

Halliki Harro - Loit

PhD, Tartu Ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakonna dotsent

Katrin Kello

MA, Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse projektijuht

Kadri Ugur

MA, Fr. Tuglase nim Ahja Keskkooli õpetaja

Pille Kõiv

MSc, Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse peaspetsialist

Ülle Luisk

MSc, Viljandi C. R. Jakobsoni Gümnaasiumi õpetaja, Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse spetsialist

Läbivad teemad õppekavas

RESÜMEE

Läbivad teemad õppekavas: kasutamata sünergiavõimalused

Elukeskkonna kiire ja püsiv muutumine nõuab vahendeid, mis võimaldavad kooli ja õppetöö jätkuvat ja paindlikku innovaermist. Üks võimalus selleks on riikliku õppekava läbivad teemad. Hoolimata teemale viitavast nimest, on need nii Eestis kui ka teistes riikides suunatud pädevuste – nii hoiakute ja väärtushinnangute kui ka konkreetsete teadmiste ja oskuste – kujunemise toetamisele. Läbivatel teemadel on potentsiaali lõimida õpikeskkonna eri tasandite ja õppeaineid.

Eesti kehtivas riiklikus õppekavas on eri pädevusi ja läbivaid teemasid õppe-

kavas kirjeldatud ja avatud ambivalentsest ning nendega seotud nõudmised on jäänud ebamääraseks. Artiklis arutleme aspektide üle, mida riikliku õppekava aineülesete eesmärkide rakendusstrateegias arvestama peaks. Aineülesed eesmärgid eeldavad interdistsiplinaarset lähenemist ning kogu koolikeskkonna, autentsete situatsioonide ja harjutamisvõimaluste ära kasutamist. Samas on pädevuste kujunemiseks hädavajalik vastavate teadmiste- oskuste eksplitsiitne õppimine, n-ö sisene- miskohad – see, et riiklikus või kooliõppe- kavas määratletaks üht või teist teadmist-

oskust (või laiemalt pädevust) kandev või selle eest vastutav õppeaine. Vaja on eri alade professionaalide ja spetsialistide koostöös välja töötada ning testida spetsiaalset meetodit ja õppevara. Vaid taotledes sihipäraselt erinevate õpikeskkonna tasandite sünergiat, on lootust, et aineülesed eesmärgid toetavad üldiste pädevuste saavutamist ning aitavad väärtustada kogu õpikeskkonda sama kõrgelt kui ainetundi.

Märksõnad: läbivad teemad/pädevused, aineülesete eesmärkide rakendusmudelid, õpikeskkond.

1. Sissejuhatus

Ainepõhise õppekava üks probleem on, kuidas toetada selliste pädevuste (oskused, teadmised, väärtused) kujunemist, mida ei saa delegeerida ainult teatud õppeainetele. Teiseks probleemiks on õppesisu innoveerimine muutuva ühiskonna vajadustest lähtudes (nt kommunikatsioonikeskkonna kiire areng, terrorism, HIV-i plahvatuslik levik jms).

Ühe lahendusena on nt saksakeelses ruumis tuntud teoreetik Wolfgang Klafki soovitanud lähtuda õppekava loomisel nn ajastuomastest võtmeprobleemidest: rahu-, keskkonna- ja tehnoloogilis-majandusliku arengu; võimu ja ebavõrdsuse; meedia; sugudevaheliste suhete jms probleematika (Klafki 1998). Rahvusvahelised organisatsioonid (EL, EN, OECD, ÜRO) ja nende võrdlusuuringud (nt OECD: PISA) on toetanud pigem muutavas keskkonnas paindlikumat toimimist toetavate eluoskuste või pädevuste põhiseid lähenemisi (nt Euridyce 2002; European Commission 2004; Kerr ja Losito 2004; OECD 1999; OECD 2005; OECD 2006; Mangrukar jt 2001; Säastev Eesti 21; UNESCO 1999; UNESCO 2005; WHO 1999; vrd Fuchs 2003; Himmelmann 2005; Klieme jt 2003; Nagel jt 2006).

Ainepõhiste riiklike õppekavade tasandil on lahendust nähtud n-ö lisakihi loomisega: läbivad teemad, üldoskused, võtmepädevused vms. Selle lisakihi diskursuses on viimastel aastakümnetel esinenud väga mitmekesiseid aineülesete õppekavastruktuuride tähistamisviise: inglise keeles nt *cross-curricular/intercurricular/interdisciplinary/key themes/issues/objectives/competences/skills* jms (Brooks jt 1998; *Cross-Curricular Themes* 2002; Euridyce 2002; Morrison 1994; Page jt 2005). Ka selle lisakihi puhul on eristatavad kaks aineülesete eesmärkide liiki. Esimene neist osutab pigem olulistele teemadele, mis ei pruugi ühtida koolis õpetatavate ainetega: *tervisekasvatuse (nii füüsilise kui ka vaimne tervis), keskkonnasäästlikkus, inimõigused, kodanikuharidus, meediaõpetus, säästev areng, tarbijateadlikkus, kultuuridevaheline haridus, liiklusohtus, tehnoloogiaalane haritus* (Rey 2002, 60, 61). Selline lähenemine on tavaliselt seotud ka ühiskonna jaoks posi-

tiivsete käitumisnormide, hoiakute ja väärtuste edendamise (Brooks jt 1998, 11). Teine liik viitab pädevustele, mida taotletakse aineüleselt: *kommunikatiivsed oskused, õpioskused, probleemilahendamise* jne (*op. cit.* 11, 12). Euroopa mitmes riigis on kaks lähenemiskiini kombineeritud: taotletakse nii kommunikatiivsete ja üldisemate sotsiaalsete oskuste arendamist ja õpioskusi kui ka kodaniku-, keskkonna- ja terviseharidust (Standaert jt 2002, 70).

Kombineerimise puhul tekib aga probleem nimetamisega: „pädevus” asotsieerub mõõdetavate oskuste põhise lähenemise, st tulemuste ettekirjutamisega; „teema” jälle (mingi valdkonna) teadmistega, st teadmistekeskse õpetusega (nt teema „keskkond” asotsieerub kõigepealt keskkonna-*teadmistega*). Nimetuse valik õppekava tasandil mõjutab ka aineülese eesmärgistuse tõlgendamist rakendustasandil. Näiteks Reid ja Scott (2005, 185–186) toovad välja, kuidas domineeriv metafoor mõjutab nii seda, milliseid ülesandeid aineülesetele eesmärkidele (*cross-curricular objectives*) omistatakse, kui ka seda, milliseid takistusi märgatakse nende rakendamisega seoses. Analüüsid läbivate teemade jm aineülesete eesmärkide kandjate diskursuseid Euroopas, loetlevad nad (2002, 29; 2005, 185) näiteks järgnevaid võimalusi:

- osutamine (õppeaineti) kattuvatele teemadele, oskustele, lähenemisviisidele;
- *täiendus* õppekava olemasolevatele *struktuuridele, lisakiht* õppekavas;
- *mört* distsipliinide vahel;
- *sild* õppeainete vahel;
- *liim* õpikogemuse ja teadmiste vahel;
- võimalus korrigeerida haridusideoloogiat, *täiendus* senistele *rõhuasetustele*;
- *ruum* uuendusliku või radikaalse õppe jaoks jne.

2006. aasta detsembris Euroopa Liidu parlamendi soovitatud kaheksa võtmepädevuse raamdokument viitab, et Euroopa hariduspoliitikas on saanud domineerivaks lahenduseks võtmepädevuste sõnastamine seostatult rakendusvaldkonnaga (European Commission 2004; *Euroopa Parlamendi seisukoht* 2006). Konkreetset teadmised, oskused ja hoiakud on kujundatavate pädevuste kaupa risttabelitena kokku viidud (European Commission 2004, 9–19).

Näiteks emakeelepädevuse üks komponent on *teadlikkus* eri tüüpi tekstidest (järgneb tekstitüüpide loetelu). Sellele vastab tekstitüübile vastava lugemis- ja kirjutamisstrateegia kasutamise *oskus*. Väärtuste veerus seostub eelnevaga nt *avatud suhtumine* erinevatesse seisukohtadesse ning *valmidus* kriitiliseks ja konstruktiivseks dialoogiks (*op. cit.* 9).

Ka kehtiv Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava sisaldab nii teema- kui ka pädevusepõhist lähenemist, kuid kirjeldatud pädevuste mitmekihilisus (üld-, valdkonna- ja ainepädevused üldosas ning läbivate teemade pädevused lisas 22) ja ebamäärane seotus nii omavahel kui ka õppeainetega (vt tabel pöörde) võib suunata neid õppekava praktilisel rakendamisel pigem kõrvale jätma.

Käesolevas artiklis keskendume *läbivatele teemadele* kui kehtivas õppekavas siiski kõige täpsemalt sätestatud nõuetele (**üldosa § 27**). Kõigepealt analüüsime kehtiva riikliku õppekava „aineülesete kihtidega” seotud võimalikke kommunikatsiooniprobleeme. Seejärel pakume rakendusmudelit eri valdkondadega seotud pädevuste kujunemise toetamiseks. Võtmeküsimusteks on ühest küljest aineülese (distsipliine, kontekste, õpikeskkondi seostava ja kõrvutava) lähenemise vajaduse selgitamine õppekava rakendajatele ning teisest küljest niisuguste lähenemiste elluviimist võimaldavate meetodite olemasolu/väljatöötamine.

Artikkel on praktilise, rakendusliku suunitlusega ning selle sihtrühm on õppekava arendustööga tegelejad eri tasanditel – riigi institutsioonidest kooli-juhtkondadeni. Lähtume kehtiva riikliku õppekava läbivate teemade kontseptsioonist, kuid suures osas on kirjapandu ülekantav ka kehtiva õppekava üld- ja valdkonnapädevustele ning 2006. aastal publitseeritud uue riikliku õppekava projektis kirjeldatud läbivatele teemadele (REKK 2006).

2. Eestis kehtiva riikliku õppekava ambivalentsus „aineülesete kihtide” kirjeldamisel

Eesti kehtivas riiklikus õppekavas on pädevusi ja läbivaid teemasid kirjeldatud ja avatud ambivalentselt ning nendega seotud nõudmised on jäänud eba-

Ühik („kiht“)	Loend	Olemus	Nõuded õppekava rakendajale
Üldpädevused	Õpipädevus Väärtuspädevus Tegevuspädevus Enesemääratluspädevus	Üldpädevuse olemuse selgitus õppekavas puudub. §-s 7 kirjeldatakse lühidalt iga loetleva üldpädevuse sisu, nt „enesemääratluspädevus – suutlikkus mõista ja hinnata iseennast, mõtestada oma tegevusi ja käitumist ühiskonnas, kujundada end isiksusena“ (üldosa § 7 lg 1 p 4). §-des 16, 19, 22 ja 25 esitatakse kooliastmeti taotletavate üldpädevuste loendid (19–20), nt „I kooliastme lõpuks õpilane: 1) suhtub endasse positiivselt; 2) on viisakas, täidab lubadusi; 3) suhtub hoolivalt asjadesse, sest teab, et need on loodud inimeste tööga; 4) käitub loodust hoidvalt...“ (üldosa § 16 lg 1 p-d 1–4).	Kooli peab looma tingimused „riiklikus õppekavas määratletud pädevuste saavutamiseks“ „kooliõppekava ning õppe- ja kasvatusprotsessi kaudu“ (üldosa § 6 lg 3) Üldosa §-s 10 lg 2 „Õpetuse integratsiooni alused“ mainitakse ka õpetajate koostööd „pädevuste konkreetiseerimisel, õpetuse eesmärkide püstitamisel, õppesituatsioonide loomisel ja eri ainetele ühiste probleemide ja mõistestiku määratlemisel.“
Valdkonnapädevused	Sotsiaalne pädevus Refleksiooni- ja interaktsioonipädevus Tehnoloogiapädevus Kommunikatiivne pädevus Matemaatikapädevus Looduspädevus Kultuuripädevus	Valdkonnapädevusi on õppekava üldosas määratletud kui pädevusi, mis kujunevad „üldpädevuste ja õppeainepädevuste [pädevused, mis kujunevad saavutatud õpitulemuste alusel ning määratletakse ainekavades kooliastmeti – üldosa § 8] ning õpetuse integratsiooni tulemusena“ (üldosa § 9 lg 1). §-s 9 kirjeldatakse lõigupikkuse tekstiga iga loetleva valdkonnapädevuse sisu ning sellele vastavaid õppeaineid ja läbivaid teemasid, nt „looduspädevus – suutlikkus orienteeruda elus- ja eluta looduse nähtustes, nendega seonduvates seaduspärasustes, loodusteaduslikes teadmistes ja mõtteviisides; loodushoidlik ellusuhtumine. Looduspädevuse kujunemisel tähtsustuvad õppeainetena loodusõpetus, geograafia, bioloogia, keemia, füüsika, läbiv teema <i>Keskkond ja säästev areng</i> “ (üldosa § 9 lg 2 p 1).	
Läbivad teemad	Keskkond ja säästev areng Töölane karjäär ja selle kujundamine Infotehnoloogia Meedia Turvalisus	Õppekava üldosas tuuakse läbivad teemad (LT) kõigepealt sisse tühe õpetuse integratsiooni saavutamise vahendina (kusjuures õpetuse integratsioon omakorda on õpilase üld- ja valdkonnapädevuste kujunemise teenistuses) (üldosa § 10 lg 1). „Läbivad teemad puudutavad õpilase isiksuse ja sotsiaalse arengu seisukohalt olulisi eluvaldkondi, mida ükski õppeaine eraldi ei käsitle“ (üldosa § 10 lg 3). Täpsemalt on LT-de olemust selgitatud lisa 22 ptk-s 1 „Üldalused“. Samas on lühidalt kirjeldatud konkreetseid LT-sid. „Läbivate teemade õpetamise eesmärk on kujundada teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumisnorme valdkondades, millel on kokkupuutepunkte .../ Läbivate teemade õpetus realiseerub kogu kooli tegevuse kaudu: ainekavade, kooli mikrokliima, juhtimise ja majandamise kaudu. Õpetajal on õpimotivatsiooni loov, hoiakuid kujundav ning ea- ja jõukohast õppekeskkonda loov roll. Eelistatud on õppevormide mitmekesisus, õppimine kogemuse kaudu: rühmatööd, projektid, ekskursioonid, arutelud, individuaalsed ülesanded, kodutööd, loovülesanded jne. Õpetaja isiklik eeskuju hoiakute ning töö- ja suhtlemisoskuste osas omab määravat tähtsust“ (lisa 22 ptk 1 p-d 1.1, 1.3). Selle peatüki selgitus ilmestab termini „teema“ ambivalentset, vrd nt (esile tõstnud käesoleva artikli autorid): „ <u>Keskkonda ja säästvat arengut käsitletakse</u> kolmest aspektist: looduskeskkond, sotsiaalne keskkond, sh majanduskeskkond ja kultuurikeskkond. <u>Teema õpetamisega</u> seatakse eesmärk kujundada õpilaste keskkonnateadlikkust, kasvatada keskkonnahoidlikku tarbijat ...“ (lisa 22 ptk 1 p 1.4). Lisa 22 ptk-des 2–6 loetletakse iga LT õppe-eesmärke (nt „teadvustab inimese sõltuvuse loodusvaradest ja -ressurssidest“ – ptk 2 p 1.1) ja „kujundatavaid pädevusi“ kooliastmeti (nt „hoiab oma kodukoha loodust ja ehitis“ – ptk p 2.1.4).	Kooli õppekava üldosa peab kajastama kokkuleppeid läbivate teemade nomenklatuuri ja nende käsitlemise põhimõtete kohta (üldosa § 27 lg 2 p 3). Kooli ainekavad peavad sisaldama aine „õppesisu, sh õppekava läbivate teemade käsitlemine...“ (üldosa § 27 lg 4 p 2).

Tabel. Aineülesed „kihid“ Eesti kehtivas (2002. a) põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava määruses.

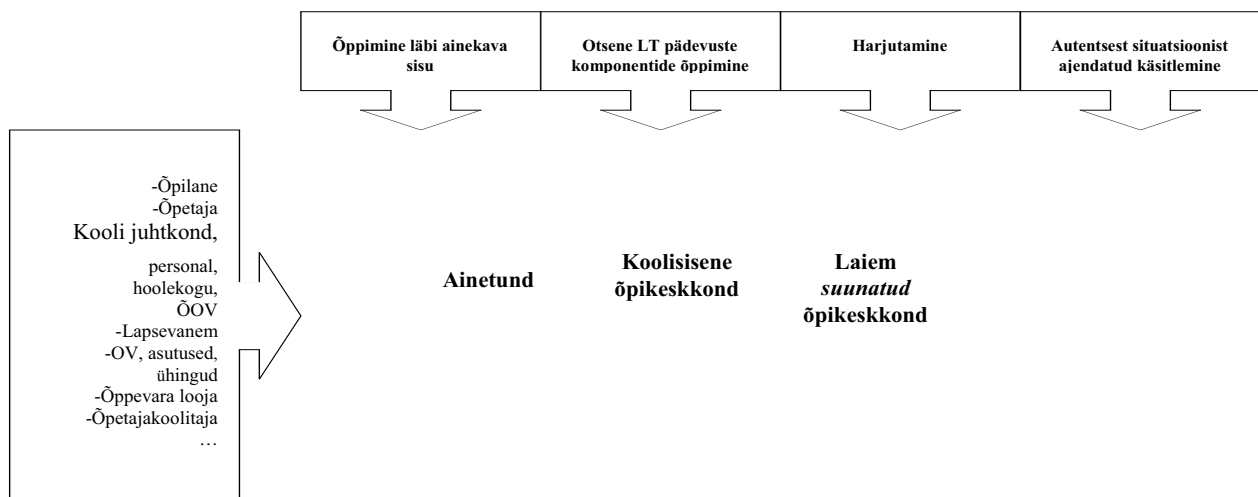
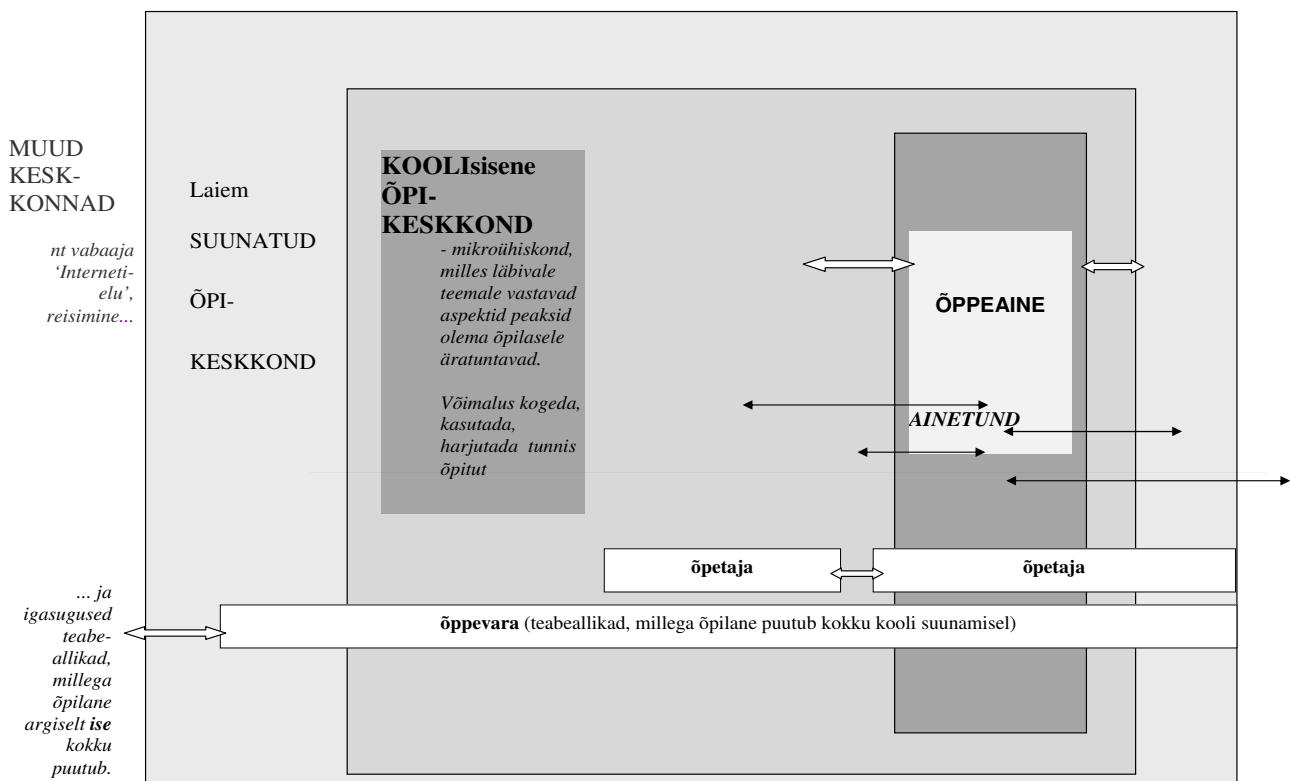
määraseks (vt tabel). Üld- ja valdkonnapädevuste roll õppekavas jääb deklaratiivseks – näiteks erinevalt läbivatest teemadest ei eeldata nende lähemat avamist kooli õppekavas (üldosa § 27, vt tabel). Kuid ka konkreetseim läbivate teemade rakendamist puudutav säte (üldosa § 27 lg 4 p 2) nõuab nende „käsitlemist“ õppeainete (NB! tavaliselt *teemade* loendina esitatava) ainesisu raames. Seega pole üllatav, et kuigi *ka* läbivad teemad on õppekava lisa avatud pädevusekeskselt, on peamine viis, kuidas need koolipraktikas rakenduvad, mingi teemaga seostumisele osutavad märked õpetaja töökavas ning vastavaid

teemasid kirjeldavad peatükid õpikutes (vrd Harro-Loit 2004). (Erandiks on sellised konkreetsete oskused, mille õppimine lähtub juba olemasolevate õppeainete sisust, vrd nt Loogma jt 2005.)

Võrreldes Euroopa Komisjoni töörühma 2004. aasta võtmepädevusi kirjeldavate tabelitega (European Commission 2004, 9–19), on pädevusi kirjeldavaid „kihte“ Eesti õppekavas liiga palju (vt tabel). Tulenevalt oma lineaarsest ülesehitusest kehtestab see järjest pädevuste loendeid, mis osalt kordavad üksteist, osalt aga suunavad meetodiliselt erinevatele lähenemistele (vt eespool teemav. pädevustekeskse lähenemise kohta).

3. Mida läbivad teemad „läbivad“?

Taotlus toetada õpilasel paindlike, erinevas ja osalt ettearvamatus kontekstis kasutatavate pädevuste kujundamist eeldab koostööd eri õppeainete ning õppeainete ja koolikeskkonna vahel. Näiteks sihipärane keskkonna- jm väärtuskasvatus ei peaks piirduma tähtpäevaaktuste ja „valitud“ õppeainetega. Turvalisuse reegleid ja nende otstarvet peaksid õpilasele märgataval moel järgima ja meelde tuletama kogu koolikeskkond, kõik üritused ja huvitegevus. Sel juhul võib kõnelda **õpikeskkonna**



Joonis. Õpikeskkonna tasandid, mis toetavad õpilaste pädevuste kujunemist.

eri tasandite (nt õppeainete ja klassivälise töö, vt täpsemalt joonis) **sünergias** (vrd nt Brooks jt 1998; Himmelmann 2005; Kerr 2003; Kerr ja Cleaver 2004; Morrison 1994; Page jt 2005; Standaert jt 2002). See tähendab kogu koolikeskkonna, autentsete situatsioonide ja õpitud teadmiste-oskuste harjutamise võimaluste sihipärast ärakasutamist.

Vähem tähts pole ka õppeainete omavaheline sünergia, mis võib ilmneda, alates mingi teema või probleemi käsitlemise ajalisest koordineerimisest

õppeainete vahel kuni keerukama transdistsiplinaarse lähenemiseni. Viimane võib toimuda nt selle kaudu, et eri ainetes kasutatavate mõistete, meetodite ja strateegiatega valikul on lähtunud ühistest põhimõtetest (Klein 2006). Mida tähtsamal kohal on taotlustes õpilase aineülesed pädevused, seda suuremat tähelepanu tuleks pöörata üldistele ning püsivatele õppe- ja kasvatustrateegiatele nii ainetunnis kui ka koolikeskkonnas laiemalt. Samas on aineülesed pädevuste kujunemiseks vajalik vasta-

vate teadmiste-oskuste eksplitsiitne õppimine ka konkreetsetes ainetundides, n-õ *sisenemiskohad*. See eeldab, et riiklikus või kooliõppekavas määratletakse ühe või teise teadmiste-oskuse (või pädevuse) eest *vastutav* õppeaine. Vastasel korral võib pädevus muutuda tööpoolest teemaks, mida n-õ mõeldamises puudutatakse. Vaja on aga eksplitsiitset õppimist.

Õpikeskkonna eri tasandite sünergia võimalusi võib aidata paremini mõtestada joonis.

Konkreetseim tasand – *ainetund* – on n-õ privilegeeritud aeg, mil ühelt poolt panna taotletavate pädevuste omandamisele alus ning teiselt poolt reflekteerida (meenutada) nende kasutamist kõigjal mujal. *Muu koolisisene õpikeskkond*, mis ainetundi ümbritseb ja hõlmab, on klassitunnis reflekteeritava ning õpitava kogemise ja rakendamise koht; siin saab omandada/rakendada-harjutada oskusi (nt ürituste korraldamiseks või konflikti lahendamiseks vajalikud oskused), mida klassitund ei võimalda.

Laiem kooliväliline, ent ikkagi kooli ja tema koostööpartnerite suunatav õpikeskkond hõlmab näiteks selliseid kooliväliseid tegevusi nagu üritused ja õppekäigud (sh ainealased), aga ka koostöö asutuste ja ettevõtetega (sh õpilaste vabatahtlik töö). Samuti koostöö lapsevanematega – ühine kogemuste ja keskkondade kavandamine õpilaste jaoks. *Muud keskkonnad* hõlmavad kõiki neid õpilase kogemusi, mida kool ei suuna, näiteks tema vaba aja Internetitegevused, perekondlik Egiptuse-reis jms, mis sellegipoolest mõjutab samuti õpilase vastavate pädevuste kujunemist. „Muudes keskkondades” kogetut saab ja tuleb koolis samuti arvestada, kuid n-õ tagantjäre, nt kogetut ainetunnis reflekteerides – mitte aga juba õpet kavandades. Neljandat liiki „muude keskkondade” eraldi väljatoomine on meie arvates oluline, juhtimaks tähelepanu nende tegurite mitmekesisusele, mis läbivate teemadega seotud teadmiste, oskuste ja hoiakute kujunemist mõjutavad ning õppekava- ja koolitöös – n-õ tagantjäre – arvestamist vajavad.

4. Sihtrühmad ja metoodilised vajadused

Kirjeldataud „tasandid” osutavad ühtlasi sihtrühmadele, kelle seostele ja omavahelisele kommunikatsioonile läbiv teema peaks osutama: õpilane, õpetaja, kooli kogud (juhtkond, õppenõukogu, õpilasomavalitsus), lapsevanemad ja kogukond, õppevaraloojad, õpetaja-koolitajad, omavalitsus jne.

Niisiis, kuigi õppekava annab läbivate teemade näol konkreetseid lõimeniidid, on selle ressursi kasutamiseks vaja kaht eeldust.

1. Kool võtab omaks kommunikati-

siooni võrgustikumudeli. See tähendab muuhulgas hierarhilisest kommunikatsioonimudelist loobumist ning õpetajate koostöö tõhustamist; eri osapoolte (õpilased, vanemad, koolitöötajad, kohalik omavalitsus jms) kaasamist pedagoogilistesse otsustusprotsessidesse.

2. Koolisein muutub läbilaskvamaks – tekib tihedam koostöö õppeprotsessis riigi- ja omavalitsusasutuste, kolmanda sektori huvigruppidega.

Nii õpetajate meeskonnatöö, võrgustiku, innovatsiooni kui ka ennast hindava ja uuriva lähenemise jaoks on vaja ette näha ajaressursid nii kooli töökorralduses kui tingimata ka juba õpetajakoolituses (vrd nt Kerr 2003; Kerr ja Cleaver 2004; Page jt 2005; Standaert jt 2002).

Eestis on olnud ja on näiteid tõhusalt töötavatest õppetoolidest ja ainesektsioonidest koolides. Nagu kirjutab Viktoria Neborjakina Tartu Puškini Gümnaasiumi 2004. aastal välja antud kogumiku sissejuhatuses (2004, 8): „Kogumikus esitatakse näiteid selle kohta, kuidas on võimalik erinevate käsitlusviisidega kujundada läbiva teema **arendamise strateegiat**. Neid võib pidada kooliprogrammi **eri tasemete ja viiside lõimimise näideteks**” (autorite rõhutus). Selle kooli läbivate teemade rakendamisstrateegiasse kuulus ka kooli struktuuris vastav metoodikanõukogu, läbivate teemade koordineerijate ja vastavate kommunikatsiooniformaatide sisseviimine kooli töökorraldusse (*op. cit.* 6).

Ei saa muidugi väita, et metoodikat või õppevara läbivate teemade käsitlemiseks üldse pole. Probleemiks on aga olemasoleva metoodika ja metoodiliste materjalide kvaliteedi ebaühtlus ning õppeaineti läbimõeldud sünergiaavõimaluste vähesus: kuidas näiteks koordineerida allakriitilise mõtlemise *harjumuse kujunemist* eri klassides nii ajalootunnis, loodusteadustes kui ka kirjan-duses? Kuidas suunata õpilasi näiteks kasutama õpitud kommunikatiivseid oskusi, kui nad koostavad ülekoollise ürituse või õpilasomavalitsuse tegevuse kommunikatsiooniplaani?

Muidugi peitub ka otseselt vastavate pädevuste kujundamisele mittesuunatud õppevara kasutamise viisides integratsiooni- ja üldiste pädevuste kujunda-

mise võimalusi. Probleem on aga selles, et olemasoleva õppevara „tõlkimine” nõuab õpetajatelt niisuguste analüüsi-oskuste valdamist, mida enamikule neist ei ole kunagi süstemaatiliselt õpetatud, puuduvad ka asjakohased tugimaterjalid.

Tõsi, õpetajakoolituse täiendamine ja heade tugimaterjalide loomine ei olegi lihtne, eeldab ju aktuaalsete teemadega seotud teadmiste toomine haridusse oma ala aktuaalseid küsimusi sügavuti tundvate inimeste kaasamist – selleks, et (1) eristada kõige olulisem, (2) jõuda taotletavate pädevusteni efektiivseimal viisil, on tarvis **(a) erinevate professionaalide koostöö tulemusena töötada välja (ja testida) spetsiaalne metoodika ja õppevara, (b) on vaja professionaale, kes saaksid teiste valdkondade spetsialiste vastavalt vajadusele nõustada**. Ka näiteks organisatsioonikultuuri osas pärineb palju olulisi teadmisi väljastpoolt üldhariduse ja kitsamas mõttes haridusuuringute valdkonda.

5. Tagasiside väärtustab

Pädevused, sh kehtiva riikliku õppekava läbivate teemade kaudu taotletavad pädevused sisaldavad nii selliseid komponente, mida saab hinnata traditsiooniliste meetoditega ning sõnastada taotletavate õpitulemustena õppeainete aine- ja töökavades, kui ka selliseid komponente (sh hoiakud, väärtushinnangud, õpitu ülekandmise suutlikkus), mida „kõrvalt” ja koolisituatsioonis saab tagasisidestada vaid palju tinglikumalt ja osalisemalt, sh kus palju suurem osatähtsus on paratamatult õpilase enesehindamisel. Samas on tagasiside õpetaja hinnanguna väga tähtis, sest selle kaudu vastav õppetegevus väärtustatakse (Kerr ja Cleaver 2004; Page jt 2005; Walker 2002). Nii õpilase kui ka õpetaja seisukohalt kehtib tõdemus, et juhul kui soovime, et läbiv teema oleks midagi enam kui lihtsalt *veel üks teema*, mida muu õppetöö käigus puudutatakse; kui soovime, et see omaks väljundit õpilase pädevuste arengu kujul, peame nende pädevuste kujunemist ka tagasisidestama.

Pädevuste kirjeldustena esitatud läbivate teemade hindamise põhimõtete väljatöötamisel tuleks kaaluda, kui efek-

tiivne on ühelt poolt numbriline hindamine ja teiselt poolt tulemuste lõpliku saavutatuse ja omandatuse rõhutamine. Päädevuste hindamisel tuleks pöörata enam tähelepanu sõnalisele hinnangule, st selgitavale, õpilase tugevusi ja nõrkusi väljatoovale kirjeldusele – sellele, kuidas õpilase oskused, teadmised, hoiakud õppimisprotsessi jooksul muutuvad. Nende aspektide arvestamiseks ja rakendamiseks tuleks igale läbivale teemale välja töötada asjakohased hindamiskriteeriumid ja -vahendid. Näiteks läbiva teema „meediaõpetus“ analüütiliste oskuste kujundamiseks oleks vaja nii spetsiifilisi ülesandeid kui ka hindamiskriteeriume. Õpilase ühele soorituks (näiteks seinalehe koostamine, ettekande pidamine õpilaskonverentsil, õppeaineid ühendavad projektitööd) saab hinnangu anda mitme õppeaine seisukohalt korraga. Sõnaline hinnang vajab aga väärtustamist niihästi õpilaste, õpetajate kui ka lapsevanemate silmis, kuna senine hindamispraktika on „päris“ hindeks pidanud vaid numbrit.

Laiemas plaanis ei eelda aineüleste päädevuste kontseptsioon mitte hindamissüsteemi, vaid *väärtustamissüsteemi*, mis sisaldab nii isiksuse kujunemise refleksiooni kui ka mõõdetavat tagasisidet konkreetsete saavutuste kohta. Viimased võivad sealjuures olla nii individuaalsed kui ka rühmapõhised saavutused (nt kas muutub õpilaste motivatsioon koolis käia või koolikeskkonna üldine turvalisus). See omakorda eeldab ka kooli üldisema sotsiaalse kliima ja õpikeskkonna monitooringut. Teisisõnu, vaja on töötada välja analüüsimudeleid ja -skeeme nii iseenda kui ka olemasolevate tugi- ja õppematerjalide hindamiseks, alates nt tunniinteraktsiooni videoülevõtete mikroanalüüsidest klassi- ja aineõpetajatele kuni kooliruumi ja koostöömudelite hindamiskeskideni koolijuhtidele (vt nt Bäckman ja Trafford 2007).

Kokkuvõtteks

Päädevuste kujundamiseks on vaja kooli õppekavas jõuda üle ainepiiride: õpitakse kogu õpikeskkonnas (õppevara, vahetund, kogu kooliruum). Tuleb välja töötada metodoloogia ja õppevara, mis sisaldaks ainetevahelist lõimingut, oleks rakendatav koolikeskkonnas tervikuna ning

pakuks välja sobivaid hindamiskriteeriume. „Läbiv teema“ või mõni muu kontseptsioon ei saa olla „asi iseenese jaoks“, näiteks mingi uue õppesisu lisamise viis, vaid peab olema vahend, mis aitaks lahendada hariduskriitikas teravalt tõstatatud probleeme – toetaks õpilaste koormuse vähendamist efektiivsuse tõstmise (sünergia loomise) abil ning võimaldaks arvestada võtmepäädevuste vajalikkust kiiresti muutuvus ühiskonnas.

Nii ambitsioonika kontseptsiooni nagu aineülestele päädevused efektiivne rakendamine ongi keeruline. Nagu juba aastakümne eest kirjutas Euroopa hariduse uurimise institutsioonide liidu (CIDREE) koostöökoogu, „Poliitika otsustajatele läbivad teemad meeldivad, kuna need võimaldavad pideva juurdelisamise asemel maksimeerida koolisüsteemis olemasolevat. Iseenesest on see teretulnud lähenemine. Kuid tuleb olla ettevaatlik. Üksnes aineülese lähenemise toetamisest ei piisa, väga sageli võib see kujutada endast hoopis silmade kinnipigistamist tegelike probleemide ees. Aineülese lähenemise edukas rakendamine on raske töö“ (Brooks jt 1998, 9).

Eesti riikliku õppekava *läbivad teemad* osutasid õppekavade (1996 ja 2002) loomise ajal aktuaalsetele ja erilist tähelepanu nõudvatele aspektidele, mitmed neist ka uutele valdkondadele, millele tuli traditsiooniliste õppeainete kõrval hakata forsseeritult tähelepanu osutama. Mõningane läbimurre ongi toimunud nende läbivate teemade nendes aspektides, mida on toetanud tugevad projektid (nt infotehnoloogia – Tiigrihüpe, keskkond ja säästev areng – „Tuulik“). Puudunud on aga üldisem rakendusstrateegia, mis toetaks koole ja õpetajakoolitust läbivate teemade eri funktsioonide realiseerimisel.

Kirjandus

Bäckman, E. ja Trafford, B. (2007) *Democratic Governance of Schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2007_Tool2demgovschools_en.pdf, 31.10.2007

Brooks, G., Granville, G., Hooghoff, H., McAndrew, C., Maes, B., Robertson, R. ja Walker, A. (1998) *Across the Great Divides. Report of the CIDREE Collaborative Project on Cross-curricular Themes*. CIDREE.

Cross-Curricular Themes; Conference Proceedings Brussels, 11–12 October 2001. (2002) Brussels: The Ministry of the Flemish Community, Department of Education,

Eurydice (2002) *Key competencies: A developing concept in general compulsory education. Comparative Study*. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032EN.pdf, 31.10.2007

European Commission (2004) *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Implementation of „Education and Training 2010“ Work Programme*.

Fuchs, H.-W. (2003). Auf dem Wege zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* 49, 161–179.

Harro-Loit, H. (2004) Õpik kui lõks. *Haridus* 8., 4–6.

Himmelman, G. (2005) Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*. Toim Edelstein, W. ja Fauser, P.

<http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelman2.pdf>, 31.10.2007

Kerr, D. (2003) Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. *Journal of Social Science Education*, 2. http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/pdf/england_kerr.pdf, 29.05.07

Kerr, D. ja Cleaver, E. (2004) *Citizenship Education Longitudinal Study: Literature Review. Citizenship Education One Year On: What Does It Mean? Emerging Definitions and Approaches in the First Year of National Curriculum Citizenship in England (DfES Research Report 532)*. London: DfES.

Kerr, D. ja Losito, B. (2004) *Education for Democratic Citizenship 2001–2004. Tool on Key Issues for EDC Policies*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2004_53_ToolKeyIssuesEDC_Policies_En.pdf, 31.10.2007

Klafki, W. (1998) *Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundzüge internationaler Erziehung*. Marburg. <http://archiv.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k06.html>, 31.10.2007

Klein, J. T. (2006) A Platform for a shared discourse of interdisciplinary education. *Journal of Social Science*

Education 5, 2, 10–18.

http://www.jsse.org/2006-2/pdf/klein_platform.pdf, 29.05.07

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. ja Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

http://www.dipf.de/publikationen/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, 30.08.2007

Loogma, K., Hiieväli, R., Vürmer, R., Kaljas, T., Aher, S. ja Toommägi, K. (2005) *Riikliku õppekava üldosas sätestatud pädevuste ja 2002.–2004. aasta gümnaasiumi riigieksamitulemuste vahelised seosed. Uurimistöö aruanne*. Tallinn: TLÜ Haridusuuringute Instituut. <http://www.ekk.edu.ee/statistika/aruanne.pdf>, 31.10.2007

Mangrulkar, L., Whitman, C. V. ja Posner, M. (2001) *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*. Pan American Health Organization, Adolescent Health Unit. <http://www.paho.org/English/HPP/HPF/ADOL/Lifeskills.pdf>, 31.10.2007

Morrison, K. (1994) *Implementing Cross-Curricular Themes*. London: David Fulton Publishers.

Nagel, U., Kern, W. ja Schwarz, V. (2006) *Beiträge zur Festlegung von Kompetenzen und Standards für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung – unter den Aspekten Umweltbildung, Gesundheitsbildung und Globales Lernen. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zürich. www.phzh.ch/webautor-data/420/bne_schlussbericht.pdf, 31.10.2007

Neborjakina, V. (2004) Sissejuhatus. Teemakoordineerija kui kooli õppekava arendamise juht. *Läbivad teemad Tartu Puškini gümnaasiumi õppekavas*. Toim V. Neborjakina. Tartu, 5–10.

OECD (1999) *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf>, 31.10.2007

OECD (2005) *The Definition and Selection of Competencies: Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, 31.10.2007

OECD (2006) *PISA – the OECD Programme for International Student Assessment*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>, 31.10.2007

Page, M., Schagen, S., Fallus, K., Bron, J., De Coninck, C., Maes, B., Sleurs, W. ja Van Woensel, C. (2005) *Cross-curricular themes in secondary education. Report of a CIDREE collaborative project*. CIDREE.

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. (2002) *Riigi Teataja* I, 20, 116).

Reid, A. ja Scott, W. (2002) Cross-curricular objectives in national curricula: metaphorical and pedagogic understanding and issues. *Cross-Curricular Themes; Conference Proceedings Brussels, 11–12 October 2001*. Brussels: The Ministry of the Flemish Community, Department of Education, 27–41.

Reid, A ja Scott, W. (2005) Cross-curricularity in the National Curriculum: reflections on metaphor and pedagogy in citizenship education through school geography. *Pedagogy, Culture and Society* 13, 2, 181–204.

REKK (2006) *Riiklike õppekavade materjale*. Tallinn, Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Rey, B. (2002) Reflections on the concept of cross-curricular themes. *Cross-Curricular Themes; Conference Proceedings Brussels, 11–12 October 2001*. Brussels: The Ministry of the Flemish Community, Department of Education, 59–68.

Standaert, R., De Coninck, C., Maes, B., Sleurs, W. ja Van Woensel C. (2002) Conclusions of the discussions in the working groups. *Cross-Curricular Themes; Conference Proceedings Brussels, 11–12 October 2001*. Brussels: The Ministry of the Flemish Community, Department of Education, 69–79.

Säästev Eesti 21. Eesti säästva arengu riiklik strateegia. (2005) Tallinn.

UNESCO (1999) *Õppimine – varjatud varandus. 21. sajandi hariduse rahvusvahelise komisjoni aruanne UNESCO-le*. Tallinn.

UNESCO (2005) *Why Literacy in Europe? Enhancing Competencies of Citizens in the 21st Century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. <http://www.unesco.org/education/uiel/pdf/literacyineurope.pdf>, 31.10.2007

Walker, A. (2002) Assessment and evaluation of cross-curricular themes. *Cross-Curricular Themes; Conference Proceedings Brussels, 11–12 October 2001*. Brussels: The Ministry of the Flemish Community, Department of Education, 53–57.

WHO (1999) *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United*

Nations Inter-Agency meeting. Geneva: World Health Organization Department of Mental Health.

http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf, 31.10.2007