga õpilane suudab õppida. Ta arvestab iga õpilase omapäraga.

- Õpetaja on vastutav oma õpilaste õppimisprotsessi organiseerimise ja jälgimise eest; õpetaja suudab luua õppimist võimaldava keskkonna.

- Õpetaja mõtleb süstemaatiliselt oma õpetamise üle järele ja õpib oma kogemusest.

- Õpetaja täiendab end pidevalt.
- Õpetaja leiab võimalusi efektiivseks koostööks kõigi asjassepuutuvate osapooltega (kolleegid, lapsevanemad, kohalikud haridusorganid jne) kooli töö edendamiseks.

Näeme, et pädevustes pannakse väga suurt rõhku õpetaja kui iseseisva otsustaja hoiakutele ja arusaamadele, tema huvidele, pidevale arengule ja edasiõppimisele.

### Õpetaja otsustab kõik

Stanfordi Ülikooli professor Linda Darling-Hammond uuris aastatel 1993–1994 50 osariigis seost õpilaste edukuse ja õpetaja professionaalsuse vahel. Selgus, et professionaalsusel on tipp-tasemel Wisconsinis ja Minnesota õpetajad ning nendes osariikides on ka õpilased edukamad. Klasside suurus ja homogeensus/heterogeensus ei ole nii olulised näitajad kui professionaalse õpetaja olemasolu klassis. (Seega võiks ka Eestis lõpetada vaidluse selle üle, kas klassis peaksid olema võrdsete või erinevate võimetega lapsed. Tähtis on professionaalne õpetaja.) Minnesota ja Wisconsinis osariigis vastab uutele professionaalsuse nõuetele umbes 80% keskkooli õpetajatest. Tänu sellele on nende osariikide õpilased olnud juba aastaid USA riiklike testide tulemuste põhjal kümne parema seas. Seevastu Louisiana osariigis vastab nõuetele 64% õpetajatest ja näiteks matemaatika ja kirjaoskuse riiklikel eksamitel oli Louisiana 1996. aastal 51 osariigist 47. kohal.

Seega on olemas korrelatsioon õpetajate professionaalsuse ja õppeedukuse vahel. Samas ei julgeta Ameerikas öelda, kui suur see korrelatsioon on. Nimit ei usu mitmed eksperdid professionaalsust mõõtvate standardtestide objektiivsusse. William Scaeffler on märkinud, et need ei näita seda, mida on vaja teada (18). Tema seisukohta toetab



näide Massachusettsi osariigist. Seal tehti 1998. aastal 56 õpetajaid ettevalmistava õppeasutuse 1795 värskelt lõpetanud algajale õpetajale test. Üllatavalt kukkus läbi 59% sooritajatest (6). Henry Hobbs arvab, et see viitab kvalifikatsiooni ja pädevuse vahelisele lõhele õpetajate professionaalsuses. William Scaefferi arvates näitab selline testitulemus standardtestimise mõttetust. On ka neid, kes väidavad, et lattu tuleb madalamale lasta ja õpetajate testid lihtsamaks teha.

Seega ei saa kinnitada, et õpetaja professionaalsusele esitatavate nõuete standardiseerimine on ainuõige tee.

## Suurbritannia

1997. aastast on ka Suurbritannia valitsus võtnud õpetaja professionaalsuse teravdatud tähelepanu alla. Nagu Ameerikas, pannakse siingi rõhku õpetajate testimisele ja koolide kontrollimisele (1). Alates 2002. aastast on Inglismaal kõigi riiklike testide tulemused avalikustatud, sest lapsevanemad peavad teadma, missuguses koolis nende lapsed õpivad. Riiklike teste sooritavad õpilased 7-, 11-, 14- ja 17-aastasena ning õpetajaid hinnatakse ka nende õpilaste testitulemuste järgi. Iga kooli inspekteeritakse 4–6 aasta järele ja tulemused avalikustatakse.

Õpetajate toetamiseks on seatud sisse nn tuletornkoolid ehk majakad (ingl *k beacon schools*). Neid on koolide üldarvust 5%, kogu Suurbritannias seega 1000. Tuletornid tutvustavad edukate õpetajate kogemusi. Välja on selgitatud üle 2000 tipptegevõpetaja (enamikus matemaatika- ja keeleõpetajad), kes oma kogemusi kolleegidele tutvustavad. Mingil määral sarnaneb see süsteem Euroopa Liidu kvaliteetkooli süsteemiga.

Suurbritannias on õpetajatel ametlikud professionaalsuse järgud. Pärast õpetajakoolituse õppekava läbimist saab lõpetanu äsja kvalifitseerunud õpetaja staatuse (*Newly Qualified Teacher Status*). Pärast aastast edukat tööd mentori juhendamisel saab noor õpetaja taotleda kvalifitseerunud õpetaja staatust (*Qualified Teacher Status*). Selline süsteem kehtib 1998. aastast. Üheski koolis ei saa töötada mittekvalifitseeritud õpetaja (5). Eesti õpetaja

ametijärkude süsteem liigub samas suunas, kuid pole nii rangelt määratletud.

Varem hinnati ka Inglismaal õpetaja töö tulemuslikkust tema üldise pädevuse põhjal, kuid see süsteem polnud piisavalt konkreetne ja asendati standardite detailsemate kirjeldustega, milles on segunenud nii kvalifikatsiooni kui ka pädevuse indikaatorid. On olemas nii ainetundmise kui ka üldpedagoogilised standardid, kõik väga detailselt kirjeldatud. Pädevusstandardite kirjeldused algavad sõnadega: "Õpetaja oskab..., on kursis..., omab..., suudab..., tahab..., teab..." jne, mis meenutab mõnevõrra meie riikliku õppekava stiili.

Valdavalt kasutatakse Inglismaal õpetajate töö tulemuslikkuse hindamisel siiski vana head viktoriaanlikku võtet – otsus õpetaja professionaalsuse kohta langetatakse õpilaste testitulemuste põhjal, ehkki seda ei peeta põhimõtteliselt õigeks.

Üks tuntumaid Euroopa Liidu hariduspoliitika uurijaid Friedrich Buchberger tõi ettekandes Euroopa Liidu õpetajahariduse konverentsil Portugalis 2000. aastal (3) välja vajaduse ühtlustada õpetaja professionaalsuse standardid kogu Euroopa ulatuses. Ideaalis võiks tema arvates kõne alla tulla üleeuroopaline õpetaja kvaliteeditunnistus, mis võimaldaks tööjõu (eri maade õpetajate) probleemideta töötamist mistahes Euroopa riigis.

### Kirjandus

1. Barber, M. Large-scale Education Reform in England: A Work in Progress. A Paper for the School Development Conference Tartu University, Estonia. 25.–26. Oct 2001.
2. Barrett, J. The Evaluation of Teachers. ED278657, 1986. [http://www.ed.gov.databases/ERIC\\_Digests](http://www.ed.gov.databases/ERIC_Digests).
3. Buchberger, F. Teacher Education Policies in the European Union-critical analysis and identification of main issues. General report at the conference in the European union and quality of Lifelong Learning. Portugal/Loule 22.–23. May 2000.
4. Darling-Hammond, L. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archives, Vol 8, No 1, Jan 1, 2000.
5. Heaney, S. Experience of Induction in One Local Education Authority. In: Mentoring and Tutoring, Carfax Publishing, Vol 9, No 3, 2001. 241–254.

6. Hobbs, H. Teacher Competency Challenged. The Daily Republican, 10.09.1998.

7. Husen, T.; Postlethwaite, N.T. The International Encyclopedia of Education, Vol 10, Pergamon, 1994.

8. Luukkainen, O. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki, Opetushallitus, 2000.

9. Millman, J. (toim) Handbook of Teacher Evaluation. Sage Publications, 1981.

10. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Strasbourg, 1996. <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu.2.4.html>.

11. Niemi, H. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. In: Ojanen, S. (toim) Tutkiva opettaja, 1993. 52–65.

12. No Child Left Behind. Act of 2001. <http://www.ed.gov/offices/OESE/esea>.

13. Noddings, N. Philosophy of Education. Westview Press, 1998.

14. Promising Practises: New Ways to Improve teacher Quality, 1998. <http://www.ed.org/pubs/PromPractice>.

15. Richards, J.C. Beyond Training. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

16. Richards, J.C. Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge, Cambridge Language Educators, 2001.

17. Rikkinen, H.; Särkijärvi, A. From Contradictions of School Education Towards Holistic Education-Nordisk pedagogik. 4. 2001, 302–311.

18. Scaeffler, W. Standardized Test and Teacher Competence. 1996. [http://www.dailyrepublican.com/teacher\\_comp.html](http://www.dailyrepublican.com/teacher_comp.html).

19. Standards for the Award of the Qualified Teacher Status. <http://www.canteach.gov.uk/info/introduction/indsta.html>.

20. Syrjälä, J. The starting points and main principles of evaluation in a project focusing on the effectiveness of teacher education. In: Niemi, H.; Tirri, K. (toim) 1995.

21. White Paper on Education and Training and Learning towards the Learning Society by European Commission. Luxembourg, European Commission, 1996.

22. World Education Report: Teachers and Teaching in a Changing World. UNESCO Publishing, 1998.





# Tünnilaua seadus

## Ülo Vooglaid

TÜ Õigusinstituudi professor

Eestis on pikka aega hinnatud õpetajate professionaalsust eelkõige kvalifikatsiooni järgi. Kui töö ei lähe, on saadetud inimene "kvalifikatsiooni tõstma", kursustele loenguid kuulama ja konspekteerima. Pärast eksami või testi edukat läbimist on kvalifikatsioon tõstetud. Aga kas sellest piisab? Kas lapsi õpetab kvalifikatsioon (diplom) või inimene? Kvalifikatsiooni kõrval tuleb õpetajale hinnangut andes jälgida veel kümneid muid, eelkõige tema isiksusse puutuvaid asjaolusid. On tähelepanuväärne, et õpetajal piisab ühestainsast nõrgast kohast – ja kõik on rikutud. Ülejäänud paarkümmend head omadust enam ei loe. Vaatame mõningad märksõnu, mida võiks õpetajale hinnangu andmisel jälgida.

### Kvalifikatsioon

Kvalifikatsiooniks nimetatakse töötaja teadmisi, oskusi, kogemusi, mille omandamise kohta on antud välja riiklikult tunnustatud dokument (diplom jm). Kogemused on eriti tähtsad näiteks arstil, laevakaptenil jt.

Kvalifikatsiooni juures võib esile tuua viis allosa.

1. Üldhariduslik ettevalmistus. Kas alg-, põhi- või keskkool.
2. Erialane ettevalmistus. Mis tasemel õpetaja valdab oma eriala.
3. Kutsealane ettevalmistus. Kuivõrd valdab oma erialal töötamise eetikat ja meetodikat. Kas kutsealaliit on and-

nud talle kutsetunnistuse (inseneri, pedagoogi, arsti jm kutse).

4. Ametialane ettevalmistus. Kas oskab suunata oma alluvaid, on õppinud selleks vajalikke aineid (psühholoogia, sotsiaalpsühholoogia, sotsioloogia, pedagoogika ja andragoogika, juhtimisteooria jm).

5. Elualane ettevalmistus. Kuivõrd tuleb ühiskonnas toime, kas valdab ühiskonna põhiväärtusi, moraali, tabusid, müüte.

Eestis on aastakümneid olnud põhirõhk üldhariduslikul ja erialasel ettevalmistusel, kutse-, ameti- ja elualane ettevalmistus on tavaliselt väga nõrgad või puuduvad hoopiski, kusjuures nad on täiesti tagaplaanil või olematud ka ülikoolide õppekavades.

### Hoiakud ja isikuomadused

Oleks suur viga hinnata töötajaid üksnes lõpudiplomi järgi. Õpetajale hinnangu andmisel on äärmiselt tähtis, missuguste isikuomadustega ta on. Toome siingi välja mõningad olulisemad märksõnad.

6. Orientatsioon. Heast kvalifikatsioonist pole kasu, kui poliitiline, majanduslik või moraalne hoiak on vale. Pole mõtet pingutada vales suunas.

7. Motivatsioon. Kui inimesel puudub oma töö vastu huvi, siis ta "käib töö", aga ei tööta nii, nagu suudaks. Ta ei soovi otsustada ega vastutada.



	1. Üldhariduslik ettevalmistus	2. Erialane ettevalmistus	3. Kutsealane ettevalmistus	4. Ametialane ettevalmistus	5. Elualane ettevalmistus	PUNKTE KOKKU
6. Orientatsioon						
7. Motivatsioon						
8. Eruditsioon						
9. Affiliatsioon						
10. Tervis						
11. Intuitsioon						
12. Stiil						
13. Tunnetus						
14. Loovus						
15. Eneseanalüüs						

Tabel. Püüdke kolleegidega hinnata, kuivõrd hästi te orienteerute üldhariduslikes, erialastes, kutse-, ameti- ja elualastes küsimustes jne. Seejärel võtke ette motivatsioon ja hinnake, kuivõrd suure huviga te tegelete üldhariduslike, erialaste, kutse-, ameti- ja elualaste küsimustega. Vaadake, kas mõni "tunnilaud" on täiesti pehkinud ka. Võtke kõik märksõnad nii läbi ja liitke saadud punktid kokku, võrrelge tulemusi omavahel. Võtke seda tabelit eelkõige esiletulevatele probleemidele mõtlema paneva mänguna.

8. Eruditsioon. Suur lugemus, palju teadmisi. Töötaja oskab oma erialateadmisi ümbritseva maailmaga seostada.

9. Affiliatsioon. Seltsivus, vastuvõtlikkus, sõbralikkus. Väga heade teadmistega pedagoogist, kes teeb kaaslaste kohta sapiseid ja sarkastilisi märkusi, on koolis kasu asemel kahju.

10. Tervis. Arvesse tuleb nii füüsilise, vaimse kui ka sotsiaalse heaolu seisund. Psühhopaat, neurootiik või koduste intriigide tõttu endast väljas olev töötaja ei suuda koolile kuigi palju anda. Väga tähtis on jälgida, mis toimub töötaja teadvuses, seda, millest tavaliselt vaikitakse.

11. Intuitsioon. Seda on vaja õigesti otsustamiseks. Kui intuitsiooni pole, tuleb hoiduda töökohtadest, kus peab iseseisvalt otsustama.

12. Stiil. Kellel on kindel stiil, selle tegevus on etteaimatav ja sellega on kerge koos töötada. Stiil on küpsuse mõõt. Kirjaniku tunned stiilist.

13. Tunnetus. Kas tajub tervikut ja selle osade vahelisi seoseid, kas tajub maailma enam-vähem adekvaatselt.

14. Loovus. Mil määral valdab kaanoneid ja kas suudab neid vajaduse korral ületada.

15. Eneseanalüüs. Oma käitumise adekvaatse hindamise ja mediteerimise võime.

## Hinnake ennast ise

Pange juuresoleva tabeli igasse ruutu, kuhu võimalik, endale hinne. Vaadake, mis keskmiseks tuleb, kui professionaalne töötaja te olete. Arutage, mida tuleks ette võtta, et olukord paraneks. Laske ennast hinnata ka oma kolleegidel. Tehke selline tabel oma kooli juhtkonna, kohaliku volikogu, Riigikogu liikmete jt kohta.

Hindamise juures pidage aga silmas üht olulist põhimõtet – tunni kõik lauad peavad enam-vähem vett pidama. Kui 14 lauda on suurepärased, aga üks vilets, jookseb tühjaks. Sama reegel kehtib ka professionaalsuse kohta – kõik ülal nimetatud märksõnad peavad olema enam-vähem korras.

Selge, et ükski töötaja pole ideaalne, aga üheski punkt ei tohi puudujäägid langeda alla talutavuse piiri. Seda võtke ka endale hinnangu andmisel arvesse.



# Pädevuskeskne õpe

Dirk van Vierssen

Eestis korraldatakse politseikoolitust ümber. Konsultandiks on kutsutud Hollandi Politseikoolituse Keskuse spetsialist, kasvatusteaduste doktor Dirk van Vierssen. Hollandlane märgib, et reformi sisu on üleminek kvalifikatsioonikeskselt õppelt pädevuskesksele (kompetentsusele põhinevale) õppele.

Van Viersseni arvates on kvalifikatsioonikesksel õppel mitmeid puudusi. Selle puhul lähtutakse õpetatava aine loogikast, mitte õppija praktilistest vajadustest. Iga ainet õpetades püütakse luua terviklikke süsteeme, minnes mõnigi kord absurdini. Näiteks Amsterdamis politseinikel tuli enne reformi õppida selgeks Hollandi kõigisse linnuliikidesse puutuvad seadused, et ettevalmistus oleks süstemaatiline. Amsterdamis on aga ainult üks linnuliik – tuvi. Praktilises töös on seega vaja teada ainult tuvisse puutuvaid ettekirjutusi. Liikluspolitseinikel piisab avarii hindamiseks paarikümne seadusakti tundmisest. Hollandi politseikoolituses on hakatud selliste asjadega rangelt arvestama.

Kvalifikatsioonikeskse õppe teine oluline puudus on keskendumine ainult ühele ajahetkele ning sel hetkel välja antud tunnistusele või diplomile. Aga elu muutub pidevalt. Kas diplom, mis anti välja 20 aastat tagasi, näitab veel mingit kvalifikatsiooni? Väga paljud autojuhid on saanud juhiloa 20 aastat tagasi. Keegi ei kontrolli, kas nad liikluseeskirju mäletavad. Kahjuks on suhtumine kõrgkooli lõpudiplomisse tihti peale samasugune – kord omandatud diplom kehtiks nagu igavesti. (Samal ajal kontrollitakse narkoeri iga päev.)

Dirk van Vierssen märgib, et juba paar sajandit on olnud suureks probleemiks kuristik koolis õpitu ja tegelikus elus vajaliku vahel. Tema arvates tekitab selle kuristiku vale ettekujutus õppimisest. Õppimist mõistetakse nii: puusepp ehitab maja, õpilane vaatab ja teeb järele. Hollandis nimetatakse sel-



**Dirk van Viersseni arvates on traditsioonilises koolis õpitava ja tegelikus elus vajaliku vahel kuristik. Pädevustele suunatud õpe võimaldab seda ületada.**

list õppimis- ja õpetamisviisi dušimeetodiks – õpetaja kastab õppijaid oma teadmiste ja oskustega. Aga nii ei õpita. Õppimine on aktiivne protsess, mitte passiivne jälgimine. Inimene õpib, kui ta mängib, otsib probleemile lahendust, tegetseb.

Pädevuskeskne õppimine lähtub õppijast, mitte ainest. Arvestatakse, et inimene õpib kõige rohkem reaalse elu probleemidega kokku puutudes, töö käigus. Seepärast õpitakse Hollandis näiteks hotellindust koolis, mis tegetseb hotellina. Paraku ei peeta elust endast õppimist tõeliseks õppimiseks. Kui raputada magaja üles ning küsida, millal ta viimati õppis, nimetab ta oma viimaseid kvalifikatsioonikursusi, mitte aga uut töövõtet, mille ta eelmisel päeval omaenda nupukusest omandas.

Dirk van Viersseni hinnangul on Eesti politseikoolitus olnud seni küllaltki kvalifikatsioonikeskne. On õpitud üldisi tõdesid, visioone, süsteeme. Aga kui tegetmist on konkreetse juhtumiga, pole visioonist abi. Kui pea valutab, on vaja tabletti, mitte visiooni. Tänapäevaks on Eesti politseikoolitus reformi tulemusena muutunud tunduvalt elulähedase-

maks. Keegi ei ole enam kaks aastat järjest Paikusel. Kontakt tegeliku elu ja probleemidega peab olema kogu aeg – sellest õpitakse.

Pädevuskeskse õppe puhul väärtustatakse praktilisi kogemusi ja tegevust. Tüüpilisemad situatsioonid mängivad õppijad läbi, mõned olukorrad sõõdetakse neile ka ette. Järgneb refleksioon – mis juhtus, kuidas seda mõistsime, kuidas toime tulime, mida õppisime, mida ütleb selle kohta teooria.

Kvalifikatsioonikeskses õppes pakutakse lahendusi enne probleeme, märgib van Vierssen. Pädevuskeskses õppes antakse kõigepealt probleemi kogemus, siis otsitakse lahendust. Kes probleemi ei tunneta, ei saa ka etteantud lahendusest aru. Milleks ajusid tühjalt treenida!

Dick van Vierssen jutustab kooli ja elu vahelise kuristiku kohta mõistuloo. Noormees aastast 1802 satub tänasesse Tallinna. Ta viiakse lennujaama. Noormees ei saa aru, mis sünnib. Suured läikivad monstrumid tõusevad õhku ja kaovad pilvedesse, ennekuulmatu müra! Noormehele näidatakse televiisoreid ja arvuteid. Jällegi täielik hämming. Rääkivad pildikarbid! Kes seal sees on? Kuidas nad sinna said? Ühe maja uksele hüütab noormees aga rõõmsa äratundmisega: "Kool!" Sest kool on samasugune nagu 19. sajandil – tahvel, õpetaja püsti ja õpilased tema ees ridadena kummargil kirjutamas.

Dirk van Vierssen on Eestiski näinud, kuidas õpetaja laseb õppijatele oma teadmiste dušši peale. Sellise õpetusega õpitakse kõige vähem ja kõige aeglasemalt, väidab Dirk van Vierssen.

Lindilt üles kirjutanud Raivo Juurak





Õpilane on koolis subjekt, kui tal on võimalusi omaalgatuseks ja vabadeks valikuteks. Ta on objekt, kui kogu tegevus käib õpetaja käskude ja keeldude järgi. Kumba tüüpi suhted on Eesti koolides ülekaalus?

# Subjekt või objekt?

C a t t r e L a n s b e r g

Õpetaja

**Arvamusuuring kahes Tallinna koolis annab alust väita, et õpetaja-õpilase suhted on valdavalt võrdse partnerluse ehk subjekt-subjekt-suhted. Õpilaste endale allutamist tunnustab vaid 15% õpetajatest. Ainult konfliktsituatsioonis on see protsent suurem.**

Üsna tihti väidetakse, et Eesti koolides valitseb õpilase ja õpetaja vahel subjekti-objekti suhe. Õpilane allub õpetajale, täidab tema korraldusi, omamata võimalust algatada või otsustada midagi ise. Teiste sõnadega: õpetaja ei suhtle õpilasega, vaid kohtleb teda. Põgus uurimus kahes Tallinna koolis annab aga alust väita, et õpetaja-õpilase suhted pole üldsegi halvad. Õpilaste endale allutamist ja neile koha kättenäitamist tuleb tegelikkuses ette harva.

Ankeedis, mille alusel seda väidan, oli 12 küsimust. Enamasti olid küsimuste järel vastusevariandid ette antud, kuid mõnele küsimusele oli võimalik

vastus ka ise kirja panna. 30 ankeedist sain tagasi 28 (93%).

Küsitluses osalesid eri vanuses ja eri ainete õpetajad nii alg- kui ka keskkooliosast. Vastanute hulgas oli kõige rohkem 1–5 aastat ja üle 26 aasta koolis töötanud õpetajaid.

## Vestlused õpilastega

Küsimusele, kas teile meeldib tunni ajal õpilastega vestelda (näiteks küsida, kuidas läheb, rääkida millestki huvitavast), vastati, et seda tehakse küllalt sageli. Eriti armastavad õpilastega tunnis ka muudest asjadest rääkida noored õpetajad. See ei tähenda, et tunnid

mööduvad lobisedes, vaid näitab, et õpetaja ja õpilaste suhe on sõbralik. Sageli ei jää vestlemiseks siiski aega, sest õppekava on pingeline.

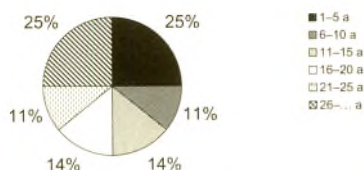
## Õpilaste suhtumine

Õpetajad arvavad üldiselt, et õpilased suhtuvad neisse hästi, peavad lugu. Kes jäid vastupidisele seisukohale, põhjendasid oma vastust järgmiselt:

- sageli kujunevad eelarvamused kodus, põhjused võivad olla seotud õpi- edukusega;
- ei austata pedagooge, kes ei tunne oma ainet piisavalt;
- meedia kujundab halva maine;

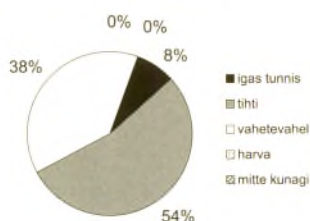


## Kui kaua te olete koolis õpetajana töötanud?



Joonis 1. Arvamusuuringus osales kõige rohkem 1–5 aastat ja üle 26 aasta koolis töötanud õpetajaid.

## Kas te vestlete õpilastega oma tundides muudel teemadel?



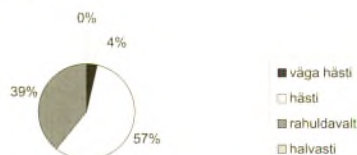
Joonis 2. Aine õpetamise kõrval räägivad õpetajad tunnis päris tihti oma õpilastega ka muudel teemadel, mis annab alust uskuda, et suhe on sõbralik.

## Kas õpilased suhtuvad teisse kui õpetajasse hästi?



Joonis 3. Kuni 75% õpetajatest arvab, et õpilased suhtuvad neisse hästi. Kas seda on vähe või palju? Kas oleks mõeldav, et kõigisse õpetajaisse suhtutaks hästi?

## Kuidas teie oma õpilastesse suhtute?



Joonis 4. Ükski õpetaja ei arva, et ta suhtub oma õpilastesse halvasti. Üle poole õpetajatest peab oma suhtumist heaks ja väga heaks.

– kui osa pedagooge ei ole lugupeetud, on rikutud ka teiste maine;

– õpilased on rumalad, neile on antud liiga palju vabadust, nad teavad, et on karistamatud.

## Õpetajate suhtumine

Uurisin ka, mida arvavad õpetajad oma suhtumisest õpilastesse. Arvati, et väga hästi suhtub õpilastesse kõigest 4%, hästi 57%, rahuldavalt 39% vastanutest.

Oma head suhtumist õpilastesse põhjendavad õpetajad järgmiselt:

- kutse-eetikat omav õpetaja ei saagi õpilastesse halvasti suhtuda;
- seda nõuab professionaalsus;
- pedagoogid pole tülinorijad;
- õpilased tulevad kooli hea tujuga, on rõõmsad, tahavad õpetajaga vestelda.

Kriitilise suhtumise põhjendused:

– paljud lapsed ei tee õigeks ajaks oma töid ära ja vahel suhtuvad õppimisse pealiskaudselt;

– liiga palju on eelarvamusi, eriti puutub see lastesse, kes on asunud õppima sama kooli keskkooli;

– tunnis korrarikkujasse suhtutakse alati halvasti;

– õpetajad armastavad õpilasi nii heas kui halvas, aga on õpilasi, kellest ei saa lugu pidada, sest "sunnitud armastus on südamele kole";

– õpetaja ei saa ja vahel ka ei suuda õpilase probleemidesse süveneda;

– häbematusse õpilasesse on raske hästi suhtuda, kuigi peab.

Vanemad õpetajad on õpilaste suhtes palju kriitilisemad. Ilmselt tuleneb see nende võimalusest võrrelda erinevate põlvkondade lapsi. Mida lühemat aega on õpetaja koolis töötanud, seda positiivsemalt on ta õpilaste suhtes meelestatud.

## Õpilaste motiveerimine

Nagu näha, tunnistavad õpetajad, et nad motiveerivad õpilasi kõige rohkem sõnadega – 29%, teisel kohal on huvitavad töövõtted 28%, järgneb ainealane professionaalsus 24%, vähem kasutatakse miimikat ja muusikat.

## Õpilane võrdse partnerina

Õpilast pidas oma võrdseks partneriks 50% vastanutest. Ükski õpetaja ei tunnistanud, et tal on võim õpilase üle, küll aga väitis 15%, et õpilased alluvad nei-

le. (Seega ei pea osa õpetajaid õpilase endale allutamist võimusuhteks.) 35% õpetajatest väitis lähtuvat oma tegevuses eelkõige õpilaste huvidest.

## Kuidas lastega kõneldakse?

Suhtumine õpilasse väljendub kõige ilmekamalt õpetaja kõne kaudu. Kuidas peaks õpetaja õpilastega rääkima? Antud koolide õpetajad keskendusid selle küsimuse puhul eelkõige oma aine esitamisele. Õpilast nähti tähelepaneliku kuulajana, keda aeg-ajalt vestlusse kaasa tõmmatakse.

Kommentaariid olid sellised:

– õpetaja tunneb oma ainet ja oskab sellest huvitavalt rääkida, kaasates õpilasi terve tunni jooksul vestlusse;

– hea kõneleja lubab vaheküsimusi ja teiste mõtterearendusi;

– kõnes on süsteem ja loogika, tehakse kokkuvõtteid, kasutades retoorikavõtteid;

– õpetaja oskab oma seisukohti põhjendada, tal on huumorimeelt, ta on rahulik;

– kõneoskus ilmneb loogilisuses, ilmekuses, heas sõnavaras, huvitava esiletoomises, sõna oskuslikus kasutamises, kõnetehnika valdamises, võrdluste kasutamises, näidete esitamises;

– intonatsioon on selge, hääli kõlav, sunnib õpilasi kuulama;

– hea kõne juurde käib heatahtlik näoilme.

## Sõna innustab

Õpetajad arvavad, et nad oskavad õpilast sõnadega innustada, kuid näidete toomisest jäävad napisõnaliseks või ei too neid üldse, mis lubab arvata, et tihti innustamist endale ei teadvustata.

– Püüan leida ka kõige halvemas õpilases midagi head, mida esile tuua;

– kehalises kasvatuses innustan iga tund õpilasi, kes on kehaliselt vähem võimekad;

– innustan õpilasi, kellel tavaliselt hästi ei lähe;

– kiidan seoses hinnetega;

– ebaõnn on elu pärisosa, kuid meil õnnestub seda aruka käitumisega ja tahet rakendades vähendada;

– kirjandustunnis ikka juhtub;

– innustan lauluvõistlustel, kui lastel on hirm esinemise ees;

– iga väiksematki edu saadab õpetaja naeratus.



## Sõna teeb haiget

Uurisin, kas õpetaja on õpilasele sõnadega haiget teinud. Mõned pedagoogid tunnistasid, et on. Nagu näha jooniselt 7, on 71% õpetajatest õpilast solvanud. Samas väidab 29% õpetajatest, et ei ole õpilastele kunagi halvasti öelnud. Need õpetajad on koolis töötanud tavaliselt alla viie aasta. Tavaliselt solvab õpetaja õpilast kriisilukorras, kus ta ei suuda ennast valitseda. On ka õpetajaid, kes on võimelised õpilasi pike-malt mõtlemata alandama ja neile kohta kätte näitama, kasutades selleks oma positsiooni.

Mõningad vastused:

- arvan, et olen halvasti öelnud, aga ei mäleta;
- ajanappus muudab tihti kärsituks, mõni laps ehmuab ägedaks muutumise peale;
- olen ilma tõenditeta õpilast süüdistanud, kuid tõe selgudes vabandanud;
- olen teinud õpilasele märkuse, teadmata tegelikku olukorda;
- võin mõnikord olla mõttetult jäme ja irooniline;
- õpilane ütles, et õpetaja paneb hindeid näo järgi, mille peale vastasin, et siis sa küll üle "kolme" poleks saanud;
- kui olen seda teinud, püüan esimesel võimalusel vabandada või oma ütlemist põhjendada;
- olen pööranud tähelepanu õpilase lohakale välimusele;
- olen läinud liiga isiklikuks;
- olen mõne õpilase suhtes liiga kriitiline, teadmata õpilase kodust olukorda;
- õpilased saavad juba siis haiget, kui nendega pahandada;
- olen rääkinud õpilase tööst iroonilises toonis;
- alati ei jõua kõiki õpilasi ära kuulata.

## Kas oled loll või debiilik?

Et tegelikku olukorda paremini välja selgitada, tuleb esitada ka "konksuga" küsimusi. Valisin selleks ühe oma kunagise õpetaja küsimuse õpilasele: "Kas sa oled loll või debiilik?" Küsisin õpetajatelt, kuidas nad sellisesse küsimusse suhtuvad. Üllatuslikult selgus, et paljud õpetajad ei pidanudki sellist stiili lubamatuks.

Reageeringud olid järgmised:

- mõni õpilane paneb oma tegudega selliseid küsimusi esitama;
- hästi ei suutu, aga kolleegile märkust ei tee, sest võin ise ka jämedusi öelda;
- üldiselt taunin seda, kuid õpetajagi on inimene ja mitte kõik õpilased ei ole ühtmoodi nunnud;
- ei poolda sellist ütlust, aga sõna sekka ei ütleks;
- arvan, et kolleeg on endast äärmiselt väljas ega suuda oma sõnu kontrollida;
- ei oska vastata, sest sellist olukorda pole ette tulnud;
- mõistan hukka teo, aga mitte inimese.

Ülekaalus oli siiski tauniv suhtumine:

- väga ebaõpetajalik käitumine;
- nii ei tohi öelda;
- suhtun sellesse väga halvasti;
- saan hoobilt šoki;
- niimoodi ütleva koht ei ole koolis;
- arvan, et selline õpetaja ei tunne sõnade tähendust ega tunnet piire;
- see inimene ei tohiks töötada lastega;
- HÄBI! HÄBI! HÄBI!

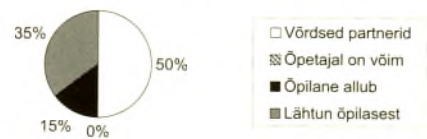
Üldiselt suhtutakse õpilase lolliks ja debiilikuks nimetamise eitavalt, paljudel juhtudel isegi väga resoluutselt. Samas ei tee paljud õpetajad sellisesse olukorrasse sattudes kolleegile märkust. Kas kollegiaalsus on tähtsam kui õpilase tunded? Kolleegist "saadakse aru", sest eks ole ka ise kergesti vihaseks saanud ja õpilasi solvatud.

Konflikt on võimas kasvatusseisund, kui õpetaja ei püüa õpilasi solvanguid ja võimu kasutades ohjes hoida, vaid tekkinud vastasseisu nendega ühiselt analüüsib. Vihastamine on võimaluse käestlaskmine.

## Subjekt või objekt

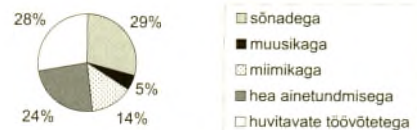
Kahe Tallinna kooli õpetajate vastuste alusel võib väita, et õpetajate ja õpilaste suhted koolis on pigem head kui halvad. Õpilast võtab oma alluvana (õpetamise objektina) vaid väike osa pedagoogidest. Enamik, eriti nooremad, eelistavad õpilastega subjekt-subjekt-suhtet – õpilasi võetakse võrdsete partneritena. Muret teevad konfliktisituatsioonid – õpilastega vastasseisu sattudes tuleks hoiduda irooniast, sarkasmist ja solvangust. Enne mõtlemist, siis ütlemist!

## Palun iseloomustage oma suhet õpilastega konkreetselt



Joonis 5. Õpilast peab oma võrdseks partneriks pool õpetajatest. Ainult 15% vastanuist väidab, et õpilased alluvad neile.

## Kuidas te motiveerite oma õpilasi õppima?



Joonis 6. Õpilaste motiveerimisel kasutatakse ülekaalukalt võtteid, mis eeldavad õpetaja ja õpilase häid suhteid.

## Kas olete oma õpilastega konflikti sattudes neid solvanud?



Joonis 7. Konfliktisituatsioon on üllatavalt paljud õpetajad oma õpilasi solvanud. Kas see annab alust kahelda eelnevate vastuste valdavalt positiivses tonaalsuses?





# Õpetaja kuuluvus ja eneseteostus

T a r m o S a l u m a a

TPÜ doktorant

**Ameerika psühholoog Abraham Harold Maslow soovib pöörata maksimaalselt tähelepanu töötajate vajaduste rahuldamisele, sest just rahulolu tagab kõrge motiveerituse ja arengu. Eesti õpetajatel on kõige rohkem rahuldamata kuuluvusvajadus – ei olda piisavalt organiseerunud, et tunnetada end osalisena otsustusprotsessides. Samas näitab uuring, et õpetajate eneseteostuse vajadus on rahuldatud. Mõneti ootamatu tulemus olukorras, kus koolides on nii palju probleeme lahendamata.**

Juunist 1999 märtsini 2001 korraldatud uuringuga püüti selgitada välja Eesti õpetajate rahulolematuse/rahulolu põhjused, lähtuvalt Abraham Harold Maslow' vajaduste teooriast. Maslow kirjeldab viit peamist vajadust: füsioloogilist, turva-, kuuluvus-, lugupidamis- ja eneseteostusvajadust. Eesti õpetajatel on kõige vähem rahuldatud kuuluvusvajadus. (Üksikasjalikum kirjeldus Maslow' vajaduste teooria kohta on internetiaadressil <http://www.maslow.org/>.)

Küsimustikule vastas 1322 katseisikut. Neist 55% üldhariduskooli õpetajad (N = 725), 5% direktorid (N = 71), 6% õppealajuhatajad (N = 74) ja 34% muude ametite esindajad väljaspool üldhariduskooli (N = 452). Oma vanuse märkis ära 1300 inimest, vastanute keskmine vanus oli  $40,57 \pm 11,97$  (M  $\pm$  SD) eluaastat, noorim vastanu oli 18 ja vanim 73 aastat vana. Õpetajate keskmine vanus oli  $42,30 \pm 11,18$ , direktoritel  $47,96 \pm 9,13$ , õppealajuhatajatel

$46,91 \pm 8,65$ , väljaspool kooli töötavatel inimestel  $35,46 \pm 12,18$ . Naisi oli vastanute seas 1114 ja mehi 200, kaheksa inimest jättis soo märkimata. Kuna naiste osatähtsus oli oluliselt suurem, ei võeta tulemuste juures soolist erinevust arvesse.

## Võrdlus kooli piires

Õpetajate vajadused on ühe kooli piires rahuldatud mõnevõrra teisiti kui õppealajuhatajatel ja direktoritel.

**Õpetajad.** Uuringu tulemused näitavad, et õpetajatel on kõige vähem rahuldatud kuuluvusvajadus (M = -0,12; SD = 1,03). Võrdsest rahuldamata on füsioloogilised vajadused (M = -0,03; SD = 0,98) ja lugupidamisvajadus (M = -0,03; SD = 1,03). Pigem rahuldatud kui rahuldamata on turva- (M = 0,05; SD = 0,98) ja eneseteostusvajadus (M = 0,06; SD = 0,93).



**Direktorid.** Koolijuhtidel on nii füsioloogiline, turva-, kuuluvus-, lugupidamis- kui ka eneseteostusvajadus pigem rahuldatud kui rahuldamata. Enim on rahuldatud eneseteostusvajadus. Kõige vähem füsioloogilised vajadused.

**Õppealajuhatajad.** Õppealajuhatajatel on füsioloogilised vajadused pigem rahuldamata kui rahuldatud. Turva-, kuuluvus-, lugupidamis- ja eneseteostusvajadused on pigem rahuldatud kui rahuldamata. Kõige rohkem on rahuldatud lugupidamisvajadus, seejärel turva- ja eneseteostusvajadus ning kuuluvusvajadus.

## Võrdlus teiste elukutsetega

Pedagoogide ja koolijuhtide töö on võrreldes teiste elukutsete esindajatega mitmeid eeliseid, mida inimesed endale enamasti ei teadvusta.

Turvavajadus on teiste elukutsete esindajatel ( $M = -0,20$ ;  $SD = 1,05$ ) vähem rahuldatud kui üldhariduskooli õpetajatel ( $M = 0,05$ ;  $SD = 0,98$ ), direktoritel ( $M = 0,31$ ;  $SD = 0,91$ ) ja õppealajuhatajatel ( $M = 0,36$ ;  $SD = 0,70$ ). Sealjuures on direktorite ja õppealajuhatajate turvavajadus rohkem rahuldatud kui õpetajatel.

Kuuluvusvajadus on teiste elukutsete esindajatel ( $M = 0,14$ ;  $SD = 0,94$ ) vähem rahuldatud kui direktoritel ( $M = 0,33$ ;  $SD = 0,92$ ), õppealajuhatajatel ( $M = 0,05$ ;  $SD = 0,96$ ) ja õpetajatel ( $M = -0,12$ ;  $SD = 1,03$ ). Mida kõrgemal positsioonil organisatsioonihierarhias katseisikute rühm asub, seda rohkem on kuuluvusvajadus rahuldatud.

Lugupidamisvajadus on teiste elukutsete esindajatel ( $M = -0,08$ ;  $SD = 0,97$ ) õpetajatest ( $M = -0,03$ ;  $SD = 1,03$ ), direktoritest ( $M = 0,35$ ;  $SD = 0,79$ ) ja õppealajuhatajatest ( $M = 0,44$ ;  $SD = 0,84$ ) vähem rahuldatud, mis lubab kahelda väites, et õpetajast ei peeta lugu. Kõige suuremal määral on rahuldatud koolis õppealajuhatajate, kõige vähem õpetajate lugupidamisvajadus.

Eneseteostusvajadus on seda rohkem rahuldatud, mida kõrgemal positsioonil töötaja koolihierarhias asub. Kõige rohkem on rahuldatud eneseteostusvajadus direktoritel ( $M = 0,45$ ;  $SD = 0,97$ ), siis õppealajuhatajatel ( $M = 0,22$ ;  $SD = 0,95$ ) ja seejärel õpetajatel ( $M = 0,06$ ;  $SD = 0,93$ ). Kooli ülejäänud personali esindajatel on eneseteostusvajadus pigem rahuldamata kui rahuldatud ( $M = -0,22$ ;  $SD = 1,07$ ).

Erandiks on füsioloogilised vajadused (vaba aeg, liikumine, puhkus). Need on õpetajatel ( $M = -0,03$ ;  $SD = 0,84$ ) ja õppealajuhatajatel ( $M = -0,07$ ;  $SD = 1,07$ ) vähem rahuldatud kui direktoritel ( $M = 0,15$ ;  $SD = 0,89$ ) ja teiste elukutsete esindajatel ( $M = 0,03$ ;  $SD = 1,04$ ).

## Võrdlus vanusegrupiti

Saab välja tuua ka peamised rahulolematuse allikad vanusegrupiti. Vanusegruppides 18–29 ja 30–39 on kõige suurem rahulolematuse allikas lugupidamisvajaduse ( $M = -0,18$ ,  $SD = 0,99$ ;  $M = -0,16$ ,  $SD = 1,01$ ), vanusegruppides

40–49 ja 50–73 kuuluvusvajaduse ( $M = -0,16$ ,  $SD = 1,06$ ;  $M = -0,41$ ,  $SD = 1,08$ ) rahuldamatus.

Füsioloogiliste vajaduste rahuldamise osas õpetajatel vanusegrupiti olulisi erinevusi ei ole. Samas on turvavajadus kõige paremini rahuldatud vanusegrupil 50–73 ( $M = 0,16$ ;  $SD = 0,95$ ) ja seejärel vanusegrupil 40–49 ( $M = 0,12$ ;  $SD = 0,97$ ). Turvavajadus on kõige rohkem pigem rahuldamata kui rahuldatud vanusegrupil 18–29 ( $M = -0,10$ ;  $SD = 1,02$ ), kellele järgneb vanusegrupp 29–39 ( $M = -0,04$ ;  $SD = 1,01$ ).

Kuuluvusvajadus on pigem rahuldamata kui rahuldatud vanusegrupil 50–73 ( $M = -0,41$ ;  $SD = 1,08$ ), rahulolematu on ka vanusegrupp 40–59 ( $M = -0,16$ ;  $SD = 1,06$ ). Kuuluvusvajadus on rahuldatud kõige suuremal määral vanusegrupil 18–29 ( $M = 0,25$ ;  $SD = 0,78$ ), kellele järgneb vanusegrupp 30–39 ( $M = 0,01$ ;  $SD = 0,99$ ).

Lugupidamisvajadus on kõige rohkem rahuldatud vanusegrupil 50–73 ( $M = 0,17$ ;  $SD = 1,06$ ), seejärel vanusegrupil 40–49 ( $M = 0,00$ ;  $SD = 0,99$ ). Lugupidamisvajadus on kõige suuremal määral pigem rahuldamata kui rahuldatud vanusegrupil 18–29 ( $M = -0,18$ ;  $SD = 0,99$ ), järgneb vanusegrupp 29–39 ( $M = -0,16$ ;  $SD = 1,01$ ).

Eneseteostusvajadus on kõige rohkem rahuldatud vanusegrupil 50–73 ( $M = 0,17$ ;  $SD = 0,89$ ). Teiste vanusegruppide vahel olulisi erinevusi ei ole.

## Tulemused

Uuringust selgub, et pedagoogitööl on mitmeid eeliseid. Võrreldes teiste elukutsetega on õpetajatel suurem turvatunne, sest õpetajakohti ei likvideerita üleöö. Ka õpetajate kuuluvusvajadus, ehkki nõrk, on ikkagi tugevam kui teiste elukutsete esindajatel. Eneseteostusvajaduski on paremini rahuldatud. Õpetajast peetakse rohkem lugu kui paljude teiste elukutsete esindajatest. Ainult füsioloogilised vajadused (vaba aeg, liikumine, puhkus) on õpetajatel halvemini rahuldatud.

Ent võrreldes pedagooge omavahel.

**Kuuluvusvajadus.** Uuringu tulemused näitavad, et Eesti õpetajatel on kõige suurem rahulolematuse allikas rahuldamata kuuluvusvajadus ja seda eriti vanematel õpetajatel (40–73). Põhjus võib olla selles, et vanemad õpetajad soovivad oma teadmisi ja kogemusi teistega jagada, kuid ei saa seda alati teha. Nad tahaksid kuuluda mingisse töögruppi. Üldjuhul kuulutaksegi ainekomisjonidesse, kuid nende töö on sageli formaalne.

Õpetajate osalemise soov on hea eeldus ühistöövormide kasutusele võtmiseks koolides. See liidaks õpetajaid oma kooliga. Teisalt on vanemate õpetajate senine töö olnud individualistlik ja kollektiivsed töövormid võivad neis ebakindlust tekitada. Koostöövalmidus on olemas, aga taastamiseks võib saada koostööoskuste puudumine.



Pööratavus	Skaala	Küsimuse nr	NÄITEID UURITAVATELE ESITATUD KÜSIMUSTEST Isikliku orientatsiooni küsimustik POQ, 1999 ( <i>Personal Orientation Questionnaire</i> )
-	F	2.	Loen meelsasti kokaraamatuid.
	F	10.	Minus pole hääbunud tunded vastassugupoole vastu.
	F	19.	Hoian ennast heas füüsilises vormis.
	F	26.	Ma ei tee toimetusi une arvelt.
	F	31.	Söömine on minu jaoks nauding.
	F	36.	Olen väga valiv lauavee suhtes.
-	F	50.	Esimesel võimalusel asuksin ma elama soojemasse kliimavööndisse.
-	T	3.	Tänane seadusandlus ja kord ei taga mulle turvatunnet.
	T	11.	Minu elu on stabiilne.
-	T	20.	Tunnen end abituna.
-	T	27.	Mind häirib, et minu elu sõltub perekonnaliikmetest.
	T	32.	Haigestumise korral pakuvad lähedased mulle hellust ja hoolitsevad minu eest.
	T	38.	Eelistan stabiilset töökäimist vabakutselisusele.
	T	39.	Ma söön kindlate ajavahemike järel.
	T	44.	Mul on kindel töökoht ja stabiilne palk.
	T	45.	Pean end religioosse maailmavaatega inimeseks.
-	T	51.	Pean tihti olema kodust eemal.
-	K	4.	Sõbrad on mind hüljanud.
	K	12.	Minu elus on palju hellust.
	K	21.	Osalen aktiivselt seltsielus või klubilises tegevuses.
	K	28.	Mul on piisavalt armastust seksuaalse läheduse vormis.
-	K	33.	Ma olen üksikõikne koduprobleemide suhtes.
-	K	40.	Kuigi töötame kolleegidega päevast päeva koos, ei suhtle me sageli.
-	K	52.	Minu lapsepõlv oli õnnelik.
-	L	5.	Ma viibin palju seltskondades.
	L	13.	Mul on piisavalt saavutusi, mille üle uhkust tunda.
	L	22.	Tunnen end sõltumatu ja vabana.
	L	29.	Ma saan hakkama ülesannete ja nõudmistega, mida esitab elu.
	L	34.	Olen oma staatusega väga rahul.
	L	41.	See, mis ma teen, on prestiižne.
	L	42.	Minu tegevus leiab tunnustust ja hinnangut mulle oluliste inimeste poolt.
	L	46.	Minu tegevus on maailmale kasulik ja vajalik.
-	L	47.	Ma ei tunne end täisväärtuslikuna.
-	L	53.	Kõik tundub nii mõttetu.
	E	6.	Ma olen saanud selleks, kelleks ma tahtsin saada.
	E	14.	Ma saan kasutada oma andeid, oskusi ja isiklikku potentsiaali oma igapäevatoos.
	E	23.	Kui ma midagi teen, siis teen seda südamega.
	E	48.	Mu töö on hästi tasustatud, annab tuntavaid eeliseid, garanteerib pideva töö ja rikkaliku kogemuse.
	E	54.	Selles, mida ma iga päev teen, olen parim.

Tabel. Uuringus kasutati "Isikliku orientatsiooni küsimustikku" (*Personal Orientation Questionnaire* – POQ, 1999). Katseisikute vajaduste rahuldatus määratakse 5-dimensionaalses skaalas. Küsimused on koostatud Maslow' märksõnade alusel. POQ koosneb 54 väitest, neist seitse mõõdavad füsioloogilise vajaduse (F), kümme turvavajaduse (T), seitse kuuluvusvajaduse (K), kümme lugupidamisvajaduse (L) ja viis eneseteostusvajaduse taset. Erinevate vajaduste taset mõõtvad küsimused on läbisegi, 12 küsimust on pööratavad. Katseisikutel tuli vastata esitatud väidetele kas "jah" või "ei".



**Lugupidamisvajadus.** Lugupidamisvajadus on rahuldamata just noorematel õpetajatel (18–39). Lugupidamisvajadus seostub õpetaja eneseväärikuse tõusuga. Eneseväärikus tugineb teenitud austusele, aga mitte kuulsusele, sotsiaalsele positsioonile või meelitamisele. Siin on otstarbekas tõsta esile õpetajate oskusi, arengut ja saavutusi. Rohkem tunnustust vajavad nooremad õpetajad ja just nemad on valmis keskendumisele saavutusi tagavale tegevusele. Kuna õpetajate lugupidamisvajadus on oluliselt vähem rahuldatud kui direktoritel ja õppealajuhatajatel, pole tänases koolis õpetajatel nähtavasti piisavalt võimalusi oma professionaalsuse demonstreerimiseks. Tihti keskenduvad ainekomisjonidki rohkem õpilasürituste korraldamisele kui õpetajate professionaalse arengu analüüsile.

**Füsioloogilised vajadused.** Õpetajate ja õppealajuhatajate füsioloogilised vajadused (söök, jook, füüsiline aktiivsus, puhkus) on pigem rahuldamata kui rahuldatud, direktoritel on need kõige vähem rahuldatud. See on tõsine häiresignaal. Kontrollimist vajab hüpotees, mille järgi füsioloogiliste vajaduste rahuldamatus on tingitud 1) õpetajate suurest koormusest koolis, mis ei võimalda tööpäeva jooksul pühendada piisavalt aega iseendale, näiteks rahulikult lõunatada; 2) traditsioonist, mille kohaselt õpetaja pole harjunud tunde ette valmistama ja planeerima koolis, vaid teeb seda tööd ka kodus, kus on palju segavaid faktoreid; 3) õpetajad ei pea vajalikuks leida aega elementaarsete vajaduste jaoks (lõunatamine, füüsiline treening, puhkamine) ja nende oskused oma aega ratsionaalselt juhtida on tagasihoidlikud. Tõenäoliselt saab füsioloogilistest vajadustest tingitud rahulolematust vähendada administratiivsete meetoditega, nagu näiteks õpetajate koormuse korrigeerimine, tööajast rangem kinnipidamine.

**Turvavajadus.** Turvavajadus on õpetajatel pigem rahuldatud kui rahuldamata ja õpetajad tunnevad end turvalisemalt kui teiste elukutsete esindajad. Turvalisus sisaldab stabiilsust, organiseeritust, korda, sündmuste ettenägemist. Äriühing võib kergesti pankrotti minna ja see tekitab paljudes töötajates stressi. Kooli kui institutsiooni ootamatu likvideerimine ei ole aga tõenäoline. Õppetöö algus, kestus ja koolivaheajad on alati ette teada. Koondamisi tuleb suhteliselt vähe ette. Kui kool kavatsetaksegi sulgeda või reorganiseerida, saadakse seadustest tulenevalt sellest pool aastat enne uue õppeaasta algust teada. Õpetajal on suhteliselt kindel palk, mille suurust ei mõjuta oluliselt juhuslikud faktorid. Seega võib väita, et üks tähtis rahulolu allikas on õpetajal turvatunne.

**Eneseteostusvajadus.** Õpetajate eneseteostusvajadus on samuti pigem rahuldatud kui rahuldamata. Eneseteostusvajadus tähendab soovi ja võimalust saada selleks, kelleks sul on eeldusi saada. Maslow'i tähendab eneseteostus oma talendi, oskuste ja isiksusliku potentsiaali ka-

sutamist. Uuringu tulemused näitavad, et õpetajatel on eneseteostusvajadus rohkem rahuldatud kui teiste elukutsete esindajatel. Õppeprotsess on sisuliselt väga suures osas õpetaja kontrolli all ja õpetaja saab teha, mida õigeks peab.

Tavaarusaam Maslow' teooriast on selline: eneseteostamisvajaduse rahuldamisest ei saa juttugi olla, kui füsioloogilised, turva-, kuuluvus- ja lugupidamisvajadused pole rahuldatud. Nii see tingimata ei pea olema ja seda on maininud ka Maslow ise. Arengu alus on mõõdukas rahulolematuse. Ideaalne oleks olukord, kus õpetajatel on kõik madalama astme vajadused rahuldatud ja rahuldamata on ainult eneseteostuse vajadus. Selline olukord looks eeldused õpetaja kiireks arenguks, ta leiaks õppe-kasvatust protsessi keerukatele probleemidele tõhusaid lahendusi.

Eesti koolil on piisavalt arenguruumi (näiteks õpimotivatsiooni hoidmine põhikoolis jne). Sellises olukorras omandab negatiivse tähenduse tõsiasi, et õpetajate eneseteostusvajadus on rahuldatud. On põhjust küsida, kus ja kuidas on õpetaja oma isiksusliku potentsiaali rakendanud, kui koolis on veel palju lahendamata probleeme? Kas õpetaja eneseteostus ikka on alati efektiivse õppeprotsessi teenistuses?

## Lõpetuseks

Üldharidussüsteemis toimuvad praegu põhjalikud muudatused. Selle käigus ei tohi unustada uurida õpetajate rahulolu ja rahulolematust. Abraham Maslow soovib töötajate vajadustele maksimaalselt vastu tulla, sest see tagab nende rahulolu ja motiveerituse. Õpetajagi läheb uuendustega kaasa ja õpib palju, kui ta on oma tööga üldjoontes rahul (1; 3). Rahulolu tagamisel on suur roll koolijuhtidel.

### Kirjandus

1. Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. School Improvement in an Era of Change. London, Cassell, 1994.
2. Maslow, A. H. Motivation and Personality. 2nd ed New York, Harper & Row, Publishers, 1970.
3. Stoll, L. & Fink, D. Changing Our Schools: Linking School Effectiveness And School Improvement. Buckingham, Open University Press, 1996.
4. <http://www.maslow.org/>





# Koolipraktika hindamine

**Sirje Sisask**

TÜ magistrant

**Kuna üliõpilaste koolipraktika hindamisel pole kindlat korda, ei ole teada, mida tulevased õpetajad praktikal olles õieti õpivad. Tartus läbi viidud uuringu põhjal võib oletada, et esmajoones õpitakse tunnis distsipliini tagamist. Õpetamise eri meetodite katsetamine jääb tagaplaanile.**

Üliõpilane sai koolipraktika eest "kolme", sest tunnis, mida tema õppejõud külastas, polnud korda. Ometi oli seal korda rohkem kui põhiõpetaja tundides ja üliõpilast oleks tulnud selle saavutuse eest kiita. Asja muutis drastiliseks, et pärast õppejõu lahkumist hakkas ka põhiõpetaja praktikanti ainult "kolmedega" hindama – ta ei julgenud enam panna hindadeid panna (2).

Toodud näide osutab talumatule olukorrale koolipraktika hindamisel. Tavaliselt jõuab õppejõud vaadata üliõpilase ühtainust praktikatundi ja paneb selle

põhjal "tunde järgi" praktikahinde. Juhtendav õpetaja aga ei oska (või ei julge) üliõpilaste praktikatunde piisavalt põhjalikult analüüsida.

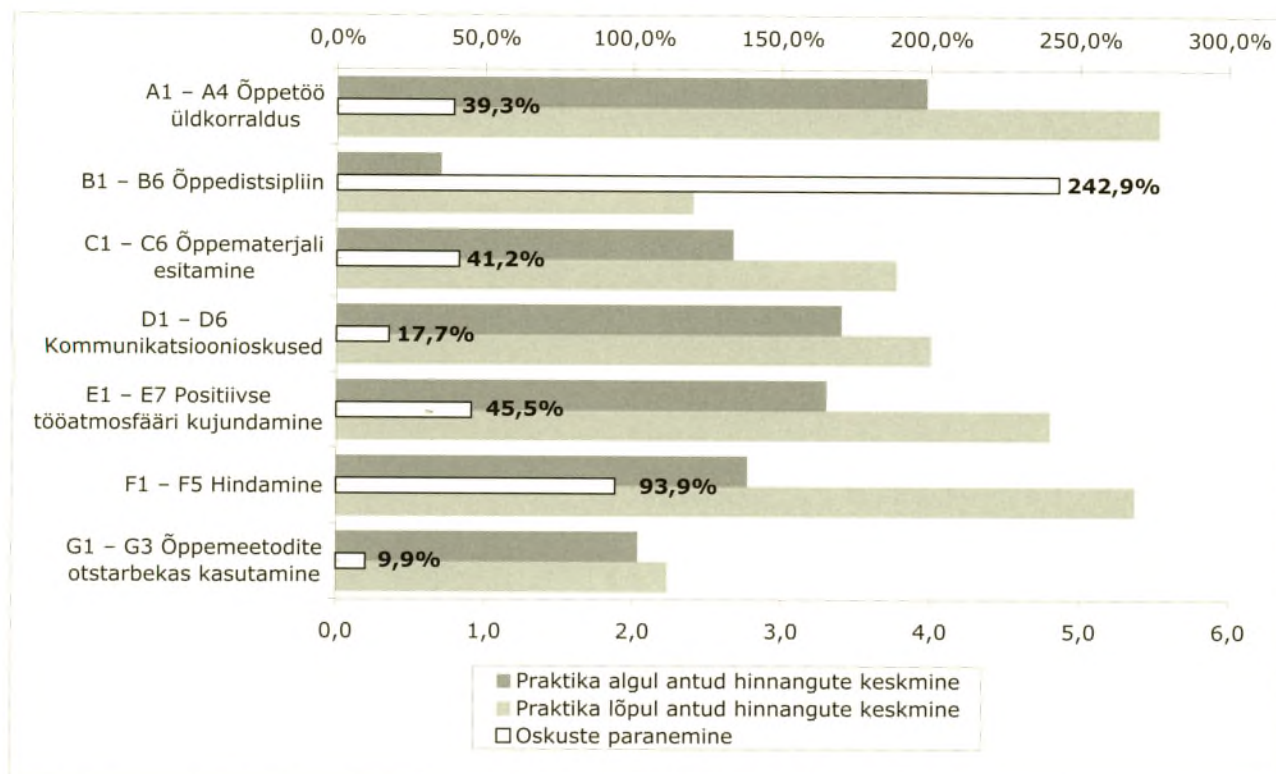
Milles on väljapääs? Abi võib olla USA-s ja Inglismaal kasutatavatest õpetajatöö kompleksse hindamise abivahenditest. Ülevaate neist annab Edgar Krull raamatus "Õpetamise tõhususe hindamine" (5). Samal teemal saab lugeda ka venekeelseid materjale, sest Venemaal kasutatakse õpetajapraktika hindamisel kohandusi USA-s kasutatavatest metoodikatest (1). Enamasti on

USA kogemus saanud Venemaal positiivse hinnangu.

Tänaseks on Eestiski koostatud hindamisvahendi katseline variant järeleproovitud. Järgnev artikkel annab ülevaate 30 TÜ üliõpilase hindamisest koolipraktikal. Hindamisvahendi koostamisel võeti aluseks USA Georgia osariigis välja töötatud TPAI (*Teacher Performance Assessment Instrument*) hindamissüsteem (3). Kasulikke ideid saadi ka, analüüsides Inglismaal ja Walesis 1994. a kehtestatud nõudeid äsja kvalifitseeritud õpetajatele (3).



## Õpetamisoskuste paranemine koolipraktika ajal



Joonis. Kõige rohkem paranes praktika ajal üliõpilaste oskus klassis distsipliini luua. Ilmselt kuluski selle oskuse omandamisele kõige suurem osa energiast, sest õppemeetodite kasutamise oskus paranes minimaalselt. Kui uuringus oleks osalenud rohkem praktikante, võiks väita, et üliõpilased ei jõua praktika ajal õpetamist kui niisugust õppida.

Erinevalt tavapraktikast, kus üliõpilaste õpetamisoskust hinnatakse lihtsate protokollide põhjal või tunde järgi, püüti uurimuses muuta hindamisprotseduur võimalikult konkreetseks ja objektiivseks. Järgnevalt ära toodud hindamisvahend oli varustatud ka kasutamishendiga (mida siin ei esitata).

### Planeerimise hindamine

Õpetamise planeerimise hindamisel kasutati praktikandi tööplaani, tunnikonsepti ning temaga tehtud intervjuud. Hinnangud olid sõnalised ("korras", "jätab soovida", "asjalik", "erialased teadmised kesised" jne).

1. Õppe-eesmärkide formuleerimine tundideks.
2. Õppevahendite ja -materjalide väljalimine.
3. Õpitegevuse väljalimine ja kindlaksmääramine.
4. Ettekujutus tunni käigust.
5. Arusaam teema kohast õppekavas.

### Praktikatunni hindamine

Praktikatunni hindamiseks oli töötatud välja põhjalik küsimustik. Kuna uuringus osales ainult 30 praktikanti, ei olnud võimalik üksikute õpetamisoskuste paranemist/halvenemist eraldi analüüsida, sest juhuslike hälvete mõju oleks olnud liiga suur. Seetõttu analüüsime praktikantide õpetamisoskuste muutumist valdkondade kaupa.

#### A. Õppetöö üldkorraldus

1. Kasutab õppeaega otstarbekalt: alustab tundi viivitusega, väldib ajaraikamist tunni käigus, õppematerjalid ja -vahendid on käepärast, tunni erinevad etapid selgelt esile toodud.
2. Loob õppimiseks soodsad ruumiolud.
3. Informeerib õpilasi tunni algul töö eesmärkidest ja korraldusest.
4. Töötab sobivas tempos.

#### B. Õppedistsipliin

1. Jälgib, et õpilased tegeleksid õppeülesannetega.
2. Peatab korrarikkumise

- juba eos.
3. Kindlustab õpilaste kaasa-töötamise.
4. Väljendab selgelt oma ootusi õpilaste käitumise suhtes.
5. Ei kasuta liiga järske korralekutsumise võtteid.
6. Suudab jälgida klassis toimuvaid üheaegseid sündmusi.

#### C. Õppematerjali esitamine

1. Alustab õpetamist sobiva ja motiveeriva sissejuhatusega.
2. Defineerib uued mõisted.
3. Toob piisavalt näiteid uute mõistete kohta.
4. Laseb õpilastel eristada lähedasi mõisteid.
5. Valdab õpetatavat ainet.
6. Esitus on otstarbekalt üles ehitatud ja järjestatud.

#### D. Kommunikatsioonioskused

1. Kõneleb normaalse valjuse, tämbri ja tempoga.
2. Hääldeb sõnu korrektselt.
3. Esineb entusiastlikult.
4. Kasutab esituses õpilastes huvi ja elevust tekitavaid seiku.
5. Rõhutab esitatava sisu olulisi momente ja jooni.
6. Kasutab korrektselt kõne- ja kirjakeelt.

#### E. Õhkkonna kujundamine

1. Seostab õpitava sisu õpilaste huvi-



de ja kogemusega. 2. Rõhutab õpitava sisu või tegevuse kasulikkust ja olulisust. 3. Innustab ja tasustab õpilaste jõupingutusi. 4. Toetab õpilasi uue materjali teadvustamisel. 5. Väldib sarkastilisi märkusi ja halvustavat kriitikat. 6. Esitab jõukohaseid küsimusi ja annab vastamiseks piisavalt aega. 7. Annab täiendavaid seletusi, kui õpilased saavad õpetatavast valesiti aru.

### F. Hindamine

1. Kasutab erinevaid hindamisprotseeduure. 2. Peab korrektset arvestust õpilaste edusammude üle. 3. Kasutab märkmeid ja hindamistulemusi edasise töö planeerimisel. 4. Kontrolltöö läbiviimisel: a) kindlustab töö sooritamiseks õpilaste sobiva istumisaugutuse klassis, b) astub samme töö tegemist häirivate tegurite kõrvaldamiseks, c) jälgib õpilasi töö ajal pettuse vältimiseks, d) õhutab heatahtliku suhtumisega õpilastes enesekindlust. 5. Formeeriva tagasiside kindlustamine: a) annab õppimist soodustavat tagasisidet töö tulemuste kohta, b) ei koonerda tulemustest informeerimisel kiitmisega, c) annab tagasisidet võimalikult operatiivselt.

### G. Õppemeetodite kasutamine

1. Kasutab sobivaid õppemeetodeid. 2. Kasutab tunnis otstarbekalt õppetehnilisi vahendeid. 3. Järjestab õppetgevused loogiliselt ja ratsionaalselt.

Eelnimetatud õpetamistegevusi hinnati pluss- või miinusemärgiga. Kui loetelus toodud õpetamisoskuse kohta ei saanud väita positiivset ega negatiivset, märgiti 0. Hindamisvaldkondades A–G pandud plussmärkidele anti väärtus +1 ja miinusemärkidele –1. Vastavad arvulised väärtused summeeriti koondhinnanguks .

## TPAI rakendamine Tartus

Kirjeldatud tunnivaatlusprotokolli katsetati õpetajakoolituse õppepraktikal Tartu koolides 2000/01. õa. 30 üliõpilase juhendajad täitsid kokku 60 tunnivaatlusprotokolli – iga üliõpilase kohta ühe praktika algul ja teise lõpul.

Õpetamise planeerimise kohta koguti andmeid üliõpilastega tehtud intervjuude ja tunni andmiseks ettevalmistatud materjalide (tunnikonspekt vms) põhjal. Üldiselt oli planeeritud hästi, kuid kõigil praktikantidel oli puudujääke tunni etappide ajalisel planeerimises, mis on kogemuste puudumise tõttu ka ootuspärane. Aega ei õpitud tunnis optimaalselt

kasutama kuni praktika lõpuni. Juhendajad peaksid sellele probleemile rohkem tähelepanu osutama.

Õpetatava teema kohast õppekavas said praktikandid enamasti aru, kuid osa üliõpilasi ei mõistnud, mis on teema õpetamise konkreetne mõte. Vahel märkisid juhendajad, et praktikandi erialased teadmised võiksid paremad olla.

Kõigil praktikantidel paranesid õpetamise planeerimise oskused praktika jooksul. Kõige enam ilmnis positiivseid nihkeid õppe-eesmärkide formuleerimise ja kõige vähem neljanda indikaatori – ettekujutus tunni käigust – koha pealt.

Praktikatunni hindamine. Hinnangute erinevus koolipraktika algul ja lõpul kinnitas, et üliõpilaste õpetamisoskused praktika ajal üldjuhul täiustusid. Näiteks praktika alguses said praktikandid õpilaste hindamisoskuse eest keskmiselt 2,8 positiivset hinnangut, praktika lõpus 5,4. Nende hindamisoskus paranes 94% võrra ehk peaaegu kaks korda.

Kõige enam arenes oskus klassi distsiplineerida – edasiminek algsete hinnangutega võrreldes 243%. Kõige vähem paranes oskus õppemeetodeid otstarbekalt kasutada, mis peaks olema hoiatav signaal – professionaalset õpetamist praktika ajal juurde ei õpitud.

## Juhendajate arvamus

Et saada tagasisidet tunnivaatlusprotokolli sobivusest praktikantide õpetamisoskuse hindamiseks, koostati praktikajuhendajatele küsimustik. Selles tunni huvi, kas antud hindamisvahendit saab praktiliselt kasutada ja kas selles esitatud hindamisvaldkonnad ning üksikute õpetamisoskuste kirjeldused võimaldavad hinnata üliõpilase õpetamisoskusi, kas need annavad praktikandile tagasisidet tema tegevusest tunnis. Küsimustikule vastas 20 õpetajat. Arvamuste üldistused lubavad järeldada järgmist:

1) kasutatud hindamisvahend suunab ja juhib tähelepanu tunni andmisel olulistele momentidele;

2) tunnivaatlusprotokoll võimaldab praktikandil saada tagasisidet tunni kohta;

3) üliõpilaste juhendajad olid hindamisvahendit rakendades väga entusiastlikud;

4) vajadust konkreetse hindamisvahendi järele kinnitasid kõik katses osalenud, andes sellele positiivse hinnangu.

## Kokkuvõte

Koolipraktika juhendamise täiustamine eeldab praktikandi õpetamisoskuse senisest objektiivsemat hindamist. Sageli pole see võimalik, sest puuduvad usaldusväärsed hindamisvahendid. Käesolevas uurimuses kohandati Eesti oludele USA-s Georgia osariigis kasutusele võetud TPAI-hindamissüsteem ja varustati see juhendiga. Hindamissüsteemi rakendamine näitas, et see on piisavalt tundlik õpetamisoskuste arengu registreerimiseks. Hindamisvahendit kasutanud õpetajate küsitlusest selgus, et enamik neist peab seda koolipraktika hindamisel rakendatavaks.

### Kirjandus

1. Diagnostika uspešnosti utšitelja: Sbornik metoditšeskih materjalov dlja direktorov i zamestitelj direktorov utšebnõh zavedenij, rukovoditeljam škol. Moskva, Tsentr Pedagogitšeskij Poisk, 2001.
2. Juurak, R. Praktika! Õpetajate Leht, nr 14, 7. aprill 2000.
3. Krull, E. Õpetajakoolitus I. Tartu, Tartu Ülikool, 1997.
4. Krull, E. Pedagoogiline praktika õpetajakoolituse arengufaktorina. Õpetajakoolitus III. Tartu, Tartu Ülikool, 1998. 51–70.
5. Krull, E. Õpetamise tõhususe hindamine. Õpetajakoolitus II. Tartu, Tartu Ülikool, 1998. 197.









# Võistlus või koostöö?

**Viire Sepp**

TÜ täppisteaduste kooli direktor

**Selleaastane olümpiaadihooaeg on taas tõstatanud vaidlusi ja poleemikat olümpiaadide, nende eesmärkide ja rolli üle haridussüsteemis. Käesoleva uuringu alusel võib väita, et olümpiaadidel on jätkuvalt oluline koht andekate laste innustamisel.**

Eesti haridussüsteemi reformimise käigus on olnud ka perioode, mil olümpiaadide vajalikkust on kahtluse alla seatud. Demokraatlikus ühiskonnas olevat tähtis koostöö, mitte võistlus ja konkurents. Võistluslikkus vähendavat õpimotivatsiooni ja stimuleerivat õppimist üksnes siis, kui kõigil on võrdsed võimalused võita.

Olümpiaadide vajalikkuses kahtlemine mõjub üllatavalt. Sellel traditsioonil on auväärne ajalugu – esimene koolinoorte täppisteaduste olümpiaad toimus Tartu Riiklikus Ülikoolis juba 1953. aastal. Aastate jooksul on lisandunud aineid ja valdkondi, tänases Eestis korraldatakse olümpiaade 16 aines (vt [www.ttkool.ut.ee/olympiaadid](http://www.ttkool.ut.ee/olympiaadid)). Kuna gised olümpiaadide võitjad teevad ilma teaduses, majanduses ning ühiskondlikus elus. Milles on siis küsimus?

Olümpiaadide mõju põhjalikumalt analüüsidest saab tuua esile kolm tasandit, millel nad noorele põlvkonnale positiivset mõju avaldavad.

*Isiksuslik tasand.* Olümpiaadid on andekate laste avastamise ja identifitseerimise kanal. Nad annavad lastele või-

maluse võrrelda end oma eakaaslastega, pakuvad neile head materjali eneseanalüüsiks. Õpetajad ja lapsevanemad saavad olümpiaadidelt täiendavat infot laste oskuste ja võimete arengu kohta. Olümpiaadid rahuldavad õpilaste intellektuaalseid, tunnetuslikke ja emotsionaalseid vajadusi.

*Hariduspoliitiline tasand.* Olümpiaad on andekatele õpilastele suunatud haridusprogramm. Aastakümneid on olnud probleemiks, et andekamatel õpilastel on koolis igav, nad kaotavad õppimise vastu huvi ja muutuvad laisaks. Olümpiaadid töötavad sellele nähtusele aktiivselt vastu. Need tähendavad õppetöö individualiseerimist, ainekavade diferentseerimist, õppemeetodite rikastamist – kõike seda, mille tähtsust tänapäeval väga rõhutatakse.

*Sotsiaalkultuuriline tasand.* Olümpiaadid sisustavad noorte vaba aega eesmärgistatud intellektuaalse tegevusega. Nad kujundavad noortel positiivse grupiidentiteedi (sarnaste huvide ja võrdsete võimetega eakaaslaste grupp). Olümpiaadidel on veel palju muidki positiivseid





**Washington, USA.**  
**Kapitooliumi ees poseerivad**  
**2001. a rahvusvahelisel**  
**matemaatikaolümpiaadil**  
**osalenud eesti noormehed.**  
**Paremalt Martin Pettai – 2000.**  
**ja 2001. a rahvusvaheliste**  
**informaatikaolümpiaadide**  
**kuldmedalimees, 2001. a**  
**pronks matemaatikas;**  
**Leopold Parts – rahvusvahelise**  
**matemaatikaolümpiaadi pronks;**  
**Hendrik Nigul – mitmekordne**  
**medaliomanik nii informaatikas**  
**kui ka matemaatikas.**

omadusi, mille loetlemine läheks pikale, kuid sellele vaatamata ei ole nende tähendust ja tähtsust piisaval määral hinnatud ja on jõutud isegi olümpiaadide vajalikkuses kahtlemiseni. Vaatame järgnevalt põhilisi pool- ja vastuargumente.

### **Võistelda ei ole vaja**

See on Eestis küllaltki levinud seisukoht. Eelkõige viitab sellele olümpiaadide korraldamise väike eelarve. Heidetakse ette ka olümpiaadide nõrka seotust kehtivate ainekavadega. Arvatakse, et ülesanded on liiga rasked. Ei usuta, et olümpiaadiülesannete lahendamine arendab õpilaste loovust. Arvatakse, et kogu energia tuleb kulutada koostööle ja võistlemisest tuleb lapsi kogu kooliaja vältel eemale hoida.

Kahjuks on eelnimetatud ja muudki kahtlused levinud ka õpetajate ja otsustajate seas. Põhjuseks on kindlasti see, et õpetajakoolituses praktiliselt ei käsitleta andekate õpilaste kui erivajadustega õppijate temaatikat. Andekate laste erivajaduste kohta on kirjutatud ka vähe uurimusi. Järeldused ja üldistused võistluste kohta pärinevad valdavalt õpilaste üldkontingenti uurinud teadlaste töödest.

Neile uuringutele tuginedes rõhutab TÜ dotsent Edgar Krull (4), et võistluslikkus stimuleerib õppimist üksnes siis, kui kõigil on võrdsed võimalused võita. Intellektuaalse võistluse kaotajatel arvatakse kaduvat huvi õppimise vastu, ja kaotajad on alati enamuses. Kuid Edgar Krull lisab, et olümpiaadidel võistlemine on midagi muud kui võistlus tavaklassis, kus kaotajad kipuvad olema alati ühed ja samad õpilased ja kellel võib seetõttu välja kujuneda kaotaja mentaliteet. Olümpiaad on tõepoolest "kõrg-

liiga", kus isegi viimased kohad ei tähenda kaotust, vaid üle keskmise taset.

Kahtlemata on võistluslikkusel oma negatiivsed küljed. Auahnele õpilasele on olümpiaadikaotuski valus löök, mis võib tema õpimotivatsiooni vähendada, kui õpetajad-kasvatavad talle toeks ei ole. Samas on uuringuid, mis kinnitavad, et mitte kõiki ei huvita võisteldes ainult võitmine. Franken ja Brown (2) küsitlesid rohkem kui 500 üliõpilast, et saada teada, mida nad võistlustes naudivad. Tulemused näitasid, et päris paljusid motiveeris soov end arendada, mitte võita. Paljud märkisid, et võistlus andis neile uut indu õppimiseks, mõjus harivalt ja arendavalt. Oli muidugi neidki, keda huvitas üksnes võit ja kes võtsid kaotust valuliselt.

Enamik võistlusmomenti käsitlevaid teadusartikleid esindab siiski seisukohta, et võrreldes koostööga, on võistlusmomendil negatiivne mõju nii õpilase saavutustele, suhetele kui ka loominguvõimele. Kuid sellistes uurimustes pole tavaliselt võetud arvesse indiviidi motivatsiooni võistlemiseks, elementi, mis Udvari (8) arvates on ülimalt oluline, mõistmaks võistluse tähendust ja tähtsust andekate laste elus. On oluline vahe, kas võisteldakse võidu nimel või selleks, et anda endast parim, ja andekate seas on palju neid, kes tahavad anda endast parima.

### **Võistelda on vaja**

Karnes ja Riley (3) usuvad eriti kindlalt, et võistlusmoment lisab olulise elemendi andekate laste kogemustesse: "Õpilased arenevad tänu võistlustes osalemisele mitmes valdkonnas. Nende teadmiste baas areneb /- - /-. Arenevad nende isiksuseomadused, tegutsemis- ja loomevõime, kriitiline ja analüütiline mõtlemine, juhvivõimed, eesmärgi-



püstitus- ja suhtlemisoskus. Kui tegu on meeskondlike võistlustega, võib tugevned kooperatiivne õpivõime.”

Mitmed autorid on samasugusel seisukohal ja pooldavad olümpiaadide korraldamist linna, maakonna või riigi tasemel, et motiveerida sel moel andekaid lapsi oma võimete tipul tegutsema.

Campbell, Wagner ja Walberg (1) peavad õpilasvõistluste, talendiotsingute konkursside jms väärtuseks asjaolu, et võistlejad saavad ülevaate oma võimetest ning võistlused pakuvad võimalusi suhelda sama võimekate ning motiveeritud eakaaslastega. Nad soovivad suurendada andekatele noortele suunatud konkursside ja muude võistluste arvu, kuna see on kasulik ning nõudmine selliste programmide järele ületab kaugelt pakkumise. Nad toovad välja veenvaid põhjusi, miks võistlusi on vaja:

- andekaid lapsi tuleb varakult identifitseerida,
- enamikus koolides ei ole andekate laste õpetamiseks spetsiaalseid õppekavu või vahendeid,
- võistlused köidavad andekaid lapsi,
- võistlus soodustab õpilaste ande varajast arengut,
- kord ilmnenuna vastab ane ühiskonna ootustele,
- andekate õpilaste puhul võib võistlust käsitada kui isiksuse eesmärkide fokuseerijat.

Põhjused, miks andekad lapsed võistlustesse positiivselt suhtuvad ja miks võistlused andekate arengu seisukohast lähtuvalt positiivset efekti annavad, on järgmised:

- andekatel on võistluste puhul edu ja ootus tasakaalus,
- eneseatributsioon – edu seostub oma võimete ja tööga,
- huvi ja uudishimu – keerukad ülesanded stimuleerivad õpilasi oma intellekti arendama,
- positiivne enesehinnang, kõrge enesetõhususe tunne.

Hoolimata tähtsast osast, mida võistlusmoment võib andekate laste elus mängida, on siiski üllatavalt vähe konkreetseid uurimistöid, mis oleksid suunatud võistluste ning andekate õpilaste suhte analüüsile. Olümpiaadide teematikat puudutavad kirjutised käsitlevad valdavalt võistluste statistikat või on seotud ainedidaktikaga.

## Uuring Eestis

Olümpiaadi osa andeka õpilase arengus, võistluste isiksuslik ja motivatsiooni aspekt on huvitanud ka allakirjutanut. Sellest johtuvalt korraldati 1999. a üle-eestiliste olümpiaadide lõppvõistlustel osalejate hulgas küsitlus (7).

Uurimistöös küsitleti 198 õpilast, neist poisse 158, tüdrukuid 40. Ainete kaupa: matemaatikas 35, keemias 36, füüsikas 48, bioloogias 45 ja informaatikas 34. Valdav enamik küsitletuist oli 9.–12. klasside õpilased nii eesti kui ka vene õppekeele koolidest. Kuna antud uurimuse

kontekstis ei olnud õpilaste täpne jaotus klasside kaupa või vene ja eesti koolide vahel oluline, neid andmeid siinkohal eraldi välja ei tooda. Õpilasi, kes osalesid rohkem kui ühe aine olümpiaadil, oli vastanute hulgas seitse, neist kolm osales kolme aine lõppvoorus.

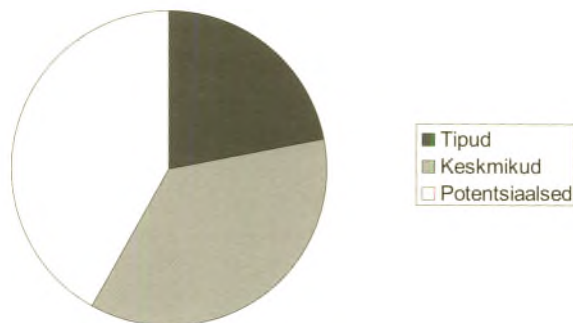
Enamik küsimustikule vastanuist (143 õpilast 198-st) nimetas lemmikainena olümpiaadiainet või sellega olemuslikult lähedast õppeainet. 46 õpilasel olid lemmikained koolis humanitaarsed, üheksa õpilast arvas, et kõik ained huvitavad neid võrdsetel või ei suutnud (ei soovinud) nad oma eelistusi määratleda.

Küsimustikule vastanud jaotati 1999. aasta olümpiaadi lõppvoorus saavutatud tulemuse alusel kolme suhtelisse tasemegruppi (joonis 1).

Võrdluseks koostati samade õpilaste suhtelised tasemegrupid ka 2000. a olümpiaadide lõppvoorude tulemuste alusel. 1999. aastal küsitletutest osales 2000. a samade olümpiaadide lõppvoorus 76 õpilast. Siis oli nendest tippgrupis 34 õpilast (31% üldarvust), keskmike grupis 18 (24%) ja potentsiaalsete grupis 24 (31%) õpilast, kusjuures neid, kelle tulemused olid eelmise aastaga võrreldes tõusnud (liikunud kõrgemasse tasemegruppi), oli 26%, neid, kelle tulemused viisid nad järgmisel aastal madalamasse tasemegruppi, oli 20%.

Uuringuga sooviti selgitada järgmist:

- mis stimuleerib õpilasi olümpiaadidel osalema,
- missugused on nende motiivide omavahelised seosed ja kuidas need erinevad eri saavutustasemega õpilastel,
- kes on olümpiaadidest osavõtjate peamised tiivustajad võistluses ja aine õppimisel,
- kas need tiivustajad on erineva tasemega õpilastel erinevad,
- missugused tegurid mõjustavad aineolümpiaadidest osavõtjate ainealast arengut.



Joonis 1. Küsimustikule vastanute tasemegrupid. ■ Tipud – saavutasid kuni 75% parima tulemuseni jõudnud õpilase punktidest (n = 43). ■ Keskmikud – said 50–75% parima õpilase punktidest (n = 71). □ Potentsiaalsed – said alla 50% parima õpilase punktidest (n = 82). (Sümbol n tähistab vastavasse tasemegruppi kuuluvate õpilaste arvu.)



Ankeedi esimeses osas esitatud väidetele vastasid õpilased skaalal *täiesti nõus / enam-vähem nõus / ei ole nõus*. Hinnang anti 34 väite kohta. Selle küsimustiku osa reliaablust mõõtev Cronbachi  $\alpha = 0.741$ .

Küsimustiku teises osas paluti vastajail reastada tähtsuse järjekorras oma olümpiaadiedu põhjusi, olümpiaadidest osavõtu sisemisi ja välimisi motiive ning õppeaine õppimisega seotud väiteid, kusjuures kõigis osades sai oma motiive lisada.

Järgnevalt on välja toodud olulisi seoseid väidete vahel, mis ilmnesid kõigis kolmes tasemegrupis. Tunnuste (siin väidete) vahelise monotoonse seose tugevust mõõdab Spearmani korrelatsioonikordaja  $r$  ( $-1 \leq r \leq 1$ ).

Kui tunnuste vahel on kasvav seos, on  $r$  positiivne, kui kahanev, siis negatiivne. Alljärgnevatel tabelitel on toodud korrelatsioonikordajad nii 1999. kui ka 2000. a kohta.

## Mõned järeldused

Antud uuringu andmed annavad ühese aluse väita, et olümpiaadidel võistlemine on õpilastele igas mõttes kasulik. Esiteks on osalemine vabatahtlik (lähtub õpilaste sisemisest motivatsioonist). Teiseks motiveerivad olümpiaadid õpilasi rohkem ainesse süvenema. Kolmandaks innustavad enam iseseisvalt töötama. Neljandaks – edu tekitab vajaduse uue edu järele.

### ■ Mulle meeldivad keerukad ülesanded

Ankeedivastustest selgus, et nii olümpiaadil kui ka vastava aine õppimisel lähtuvad olümpiaadist osavõtjad uudishimust ja oma loomulikust huvist keerukate ülesannete või probleemide lahendamise vastu. Raskuste ületamine pakub neile rõõmu. Domineerib sisemine motivatsioon (vt tabel 1). (Väliline motivatsioon tähendab orienteeritust eelkõige sotsiaalsetele faktoritele – õpilane taotleb olümpiaadivõiduga liidripositsiooni, oma maine parandamist vms. Väliselt võivad motiveerida ka pragmaatilised eesmärgid – võisteldakse, et parandada olümpiaadil esinemisega oma ainehinnet, saavutada kõrgkooli pääsemist kergemaks tegev auhind jms.)

On rõõmustav tõdeda, et õpilased osalevad olümpiaadidel huvist aine vastu, mitte aga õpetajate sunnil, auahnuse või mõne muu ainevälise teguri pärast. Sisemiselt motiveeritud õpilased õpivad süvenenumalt, tajuvad paremini faktide ja ainete omavahelisi seoseid, seostavad hästi teooriat praktikaga, nende teadmised on püsivad (6). Olümpiaadidel osalemine annab neile aga uusi võimalusi jätkuvaks süvenemiseks.

### ■ Olümpiaad arendab mu võimeid

Lisaks sellele, et õpilastele lihtsalt meeldib selle ainega tegelda, teadvustavad nad endale, et see on arengu seisukohalt neile ka kasulik. Kõigi gruppide õpilased väidavad

Väide	Aine õppimisel on mind enim tiivustanud rõõm keerukate ülesannete lahendamisest.		
Tahan osaleda olümpiaadil, sest tunnen rõõmu keerukate ülesannete lahendamisest.	Tipud (grupp 1)	Keskmi- kuded (grupp 2)	Potentsiaalsed (grupp 3)
	$r = .47$ (1999. a)	$r = .39$	$r = .33$
	$r = .40$ (2000. a)	$r = .53$	$r = .53$

Tabel 1. Sisemine motivatsioon. Mida suurem on korrelatsioonikordaja  $r$  väärtus, seda tugevam on sõltuvus tabelis esitatud kahe väite vahel. 1999. a andmed näitavad, et tippgrupi õpilastele meeldib nii ainetundides kui ka olümpiaadidel keerukaid ülesandeid lahendada. 2000. aastal ilmneb sama nähtus ka teise ja kolmanda grupi õpilastel.

Väide	Kõige rohkem on mind aines arendanud iseseisev töö.		
Arvan, et minu edu olümpiaadil sõltub eelkõige suuresti iseseisvast tööst.	Tipud (grupp 1)	Keskmi- kuded (grupp 2)	Potentsiaalsed (grupp 3)
	$r = -.10$ (1999. a)	$r = .54$	$r = .49$
	$r = -.15$ (2000. a)	$r = .57$	$r = .54$

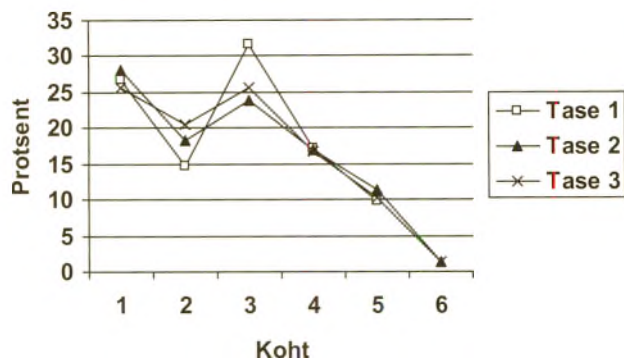
Tabel 2. Iseseisev töö. Tippgrupi õpilased ei pea iseseisvat tööd ainetundides olümpiaadiedu tagatiseks (korrelatsioonikordaja  $r$  on mõlemal aastal negatiivne ja väikese absoluutväärtusega). Tipud peavad oluliseks andekust ja enesetäiendamist koolivälise juhendaja käe all – tavaliselt nimetatakse õppimist TÜ täppisteaduste koolis või loodusmajas.

Väide	Aine õppimisel on mind kõige enam tiivustanud hea esinemine olümpiaadidel ja võistlustel.		
Tegelen palju ainega, et hästi esineda võistlustel ja olümpiaadidel.	Tipud (grupp 1)	Keskmi- kuded (grupp 2)	Potentsiaalsed (grupp 3)
	$r = .38$ 1999. a)	$r = .56$	$r = .33$
	$r = .48$ (2000. a)	$r = .78$	$r = .50$

Tabel 3. Võistlused motiveerijana. Korrelatsiooninäitaja  $r$  on kõige suurem keskmises grupis, mis tähendab, et olümpiaadidel võistlemine innustab ainealasele enesetäiendamisele kõige enam selle grupi õpilasi.

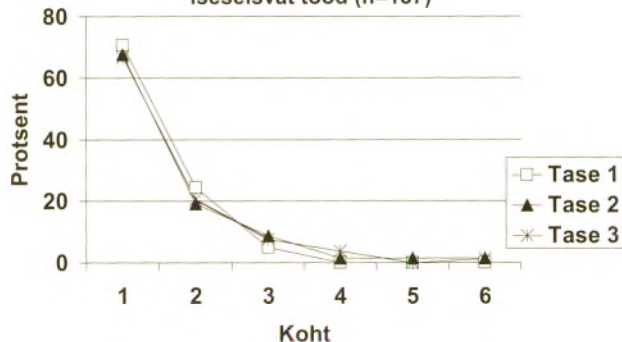


Tahan osaleda olümpiaadil, sest mulle meeldib ennast arendada (n=190)



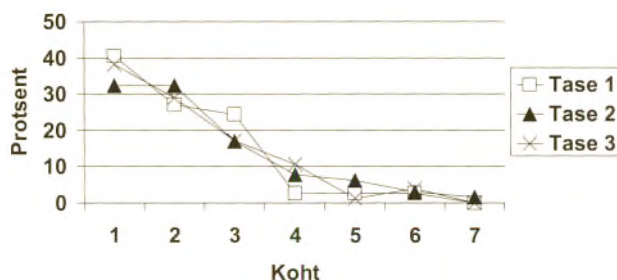
Joonis 2. Areng olümpiaadil osalemise motiivina. Olümpiaade peavad oma võimete arendajana väga tähtsaks teise ja kolmanda grupi õpilased. Tippgrupi õpilastel on oma vaimne areng osalemise motiivina kolmandal kohal.

Olümpiaadil paremate tulemuste saavutamiseks peaksin tegema rohkem iseseisvat tööd (n=187)



Joonis 3. Iseseisev töö on olümpiaadiedu tagatisena kindlalt esikohal kõigis tasemegruppides.

Aine õppimisel on enim tiivustanud hea esinemine olümpiaadidel (n=178)



Joonis 4. Võistlus kui motiveerija aine õppimisel. Hea esinemine olümpiaadidel stimuleerib aine õppimisele ühtmoodi nii olümpiaaditippe kui ka nõrgemaid võistlejaid: see motiiv asetatakse valikuis kõige sagedamini esikohale kõigis tasemegruppides.

vad, et osalevad olümpiaadil sellepärast, et soovivad ennast arendada (vt joonis 2). Samas oli paljude (eriti 3. grupi liikmete) jaoks oluline ka oma teadmiste ja võimete võrdlemine teistega, neile oli olulisim saavutada olümpiaadil võimalikult hea tulemus (NB! mitte koht, sest väideti, et olümpiaadil saavutatud hea koht ei valmista neile rõõmu, kui tulemused/punktid on viletsad).

■ Pean iseseisvat tööd vajalikuks

Kõigi tasemegruppide õpilased on üksmeelel, et olümpiaadil paremate tulemuste saavutamiseks peaksid nad tegema rohkem iseseisvat tööd (vt joonis 3).

Teise ja kolmanda grupi õpilased peavad iseseisvat tööd tähtsaks nii kooli ainetundides kui ka olümpiaadiks valmistumisel omal käel kodus (mõlemal aastal korreleerusid ainealane areng ja olümpiaadiedu iseseisva tööd kaudu küllaltki tugevalt). Tippgruppi kuuluvad õpilased ei pea koolis tehtavat iseseisvat tööd nii tähtsaks (vt tabel 2).

■ Võistlus innustab mind süvenema

Keda õppimine huvitab ja kes teevad iseseisvat tööd pärast kooli, neil on loomulik soov oma teadmisi olümpiaadidel proovile panna. See soov innustab veelgi rohkem õpitava ainega tegelema. Teiselt poolt innustab olümpiaadil saavutatud edu süvenema. Kõige tugevamini väljendus see seos "keskmike" grupis (vt tabel 3).

Kui jätta kõrvale võistlusteks valmistumine ja uurida üksnes heade tulemuste saavutamist olümpiaadil, siis näeme, et rahulolu oma tulemustega innustab kõikide tasemegruppide liikmeid (vt joonis 4).

Puudub selline võimalus

Kõnealuse uurimistöö tulemusena selgus, et olümpiaadidel osalemise eesmärkide, eduootuse ja võistluse kui olulise ainega tegelemise stimuleerija osas tippgrupi ja nõrgemaid tulemusi saavutanud õpilaste näitajad ei erine. Kuna teatavas mõttes võib kolmandat ehk "potentsiaalsete" gruppi selles uurimuses käsitada ka kui kontrollgruppi (nende tulemused olümpiaadil erinesid tippgrupi õpilaste omadest olulisel määral), siis võime saadud tulemuste põhjal teha järeldusi võistluste motiveeriva mõju kohta andekate jaoks üldisemalt.

Statistiliselt olulised erinevused gruppide vahel ilmnisid hinnangutes ainealase arengu põhjuste kohta: kui tippgrupi õpilased pidasid olulisimaks ja efektiivsemaks koolivälisest enesetäiendamist (õppimist täppisteaduste koolis või muudes huviringides), siis "potentsiaalsete" grupp seadis esikohale töö tavalises ainetunnis. Selle grupi õpilaste ankeetides märgitakse väljaspool ainetunde teiste juhendajatega töötamise kohta: "Puudub selline võimalus."

Nii olid väite "Kõige rohkem on mind aines arendanud töö tavalises koolitunnis" järjestamise gruppidevahelisi





**Eesti võistkond osales 2001. aasta suvel rahvusvahelisel keemiaolümpiaadil Mumbais (India). Fotol (paremalt): Tavo Romann (hõbemedal), Mikk Eelmets (diplom), Indrek Koppel, Pavel Starkov (pronksmedal).**

erinevusi mõõtvat Kruskal-Wallise testi tulemused  $H = 8.9869$ ,  $p = .0112$ . Koolivälise juhendaja käe all tehtava töö efektiivsuse hindamisel olid gruppidevahelised erinevused samuti statistiliselt olulised (Kruskal-Wallise test:  $H = 6.9289$ ,  $p = .0313$ ). Sellised näitajad viitavad tõsisele kitsaskohale meie haridussüsteemis: paljudel võimekatel õpilastel puudub võimalus oma ande arendamiseks. Kindlasti oleks tarvis täpsemalt uurida selle probleemi põhjusi – kas need on sotsiaal-majanduslikud, seotud kompetentsete juhendajate puudumisega ja/või õpilaste endi vähese aktiivsuse või teiste huvidega.

## Kokkuvõte

Küsitluse tulemused kinnitavad, et

- olümpiaadid on andekate õpilaste jaoks väga oluliseks ainealase arengu stimuleerijaks;
- enda arendamise ja teistega võrdlemise soovist olümpiaadidel osalemine ja sellega seoses käivituv motivatsiooniprotsess tagab tugeva ja tõhusa iseseisva töö, mis arendab kõiki olümpiaadidest osavõtjaid ainealaselts;
- olümpiaadidest osavõtjad atribuueerivad oma edu valdavalt omaenese tööle ja oma andekusele ning on sisemiselt orienteeritud (tahavad ennast arendada, tunnevad rõõmu keerukate ülesannete lahendamisest).

Eelnevale kokkuvõttele võib ette heita teatavat ühekülgsust – kõik faktid ja väited on siin seotud peamiselt edusammudega õppimises. Et olümpiaadide mõju noorele arenevale inimesele komplekssemalt avada, võiks mõni järgmine uurimus käsitleda olümpiaadidel osalevate andekate õpilaste sotsiaalset ja eetilist küpsemist ning nende muidki kujunemisaspekte.

Kuid kas see, et olümpiaadid innustavad andekaid õpi-

lasi süvenenumalt ja paremini õppima, ei ole piisav argument olümpiaadide järjekindlaks toetamiseks?

## Kirjandus

1. Campell, J.R., Wagner, H., Walberg, H.J. Academic competitions and programs designed to challenge the exceptionally talented. In: Heller, K.A.; Mönks, F.J.; Sternberg, R.J.; Subotnik, R.F. (eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2nd Edition. Elsevier, 2000. 523–572.
2. Franken, R.E. & Brown, D.J. Why do people like competition? The motivation for winning, putting forth effort, improving one's performance, performing well, being instrumental, and expressing forceful/aggressive behavior. *Personality and Individual Differences*, 19, 1995. 175–184.
3. Karnes, F.A. & Riley, T.L. Competitions: Developing and nurturing talents. *Gifted Child Today*, 1996. 19, 14–15, 49.
4. Krull, E. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu, TÜ Kirjastus, 2000. 637.
5. Ryan, R.M., Mims, V. & Koestner, R. Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1983. 736–770.
6. Salmi, H. Science Centre Education. *Motivation and Learning in Informal Education*. Helsinki, 1993. 202.
7. Sepp, V. Aineolümpiaad andeka õpilase motiveerijana. Magistritöö. Tartu Ülikool, pedagoogika osakond, 2002. 95.
8. Udvari, S.J. Competition and the adjustment of gifted children: A matter of motivation. *Roeper Review*, Vol 22 Issue 4, 2000. 212–217. EBSCO: AN 3378977.





21. veebruaril tähistas Eesti pedagoogika *grand old man* Aleksander Elango oma 100. sünnipäeva. Elu on selle pika aja jooksul Eestis tunduvalt muutunud, kuid noorte probleemid, mille lahendamisele Elango oma noorpõlves nii palju aega ja energiat kulutas, näivad olevat tänaseni paljuski samad. Kas ka lahendusteed?

# Kaasaegne Elango

Ilmar Kopso

Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseumi direktor

Ajakirja Uudismaa 1921. aastast teatas: "Sennine elu ja tegevus on aga olnud A. Juhansonile õige hääks ettevalmistuseks ta meheele: ta on elu jaoks oma osa teoreetilisi teadmisi omandand, võrdlemisi vähese jõukulutusega ja väheste jälgedega mõne nooruse vaimlise lastehaiguse läbi põdend ja, mis pääsi, väga suurel määral oma tegelikku organiseerimisandi arendand, kandvama osa meie noorsoo organiseerimistööst omadel õlgadel läbiviies, seega aga väga palju eeldusi luues tulevaseks tegevuseks, tutvusi ja sidemeid sõlmides, teisigi äratades ja juhtides. /- - / Meie loodame kõik, /- - / et A. Juhansonil anded meheele end veel suuremal määral maksma panevad, kui senni. Loodame, et A. Juhanson täiel määral väljaarendab ja ära kasutab selle vaimlise jõutagavara, mida loodus talle osaks on lasknud saada." (1)

Nende Villem Ernitsa sõnade kohal on pealkiri "Aleksander Juhansonil 20. sünnipäevaks" ning juubilarist fotogi juures. Tähelepanu- ja imestamisväärne: nii vara trükisõnas hellitatav juubilar! Uudistagem siis küpseva noormehe palgejooni lähemalt. Seda enam, et tunne teda nüüd Aleksander Elangona.

Elango vaimuanded, küpsus ning muud head jooned tõusid esile seoses noorsootööga. See pole tänapäevalegi võõras ala. Ent kooli- ja õppekavakeskse haridusideoloogia tõttu on noorsootöö nüüd tagaplaanile taandunud ning nõukogudeaja järelkajas ka teisenenud.

Teatmeteosed märgivad Elango noorsootööd alles aastast 1919: ta on Ülemaalse Õppiva Noorsoo Keskbüroo esimees, ajakirja Uudismaa toimetaja (1919–24), Eesti Karskusliidu noorsootöö instruktor ja raamatukoguhoidja (1921–24), Eesti Noorsoo Karskusliidu

esimees (1924–28). Elango memuaarid (2) lubavad varasemaisse aastasse minna.

## Kooliajakiri Noorus

Aastail 1913–15 õppis Elango Tartu Aleksander I gümnaasiumis. Pedagoogika Arhiivmuuseumis hoitav Elango fond (ligi 3000 käsikirja, dokumenti, fotot ja trükist) kinnitab, et juba 13-aastasena oli Elango selle kooli vabavaimulise sõpruskonna üks liidreid. Lehitseme käsikirjalise kooliajakirja Noorus üht numbrit. Tiitellehel märges "Lõikuse-kuu ja Mihkli-kuu 1915. aastal". Toimetuse saatesõna kinnitab: "Selle pääle vaatamata, et meie noorte seas nii vähe elujõudu ja oma kohuste tundmist on, hakkame meie ikkagi oma seltsiliste lahke abi ja kaastöö pääle lootes nooruse mälestust looma, see on uut kuukirja välja andma. /- - / Nii siis ruttu tööle ja



ärge raisake oma kallist aega ilmaaegu!" Allkiri: "Kõige austusega Al. Johanson." 13-aastane noormees on juba toimetamas, kirjutamas, korraldamas ning liidri veenvusega kutsumas: "Nii siis ruttu tööle!"

Toimetajana oli Elango ka vastutaja. Ajakiri Noorus sattus kooli direktori kätte. Õpilaste omaalgatus, saati siis vabavaimuline ajakiri, pidi olema vastumeelne mõistlikulegi Tsaari-Venemaa koolijuhile. Toimetaja Juhanson lendas Aleksandri gümnaasiumist. Algul Tartu realkooli, kuid õpilasajakirja Noorus hing ja toimetaja ei sobinud sinnagi. Eestimeelsete Tartu kommerts-kooliga leidis noormees pikema kontakti. Aastani 1921, kooli lõpetamiseni.

## Eneseharimise rühm

1915. a moodustus Tartus mitme kooli õpilasi siduv Õppurite Eneseharimise Rühm (ÕER). Muidugi oli ühendus tsaaririigi silmis korra- ja seaduseväline. Eesti Vabariigi algusaastail osalesid selle liikmed, Elango eelkõige, aktiivselt noorsooliikumises, ka Eesti Koolinoorsoo Keskliidu loomises ja töös. Kuid seltsina jäi ÕER sõltumatuks oma tegevuse lõpuni 1932. aastal. Rühmas kaasa löönud ning praegugi tuntud tegevlaste nimekiri on pikk. Nimetame mõnda: Adamson-Eric, Oskar Urgart, Villem Ernits, Eeva Pedriks (Niinivaara), Helmi Tohvelmann, Paul Viiding, Karl Praakli, Felix Oinas, Bernard Kangro, Enn Koemets, Heinrich ja Aksel Mark, Ott Kangilaski. "Niisugune vaimsete harrastuste ring tuli meile kõigile arengus kasuks. Ühelt poolt rahuldusime sotsiaalse suhtlemise tarbe, teiselt poolt aitas see suhtlemine kaasa meie arengule," tõdes Elango 1996. a Haridusele intervjuud andes (3).

Elango korraldas, toimetas, kirjutas ümber, tegeles käsikirjalise ajakirjaga, mis kandis 1918. aastast nimetust Pürje. Hilisemad asjatoimetused (õpingud ülikoolis, välismaal viibimine, töö) sundisid Elangot Õppurite Eneseharijate Rühma eestvedaja kohalt taanduma. Kuid ta jäi ÕER-i keskseks kujuks. "Ta sammub nii kergelt, neitsilikul sammul libisedes kui kevadtuul üle tänava. Olgu tasakesi omavahel öeldud, et ta on ka väikesel viisil Don Juan, aga ega siis seda ühele suurele mehele pahaks panna või," teatas õppurite rühma käsikirjaline

ajakiri Pürje 1929. aastal Ott Kangilaski vigursuises kirjapanekus (4).

ÕER-i liikmete esimene nimekiri aastast 1915 on kirjutatud koolipoiss Aleksander Juhanson, aga viimane, aastast 1932, ülikooli noore õppejõu Aleksander Elango käekirjaga. "Tema oli üks vähe-seid, kes seisis rühma alguse kui ka lõpu juures, kellel jätkus kogu ajaks truudust," kinnitab üpüilase Alleks Vallneri uurimus (5).

## 1919. aasta

16. märtsil 1919 tulid kokku Tartu koolide õpilaskonna ligi 100 esindajat, võtsid vastu otsuse luua Tartu Õppiva Noorsoo Keskbüroo ning hakata välja andma üleeestilist ajakirja Uudismaa. Alates selle teisest numbrist jäi toimetajatöö viie aastakäigu ajaks Elango õlule. 21. ja 22. aprillil 1919 toimus Tartus ülemaaline õpilaskongress, kus valiti Eesti Õppiva Noorsoo Keskbüroo koosseis. "Keskbüroo esimehe ülesandeid tuli hakata minul täitma, kuna olin salajasel hääletusel saanud kõige rohkem hääli," meenutab Aleksander Elango ise (6).

See oli murranguline aeg. "Riik on loodud – loogem kodanikka," kuulutas Eesti õpetajaskonna ajakirja Kasvatus avanumber 1919. aastal. "Oleme meie iseseisvad, siis peame ka isetegevad olema. Passiivne jonn tuleb aktiivseks teguvõimuks luua, loomisrõõmuks kasvatada." (7) Isetegevusvaim oli kandev jõud ka tollases noorsooliikumises ning koolipoiss Juhanson tegevuses.

Eesti riik kutsus koolipoisegi relvile. Õpilaskongressi ülesandel kohtus koolipoiss Juhanson sõjavägede ülemjuhataja Johan Laidoneri, peaminister Otto Strandmanni ning staabiülem Jaan Sootsiga, et veel 17-aastasi kooliõpilasi sõjaväeteenistusest säästa. Peagi oli ta aga sõjaväljal. Vene valged olid Irboska lähedal rindelt lahkunud. Kuni tegev-väeosa saabumiseni pidi Tartu kooliõpilaste pataljon rinnet kinni hoidma. Irboska lahingus langes mitu koolivenda. Üldse sai seal õppursõdurite roodudest surma 11, haavata 20 meest (8). Elango on meenutanud: "Minul isiklikult kartuselamust polnud. Tuli käsk. Oli vaja minna. Hulljulgusele ei õhutatud. Rühmajuhid õpetasid: mitte lagedale tormata. Tulista varjust. Püssilaskmistki olime saanud harjutada ainult kord Raadi kruusaaugus." (9)

Paari kuu pärast esindas sõduripoiss Elango hoopis Soomes Vaasa linnas Põhjamaade Õppiva Noorsoo Liidu kongressil Eesti õpilaskonda (koos Villem Ernitsaga). Küsis enne sõjaväeülematelt kümme päeva Soome sõiduks vabastust, sai 20 päeva ning välissõidu tarbeks diplomaatilise passi. Sellest reisisist said alguse Elango isiklikud kontaktid teiste maade, eriti Põhjamaade noorsootegelastega.

## Noorsootöö ja ülikool

1921. a alustas Elango õpinguid Tartu ülikoolis. Noorsootegelane Elango ning üliõpilasest tulevane teadlane Elango sobisid teineteisega hästi. Ühel oli pakuda põnevat uurimisainet, teisel võimalust ja kohustustki seda ainet nõudliku teaduse reeglite järgi mõtestada. Elango akadeemilised õpingud ülikoolis peatati 1928. a magistratööga "Õpilaste omavalitsus pedagoogilises teoorias ja praktikas".

Tänapäeval näib õpilasomavalitsus meile eelkõige koolisisese, igasugused ühingud aga koolivälise valdkonnana. Toonane pedagoogiline ideoloogia nägi mõlemas valdkonnas üht vabale ühiskonnale tähtsat ala – vabategevuslikku kasvatust, kus kasvatusvahendeiks on mäng, vabatahtlik töö, ühingud ja ühissettevõtted, omavalitsus, noorsooliikumine ja noorsoo hoolekanne, on osutanud Peeter Põld (10).

Ühinguline tegevus polnud selleaegsete arusaamade ning ka haridusseadusandluse kohaselt kooliväline, vaid esmajoones just kooli asi. "Kool on ühiskond miniaturis, vähendatud kujul," tõdes Peeter Põld juba 1911. aastal tulevasele eesti koolile mõeldes (11). Vabade inimeste vabad ühendused – seltsid, ühingud – pidid seega kooliühiskonnas ki toimima. Noorsootöö tuumiku andsidki tollal õpilasringid – ühe kooli õpilasist koosnevad õpilasorganisatsioonid. 1938/39. õppeaastal fikseeris statistika Eesti koolides 1073 õpilasringi 49 563 õpilasega (12).

## Elu kui tekstiloome

Tagasivaade Õppurite Eneseharimise Rühma tegevusele 1915–20 kinnitab, et Elango esines seal viie aasta jooksul 15 korral ja teemal. (Võrdluseks: esinejate "edetabelis" on järgmine Juhan Sutt kuue esinemisega.) Alguستی Elango





**"Ta sammub nii kergelt, neitsilikul sammul, libisedes kui kevadtuul üle tänava," kirjutas "vigursuine" Ott Kangilaski 1929. aastal ajakirjas Pürje Aleksander Elangot iseloomustades. Kas ta aga oskas siis aimata, et valdav enamik Eesti kasvatusteadlastest on ühel päeval just selle noorsootegelase õpilased? Foto: Aleksander Elango oma akadeemiliste kasvandike keskel Tartu Ülikooli ajaloomuuseumi saalis 100. sünnipäeva tähistamas.**

13-aastasena, esinedes ettekandega "Haridus ja noorsugu" (4. nov 1915). Kolm nädalat hiljem tuleb ettekanne "Maade ülesleidmise ajalugu". Paar kuud vahet ning Elango kõneleb teemal "Soomesugu rahvad Vene riigi rajamisel". Teemaväli laieneb peagi kapitalismi arenguni ning sotsialismini, ent ka Juhan Liivini. Noormees räägib budismist, monismist, individist ja demokraatiast ning võtab kõne alla Hamleti kui kultuurivaenuliku tüübi (13). Muidugi olid need etteasted esmajoones loetule põhinevad referaadid, ent 13-aastase noormehe huvi- ja süvenemisala ulatust ning esinemisaktiivsust peame tunnustama ikkagi.

Ta on kirjainimene. Luua kirjalikku teksti, seda üllitada, olgu või minimaalses tiraazis, kui vaja, siis koostada ja toimetada ning hiljem ka alles hoida on tema silmis asendamatu kultuuritegu. Enesestmõistetavalt näeb ta õpilasuuhinguisi selle teo tegijaid. Ühingu tegevuse alustamiseks ning järje peal hoidmi-

seks "on soodsaimaks vahendiks käsikirjaline ajakiri, nagu neid mitmel pool juba olemas. Ilusa käekirjaga ümberkirjutetult ja äärekaunistustega ilustetult jätab see väga sümpaatliku mulje". Seal kõrval tuletab ta meelde, et õpilasuuhingu kirjatoimetaja hool olgu, et iga koosoleku kohta vihik arhiivi saaks. (14)

Ta on viljakas autor. Algul käsikirjalistes ajakirjades, hiljem ka trükisõnas. Uudismaa eriti pahur lugeja väitis, et selle ajakirja kaante vahel on "Juhansonni konspektid ning mõne teise targutused" (15). Oma kahekümneks sünnipäevaks oli Elangol trükis ilmunud üle 30 kirjutise. Viis aastat hiljem ületab see arv juba saja.

Tal on autoriedevust, et esineda (ja vägagi sageli) oma nime all. Ent kui vaja, poeb ta sõnumi väljaütlemise nimel kahjutundeta varjunime taha. Suur toimetamiskoormus on tal juba varajasest noorusest saadik. Teiste autorite tekstide vahendamine ning paremaks tege mine osutab valmisolekule mõnelegi

vaimuinimesele vastuvõtmatul määral ise tagaplaanile jääda. Kui siia kõrvale panna võrdle viisi igasuguseid tarbetekste, näiteks ühingute põhikirju, kodukordasid, juhendeid, bibliograafiaid jmt, kus autorsus ei tõusetugi, paistab noor Elango lausa asja huvides ennastunustajana.

Elango on toimekas, samaaegu põhjalik ning täpne. Ta ei lepi leviarvamuse või muljega, tema organisatoorsele sammule või sõnavõtule eelneb uuringu küündiv ettevalmistus. Kui ta midagi olulist väidab, on seal tavaliselt juures allikaviide.

1918. a sügisel, Saksa okupatsiooni ajal viib ta Õppurite Eneseharimise Rühmas läbi ankeetküsitluse, selgitamiseks oma liikmete huvikallakuid ning põrandaaluse ühistegevuse soove ja võimalusi. Jätame siinkohal kõrvale uuringu ulatuse (välja on jagatud 24 ankeetlehte, täidetult tagasi saadud 10 vastust), pöörame tähelepanu 16-aastase nooruki meetodivalikule.



Saanud Ülemaalise Öppiva Noorsoo Keskbüroo esimeheks (1919), korraldab Elango õpilasuuringute seisundist ülevaate saamiseks taas ankeetküsitluse, pöördudes ligi 50 õpilasuuringu poole sõnadega: "Alamolevate küsimuste pääle palun võimalikult täpikäseid teateid. Saadud andmeid tarvitan noorsooliikumise ajaloo ja ülevaate kokkusäädmiseks ja muiks tähelepanekuiks. Loodan, et peatse tagasisaatmisega endi korrektsusest hää tunnistuse annate." (16)

## Vaba vaim on ülim

AE on pigem vaimuliider kui (noorsoo)poliitikas trügija. Muidugi olid tal ka poliitilised veendumused. Poliitilises skaalas paigutusid tema vaated vasakule. Ent see ei pruukinud tähendada tollal (ega tähenda tänapäevalgi) Eesti riigi reetmise soovi. Meenutame, et Asutavas Kogus, kus võeti vastu meie esimehe põhiseadus, maaseadus ja ka avalike algkoolide seadus, oli ülekaal vasaktiiva käes.

Kerkides noorsooliikumise etteotsa, võinuks Elango poliitikaeluski kaugele jõuda. Kummati väljendas ta oma vastumeelsust poliitika, ka noorsoopoliitilisele elule kaasnevate tühisekeldamiste, vaidluste ja lärmamiste suhtes. Ta ootas noortelt ja küllap iseendaltki enam vaimset keskendust ning sihiteadlikku enesearendust. "Meie edespidine töö ärgu seisku enam hoogsas sõnade saos Igaõhtasil koosolekul, kärarikkais kongresses ja omavahelisis tüldes /- - /, vaid endasse süvenemises, vaikes ja rahulikulus enesetäiendamises ja enesekasvatamises, kirjanduse omavaheliste referaatide, ettekannete ja mõtteavalduste kaudu." (17) Paneme siia kõrvale fakti, mida kinnitab Elango fond Pedagoogika Arhiivmuuseumis: samaaegu mõlgutas Elango mõtet luua vaimuühing nimetusega Mõnusa Olemise Rühm (18).

Ta hindab vaba vaimu, hoidub poliitilistest ning ka võimusedemetest. Näiteks loobub ta pakkumisest asuda pärast ülikooli lõpetamist haridusministeeriumisse tööle. Öppurite Eneseharimise Rühm hoidub ametlikust registreerumisest Eesti Vabariigiski. See ei olnud mitte poliitilise pörandaaluse, vaid vaba vaimu hoiak. Ta usub vabade seltside võimalustesse ja vajalikkusesse. Loob neid

oludeski, mil see on keelatud ja karistatav (tsaari- ja saksa ajal). Loomulik siis, et kui punavõimu aegu tekib väikegi võimalus luua uurivate õpetajate ühendus – ÜPUI, on Elango taas kohal ja eesotsas.

## Noorte omakultuur

Noorsoopoliitikas osaledes on ta eelkäige noorsookultuuri arendaja. Osutame siinkohal juba tulevase kasvatusteadlase artiklile "Nooruskultuur" aastast 1925: "Miks ei peaks kasutama me samuti endi arenguaastaid: selle asemel, et pool vägivaldselt suruda end meile ebakohastesse täiskasvanute eluvormidesse, korraldada oma elu nooruskultuuri, s.o. noorsoo erinevustele kohandet elustiili kohaselt? /- - / On loomulik, et nooruskultuuri kandjaks peaks olema kool ja perekond, kui mõõduandvad kasvatustegurid. Koolireform sihibki järk-järgult sinna poole. Öpilaste omavalitsus, õpilasingid jne on selle esimeseks sammuks." (19) Näeme, et AE kasutab siinkohal kultuuri mõistet selle laias tähenduses. See oli iseloomulik tollasele haridusideoloogiale, mis määratles haridust kultuuri kaudu. "Haridus aga on kasvatuse läbi omandatud kultura," tõdes Peeter Põld 1911. aastal pisut utreerivalt, kuid suunda andvalt. Tänapäeval kipume uskuma, et haridus on omandatud õppekava. Jätame kummagi arusaama head ja vead siin eritlemata. Küll kutsume vaatama punavärvilisest entsüklopeediast, kumb hariduse käsitus oli nõukogude võimule lähedasem. Miks, tasuks seejärel küsida.

Teismeline või pisut vanemgi noor inimene ei olnud Elango silmis väheküpse all kannatav täiskasvanu eelik, vaid erilaadne ning oma huvide ja vajadustega isenähe. Muidugi mõista pidi tal olema ka oma (sub)kultuur. Selleski tuli seada kõrgeid sihte, olgu või esseistika ja ka kunsti alal. Eeskuju andvana seisis Elangol silme ees Noor-Eesti rühmitus, kelle uusi radu loonud loome sai alguse samuti koolipoiste kokkutulekuist.

Elango on kaunishing, kuid võib olla vägagi praktiline. Ta võib vabalt minna kõrgteooriasse, põhjendamaks näit noorsooühingute tegevussihete ning -seoseid. Kuid ta suudab sealjuures anda täpseid praktilisi juhiseid, mida ja kuidas teha, et üks noorteühing elus püsiks.

Pruugib käes hoida eespool kõne all olnud käsikirjalisi ajakirju, veendumaks, et kaunid kunstid, kirjandus eelkäige, on talle kallid. Ilus essee Elango viimase raamatu "Tagasisvaade" järelsõnana kinnitab seda taas, lausa järeleaimamatus kvaliteedis.

## Kirjandus

1 Eksta, V. Mälestuskilde pikalt eluteelt. Aleksander Elango 100. Tartu, 2002. 9–28.

2. Eksta, V. Tagasisvaateid ühele pikale eluteele. Videvik, 14.02.; 21.02.; 28.02.; 7.03.; 14.03.2002.

3. Eksta, V. Eesti pedagoogikateaduse *grand old man* Aleksander Elango. Haridus, nr 3, 1996. 13.

4. Pürje, nr 14, Öppurite Eneseharimise Rühm, 1929. 19. EPAM-i fond: s K0036616-6.

5. Vallner, A. Ühest mineviku omapärasest õpilasorganisatsioonist. Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus. Nõukogude pedagoogika ja Kool, 41. Tallinn, 1989. 113–114.

6. Riik on loodud – loogem kodanikka. Kasvatus, 1. vihk, 1919. 1.

7. Elango, Aleksander, Peatükke pikalt eluteelt. Rmt: Pedagoogiline aastaraamat 1990. Tartu, 1991. 32.

8. Traksmäe, A. Lühike Vabadussõja ajalugu. 2. tr. Tallinn, Olion, 1992. 214.

9. Puusepp, E. Tartu koolipoisid Vabadussõjas. Postimees, 11. jaan 1998.

10. Põld, P. Üldine kasvatusõpetus. 2. tr. Tartu, 1993. 129.

11. Põld, P. Kultura ja rahvahariduse korraldus. Rmt: Eesti Kultura, I. Tartu, 1911. 143.

12. Roose, F. Koolis ja kooli juures asuvad noorsoo-organisatsioonid 1938/39. kooliaastal. Eesti Kool, nr 1, 1940. 58–59.

13. Lenotamm, [Elango], A. Öppurite Eneseharimise Rühm Tartus 1915–1920. Uudismaa, nr 5–6, 1920. 74–77.

14. Elango, A. Noorsooliikumise välisvormist ja tegevusvahendest. Rmt: Noorusjõud, II. Tartu, Sõnavara kirjastus, 1925. 145.

15. Missugune peaks olema "Uudismaa". Uudismaa, nr 1, 1920. 13.

16. Ankeet. Tartu, 1920, 2 lk. Hektograaf. EPAM-i fond: s K0036625.

17. A. J. Kuhu nüüd? Uudismaa, nr 1, 1920. 3–4.

18. "Mõnusa Olemise Rühma" asutamisest. Käsikiri, 1920. 2. EPAM-i fond: s. K0015313–1.

19. Elango, A. Nooruskultuur. Rmt: Noorusjõud, II. Tartu, Sõnavara kirjastus, 1925. 120–125.





Eluratas. Päikeseratas.  
Eesti Arheoloogiakeskus.



Maagiline ring Karja kiriku  
lae all.



Looja joonestab esimese  
sõõri Kaose kõikuvale  
pinnale. Ca 1250.



Ratasüll, Saaremaa.



Inka neiu värvimüts.

# Väike märgiatlas

Karl Kello

Piibli järgi lõi Jumal alguses taeva ja maa. Taevaid tehes joonestas Ta kõigepealt sõõri sügavuse pinnale (Õp 8, 27). Sel moel piiritles Looja vormitu Kaose, andes talle täiusliku kuju.

## RING

Ring väljendab kõiksust ja püsivust, ring on absoluudi ja täiuse kehastus. Vanadel aegadel sümboliseeris ring eelkõige taevaringi.

Rist ringi sees sümboliseerib maa ja taeva lahutamatu ühtsust, algselt tähendas see ka meessoost maajumala ja suure taevajumalanna ühteheitmist. Teha rist ja tõmmata sellele ring ümber on üks kõige tugevamaid maagilisi kaitse- ja tõrjemärke. Rahvauskumuste kohaselt pakub ring juba iseenesest tõhusat kaitset igasuguse paha vastu. Saaremaal näiteks usuti, et teatud viisil kaitseringi vedamine tekitab ümber otsekui tuleringi, millest ei pääse isegi maduuss läbi.

## Ratasring

Ratasring kaitseb koduloomi haiguste ja õnnetuste eest. Hiiu maal usuti, et kui võtta võõra maa pealt sipelgapesa põhjapoolsel küljel asuvast põõsast pikk ja sihvakas pihlakavits, lõigata see otsast otsani lõhki ja teha sellest jüripäeva hommikul ümmargune ratasring ning lasta karjamaale aetavad loomad sellest ringist läbi käia, kaitseb see loomi haiguste ja õnnetuste eest (Käina; RK3, lk 51).

Omamoodi ratasringe kujutavad endast samuti päikeseratas ja rõngasrist, neid kohtab nii aupaistena pühameeste pea kohal kui ka päikeseristina kalmistutel. Kiviaegne taevast tähistanud ring muutus pronksiajal päikeserattaks. Päikeseratas võivad teinekord isegi taevast alla maa peale veereda. Sellest on näi-

teks juttu kaukaasia rahvaste narti eeposes. Ratast kui piksejumala sümbolit austasid iseäranis keldid.

Rattarumm on lausa maagiline ava, sel arvati olevat müstiline seos taeva- auguga. Rattarummu aeti pisuhänd ja pandi pihlakapunn ette, nii oli temast võimalik lahti saada.

“Samuti pidid kõik kodulindude pojad läbi rattarummu saama aetud, siis ei pääsenud kull neile viga tegema” (Muhu; RK3, 61).

## Rõngasrist

Rõngasristi peetakse päikesevalguse universaalseks sümboliks ja samuti aastaegade ringlemist sümboliseerivaks eluristikks, kus neli ristihara tähendavad nelja ilmakaart (EKA lk 165–166; Üprus, lk 13). Universaalsete sümbolite tähendused on sedavõrd põimunud, et raskevõitu on üht teisest eristada, rääkimata eelistamisest, ja kas seda on vaja- gi. Rõngasristi võib väga hästi mõista ka kui eluratast ja päikeseratast, mis mõlemad käivad ringiratast. Otsese kajatusena kaugest kiviajast sümboliseerib see miks mitte samuti ühekssaamist maiste ja taevaste vägedega. Surnuaeda haua peale pandud rõngasrist viitaks seega poeetilisel asjaolule, et tähetolmust oleme kõik me kokku pandud ja tähetolmuks peame kord ka saada.

## Ratasüll

Ratasüll on Saaremaal esinev omapärane ümmargune naiste peakate. Ratasüllil sõõrjas pealagi oli kaetud keskkohal kiirtetaoliselt keerdu kogutud punase riidega, leinaajal kantava ratasüllil pealagi tehti sinisest riidest (Ränk, lk 174).

Ratasüllil vorm pole igatahes juhuslik. Samasugust peakatet, rist keskel, kannab ketšua tütarlaps Andidest. Päikese- poegade inkade esivanemad jõudsid

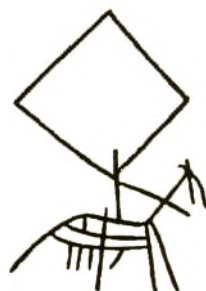




Rist kaksiringi sees.  
Kaukaasia ornamendidetail.



Päikesering, käed küljes.



Maajumal, ruudukujuline nimbus  
pea kohal. Kaukaasia kaljujoonis.

Andidesse ca 12 000 aastat tagasi – samal ajal, kui meie otsesed esivanemad taganeva jää järel tulles siamaile. Naised on kultuurikandjad ja järjepidevuse tagajad. Erinevalt meestest, kes annavad kergemini moevooludele järele, on nimelt naiste riietuses ja ehetes säilinud üht-teist olulist müütilistest aegadest. Saare ratasülli ja inka neuu peakatte puhul on üsna tõenäoliselt tegemist taevajumalanna atribuudiga.

Kui ürgset taevaneitsit sümboliseeris taevaring peakohal, siis maajumala võrdkujuks sobib lapi nn neljatuulemüts, mille neli haru kajastavad nelja ilma-kaart. Saare ratasülli peaks seega sobituma samaväärsesse semantilisse tauda kui lapi mehe samavärvi neljatuulemüts.

## RUUT

Ruut on maa sümbol nagu ristki. Et inimene mahutub parasjagu ära nii ruudu kui ka ringi sisse, nagu Leonardo da Vinci (1452–1519) teda kujutab, siis tähendab see, et inimene on tehtud Jumala näo järgi. Inimest iseloomustab nii maine kui ka taevane mõõde.

### Ruudukujuline nimbus

Ruudu- ja rombikujuline nimbus peakohal samuti kui neljanurgeline peakate on ürgse maajumala märk.

Nelinurkne kuningakroon viitas asjaolule, et selle kandja peab ennast maajumala aujärje pärijaks, nelinurkne pärg naisterahva peas peaks aga olema juba maaema sümbol. Maaviljeluse arenedes, kui maa muutus viljastatavaks ja viljastumisvõimeliseks, asus ürgne taevaneitsi emakese maa aukohale ja meessoost maajumal tõusis üles taevaisaks.

Kui naisterahval on ruut otsaette või huulte päälle söövitatud, viitab see maa-

ema võrdkujule. Niisuguseid naisekujusid esineb hulganisti Aafrikas. Ainu naistel näiteks tätoveeriti pärast esimest kuupuhastust huulte ümber romb kui viljastuva maaema sümbol. Vanadel aegadel usuti, et söömisest saab käima peale.

### Kirjandus

1. Eesti kunsti ajalugu. 1. I. Tallinn, 1975.
2. Eesti rahvakalender. III. Koostanud Mall Hiemäe. Tallinn, 1984.
3. Encyclopedia of the Unexplainend. London, 1974.
4. Melanie Kaarma, Aino Voolma. Eesti rahvariided. Tallinn, 1981.
5. Latviesu tautas terpi. I. Vidzeme. Riga, 1995.
6. Helmi Üprus. Raidkivikunst Eestis XIII–XVII sajandini. Tallinn, 1987.
7. Arvi Ränk. Eesti etnograafia sõnaraamat. Tallinn, 1996.
8. Tribes by Art Wolfe. New York, 1997.



18. sajand. Noorel emal on peas nelinurkne pärg. Viljaka maaema võrdkujut?



Saksa-Rooma keiser Otto III, nelinurkne kroon peas. Otto III psalter, ca 1000.



Leonardo da Vinci universaalne inimene.



Kolmainisus – rõngasrist looja pea kohal.



Rõngasrist Keila kirikuaias, ruut keskel. 17. sajand.



# HARIDUS

Education No. 3, 2002

Journal for Estonian Educational Publications

The main theme of the journal EDUCATION is the process of reforming higher education according to Bologna Declaration and professionalism of teachers.

**Raivo Juurak. BaMa.** An overview of reforming one-level university curricula to two-level (BA and MA) curricula. New curricula have made students mobility between different Estonian and foreign universities easier; it has also created good ground for broader co-operation and partnerships.

**Raivo Juurak. 3+2 in teacher training.** The curriculum model recommended by Bologna Declaration will be implemented only partly in teacher training: with a BA degree you can work as an editor, assistant or conductor of a hobby choir or orchestra, but not as a teacher. Students, school leaders and representatives of teachers' organisations participating in analysing these curricula are generally satisfied with the new documents. However, they suggested a greater proportion of educational and psychological subjects.

**Larissa Vassiltšenko, Hiie Asser, Karmen Trasberg.** **The new curriculum is monocultural.** The authors claim the new curriculum version inadequate as it seems to ignore the fact that 1/3 of Estonian population is of non-Estonian ethnic origin. They suggest multiculturalism to become of the new integrating themes.

**Karl Kello. The Turks are coming.** Considering the possibility of joining the EU in the nearest future Estonia has to accept refugees according to accepted quota from Turkey, Iran, Pakistan, and other countries from the regions of political crisis. Prognosis for 2007 tells us that additional 10% of children from different ethnic origin will come to Estonian schools. Estonian educational system is not yet ready or even preparing for developments of that kind. The author suggests experience from Finland to be studied and considered for implementation.

**Ülle Linnuste. Design.** The author recommends art education, technical drawing and crafts to be integrated into one school subject – design.

**Olav Aarna, Mikko Lagerspetz, Arvi Altmäe, Ülo Kaevats.** **Is university changing into a vocational school?** The authors discuss the functions of higher educational institutions in contemporary society.

**Jaan Laas. Deficit of brains.** The author claims the trends manifested as priorities in strategies for development in education and sciences to be inadequately supported by MA and doctoral studies.

**Arno Kõörna. Innovation must become a central idea.** The author suggests that the central idea for educational strategies should be innovation. He recommends to teach foundations of theories of innovation in educational institutions of all levels, particularly in vocational education and in-service training.

**Tuuli Oder. New professionalism.** Considering the experience from GB, Canada and the USA the author discusses three elements of professionalism: qualification, competencies and the so-called tacit knowledge. A short overview is added about criteria specified for evaluation of teachers' efficiency in the mentioned three countries with some comparisons to Estonian approaches.

**Ülo Vooglaid. The law of staves.** The author recommends a simple system for teachers professional self-evaluation. All the staves of a barrel must be sound, otherwise the water will stream out. All teachers' characteristics must be evaluated as satisfactory at least, if that is not the case, the person is most probably unsuitable for the profession.

**Dirk van Vierssen. Competence centred learning.** Dutch educationist doctor Dirk van Vierssen is participating in the process of reorganisation of training police. The author analyses the differences between competence based and qualification centred or encyclopaedic approach to education and learning.

**Catre Lansberg. Subject or object?** The author has studied relations between teachers and students in three Tallinn schools. In most cases she has observed friendly subject-subject type relations. However there have been cases of crisis, in which teachers have insulted students and made sarcastic remarks on their addresses

**Tarmo Salumaa. Teachers' sense of belonging and self-realisation.** Estonian teachers are mostly stressed by inadequacy in their sense of belonging, which may be caused by insufficient co-operation. At the same time, teachers need for self-realisation is fulfilled. The result seems astonishing considering the situation with many unsolved problems in our schools.

**Sirje Sisask. Evaluation of school practice.** Tartu University students' school practice was evaluated by the TPAI system widely used in the USA and Russia. It came out that solving discipline problems is the main activity during school practice whereas there is usually no time left for training the use of different teaching methods.

**Viire Sepp. Competition or co-operation?** Competition is considered a useful method of learning, if all the participants have equal chances to win. The study carried out by the author has proved the idea that participation in subject competitions has motivated students' to study more and better even if the chances of winning have been small.

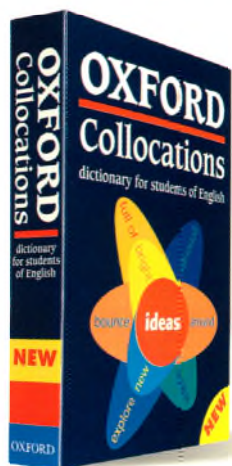
**Ilmar Kopso. Elango today.** The author analyses active participation in anti-alcohol activities of educationist A. Elango, who was 100 last February. Topics today and 80 years ago seem surprisingly similar.

**Karl Kello The small atlas of signs.** Symbols of rectangular signs are analysed.



UUS

pretty | really | truly | absolutely!  
**AMAZING!**



150 000 kollokatsiooni 9 000 märksõna juurde.  
Tulemuseks on loomulikum ja täpsem inglise keel.  
A-Z-ni sisukorda täiendavad illustreeritud  
teemaloendid ja harjutused.

Sobib kasutamiseks FCE, CAE või CPE eksamik valmistumisel.

► Oxford Dictionary of Collocations  
4312437 224.90

Ostes komplektina Oxford Collocations Dictionary ja Oxford  
Advanced Learner's Dictionary (koos Genie CD-ROM-iga), on  
**juuni lõpuni 15% allahindlust**

OXFORD  
UNIVERSITY PRESS



Täpsema informatsiooni  
saamiseks pöörduge:

ALLECTO  
RAAMATUKAUPLUS

Juhkentali 8,  
Tallinn 10132  
Tel/faks: 62 77 230  
e-mail: [allecto@online.ee](mailto:allecto@online.ee)



# allecto

Books in English  
Bücher auf Deutsch  
Livres en Français  
Libros en Español

VÕORKEELEÕPETAJADI  
OOTAME TEID JA TEIE ÕPILASI  
MEIE UUES KAUPLUSES

KOOLIDELE AASTARINGSED  
HINNASOODUSTUSED

**Juhkentali 8**  
**TALLINN 10132**  
**AVATUD : E-R 9-18**  
**L 11-16**

TEL 62 77 230  
FAKS 62 77 233  
[allecto@online.ee](mailto:allecto@online.ee)  
[www.allecto.ee](http://www.allecto.ee)

## Mööbel koolidele



**Õppeklassid**  
**Raamatukogud**  
**Aulad**  
**Garderoobid**  
**Söögiruumid**

KOOL • LABORATOORIUM • KONVERENTS  
**KLC MÖÖBEL**

Esindus: Weizenbergi 20, Tallinn,  
tel 6266521, faks 6266520,  
e-mail [slc@slc.ee](mailto:slc@slc.ee), [www.slc.ee](http://www.slc.ee)

Toimetuse vastutav toimetaja Tiia Penjam. Toimetajad Raivo Juurak ja Karl Kello. Fotod Anu ja Krööt Juurak. Turundusjuht Priit Penjam. Toimetuse aadress: Voorimehe 9, 10146 Tallinn. E-post: [haridus@opleht.ee](mailto:haridus@opleht.ee). Internetiaadress: <http://haridus.opleht.ee>. Telefonid: (0) 644 3311, (0) 644 0528, (0) 644 05 87. Väljaandja: Perioodika AS, Voorimehe 9, 10146 Tallinn, tel (0) 644 5767. Trükkikoja: Akadeemia Trükk, Türi 6a, Tallinn. Trükkimisele antud 1.06.02. Praaeksemplaride väljavahetamiseks pöörduda trükkikotta Akadeemia Trükk tel (0) 651 2444. © Perioodika AS "Haridus" 2002. Tellimishind aastaks 84 kr, 6 kuuks 42 kr. Üksiknumbri hind 18 kr. Tellimisindeks 78189.





9 770235 914014

## AVATUD ÜLIKOOL 2002/2003. õppeaastal

### Kõrgekvaliteediline taseme- ja täienduskoolitus [www.ut.ee/AvatudYlikool/koolitus.html](http://www.ut.ee/AvatudYlikool/koolitus.html)

2002/2003. õppeaastal on võimalik alustada õpinguid tasemeõppes 70 õppekaval, sh 29 magistri- ja 3 doktoriõppekaval, osaleda kõigile soovijaile avatud tööalasel või vabahariduslikul täienduskoolituskursusel.

Vajadusel paneme kokku Teile sobiva koolituspakkumise.

#### Täienduskoolituskursused august-oktoober 2002:

- Suveülikooli 2002 kursused (vt lähemalt <a href="http://www.ut.ee/AvatudYlikool/koolitus.html">www.ut.ee/AvatudYlikool/koolitus.html</a> )	5.-16.08
- Koolieelikute lugemisvalmiduse kujundamine (I sessioon)	13.-14.09
- Koolijuhtide tööalane täienduskoolitus	17.-18.09
- Õppealajuhatajate juhtimisalane täienduskoolitus	17.-18.09
- Logopeediline töö koolis I (I sessioon)	21.-22.09
- Lähtekohti õpiraskustega laste lugema ja kirjutama õpetamiseks (I sessioon)	27.-28.09
- Raske kõnepuudega ja kõnetute isikute suhtlemisvõimalused	4.10
- Kõne areng ja häälbed	4.-5.10
- Gümnaasiumi üldmaateadus	9.-10.10
- Tegelik pedagoogitöö probleemse lapsega	11.-12.10
- Alakõnega õpilane	18.-19.10
- Õpetajale 12. klassi matemaatika riigeksamist	26.-27.10

Info ja registreerimine 07 375 620, 375 561, [utop@ut.ee](mailto:utop@ut.ee)

- Uurimuslik õpe II (I sessioon)\*
- „Kvaliteedijuhtimine koolis“ koolimeeskondadele
- Eesti hariduspoliitika
- Klassi kui sotsiaalse grupi kujundamine ja arendamine
- Suhtlemispsühholoogia
- Esinemisoskus
- Enesekehtestamine koolis
- Suhtlemiskursus klassijuhatajale
- Läbirääkimiskursus
- Põhikooli ja gümnaasiumi õiguslik reguleerimine
- Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kasutamine ja rakendamine I kooliastmes klassiõpetajate ja eripedagoogide töös\*
- Lasteaia õiguslik reguleerimine
- Mõttetalgud kui aktiivtöö meetod
- Meeskonnatöö kursus
- Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia rakendamine muusikaõpetuses\*

- Arvutid koolimatemaatikas\*\*
- Informaatikaõpetajate kutsekursus\*\*
- Teadmiste testimine arvutil\*\*
- APSTest2 installeerimine ja uued võimalused\*\*

Info ja registreerimine 07 375 448, [tlasn@cs.ut.ee](mailto:tlasn@cs.ut.ee)  
<http://www.cs.ut.ee/avatud>

- Ettevalmistuskursus eesti keele riigeksamiks (vene õppekeele koolidele)\*\*
- Ettevalmistuskursus inglise keele riigeksamiks\*\*
- Inglise keele üldkursused erinevatel astmetel\*\*
- Ühendatud kuningriik: maa, rahvas, kultuur\*\*
- Saksa keele algkursus\*\*
- Saksa keele vestluskursus keskastmele\*\*
- Itaalia keele algkursus\*\*
- Rootsi keele algkursus\*\*
- Jaapani keele kursused\*\*

Info ja registreerimine 20. septembrini 07 343 056,  
[annika@ut.ee](mailto:annika@ut.ee)

\* registreerimine 15. augustini 07 343 056,  
[ullet@ut.ee](mailto:ullet@ut.ee)

Info ja registreerimine 07 375 356, [keeled@ut.ee](mailto:keeled@ut.ee)

\*\*Kursused algavad septembris 2002