



Edgar Krull

Pedagoogikakandidaat, Tartu ülikooli üldpedagoogika professor

Õppekavaülesed ideed Eesti õppekavades

RESÜMEE

Õppekavaüleste ideede kajastamise traditsioonid, tendentsid ja võimalused Eesti üldhariduskooli õppekavades

Käesolev uurimus keskendub Eesti alg- ja põhikooli õppekavade üldosa ülesehituspõhimõtete ja sisu analüüsile. Üldosades kajastuvate ainekavadeüleste ideede esitamise uurimiseks võeti teoreetilise kirjanduse analüüsi põhjal kasutusele õppekavade organisatsiooniliste mustrite ning üldorientatsioonide, õppe- ja kasvatusprotsessi kõikehaaravuse ning õppekava põhikomponentide kajastamise iseloomustamiseks spet-

siaalsed kategooriad. Õppekava üldosasis analüüsiti võrdlevalt kolmes faasis. Selleks rekonstrueeriti Eestis aastatel 1921 kuni 2002 kasutusele võetud õppekavade üldosad analüüsikategooriate valguses, toodi välja õppekavaüleste ideede kajastamise trendid ja otsiti uusi lahendusi ainekavaüleste ideede edastamiseks võrdlusest Soome õppekavadega. Analüüs tõi välja positiivseid tendentse ainekavaüleste idee-

de esitamise praktikas, kuid ka puudusi, mida tuleks õppekavade edasises arendustöös vältida. Kasutatud õppekavade üldosa analüüsimetoodika on rakendatav ka teistes formaatides esitatud üldhariduskoolide õppekavade analüüsiks.

Märksõnad: kooli õppekava, õppekava tüpologia, õppekava struktuur, raamõppekava, õppekava arendus, õppekavateooria.

Sissejuhatus

Kuigi õppekavateooria hakkas kujunema juba 20. sajandi alguses, rajaneb tegelik õppekavaarendus senini pigem pragmaatilistel kaalutlustel kui teorial. Nii lähtuvad eri riikide õppekavad erinevatest põhimõtetest ja traditsioonidest. Ühtse võrdlusbaasi puudumine on üks põhjus, miks on vähe õppekavasid kui tervikuid võrdlevaid uuringuid.

Käesolev töö keskendub ainekavadeüleste ideede analüüsile riiklike raam-

õppekavade seletavas ehk üldosas. Sellise ülesehitusega raamõppekavad on kasutusel Soomes, Saksamaal (Baierimaal), Norras ja Eestis. Uurimuses võetakse vaatluse alla Eesti alg- ja põhikoolide õppekavad aastatel 1921–2002.

Uurimuse põhieesmärgid on selgitada välja, millised arengulised muutused leidsid aset Eesti õppekavade üldosades nimetatud perioodil, tõmmata paralleele teiste riikide, eelkõige Soome kogemusega ja pakkuda välja lahendusi edasiseks õppekavaarendustööks.

Et õppekava mõiste ja selle karakteristikute osas puudub spetsialistide seas üksmeel, siis esimese sammuna vajavad need ise täpsustamist.

Õppekava mõiste ja õppekavauuringud

Haridusspetsialistid mõistavad sõna *õppekava* all erinevaid asju. Taba (1962, 11) käsitles õppekava õppimise plaanina ja leidis, et kõik, mis on teada õpiprotsessidest ja õpilase arengust, peaks kajastuma õppekavas. Johnsoni

ja ta kolleegide (2005, 423) definitsioon on detailsem.

Õppekava on kõik see, mis toetab õpilase õppimist ... see hõlmab materjale ja õpetamist, mis kajastavad erinevate dokumentidega nagu näiteks õppekava suunised ja õpikud. Ühtlasi sisaldab õppekava seisukohavõtte õpilaste õppimise ja nende õpitulemuste hindamise kohta. Ta sisaldab informaalset ja vähem nähtavaid tahke koolipäevast.

Veelgi laiahaardelisem on Westbury (2003, 532) määratlus:

... õppekava on lõdvast seostuvate ideoloogiate, sümbolite, organisatsiooniliste vormide, volituste ning aineõpetamise ja tunniandmispraktika sümboliseks keskmeks, mis fikseerib kollektiivsed, kuid sageli erinevad arusaamad, mida tuleb väärtustada lähtuvalt hariduslikest ideedest ja käibivast praktikast.

Õppekava definitsioonide varieeruvuse olulised põhjused on valdkonna kompleksus ja lühike iga teadusvaldkonnana. Kuigi õppekavaprobleemide teoreetilisele käsitlemisele haridusfilosoofilisel tasandil pani aluse juba Dewey (Tanner 1996, 124), hakkas see eraldi valdkonnana kujunema alles Bobbitti (1918, 1924), Chartersi (1923) jt tööde mõjul. Esimeseks terviklikuks ja tunnustatud teooriaks said Tyleri (1949) õppekavaprintsiibid.

Ehkki õppekavateoreetiline mõtlemine on alles kujunemas, on seda korduvalt maha kantud. 1960-ndatel väitis Schwab (1969), et õppekavateooria on oma ebakõllisuse, selge sihi ja eba-praktilisusega surmaeelses seisundis. Wraga ja Hlebowitsh (2003) leidsid, et moodne õppekavateooria, kui lähtuda Schwabi kriteeriumidest, on sajandivahetusel sellele seisundile isegi lähemal, kui oli 40 aastat tagasi.

Kui Wraga ja Hlebowitsh ongi ülekohtuselt kriitilised, ei saa eitada, et senini pole selgust, mida terviklik õppekavateooria peaks hõlmama, ega selleski, mida mõista õppekava all. Näiteks alustab Valverde (2003, 524) oma ülevaadet valdkondlikest uuringutest järgmise seletusega.

Õppekava uuringute valdkond on risustatud arvukate ja üksteisest erinevate õppekava definitsioonidega. Empiirilistes uuringutes ulatub õppekava definitsioonide helistik variantidest, mis peavad selle termini all silmas kõike klassis toimuvat, kuni versioonideni, mis piirduvad õpetamiseks kohustuslike teemade defineerimisega ametlikes hariduspoliitilistes dokumentides.

Nii tuleb nõustuda Connelly ja ja Clan-

dinini (1992, 282) järeldusega, et õppekavauuringute väärtuseks „...on pigem teoretiseerimine õppekava teemadel kui tulemusena sündiv teooria”.

Siiski, et analüüsida ainekavaüleste ideede kajastamist õppekavade üldosas, on tarvis piiritleda seal potentsiaalselt kajastuvate ideede ring. Üks võimalus selleks on võtta vaatluse alla õppekavasid iseloomustavad tuntud kategooriad ja klassifikatsioonid.

Õppekavade analüüsimise kategooriad

Õppekavade tüpoloogiad

Õppekavasid on korduvalt püütud iseloomustada tüpoloogiatega. Näiteks eristab McNeil (1992) nelja õppekavatuüpi: akadeemilised, sotsiaalkonstruktivistlikud, humanistlikud ja tehnoloogilised õppekavad. Johnson ja ta kolleegid (1991, 478–484) jaotasid õppekavad algselt aine-, kompleksainete, põhivara- ja lapsekeskseteks; 13 aastat hiljem aga laiendasid oma tüpoloogiat, eristades ainekeskseid, kompleksainelisi, põhivara-keskseid, spiraalseid ja probleemipõhiseid ning õppematerjali valdamist rõhutatavaid ja standarditepõhiseid õppekavu (Johnson jt 2005, 427–428). Vaadeldud tüpoloogiad iseloomustavad õppekavasid väga üldisel tasemel, kuid pakuvad õppekavade analüüsimise ja kirjeldamise võimalusi eri perspektiividest.

Õppekava dimensioonid

Teise raamistuse õppekavade iseloomustamiseks pakub Kelly (1999, 2–7), kes võttis kasutusele tervik-, varjatud, plaanitud (*versus* omandatud) ning formaalse õppekava mõisted.

Tervikõppekava iseloomustab õppe- ja kasvatustöö planeerimise haaret, mis võib ulatuda ainekava sisuloendist kuni haridusasutuse kõikehõlmava programmi, sealhulgas kasvatustöö.

Varjatud õppekava iseloomustab eesmärgipäraselt õppimist, /---/ kus õpilased õpivad tulenevalt kooli õppetöö korraldusest, seal kasutada olevatest õppematerjalidest, kuid kus õpitav sisu ei ole ilmutatult planeeritud või ei ole seda isegi teadvustanud need, kes vastutavad tegevuste korraldamise eest (Kelly 1999, 4).

Planeeritud versus omandatud õppekava iseloomustab kooskõla ametliku ehk tsentraalse õppekava ja realiseeritud õppekava vahel. Paljudes maades kasutatakse üldhariduskoolide tegevuse suunamiseks rahvuslikke raamõppe-

kavasid, mis annavad suunised regionaalsete ja kooliõppekavade koostamiseks (vt NIER 1999).

Formaalne versus mitteformaalne õppekava näitab, mil määral ametlik õppekava kajastab mitteformaalset õppe- ja kasvatustööd, mida õpetajad teevad enamasti vabatahtlikult klassi- ja kooliväliselt. Siia alla kuuluvad töö huviringides, koolipidude korraldamine, osalemine klubitegevustes jmt, mis täidab tähtsat rolli kasvatuses ja nõuab nii mõnigi kord õpetajatelt tõsist tööpanust.

Õppekava komponendid

Kolmanda raamistuse õppekavade iseloomustamiseks pakub Tyleri (1949) teooria. Tyleri järgi peab mis tahes õppekava või -plaan andma lahendused kasvatusesmärkide püstitamiseks, õpikogemuste väljavalimiseks ja organiseerimiseks ning eesmärkide saavutatuse hindamiseks. Nimetatud loetelu on tuntud ka Tyleri ratsionaalina. Taba (1962) arendas edasi Tyleri käsitust, jaotades kasvatusesmärgid kategooriateks: baasteadmised, mõtlemisuskused, hoiakud ja akadeemilised oskused. Samuti asendas ta Tyleri õpi- ehk hariduskogemuse mõiste õppetöö planeerimise jaoks praktilisema *õppesisu* mõistega.

Analüüsikategooriad

Kuigi kaugel kõikehaaravusest, võimaldavad käsitletud kategooriad iseloomustada õppekavasid (1) üldtüübi ja/või orientatsiooni, (2) kõikehaaravuse ja praktilisuse (Kelly dimensioonide) ning (3) õppekava võtmekomponentide tähenduses. Kui õppekava üldosa eesmärk on iseloomustada kogu õppekava ja kajastada selles ainekavadele ühiseid momente, siis peaksid need suuremal või vähemal määral peegeldama ka mõtlemist loetletud kategooriates. Kokkuvõtvalt on analüüsikategooriad esitatud tabelis 1 (lk 36) koos nende määratlemist suunavate küsimustega. Tabeli viimane kategooria – selgus ja ülevaatlikkus – on toodud sisse kirjeldamiseks üldist muljet õppekava üldosa põhimõtete, ettekirjutuste ja soovitude esitamise viisist ja kvaliteedist.

Ülevaade Eesti üldhariduskooli õppekavade üldosadest

Kuigi kolmeaastane kohustuslik haridus kehtestati Eestis juba 1870, said rahvuslik hariduspoliitika, koolisüsteemi ra-

Kategooria	Autorid	Kuidas see õppekavaalane idee kajastub üldosas
1. Organisatsiooniline muster (akadeemiline, sotsiaal-konstruktivistlik, humanistlik ja tehnoloogiline)	McNeil (1992)	Milline on õppekava domineeriv organisatsiooniline muster?
2. Orientatsioon (aine-, kompleksaine või põhivara-keskne, spiraalne, probleemi-põhine, õppematerjali täielikule omandamisele suunatud või standarditepõhine õppekava)	Johnson jt (2005)	Milline on selle õppekava põhiorientatsioon?
3. Dokumendi kõikehaaravus	Kelly (1999)	
3.1. Kasvatuse programmi terviklikkus		Kas tegemist on tervikliku õppekavaga või piirduakse ainekavade-ga?
3.2. Varjatud õppekava		Milline on panus varjatud õppekava teostamiseks?
3.3. Informaalne õppekava		Kas õppekava pakub juhendeid klassi- ja kooliväliseks kasvatustööks?
3.4. Rakendamine		Millised on meetmed kavandatud/kirjutatud õppekava elluviimiseks?
4. Põhikomponentide olemas-olu ja kvaliteet	Tyler (1949) Taba (1962)	
4.1. Sihid ja eesmärgid		Kas ja kuidas on üldised kasvatuseesmärgid ja ainete õppimise eesmärgid kajastatud?
4.2. Õppesisu		Kas õppesisu valikupõhimõtted ja selle ülesehitus on õigustatud ja adekvaatselt kirjeldatud?
4.3. Õppemeetodid		Kas soovitusel õppemeetodite kasutamiseks on esitatud ja põhjendatud?
4.4. Meetmed õpiväljundite hindamiseks		Kuidas on hindamisprogramm kajastatud?
5. Selgus ja ülevaatlikkus		Kas esitatud ideed on jälgitavad ja arusaadavad?

Tabel 1. Õppekavade analüüsikategooriad.

Kinnitamisaasta	Nimetus	Õppekava üldiseloome	Koostamise eest vastutav asutus
1921	Algkooli õppe- ja tunnikavad	Juhendmaterjal	Haridusministeerium
1928	Algkooli õppekavad		
1937			
1938	Algkooli, keskkooli, gümnaasiumi õppekavad	Juhendmaterjal	
1940	Algkooli õppekavad 1940/41. õppeaastaks	Ainekavad ideoloogiliselt äärmuslikult kallutatud ajaloo ainekavaga	Hariduse Rahvakomissariaat
1942	Algkooli õppekavad	Ainekavad koos ideoloogiliselt kallutatud ajaloo ainekavaga	Haridusdirektoorium
1944–1991	Aastased õppeplaaniid ja aine-programmid, millele lisandus kommunistliku kasvatuse näidisprogramm	Rangelt tsentraliseeritud õppekavad	Nõukogude Liidu Haridusministeerium, ENSV Haridusministeerium
1992	Põhikooli õppekava (projekt)	Raamõppekava	Eesti Hariduse Arenduskeskus
1996	Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava		Haridusministeerium
2002	Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava		Haridus- ja teadusministeerium

Tabel 2. Eesti üldhariduskoolide õppekavad.

jamine ja õppesisu kujundamine võimalikuks alles koos Eesti vabariigi sünniga. Uus kuueaastase kohustusliku hariduse õppekava võeti kasutusele 1921. Selle-ga pandi alus rahvusliku üldhariduskooli õppekavade koostamise ja kasutamise traditsioonile Eestis. See traditsioon kat-

kes seoses Saksa okupatsiooniga (1941–1944) ning Nõukogude okupatsiooniga ja annekteerimisega (1940–1941 ja 1944–1991), kuid taastati taas pärast iseseisvumist. Mõlema iseseisvusperioodi ja okupatsioonivõimude rakendatud õppekavade lühiiseloostused ja kin-

nitamise aastad¹ on esitatud tabelis 2.

Algkooli õppe- ja tunnikavad 1921

Eesti esimese algkoolide õppekava (Haridusministeerium 1921) üldosa tekst oli pikk vaid kaks lehekülge, kuid kajastas olulisi õppekavaüleseid põhimõtteid. Pärast sissejuhatavaid lauseid uue haridussituatsiooni ja õppekava iseloomu kohta järgneb näpunäide õppeainete käsitlemiseks.

Kõigepealt tuleb õppekavade² tarvitamisel silmas pidada, et ükski õppeaine ei saa esineda koolis täiesti iseseisvana, teistest eraldatuna, nagu ei saa seda elus ükski teadusega kunst. Kõik nad käsitlevad ühte ja sedasama ilma, kuid isesugustest vaatepunktidest ja vahest ka isesuguste abinõudega (1921, 1).

Edasi rõhutatakse, et oma aine õpetamisel tuleb arvestada teiste õppeainete sisuga ja vältida asjatut dubleerimist. Järgnevad meetodilised näpunäited komplekslähenemiseks ja sisu keskustamiseks³:

Mida noorem on klass, seda ligemalt on tarvis koondada õppeaineid, neid võimalikult kõiki ühes klassis andes ühe õpetaja hoolele. Siis ei tohiks ununeda asjaolu, et kõik õppeained võivad leida ja peavad leidma omale ühise ülesande, sest harivad ühti ja neidsamu päid, südameid ja meeli. See ülesanne muutuks laienedes ja süvenedes ühes õpilase arenemisega, alates õpilaste ligima ümbruse tähelepanemisega ja jõudes kuni praktilise ilmavaate väljatöötamiseni. Viimane ei jääks mitte saatuse hooleks, nagu varemini, kus üksikute õppeainete käsitlemisel mitmesugusel ajal ja mitmesuguse väärtusega ilmavaate killukesi anti, mis väga tihti kokku ei sobinud. Sellest selgub, et igale õppeaastale määrata tuleks oma peateema, mis tööd kõigis õppeainetes ühendaks (1921, lk 1).

Ka rõhutab tekst, et õppetöös pöörataks erilist tähelepanu õpilaste tööhuvi (õpimotivatsiooni) alalhoidmisele esimeses klassis, rakendades õpilasi jõukohasesse õppetöösse. Üldosa osutab, et õppekava nõuetesse tuleb suhtuda paindlikult ja arvestada õppetöös õpilaste individuaalse eripäraga, ning selektab, et ainekavades on eraldi välja toodud kõigile kohustuslik materjal ja täiendav materjal, mille omandamine on eeldus õpingute jätkamiseks keskkoolis.

Algkooli õppekavad 1928

Eesti teise algkoolide õppekava (Haridusministeerium 1928) üldosa on mahukam. Ka selle struktuur ja olemus on märkimisväärselt muutunud. Selles defineeritakse alghariduse eesmärgid ja ülesanded, osutatakse pedagoogilistele

printsipiidele, mida tuleb järgida õppetöös, ning antakse soovitusid õppeainete sisu valikuks ja õppetöö organiseerimiseks. Dokument rõhutab, et

...algkooli esimene tähtsam ülesanne on kasvatus. Kogu õpetus algkoolis peab võtma oma sihiks laste kehalise ja vaimse arendamise ja kõlbla täiendamise, luues sellega aluse selge ilmavaate, kindla ning hea iseloomu ja teovõimsa isiksuse kujunemisele (1928, 1).

Järgnevas defineeritakse õppeainete sihid ja eesmärgid ning antakse näpunäited õppeainete integreerimiseks, tuues eraldi välja iga õppeaine ülesanded: kasvatuslikud sihid, teadmused⁴ ja oskused ning keskus (1928, 2–7). Uudne moment on õpilaste kodutöö rakendamise põhimõtted.

Aine läbitöötamine peab sündima peamiselt klassis. Sunduslikke kodutöid 1. õppeaastal ei tule üldse määrata; järgmisel õppeaastail peab neid nii korraldama, et viimasel õppeaastal sunduslikud kodutööd ei nõuaks õpilaselt keskmiselt mitte üle 2 tunni päevas (1921, 2).

Teise õppekava üldosa kajastab märkimisväärset edasiminekut näpunäidetes õpetuse ja kasvatusse integreerimiseks võrreldes 1921. aasta õppekavaga.

Algkooli õppekavad 1937

Kolmanda algkoolide õppekavaversiooni (Haridusministeerium 1937) üldosa on 1928. aasta versiooniga võrreldes kokkusurutum ja lakoonilisem. See määratleb algkooli sihid ja ülesanded ning tõstab esile õppeainete õpetamise varjatud mõju õpilaste kõlbelisele ja isiksuskule arengule. Muu seas ütleb see järgmist.

Õpetuse kaudu esitatakse isikute ja rahvaste käitumisest ning nende saatuse kujunemisest näiteid ja eeskujusid, mis selgitavad ja põhjendavad ühiskondliku elu nähtusi, äratades sellega õpilases riiklikku meelsust ja kasvatades tema tahet koostööks kaaskodanikega (1937, 4).

1928. aasta õppekava rõhuasetus kehalisele kasvatussele on uues versioonis asendatud igakülgsest arenenud isiksuse kasvatusideaaliga. Üldosa alajaotus „Õpetuse korraldamise põhimõtted” rõhutab vajadust üksikõppeained integreerida ja lubab esimestes klassides üldõpet. Samuti rõhutab see kohalike olude ning õpilaste loomulike kalduvuste ja võimete arvestamise olulisust õppetöö kavandamisel. Tekstis on toodud õpilaste kodutööde koormuse piirnormid. Üldosa lõpeb tõdemusega:

Kasvatus ja õpetus peavad alati õpilast mõistma ja võtma teda tervikuna. Selline kasvatus ja õpetus on saavutatav vaid õpetaja enda kaasaelamisega, hingelise soojuse ning armastusega (1937, 5).

Uudne moment üldosas on näpunäited kasvatusööks klassijuhatajatundides ja klassivälises tegevuses.

Algkooli, keskkooli ja gümnaasiumi õppekavad 1938

Selle õppekavade komplekti (Haridusministeerium 1938) ühtede kaante vahel avaldamise eesmärk oli kooskõlastada algkoolide kahe viimase klassi ja viieaastase progümnaasiumi kahe esimese klassi kohustuslik õppesisu⁵. Dokumenti eessõna ei paku pedagoogilisi uuendusi, vaid piirdub näpunäitega algkooli ja keskkoolide olemasolevate õppekavade ainekavade ühtlustamiseks.

Okupatsioonivõimude rakendatud õppekavad 1940 ja 1942

Koos Eesti inkorporeerimisega N Liitu 1940. aastal võtsid kohalikud haridusvõimud kasutusele ajutised õppekavad, mis pidid sillutama teed üleminekuks Nõukogude üldharidussüsteemile. Algkooli õppekava (Hariduse... 1940) üldosa ei erine oma struktuurilt märkimisväärselt 1937. aastal kinnitatud algkoolide õppekavast, kui välja arvata selle ideoloogiliselt äärmuseni kallutatud kasvatusse eesmärgid ja põhimõtted. Järgmise õppekava (Haridusdirektoorium 1942) seadsid sisse Saksa okupatsioonivõimud. See piirdus kohustuslike õppeainete põhisisu loeteluga ilma igasuguse sissejuhatava üldosata.

Nõukogude õppekavad 1944–1991

Nõukogude perioodil tehti kooli õppekavades muudatusi, mis peegeldasid Nõukogude võimu hariduspoliitikat: rõhutati matemaatika ja loodusteaduste õpetamist pärast sputniku üleslennutamist, kordusid meetmed kutseharidusliku suunitluse tugevdamiseks üldhariduskoolides ning muidugi intensiivistus venestamispoliitika alates 1970-ndatest. Hoolimata muutustest rõhuasetustes jäi õppekava esitamise formaat samaks. Õppekasvatustöö sisu ja korraldust puudutav info esitati kolme liiki dokumentidena:

(1) *Õppeplaan* – määras õpetatavad ained, nende jaotuse klassiti ja tundide arvu nädalas (vt Strezikozin 1966);

(2) *aineprogrammid* – määrasid ainekursuses omandatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste ulatuse, alajaotuste ja teemade sisu ning õpingute ajakava. Aineprogrammide seletuskiri andis ülevaate õppe- ja kasvatustöö eesmärkidest, kasutatavatest töömeetoditest ja -vormidest, seostest teise ainetega ning klassis ja klassiväliselt toimuvatest üritustest (vt Programa... 1966);

(3) *kommunistliku kasvatusse programmi* – koostati keskvõimude kehtestatud näidisprogrammi põhjal (vt Boldõreva 1966).

Tingituna Nõukogude üldhariduse rangelt tsentraliseeritud iseloomust puudus vajadus õppekasvatustööd kõikehaaravalt käsitlevate õppekavadokumentide järele. Kõik õppekavamaterjalid, pedagoogikaõpikud ja monograafiad pidid rangelt järgima nõukogulikke kanoniseeritud õppe- ja kasvatusse printsiipe. Alternatiivseid ideid ei aktsepteeritud ning seetõttu on need dokumendid õppekavade kirjutamistraditsioonide uurimiseks võrdlemise üheübalised ja väheinformatiivsed.

Kuid aastakümneid elu poliitiliselt kalutatud ja ülimalt tsentraliseeritud haridussüsteemi tingimustes mõjutas kahtlemata haridus- ja õppekavaalast mõtlemist Eestis. Näiteks põhjustas Nõukogude-aegne komme edastada nõuded õppetööle eraldi aineprogrammidenähtena kapseldumist õppeainete õpetamisse, kuigi iga programmi seletuskiri rõhutas ainet integreerimisvajadust. Pikaajaline isolatsioon Lääne pedagoogilisest mõttest takistas paljude õppekava arendamiseks oluliste ideede ja lähenemiste (õppe- ja kasvatusse eesmärgistamise, õppimise ja õpetamise olemuse uute arusaamade jt innovaatiliste käsitluste) jõudmist Eesti pedagoogideni.

Põhikooli õppekava projekt 1992

See õppekava projekt⁶ kajastab hästi üleminekut Nõukogude hariduskorraldusest rahvuslikule ning haridusseaduse kehtestamist. Dokumentis säilis Nõukogude õppeplaanide ja programmide süsteemile iseloomulikke jooni. Ainekavadena läksid käiku Nõukogude perioodi lõpus käibinud programmid, millest kõrvaldati kommunistlikud loosungid ja kallutatud käsitlused. Kuid kõige olulisemaks muudatuseks nii põhikooli (Põhikooli... 1992) kui ka keskkooli õp-

pekavas (Keskkooli... 1993) oli aineka-
vauileste seletuskirjade lisamine. Näiteks
avab põhikooli õppekava üldosa doku-
mendi rolli raamkavana ja osutab mõ-
ningatele õppekavateooria põhitõdede-
le; defineerib põhihariduse eesmärgid ja
kooli õppekasvatuseesmärgid; loetleb
pedagoogilised printsiibid, millel rajane-
vad ainekavad; kirjeldab raamainekava-
de struktuuri. Üks kuuest loetletud pe-
dagoogilisest printsiibist on

...integratiivne lähenemine õppekava eri
osadele, samuti varemõpitu ja uute aine-
osade seostamisele, samuti teadmiste vald-
konnast, mida põhikoolis eraldi õppeainena
ei õpita... (Põhikooli... 1992, 4).

Kuid temaatilise keskustamise põhi-
mõtted ja soovituselised üldõpetuse raken-
damiseks esimestes klassides (iseloo-
mulikud algkooli sõjaeelsetele õppeka-
vadele) jäid tähelepanu alt välja.

Põhi- ja keskhariiduse õppekava 1996

Äsja valminud õppekavaprojektidele hei-
deti peagi ette vähest kooskõla arene-
nud demokraatlike riikide haridusprak-
tikaga. Vaid mõne aasta jooksul sündis
uus põhi- ja keskhariiduse õppekava
(Haridusministeerium 1996). Selle kont-
septuaalne alus erineb eelnevast lähe-
nemisest põhimõtteliselt. Õppeaineüleste
ideede kajastamine eraldi üldosana
sai taas täie eluõiguse. Üldosa formu-
leerib õppe- ja kasvatustöö põhieesmär-
gid, sõnastab õppekava kujundamise
põhimõtted, toob ära õppeainete integ-
ratsiooni meetoodilised lahendused, sõ-
nastab saavutatavad üldkompetentsu-
sed, esitab nõuded õppetöö korraldami-
seks kooliastmeti ning annab suunised
kooliõppekavade koostamiseks. Oluli-
semad uuendused olid kompleksne me-
toodika eri õppeainetes õpitu integreeri-
miseks ja üldoskuste käsitlemiseks ning
juhendid kooliõppekavade koostami-
seks. Õppeainete integreerimise metoo-
dika tõi õppekavasse temaatilised rõhu-
asetused (järk-järguliselt laienev suhe
õpilase mina ja välismaailma vahel),
õppekava läbivad teemad (liikluskasva-
tus, elukutsevalik, informatsiooni- ja
kommunikatsioonitehnoloogia jmt) ning
üldkompetentsused. Viimased osutavad
kasvatustöö integraalsetele väljunditele,
mis kujunevad nii aineõppe kui ka klas-
si- ja koolivälise tegevuste tagajärjel.
Üldse toodi õppekavasse kolm üldkom-
petentsuste ehk pädevuste kategooriat:
suhtlus-, väärtus- ja tegevuskompetent-

sused (ehk üldoskused, sealhulgas õpi-
oskused). Juhised õppetöö korraldami-
seks kooliastmeti olid kohati väga de-
tailsed ja formaalsed. Näiteks näevad
need ette, et 3. klassi lõpuks peavad
õpilased saavutama 19 kompetentsust
ja 9. klassi lõpuks 21.

Kuigi uuenduslik, osutus vastse õppe-
kava üldosa paljude ekspertide arvates
formaalseks ja ainekavadest isoleeri-
tuks (vt Kaldmaa 1996). Haridusminis-
teeriumi Soomest tellitud eksperthin-
g 1990-ndate lõpus nägi uues õppe-
kavas mitut positiivset momenti, kuid
ühtlasi osutas puudujääkidele selle üld-
ideoloogias (Opetushallitus 1999):

*Eesti õppekava üldosa teoreetiline põhjen-
damine on eriti kaasaegse õppimiskäsituse
osas jäänud napiks ja võrreldes muu õppe-
kavaga väga ebaühtlaselt kirjutatuks. Seetõ-
tu ei ole isegi põhimõtteliselt võimalik, et
teooria ja praktika õppekava rakendamisel
kokku saaksid.*

Põhikooli ja gümnaasiumi õppekava 2002

2002. aastal rakendatud üldhariduskooli
õppekava (Haridus- ja teadusministeer-
ium 2002) üldosa jätkab põhijoontes
1996. aasta õppekava ideoloogiat, kuid
on ka erinevusi. Näiteks eelnevad selles
kooli- ja kasvatuseesmärkide sõnastus-
tele õppekava lähtealused (sealhulgas
osutused õppekava legaalsele alusele,
õppima õppimise ja elukestva õppe olu-
lisusele). Eesmärkide loetelu ise täienes
kahe positsiooni võrra (kuid ilma sele-
tusteta, milline on põhimõtteline erine-
vus 1996. aasta õppekavast või miks
uus loetelu on parem). Ka on uuendatud
õppekava üldosa vormistatud juriidilise
dokumendina ning rangelt liigendatud
lõigeteks ja paragrahvideks. Kuid kõige
suurem uuendus on siiski kompetent-
suste kolmeastmeline süsteem: üld-, aine-
ja valdkondlikud pädevused. Üld-
pädevustena peetakse silmas õpi-, tege-
vus-, väärtus- ja enesemääratluspäde-
vusi. Õppeainepädevuste kohta ütleb
tekst, et „...õppeainepädevus kujuneb
saavutatud õpitulemuste alusel” (2002,
872). Järgneb selgitus valdkondlike pä-
devuste kohta: „Üldpädevuste ja õppe-
ainepädevuste ning õpetuse integrat-
siooni tulemusena kujunevad õpilastel
ulatuslikumad valdkonnapädevused” (sa-
mas, 872). Kokku on neid seitse: loo-
dus-, sotsiaalne, refleksiooni- ja interakt-
siooni-, kommunikatiivne, tehnoloogia,
kultuuri- ning matemaatikapädevus. Pä-

devuste käsitlusele järgneb integratsioo-
ni aluste esitus, mis on olemuselt sar-
nane 1996. aasta õppekava omaga. Ka
neli läbivat teemat on praktiliselt samad.

2002. aasta õppekava üldosa ülejää-
nud osa toob ära kohustuslike ja valik-
ainete loetelud ning õppe- ja kasvatustöö
korraldamise, õppetulemuste hinda-
mise ning kooliõppekava koostamise
juhendid. Õppekasvatustöö üldjuhendile
järgnevad detailsem informatsioon õp-
petundide jaotuse kohta ja loetelud üld-
kompetentsustest, mis on vaja kooliast-
mete lõpuks saavutada. Kuid nagu
1996. aasta õppekavaski, jääb õppimise
mõiste avamata. Seletus, et „õppimine
on elukestev protsess, mille teadvusta-
tus ning eesmärgistus sõltub õppija east
ja individuaalsest eripärasest” (2002, 875)
ütleb vähe õppimise olemuse kohta.
Õppe- ja kasvatustöö korraldamise de-
tailsed juhised järgivad eelmise, 1996.
aasta õppekava üldosaga sarnast must-
rit, kuid saavutatavate üldkompetent-
suste loetelud on modifitseeritud.

2002. aasta õppekava üldosa posi-
tiivne joon on varasemast konkreetse-
mad ja selgemad kooliõppekava koos-
tamise juhised. Samas osutus üldosa
veelgi formaalsemaks ja ainekavadest
isoleeritumaks kui 1996. aasta versioo-
nis. Puuduvad seletused, mis põhjen-
dusel on modifitseeritud eelmises õppe-
kavaversioonis kasutatud lahendusi. Ka
on üldosas jäänud avamata klassi- ja
koolivälise õppe- ja kasvatustöö, klassi-
juhatajatöö, kodutöö kui õppetöö ühe
osa ning erivajadustega õpilaste tava-
kooli integreerimise põhimõttelised pro-
bleemid ja korralduslikud alused.

Õppekavaüleste ideede kajastamise põhitendentsid Eesti üldhariduskooli õppekavades

Reidi (1997) tõdemus, et õppekavad
sünnivad enamasti pigem pragmaatilistest
kaalutlustest kui eesmärgipärasest
ja teadlikust õppekavateooria rakenda-
misest, öelduna küll Inglise õppekavade
kohta, näib kehtivat ka Eestis. Kirjel-
datud õppekavade üldosad kajastavad
suuresti kindlale ajajärgule omaseid aru-
saamu hariduseesmärkidest ja -põhimõ-
tetest, sealhulgas kavandajate eelistusi,
kuid ei kinnita õppekavateooria süste-
maatilist ja järjepidevat rakendamist.
Kuid see ei tähenda, nagu poleks õppe-

kavade põhikategoriate tähenduses üldse mingit järjepidevust või arengut.

Organisatsioonilised mustrid ja orientatsioon

Vaadeldud õppekavade üldosade ja ainekavade organisatsiooniline muster ja orientatsioon, sealhulgas 2002. aasta õppekaval, on valdavalt akadeemiline, sest tegemist on ainekesksete raamõppekavadega. Hariduseesmärkide püstitust iseloomustab humanistlik suunitus. Kõik peale 1992. aasta õppekava projekti toetavad üldõpetust esimestes klassides ja rõhutavad ainete integratsiooni. 1996. aasta õppekava võtab suuna õppekasvatustöö standardipõhisele korraldusele (pädevuste süsteemi rakendamisenä), mis veelgi süveneb 2002. aasta õppekavas.

Kõikehaaravus...

Kasvatusprogramm kui tervik. 1921. aasta õppekava ei käsitle otseselt kasvatusprobleeme. 1928. aasta variant tõstab esile algkooli kasvatusliku missiooni ja rõhutab kehalise kasvatusel olulisust. 1937. aasta õppekava rõhutab juba alghariduse terviklikkust kui õpetuse ja kasvatusel sünergeetilist efekti igakülgsest arenenud isiksuse kujundamisest. 1992. aasta õppekava projektis jääb kasvatusel ja erivajadustega õpilastega töö tagaplaanile. Otsustav muutus toimus 1996. ja 2002. aasta õppekavas. Vastavad üldosad, eriti 2002. aasta õppekavas, pakuvad kompleksseid meetmeid õppeainete integratsiooniks ja võtavad kasutusele formaalse kompetentsuste süsteemi õppe- ja kasvatusel integraalse tulemi kajastamiseks. Kuid ka siin esineb ebajärjekindlust: kui 1996. aasta õppekava annab näpunäiteid õppekava koostamiseks erivajadustega õpilastele, siis 2002. aasta õppekava ignoreerib teemat. Üldjoontes võib öelda, et perioodil 1921–2002 on õppekava üldosades täheldatav järk-järguline liikumine õppe- ja kasvatusel protsessi terviklikuma käsitlemise poole.

Varjatud õppekava. Teemat peaaegu ei puudutata 1921. aasta õppekavas, kuid juba 1928. ja 1937. aasta õppekavade üldosad osutavad selgesti üksikute õppeainete kaudsele efektile igakülgsest arenenud isiksuse kasvatamisel. 1992. aasta õppekavaprojekt varjatud õppimist esile ei tõsta. 1996. ja 2002. aasta õppekavadesse tuleb see

teema implitsiitselt koos üldkompetentsuste põhimõtte rakendamisega. Üldiselt pööravad hilisemad õppekavad järjest suuremat tähelepanu varjatud õppimisele ja püüavad anda sellele ettearvatavama iseloomu.

Mitteformaalne õppekava. Selles aspektis pole õppekavade üldosad olnud kuigi järjekindlad. Kui 1921. aasta õppekavas ei leia see teema üldse käsitlemist, siis 1928. aasta õppekava annab juhised kodutööde korraldamiseks ja 1937. aasta õppekava lisaks ka juhtnöörid klassijuhatajatööks ning klassi- ja kooliväliseks kasvatusel. Üllatuslikult ei kajastu need teemad taasiseseisvumisjärgsetes õppekavades, kuigi probleemid on olnud korduvalt nii pedagoogide kui ka avalikkuse tähelepanu keskmes.

Realiseerimine. Kõik iseseisvas Eestis kasutatud üldhariduskoolide õppekavad on iseloomult raamdokumentid, kuid juhendid kooliõppekavade koostamiseks ilmuvad alles 1996. aasta õppekavas. 1996. ja 2002. aasta õppekavad on defineeritud raamõppekavadena ja nende üldosad annavad detailsed näpunäited kooliõppekavade koostamiseks kooskõlas riikliku õppekava põhimõtete, taotluste ja nõuetega.

Õppekava põhikomponendid

Sihid ja eesmärgid. 1921. aasta õppekavas pole hariduslikud üldeesmärgid ega aineõppe eesmärgid otseselt defineeritud. Kuid 1928. aasta õppekavas pälvib eesmärkide püstitamine nii üldosas kui ka ainekavades juba tõsist tähelepanu. 1937. aasta õppekavas tähelepanu sellele aspektile taas väheneb. 1996. ja 2002. aasta õppekavasid iseloomustab selge orientatsioon õppekasvatustöö eesmärgi- ja väljundipõhisele korraldusele ning haridusstandardite rakendamisele.

Õppesisu. Varasemates, sealhulgas 1992. aasta õppekavas, pole õppesisu valiku üldpõhimõtted selgel kujul välja toodud. 1996. ja 2002. aasta õppekavades täidavad seda rolli õppekava põhimõtted, saavutatavad kompetentsused eri valdkondades ja tasemetel, läbivad teemad ning taotletavad haridus- ja õppe-eesmärgid, mis on lähtealuseks ainekavade koostamisel. Kuid üldosades kajastuvad ideed kipuvad olema kohati vastuolulised, formaalsed ja liiga teoreetilised, et pakkuda konkreetseid lahendusi ainekavade koostamiseks.

Õppemeetodid. Mõneti annavad soovitusi õppemeetodite kasutamiseks ka Teise maailmasõja eelsete õppekavade üldosad. Selgemal kujul ilmuvad soovitusel õppemeetodite kasutamiseks 1996. ja 2002. aasta õppekavade üldosades, kuid ilma veenva kontseptuaalse aluseta. Ka on küsitav väljapakutud metoodiliste soovitusel kõikehõlmavus ja tasakaalustatus.

Õpiväljundite hindamise meetmed.

Teise maailmasõja eelsete õppekavade üldosades ei leia juhendeid õpiväljundite hindamiseks, sest see problemaatika polnud tol ajal teoreetiliste üldistustena veel laiemalt tuntud. Hindamisest pole juttu ka 1992. aasta õppekava projektis, kuid 1996. ja 2002. aasta õppekavade üldosad käsitlevad õpilaste hindamist juba dokumendi integraalse osana.

Üldosade selgus ja kõikehõlmavus

Kõikide enne 1996. aastat kasutusel olnud õppekavade üldosad on hõlpsasti mõistetavad ja õppekasvatustööd koordineerivad ideed neis on hoomatavad. Seevastu kahe viimase õppekavavariandi kohta seda öelda ei saa. 1996. ja 2002. aasta õppekavade üldosad on tekstina raskesti jälgitavad ning ainekavaüleseid koordineerivaid ideid ja nõudeid õppekasvatustööks on esitatud eksitavalt palju, ilma et oleks olulist ebaolulisest eristatud. Kõigi analüüsitud õppekavade ühine puudus näib olevat krooniline suutmatus selgitada või põhjendada, miks ja mis asjaoludel on järgnevalt kasutusele võetud õppekavad muudetud või modifitseeritud.

Diskussioon

Eesti õppekavade analüüs näitab, et traditsioon varustada riiklikud õppekavad õppekavaüleseid ideid edastava üldosaga on aegade jooksul süvenenud, hoolimata sellest, et Nõukogude perioodil käibis hoopis erinev käsitlus. Kuid õppekavade üldosade esitamise traditsioonis pole siiski kõik läinud vaid tõusvas joones. Ühelt poolt on toimunud märkimisväärne areng õppekavaüleste ideede ja põhikomponentide edastamisel kogu vaadeldaval perioodil (1921–2002), kui vähesed erandid kõrvale jätta. Teisalt, kui Teise maailmasõja eelsete õppekavade üldosad olid hõlpsasti jälgitavad ja arusaadavad, siis kahe viimase õppekava kohta seda öelda ei saa. Üldine probleem näib olevat, et

1928. aastast alates ei anna üldosad veenvaid seletusi, millised muudatused või modifikatsioonid eelmise versiooni-ga võrreldes on tehtud ja mis asjaoludel.

Deklareeritud ehk kirjutatud õppekava mõjust õppimisele on kaks vastandlikku arusaama. McNeil (1992, 278) kahtleb, kas üks või teine õppekava esitusviis või muster mõjutab üldse rohkem kui 5% variatsioonist õpilaste õpitulemustes. Seevastu Valverde (2003, 525) osutab, et maades, kus õppekavad on ettekirjutava iseloomuga ning nõuded detailsed, saavutatakse TIMSS-i (kolmas rahvusvaheline matemaatika ja loodusteaduste uurimus) andmetel keskmisest kõrgemad õpitulemused matemaatikas ja loodusteadustes. Viimast seisukohta toetab ka McKinsey & Co aruanne (2007, 61), väites et

...õppekava iseloom on otsustava tähtsusega, kuigi ilma tõhusa õppekava realiseerimise (pidades suuresti silmas õpetajaskonna kvalifikatsiooni – artikli autor märkus) süsteemita, vaevalt et muutused kursuste sisus või eesmärkides märkimisväärselt mõjutaksid õpiväljundeid.

Kuid selle nn süsteemi efektiivsus sõltub paratamatult õppekava kvaliteedist kas või selles tähenduses, kuivõrd see dokument aitab õpetajaid nende töös. Kui ainekavasid, kus on fikseeritud õpiväljundid ja loetletud õpitav sisu, järgivad õpetajad kas või aruandluskohustusest tulenevalt, siis üldiste kasvatus-eesmärkide puhul, mille saavutamine pole otseselt mõõdetav, see mehhanism üldiselt ei toimi. Seetõttu on õppekava-üleste kasvatusideede ellurakendamine, nagu need on kajastatud Eesti õppekavade üldosades, pigem küsimus õpetajate teadlikkusest ja missioonitundest kui aruandlusest suunatud tegevus. Hea õppekava peaks õpetajaid selles töös suunama ja innustama.

1996. ja 2002. aasta õppekavade üldosade põhiprobleem on nende ebamäärane kontseptuaalne baas. Praegusel kujul ei ava kumbki versioon rahuldavalt õppimise ja õpetamise mõistet. Teine raskuskoht on õppekava-üleste integratsioonipõhimõtete ja kompetentsuste erakordselt keeruline süsteem. Võrdlus teiste riikide õppekavadega vaid süvendab seda veendumust. Näiteks on Soome põhikooli õppekavad (National... 1994; Finnish... 2004) palju hõlpsamini arusaadavad.

Soome õppekavade kontseptuaalne

alus – õppimise ja õpetamise mõisted, õpitu integreerimine ja kompetentsuste käsitlus – oli esitatud selgelt ja loogiliselt juba 1994. aasta õppekavas ning on veelgi arusaadavam ja õpetajasõbralikum 2004. aasta versioonis. Õppimise mõiste rajaneb mõlemas kognitiiv-konstruksioonilisel käsitlusel. Õpetamist käsitatakse kui optimaalsete õppimistingimuste loomist (National... 1994, 11). 2004. aasta õppekavas nähakse mõistet *õpetamine ja kasvatus* kui õppimiseks soodsate tingimuste loomist (idee, mille võttis kasutusele Tyler 1949 ja arendas edasi Gagné 1985) veelgi järjekindlamalt. Nii käsitletakse kõiki õppe- ja kasvatusmõjutusi, nii tahtlikke kui ka tahtmatuid, soodsate õppimistingimuste loomisena. Sellest lähtuvalt formuleeritakse põhimõtted ning juhised kodu ja kooli koostöö korraldamiseks, õppetöö läbiviimiseks, klassi- ja kooliväliseks õppekasvatustööks ning tööks erivajadustega õpilastega. Nii osutub õppekavade üldosas kajastatu loogiliselt seotuks ja integreerituks ainekavadega.

Soome 2004. aasta õppekavas käsitletakse õpetuse integreerimist ja kompetentsuste sõnastamist kui ühe mündi kahte külge. Kui Soome 1994. aasta õppekavas jäi läbivate teemade käsitlus pigem ainekeskseks, siis 2004. aasta versioonis käsitletakse neid selgelt „...kesksete rõhuasetustena kasvatus- ja õppetöös” (Finnish... 2004, 36). Kõik seitse kohustuslikku läbivat teemat on esitatud lühikeste seletuskirjade, saavutatavate eesmärkide ja soovitusliku õppesisuna. Kirjeldatud lähenemine võiks olla üheks teeks, mis aitaks luua loogilise seose meie 2002. aasta õppekavas õpetuse integratsiooniks formuleeritud läbivate teemade ja kompetentsuste süsteemi vahel.

Endastmõistetavalt võib rahvusvahelises praktikas leida teisigi lahendusi õppekavade läbivate ideede ja üldiste õppeväljundite esitamiseks viisil, mis tagaks üheaegselt selguse ja arusaadavuse, informatiivsuse ja rakenduslikkuse nõuete täidetuse õppekavas. Kuid nende kriteeriumide rahuldatus ei saa hinnata vaid teoreetiliselt, ilma et uuritaks, kas õppekava üldosas esitatud ideed on õpetajatele arusaadavad, vastuvõetavad ja teostatavad. Seetõttu peaks õppekavade koostamine (nii ülesehituse kui ka kajastatava sisu tä-

henduses) rajanema empiirilistel uurin-gutel, et arvestada õpetajate ootustega õppekavale.

Järeldused

Eesti üldhariduskooli õppekavade analüüs näitab, et 1921. aastast kujunenud traditsioon esitada õppekavasid üldosa ja ainekavadena on küllalt elujõuline, eriti kui arvestada, et Nõukogude perioodil polnud see õppekavaformaad kasutusel. Kuid üldosade olemuses ja sisus on 80 aasta jooksul toimunud olulised muutused. Osa neist on tingitud pedagoogika ja õppekavaalase mõtlemise üldistest arengutest, nagu pedagoogiline eesmärgistamine, õpitulemuste hindamise muutumine õppekavade kohustuslikuks osaks, standardite- ja kompetentsustepõhine haridusideoloogia ning selge vahe tegemine raam- ja kooli(piirkondlike)õppekavade vahel. Teised muutused, mis samuti on inspireeritud üha arenevast ja mitmekesisu-vast pedagoogilisest mõttest, peegeldavad pigem rahvuslikku hariduspoliitikat, aga ka õppekavade koostajate arusaamu ning eelistusi õppe- ja kasvatustööd koordineerivate ideede esitamisel. Konkreetset näitas analüüs, et informatsiooni esitamine haridustaotluste, õppimise ja õpetamise mõiste, õpetuse integratsiooni ja meetoodiliste eelistuste kohta õppekavade üldosades oli algsetes õppekavades selgem ja hõlpsamini mõistetav kui hilisemates versioonides. Mõne dimensiooni puhul (nt terviklikkus) on täheldatav isegi taandareng, sest 1996. ja 2002. aasta õppekavade üldosades ei kajastu õpilaste kodutöö, klassi- ja koolivälise õppekasvatustöö ning hariduslike erivajadustega õpilastega töötamise temaatika. Pealegi kannatavad nende õppekavade üldosad üleareuse ja kallutatud teoretiseerimise all, mis hal-vab nende koordineerivat rolli ainekava-des ja õppetöös. Üks tee viimati mainitud puudusest vabanemiseks on uurida õpetajate ootusi selle kohta, millised ainekava-üleised ideed peaksid olema kajastatud õppekava üldosas.

Käesolevas uurimuses kasutatud meetoodika, mis hõlmab õppekava tervikuna iseloomustavaid analüüsikategooriaid, õppekavade üldosade rekonstrueerimist nende valguses, arengutendentside väljatoomist õppekava-üleste ideede esitamisel ning paralleelide tõm-

bamist Soome õppekavades pakutud lahendustega, on kasutatav ka laiemalt. Seda saab rakendada nii õppekava-üleste ideede ajaloolise arengu uurimiseks ühe riigi õppekavades kui ka eri riikide õppekavalahenduste võrdluseks. Lisaks on kasutatud metoodika kohandatud teistes formaatides esitatud õppekavade analüüsiks.

Kirjandus

- Andresen, L. ja Ots, L.** (2002) Eesti kooli ajalugu. *Eesti Entsüklopeedia* 11. kd. Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus, 435–444.
- Bobbitt, J. F.** (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F.** (1924) *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boldyreva, K. N.** (1966) Programa vospitateľnoĭ raboty. *Pedagogičeskaja Enciklopedija*, T. 3. Moskva: Sovetskaja Enciklopedija, 514–515.
- Charters, W. W.** (1923) *Curriculum construction*. New York: The Macmillan Co.
- Connelly, F. M. ja Clandinin, D. J.** (1992) Curriculum theory. *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed.), vol. 1. Toim Alkin, M. C. New York: Macmillan, 287–292.
- Finnish National Board of Education.** (2004) *National core curriculum for basic education 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino OY. <http://www.oph.fi/english/>, külastatud 6. veebruar 2009.
- Gagné, R. M.** (1985) *The conditions of learning* (4th ed). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Haridusdirektorium.** (1942) *Algkooli õppekavad*. Tallinn: Haridusdirektoriumi väljaanne.
- Haridusministeerium.** (1921) *Algkooli õppe- ja tunnikavad*. Tallinn: Haridusministeeriumi väljaanne.
- Haridusministeerium.** (1928) *Algkooli õppekavad*. Tallinn: Haridusministeeriumi väljaanne.
- Haridusministeerium.** (1937) *Algkooli õppekavad*. Tallinn: Haridusministeeriumi väljaanne.
- Haridusministeerium.** (1938) *Algkooli, keskkooli, gümnaasiumi õppekavad*. Tallinn: Haridusministeeriumi väljaanne.
- Haridusministeerium.** (1996) Eesti põhi- ja keskkooli riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse määrus nr 228. *Riigi Teataja* I, 65–69, 1201.
- Haridus- ja teadusministeerium.** (2002) Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava Vabariigi Valitsuse määrus nr 56. *Riigi Teataja* I, 20, 116.
- Hariduse Rahvakomissariaat.** (1940) *Algkooli õppekavad 1940/41. õppeaastaks*. Tallinn: Hariduse Rahvakomissariaadi väljaanne.
- Johnson, J. A., Collins, H. W., Dupuis, V. L. ja Johansen, J. H.** (1991) *Introduction to the foundations of American education* (8th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, J. A., Musial, D., Hall, G. E., Gollnick, D. M. ja Dupuis, V. L.** (2005) *Introduction to the foundations of American education* (13th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Kaldmaa, K.** (1996) Kas õppekava saab kunagi valmis? *Õpetajate Leht*, 23. mai.
- Kelly, A. V.** (1999) *The curriculum. Theory and practice* (4th ed.). London: Paul Chapman Pub.
- Keskooli õppekava.** (1993) Toim Unt, I. ja Läänemets U. Tallinn: Eesti Hariduse Arenduskeskus.
- Läänemets, U.** (1995) Hariduse sisu ja õppekavade arengust Eestis. Tallinn: Jaan Tõnissoni Instituut.
- McKinsey & Company.** (2007) *How the world's best-performing schools systems come out on top* (OECD publication). <http://reut-institute.org/en/Publication.aspx?PublicationId=2691>, külastatud 5. jaanuar 2009.
- McNeil, J. D.** (1992) Curriculum organization. *Encyclopedia of Educational Research*, 6th edn, Vol. 1. Toim Alkin, M. C. New York: Macmillan, 273–279.
- National Board of Education.** (1994) *Framework curriculum for comprehensive schools*. Helsinki: Painakeskus.
- NIER.** (1999) An international comparative study of school curriculum. National Institute for Educational Research, Tokyo (Japan). ERIC ED 437 711.
- Opetushallitus.** (1999) Hinnang Eesti õppekavale. Kokkuvõtte õppekava üldosa ja ainekavade tugevatest ja nõrkadest külgedest. Avaldamata käsikiri. Tallinn, Haridus- ja Teadusministeerium.
- Programa ucebnaĭa.** (1966) *Pedagogičeskaja Enciklopedija* T. 3. Moskva: Sovetskaja Enciklopedija, 515.
- Põhikooli õppekava.** (1992) Toim Unt, I. ja Läänemets U. Tallinn: Eesti Hariduse Arenduskeskus.
- Reid, W. A.** (1997) Principle of pragmatism in English curriculum making 1819–1918. *Journal of Curriculum Studies* 29(6), 667–682.
- Schwab, J. J.** (1969) The practical: a language for the curriculum. *School Review* 78, 1–24.
- Strezikozin, V. P.** (1966) Plan Učebnyĭ. *Pedagogičeskaja Enciklopedija* T. 3. Moskva: Sovetskaja Enciklopedija, 411–413.
- Taba, H.** (1962) *Curriculum development. Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tanner, D.** (1996) Curriculum and instruction. *Philosophy of education. An Encyclopedia*. Toim Chambliss, J. J. New York: Carland Publishing, Inc., 123–125.
- Tyler, R. W.** (1949/1969) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valverde, G. A.** (2003) Curriculum, international. *Encyclopedia of Education*, Vol. 2. Toim Guthrie, J. W. New York: Macmillan Reference USA, 524–529.
- Westbury, I.** (2003). Curriculum, school. Overview. *Encyclopedia of Education*, Vol. 2. Toim Guthrie, J. W. New York: Macmillan Reference USA, 529–535.
- Wraga, W. G. ja Hlebowitsh, P. S.** (2003) Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies* 35(4), 425–437.

Viited

¹ Põhjalikuma ülevaate hariduse sisu ja õppekavade arengust Eestis saab Urve Läänemetsa (1995) samanimelisest raamatust.

² Siin kasutatakse õppekava ainekava sünonüümina.

³ Modernses terminoloogias *temaatilised rõhuasetused*.

⁴ Siin teadmise tähendus.

⁵ 1934. aastal alustatud koolireformi tulemusena seati sisse kaks keskastme koolitüüpi. Üks neist oli tugeva praktilise orientatsiooniga reaalkool, mis tugines kuueklassilisele algkoolile, ja teine viieklassiline akadeemilise orientatsiooniga progümnaasium, kus sai õpinguid jätkata pärast algkooli 4. klassi lõpetamist. Algkooli 5. ja 6. klassi ning progümnaasiumi 1. ja 2. klassi õppekavade ühtlustamine võimaldas ka algkoolilõpetanutel jätkata õpinguid progümnaasiumi 3. klassis. Kujunenud 12-klassilise keskkooli süsteem asendas senise kuueklassilisel algkoolil ja viieklassilisel keskkoolil rajaneva üldhariduse süsteemi (vt Andresen ja Ots 2002).

⁶ Kuigi see Eesti hariduse arenduskuse initsiatiivil koostatud ja koolidele soovitusliku iseloomuga õppekava projekt ei saanud ametlikku staatust, kajastab ta hästi õppekavaalase mõtlemise ühte etappi üleminekul Nõukogude õppekavade süsteemilt Eesti oma õppekavadele.

*

Autor tänab retsensente kommentaari ja märkuste eest, mis aitasid täpsustada käsikirjas kajastatud ja ühtlasi mõista, kui erinevad on õppekavaprobleemidega tegelevate spetsialistide arusaamad õppekavateooriast ning kui vajalik on avalik debatt neil teemadel meie üldhariduskooli õppekavade edasiseks arenguks.