



ISSN 0235-9146

2 / 2 0 0 4

HARIDUS

<http://haridus.opleht.ee>



Tagasiside ühiskonnas, koolis, klassis / Õppekava



Sisukord**TAGASISIDE****4 Kavandamiselt tegudele**

Olav Aarna

7 "Võta võim" ja massiühiskond

Rein Ruutsoo

14 Õppiv organisatsioon - vajalikkus ja võimalikkus

Harry Roots

21 Kool kui õppiv organisatsioon

Ene-Silvia Sarv

24 Arenguvestlus

Raivo Juurak

ÕPPEKAVA**26 Õppekava - listis, ajakirjas, seminaril**

Raivo Juurak

29 Vaata internetti!**30 Täna 100 aastat tagasi**

Heino Rannap

32 Väike märgiatlas

Karl Kello





27. ja 28. novembril toimus Tallinnas OECD ekspertide osavõtul seminar "Kavandamiselt tegevusele". Paneeldiskussioonis osalesid (vasakult) Thor-Sten Vertmann ja Olav Aarna Eestist, Aims McGuinness Kanadast ja Timo Kuusela Soomest.

Kavandamiselt tegudele

Olav Aarna

riigikogu kultuurikomisjoni esimees

Eesti on jõudnud oma arengus väga olulisse pöördepunkti. Senise arengumudeli jätkamine tähendaks majandusarengu pidurdumist ja sotsiaalsete probleemide jätkuvat süvenemist.

Haridusstrateegilisi dokumente on viimase seitsme-kaheksa aasta jooksul koostatud üsna mitmeid ("Õppiv Eesti", 1997; "Eesti haridusstrateegia", 1998; "Eesti haridussüsteemi arengukava aastani 2010", 1999; "Eesti haridussüsteemi arengukontseptsioon", 2000; "Õpi-Eesti", 2001). Ometi peame täna tõdema, et lahendamata on kaheksa aastat tagasi püstitatud ülesanne – koostada kõigi huvirühmade osavõtul pikaajaline haridusstrateegia (hariduspoliitika kontseptsioon), mis riigikogu poolt aktsepteerituna oleks aluseks hariduspoliitika kujundamisel. Samal ajal pole Eesti hariduselus toimunud ka oodatud otsustavat nihet. Pigem on lõhe kontseptsioonides ja strateegiates esi-

tatud visioonide ja tegelikkuse vahel laiemaks rebenenud ja valukohad teravenenud.

Traditsiooniliselt tähendab strateegia mingi kauge eesmärgi saavutamiseks koostatud tegevuskava. Ilmselt on vähemasti osa probleemist selles, et haridusstrateegiana on Eestis käsitatud (sageli väga detailset) ettekujutus helgest tulevikust. Piisava tähelepanuta on tavaliselt aga jäänud tegevus ise – mida, kes ja millises järjekorras tegema peaks, et soovitud suunas liikuda ja päralt jõuda.

OECD aruanne

Eesti hariduselus toimuvat on hinnanud ka rahvusvahelised eksperdid. Möödunud aasta lõpul toimus Tallinnas OECD ekspertide osavõtul seminar "Kavandamiselt tegudele: haridusreformi edusammud ja rakendamine". Arutelu taustaks oli OECD ekspertrühma nelja aasta eest koostatud aruanne, milles analüüsi Eesti hariduspoliitikat 1990. aastatel. Selle dokumendi viimane peatükk kannab tähendusriikast pealkirja "Kavanda-

miselt tegudele" ja sisaldab kuus delikaatses vormis esitatud ja asjatundlikku soovitusi Eesti haridussüsteemi arengu suunamiseks:

- üleminek kavandamiselt tegevusele (strateegia realiseerimisele);
- üleminek tippudekeskselt (elitaarselt) süsteemilt kõiki õppijaid kaasavale (egalitaarsele) süsteemile;
- riikliku poliitika ja selle rakenduste ühitamine "Õpi-Eesti" õppijakeskse filosoofiaga;
- haridussüsteemi inimressursside väljarendamine;
- saavutada rohkem, kasutades olemasolevaid ressursse teisiti;
- haridusministeeriumi uue rolli mõtestamine detsentraliseerimise ja õppeasutuste autonoomia tasakaalustamisel.

Tuleb mõnda, et me pole nende kuue soovitusel rakendamisel möödunud nelja aasta jooksul kuigivõrd edasi liikunud. Kohati oleme liikunud isegi soovit(at)ule vastassuunas.

Mida siis ette võtta, et kavandamisele järgneks tegevus? Missugused on tege-

vuse eeldused? Vaatame nelja olulist momenti.

Pikaajalise eesmärgi visioon. Mingil kujul on see olemas. Märksõnadeks on siin "Õpi-Eesti" või "Teadmistepõhine Eesti". Koostatud on ka seda pikaajalist visiooni täpsustavaid dokumente. "Säästev Eesti 21" nime all tuntu on neist kahtlemata kõige läbitöötatum ja terviklikum. Ühiskondliku leppe protsessis on selgeks saanud, et pikaajalise eesmärgi suhtes valitseb meil suur üksmeel. Kui eesmärgikirjelduste juures millestki puudust tunda, siis mõeldikute, mille abil hinnata liikumist valitud sihis.

Keskpika perioodi (neljaks-vieaks aastaks) tegevuskava. Selliseid tegevuskavu on praegu kaks: riiklik arengukava Euroopa Liidu struktuurfondide kasutuselevõtuks aastani 2007 ja valitsuse koalitsioonilepe. Esimesena nimetatu sisaldab üsna detailse tegevuste loetelu koos vajalike kulude hinnangutega.

Kuigi praegune koalitsioonilepe on tavalult detailne, ei ole see veel tegevuskava. Et sellest saaks tegevuskava, tuleb sinna lisada vähemalt tähtajad, tähtajad ja kuluhinnangud. Ilmselt oli hiljutise poliitilise kriisi üks põhjus keskpika tegevuskava ja seda realiseeriva 2004. a riigieelarve koostamisel ilmnenu vastuolud.

Konkreetne tegevuskava. Seni puudub meil aga täpne ettekujutus haridussüsteemi arenguga seotud konkreetsetest kavadest, sh riiklikest programmidest. Siin on see moment, mis mõnigi kord ei võimalda üldisemas plaanis kavandatut ellu viia. Lisaks õigete märksõnadega kirja pandud eesmärkidele ja põhimõtetele on vaja kavandada ka konkreetseid sammud, määrata tähtajad ja tähtajad ning hinnata kavandatava mõjusid ja seda, mis kõik maksma läheb. Ja lõpuks – näidata, kust realiseerimiseks vajalik raha tuleb.

Avalikkuse toetus. Selleks, et haridusstrateegia realiseeruks, on vaja ka piisavat ühiskondlikku toetust. See tähendab aga kavandatava kannatlikku selgitamist ja vajadusel kavade muutmist. Tarvis on vastastikusele mõistmisele suunatud ühiskondlikku dialoogi.

Innovatsioonipõhine areng

Väljakutse pole esitatud ainult Eesti haridussüsteemile, vaid ka teadusele. Oleme juba aastaid taotlenud Eesti majanduse

teaduspõhist arengut. Täna ei saa siin veel edusammudest rääkida.

Analüüsides maailmamajanduse arengut, näeme, et ettevõtteid lähtuvad oma strateegia valikul kahest võimalikust alternatiivist:

- kulukeskne, kus püütakse olla turuliider võimalikult väikeste kuludega;
- innovatsioonikeskne, kus püütakse pakkuda teistest erinevaid kõrgema kvaliteediga tooteid/teenuseid.

Taasiseseisvumisest alates on Eesti majandusareng lähtunud kulukesksest strateegiast. Selle arengu olulised märksõnad on olnud erastamine, avatud majandusruum ja välisinvesteeringud. Meie arengueelis on olnud odav ja suhteliselt kõrge kvalifikatsiooniga tööjõud. Paraku näitab viimase kümnendi tootlikkuse analüüs, et see konkurentsieelis on enast ammendanud. Enamgi veel, Eesti on tööstuse senise spetsialiseerumistrendi jätkumisel lukustumas madalatehnooloogilistele ja väikese sissetulekute tasemega aladele.

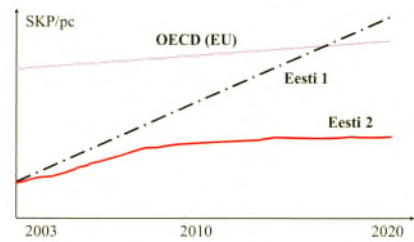
Vastupidiselt paljude inimeste lootusele, et suhteliselt eduka majandusarengu tempo (5–6% aastas) püsib, võib kulukeskse arengustrateegia jätkudes prognoosida vaid majandusarengu pöördumatut pidurdumist. Üldjäreldus on meie kõigi jaoks kurb: oma majanduse senist struktuuri säilitades ei jõua Eesti arenenud riikidele majandusarengus kunagi järele.

Mida siis ikkagi teha, et sellelt lootusetult rajalt kõrvale pöörata? Vastus on poliitilise loosungi tasemel üksmeelne: üleminek teadmiste- ja innovatsioonipõhisele ühiskonna ning majanduse arengumudelile, tagamaks inimeste elatustaseme kahekordne kasv eeloleva kümnendi jooksul. Seda kordavad väikeste variatsioonidega Eesti pikaajalist arengut käsitlevad dokumendid "Säästev Eesti 21", "Ühiskondlik lepe" ja "Eesti edu 2014".

Maailma arenenud riikide kogemus näitab, et üleminekuks innovatsioonipõhisele arengumudelile on vaja innovatsioonikultuuri, ühiskondlikku konsensust kõrge palga taotlemise kohta ning selget riiklikku strateegiat, sihipärast tegevust soovitud suunas liikumiseks.

Tänases Eestis pole need tingimused täidetud. Enamgi veel, ilmselt pole neid piisavalt lahtigi mõtestatud. Maailmas on palju innovatsioonisüsteemi mude-

EESTI ARENGUSTENAARIUMID



Joonis. Punktir märgib innovatsioonikeskse, ühtlane joon kulukeskse majandusmodeli prognoositavat arengukõverat.

leid. Tegemist on tõepoolest rahvuslike süsteemidega, sest nende kujundamisel tuleb väga oluliselt arvestada rahvuslike kultuuri- ja haridustraditsioonide ning väärtushinnangutega, ajaloolise, sotsiaalse, poliitilise ja majandusliku taustaga.

Meie lähinaaber Soome on viimasel kümnendil kujunenud maailma üheks edukamaks riigiks, asudes maailma riikide konkurentsivõime edetabelites kindlalt esikolmikus. Selle taga on aga hoopis pikema aja, vähemalt viimase poolsajandi sihikindel tegevus rahvusliku innovatsioonisüsteemi väljaarendamisel ja täiustamisel. Eesti ja Soome keelelist ning kultuurilist lähedust arvestades oleks meil ülimalt soovitatav tähelepanelikult analüüsida Soome kogemust ja mitte pühendada nii palju energiat Singapuri või Iirimaa kopeerimisele. Igal juhul ei tohiks me püüda ühtki neist pimesi jäljendada.

Mis meid takistab?

Põhjusi, mis takistavad haridusstrateegilises protsessis edasiliikumist, on kindlasti palju. Neist kõige olulisem on tervikpildi puudumine. Võiks öelda ka, et "Õpi-Eesti" stsenaarium on tänaseni küllaldaselt määral lahti mõtestamata. Me ei oska piisava sisukusega vastata küsimusele, milline peaks olema sidusa ühiskonna haridussüsteem, mis tagaks ühiskonna ja tema liikmete kõrge innovatsioonivõime ning püüdluste kõrge taseme. Kas tänane, pigem elitaarne ja akadeemilisuse suunas kaldu haridussüsteem vastab neile tingimustele?

"Töötavate" terviklahenduste puudumisel süveneb aga usk loitsimise jõusse. Ühest dokumendist teise ("Õpi-Eesti", "Säästev Eesti 21", "Ühiskondlik lepe", "Eesti edu 2014"...) korduvad õiged

tulevikuvisioni kirjeldavad märksõnad igati mõistlikes seostes. Ometi ühendab neid dokumente vähene konstruktiivsus, kui soovite, siis mitte-operatsioonalsus. Operatsionaliseerimata eesmärgipüstitus ei saa aga kanda strateegia nime. Eriti teeb muret konkreetsete kavade esitamine vaid kulupõhisena, ilma et hinnataks vajalikke ressursse (nii inim- kui ainelisi, sh rahalisi).

Kindlasti on oluliseks takistuseks ka laialt levinud ühemõtteline ja lineaarne mõtlemine. See väljendub usus lihtsate üksiklahenduste olemasolul ja rakendatavusse, millega hariduskorraldust veidi muutes paigutuvad kõik asjad õigele kohale. Samasse liiki kuulub ka usk "õigete proportsioonide" (näiteks hariduskulutuste osa SKP-st) võitvasse toimesse. Seda loetelu on võimalik pikendada.

Mõningal määral paradoksaalsena on Eesti haridussüsteemi arengu oluliseks takistuseks kujunenud nähtus, mida võib nimetada akadeemiliseks fundamentalismiks. Sellel on mitmesuguseid ilminguid. Kõige paremini nähtav on akadeemilise kõrghariduse pidamine ainukeseks tõeliseks väärtuseks. Hoo pis vähem teadvustatud on akadeemiline fundamentalism põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas, mis väljendub varjatud eelduses ainekavade ülesehituses koolitada igaüht kui vasta va valdkonna tulevast teadlast. Akadeemilise fundamentalismi kolmas ilming on alusuuringute ja rakendusuuringu laialt levinud vastandamine, nii et väärtuslikuks peetakse vaid tegelemist alusuuringutega.

Pikka aega on probleemiks olnud haridusuuringute tähtsuse alahindamine. Valmistades ette hariduspoliitilisi otsustusi, takistab meid alatihi see, et puuduvad süstemaatilised uuringud selle kohta, mis toimub koolis, millised on õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate hoiakud ning millised on toimunud muudatused; kui haige või terve on Eesti haridussüsteem ja selle osad. Kuna vastuseid nendele küsimustele on sageli vaja, kasutame parema puudumisel "kõhutundel" põhinevat isiklikku arvamust. Ma loodan väga, et alates 2005. aastast õnnestub meil käivitada haridusuuringute riiklik programm.

Ja lõpuks, haridust on liialt sageli käsitatud asjana iseeneses, mitte kultuuri

funktsioonina. Ka siin on võimalik tuua hulganisti näiteid. Olgu ühena neist nimetatud teistest riikidest üle võetud hariduspoliitiliste üksiklahenduste introductseerimine Eesti haridussüsteemi.

Pahupidi 80:20 printsiip

1998. aastal sai maailmas bestselleriks Richard Kochi raamat "80:20 printsiip". Selle põhitees on, et 80 protsenti tulemusi lähtub 20 protsendist põhjustest. Seetõttu on oluline need õiged 20 protsenti üles leida. Tundub, et Eesti haridussüsteemi arengus on selle 20 protsendi määratlemisel mitmel puhul põhjalikult eksitud. Nimetaksin seda pahupidi 80:20 printsiibiks. Mõned näited.

Kõigepealt ratsionaalne vs emotsionaalne. Viimastel aastatel räägitakse üha enam lisaks ammutuntud IQ-le – ratsionaalse intelligentsuse koefitsiendile – ka EQ-st – emotsionaalsest intelligentsusest, mille osised on eneseteadlikkus, eneseregulatsioon, motivatsioon, empaatia ja sotsiaalsed oskused. Emotsionaalse intelligentsuse "maaletooja" David Golemani arvates sõltub inimese toimetulek ja edukus 10% (20%?) ratsionaalsest intelligentsusest, st IQ-st ja 90% (80%?) emotsionaalsest intelligentsusest – EQ-st. Ometi peame tõdema, et emotsionaalse intelligentsuse arendamisele, sh kasvatusesele, pööratakse Eesti koolis ebaproportsionaalselt vähe tähelepanu. Eelkõige tehakse seda IQ osaks oleva faktiteadmise ületähtsustamise arvel.

Emotsionaalse intelligentsuse alahindamisega on vähemasti osaliselt seletatav ka ühiskonna sidususse investeerimise vajaduse krooniline alahindamine.

Teiseks, sisu vs vorm. Suur osa viimase kümnendi jooksul toimunud haridusreformidest on puudutanud hariduskorraldust, st haridussüsteemi vormilist külge. Ometi süveneb üha arusaam sellest, et hariduskorraldus ei ole see võitev 20%, millele keskenduda. Suur osa valusaid probleeme, sh põhikoolist väljalangus, on seotud õppe sisu ebaadekvaatsusega, sellega, mida ja kuidas õpetatakse ning õpitakse, mida ja kuidas hinnatakse.

Akadeemilise fundamentalismi üks väljendusvorm on ka vastandus akadeemiline vs mitteakadeemiline. Kutsehariduse madal maine ühiskonnas on vähemasti osaliselt põhjustatud sellest,

et kiivalt keeldutakse ülikoole käsitamast kutseõppeasutuse eriliigina. Tagajärg on ülikoolide-haridustemplite tarbetu vastandamine rakenduskõrgkoolidele ja kutsekoolidele.

Veidi kummaline vastandumine ilmneb Eesti haridussüsteemis teljel modernism vs postmodernism. Tundub, et hariduse tänane sisu lähtub Eestis valdavalt modernistlikest arusaamadest. Ometi on üha selgemaks saanud, et modernistlik paradigma on 21. sajandiks lootusetult vananenud.

Seoses hiljuti toimunud haridustöötajate streigiga on põhjust rääkida veel ühest pahupidi 80:20 printsiibi ilmingust. See kannab nime *Maslow'i püramiid* ja kirjeldab inimese vajaduste viietasemelist hierarhiat. Kõige alumisel tasandil on elementaarsed füsioloogilised vajadused, kõige ülemisel aga eneseteostuse tarve. Kindlasti on palk õpetajale oluline, kuid selles ei tohiks näha võitvat 20% kõigi probleemide tulemuslikul lahendamisel.

Mõned järeldused

Eesti on oma arengus jõudnud väga olulisse pöördepunkti. Senise arengumudeli jätkamine tähendaks majandusarengu pidurdumist ja sotsiaalsete probleemide süvenemist. Ühiskonnas on kujunemas selge arusaam, et arengumudeli muutmisel on rahvusliku innovatsioonisüsteemi osaks oleval haridussüsteemil täita võtmeroll. Et meil juba õige pea oleks tegevuskavana kasutatav haridusstrateegia, on vaja

- lõpetada loitsimine tuleviku kavandamisel, asuda kavandama tegevust ja ka tegutsema;
- õppida oma viimase kümnendi vigadest ja Soome kogemusest rahvusliku innovatsioonisüsteemi kujundamisel;
- mõtestada Eesti kontekstis lahti UNESCO programm "Haridus kõigile";
- asetada Eesti haridussüsteemi areng (rahvus)kultuuri ja rahvusliku innovatsioonisüsteemi konteksti.

Rein Ruutsoo: "Tänapäevase ühiskonna puhul võiks rääkida kahest "nähtamatust käest". Üks neist hoolitseb turumajanduse eest. Teine on kodanikuühiskond, mis hoiab elavana väärtusi ja aitab inimesel kodanikuks ja eksperdiks areneda."



"Võta võim" ja massiühiskond

R e i n R u u t s o o

TPÜ professor

Eestis, kus nüüdisaegsed demokraatia-teooriad on laiemalt veel üsna tundmatud ja puudub ka piisav turumajandusliku ühiskonna kogemus, näikse eeldatavat, et uue ühiskonna põhielemendid (turumajandus, parlamentarism ja kodanikuühiskond) toetavad üksteist ja kasvavad üsna loomulikult teel üksteisest välja.

See on üks müütidest, mis takistab Eestis demokraatia arengut. Tegelikult on ühiskonna kõik põhistruktuurid üksteise suhtes konkurendid – avalikul võimul, ärielul ning kodanikualgatuselgi on kalduvus muutuda võimalust mööda ühiskonna "peremeheks". Samas võivad nad kõik muutuda ka enda vastandiks. (Kodanikust "seltsimehe" tegemisega purustas "nõukogude võim" sündiva Vene demokraatliku riikluse.)

Üleminekuperioodidel võib ühiskonna mõnel struktuuril olla eriti lihtne "peremeheks" saada. Loomulikult püüavad

eliidirühmad, kes on mingil etapil pääsenud hegemooniks, oma ajutisi võimupositsioone majanduses ja poliitikas püsivateks muuta. Olukorras, kus meil üleminekuühiskonna teooriat pole, asenduvad asjalikud poliitikafilosoofilised arutlused kujunenud olukorra üle demagoogia ja retoorikaga, mille tagajärjel muutub poliitika veelgi rohkem "võimu võtjate" pärusmaaks.

Massidemokraatia ja tõe monopol

Masside esiletõus ja loosungite võim oli aastail 1988–1992 vältimatu. *Ancien regime*'i institutsioone oli võimatu purustada ilma nn kodanikudemokraatia ja tänavapoliitikata. "Meie oleme rahvas" tunne aitas taastada eneseteadvust, aga ekslik on arvata, et saadud elamustele ja identiteetidele saab ehitada arenenud demokraatia. Poliitika jõudis peatselt tänavalt parlamenti, kuid see ei tähenda,

et võim jäi rahvale või jõudis tagasi rahva kätte. Massidemokraatia ei kasvanud esindusdemokraatiaks. Nii "rahvas" kui eliit jäid kandma eelmise ajastu sünnimärke. Rahva käsitlemine (aga ka avalik esitlemine) rumalana on üks selgemaid endise mõtteviisi ilminguid.

Nõukogude ühiskonnas arenenud eliit (olgu siis nomenklatuur või dissidendid) võttis riigikokku kaasa "komandopositsioonide vallutamise" ja "tõe monopolise valdamise" mentaliteedi. Tõsi, revolutsioon vajab inimesi, kes usuvad, et nad teavad "tõde", muidu poleks muutused ühiskonnas võimalikud. Kuid medalil on ka teine pool – "tõe" teadjad tahavad alateadlikult muuta parlamenti komandopunktiks, kus ehitatakse rahvale "tõeline" demokraatia. Probleem on selles, et unustatakse küsida, kas revolutsioon pole juba lõppenud.

Massidemokraatia peaks kasvama kodanikuühiskonnaks. Valitsus peaks

tötama selle nimel samavõrd kava-kindlalt ja jõuliselt, nagu ta löi põhiseaduslike tingimusi parlamentarismiks. Jutt kodanikuühiskonna "isetekkest" riigi abita on samavõrd alusetu kui müüt turumajanduse arengust ilma riigita. Turumajandus on saanud jalad alla vaid riikliku regulatsiooni ja poliitika toel, samal määral tuleb aidata välja kujuneda ka kodanikuühiskonnal.

Transition ja transformation

Aastaid 1992–1999 nimetakse Eesti poliitilises elus erakorraliseks perioodiks (selle aja pikkuse üle võib vaielda). See oli "tahtelise mõtlemise" ja tegutsemise revolutsiooniline periood, kus uus "avangard" lubas viia rahva, kel polnud valikuid, Moosesena läbi kõrbe. "Kindlakäelise" valitsemise õigustuseks toodi vajadus kiirete ja radikaalsete reformide järele, uute ideaalide vastandumine eelmistele. Valitsuse tunnuslauseteks kujunesid "ärge kõigutage paati" ja "hobuseid (st valitsusi) teel ülesmäge ei vahetata". Kollektiivse "pääsemise" väikiv ühiskondlik lepe sarnanes kommunismihitaja mõttekäiguga – "praegu on raske, aga meie lapsed hakkavad elama jõukuses". Valikuid halbade lahenduste vahel peeti paratamatuks.

Erakorraline periood ehk "transitsioon" (ingl keeles *transition*) on suuresti demokraatiavälise tunnuste ülevõtmise ehk demokraatia imiteerimise periood. Transitsioonile peavad järgnema sisulised muutused, mida tähistatakse sõnaga "transformatsioon" (ümberkujundamine) ehk konsolideeritud demokraatia (1). Konsolideerunud demokraatia olemus avaneb mõistete kimbus, milles on keskne koht sõnadel *kultuur, poliitiline kultuur, tsiviilkultuur* etc. See tähendab, et aset peavad leidma muutused ka ühiskonna süvatasandil, demokraatia peab kindlustuma kultuuris – väärtustes, tavades, normides. Massidemokraatia peab asenduma esindusdemokraatiaga. (*Kultuur ja mass* on vastandmõisted.)

Keda esindab esindusdemokraatia?

Esindusdemokraatia on 19. sajandi leiutis. Karl Popper, totalitarismi üks silmapaistvamaid kriitikuid 20. sajandil, julgustas oma lugejaid, et mingi nad aga julgesti parlamenti valima, sest võib kin-

del olla, et nelja aasta pärast saab neist lahti. Nüüd ei ole vaja enam võimukandjaid nagu kuningaid mürgitada ja diktaatoreid tappa – valitustest saab lahti valimiste abil. Valimine tagab nende ühiskondade stabiilsuse, kes on suutnud selle mehhanismi omaks võtta (3, lk 44).

Popper osutas siiski ainult ühele esindusdemokraatia aspektile – et see pakub kaitset türannia vastu. Kahjuks tundub totalitarismist tulnutele see üks aspekt kogu demokraatiana. Sõna *esindusdemokraatia* kõlab ju hästi ja demokraatlikud valimisreeglid tunduvad samuti "esinduslikud". Kuid esinduslikule muljele vaatamata ei tohi unustada üht väga olulist küsimust – keda esindatakse, kui on esindusdemokraatia?

Tihti võib täheldada, et esindusdemokraatia esindab ainult väikest osa ühiskonnast. Joseph H. Schumpeter on kirjutanud et 20. sajandil kujunes massidemokraatia üheks pahupooleks elitariistik rahvast põlgav poliitiline banditism loosungi all "Võta võim!" (4).

Poliitikud, kes keelduvad tunnustamast kriisi, kuna valimiste formaalseid reegleid ei ole rikutud, pole saanud aru võimu legitiimsuse ideest. Avalik arvamus pole vähem tähtis tagasiside kui valimised, sest see näitab rahva suhtumist valitsusse. Kodanike püsiv lugupidamatu suhtumine oma riiki on ühiskonnale ohtlik – eliidi ja ühiskonna dialoog katkeb, õiguskord erodeerub. Eliit aitab ise sellele kaasa kahel viisil. Ühel puhul väites, et on vaid "üks" õige poliitika ja teiste võimaluste üle ei tohi vaielda (bolševistlik lähenemine). Teisel juhul väidetakse, et valijatelt saadud mandaat tähendab võimutäiust. Kriis on vältimatu, kui "esindajatest" saavad töde valdavad ja kurdid "valitsejad" – avalik poliitika minimeeritakse, riigikogu muutub kulisiks.

Minimaalriik vs kodanik kui ekspert

Paljudele tundub "mittesekkuv riik" ehk minimaalriik neutraalse mehhanismina, mis loob ühesuguseid tingimusi kõigile. See ideoloogia tõstab riigi lihtsast massidemokraatiast näiliselt kõrgemale. Ilmselt siit tulenebki osa poliitikute veendumus, et demokraatia kõige elementaarsemate mehhanismide rakendamine toob automaatselt kaasa ka kodanikuühiskonna. Tegelikult täidab mini-

maalriik põhiliselt politsei ülesandeid, jälgides seaduste täitmist, karistades üleastujaid. Minimaalriigi teine külg on plebistsiidi demokraatia, kus kodanike ja riigi vahekord piirdub valimistega – annate hääle ja olge vait (*à la* Rask). Vaatamata oma välisele erinevusele massidemokraatiast, on minimaalriigi ideoloogid üsnagi lähedal bolševistlikule arusaamale demokraatiast.

Põhiseaduse kohaselt kuulub võim rahvale. See tähendab, et kodanik peaks olema ühiskonna ekspert ja võimalolijad peaksid hoolitsema, et kodanik suudaks olla ekspert, sest kodaniku diskursus käsitab kodanikku *igasuguse* poliitilise ja sotsiaalse aktiivsuse peamise subjektina. Postkommunistlikus ühiskonnas minnakse aga tihti vastupidist teed. Kodanikust pole siin saanud "eksperti" ja pingutatakse isegi selles suunas, et ta selleks ei saakski ega taipaks, mis ühiskonnas tegelikult toimub.

Sel nähtusel on muidugi ajaloolised põhjused. Postimperiaalses Eestis oli peamine ülesanne formaalse demokraatia kiire taastamine. Arusaadavalt keskenduti seda tehes eelkõige esindusvõimule. Kuid järgmine ülesanne peaks olema minimaalriigist väljumine ja kodanikuühiskonna väljaarendamine. Paraku on Eestis mõistetud kodaniku rolli ühiskonnas ohtlikult kitsalt. Eesti liberaalrahvuslus samastas kodanikuks olemise poliitilise kodakondsusega, Eesti passi omamisega. See on kodakondsuse "õhuke" kontseptsioon, mille puhul kodakondsus võrdsustatakse sisuliselt üksnes õigusega valida parlamenti. Tolal oldi arvamusel, et õigusjärgsetele kodanikele Eesti kodakondsuse (passi) andmisega on ühtlasi ka demokraatia taastatud. Kodakondsuse nendele mõõtetele, millega tegeleb osalusdemokraatia, mingit tähtsust ei omistatud. "Ühtse ja jagamatu eesti rahva" mütoлогия ei lubanud eri huvigruppide erinevaid taotlusi avalikult arutada.

Üleminekühiskonna erakorraline periood, mil võim "delegeeriti" revolutsioonilisele eliidile, oli paratamatu. Tava-kodanik ei saanud olla ekspert ühiskonnas, milles elamise kogemus tal puudus. Pealegi arvati ekslikult, et avalik võim, majandus ja kodanikudemokraatia hakkavad üksteist automaatselt tugevdama. Kõrge demokraatiaga ühiskondades on selleks eeldusi, kuid post-



Peaminister Jühan Part kinnitas mittetulundusühingute konverentsil "Hea valitsemine" (15. nov 2003), et valitsuse ja kodanikeühenduste sisest parem koostöö on võimalik ja ka vajalik.

sotsialistlikes ühiskondades nõuab tasakaalu säilitamine järjekindlat ja läbimõeldud tegevust. Paraku pole tänaseni Eestis kodanikuühiskonna rajamiseks pingutusi tehtud. Mõnda üksikut avaliku võimu ideed ja turumajanduse põhimõtet (minimaalriiki ja ultraliberaalset majandust) serveeritakse kui "tarkuse" ja nüüdisaegse ühiskonna kehastust ning kompleksset lähenemist.

Sisuline esindusdemokraatia eeldab, et kodanik hakkab kujunema ühiskonnaküsimustes "ekspertiks". Eestis pole seda suundumust märgata. Esindusdemokraatiat käsitatakse meil pigem huvigruppide või rahva "lameda" võimuna. Minimaalriigi ideoloogia arrogant-sust legitimeerib Eestis postsotsialistlik diskursus. Rahvast, kes eile tegi laulva revolutsiooni, kellest sai Eesti Vabariigi uhke kodanik, pole selles diskursuses enam palju muud järel kui mineviku inimene või primitiiv – "postsotsialistlik tüüp", "antiekspert", kes tahaks vaid lõputult ümber jagada ja tarbida. Ainus järeldus, mis sellest hoiakust saab johtuda – kodanik tuleb hoida tegelikust võimust nii kaugel kui võimalik.

Sellest hoiakust tulenevalt oleme jõudnud skisoidse olukorrani. Ühelt poolt on tekitatud formaalne demokraatia – on taastatud Eesti riik ja loodud võimalus sisulise esindusdemokraatia

kujunemiseks. Eeskätt Avatud Eesti Fondi vahendusel on tuttavaks saanud ka kodanikuühiskonna diskursus. Kuid samal ajal süveneb see, mida nimetatakse "võimu võõrandumiseks".

Ei, võim ei võõrandu – seda võõrandatakse. Üleminekut massidemokraatialt ja minimaalriigilt kodanikuühiskonnale saab takistada mitmel viisil. Näiteks rahast sõltuva meedia kaudu valijatega manipuleerides. Sellest andsid hirmutava näite viimased parlamendivalimised. Võim võõrandub veelgi kindlamalt, kui blokeeritakse osalusdemokraatiat ja takistatakse kodanikuühiskonna arengut.

Ühiskonna kaks "nähtamatut kätt"

Eliidi demokraatia on võõrandunud võim, kus korporatiivne majanduseliit vallutab meedia abil inimeste teadust manipuleerides parlamendi, alandades selle avaliku foorumi oma huvigrupi komandopositsiooniks. Kuid demokraatia mõte on siiski selles, et kodanik kui ainus võimuallikas räägib talle oluliste küsimuste otsustamisel kaasa. Sellised kodanikud arenevad üksnes kodanikuühiskonnas – tegevuses, mille vahendusel kasvavad inimesed ühiskonda sisse (sotsialiseeruvad), õppides samal ajal ühiskonnas oma huvivid väljendama.

Kodanikuühiskond sotsialiseerib inimese kui nn privaatse ühiskonnaliikme. Võimalust ühiskonnas osalemiseks pakuvad võrgustikud, võimalused kokku saada ja ühiskonna probleeme arutada, maailma parandada. Poliitiline kodanikuühiskond on tegelikult parlament, mis toimib iga päev – ajakirjanduses, klubides, seltsides, ühingutes, väga erinevates "niššides".

Tänapäevase ühiskonna puhul võiks rääkida kahest "nähtamatust käest". Üks neist hoolitseb turumajanduse eest. Teine on kodanikuühiskond, mis hoiab elavana väärtusi ja aitab inimesel kodanikuks ja ekspertiks arenda. Esimese käe käivitab konkurents ja kasumihuvi. Teine käsi on juhitud ideaalidest ja hoolest ning hoolitseb selle eest, et ühiskond teadvustaks endale, mis temas ja temaga toimub. Parlamendis peaksid need "nähtamatud käed" ja erinevad loogikad muutuma nähtavaks, muutes ühiskonna läbipaistvaks.

Tagasiside ühiskonnas

Miks on vaja vaba kodanikku, kes osaleb ka väljaspool esindusdemokraatiat ühiskonnale oluliste küsimuste vaagimisel? Aga sellepärast, et ühiskond ei saa olla vabam kui tema kodanik. Vastus sellele küsimusele peitub ka kogu maailma organiseerituse algpõhimõte-

tes. Norbert Wiener kirjutas oma raamatus "Inimeste inimlikust kohtlemisest" (eestikeelne tõlge kandis pealkirja "Küberneetika ja ühiskond"), et ükskõik mille kohta on võimalik tõhusalt informatsiooni hankida siis, kui inimesed on ühiskonna osalised ja võivad end vabalt avaldada (ka meedias).

Wieneri ideedest selgub, et osalus- ja kodanikudemokraatia on fundamentaalne ja tõhus informatsiooni hankimise viis ühiskonna probleemide kohta. Demokraatia on tagasisidestatud süsteem, kus iga kodanik on informatsiooni allikas. Vaba kodanik annab vabas ajakirjanduses teada, mis on ühiskonnas valesti, mis läheb viltu. Kodanikuühiskond on sellise tagasisidestuse tõhus kandja. Kodanikuühiskonna organisatsioonid toimivad organiseeritud ja isegi koolitatud ekspertidena selle suhtes, mida tuleks parandada, mida saab teha paremini.

Tänu tagasisidele (küberneetikale) võitsid inglased arvulises vähemuses õhusõja sakslaste vastu. Totalitaarse ühiskonna Luftwaffed varjasid kaotusi ja keeldusid uurimast ebaõnnestumise põhjust, püüdes luua muljet, et neil läheb väga hästi. Seevastu britid tunnistasid ausalt, et mõni asi oli väga kehvasti. Nende demokraatlik süsteem ei lubanud vigu varjata. Tulemuseks oli tõhus ennast parandav tulejuhtimise süsteem. Ühelt poolt toetus see tehniline uuendus Briti ühiskonna demokraatiale, kuid samas arenes selle vahendusel ka organisatsioonide juhtimise edasi- ja tagasisidestatud süsteem. Lähtekohaks oli arusaam, et kõige väärtuslikum informatsioon on n-ö negatiivne informatsioon. Tähtis on teada, mis läheb valesti. Tähtis on teatada, kui palju ja mis põhjusel me näiteks lennukeid kaotasime. Nii leiutati süsteem, mille ideeks on tagasiside. Demokraatia alusprintsip ongi tõhus tagasiside. Mida rohkem inimesi ühiskond teabe hankimisse kaasa tõmbab, seda arenenum on demokraatia, seda tõhusam on ühiskond.

Nõukogude Liidus raporteeriti ainult edusammudest. NLKP kuulas iseenda häält. Norbert Wieneri põhjal oli kerge ennustada sellise süsteemi kokkulangemist. Kokku võivad langeda ka mittekommunistlikud ühiskonnad, kui valitsustele meeldib kuulda ainult iseenda häält ja uskuda, et see on rahva oma.

Tagasiside puudumisel on adekvaatse info asemel müra. Kas punane, roosa või mingit muud värvi müra, polegi peamine – oluline on, et informeerimise asemel kurdistatakse. Vabade ja aktiivsete kodanike ühiskond on üks tõhusaim vahendeid selle infomüra vastu, mida riik – valitsev eliit – meediakompaniide ja PR firmade abiga tahtlikult tekitab. Kodanikuühiskond annab enda kohta pidevalt ise informatsiooni, annab ülevaate, mis kohtadel toimub.

Minimaalriigi ideoloogid meenutavad kindraleid, kes raporteerivad juba ette võitudest. Sellega võetakse kodanikuühiskonnalt "hääli". Vale oleks väita, et Eestis pole paljud poliitikud veel tagasisidestatud süsteemi eelistest aru saanud. Kindlasti on, kuid nad usuvad, et rahva hääl pole Jumala hääl ja arvavad teadvat, kuidas on "õige", "rahvale parem". Mõned neist tahavad lihtsalt hoida võimu, sest võim võimaldab realiseerida ka isiklikke huve.

Kodaniku väärikus

Kodanikuühiskond ja riik on modernses maailmas partnerid, nad on liitlased ühishuvis. Kodanikuriik ja kodanikuühiskond täiendavad teineteist nagu ka osalus- ja esindusdemokraatia. Kodanikuühiskonna arendamise algatus on aga Eestis olnud kaua aega nagu kodanike eramure. Kui kodanikuühendused asusid Läänest eeskujusid otsides välja töötama Eesti kodanikuühiskonna kontseptsiooni (EKAK), siis katsid selle kuld suuresti Balti-Ameerika Partnerlusfond ja Avatud Eesti Fond (Sorosi fond), mitte Eesti valitsus. Tänaseks on see alusdokument riigikogus heaks kiidetud, kuid ikka pole valitsusel täit veendumust, et Eestile on kodanikuühiskonda vaja, ja EKAK pole tänaseni toimima hakanud.

EKAK-i mõte oli selles, et kodanikuühiskond on avaliku sektori ja ka äri sektori loomulik täiendus. Seepärast tuleks kodanikeühendustele eraldada riigieelarvest regulaarselt ja senisest mitu korda enam raha – üsna samamoodi nagu kohtule, politseile, meditsiinile, haridusele. Kodanikeühendused on ühiskonna ajutrustid, "sanitarid" ja audiitorid, kodanike avalikke huvisid kaitsvad organisatsioonid. Kodanikeühendusi on riigil kasulik toetada, sest inimesed teavad

kõige paremini, kus on meie ühiskonna probleemid, ja kodanikud teevad suure osa ühiskonna enesekorruptustööd oma algatusel ära. Mida aga kodanike hea tahe vajab, on infrastruktuuri toetus – ruumid, sõiduvahendid, tehnilised vahendid. Heaks näiteks on naabri-valve.

Ameerikas torkab välismaalasele silma, kuidas vabatahtlikud tiheda liiklusega tänavatel koolimajade juures liiklust reguleerivad. Nad peatavad autode laiviini kinni, et lapsed ohutult üle tee pääseksid. Nad töötavad tasuta, neile antakse ainult hädapärane varustus. Rohkem nad ei tahagi, sest peavad laste kaitsmist oma väärikuse küsimuseks. Ülikallite autode juhid peatuvad nende märguande peale otsekohe, sest neilegi on lapsed väärikuse küsimus. Uhke vaatepilt. Lapsed ja inimlik koostöö valitsevad raha paraadi üle.

Kuid Eestis pole kodanikuühendustele veel antud riigi väärrika partneri rolli, kodanikuühiskonna kontseptsioon pole tööle hakanud. Inglismaal analoogiline kontseptsioon töötab, samuti Iirimaa ja mujalgi. Miks see ei toimi Eestis? Maailmapanga soovitused viiakse siin ellu viimase täheni, aga demokraatia tänapäevaseid mudeleid ignoreeritakse. Eelistatakse nõrga tagasisidega ühiskonda. Tagajärjed on ennustatavad.

Näiteks aids. Juba 1993. aastal ennustasid sotsioloogid epideemiat. Nakatunute, narkomaanide ja töötute arvu teades polnud seda raske ennustada. Aga keegi peale Avatud Eesti Fondi ei võtnud neid hoiatusi tõsiselt. Vabatahtlikelt tulnud negatiivset infot ei tahetud valitsuses kuulda. Nüüd kiidetakse Eesti riiki kui tublit aidsiga võitlejat! See meenutab nõukogude aega, mil loodi endale ise raskusi ja seejärel kiideti ennast nende raskuste ületamise eest.

Kultuuri privatiseerimine

Kodanikuühiskonna areng on võimatu ilma toetava demokraatliku avalikkusega. Ühelt poolt kodanikuühiskond "töödab" avalikkust, kuid teiselt poolt toetub sellele. Meedia esineb sel juhul foorumi. Mitte iga turuplats pole foorum. Ouline pole mitte ainult see, millest räägitakse, vaid ka see, missugustes diskursustes mõtted liiguvad. Diskursus võib olla õiguslik, äriiline, sotsiaalne, poliitiline

ne, liberaalne, sotsiaaldemokraatlik jne. Inimeste osalemise viis sõltub sellest, milliseid ühiskonna- ja eneseteadvustuse keeli kasutatakse. Kodanikuühikond vajab edukaks eestkosteks väga erinevaid keeli.

Eesti avalikusse on sügavalt rammitud liberaalne, individualistlik, negatiivset vabadust väärtustav diskursus. Ühiskonda kirjeldatakse eelkõige konkurentsi ja kiirtasuvuse suhete kaudu. Koostöömaailm on selles diskursuses lagunenud lühiajalisteks projektideks. Selle vastukaaluks olevad "kommunitaarsed" diskursused on kaotanud sotsiaalse tähenduslikkuse, isegi "privatiseerunud" haritlaskond ei hooli enam oma kunagistest foorumitest.

Äärmiselt tähelepanuväärne on siinjuures Sirbi saatust. Selle väljaande toodetud sotsiaalne ja intellektuaalne kapital on olnud pikka aega koos Eesti ühiskonda ja elus lehte ennast. Sirbi toodetud sotsiaalse ja kultuurilise kapitali "kasumlikkuse" aste on olnud aegade jooksul erakordne. Tänapäevaks on Sirp vaid üks mitmest avalik-õiguslikust kultuurikanalist. Ühiskonna intellektuaalne leigus ja haldajate soov kuulda vaid enda häält on likvideerinud Sirbi intellektuaalse foorumina. Sellest ka lehe kaitsmise leigus, mis pole ju intellektuaalide häälekas protest, vaid ametnike võitlus oma töökoha eest.

Kuidas juhtus, et Eesti intelligents las- kis Sirbi vaimset "privatiseerida"? See on osa meie kodanikuühikonna taandumisest. Lehe edasine eksistents on võimalik vaid uuesti foorumiks kujunemiseks või ärilise "kasumlikkuse" allikana. Sirbilt nõutakse kasumlikkust...

Intellektuaalsete foorumite taandumine ähvardab ühiskonna koostlagunemisega. Sirbi ümber toimuvat võib vaadelda kodanikuühikonna poliitilise "privatiseerimise" ja siis majandusliku anastamise mudelina minimaalriiklikus reaalsuses. Juba niigi kodanikuühikonna diskursus süveneb veelgi. Ei tunnista, et kultuuri peaküsimus pole mitte, "kui palju ta raha sisse toob", vaid millist sotsiaalset kapitali toodab. "Kapitalide" keeles ühiskonna käsitlemine on võõrastav – kuid selline "tõlge" on vajalik, sest niisugune on valitsev diskursus. Sotsiaalsete probleemide "kapitali" keelde tõlkimine muudab need mõistetavaks neile, kes

on kaotanud kontakti "pehmete diskursustega" ja minetanud võime saada osa nende tunnetusväärtusest.

Sotsiaalsed, osalusühikonna diskursused on olemise, mitte "omamise", "hoole", mitte võimu keeles kirja pandud. Turu ülemvõim muudab naeruväärseks ja marginaliseerib osalusdiskursuste "pehmed" keeled – nagu seda on roheline, sotsiaaldemokraatlik, religioosne jne diskursus. Turuideoogial ja juriidilisel diskursusel oli väga oluline roll õigusriigi kujundamisel. Õigusmõtlemise võidulepääs oli oluline saavutus ja võimaldas arendada kodanike riiki selle kitsamas mõttes. Kuid kodanikeriigi ja kodanikuühikonna olemus ei avane juriidilistes suhetes. Et seda osa maailmast nähtavaks teha, tuleb tõlkida kodanikuühikonna diskursus, mis toetub tegelikult hoolivale maailmavaatele, ka "tagasi- side" ja "kapitalide" tootmise keelde. Õiguslike formalismide valitsemine – nagu osutab arutlus esindusdemokraatia ja mandaadi üle – lagundab postkommunistliku ühiskonna niigi nõrka poliitilist kultuuri. Süvenev võõrandumine ja sotsiaalne inseneeria lisab sõjaseelse, korporatiivse Eesti populaarsust (2).

Kümme aastat tagasi rääkisime, et oleme kogunud diktatuuri ja tunneme vägivald kergesti ära. See võime on meil kiiresti vähenenud. Ainuüksi loo- sungi "Vali kord!" pealeminek kinnitas, et vabade kodanike ühikond ei oska iseennast ja demokraatiat kaitsta.

Kirjandus

1. Lauristin, M. & Vihalemm, P. Postkommunistlik siirdeaeg Eestis. Akadeemia, 4–5, 1998. 675–701; 899–917.
2. Leetsaar J. Ühistegevus globaliseerivas ühiskonnas. Tartu, Vanemuise Seltsi Kirjastus, 2003.
3. Popper, K. The Lessons of this Century. With two talks on freedom and democratic state. London and New York, Routledge, 1997.
4. Schumpeter, J. A. Kaks demokraatia kontseptsiooni. Rmt: Lipping, J. (toim), Kaasaegne poliitiline filosoofia. Tallinn, 2000.

KOMMENTAARID



Agu Laius

Ühiskondliku Leppe Sihtasutuse juhataja

eesti kodanikuühikonna arengu kontseptsiooni ekspert

Rein Ruutsoo artikkel võimu ja rahva võõrandumisest viis mõtte ühiskondlikule leppele (www.lepe.ee). Just see protsess on töötanud praegu väga aktiivselt ja ütlesin ka, et konstruktiivselt võimu ja rahva vahelise lõhe ületamise nimel. Aktiivselt, sest selle kaudu jõudis kodanikuühikonna diskursus avaliku arutelu keskmesse. Konstruktiivselt, sest vaatamata mõnele eemalejääjale, tegelevad 49 leppeosalist siiski tasa- kaalustatud ühikonnani jõudmise võimaluste analüüsiga. Liitunud on suur- ja väikeettevõtete esindusühingud, põllumajandusettevõtete esinduskogud, allkirja on andnud mitu erakonda, avalik-õiguslikud ülikoolid ja rakenduskõrgkoolid ning paljud kodanikeühenduste üleriigilised ühendused.

Seni ei ole Eestis ühtki teist foorumit, kus sellised arutelud sedavõrd avatult ja laiaulatuslikult toimuksid. Möödunud aasta lõpuks oli selge, et leppe teemadest lähtuv ühikonna sotsiaalse ja tasa- kaalustatud arengu – ühikonna sidu- suse – diskussioon on hakanud läbima kogu ühikonda. Meenutagem kas või vanemahüvitise seaduseelnõu ümber toimunud või õpetajate streiki. Lõpptule- musena aga jõudsimegi selleni, et 2004. aasta eelarves võeti arvesse ka ühis- kondlikus leppes sisalduvad eesmärgid.

Üllataval kombel pole aga õpetajate ja haridusteamadega tegelevad ühen- dused ühikondliku leppes liitunud, vaatamata sellele, et leppe põhiteemad

on just lapsed ja haridus. Ehk on põhjus selles, et õpetajatel puudub praegu esinduslik kutseorganisatsioon, mis suudaks avalikus elus kaasa rääkida? Teatud lähenemine on siiski toimunud. Paide haridusfoorumil 2003 kuulati minu ettekannet ühiskondlikust leppes tähelepanelikult ja esitati rohkesti küsimusi. Hakkasid arenema koostöömõtted. Ilmselt mõisteti, et haridusfoorum võiks ühiskondliku leppega koostööd teha. Seda enam, et foorumi selle aasta teema "Haridus kõigile" kõlab igati kokku ühiskondlikus leppes esiletoodud põhimõtetega.

Nüüdseks on ühiskondlik lepe enast tõestanud, jõudu näidanud ja jätkab loomulikk arengut. Rõõmustab haridus- ja teadusministeeriumi suhtumine – minister Toivo Maimets on astunud samme väga konstruktiivseks koostööks.

Märt Rask on küsinud ajakirjanduses, kas ühiskondliku leppe protsess pole ebaseaduslik. Päris kindlasti ei ole, sest see tugineb nii Eesti Vabariigi põhiseadusele kui ka riigikogus heaks kiidetud Eesti kodanikuühiskonna arengukontseptsioonile (edaspidi EKAK www.emy.ee). Seda hakati koostama 1999. aastal, mil kodanikeühendustel oli selge, et sektoritevahelise partnerlusega muutub küsitavaks demokraatia jätkumine ühiskonnas. Eestvedajaks kujunes Mit-tetulundusühenduste Ümarlaud, kus oli esindatud suur hulk Eesti kodanikuühendusi. Eesmärk oli koostada ametlik dokument, mis vähendaks lõhet valitsevate erakondade ja rahva vahel ning sobiks Eestis kodanikuühiskonna rajamise lähtedokumendiks. Sõnastati avaliku võimu ja kodanikuühenduste partnerluse alused, koostööpõhimõtted, väärtused, millest mõlemad pooled võiksid lähtuda, eesmärgid ja nende saavutamise teed.

Kontseptsioon sai valmis 2001. aasta veebruaris ning esitati heakskiitmiseks riigikogule. Sellele järgnenud dokumendi arutelud olid pikad ja põhjalikud. 2002. aasta detsembris võeti EKAK riigikogus vastu. Protsess edeneb vaevalt, kuid liigub siiski. Kontseptsiooni elluviimiseks moodustati 2003. aasta oktoobris valitsuse ja kodanikeühenduste esindajate ühiskomisjon. Sellega on loodud hea võimalus nendevahelise dialoogi alustamiseks kujundamaks

kodanikeühendustest võrdväärset partnerit ühiskonna asjade arutamisel ja kujundamiseks kodanikuühiskonna aluseid Eestis.

Kui jutuks tuleb EKAK, püüavad poliitikud sageli taandada arutelu rahale. Leitakse, et kodanikeühendused soovivad ajada käe sügavamale riigi rahakotiti või "tegutseada kui rotid riigi viljasalves". Mõni näeb selles isegi ohtu riigi julgeolekule. Neil on raske mõista EKAK-is kirja pandud väärtusi ja põhimõtteid. Ühendustele eraldatava rahahulga suurendamine on siinjuures teisejärguline ja läbiräägitav, kuigi mitte tähtsusetu teema. EKAK-i autorid on välja pakkunud Kodanikuühiskonna Sihtkapitali idee asendamaks senist mitteläbi-paistvat hasartmängumaksu nõukogu. See oleks Kultuurkapitali-taoline asutus, kus riigiametnike kõrval otsustaksid kodanikuühiskonda edendavate projektide rahastamise üle ka kodanikeühenduste esindajad. See suurendaks kodanikeühenduste vastutustunnet ning motiveeriks probleemidesse rohkem ja põhjalikumalt süvenema. Idee elluviimine ei nõua mingil moel vastava rahahulga suurendamist, üksnes korrastab süsteemi, kuid sellele vaatamata on see saanud poliitikute ja ametnike tohutu vastuseisu osaliseks, sest kaotab võimaluse poliitiliste mängude kaudu ühendustega manipuleerida.

Meil jäi omariikluse taastamise tuhin ühiskonna tasakaalustatud toimimismudel kujundamata. Seda märkasid välisriigid, rahvusvahelised organisatsioonid ja välisfondid, tajusid ohtu ja suundusid üsna pea Eestisse appi kodanikuühiskonda ja osalusdemokraatiat arendama. Kodanikuühenduste ja -ühendusi toetasidki pikka aega peamiselt välisrahastajad. Siin on ilmselt üks põhjus, miks ei kujunenud kodanikuühendused poliitilisele eliidile "omadeks". Liati olid nad tülikad, sest olid toimuva suhtes sageli kriitiliselt meelestatud. Poliitiline eliit ei süüvinud kuigi põhjalikult kodanikuühiskonna olemusse. Vajadust selle järele ei tunnetatud. Majanduseliidil puudus selleks üldse vajadus, sest nendega ju arvestati. Olukorda hägustas ja vastuolusid süvendas see, et väikese osa "lojaalsete" kodanikuühendustega asus avalik võim tihedatesse sidemetesse, teisi aga ignoreeriti. Toimitud on jaga ja valitse põhimõttel.



Sulev Ojap,

Viljandi Waldorfskooli õpetaja

Rein Ruutsoo näitab, kuidas ühiskonnas on kõik omavahel seotud, ja rõhutab, et sellega on vaja arvestada. Tundub aga nii, et seosed ja sõltuvused ei huvita tänapäeval peale mõne veidriku mitte kedagi. Need on liialt keerulised ja nende mõistmine nõuab liialt vaeva. Piisab, kui oled mingi lihtsama seosekese ära tabanud, siis võid juba mõne uhke lööklause sepistada ja see müüb. Sellest piisab, et hakata ühiskonda korraldama. Inimesed armastavad lihtsaid lahendusi: likvideerime kodanlased, saabub õnnelik kommunism; likvideerime juudid, saabub üllas rahvussotsialism; pühime minema endised kommunistid, saabub taas õiglane ja õnnis Eesti Wabariik; kehtestame progressiivse tulumaksu, kaob vaesus jne.

See pole ainult poliitika probleem, ta laiutab kõikjal: meditsiinis hävitatakse nn haigustekitajad bakterid või võetakse maha haigussümptomid ja saabunud seisundit nimetatakse terveolemiseks, ajakirjanduse müüvus rajaneb eelkõige seoste lihtsustamisel, nii et saaks kogeda ehedaid, lihtsaid, nüansseerimata emotsioone; suurepärase näide on "filmikunst" – poolteist tundi tärinat, plahvatusi, efektseid jalalööke ja ongi kurjajuurikad likvideeritud, ellu jäänud seltskond võib nüüd juba puhtas, moraalses ja õiglases maailmas õnnelikult edasi elada. Nii et vähem seoseid ja rohkem lihtsaid lahendusi! Ja ega neist tule puudust ühelgi elualal.

Eesti hariduspoliitikas ei ole need lihtsad lahendused õnneks nii jõhkrad kui Ameerika filmis, aga üks ole näiteks kurjajuurikate (põhupeade, edasijõudmatute, poiste, kasvatamatute, erivajadustega laste, teistsuguste koolide, tülikate õpetajate jt) elimineerimine kõigile

teada-tuntud efektiivne meetod haridustaseme parandamiseks. Lihtsaks ja tõhusaks võtteks peetakse ka täitevvõimu kontrolli kehtestamist koolide üle. Usutakse, et sellega saab sundida koole täitma õppekava, tagada hariduse kvaliteeti: kui ilmneb mingeid probleeme, võtame vastu otsuse, anname välja määruse või seaduse, kontrollime selle täitmist – ning olemegi haritud ja kultuurne rahvas, ei enam joomarlust, kuritegevust, liiderlikkust ega muud ebakultuurset, lollusest rääkimata. Lihtne ja geniaalne. Kui ei taibata õigeid seadusi teha, hääletame valimistel senised seadusandjad maha ja paneme paremad pukki.

Ka täitevvõimu saab lihtsalt ja tõhusalt ajakohastada: lahutame haridusministeeriumi kultuuriministeeriumist või liidame nad ja siis jälle lahutame, tõstame ministeeriumi ühest kohast teise ja jälle tagasi, muudame nime aukartustäratavamaks jne. Ametnikele mõjub see väga hästi, kui iga paari aasta tagant vahetatakse välja viis korrusetäit pitsateid, blankette ja ukseilte. See hoiab ärkvel.

Kaasaegne demokraatlik poliitiline süsteem baseerub peamiselt huvidel, mitte seoste mõistmisel. Seosed on siin vaid abivahendid huvide realiseerimiseks. Pole olemas ühtki institutsiooni, kus ühiskonna juhtimiseks vajalikud seosed võiksid otsuste alusena aktualiseeruda, teadvusesse kerkida. Rääkimata võimalusest tegelda seoste mõistmise süvendamisega. Olen aastatega lugenud hulga poliitilisi kirjutisi (seadustemääruste põhjendusi-selgitusi, strateegiaid, programme, õppekavu, kõiksuguseid kokkuleppeid) – neis kajastub palju sihte, soove, ideaale, huve, aga seoste ja sõltuvuste koha pealt haigutab tühjus. Kirjutajad on olnud ometi kõrgesti haritud, kraadidega, tähtsatel ametipostidel, auväärset ja täiesti arukad inimesed.

Paistab, et seosed ja sõltuvused on tõesti ainult Aristoteelse kateegooriad ja selleks ka jäävad. Nad on vajumas minevikku. Nii et poliitiline süsteem, mis tekkis u 2600 a tagasi tänu mõtlemisvõime ärkamisele, aitab oma puudustega tänapäeval kaasa tema hääbumisele. Mõistete, kujutluspiltide, assotsiatsioonide, ideede vool ja läbielamine, mida paljud mõtlemiseks peavad, ei ole seda mitte. On palju täiesti tavalisi inimesi, kes oma mõtlemisvõimet kasutavad vaid mõnel teataval eluperioodil.

Nii et praegune ühiskonna juhtimine tegeleb põhiliselt huvide kehtestamise ja tasakaalustamisega. Seda viimast õnnestub teha läbi häda ja üsna saamatult. Sellest ka üleskutsed: rohkem vasakpoolsust! Aga vasakul olles tulevad jälle teised hädad – kui huvid on kenasti tasakaalustatud, kipuvad nad kiiresti kahanema ja pinnapealseks muutuma ning otsima väljendusviise, milleni tasakaalustamismehhanismid ei küüniks. Nii põhineb vastandus vasak–parem, mis ikka veel väga aktuaalsena püsib, lihtsustatud ja puudulikult seoste tundmisel.

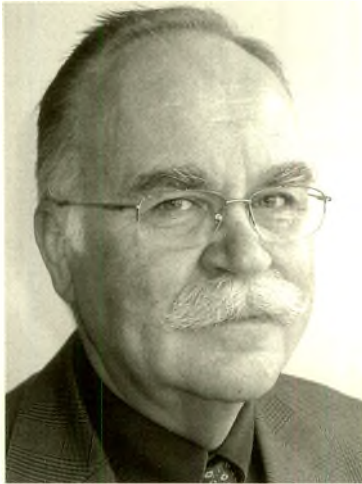
Olen üritanud visandada mudelit, kus seoste mõistmine ja huvid (kehtestamine-tasakaalustamine) saaksid kokku, kus sotsiaalsed huvigrupid (ekspertgrupid) korrigeeriksid oma huvisid, lähedes seoste mõistmisest, kus oleks võimatu või vähemalt raske minna mööda kellegi huvidest, kus otsustusprotsess oleks kujundatud nii, et see ajendaks muutma oma huve adekvaatsemaks, sügavamaks, realistlikumaks, idealistlikumaks (pean silmas ideaalidele orienteeritust) just seostest ja sõltuvustest arusaamise tõttu. Selle kaudu tooks kirjeldatud mudel sootsiumi arengusse lisaks seoste ja sõltuvuste mõistmise süvendamisele veel ühe põhimõtteliselt uue dimensiooni, millele ühiskonna juhtimise senine mudel küllaltki jõuliselt vastu töötab (kuigi tahtmatult) – sootsiumi enesekasvatuse. Eriti sotsiaalsete gruppide enesekasvatuse ja sellest ajendatuna üksikisiku oma. See on praegusele, aga eriti tulevasele inimesele ja ühiskonnale väga oluline ja vist vältimatu dimensioon. See on võtmedimensioon.

Sellisel viisil juhitud hariduselu suudaks taas muuta kasvatuse pedagoogika keskseks fenomeniks. Ent sellisel kujul, et kasvatus juhib inimest enesekasvatuse juurde, mitte lihtsalt ei kujunda teda ülevalt, ei suru teda väljast mingitesse eluaegsetesse muutumatutesse käitumisvormidesse (korralik lastetuba).

Need õppekava ideoloogid, kes taandasid kasvatuse õppimiseks, lasksid end ajendada sisetundest, et see, mida saavutati varem välise kasvatuse abil, peaks tulema nüüd inimese sisemisest aktiivsusest, arusaamisest, taipamisest, kogemisest – igasugusest õppimisest. Ent siit peaks sammu edasi astuma. Kasvatus peaks taas esiplaanile kerki- ma. Nüüd peaks ta ärgitama inimest

suhtuma oma sisemistesse hingelistesse ja vaimsetesse protsessidesse aktiivselt ja kujundavalt, puhastavalt ja äratavalt. Seda ei pea loomulikult tegema 12 aastat oma naba vahtides. Palju rohkem võib inimene end tundma ja kujundama õppida, uurides kogu rikkalikku inimkultuuri – teadusi, kunste, religioone. Niisiis peaks õpetus olema ka kasvatus. See juhiks enesekasvatuse juurde, mille inimene saaks enese peale võtta vabal initsiatiivil, suutes muuta oma olemise vorme vastavalt sellele, kuidas muutuvad tema olemise tingimused. Otsides aina uusi eetilisi olemise vorme. Terve 20. sajand oli üks ehe sissejuhatuse sellesse uude aega, milles me peame oma inimlikuks eksistentsiks pidevalt otsima uusi sisemisi vorme, leidma aina sügavamad ja samas avaramad identiteeti, puhastama pidevalt oma subjektsust sellest, mis sinna olemuslikult ei kuulu, ja otsima seda, mis seal peab olema. See on võimalik ainult enesekasvatuse kaudu, milleks kooliharidus peaks aluse andma. Koolis ei peaks mitte ainult õppima, vaid ka ennast kasvatama ja kasvama. Sest 20. sajand oli tõesti vaid sissejuhatuse ja mitte kulminatsioon.

Ent haridussüsteem, mis on kujundatud ülalt- ja väljastpoolt, milles pole peaaegu mingit initsiatiivi enese kujundamiseks, mille juhtimises on seoste ja sõltuvuste mõistmine keskmiselt pealiskaudne, kusjuures see juhtimine on põhiliselt raskesti läbinähtav n-ö mängukann erinevate huvide *lobby*- ja surveväljas, ei saa mitte kuidagi välja arendada taolist haridust, õpetust ja kasvatust. Ta toimib vastupidiselt. Haridussüsteem vajab juhtimismudelit, kus on vajalik initsiatiiv, kompetentsus, eneseteadvus ja enesekasvatus. Ma ei kujuta hästi ette, et oleks võimalik mingi sisuline haridusreform ilma vastavatele juhtimise ja otsustamise mudelitele üleminekuta. Kui keegi kujutab, paluks kirjeldada.



Harry Roots: "Kas organisatsioonist saab õppiv organisatsioon, oleneb ennekõike selle organisatsiooni juhi hoiakutest."

Õppiv organisatsioon – vajalikkus ja võimalikkus

Harry Roots

TPÜ professor

Kui varem võrreldi organisatsiooni hästi funktsioneeriva mehhanismiga, siis tänapäeval eelistatakse võrdlust organismiga. Mehhanism nimelt ei õpi. Kiiresti muutavas maailmas võib aga õppimisvõime puudumine olla eluohtlik.

Argiteadvuse tasandil pole midagi ime-likku, kui õppivaks organisatsiooniks peetakse asutust või ettevõtet, mis korraldab oma töötajatele ühtelugu *koolitusi*. Igaüks õpib seal midagi ja osa inimesi püüab õpitud oma töös rakendada. Arvukalt on ka neid, kellele õppiva organisatsiooni mõiste seostub esma-joones innovaatika ja tipp tehnoloogiaga ning vastavas valdkonnas tegutsevate ettevõtete ja asutustega. Siia alla käivad ka ülikoolid, kes levitavad ja (ennekõike) toodavad teadmist. Selles käsituses on õppiva organisatsiooni vasteks *teabeküllane ettevõte*, kus toimub *teadmispõhine tootmine*. Paraku ei ole töötajate kursustele saatmine siiski õppivat organisatsiooni eristav tunnus. Teisalt ei ole õige kitsendada õppiva organisatsiooni

tähendust tunnusega "uue teadmise tootmine müügiks".

Mehhanism, organism

Õppiva organisatsiooni tunnusjooni on määratletud mitmeti (vt tabel 1). Kuigi mõned autorid viitavad otseselt tegevuskeskkonnale (ja mõned mitte) ning teised räägivad *uue teadmise loomisest* ja omandamisest (ning mõned ainult selle *omandamisest*), võib välja tuua teatavad olulised ühisjooned. Õppivale organisatsioonile omaseks tuleb pidada

- keskkonnateadlikkust ja adekvaatset enesepeegeldust;
- rõhutatud tähelepanu uue teadmise loomisele, levitamisele ja rakendamisele;
- võimet kujundada teadlikult ümber ko-

gu organisatsioon ja selle funktsioneerimine.

Metodoloogilisest vaatepunktist on õppiv organisatsioon sotsiaalne konstrukt, see on leiutis, mitte avastus. Tegelikuses sellist nähtust nagu õppiv organisatsioon ei eksisteeri. Kontsepti üks tuntumaid propageerijaid Peter Senge ongi nimetanud õppivat organisatsiooni pigem keelevaldkonda kuuluvaks (8), kuivõrd meie keel võimaldab väljendada mitte ainult *tegelikku*, vaid ka *võimalikku* (võimatut mõistagi ka). Sotsiaalne konstrueeritus ei muuda kõnealust kontseptiooni veel tühiseks ega asjatuks. Õppiva organisatsiooni ideele 1990. aastatel osaks saanud üleilmne tähelepanu kõneleb vastupidisest. Kui nõudlus on kõrge, täidab see kontsepti ilmselt

mingit rolli, vastab mingitele vajadustele, tal on *oma funktsioon*. Suure tõenäosusega tuleneb vajadus taolise kontseptsiooni järele ennekõike organisatsiooni tegevuskeskkonna muutumisest üha keerukamaks ja muutlikumaks. Maailma areng ei ole enam lineaarne, ennustatav ja pidev, pigem on see katkendlik, plahvatuslik protsess. Nüüdisaegset keskkonda kirjeldatakse terminites "üllatuslik", "turbulentne", "keeriseline", "kaootiline".

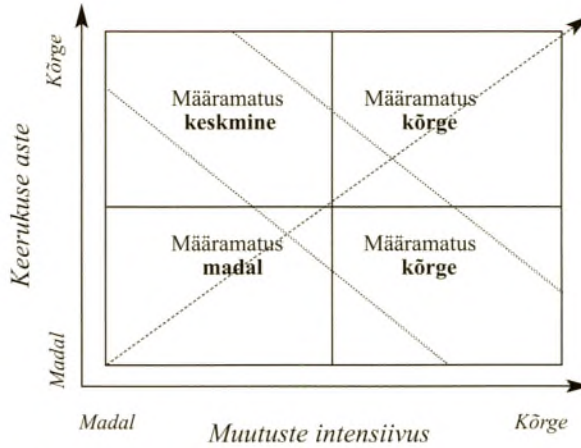
Keeriselist ehk turbulentset keskkonda iseloomustavad tunnused:

- kasvab sündmuste *uudsuse aste*, varasemast kogemusest on järjest vähem kasu;
- keskkonna *mõju organisatsioonile* tugevneb, üha rohkem ressursse neelab tegevuskeskkonna monitooring, suhtekorraldus jms;
- tõuseb keskkonnas toimuvate *muutuste kiirus*, mis nõuab üha kiiremat info töötlust ja -kasutamist;
- kasvab tegevuskeskkonna *keerukuse aste*, kõik hälbed levivad kiiremini, kergemini ja laiemalt kui varem, oluliselt nõrgeneb sündmuste, protsesside, tendentside kontrollitavus.

Hälbed levivad, kontrollitavus väheneb, kogemused ei aita. Tegutseda tuleb kasvava määramatuse tingimustes (määramatus kui vahe vajaliku ja kättesaadava informatsiooni vahel). On paratamatu, et neis tingimustes on kaotajaid rohkem ja võitjaid vähem kui varem. Midagi peab tegema, midagi tuleb ette võtta, et ka neis tingimustes toime tulla. Kui me ei saa keskkonda muuta, tuleb õppida selles ja sellega elama. Uusi ideid, uusi lähenemisi on vaja. Üheks päästerõngaks ongi saanud õppiva organisatsiooni idee.

Organisatsioon on avatud süsteem oma sisendi, väljundi, tagasiside ja tegevusprintsipidega, kuid ta ei ole termostaat. Organisatsioon ei reageeri muutunud *tingimustele* automaatselt, ta reageerib pigem *ettekujutustele*, mis on organisatsiooni juhtidel ümbritsevate nähtuste, sündmuste, muutuste kohta. Juhtide arusaamine maailma asjadest sõltub omakorda paljudest asjaoludest:

- kuidas liigub *informatsioon*, kas, millal ja mis kujul see "püramiidi tippu" jõuab;
- milline *seletus* ja *tähendus* saadud infole omistatakse;



Joonis 1. Informatsioon ja määramatus.

Autorid	Põhimõisted	Määratlused
Senge (1990:3)	<i>The Learning Organization</i>	Organisatsioonid, kus inimesed jätkuvalt rohkendavad oma võimet saada tulemusi, mida nad taotlevad, kus edendatakse uusi avatud mõttemalle, kus on lahti tee ühistele püüdlustele ning kus inimesed pidevalt õpivad, kuidas üheskoos õppida.
Pedler et al. (1991:3)	<i>The Learning Company</i>	Õppiv firma on selline organisatsioon, mis edendab kõigi oma liikmete õppimist ning kujundab teadlikult ümber iseennast ja oma konteksti.
Nonaka (1991:96)	<i>The Knowledge-Creating Company</i>	Kui turg on ebapüsiv, tehnoloogiate hulk rohkeneb, konkurentide arv kasvab kordades ja tooted vananevad üleöö, suudavad edukaks jääda need firmad, mis järjekindlalt loovad uut teadmist, levitavad seda laialt üle kogu organisatsiooni ning leiavad sellele kiire rakenduse uute tehnoloogiate ja toodete näol.
Garvin (1993:80)	<i>The Learning Organization</i>	Organisatsioon, mis oskab teadmist luua, omandada ja edasi anda, aga samuti ümber kujundada oma käitumist, et see paremini peegeldaks uut teadmist ja mõistmist.
Watkins, Marsick (1994:8)	<i>The Learning Organization</i>	Õppiv organisatsioon on selline, mis jätkuvalt õpib ja end ise ümber kujundab.
Kilmann (1996:208)	<i>The Learning Organization</i>	Õppiv organisatsioon kirjeldab, kontrollib ja täiustab protsesse, mille abil teadmist luuakse, omandatakse, jaotatakse, tõlgendatakse, säilitatakse, taastatakse ja kasutatakse eesmärgiga tagada organisatsiooni kestev edukus.
De Geus (1997:52)	<i>The Living Company</i>	Elavatel firmadel on kujunenud oma isiksus, mis võimaldab neil harmooniliselt areneda. Nad teavad, kes nad on, saavad aru, kuidas nad ümbritsevasse maailma sobivad, nad väärtustavad uusi ideid ja uusi inimesi ning kulutavad oma raha sellisel säästlikul viisil, mis lubab neil endil määrata oma tulevikku.

Tabel 1. Õppiv organisatsioon: erinevad määratlused.

- kas juhtidel on üldse *aega* saadud signaale mõtestada ja uusi nähtusi märgata;
- kas neil on ka piisavalt *tahtmist* neid muutusi märgata;
- kas nad peavad iseenda jaoks oluliseks uute *probleemide lahendamist*, omaenese varasemate *otsuste õigustamist* või hoopis võimalike *süüdlaste ot-*

simist, kui asjad ei lähe nende määratud viisil;

- kas juhtkonnas on kujunenud vähimigi *valmisolek loobuda* kord end hiilgavalt õigustanud, kuid üleöö lootusetult vananenud mõttemallidest, šabloonidest, klišeedest, stereotüüpidest.

Keerukas ja pikaldane on tee kesk-

Juhtimistase	Sügavad baasusaamad
Tipptase	<ul style="list-style-type: none"> • Ülemus on püha, ta peab olema alluvate eest kaitstud ega tohi olla kergesti kättesaadav. • Ülemus on tark, teab kõike, ta ei küsi midagi ning mõtleb üksi kõigi eest. • Kõik, mis on halb ja ebameeldiv, ei lähtu ülemusest, vaid "korrus kõrgemalt", st ülemuse ülemustest. • Parim põhjendus on käsk. • Kõige tähtsam on stabiilsus.
Keskaste	<ul style="list-style-type: none"> • Probleemid on alati kellegi teise omad, need on mõne teise osakonna, talituse või teenistuse rida. • Väike vale lahendab probleemi: midagi pole tegelikult juhtunud, see oli valehäire, ebatäpne informatsioon, ilmne liialdus vms. • Tippjuhi ette tuleb viia probleemid, mitte võimalikud lahendused, ülemus on tark (vt ülal), las lahendab. • Iga idee rakendamine on ohtlik: kui rakendamise käigus tekivad raskused, järgnevad süüdistused. • Iga ütlus solvab kedagi kolleegidest või ülemustest, parem mitte ütelda. • Sinikraed ja valgekraed on erinevad inimliigid.

Tabel 2. Traditsioonilises paradigmas domineerivad arusaamad juhtimisest. Kasutatud on kirjeldust, mille Pärnu juhtimiskonverentsil 2003 andis Iru Elektri-jaamas enne juhtimisparadigma vahetust valitsenud olukorra kohta Kersti Kaljulaid.

konnas toimuvatest muutustest neid muutusi arvestavate juhtimisotsusteni. Mõttemallid, šabloonid ja stereotüübid on selles protsessis kesksel kohal. Keskkonnast tulevad signaalid pörkuvad juhi seniste põhiveendumustega, teatud tüüpiliste ja korduvate mõttemudelitega:

- meil endil ja meie organisatsioonil läheb hästi siis, kui me teeme *väga hea plaani*, analüüsime põhjalikult senikäidud teed ja lähtume sellest, me oleme ju alati nii teinud;

- meil läheb hästi siis, kui asume ainult ja eranditult nende asjade kallale, milleks meil on *piisavalt potentsiaali*, sisemisi ressursse, varasematel aastatel on taoline lähenemine end igati õigustanud;

- meil läheb hästi siis, kui me *esimestena haaram*e iga uue võimaluse järele, kui suudame edestada kõiki teisi, elu on korduvalt näidanud, kui tähtis on kõigist ette jõuda;

- meil läheb hästi siis, kui suudame end sisse seada *õiges võrgustikus*, meie tugevus pole mitte meis, vaid meie koostööpartnerites, kellega vastastikused kasulikud sidemed aitavad meil võimalikke riske maandada.

Plaan, ressursid, võimalused, koostöö – sobilikes tingimustes on need kõik õiged ja vajalikud asjad. Ohtlikuks muutuvad need alles koos määrsõnaga "ainult", siis kui meeles mõlgub ainult

plaan, ainult ressursid, ainult võidujooks teiste omasugustega. Siis kipuvad kõik põhiveendumust mitte kinnitavad signaalid tähelepanuta jääma.

Vanast mõtteviisist vabanemine on keerukas protsess. Sagedasti käivitub see alles väga tugeva välise impulsi mõjul, kui "tehes nii nagu alati", hakkavad tulema tõsised tagasilöögid. Kust ja kuidas aga leida uusi mõttemalle?

Siin jõuame märksõnani – *õppimine*. Kolleeg Tiiu Kuurme on õppimise kohta öelnud: "Kõige laiemalt võttes on õppimist mõistetud kui teadmisele tulemist, taolist, mille toimel inimeses midagi muutub – teisenevad hoiakud ja vaatenurgad, lisandub pädevus teha midagi paremini. Tadmisele tulemist ja teadjaks saamist ennast aga võib näha erinevatel viisidel. See, milleks mingis kultuuris õppimist peetakse, on võib-olla et peamiseks eelduseks õppimise võimalustele ja võimalikkusele. Ka üleskutse eluaegsele õppimisele ja rohked koolitused ei muuda inimeste elusuhet, kui õppimist endiselt harjumuspärase tekstide äraõppimisega samastatakse" (9, lk 119).

Kui keeriselises keskkonnas on varasemast kogemusest järjest vähem kasu ja kui kätteõpitud strateegiad ja taktikad üllatuslikus, enneolematu olukorras pigem segavad kui aitavad, on uute teadmiste-oskuste, kogemuste omandamine *paratamatu*. Üllatuslikult muutu-

vas maailmas ei piirdu see aga õppimise kui valmistekstide omandamisega. "Tadmisele tulemine" sisaldab ka *uue teadmise loomist*. Küsimus ei ole mitte meie olemasolevates teadmistes ja oskustes esinevate lünkade täitmisel juba kuskil olemas olevate teadmiste ja oskuste ülevõtmise ja omandamise teel, näiteks kursustel või seminaridel käies (kuigi ka see võib vajalikuks osutuda). Üllatuslikus maailmas on õppimise põhiküsimus uue teadmise, uute oskuste loomine. See on teadmise loomine mitte müügiks, vaid iseenese eksistentsiks. Põhjus on lihtne: seda teadmist, kuidas enneolematu olukorras toimida, ei ole kellegi, seda ei saa kusagilt üle võtta, sellepärast tulebki see endal luua ning teha seda igas uues olukorras ikka uuesti ja uuesti.

Niisuguse käsitluse teket õppivast organisatsioonist valmistis ette organisatsiooni tähistavate metafooride muutumine organisatsiooniteoreetilises mõtlemises eelmiste kümnendite vältel. Märksõna "mehhanism" asemel hakati kasutama märksõna "organism". Mehhanismid ei õpi. Organisatsioon kui organism peab aga selleks, et pidevalt muutavas tegevuskeskkonnas edukalt toime tulla, oma õppimisvõimet jätkuvalt tõstma. Toimetuleku suurim saavutus on ellujäämine, olemas olemine veel kahe või kümne aasta pärast. Ellujäämiseks peab organisatsiooni õppimisvõime olema ümbritseva tegevuskeskkonna keerukuse ja muutlikkusega samal või siis seda ületaval tasemel (12; 5).

Juhtimise uus paradigma

Kui protsesside kontrollitavus objektiivselt väheneb (vt eespool), järeljub sellest organisatsiooni juhtide jaoks mitu asja.

- Kõigepealt ei saa etteheidet "Sul ei ole asjad kontrolli all!" pidada enam nii tõsiseks, kui see varasematel aegadel on olnud. See järeljub juhtidele tavaliselt meeldib. Ei meeldi neile kuigivõrd aga järgmine järeljub.

- Teiseks tuleb nimelt tunnistada, et keerukas ja kiiresti muutuv keskkonnas ei ole organisatsioon enam ühest punktist (st organisatsioonilise püramiidi tipust) juhitav, osa asju käib ja jääbki edaspidi käima üle juhi pea.

- Kolmandaks tuleb tunnistada, et informatsioon on oluline relv olelusvõitluses ning et elu ongi võitlus info pärast

(vt eespool – informatsioon ja määramatus).

Kõigest sellest tuleneb omakorda mitmeid järeldusi organisatsiooni struktuuri, kultuuri ja juhi rolli kohta selles organisatsioonis, mida võib kokku võtta ühe mõistega – *juhtimise uus paradigma* (taganttõukamine => eestvedamine) – nähtus, millest viimasel aastakümnel on hakatud üha enam rääkima. Nimetatud uues paradigmas kuulub õpikeskkonna loomine kõige olulisemate juhtimisfunktsioonide hulka.

Illustreerimaks meile kõigile tuntud klassikalise/traditsioonilise juhtimisparadigma erijooni või õigemini – traditsioonilist paradigmat kui õpikeskkonda ja selle erijooni, kasutagem üht elust võetud näidet. Tabelis 2 on toodud juhtimist puudutavad *sülgavad baasarusaamad* – need, mis tegelikult reguleerivad juhtide (ja alluvate) käitumist, mitte need *deklareeritud väärtused* (hoolivus, sallivus, siirus, avatus, ausus jne), mis on kirja pandud organisatsiooni arengukavas või strateegias ning mida lahkesti demonstreeritakse kõigile külalistele. Küsimus: kas taolistest arusaamadest lähtuvalt üles ehitatud organisatsioonis õpitakse? Kindlasti, sest juhtidelt tuleb juhtnõore ja näpunäiteid ning töötajaid võidakse saata ka koolituskursustele. Teine küsimus: kas tegemist on õppiva organisatsiooniga? Kindlasti mitte. Miks?

Vastus on seotud *informatsiooni vahetuse ja liikumisega* juhtimise eri tasemetel vahel. Juurde tuleks siia võtta veel esmatasandi juhid ja täitjad, siis oleks pilt täielik. Aga praegugi oskame öelda, et informatsioon ei liigu parimal võimalikul viisil, tulenevalt kujunenud hoiakute hoitakse seda teadlikult kinni. Organisatsioon on killustunud, fragmentaarne, mõtlemise mastaabiks on oma osakond ja ametipost (koht hierarhias) ning sellega otseselt seotud huvid. Ebakõlad vertikaalses ja horisontaalses koostöös saavad alguse sealt. Kuid see pole veel kõik. Erinevate juhtimistasemetel ja funktsionaalsetel struktuuriüksustel vahel puudub dialoog, ja just dialoog on antud juhul võtmesõna.

Me võime modelleerida traditsioonilist ja õppivat organisatsiooni nii, nagu seda on kombeks teha, või koguni moodsa pööratud püramiidi kujul, kus juhtkonnal ei ole enam kamandav, vaid toetav ja tingimusi loov roll, kuid igal juhul tuleb

meil silmas pidada peamist. Küsimus ei ole lihtsalt mingi info, teate, signaali liikumises või mitteliikumises juhtimistasandite vahel. Oluline on, mis tähendus, mis mõte sellele signaalile omistatakse. Küsimuse all on seega maailma mõestamine, omandatud kogemuse teadvustamine, ühiste tähenduste loomine, ja see on kollektiivne protsess. Kui dialoogi ei ole, siis see ei toimi. Seetõttu on just kollektiivset õppimist rõhutanud Peter Senge, kui ta õppiva organisatsiooni kohta kirjutas, et see on koht, kus "inimesed pidevalt õpivad, kuidas üheskoos õppida" (13, lk 3). Kui see protsess ei toimi, jääb lonkama ka informatsiooni ümbertöötamine juhtimisotsusteks.

Omaette küsimus on, miks peab tähenduste loomine olema kollektiivne. Kas ei piisaks sellest, kui juhtkond ütleb, mida tuleb teha. Paraku ei piisa. Sellel on mitu põhjust. Kõigepealt on organisatsioonikultuur, mis maailma tõlgendab ja aitab selles toime tulla, alati kollektiivne, mitte individuaalne nähtus. Nii nagu kultuur ikka. Teine põhjus peitub eespool juba kirjeldatud keerises ja pöörises maailmas. Keerukas ja kiiresti muutuv olukorras saab eriti tähtsaks ajategur. Kui kujutada ette otsustamist ainult tiptasemel, osutub ajakulu, millega teade käsuliinipidi alla liigub, liiga suureks. Olukord jõuab selle ajaga muutuda ja tehtud otsus käib parimal juhul eilse, halvemal juhul üleilise päeva kohta. Aga ka teade, et otsus on hilinenud, jõuab püramiidi tippu teatava ajanihkega. Siit tuleneb järeldus vajadusest delegeerida otsustusõigus teatud küsimustes püramiidi tipust allapoole, neile, kellel on olukorrast kõige täielikum ülevaade. Kui tegemist on kvalifitseeritud (*oskavad teha*) ja motiveeritud (*tahavad teha*) töötajatega, on see igati põhjendatud. Juhtkonna ülesanne on kindlustada neile selleks tingimused. Siit ka pööratud püramiidi idee.

Teine küsimus on, et kvalifitseeritud juhtimisotsus ei eelda mitte ainult *informeeritust* (kuidas on praegu asjade seis), vaid ka *haritust*, st antud valdkonna ja sellega piirnevate valdkondade põhiseoste ja seaduspärasuste tundmist. Seda viimast on tiptasemel oletatavasti rohkem. Pealegi võib tiptasemel olla ka mingit teiselaadset, kuid ometi olulist infot, mida esmatasandil ei liigu, samuti võimet näha sündmusi ja

olukordi komplekselt, näha neid laiemas kontekstis, seostes ja dünaamikas (nn *helicopter view*). Siit tuleneb teine järeldus: juhtimisotsuste tegemine eeldab koostööd juhtimistasandite vahel, dialoogi, püüet jõuda ühiselt selgusele, mis toimub ja mida saab selles olukorras ette võtta. See ongi ühine tähenduste loomine, millest oli eespool juttu. Teisiti on seda nimetatud ka töötajate kaasamiseks juhtimisse. Delegeerimine ja töötajate kaasamine ei ole uued mõisted, need olid käibel veel enne, kui tekkis käsitlus õppivast organisatsioonist. Kuid nendeta kollektiivne õppimine ei toimi.

Paaril viimasel aastal Eestis tehtud uurimused on toonud välja probleeme, mis on seotud infovahetuse ja koostööga juhtimise eri tasandite vahel. Ilmnenud on vähemasti kolm asjaolu, mis tekitavad barjääre juhtide ja töötajate vahelises kommunikatsioonis.

- Ettevõtetes domineerivad vertikaalsed, ülalt alla suunatud infovood, tagaside on nõrk või pea olematu. Juhtkonnal puudub ettekujutus alluvate arusaamadest ja ootustest, nad ei tea, millise-na alluvad juhte näevad. Siit ka juhtide kohati ebaadekvaatne enesehinnang.

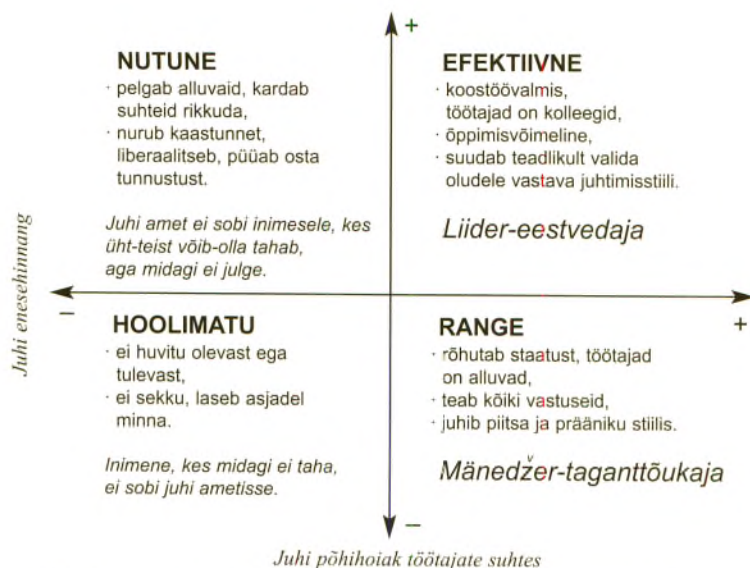
- Puudub otsene side tippjuhtide ja täitjate vahel, see on vahendatud keskastme kaudu. Keskastmejuhid omakorda kas ei edasta olulist informatsiooni või moonutavad seda tahtlikult. Kommunikatsiooniprotsessis on palju müra.

- Alluvate seas tekitavad segadust ja ebakindlust juhtkonna nn segasõnumid (*mixed messages*), kus sõnades küll deklareeritakse ühtesid väärtusi (meeskonnatöö, initsiatiiv altpoolt), aga praktikas toimitakse teiste, sageli kardinaalselt erinevate väärtuste kohaselt.

Selge, et neis tingimustes on kollektiivne õppimine äärmiselt raskendatud. Kui aga need on raskused produktiivse õpikeskkonna loomise teel, on kindlasti õigustatud küsimus, millest on sedalaa-di raskused tingitud, neil peab ju olema mingi põhjus. Siit jõuame juhtide hoiakute ja nende põhiorientatsiooni juurde.

Määrav on juhi hoiak

Alustagem tõdemusest, et dialoog on *suhthlemine*, mitte *kohtlemine*. Dialoogis osaleb kaks eksistentsiaalselt võrdset ja ühtviisi aktiivset subjekti. Traditsioonilises paradigmas see aga nii ei ole, seal juhtkond lihtsalt kohtleb oma alluvaid,



Joonis 2. Juhitüübid, nende enesehinnang ja põhihoiak töötajate suhtes.

tehes seda siis kas õiglaselt/ebaõiglaselt, karmilt/liberaalselt, viisakalt/ebaviisakalt või mingil muul neljandal viisil. Alluv ei ole suhtlemispartner, vaid kohtlemise objekt. Taoline hoiak on kerge tekkima, kui juhi enesehinnang on väga kõrge, kui selle aluseks on juhi staatuse (juhtimine kui privileeg, mitte kui raske töö, kohustus ja vastutus) ülilm väärtustamine, millega kaasneb *negatiivne hoiak* töötajate suhtes (laisad, rumalad, passiivsed, vastutustundetud, töötavad ainult lootuses hüvitusele või kartuses karistuse ees, vt joonis 2). Kui sellisel hoiakul on ka objektiivselt alust, tekib muidugi küsimus, kes niisugused alluvad tööle võttis ja milleks selliseid pidada. Aga võib-olla nad ei olegi nii passiivsed ega vastutustundetud? Äkki on suhtumine ülaltpoolt nad sellisesse olukusse surunud? Ehk ei ole neil olnud võimalustki oma ettevõtlikkust, leidlikkust ja initsiatiivi ilmutada, ilma et sellega oleksid kaasnenud sanktsioonid?

Juhina tegutsemiseks on püsivalt *positiivne enesehinnang* oluline eeldus. Seetõttu saamegi juhtidest rääkides vaadelda vaid joonisel 2 toodud maatriksi parempoolset osa. Sellest vasakule jäävad variandid kirjeldavad juhtumeid, kus inimene kas ei sobi juhi ametisse või ei sobi see amet inimesele. Parempoolses osas toodud võimalused erinevad mitmeti. Olulisemaks võiks pidada kahte iseloomulikku joont, need on õppimisvõime (kui keegi juba teab *kõiki* vastuseid, pole ju põhjust juurde õppida) ja võimalus valida eri juhtimisstiilide vahel

(kui mina olen okei, aga alluvad ei ole, saab neid kohelda vaid ühel võimalikul viisil, st valida ei ole midagi ja tuleb olla karm). Juhtimise uue paradigma juurdumine on seega paljuski juhi põhiorientatsiooni ja hoiakute küsimus. Juhtimise uus paradigma aga tähendab varasema võrreldes märgatavalt soodsama õpikeskkonna loomist. Nii nagu igapäevane juhtimispraktika kujundab organisatsioon domineerivat kultuuritüüpi, samamoodi see ka kas soodustab või tõkestab õppiva organisatsiooni kujunemist. Koos kõige sellest tulenevaga, mõistagi. Vastus küsimusele, kas õppiv organisatsioon või mitte, on juhtide käes.

Juhtidel pole muidugi lihtne. Selles veendumiseks piisab, kui vaadata peamisi takistusi, mis on ilmnenud õppiva organisatsiooni praktilise juurutamise teel. Nagu näitab eri riikide kogemus, kerkivad õppiva organisatsiooni idee praktikasse rakendamisel vähemasti seitse suuremat takistust (1, lk 251–252).

● **Juhid ei taha otsustusõigust delegeerida.** Traditsioonilises organisatsioonis otsustab juht, kellel, mida, kus kochas ja kui palju vaja õppida, õppivas organisatsioonis on analoogiline initsiatiiv suuresti töötajate käes.

● **Õppimine nõuab suurt paindlikkust, valmisolekut ja ka õigust katsetada midagi uut.** Õigus teha vigu ja neist õppida ei ole enamikule juhtidele vastuvõetav. Vigadest ei ole kombeks rääkida, neid ei tooda enamasti päevavalgele ja neist ei püütagi midagi õppida.

● **Püüe määramatust vältida.** Õppimi-

ne, katsetamine, uue loomine tekitab määramatust ja mitmetähenduslikkust ka neis valdkondades, mis varasema kogemuse põhjal tundusid lihtsad ja selged. Juhid aga taotlevad stabiilsust, selgust ja korda.

● **Alluvad ei taha vastutada.** Õppivas organisatsioonis ei ole kedagi süüdistada arenguvõimaluste puudumises. Iga töötaja peab ise leidma võimalused end arendada ja ka vastutab ise oma arengu eest.

● **Õppiv organisatsioon eeldab uusi oskusi.** Juhtidel tuleb arendada näiteks oskust kuulata, elada sisse õpetaja, nõustaja, treeneri rolli. Harjumuspärasel käsutamisel puudub õpiväärtus.

● **Usalduse puudumine.** Traditsiooniliselt jaga-ja-valitse- ning piitsa-ja-prääniku-stiilis juhtima harjunutel ei ole sugugi kerge hakata inimesi usaldama.

● **Ühise kogemuse alahindamine.** Juhid väärtustavad isiklikku, individuaalset kogemust ega näe kollektiivse, korporatiivse kogemuse tähtsust. Kui kollektiivset kogemust ei väärtustata, siis seda ka ei mõtestata ühiselt ning organisatsioon ei õpi sellest midagi.

Kui me ka käsitame õppivat organisatsiooni nii, et see ei ole mingi lõppjaam või -seisund, kuhu tuleb välja jõuda ja siis sinna pidama jääda, vaid pigem tee, mida mööda minnes on meil võib-olla suuremad šansid olla edukad kui muidu, siis lõpetuseks tahaksin ikkagi tuua kaks tsitaati Patrick Dicksonilt, kelle raamat hiljaaegu ka eesti keeles ilmus. Need iseloomustavad siinkirjutaja hinnangul ütlemata hästi nii käsitletavat teemat kui selle käsitlemise praegust taset.

“Teadmiste haldamine on ainus, mis otsustab tulevikus ellujäämise või kadumise” (3, lk 199). “Juhtimisteooria on endiselt ebaküps, ebatäpne ja tõestamata poolteadus” (3, lk 25).

Ja sellest viimasest tulenevalt: ükski artikkel, praegune kaasa arvatud, ei saa pakkuda mingit tarka, kõikehõlmavat ja -seletavat mudelit ehk lahendust. Ega paku küll, suurte narratiivide aeg on paraku läbi. Parimal juhul saab see anda vaid võimaluse mõelda kaasa ning teha iseenda kohta ja iseenda jaoks mingeid avastusi, see tähendab – tulla mingile uuele teadmisele, just nii, nagu me õppimist eespool määratlesime. Aga tegelik tulemus, mida keegi selle kaasamõt-

lemisega saavutab, sõltub esmajoones ikka igast mõtlevast subjektist enesest.

Kes soovivad õppiva organisatsiooni problemaatikasse põhjalikumalt süveneda, neile soovitatakse kolme eestikeelset allikat, mis pealegi kaunis värsked: Ruth Alas. Muudatuste juhtimine ja õppiv organisatsioon. Külüm, 2002; Robert Heller (toim). Juhi käsiraamat. Varrak, 2003, ptk Õppiv organisatsioon; Peter M. Senge. Viie distsipliini käsiraamat. Fontes, 2003. Viimasena mainitu on nn *field-book* ehk välimääraja, mis aitab kindlaks teha, kas tegemist on õppiva või mõne muu organisatsiooniga.

Kirjandus

1. Crainer, S. Key Management Ideas: Thinkers that Changed the Management World. 3rd ed, Pitman Publishing, 1998.
2. De Geus, A. The Living Company. Harvard Business Review, March/April, 1997. 51–59.
3. Dixon, P. Tulevikutarkus. Globaalsete muutuste kuus tahku. Fontes, 2003.
4. Garvin, D. A. Building a Learning Organization. Harvard Business Review, July/August, 1993. 78–91.
5. Jackson, B. Management Gurus and Management Fashions. Routledge, 2001.
6. Kaljulaid, K. Kellel on õigus küsida "miks"? 2003. http://www.konverentsid.ee/uploads/doc_14527.ppt.
7. Kilmann, R. H. Management Learning Organizations: Enhancing Business Education for the 21st Century. Management Learning, 27(2), 1996. 203–237.
8. Kofman, F., Senge, P. M. Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations. Organizational Dynamics 32, 5, 1993. 5–23.
9. Kuurme, T. Kasvatuse võim ja võimetus. TPÜ Kirjastus, 2003.
10. Nonaka, I. The Knowledge-Creating Company. Harvard Business Review, November/December, 1991. 96–104.
11. Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. The Learning Company. McGraw-Hill, 1991.
12. Revans, R. W. Action Learning: New Techniques for Management. Blond&Briggs, 1980.
13. Senge, P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Doubleday Currency, 1990.
14. Watkins, K. E., Marsick, V. J. Sculpting the Learning Organization, Jossey-Bass, 1994.

KOMMENTAARID



Krista Loogma

Eesti Haridusuuringute Instituudi direktor

Harry Roots väidab, et õppivat organisatsiooni on vaja selleks, et kiiresti muutuva eluga edukamalt toime tulla. Tegelikult võib kiiresti muutuv elu õppivat organisatsiooni ka lõhkuda. Miks peaksid puusepad tahtma meeskonnana õppida, kui nad teavad, et järgmise kolme kuu jooksul pole neil tööd? Organisatsioonid, kus pole kindlat tööjärge ees, on Eestis palju. Mis huvi saab olla meeskonnatöö vastu õpetajatel, kes ootavad juba mitmendat aastat oma kooli sulgemisotsust? Võib-olla on sellistes tingimustes õigem õppida siiski iseendale ja organisatsiooni pärast mitte muretseda?

Õppiva organisatsiooni põhimõttele töötavad vastu ka nende erialade inimesed, kelle identiteet on väljaspool organisatsiooni. Näiteks IT-spetsialistid. Õppimisvõime on neil suurepärane, sünnipäraselt "sisse programmeeritud", nagu öeldakse. IT-süsteeme üles ehitades õpivad nad kõigepealt tundma selle firma tehnoloogiat, kus nad töötavad, seejärel töötavad välja sellele firmale sobivad lahendused, nad on väga innovaatilised. Aga enamasti õpivad nad iseendale, mitte oma organisatsioonile. Nad õpivad projektist projekti, liiguvad organisatsioonist organisatsiooni, panes kõik liikumised oma CV-sse kirja. Mida rohkem projekte on tehtud ja firmasid läbitud, seda hinnatavam on IT-spetsialist. Ühest firmast järgmisse minnes viivad nad aga kogu infotehnoloogilise info endaga oma peas kaasa.

Informaatikud enamasti ei samasta ennast oma firmaga, neil pole organisatsioonitruudust, nende identiteet asub väljaspool. Nad identifitseerivad ennast

globaalse IT-spetsialistide perega, mis suhtleb omavahel veebipõhiselt. Firmajuht peab olema ikkagi väga suure veenmisoskusega, kui ta suudab informaatiku oma firma kui õppiva organisatsiooni püsivaks liikmeks värvata.

Õpetajate puhul võib märgata sama tendentsi. Mõnigi õpetaja tunneb aineliselt kuulamise üle rohkem uhkust kui oma kooli meeskonnatöö üle, eriti kui on tegemist globaalse, paljude rahvusvaheliste sidemetega aineliiduga. Kui töötaja identiteet asub väljaspool organisatsiooni, on õppivat organisatsiooni raske käivitada.

Õppiva organisatsiooni puhul toonitatakse, et ta ei tohi olla hierarhiline, see pärsib õppimist, Peter Senge taotleb õppiva organisatsiooni puhul maksimaalset demokraatiat. Aga organisatsioonilt nõutakse kõigepealt ikkagi efektiivust, mitte demokraatiat. On vaja turul läbi lüüa. See tähendab, et hierarhiaid pole võimalik täielikult vältida. Igal pool ei saagi meeskonnatööd teha, fordistlikku tootmist on veel küll ja küll. Seepärast räägitakse õppiva organisatsiooni kõrval ka õppivast hierarhiast.

Oma piirid seab õppivale organisatsioonile seegi, missugused inimesed kollektiivis töötavad. Mida teha näiteks "heitunud õppijatega", kes väidavad, et kõik on õppimiseks liiga keeruline, et nad on õppimiseks liiga vanad, neil pea ei võta jne? Tööandja peab sellised töötajad mõnigi kord käsu korras õppima panema.

Ka õpetajate hulgas võib olla "heitunud õppijaid". Samas on kooli efektiivsus selgelt määratlemata mõiste, pankrott ei tule siin nii lihtsalt ja raske on öelda, millal on õigem rakendada õppiva organisatsiooni mudelit, millal autoritaarset juhtimisstiili ja hierarhilise õppimise mudelit.

Õppimise mõttes on Eestis praegu kõige raskemas olukorras paljude firmade töölised. Neil pole selliseid erialaseid võrgustikke, nagu on informaatikutel veebipõhine suhtlemine ja õpetajatel erialaliidud. Ametiühingud, mis võiksid tööliste erialase enesetäiendamise tegeleda, on Eestis nõrgad. Töölistel polegi oma ametiuhkuse pidepunkti, millele õppides toetuda. Paljud neist tunnevad end töö juures nagu sõdurid sõjaväes – peavad suu ja teenivad edasi.

Õppimisele töötab vastu ka see, et enamasti tehakse Eesti ettevõtetes lihtsaid allhanketöid, kus erilist oskust pole vaja ja pole vaja ka õppivat organisatsiooni. Lisaks on probleem selles, et töölisel on tavaliselt oma erialas väga tugevalt kinni. Puusepp ei taha saada meistriks, ei soovi minna kontoritööle, ei hakka müügimeheks – ta tahab jääda puusepaks. Selline olukord tekitab neis tunde, et neid eksploatatakse, ja õppiva organisatsiooni loomise võimalus on üsnagi välistatud.

Harry Roots märgib õigesti juhtide olulist rolli õppiva organisatsiooni tekkes. Näiteks meditsiiniõdede hulgas tehtud uuring näitab, et õed õpiksid palju rohkem, kui haiglad võimaldavad, neil on oma õpiringid, kus nad analüüsivad uute seadmete ja ravivõtete kasutamise kogemusi. Õed identifitseerivad end oma kutsega, kuid erinevalt informaatikutest ka oma töökohaga. See on suurepärane eeldus õppiva organisatsiooni tekkeks. Aga kui kuuled tööandjalt arvamust, et õed peavad olema vait ja paigal nagu lauad, toolid, voodid ja kardinad, et nad peavad olema lihtsalt käepärast võtta, et neid on vaja panna sinna, kuhu vaja, tundub õppiva organisatsiooni tekkimine illusioonina.



Tiia Lister,

koolitaja-psühholoog

Olen töötanud koolis õpetaja ja koolipsühholoogina ning teinud viimase nelja aasta jooksul sisekoolitusi umbes 70 Eesti koolis ja minu muljed ei ole õppiva organisatsiooni suhtes just rõõmustavad. Olen näiteks olnud koolis, kus viimase viie aastaga on vahetunud kolm juhti. Peataolek juhtkonnas peegeldus

seal vastu alates riiehoiust kuni suhete õpetaja-õpilase vahel. Sellises olukorras ei saa organisatsioonist üldse rääkida

Kahjuks on aitamise asemel hakatud koole kritiseerima. Ei anta endale aru, et kooli (ka maakooli) puudused on koolist järgmise juhtimistasandi tegemata töö.

Oma kogemuste põhjal võin öelda, et haridusvaldkonnas on praktika ja teooria üksteisest väga kaugel. Koolijuhid ei oska tellida oma koolile vajalikke, täpselt etteplaneeritud koolitusi. Olen näinud tõeliselt ahastuses õpetajaid, kes tunnevad, et koolisituatsioon nagu voolaks nende mõjuväljast ära, lapsed muutuvad tohutu kiirusega – aga abi ei leia kelleltki.

Kuigi oleme elanud juba tosin aastat täiesti uue riigikorra tingimustes, pole igapäevase koolielu sisulistes külgedes muutusi toimunud – paradigma pole vahetunud. Paljudel juhtudel on ikka tegemist "hea nõukogudeaegse kooliga", kus juhil on suur võim ja puudub sisuline suhtlemine ja dialoog. Olen olnud koolis, kus kooli juhtkonnal ei sobinud koos õpetajatega sisekoolitusest osa võtta. Õnneks olen olnud ka selises koolis, kus koolituspäevadel osalesid kõik koolitöötajad, direktorist koka ja riiehoijad tänini välja.

Räägime, et pole piisavalt uuringuid koolides toimuva kohta. Minu arvates aga pole ka piisavalt potentsiaali. Mitte ainult teoreetikute ja uurijate elukauguse ja erapoolikuse, vaid eelkõige olukorra keerukuse tõttu. Õhkkonnas, kus kõik kooli kritiseerivad, süüdistavad ja näitavad näpuga, on õpetajad võtnud enesekaitsehoiaku ja keelduvad oma probleeme avalikustamast. Juhtkonnad varjavad arengut pidurdavaid probleeme oma kooli maine säilitamise pärast. Enamikul koolidest on nüüdisaegsed ja väga hästi koostatud arengukavad, kuid sageli on need koostatud vaid mulje jätmiseks, tegelik elu käib aga endist rada.

Nii ei saagi koostöö eri tasemetel käivituda, ning õppiva organisatsiooni kujunemiseks ei ole vähimatki sisemist vajadust.

Viimasel koolitusel ärgitas üks õpetaja oma kolleege, kes ei soovinud esineda videokaamera ees, ning tuletas meelde, et varsti on õpilastel videokaamera mobiilid ja oma koduleheküljed,

kuhu nad võivad õpetajate pilte üles riputada, isegi neid pilte moonutades. Kui õpetaja pole harjunud nägema end videos, võib tehnika selline areng tuua kaasa tõelise šoki.

Vanad teadmised ja suhtumised ei aita, ka vana õppimis- ja juhtimisstiil mitte. Valmisolek vanast loobuda ja uute õppimisvormide otsimine koostöös õpilaste ja lapsevanematega, vallajuhtide ja vallarahvaga on muutunud paljudele koolidele ellujäämise küsimuseks.

Minu kogemuse järgi on mõisted, nagu organisatsioonikultuur ja isegi psühholoogiline mikrokliima, eneseanalüüs psühholoogilises mõttes, ka meie-tunne ja koostöö, paljudes koolides praegu veel tundmatud. Paljudele on uus ka vastutuse delegeerimine ja dialoog, kogu kommunikatsiooniteematika. Puudu jääb väljendusoskusest, ei mõisteta, et informatsiooni vaba liikumine on organisatsiooni eduka tegevuse alus.

Võib öelda, et paljude koolide õpetajaskonna kõige efektiivsemalt toimiv õppimisvorm on nn mallõpe (juhtide eeskuju ja suhtlemisstiil) ning igaühe meeldivuse alusel võetavad kursused. Sisekoolitusplaanides võib aga täheldada temaatika lainelist muutumist, mis käib kummaliselt ühes laines haridusministeeriumis väljahõigatud täiendus-koolituse prioriteetidega.

Tahaksin lõpetada oma kommentaari siiski tunnustusega nendele koolidele, kus on suudetud murda vanad alateadvuses kinnistunud mallid ning leida koos uued, otseselt oma koolile vajalikud õppimisviisid. Teistel koolidel aga suurenevad eeldused õppivaks organisatsiooniks kujuneda sedamööda, kuidas suudetakse Eestis tõsta tähelepanukesmesse "pehmed väärtused" – alates usalduse tekkest, headest, soojadest suhetest, rõõmsameelsusest-positiivsusest, vastastikusest tunnustusest, hoolimisest ja abist kuni ühiste visioonide ja eesmärkideni.



Ene-Silvia Sarv: "Kooli samm-sammuline muutumine õppivaks organisatsiooniks tundub tänapäeval loomuliku, isegi vältimatu protsessina."

Kool kui õppiv organisatsioon

E n e - S i l v i a S a r v

Haridusuuringute Instituudi teadur

Aastakümneid tagasi ütles Lyotard, et tulevased sõjad pole maavarade, vaid mõistuse ümberjagamiseks. Ta polnud ainus ega esimene, kes viitas sellele, et vanale/klassikalisele akadeemilisele (üli)koolile vastandab aeg uue (üli)kooli. Selles pole keskne mitte akadeemilise teadmise edasiandmine, vaid kasutusväärtusega teadmuse loome õppeprotsessis. Sama on väitnud ka sellised inimese, kooli ja hariduse uurijad, visionäärid ja uuendajad nagu M. Fullan, J. Botkin, P. Freire jmt.

Ja et suurfirmit ei kannata oodata, millal haridussüsteem, üldhariduskool neile vajalike omaduste ja oskustega inimvara suudab kasvatada, on juba tosin aastat maailmas ühendused, nt *Spinner*, kuhu ühinenud pool tuhat korporatsiooni ja firmat on loonud oma ülikoolide ja koolide võrgustiku. Just võrgustiku, kus toimivad aktiivsed vastasti-

kused seosed – kommunikatsioon, teadmusvahetus, refleksioon jne. Kõige üldisem ongi mudel: inimesed (ja nende võrgustik) – rühmad (ja nende võrgustik) – asutused/ettevõtted – keskkond või tarbijaskond – asutuste võrgustik. See tähendab, et akadeemilise tarkuse kõrval tõuseb, tegelikult on juba tõusnud, tähtsaks sotsiaalne ja koostöö tarkus. Innukalt otsitakse teid, kuidas arendada õppe-kasvatust protsessis lapses välja ka need võimed, millest enamgi kui varasest lugemisoskusest sõltub tema tulevane edukus töömaailmas. Vanemate ja tööandjate huvi ja nõudmine pöördub üha enam emotsionaalse ja multiintelligentsuse arendamise suunda.

Mida tähendab see tendents kooli ja selles tegutsevate inimeste seisukohalt?

Eesti koolide arengukavade uuring 2000. a näitas, et enam kui viiendik uuri-

tud arengukavadest sisaldas õppivatele organisatsioonidele omaseid tunnuseid, kuigi seda mõistet tollal märkimisväärselt ei kasutatud. Koolides võeti kasutusele maailma tipp-haridusuuendajate poolt Eestis 1990. aastatel tutvustatud ideed ja tegevusmustrid (nt Omanäoline Kool jt projektid). Teiselt poolt – hästi toimiva kooli loomuliku arengu tulemusena selekteerisid ajakohased kogemused, mis sõnastati arengukavas. Asutusena, kus õppimine on põhitegevus ja õppimise-kasvatuse tulemused "põhitoodang", peakski kool olema õppiv organisatsioon. Poole sajandi jooksul, kui mitte enam, on koolis olnud struktuure, mis teataval määral vastavad õppiva organisatsiooni tunnustele, näiteks meetoodilised komisjonid aineõppe ja ainetevaheliste seoste kooskõlastamiseks, selles valdkonnas otsuste tegemiseks jmt.

Siiski on õppival organisatsioonil ja lihtsalt õppivate inimeste struktureeritud kooslusel (mida on enamik kooles) mitmeid erinevusi. Allpool püüan anda ülevaate koolist, lähtudes P. Senge õppiva organisatsiooni mudelist, lõimides selle Nonaka ja Takeuchi teadusjuhtimise mudeliga.

Peamised allikad on loetletud artikli lõpus, tekstiviited on toodud vaid üksikjuhtudel.

Viis võtmevaldkonda

Senge mudel koondab organisatsioonis toimuvad protsessid, millest suur osa on käsitatavad õppimisena, viie distsipliini ehk võtmevaldkonna alla. (Viimane on B. Goldmani magistritöös kasutusele võetud termin, 4).

Need võtmevaldkonnad on isikliku meisterlikkuse arendamine, tiimi(s) õppimine, ühisvisiooni loomine, töö mentaalsete mudelitega ja eelnevaid läbiv süsteemimõtlemine.

Efektivse, tulemusliku kooli puhul hõlmab tegutsemine viies võtmevaldkonnas kogu kooli. Ühendav ja ühtlustav on seejuures visioon ja kooli kultuur. Need läbivad kogu kooli kõigepealt horisontaalselt – õpilaste tasand, õpetajate tasand, mittepäädagogilise personali tasand, juhtkonna tasand, lapsevanemate tasand ja kooli tema keskkonnaga ühendavate struktuuride (sh hoolekogu) tasand. Samas on tähtis ka vertikaalne haaratus – sama visioon oma väärtustega ja sama kultuur kojamehest direktorini. Kui kunagi pani koolimütsi või susside puudumist tähele ka riidehoiutädi ning direktor kergitas kaabut koja-meest teretades, oli see kooli läbiv kultuurielement.

Kooli, iga õpilase ja õpetaja personaalne arengukava on sellises võttes normaalne nähtus. Samas, arengukaval on mõtet ja see toimib vaid juhul, kui subjekt – kool, õpilane või õpetaja – on selle kava aktiivne ja maksimaalselt teadlik looja, korrigeerija ning täitmise hindaja. Võõrandumine ja välise manipuleerimise/diktaadi tajumine pärsib nii isiklikku kui ka organisatsiooni panust. Ülaltpoolse reformid (nt valdade ja haiglate, koolide ühendamine, apteekide vahemaade kehtestamise tahe jmt Eesti praktikas) toovad edenemise asemel kaasa stressi ja tegususe languse, on



Õppiva organisatsiooni mudeli kõiki valdkondi ühendav tuum on rühma- ehk tiimiõpe, koostöökultuur ja refleksioon.

analoogsed nõukogudeaegsel tsentraliseerimisperioodil toimunuga.

Olulised mõisted

Isiklik meisterlikkus (Sengel – *personal mastery*) võimendab inimesi, muudab nad tegusamaks, süvendades enesemõistmist ja enesejuhtimisvõimet. See tähendab ka seesmistest soovide äratundmist, oskust täiustada oma tööelu ja korraldada ajaliselt paremini tööd ning eraelu. Isikliku meisterlikkuse arendamine on tööalase meisterlikkuse ja isikliku toimetuleku võimete arendamine.

Mentaalsed mudelid (*mental models*) võimendavad ja vormivad seda, mida inimesed näevad ja mõistavad, määravad suhte teiste inimeste ja maailmaga. Senge selgitab, et mentaalsed mudelid on "sügavalt juurdunud oletused, üldistused, isegi pildid ja kujutlused, mis mõjutavad seda, kuidas me mõistame maailma ja mida me ette võtame". Seega on mentaalsed mudelid aluseks põhjendatud valikute tegemisele, vahendid probleemsituatsioonide mõistmiseks, neile tähenduse andmiseks, võimalike lahenduste vahel valimiseks ja oma tegevuse tulemuste ettenägemiseks. Mentaalsed mudelid muutuvad pidevalt: uus info lisandub ja kohatu info heidetakse kõrvale, muutuvad

väärtused, muutub enese ning teiste vajaduste mõistmine ja hindamine. Mõistena on *mentaalne mudel* avaram kui *mõttemudel* (mida on kasutanud R. Alase ning P. Senge tõlkijad), haarates ka varjatud teadmused ning väärtushoiakuid.

Ühisvisioon (*shared vision*) on teistega ühine arusaam rühma, organisatsiooni eesmärkidest, taotlustest, väärtustest. Ühisvisioon võimendab inimesi, genereerides üksmeele selle kohta, millele energiat koondada. Koolis on see väljendatud nt kooli õppekava eesmärkide ja kooli arengukava visiooni, missiooni, prioriteetide jm tekstides. Kuid tekstist olulisem on, kuivõrd inimesed seda koolis ellu viia tahavad.

Tiimis õppimine ehk koosõppimine (*team learning*) võimendab inimesi, tuues esile mõtted ja taotlused, motiivid, mis päästavad valla resonantsi ning sünergia õppimisprotsessis. Õppimine on pigem inimese või rühma jaoks uue teadmise, oskuse loomise, konstrueerimise metafoor. Just tiimid on mis tahes organisatsioonis teadmusringluse ja teadmusloome keskne lüli. Juhuslikud rühmad või "kohvinnurgakooslused", millel puudub selge siht, võivad seda rolli täita vaid juhuslikult ja pindmiselt.

Süsteemimõtlemine asetab mis tahes nähtuse, tegevuse, väärtuse erine-

vasse konteksti – lähimast kuni globaal-
seni – ja püüab näha nii lähemaid kui
kaugemaid tagajärgi. Nii võimaldab süs-
teemimõtlemine inimestel mitte karta,
vaid tunnustada maailma selle vastasti-
kustes seostes ja oma kogemusi sellest
mitmekesisusest. Süsteemimõtlemine
integreerib kõik võtmevaldkonnad ja
toob esile õppiva organisatsiooni või-
mendava potentsiaali nii väliskeskkon-
na kui iga liikme jaoks.

Õppiva organisatsiooni mudeli kõiki
valdkondi ühendav tuum on rühma- ehk
tiimiõpe, koostöökultuur ja refleksioon.
Sisuline, olemuslik, kõiki läbiv mõtteviis
on süsteemimõtlemine.

Igas organisatsioonis, ka igas koolis
on mingil määral esindatud kõik viis võt-
mevaldkonda. Traditsioonilised metoo-
dilised komisjonid on tiimi mõne tunnu-
sega, õppenõukogudes toimub teataval
määral ühise arusaama kooskõlastami-
ne ja osalus otsustamises. Hea klassi-
juhataja puhul võivad ka klassikollektiivil
olla läbi räägitud ja omaks võetud vaa-
ted tulevikule ja tiimid, mis tegevuses eri
projektidega – olgu siis õppeainete või
hoopis kogu kooli huvides. Oluline on
siin koostöökogemuse, otsutamise-vas-
tutuse-usalduse, võrgustikloomise jmt
kogemuste saamine ning areng kõigis
viies võtmevaldkonnas. Selline koge-
mus paaris Tallinna koolis on sel aastal
vormumas magistritööks.

Organisatsiooni arengufaasid

Õppiva organisatsiooni kujunemine on
pidev ja sugugi mitte tõusujooneline
protsess. Seda on kirjeldatud kui mitme
etapi läbimist, kus nii juhtkonnal kui ka
kollektiivil tuleb mõnestki kriisiperioodist
läbi jõuda. Nende nimed on ise seda-
võrd kujukad, et selle kirjutise raames
neist piisab: mesinädalad, konfliktifaas,
nõutusefaas, segaduste faas, hirmutav
faas, küpsusefaas.

Koolide arengukavade uuringud
(2000–2001) viitasid sellele, et nelja põ-
hilise koolitüübi seas on nii neid, millel
on õppiva organisatsiooni tunnusjooni,
kui ka konservatiivseid koole. Vaadel-
des kooli õppiva organisatsiooni seisu-
kohast, märgib B. Goldman, et 1998.–
2000. a tavalises toimetulevas koolis

- seisnes õpetajate individuaalne meis-
terlikkus kitsas kutsealases tegevuses,
valdavalt valitsesid passiivsed õppeme-

todid ja juhtkonna täpne, kuid initsiatiivi-
tu kõrgemalt tulevate korralduste täitmine;

- puudus jagatud visioon. Kooli priori-
teetsed suunad ei taganud kõrget taset
koolidevahelises akadeemilises konku-
rentsis;

- mentaalsetes mudelites puudus glo-
baalne mõõde, lähtuti oma kitsastest
kooliprobleemidest, nägemata kooli kui
tervikut haridussüsteemis;

- puudus tiimitöö oskus, sest kooli ül-
dist juhtimisstrateegiat – ülalt alla, juhid
kui komandörid – arvestades puudus
selle järele vajadus;

- puudus süsteemne lähenemine, iga
probleemi lahendati üksikult, seostama-
ta suuremate probleemidega. Sageli
olid lahendused formaalsed, tegeldi ta-
gajärgede likvideerimisega, mitte problee-
mide ennetamisega (4).

Samad aspektid ilmsid ka koolide
arengukavade analüüsimisel.

Kooli samm-sammuline muutumine
õppivaks organisatsiooniks tundub tä-
napäeval loomuliku, isegi vältimatu prot-
sessina. Kooli kvaliteedijuhtimine on
üks õppiva kooli mudel. Pidev ja teadlik
õppekavaarendus, laste arengu ja õpe-
tajate eneste arengu jälgimine, uurimine
ning selle põhjal konkreetsete muutuste
toomine igapäevase tegevuse tasandile
tähendab tegusate tiimide olemasolu.
Suhtumised, hoiakud, mis alaväärtusta-
vad või tõrjuvad uurimist, aktiivseid või
"teistsuguseid" õppemeetodeid, kasva-
tusteadusi ja pedagoogikat, takistavad
nii kooli kui terviku, aga ka iga õpetaja ja
õpilase arengut. Eriti probleemseks on
mõne viimase aja uuringu põhjal osutu-
nud koostöökultuuri kaduma kippumine
õppetunni tasandil – üksteisel õppimine.

Küsimus on, kui tugevad peavad ole-
ma kooli kollektiiv ja kooli juhtkond, et
luua õppivat organisatsiooni praeguses
Eestis. Õppiva organisatsiooni üht kes-
set kultuuri elementi – enesehindamist –
on näiteks praegustes tingimustes väga
keerukas rakendada. Formaalsed järele-
valvenõuded koolile ja sealt edasi õpe-
tajale on pigem konveierimudeli (nt ko-
hustuslikud ühetaolised tunnikavad aas-
ta peale ette jmt) kui pideva arengu,
õppimise ja vastutuse kultiveerijad. Üks
põhjus on see, et (üld)haridussüsteemi
kui tervikut, mille keskse võrgustiku
moodustab ministeerium koos omavalit-
sustega, võib õppivaks organisatioo-

niks pidada vaid tingimisi. Kui eeldada,
et mesinädalad olid kümme-viisteist
aastat tagasi, siis kas on nõutuse ja
kaose etappi jõutud? Või mindi pärast
mesinädalaid lahku? Mis ei tähenda, et
olukord lootusetu oleks.

Kirjandus

1. Alas, R. Muudatuste juhtimine ja õppiv
organisatsioon. OÜ Külim, 2002.

2. Bell, L. From Symphony to Jazz:
The concept of strategy in education.
School Leadership & Management, Nov 98,
Vol 18, Issue 4, 1999. 449–467.

3. Botkin, J. W. Smart business: how
knowledge communities can revolutionize
your company. New York, The Free Press,
1999.

4. Goldman, B. Õppiva organisatsiooni ja
teadmusjuhtimise elemente koolis.
Magistritöö. TTÜ, 2003.

5. Haregraves, D. H. The knowledge
Creating School. British Journal of
Educational Studies, ISSN 0007-1005, Vol
47, No 2, June 1999. 122–144.

6. Jagomägi, I. Teadmusjuhtimise
rakendamise võimalustest EV Majandus-
ministeeriumi näitel. Magistritöö. TÜ, 2000.

7. Lessem, R, Palsule, S. Managing in
Four Worlds: From Competition to
Co-Creation. Blackwell Publishers, 1997.

8. Nonaka, I., Takeuchi, H.
The Knowledge-Creating Company:
how Japanese Companies Create
the Dynamics of Innovation. New York,
Oxford University Press, 1995.

9. Sarv, E.-S. On structure, content and
typology of school development plans in
Estonia. – The opening world: changing
educational environment and teacher
training. Ed S. Priimägi, E.-S. Sarv, Tallinn,
TPÜ kirjastus, 2002. 78–105.

10. Sarv, E.-S. Haridusreform, õppimine
ja õpetaja. Käsikiri. 2003.

11. Senge, P. et al. The Fifth Discipline
Fieldbook: Strategies and Tools for Building
a Learning Organization. New York,
Doubleday, 1994.

12. Senge, P., Cambron-McCabe, N.,
Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A.
Schools that Learn. London, Nicholas
Brealey Publishing, 2001.

13. Sitska, S. Emotsionaalse
intelligentsuse arendamine klassis,
kasutades teadmusjuhtimise ideid.
Magistritöö käsikiri. 2003.

14. Wheatley, M. J. Leadership and the
New Science. San Francisco, Berrett-
Koehler Publishers, 1999. 197.



Tiiu Janter



Enn Siimer



Helju Kurg

Arenguvestlus

R a i v o J u u r a k

Ka arenguvestlused on tagasiside – õpetajale, lapsevanemale, lapsele.

Viljandimaa koolides on peetud arenguvestlusi juba kaks aastat. Vestlusringis jagasid oma muljeid Kildu Põhikooli õpetaja **Tiiu Janter** ja direktor **Enn Siimer**, Viljandi Paalalinna Gümnaasiumi õpetaja **Helju Kurg** ja õppealajuhataja **Griseldis Luist**, lapsevanem **Raili Susi**, Midrimaa lasteaia juhataja **Marika Kissa**, maavalitsuse peaspetsialist **Helle Aunap**. Arenguvestlusi on peetud ka Tarvastu ja Suure-Jaani gümnaasiumis, Viljandi Jakobsoni gümnaasiumis ja Maagümnaasiumis jm.

Usalduslikkus

Vestlusringis toonitati, et lapsevanemad soovivad väga rääkida õpetajaga usalduslikus õhkkonnas. On väidetud, et arenguvestluse tase oleks kõrgem, kui juures viibiks koolijuht, psühholoog, sotsiaaltöötaja või aineõpetaja. Sedagi võib vahel vaja olla, kuid lapsevanemad soovivad kindlasti ka selliseid vestlusi, kus räägitu jääb ainult õpetaja, lapse ja tema vanema vahele.

Lapsevanem Raili Susi ütles, et ei esita lastevanemate koosolekutel kunagi küsimusi, sest küsijaid on niigi liiga palju. Arenguvestlustel on ta saanud pärida kõige kohta, mis teda kooli juures huvitab. Mõned lapsevanemad lausa ootavad seda jutuajamist.

Vestlusringis osalejad arvasid, et arenguvestlustega tuleks alustada juba lasteaia, nagu tehakse näiteks Viljandi Midrimaa lasteaia.

Ettevalmistus

Arenguvestlus pole niisama jutuajamine, sellele eelneb põhjalik ettevalmistus. Klassijuhataja paneb lapse kohta kõik olulise kirja, vajadusel vestleb kooli psühholoogi või valla sotsiaaltöötaja, aineõpetajate, logopeediga. Kui andmed on koos, mõtleb õpetaja läbi, millele konkreetse lapse puhul kõige rohkem tähelepanu osutada, ja koostab küsimustiku. Laps viib küsimustiku varakult enne arenguvestlust koju, et isa-ema saaksid kõik küsimused põhjalikult läbi mõelda. Laps püüab samuti küsimustele vastata. Nii valmistuvad vestluseks kõik osalised.

Standardiseeritud küsimustikke ei kasutata. Iga lapse kohta koostatakse eraldi küsimused. See töö võib võtta oma kolm-neli tundi, kuid muudab arenguvestluse lühemaks ja konstruktiivsemaks. Lapsevanem näeb, et ei otsita halba, ei sorita minevikus. Ta tajub, et õpetaja on professionaal ja kool tahab tema last aidata. Viljandimaal on seni peetud üks vestlus aastas. Kaks oleks parem, kuid selleks ei jätku jõudu.

Kokkuvõtteleht

Pärast vestlust koostab õpetaja kokkuvõttelehte, kus on kirjas lapse, vanema ja õpetaja kohustused. Viljandimaa koolide kogemus näitab, et igaühe ülesanded peavad kindlasti kirjas olema, muidu ei taju lapsevanemad vestluste tõsistust. Kirjalik kokkuvõte on eriti vajalik suurte klasside puhul, kus õpetajal on raske kõike täpselt meeles pidada. Kui arenguvestlusi on tehtud mitu aastat, näeb kirjalike kokkuvõtete põhjal lapse arengut. Paberilt on ka kergem jälgida, kuidas võetud kohustusi täidetakse.

Rõhutati, et kokkuvõttelehtedega võivad tutvuda ainult laps, lapsevanem ja klassijuhataja, mitte kõrvalised isikud.

Enn Siimeri arvates võiksid klassijuhataja, laps ja lapsevanem koostada isegi lepingu. Sellel pole juriidilist väärtust ja see ei ole avalik dokument, kuid annaks arenguvestlusele psühholoogilises plaanis kaalu juurde, eriti lapse jaoks. Õpetaja ja lapsevanem mõistavad teineteist tavaliselt ruttu, aga lapsega tuleb samuti kokkuleppele jõuda. Lepingule alla kirjutades tunnetab laps end arenguvestluse võrdse osalisena, allkirja andmine sisendaks talle, et tegemist on tõsise vestluse ja tema enda eluga.



Griseldis Luist



Raili Susi



Marika Kissa



Helle Aunap

Mida saab teada?

Enamik vanematest on saanud arenguvestlustel teada, et nende lapsel läheb hästi, aga laps suudaks rohkemgi. Siis on arutatud, millele peaks laps tähelepanu osutama, milles ta on andekas, kas ta ei tahaks mõnda ringi või huvikooli minna jms. Siin on arenguvestluste kõige olulisem koht – tegeldakse lastega, "kellega pole probleeme". "Õpetaja, miks te mind ei küsi?" – "Sa ju oskad!" Sedalaadi tunnustusest ei piisa. Viielistelgi lastel on muresid küllaga ja neid on vaja arenguvestlustel teada saada.

Arenguvestlustel on selgunud, et mõned lapsevanemad nõuavad oma lastelt liiga palju. Mõned "nelja" saanud lapsed on nutu piiril. Arenguvestlustel on siis vanemale selgitatud, et piisab sellest, kui laps õpib oma võimete kohaselt.

Arenguvestlustel on saadud teada, et laps peab logopeedi juurde minema, muidu õigekiri ei parane. Paljudele on uudis, et logopeedi abi pole häbiasi, vaid tuleb lapsele kasuks. Ka psühholoogi või psühhiaatri juurde mineku vajalikkust on olnud arenguvestlustel võimalik rahulikus toonis selgitada.

Lapsevanem Raili Susi oli üllatunud, kuulates, et ta laps käitub koolis niisama spontaanselt kui kodus. Nüüd pööratakse kodus enesevalitsemisele rohkem tähelepanu.

Õpetajad on juhtinud mõne lapsevanema tähelepanu ka sellele, et laps närib küüsi, paneb hajameelsuse hetkel sõrme suhu vms.

Üllatusi on ka pedagoogidel. Näiteks ei teadnud üks õpetaja, et tema pahir õpilane on haige. Teine õpetaja sai teada, et klassi kõige vaiksem õpilane on olnud tema peale juba mõnda aega

solvunud – tühise seiga pärast. Arenguvestlustel võeti see pinge maha.

Eriti oluline on selliste salapingete avastamine poiste puhul. Kui klassis on üle 30 õpilase, võib õpetaja tahtmatult mõnel poisil "mutri üle keerata". Poisi ja tema vanemaga asju arutades see oht väheneb.

Mõni lapsevanem, kellel on tekkinud arenguvestluste "sõltuvus", käib koolis sageli ja küsib õpetajalt nõu kõige kohta, mis mureks. Nii sai üks lapsevanem just nimelt arenguvestlustel teada, et tal on võimalik vallalt sotsiaalabi taotleada.

Koolitus

Arenguvestluste läbiviija vajab koolitust. On suur kunst õpilane ja ta vanem rääkima saada ja sealjuures vestluse käik õigel kursil hoida. Õpetaja ei tohi lapsevanemale nõu anda, ta tohib ainult küsimusi esitada – seegi eeldab koolitust ja oskusi.

Viljandimaal käisid huvilised kõigepealt Taanis ja Soomes arenguvestlustega tutvumas. Seejärel pakkus Viljandi linnavalitsuse haridusamet kõigile linna koolidele ja lasteaedadele vastavat koolitust. Koolitaja oli Kersti Türk. Ta näitas lisaks suulistele selgitustele videofilme sellest, kuidas vestelda sõbraliku lapsevanemaga ja kuidas rahustada vaenulikult häälestatud lapsevanemat. Arenguvestlustega on tutvutud ka Tallinna Vabalinna Hariduskolleeegiumis. Kildu koolis on pidanud Tõnu Ots õpetajatele ja lapsevanematele loenguid psühholoogiast.

Probleemid

Seni tuntakse arenguvestlust ette valmistades puudust laste tervise, võimete ja huvide tüüptestidest. Need annaksid

hea aluse hinnata, missugused on lapse käelised, muusikalised, matemaatilised ja teised oskused. Oleks ka selgemalt näha, mille puhul tuleb pöörduda logopeedi, psühholoogi või psühhiaatri poole.

Üksainuski vestlus aastas on väga töömahukas. Klassis on üle 30 õpilase, iga arenguvestluse ettevalmistamiseks kulub kolm-neli tundi, vestlus ise kestab üle tunni. Vestlusi saab enamasti pidada ainult õhtuti, sest lapsevanemad on päeval tööl. Sageli on koolis raske leida mugavat ruumi, kuhu kõrvalised inimesed kogu aeg sisse ei vaata, kus saaks lapsevanemale ka kohvi pakkuda.

Sellega seoses tekib taas vana küsimus – kas klassijuhataja tunnikoormus ei peaks olema väiksem kui aineõpetajatel? Tarvastu vald on otsustanud, et arenguvestlusi pidavate klassijuhatajate tööd tuleb rahaliselt kompenseerida. Kildu koolis on vald suurendanud kooli telefoniga helistamise limiiti. Kui aga arenguvestlustest saab üleriigiline programm, kes kompenseerib kasvanud töömahu siis?

Arenguvestlused on suur pingutus, mis tasub end kuhjaga ära, väitsid vestlusringis osalejad.

NB!

Arenguvestluste teemat on vabas vormis arutatud ka hariduslistis.

Ülevaate saab aadressil

<http://haridus.opleht.ee/2004/2/0/>



23. jaanuaril toimunud õppekavaseminaril tekitas huvi TÜ õppejõu Aaro Toomela (fotol esiplaanil) esitatud kontseptsioon õpilase kolme liiki mõtlemisest.

Õppekava – listis, ajakirjas ja seminaril

R a i v o J u u r a k

Hariduslisti jälgides jääb mulje, et õppekava on üks põletavamaid teemasid, mille üle mõtteid vahetatakse. Viimase aasta jooksul on sel teemal listi saadetud üle saja e-kirja (10).

Õppekava listis

Praeguse õppekava juures teeb listilastele muret, et üldosa ja ainekavad pole omavahel kooskõlas. Professor Lembit Tüürpuu väitel oleks normaalses riigis pärast nii vastuolulise õppekava vastuvõtmist kogu valitsus või vähemalt haridusminister tagasi astunud (9). Arvatakse ka, et õppekava sisu on liiga akadeemiline ja teaduskeelne, eriti algklassides; õppekava maht on vajalikust suurem; õppeained pole omavahel piisavalt lõimitud, ja lõpuks – nii õpetajal kui õpilasel on vähe valikuvõimalusi.

Pärast Soome õpilaste suurt edu PISA-uuringus hakati hariduslistis propageerima Soome õppekava Eestis ülevõtmise ideed. Kui oleme võtnud üle Nokia telefonid, miks ei võiks võtta ka õppekava? Seda enam, et TÜ õppekavakeskus ei olnud selleks ajaks silmnähtavat edu saavutanud. "Lõuna-Soome" idee väideti vastu, et õppekava peab siiski sobima Eesti koolikultuuriga, muidu juhtub nagu Omanöolise Kooli projektidega – vaid väike osa koolidest läks "liiga äkilise" uuendusega kaasa.

Tänavu jaanuaris alanud listiarutelu kandis pealkirja "Asotsiaalne õppekava". Selle algatajad nõudsid, et õppekavas oleks kindel koht kodanikuühiskonna teemal, et ühiskonnaõpetuse ja ajalootundides analüüsitaks kodanike ja võimu dialoogi, arutataks kahe Eesti

metafoori, tasuta ja tasulise kõrghariduse plusse ja miinuseid, võrdõiguslikkuse põhimõtteid jms.

Listis on kirjutatud ka teistest õppekavaga seotud küsimustest. Igatahes ootasid hariduslisti liikmed TÜ õppekavakeskuse 23. jaanuari seminari huviga.

Uus üldosa

Kui hariduslistis on tegemist kerges vormis esitatud "julgete mõtete maailmaga", siis TÜ õppekavakeskuse seminari esimeses pooles esitati raskesti jälgitavaid ja teoreetilisi ettekandeid. Uue õppekava koostamise rangeks aluseks tahetakse võtta õpilase mõtlemise arengu etapid. Laias laastus: algklassides teadvustataks tavamõisteid, põhikoolis mindaks tavamõistetelt tasapisi üle teadusmõistetele ning gümnaasiumis võiks

rääkida juba süsteemsemisest mõtlemisest, "õige mõtlemise" reeglite valdamisest (vt ka 8).

Mõtlemise etapid. Õpilase mõtlemise arengu iseärasusi teatakse raskepärase tõsiteadusetagi, kuid vististi unustatakse. Õpikutes ja töövihikutes on rohkesti teadusmõisteid juba algklassides. Mõnes aines eeldatakse algkoolis isegi süsteemset mõtlemist, mis ei ole gümnaasiumiski jõukohane. Erilisteks "teadusega ülepingsutajateks" peetakse gümnaasiumi keemiat ja algkooli loodusõpetust (7). Hariduslistis on kirjutatud, et mõnigi alg- või põhikooli õpik meenutab oma "teaduslikkuse" tõttu kõrgkooliõpikut, mistõttu võiks algkooli vabalt "üliskooli ettevalmistuskursuseks" nimetada.

Seminar selles väga kindlalt üksmeelele ei jõudnud. Väideti, et õppematerjali lihtsustades saame gümnaasistid, kes teavad ülikooli astudes tunduvalt vähem, kui teadsid omal ajal nende vanemad. Vastuväide oli, et ülikooli esimesel kursusel omandatakse teadus- ja süsteemsemisest kümneid kordi kiiremini kui algkoolis. Vaidluses küsiti, kas kolmandas klassis peaks pall olema lihtsalt pall või võiks tegemist olla juba kolmemõõtmelise ruumi geomeetria keha, mis tekib ringi pöörlemisel ümber oma diameetri.

Mõtlemise õppimine. Hariduslistis on seoses õppekava arutatud ka õppimise olemust. Eelkõige on tsiteeritud Jack Mezirow' ja Paulo Freire seisukohta, et õppimisest saab rääkida alles siis, kui õpilase mõtlemises on toimunud olulisi muutusi, mille tulemusel ta hakkab uut moodi tegutsema. Ka 23. jaanuari seminaril defineeriti õppimist mõtlemises toimuvate muutuste kaudu. TÜ õppejõud Eve Kikas märkis, et muutuda võivad nii algteadmised kui ka teadmiste struktuur. Algteadmiste muutumise näiteks tõi ta tavamõistete teadvustamise, nende asendumise teadusmõistete, väärmõistete parandamise jms.

Ka teadusmõisted tuleb omandada, kuid lõppeesmärk on mõtlemisvõime arendamine. Kui rõhutatakse mõtlemise õppimist, saavad vastuse ka küsimused *à la* "kus mul neid teadmisi elus vaja läheb" – neid läheb vaja mõtlemise arenemiseks.

Sotsiaalne kompetentsus. Seminaril räägiti sotsiaalsest kompetentsusest.



"Lüürik" Viive-Riina Ruus ja füüsik Enn Pärtel arutamas, kui suur osa füüsika ainekava sisust tuleks jätta õpetaja enda otsustada.

Idee oli, et mõtlemise õppides tuleb õpida ka paremini suhtlema ja ühiskonnas orienteeruma. Sel teemal esines ettekandega TPÜ õppejõud, koolipsühholoog Helve Saat (vt ka 6).

Koos olid põhiliselt ainekavade koostajad ja ilmselt tuli kasuks korrata üle, missugune pilt on õpilasel iseendast ühiskonnas. TPÜ professor Viive-Riina Ruus soovitas käsitleda õpilast järjekindlamalt sotsiaalses ja kultuurilises keskkonnas, sest keskkond võib anda sotsiaalsetele oskustele erinevaid tähendusi. Näiteks Saksa Demokraatlikus Vabariigis tähendas võimuline allumine konformismi, Saksamaa Liitvabariigis aga ei pruukinud tähendada. Igatahes tuleks õppekava üldosas rõhutada, et lastest ei soovita kujundada kellele tahes allujaid.

Ka moraalne kasvatus soovitati õppekava üldosas reljeefsemalt esile tuua: rohkem juttu võiks olla sellest, mida õpilane elus taotleb, missugused on tema eesmärgid ja kuidas kool nende kujunemist toetab.

Rühmana õppimine. Eesti koolikultuur on küllaltki individualistlik. Enamik õpetajaid on mures, et neil pole piisavalt aega õpilastega individuaalselt tegelda. Tegelda tuleb ka õpilaste kui rühmaga, sest rühm õpib mõnelgi juhul efektiivsemalt kui üksik õpilane. Ka moraal on õpilaste vanuses enamasti rühma mo-

raal. Euroopa kodanikuhariduse kontseptsioonis soovitatakse samuti tegelda senisest rohkem õpilaste rühmadega. Sellest aspektist vaadatuna tuleks uues õppekavas tuua selgemalt esile klassijuhataja kui õpilaste rühmatunde kujundaja oluline roll koolis. Seminaril märgiti, et klassiväline tegevus peab muutuma õppekava orgaaniliseks osaks, õpetajatöö senist mõõtühikut (45-minutilise klassitundi) nimetati industriaalühiskonna jäänukiks. Lisaks üksiku õpilasega tegelevatele psühholoogidele soovitati üldosa koostamisse kaasata sotsiaalpsühholooge, kes uurivad noortegruppide käitumist, väärtushoiakuid, õppimist.

Haridusfilosoofia. Lõpuks soovitati üldosa koostajatel selgemalt lahti kirjutada ka õppekava filosoofilised lähtekohad. 1996. aasta õppekava üldosa autorid lähtusid konstruktivismi ja pragmatismi põhimõtetest (4, 5). Sellel seminaril toonitati, et lähtutakse põhiliselt Lev Vögotski sotsiokultuurilisest hariduskäsitusest, kuid konkreetsemalt õppekava tarbeks on teoreetilised alused lahti kirjutatud TÜ õppejõud Aaro Toomela, tema teksti lõpus on kirjanduse nimestikus näha ka selle ala autoriteetide nimed (8). Vögotskile tuginevad paljude maade õppekavad.

Uue õppekava üldosa peab TÜ õppekavakeskuse plaani kohaselt valmima 20. septembriks 2005.



Ene-Mall Vernik-Tuubel ja Meeli Pandis arutasid töörühmadega funktsionaalse lugemise probleematikat.

Uued ainekavad

Ainekavasid arutades rõhutati kõige rohkem põhjaliku ning senisest süsteemsema õppe vajalikkust. Praeguse ülekoormatud õppekava puhul kujunevad õpilastel põhjalike teadmiste asemel verbalismid – tühi paljusõnalisus.

Baasained. 2000. aastal oli Tartus esinduslik konverents "Reaalained ja uus õppekava" (3), kus propageeriti mõtet, et õppekava peaks koosnema neljast põhialainest – emakeel, võõrkeeled, matemaatika, loodusõpetus – ja valikainetest. See skeem aitaks õppekava "liigihast" puhastada. Matemaatikute töörühma esindaja, TÜ õppejõud Jüri Afanasjev pakkus sama idee välja sellegi seminaril. "Ainekavade ülekoormatust aitaks vähendada nõutavate teadmiste baastaseme kindel fikseerimine, osa õppematerjali väljajätmine üldhariduskooli ainekavadest ning mõne keerukama teema üleviimine teisest kooliastmest kolmandasse."

Vaba kolmandik. Loodusainete töörühma esindaja, TÜ õppejõud Enn Pärtel soovitas igas ainekavas jätta ühe kolmandiku õpetaja enda koostada. Kui õpilastel on aine omandamisega raskusi, võib kasutada seda vaba kolmandikku põhikursuse omandamiseks. Võimekamate õpilastega saaks aga läbi võtta lisamaterjali. Mõlemal juhul tekib õpilastel süvenemisevõimalus.

Ainete integreerimine. Töörühmad olid moodustatud ainete järgi: füüsika, keemia, bioloogia, geograafia; kunst ja muusika; keeled jne. Viive-Riina Ruus küsis, kuhu kuulub kirjandus. Kas keelte või kunsti ja muusika töörühma? Ta nõudis, et kirjandus kuuluks kunsti ja muusika juurde. TPÜ õppejõud Martin Ehala ütles, et see küsimus võiks olla õpetaja otsustada. Ainekava vaba kolmandik annab tugevale keeleõpetajale võimaluse õpetada mõnevõrra rohkem keelt, tugev kirjandusõpetaja saab aga süveneda kirjandusse.

Ainete assimileerimine. Seoses kirjandusega tõstis siinkirjutaja küsimuse, kas ei tuleks näiteks algklassides ja põhikooliski "assimileerida" osa õppeaineid kirjandusse. Näiteks Orwelli "Loomade farm" ja "1984" sobiksid ühiskonnaõpetuse teemana totalitaarse ühiskonna analüüsiks. Huvitavaid raamatuid on kirjutatud ka lindudest, loomadest, loodusest, tehnikast, kunstist, ajaloo, filosoofiast, religioonist jne ning nii võiks paljutki õpetada kirjanduse kaudu.

Kehaline kasvatus. Euroopas levib põhimõte, et algklassilastel peaks olema võimlemistund iga päev ja põhikoolis üle päeva.

I–III kooliastme ainekavad valmivad 20. septembriks 2006, IV kooliastme ainekavad 20. septembriks 2007.

Rakendamine

TÜ õppekavakeskuse juhataja Ain Tõnisson märkis, et on õppekavast olulisemaid dokumente ja poliitiline tahe võib õppekava rakendamist soodustada või takistada. Poliitikud on TÜ õppekavakeskuse olemasolu vajalikkusegi kahtluse alla seadnud. Sellele mõttekäigule väideti vastu, et tuleb teha tugev õppekava ja seda siis kindlameelselt kaitsta.

Üldine hinnang seminarile oli pigem optimistlik kui pessimistlik. Õppekava koostamisse oli liitunud uusi inimesi ja nad olid teinud põhjalikku tööd.

Arutelu õppekava üle jätkub hariduslistis aadressil ajakiri.haridus@lists.ut.ee. Seminaril tutvustatud tekste saab lugeda aadressil <http://www.ut.ee/curriculum/Sisu/paevakorral.html>.

Eestis on ka Õppekava Ühing, kus huvilised on tutvunud teiste maade õppekava koostamise kogemustega, on kuulatud ka välisesinejaid. Ühingu aktiivne eestvedaja on Urve Läänemets (vt 1, 2). Kes soovib ÖÜ-ga liituda, võtku ühendust aadressil urve@jti.ee.

Kirjandus

1. Läänemets, U. Hariduspoliitika ja hariduselu. Haridus, 5, 2002. 6–9.
2. Läänemets, U. Keeleõpetusest ja (keele)õpetajatest. Haridus, 2, 2003. 14–18.
3. Reaalained ja uus õppekava. Tartu Ülikooli Kirjastus, 2000.
4. Ruus, V.-R. Õppekava – see on katastroof. Haridus, 5, 2001. 2–5.
5. Ruus, V.-R. Õppekava kui ajalooabrik. Haridus, 2, 2003. 4–9.
6. Saat, H. Sotsiaalne kompetentsus. Haridus, 1, 2004. 18–21.
7. Timoštšuk, I. Loodusõpetus – raske ja igav?!? Haridus, 9, 2003. 12–14.
8. Toomela, A. Mõtlemise areng ja õppekava. Haridus, 1, 2004. 12–17.
9. Törnpuu, L. Asi on tõsisem kui välja lastakse paista. Haridus, 5, 2000. 13–17.
10. Õppekava teema hariduslistis. <http://haridus.opleht.ee/2004/2/0/>

NB! Õppekava teemal peetud arutelust hariduslistis saab ülevaate aadressil <http://haridus.opleht.ee/2004/2/1/>

Vaata internetti!

Ajakirja Haridus osa tekste on lugeda internetis.

Õpilaste toimetulekustrateegiad

<http://haridus.opleht.ee/2004/2/2/>

TPÜ õppejõud **Ene-Silvia Sarv** ja **Marika Veisson** tutvustavad 2003. aastal alanud ja viis aastat kestvat uuringut õpilaste toimetulekustrateegiast eri koolitüüpides. Materjali on plaanis koguda rohkem kui 70 koolist. Oletatakse, et õppiva organisatsiooni tüüpi koolides tulevad õpilased paremini toime. Põhiuurijad on TPÜ õppejõud **Viive-Riina Ruus**, **Ene-Silvia Sarv** ja **Marika Veisson**, **Loone Ots**, **Mare Leino**, **Katrin Poom-Valickis**, kaasa aitavad kasvatusteaduste magistrandid ja doktorandid. Kogutavatest andmetest peaks olema kasu koolijuhtidel, õpetajatel, õpetajate koolitajatel, lapsevanematel jt. Uuringu põhifinantseerija on EV Haridus- ja Teadusministeerium, ettevõtmist toetab ka TPÜ ning ilmselt saadakse toetust Sorssi fondilt.

Õpetaja professionaalsuse mõõtmine

<http://haridus.opleht.ee/2004/2/3/>

Tartu Ülikooli uurimisrühm on võrrelnud õpetajaid video- ja slaidikatsete abil. Eeskujuks on Jaapani kolleegide samaaegne uurimismetoodika. Tü õppejõud **Sirje Sisask** tutvustab katset lähemalt. Meetodi sisu on selles, et õpetajatel lastakse kommenteerida koolielust tehtud slaide ja videokaadreid. Katse käigus ilmnis, et kogunud õpetajate kommentaarid erinevad algajate selgitustest.

Sotsiaalne kapital

<http://haridus.opleht.ee/2004/2/4/>

TÜ üliõpilased **Kristjan Indus**, **Liisi Jakobson**, **Tea Jännes**, **Anne Jääger**, **Vivian Pajur** ja **Kadri Vaher** selgitavad ühiselt koostatud ülevaates, kuidas mõistavad eri maade teoreetikud väljendit *sotsiaalne kapital*. Lühidalt öeldes tähendab see sallivust ja usalduslikke suhteid. Kuid tegemist on üldise, institutsionaalse sallivuse ja usaldusega (*institutional trust*), mis ei ole seotud isikutega, vaid suunatud organisatsioonidele ja inimgruppidele, näiteks "usaldus valitsuse, politsei, kiriku vastu". Sallivuse ja usalduse määra ühiskonnas saab hinnata näiteks politseinike ja advokaatide arvu järgi – mida rohkem neid on, seda väiksem on usaldus kaaskodanike vastu. Märgitakse, et viimase sajandi jooksul on maailmas sallivust rohkem, kuid usaldust vähem kui varasematel sajanditel.

Tugev sotsiaalne kapital on vajalik sidusa ja välismaailmale avatud kogukonna stabiilseks ja edukaks arenguks. Lisaks akadeemilisele ja ajakirjanduslikule huvile pööravad sotsiaalsele kapitalile suurt tähelepanu ka poliitikud. Euroopa Komitee ja Euroopa Investeerimispank peavad kohaliku arengu rahastamisel oluliseks just sotsiaalse kapitali rolli ärikultuuris. Suuri regionaalseid erinevusi majanduses ja kultuuris saab suuresti seletada just sotsiaalse kapitali mõiste abil.

Empowerment ehk jõustamine

<http://haridus.opleht.ee/2004/2/5/>

TPÜ õppejõud **Mare Leino** selgitab ingliskeelse väljendi *empowerment* tähendust. Eestikeelne otsetõlge oleks *innustamine*, kuid teaduskeeles eelistatakse *jõustamist*. Jõustamise tuum on optimistlik tulevikukäsitus, et õpilasel-õpetajal terendaks tulevikus midagi meeldivat. Jõustamisega julgustatakse inimesi riskeerima ja uusi rajajooni saavutama. Jõustamine tähendab ühtlasi keskendumist allasurutud gruppidele.

Muusikaõpetus ja integratsioon

<http://haridus.opleht.ee/2004/2/6/>

TPÜ õppejõud **Maia Muldmaa** on uurinud vene muusikaõpetajate integreerumist Eesti ühiskonda. Ilmnes, et vene muusikaõpetajad hindavad muusika mõju inimesele suuremaks kui nende eesti kolleegid. Autor oletab, et integreerumisele aitavad kaasa vene koolide uued muusikaõpikud, milles on palju toredaid eesti lastelaulule.

Kodundus internetis

<http://haridus.opleht.ee/2004/2/7/>

TPÜ õppejõud **Kaie Pappel** ja **Kristi Paas** ning kodunduse õpetaja **Tiina Kõiv** soovivad tutvuda eri maade kodunduse kodulehtedega. Autorid nimetavad Joensuu Ülikooli, USA kodunduse õpetaja K. Burge kodulehti, samuti Soome puuetega laste kutseõpetuse projekti ning Exploratorium-põhilehekülje alamlehekülge *Science of Cooking*. Kokku antakse 20 kodulehe aadressid.

Täna 100 aastat tagasi

Koostanud emeriitprofessor **H e i n o R a n n a p**

1. veebruar

■ Võru linnavalitsus otsustab ehitada uue "poisslaste alguskoolimaja, sest palju lapsi jääksivad Võrul koolipudusel kängu, kui mitte nurgakoolid märksalt abi ei annaks".

■ Rakvere ehitusmeister J. Ooser ja Virumaa Vihula valla juhid vormistavad uue kaheklassilise ministeeriumikoolimaja ehituse dokumendid kahekordse päekivist 15 sülda pika ja 7 sülda 3 jalga laia maja ehitamiseks.

■ Algab koolide talvine revideerimine. Postimees teatab: "Vaimulikud revidendid pastorid W. Schultz Jakobist, A. Oebius Audrust ja J. Hasselblatt Pärnust tulevad õpetust järele katsuma, niisamati ka kodust õpetust Halliste kihelkonna koolides."

3. veebruar

■ Halliste kihelkonna Pöogle vallakooli revideerivad W. Schultz ja A. Oebius. "Peale koolilaste oliwad katsetele kutsutud kodus-õppijad ja kuukooli-lapsed. Prooviti laste teadmisi piiblitugude tundmises, katekismuses, kirikulaulus ja eestikeelses kirjaseadmises. Kõigi katsutud ainete kohta avaldasivad revidendid oma rahulolemist."

■ Tallinna Väikeste Laste Hoiupanga eest Hoolitsev Selts avaldab eelmise aasta tegevuse aruande, kust selgub, et vastu oli võetud 102 poiss- ja 76 tütarlast. Surnud oli aasta jooksul 5 last, kusjuures kahel lapsel "suur rõõm surra olnud".

■ Tallinna ajaleht Uus Aeg teatab: "Uspenski põlluasjanduse kool asub meie kodumaast tuhat wersta eemal, Wladimiri kubermangus. Ehk ta küll nii väga kaugel, siiski õpib seal 29 eestlast – pea pool osa kõigist õpilastest. /- - / See on kroonu kulul ülespeetaw esimese järgu põlluasjanduse kool."

4. veebruar

■ Vene-Jaapani sõda toob muudatusi ka kooli ja laste ellu. Tallinna Tütarlaste Gümnaasiumis hakatakse näiteks "näputöö õpetunnil" valmistama Punasele Ristile "tarwilisi asju".

■ Koolide küsimuses teatatakse, et ka õigeusklikel on lubatud luteriusu koolides käia. Vallavalitsus peab aga hoolitsema selle eest, et "õigeusklikud tarwilist usuõpetust

saavad, mis juures sellekohased kulud mitte kusagilt mujalt ei tule, kui wallast enesest".

■ Riia õpperingkonna ülem annab edasi kõigile haridusasutustele Tema Imperaatorliku Kõrguse korralduse, milles kästakse kõrvalekaldumata täita juubelite tähistamise ja alluvate poolt juubelikingituste keelustamise seadust.

5. veebruar.

■ Alanud Vene-Jaapani sõjast tingituna teatab "Koolide ümbermuutmise komisjon", et 1904/05. kooliaastal uuendusi veel maksma ei panda.

■ Virumaal Miila külas käib Viru-Nigula kirikuõpetaja vallakoolis 8–10-aastasi lapsi "katsumas". Mõned 10-aastased lapsed on vaevalt tundnud abd-d, teised, isegi mõned 6-aastased lugenud aga kaunis ladusalt.

■ Kolga 2-klassilises ministeeriumikoolis on kirjanduseõhtu, millest ka vanemad inimesed võivad osa võtta. Kantakse ette kaks näitemängu: vene keeles "Nedoroslj" ja eesti keeles "Inimese hind ja väimehe väärtus". Teataja märgib, et "Wenekeelne näitemängu ettekanne sündis nii wabalt ja loomulikult, et enam üle ei jää midagi suuremat koolilaste käest soovida".

■ Tööliste poliitiline aktiveerumine ja ka õpetajate rahulolematuse palgatingimustega sunnib ministeeriumi, valdu ja kirikukonvente tõstma õpetajate töötasu. Nii on sel kuu päeval Vana-Vändra valla volikogu otsustanud Vaki kooliõpetajale 25 rubla aastapalgale juurde lisada. Mõni päev hiljem tõstab Viljandi Pauluse kiriku konvent kihelkonnakooli abiõpetaja aastapalka 50 rubla võrra.

6. veebruar

Tallinna Gümnaasistide uisustaadion, õpilaste õhtuveetmise meeliskoht, tähistab viiekümnendat juubelisünnipäeva "muusika ja ilutulestikuga".

7. veebruar

Rahvahariduseministeerium lubab õpperingkonna ülema taotlusel määrata Tartu ülikooli ekstraordinaarse professori kohale meditsiinidoktori Jarotski ja rahvusvahelise õiguse magistri kohale õuenõuniku Sallandi 2000-rublalise aastapalgaga ülikooli enda summadest.

■ Tallinna 4-klassiline linnakool avab oma hoovis uisutee, kus "muusik, ilutuled ja tants. Sisseminek meestel 20 kop, naistel 15 kop".

■ Postimees teatab, et Kroonlinna eesti koolile on Peterburi semstvo loobunud andmast 120 rubla abiraha, kuid selle summa on koolile andnud Kroonlinna linnavalitsus. "Wõime loota, et kool endist wiisi kaks koolmeistrit pidada wõib."

8. veebruar

Haanja vallas Pressi külas on kohaliku kooli oreli ümber tegemise heaks näitemüük, kus laekub puhaskasuna 94 rubla 69 kopikat ja kus vaheajal kooliõpetaja J. Udrase juhatusel esineb kohalik meeskoor.

9. veebruar

■ Tsensor Riias N. Leisman annab trükiloa uue ajakirja Vaimulik Sõnumitooja ilmumiseks, kus neljas järgnevas numbris hakkab ilmuma õpetlik artikkel "Sõnakene laste kasvatamisest".

■ Narva rahvakoolide inspektor annab korralduse, et iga kooliõpetaja peab annetama 1% oma igast palgast nii kaua kui sõda kestab soldatite ihukatte muretsemiseks.

10. veebruar

Pärast Saengeri erruminekut on Rahvaharidusministeeriumis ministri kohusetäitjaks nimetatud tõeline riiginõunik (teenistusastmete järgi väga kõrge ametnik – vastab sõjaväes kindralmajorile või kontradmiralile – H. R.) Lukjanov.

12. veebruar

■ Eesti rahva suulise vanavara kogumisest aru andes tänab dr J. Hurt Põltsamaa kooliõpetajat William Keesi, "kes on korjanud 19 vana laulu ja mõned mõistatused".

■ Tallinna "kohalise linnakooli, Nikolai gümnaasiumi, Aleksandri gümnaasiumi, realkooli ja poisslaste kooli 1000 koolipoissi kogusivad muusika ja lippudega rongi kokku" ja läksid kuberner lossi ette, kus laulsid tsaarihümni Vene-Jaapani sõja heade uudiste puhul, teatab Walgus.

13. veebruar

Kooliõpetaja H. Turp avaldab Teatajas artikli õpetaja mu-rest, kuidas kätte saada palgaraha: "Kooliõpetaja peab tih-ti oma ärateenitud palka enesele kerjama /- - / kui kooli-õpetaja palwega tuleb wallamajja, puhub wallavanem pii-busuitsu uhkusega ettepoole /- - / ja ütleb: "Ei saa, raha ei ole" ehk "osta kuus õlut, siis saab!"

15. veebruar

Tartu ülikooli konsiilium on pannud "Majesteet Keisri jalga-de ette awalduse: Praegusel tähtsal ajal, kus kaval ja ropp waenlane julgenud on Wene elu rahulist käiku wägiwald-selt takistada, arwab ülikooli konsiilium ühel meelel enese-le õnneks ja kõlbliseks tarwiduseks Majesteet Keisri trooni astete ette enese sügawaid truualanduse ja kõigi meile kalli Wenemaa auu ning hea nime kaitsemiseks walmis olemise tundmuseid panna".

16. veebruar

Ilmu Tartu ülikooli üliõpilase, hilisema matemaatikaprofes-sori Jaan Sarve üks esimesi populaarteaduslikke teoseid "Soojus töötamas. Elekter inimese teenistuses", kus peat-ne keskkoolide matemaatika ja füüsikaõpetaja selgitab asjahuvilistele ja keskkooliõpilastele füüsikalisi nähtusi soojuse tekitajatest kõnetraadi tööprintsibiini, seejuures uut vajalikku eestikeelset terminoloogiat välja töötades.

18. veebruar

Rahvahariduse ministeeriumi Keskkoolide Ümbermuutmi-se komisjon teatab, et on lõpule jõudnud gümnaasiumi "põhjuskirja" koostamisega.

19. veebruar

Nissi kihelkonna Riisipere valla volikogu otsustab loobuda ministeeriumikooli ehitamisest ja selle asemel uuesti üles ehitada Nurme valla külakoolimaja.

20. veebruar

Kõigile rahvakoolidele on saadetud Rahvaharidusminis-teeriumi kinnitatud ev-luteri usu "usuõpetuse eeskava".

23. veebruar

■ Võrumaa uueks rahvakoolide inspektoriks lahkunud Tih-homirovi asemele on määratud Goldingis Balti Kooliõpetaja-te Seminaris vene keele õpetaja kutse saanud I. W. Momot.

■ Viljandi linnapea parun Engelhardt röömustab, et kuberner on kinnitanud linna 1904. aasta eelarve, kus 37 162-rublalises eelarves on kõige suurem summa – 9123 rubla – ette nähtud haridusele.

26. veebruar

Läti piiri ääres Abja valla alla kuuluva Vana-Saate põllutöö-koolis algab uute õpilaste vastuvõtt. Nõutakse, et kooli as-tujal oleks kihelkonnakooli haridus ja palvekiri esitataks koolivalitsusele.

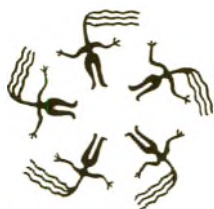
28. veebruar

Olevik teatab ehmunult, et leetrite tõttu "Ipikus lasti sel põhjusel terve kool lahti". Põhja-Lätis, Lõuna-Eesti Mõisa-küla lähedases Ipiki külas elab rohkesti eestlasi ja nende lapsed käivad kohalikus koolis, mistõttu mure nakkushai-guste pärast on mõistetav.

29. veebruar

Peterburi eestlaste Jaani koguduse abiõpetajaks õnnista-takse Artur Kapi vend Aleksander Leon Richard Kapp, kes asub ka Peterburi koolides usuõpetajana tööle ning kellest saab hiljem Tallinna koolides usu- ja eesti keele õpetaja, seejärel praost ja riigikogu liige.

Järgneb.



Viehearuline täht, inimlik täht. Iraan, noorem kiviaeg.



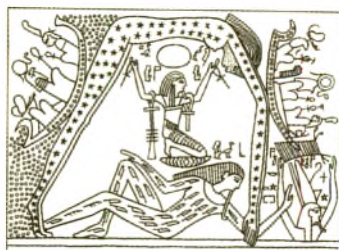
Inimesel on viis otsa, kuid iga ots pole isemoodi.



Inimene nelja elemendi, tule, vee, maa ja õhu ristpunktis, 1582.



Mikrokosmiline inimene, 1619.



Egiptuse õhujumal toetab Taevast Maa kohal.

Väike märgiatlas

Karl Kello

INIMENE KUI MÄRK

Inimene on mikrokosmose märk ja jumala märk. Jumalad ilmuvad sageli inimesekujulistena. Jumal lõi inimese oma näo järgi.

Esimene inimene Adam (hbr *adamh* 'põrm, maine, muldne') oli mullast tehtud. Muld peaks siinkohal tähendama maaema ihu. Inimene on selle poolest jumala moodi, et tema jaoks on varutud võimalus surrust üles tõusta. Inimene on ka ise teatud määral looja: inimese jälje sees võrsub vili, ütleb vanasõna. Kuid inimene teeb, mis ta võib, jumal teeb, mis tahab.

Inimlikus põrmus ja maisuses peitub vihje sellele, et tähetolmust oleme kõik me kokku pandud ja tähetolmuks kord ka saame. Kui mees on mullast tehtud, siis naine on saanud palju peenemast ollusest, inimese küljeluust. Siiski – üks tähetolm kõik.

Aadamalaps

Aadamalapse (piitlikult inimese) all mõistetakse eelkõige meesterahvast, eevatütar on vastavalt naisterahvas. Inimene tähendab tänase päevani mitmes keeles meest.

Vanasõna ütleb, et Adamast saadik oleme kõik sugulased. Aadama aeg ei olegi meist nii tohutu kaugel. 150 000 aastat tagasi asus Aafrikas inimpopulatsioon, kust pärinevad väidetavasti kõik tänapäeval elavad inimesed. Euroopasse saabus inimene alles 45 000 aasta eest. Eurooplaste esiemasid, neid nn Musta Eva järeltulijaid olnud kokku seitse tükki, hüpoteetiliste nimedega Helena, Jasmine, Katrine, Tara, Ursula, Valda, Xenia.

Euroopa ürgasukad neandertallased jõudsid enne oma mõistatuslikku kadumist elada koos inimestega vähemalt kümme tuhat aastat. Mõne uurija arvates on neandertallaste geene isegi tänapäeva kandunud, sellest andvat tunnistust meie valge ihu ja suur nina.

Inimeste maa

Ainud jõudsid Jaapani saartele ja inkade esivanemad Andidesse ca 12 000 aastat tagasi. Umbes samal ajal saabusid meieigi otsesed esivanemad taganeva jää järel tulles tänase Läänemere äärde. Loomulik

siis, et kõigil rahvastel on ühine mälu, ühtsed mütoloogilised kujutelmad ja usundilised tõekspidamised, ühine meel ja keelgi. Eesti keeles on säilinud vähemalt paarsada algkeele sõna.

Egiptimaad nimetati ajaloo koidikul Inimeste maaks, inimene tähendas egiptlast. Ka ainud nimetasid oma asuala Inimeste maaks – ainu tähendab tegelikku ehk tõelist inimest. Inimeseks nimetab end eskimogi ja kutsub oma Gröönimaad Inimeste maaks.

Maarahvas

Ka eestlased ja lätlased nimetasid end omal ajal maarahvaks ning rääkisid maa-keelt. Vrd *maa-inimin* vajjalane, *maarahvas* mansid, *maainimesed* sõlkupid ja naised (*na* 'maa, maapind, pinnas, manner, kuiv maa, maakond, maa kui riik'; *nai* 'inimene, isik'), *rahvas* komid, *inimesed* marid, *omad inimesed* nja nganassaanid ja madjarid, *rahvas* teutoonid jpt. Ka enamik indiaanlaste endanimetusi on 'inimene', atpaski ehk na-dene keelte (*na* 'maa', *dene* 'inimene'), s.o maarahva keelte hulka kuulub u 40 keelt.

Nimetus "maarahvas" peaks pärinema neist müütilistest aegadest, kui linnu- ja loomarahvas veel rääkis ning inimene mõistis nende keelt. Me pole ei all- ega ülailmalised, ei maa-alused ega veeinimesed, vaid nimelt tegelikud inimesed. Vanade liivlaste arvates olevat igal pool oma rahvas – maa peal oleme meie, meres vee all on mererahvas, metsas on metsarahvas, maa all ja taevast on kah omad rahvad.

Maarahvas vastandatakse meil tavaliselt millegipärast linnarahvale. Kohalikku maa sugu mainivad muinasskandinaavia kirjalikud allikad siiski juba rohkem kui tuhat aastat tagasi. Norra skald Thjodolv teatab 900. aasta paiku, et svealaste kuninga Ingvari surmanud Maa sugu, s.o eestlaste vägi. "Liivimaa vanem riimkroonika" (13. sajandi lõpp) kasutab väljendit maarahvas (*lantvolc*, *lantvolk*) paar-kolmkümmend korda – eestlaste, lätlaste, liivlaste kohta. 1545. a kirjutab Königsbergi ülikooli rektor Põhjala piiril asuvaist metsikuist maarahva hõimudest.

Inimlik kuju

Vanadel aegadel arvati, et loomade tegelik kuju on inimlik (vrd metsarahvas, linnurahvas, loomarahvas). Loomad on sellepärast "kah inimesed", et nad on jumalad. Muinasjuttudes heidavad loomad kodus minema oma loomaliku väljanägemise. Inimene võib abistada neil vabaneda looma kujust, et lasta ümber sündida. See-tõttu võib looma tappa, kuid tähtis on täita vajalikke rituaalseid nõudeid, näiteks looma uuestisünni tulevikus tagab luustiku terviklik säilimine. Loom sünnib ümber ja jätkab elu, andes oma ihu uuesti inimeste kasutada. Ise ta seda ju oma jumaliku olemuse tõttu ei vaja.

Vanad lätlased uskusid, et kui inimene sünnib, süütab Jumal väikese tulukese ja kinnitab selle taevasse, kus see paistab nagu väike täht. Kui inimene sureb, langeb täheke ning kustub.

Inimlik olemus

Inimkond tervikuna peab ennast üleval kui arutu rändtirtsuparv, jättes endast palja maa järele. Vanasõna ütleb, et "inemene om hullõmb eläjät, ta süü kõik ar". Inimene on käivitanud liikide väljasuremisprotsessi, mida võrreldakse 65 miljonit aastat tagasi hiidmeteoriidi põhjustatud liikide kadumisega, kui saurused andsid eluruumi imetajatele. Inimene hävitab ka oma liigikaaslast, ja seda mitte tungiva häda, hirmu või nälja sunnil, vaid omaks lõbuks.

Inimene on kõigesööja kiskja. Kiskjalik olemus saab talle tõenäoliselt ka saatuslikuks. Kiskja organism kogub toiduvarusid tagavaraks, talletades neid rasvana. Inimese puhul toimib sama mehhanism, kuid vastupidiselt liigi säilitamise eesmärgile ruineerib see indiviidi ihu.

Igavesti lapseks

Homo sapiens sapiens tõenäoliselt ei jõuaugi lapseast välja kasvada. Mis on mõistusega inimese 50 000 aastat, võrreldes neandertallase sadade tuhandete ja näiteks kašeloti 25 miljoni aasta kõrval? Inimene pole (olnud) ainus mõtleval olend maa peal. Kašelotte iseloomustab tohutu suur aju, nad on seltskondlikud olendid, ühiskondliku eluviisiga, liiguvad kindlaks kujunenud grupiti. Pikkus kuni 20 m, millest pea hõlmab kolmandiku, kaal kuni 50 t. Keegi peale nende enda ei tea, mida nad seal kolme kilomeetri sügavuses vee all teevad.

Laps vajab pidevalt uusi lelusid, millega mängida. Mida näeb, ette kujutab ja heaks

arvab, selle peab kohe ka kätte saama, mõtlemata tagajärgedele. Laps õpib mängides, ent elu pole mäng, teater ega unenägu. Inimene ei tunne vastutust tuleviku ees, lükkab probleemide lahendamise lapse kombel edasi, veeretades vastutuse vanemate peale, või jumala peale. Jumalat nimetab ta mitut moodi, üldiselt aga on tema jumal vanaisa nägu.

Hinge tempel

Õeldakse, et inimese keha on hinge tempel. "Kolm asja on inimeses: liha, vaim ja hing; surres hing elab edasi, aga liha saab mullaks; kuhu vaim saab, seda ma küll ei tea," on öelnud keegi eesti mees. Eskimo nõia sõnul koosneb inimene kehast, mõnelt surnult päritud nimest ja hingest, mis annab olendile elu, kuju ja ilme.

Muinaspõhja ettekujutuse kohaselt on inimesed puust saanud – õnneks mitte kivist, nagu kreeka kunstmütoloogias. Kui võrd inimesed on nii puust kui kivist või mullast tehtud, siis pole imestada, et neid saab tagasi puuks või kiviks muuta.

Vaim väljas

"Vanarahva usu järele käia igal inimesel kas surma eeli ehk surma peale vaim väljas. Headel enne surma, pahadel peale surma. Vaimu, mis enne surma käib väljas, nimetatakse mardus, seda, mis peale surma käib, kodukäijaks" (Kadrina).

Mardus on see, kui inimest seal nähakse, kus teda ei ole. Marduse nägemine tähendab selle inimese surma, kelle mardust nähakse. Mardusega seostub marduskuine mardikultus. Mardiaeg on hinge-aeg. Marduseks ehk marraseks nimetati varemadel aegadel tõenäoliselt lihtsalt surnut, hiljem aga surnu või varsti sureva inimese hinge, kes end kehast eraldi näidates surma ennustab. Algselt aga peaks mardus olema tähendanud lihtsalt meest, inimest, surelikku, nagu see ilmneb vanairaani ja vanaindia keeles, vastavalt **martas* ja **martah* (vrd ka udmurdi *murt* 'mees'). Sama sõnatüve kohtame mordvalaste, merjalaste, maride nimekujus).

Mardus on esiisa vaim. Mardus kiljatab vaikselt õhtul metsas. See on vaimu hääl, kes kaebab endise aja häda ja ahastuse üle, kirjutab Kreutzwald "Kalevipojas".



Eros – jumal ilmutab end inimese kujul.



Mandragora, s.o alraun ehk nõiajuur, 1485.



Inimlik sodiaak, 1490.



Egiptuse viljakusjumalanna Isis, Taeva ja Maa tütar, päikese ema, 19. dünastia.

HARIDUS

Education No. 2, 2004

Journal for Estonian Educational Publications

The main topic of this issue is the feedback that comes from society at large, from the system of education, from schools and classes.

Olav Aarna. From planning to deeds. Chairman of the commission for education and culture at Riigikogu writes that four years ago an OECD group of experts analysed Estonian educational policy, and with its report also offered six essential recommendations to the Ministry of Education and to the Government of Republic of Estonia. However, we have not reached very far with implementation of those suggestions. The author claims that educationists have spent years at compiling different strategies and development plans, but no prerequisites have been created so that everything designed could be put into practice.

Rein Ruutsoo. "Take power" and mass society. Professor Ruutsoo from Tallinn Pedagogical University is of the opinion that mass democracy has not grown into representative democracy in Estonia. Estonian publicity is dominated by the discourse that values liberal, individualistic and negative phenomena of freedom. He considers the idea of "self-establishment" of a civil society a myth. The state must support the development of a civil society just as market economy has managed to established itself by regulations and policy-making at the state level. Democracy must become rooted at deepest value levels of the society, in culture. Minimal state (the state that does not interfere) can function only as a police-state and representatives of the ideology of that kind understand democracy as something close to bolshevism.

Harry Roots. Learning organisations – a necessity and a possibility. The author gives an overview of different interpretations of the concept "learning organisation" (by Senge, Pedler, Nonaka, Garvin, Watkins, Marsick, Kilman and De Geus) and analyses the new paradigm for leadership based on them.

Ene-Silvia Sarv. Schools as learning organisations. An analysis of development plans of schools in 2000 showed that more than one fifth of schools have traits of learning

organisations (learning in teams, dissemination of information both ways – bottom-up and top-down, etc). However, the majority of schools can still be classified as belonging to the "conveyer-belt model". The author presents five key areas, specified by Peter Senge, according to which a learning organisation could be ascertained.

Raivo Juurak. Student-parent-teacher counselling. Although annual student-parent-teacher counselling sessions are not legalised yet, several schools in Viljandi district have been using them for more than two years. The author presents the experience gained at Kildu Basic School, at Paalalinna Upper Secondary School and Midrimaa kindergarten.

Raivo Juurak. The National Curriculum in the journal Education, its mailing list and at the seminar. The author gives an overview about problems related to the development of the new National Curriculum by the Curriculum Development Centre at Tartu University as they have been discussed in the journal Education, its mailing list and at the seminar in Tartu on January 23, 2004.

Follow the info offered via Internet! References and addresses of articles by Ene-Silvia Sarv, Marika Veisson, Sirje Sisask, Kristjan Indus, Liisi Jakobson, Tea Jänes, Anne Jääger, Vivian Pajur, Kadri Vaher, Mare Leino, Maia Muldmaa, Kaie Pappel, Kristi Paas and Tiina Kõiv.

Heino Rannap. Today, 100 years ago... Heino Rannap, professor emeritus of Estonian Academy of Music analyses articles on education published in the time when Estonian was incorporated into tsarist Russia.

Karl Kello. A small sign atlas. The human figure as a sign.

Toimetuse. Vastutav toimetaja Tiia Penjam. Toimetajad Raivo Juurak ja Karl Kello. Fotod Raivo Juurak. Turundusjuht Priit Penjam. Toimetuse aadress: Voorimehe 9, 10146 Tallinn. E-post: haridus@opleht.ee. Internetiaadress: http://haridus.opleht.ee. Telefonid: 646 4019, 644 0528, 644 0587. Väljaandja: Perioodika AS, Voorimehe 9, 10146 Tallinn, tel 644 5767. Trükikoda: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, Laki 26, Tallinn. Trükkimisele antud 6.02.04. Praaakeksemplarid vahetab välja Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, tel 650 9990. © Perioodika AS "Haridus" 2004. Tellimishind aastaks 149 kr. Üksikmüügi hind 18 kr. Tellimisindeks 78189.





Paul. umbe

SÄÄSTKE AEGA JA RAHA: TELLIGE MITU AJAKIRJA KORRAGA!

Ajakirjade tellimusi võetakse vastu:
tel 666 2535,
E-R kl 8–20, L kl 8–13
internetiaadressil <http://www.tellimine.ee>
Eesti Posti sideettevõtetes ja
OÜ Kirilind tel 640 8597, faks 640 8598
e-post: kirilind@estpak.ee



PERIOODIKA AS 2004. a. ajakirjade tellimispaketid

Tellimis- indeks	Sooduspakett	Tellimis- periood	Tellimis- hind	Otsekor- raldusega
78254	1. pakett AKADEEMIA VIKERKAAR	12 kuud	450.-	40.-
78255	2. pakett LOOMING LOOMINGU RAAMATUKOGU	12 kuud	395.-	35.-
78256	3. pakett AKADEEMIA KEEL JA KIRJANDUS	12 kuud	450.-	40.-
78527	4. pakett AKADEEMIA LOOMING	12 kuud	470.-	42.-
78258	5. pakett TEATER. MUUSIKA. KINO LOOMINGU RAAMATUKOGU	12 kuud	375.-	35.-
78259	6. pakett HARIDUS KEEL JA KIRJANDUS	12 kuud	305.-	30.-
78260	7. pakett LOOMING VIKERKAAR	12 kuud	360.-	34.-
78261	8. pakett LOOMING KEEL JA KIRJANDUS	12 kuud	360.-	34.-
78262	9. pakett KEEL JA KIRJANDUS VIKERKAAR	12 kuud	340.-	32.-
00940	10. pakett ÕPETAJATE LEHT ajakiri HARIDUS	12 kuud	369.-	39.-