



Jutta Jaani: "Eesti õppekavaarendus peab laienema süsteemseks haridusreformiks, muidu ei muutu koolis eriti midagi, olgu RÕK-i tekst kui tahes kõrgel tasemel."

Õppekavakogemus õpetab

J u t t a J a a n i

TÜ õppekava arenduskeskus

TÜ õppekava arenduskeskus jätkab eesti õppekavatraditsiooni, jälgides maailmas toimuvaid muutusi. Artikkel analüüsib 1996. ja 2002. aasta õppekavasid.

Eesti haridusreformi alguseks peetakse õpetajate kongressi märtsis 1987. Õpetajate kongress võttis vastu Eesti hariduse suveräänsusdeklaratsiooni, nähes oma sõltumatust eelkõige Eesti vajadustest lähtuvas õppekavas (9). Viive-Riina Ruus on jaganud õppekava reformi neljaks etapiks: 1. etapp 1987–1990 (õppekava valmis 1989/1990), 2. etapp 1990–1996 (1996. a õppekava), 3. etapp 1996–2000 (2002. a õppekava), 4. etapp algas aastal 2000 (õppekava valmib 2007).

Riikliku õppekava arendustöö muudavad lihtsamaks traditsioonid – 1989/1990. a õppekava, 1996. a õppekava ja selle veidi muudetud versioon, mis kehtib 2002. aastast. Uue õppekava loomisel tuleb kindlasti arvestada eelmiste

pluse ja miinuseid. Oluline on seejuures nii õppekavade haridusfilosoofiline taust, õppekava tekst ise kui ka õppekava rakendumine koolis, mis sõltub ka hariduspoliitikast, pedagoogide esmaja täienduskoolitusest, õppevarast, riigeksamitest, järelevalvest.

Analüüsime järgnevalt 1996. ja 2002. aasta õppekava tekste ja nende rakendatavust. Aluseks on OECD raport, Soome Opetushallituse analüüs (1996. a RÕK-i kohta), TPÜ töörühma (vanemteadur Silvia Õispuu, prof Viive Ruus jt) uuringud "Eesti põhi- ja keskhariduse õppekavast" ning "Eesti põhi- ja keskhariduse riikliku õppekava rakendamise tulemuslikkuse ja arendusega seonduvate probleemide uurimise kavandamine" ning Urve Lääne-

metsalt ja Edgar Krullilt tellitud analüüsid (2001. a RÕK-i üldosa muudatuste tööversiooni kohta).

Haridusfilosoofilised ja -poliitilised ideed

Nii Eesti kui ka välisekspertide arvates kannab 1996. a RÕK-i üldosa tänapäeva haridusideaale. Õppekava üldosa ideed on kooskõlas samal ajal töös olnud "Õpi-Eesti" haridusstrateegiaga, mis toetab maailmas populaarset õpiühiskonna ideaali, ka pädevussüsteem sarnaneb õppekavatöö üldise suunitlusega tähtsustada nn üldoskusi.

Väärtused, mida 1996. ja 2002. aasta õppekavade üldosa esile tõstab, vääritavad edasikandumist tulevastes õppekavadesse. Siiski muutis tookord ja

muudab ka nüüd olukorra keerukaks üldise haridusstrateegia puudumine. Strateegia aitaks hariduspoliitikat korraldada ja seada pikemaajalisi eesmäärke. Meie haridusseadused on olnud killustatud ning regulatsioonid vahel isegi vastukäivad, samuti pole mehhanismi, mis tagaks sarnaste valdkondade reguleerimisel ühtse praktika ning mõistete süsteemi. Ühtne, eri huvigruppide tunnustatud strateegia lubaks koordineerida ka õppekavaarendust, pedagoogide esma- ja täienduskoolitust, õppevara loomist, järelevalvet jm.

Teatud stabiilsus on loomulikult võimalik strateegia puudumiselgi. Ka riiklik õppekava, kui see koostatakse eri huvigruppe kaasates ja sellega kaasneb küllaldaselt abimaterjali, võimaldab oluliselt kooskõlastada õppevara loomet, riigieksamite koostamist, õpetajakoolitust jpm.

Õppekava rakendumine

1996. a õppekava jõudmine koolidesse oli kokkuvõttes väga positiivne, õpetajad said nõukogude totalitaarse süsteemiga võrreldes rohkem vabadust, üldosas tutvustati nüüdisaja pedagoogika-ideid ja suundumusi (näiteks sotsio-konstruktivistlik õpikäsitus), ka mõned ainekavad kajastasid õpilaskeskset õpikäsitust. Pakuti integratsioonivõimalusi – temaatilised rõhuasetused, läbivad teemad. Esmakordselt sätestatud kooliõppekava nõue rõhutas koolide omannolulist arengut.

2002. a õppekava puhul ei olnud oluliste muudatuste osakaal, võrreldes eelmise versiooniga, nii suur. Positiivseks tuleb pidada, et kooli sisustada jäetud tunniressurss suurenes veelgi, valikainete võimalus loodi ka esimeses kooliastmes. Tänu õpetajakoolitusele on teadlikkus RÕK-i võimalustest suurenenud, üha enamatel õpetajatel on üldisemad taustteadmised õppekava kohta, seetõttu suudavad nad teha iseseisvamaid otsuseid. Edasi on arendatud läbivaid teemasid – varasemaga võrreldes on nende loend ühtlasem, läbivate teemade eeldatavad õpitulemused on avatud kooliastmeti.

Riikliku õppekava realiseerimist toetab enamiku õpetajate õpihimu, kompetentsus, tahe anda endast parim ja kõrge õpetamismotivatsioon (1, lk 7). Õpetajad toovad esile õpilaste valikuvaba-

duse suurenemist, avardunud võimalusi isiksuse arenguks, koolide suuremat otustusõigust ja õpetajate loovuse kasvu, millega kaasneb õpetamismotivatsiooni tõus ning oma töö sügavam mõtestamine. Nimetatakse positiivseid muutusi ühiskonna seisukohalt, nagu algatus- ja konkurentsivõimelisema elanikkonna ning demokraatlikuma ühiskonna kujunemine. Märgitakse, et õppekava sunnib tihendama seoseid haridussüsteemi tasemetel ja liikidel (alus-, üld-, kutse- ja kõrgharidus) vahel. Mõnel pool on õppekavatöö jõudnud "teisele ringile" ja seda tehakse küllaltki tõsiselt (1, lk 6).

Õppekava rakendustugi

Nii 1996. kui ka 2002. a õppekaval puudus rakenduskava (7, lk 11), õppekava ideede realiseerimine õppevaras ja koolituses polnud küllaldaselt läbi mõeldud ega ressursidega kaetud (5, lk 7). TPÜ töörühma uurimus tõi õppekava realiseerimise puudujääkidenä välja õpetajate ebapiisava pädevuse, võimaluse puudumise nõu saamiseks, täienduskoolituse mittevastavuse koolide ja õpetajate vajadustele, täiendushariduse kõrge hinna ja vähesese kättesaadavuse (1, lk 7).

Õppekava realiseerimise võtmegruppidele oleksid abimaterjale vajanud ka õppevara loojad, järelevalve ja välishindamise korraldajad. Ainekavad on raamkavad, mille ülepaistatus ilmneb pigem õppevaras ja riigieksamites. Õppevara mitteeakohasus oli tingitud nii õpikuauditeerimise piiratud ringist ja ebapiisavast ettevalmistusest psühholoogias kui ka toetavate dokumentide ja koolituse puudusest (1, lk 8). Õpitulemuste ainekesksus ja kättesaadamatus suuremale osale õppijatest soodustab omakorda üldhariduskooli selekteeriva funktsiooni esiletõusu (nn eliitkoolid, katsed 1. klassi) ja väljalangust põhikoolist. Õpiühiskond on jäänud ideaaliks, see kajastub ka strateegia projektides.

TPÜ töörühm tõi õppekava puuduse nä välja veel riigieksamite konfliktid õppekava avatuse põhimõttega (1, lk 7). Ka OECD mure oli, et väljaspool kooli koostatud ja/või korraldatud eksamid võivad õpetajaid liigselt kammitseada. Kaldutakse pidama silmas vaid neid eesmärgi, mida kontrollitakse valdavalt välishindamise abil, jättes kõrvale muud

olulised aspektid, mida saaks hinnata teiste vahenditega. Selline praktika on vastuolus haridusuuenduse põhisuunaga, mis näeb õppekavas ning õpetamise meetodikas ette ülemineku varasemate aegade passiivselt, kuulekalt õpetamiselt initsiatiivi ja vastutuse suurenemisele (8, lk 74). Riigieksam on muutunud hariduse sisu kõige määravaks faktoriks (5, lk 27). Probleem on tervikliku süsteemi puudumises – õppekava ei täida piisavalt oma funktsioone õppevara ja riigieksamite sisu määramisel, koordineerimisel ja integreerimisel. OECD soovib välishindamise täiustamiseks vaadata üle õpitulemuste kirjeldused õppekavas, muutes need konkreetsemaks, ja lisada hindamiskriteeriumid, mis näitavad, kuidas õpitulemuste omandatust hinnatakse ja mis kriteeriumide alusel. Tuleks täpsustada, millised õpitulemused vajavad välishindamist ja milliseid võib hinnata koolisisiselt. Arendama peab koolisiseseks hindamiseks vajalikke oskusi (8, lk 74).

Neil, kes osalesid õppekava ja kooli uuenduse koolitustel (Omanoolise Kooli liikumine) ning end ise täiendasid, õnnestus kooliõppekava loomisel oskuslikult kasutada uut õppekava, sest nad tunnetasid paremini RÕK-i võimalusi (8, lk 65). Samas ei jõudnud koolitus igasse kooli, erinevus eelnevast süsteemist oli aga sedavõrd suur, et paljud ei osanud uue RÕK-i pakutavat vabadust tajuda ega kasutada. Tekkinud probleeme saanuks ennetada lisaks koolitusele toetuse ja nõustamisega, ja oleks olnud vastavast professionaalset institutsiooni. Haridusuuringutega tegelenud nõukogudeaegsete asutuste (Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut) likvideerimine ei tulnud haridusuuringutele ja täienduskoolitusele kasuks (8, lk 51; 6, lk 7).

OECD rühm on seisukohal, et Eestis tuleb investeerida õppekava teaduslikku uurimisse ja arendada paremaid mooduseid õppekava rakendamise toetamiseks (8, lk 73). RÕK-i rakendumist analüüsides leidis TPÜ uurimisrühm, et haridus-, sh õppekava uurimis- ja arendustegevuseks on tarvis luua eraldi institutsioon või püsivalt tegutsev uurimisgrupp, mille koosseisus peaks esialgu olema minimaalselt 25–30 inimest (1, lk 13).

Õppekava tekst

Ekspertide arvates on 1996. a RÕK-i põhiline nõrkus teoreetiline ebaühtlus, dokumendi üldosa ja ainekavad satuvad omavahel enamasti vastuollu (8, lk 81; 2, lk 53). Õpetajad ise ei taju üldosa ja ainekavade teoreetilisi vastuolusid, mida eksperdid esile tõid (4, lk 69). Selle põhjal teeb E. Krull järelduse, et paljud õpetajad ei ole asjasse süvenenud või isegi üldosaga tutvunud. Küll aga näevad õpetajad probleemina ainekavade ülepaaisutatust ning teiselt poolt liiga vähest tundide arvu oma aines.

1996. a RÕK-is lähtub mitu ainekava pigem aine huvidest (aine-, faktikeskus) ja on suunatud eelkõige õppija ettevalmistamisele kõrgkooliks. See toob kaasa ainekavade ülepaaisutatuse ja mittevastavuse arengupsühholoogiale: "OECD ekspertrühm tunneb erilist muret selle üle, et käesolev riiklik õppekava ei ole koostatud kogu Eesti õpilaste erinevaid võimeid arvestades. Nõutavaid tulemusi suudab täielikult saavutada vaid 15% õpilastest" (8, lk 82).

Ainekavad erinevad suuresti üksteisest. Formaalne struktuur, alapealkirjad ja nende järjekord on sarnane, kuid üldistatuse aste ja sageli ka haridusfilosoofiline taust aineti vägagi erinevad. Puudub õppekava kui tervikut organiseeriv mehhanism (milleks võiks olla näiteks üldosa pädevuste süsteem).

Samad probleemid jätkuvad 2002. a RÕK-is. Õppekava keelekasutus ja struktuur on sihtgrupile raskesti mõistetavad ja õppekavamäärus on tervikliku ülevaate saamiseks liiga pikk. Kasutatavate terminite poolest on õppekava tekst ebaühtlane (3, lk 22–23). TPÜ kõige tõsisemad etteheited 1996. a õppekavale puudutasid pädevuste avamise ebakonkreetsust ja üldsõnalisust (1, lk 7, 30). Kuigi 2002. a õppekavas täpsustati pädevusi, on ikkagi tekkinud probleeme pädevuste saavutatuse hindamise ning hindamistehnika väljatöötamisega, eriti välishindamises (6, lk 37–51).

Alates 2000. a on Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse töörühmad ametis riikliku õppekava uuendatud versiooni loomisega. Uuendatav õppekava seab eesmärgiks iga õpilase arengu. Akadeemiliste teadmiste kõrval tähtsustatakse üldiste oskuste, hoiakute ja



Uuendatavas õppekavas sõnastatakse ainete õpitulemused lähtuvalt õpilase mõtlemisoskuse arengust.

väärtushinnangute kujundamist, mille vajadust rõhutab ka OECD ekspertrühm (8, lk 24).

Loodusvaldkonna töörühm on seisukohal, et ka õpitu rakendamiseks tuleb aega leida. Seepärast on arutlusel idee vähendada kohustusliku aine mahtu 1/3 võrra. Riiklik õppekava määraks seega 2/3 sisust, ülejäänud jääks kooli otsustada. See oleks reaalne võimalus õpet diferentseerida. Ka matemaatika töörühm on pidanud oluliseks vähendada õppesisu ning jätta osa teemasid välja.

Ainete õpitulemused sõnastatakse lähtuvalt õpilase mõtlemisoskuse arengust, see peab tagama ka tulemuste vastavuse arengupsühholoogiale. Arvestades õpioskusi, sotsiaalseid ja enesekohaseid oskusi ning funktsionaalset kirjaoskust, mis sisalduvad ainete õpitulemustes, moodustub süsteemne tervik. Üldoskusi hinnatakse nii õppeprotsessi käigus kui ka õpitulemustena, väärtustamaks näiteks õppima õppimist. Hindamine muutub protsessikessemaks, rõhutatakse õppija ja õpetaja enesehindamise olulisust.

Nii 1996. kui ka 2002. a RÕK mainib valdkondi, kuid õppesisu esitamisel on primaarne ainete loend. Uuendatavas õppekavas nähakse ainete integratsiooni loomiseks ette seitse valdkonda:

keeled, kunstid, kehakultuur, loodusvaldkond, matemaatika, tehnoloogia ning inimene ja ühiskond. Sõnastatakse kogu valdkonna ühised eesmärgid, mis tähendab kokkulepete saavutamist valdkonnasisese ühisosa leidmisel. See võtab küll palju aega, kuid on integratsiooni toimimiseks hädavajalik. Paralleelselt valdkonna eesmärkidega avatakse ka üldoskuste areng kooliastmeti, seejärel jõutakse aine tasandile, kus eesmärkidest lähtuvalt sõnastatakse konkreetsete ainete õpitulemused kooliastmeti, mis sisaldavad juba ka üldoskusi (st üldoskused sisalduvad aine õpitulemustes). Soovitusliku materjalina lisandub õpitulemuste avamine klasside kaupa, mis ühelt poolt näitab konkreetse aine õpitulemuste võimalikku jaotust klassiti, kuid jätab vabaduse teha soovi korral teisiti. Selline lähenemine on tingitud kahest vastandlikust ootusest – ühelt poolt vabadusest ise otsustada ja teisalt nõudest lähtuda etteantust.

Alushariduse kehtiva raamõppekava ja RÕK-i vahel pole kuigivõrd struktuurlisi seoseid, mis teeb keerukaks sujuva ülemineku. Kuueaastaste õpe lähtub kohati pigem 1. klassi õppevarast ja koolikatsetest kui alushariduse raamõppekavast/RÕK-ist. RÕK ei ole kooskõlas ka erivajadustega laste õppekavadega. Uuendatavas õppekavas nähakse

se alusharidust RÕK-i loomuliku osana. Kui käsitada alushariduse ja esimese kooliastme õpet tervikuna, ei saa üleminekul tekkida suuri vastuolusid. Ka ainekavade tegijad lähtuvad esimese kooliastme õpitulemuste sõnastamisel alushariduses eeldatavatest arengutulemustest. Kuivõrd seekord koordineerib ka erivajadustega laste õppekavu üks asutus, võib loota, et valmivad õppekavad on omavahel kooskõlas.

Koostamisprotsess

Õppekavateksti ebaühtluse ja ainekeskuse/arengupsühholoogilise sobimatuse põhjuseks on eelkõige asjaolu, et seda tehti "muu töö kõrvalt ja põlve otsas" (6, lk 4). Üldosa ja ainekavade kooskõla ei saanud tekkida, kuna need valmisid paralleelselt ning aja- jm ressursside vähesuse tõttu puudus küllaldane koostöö rühmade vahel. Ehkki niisugust koordineerimatust tauniti juba 1996. a RÕK-i puhul, loodi ka 2002. a RÕK-i samamoodi – üldosaga tegeles töörühm Viive-Riina Ruusi ja Juta Veimeri juhtimisel, ainekavadega ainenõukogud. Töö kiirust arvestades puudus kooskõlastamiseks vajalik aeg, ainekavatu tehti eelkõige missioonitundest põhitoole kõrvalt (6, lk 4). Üldosa valmis taas kord pärast ainekavasid ja seetõttu ei kajastu uue üldosa ideed ja muudatused (pädevuste süsteem) ainekavades. Ainekavade parandused olid plaanitud nii, et õppevara saaks samaks jääda, st uuendused ei saanudki lahendada ainekavade ülepaisutatuse ja ainekeskuse probleeme.

Õpetajate rahastamine tunnikoormuse alusel võib olla põhjus, miks iga aineliiit võitleb suurema tundide arvu eest. Üks argumente tundide arvu suurendamisel on loomulikult mahukas aine. Kui aga tegemist on veel riigieksamiainega, mille tulemuste põhjal reas-

tatakse koole, võib eeldada, et see saab tunde juurde ka kooli otsustada olevast reservist. Ent selle tagajärjel vähenevad õppija võimalused aineid valida. Kui kool õpetab mõnda ainet süvendatult, jäävad õpilased ilma võimalusest ise valikuid teha.

Tagasiside

Õppekavaarenduses on ülimalt tähtis tagasiside, seega avatus institutsioonidele ja huvigruppidele. Seminaride ja kohtumiste kõrval peab õppekava arenduskeskus oluliseks ka õppekava projekti saatmist kooli. Esmane tagasiside juba uuendamise käigus võimaldab teha vajalikke parandusi ja korrekture enne õppekava kohustuslikuks muutmist. Tagasisidestaja rolli täitvatest õpetajatest võiksid saada tulevased nõustajad õppekava rakendusküsimustes. Uue õppekavaga kohanemiseks tuleb koolidele anda piisavalt aega, järelevalve osa sellel perioodil oleks koolide nõustamine, millele viitab ka OECD ekspertühm (8, lk 72). Õppekava rakendumist jälgitakse ja hinnatakse siis süsteemselt. Õpetajad peavad saama vaba tunniressurssi nii tundide ettevalmistamiseks kui ka enesetäiendamiseks, veelgi tähtsamaks muutub klassijuhataja roll.

Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus jätkab eesti õppekavatraditsiooni, väärtustades olemasolevat ja jälgides maailmas toimuvaid muutusi. Kuna puuduvad strateegilised alusdokumendid, lähtume muudatuste tegemisel eelneva analüüsist, koostööst ja huvigruppide ootustest. OECD raport peab vajalikuks vähendada lõhet kirjutatud ja õpetatava õppekava vahel (8, lk 17). Et Eesti õppekava edasiarendus saaks olla edukas, peab töö õppekavaga laienema süsteemseks haridusreformiks. Oleks RÕK-i tekst ka kõige karmimate kriitikute meelest laitmatu, ei tähendaks

see veel, et koolis ka tegelikult midagi oluliselt muutub. Põhimõttelised muudatused tuleb viia läbi kõigis otsustavates lüülides ühekorraga (6, lk 130).

Kirjandus

1. Aruanne lähteuringu kohta "Eesti põhi- ja keskhariiduse riikliku õppekava (RÕK) rakendamise tulemuslikkuse ja RÕKi arendusega seonduvate probleemide uurimise kavandamine". Tallinn, TPÜ, 1998.
2. Hinnang Eesti õppekavale. Kokkuvõtte õppekava üldosa ja ainekavade tugevatest ja nõrkadest külgedest. Opetushallitus, 1999.
3. Krull, E. Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava eelnõu (2001) üldosa analüüs ja hinnang. Tallinn, 2001.
4. Krull, E. Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud milleniumivahetusel. Tartu, TÜ, 2002.
5. Laius, A., Valdmaa, S., Läänemets, U. Uurimisprojekti "Riikliku õppekava rakenduse uuring" tulemused. Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse finantseeritud uurimis- ja arendusprojekti aruanne. Tallinn, Jaan Tõnissoni Instituut, 2001.
6. Lähteuringu "Eesti põhi- ja keskhariiduse riikliku õppekava (RÕK) rakendamise tulemuslikkuse ja RÕK-i arendusega seonduvate probleemide uurimise kavandamine" jätkuprojekti täitmise kohta. Tallinn, TPÜ, 1999.
7. Läänemets, U. Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava eelnõu (2001) üldosa analüüs ja hinnang, 2001.
8. Riikide hariduspoliitika ülevaated: Eesti. OECD Mitteliikmesriikidega Koostöö Keskus. OECD, 2001.
9. Ruus, V.-R. Eesti õppekava reform 1987–2002. Õppimisest mitmest vaatenurgast. TPÜ Toimetisest (trükkimisel).

Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus

kutsub kõiki õpetajaid, koolijuhte, lapsevanemaid jt huvilisi tutvuma riikliku õppekava uuendamise materjalidega arenduskeskuse kodulehel alates käesoleva aasta septembrist.

www.ut.ee/curriculum/

Õpetajatel ja koolikollektiividel, kes soovivad anda panuse riikliku õppekava ainevaldkonnakavade uuendamisse, palume võtta ühendust telefonil **737 6125** või keskuse kodulehel toodud kontaktaadressidel.