

HARIDUS

6

| 2
| 0
| 0
| 1
|



TALLINNA
PEDAGOOGIKAÜLIKOO
Täiskasvanute Hariduse Keskus

TPÜ Täiskasvanute Hariduse Keskus (THK) on ülikooli vanim täienduskoolitust pakkuv struktuuriüksus. THK eelkäijad olid 1976. a asutatud TPedI koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskond, mis haridusrahva seas sai tuntuks kui Lasnamäe akadeemia, haridusjuhtide ettevalmistus- ja täiendusteaduskond ning täiendõppekeskus. 1996. a asutati Täiskasvanute Hariduse Keskus kui TPÜ asutus.

THK korraldab kutse- ja ametialast täienduskoolitust koolijuhtidele ja teistele haridustöötajatele. Oma tegevuse tulemuslikkuse põhinäitajaks peame õppija rahulolu koolituse sisu, kvaliteedi ja meetodilise tasemega. Meie kursustel on möödunud 25 a jooksul end täiendanud 7500 haridustöötajat, õpetust on jaganud enam kui 500 TPÜ ja teiste ülikoolide õppejõudu, haridusametnikku ja praktikut koolidest ning lasteaedadest.

***Täname teid, lugupeetud õppejõud ja õppijad, sõbraliku koostöö eest!
Uute kohtumisteni!***

KOOLITUSKALENDER 2002

- ALGÕPETUSE DIDAKTIKA, 160 t, 3.–5. jaanuar.
- SOTSIAALPEDAGOOG – ÕPETAJA UUS ROLL, 40 t, 3.–4. jaanuar.
- HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA LAPS TAVAKOOLIS, 160 t, 7.–9. jaanuar.
- ATESTEERIMINE – MIDA JA MILLEST LÄHTUVALT HINNATA, 40 t, 17.–18. jaanuar.
- LASTEVANEMATE NÕUSTAMINE, 80 t, 28.–30. jaanuar.
- SISE- JA VÄLISHINDAMINE, 40 t, 31. jaanuar – 1. veebruar.
- ÕPPEMEETODID JA -TEHNIKAD, 24 t, 28.–30. jaanuar.
- PÕHIKOOLI KLASSIJUHATAJATE KURSUS, 160 t, 4.–6. veebruar.
- PROBLEEMNE ÕPILANE KOOLIS, 160 t, 11.–13. veebruar.
- AINEKAVA ARENDAMINE KOOLIS, 160 t, 11.–13. veebruar.
- ÕPETAMISE JA ÕPPIMISE PSÜHHOLOOGILISI LÄHTEKOHTI, 24 t, 13.–15. veebruar.
- ÜLDHARIDUSKOOLI JUHTIMINE, 240 t, 18.–20. veebruar.
- KOOLIKÜPSUS JA KOOLIVALMIDUS, 80 t, 4.–6. märts.
- HUVIALAJUHTIDE PSÜHHOLOOGIA- JA JUHTIMISKURSUS, 160 t, 11.–13. märts.
- KOOLIPEDAGOGIKA, 160 t, 21.–23. märts.
- LASTEAIA KUI ORGANISATSIOONI JUHTIMINE, 160 t, 8.–10. aprill.
- ÕPPEPROTSESSI JUHTIMINE, 160 t, 22.–24. aprill.
- ÕPETAMINE LIITKLASSIS, 80 t, 17.–19. juuni.

Kursuste annotatsioonid <http://www.andras.ee/thk>.

Info ja registreerimine

e-post thk@andras.ee,

tel 621 0560 ja 621 1786,

Lasnamäe t 52, 11413 Tallinn.

HARIDUS

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja

T. PENJAM

Toimetaja

R. JUURAK

Toimetuse address:
Voorimehe 9
10146 Tallinn

E-post:
haridus@opleht.ee
artikkel@opleht.ee

Internetiaadress:
<http://haridus.opleht.ee>

Telefonid:
644 0528
644 3311
644 0587

Väljaandja:
Perioodika AS
Voorimehe 9
10146 Tallinn
Tel 644 5767

Trükikoda
Akadeemia Trükk
Türi 6a
Tallinn

Trükkimisele antud
3.12.2001

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

Praaeksemplaride
väljavahetamiseks
pöörduda trükikotta
Akadeemia Trükk,
tel 651 2444.

© Perioodika AS
"Haridus" 2001

2 TIJU KUURME Mõttekäik eesti õpetaja
haritlaseks olemisest.

KODU JA KOOL

4 RAIVO JUURAK Poisid kooli!

Arvamust avaldavad: Ardi Paul, Andres Elmik,
Reiu Sootla, Aavo Soopa, Siiri Tall,
Konstantin Klugman, Helle Pikkor, Kai Võlli.

11 SULEV OJAP Waldorfkoolide kogemus.

12 SIIRE VANASELJA Selline kool sobib meile!

15 PIRET JÄRVELA Klassijuhataja vajab koolitust.

18 RUTH RAUDSEP Perenõustamine – vajalik
oskus igale õpetajale.

20 ANNE TIKO Probleemsel lapsel on
probleemne kodu.

23 AVE SARAPUU. Jõehobu magamistoas.

25 ANDRES SIPLANE Kas kasupere oleks
lahendus?

29 LEIDA TALTS Kooli ja kodu koostöömudelid.

ÕPETAJA JA KOOL

34 ENE-SILVIA SARV Mentor – mis see veel on?

38 ANNIKA TALLO, MATTI MARTINSON Õpilased
hindavad õpetajaid.

41 ERVIN LAANVEE Õpetaja kooli arendajana.

AEG JA INIMESED

46 AIRI LIIMETS Heidelbergi vaimust ja
filosoofide teest.

52 SIRJE PRIIMÄGI Integratsioon kasvatus-
teadustes.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

53 RAIVO JUURAK 40 aastat uurivat õpetajat.

57 IGNE LEMBINEN Õpioskuste olümpiaadid
Eestis.

AASTA SISUKORD

Mõttekäik eesti õpetaja haritlaseks olemisest

TIIU KUURME, TPÜ kasvatusteaduste lektor

Marju Lauristin on haritlast kirjeldanud nii, nagu seda meil üldiselt mõistetakse. Tema haritlaseotsimine väljendab lootust, et postmodernistlikule segadusele vaatamata võib leida mingi tugitala, mis ei murdu, mis on äraostmatu.



Haritlane on kui ühiskonna vaimne tugikonstruktsioon, südametunnistus, kes on ja esindab seda, mida muud hästi olla ei taha, kes ei tee seda, mida muile võib andeks anda. Haritlaste olemasolu annab muretuse, turvatunde, et keegi paneb arutusele piirid. Nüüd siis otsitakse haritlast õpetajate seast. Otsitakse ja väljendatakse kahtlust, et kas leiabki, kuigi – kust siis veel kui mitte siit.

Miks siis ei leita õpetajaskonnast nii palju haritlasi, et tekiks nende kriitiline mass, ja et võiksimme oma kooli tuleviku ja noore põlvkonna pärast muretud olla? Kus võiksid olla praeguseks kujunenud

olukorra juured? Arvan, et põhjusi on siin neli.

Kaotatud ISE ehk isiksuse tasand

Postmodernistlikuks nimetatud meie aja vaim ilmutab end enamasti paradokside kaudu. Üht neist võikski nimetada isiksuse paradoksiks. Kõigil on täna lubatud olla isiksused ja isiksuse vabaduste pärast tuntakse erilist muret. Samas tajutakse isiksuste defitsiiti, räägitakse koguni isiksuse lõpust. Sest hajumas on see tuum inimlapse isiksuseks nimetatud struktuuris, mis seoks enesesse kogu kirju kogitud elu, mis esindaks vaimu ja väge allutada enesele olukordi.

Tänane inimene on mitmenäoline, siirdudes ühest mängust teise, muutes käitugepealt reegleid ja vahetades rolle. Nägusid on palju, kuid ükski pole päris, ollakse kui varjud varjude teatris. Vastutatakse oma väljanägemise eest rollis, ent mitte mängu enese (loe: tegelikkuse) eest. Kui pole isiksust, pole ka haritlast.

Riigistatud ISE ehk kooli tasand

Koole on peetud konservatiivseteks paikadeks ja see annab mõnelegi meeldiva kindlustunde, et on midagi veel püsivat neis lõpututes muutumistes. Kool töötab tarkust, valgustatust, arengut, koolist loodetakse, et ta õilistab järeltulevat põlve. Kooli kaudu teostatakse nimelt kontrolli tuleviku üle, luuakse tulevikulootust, ja ikka veel kuuluvad selle lootuse sisse ka inimese õilsad loomuomadused.

Tegelikult toimub koolis midagi muud, toimub see, mida karikaturistid kujutavad esimese koolipäeva päevalehtede arvamuskardes, ja õilistamisega on sellel vähe tegemist. Õpetaja koolis ei ole vaimuse läte ega vaba vaimu kandja, ta on alistuja, käsutäitja, sest niisugune on täna tema roll.

Kooli on läbi viimase sajandi üha enam riigistatud, standardiseeritud ja institutsionaliseeritud. Kool on rangelt hierarhiline süsteem. Eesti Vabariigi valitsus peab näiteks plaani anda kogu palgamaksmine ainuisikuliselt direktori kätte.

Õpetaja on pigem sõltuv kui vaba. Ta on väga vähe vaba, ta on riikliku õppekava täitja. Sõltuvus ja haritlaseks olemine aga ei käi hästi kokku. Sõltuvusega käivad kaasas hirmud. Keskajal kuulutas küla mittekouletujad lindpriiks, mis tähendas kindlat hukku, tänapäeval heidab inimese väljapoole ühiskonda töökoha kaotus. See hirm hoiab enamikku meist kindlalt ohjes.

Õpetaja on koos oma õpilastega õppinud kuulekaks – süsteemi ees – ja probleemolukordades väljaspool kooli otsib ta taga mõnd jõulist kuju, kes lahendused ette ütleks. Või võtab need siis mingist aegade hämarusest pärit koodeksist.

Lisaks nõuab õpetaja roll temalt asju, mida ükski haritlane nii väga tegema ei soostuks: kamandada, sundida, kontrollida, hinnata, instrueerida, selekteerida (lapsi). Tegevused vormivad ka tegijat. On üsna mõeldamatu, et haritlane sooviks

karjuda, taga kiusata, alandada. Koolis aga õpetajatega seda juhtub ja tasub küsida, milline olukord on nad selleni viinud.

Tõsi, tõeline haritlane säilitab väärikuse ka sõltuja seisundis ega käitu väärilt. Tõeline õpetaja suudab ka rutiinses koolis luua enesele intellektuaalse ning pedagoogilise vabaruumi, kui temas on väge panna teised enesega arvestama. Kui seda väge pole, läheb ta koolist ära. Eesti on täis mitmete põlvkondade andekaid lastest armastatud õpetajaisiksusi, kes enam koolis ei ole. Miks – selle vastu tasub huvi tunda. Väikerahvas ei peaks oma annetega priiskama.

Nii on õpetaja mitmeti lõhestunud isiksus. Ta oskab iga hetk peast üles lugeda, milline õpetaja olema peaks ja milline ta olla tahaks. Elu ise aga sarnaneb rohkem sellega, mida kujutavad karikaturistid.

Rahaga mõõdetud ISE ehk ühiskonna tasand

Väga palju armastatakse rääkida õpetaja missioonitundest, sest tema kätte on usaldatud (võib lugeda ka: visatud) tulevik. Ainult et tuleviku oraste peale ei raatsita maksta. Täna maksab nende hääl, kes ise ja kelle töö on hästi kinni makstud. Nii maksab juristide hääl, loevad nende hästi organiseerunud erialäühenduste nõudmised, mida parlamendi liige Marju Lauristin kuulutama jääb.

Raha ei jäta inimesi nii ükskõikseks kui mingi abstraktne tulevik, mille eest kannavad hoolt peksasaanud olemisega ja puuduliku missiooniga õpetajad. Siit edasi oleks põhjust küsida ärimeeste missiooni järele, juristide missiooni järele, pankurite missiooni järele. Aga ei küsita, sest pole kombeks.

Täna ei ole häbi omada ülikooliharidust kinnitavat paberit ja mitte olla haritlane. Häbi on siis, kui pole raha, ja selleks ollakse valmis andma vanatühjale teeristil kolm tilka verd, et saaks enesele pisuhänna, kes nodi kokku veaks. See on lubatud ja aktsepteeritud rohkem kui kõrvalekalded riiklikust õppekavast.

Ja ometi loodab ühiskond, et on keegi, kes seda ei tee, et see keegi need ülejäänud, need missioonitud haritlasena lunastaks, ning juhtumisi arvab ta, et see võiks olla õpetaja. Ent ka õpetajal pole enam häbi töötada ilma missioonita, lihtsalt raha pärast kas või 50 tundi nädalas, sest tal on mure oma korteriüüri ja lapse õppemaksu pärast. On aeg küsida poliitiku missiooni järele.

Pagendatud ISE ehk poliitiline tasand

Poliitiliste otsuste kaudu reguleeritakse ühiskonna eri tasandite suhteid, ka haridust. Marju Lauristini poolt õpetajatele soovitatud kodanikuaktiivsus on mitmete jaoks läbikäidud etapp. Arvukate õpetajatest ühenduste arvukad hääled on teinud mitmeid hariduskorralduslikke ettepanekuid ja soovinud muudatusi õppekavasse. Nad on korduvalt elanud läbi, kuidas hariduspoliitikute jaoks need hääled ei loe, ja leidnud siis, et oma energiat võiks ka mõistlikumalt kasutada.

Siin meenub Jaan Kaplinski mõtteavaldus, et arvestades kujunenud olukorda, on ta eelistanud tõmbuda sisepagulusse. Küllap on seda avalikult kuulutamata eelistanud ka mitmed õpetajad, ehk on nad jäänud sellistena isegi haritlasteks oma vaikival moel ja õpilaste rõõmuks. Poliitikud on enesele võtnud ühiskonna eliidi staatuse, millega kodanikuühiskonnast rääkides peaks kaasnema ka haritlaseks olemine. Eestis see nii ei ole.

Poliitik ei peaks õpetajale ette heitma, et see missioonitundliku haritlasena ei lunasta teiste patte, kui ta enese pattudest numbrit ei tee, kui ta pole pattude lunastamiseks tingimusi loonud, kui tema kõrvad on õpetajate kõlanud häälele kurdiks jäänud. Marju Lauristin soovib õpetajatel koostada oma eetikakoodeksi. See võiks inspireerida poliitikuid looma poliitiku eetikakoodeksi, ning ilmingimata klausliga, et seda rikkunud poliitik astub enesestmõistetavalt tagasi.

Tuleviku pärast aga on põhjust olla murelik. Õpetaja, kes haritlane ei ole, ei suuda kasvatada haritlasteks ka oma õpilasi. Nii nagu mineviku õpetajad ei suutnud kasvatada haritlasteks suurt hulka poliitikuid, kelle küünilised otsused täna rahvale kannatusi toodavad. Lootust annab siiski, et haritlaseks olemisest saadakse veel ühtmoodi aru ja see arusaam väärtustab õilsuse, vastutuse, inimlikkuse.

**Samal teemal:*

Kas eesti õpetaja on haritlane?, Haridus, 2001, nr 2.

Õpetajatel arenguruumi jätkub, Haridus, 2001, nr 3.

Poisid kooli!

RAIVO JUURAK

Väidetakse, et Eestis langeb ühe õppeaasta jooksul põhikoolist välja umbes tuhat õpilast. Täpsemad andmed puuduvad, aga kui suurusjärkki on õige, siis läheneb Eesti sellega arengumaadele. On öeldud, et õpilaste nii suur põhikoolist väljalangemine on iseseisva Eesti kõige häbiväärsem “saavutus”. Kui räägitakse Eesti nõrgast haldussuutlikkusest, siis on just siin selle kohta kõige konkreetsem ja valusam näide. Kõigile haridus- ja sotsiaalministritele on olnud õpilaste koolist väljalangevus teada, aga tänagi ei ole veel päris kindel, et lapsed tagasi kooli saadakse.

Õpilaste väljalangevusel on muidugi palju põhjusi, kuid üks olulisemaid neist võib olla kooli ja kodu varasemast vähesem koostöö. Kui Nõukogude ajal lausa sunniti klassijuhatajaid õpilaste kodusid läbi käima ja tehti kõik, et esimesse klassi astunud õpilane vähemalt põhikooli kindlasti lõpetaks, siis iseseisvumise saabudes hakkas domineerima arvamus, et kool peab üksnes õpetama ja kodu asi on jälgida, kuidas laps klassist klassi edasi liigub ja kas ta üldse koolis käib.

Sellisel hoiakul oli selge ajalooline põhjus. Nõukogude ajal paljud noored lihtsalt “veeti” põhikoolist (ja isegi keskkoolist) läbi. Lõputunnistuse said ka need, kes polnud kaugeltki põhiharidust omandanud või ei olnud selleks võimelisedki. Hinnete väljavenitamine ei olnud aus, see kiskus nii õpetajate kui ka õpilaste moraali alla. Nüüd aga on tekkinud uus küsimus – kas see, et need lapsed ei käi üldse koolis ja hulguvad lihtsalt ringi, näitab kõrgemat moraali?

Nii on tänaseks jõutud taas lihtsa teadmiseni – mida on kogu aeg teatud! –, et paljud kodud lihtsalt ei tule oma lastega kooli abita toime ja neid tuleb aidata. Koolid on hakanud jälle õpilasi püüdlikumalt koolis hoidma ning näevad vaeva, et kroonilisi puudujaid ja hulkujaid tagasi klassidesse saada.

Üks uue suhtumise põhjus on ilmselt pearahasüsteem, mis motiveerib majandusliku hoovana lapsi koolis hoidma. Kuid oma survet avaldab ka avalik arvamus. Näiteks mõnedki hoolekogud on võtnud oma kooli õpilaste puudumised tähelepaneliku vaatluse alla. Eelkõige poiste koolis käimisele on positiivselt mõjunud nn Tootsi klasside avamine. Mõnelgi koolil on olnud abi psühholoogist ja sotsiaalpedagoogist, kelle üks otsene ülesanne on õpilaste kodusid külastada ja lapsevanemaid nõustada.

Kas ja kuivõrd on kooli ja kodu suhted paranenud? Mis on muutunud? Vastuse sellele küsimusele annaksid uuringud. Neid on ka tehtud, kuid enamasti mingis kitsamas lõigus. Oleks hea, kui kasvatus- ja sotsiaalteaduste magistrandid või doktorandid võtaksid selle teema ka laiemalt ette.

Alljärgnevalt annab aga ajakiri “Haridus” omapoolse lühiülevaate sellest, mida Eesti koolides on õpilaste puudumiste vähendamiseks ette võetud ja mis tulemusi see on andnud. Alustame noore õpetaja Krista kirjaga koolist, kus kõik on jäetud klassijuhataja hooleks, ja kus tulemuste asemel võiks rääkida pigem tagajärgedest. (Krista nimi on muidugi muudetud).

Seejärel kommenteerivad Krista kirja teatavat edu saavutanud koolide esindajad (praktikud), tutvustades oma kogemusi ja plaane. Järgnevad artiklid uurijatelt (teoreetikutelt), kes vaatavad probleemi oma nurga alt.

Loodetavasti kutsub materjalide selline esitusviis “Hariduse” lugejaid kodu ja kooli koostöö teemal kaasa mõtlema ja innustab midagi loetust ka oma koolis rakendama. Samas kutsub “Hariduse” toimetus lugejaid kirjutama ka oma kooli tööst lastevanematega.

Noor õpetaja külastab oma õpilaste kodusid

Krista töötab väikses maakoolis, kus püütakse puuduvaid õpilasi kooli saada. Põhiliselt vastutavad selle eest klassijuhatajad. Direktor nõuab, et nad külastaksid puudujate kodusid, räägiks vanematega, teeksid koos nendega plaane olukorra parandamiseks. Krista meelest on klassijuhatajatele antud liiga raske, isegi võimatu ülesanne. Samas ei tea ta, mida siis ikkagi ette võtta.

Kui Krista määrati 6. klassi juhatajaks, käis ta kolme tihti puuduva poisi kodudes. Need olid ebamugavad visiidid ja Krista arvates polnud neist ka kasu.

Esimeses kodus, kus Krista käis, oli tegemist pigem vaesuse kui kasvatamatusega. Metsatalus elas hiljuti lesestunud ema oma nelja pojaga. (Kuuldavasti oli tema mehe surmas oma osa alkoholismil.) Elamine oli must ja korrast ära. Uksepiitade külge olid naelutatud põlvkõrguselt lauad, et põrsad tuppa ei pääseks – nagu Vargamäel. Krista küsimusele, miks poisid koolist puuduvad, vastas ema vihasele: “Mul on kodus abi vaja!” See näis tõsi olevat, sest poisid viskasid parajasti, suitsud ees, laudast sõnnikut välja.

Edasisest vestlusest selgus, et Krista klassis käiv poiss puudus enamasti sellepärast, et hoidis nelja-aastast venda. Ema ise ei saanud pesamunast jagu.

Mida ettevaatlikumalt Krista küsimusi esitas, seda närvilisemaks ema muutus. Lõpuks käratas poiste ema vihasele: “Nüüd te, jah, tulete!” ja virutas jalaga vastu ülemist põrsalauda, nii et see paukudes uksepiitade küljest lahti tuli. Krista aga mõtles, kas on mõtet arutada asju, mida ta muuta ei saa.

Krista teine krooniline puuduja elas alevis korrusmajas. Temagi puudus sellepärast, et pidi oma nooremat venda hoidma. Et ema oli tihti kodust ära, kogunesid kõik alevi popitajad tavaliselt tema juurde. Kord sattus Krista poisile külla hetkel, mil kuus koolist puuduvat poissi istusid tema juures diivanil reas ja vaatasid televiisorit, kust kostis püssipauke ja ingliskeelseid ähvardusi “Tapan ära!” jms. Film oli vist väga põnev, sest poisid istusid jopedes, mütsid peas ja kummikud jalas. Nende kõrval seisis Krista klassi poiss, magama jäänud väikevend süles. Poisi töötü ema oli linna tööd otsima sõitnud...

Kolmas kodukülastus oli masendav vanemate tõrjuva hoiaku pärast. Murelapse ema ja võõrasisa istusid toas akna all ja suitsetasid, kui õpetaja sisse astus. Kumbki terele ei vastanud ja vastu ei tulnud. Siis jooksis köögist esikusse koerakutsikas ja tahtis Krista najale püsti hüpata. Oma uute sukkpükste kaitsmiseks kükitas Krista maha ja võttis loomal turjast kinni. Poisi vanemad suitsetasid sõnagi lausumata edasi. Esikus kükitades ja kutsikal turjast hoides rääkis Krista vanematele nende poja koolist puudumise probleemi ära. Võõrasisa ütles, et 6. klassi poiss on juba suur mees ja teab ise, mis teeb. Krista vastupidisele väitele ei vaevunud ta isegi vastu vaidlema. Suitsetas lihtsalt edasi.

Krista arvates vajab klassijuhataja abi. Kuid kes ja kuidas peaks appi tulema?

Kommentaariid Krista kirjale



ARDI PAUL,
Püüsi Põhikooli direktor

Poiste kooli saamine pole tänapäeval lihtne. Kui Nõukogude ajal kellegi laps meie kandis rohkem poppi tegi, siis võeti tema vanematel preemiat vähe maks. See mõjus, sest näiteks Kirovi kalurikolhoosis võis lapsevanem jääda ilma päris suurest summast.

Nüüd on inimeste eraelu puutumatu. Kui tänapäeva ettevõtja vähendaks oma töötaja palka lapse puudumiste või halbade hinnete pärast, jõuaks asi ilmselt kohtusse. Sellises raskes olukorras, kus otsese mõjutamise võimalusi on vähe, et tohiks õpilaste koolist puudumine olla ainult klassijuhataja mure. Sellega peavad tegelema kooli

juhtkond, hoolekogu, omavalitsus. Meie kool saab olulist tuge just viimaselt. Viimsi vald on avanud noortekeskuse Elutuba, kus poistel on koos noorsootöötajaga palju huvitavam, kui ringi hulkuda. Valla toetusel on avatud pikapäevärühm.

On alaealiste komisjon. Kui kool ise hakkama ei saa, räägitakse lapsevanemaga seal – selgitatakse, milles on asi ja võetakse vanemalt allkiri, et ta on probleemist teadlik. Alaealiste komisjon võib õpilase teise kooli või erikooli suunata, kui muu ei aita. Sotsiaaltöötaja on selle komisjoni liige. Kui lapse perekond on majandusraskustes, püüab sotsiaaltöötaja aidata.

Meie hoolekogu praegune koosseis on asjalik. Neid tuleks igati toetada. Norras saavad hoolekogude liikmed oma tegevuse eest töötasu. Meie inimeste tööpäevad ei ole vähem pingelised, aga hoolekogus tegutsetakse tasuta. Kui kaua entusiasmi jätkub? Kas ei või mõnelgi pool juhtuda, et hoolekogu delegerib oma ülesanded direktorile ja muutub n-ö lastevanemate komiteeks?

Nendele kodudele, kus on arvuti, saab interneti kaudu sammukese lähemale. Oleme pannud interneti kooli tunniplaani, sisekorra eeskirjad ja palju muud, et isad-emad ei saaks kooli kohta infot ainult lapse kaudu. Edaspidi on kavas panna interneti ka õpilaste hindideid. Loomulikult saavad lapsevanemad vaadata ainult oma laste hindideid – salasõnaga. Vajaliku tarkvara on saanud Eestis üle saja kooli, pilootkoolid katsetavad seda praegu. Üks katsetaja on näiteks Pühalepa kool Hiiumaal. Kavatsime panna interneti ka hoolekogu koosolekute protokollid.

Ükski kool ei ole probleemideta, kuid arvan, et meil on positiivne ülekaalus. Viimasel õpetajate päeval oli õpetajate toas üheksa torti, kõik õpilaste tehtud. Niisugune asi ei saa juhtuda lapsevanemate heatahtliku osalemiseta.



ANDRES ELMIK,
Märjamaa Gümnaasiumi direktor

Müts maha õpetajate ees, kes õpilaste kodusid külastavad. See on maal raske ettevõtmine. Meie koolis on olnud juhuseid, kus klassijuhataja laenab kodu külastamiseks kooli autot, sest mõned lapsed elavad kaugel ja helistada pole võimalik. Üks õpetaja käis 20 kilomeetri kaugusel oma õpilast otsimas. Mõnikord pole kedagi kodus, mõnikord ei lasta sisse, laps puudub endiselt, hulgub ringi, varastab ja kogub enda ümber jüngerid. Vahel tekib tunne, et koolikohustuse mittetäitmine maapiirkondades ei vähene, vaid suureneb.

Seda enam peab kodusid külastama, tagasilöökidele vaatamata. Õpetajal on igal juhul kasulik teada, mis tingimustes tema õpilased elavad, mitu last peres on, mis probleemidega nad kokku puutuvad, miks koolis ei käi.

Kodude külastamisest muidugi ei piisa. Poistele peab koolis meeldima, see on kõige tähtsam. Kuni neljanda klassini saavad nad hakkama, aga pärast aineõpetusele üleminekut tuleb “kukkumine” – distsipliiniprobleemid, tunnist ärajooksmised. Selle ärahoidmiseks on meil kavas hakata tutvustama neljandatele klassidele ja nende lastevanematele juba varakult tulevast klassijuhatajat ja aineõpetajaid, et esimene side uute õpetajatega tekiks varakult. Nii oleks üleminek sujuvam. Klassijuhatajatel on ka soovituslikud teemad, millest õpilaste ja lapsevanematega rääkida – viisakus, sallivus, vajalikul määral ka seadused jne.

Diferentseeritud õpetamine aitab poisse koolis hoida, mitme kooli kogemus kinnitab seda. Kavatsime järgmisest õppeaastast ka Märjamaal pihta hakata. Usun, et meie õpilaste ajaleht “Esimene Vasikas” teeb koolielu natuke huvitavamaks. Panime selle interneti, et lapsevanemad ka lugeda saaksid.

Üks asi veel. Märjamaal on mõjunud kooli ja kodu koostööle halvasti haldusreformi venimine. Pearahade ülekandmisega oli probleeme. Märjamaa alev ja vald ning Loodna vald võiksid ühineda. Siis poleks enam “valesid” ja “õigeid” lapsi ega “sunnismaisust”.



REIU SOOTLA,
Türi Gümnaasiumi direktor

Kristal läks veel hästi, sest ta pääses igasse kodusse sisse ja sai olukorrast ülevaate. Meil on mõni klassijuhataja läinud õpilasele koju koos kohaliku konstaabli ja sotsiaaltöötajaga, aga on ikkagi niisama tagasi tulnud.

Üldiselt on meil kooli ja kodu suhted paranemas. Osaleme 12 klassiga "Hea alguse" programmis. Lapsevanemad käivad kord nädalas nendes klassides õpetajat aitamasa, 4–5 vanemat korraga. Soovijaid on palju, klassijuhatajad panevad neid lausa järjekorda. Lapsevanematele on see hea koolitus. Nad näevad, mis koolis toimub, mida taotletakse, saavad võrrelda oma last teistega, sõbrunevad klassijuhatajaga. Loodame väga, et "Hea algus" pehmenab meil 6.–7. klassi kriisi. Praeguste 5. klassidega, mis on "Hea alguse" läbinud, ollakse igatahes rahul. Lapsed on rahulikumad ja heasoovlikumad kui varasemates 5. klassides.

Lapsevanemad vajavad koolitust. Seni oleme neile vana traditsiooni järgi korraldanud üldkoosolekute järel loenguid, aga kuulajaskond on seal juhuslik ja loeng pole ka arvesse võetav koolitus. Lapsevanemaid peaks koolitama kindlate sihtrühmade kaupa ja konkreetsete plaanide järgi. Selle põhimõtte järgi oleme koolitanud isasid, aga alati on tekkinud küsimus, kes selle eest maksab.

Kooli, kodu ja omavalitsuse koostöö kasvuruumi on meil veel küll.

AAVO SOOPA,
Viljandi Maagümnaasiumi direktor

Meie koolis ei piirdu kodu ja kooli koostöö õpilaste kodude külastamisega. Oleme sõlminud Rootsi eeskujul lapse, tema vanema ja kooli vahel kolmepoolsed lepingud. Need aitavad osapooltel koolis toimuvast ühtmoodi aru saada. Igas kooliastmes lepingud mõnevõrra erinevad. Tänu sellele süsteemile on õhkkond koolis varasemast rahulikum ja asjalikum.

Koolist puudumiste vastu peame ka võitlust. Oleme pannud juba kaks aastat puudujate nimed internetti. Selline oli lastevanemate üldkoosoleku otsus. See süsteem on tõesti aidanud põhjuseta puudumisi vähendada. Algul mõni lapsevanem pahandas, et miks tema lapse nimi on seal üleval, kui poiss on lihtsalt haige. Aga varsti saadi aru, et internet pole häbipost, vaid lihtsalt statistika selle kohta, kes on koolis ja kes puudub.

Meil on ka kokku lepitud, et lapsevanemad informeerivad üksteist. Kui õpilane joob ennast diskoõhtul purju ja mõni lapsevanem saab sellest teada, siis ta helistab noore vanematele, informeerib neid. Eesti kultuurile on selline käitumine võõras. Mõnedki lapsevanemaid peavad seda kaebamiseks ja parastamiseks. Aga kui helistaja hääles on tunda siirast muret, peaks ütlema talle aitäh. Mida rutem väiksed pahandused päevavalgele tulevad, seda lihtsam on ära hoida suuri.

SIIRI TALL,
Lasnamäe Üldgümnaasiumi õppealajuhataja

Väga palju oleneb laste kooliskäimine või puudumine sellest, kas õpetajad on professionaalid. Lapsevanemate roll pole nii otsustav. Mõni õpetaja lihtsalt oskab lapsed kooli saada ja õppima panna. Professionaalsuse nõue ei käi muidugi ainult õpetajate kohta. Meie koolil on väga hea sotsiaaltöötaja Maie Kasser. Kui ta kaks aastat tagasi siin tööd alustas, oli meil 15 "kroonilist" koolikohustuse mitte-täitjat, nüüd on ainult 3 järele jäänud. Ta lihtsalt oskab oma tööd teha. Maie Kasser paneb raskustes olevaid kodusid külastades kehvemad riided selga ja kasutab muid lihtsaid võtteid, mis aitavad tal hätta jäänud inimestega kergemini jutule



saada. Ta organiseerib töötutele peredele sotsiaalabi, see teeb ta sellistes kodudes veelgi rohkem omainimeseks.

Meil on olnud kaks aastat kasvatusraskustega poiste klass. Maie Kasser korraldas neile suvelaagri, mille mõju oli väga hea, poisid käivad koolis palju rõõmsama meelega. Poisteklassil on vedanud ka klassijuhatajaga, kelleks on psühholoogiharidusega õpetaja Anne Merila. Ta on probleemsetest kodudest poistele ema eest. Nimetada tuleb veel kooli psühholoogi Elena Espet, kes oskab õpilastel koolistressi maha võtta, hirme vähendada, komplekse ravida. Vajadusel tegeleb ka laste vanematega.

Poiste puudumisi on vähendanud seegi, et meie koolil on kolm parandusõppe klassi, kus käivad kerge diagnoosiga lapsed. Me pole püüdnud neid teistesse koolidesse sokutada, oleme leidnud oskajad õpetajad ja loodame, et need klassid lõpetavad põhikooli teistega võrdsel tasemel.



KONSTANTIN KLUGMAN,

Tallinna Tõnismäe Reaalkooli hoolekogu esimees

Vene koolide lapsevanemad kannatavad sageli moodsa mõtlemise defitsiidi all, sellepärast jätab kooli ja kodu koostöö soovida. Arutasime kooli lastevanemate koosolekul, missugune peaks olema tänapäeva kool. Hoolekogu pakkus välja mõtte võtta kooli teenindusettevõtteks, riiki selle omanikuna, õpilast kliendi ja lapsevanemat tellijana. Selline lähenemine tekitas tuliseid vaidlusi. Leiti, et kool ja kingsepatöökoda on siiski erinevad asjad. Samas rõhutab vanemate tellijateks nimetamine nende kaasvastutust. Emadel-isadel tuleb tellijatena kooli vastu rohkem huvi tunda ja juhtkonnaga koostööd teha, et lapsed saaksid koolist seda, mida vaja.

Meie hoolekogu pole kaasvastutusest kõrvale hoidnud. Pärast hoolekogu uue koosseisu valimisi tegime 7.–12. klasside õpilastele ankeedi, kus küsisime, mis koolis meeldib, mida tuleks muuta. Õpilased kirjutasid, et mõned õpetajad ei oska õpetada. Hoolekogu kaks liiget külastasid siis nimetatud õpetajate tunde. Tegime seda koostöös kooli juhtkonnaga. Pärast külastusi soovitasime direktoril ühe õpetaja vabastada ja leidsime ka inimese, kelle soovitasime asemele võtta. See uus töötab nüüd koolis huviringi juhendajana. Kui saab hästi hakkama, võetakse ta õpetajaks.

Praegu teeb hoolekogule muret kooli õppekava. Ettevõtlikud vanemad on toonud oma lapsed Tõnismäe Reaalkooli reaallaineid õppima, aga õppekavas on suur osakaal muusikal ja muudel humanitaarainetel. Eriti problemaatilised on muusikatunnid. Kümnennda klassi õpilastele peetakse seal loenguid sumerite, iidse Hiina ja India muusikast. Muusikat ennast peaaegu ei kuulata, põhiliselt räägitakse. Kas sellel on mõtet? Kuidas peaksid lapsevanemad kui tellijad sellisesse õppekavasse suhtuma?



HELLE PIKKOR,

Tallinna Saksa Gümnaasiumi 9. klassi juhataja, õppealajuhataja

Mina pole viimastel aastatel õpilaste kodusid külastanud, töö- ja puhkeaja seadus vist ei lubagi pärast päevatööd sellist lisakoormust õpetajatele panna. Aga kui juhatasin 5.–6. klassi, kutsuti mind õpilaste sünnipäevadele – käisin nendel külakorda. Tegin lastega viktoriinid ja muud võistlused kaasa.

Viimastel aastatel olen oma õpilaste vanematele põhiliselt helistanud. Algul räägin sellest, mis lapsel koolis hästi läheb, kuni lõpuks ise küsitakse, kas probleeme ka on. Kui positiivsest rohkem räägid, võtavad lapsevanemad asja rahulikumalt ega hakka lapsega ülearu pahandama. Ka õpetaja peale ei saada pahaseks, vaid öeldakse hoopis aitäh. Olen vanemaid ikka rahustanud, et tuletagu nad meelde, kuidas ise 16-aastastena vahel poppi tegid või kinos pimedas käest kinni hoidsid. Aga ma helistan vanematele kohe, kui keegi puudub, nad peavad puudumisest kindlasti teadma, sest see on nagu ka nende petmine.

Krista kiri on nii süinge, et tundub väljamõeldisena. Selliseid suuri linnakoole nagu meil nimetatakse halvustavalt kool-kombinaatideks, aga meil küll asjad nii halvasti ei ole. Meilgi puuduvad lapsed vahel sellepärast, et on vaja nooremat venda hoida, maal kartuleid võtta või midagi muud teha, aga klassijuhatajale antakse siis asjast ette teada. Kui tuhande õpilasega koolis on niisugune asi võimalik, kuidas siis väikses maakoolis mitte?

Töötuid vanemaid on linnas samuti. Aga nende olukorda saab leevendada. Mõnel lapsel ei ole vahel raha, et ekskursioonile tulla. Palume raskustes lapsevanematel maksta nii palju, kui neil on võimalik, näiteks sada krooni. Puudu jääva lisavad teised lapsevanemad ja klassijuhataja sponsorlusena. Mitu korda oleme nii teinud. Ekskursioonile või teatrisse tulemata on jäänud hoopis mõni selline laps, kelle vanemad liiga suure mobiiliarve pärast trahviks koju jätavad.

Kui lapsevanemad ütlevad 6. klassi poisi kohta, et suur mees teab ise, mis teeb, siis on see õnnetu laps. Keskkooliõpilased ja täiskasvanudki tahavad, et nende vastu huvi tuntaks. Poistele mõjus kindlasti hästi, et Krista neid kodus vaatamas käis. Kodukülastusi pole vaja kahetseda, poistega tuleb edasi tegelda, küll siis aja jooksul probleemid lahenevad.

Meie õpetajad laste kodudes eriti ei käi, aga lapsevanemad käivad koolis küll. Mul on 9. klassis 36 õpilast ja viimasel klassikoosolekul oli kohal 30. See on 9. klassi kohta väga palju. 10. b klassis on 26 õpilast ja koosolekul oli 20 isa-ema. On muidugi ka klasse, kus tuleb vähem, aga üldiselt käiakse kohal väga hästi.

Põhjus võib olla selles, et meie õpetajad ei tee ennast tähtsaks. Klassikoosolekul istuvad õpetajad ja lapsevanemad kohvilauas nagu võrdsed. Räägime



Tallinna Saksa Gümnaasiumis Mustamäel on korraldatud kooli ja kodu suhted nii, et lapsevanemad tulevad kooli. Aga seal ei istu nad nagu kohtualused õpetaja ees pinkides reas, ütleb õppealajuhataja Helle Pikkor. Eelistatakse kohtuda kohvilauas, kui see pole võimalik, tõstetakse pingid kokku ja improviseeritakse kohvilauda. Ja lapsevanemad võivad tulla ka koos lastega.

RAIVO JUURAKU fotod

peamiselt positiivsest, ei tee pahaste ülemustena etteheiteid. Pahandustest räägime lapsevanematega nelja silma all ja rahulikult toonis.

Aastas on neli lapsevanemate kontaktpäeva: oktoobris, detsembris, veebruaris ja aprillis või mai algul. Päev algab aulas üldkoosolekuga, kus õppimisest ja kasvatamisest räägivad kooli juhtkonna liikmed või lektorid väljastpoolt. Seejärel toimub klassikoosolek. Lapsevanemad saavad kohtuda kõigi aineõpetajatega. On olnud juhuseid, kus ühe õpetaja juures käib üle 20 lapsevanema. Nii saab õpetaja lapsevanemateltki ideid, kuidas klassis tekkinud probleem paremini lahendada. Sellel õppeaastal on plaanis viimasel kontaktpäeval kutsuda lapsevanemad kooli juba hommikul, et nad saaksid ka tundides käia.

Probleemsete laste vanemaid kutsuvad õpetajad kontaktpäeval mingiks kindlaks kellaajaks enda juurde, ja tavaliselt tullakse ka. Mis viga tulla, kui koolimaja on lapsevanemaid täis. Ei pea kartma, et satud erilise tähelepanu alla.

Meie ameeriklasest inglise keele õpetaja ütles, et Ameerikas tehakse selliseid kontaktpäevi neli korda aastas. Meie hakkasime siis samuti tegema ja oleme väga rahul, mõned lapsevanemad lahkuvad kontaktpäeval koolist alles kell kümme õhtul.

KAI VÕLLI, **haridusministeeriumi alus- ja põhihariduse talituse juhataja**

Eeskujulood julgustavad tegutsema neidki õpetajaid ja koolijuhte, kelle kohta 2001. aasta aprillikuu konverentsil "Laps ja pere tänases Eestis" tõdeti – nad tõrjuvad erivajadustega õpilasi tavakoolist liiga kergel käel eemale, ei loo neile koolikohustuse täitmiseks võimetele vastavat õpikeskkonda.

Käesolevas ülevaates jõuame taas tõdemuseni, et klassijuhatajad üksinda ei suuda kõigegea tegelda – koolid ja pered vajavad sotsiaalsühholoogilist teenistust, saamaks jõudu, ideid, teadmisi probleemide mõistmiseks ja lahendamiseks. Lisaks vajame ka selle ala asjatundjate võrgustikku, sest üheskoos suudetakse rohkem kui üksinda.

Eesmärk oleks lapse kõrgem enesehinnang, positiivsem ellusuhtumine. Laps väärrib meie lugupidamist ja temaga on võimalik paljuski kokku leppida.

Võib-olla ärgitavad siin toodud näited poiste murede üle põhjalikumalt järele mõtlema ka õpetajate koolitajaid. Uued õpetajakoolituse raamnõuded peaksid osutama piisavalt selgelt, et õpetaja professionaalsus peab kasvama. Noortele õpetajatele peaksid olema toeks kutseasta ja tema mentori nõuanded. Kasu peaks olema õpetaja pädevusnõuetest ja atesteerimisest. Kindel koht õpetajate professionaalsuse kasvul on täienduskoolitusel ja iseseisval õppimisel, mis haridusministri määruses juba 1998. aastast sätestatud.

Lõpetuseks kolm seisukohta inimestelt, kes on laste koolist puudumise vähendamiseks mõndagi ära teinud.

■ Ene Paadimeister ja Rael Kann tõdevad Pärsti ja Sürgavere põhikoolis läbi viidud rehabilitatsiooniprojekti põhjal, et õpilaste üleastumistest ei tohi teha kaugeleulatuvaid järeldusi; tähtis on sisendada vanematele, et probleemse käitumisega õpilane vajab igal sammul vanemate poolehoidu ja armastust; oluline on laste tunnustamine edusammude eest õppetöös ja käitumises, kuid see lihtne tõde kipub igapäeva kiires elutempos ununema.

■ Eesti Lastefondi projekt "Rajaleidjad" toimib 1998. aastast. Nende 2000. aasta kevadkokkuvõte: "Muutust ei ole võimalik saavutada kohe: kahemehest ei saa üleöö viiemeest. [– – –] Projekt "Rajaleidja" ongi noortele ette mänginud positiivseid rollimudeleid, mida nad saavad tulevikus kasutada."

■ Lauka Põhikoolis Hiiumaal avati kasvatus- ja õpiraskustega laste klass. Seal õppima hakkavatele õpilastele see nimetus ei meeldinud ja nad pakkusid välja uue – in-klass. See tähendab individuaalse õppe klassi, mis on õpilaste hulgas in. Niisugune ukseviit muutus poistele magnetiks.

Lapsevanemate ja kooli hea koostöö näiteks on tihti toodud waldorfkoole. Kuna vanemad on need koolid ise asutanud, siis on hea koostöö ka ootuspärane. Samas märgib Viljandi Waldorfkooli õpetaja SULEV OJAP, et sellegi kooliliigi lapsevanemad on tööga väga koormatud ja paljudel neist pole enam endist entusiasmi.

Waldorfkoolide kogemus

SULEV OJAP, Viljandi Waldorfkooli õpetaja



Eesti kooli üheks oluliseks probleemiks peetakse kodu ja kooli puudulikku koostööd. Waldorfkoolide puhul hinnatakse aga just seda tööloiku väga heaks. Kuidas see on saavutatud?

“Kõik Eesti waldorfkoolid on rajanud lastevanemad. See loob eelduse õpetajate ja vanemate heaks vastastikuseks mõistmiseks. Koostööd tihendab ka see, et waldorfkoolide majanduslik kindlustamine on põhiliselt lapsevanemate õlul. Et koorem kergem kanda oleks, on lapsevanemad ühinenud oma koolide juures seltsideks või ühinguteks. Jõudumööda on nad võtnud osa Eesti Waldorf-

koolide Ühenduse ja Waldorfkoolide Euroopa Nõukogu tööst. Viimases on eraldi lastevanemate sektsioon.

Samas ei saa siiski väita, et Waldorfkoolis probleeme üldse ei ole. Viimastel aastatel, kui koolid jalad enam-vähem alla said, hakkas meiegi lapsevanemate huvi oma kooli vastu vähenema. Teatud määral on see paratamatu, sest inimesed on tänapäeval tööga väga koormatud ja kusagil peab ju järele andma.

Aktiivselt on jäänud koolidega koostööd tegema peamiselt need lapsevanemad, kes on näinud keskmisest rohkem vaeva waldorfkoolide tegevuse sisulise külje mõistmiseks. Ülejäänud sekkuvad aktiivsemalt siis, kui koolis kerkib esile tõsiseid raskusi või probleeme – ja see ongi ehk kõige tähtsam.

Üldiselt on suur vahe, kas ütleb õpetaja, et tema meelest peaks õpetus ja kasvatus olema nii- või naasugune, või kirjeldab lapsevanem, missugust haridust ja kasvatust ta oma lapsele soovib.”

Tartus on Lastevanemate Liit, kuid laiemat lastevanemate liikumist pole sellest välja kasvanud. Mis võiks olla eesti lapsevanemate passiivsuse põhjus?

“Arvatavasti lapsevanemate harjumatul suur töökoormus ja väga palju jõudu röövivad sotsiaalsed pinged. Üks põhjus on kindlasti ka arglikkus, mis on saanud meie rahvuslikuks omapäraks. Mõnes kontekstis nimetame arglikkust ettevaatlikkuseks. Kui tuleb astuda vastakuti ametimeestega, kelle võim on suur, kuid vastutus formaalne, võib sellisest “ettevaatlikkusest” mõnikord ka kasu olla.

Peamine passiivsuse põhjus näib aga olevat teadmatuse. Kui lapsevanemad teaksid ja suudaksid mõista, mis nende lastega koolis ja haridussüsteemis toimub, võiks maailmas korduda sama, mis 16. sajandil kirikuga – korraga märgati, et see on muutunud vaimselt tühjaks.

Tänapäeva haridus ja kasvatus on kahjuks harjutanud lapsevanemaid registreerima haridusega seotud väliseid näitajaid (numbreid, mõisteid, norme, reegleid, nõudmisi jne). Lapse hinges toimuvat, tema arengu sisemisi protsesse ei osata aga jälgida. Kui lapsevanemad seda oskaksid, elaksid nad suure hinge-

valuga kaasa sellele, kuidas paljudes koolides kahanevad laste initsiatiiv, maailmahuvi, elurõõm ja loovus, kuidas neid tahtmatult “unifitseeritakse”, selle asemel, et anda lastele jõudu oma isikupära arendada ja ennast teostada.

Kui lapsevanemad praeguse kooli probleeme sügavuti mõistaksid, toimuks meil haridussüsteemis ilmselt midagi pildirüüstatolist – lapsevanemad hakkaksid nõudma, et kool ei toetuks nii suurel määral laste hariduse ja harituse välistele tunnustele ning numbrilistele näitajatele.

Üks osa waldorfkooli lapsevanemaid mõistab juba praegu tänase tavakooli puudusi väga hästi. Nad soovivad, et ka Eestis jõutaks alternatiivkooli seaduseni, ja tahaksid selle loomisest osa võtta. Selle seaduse saab välja töötada ainult koos lapsevanematega ja nende toel.”

Kas kokkupuuted lapsevanematega ei alga mitte õpetajate omavahelisest koostööst? Kas see on waldorfkoolides olemas?

“Õpetajate koostöö on meil väga hea. Waldorfkooli juhib õpetajate kolleegium ja sellesse kuuluvad kõik, kes on koolis õppetööga seotud. Kolleegium võtab otsuseid vastu ainult konsensusega ja nii ei saa ühegi õpetaja seisukohtadest mööda vaadata. See tähendab pidevat üksteisega arvestamist. Üheteistkümne aasta jooksul, mis ma waldorfkoolis olen töötanud, on tulnud ühel korral ette, et otsus võeti vastu häälteenamusega, kuna asi oli väga tähtis ja vajas kiiret otsustamist, konsensust aga ei leitud. Kuid see on jäänud pika aja jooksul ka ainsaks korraks.

Eesti Waldorfkoolide Ühenduse kaudu teevad meie õpetajad ka waldorfkoolide vahelist koostööd. Iga meie kool saadab vähemalt neli korda aastas oma saadikud ühenduse nõupidamistele. Seal arutatakse õppe kvaliteeti, tööd lapsevanematega, õpetajate koolitamist, õppe- ja lugemisvara, majandusprobleeme. Üks tähtis teema on kaasalöömine rahvusvaheliste waldorfganisationsioonide tegevuses, kus oleme olnud kohati üsna tublid.

Samas jätab mõnevõrra soovida meie koostöö riigiametnikega. Oleme mõnelgi puhul kohanud oma iseseisvale koolitüübile kiivast vastuseisu. Eesti haridusseadustik koos riikliku õppekavaga on koostatud selliste põhimõtete järgi, mis ei sobi mitmel puhul waldorfpedagoogika põhimõtetega kokku – kui suhtuda kehtivatesse ettekirjutustesse “täie printsiipaalsusega”.

Õnneks töötab riigiparaadis küllalt palju ka selliseid ametnikke, kes teevad oma tööd sisuliselt. Tänu neile on waldorfkoolide õppekavad siiski kinnitatud ning koolid saavad oma tööd jätkata. Kuid me ei tohiks sõltuda nii suurel määral ametnike suvast ja iseloomust, Eestile on vaja alternatiiv- ja vabakoolide seadust.”

Selline kool sobib meile!



SIIRE VANASELJA,

Tallinna Maria Kooli hoolekogu esimees

Õpetajate ja lastevanemate koostöö loob koolis rahuliku ja turvalise õhkkonna. Sellises koolis on lastel hea olla ja õppida. Paljudes koolides kohtuvad aga õpetajad ja lapsevanemad ainult lastevanemate koosolekutel või siis, kui ühel poolel on teisele pretensioone. Sooje suhteid taoliste kokkusaamiste pinnalt tavaliselt ei teki. Ometi ei peaks koolilaps seisma rindejoonel, millest ühel pool on vanemad oma arusaamade ja ootustega, teisel pool aga kool ja õpetajad.

Mida siis teha, et õpetajad ja vanemad poleks vastastikku ükskõiksed (parimal juhul) või vaenulikud ja kaitsepositsioonil (halvim võimalus), vaid teeksid lastele normaalse koolikeskkonna loomise nimel koostööd? Kõik algab sellisest

lihtsast asjast nagu lugupidamine lapse ja lapsevanema vastu, mis aga kahjuks tihti peale kipub ununema.

Selleks pole sugugi palju vaja – näiteks oma last Maria Kooli viies näidati meie perele kooli ruume, selgitati õppe põhimõtteid ja anti ülevaade kooli lõpetanute võimalustest edasi õppida või tööd saada. Alles seejärel küsiti, kas kool meie lapsele sobib. Ka teise, tavakoolis käiva lapse koolis toimuvad (Rahumäe Põhikool) sügiseti koosolekud, kus saab ammendava ülevaate koolist, selle tööst ja lõpetanute edasistest käekäigust.

Normaalne, eks ole?! Aga on kurvastavalt palju koole (isiklikult olen kokku puutunud kolme selletaolisega + tuttavate ja sõprade kogemused), kus tuleb oma last ja tema suutlikkust direktorile või mingile vastuvõtukomisjonile demonstreerida – ja siis otsustatakse, kas laps koolile sobib või mitte. Nagu tänapäeva orjaturg!

Kui lapse koolitee algab meeldivalt ja nii laps kui ka vanem tunnevad, et nad on koolis oodatud, püsib ka side kooli ja kodu vahel. Usun, et sel juhul saab ka mureküsimumused suure sõjata ära lahendada.

Väga hästi mõjuvad headele suhetele kodu ja kooli ühised projektid. Maria Koolis on selliseks lastevanemate ühine õppimine. Saame igal teisel kolmapäeval koolis kokku, et üheskoos lapse arengusühholoogiat tundma õppida ja oma erivajadustega laste kasvatamisel tekkinud probleeme arutada. Väga rikastav ja ühteliitav kogemus!

Meie koolis osalevad vanemad ka koolile tähtsate otsuste tegemisel. Uusi õpetajaid tööle võttes on alati 2–3 lapsevanemat õpetajakandidaadiga peetava vestluse juures. Esitame küsimusi ja püüame aru saada, kas inimene suhtub meie erilistesse lastesse tõepoolest hästi ja eelarvamusteta või püüab jätta ainult koha saamiseks vajalikku muljet. Mõistagi langeb sel juhul osa vastutusest vanematele, kuid vanemaks olemine eeldabki vastutusvõimet.

Tihti väidetakse, et õpetus on kooli ja kasvatus kodu asi. See seisukoht ei kõlba kuskile! Kui laps on kolmandiku päevast koolis, on loogiline, et kool vastutab sel ajal ka kasvatus eest. Täpset nii, nagu kodu vastutab koduste ülesannete äratemise eest.

Seega, ikka üheskoos, kallid pedagoogid ja lapsevanemad!



Maria Kooli direktor Maie Poomann oma õpilastega.



Eesti waldorfkoolid

Ravipedagoogilised koolid

■ **Maarja Kool.** Jaamamõisa 1, Tartu; telefonid: (07) 461 010; e-posti aadress maarja@maarja.tartu. Allkirjaõigusega kontaktisik on Jaanus Rooba. See kool on asutatud 1994. aastal. Koolis õpivad mõõduka või raskema vaimupuudega lapsed, kuid on ka liitpuudega ja ka liikumispuudega õpilasi. Koolis õpib 42 õpilast. Klassid: 1.–8.

■ **Maria Kool.** Mustamäe tee 127, Tallinn; telefon 654 2632, 654 2531, 050 98 693; e-post Maria.Kool@mail.ee. Kooli allkirjaõigusega kontaktisik on Maie Poomann. Asutatud 1990. Koolis õpivad erivajadustega lapsed. Õpilasi on 23. Klassid: 1.–9.

Vahetund Maria Kooli muusikaklassis.

Waldorfpedagoogika elementidega koolid

■ **Nõmme Erakool.** Idakaare t 5, Tallinn; tel 670 1087.

■ **Rakvere Erapõhikool.** Tööstuse 12, Rakvere; tel (032) 23 940.

■ **Juhkentali kool Narvas.** Koolil on kolme klassiga waldorfpedagoogika osakond. Raudsilla 1, 20308 Narva; tel (035) 91 259, (035) 92 427.

Waldorfõpetajate koolitus

■ **Tartu Waldorfpedagoogika Seminar.** 1-aastane statsionaarne õppetsüklil. Ploomi 1, Tartu; tel (07) 367 168.

■ **Waldorfpedagoogika seminar Künis.** 4-aastane kaugõpe (9 sessiooni). 10507 Tallinn, postkast 3695; tel 055 20 449, enesarv@tpu.ee.

■ **Eesti Vabade Waldorfkoolide Ühendus.** Kursused waldorfkoolide õpetajatele. Ploomi 1, 50110 Tartu.

Klassikalised waldorfkoolid

Kooli nimetus	Aruküla Vaba Waldorfkool	Johannese Kool Rosmal	Tallinna Vaba Waldorfkool	Tartu Vaba Waldorfgümnaasium	Viljandi Vaba Waldorfkool
Asukoht	Aruküla Harju mk	Rosma küla Põlva mk	Pallasti 39 Tallinn	Ploomi 1 Tartu	Lutsu 3 Viljandi
Asutatud	1993	1990	2001	1990	1993
Õpilasi	64	55	15	160	40
Õpetajaid	12	8	2	20	9
Klassid	1.–9.	1.–9.	1.	1.–12.	1.–9.
Kontakt	Ivo Kajak	Raili Toom	Külli Urb	Meelis Sügis	Olev Ojap
Telefon	607 0601	(079) 94 159	055 672 585	(07) 367 168	(043) 345 37
E-post	arukyla.vs@mail.ee	johannese@estpak.ee	kylliurb@hotmail.ee	waldorfgym@hotmail.ee	www@hotmail.ee

Klassijuhataja vajab koolitust

PIRET JÄRVELA, Õismäe Humanitaargümnaasiumi õpetaja

Et laps tahaks koolis käia, peab seal olema huvitav. On hea, kui aineõpetajad oskavad oma tunnid põnevaks teha. Kuid oluline roll on ka professionaalse ettevalmistusega klassijuhatajal. Tema korraldatud haaravate sündmuste käigus – olgu see klassiõhtu, jalgrattamatk, teatrikülastus või lihtsalt spontaanne vestlus – omandavad õpilased ühiselus kehtivaid arusaamu, õpivad hindama häid ja taunima halbu käitumistavasid jm.

Paraku on meil hea, kaasaegse ettevalmistusega klassijuhatajaid – keda võiks nimetada näiteks sotsiaalpedagoogideks – küllaltki vähe. Põhiliselt tegeldakse oma klassiga n-ö tunde järgi ja katse-eksituse-meetodil. Õppida pole seejuures kuskilt, sest viimastel aastatel puudub see teema pedagoogilisest kirjandusest üldse.

Asi algab ilmselt sellest, et riiklikul tasandil ei peeta klassijuhatajatööd kuigi tähtsaks. Riiklikus õppekavas ja õpetajakoolituse raamnõuetes on klassijuhatajat vaid möödaminnes nimetatud. Tema töötasu on sümboolne. Kui isegi riiklikud dokumendid ei väärtusta klassijuhataja komplitseeritud tööd, ei maksa imestada, et lastega tegeldakse vähe, et juba põhikoolist nii palju lapsi välja langeb ja õpetajadki mujalt tööd otsivad. Nii jätkates võime varsti tõdeda jälle ühe rongi pimedasse tunnelisse kadumist.



Õismäe Humanitaargümnaasiumis aitavad lastel meie-tunnet kujundada suurejooneliselt lavastatud näitemängud. Fotol jagab "Okasroosikese" lavastaja Peeli Kaska koos oma väikeste näitlejatega näidendit vaatama tulnud isadele-emadele maiustusi.

Ideaalne klassijuhataja

Haridusalastel nõupidamistel räägitakse tihti, et kool polevat sotsiaalasutus, vaid laste õpetamise koht. Sotsiaalasutus ehk tõesti mitte, kuid laste sotsialiseerumise ja kõlbelse arengu koht päris kindlasti. Ja siin ongi vaja klassijuhatajat, kes loob õpilastele keskkonna, kus iga laps saab otsuste tegemisel kaasa rääkida ja nende täitmise eest koos teistega vastutada. Klass peaks olema koht, kus laps saab n-ö ohutus keskkonnas oma sotsiaalseid oskusi läbi proovida.

Klassi meie-tundeги kujundab enamasti klassijuhataja. Ta innustab oma õpilasi omaalgatusele, organiseerib neile klassi- ja koolivälisist tegevust, kujundades nii klassi mikrokliimat. Ta korraldab nii, et õpilased tegutseksid võimalikult palju üheskoos, aitaksid ja toetaksid üksteist. Kui mõni õpilane näiteks puudub, oleks tore, kui klassikaaslased uuriks järele puudumise põhjuse, püüaksid puudujat aidata. Klassijuhataja tunneb oma õpilasi kõige paremini, seetõttu on ta ühendav lüli kõigi lapsega sageli kokkupuutuvate inimeste vahel.



Liivalaia Gümnaasiumi klassiõpetaja Liis Juske oma õpilastega lihavõttepühi tähistamas.

Liis Juske on klassijuhatajat, 2000/2001. õa Õismäe Humanitaargümnaasiumi 12 klassijuhatajat. Küsitluse andmeid kasutame oma kooli arengukava kujundamisel.

Mõned näited esitatud küsimustest: Mida pead klassijuhatajatöös kõige olulisemaks? Mis on selles töös kõige vaearikkam? Missugustest ülesannetest tuleks klassijuhataja vabastada? Kas pead klassijuhatajatööd tähtsaks? Kas sinu kool ja Eesti haridusavalikkus peavad seda tähtsaks? Mil määral toetab õppekava pädevuste loetelu sinu tööd klassijuhatajana? Kas sa oled hea klassijuhataja? Miks sa nii arvad? Millele oma klassijuhatajatöös toetud? Mis osas tahaksid klassijuhatajana paremaks saada?

Mida klassijuhatajad arvavad

■ Õpetajad peavad klassijuhatajatööd oluliseks. Kahe kooli õpetajad märkisid selle 33 korral 48-st väga tähtsaks.

■ Õpetajad soovivad klassijuhatajatöö sisu konkreetsemat määratlemist riiklikus õppekavas. Peetakse vajalikuks ka oma kooli klassijuhatajatöö kontseptsiooni väljatöötamist.

■ Klassijuhatajatöös toetub suurem osa õpetajatest vaistule ja kogemusele. Õpitud pedagoogika- ja psühholoogiaalased teadmised ning loetud erialakirjandus jäävad viimastele kohtadele. Võimalik seletus on õpetajaskonna suhteline eakus, mistõttu õpitu on jäänud ajadistantsi taha ja paljus ka vananenud. Samas pole saladus, et koolil jagub koolitusraha eelkõige ainealaste kursuste jaoks ning üldiste pedagoogilis-psühholoogiliste teadmiste täiendamist peetakse teisejärguliseks – pahatihti ka klassijuhatajate enda poolt (loodetakse kogemustele).

■ Üldiselt on õpetajad koolitusest huvitatud, kuid paljudel ei jätku osalemiseks raha (Ervin Laanvee – “Õpetajate Leht”, 22.06.01). Kindlasti väärib uurimist, kuidas jõuab uuem pedagoogikakirjandus õpetajani. Kas selle pärast on mures kool, õpetaja või ministeerium? Millised on rahalised võimalused klassijuhatajate koolitamiseks kooliti, omavalitsuseti jne? Küllap võiks klassijuhataja-

Niisugune võiks ehk olla ideaalne klassijuhataja. Aga missugused klassijuhatajad on meil tegelikult? Uuris seda mõnevõrra lähemalt oma TPÜ täienduskoolituskeskuse juhtimiskursuse töös.

Kaks küsitlust

Püüdsin oma lõputöös selgitada klassijuhatajate endi arvamusi. 1997/98. õa küsitlesin Tal-



Klassijuhatajal aitavad korraldada ettevõtmisi ka koolivälised organisatsioonid. Pildil puhastavad Tallinna Kodulinna poisid grafitist Lühikese jala müüre.

õpetajate tõrjuvat suhtumist: “Mis ta tuleb siia segama, eks proovigu ise õpetaja olla.” Klassijuhatajad arvavad, et välja peaks töötama koolisisesel mudelil, mis haarab kooli ja kodu kontakte looma lisaks klassijuhatajatele ka teisi õpetajaid.

■ Enamasti tahetakse klassijuhataja olla sellepärast, et lastega suhtlemine pakub rõõmu. Üks õpetaja kirjutas: “Mul on süda. Mul on mõistus. Ma olen hea suhtleja. Ma armastan lapsi. Lapsed hoolivad minust ka.”

■ Kõige olulisemaks pidasid klassijuhatajad õpilastega vestlemist, nende rõõmudele-muredele kaasaalamist, hea nõu andmist. Õpilane vajab koolis lähedast täiskasvanut, kellega saab rääkida. Kuid õpilased vajavad ka sotsiaalpedagoogi, kes õpetab neid üheskoos tegutsema ja kujundab klassi meie-tunnet. Ainult nii kujuneb lapsest enda ja teiste vajadusi analüüsiv ning arvestav inimene – laps saavutab teatud tasemel sotsiaalse küpsuse.

Kolm ettepanekut

Küsitletute hulk oli väike, seepärast saab tulemusi kasutada eelkõige küsitletud klassijuhatajate koolide arendustegevuse planeerimiseks. Mõningaid üldistusi võib siiski teha. Et klassijuhataja töö oleks tõhus, tuleks teha järgmist.

■ Igas koolis töötada välja rohkem õpetajaid kaasav tegevuskava, sest klassijuhatajad ei jõua kogu kasvatustöö koormust üksinda kanda. Koordineeriv roll võiks jääda klassijuhatajale.

■ Klassijuhatajatele tuleb teha kättesaadavaks neile vajalik täienduskoolitus. On vaja tänapäevast ja mitmekülgset ettevalmistust. Välja tuleks anda ka klassijuhatajale vajalikku õppekirjandust.

■ Klassijuhatajatöö tuleb riiklikes dokumentides (õppekava, õpetajakoolituse raamnõuded jm) selgemalt määratleda.

Kirjandus

1. K a s k, A. Võimalusi klassijuhatajatöö korraldamiseks. Haridus, 2000 – 4.
2. K r u l l, E. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli Kirjastus, 2000, lk 235–237.
3. K r u l l, E. Korralagedus koolis: kas küündimatus või paratamatus? ÕpL, 25.05.2001.
4. L i v a, I. Klassijuhatajatöö ja kooli õppekava. Kooli õppekava – probleeme ja võimalusi (konverentsi materjalid 30.04.1999). Tallinn, 1999, lk 12.
5. L i n d g r e n, H. C., S u t e r, W. N. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu Ülikool, 1994, lk 65–66.
6. Põhikooli ja gümnaasiumi õppekava. Tallinn, 1996.

te parem ettevalmistus olla ka kooli hoolekogu mure – eelkõige lapsevanemad peaksid olema huvitatud kaasaegselt haritud pedagoogidest.

■ Mõlema kooli puhul hämmastas, et klassijuhatajad kulutavad palju aega raha kogumisele (söögi-, töövihikute raha jms). Koolid ei ole võtnud kasutusele võimalust arveldada internetipanga kaudu, mistõttu klassijuhatajad peavad väsitama end tühja-tähjaga. Paneb imestama, et lapsevanemad veel häält pole tõstnud: hommikul lapsele vajaliku hulga sularaha leidmine pole ju hõlbus.

■ Kooli ja kodu koostöö jätab klassijuhatajate meelest soovida. On veel küllalt lapsevanemaid, kes ütlevad: “Mina andsin lapse kooli, tehke temast nüüd haritud inimene.” Kahjuks esineb ka

Perenõustamine – vajalik oskus igale õpetajale

RUTH RAUDSEPP, TPÜ täienduskoolituse peaspetsialist

Tallinna Pedagoogikaülikooli täiendusõppe osakond korraldab süsteemse pereteraapia kursusi, kus õpetajatele tutvustatakse kooli ja kodu koostöö parandamise võimalusi. Esimene kursus oli oktoobris, teine algas novembris ja kolmas tuleb jaanuaris. Tagasiside on olnud hea – osa varasemaid kursuselasi soovib jätkukursust.



Probleemne laps – sellist sõnapaari kasutame oma igapäeva kõnelustes vägagi sageli. Järjest enam on lapsi, kes ei tule toime teistega samas tempos ja samade nõuete alusel. Igapäevasest ebaedust kasvavad välja käitumishäired ning olemegi silmitsi probleemidega.

Sageli täiskasvanud ei oska, suuda ja vahel ka ei taha neid lahendada. Kas õpetajad ja lapsevanemad on muutunud hoolimatuks? Kindlasti mitte. Põhjusi võib leida muutunud ajas, väärtushinnangutes, ühiskonna hoiakutes, aga ka oskamatuses, ettevalmistuse puudujääkides. Õpetajate koolitus ei sisalda vajalikul määral sotsiaalsete probleemide lahendamiseks vajalikku.

Soovida jätab ka lapsevanemate ettevalmistus. Lapsevanemaks ei saada teadlikult, õppides. Siinkohal meenub, kui põhjalikult valmistatakse ette väärtusliku tõukoera kasvatajat, kontrollides nii koerakese elamistingimusi kui ka toitumist ning tulevase peremehe koolitust. Aga laps? Kuidas ollakse tema maailma vastuvõtmiseks ja kasvatamiseks valmis?

Süsteemne pereteraapia

Me elame teatud süsteemides: perekonnas, suguvõsas, sõpruskonnas, töökollektiivis jm. Kuuluvustunne on meist igale väga vajalik. Kõik need kogukonnad mõjutavad meie olemust ja käitumist, inimeste probleemide aluspõhjused peituvad sageli sügaval kogukonnas.

Õpetajate ja kasvatajatena peaksime sellele rohkem tähelepanu osutama. 1990-ndatel jõudis dr Jüri Männiku vahendusel Eestisse süsteemse pereteraapia koolkond, mis on alguse saanud Itaalias, kogunud poolehoidjaid aga kõikjal maailmas. Jüri Männik on Stockholmi psühhiaater-psühhoterapeut. Tema on innustanud ja julgustanud meidki kasutama selle koolkonna õpetusel põhinevat käsitlust perekonnast kui mõjuvõimsast süsteemist.

Tänaseks on Tallinna Pedagoogikaülikooli täienduskoolituse osakonnas saanud juba kaks gruppi süsteemse pereteraapia koolituse. Õppekava autori, mag Made Torokoffi sõnadel on selle peaesmärk täiendada õpetajate teadmisi süsteemsetest lähenemisviisidest ning nõustamisvaldkondadest, et kindlustada toimiv koostöö peredega ning luua ja tõhustada võrgustikutööd.

Kursuse käigus kujundatakse oskused kovisiooniks ja supervisiooniks, toetatakse kursuselase professionaalset arengut. Aidatakse leida konstruktiivseid lahendusteid õpilase arengu toetamiseks, õpetatakse mõistma vastastikuse mõjuutamise protsesse ja dünaamikat, ka koostöös kolleegidega.

Kursuslastele ei anta valmis retsepte – inimsuhted on selleks liiga keerulised ja komplitseeritud –, küll aga pakutakse küsimuste oskusliku esitamise reperтуаari, antakse nõu, kuidas suunata vestlusi. Aidatakse leida ressursse ja julgust isendas, et iseseisvalt otsustada ning oma otsuste eest ka vastutada, mõista perekonda kui kasvatusel mõjuvõimsat süsteemi. Julgustatakse suhtuma igasse perekonda sallivalt ja lugupidamisega.

Oluline on, et ei tähtsustataks niivõrd minevikusündmusi, kuivõrd püütaks leida koostöös perekonnaga paremaid lahendusi olukorra parandamiseks. Ei tohi anda hinnanguid, otsida süüdlasi ega kleepida silte, vaid oodata koostööst sündivat muutust, mis põhineb heal tahtel, oskusel ning usaldusel.

Esimene kogemus

Esimesed kursuselased on nüüdseks saanud kursustel õpitut rakendada juba pea aasta. Õpetaja Siiri Sikk kinnitab, et on nüüd oma töös kindlam, sest teadvustab, kui keerulised on inimsuhted. Süsteemne pereteraapia annabki võimaluse sellega järjekindlalt arvestades perega ühine keel leida.

Väga suur saavutus on õpetaja Siku arvates see, kui inimesed julgevad oma probleeme ja vigu tunnistada, mõistavad, et viga on inimlik ning vabandamine ja vea heastamine loomulik. Veelgi olulisem on arusaam, et lapski võib eksida.

Palju abi on olnud kursustel omandatud oskustest suunata vestlust, kuulata, esitada sihipäraseid küsimusi, analüüsida, argumenteerida, oma tööd mõtestada ja mõtteid süstematiseerida.

Hinnalised on olnud Jüri Männiku nõuanded, mis on aidanud "tõusta kõrgemale", et näha tervikut, näha ja analüüsida süsteemi. Süsteemse perenõustamise käigus on perekond õppinud ka ise oma liikmeid paremini tundma, hakanud asju nägema laiemalt.

Kõige tähtsam: lastel ja nende vanematel on nüüd keegi, kelle poole saab pöörduda lootusega abile. See keegi, perenõustaja, kuulab, mõtleb, suunab probleeme lahendama, aitab leida erinevaid teid. Ta ei võta kogu koormat oma hinge, vaid oskab ja jaksab teisi aidata iseennast säästes.

Jätkukursus

Selline kursus toimub meie osakonnas ka praegu. Uus alustab tööd jaanuarist 2002. Kaalumisel on jätkukursuse korraldamine. Täpsem info on meie koolituskataloogis, küsida saab ka kursuse juhatajalt.



Kooli juhtimise koolitus

**Tallinna Pedagoogikaülikooli täienduskoolituse osakond pakub
240-tunnist juhtimiskoolitust (HM reg nr 155).**

Koolitus sisaldab 120 tundi lähiõpet ja 120 tundi iseseisvat tööd. Töö toimub kuue sessioonina, õppekava koosneb kuuest moodulist. Õppuritel tuleb koostada kolm kodutööd ning lõputöö, mille eduka kaitsmise järel väljastatakse TPÜ tunnistus.

Koolituse moodulite põhiteemad:

- ♦ hariduse seadusandlikud alused,
- ♦ organisatsioonis toimuvad protsessid,
- ♦ koolitöö strateegiline planeerimine,
- ♦ juhtimise psühholoogilised alused ja kaasaegsed juhtimisteooriad,
- ♦ juhi praktiline tegevus,
- ♦ info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kasutamine kooli juhtimisel,

Koolituse maksumus ühe õppuri kuue sessiooni eest on 9600 krooni.

Grupi suurus ei tohiks ületada 25 inimest.

Täpsem info tel 634 5367 või e-postiga ruthra@tpu.ee; Ruth Raudsep.

Probleemsel lapsel on probleemne kodu

ANNE TIKO, TPÜ dotsent

Miks jääb osa õpilasi juba esimeses klassis õppimisega hätta? Miks kipuvad mõned lapsed juba siis koolist puuduma? Vahel peetakse põhjuseks lastele üle jõu käivaid õppekavasid, mis võtavad õppimisiisu ära, vahel õpetajate ebaprofessionaalsust või kaasõpilaste sallimatust. Etteheiteid tehakse ka kodudele ja lastele endile. Missugune põhjustest on peamine?

Sellele küsimusele vastuse leidmiseks korraldasin 1999. aastal küsitluse, kus palusin kahesajal esimese klassi õpetajal oma õpilasi sellest aspektist jälgida. Saadud andmete põhjal võib oletada, et edasijõudmatuse, koolieiramise ja tõrjutuse põhjusi tuleb sageli otsida lapse kasvukeskkonnast. Edasijõudmatuse põhjused on psühhosotsiaalsed. See tähendab, et õppimiskursusi on eelkõige nendel, kelle kodu ei suuda ega oska tagada lapse arenguks vajalikku stimulatsiooni, järjepidevust, turvalisust.



Kodule võib olla oluliseks toeks pikapäevarühm: laps saab seal õpetaja toel koduseid töid teha ja ka teiste lastega koos õues mängida.

Ankeet

1999. aasta mais saatsin 200 õpetajale ankeedi. Palusin neid kirjeldada õpiraskustega laste kodusid, vanemaid ja kasvutingimusi ning hinnata õpilastega tehtud töö tulemuslikkust esimese õppeaasta vältel; näidata ära õpetaja koostöö teiste kasvatusala spetsialistide ja laste kodudega. Küsisin, kas õpetaja arvates saaks õpiraskustega lapsi aidata ning millise koostöö järele tuntakse kodudes ja omavalitsustes vajadust.

Täidetult sain tagasi 105 ankeeti. Seda pole palju, kuid võimaldab siiski teha järeldusi. Vastused olid põhjalikud. Küsimustele vastanud õpetajad olid 1999/2000. õa eel läbinud koolituse koolivalmiduse ja selle kujunemise teemal. Õpetajad õppisid märkama ja analüüsima laste kooliprobleemide sotsiaalset tausta ning said juhtnööre, kuidas probleemperede laste käekäiku positiivselt mõjutada ja nende täisväärtuslikku arengut soodustada.

Õpilased

Õpetajad jälgisid aasta jooksul 105 klassis 2152 õpilast, 1140 poissi (53%) ja 1012 tüdrukut (47%). Õpetajate hinnanguil osutus sotsiaalsete probleemide tõttu edasijõudmatuks 206 last, neist 138 poissi (68%) ja 68 tüdrukut (32%). Saadud andmete alusel võime väita, et tüdrukud tulevad koolis paremini toime. Ligikaudu viiendikku vaadeldud lastest kasvatab üksik- või asendusvanem.

Ainult 18 klassis (17,1%) ei olnud mahajäämusprobleemidega lapsi, ülejäänutes oli neid 1–7 (keskmiselt kaks last klassi kohta). Laste toimetulematuse peamistest põhjustest annab ülevaate allpool toodud tabel.

LASTE EDASIJÕUDMATUSE TAUST

Edasijõudmatuse põhjus	Laste arv	%
Vanemate hoolimatus, huvi puudumine lapse vastu, alkoholism, lõdvdad elukombed	74	35,9
Üksikvanema toimetulematus	44	21,4
Pole aega lapse jaoks (keskendumine tööle, materiaalselele väärtustele)	33	16,0
Paljulapseline pere	16	9,2
Laps on asendushooldusel (lastekodu, asenduspere)	11	5,3
Vanemate vaimne küündimatus	9	4,4
Noore pere oskamatus, teadmatus	6	2,9
Muukeelne või kakskeelne pere	5	2,4
Teistsugune arusaam kodu rollist (õpetab ja kasvatab kool, last ei tohi sundida)	5	2,4

Mahajäämuse põhjustest on esikohal lapsevanemate hoolimatus, ükskõiksus, huvi puudumine lapse käekäigu või tema arengu vastu. Teine oluline põhjus on üksikvanema toimetulematus – töötus, abitus.

Üksikvanema pere pole iseenesest lapse edasijõudmatuse põhjus, olulisem on, kuidas teine vanem lahkus. Uuritutest viiel lapsel oli üks vanem surnud, kuus pidid üle elama vanemate traumeeriva lahutuse, mõnikord oli tegemist paljulapselise üksikema toimetulematusega (sageli kaasnevad sellega alkoholism või probleemid vaimse tervisega). Edasijõudmatuse põhjus võib olla ka muukeelne ema, kes pole võimeline last koolitöodes aitama.

16 last (9,2%) olid paljulapselisest perest, kus toimetulekuressurss polnud piisav. Siin kaasnes lapse edasijõudmatusega ühe vanema töötus, invaliidsus või alkoholism.

Omaette rühma moodustavad vanemad (33 peret), kes saavad küll hästi hakkama, kuid on sedavõrd keskendunud toimetulekule, et neil pole lastega tegelemiseks aega, sageli ka tahet.

Õppedukus

Aasta jooksul suutis 33 last 206-st (16%) esimese klassi programmi siiski omandada. Kooli tulles olid nad õppimiseks täiesti ettevalmistamata, kuid uutes tingimustes arenesid kiiresti. Ülejäänud kooliks ettevalmistamata laste käekäik oli erinev: 11 suunati abikooli, 3 erikooli. Osa lapsi jäeti vanema nõusolekul ja arsti otsusega klassikursust kordama.

Õpetajad teevad edasijõudmisraskustega lastega väga palju lisatööd. Kasutatakse individuaal- ja parandusõpet, logopeedilist abi, psühhiaatrite ja psühholoogide konsultatsioone. Suur abi on pikapäevarühmadest, kus individuaalne töö toimubki.

Vaid 11% õpetajatest arvab, et lapse käekäigu eest vastutavad eelkõige ja ainult vanemad. Ülejäänud õpetajad on oma kogemuste tõttu sunnitud nentima, et leidub vanemaid, keda on võimatu vastutama panna. Seega peavad appi tulema kool, omavalitsus, sotsiaal- ja lastekaitsetöötajad.

Koostöö

Kuna koolides töötab üsna palju logopeede, ongi kõige tihedam koostöö õpetajatel nendega. Koostööd teeb 66% õpetajatest. Koolipsühholooge on vähem ja nendega teeb koostööd 24% õpetajatest, samas tunneb 22% kõige rohkem puudust just koolipsühholoogi toetusest.

Et enamasti pole koolides sotsiaaltöötajaid, tehakse koostööd omavalitsuse sotsiaaltöötaja või lastekaitsetöötajaga (24% vastanulist). Kahjuks on koostöö kõnealuste laste vanematega nõrk. Õpetajate hinnangul takistab seda vanemate huvipuudus oma lapse käekäigu vastu. Surnud ring.



Püüsi Põhikooli õpetaja Milja Kask poistega keskustelemas.

Õpetajate ettepanekud

Õpetajate arvates on kõige raskem lastega, kelle kodu ei pea oma laste mahajäämist õppimises probleemiks. Kõik lapsed tuleb ju seaduse kohaselt teise klassi üle viia. Mõnel esimese klassi lõpetanud pole aga eeldusi teises klassis toime tulla. Algab kuhjuv ebaeduelamus, mis viib lõpuks koolieiramiseni. Siit siis esimene ettepanek.

- Õpetajal peaks olema õigus jätta laps, kes sotsiaalsetel põhjustel koolis toime ei tule, klassikursust kordama, et luua kindlam alus tema edasiseks arenguks.
- Teiseks. Paljude probleemidega perede puhul aitaks lapse mahajäämist ületada kooliinternaat. Seal saaks õpilane end turvaliselt välja puhata ja toetatult õppida. Lapse side vanematega ei katkeks.
- Õpetajad on väga mures väikeste maakoolide saatuse pärast. Laps peaks alghariduse omandama kodu lähedal.
- Alklassis ei tohiks õpetajate arvates olla üle 20 lapse, et oleks võimalik teha individuaalset tööd ja arvestada laste eripära.
- Kui väiksemad klassid pole võimalikud, peaks olema tagatud koostöö abiõpetajaga. Abi oleks ka tasandusklassidest.
- Kui probleem on psühhosotsiaalne, peaks seda olema ka abi. Omavalitsus ei peaks abivajajad üles leidma alles enne kooli. Lapsed tuleks juba 3–4-aastaselt suunata lasteasutusse, et tagada neile eakohane õpetus ja kasvatus. See on tõsine väljakutse lastekaitse- ja sotsiaaltöötajaile, kuid aitaks ennetada sotsiaalsete probleemide süvenemist.

Jõehobu elutoas

AVE SARAPUU, psühholoog

Anne Tiko tõdeb oma uurimuses, et probleemsest kodust tulevad probleemidega lapsed, nimetades peamise murena vanema alkoholismi. Kuidas saab õpetaja neid lapsi aidata? Võimalusi on vähe, kuid siiski on – saab anda infot ja soovitusi alkohooliku abikaasale või kellelegi teisele, kes pere eest vastutab.

Statistika järgi on üks peamisi põhjusi, miks laps koolis edasi ei jõua, pahanudust teeb ning puuduma hakkab – vanema(te) alkoholism. Tegelikult on pilt keerulisem. Mõned alkohoolikute lapsed pälvivad oma tubliduse ja õppeedukusega ka kiitust, osa eelistab olla “nähtamatuna” igas asjas keskmine.

Laste väärkohtlemise spetsialistide jaoks on eriti alarmeeriv asjaolu see, kui laps on “liiga hea”. Tõenäoliselt on ta elus juba palju haiget saanud ega taha enam kellelegi ette jääda. Kui lastevanemate koosolekul või klassijuhatajatunnis võetakse teemaks alkoholism, võib kindel olla, et valus sõnum jõuab enne malbe pilguga oivikuni esimeses pingis kui alalise popipoisini tagareas. Liiga head lapsed on kõige õnnetumas olukorras – neile ei pööra keegi eraldi tähelepanu, näiliselt tulevad nad ju toime.

Kuidas saaks last aidata?

Kuidas saab õpetaja alkohooliku peres kasvavat last aidata? Tähtsaim on kindlasti alkoholismi olemuse mõistmine. Sel teemal võib kõnelda psühhiaatrite ja narkoloogidega, kuid kõige täpsema pildi saab ilmselt ülemaailmse organisatsiooni Anonüümsed Alkohoolikud (AA) liikmetelt. Iga AA-lane on murega seotud allakäiku ning sellest väljatulemist omal nahal kogenud.

Eestis tegutseb 11 AA-rühma ning kokku on neil ligi 40 koosolekut nädalas. Nende usaldustelefonilt 052 99 955 on võimalik küsida, kus ja millal toimub lahtine AA koosolek, millele on võimalik külalisena minna. AA-lase võib kutsuda külalisena kooli esinema.

Kui eelistatakse alkoholismi kohta raamatuid lugeda, tasub kooli raamatukogule osta AA suur sinine raamat “Anonüümsed Alkohoolikud – lugu sellest, kuidas tuhanded mehed ja naised on alkoholismist paranenud”, Tallinn, 1995. See on kättesaadav ka Rahvusraamatukogus ning Akadeemilises Raamatukogus, ent mitte raamatukauplustes. Alkohoolikute pereliikmete ja laste probleemidest kirjutab Robin Norwoodi “Naised, kes armastavad liiga palju”, Elmatar, 1996, ning Tommy Hellsteni “Jõehobu elutoas”, Tallinn, 1994 ja “Elu laps”.

Tõenäoliselt kohtub õpetaja alkohooliku abikaasaga. Talle võiks rääkida, et alkohoolikute sugulased ja sõbrad saavad pöörduda Anonüümsete Alkohoolikute pererühmadesse Al-Anon. Kes julgeb tunnistada, et talle oluline inimene joob liiga palju, võib saada abi pererühmast. Kahjuks pole neid Eestis piisavalt.

Üks suurema liikmeskonnaga Al-Anoni rühm on Tallinnas, Viljandis käib koos 2–3 inimest, Pärnu rühmal on praegu üksainus liige, kes käib kuni uute abivajajate ilmumiseni AA lahtistel koosolekutel. Rakvere ja Paide Al-Anoni rühmad on teadaolevalt lagunened. Tartus alustati lähisõltuvuse rühmaga, kuid see ei jäänud püsima, sest ei arvestatud AA traditsioonidega. Al-Anonil on olemas oma interneti kodulehekül, mille saab kätte märksõna “Al-Anon” või ka “alkoholism” alt, samuti võib Al-Anoni koosolekute kohta saada infot AA usaldustelefonilt.

Tunneta iseennast

Milleks on vaja pereliikmetele ja sõpradele-tuttavatele omaenda rühma? Peamiselt selleks, et paremini mõista iseennast. Inimene, kes hoolib alkoholismi all kannatajast, kogeb tihti pettumusi murtud lubaduste pärast, püüab toimuvat

varjata, teeb sageli oma plaane tema vajaduste pärast ümber. See annab talle ajuti "kõikvõimsa aitaja" ja "hea inimese" enesetunde, mis raskematel hetkedel vaheldub "märtri", "süütu kannataja" eneschaletsuse või raevuhoogudega. Sellises karussellis sõitmine on piisavalt peadpööriv, et iseenda vajadusi ja probleeme enam mitte märgata. Suhe alkohoolikuga omandab narkootilise iseloomu ning inimene on oma isiklikku vastutust laokile jättes tegelikult sama haige kui alkohoolik. Erialaterminid tema kohta on: kaasalkohoolik, kaassõltuvuses või lähisõltuvuses isik.

Lapse jaoks algabki alkoholismi karussellil sõit kaasalkohooliku rollis – ta püüab leevendada oma vanemate muresid, vastutada asjade eest, mis ei tohiks kuuluda tema koormasse. Selline laps ei õpi tundma, väljendama ega rahuldama omaenda vajadusi ja kandma vastutust iseenda eest. Lahendamata probleemide kuhjumine tekitab meeletut hirmu, nii et ta ei taha iseenda elu poole vaadata. Seega on tal tarvis leida mingi põgenemistee. Rollimudeleid on ees tihtipeale ainult kaks: uputada oma mured keemilisse sõltuvusse või kaudsemal-kavalamal kombel – kellegi teise eest vastutamisse, mis on sellisele lapsele juba lapsepõlvest tuttav.

Ära salga

Sõltuvushaigust iseloomustab salgamine. Usutakse, et kui alkoholismist ei räägita, siis pole seda olemas. Ehkki inimene on sisemisest hirmust meeletu, teeb ta näo, et hirmuäratavat jõehobu elutoas EI OLE. Ta kinnitab, et kõik on parimas korras.

Niisiis on alkohooliku lapse kogemus see, et teistele ei tohi endast midagi rääkida, teiste sõnu ei tohi uskuda ja iseennastki ei tohi usaldada. Laps muidugi tajub, et koletislik jõehobu on siiski elutoas, ja kardab seda meeletult, kuid õpib ajapikku oma tundeid välja lülitama. Seega omandab ta alkoholismi põhiõppe-tunnid: ära räägi, ära usalda, ära tunne.

Alkoholismi nõiaringist välja pääsemiseks on vaja need kolm reeglit tagurpidi pöörata – hakka rääkima, hakka usaldama, hakka tundma!

Seda tehakse näiteks "12 sammu" programmis nii AA-s kui Al-Anonis. Kohvilaua taga kokku saavad inimesed räägivad iseendast. Kes on harjutanud kolme reegli murdmist kauem, räägivad enne teisi. Nad jutustavad oma lugu, nimedeta, aastmeteta, mina-vormis. Kirjeldavad, missugused olid nad enne, mida nad tegid ning missugused on praegu.

Kui uustulnuk on kümme korda kuulnud, et on teisigi peresid, kus elutoas pole turvaline, suudab ta lõpuks avameelselt välja öelda: "Jah, seal on jõehobu ja ma kardan teda!" Kes "12 sammu" programmis rääkida ei soovi, seda ei sunnita, kes aga on nõus oma mahavaikimise koorma seljast heitma, võib elus esimest korda vastuseks kuulda: "Jah, me teame su muret. Me usume sind. Et sa hirmu tunned, on loomulik reaktsioon." Vestlustest saatusekaaslastega on abi, sest hädasolijat suudavad mõista ja abistada vaid need, kes on ise samasugusest hädast läbi käinud.

Al-Anoni allharu Alateen on nähtud ette alkohoolikute teismeliste lastele. On veel ka ACOA, Alkohoolikute Täiskasvanud Lapsed. Psühholoogid on juba ammu täheldanud, et lapsepõlves kogetud vanemate alkoholism võib traumee-rida lapsi edasi ka siis, kui nad on juba täiskasvanud. Alateeni ja ACOA rühmi praegu Eestis ei ole, kuid niipea, kui Al-Anoni jõuab vähemalt kaks teismelist liiget, kes sooviksid pida oma koosolekuid vanematest eraldi (eriti kui oma mittealkohoolikust vanem on Al-Anonis), on võimalik Alateeni rühm moodustada.

Kas kasupere oleks lahendus?

ANDRES SIPLANE, sotsiaaltöö magister

Lapsed puuduvad koolist või teevad pahandust tihti sellepärast, et nende kodune kasvukeskkond jätab soovida. Suuremate probleemide puhul pannakse laps lastekodusse või kasuperesse. Viimane lahendus jätab pealtnäha hea mulje, sest laps hakkab lõpuks ometi elama eluga toime tulevate inimeste juures. Samas pole veel piisavalt uuritud, missuguse trauma võib lahkuminek lapsele ja tema vanematele tekitada ning kuidas see mõjutab nende kõigi hilisemat toimetulekut.



Olen osalenud Pärnu linnas 46 vanemliku hoolitsuseta lapse kasuperesse paigutamisel. Nendest lastest kaheksa on tänaseks oma asendusvanemate juurest lahkunud – ei leitud ühist keelt. Ka teistes kasuperedes on olnud lastega probleeme. See paneb mõtlema, kas mõlemast vanemast ilmajäämine ei mõju kasvava inimese vaimsele tasakaalule, õigusteadvusele, käitumisele ja toimetulekule halvemini kui oma bioloogiliste vanemate juurde edasi jäämine. Kas me ei suhtu ka üksikvanematega peredesse ülekohtuselt, toonitades käibetõde, et ühe vanemaga laps satub kergemini seadustega vastuollu? Aga kui seda ühtegi

vanemat enam ei ole?

Kriitiliselt tuleks suhtuda kasuvanemate seisukohtadesse, sest sageli on nende kujunemisele eelnenud konfliktideseeria. Kui kasulaps oma pärisvanematest kunagi ei räägi, ei järeldu sellest veel, et need pole talle olulised. Igatsus võib väljenduda ka muul viisil: suures soovis meeldida või kiitust pälvida, agressiivses või destruktiivses käitumises, kasuvanemate taluvuse piiri proovimises, voodimärgamises, luupainajate nägemises jm.

Kasuperesse sattunud laste “lapsikut” käitumist selgitavad mõned uurijad hüpoteesiga, et laps taandub kriisiolukorras käitumiselt vanusesse, milles ta kunagi suure hingelise trauma üle elas. Teinekord taanduvat laps siis isegi imikuikka. Poiste suuremat agressiivsust seletatakse aga sellega, et poisid samastavad end varases lapsepõlves oma emaga, kuid teatud vanusest hakkavad end emale vastandama (Jõgi 1997, 114). Tüdrukud ei pea kunagi sellist vastandumist kogema. On muidki psühholoogilisi peensusi, mida me vaid aimame.

Suhetele suunatud koolkond

On uurijate koolkondi (näiteks suhetele suunatud koolkond), kelle järgi vanemlikkus ei ole vahetatav ja asendusvanemad või lastekodu personal ei korva lapsele kunagi tema bioloogilisi vanemaid – nad üksnes täiendavad neid. Kui lapse kasuperesse paigutamine on vältimatu, soovib suhetele suunatud koolkond korraldada lapse ja tema vanemate lahutamise nii, et laps saaks kasuperes elades oma pärisvanematega suhelda. Objektsuhte teooria järgi vabaneb laps vanematesõltuvusest järk-järgult. Seda vabanemist aga ei toimu, kui lapsel ei ole võimalik pärast hooldusele sattumist oma bioloogiliste vanematega pikema aja jooksul kokku puutuda. Kord tekkinud suhe vanematega jätkub sel juhul lapse “sisemise draamana” (Kivimäki, Panttila 1990, 16).

Vähemalt suuremad lapsed ei unusta oma pärisvanemaid kunagi ja soovivad nendega ikka kokku puutuda. Vanemaid nägemata on nad pinges ja tunnevad muret, et nemad ise on lahkuminekus süüdi (Scheppler 2000, 25).

Vinterhedi arvates on laps oma bioloogilistele vanematele lojaalne nendega samastumise tõttu. Seega kaotab laps pärast vanematest eraldamist ühenduse ühe osaga iseendast. Tekib ebakindel identiteet. Kui kasuperesse paigutamine on

vältimatu, näiteks vanemate alkoholismi või narkomaania tõttu, peab laps saama psühholoogidelt professionaalset abi (Ibd 17).

Tarvetele suunatud koolkond

Tarvetele suunatud koolkond peab riskipere lapse vanematest eraldamist õigeaks. Selle koolkonna esindajad lähtuvad seisukohast, et laps võib oma bioloogilised vanemad täielikult unustada, kui tema vaimsed ja füüsilised tarbed on kasuperes rahuldatud (Anna Freud). Tõenäoliselt on see nii paari-kolme kuu vanuste laste puhul, kelle meeolude ja tunnete üle saab otsustada üksnes nende une sügavuse järgi.

Teiseks väidab tarvetekoolkond, et suurematele lastele ei tule vanematest lahkumine enamasti ootamatult. Riskiperede lapsed on tihtipeale kannatanud füüsilist või emotsionaalset väärkohtlemist pikka aega ja see on viinud lapse alateadliku või teadliku järeltulekseni, et varem või hiljem peab ta endale ise uue kodu otsima. Tavaliselt läheb ta lõpuks laste varjupaika, kui teab selle olemasolust, või pöördub inimeste poole, kelle puhul ta ei karda oma vanematega sarnast käitumist. Vanemate juurest lahkumine on sel juhul lõpp virelemisele.

Eesti sotsiaalhoolekande seadus kohustab enne lapse vanematest lahutamist kõik muud vahendid ära proovima (RT 1995 21, 323, 723–726). Siiski on mindud Eestis kriisiperede probleemide lahendamisel laste ja vanemate lahutamise teed – laps paigutatakse kas lastekodusse või kasuperre. Sotsiaaltöö tegijatele on see variant muidugi lihtsam kui riskiperedesse tugiisikuid suunata ja lapsi koos nende vanematega normaalsesse ellu tagasi aidata. Lapse kasuperesse paigutamiseks oleks nagu kõik vajalik lõplikult tehtud, tugiisiku saabumine kriisiperesse on aga suure ja raske töö algus.

Mida näitavad uuringud?

Mõnelgi juhul on lastekodu või kasupere olnud lapsele hea lahendus. Neid juhtumeid tuleks põhjalikult uurida, et selguks, kuidas hea tulemus saavutati. Paljud uurimused aga näitavad, et lapse ja vanemate lahutamine mõjub lapsele pigem halvasti.

Rahvusliku Sotsiaaltöötajate Assotsiatsiooni uuring näitas, et Illinoisi vanglate kõigist vangidest on 80% endised kasulapsed. Vaatamata oma varasemale taustale, on kasuperre paigutatud lapsed tõsisemalt ohustatud alkoholi- ja uimastisõltuvusest (Azar 1995, 54).

Connecticuti ametnike hinnangul on 75% kohaliku kriminaal-justiitsia süsteemi rataste vahele sattunud noortest endised kasulapsed (Bayles & Cohen 1995, 5). Minneapolisese osariigis on eri andmetel täiskasvanud kodutute seas 14–26% endisi lastekodulapsi (Weber 1988, 196).

Mõningate uuringute andmetel tulevad kasulapsed hilisemas elus teistest lastest halvemini toime. Kasulaste juures on kuritegevus ja uimastite tarvitamine kaks korda sagedasem kui teiste uuritavate gruppide hulgas (Bardy 1989, 12). Kasuperre paigutatud lapsed kardavad tihti, et nad lahutatakse kasuvanematestki, ja selles hirmus juhtub nendega mõndagi.

Orbudena kasvanud laste saatust on uuritud ka Eestis. Asko Toomsoo uuringu andmetel on Eesti vanglates oma vanematest lahus kasvanuid 14,4% (Toomsoo 1996, 115). See näitaja erineb väga USA arvudest, kuid on ikkagi palju kordi suurem kui orbude osakaal täiskasvanud elanikkonnas, mis on enamasti veerand protsenti.

Hans Dsiss kirjeldab õiguspsühholoogide ja -sotsioloogide Tartu Ühingu 1996. aastal tehtud uurimust, kus võrreldi kolme alla 14-aastaste noorte gruppi. Seaduskuulekate laste grupis oli orbusid 5%, mingite pahanduste pärast arvel olijate seas 12%, õigusrikkujate seas 15% (Dsiss 2000, 53).

Jüri Saar jälgis 1985. aastast alates 15 aasta jooksul poiste erikooli kasvandikke (Saar 2001, 12). Sidemed bioloogiliste vanematega olid neil poistel

katkenud vahetult pärast sündi 3,2% juhtudest, 7-aastaselt 11% ja 12-aastaselt 11,8% juhtudest.

Tabel 1.

ERIKOOLI POISTE PEREKONNASTRUKTUURID PROTSENTIDES
(Saar 2001)

Kasvatajad	Sündides	7-aastaselt	12-aastaselt
Ema ja isa	84,4	55,2	43,2
Ainult ema	9,6	20,8	22,0
Ema ja võõrasisa	2,2	9,7	16,9
Ainult isa	0,6	3,3	6,1
Lastekodu	0,6	3,9	4,7
Muu	2,6	7,1	7,1
Kokku	100,0	100,0	100,0

Seda tabelit vaadates on põhjust küsida, kas oleks olnud võimalik nende poiste hälbivat käitumist vältida, kui oleks suudetud nende perede lagunemist ära hoida.

Kes satub vanglasse?

Uurisin 2000. aastal kriminaalse taustaga inimeste suhteid oma bioloogiliste vanematega. Tallinna Psühhiaatria haigla kohtupsühhiaatria osakonna 388 arhiividokumendi analüüs näitas, et osakonna patsientidest oli 25,4% lapsepõlves oma pärisvanematest lahutatud. Samal ajal elas 1999. aastal Eestis oma vanematest eraldi 1,1% kõigist kuni 19-aastastest (statistikaamet 2000, 35) ning see proportsioon pole Eestis kunagi ületanud 1,4% (andmed võimaldavad vaadelda põlvkondi alates 1945. aastast). Seega on vanematest lahutatud psüühikahäirega lapsed kriminoogeensemad. Siin tuleb aga arvestada ka kõrvaltegureid, näiteks hoolimatuid hooldajaid. Kuna patsiendid olid sooritanud põhiliselt varavastaseid kuritegusid, võisid põhjuseks olla ka olmeprobleemid, mida asuti lahendama esimesel võimalikul meetodil.

Järgmisena anketeerisin kriminaalhooldusametnikke. 24 küsitluslehest sain täidetuna tagasi 13. Ühe Lääne-Virumaa kriminaalhooldusametniku hoolealuste hulgas on orbusid 33%, Valgamaa ametnik pakkus selleks arvuks 20%, tema Tallinna kolleeg aga kõigest 0,25%. Keskmiseks protsendiks kujunes 8.

Seejärel vestlesin Ämari kinnipeetavatega, kes olid kasvanud lastekodudes ja anketeerisin vanglate sotsiaaltöötajaid. Üks kinnipeetavatest oli jäetud maha juba sünnitusmajas, neli jäid oma vanematest ilma 3-aastasena, üks 5- ning üks 7-aastasena. Vanemlikust hoolitsusest ilmajäämise põhjused olid ema surm ning isa uus elu, kus ei olnud kohta pojale (29-aastane intervjuueeritu), kahel juhul vanemate joomine (26- ja 25-aastane), kahel juhul vanematele vabadusekaotuse mõistnud kohtuotsus (29- ja 39-aastane), ühel juhul ema loobumine lapsest sünnitusmajas (27-aastane). 26-aastane küsitletu rõhutas, et ta ei tahtnud oma emast ja perest lahkuda, ehkki ema jõi pidevalt.

Omapärane saatus oli 37-aastaselt kinnipeetaval. Et tema vanemad olid Nõukogude armee sõjaväelased, on nende teenistuskäiguga seonduvad andmed hävitatud. Mees teab vaid, et on sündinud Venemaal ja toodud kolmeaastasena Eestisse. Eesti lastekodudes ja koolides on tema kohta väga puudulik arhiivimaterjal. Nii ei ole võimalik kindlaks teha tema kindlat sünniaega, samuti pole ühtegi dokumenti, mis tõestaks, et kohtuotsusega süüdimõistetud isik on just tema. Üks 29-aastane vang oli lapsepõlves üle elanud kuus lastekodu vahetust, ta on veetnud 13 aastat oma elust vanglates.

Pärnu vangla sotsiaaltöötaja sõnul on nende vanglas orbe kinnipeetavatest 4,1%, Harku vangla sotsiaaltöötaja ütles vastavaks arvuks 5–10%, Keskvangla psühholoog 4%, Keskvangla sotsiaaltöötaja 10%, Maardu Noortevangla

sotsiaaltöötaja 20%. Ämari vangla 506 kinnipeetavast oli orvuna kasvanuid teadaolevalt 17, kuid kuna selle üle eraldi arvestust ei peeta, võib neid olla mõnevõrra rohkem. Protsentuaalselt on Ämari vanglas orvuna kasvanuid 3–4%.

Niisiis on orvud ka Eesti vanglates "üleesindatud". Samas nimetasid vangla sotsiaaltöötajad endiste lastekodulaste head toimetulekut vanglaeluga, see on neile jätk lastekodus elatud aastatele.

Küsitlesin telefonitsi ka alaealiste komisjonide sekretäre ja koolide sotsiaaltöötajaid. Selgus, et orbusid oli arvel rohkem kui vanematega lapsi.

Järeldused

On alust väita, et pärast vanematest lahutamist muutub lapse kasvatamine õiguskuulekaks kodanikuks varasemast raskemaks. Lastekaitse peaks sellega arvestama ja tegelema rohkem ennetava kaitsega, keskendudes avahooldusele. Riskipered vajavad tugiisikut, kes kontrolliks pidevalt lapse edasijõudmist koolis ja kaitseks perekonna huve asjaajamistes.

Mõningatel juhtudel on olnud lapse kasvatamine kasuperes tulemuslik. Neid juhtumeid tuleks uurida, et selgitada, kuidas head tulemust saavutada. Kindlasti tuleks vaadelda ka lapse bioloogilise vanema edasist käekäiku.

Tabel 2.

STATISTIKAAMETI ANDMED VANEMLIKU HOOLDUSETA LASTE KOHTA

Aasta	1996	1999
Lastekodulapsi	1658	1710
Kasulapsi	125	610
Tänavalapsi	1044	1752

Kasulaste arv kasvas 2000. aasta keskpaigaks juba 952-ni (Riisalo 2000, 4). Tänavalaste all on peetud silmas arvele võetud vanemliku hoolitsuseta lapsi. Neid võib olla rohkem. Aastal 1999 moodustas vanematest lahus elavate laste arv Eestis 1,1% kuni 19-aastaste arvust ning 0,28% rahvastiku koguarvust (statistikaamet 2000, 145).

Kirjandus:

1. Azar, B. Foster Care has Bleak History. APA Monitor. 1995. November. 24–32.
2. Bardy, M. Uhat, uhrit ja arjen sankarit. Sosiaalhallituxsen julkaisuja. Helsinki. 1989.
3. Bayles, F., Cohen, S. Chaos Often the Only Parent for Abused or Neglected Children. (AP) Los Angeles Times. 1995. April 30.
4. Dsiis, H. Kodu kui õigushoiakute kujunemise keskkond. Teoses: Auväart, L (ed.). Õigus. Psühholoogia. Sotsioloogia. Tartu, TÜ Kirjastus. 2000.
5. Freud, A. Normality and Pathology in Childhood. London, Hogarth Press. 1980.
6. Ginter, J., Saarsoo, H., Sootak, J. Alaealiste õigusrikkumised. Tartu, Juura. 2000.
7. Jõgi, P. Õigus ja eetika: teooriad õigusest ja õiglusest 20. sajandi õigusfilosoofias. Tallinn, Juura. 1997.
8. Panttila, R., Kivimäki, T. Psykologinen vanhemmuuden toteutuminen lastenkoti- ja SOS-lapsikylänuorten elämassa. Jyväskylä Yliopisto. 1990.
9. Riisalo, S. Laste hooldamisest perekonnas. Sotsiaaltöö. 2000. Nr 4. 4–5.
10. Scheppler, V. Professional Parenthood. Brookings, Routledge. 2000.
11. Tomsoo, A. Täisealiste kuritegevus. Tallinn, kooperatiiv Praktika ja Teadus. Käsikiri. 1996.
12. Weber, M. The Reform of Foster Families, Child Welfare and Adoption, a Report to the House of Representatives. Washington. 1988.
13. Statistikaamet. Eesti Statistika Aastaraamat. Tallinn. 2000.

Kooli ja kodu koostöömudelid

LEIDA TALTS, TPÜ algõpetuse õppetooli juhataja

Eestis on kodu ja kooli suhete arendamine takerdunud mõneti autokraatsete arusaamade kammitsaisse. Kool ootab vanematelt adekvaatset reageerimist oma nõudmistele, aga ei arvesta piisavalt kodude erinevat sotsiaalset tausta ega vanemate võimalusi. Levinuim koostöövorm – klassi lapsevanemate koosolek, kus õpetaja tutvustab peamiselt mureprobleeme ja vanematel puudub võimalus saada konkreetset infot oma lapse kohta –, ei rahulda tänast nõudlikku lapsevanemat.



Minu kätte on sattunud mitu viimastel aastatel ilmunud raamatut, milles on analüüsitud kodu ja kooli suhteid ning õpetaja ja vanemate koostööd, näiteks Hornby (2000), Swapi (1993), Webster-Strattoni (2000) jt uurimused ja praktilised soovitusel. Kõik on leidnud, et kooli ja kodu koostöö on kõige edukam siis, kui õnnestub vanemad kooli tegevusse kaasa haarata. Berrueta-Clementi (1984) uurimus näitas, et nende laste edukus, kelle kodusid projekti raames regulaarselt külastati, oli märkimisväärselt kõrgem kui kontrollgrupi lastel. Külastuste mõju oli küllalt pikaajaline. Paranes laste akadeemiline edukus ja vähenesid probleemse käitumise juhtumid. Tegemist oli koostegevust soodustava programmiga, mis oli suunatud ka vanematele, innustades neid lapsega kodus tegelema.

Aktuaalne on mõtteviisi muutmine

Vanemate kaasamine ei ole kusagil kerge. Oluliseks takistuseks on õpetaja negatiivne mõtteviis, sageli ei leitagi väljapääsu õpi- ja käitumisraskustega laste probleemide lahendamisel. Levinud on arvamus, et kui kodu kasvukeskkonnana on ebasoodus, on kooli pingutustel vähe mõju. Samas on just õpetaja oskused ja toetus andnud paljudele lastele ja peredele tuge ning julgust haridusteed jätkata.

Mis õpetajat takistab?

KiiRESTI muutunud sotsiaalmajanduslik olukord on kaasa toonud perede ebavõrdsed võimalused lastele soodsa kasvukeskkonna loomisel. Ühtede vanemate ülipingeline kutsetöö ja teiste töötus tingivad vajaduse, et õpetaja peab suutma arvestada eri sotsiaalsete gruppide vajadusi. Aga sageli on ka õpetaja ise nii hõivatud, et tal ei jätku jõudu ega aega põhjalikuks koostööks vanematega.

Õpetajaid paneb nõrdima osa lapsevanemate arvamus, et just kool peabki nende lapsi õpetama ja kasvatama ja et see on eelkõige õpetajate töö, mille eest neile palka makstakse. Seisukohta ei saa käsitleda üksnes vanemate vastutustunde puudumise või ükskõiksusena. Küllap sedagi tuleb ette, kuid tegu võib olla ka risti vastupidise nähtusega: on vanemaid, kes usaldavad täiel määral kooli ja konkreetset õpetajat ning jäävad ootama, millist abi õpetaja neilt kui lapsevanemalt ootab. Nad ei pea end piisavalt pädevaks kooliellu sekkuma.

Epstein (1990) väidab, et enamik mistahes taustaga vanemaid tunneb oma lapse kasvatamise pärast muret. Vanemate passiivsus ei ole alati tingitud huvi- puudusest, suur osa vanematest lihtsalt ei tea, mida kool neilt ootab, kuidas nad saaksid lapse õpingutele kaasa aidata. Samas ei oska ka õpetaja vanematega suhtlemiseks valida alati sobivat lähenemisviisi. Vastastikust koostööd takistavad ebapiisavad teadmised.

Tulevaste õpetajate koolituses tuleks vajalikke teadmisi ja kogemusi enam tähtsustada. Teoreetiline ettevalmistus peaks sujuvamalt haakuma tegeliku eluga.

Viimasel pedagoogilisel praktilisel õnnestusid TPÜ klassiõpetaja eriala üliõpi-



Kui lapsel on koolis huvitav, siis ta nii lihtsalt sealt juba ei puudu...

vanematega pole koolitööst mõtet rääkida, sest laps saab niigi kõigega hästi hakkama. Tulemus kujunes sootuks vastupidiseks. Lapse tasemest sõltumata olid kõik vanemad vestlusest huvitatud ning dialoog andis mõlemale osapoolle väärtuslikku teavet.

Õpi- või käitumisraskustega lapse vanemad said oma probleemidest segamatult rääkida ning koos leiti võimalusi, kuidas vanemaid ja last toetada. Edukamate laste vanemad olid huvitatud lapse võimetekohasest arendamisest, soovisid, et neil jaguks õppetundides enam pingutust nõudvat tegevust ja olid valmis ka keerukamaid koduülesandeid täitma. Klassikoosolekul on niisugune üksikasjalik ja individuaalne vestlus võimatu, seal arutatakse harilikult kogu klassi puudutavaid küsimusi.

Ehkki lapsega seonduvad probleemid tuleb võimalikult kiiresti avastada ja nendest vanematega rääkida, ei maksa valupunkte üle tähtsustada. Rohkem tuleks keskenduda nende lahendamisele. Mõned õpetajad näevad probleemide tekitajatena vanemaid endid.

Näiteks kui vanemate arvates on lapsega midagi valesti või nad ei ole koolis toimuvaga päri, tituleeritakse see ülemuretsemiseks. Kui vanemad ei lepi kohe lapsele antud hinnanguga, võidakse öelda, et vanematel puudub reaalsustaju (4). Kui vanemad ei aktsepteeri kooli ettepanekut või seavad selle kahtluse alla, nimetatakse neid agressiivseteks. Selline suhtumine muudab koostöö väheefektiivseks.

Koostöö kvaliteeti mõjutab kogu koolikultuur. Kui kooli ja perekondade koostööd ei väärtustata, piirdutakse tavaliselt kooli juhtkonna dikteeritud tegevusvormidega, milleks üldjuhul on teatud arv koosolekuid õppeaasta jooksul.

Õpetajate arvates on paljud lapsevanemad liiga kergesti haavatavad. Eriti ilmekalt annab see tunda olukordades, kus õpetaja räägib neile kogu tõe lapse probleemidest ja raskustest. Võimalik, et vanemad ei ole tahtnud rääkida kõigist lapsega seonduvatest raskustest või on olnud ülemäära optimistlikud nende ületamise suhtes. Õpetaja ei tohiks lapsevanema reaktsiooni peale solvuda, vaid peaks pedagoogilise taktiga näitama võimalusi, kuidas tekkinud raskusi ületada.

Empaatiavõime soodustab koostööd

Oma last puudutavates küsimustes kaasa rääkida ja otsustada soovib iga lapsevanem, kuid paljud vajavad õpetaja mõistmist ja tuge. Ülemusena käituv õpetaja, kes ainuisikuliselt teab, kuidas toimida, tekitab lapsevanemas abituse tunde, ta ei soovi lapsega seonduvaid probleeme õpetajatega jagada. Paljud õpetajad peavad vajalikuks hoida vanematega "professionaalset distantsi". Vanemale tundub, et ta

lastel vestlused lapsevanematega üsna hästi. Iga üliõpilane vestles kahe õpilase vanemaga: üks oli igati eeskujuliku lapse, teine õpi- või käitumisraskustega lapse vanem. Saadud kogemus kõigutas mitmeid eelarvamusi. Kõigepealt lõi kõikuma ettekujutus, et probleemse õpilase vanemad püüavad õpetajaga koostumisest hoiduda ja eduka lapse

on õpetaja jutule oodatud vaid siis, kui teda mingi probleemi pärast välja kutsutakse.

Tunne, et õpetajaga kohtumisel võib kuulda midagi ebameeldivat oma lapse õppimisest või käitumisest, istub paljudel vanematel veres. Seepärast kogunevadki klassikoosolekutele tavaliselt vaid need emad-isad, kes teavad – nende lapsega peaks kõik korras olema. Õpetaja on aga nõutu: jälle ei tulnud kohale lapsevanemad, kellega oleks vaja tõsiselt vestelda.

Negatiivse mõtteviisi muutmiseks on vaja suhtuda lapsevanemasse kui koostööpartnerisse. Professionaalse kompetentsuse sildi taha peitumine ei paku huvi kummalegi poolele. Uurimused näitavad, et vanemad, isegi siis, kui nende seisukohad ei lange õpetaja omadega kokku, soovivad, et õpetaja neid respektteeriks. Õpetaja omalt poolt peaks endas arendama empaatiavõimet vanemate suhtes, püüdma näha lapse olukorda vanemate seisukohalt. Vanemad vajavad õpetaja objektiivset, kuid optimistlikku suhtumist lapse arengusse. On loomulik, et ükski vanem ei taha tunnustada mistahes rasket olukorda lootusetuks ja et õpetaja saab olla see, kes koos vanematega leiab probleemidele lahenduse.

Koostööks vajalike oskuste ja strateegiate puudumine süvendab negatiivset mõtteviisi. Õpetajad vajaksid teadmisi tänapäeva vanematest, arusaamade muutmiseks, koduse kasvukeskkonna erisustest ning olema võimelised nägema õpilasi nende koduses olukorras. Eriti suur on vajadus töötada nende peredega, kus kasvab eri tüüpi raskustega lapsi.

Oluline on tundma õppida vastastikuseid ootusi

Vanemate kaasamiseks on käibel erinevaid mudeleid, mille aluseks on mõlema osapoole vajadused. Garry Honbry tegi uurimuse mitmes riigis. Vanematelt küsiti, mida nad ootavad õpetajatelt, õpetajatelt, mida nad ootavad vanematelt. Eri riikide lapsevanemate ja õpetajate arvamustes oli palju ühist. Näiteks ootasid kõik rohkem avatust. Vanemad soovisid, et õpetajad kuulaksid neid tähelepanelikumalt ning konsulteeriks nendega rohkem. Õpetajad ootasid vanematelt enam vabatahtlikku tööd koolis, vanemad on selleks valmis, kui teavad, missugust abi õpetaja vajab.

Selline vastastikuste ootuste tundmaõppimine on mõeldav igas kooliklassis.

Kontseptuaalselt erinevad lähenemised

Koolielus on lapsevanema ja õpetaja suhetes välja kujunenud mitu kontseptuaalset lähenemise mudelit. Järgmised näiteid pärinevad Swapi (5) ning Cunningham ja Davise (2) tehtud uurimustest.

■ **Kaitsev mudel.** Põhiline on hoiduda konfliktidest õpetaja ja vanemate vahel. Arvatakse, et lapse õpetamise eest kannab vastutust kool, vanemate osaks on hoolitseda selle eest, et laps jõuaks õige ajaks kooli ning tal oleksid kaasajal vajalikud õppevahendid. Vanemate sekkumist kooli tegevusse ei peeta vajalikuks. Swapi arvates on selline lähenemine kooli ja kodu suhetes domineeriv.

■ **Ekspertmudel.** Õpetajad peavad end ekspertideks kõigis laste arengut ja kasvatust puudutavates küsimustes. Nad üritavad kontrollida kõiki otsustusi, vanemate osa on vaid passiivselt vastu võtta last puudutav info ja korraldused. Selle mudeli puhul tunnevad vanemad end liiga sõltuvana õpetajast. Õpetajad jälle ei saa olulisi teadmisi lapse kohta, mida vanemad nendest paremini valdavad. Ühepoolne kontakt ei lase õpetajal märgata vanemate probleeme, mis võivad mõjutada lapse toimetulekut koolis.

■ **Ülekandemudel.** See mudel kaasab vanemaid kooli eesmärkide elluviimisse ning sobib õpetajatele, kes peavad end lapse arengu peamiseks eksperdiks, kuid näevad ka vanemate osa kooli eesmärkide elluviimisel. Õpetajale jääb kontrolliv ja otsustav funktsioon, kuid samas aktsepteeritakse vanemate olulist rolli projekti õnnestumisel. Ülekandemudeli kasutamine eeldab õpetajatelt täiendavaid oskusi

vanemaid suunata ja nendega efektiivset koostööd teha. Koostöö õnnestumine tagab vanemate rahulolu ning muudab nad õpetajast vähem sõltuvaks.

■ **Õppekava rikastamise mudel.** Vanemate kaasamise keskmeks on kooli õppekava arendamine. Seda mudelit on laialt kasutatud kasvatuses multikultuursetes keskkonnas. Erinevatest etnilistest, religioossetest ja kultuurilistest kooslustest vanemad teevad ettepanekuid eri gruppide väärtuste ja vaadete lülitamiseks õppeprogrammidesse.

■ **Tarbijalik mudel.** See lähenemisviis näeb vanemaid eelkõige lapsele haridus-teenuse tellijana. Õpetajad tegutsevad kui konsultandid, aga vanemad otsustavad, mida on vaja teha. Vanemad kontrollivad toimuvat, õpetaja ülesanne on neid pidevalt informeerida. Õpetaja kuulab vanemate arvamusi ja aitab neil valikuid teha. Kuna vanemad võtavad otsused vastu ja kontrollivad nende elluviimist, on nad märksa rohkem rahul koolis toimuvaga ning tunnetavad end ka vanematena palju kompetentsematena kui vanemad, kel sõnaõigust pole. Alati ei ole vanem, eriti kui tema lapsel on mingi erivajadus, suuteline tegema lapsele kõige sobivamat valikut. Sellisel juhul tuleb õpetajal kogu oma professionaalsust appi võttes vanemaid veenda.

■ **Koostöömudel.** See tundub vanemate ja õpetajate suhtlemiseks olevat kõige sobivam, sest arvestab mõlema poole tugevaid külgi. Õpetajaid peetakse ekspertideks lapse õpetamise ja kasvatamise vallas, vanemate eelis on lapse isiksuse ja harjumuste parem tundmine.

Koostöö põhineb partnerlussuhetel, kus mõlemad pooled püüavad anda oma võimalustest lähtuvalt parima. Näiteks on enamik vanemaid oma lastesse väga kiindunud ning kaitsevad neid. Aga emotsionaalne kiindumus toob kaasa tublisti subjektiivsust, mistõttu vanemad ei suuda alati näha lapse tegelikke võimeid ja vajadusi. Sellisel juhul on oluline, et õpetaja aitaks suhetesse tuua objektiivsust, arutades vanematega, mis on lapsele antud olukorras parim.

Koostöös on oluline vastastikune respekt: see eeldab nii õpetajalt kui ka lapsevanemalt teineteise tähelepanelikku kuulamist ning seisukohtade arvestamist. Üksteist arvestav ja mõistev suhe saab tekkida mitmesugustes õpetajate ja vanemate ühistegevustes. Koostöömudeli võtmelemendid on kahesuunaline kommunikatsioon, vastastikune toetus, ühine otsustuste vastuvõtmine ning õppimise tähtsustamine koolis ja kodus.

Kahesuunaline kommunikatsioon tähendab, et mõlemad osapooled tunnevad lapse arengut ja vajadusi. Vanem peaks saama õpetajaga rääkida oma lapsest, et anda õpetajale lisateavet tema huvidest, iseloomust, sõprussuhetest jms. Õpetaja omalt poolt teavitab vanemat lapse toimetulekust koolis. Vastastikuse toetuse eesmärk on toetada lapse arengut. Näiteks juhendab õpetaja vanemaid, kuidas nad saaksid last kodus aidata, vanemad omakorda võiksid tegutseda vabatahtlike abistajatena koolis. Ühine otsustuste vastuvõtmine eeldab, et vanemad on kaasatud probleemide lahendamisse ja otsustuste vastuvõtmisse nii üksiku lapse, klassi kui ka kooli tasandil. Õppimise tähtsustamine lähtub vajadusest laiendada võimaluste ringi, kus vanemad on kaasatud lapse õpingutesse koolis ja kodus.

Ehkki koostöömudel näib kõige enam vastavat ettekujutusele õpetaja ja lapsevanema headest suhetest, saab kindlasti paljudel juhtudel rakendada ka teisi kirjeldatud mudeleid. Õpetaja peamine mure seisneb selles, kuidas konkreetses kooli- ja kodukeskkonnas neid rakendada.

Väga palju saavad vanemad õpetajat aidata, rääkides talle oma lapse huvidest, harjumustest, iseloomust jm. Et vanematelt saadud infot võimalikult adekvaatselt vastu võtta, tuleb õpetajal arendada endas kuulamis- ja vestlemisoskust. Vestlus annab palju nii õpetajale kui ka vanemale, kel tekib tunne, et õpetaja tõepoolest huvitub tema lapsest.

Näide klassiõpetaja eriala praktikandi vestlustest lapsevanemaga. Noor õpetaja kohtub koolis igati hästi toimetuleva Lauri emaga. Vestlus kulgeb poisi huvialade ümber. Neid on Lauril mitu: lugemine, arvuti- ja legomängud. Vane-

mad tegelevad lapsega kodus palju ja on veendunud, et kodune kasvukeskkond on lapse arengus määrav. Siiski soovivad nad poja trenni panna, kuid pole seni leidnud sobivat varianti.

Õpetaja (Õ) küsib poisi emalt (E): "Mida te ootate koolilt ja õpetajalt veel, et teie last enam arendada?"

E: "Koolilt ootangi seda, et lastel oleks võimalusi tegelda ka millegagi peale õppimise. Aga õpetajalt..., tegelikult rohkem kontakti. Näiteks võiks olla ka selliseid üritusi, kus lapsed ja vanemad oleksid koos."

Õ: "See on hea ettepanek. Arutan seda asja koos oma juhendajast õpetajaga ja lähimal ajal arutame ka laste ja vanematega läbi, mida ühiselt võiks ette võtta."

Lõik jutuajamisest näitab, et kuigi vanemad võivad olla üldiselt kursis koolis toimuvaga, tahaksid paljud teha midagi enam. Seepärast ongi mõistlik esialgu hästi läbi mõelda, millistesse ettevõtmistesse saab vanemaid kaasata ja kuidas seda teha.

Õpetajatele valmistab tavaliselt meelehärmi asjaolu, et osa vanemaid ei huvi- tu koolis toimuvast ning see huvipuudus peegeldub tavaliselt lapse aeglasemas arengus. Sageli on vanemad liiga hõivatud oma kutsetöoga, mis äga ei tähenda, et nad kooliga kontakti ei soovi. Õpetaja peaks respektierima ka selliste perede elustiili. Võimalikud on mitmesugused kontaktivõtmise vormid: kirjalikud teated, telefonivestlused, kodukülastused jt. Vähene kontakt ei tähenda alati vanemate huvipuudust. Põhjused võivad peituda hoopis mujal: pikad tööpäevad, väike laps, suur koormus pere eest hoolitsemisel, ebameeldiv kogemus õpetajaga kohtumisest jt.

Õpetaja peaks arendama endas oskusi, mis võimaldaksid kaasata ka neid lapsevanemaid, kes ei tunne end ametlikel koosolekutel mugavalt.

Kokkuvõtteks

Kodu ja kooli positiivse mõju rakendamine lapse arengu huvides on alati olnud kooli üks olulisemaid taotlusi. Ometi põrkavad mõlemad pooled mitmele barjäärile, mille ületamine eeldab peale üldlevinud koostöövormide vastastikuse suhtlemise oskust. Eduka suhtlemise eeldused on oskus teist inimest ära kuulata, anda tagasisidet ning nõustada. Nende õppimine nõuab spetsiaalset treeningut ning oleks tingimata vajalik lülitada õpetajakoolituse programmidesse.

Ülimalt oluline on haarata koolitusse ka lapsevanemad, avardamaks nende visiooni oma rollist lapse arendamisel. Erinevates olukordades elavad pered, kus on näiteks üksikvanem, haige lapse vanem, kasulapse vanem, käitumis- või õppimisraskustega lapse vanem, vajavad mõneti erinevat nõu ning võimalust pinge- vabalt oma probleemide üle arutleda ja lahendusi otsida. Erinevat nõu vajavad ka eri vanuses laste vanemad, mõistmaks, mis mõjutab lapse arengut ühel või teisel vanuseperioodil kõige enam.

Kooli arendustegevuses peaks vanemate kaasamine olema üks võtmeküsimusi, et aidata lõhkuda barjääre kahe sisuliselt samu eesmärke taotleva osapoole vahel.

Kirjandus

1. B e r r u e t a - C l e m e n t, J. Changed lives, The effects of the Perry preschool project on youth through Age 19. Ypsilanti, MI, HighScope Press. 1984.
2. C u n n i n g h a m, C. & D a v i s e, H. Working with parents: Frameworks for collaboration. Milton Keynes, Open University Press. 1985.
3. E p s t e i n, J. School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. In D. Unger and M. Sussman. New York, Haworth Press. 1990. 99–126.
4. H o r n b y, G. Improving parental involvement. London and New York, Cassel. 2000.
5. S w a p, S. Developing home-school partnership. New York, Teachers College Press. 1993.
6. W e b s t e r - S t r a t t o n, C. How to promote children's social and emotional competence. London, Paul Chapman Publishing. 1999.

Mentor – mis see veel on?

ENE -SILVIA SARV, TPÜ Haridusuuringute Instituudi teadur

Astapäevad tagasi tegime TPÜ magistrantide mentorirühmaga lühikese projekteerimisseminari “Mentori roll lähituleviku Eesti koolis”. Selle materjalid, lisaks Tartu Ülikooli mentorirühma õpustel kõneldu, allakirjutanu sissevaade paari samateemalise raamatusse ja interneti materjalidesse ongi järgneva kirjutise aluseks.

Mentori kui mõiste sisuga täitumine võtab omajagu aega. Praegu, enne mentori seadustamist põhimääruse või muu dokumendiga ja enne selle rolli praktikas väljakujunemist on diskussioone üksjagu – enamasti selle üle, milleks mentoreid vaja on, kui keegi ei tea, mida nad tegema peavad...

Kas need arvamused on tingitud usaldamatusest kõige uue ja tundmatu vastu? Hirmust, et tekib veel üks konkurent hariduspajuki laua äärde? Pelgusest, et haritud ja akadeemilise kraadiga konkurent hakkab kellegi positsiooni ohustama? Eks vastused nendele küsimustele ole niisama erinevad, kui erinevad on koolid ja nendes valitsev õhkkond.

Mentorid siiski tulevad. Õpetajakoolituse raamnõuetesse on mentorivajadus sisse kirjutatud – õpetaja kutseasta näol. Esimesed magistri tasemel mentorikursused TPÜ-s ja TÜ-s on juba toimunud, peetakse seminare, kaitstakse magistritöid, magistriõpet on alustanud järgmised rühmad jne.

Jääme edasises selle juurde, et mentor on parasjagu kogenud koolmeister – olgu lasteaia-, klassi- või aineõpetajana, miks mitte ka kõrgkooli õppejõuna –, kel lisaks kalduvusele ja võimele kolleege juhendada on ka laiem-sügavam pedagoogiline, andragoogiline, ülddidaktiline ja kasvatusteaduslik ettevalmistus, mis on vajalik professionaalseks juhendamiseks ja nõustamiseks.

Kellele oleks mentoritest abi?

Iga koolmeister teab oma kooli viguriväntasid, kes noore õpetaja tupikusse ajavad. Omaenda noorusest on meil meeles “õpetajatetoa-kõhedus” – ebakindlus tundmatu kollektiiviga lävimise esimestel kuudel. Sellisel “läbikatsumise” perioodil on hea, kui noore õpetaja kõrval seisab inimene, kes tunneb laste arengu ja koolielu iseärasusi “üle keskmise” ja aitab luua olukorda, kus noor (või uus) õpetaja on pidevalt juhendatud-konsulteritud ja ei kahjusta oma väheste kogemuste pärast õpilast ega iseennast.

■ Ennekõike olekski mentor kutseastat tegeva õpetaja (ja praktikandi) hea igapäevane kolleeg, kellega saab arutada kooli õppekava, üldpedagoogilisi, enesearenduse, õppimise, dokumentatsiooni, tundide ettevalmistamise ja mistahes muid küsimusi. Noorele õpetajale kuluvad ära ka mentori nõuanded, kuidas oma klassi õpilastest ühine ja sõbralik pere kujundada ning suhelda lapsevanemate ja kooli juhtkonnaga.

■ Kooli juhtkonnale oleksid mentorid kompetentsed tugiisikud tööks noorte ja uute õpetajatega, kogu kooli, kõigi teistegi õpetajate üldpedagoogilised ja andragoogilised nõustajad, uurijad, õpetajate õppeprotsessi kompetentsed korraldajad/sisustajad jms.

■ Koolile kui organisatsioonile on mentorist palju kasu juhul, kui mentor tunneb teadmusjuhtimise aluseid ja meetodeid ning soovib olla tiimitöö vedaja või toetaja. Mentor võiks avastada uue õpetaja potentsiaali kollektiivi jaoks. Küllap oleksid mentorid ka koolijuhtide reserv.



Ene-Silvia Sarv on hinnatud diskussioonijuht. Juuresoleval fotol (keskel) juhib ta Haridusfoorumi 2001 eelfoorumil “ajurünnakut” õppekava teemal.

RAIVO JUURAKU foto

- Uurivale õpetajatele oleks mentor metodoloogia, uurimismetodite, ülddidaktika ja andragoogika hea tundja.
- Klassijuhatajat ja aineõpetajat nõustaks ta kasvatustöö ning õppekava üldiste suundade ja printsiipide (nt üld- ja kooliastme pädevused jmt) küsimustes. Piltlikult öeldes oleks mentor kooli õppekavaarenduses “üldosa spetsialist”.
- Ülikoolidele-kolledzitele oleks mentor kontaktisik kooliga, noorõpetajate ettevalmistuse tagasisidestaja, ülikooli tugiisik koolis, ekspert õppekava ja uurimistöö küsimustes.
- Haridussüsteemile tervikuna oleks mentor (koos teiste uute lisakutsetega) õpetajate karjäärimaastiku üks tippe, süsteemisese kollektiivse teadmise-kogemuse koondaja ja edastaja, juhtkonna ja õpetajate vahelise tühimiku täitja, uurimistegevuse ja organisatsiooniõppe toetaja. Võimalik mentorite ühendus oleks uus kvaliteet haridusrahva ühenduste seas – ei aine- ega “palga”keskne, vaid pigem arengukeskne.
- Mentori ametikoht oleks väärikas väljakutse eneseteostusele pürgivale andekale kogenud ja õpihimulisele õpetajale, kes pole rahul olemasolevate, peamiselt aineõpetusalaste arenguvõimalustega. On ka andragoogikat õppinud ja/või noorte juhendamise tegelnud õpetajaid, aktiivselt õppekava uuenduses osalenuid, end pedagoogiliselt täiendanud, aktiiv- ja alternatiivpedagoogika meetodeid õppinud õpetajaid, kelle potentsiaal pole piisaval määral rakendatud. Mentorikutse annaks neile uusi võimalusi ennast teostada.

Mentorluse neli stsenaariumi

Projekteerimisseminaril “Mentori roll lähituleviku Eesti koolis” ja Tartu Ülikooli mentorirühma õppustel olid teoreetilise põhikursuse kõrval arutusel mentorite praktilise rakendamise võimalused. Eelkõige analüüsiti mentorluse kui perspektiivi tugevaid ja nõrku külgi, võimalusi ning ohte. Selle põhjal tuletati mentorluse neli võimalikku stsenaariumi, sealhulgas ka must stsenaarium.

■ Must ehk ohustsenaarium

Kombineeruvad nõrkused ja ohud. Reaalseks ohuks võib kujuneda mentori-institutsiooni seadusandlik ja materiaalne kindlustamatus – seadustega venitatakse,

tasustamissüsteem jääb välja töötamata või rakendub nii, et mentoritöö on alafinantseeritud. Haridusministeerium võib näha mentorluse juures üksnes täiendavate seadusaktide koostamise ja materiaalsete kulutuste tülikat poolt.

Koolitamine võib minna ühte keskusse ja suruda mentorite väljaõppe ühte mudelisse, kitsendades mentorite teadmistepagasi nt ühe koolitaja paradigmasse või õppekavasse.

Kui kujuneb nii, et seadusakti mentoriinstitutsiooni rajamiseks vastu ei võeta ja raha selleks ei eraldata, võib institutsioon jääda tekkimata. Praktikante ja kutseaastat juhendavad sel juhul vanemõpetajad või õpetajad-metoodikud, nagu see ikka on olnud. Noored pedagoogid saavad siis põhiliselt aineõpetuslikku nõu, üldõppekavaline tugi ja noorte õpetajate panus õppekavaarendusse jäävad kasi-nateks.

Ka siis, kui seadusakt võetakse vastu ja raha eraldatakse, võib viltu minna. Mentoriteks peaksid saama aktiivsed ja kogenud koolmeistrid, ehk isegi magistrikraadiga õpetajad. Aga kui koolides nende järele vajadust ei tunta, võidakse neis näha vaenlast, endale teiste arvelt kõrgema palga taotlejaid.

Üks oht on, et juhuslikud n-ö määratud mentorid võivad olla tunnustamatuse käes vaevlejad, kes hakkavad realiseerima-võimendama õpetajakeskset hoiakut ja peletavad koolist eemale noori, kes on ülikooli-kolledzi õhustikus orienteerunud teistsugusele õpetajarollile-ideaalile.

■ Musta-halli-triibuline stsenaarium

Mentorlus "viiakse sisse" – seadustatakse "ülaltpoolt", kuid vajalik raha jääb eraldamata ja häälestamine tegemata. Siis võivad mentoriteks saada aktiivsed ja "alati hästi õpetanud" õpetajad, kes pole suutnud end vanemõpetajaks või õpetajaks-metoodikuks üles töötada. Nad realiseerivad kivistunud ja "kindla peale" metoodikat, toetades niiviisi hariduses sadakond aastat ringlevat autoritaarset õpetajakeskset stereotüüpi.

Mentorite kaader nii küll tekib, aga võib olla ebakompetentne või noorele õpetajale psüühiliselt vastuvõtmatu, mistõttu mentorluse idee võib devalveeruda enne koolikultuuris juurdumist. Ühiskond tõdeb aga siis taas üht läbikukkunud koolireformikest.

Selline vastuoluline, konfliktideni viiv olukord võib tekkida eelkõige neis koolides, kus uuendustesse suhtutakse niigi kahtlusega, kus õppekava arendus jm on toimunud pigem linnukese pärast kui õpilaste arengu nimel. Kui aga koolil on edumeelne, koolikultuuri ja noore õpetaja individuaalset arengut toetav juhtkond, saadakse hakkama.

■ Musta-halli-valge-triibuline stsenaarium

Sellest variandist võib rääkida siis, kui ohud ja tugevused üksteist tasakaalustavad. Oletame, et mentoriinstitutsioon sünnib/rakendub seadustatuna, kuid nõrga ja hajusana. Lootust edule annab see, et kord juba korraliku mentorikoolituse saanud inimestest kujuneb mentorluse "tuum". Koolitatud mentorid leiavad kiiresti rakendust ja asutavad omal algatusel mentorite seltsi, uurimisrühma või isegi võrgustiku, korraldavad jätkukoolitust jms, toetades niiviisi üksteist ja mentorlust kui institutsiooni.

Või oletame, et õpetajakoolituse raamkava kõrgkoolis rakendub, kutseaastat sooritavad õpetajad on juba koolis, kuid mentoriseadust pole. Lootust annab see, et mentorirolli hakkavad sel juhul täitma eelkõige selleks ettevalmistuse saanud pedagoogikamagistrid ning kogenud, missioonitundega õpetajad.

Nii jääks noorte juhendamine peamiselt entusiastide ja kohusetundlike õlule. See oleks parem kui mitte midagi, kuid lisaväärtus nii koolile kui haridusele laiemalt jääks kiduraks.

Oletame, et mentoritegevus pole piisavalt tasustatud. Mõnes koolis (omavalitsuses, maakonnas), kus mentorlust ei peeta tähtsaks, võib see tuua

kaasa mentoriposti alahindamise. Kus omavalitsusel või koolil on võimalik palkade suurust reguleerida, võivad mentoriteks saada palga üle otsustajate sõbrad ja tuttavad. Kuid sedagi olukorda saab muuta. Onupojapoliitikat on võimalik summutada demokraatliku mehhanismi abil, kus mentori palga üle otsustajaid on rohkem kui üks. Küllap on omavalitsustes alati ka neid, kes mõistavad mentori panust pikemas perspektiivis.

■ Päikesestsenaarium

Andekad ja kogenud õpetajad-kasvatajad saavad pärast magistri või litsentsiaadikraadi omandamist lisaeriala – mentor. See on laia üldpedagoogilise ja andragoogilise toega ettevalmistus praktikantide ja kutse aastat tegevate õpetajate juhendamiseks-nõustamiseks.

Mentorit eristab näiteks vanemõpetajast või õpetajast-metoodikust tema “üldosaline” suunitlus – mitte sedavõrd aineõpetuse kuivõrd üldise pedagoogilise juhendamise oskus. Mentor valdab organisatsiooniõppe meetodeid ja osaleb teadmusjuhtimise protsessis. Koolijuhid ja vallad-maakonnad on varmad seda võimalust ära kasutama. Kus võimalik, kasutatakse mentorit mitme kooli peale, eriti õppekavatöös.

Õpetajakoolituse institutsioonidele on mentorid sidepidajad ülikooli-kolledzhi (õpetajakoolituse) ja kooli vahel, eksperdid õpetajakoolituse programmide korrigeerimisel ja eksperimenteerimisel. Mentorid on kõrgkooli pedagoogika-õppejõudude reserv.

Riiklikult toetatakse mentorite tegevust põhimäärusega, osa mentoritööst kuulub õpetaja töökoormusesse, osa on eraldi tasustatav. Mentori aineõpetajakoormus on sõltuvalt juhendatavate arvust 10–12 tundi nädalas. Tsükliõppe korral vahelduvad õppe- ja vabad tsüklid.

Paari aastaga kujuneb välja mentorite võrgustik – see tähendab tihedat koostööd nii maakonna/regiooni piires kui ka üle Eesti, et katta mentoriteenusega needki koolid, kus mentor puudub, ja nõustada-juhendada või teha vajalikke uurimusi just selles valdkonnas, milles üks või teine mentor tugevam on.

Mentorite võrgustik on õppiva organisatsiooni musternäidis. Riik toetab mentoriõpet ja nende täiendusõpet vähemalt esimese 4–5 aasta jooksul (stipendium või õppe- ja sõidukulude täielik või osaline katmine).

Päikesestsenaariumi puhul võib tunduda, et mentori kooliellu toomisega saab raviga vaata et kõiki koolis esinevaid valupunkte. Tegelikult ei saa. Olenevalt mentori isikust ja konkreetse kooli kultuurist võib mentori roll ja panus olla üsnagi erinev. Vähimal juhul on mentor noore õpetaja eest hoolt kandev kolleeg. Parimal juhul kooli enesearengu võimendaja, iga uustulnuka teadmuse kogu organisatsiooni teadmuskapitaliks muutumise juhtija.

Õpetaja karjääripuu

Õpetaja, vanemõpetaja, õpetaja-metoodik, õpetaja-mentor, õpetaja-uuriija, õpetaja-teabejuht... Sedalaadi mitmekesisus oleks üks võimalus õpetajate eri võimete täielikumaks väljaarendamiseks ja ärakasutamiseks. Vanemõpetaja ja õpetaja-metoodik on meie pedagoogilise traditsiooni ja praeguste dokumentide kontekstis n-õ karjääriredeli üksteisele järgnevad astmed, ja seda peamiselt aineõpetuse seisukohalt.

Kui aga mentor oleks lisaeriala, lisakutse? See eeldaks laiemat pedagoogilist, ülddidaktilist, andragoogilist, uurimistööst jm ettevalmistust. Mentor peaks kindlasti olema magistri- (tulevikus litsentsiaadi- või doktori-) kraadiga kasvatastestades või pedagoogikas. Nii tekivad koolis/õppeasutuses pedagoogidele ka uued võimalused karjäärriks.

Kui Juku krutskite lained õpetaja Juhanil üle pea löövad, aitab mentor Johannes kolleeg Juhanil koolivetel ujumise kiiremini selgeks saada...

Monika Veisson kirjutas käesoleva aasta 30. märtsi "Õpetajate Lehes" õpetajate hindamisest õpilaste poolt Ameerika mõne osariigi koolides. Ta märkis, et seda võtet kasutatakse eelkõige nendes koolides, kus on probleeme distsipliiniga. Seal palutakse õpilastel esile tuua oma õpetajate positiivseid omadusi. (Negatiivset ei küsita.) Kogemused näitavad, et õpilased märkavad õpetajate häid omadusi väga hästi, ja et õpetajatele mõjub see positiivselt. Näiteks ei lähe nad konfliktide puhul liiga närviliseks, sest teavad, et neil on õpilaste silmis häid omadusi.

Eestis on samuti õpilastelt õpetajate kohta hinnanguid küsitud, näiteks Rahumäe Põhikoolis. Tõsi, siin on olnud küsitlus mõnevõrra teise suunilusega, kuid peaks pakkuma ikkagi meie lugejatele huvi. Alljärgnevalt annavad Rahumäe Põhikooli psühholoog Annika Tallo ja direktor Matti Martinson oma uuringust lähema ülevaate.

Õpilased hindavad õpetajaid

ANNIKA TALLO, Tallinna Rahumäe Põhikooli psühholoog

MATTI MARTINSON, Tallinna Rahumäe Põhikooli direktor

Kunagiste klassikaaslastega kohtudes läheb jutt tihti ka õpetajatele. Meenutatakse, kes neist oli suurepärane ja kellelt oleks rohkem oodanud. Nii me arutame täiskasvanutena, uskudes, et oleme objektiivsed. Kas oleksime aga ka õpilastena suutnud anda oma õpetajatele enam-vähem õiglase hinnangu? Kas koolijüts saab aru, kes on hea õpetaja ja kes mitte?

Õpetajate hindamine õpilaste poolt kutsub siiski esile terve hulga küsimusi.

Esiteks, milleks ja kellele seda üldse vaja on? Kas see võiks olla õpetaja töö hindamise üks alus? Kuidas tulla välja olukorrast, kus juhtkonna poolt kõrgelt hinnatud õpetaja lastele ei meeldi või vastupidi? Kuidas leida kuldne kesktee?

Teiseks, kas õpilased on pädevad oma õpetajaid hindama? Võib-olla peetakse heaks õpetajat, kes "ei märka" spikerdamist ja hindab kergelt, ning halvaks ranget ja nõudlikku pedagoogi? Missuguseid hindamiskriteeriume õpilased kasutavad ja kuivõrd on need teadvustatud?

Kolmandaks, missugused on ohud? Kuivõrd mõjutab õpilaste hinnanguid avalik arvamus? Kas või niisugusel kujul: "Mulle see õpetaja nagu meeldiks, aga kõik peavad teda liiga rangeks. Ega siis minagi saa teda kõrgelt hinnata." Mida teha juhul, kui õpilased püüavad hindamise kaudu õpetajale lihtsalt "ära teha"?

Ja neljandaks, kas niisuguse hindamise tulemused peaksid olema teada vaid juhtkonnale või tuleks need avalikustada ka õpetajatele ja õpilastele?

Konkreetne kogemus

Kahtlustele vaatamata palusime 2000. ja 2001. a kevadel Rahumäe Põhikooli lõpetajatel hinnata oma aineõpetajaid, direktorit, õppealajuhatajat, huvijuhti ja psühholooge. Tahtsime jõuda praktilise kogemuse kaudu selgusele, kas niisugune hindamine on võimalik ja arvestatav.

Palusime lõpetajatel hinnata pedagooge 10-pallisel skaalal (10 – õpetab ainet väga hästi; 1 – õpetab ainet väga halvasti). Kui üks õpetaja andis mitut ainet, palusime teda hinnata iga aine kohta eraldi. Soovitasime oma hinnangut põhjendada ja kommenteerida. Küsitlused viisime läbi inimeseõpetuse tunnis.

Sama õpetaja sai erinevaid hinnanguid

Enamik aineõpetajatest sai hea hinnangu, jäädes skaalal 6 ja 8 vahele. Lisatud kommentaarid lubavad oletada, et 8 lähedusse jäänud hinnanguga õpetajaid väärtustatakse märksa enam kui neid, kelle keskmine hinnang oli 6 kandis. Hinnangud



Gustav Adolfi Gümnaasiumi poisid esimesel koolipäeval. Poistega juhtub koolis mõndagi, kuid pidulikel hetkedel ei jäta nad õpetajatele lilli toomata, sest oskavad neid õiglaselt hinnata.

RAIVO JUURAKU foto

sama pedagoogi eri rollidele (näit keeleõpetaja – kirjanduse õpetaja; direktor – aineõpetaja) olid mõnel juhul lähedased, kuid mõnikord ka suuresti erinevad.

Erinesid eri lendude õpilaste hinnangud. Õpetajat, kes sai ühelt lennult väga kõrgeid hinnanguid, hindasid teise aastakäigu lõpetajad tunduvalt madalamalt. Viimasel juhul võis põhjuseks olla, et kõnealune õpetaja hakkas neid õpilasi õpetama alles 9. klassis.

Meie küsitlus lubab arvata, et teistest madalamaid hinnanguid said õpetajad, kes on töötanud koolis või klassis alles lühemat aega ja kus õpilased pole nende töövõtetega veel harjunud.

Aineõpetajaid hinnati kõrgemalt kui muud koolirahvast

Osa parema õppeedukusega õpilastest hindas kõrgelt rangeid aineõpetajaid. Samas eelistas enamik positiivse ja sõbralikuma suhtumisega õpetajaid (viimased olid enamasti ka tugevad aineõpetajad). Direktorit hinnati stabiilselt väga kõrgelt, kuid õppealajuhatajale, huvijuhile ja psühholoogidele antud keskmised hinnangud jäid skaala keskpaika (4 ja 5 skaalapalli vahele). Nende pedagoogide kohta jäeti hinnang sageli ka andmata, põhjendusel, et neid ei tunta piisavalt.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et aineõpetajate ja direktori hindamiseks kasutasid õpilased skaala positiivset poolt, teiste pedagoogide puhul keskpaika. Kas võib siit järeldada, et positiivse hinnangu vältimatuks (aga mitte piisavaks) eelduseks on pedagoogi tuntuus ja lähedus õpilastele?

Õpilaste põhjendused ja kommentaarid

Hinnangutest isegi põnevamad olid kommentaarid, mis näitasid koolilõpetajate üllatavat küpsust. Need jagunesid kolme rühma.

■ Oskab aine selgeks teha, tema tunnid on huvitavad...

Kõrgelt hinnati õpetajaid, kes oskavad oma aine hästi selgeks teha (“oskab korralikult seletada ja teha arusaadavaks”, “väga hea õpetaja, oskab asju selgeks

õpetada”, “teeb aine korralikult, kõigile, kes tahavad, selgeks”, “seletab õppeainet põhjalikult”, “ei anna enne alla, kui kõigil selge on”).

Tähtsaks peeti ka tundide huvitavust (“tunnid on väga huvitavad, õpetajal juttu jätkub ja tal on huumorimeelt”, “põnev kuulata”, “räägib palju huvitavat ja huvitavalt”).

Negatiivsena märgiti vähest loovust ja tunni igavust (“vähe on loovaid töid”, “tunnid ei ole huvitavad: teeme töövihikust, loeme õpikust ja konspekt on ka õpikust”, “tund on igav”, “ta ei tee tundi õpilasele huvitavaks”), enesekordamist (“iga aasta teeme samu asju”, “aga ta kordab oma juttu, kas ta siis ei mäleta, et on midagi juba varem rääkinud”), aga ka liigset iseseisvat tööd (“liiga palju iseseisvat tööd, millega mõni hakkama ei saa”, “koduseid töid on liiga palju”, “ei seleta”).

■ Peab õpilastest lugu, tal on huumorimeelt.

Hinnati õpilase kui isiksuse austamist ja võrdväärseks partneriks pidamist (“räägib asju nii, nagu tegelikus elus on ning selgitab ja analüüsib seda koos meiega”, “tema suhtumine õpilastesse on hea”, “ta oskab meie soovide ja heaoluga arvestada”, “ta on meie klassi suhteliselt tubliks kasvatanud, hoolitseb, et me kõik ikka ilusti lõpetaksime”, “temaga saab peale aine ka teistest asjadest rääkida”, “rahulik, abivalmis, igati tore”). Tähtsaks peetakse õpetaja elurõõmu, sõbralikkust ja huumorimeelt (“mõnus elurõõmus õps”, “väga sõbralik”, “tore õpetaja”, “teeb nalja”).

Negatiivseks peeti vahetegemist õpilaste vahel (“...norib nõrgemate õpilaste kallal. Ise saan suurepäraselt hakkama, aga nõrgematest on kahju”), liigset lapsekspidamist (“kujutab ette, et oleme algklassides”, “võiks veidi mõelda tänapäeva noortele, mitte 70-ndate noortele”), solvumist (“solvub tihti”, “ta on meis kogu aeg pettunud”), hääle tõstmist (“tõstab häält iga väikese asja pärast”) ning liigset rangust ja karmust (“ta on liiga range ja õpilased peavad kogu aeg pinges olema”).

Karmust võidakse siiski aktsepteerida, kui nähakse selle mõju õppe edukusele (“karm õpetaja, aga mõjub”).

■ Tema tundides valitseb kord.

Õpilased eelistasid korda distsipliini puudumisele (“hoiab klassis korda”). Ideaalseks peeti, kui see saavutatakse leebete ja “pehmete” vahenditega, kuid ka karmimate vahenditega saavutatud korda peeti paremaks kui korra puudumist (“vahel polnud klassis üldse korda, mis mind häiris”, “tunni kord võiks natuke rangem olla”).

Märgatakse ka õpetaja enesekontrolli (“hilineb kogu aeg”, “õpetamine on üpris lõtv, võiks olla rangem”).

Kokkuvõtteks

On tore, et õpilased oskavad näha õpetajaid indiviididena ja suudavad hinnata nii nende tugevaid kui ka nõrku külgi küllaltki objektiivselt. Mõnevõrra ennatlikult üldistades võib öelda, et õpilastele meeldib õpetaja, kes:

- on õpilastele tuttav, tuntud,
- oskab oma ainet hästi selgitada ja klassis töömeeleolu hoida,
- annab huvitavaid tunde,
- austab õpilasi ja võtab neid võrdväärsete partneritena,
- on sõbralik, elurõõmus ja humoorikas,
- suudab klassis korda hoida (soovitavalt leebete vahenditega),
- oskab oma käitumist kontrollida.

Küsimusele, kuidas õpilaste arvamusi õpetaja töö hindamisel kasutada ja missugused on sellega kaasnevad ohud, me vastust veel ei tea.

Ehk on see poleemika teema?

Õpetaja kooli arendajana

ERVIN LAANVEE, TPÜ täienduskoolituse osakonna metoodikakabineti juhataja

Lapsevanem jääb tänapäeval kasvatusküsimustes tihti hätta. Tal on järjest raskem töö kõrvalt aega näpistada, lapsed kipuvad kasvama omapead ja koolist puuduma. Koolistki on saanud vastuoluline paik. Ühelt poolt õpilaste postmodernistlik vabameelsus ja mängulisus, teisalt pigem modernistlike, s.o rangelt kuulekate ja tõsiste kodanike (taas)tootmine. (Leino 2000, 10) Nii oleme sattunud olukorda, kus paljud lapsed ei taha koolis käia, sest omadusi, mida nõuab ümbritsev tegelikkus – mängulisus, iseseisvus ja eneseteostus –, ei saa paljudes koolides harjutada ega õppida.

Mida ette võtta? Ilmselt tuleks kõigepealt uurida, kas tänane kool õpetajatele endile on vastuvõetav. Kui õpetaja ei tunne ennast koolis iseseisva ja vaba isiksusena, siis on tal raske ka õpilaste iseseisvust ja eneseteostuse soovi toetada. Küsimus on ühesõnaga selles, kas pedagoog on endiselt käsutäitja või saab ta koolile oluliste otsuste tegemisel sõna sekka öelda? Kas ta tunneb end vabamana kui varem? Kas ühiskonnas toimunud suured paradigmaatilised muutused on jõudnud ka õpetaja töödese-tegemistesse?

Keda küsitleti?

Nendele küsimustele vastuse leidmiseks anketeerisime 2000. a TPÜ täienduskoolituse osakonna suvekursustel käinud klassiõpetajaid. Ette rutates võib öelda, et 92 suvekursuslast 165-st väitis, et on saanud oma kooli tänapäevasemaks kujundamisel sõna sekka öelda. 60 oli saanud teha seda harva ning kolm ei olnud kooli arengus üldse kaasa rääkinud.

Seega koolid erinevad, vabameelsete kõrval leidub hierarhilisemaid õppeasutusi, kus õpetajale on jäetud peamiselt täideviiv roll. Otsused sünnivad mujal. Kooli arengule ja õpilaste huvile koolis käia mõjub hierarhilisus pärssivalt.

Täidetud küsitluslehe tagastas 165 algklassiõpetajat. Vastanute keskmine vanus oli 41 aastat, kuni 43-aastaseid oli 99 ja nendest vanemaid 66 – enamasti seega pigem noored kui vanad õpetajad. 65% oli kõrgharidusega. Oma koolis olid ankeedile vastanud töötanud keskmiselt 13,7 aastat. Seega tundsid nad oma kooli hästi.

Mõisted

Küsitluslehel oli täpsustatud mõningaid küsimustes esinevaid mõisteid.

Ainekesksust oli seletatud kui valmistumist tasemetööks, olümpiaadiks, riigieksamiks, õppijakesksus tähendas arvestamist konkreetse lapsega, lähenemist õppimisele kui isiksust arendavale tegevusele.

Kodukohakesksus tähendas aine õpetamist oma kodukohast lähtuvalt, õpiku-kesksus eelkõige orienteerumist õpikutele ja töövihikutele.

Teaduslik mõttelaad õpetamisel oli küsitluslehel seletatud märksõnadega “mõisted”, “analüütilise mõtlemise areng”, “uurimisprojektid”, kunstilist tunnetust ja kujutlusvõimet arendav oli seletatud lahti sõnadega “folkloor”, “värvi- ja vormitaju”, “muusika”.

Meeskondlikkuse all mõeldi seda, et koolis on kõigil võrdne sõnaõigus, direksioonikesksus tähendas, et see on vaid osal inimestest.

Sisuliselt välja arendatud kool rõhutas kooli kasvatusfilosoofilist tausta ja seda, et igal teol on kasvatuslik põhjendus. Organisatsiooniliselt tugev kool tähendas, et lastel on terve katus pea kohal ja koolis kõik teavad, mida nad tegema peavad.

Kriitilist ja loomingulist mõtlemist ergutav õppimine tähendas, et tähtis on saavutada elav ja loov atmosfäär, mis vaimustab, paneb diskuteerima. Baasteadmisi ja oskusi edastav õpetus tähendas valmistumist eksamiks – õpitakse, mida vaja ja mis on kirja pandud.

Lastevanematekeskus rõhutas kooli avatust lastevanemate soovidele ja initsiatiivile. Kohaliku omavalitsuse keskus peremeest, kes maksab.

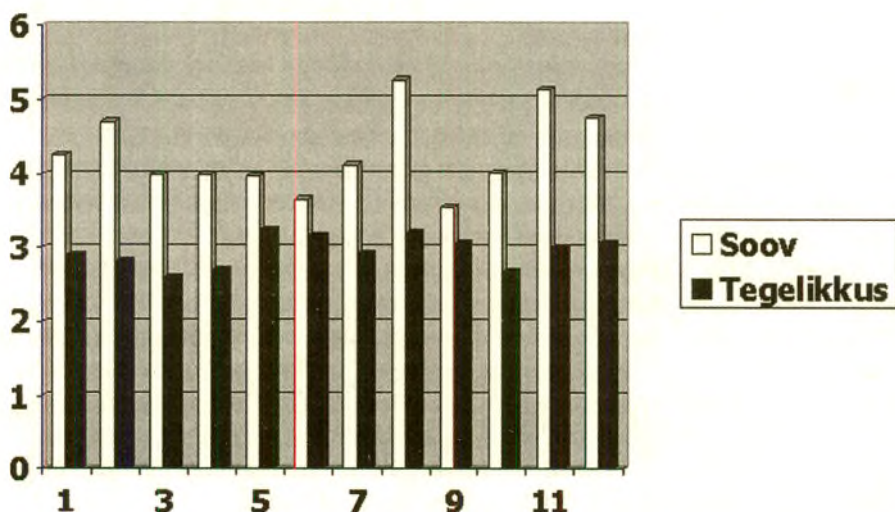
Mida küsiti

Küsimustik puudutas koolielu arengut kooli, õppekava, õpetaja ning õpilase tasandil. Meid huvitas, kuivõrd õpetaja neil tasanditel sõna sekka saab öelda. Põhiline meetod oli semantiline diferentsiaal, kus vastaja pidi tõmbama ringi ümber ristikesele, mis oli tema arvamusele kõige lähemal. Kahe vastandliku seisukoha vahel oli kuus ristikest.

Küsimustiku esimesel lehel oli 12 küsimust, mis algasid sõnadega “Tahaksin, et minu kool oleks...” (tabeli vasakpoolne tulp). Teisel tuli sama küsimustik täita teist korda, nüüd aga algasid küsimused sõnadega “Minu kool on olnud seni...” (tabeli parempoolne tulp).

Tahaksin, et minu kool oleks... (diagrammis valgete tulpadena)	Minu kool on olnud seni... (diagrammis mustade tulpadena)
1. omanäoline (6)	tüüpiline Eesti kool (1)
2. õppijakeskne (6)	ainekeskne (1)
3. orienteeritud õpetaja loomingulisusele (6)	orienteeritud õppekava täitmisele (1)
4. kodukohakeskne (6)	õpikukeskne (1)
5. kunstilist kujutlusvõimet arendav (6)	teaduslikku mõttelaadi arendav (1)
6. kohalik kultuuri- ja hariduskeskus (6)	ainult laste õpetamise koht (1)
7. uuenduslik (6)	traditsiooniline (1)
8. meeskondlik (6)	direktsioonikeskne (1)
9. kasvatav (6)	õpetav (1)
10. sisuliselt hästi välja arendatud (6)	organisatsiooniliselt tugev (1)
11. kriitilist ja loomingulist mõtlemist ergutav (6)	baasteadmisi ja oskusi edastav (1)
12. lastevanematekeskne (6)	omavalitsuskeskne (1)

Küsitluslehel oli kõige vasakpoolsem arvvärtus 6, kõige parempoolsem aga 1. See välistas neutraalse “nulli” tekkimise.



Joonis 1. Õpetajad soovivad, et koolis oleks tunduvalt rohkem meeskonnatööd (8. tulbapaar) ja kriitilist mõtlemist ergutavat õpet (11. tulbapaar). Ka lapsekeskust on koolis vähem, kui õpetajad soovivad (2. tulbapaar). Koostööd lastevanemategagi võiks rohkem olla (12. tulbapaar).

Õpetajate vastused

Tähtsaimaks pidasid suvekursuslased kooli arendamisel meeskondlikkust (5,71 punkti 6 võimalikust). Samas tuli välja, et meeskonnatöö pole koolides laialt levinud. Sellest on kahju, sest õpetajate ja juhtkonna meeskonnatöö kandub üle ka klassidesse – see väljendub õpilasomavalitsuse ettevõtlikkuses, andes õpilastele rohkem võimalusi ise otsustada ja vastutada.

Peeti vajalikuks arendada õpilaste kriitilist ja loominguulist mõtlemist (5,14 p) ning mitte vahendada valmisteadmisi. Tegelikuses see nii ei ole.

Leiti, et lapsevanemate osa kooli arendamisel peaks olema senisest suurem (4,76 p). Õpetajate arvates kasvatab last eelkõige kodu, mistõttu peetakse loogiliseks, et see põhiline kasvataja teeb kooliga senisest tihedamat koostööd.

Kursuslaste mõtlemises valitsevad vastuolud – tundub, et õpetajad teavad, kuidas ankeetide küsimustele vastata, ise aga mõtlevad mõnestki asjast teisiti. Näiteks vastasid õpetajad, et kodu ja kool peavad tegema rohkem koostööd, aga ei arvanud, et kool peab pakkuma midagi ümbritsevale elanikkonnale, ehkki kohaliku kultuurikeskuseks tooks kool lapsevanemaid koolile lähemale.

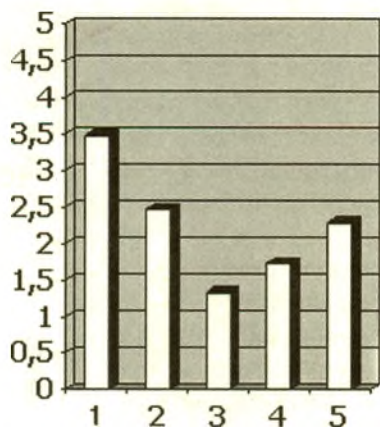
Enamik õpetajatest vastas, et õpetamine peab olema lapsekeskne. Samas ei pidanud paljud neist oluliseks arendada lapse kunstilist tunnetust ja kujutlusvõimet, kuigi just need on kõige lapsekesksamad maailma tunnetamise vahendid. Miks soovitakse, et õpilased omandaksid võimalikult varakult ratsionaalse, s.o teadusliku mõtteviisi?

Mida küsiti lisaks

Kuna 12 küsimust ei andnud õpetajate kaasamisest otsustusprotsessi piisavalt selget ülevaadet (ja kõik ei mahtunud ühte skeemi ära), esitasime suvekursuslastele lisaküsimusi ning analüüsisime neid vastuseid eraldi. Alljärgnevalt mõned küsimused-vastused.

■ Missuguseid huvigruppe on teie kooli arendamisel silmas peetud?

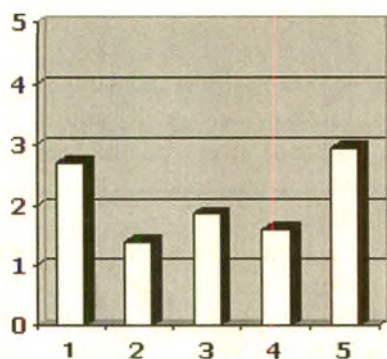
Vastamiseks pidi tähtsuse järjekorras järjestama huvigrupid, keda on kooli arendamisel eelkõige silmas peetud. Selgus, et prioriteetideks on lapsed, üllatas aga, et haridusametnikke ja omavalitsust peeti tähtsamaks sihtrühmaks kui kohalikke elanikke. Taas kooli ja kodu koostöö alahindamine.



Joonis 2. Huvigruppidele tuleks arvestada: 1 – lapsed; 2 – oma töötajaid; 3 – kohalikke elanikke; 4 – omavalitsust; 5 – haridusametnikke.

■ Kes peaksid kooliarendusega tegelema?

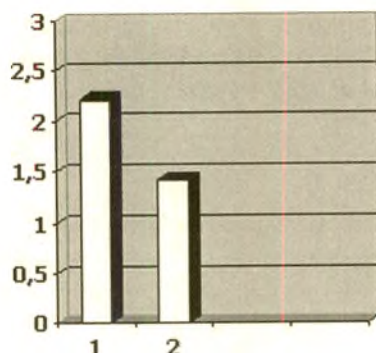
Õpetajad pidid tähtsuse järgi reastama huvigrupid, kelle ülesanne peaks kooli arendamine olema. Lapsevanemate sõna kooliarendustöös sai kõige vähem punkte, mis näitab taas lapsevanemate rolli alahindamist. Riiki ja omavalitsust pidasid õpetajad kooli arendajatena tähtsateks, tähtsaimaks aga peeti kooli direktiooni (vt joon 3). Seega deklareeriti ankeedi ühes pooles meeskonnatöö, teises aga direktiooni tähtsust.



Joonis 3. Kooliarendusega peaksid tegelema: 1 – õpetajad; 2 – lapsevanemad; 3 – omavalitsus; 4 – riik; 5 – kooli direktsioon.

■ Kas teile on teie kooli arengusuund selge?

Oma kooli arengusuund oli õpetajatele enam-vähem selge, kuid omavalitsust ei peetud haridus- ja kasvatusküsimuste üle otsustajana pädevaks. (Kas see näitab usalduskriisi koolide ja omavalitsuste vahel?)



Joonis 4. Kooli arengusuund: 1 – kas teie kooli arengusuund on teile selge; 2 – kas omavalitsused on piisavalt pädevad otsustama haridus- ja kasvatusküsimuste üle (jah – 3, enam-vähem – 2, ei – 1).

■ Mis hinde paneksite oma kooli senisele arendustegevusele?

Küsitlusel osalenud andsid hinnangu oma kooli senisele arendustööle hindeskaalal 0–10 punkti. Keskmine hinne tuli 6,15. “Kolme” vedas seega välja.

Järeldusi

Õpetajaid ei kaasata piisavalt kooliarendusse. Ka õpetajate enda suhtumine osalemisse on vastuoluline ja lõpuni läbi mõtlemata. Ilmselt vajatakse julgustamist ja toetust. On siiski positiivne, et ankeedis märgiti järgmist:

- õpetaja tahab suuremat vabadust oma töös,
- õpetaja igatseb senisest suuremat meeskondlikkust ja koostööd,
- õpetaja töötaks meelsasti sisuliselt hästi välja arendatud koolis,
- õpetaja tahab õpetada õpilast loominguliselt mõtlema,
- õpetaja ootab koostööd lapsevanemaga,
- õpetaja hindab oma kooli arengut tagasihoidlikult keskmiseks.

Kui ankeedist tuli välja ka mõnevõrra teistsuguseid seisukohti, viitab see sellele, et õpetajate ideaalid pole praktikasse rakendunud. Alles praktiline osalemine oma kooli juhtimises õpetab õpetajaid selgelt nägema nii koostööga vastuolus olevaid kui ka seda soodustavaid üksikasju.

Kokkuvõtteks

Koolid võiksid olla julgemad, avatumad, demokraatlikumad, õpetajatel võiks olla suurem sõnaõigus koolile oluliste otsuste tegemisel. Pedagoogika vajab julgust, et ajaga ühte sammu astuda. Alalhoidlik õpetaja ja kool ei suuda lahendada küsimusi, mis tänapäeva kooli ees seisavad.



Arvutiõpetus on vajalik, kuid sellega ei tohiks kooliuuendus piirduda. Sama oluline on kaasata õpetajad koolile tähtsate otsuste tegemisse.

Traditsioonilises kultuuris kasvas uus põlvkond kiriku, perekonna, rahvaloomingu ning küla eeskujul ja mõjul. Inimese individuaalsus jäi tagaplaanile. Harmoonilisi inimsuhteid aitas tagada rahvalooming ja kultuslik suhtumine esivanematesse (Rüütel 1991, 18).

Seevastu on tänapäev just iseseisvate isiksuste aeg ja selle ajaga tuleb julgemalt kaasa minna, õpetajale rohkem vabadust anda, teda enam otsustamise protsessi kaasata – sest see kandub üle õpilastele.

Eesti koolid ongi viimasel aastakümnel otsinud oma nägu, püstitanud eesmärged, üritanud teadvustada oma missiooni ja määratleda tulevikukujutlusi. On püütud kohaneda uuenenud seadusandlusega, toimunud on palju haridusdiskussioone, läbi viidud suurprojekte, väga palju on tehtud koostööd Põhjamaade koolidega, külastatud sõpruskooli, õpitud nende kogemustest, korraldatud kasvatusfoorumid, -kongresse. Kui palju on aga olnud elujõulisi projekte, mis oleksid välja kasvanud koolist endast, õpetajatest ja lastevanematest? Kui palju mängitakse kooliarenduse projektide sildi all inimestega kui malenuppudega ja kui palju püütakse õpetajatele tegelikult rohkem sõnaõigust ja iseseisvust anda?

Meil on kooli, kus toetatakse üksikutele tugevatele õpilastele ja õpetajatele. Seal loodetakse, et organisatsioon jääb püsti ka nende tugevamate "väljakukkmisel". On selge, et nagu riik ei saa tänapäeval püsida tugeval presidendil, ei tohi ka kool end ehitada üles Mauruse kombel, kus kõik on olnud direktorist. Iga õpetaja osatähtsus kooli arendamisel peaks kasvama.

Arvestades neid ülaltoodud vastukostmisi kooli arenduse võimaluste kohta, võib öelda, et viimasel aastakümnel on tegeldud põhiliselt koolide organisatsioonilise kindlustamisega, mida võib nimetada esmaseks kvalifikatsioonitasandiks. Kooli sisulise arendamise põhietapp seisab aga alles ees (Türnpuu 1999, 6).

Kirjandus:

1. L e i n o, M. Õpetaja sotsiaaltöö tegijana: sotsiaalpedagoogika. Tallinn, TPÜ Kirjastus. 2000.
2. R ü ü t e l, I. Traditsiooniline kultuur ja tänapäev. Hariduse kavandamise kultuurifilosoofilistest lähtealustest. Tallinn, EV Haridusministeerium. 1991. 17–27.
3. S a r v, E.-S. Ajastupilt ja haridus – üks võimalikest vaadetest Lyotardi rada järgides. Haridus. 1997. Nr 4. 25–29.
4. T ü r n p u u, L. Siblimine või sügavkünd. Haridus. 1999. Nr 5. 6–8.

Tänapäeval käiakse ikka end välismaal täiendamas. Kuid tunduvalt vähem on neid, kes seal teaduskraadi kaitsevad. Kasvatusteadlastest on seni vaid Peeter Kreitzberg promoveeritud doktoriks 1993. aastal Rootsis Lundi Ülikoolis. Pärast teda on samale teele asunud AIRI LIIMETS, kes on nüüd Lõuna-Saksamaal Heidelbergi Pedagoogikaülikoolis kasvatusfilosoofia doktorant. Samal ajal töötab ta TPÜ Haridusuuringute Instituudis teadurina ning peab sotsiaalteaduskonnas sotsioloogia eriala üliõpilastele kasvatusfilosoofia ja -sotsioloogia loenguid. Alljärgnevalt vastab Airi Liimets "Hariduse" toimetuse küsimustele.



Heidelbergi vaimust ja filosoofide teest

AIRI LIIMETS, TPÜ Haridusuuringute Instituudi teadur

■ Mis ühendab omavahel Eestit ja Heidelbergi?

Minu tähendustemaailmas seob neid Põrgupõhja. Kaks aastat tagasi elasin Heidelbergis ühele kõrgele mäele jääval tänaval nimega Im Höllengrund (tõlkes: Põrgupõhjal). Iga päev pidin ülikoolist tulles tõusma arvutuid trepiastmeid pidi sinna üles, tavaliselt käes rasked kotid raamatutega. Küsisin alati endamisi, et kas olen kui Põrgupõhja Jürka, kes lootis tööga õndsaks saada...

■ Kas Heidelbergis võib siis saada... õndsaks?

Küllap vist... Igatahes on väga meeldiv, kui näiteks Bruder (vend) Johannes – mu tuttav munk Heidelbergi Stift-Neuburgi kloostrist – linnaloo saab ning me mu ungarlasest sõbranna Anna pool kolmekesi maast ja ilmast räägime, Johannes väidetavalt inglid kohale kutsub, mõne Zarah Leanderi repertuaari kuulunud laulu esitab ning mina Johannesele klaveril tema jumaldatud Arvo Pärdi pala "Alina" mängin... Kui tunda naudingut sellest, et iga päev saab minna Saksamaa vanima, 1386. aastal asutatud ülikooli raamatukokku, sirutada vaid käsi ning mõni uhiuus teos ongi minu (kõik alates 1983. aastast ilmunud raamatud on avariititel ning igauks võib endale vajaliku ise välja otsida!)...

Kui tänaval võib vastu tulla ning sulle naeratades mõne filosoofilise mõtetera visata samuti Põrgupõhja kandis elav maailmakuulus filosoof Hans-Georg Gadamer... Kui ülikooli Kasvatusteadusliku Seminari raamatukogus võib kõrvuti istuma sattuda juudisoost kasvatusteaduste elava klaskliku Micha Brumlikuga, kes armastab meenutada aegu, mil ta Maini-äärses Frankfurdis Jürgen Habermasi juures filosoofiat õppis... Kui psühholoogia emeritprofessor Wolfgang Sehringer mööda minnes läbi astub, õhtusöögile jääb ning juttu vestab, kuidas ta Baseli Karl Jaspersi ja Freiburgis Martin Heideggeri juures õppis ning kuidas need kaks filosoofi teineteist ei armastanud.

Kui kunstiajaloolastest abielupaar Hartmut ja Anneliese Seeliger taas koduse muusikaõhtu korraldavad ning kus mina ja nende viuldajast-juristist poeg ansambli moodustame ning Beethoveni viulisonaate mängime... Jne...

■ Kas see kõik tähendab, et oled tuttav Heidelbergi Vaimuga?

Küllap vist..., ehk õigem oleks öelda, et selline on Heidelberg minu jaoks. Mõne teise jaoks on ta kindlasti teistsugune, nagu eksisteerivad ka väga erinevad Tartud, sõltuvalt sellest, mida keegi seal otsib või leida tahab/oskab.

Kindlasti on aga mis tahes linna nn Vaimu olemasoluks vaja seal tegutsevaid oma valdkonnale jäägitult andunud silmapaistvaid õpetlasi ning õpetajaid, kes oleksid suutelised altruistlikult koondama enda ümber jüngreid. Vaim – see pole minu arvates mitte üksnes laiamõttelisse konteksti asetuvad entsüklopeedilised teadmised (ehkki ka seda), vaid ühtlasi teatud hoiak suhtumises teadmistesse, maailma ning inimestesse; teatud elustiil. Kui püüda tõmmata selles mõttes paralleele Heidelbergi ja 1980. aastate Tartu kui minu õpikeskkondade vahele, siis mõningat sarnasust võib leida küll.

Õpetajatega on mul elus vedanud. Näiteks Paul Aristega (kelle juures ma eesti filoloogina üliõpilasena õppisin individuaalselt ka juudi keelt) ta Tähtvere kodus omavahel olles võis selgelt tajuda seda jäägitult teadusele pühendunud inimese elustiili erilisust ning spontaanset soovi ka noori sellesse ringi kaasa tõmmata.

■ Kes on Heidelbergis su teaduslikud juhendajad?

On kolm professorit: Gerd-Bodo Reinert von Carlsburg, kelle uurimisvaldkonnad piirnevad peamiselt pedagoogilise antropoloogia, pedagoogika ajaloo ja psühhoanalüütilise pedagoogikaga; Horst Hörner – peamisteks tegevusaladeks kasvatusfilosoofia ja filosoofiliste ideede rakendused koolipedagoogikas; Martin Bartels – filosoofia ajalugu (eriti eksistentsialism ja Martin Heidegger).

Neist von Carlsburg ja Hörner on olnud Eesti ning eestlastega tihedamalt seotud. Von Carlsburgi juured ulatuvad kuulsasse von Ungern-Sternbergide suguvõssa, kellele kuulunud peamiselt Lääne-Eestis asuvaid palju-



Airi Liimets oma juhendajale professor Gerd-Bodo Reinert von Carlsburgile Palmse mõisa vaatamisväärsusi tutvustamas.

sid mõisaid oleme viimastel aastatel koos mitu korda külastanud ning otsinud külakalmistutel ta kaugete esivanemate hauaplatse.

Horst Hörner oli aastaid teadussidemetes Uppsala Ülikooli eestlasest kasvatusteaduste professori Peep Koortiga, kes oli ühtlasi Heino Liimetsa hea sõber ja kolleeg. Hörner ja minu isa aga polnud omavahel tuttavad, kuna nõukogude ajal oli Lääne-Saksamaaga teadussuhete loomine teatavasti vägagi raskendatud. Suur oli Heidelbergis minu ja Hörneri üllatus ning rõõm, kui me tuttavaks saades need ühendusniidid avastasime.

■ **Eesti kasvatusteadus ja kasvatusteadlased (sh Heino Liimets) on vist saksa kultuuriruumiga ikka tihedalt seotud olnud?**

Eks ole see ju mõneti tingitud juba Eesti kultuurilisest arengust ja ajaloost ning võib öelda tõesti, et ka Eesti kasvatusteaduse senini olulisemate teaduslike koolkondade juured ulatuvad saksa kultuuri pinnasesse.

On ju nii 20. sajandi esimesel poolel J. Käisi ning ta kaaskondlaste arendatud ideed kui ka teisel poolel I. Undi ning H. Liimetsa koolkondade ideestikud oma põhipaatoselt reformpedagoogilised. Olgu siin nimetatud idee inimese terviklikkusest, tegevuslikust printsibist ning isiksuse arengu kesksusest *contra* ainekeskus, ideed sotsiaalsest kasvatuses rühmatöö kaudu jne.

Eestisse jõudsid need reformpedagoogilised ideed ning vastav koolikriitika Euroopast, kus nad kasvasid välja tunduvalt laiemast, kogu ühiskonda haaravast kultuurikriitilisest liikumisest ning sellele omakorda aluseks olnud nn elufilosoofiast, millele alusepanijateks olid F. Nietzsche, W. Dilthey ja H. Bergson. W. Dilthey koos F. Schleiermacheriga on aga ühed alusepanijad vaimuteadusliku pedagoogika suunale, mille põhiideedest oli teatud määral kindlasti mõjutatud oma filosoofilistes käsitustes ka H. Liimets, kuivõrd vastavat kirjandust õnnestus tal saada tänu P. Koortile Rootsi kaudu. Siis näiteks mõjutas H. Liimetsa veel ta enda sõnutsi austria psühholoog Charlotte Bühler oma laste- ja noorsoopsühholoogia alaste uurimustega.

Tänapäevani on mulle aga küsimuseks, kas ja kuivõrd oli H. Liimets kurnis näiteks 1960. aastate lõpul Lääne-Saksamaal kasvatusteadustes aset leidnud nn realistliku pöördega ning selle juhtfiguuri Wolfgang Brezinka töödega. Hakkas ju H. Liimets ka ise 1960. aastate lõpul ja 1970. aastate algul intensiivselt tegelema empiirilise noorsoouurimusega. On tõenäoline, et



Airi Liimets koos oma isa Heino Liimetsaga Tartu ülikooli peahoone ees.

Brezinka töödest ei teadnud mu isa siiski midagi, muidu oleks ta oma päevikus sellest ka kirjutanud.

See sunnib aga taas tõdema, et teadusel üldse ning mis tahes teadusvaldkondadel on välistest päevapoliitilistest ning riiklike ideoloogiainstitutsioonide taotlustest sõltumatult toimivad sisetised arenguseaduspärasused. Polegi nii harv juhus, et ühtede ja samade ideedeni jõutakse pea ühel ja



Liimetsa päevad 2001. aasta aprillis. Airi Liimets andis Pedagoogika Arhiivmuuseumile üle oma isa, Heino Liimetsa arhiivi.

RAIVO JUURAKU foto

samal ajal maailma eri punktides üksteisest sõltumatult. Sellest tulenevalt võivad verbaalsed lausungid olla eri kultuurides küll peaaegu identsed, samas sisult aga ometi erinevad.

Teooriate algupäralisuse ja narratiivide tähenduste üle otsustamisel tuleks humanitaar- ja sotsiaalteadustes seepärast lähtuda antud ideede kultuurilisest tekkekongekstist ning laiematest semantilistest ja pragmaatilistest seostevõrgustikest. Nii osutuvad Eesti kasvatusteaduse arengu hindamise seisukohalt mõtte- tuteks ja sisutühjadeks väited stiilis, et juba Dewey ütles nii või naa, mis loomulikult ei tähenda seda, et ei peakski teadma, mida ta ütles.

■ **Kuidas hindad Eesti kasvatusteaduse praegust arenguseisundit?**

See on komplitseeritud küsimus, millele vastamisel ei tahaks detailidesse langedagi. Kui püüda üldistavalt vastata, siis on Eesti põhimõtteliselt samade probleemidega kimpus, mis muu maailmagi kasvatusteadus ja humanitaaria/*socialia*.

On hulgaliselt nn praktilisust taotlemaid ja kitsa käsituslaadiga empiirilisi töid, aga suurt puudust tuntakse probleeme ja fenomene laiemates taustsüsteemides analüüsivatest ning interpreteerivatest uurimustest, mis oleksid seeläbi siis ka suutelised avama antud teadusvaldkonnale uusi kontseptuaalseid horisonte, lõhkuma kapseldunud stereotüüpe mõtlemises jne.

Kui nüüd antud vaatepunktist võrrelda Eestit ning muud maailma, pean kahjuks tunnustama, et akadeemiline teoreetiliseks diskussiooniks võimeline kasvatusteaduslik mõte tänapäeva Eestis praktiliselt puudub. Selle üheks põhjuseks arvan olevat meie akadeemilise hariduse küündimatu pinnapealsuse. Õpingute välitel loetakse äärmiselt vähe algteoseid; õpitakse mingid teesid pähe raamatutest või õpikutest, mis ise on tihtipeale juba alliketeostest tehtud referaatide referaat – ning mõtlemisvõime jääbki kängu, rääkimata inimestel eruditsiooni kujunemisest.

Kasvatusteadus ja kasvatusteaduslik uurimistöö taandatakse Eesti ühiskonnas ning haridusega seotud ringkondades kahjuks liigagi tihti nn vulgaarpedagoogilisele praktitsismile, mille raames siis häälekalt presenteeritakse pseudoavas- tuslikku. See kõik kurvastab.

■ **Aga mida leiad Eesti kasvatusteaduses rõõmupakkuvat?**

Rõõmu valmistab, et väikese Eesti kohta on siiski täiesti palju neid inimesi, kes teevad, vaatamata kitsastele rahalistele oludele, vaimustusega ning vastutustunde- ga oma tegelikult maailmatasemel uurimistööd, on leidnud oma kindla nišši meie kasvatusteaduslikul maastikul ega uju kaasa päevapoliitiliste tõmblemistega.

Näiteks Tartus sotsiaalpedagoogika valdkonnas teeb minu arvates hinnata- vaid empiirilisi uurimusi Inger Kraav oma doktorantidega ning koostöös peami-

selt Soome teadlastega; väikese lapse laiaulatuslikud empiirilised uurimused on käivitunud Tallinnas Marika Veisson oma magistrantidega; Jüri Orni juhataatava TPÜ kasvatusteaduse õppetooli ümber on koondunud teoreetilistest kasvatusteadusest ning kasvatusfilosoofiast huvitatud inimesed.

Rõõmustab, et Eestis organiseeritakse pidevalt rohkemgi kui mujal maailmas nii rahvusvahelisi kui ka kodumaiseid konverentse/seminare.

■ Kas Tallinna Pedagoogikaülikoolis kantakse ka hoolt Heino Liimetsa ideede jätkuvuse ning edasiarendamise eest?

Kantakse. See tegevus kulgeb mitut liini pidi. Üheks väljundiks on Heino Liimetsa päevade korraldamine. Sel aastal toimusid need juba üheksandat korda aprillikuu algul Haridusuuringute Instituudi korraldusel Pedagoogika Arhiivmuuseumis, kus tutvustati H. Liimetsa arhiivi materjale, mille ma muuseumile üle olen andnud, ning avati vastav näitus. Oma endist kolleegi meenutasid sõnavõttudega J. Orn, I. Unt, H. Rannap, A. Kits, I. Kopso ja V. Kolga.

2003. aastal toimub rahvusvaheline konverents Heino Liimetsa 75. sünniaastapäeva tähistamiseks. Selleks puhuks peaks trükist ilmuma ka tema "Kogutud teosed" neljas või viies köites koos kommentaaridega. Toimetuskollegiumi kuuluvad praegu J. Orn, A. Kits, R. Liimets, U. Kala ja A. Liimets (peatoimetajana).

Teine olulisim tegevusliin on H. Liimetsa poolt 1975. aastal algatatud õpilaste elustiili jätkuv longituudne uurimine meetodikaga "Pingist pinki". Viimane küsitlus toimus 1998. aastal, järgmine viiakse läbi 2002. aastal.

Loomulikult arendatakse monograafiliste üksikuurimuste kaudu juba tänapäevase teaduse kontekstis edasi paljusid H. Liimetsa viljeldud ideid. Tal oli nimelt harukordne võime tajuda teaduse arengu kulgemisteid ning tulevikus aktuaalseks muutuda võivaid probleeme. Nõnda rääkis ta juba 1980. aastatel näiteks õpetajast kui oma tegevuse reflekteerijast, õppivate organisatsioonide ise- ja eneseregulatsioonist, õppimise ja õpetamise teadvuslikest representatsioonidest jne.

■ Missugused on su enda peamised tegevusvaldkonnad ja huvipakkuvad teemad teaduses? Kas nendele lätetele on juhitanud sind ka isa?

Tänu isa eeskujule ma tõenäoliselt üldse kasvatusteadusesse tulnud olenegi, muidu poleks ma seda sammu ehk astunud. Mind on elu jooksul huvitanud paljud valdkonnad, justkui kogu aeg olen seisnud valikute ning alternatiivide ees.

Tartu Ülikooli lõpetasin eesti filoloogina ning diplomitöö kirjutasin rahvalikust viiulimuusikast muusikasemiootilises kontekstis, ülikooliga paralleelselt lõpetasin H. Elleri nim Tartu Muusikakooli klaveri erialal.

Kohe pärast ülikooli lõpetamist jätkasin pedagoogikaaspirantuuris; tänapäevani käin muusikaakadeemia juures klaveritundides, esinen pidevalt siin-seal; doktorantuuri läksin kasvatusfilosoofiasse.

Kogu see teekond tundub olevat olnud samas väga loogiline ning huvitav on olnud oma erinevate tegevusvaldkondade teadmisi integreerida. 1990. aastate algupoolel oli millalgi küll üks selline ajalõik, mil tundsin, et nüüd aitab igasugusest teadusest – tegin sel ajal hästi palju muusikalisi kujundusi Eesti Raadio kultuurisaadete toimetusele ning pidin minema tööle Vanalinnastuudiosse kirjandusala juhatajaks (Eino Baskiniga oli kõik juba kokku lepitud), aga õnneks jäi see ikka tegemata.

Praegu ma tõeliselt naudin nii teadust, filosoofiat kui ka muusikat ning nendest tekkiivat integraalset tervikut ja arvan, et suunad, kuhu olen suubunud, jäävadki minu pärusmaaks.

Kasvatusfilosoofias on mu kitsamaks huvialaks vaikuse ja vaikimise probleemaatika. Koos emeritprofessor Hildegard Kasperiga Heidelbergist oleme planeerinud pärast mu promoveerumist alustada ulatusliku transdistsiplinaarse projektiga, kus osalisteks oleksid filosoofid, teoloogid, kasvatusteadlased ja sotsioloogid. Teoloogia alal ühineks meiega H. Kasper'i vend, endine Tübingeni Ülikooli teoloogiaprofessor, praegune Vatikani preester Walter Kasper (üks mu huvitavamaid kontakte Saksamaal).



Heidelberg. Vaade Filosoofide teelt Heidelbergi lossile ja Pühavaimu kirikule.

Fotod autori erakogust

Kasvatusteaduse valdkonnas jääb mu temaatika ilmselt ringlema märksõnade “õpistiil” ja “elustiil” ümber. Seoses elustiiliga jään kindlasti hoolt kandma oma isa algatatud longituudse uurimuse jätkumise eest. Tõenäoliselt kasvab ka siit varsti välja rahvusvaheline noorsoouurimise projekt.

Uuemaks valdkonnaks mu viimaste aastate tegevuses, millele loodan samuti pikka iga, on aga kujunenud muusikapedagoogika ning koostöö EMA Koolimuusika Instituudiga. Sel kevadel astusin Riias konverentsil olles isegi Euroopa Koolimuusika Assotsiatsiooni liikmeks.

Kavatsen jääda ka tulevikus tegevaks nii filosoofilis-teoreetilise kui ka empiirilise kasvatusteaduse alal, sest nende ühendusest võib sündida palju huvitavat. Taolist integraalset tervikut väljendab ka mu doktoritöö, kus õppimist käsitlen kui antropoloogilist, semiootilist ning esteetilist probleemi ning õppiv inimene oleks minu käsitluses mõistetav kui ise end piiritlev piirilolev piiritu mälu. Mida see kõik tähendab, sellest saab lugeda Saksamaal ilmuvast monograafiast.

■ Kus ning kuidas sünnivad sul uued ideed, integreeruvad mõtted? Mida pead selleks tegema?

Heidelbergis käin sageli jalutamas Filosoofide teel, kust on kaunis vaade teisel pool jõge laiuvale linnale ning Heidelbergi lossile. Eriti haruldane on seal mäe-veerul seista pühapäevahommikuti, kui linn kumiseb paljude kirikute ning kloostri kellade helinast. Tallinnas tunnen oma Filosoofide teest tõelist puudust. Vahel olen käinud Kaarli puiestee puude all jalutama, aga see pole see...

Kontsentreerib alati ka juba ainuüksi istumine arvuti ette, kohe käivitub mõttetegevus ning seni omaette uidanud sisuüksused voolavad tervikusse. Loogiliselt liigendunud struktuurid ning mõtte eest varjunud semantilised seosed ideede vahel laotuvad kohale raputatud piltmosaiigi kujul kõige selgemini silme ette aga südaööl, vahel ärkvel, vahel unes olles.

■ Kas oleks võimalik n-ö õndsaks saada ka Eestimaal?

Küllap vist, sest igaihe Põrgupõhja on ju alati temaga. Küllap saabuks aga senisest paremad päevad kogu Eesti kasvatusteadusele, kui suudaks Filosoofide tee keerata kulgema Eestimaal suunas ning kriitiline hulk siinsetest kasvatusteadlastest saaks vaevatud Heidelbergi Vaimust.

Integratsioon kasvatusteadustes

SIRJE PRIIMÄGI, TPÜ Haridusuuringute Instituudi juhataja

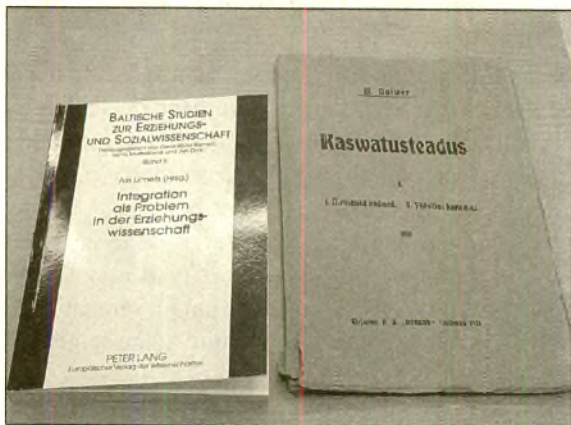
Tallinna Pedagoogikaülikooli Haridusuuringute Instituudil ja kasvatusteaduse õppetoolil ilmus novembris Airi Liimetsa toimetamisel Saksamaal tuntud teaduskirjastuse Peter Lang väljaandena teadusartiklite kogumik “Integratsioon kui probleem kasvatusteadustes” (“Integration als Problem in der Erziehungs- und Sozialwissenschaft”). See on 5. köide seeriast “Balti uuringud kasvatus- ja sotsiaalteadustes” (“Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft”).

Seeria algataja on dr Gerd-Bodo Reinert von Carlsburg, Heidelbergi Ülikooli professor ja Tallinna Pedagoogikaülikooli audoktor.

Raamatu autoreid on kokku 22. Eestist Airi Liimets, Tiina Aunin, Jüri Kruusvall, Tiit Kuurme, Meri-Liis Laherand, Heli Mattisen, Sirje Priimägi, Ene-Silvia Sarv, Aivo Saar, Marika Veisson, Maie Vikat (Tallinna Pedagoogikaülikool), Kristi Kõiv, Jaan Mikk, Reet Liimets (Tartu Ülikool); Soomest Saira Anttonen



Gerd-Bodo Reinert von Carlsburg koos oma saksa kolleegidega raamatu “Integratsioon kui probleem kasvatusteadustes” pidulikult esitlusel Tallinna Pedagoogikaülikoolis 2001. aasta novembris.



Markus Univeri “Kasvatusteadus” (1920. a) ja Airi Liimetsa toimetatud kasvatusteaduslike artiklite kogumik “Integratsioon kui probleem kasvatusteadustes”(2001. a).

(Tampere Ülikool), Hannele Niemi (Helsinki Ülikool), Pauli Siljander (Oulu Ülikool); Saksamaalt Irina Würscher (Berliini Humboldti Ülikool), Susanne Jena (Berliini Humboldti Ülikool), Gert-Bodo Reinert von Carlsburg (Heidelbergi Pedagoogikakõrgkool), Helmut Wehr (Heidelbergi Pedagoogikakõrgkool); Rootsis Gunnar Bergendal (Lundi Ülikool).

Kogumikus on lähtunud seisukohast, et uued ideed seisnivad teaduste integratsioonist, nende piirimal, teadustevaheliselt ja -üleselt. Nii on ka kasvatusteadustes: kuidas kõnelda haridusest ja kasvatuses pedagoogilise psühholoogiata, haridussotsioloogiata, kasvatusfilosoofiata?

Käesoleva raamatu autorid arutlevad integratsiooni võimalikkuse, ilmingute ja probleemide üle kasvatusteadustes, tuues näiteid loodusteaduste ja kasvatusteaduste õpetamise ühendamisest, kirjanduse ja muusika integratsioonist, integratiivsest perepildist probleemidega laste elu taustana ning paljust muust.

40 aastat uurivat õpetajat

RAIVO JUURAK



ÜPUI saab 40-aastaseks. Oluline osa selle organisatsiooni edus on olnud (vasakult) Inger Kraavil, Peep Leppik, Inge Undil ja Viivi Maansol.

RAIVO JUURAKU foto

1962. a jaanuaris tuli kokku esimene kasvatus-teaduslik seminar, millest kümme aastat hiljem kasvas välja Ühiskondlik Pedagoogika Uurimisinstituut – ÜPUI. Mida see on Eesti koolikultuurile andnud, arutavad ÜPUI asutajaliige Inge Unt ning selle kauaaegsed eestvedajad Viivi Maanso, Inger Kraav ja Peep Leppik.

1960. aastad olid murrangulised. Kui seni mõisteti pedagoogikat peamiselt õpetamise ja kasvatamise õigete normide kogumina, siis edaspidi hakati rõhutama uurimist ja argumenteerimist. Normatiivsest pedagoogikast sooviti vabane da, igatseti jõuda kasvatusteaduseni, mida saaks võtta niisama tõsiselt nagu iga teist teadust, kas või näiteks füüsikat. Pedagoogikast pidi saama kasvatusteadus.

Teiseks hakati vabanema positivistlikust maailmapildist. Positivistid uskusid, et ainult väga kuulsad ja targad teadlased teavad, kuidas kasvatuses ja maailmas asjad on, ning nende näpunäidete järgi tuleb elu korraldada. 1960. aastatel jõuti aga “vapustavale” järeldusele, et ühiskonnaelus ei olenegi asjad niivõrd tippteadlasest kuivõrd “me-

hest tänavalt”, kellel on oma arvamused ja tõekspidamised. Et peale tippteadlaste suudab igauks midagi mingil määral uurida ja ka avastada.

Tundus, nagu oleksid eesti kasvatusteadlased (Aleksander Elango, Heino Liimets, Enn Koemets jt) seda aega ammu oodanud. Igatahes läks Tartu Ülikool murrangulise suunaga kiiresti kaasa, saades selle eestvedajaks kogu Nõukogude Liidus.

Üks suurejoonelisemaid asju, millele Tartu kasvatusteadlased tollal aluse panid, olid teadusliku uurimise kursused kooliõpetajatele. Nendest kasvas välja tänaseni töötav Ühiskondlik Pedagoogika Uurimisinstituut – ÜPUI, mis tähistab jaanuaris oma 40. aastapäeva.

Mida murrangulisel ajal tekkinud organisatsioon on eesti koolikultuurile andnud?

Lühivastus on – muutnud eesti koolikultuuri, aidates õpetajaid vabaneda normatiivse pedagoogika kammitsatest, juhtinud uuriva ja argumenteeriva mõtteviisi juurde. Tänu ÜPUI-le on Eestis nüüd tuhatkond õpetajat, kes suudavad näha õpetamise ja kasvatusprobleeme keskmisest sügava-

malt, oskavad korraldada uurimuslikke vaatlusi, küsitlusi ja katseid, teavad, kuidas kogutud andmetest usaldusväärseid järeldusi teha, ning oskavad neid oma õpetajatöös kasutada jne.

Järgnevalt esitame kokkuvõtliku ülevaate novembri algul Tartus peetud vestlusringist, kus ÜPUI asutajaliige Inge Unt ja selle organisatsiooni kauaaegsed eestvedajad meenutavad möödunud ja püüavad ennustada ka tulevat.



Peep Leppik – kuidas saadi uurivaks õpetajaks

Eesti üks tuntumaid uurivaid õpetajaid on Helme kutsekooli õpetaja pedagoogikakandidaat Peep Leppik. Ta meenutab, et oli õpetajakarjääri alustades puhtalt praktik. Ehitas aine-

kabinetiga välja, varustas selle tehniliste vahenditega, tegi palju muudki, mida nõuti. Teatud hetkest tekkis aga paigalseisu tunne, hakkas vaevara küsimus, miks seda kõike nõutakse ja kui võrd õpilastele sellest kasu on.

Küsimustele vastuste leidmiseks luges Leppik pedagoogiliste uurimuste kogumikke ja hakkas alates 1981. aastast käima ÜPUI uurimiskursustel. Tollal peeti neid mitu suve järjest Kose-Uuemõisas. Heino Liimetsa loengud ja seminarid isiksuse arengust, Ülo Vooglaiu teadusmetoodika ja metodoloogia loengud, Inge Undi ülddidaktika kursus, Kalju Toimi statistikateooria kursus koos harjutustega – see kõik oli liiga põnev, et midagi vahele jätta.

Kolme aastaga olid Peep Leppikul uurimiskursused läbitud, eksamid ja arvestused tehtud ning ta võeti ÜPUI liikmeks. Ühtlasi oli valminud põhjalik uuring, mille juhendaja Inge Unt soovitas väitekirjaks arendada. Nagu enamik üpuiilasi, ei olnud ka Peep Leppik kraadiõppele mõelnud. Ta kahtles poolteist aastat, enne kui 1986. a aspirantuuri astus. Pärast aspirantuuri jäi ta oma koolile ja ÜPUI-le truuks – on Helme kutsekooli teaduskraadiga õpetaja ja ÜPUI ülddidaktika ühe alasektiooni juhendaja. Kursuslased valisid ta pärast Enn Nurka ÜPUI presidendiks. (Praegu istub presidenditoolil Hillar Põldoja.)

Peep Leppik toonitab, et enamik õpetajaid hakkas ÜPUI kursustel käima soovist mõista paremini õpetajatöö olemust, uurida teaduslike meetoditega. Teadlasekarjäärile mõtlesid vähesed, eelkõige taheti olla kursis kasvatusteaduses toimuvaga, õppida oma tegevust paremini jälgima ja analüüsima.

Miks oli vaja süveneda just ÜPUI liinis? Sest muud võimalust polnudki. Nõukogude Liidus oli

tulevaste õpetajate pedagoogika- ja psühholoogiakursus niivõrd pealiskaudne, et juba tööle siirdunud õpetajad vajasisid hädasti täiendavat õpet ja uurimistöö alustega tutvumist. Kui Aleksander Elango 1962. a esimese haridusseminari kokku kutsus, pidas ta silmas just seda.

Teiseks oli ÜPUI-l novaatorlik mõte – iga õpetaja suudab uurida. Ka Läänes otsiti võimalusi, kuidas õhutada õpetajaid pähekulunud kaanonitesse kriitiliselt suhtuma, oma tööd teaduslikult uurima ja analüüsima. Kolm aastat tagasi käisid soomlased ÜPUI konverentsil oma uurivate õpetajate töid ja organisatsiooni tutvustamas. Eestlased nentisid siis sisemise muhelusega, et Eestis algas see kõik juba 40 aastat tagasi.

Peep Leppik nendib, et viimased kümmekond aastat on olnud uuriva õpetaja traditsioonile rasked. Teadusse on hakatud suhtuma üleolekuga, akadeemikute nõuandeid ei võeta kuulda, otsuseid tehakse "iseenese tarkusest", teooriaid tundmata. Õpetajad on praegu põhjalikumate uuringute tegemiseks ka väga koormatud. Kuid tema arvates tuleb Eesti koolis kindlasti aeg, mil kasvatusteaduslikke uuringuid hakatakse taas väärtustama.

Inger Kraav – mis saab ÜPUI-st edaspidi

Tartu Ülikooli kasvatus- ja pedagoogiateaduste dotsent, ÜPUI isiksuse arengu sektsiooni juhendaja Inger Kraav usub samuti, et uuriva õpetaja traditsioon jääb kestma ja isegi tugevneb. Ka ÜPUI on tulevikus vajalik. Alati on ju noori pedagooge, kes pärast teatud aega töötamist saavad õpetamisega hakkama ja soovivad oma tegevust teaduslikelt alustelt hinnata. Kui ülikoolides minnakse üle 3+2-skeemile, võib vajadus ÜPUI järele isegi kasvada, sest see skeem tähendab õpetaja lühenemist ja kasvatusteaduste kursuste kokkusurumist. Nii tekib noortel õpetajatel vajadus uurida pedagoogikat töö kõrvalt.

Tõsi, magistriõpe on üsna massiline, võrreldes sellega, kui vähe pääses nõukogude ajal inimesi aspirantuuri. Ka mentoriõpe annab õpetajatele uusi võimalusi ennast täiendada. Paljud välisorganisatsioonid korraldavad Eestis hariduskursusi ja -seminare. See viitab, et ÜPUI osa õpetajate enesetäiendamisel kahaneb.

Kuid Inger Kraavi arvates on ÜPUI-l siiski eelised nii mentoriõppe kui ka välismaalaste efektsete kursuste ees – näiteks pikaajaline üheskoos uurimine ja õppimine. Ühed ja samad õpetajad õpivad koos vahel isegi aastakümneid. See



pole kiire individuaalne kvalifikatsiooni tõstmine, vaid üldisem ja püsivam koostöö, kus üksteiselt õpitakse niisama palju kui loengutel ja seminaridel õppejõududel. See on võrgustikutöö.

Ei maksa unustada, et alati on õpetajaid, kes ei soovi või pole võimelisedki teaduskraadi kaitsma (ei pääse magistriõppesse), kuid tahavad ikkagi oma õpetajatöö mingit tahku teaduslikult õigete meetoditega uurida. Neile on ÜPUI vajalik. Samas on ÜPUI-s võimalik teaduskraadi omandamiseks eeltööd teha, professionaalsete juhendajate toel teooriasse süveneda, eeluringuid teha, seda rangete tähtaegadeta, siis, kui põhitöö võimaldab.

Inger Kraavi sõnul on üpuilased olnud visad. Uurimiskursused ei ole kordagi 40 aasta jooksul ära jäänud, ühegi erandita on 2–3 aasta tagant toimunud ÜPUI teaduskonverentsid. Välja on antud 52 üpuilaste uurimistöde kogumikku, algul "Nõukogude pedagoogika ja kooli" nime all, hiljem temaatiliste kogumikena. Paljud ÜPUI liikmed on kaitsnud teaduste kandidaadi või magistrikraadi.

Eesti taasiseseisvumise alguses mõtlesid mõnedki haridusest kaugemal seisvad funktsionäärid, et ÜPUI kui nõukogude aja sünnitis tuleb laiali saata. See ei õnnestunud. Inger Kraav meenutab ÜPUI vajalikkusest/mittevajalikkusest rääkides akadeemik Heino Liimetsa, kelle arvates mõjutas ÜPUI eesti koolikultuuri arengut palju rohkem kui riiklikud kõrgkoolid. Näiteks Tartu Ülikoolis loeti tulevastele õpetajatele vaid lühikest pedagoogika aluste kursust, kusjuures suur osa kuulajaist ei soovinudki õpetajaks saada. ÜPUI-sse olid aga kogunenud veendunud õpetajad, kes tahtsid oma tööd paremini teha.

Inge Unt – kuidas kõik algas

TPÜ emeriitprofessor Inge Unt, ÜPUI asutajaliige ja ülddidaktika sektsiooni juhendaja kuni tänaseni meenutab, et uuriva õpetaja idee tuli tollaselt Tartu Ülikooli pedagoogikakateedri juhatajalt Aleksander Elangolt. Ta oli juba 1930. a tahtnud uurimisest huvitatud õpetajaid kokku võtta, kuid alles 1960. aastate suure murrangu ja Hruštšovi sula ajal sai see võimalikuks.

Esimene kasvatusteaduste kursus, mida tollal nimetati kasvatuseminariks, tuli kokku 1962. a jaanuaris. Huvilisi oli 30 ringis. Loenguid pidasid ja arutelusid juhtisid Aleksander Elango, Enn Koemets, Heino Liimets ja Inge Unt. Nemad neljakesi hakkasid edaspidi uurivaid õpetajaid ka

juhendama. Lektoritena tegid kasvatuseminarides kaasa Kalju Toim, Helga Kurm jt. Vahet ei tehtud, kus kateedris keegi töötas, kõik tundsid end ühise perena.

Elango ei tahtnud piirduda üksnes ühiskondlikus korras töötava ühingu kokkukutsumisega, vaid soovis täiendada ka Tartu Ülikooli õppekava – et kasvatusteaduste ja sellealaste uuringute osa ülikoolis suureneks. Oma kolleegidele ütles ta korduvalt, et ei ole ühtki maad peale NSV Liidu, kus ülikoolis ei saa õppida kasvatusteadusi eraldi erialana ega kaugõppes. Elango eestvõttel saadeti Moskvasse mitmeid kirju ettepanekuga lubada õpetada Tartu Ülikoolis kasvatusteaduste eriala ja seada sisse vastav kaugõpe. Pedagoogikakateedris tehti mitu korda ka õppekavad valmis. Paraku avati kasvatusteaduste osakond alles aastate pärast.

Erinevalt Moskva ametnikest tulid eesti õpetajad Elango uuriva õpetaja ideega kohe kaasa. Vaatamata sellele, et loenguid ja seminare peeti pedagoogikakateedri kitsastes ruumides, bussipileteid välja ei makstud, honorari keegi ei saanud ja mingeid trükiseid välja ei antud.

Inge Unt meenutab, et esimene kaheaastane uurimiskursus andis korraldajatele nii palju kogemusi ja enesekindlust, et 1964. a pandi järgmise kursuse kuulutus juba ajalehte. Selle peale tuli kokku üle 50 huvilise. Ainuuksi koolide direktoreid oli terve plejaad. Uurida soovisid Paul Lehestik, Valdur Lulla, Aimi Sukamägi, Heino Mägi, Viivi Eksta, Einar Vapper – kõik energilised ja ettevõtlikud inimesed, kelle mõju eesti koolikultuurile on olnud märkimisväärne. See kursus hakkas toimuma suvekursustena Värskas. Rahaasju hakkas ajama VÕT-i direktor, finantsgeenius Endel Pirn, mis tähendas, et kursustele maksti sõidukulud välja, lektorid hakkasid honorari saama, öömaja Värska puhkebaasis oli kursustele tasuta jne.

Teise kursuse läbiviimiseks oli juba välja töötatud põhjalik õppekava, mis sisaldas kasvatusteooria ja didaktika aluseid, pedagoogika, pedagoogilise psühholoogia ja pedagoogika ajaloo loenguid, statistikat, õppe individualiseerimist, programmõpet ja muid uudsemaid suundi. Lisaks korraldati seminare ja anti konsultatsioone õpetajatele, kes midagi juba konkreetselt uurisid või kavatsesid aspirantuuri astuda. Konsultatsioone sai piiramatult. Kui kursus 1966. a lõppes, korraldati suurejooneline teaduskonverents.

1966. a võeti vastu uus, juba kolmeaastane kursus. 1969. a anti välja mitu õpetajate tehtud uuringute kogumikku.

Järgmine vastuvõtt uurimiskursustele kuulutati välja 1969. a. Sinna tahtis minna väga palju neid, kes olid ühe või ka kaks uurimiskursust juba



läbinud. Inge Unt ütleb selle kohta huumoriga: "Eelmised kursused lõpetanud käisid mööda Eestit ringi ja hädaldasid, et tahaksid edasi uurida, aga ei saa – neid on kõrvaldatud."

Probleem lahenes 1972. a suvel Värskas järve ääres peetud koosolekul, mida hakati kutsuma järvekoosolekuks. Tollane haridusminister Ferdinand Eisen ning uurimiskursuste lektorid ja juhendajad Heino Liimets, Inge Unt, Enn Koemets, Kalju Toim ja veel mõned aktivistid arutasid seal, mis saab uurimiskursustest edasi. Ferdinand Eisen käis välja mõtte asutada Ühiskondlik Pedagoogika Uurimisinstituut. Seega pole Ferdinand Eisen üksnes instituudi asutaja, vaid ka sellele uuele ühiskondlikule asutusele nime paneja.

Kursuste reorganiseerimine instituudiks oli Inge Undi arvates parim lahendus kahes mõttes: esiteks andis see ametliku aluse suveseminaride rahastamiseks, teiseks võimaldas jätkata uuritud ka nendel, kes tundsid end tõrjututena.

Seega tegutseti kümme esimest aastat uurimiskursuste nime all, alates 1972. aastast on tege- mist Ühiskondliku Pedagoogika Uurimisinstituudi- ga – ÜPUI-ga.



Viivi Maanso – kes olid eestvedajad

TPÜ dotsendi ja ÜPUI seksioonijuhataja Viivi Maanso arvates on ÜPUI pidanud 40 aastat vastu tänu oma fantastilistele liidritele. ÜPUI parimad aastad olid ilmselt ajal, mil üks eestvedajaid oli karismaatiline Heino Liimets. Siis ei mahtunud mõnel loengul kõik kuulajad ruumi ära. Samal ajal lagunesid mõne teise tunnustatud pedagoogikateadlase uurimisrühmad üsna ruttu. Kes ennast täielikult ÜPUI-le ei pühendanud, see ei saavutanud midagi.

Kes on olnud need pühendunud eestvedajad? Kõigepealt muidugi Aleksander Elango, kes algul käsitles ideid ja ideaale ning hiljem juhtis pedagoogika ajaloo seksiooni. Pärast teda võttis seksiooni üle Heino Rannap, seejärel Ilmar Kopso. Elango lõi traditsiooni, et iga kolmeaastane tsükkel oli pühendatud konkreetsele teemale või probleemile. Kord oli teemaks õpetaja kui kultuuritegelane, teine kord kooliuuendusliikumine või mingi muu periood Eesti kooli ajaloost. Tema seksiooni koondus palju vanema generatsiooni õpetajaid, kellel oli veel mälestusi eesti- aegsest koolist – Karl Praakli, Alleks Valner jt. Nende mälestused pandi kirja. Nad oskasid ka väga hästi töötada arhiivis, sest mäletasid Eesti Vabariigi aegse kooli õhustikku ja tausta.

Tohutult populaarne oli Heino Liimetsa isik-

suse arengu seksioon, mille võttis temalt hiljem üle Inger Kraav. Liimets oli tõeline ideede generaator. Kursuslastele meeldis ka tema maximalism, kalduvus esitada võimatuid nõudmisi. Näiteks suunas ta õpetajaid Moskvasse Lenini-nimelisse raamatukogusse Lääne kasvatusteaduslikke väljaandeid lugema. Oma seksiooni uuringuid analüüsis ta väga üksikasjalikult, ükski nõrk koht ei jäänud esile toomata. Õpetajad olid sellega harjunud. Kui üks ajutine juhendaja töid pealiskaudselt kiitma hakkas, said kursuslased tema peale tõsiselt pahaseks.

Algusest tänaseni on ÜPUI ülddidaktika seksiooni juhtinud Inge Unt. Tema didaktikakursust, õppe individualiseerimist, aktiivõpet, õpilaste iseseisvat tööd käsitlevaid loenguid ja seminare on alati jälgitud suure huviga. Nüüd on talle toeks Peep Leppik, kes on teise didaktika uurimisrühma juhendaja.

Enn Koemetsal oli pedagoogilise psühholoogia seksioon, kus hiljem läks põhirõhk psühho- diagnostikale. Mõnda aega tegeldi seal ka defekt- loogiaga. Hiljem võttis psühho- diagnostika seksiooni üle Juhan Sõerd, praegu juhatab rühma Helle-Mall Kadajas. Olaf Printsa käe all tegi väga pikka aega põhjalikku tööd matemaatika metoodika seksioon. Kalju Leht äratas suurt huvi esteetilist kasvatust käsitleva kursusega.

Heino Liimetsa initsiatiivil loodi 1981. a kee- ledidaktika seksioon, kus keskenduti põhiliselt võõrkeelte didaktikale. Mõni aasta hiljem alustas Viivi Maanso juhtimisel tööd eesti keele metoo- dika seksioon.

1980. aastatest olid kursuslastele tõeliseks tõmbenumbriks külalisesinejad. Uurivate õpetajatega käisid rääkimas ametlikult põlu alla sattunud Rein Ruutsoo, Ülo Vooglaid jt. Pärast ministri- kohalt vabastamist rääkis Ferdinand Eisen Nõu- kogude hariduspoliitika telgitagustest. Ta sai oma esinemistel sellise aplausi osaliseks, mida pole ilmselt kuulnud ükski järgmine haridusminister. Poolsalajane info tõi rahvast murdu kokku, üpuilased rääkisid kursustel kuulnud oma koolides edasi. Heino Liimets oli pidevalt mures, kas kur- suslaste hulgas äkki nuhki ei ole ja ÜPUI-d laiali ei saadeta.

Viivi Maanso meenutab, et Värskas ja hiljem Väandras, Helmes, Haapsalus, Kose-Uuemõisas oli tõsisele tööle ja ärevatele nootidele vaatamata alati väga lõbus. Kursuslased armastasid laulda ja tantsida. Ükskord lavastati isegi humoristlik ooper, kus Valdur Lulla mängis huligaani ja Inge Unt noort Obinitsasse saadetud õpetajat, ning mõnigi tantsuõhtu kestis päikesetõusuni. Hommi- kul olid kõik jälle loengutel ja seminarides, kus käis tõsine töö. Et jätta hästi väljamaganud inime- se mulje, käisid paljud hommikuti enne loengute algust järves ujumas.

Õpioskuste olümpiaadid Eestis

IGNE LEMBINEN, pedagoogikamagister



Õpioskuste olümpiaadidel võisteldakse oskuses vajalik info õigest kohast kiiresti üles leida. Olümpiaadi on tänaseks Eestis peetud juba kuus korda. Ülesanded ja korraldus on aja jooksul ratsionaalsemaks muutunud.

Esimese õpioskuste olümpiaadi kuulutas Riigi Kooliamet välja 1994/95. õa õpilasürituste plaanis. Kuna puudus korralduskogemus, oli esmakordne üritus mõeldud piirkondliku, Jõgeva-, Järva-, Tartu- ja Viljandimaa võistlusena.

■ 1995. aasta 22. aprillil Põltsamaa Ühisgümnaasiumis korraldatud üritusel osales 15 võistkonda. Võistkonna moodustasid viis 7. klassi õpilast, vajadusel võis üks liige olla 8. klassist, aga kaasata ei tohtinud paralleelklassi õpilasi. Järgmistel olümpiaadidel viimane tingimus kaotati. Vaid neli võistkonda olid põhikoolist, teised tulid keskkoolidest ja gümnaasiumidest. Kooli osavõtt sõltus entusiastlikust õpetajast.

Traditsiooni looja ja tulihingeline eestvedaja on tänaseni Kai Völlli haridusministeeriumist.

Ülesannete valikul arvestati riiklikus õppekavas loetletud pädevusi. Näiteks põhikooli teises kooliastmes peab õpilane tundma ning oskama kasutada leksikone ja infokanaleid. Esimese olümpiaadi võistlusülesanded koostas tüüpüles-

annete põhjal Riigi Kooliameti käskkirjaga moodustatud komisjon: Helle Rümmel, Tõnis Laisaar, Margus Oro, Aita Sak, Ilmar Makkas ja Hilja Toome.

Tähtsamad olid neli põhioskust: teatmeteoste kasutamine, tähelepanelikkus, mõtlemisvõime ja meeskonnatöö – oskus rühmas tööd kavandada ja omavahel ülesandeid jaotada, protokollis meeskonna tööd iseloomustada ja hinnata. Samuti tuli võistkonnaliikmetega teatmeteoseid jagada, sest võistlusele oli lubatud kaasa võtta vajaminevatest allikatest vaid üks eksemplar. Esimesel olümpiaadil pidid võistkonnad kolme astronoomilise tunni jooksul lahendama 21 ülesannet.

Võitis Põltsamaa Ühisgümnaasiumi I võistkond, teiseks jäi Laupa Põhikool, kolmandaks Elva Keskkool.

Pärast esimest õpioskuste olümpiaadi hakati mõtlema ettevõtmise laiendamisele. Haridusministeerium soovitas igas maakonnas läbi viia olümpiaadi eelvoorud 8. klassi õpilastele.

■ 1996. aasta 20. aprillil toimus üle-eestiline olümpiaad Viljandi Maagümnaasiumis. Osalenud 18 võistkonda lahendasid kolme tunniga 18 ülesannet. Osa võistkondi olid maakonnavooru võitjad. Mõned tulid osalema omal soovil, sest palju

des maakondades ja linnades ei korraldatud veel eelvoor. Esikoha saavutas Kadrina Keskkooli võistkond, teine koht läks Kuressaare Põhikoolile, kolmas Viljandi Maagümnaasiumile.

1995. ja 1996. aasta õpioskuste olümpiaadid korraldati põhikooli III vanuseastmele. Kõige sobivam õpioskuste omandamise aeg on aga põhikooli II vanuseastmes. Seetõttu leiti, et on otstarbekas hakata korraldama olümpiaade 5.–6. kl õpilastele. Nii noortele ei toimu veel ühtki üleriigilist aineolümpiaadi. (Tänaseks pakuvad sellele vanuseastmele alternatiivseid võimalusi "Miksikese" viktoriinid interneti vahendusel.) Otsustati, et edaspidigi võistlevad õpilased rühmadena, mitte individuaalselt.

Esimesest üle-eestilisest olümpiaadist alates püüti käivitada traditsioon, et võitnud võistkonna kool võõrustab järgmise üleriigilise olümpiaadi võistkondi.

■ **1997.** aasta 26. aprillil kogunes Kadrina Keskkooli 19 5.–6. kl õpilastest koosnevat võistkonda. Esmakordselt osalesid külalisena vene õppekeele Tallinna Mustamäe, Tartu Annelinna ja Rakvere Vene gümnaasiumi õpilased. Ülesanded olid kõigile ühesugused.

Kui eesti koolide võistkonnad olid enamjaolt maakondade eelvoorude parimad, siis vene õppurid olid tulnud võimeid proovima eelvoorudes osalemata. Üldarvestuses nad ei osalenud, vene võistkondi võrreldi omavahel, edukaimaks osutus Tartu Annelinna Gümnaasiumi esindus.

Põhivõistluse kolm esimest olid Rahumäe Põhikooli, Paide Ühisgümnaasiumi ja Kadrina Keskkooli võistkonnad.

■ **1998.** aasta aprillis toimunud üle-eestilisel õpioskuste olümpiaadil Tallinna Pedagoogikaülikoolis osales vaid 12 võistkonda. 20 ülesandele oli lisatud avalduse ja protokollkirjutamine. Võistlus kestis kolm akadeemilist tundi. Võitsid Rakvere Ühisgümnaasiumi õpilased, teine oli Türi Gümnaasiumi ja kolmas Antsla Keskkooli võistkond.

■ **1999.** aasta üle-eestilise olümpiaadi korraldus erines eelnevatest. Arvestades võistkondi saatnud õpetajate soove, otsustati olümpiaadide üleriigilised voorud üle viia sügisele. Ülesannete arvu vähendati ja nende lahendamise aega lühendati kahele tunnile.

Nii toimuski enamik 1999. aasta maakondlike jõukatsumisi juba kevadel, üle-eestiline voor, milles osales 12 võistkonda, aga Tallinna Saksa Gümnaasiumis 20. novembril. Kevadistest 6. klassi võistkondadest olid sügiseks saanud 7. klassi võistkonnad.

Lahendati 15 ülesannet. Võitis Saaremaa Ühisgümnaasium, teise koha pälvis Rakvere Gümnaasium, kolmanda Türi Gümnaasium.

1999. a taastati traditsioon, et järgmine üle-eestiline olümpiaad viiakse läbi võitjate koolis. Tänaeks korraldab üha rohkem maakondi ka piirkondlike olümpiaade. Viljandi maakonnas viiakse neid läbi juba 1996. aastast ja huvi ürituse vastu kasvab. Kui varasematel aastatel osales maakonnavaorus veidi üle 20 võistkonna, siis 2000. a oli selliseid võistkondi juba 30.

■ **2000.** aasta üle-eestiline olümpiaadivoor toimus 20. ja 21. oktoobril Saaremaa Ühisgümnaasiumis. Osales 18 6. klassi õpilaste võistkonda (aasta varem võistlesid 7. klassi jõudnud õpilased).

Olümpiaad kestis esimest korda kaks päeva. See võimaldas koostada mitmepalgelisemaid ülesandeid ning pakkuda olümpiaadist osavõtjatele huvitavat tegevust ka peale võistluse. Esimese päeva lõunaks kohale jõudnud võistkonnad said osa ülesandeid lahendamiseks juba samal päeval, kuigi kahetunnine põhivõistlus toimus järgmisel päeval. Kokku tuli anda vastused 18 põhi- ja ühele lisaulesandele.

Olümpiaadi võitis Tartu Miina Härma Gümnaasium 0,05-punktilise eduga Pärnu Kuninga Tänav Põhikooli ees. Kolmandaid kohti anti välja kaks – Kärdla Gümnaasiumile ja Gustav Adolfi Gümnaasiumile.

Saaremaal oli kuulda võistkondi saatnud õpetajate arvamusi, et ülesanded olid 6. klassi õpilastele liialt rasked. Peale jäi seisukoht, et üle-eestilise vooru ülesanded peavadki olema raske- mad, et ka võitjatele jääks arenguruumi. Samas ei tohi maakonnavõistluste tase tõusta ülemäära kõrgeks, sest siis võivad lapsed kaotada huvi võistluse vastu.

■ **2001.** aasta õpioskuste üleriigiline olümpiaad oli 26. ja 27. oktoobril Tartus Miina Härma Gümnaasiumis 6. klassi õpilastele. Osales 18 võistkonda üle Eesti. Esikoha saavutas Tallinna Mustamäe Gümnaasium, teise Tartu Miina Härma Gümnaasium ja kolmanda Saaremaa Ühisgümnaasium.

Kokkuvõtteid ja järeltulemusi

Õpioskuste olümpiaadidel lahendatakse ülesandeid nagu teistelgi olümpiaadidel. Ülesanded esitatakse tekstide, piltide, helindite, diagrammide, jooniste, plaanide või skeemidena. Ülesannetele tuleb leida vastused, kasutades olümpiaadijuhendis nimetatud teatmeteoseid, sõnastikke, leksikone jm. Lahendajad peavad ise otsustama, milliseid teatmeteoseid on kõige otstarbekam kasutada. Hinnatakse ka võistlusprotokollide täitmist.

Kui hinnata olümpiaadiülesannete raskusastet maksimumvastuste järgi, näeme, et ligi veerand 1999. ja 2000. a õpioskuste ülesannetest oli 95–100-protsendilise raskusastmega. See tähendab, et need olid lastele väga rasked (vt tabelit).

NULL- JA MAKSIMUMVASTUSTE OSAKAAL

Aasta	Maksimume	Nulle	Ülejäänuid
1996	18	6	76
1997	37	6	57
1998	41	11	48
1999	26	13	61
2000	25	12	63

Põhikooli II vanuseastmele korraldatud õpi-
oskuste olümpiaadide ülesanded on olnud siiski
jõukohased. Kõigil üleriigilistel õpioskuste olümpiaadidel on üle keskmise punkte kogunud vastu-
seid olnud rohkem kui alla keskmise.

Mis on valmistanud raskusi?

Üks sagedasemaid vigu on olnud algallikate märkimata jätmine. Kuna igal aastal tuleb olümpiaadile uusi lapsi uutest koolidest, korduvad samad vead aastast aastasse. Õpetajad võiksid tunnis, kus nad lasevad õpilastel õpikust küsimusele vastuse otsida, paluda õelda või panna kirja ka lehekülge, veerg ja lõik, kust vastus on leitud.

Esimesel üle-eestisel õpioskuste olümpiaadil (1996. a) andsid võistkonnad kõige enam täiesti õigeid vastuseid kaardi kasutamise ülesannetele (ligi 60%), päris valesid vastuseid polnudki. Järgmistel aastatel seda tüüpi ülesannete tulemused nii head enam ei olnud, sest esimesed õpioskuste olümpiaadid toimusid põhikooli III vanuseastmele, kus on juba geograafia tunnid, 6. ja 5. klasside õppekavas see aine aga puudub.

6. klassi õpilastele ajalugu õpetades olen märganud, et lastel on raske meelde jätta kaartidega seotud ajaloo fakte. Kuna geograafiat ei ole veel õpitud, tuleb ajalooõpetajal oma tundides eelnevalt õpetada (lausu treenida) maailmajagude, tähtsamate ookeanide, merede ja jõgede nimetusi ning asukohti kaardil.

Tihti tuleb aga seletada ka n-õ ajaloovalist. Ajaloos on näiteks juttu Niiluse deltast kui tsivilisatsiooni alguskohast. Kuna lapsed ei tea mõistet delta, tuleb see teatmeteoste järgi selgeks teha. Siin lähebki vaja oskust leida infoallikatest teavet.

Kõige enam maksimumvastuseid on antud ülesannetele, kus on vaja otsida infot ühest allikast. Rõhkem tekitab raskusi vastuste leidmine mitmest allikast ja saadud infole oma selgituse või hinnangu lisamine. Samuti takerdutakse küsitud objektide ühistunnuste väljatoomisel. Ka on õpilastel raske leitud info hulgast valida ülesande lahendamiseks olulist teavet.

Põhikooli II vanuseastmes ei saa paljud õpilased kõigist õpikutekstidest aru. Seda näitasid olümpiaadiülesanded, kus nõuti peamõtte välja-

toomist või loetu kohta küsimuste esitamist. Sellega ei tule paljud võistkonnad toime. Raskusi on olnud tabelite ja diagrammide lugemisega. Paremini osatakse etteantud andmete alusel ise diagramme koostada. Matemaatilist mõtlemist nõudvatest ülesannetest on kõige raskemaks osutunud nuputamisülesanded.

Soovitusi

Õpilastele on soovitatav koostada selliseid ülesandeid, mis nõuavad

- vastuse leidmiseks teatmeteoste ja sõnastike kasutamist;
- oma selgituste lisamist vastuse leidmisel ja infoallika korrektset märkimist (koos leheküljenumbrite lisamisega);
- juhendi järgi mudelite, plakatite, plaanide, kaartide, tabelite jms kasutamist;
- lihtsat nuputamist;
- tähelepanelikku lugemist ja loetust arusaamist;
- telefonikataloogide kasutamist.

Kuus aastat tagasi alanud õpioskuste olümpiaadide korraldamine on end õigustanud. Üha rohkem maakondi on hakanud korraldama olümpiaadi piirkondlikke voore. Üle-eestilisele võistlusele saabuvad juba maakonnavoore võitjad.

Arvestades ilmnenud vigu, on korraldustoimkonnad püüdnud koostada just selliseid ülesandeid, mis nõuavad põhikooli õpilaste õpioskuste nõrgemate külgede arendamist. Kuna iga osalev võistkond saab kohe pärast olümpiaadi kõik oma vastustelehed tagasi, saavad õpilased ise ülesandeid teha ja anda hinnangu oma tööle.

Senise kuue olümpiaadi kogemuste põhjal soovitatakse õpetajatel korraldada klassi ja kooli õpioskuste olümpiaade kõigile põhikooli II vanuseastme õpilastele, kasutada maakondlike ja üle-eestiliste olümpiaadide ülesandeid.

Keskastme õpetajate koostöö ja osalemine taolistes kooliprojektides aitab kaasa laste õpioskuste arendamisele. Õpioskused on vajalikud kõigi õppeainete edukaks omandamiseks. Aga mitte ainult selleks. Edukuse tähtis eeldus on oskus õppida kogu elu.

Kirjandus

1. K r u l l, E. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu, TÜ kirjastus. 2000. 637 lk.
2. L e m b i n e n, I. Õpioskuste olümpiaadid Eestis 1995–2000. a. Tartu, käsikiri. 2000. 119 lk.
3. T r a h v, K.-L. Millist õppimist ja õpetamist ootab tulevik. Kooruke ja Iva. 1999. Nr 2. 25–28.
4. V a s s i l t š e n k o, L. Õpilane ja infokeskkond. Haridus. 1996. Nr 4. 20–24.
5. Eesti põhi- ja keskkoolide riiklik õppekava. Riigi Teataja I. 1996. 1964–1969.
6. 2000. a vabariikliku õpioskuste olümpiaadi protokoll. 2 lk.

TPÜ täienduskoolituse osakonna kursused 2002. a jaanuaris ja veebruaris



Jaanuar

- 3.01. Ene Hiiepuu 2. kl lugemiku kursus (kordus 19.01.).
- 3.–4.01. Ajalugu 5. klassis.
- 3.–5.01. Arvutigraafika.
- 4.01. Ene Hiiepuu 1. kl lugemiku kursus (kordus 6.01.).
- 4.–5.01. II kodunduse valikkursus kutsega õpetajatele (jätkub), 3. etapp.
- 7.–8.01. Loodusõpetus 5.–6. klassis.
- 7.–10.01. Koolijuhtimine, 1. sessioon.
- 7.–10.01. Õpimapp 1.–4. klassis (jätkub).
- 8.–9.01. Juhtimispsühholoogia alused (jätkub), 1. etapp.
- 9.–11.01. Muusikalise tegevuse vormid.
- 9.–11.01. Loovkirjutamine 5.–6. klassis.
- 11.01. Inglise keele tund virtuaalses õpikeskkonnas.
- 11.–12.01. Kunsti- ja käsitööõpetuse uued didaktilised suundused.
- 12.01. Arvuti algkoolis.
- 12.01. Religioosne temaatika Eesti nüüdis-kultuuris (jätkub).
- 14.–16.01. Eeltöö lugemise, kirjutamise ja matemaatika õpetamiseks.
- 14.–16.01. Kodanikuõpetus põhikoolis I.
- 15.–16.01. Murdeea kriis ja suhtlemisprobleemid.
- 16.01. Keldid ja nende kultuuripärand.
- 16.–18.01. Kriitiline mõtlemine vene keele kui võõrkeele õppimisel (jätkub).
- 17.01. Modernistlik liikumine 19. saj lõpul ja 20. saj alguses.
- 17.–18.01. Uued materjalid ja töövahendid käeliseks tegevuseks lasteaias.
- 17.–19.01. Õpetaja väljendusoskus. Mõju õppeedukusele.
- 18.01. Inglise keele õpetamise iseärasusi algklassides.
- 18.–19.01. Tarbekunsti ja meisterdamise kursus (jätkub – 6 etappi) I.
- 18.–19.01. Perenõustamine, 2. osa, 1. sessioon.
- 18.–19.01. Postmodernse pilguga eesti vanema kirjanduse peale vaadates.
- 21.01. Esitluse valmistamine arvuti abil (PowerPoint).
- 21.–23.01. Matemaatika 4.–6. klassis.
- 21.–25.01. Lasteaiaõpetaja 160-tunnine kursus (jätkub).
- 22.–23.01. Ladina keel algajatele (jätkub).
- 22.–24.01. Kaasaegse teaduse olemuse ja meetodite edasiandmise võimalusi ainekavades (jätkub), 1. etapp.
- 22.–24.01. Koolijuht ja seadusandlus.
- 22.–24.01. Vene keel võõrkeelena (jätkub).
- 24.–25.01. Kunstiõpetuse nüüdisdidaktika teismelistele I.
- 24.–25.01. Saksa keele normatiivne hääldus.
- 24.–25.01. Inimese nimi ja paiga nimi.
- 24.–25.01. Õpetajaabi töö lasteaias (jätkub).
- 24.–26.01. Psühholoogiline abi käitumishäiretega lastele.
- 25.–26.01. Materjalitaju arendamine lasteaias.
- 25.–26.01. Tekstiilitöid lasteaias.
- 26.01. Religioosne temaatika Eesti nüüdiskultuuris (jätkub).
- 27.–28.01. Võimed, intellekt ja karismaatilisus.
- 28.01. Hüperkineetilised ehk aktiivsus- ja tähelepanuhäired lapseas.

- 28.01. Projektõpe arvutiklassis.
- 28.–29.01. Koolipsühholoog oma kooli koolitajaks.
- 29.01. Tund loodusemuuseumis.
- 29.01.–3.02. Kehaline kasvatus lasteaias ja algklassides, VI sessioon.
- 30.–31.01. Antiikaja mütoloogia ja religioon.
- 30.01.–1.02. Keemiaõpetajate täienduskursus.
- 31.01. Värsiõpetus kirjanduse õpetamise osana.

Veebruar

- 1.02. Taimeriigi mitmekesisus.
- 1.02. Internet kui ärikeskkond (jätkub).
- 4.02. Eesti rahvakeele internetikool.
- 4.–5.02. Õpetaja enesehinnangu mõju suhtlemisele.
- 4.–6.02. Õpetaja sotsiaaltöö tegijana (jätkub).
- 4.–7.02. Õpimapp 5.–6. klassis (jätkub).
- 5.02. Inglise keel gümnaasiumis.
- 7.–8.02. Draama ja kõneõpetuse elemendid kirjandustundides.
- 7.–8.02. Loovus ja loovmõtlemine lasteaias ning algklassides.
- 7.–8.02. Aktiivõppemeetodid 7.–8. kl geograafiakursuses.
- 8.–9.02. Värviope ja maalimine.
- 9.02. Prantsuse keele õpetamine algastmes (jätkub).
- 9.02. Hoolekogu esimeeste koolitus.
- 9.02. Religioosne temaatika Eesti nüüdiskultuuris (jätkub).
- 9.–10.02. Käsitöö valikteemad uues õppekavas (jätkub, kokku 4 etappi) I.
- 11.02. Veebilehekülgede algteadmised.
- 11.–15.02. Lasteade juhatajate juhtimisalane koolitus (jätkub).
- 11.–15.02. Koostöövõrgud lasteasutuste juhtimisel (jätkub).
- 12.–13.02. Klassiõpetajate emakeelekursus (jätkub).
- 13.02. Elu tekke teooriaid.
- 13.–14.02. Juhtimispsühholoogia alused (jätkub).
- 13.–15.02. Juhtimispsühholoogia põhiprobleemid ja aktsendid tänapäeval.
- 14.–15.02. Uued materjalid ja töövahendid käeliseks tegevuseks lasteaias.
- 14.–15.02. Valik romaane gümnaasiumi kirjanduses I.
- 15.02. Interaktiivsed meetodid inglise keele tunnis.
- 15.–16.02. Tarbekunst ja meisterdamine II.
- 15.–16.02. Minu hääl, minu kõne.
- 18.–19.02. Õpetaja dialoog õpilasega ja suhtlemine klassiga.
- 18.–20.02. Emakeele grammatika 4.–6. klassis.
- 19.–20.02. Vana-Egiptuse olustik ja kultuur.
- 19.–21.02. Mõningaid aspekte Briti kaasaegsest kultuurist.
- 20.–21.02. Rahvusvaheline ärikeel (jätkub).
- 21.–22.02. Kunstiõpetus. Värviope ja maalimine II.
- 22.–23.02. Maiskondlik info saksa keele tunnis.
- 23.02. Religioosne temaatika Eesti nüüdiskultuuris (jätkub).
- 25.–26.02. Ladina keel algajatele (jätkub).
- 26.02. Ülevaade ladina-ameerika kirjanduse olulisematest arenguperioodidest.
- 26.02.–2.03. Ajalugu, 160-tunnine kursus, 1. sessioon.
- 27.02. Hispaania kirjandus 20. sajandil.
- 28.02.–2.03. Kevadpühad koolis.

Info ja registreerimine tel 634 5418 ning aadressil www.tk.tpu.ee.

Õpetajate Leht

ILMUB 1930. AASTA SEPTEMBRIST

Alates 1. oktoobrist saab "Õpetajate Lehte" tellida AS Expresspost tellimiskeskuse vahendusel:

tasuta tel (0) 800 2444, tel 666 2535, E-R kl 8-20, L kl 8-13.

Tellida saab ka internetiaadressil <http://www.opleht.ee>.

Nõnda muutub "Õpetajate Lehe" tellimine lugejale veelgi mugavamaks. Tellimisperiod võib hakata kliendi valitud lehenumbri, kalendrikuu algus ja lõpp pole seejuures olulised. Kui esmaspäevaks on lehe tellimuse eest esitatud arve makstud, tuleb leht reedel postkasti.

TÄHELEPANU, VENE ÕPPEKEELEGA KOOLID!

Ka 2002. aastal ilmub "Õpetajate Lehe" venekeelne lisaleht "Utšitelskaja Gazeta".

Kõik venekeelsest haridusväljaandest huvitatud saavad uue väljaande tellida kas koos igal nädalal ilmuva "Õpetajate Lehega" või tellides "Õpetajate Lehe" vaid nendel nädalatel, mil ilmub ka "Utšitelskaja Gazeta".

Tavalise lehepaketi valijatele venekeelset lisalehte ei saadeta.

ETTETELLIMINE ON ENDISELT MUGAV JA ODAV!

"ÕPETAJATE LEHE" TELLIMISVÕIMALUSED ON JÄRGMISED.

- "Õpetajate Lehe" tellimus 2002. a pole kallim tänavusest:
1 kuu - 20 krooni; aastatellimus soodushinnaga - ainult 170 krooni!
- Kõik "Õpetajate Lehe" numbrid + kõik venekeelsed lisad:
1 kuu - 24 kr, aastatellimus soodushinnaga - 200 kr.
- Ainult need "Õpetajate Lehe" numbrid, millel on venekeelne lisa:
6 kuud - 36 kr; aastatellimus soodushinnaga - 60 kr.

ESMASPÄEVAKS ARVE MAKSTUD - REEDEL LEHT POSTKASTIS!

TELLIMISKESKUS:

tasuta tel (0) 800 2444, tel 666 2535, E-R kl 8-20, L kl 8-13.

Tellida saab ka internetiaadressil <http://www.opleht.ee>.

HARIDUS

LIX aastakäik 2001 Sisukord

R. JUURAK Kommentaar OECD raportile.	(1)	2
J. GINTER Õpilane, õppekava, ühiskond.	(1)	7
V. EKSTA Jutuajamine iseendaga.	(1)	10
S. TOHVER Keeleoskus teeb eurooplasest eurooplase.	(1)	16
R. JUURAK Kas eesti õpetaja on haritlane?	(2)	2
V. EKSTA Suurim õppimine on enesemuutmine.	(2)	6
V. MÄEMETS jt Saksa lastele saksa keelt õpetamas.	(2)	11
M. SAARELAID Noorteühingud tõusuteel.	(2)	15
R. JUURAK Õpetajatel arenguruumi jätkub.	(3)	2
J. UIBU Rahvuse elujõud ja poliitika.	(3)	6
R. JUURAK Rahvustunne ja Euroopa Liit.	(3)	9
A. REIVER Õppekava Ühing tutvus Austria koolireformiga.	(3)	13
A. JÕESALU Internet, konstruktivism ja väärtushoiakud.	(3)	15
R. JUURAK Põhiväärtused.	(4)	2
K. INDRE Mõtlemine määrab olemise, teadmine tegemise.	(4)	6
S. VALDMAA Kuhu Eesti kuulub?	(4)	9
J. ENNULO, L. TÜRNUPUU Väärtushinnangud tulenevad ka ametikohast.	(4)	11
R. JUURAK Kuidas saadakse õpetajaks?	(4)	15
R. JUURAK Mashrek – seal, kus päike tõuseb.	(4)	18
T. KUURME Mõttekäik eesti õpetaja haritlaseks olemisest.	(6)	2
TEISTE MAADE HARIDUSELUST		
J. MIKK, H. ASSER Probleemõpe kõrgkoolis.	(3)	18
SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL		
J. KIILI Nõudmised tööjõule ja koolitajate ülesanded.	(1)	18
J. MIKK Õppekava ja õppekirjandus.	(1)	22
E.-S. SARV Õppimine – argine?	(1)	26
K. KIVIT, K. LUKK Qui es, eesti õpetaja?	(1)	30
I. KUKK, S. SITSKA Mentoritest ja mentorlusest.	(1)	34
P. LEPPIK Tunni analüüs – mis see on?	(1)	38
M. LEINO Paradoksaalne kool.	(1)	42
A. MONAKOV, A. TALI Matemaatikaõpikute korrektsusest.	(1)	46
U. LÄÄNEMETS Õppekava ja õpikeskkond.	(2)	18
J. ja M. KIILI Tehnika ja tehnoloogia õpetajate kvalifikatsioon.	(2)	24
P. LEPPIK Tunni analüüs – mis see on?	(2)	27
A. AUS Õppetund ja õppimine tänapäeva koolis.	(2)	31
M. MÜÜRSEPP Lugemise algõpetusest nii ja naa.	(2)	33
A. AAVIK Osakem mõista õpilase käitumist.	(2)	36
R. LIIMETS Mina ja minaidentsus Eesti kasvatusteaduses.	(3)	24
U. ja M. MERISTE Majandusalasest koolitusest.	(3)	28
K. JÕGI, T. SARAPUU Huvi narkootikumide vastu on suur.	(3)	31
M. SOOBİK Pedagoogiline praktika.	(3)	34
S. RÕUK Õpetaja asend ühiskonnas.	(3)	38
E. ja J. ERMITS Mis mõjutab lapse õpitulemusi 1. klassis?	(3)	40
V. RAJANGU Kõrgkooliõpetanute rakendatusest tööturul.	(4)	19
H. VOOLAID Koolifüüsika võõrandumine.	(4)	22
E. EISENSCHMIDT Õpetaja käitumine tunnis.	(4)	27
M. LEINO Sotsiaalne aspekt õpetaja töös.	(4)	30
H. TOOM Õpetaja mõju õpilase isiksuse kujunemisele.	(4)	34
H. LOMP Laste arusaamad väärtustest.	(4)	37
J. VENE Kõlbeliste hoiakute ja harjumuste muutumine.	(4)	40
M. MÜÜRSEPP Esimene kooliaasta: terviku poole püüdes.	(4)	43
PSÜHHOLOOGIAVEERUD		
M. VEISSON Kasvukeskkond ja andekus.	(1)	50
T. TULVA Seniorid tänases Eestis.	(2)	40
ÕPPETUND		
M. MADISSO Riigikirjand 2001.	(1)	54
H. KARIK Arvestagem uut keemiterminoloogiat.	(1)	58

T. SELKE Integratsioon MUS-E kaudu.	(1)	59
M. MADISSO Oma ja võõras.	(2)	45
K. PAAS, K. PAPPEL Aktiivõppe meetodeid kodunduse tundides.	(2)	49
E. LAANVEE Kõnnime algusele vastu.	(2)	53
E. LIND Tööjuhendid algklassi tööõpetuse tundides.	(2)	57
H. VÄÄRTNÕU-JÄRV Multimeedia õppevahendid loodusõpetuses.	(3)	42
A. TÕLDSEPP Keemiliste elementide perioodilisustabel.	(3)	45
H. LUBI Pöördkehade vormianalüüsist.	(3)	48
E. LIND Tööjuhendid loovuse arendajana.	(3)	50
S. RAUDMETS Mänge ja harjutusi algklassitundides.	(3)	54
L. NIINELAID Reformpedagoogilisi ideid liitklassiõpetajale.	(4)	48
I. LEUHIIN Bioloogiaolümpiaadi piirkonnavaorust.	(4)	51
M. PULLERITS Rütmi mõistest ja olemusest.	(4)	58
KOOLIEELNE KASVATUS		
M.-E. TÄHT Keskkonnakasvatus lasteaias.	(1)	61
L. ERIK Lapsevanemad peremängus.	(1)	63
E. KALDAS Puuetega laste arendamine motoloogia abil.	(3)	57
AJALOO LEHEKÜLGEDELT		
H. KELDER Noorsoo-organisatsioonid 1930. aastatel.	(2)	59
H. RANNAP Julius Oro 100. sünniaastapäev.	(2)	62
H. RANNAP Ernst Idla võimlemise sajand.	(2)	63
L. ANDRESEN Eesti rahvakooliõpetajad 19. sajandi esimesel poolel.	(3)	60
H. RANNAP Tähtpäevi.	(3)	63
H. RANNAP Pruunid aastad Eesti koolielus.	(4)	60
R. JUURAK 40 aastat uurivat õpetajat.	(6)	53
I. LEMBINEN Õpioskuste olümpiaadid Eestis.	(6)	57
KUIDAS MÕISTA ÕPPEKAVA		
V. RUUS Õppekava – see on katastroof.	(5)	2
R. JUURAK Ega sind ei alandata?	(5)	6
L. JAKOBSON Pühajärve Põhikool mõtestab õppekava üldosa.	(5)	10
L. LÄÄNEMETS Kommentaar RÕK-i üldosa selgituste kohta.	(5)	12
R. JUURAK Õpetajad riigieksameid tegema?!	(5)	14
EESTI JA EUROOPA		
L. JÄRVE Euroopa kõrghariduse keeruline maastik.	(5)	18
M. KARRO Elukestev õpe – Euroopas ja Eestis.	(5)	23
M. KIRTSI Novembris on Comeniuse nädal.	(5)	27
S. PIHLAP Mida "Comenius" annab?	(5)	29
M. JÜRIMÄE, R. KANDIMAA, P. KÕIV, H. LAANOJA, A. TÕNISSON Vabadus ja reglementeeritus Soome õppekavas.	(5)	32
AEG JA INIMESED		
L. JAGGO Võimalused ei avane iseenesest.	(5)	35
I. UNT Dostojevski koht tänases hariduses.	(5)	41
A. LIIMETS Heidelbergi vaimust ja filosoofide teest.	(6)	46
S. PRIIMÄGI. Integratsioon kasvatusteadustes.	(6)	52
TÖÖÕPETUSE-EKSTRA		
K. MALMSTEIN Käsitöötund ja õpilaste loovus.	(5)	44
T. PÄEVA Kodundust tuleks õpetada teisiti.	(5)	48
K. PAAS, K. PAPPEL Arvuti abil süüa tegema.	(5)	50
T. ARTLA, K. RAJANDO Vormsi projekt – kodukoht käsitöö ainekavas.	(5)	53
E. KALJUSTE Käsitööklassidest.	(5)	55
L. JÕEMAA Veimevakk, seljakott, telefon.	(5)	57
VARIA		
T. SELKE. Miks plokklööti ei mängita?	(5)	59
K. MÄNDMETS Ettevaatust – läbipõlemise oht.	(5)	62
KODU JA KOOL		
R. JUURAK Poisid kooli!	(6)	4
S. OJAP Waldorfkoolide kogemus.	(6)	11
S. VANASELJA Selline kool sobib meile!	(6)	12
P. JÄRVELA Klassijuhataja vajab koolitust.	(6)	15
R. RAUDSEP Perenõustamine – vajalik oskus igale õpetajale.	(6)	18
A. TIKO Probleemidega lastel on probleemne kodu.	(6)	20
A. SIPLANE Kas kasupere oleks lahendus?	(6)	25
L. TALTS Kooli ja kodu koostöömudelid	(6)	29
ÕPETAJA JA KOOL		
E.-S. SARV Mentor – mis see veel on?	(6)	34
A. TALLO, M. MARTINSON Õpilased hindavad õpetajaid.	(6)	38
E. LAANVEE Õpetaja kooli arendajana.	(6)	41

HARIDUS

Education No. 6, 2001

JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL PUBLICATIONS

TIIU KUURME. An opinion about Estonian teachers.

An analysis of four possible reasons which hamper teachers' social activity as citizens.

RAIVO JUURAK. Boys back to school.

Dropout of boys is one of chronic problems of Estonian compulsory schools. According to different sources about thousand students quit school every year. This phenomenon is most disgraceful for Estonia in the period of regained independence. There are many reasons for dropping out, one of them is definitely insufficient co-operation between teachers and parents Raivo Juurak introduces seven schools where parents and teachers meet more often and where they have succeeded in "keeping boys at school".

SULEV OJAP. Experience of Waldorf schools.

Good co-operation with parents is a distinctive feature of Waldorf schools in comparison with many so-called ordinary schools. One of those positive examples is Maria school in Tallinn, where parents come once a week to learn psychology and discuss educational literature with teachers in order to comprehend developmental problems of their children.

PIRET JÄRVELA. Class teachers need training.

The author claims class teachers to be key persons at establishing good co-operation between home and school considering her research data. Unfortunately, the role of class teachers has been totally neglected in the National Curriculum and other legislative documents on education. Class teachers have practically no access to modern methodology training, so they cannot act as people helping students at socialisation.

RUTH RAUDSEPP. Family counselling – a necessary skill for every teacher.

Parents quite often come across problems in their family they cannot solve. So teachers should be able to offer support and advice in different delicate situations. The author explains opportunities of the system of family counselling and invites teachers to participate in these courses.

ANNE TIKO. Problem children have problematical homes.

The majority of students dropping out at compulsory schools usually come from families unable to solve their problems (alcoholism, social neglect of children, etc).

ANDRES SIPLANE. Would foster families be a solution?

When orphans were sent to orphanages in the Soviet time, foster families have become popular in recent ten years. The author claims considering his personal professional experience at social work and relevant literature that there has to be a good reason (eg. drug addiction) for separating the child from its biological parents. Separations of that kind usually do not solve the problem, they may aggravate instead. Support persons could be more efficient than foster families as they could help both parents and children to find a way back to normal life.

LEIDA TALTS. Models of co-operation between school and homes.

An overview of literature on co-operation between school and homes written by researchers of different countries. Many of them have come to conclusion that good co-operation creates positive atmosphere and supports academic achievement and development in general. The author analyses different models for co-operation, starting with mutual distrust and ending up with good partnerships.

ENE-SILVIA SARV. A mentor – what is it?

As a year of adjustment has been introduced for graduate teachers, there is a need for mentors, able to support them. Ene-Silvia Sarv has organised simulation games for four different scenarios, how established jobs for mentors could function in practice from mere planning to real implementation.

ERVIN LAANVEE. Teachers developing schools.

Teachers believe that they want to participate at school development planning and communicate with parents, deliver lectures to people in the school district etc. However, more distinct questions asked about real implementation have shown that teachers are not yet prepared for desired activities due to lack of experience as a school leader. The author considers teachers wish to participate positive and worth supporting.

AIRI LIIMETS. About the spirit of Heidelberg and educational philosophy.

An interview with Airi Liimets about her long doctoral studies at Heidelberg and about her ideas on educational developments in Estonia.

RAIVO JUURAK. 40 years of teachers doing action research at schools.

In January 2002 teachers' organisation doing educational research will celebrate its 40th jubilee. Leaders of the organisation – Inge Unt, Inger Kraav, Viivi Maansoo speak about the past, present and future of the organisation. Although methods of educational research can be studied at MA departments of Estonian universities, the organisation should carry on with its activities.

IGNE LEMBINEN. Competitions of study skills in Estonia.

An overview of competitions organised for development of different study and learning skills in Estonia in recent years.



REISID

Vali sobiv sihtkoht klassiekskursiooniks või koolilõpureisiks

EESTIMAAL

- Tartu veepark Aura, hind 145–195 kr;
- Haapsalu, hind 140–210 kr;
- Kirde-Eesti ja Peipsi põhjarannik, hind 350–450 kr;
- Saaremaa, hind 400–500 kr;
- Lahemaa, hind 130–190 kr;
- Paldiski, hind 95–150 kr;
- Haanjamaa, hind 355–455 kr;
- Hiiumaa, hind 390–490 kr jpm

või KAUGEMAL

- Helsingi ja Heureka teaduskeskus, hind alates 510 kr;
- Helsingi, Tampere, Turu, hind 1450–1800 kr;
- Stockholm ja Helsingi, hind 1099–1400 kr;
- Riia, hind 120–240 kr;
- Riia, Vilnius, Kaunas või Palanga, Klaipeda, Kura säär, hind 780–1100 kr;
- Sankt Peterburg, hind 920–1300 kr;
- Petseri, Pihkva, Novgorod, hind 680–950 kr;
- Praha, hind 1100–1900 kr; Viin, hind 1600–2300 kr;
- Berliin, hind 1300–1900 krooni.

Hind sõltub rühma suuruselt: 30 + 3 kuni 60 + 6.

Leia uusi sihtkohti ka meie kodulehelt www.tiitreisid.ee

ja küsi lisainfot: TIIT REISID OÜ,

Narva mnt 11D, 10151 Tallinn;

tel 662 3762, faks 662 3761;

tallinn@tiitreisid.ee.

JÕULUD MAAL JA LINNAS

Elistveres 225.-

Mulgimaal 220.-

Pärnumaal 235.-

Riias 165.-

Helsingis ja Stockholmis 899.- /18 õpilast+1 saatja

Soome jõulupealinnas Turus ja Stockholmis 1190.-

Jõuluvana kodu Rootsis- Santaworld

Hind kehtib, kui rühmas on 40 õpilast, lisaks 3 saatjat tasuta

Ilusad Jõuluaega!

Scandinavian Tours

Jõe 9, Tallinn tel. 64 60 191

info@hagitours.ee

www.hagitours.ee

HARIDUS

Hind 18 EEK Indeks 78 189

Parl. rmtb



Viljandi Spordihoones
18.-19.jaanuaril 2002. a.

Hariduse Teabepäev '02

Viljandi Haridusmess

Avatud:

18.01 kl. 12.00-18.00

19.01 kl. 10.00-16.00

...rohkem kui
kolmkümmend
võimalust tulevikuks !

<http://www.viljandikultuurimaja.ee/http>

