

## Formaalhariduse õppekavadest rõhuga üldharidusel

Viive-Riina Ruus

Tallinna Ülikooli emeriitprofessor

Õppekava on haridussüsteemi kõige fundamentaalsemaid struktuure, mis määrab hariduse iseloomu ja millel on kaugeleulatuvad mõjud kultuurile, ühiskonnale ja isiksusele. Kogu maailma praktika õppekavade reformimisel kõneleb sellest, et õppekava on seotud erinevate rühmade väärtuste, huvide ning positsioneerimisega ühiskonnas. Seetõttu kaasneb õppekavamuutustega paratamatult poliitiline võitlus. Sellest räägib ka taasiseseisvunud Eesti kogemus, kus aastal 1987 alguse saanud üldhariduse õppekava-uuendus seostus kõige otsesemalt Eesti hariduse suveräänsusega ning vabaksvõitlemisega Moskva diktaadi alt.

Ses suhtes ei kujuta praegused üldhariduse õppekava ümber lahvatanud diskussioonid ja tegemised endast mingit erandit. Eelmiste perioodidega (alates 1987 ja sealt edasi) võrreldes on erinevus selles, et Eesti riik on stabiliseerumas ning võitlused õppekava ümber ei ole enam nii selgelt polariseerunud ega ka mitte nii läbipaistvad. Sestap kahtlengi, kas on inimesi, kes söandaksid kirjeldada ja hinnata olukorda Eesti formaalhariduse õppekavade valdkonnas tervikuna. Mis puutub kutseharidusse, siis hariduse selles osas reguleerib riik õppekavu minimaalselt, jättes sellekohaste otsuste tegemise ja vastutuse koolidele. Tulemuseks on õppekavade suur arv ning kirevus, kusjuures programmide nimetused on sageli eksitavad ja mingi ühe nimetuse all võib leida sisult erinevaid, erinevate nimede all aga lähedasi programme. Juba seetõttu ei ole kellelgi täit ülevaadet kutsehariduse õppekavadest, seda enam, et asjatundliku ülevaate saamine nõuaks töömahukat analüüsi. Mis puutub kõrgharidusse, siis Eesti liitumine Bologna konventsiooniga on õppekavade juba niigi eri suundadesse kiskuvat olukorda veelgi komplitseerinud. Paljudel erialadel pole selge, milline peaks 3+2 süsteemis olema esimese kolme aasta õppekava, mis võimaldaks lõpetanutel (25%1?, enamal?) vajadusel konkureerida tööturul. Ka on nii bakalaureuse- kui ka magistrikraadi tähendus tänaseks ilmselgelt kahestunud: magistrikraad, mis omandatud 5 (4) + 2 süsteemis pole võrdne magistrikraadiga, mis omandatud 3+2-aastase studiumi tulemusel, ja bakalaureusekraad, mille omandamiseks on õpitud 4 või 5 aastat, pole võrreldav sama kraadiga, mis omandatud 3 aastaga. Ja veel: pole selge, millised täpsemalt on või peaksid olema akadeemiliste ning rakendusliku suunitlusega kõrghariduse õppekavade erinevused. See probleem kummitab eriti ülikoole, mille seinte toimub küllaltki tihti ja igati vajalikku rakendusliku iseloomuga õpet, mida aga sageli ei taheta tunnistada. Kas ei ole viimane aeg korraldada Eestis (rahvusvaheline?) kõrgkoolide vaheline konverents, kus nende probleemide üle diskuteeritaks - lootuses, et pikapeale võiks neis ka selgusele jõuda.

Kutse- ja kõrgharidusega võrreldes on olukord üldhariduse (sh alushariduse) õppekavade osas selgepiirilisem, sest seal algas reformimine varem (Ruus ja Sarv 2000 ja Ruus 2004). Nii on üldhariduses viimastel aastakümnetel rakendunud juba kolm õppekava - aastatel 1989, 1996 ja 2002. Siinkohal tahaksin meelde tuletada, et juba esimeses neist tehti põhjanev pööre kommunistlikust ideoloogiast lahtiütlemisele ja et paljud tollal laia avalikkuse osavõtul väljatöötatud põhimõtted on kandunud ka õppekava järgmistesse versioonidesse. Hetkeolukorda iseloomustab neli erinevat arenguvõimalust: 1. jätkata 2002.aastal vastuvõetud õppekavaga (RÕK 2002); 2. võtta aluseks Tartu Ülikooli

õppekava arenduskeskuse poolt koostatud õppekava üldosa, 3. võtta aluseks aktsiaselts "Bit"/"Avita" poolt koostatud õppekava üldosa, 4. adapteerida Soome Vabariigi õppekava (T. Maimetsa ettepanek). Viies võimalus kujutaks kõigi eelmiste variantide mingit konglomeraati.

### **RÕK 2002 koolide vaatekohalt**

Erinevalt õppekava teistest versioonidest on 2002.a. õppekava paar aastat toiminud, mistõttu sellele on põhikasutajate vaatekohalt võimalik hinnangut anda. Meil on juba ka uuringute tulemusi: Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse (REKKi) küsitlus aastast 2003 ja TPÜ uuring "Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek" (projekt R-03/08, juht prof M. Veisson).

REKKi küsitlus 2003.a. märtsis hõlmas koolijuhte (direktor või õppealajuhataja) ja selle eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas on RÕK 2002 rakendunud kooliõppekava kaudu (Kokkuvõte, 2004) 130-st juhuvaliku teel valitud koolidest saadi vastused 77-lt koolilt. Uurimusest järeldub, et aastaks 2003 olid kõik koolid rakendunud tööle oma õppekava koostamisel, kusjuures kooli õppe-kasvatuslikke põhimõtteid pidas RÕKiga samaks ligi 80% koole, täpsustusi oli teinud ligi 16% koole. Siit võiks teha ettevaatliku järelduse, et 96% küsitlusele vastanud koolidest on aktsepteerinud RÕK 2002 põhimõtteid. Mõistagi ei saa me väita, et RÕK 2002 on ka sisemiselt omaks võetud. On võimalik, et vastustega demonstreeritakse rohkem oma lojaalsust. Koolide ebakindlus ilmneb eriti üld- ja valdkonnapädevustega seonduvas: kooli õppekava üldosas on üldpädevusi mainitud ligikaudu vaid poolte koolide poolt, valdkonnapädevusi veelgi vähem – umbes kolmandiku koolide poolt. See-eest kuuluvad kooliastmete pädevused peaaegu kõikidesse (üle 93%) kooliõppekavadesse. Kooli ainekavade struktuuri analüüsi alusel võib arvata, et ligikaudu kolmandikul koolidel on raskusi õppeainete eesmärkide määratlemisel klassiti, kuigi on rõõmustav, et vastanute seas polnud ühtki kooli, kes ei oleks sõnastanud õppeaine eesmärke - kas siis kooliastmeti, klassiti või nii kooliastmeti kui klassiti. Ent kui uurida, mida on koolid vabavastustena märkinud, kui esitati küsimus õpetaja töökava nõuete kohta, siis torkab silma, et ülekaalukalt on esikohal õppevara, õppesisu, oodatavad õpitulemused ja hindamine, hoopis harvemini aga on märgitud eesmärgiseadet. Paistab, et kool ja õpetaja on orienteeritud eeskätt sellele, mida õpetada, millist õppevara kasutada ja kuidas sisu omandatust kontrollida, **õpetaja eesmärgiteadvus ja** arusaamine üld- ja valdkonnapädevustest kui n.ö strateegilistest eesmärkidest **on nõrgavõitu**. See tulemus annaks nagu tuge üldlevinud uskumusele, et meie õpetaja õpetab õpikut ega püüa oma tööd iseseisvalt mõtestada. Kas see aga tõepoolest nii on, seda võib öelda vaid vastavate uuringute põhjal. Kindlasti toetaks õpetaja kutseidentiteeti aktiivne osalemine kooliõppekava arendamises. Paraku kõnelevad uuringu andmed sellest, et õppekava üldosa väljatöötajaks on pea  $\frac{3}{4}$  koolides kooli juhtkond, õpetajate töörühmadest on juttu ligi pooltes vastanud koolides. Õpilased ja lapsevanemad olid üldosa väljatöötamisse kaasatud vaid seitsmes koolis 77st, mis kõneleb õppekavatöö vähesest demokraatlikkusest (tõsi küll, üle 70% koolides on hoolekogule kooliõppekava tutvustatud).

Üllatuslikult siis, kui paluti vabavastusena (võimalus, mida ei kasutanud mitte kõik koolijuhid) nimetada kooli õppekavatööga seotud probleeme, esitati vaid mõnikümmend

väidet. Nende põhjal on koolil kõige suuremaid probleeme RÕK 2002 üldpädevuste (5 mainingut) ja õppekava läbivate teemadega (4 mainingut), ainekavade ülekoormatust nimetatakse 4 korral. Ootamatult sageli (pea 20 korral) nimetati õppekavatööd takistava asjaoluna hoopis riigi hariduspoliitika ebastabiilsust ja oma kooli ebakindlat staatust. Seega - kooliväliseid asjaolusid. Ootamatu oli seegi, et kooli materiaalse baasi kehvus leiab takistava asjaoluna mainimist suhteliselt harva, eraldi on siiski nimetatud vajadust teatmeteoste ning poiste tööõpetuse materjalide järele, sobiva õppevara puudumist kurdetakse kokku 7 korral. Vastusena küsimusele, millist tuge vajab kool õppekavatöök, seati esikohale info ja koolituse (27), ka sooviti näidiseid hästitoimivatest kooliõppekavadest. Peamised põhjused, miks õppekavatöö pole koolis soovitaval määral laabunud, on kokkuvõttes ajapuudus, koolituse, konsultatsioonide, eeskujumaterjali puudumine, õpetajate vähene motivatsioon kooli õppekava koostamisel. Seega on tõendeid selle kohta, et kooliõppekavaga seonduvad peamised raskused ei ole mitte niivõrd RÕKis kuivõrd selle rakendamiseks vajalike ressursside (aeg, teadmised, puudujäägid pedagoogide professionaalsuses) puudumises ja koolivälistes tegurites, millede hulgas tõuseb esile hariduspoliitika ebastabiilsus.

Murettekitav on, et kõik koolid ühe erandiga tunnistasid, et õpilased vajavad täiendavat õpiabi. Küsimustikule vastanud 31st põhikoolist oli tervelt 23s loodud kas tasandusklass (9), abiklass (4) või kasvatusraskustega õpilaste klass (10), lisaks rakendatakse põhikoolides veel arvukalt individuaalõppekavu, mis enamasti kujutavad endast lihtsustatud õppekavu. Seega - **ligi 3/4** juhuvalimisse sattunud **põhikoolidest suunab** õpilasi õppima “normaalsetest” **eraldiolevatesse klassidesse**. Näib, nagu asetaks kool kogu vastutusekoorma õpitulemuste eest õpilastele, suunates probleemsed õpilased tavaklassidest välja. See praktika aga tähendab hariduse selekteeriva funktsiooni võimendamist juba põhikoolis.

TPÜ poolt aastal 2004 õpetajate ja koolijuhtide seas läbiviidud küsitlus (küsimustiku põhikoostaja E.-S. Sarv, osalesid M. Veisson, M. Leino, L. Ots, V.-R. Ruus) sisaldas mitmeid õppekavatöoga seotud küsimusi. Küsimustikule vastas 624 õpetajat 65st Eestimaa koolist, neist eesti õppekeelega koolidest 499. Andmestikust sugeneb kaheldamatu järeldus: **õpetajaskond ja koolijuhid on RÕK 2002 aktsepteerinud**. (Taas jääb vastamata küsimus, kui sügav see omaksvõtt on.) Nii on üle 90% vastanutest nõus või enam-vähem nõus väidetega, et kooliõppekava eesmärgid on igale õpetajale teada ja selged (91,1%), et õpetajad on osalenud oma kooli arengukava väljatöötamisel (93,3%), et nad on omaks võtnud kooli missiooni ja visiooni (93%) ja et nad ise suudavad täita kooli arengukava (94,7%) ja õppekava (95,5%) nõudeid. Samas väitega, et kooliõppekava ei ole vajalik, **ei nõustu** (kas täiesti või enam-vähem) samuti üle 90% (92,2%) õpetajatest. REKKi uuringu taustal on mõnevõrra üllatav, et üle 80% (85,1%) vastanud õpetajatest nõustub kas täiesti või enam-vähem sellega, et nad mõistavad üld- ja kooliastmete pädevuste vajalikkust ja et üle 70% (74,6%) vaidleb vastu seisukohale, nagu poleks kool piisavalt valmis kooliõppekava arendamiseks ning uute õppevormide kasutuselevõtmiseks.

Koolijuhtide vastuseid laekus 54st koolist, vastanute koguarv – 120. 99% vastanud koolijuhtidest väidab, et on andnud oma panuse kooli õppekava/arengukava täiustamisse,

94,7%, väidab, et kooli visioon, missioon on pedagoogilise kollektiivi ühistöö tulemus. 94,8% vastanutest on nõus või enam-vähem nõus sellega, et kooli õppekava eesmärgid on igale õpetajale selged ja teada, olles seega vaid õige vähe optimistlikumad kui õpetajad. Mõnevõrra tagasihoidlikumad on koolijuhid oma enesehinnanguis selle kohta, kuidas nad kui juhid on suutnud tekitada algatusvõimelisi rühmi õppekavatöök – sellekohase väitega on kas nõus või enam-vähem nõus 83 % koolijuhtidest. Enda hinnangul mõistab üld- ja kooliastmete pädevuste vajalikkust 87,2% koolijuhtidest ja sellega, et kooliõppekava pole vajalik, ei nõustu 89 %. Seega on koolijuhtide arvamused neis kriitilistes lõikudes üsna lähedased õpetajate seisukohtadele.

Küll aga ei ole õpetajaskond positiivselt meelestatud uute õppekavamuutuste suhtes. Vaid kolmandik õpetajaid (34,7%) vaidleb vastu väitele, et kool peaks olema stabiilne ning et pole vaja teha pidevalt uuendusi, nagu näiteks uued ainekavad. Seega - kaks kolmandikku (65,3%) õpetajaist **ihkab stabiilsust**.

Tõsiseks probleemiks on õpilaste **õpikoormus**. Seda, et see on tema õpilaste jaoks liiga suur, arvab kokku 73,2% õpetajaid. Ligi 80% (79,9%) õpetajatest arvab, et suuremahulistest ainekavadest tingitud stressi all kannatab vähemalt veerand õpilasi, kusjuures ligi kolmandiku (30,5%) arvates kannatavad selle all ligi pooled õpilastest või isegi õpilaste enamik. Ka peab põhikooli lõpueksameid õpilastele liiga raskeks ligi pool (46,8%) õpetajaskonnast, gümnaasiumi riigieksamite puhul arvab nii aga tugevalt üle poole (55,7%).

Küsimus õppetöö koormuse kohta esitati ka õpilastele (küsimustiku põhiautor V. Ruus, osalesid kõik eespool nimetatud projekti täitjad). Küsimustikule vastas 3838 VII, IX ja XII õpilast 65st Eestimaa üldhariduskoolist, neist 71,9% koduseks keeleks on eesti keel, 24,2% vene keel. Vastanutest pidas õppetöö koormust enda jaoks liiga suureks 70% õpilastest (neist vahetevahel liiga suureks 54,6% ja pidevalt liiga suureks 15,5%, sobivaks aga vaid 24,6% (liiga väikeseks 5,3%).). Seega on õpetajate ja õpilaste arvamused õppetöö koormuse kohta pea kokkulangevad: **õppetöö koormus on liiga suur**. Sel taustal ei ole üllatav, et väsinuna tunneb end sageli või pidevalt 67,1% õpilastest (sh 29,4% pidevalt väsinuna). Paratamatult koorub siit järeldus: **ainekavade lihtsustamine peab algama kohe**, ootamata järgmise RÕKi valmimist.

Murettekitav on õpetajate valmisolek panna probleemsed lapsed kas eraldi klassi või teise kooli. Ligi kaks kolmandikku (64,5%) õpetajaist ja peaaegu sama paljud koolijuhtidest (60,7%) nõustuvad väitega, et nn “Tootsi klass” võiks olla igas koolis ja vanuseastmes ja tugevasti üle kolmandiku (40,2%) õpetajatest ja koolijuhtidest (35,9%) leiab, et probleemidega laps võiks vahetada kooli. Niisiis - sellal, kui demokraatlikud riigid teevad pingutusi kõiki lapsi kaasava hariduse elluviimiseks, soostub suur osa meie pedagoogidest kasutama õpilaste väljaarvamist eakaaslaste hulgast.

Õpilaste poolelt nähtuna on õpetaja käsutuses kasutamata võimalusi ka n-õ normaalses klassis töötades: õpilasi, kes nõustuvad väitega, et õpetaja teeb palju õpilaste abistamiseks kas enamikes tundides või igas tunnis, on pisut üle poole (53,5%) vastanutest, samas arvab ligi pool (46,4) õpilastest, et seda tuleb ette vaid mõnedes

tundides või mitte kunagi. Väga võimalik, et üheks süüdlaseks on siin taas ülekoormatud ainekavad, sest programm tahab "läbivõtmist". Ent asja teine pool näib olevat õpetajate väheses hoolivuses ja õpetajate- õpilaste suhetes. Nii arvab suurelt üle poole õpilastest (60,6%), et koolis on vähemalt üks õpetaja, kes teda ei salli, ja ligi kolmandik (30,5%) õpilasi arvab, et selliseid õpetajaid on rohkem kui üks. Mõtlemapanev on seegi, et kui õpilasel on õppetöös midagi viltu läinud (ebaõnnestunud kontrolltöö, eksam vms), siis emotsionaalselt seob oma lootused õpetajaga vaid 7,7%, ja neid, kes iseenda hinnangul tavatsevad tekkinud probleemi õpetajaga arutada, on ka üksnes 23,2%, seega vähem kui veerand. Kas ei anna see tunnistust õpilaste **vähesest usaldusest õpetajate** suhtes? Meie käsutuses olevad andmed ei luba nõustuda nendega, kes arvavad, et õpetajatel ei ole aega õpilastega tegelda, sest on sunnitud töötama ebainimliku nädalakoormusega. Pigem võib karta, et õpilaste usaldamatuse taga on õpetajate külmus ja vähene hoolivus. Nii selgus nimetatud uurimusest veel, et üle poolte õpilaste (53%) jaoks on kool koht, kuhu nad ei taha minna (samas kui PISA 2000 uuringupõhjal oli arenenud riikide keskmine vastusena samale küsimusele 25%, sh kõige kõrgem näitaja 42%). Veelgi mõtlemapanevam on, et koolis tunneb end üksildasena ligi 65% õpilastest (sama küsimus PISA 2000 uuringus andis keskmiseks 9%). Need on faktid, mis karjuvad kiirete ja mõjusate lahenduste järele.

Kokkuvõtvalt. Otsene etteheide RÕKile on ainekavade ülekoormatus. Valus probleem on õpilaste suunamine tavaklassidest välja. Kui õppekava raskusaste on nii suur, et normaalses režiimis ei suuda töötada suur hulk õpilasi, ei tule mitte õpilaskond kohandada õppekavale, vaid õppekava õpilaskonnale. Ja seisukoha peab võtma ka kool: kas kõrvaltvaatajana süvendada ühiskonna eetikakriisi või astuda nende etteotsa, kes kaitsevad lapsi ja inimlikkust.

### **TÜ üldhariduse õppekava üldosa**

Käesoleva üldosa lõppversioon peaks valmima 2005.a. 20. septembriks. Allpool esitatud kommentaaride eesmärgiks on seetõttu tähelepanu juhtimine vaid mõnedele põhimõttelist laadi küsitavustele. Aluseks on RÕKi üldosa versioon, mis oli Tartu Ülikooli õppekavakeskuse koduleheküljel avalikuks aruteluks välja pandud 2004.aasta detsembrikuus (Alus-..., 2004). Allakirjutanu poolt tehtud üksikasjalikuma analüüsiga selle dokumendi kohta on soovi korral võimalik tutvuda Eesti Haridusfoorumi 2005.a. algul üllitatud kogumikus (Ruus, 2005).

Õppekava, seda enam riikliku õppekava ülesandeks on suunata ja reguleerida õppimist ja õpetamist hariduse vastavas valdkonnas. Käesolevas projektis on **õppekava reguleeriv toime** viidud miinimumini. Näiteks on sätestamata jäetud kohustuslike õppeainete nimistu, õppeteemad, sh kogu õppekava läbivad teemad, samuti õppemeetodid, õpitegevused ning hindamisviisid. Neid töötatakse tulevikus kirjeldada õppekavade rakendusjuhendites. Ka ei sätestata õppe korraldamise võimalikke viise, nagu individuaal- ja koduõpe. Õppekava regulatiivne toime on eriti nõrk ses osas, mis puudutab taotletavaid üldoskusi. Nende näol on nähtavasti olnud taotluseks kirjeldada laste arenguseaduspärasusi. Ent kuidas võiks riigivõim neid oma õigusaktiga kehtestada? Seega on üldoskused vaja formuleerida ikkagi normatiivselt. Üldse on koolidele ja õpetajale siin jäetud õppekavatöös palju suuremad vabadused, kui see on seni tavaks olnud. Meie pidevalt taasalgavaid haridusreforme ühelt poolt ja kooli stabiilsusvajadust

teiselt poolt silmas pidades oleks õppetööd riiklikult suunav selgepiirilisem reeglistik, mis jääks muutmata ka valitsuste vahetusel, kindlasti soovitav. Otstarbekas oleks lähtuda põhimõttest, et liiga vähe korda toob kaasa kaose, liiga palju korda aga halvab süsteemi toimimise. Antud versiooni puhul ähvardab oht pigem „vasakult“.

Õppekava kultiveerib alati mingeid **väärtusi**. Küsimus, mis jääb, on: kelle väärtusi ja kes, kuidas, st milliste protseduuridega nende üle otsustab. Oma analüüsis lähtun Eesti õpetlaste poolt koostatud tulevikutsenaariumidest Säästev Eesti 21” (Säästev..., 2003). Kõrvutades selles esitatud haridusväärtusi ja õppekavade eesmärgiseadet käesolevas üldosas formuleeritud eesmärkidega, torkab silma vähene side töömaailmaga ja mitmete oluliste eesmärkide alaesindatus või puudumine, nagu näiteks probleemide märkamise ja lahendamise võime, ettevõtlikkus, strateegiliste valikute, riskide ning ohtude prognoosi võime, otsustamis- ja vastutusvõime, juhtimisoskused, meeskonnatööoskused, oskus levitada ja vahetada informatsiooni ja julgus genereerida ideid, luua uut teadmist. Ülepea võib täheldada antud üldosaga projekteeritava isiksusetüübi mõningat utoopilisust ja romantilisust. Võib mõista autorite üllaid kavatsusi, kes loodavad õppekava abil kujundada harmoonilist ja õnnelikku inimest, kuid paraku nõuab kaasaegne ärev maailm isiksuselt suurt dünaamilisust - iseseisvat ja kriitilist mõtlemist, pealehakkamist, söakust tegutseda vahel ka vastuvoolu, mitte kaotada pead ohuolukordades jne. Õppekava sihtide kirjeldamine õnneseisundina annab kogu üldosa eesmärgistusele mõnevõrra staatilise iseloomu. (Õeldu ei tähenda, et meid tohiks koolilaste õnn või õnnetus ükskõikseks jätta.) Teisalt - prosotsiaalset käitumist kui õppekava eesmärki on käsitletud liiga kitsalt. On küll rõhutatud sallivat suhtumist erinevustesse, teiste inimeste abistamist jmt, ent pea täiesti kõrvale jäänud on kasvava inimese suhe laiemate sotsiaalsete rühmade ning ühiskonna institutsioonidega. Ka peaks õppekava andma õpilastele vahendeid tulevase õpi- ja töötee valikuks ning looma eeldusi nende töösuutlikkuseks. See üldosast puuduv põhimõte nõuab formuleerimist ja kaetust sisudega. Samuti ka õpilaste kui kodanike ettevalmistamine. Ja veel. Juhul, kui kooli jõuaks tõepoolest see üldosa oma praegusel kujul, tooks see kaasa ohu, et pedagoogid orienteeritakse alahindama väärtuskasvatust, sest ainevaldkondade eesmärkide seas on normide ja väärtuste osakaal kokku vaid 5%.

**Õppe diferentseerimine** toimub RÕK 2004 üldosa kohaselt õppesasutuste (kooli-õppekava) ja õpilaste tasandil. Mis puutub kooliõppekava olemasolu fakti, siis olen kindlalt seda meelt, et see on vajalik, andes impulsi koolide arenguks. Seda on vaja eraldi rõhutada seepärast, et on kuulda olnud häáli, mille kohaselt kooli õppekava koostamine on asjatu paberimäärimine ja raskendab õpilaste liikumist ühest koolist teise. Viimane väide on õige. Küsimus on selles, millise lahendusega võidame või kaotame rohkem. Leian, et kooli vahetavate õpilaste pärast, keda loodetavasti on siiski vähem, ei saa jäigastada kogu süsteemi ning võtta koolilt võimaluse iseenda arendamiseks. Kindlasti aga tuleks kooli vahetavate õpilaste jaoks luua tugisüsteemid.

Õppe diferentseerimine õpilase tasandil toimub kahel alusel: õppe raskuse alusel, lähtuvalt õpilaste võimetest, ja õppurite kalduvuste ning huvide alusel. **Õppe raskuse** järgi on kavas sisse viia neli õppekava erinevat raskusastmel: I raskusaste ehk tavaõppekava on mõeldud normintelligentsusega lastele, II-IV raskusaste puuetega õpilastele. Küsimusi tekitab see, et õppekava erinevad raskusastmed puudutavad ka nn

tavaõppekava. Nimelt kavatsetakse madala saavutustasemega õpilastele eraldi määratleda taotletavad õpitulemused. Seega on riiklikusse nn tavaõppekavasse sisse kodeeritud vähemalt kaks kui mitte tunduvalt rohkem õppekavasid nende erineva raskusastme alusel. Mehhanismiks, mille alusel diferentseerimist raskusastmete alusel teostatakse, on individuaalõppekavade laialdane kasutamine. Kommentaaridest üldosale selgub, et individuaalne õppekava kehtestatakse õpilasele, kelle eriline andekus, õpi- ja käitumisraskused, terviserikked, puuded või pikemaajane koolist eemalviibimine põhjustab olulisi raskusi töötada klassikaaslastega samal ajal ja samas ruumis või klassile koostatud töökava alusel. Seejuures võimaldab individuaalne õppekava ka kahandada õpilasele esitatavaid nõudmisi võrreldes riikliku õppekavaga. See on põhimõtteline küsimus, mis riivab juurteni ühtluskooli põhimõtet. Ühtluskooli põhimõtetega kooskõlas oleks seisukoht, et riikliku (tava)õppekavaga oleks kehtestatud haridusmiinimum (st õpitulemuste standard), mis on jõukohane absoluutsele enamikule õpilaskonnast. Mis aga puutub õpi- ja käitumisraskustega, terviseriketega õpilasi või neid, kes on koolist mingil põhjusel pikemalt puudunud, siis nende nagu kõigi teistegi puhul peaks taotluseks olema ikkagi haridusmiinimumi saavutamine. Õppimise individuaalne kavandamine on muidugi vajalik, et neid õpilasi nende vajadustest/vajakajäämistest lähtuva, ajaliselt paika pandud programmi ja vajaliku õpiabi toel, võib-olla et ka klassikaaslastega võrreldes mõnevõrra pikendatud õppeaja vältel aidata jõuda vähemalt rahuldava tulemuseni. Kindlasti on tervitatavad eri õppekavad väga andekatele õppuritele, kuid mitte kunagi haridusmiinimumi arvel. Küsimus on lõppkokkuvõttes selles, kas meil on täisväärtuslik haridus, sh põhiharidus kõigile (nagu see on mitte ainult ELs, vaid ka OECD riikides), või ühtele kvaliteetne haridus, teistele selle mingi surrogaat. Ent õppekava diferentseerimine õpilaste **erinevate huvide** alusel nii, et see ei kahjustaks haridusmiinimumi omandamist, on kindlasti tervitatav.

**Sisu struktureerimise** aluseks on võetud ainevaldkonnad. Kuigi analoogilist lähenemist on kasutatud ka RÕK 2002s valdkonnapädevuste näol, on õppesisu struktureerimine valdkonniti Eesti koolitraditsioonis veel harjumatu lahendus, mille kasuks räägib asjaolu, et see võimaldab korrastada õppekava suuremal terviklikkuse astmel, vähendada õppekava fragmentaarsust ning takerdumist detailidesse. Paraku on lahendamata jäänud probleem, millega kavatsetakse ühendada tervikuks valdkonnad ja kuidas kavatsetakse valdkonnad “lahti rullida” seesmiselt. Tuleks kaaluda, kas ei oleks õppekava üldossa tarvis sisse kirjutada ka mõningad **õppeprotsessi** põhimõtted. Näiteks see, milliseid võimalusi tuleks tingimata kasutada klassi-tunni süsteemi kõrval, kuivõrd peaks läbi viidama laborikatseid, välitöid, projekte jmt, et kooli sellekohast tegevust seadusandliku jõuga suunata. Ka peaks riiklik õppekava sätestama vähemalt sellised põhiohused **õpikeskkonnale**, mis on vahetult seotud õppekava täitmisega. Kindlasti peaks see puudutama kooli raamatukogu, samuti ka nõudeid kehalise kasvatuse ja tehnoloogia-õpetuse läbiviimiseks jmt. Positiivsena tuleb esile tõsta seda, et RÕK 2004 üldosa fikseerib **õpikoormuse** ülempiirid. Ent siingi on põhjust järelemõtlemiseks: juba alates 7ndast klassist ületab see täiskasvanute tööpäeva piirid, ulatudes 10.–12.klassis 50 tunnini nädalas. Paratamatult tekib küsimus õpikoormuse hajutamisest kogu õppeaasta vältel, mis sel puhul nõuaks pikendamist. **Hindamist** puudutavas alljaotuses loetakse hindamise objektiks muuhulgas ka isiksuseomadusi. Võib prognoosida, et tekivad suured lahkavused erinevate hindajate vahel, ent põhimõttelise tähtsusega on hoopis küsimus

sellest, mil määral ja kas üldse on isiksuse kohta hinnangu langetamine eetiliselt lubatav ja milliste kriteeriumide abil see toimub. RÕK 2002st tuleks tagasi tuua säte, millega seadustatakse, et õpilane peab teadma, mida ja millal hinnatakse, milliseid hindamisvahendeid kasutatakse ja millised on hindamise kriteeriumid (RÕK 2002:875). **Õppetasete ja kooli lõpetamise kord** vajab pikemat lahtikirjutamist, eriti lõputunnistuste osas. Mida tähendab see, et haridusmiinimum on aluseks nii kooliastme lõpetamisele kui ka õpingute jätkamisele **üldjuhul**? Kas kõigile on ette nähtud ühesugused ja võrdväärsed lõputunnistused? Millised õpitulemused kantakse lõputunnistustele, eriti kui arvesse võtta kooliõppekavu ja individuaalõppekavu? Lõputunnistuste võrdväarsus on kahtlemata ühtluskooli seisukohalt põhimõttelise tähtsusega.

Mida RÕK 2004 üldosa pole, kuid peaks olema? Kindlasti peaks olema selgemalt avatud kesktaseme **üldhariduslike õppekavade seos kutsehariduslikega**, eriti aga eelkutsõppe võimalused. Ka peaks üldosas olema loodud **seos õppekava ja õppekavaväliste tegevustega** koolis ja väljaspool seda. Õigustamatult on välja jäänud õppekava läbivate teemade loetelu. Ka on vaja kirjeldada õppekava integratsiooni põhimõtteid koos sellekohaste nõuetega õppekava realiseerijatele.

#### **Aktsiaselts Bit/Avita õppekava**

Allpool esitatavate märkuste puhul tuleb arvestada seda, et tegemist ei ole RÕKi üldosa esialgse versiooniga, pigem põhjenduste ja ideede esitamisega selle kohta, millest lähtuvalt võiks üldosa koostama hakata. Riikliku õppekava kui õigusakti seisukohalt on alljaotus, kus esitatakse 1996. ja 2002.a õppekava lühianalüüs, ülearune, sest see ei reguleeri midagi. Ka riiklike õppekavade funktsioonide kirjeldamine ja tsitaadid (H. Tabalt), õppekavade koostamise protseduuride loogilise järgnevuse esitamine on õppekava kui teatavat juriidilist staatust omava dokumendi seisukohalt mõttetud. Selliseid mittereguleerivaid passaaže on veelgi: näiteks selgitus selle kohta, mida tähendab sotsialiseerimine, deklaratsioonid selle kohta, et 21. sajandi üldhariduse korralduseks vajatakse sügavat argumentatsiooni aineleendite, õppeaja ja õppeprotsessi organiseerimise kohta, selgitused selle kohta, kuidas õppekavamuutused on seotud ühiskondlike muutustega jmt. Nende koht võiks olla seletuskirjas või kommentaarides.

Kummalisel kombel on raske kirjeldada esitatud üldosa **väärtustevalikut** ja eesmärgiasetust, sest need on vastuolulised. Põhirõhk paistab olevat sotsialiseerimisel ehk kohanemisel (dokumendi enda sõnastuses), kuigi samas on rõhutatud ka isiksuse autonoomiat ning enesemääratlust. Üldine lähenemine on siiski pigem konservatiivne ja kohanemist rõhutav: tekstis laialipaisatuna kohtame mitmel pool rõhuasetust traditsioonilistele teadmistele, oskustele ja kõlbelistele püsiväärtustele. Ent konservatiivse üldsuunitlusega on vastuolus mõtlemise loovuse ja kriitilisuse rõhutamine sessamas üldosas. Arusaamatuks jääb, miks puudub loogilise, süsteemse ja abstraktse mõtlemise arendamine jmt. Kas kavatakse kahandada õppekava teaduspõhisust? Kui antud õppekava läbivaks eesmärgiks pidada “suutlikkust midagi mõista ja hinnata”, mis üldosa sõnastuses “tähendab oskust midagi võimalikult objektiivselt väärtustada” (lk 11), siis tuleks defineerida, mida on mõeldud “objektiivse väärtustamise” all. Väärtused on teadupärast olemuslikult lahutamatud subjektist (st – ongi subjektiivsed), küsimus on



selles, kelle väärtussüsteem (huvid) on õppekava lähtealuseks ja kes seda otsustab. Sotsialiseerimise rõhutamisega seatakse justkui esipaanile ühiskonna, sh majanduse huvid, kuid samas on hulganisti väiteid, mis selle oletuse kummutavad (näit lk 9 põlatakse ära sellised väärtushinnangud, nagu hedonism ja konkurentsivõimelisus). Eesmärkide plokki kuuluvad kompetentsuste määratlused, ent mille poolest erineb "kompetentsus" RÕK 2002 kasutatavast "pädevusest" (mida omal ajal rakendati kui esimese eestipärast tõlkevastet) jääb selgusetuks. Kompetentsuste loendist puudub kehaline, kunstiga ja loodusvaldkonnaga seonduv, mis teeb raskesti põhjendatavaks sellekohaste õppeainete sissetoomise edaspidi. Paratamatult tuleb tõdeda, et Biti õppekava väärtuseline alus on eklektiline, ebamäärane ning vastuoluline.

Vastuolusid või raskesti mõistetavusi on veelgi. Esitatud üldaluste üks uuenduslikumaid osi on didaktiliste printsiipide formuleerimine õppesisu valiku lähtealusena. Kahjuks on need seostamata kompetentsuste kirjeldustega. Kuhu on kadunud kriitilisuse ja loovmõtlemise kompetentsus? Kuidas need realiseeruvad nn didaktilistes printsiipides? Selle asemel on nüüd rõhutatud hoopis hoolega õppimist ning ühiselu reeglitele ja õpetajaile kuuletumist. Seega on põhirõhk taas traditsioonidel ja kõlbelistel väärtustel, innovatiivsus jm tulevikku suunatud väärtused on jäänud tagaplaanile. Positiivselt võib esile tõsta õpilaste valmisolekute kujundamist hariduse jätkamiseks järgmistel haridustasanditel või tööleminekuks, mis on autorite poolt välja toodud samas dokumendis esitatud üldhariduse põhikontseptsioonis.

Kõige radikaalsemad ettepanekud puudutavad **üldhariduse struktuurimuutusi**. Algõpetuses tahetakse tagasi pöörduda 4-klassilise hariduse juurde, mis tähendab senisest suuremat rõhuasetust aineõpetusele alates 5ndast klassist ja muutust klassiõpetajate ettevalmistuses. Arenenud riikide õppekavades toimub algõpetuse ühtesulamine kohustusliku põhiharidusega, aineõpetusliku suuna tugevdamine viitab aga suuremale ainekesksusele isiksusekesksuse asemel. Kõige radikaalsem on ettepanek õppeaja pikendamiseks, mis tähendaks põhikooli muutmist 10-klassiliseks (4+4+2) ja üldkeskhariduse kujunemist kokku 13-aastaseks. Enne, kui selline poliitiline otsus langetatakse, on muidugi vaja kaaluda tuleks kõiki poolt- ja vastuväiteid, seejuures seda, kuidas see mõjutab tööga hõivatust, mis Eestis on teadupärast niigi madal.

Õppetööd kavatakse **diferentseerida** juba 5ndast klassist alates, et võimaldada tööd "ainehuviliste andekate õpilastega" (lk 22), ent neile, kellele "pole nn tavakoolide nõudmised jõukohased" (lk 23), kavatakse sisse viia eelkutseõpe kutsekoolide juures. Kui see pole ühtluskooli aluste jõhker õõnestamine, siis mis see on? See on hariduse egalitaarsuse printsiibist lahtiütlemine ja katse viia sisse elitaarne haridus juba põhikoolis. Seesama elitaarsuse printsiip jätkub keskhariduses, kus on kavas sisse viia üldharu (keskkooliharidus), mis integreeritakse kutseharidusega, ja akadeemiline haridus (miks küll vanamoodsalt ainult humanitaar- ja reaalaru?). Sealjuures on gümnaasiumiharud orienteeritud õpingute vahetule jätkamisele ülikoolis, keskkoolist on võimalik jõuda rakenduskõrgkooli või teoreetiliselt ka ülikooli vastavatasemeliste eksamite sooritamisel. Kuidas see tegelikult võimalik on, kui keskkoolis piirdub õppesisu nn kitsaste ainekavadega? Väljapakutud võimalus omandada nn laiad kursused õhtukoolide ja piirkondlike õppeasutuste juures hilisemas eas (lk 35) seab keskkooli lõpetanud võrreldes

gümnaasiumide lõpetanutega ilmselgelt halvemasse olukorda. Olgem ausad: see on katse selekteerida õppureid ja suunata vähemedukad varakult kindlale arengurajale, millest ärapöördumine on enamikel juhtudel võimatu või parimal juhul raskendatud. Kokkuvõttes saame **kolmeharulise keskhariduse** – kutsekool, keskkool ja gümnaasium. Sellist keskharidust praktiseeritakse näiteks Mehhikos, samas on arenenud riikide hulgas neid, kus on üheharuline keskharidus (olgu näiteks kas või USA). Ma ei välista, et Eestis on jõude, kellele pakutud lahendus oleks meelepärane. Kuid kas see on kooskõlas ka õppurite ja lastevanemate enamiku hariduspüüdlustega? Ja eestlaste ning Eestimaa mitte-eestlaste haridusväärtustega? Igal juhul vajame laiapõhjalisi diskussioone ja kõikvõimalike tagajärgede asjatundlikku prognoosi, enne kui otsustame sel viisil läbiviidava haridusliku kihistamise kasuks.

Üldhariduskoolide **õppesisu** kujundatakse traditsiooniliselt ainepõhiselt. Tagasi pöördutud on koduloo juurde. Mis puutub läbivatesse teemadesse, siis kõhedust tekitab läbiv teema “identiteedi ja kodanikutunde määratlus Eestis, Euroopas ja maailmas”. Kuhu on nüüd jäänud enesemääratlus? Näen siin vargsi sisse hiilivat indoktrineerivat haridust.

Biti RÕK teeb katse loobuda riiklikult korraldatud **eksamitest**, asendades need koolides läbiviidud eksamitega, kuigi riiklikul tasemel koostatud materjalide alusel (vähemalt ses osas, mis puudutab nn kitsaid ainekavu). Ülikoolidele jäetakse võimalus korraldada profileerivaid lisaeksameid. Selles võib näha taotlust likvideerida REKK ja asendada see “professionaalse üksusega (instituudiga), kes suudab nõustada haridusjuhte, lastevanemaid” jt (järgneb loetelu, vt lk 9). Kokkuvõttes tähendab see riigi vastutuse vähendamist hariduse seirel ja suunamisel. Vajalikud on põhjalikud arutlused, otsustav sõna peaks jääma hariduspoliitika kujundajatele.

Õppekava **rakendamist** ja **tagaside** hankimist puudutavad lõigud kujutavad endast esialgu suuri plaane, millede realiseerimine nõuab nii inimesi, aega kui raha. Absoluutselt arusaamatu on, mida tähendab **variõppekava määratlemine** antud kooli piirkonnas. Kui tõepoolset üritatakse oma kontrolli alla saada variõppekava, siis on see esiteks võimatu, teiseks aga lubamatu, tähendades õppekava peategijate – õpilaste ja õpetajate – kriitikameele allasurumist ning nende autonoomia kavatsuslikku ahendamist.

Kokkuvõttes: kumbki õppekava pole küps kinnitamiseks õigusaktina. Kokkuleppeid vajab õppekava väärtuskäsitlus, milleta pole võimalik anda häid tehnilisi lahendusi. Allakirjutanu väärtusorientatsioonid on paremas kooskõlas TÜ õppekavaga, milles peegelduvad isiksusekeskse hariduse traditsioonid. Ent omad karid on siingi. Paradoksaalsel kombel võib nõrgalt reguleeritud õppekava, mis annab väga suured vabadused koolidele ning on väga vastutulelik igasuguste individuaalsete eripärade arvestamisel (nagu näiteks ajutised õpiraskused) ja mis on kergel käel valmis sisse viima individuaalseid, sh lihtsustatud õppekavu, hoopis suurendada hariduse selektiivsust ning ahendada õppurite edasiste õpi- ja tööteede valikut. Ja kindlasti vähendab üldhariduslike õppekavade suur kirevus ühiskonna sidusust ning ohustab rahvusliku ning sotsiaalse identiteedi kujunemist. Üksikisikust kõneldes - vähene reeglistatus ei kahjusta niivõrd haritud ja jõukate perede lapsi, vaid just neid, kes on ühiskonnas juba oma päritolu tõttu nõrgemas positsioonis. Tulemuseks võib olla see, et kahju kannatavad just need, keda

püüti kaitsta ning õnnelikuks teha. Aktsiaselts Bit/Avita õppekavasse sissekirjutatud väärtused on pigem konservatiivsed ning üldossa monteeritud mehhanismid suurendavad otseselt ning avalikult hariduse selektiivsust, kultiveerides elitaarset haridust.

### **Soome õppekava adapteerimine**

Jagan täiel määral T. Maimetsa tunnustavaid hinnanguid Soome Vabariigi õppekavadele ning haridusele üldse. Soome hariduse kõrgest kvaliteedist annavad tunnistust õpitulemuste rahvusvaheliste võrdlusuuringute tulemused. Aastal 2003 viidi teistkordselt läbi (esimene toimus aastal 2000) OECD PISA (*Programme for International Student Assessment*) uuring, mis mõõdab ja võrdleb 15-aastaste õpitulemusi erinevates riikides, peamiselt arenenud tööstusmaades. 2003.a keskenduti matemaatikale, ülesanded oli aga koostatud ka lugemisoskuse, loodusteaduste ja probleemide lahendamise oskuse mõõtmiseks, küsimusi on ka kooli ja õpilaste endi kohta. 2003.a. osales ca ¼ miljonit 15-aastast 41st riigist. Soome oli parim matemaatikas ja lugemisoskuses, jagas 1. kohta Jaapaniga loodusteadustes ning oli 2. kohal probleemide lahendamises, kusjuures teda napilt edastanud Korea tulemustega võrreldes pole statistiliselt olulist erinevust (PISA..., 2004). Mis on nende tulemuste taga? Soome strateegia hariduse kõrge kvaliteedi saavutamiseks on rajatud võrdsuspõhimõttele, st egalitaarsele, kaasavale, mitteselektiivsele haridusele ja kool teeb pingutusi edasijõudmatuse vältimiseks, pidades silmas iga õpilast. (Linnakylä ja Välijärvi, 2005). Seda põhimõtet on järjekindlalt ellu viidud vähemalt 70ndate aastate haridusreformist alates. PISA 2003 häid tulemusi seletavad suuresti järgmised tõsiasiad: kõik 15–16-aastased saavad võrdväärse hariduse ja õpilasi ei suunata varakult eri tüüpi või erineva tasemega koolidesse, harudesse vmt, õpitulemused peaaegu et ei sõltu vanemate sotsiaalmajanduslikust seisundist, lõhe parimate ja nõrgimate õppurite õpitulemustes on teiste riikidega võrreldes väike, erinevused koolide, aga ka maa ja linna ning erinevate linnaosade vahel on vähesed, isikutevahelised erinevused ning neist tingitud erinevused õpiedus avalduvad kooli- ja kooliklassi siseselt (Linnakylä ja Välijärvi, 2005). Erinevused õppurite lugemisoskuses on tingitud peamiselt sellest, kui suurt huvi õppija lugemise vastu tunneb ja mil määral ta sellele pühendub jmt., mitte aga koolist või haridussüsteemi ülesehitusest. Kõigile on loodud võimalus realiseerida maksimaalselt oma arengupotentsiaal ja saada kvaliteetset haridust. Soome õpetajad ei saa kedagi välja tõrjuda ega teise kooli saata. Samas usaldab ühiskond õpetajaskonda ja tunnustab nii õpetajate kui koolide autonoomiat. Soomes on kasutusel koolide ja õpetajate poolt koostatavad õppekavad, paindlik õpilasekeskne õpetus, igale õpilasele kättesaadav nõustamine ja õpiabi (Linnakylä ja Välijärvi, 2005).

Soome üldhariduse praegu kehtiv riiklik õppekava on üle 30-aastase arengu tulemus. Vundament rajati 70ndail ühetaolise hariduse kehtestamisega 9-klassilise põhikooli näol, 80ndate keskel keelati õpilaste rühmitamine võimekuse alusel, 90ndatel leidis aset õppekavapoliitika ulatuslik detsentraliseerimine ja volituste delegeerimine koolidele ja kohalikule võimule õppekava-alaste otsuste tegemiseks. Uue sajandi alguse (2004) õppekavareformi iseloomustab riigivõimu kesktasandil kehtestatud normide taastugevdamine, vältimaks ohtu, et erinevused koolide vahel paisuvad nii suureks, et ohustavad egalitaarset haridust. Samas aga tugevdati ka nõustamist ja juhendamist (Halinen, 2005). Kindlasti tuleb rõhutada seda, et Soome mõistab õppekava palju laiemalt kui klassikalised, põhiliselt USAst pärinevad käsitused seda senimaani on teinud. Soome

põhikooli eri tasanditel (riik, kohalik omavalitsus, kool) koostatavates õppekavades on järgmised kohustuslikud koostisosad: väärtused ja aluspõhimõtted, hariduse ja õpetamise üldised ülesanded, õppekeel, tunnijaotusplaan, töökultuuri, õpikeskkonna ja õpetuse iseloomustus ning õpetuse rõhuasetused, vajadusel keelekümbus, õppekava integratsioon, õppekava läbivate teemade rakendamine, erinevate õppeainete eesmärgid ja sisu õppeaastate, eri vanuses õppurite liitühmades õppemoodulite kaupa, valikained, õpilase käitumist suunavad eesmärgid, põhihariduse seos koolieelse ja tavapärasest erineva põhiharidusega, kodu ja kooli koostöö ning koostöö teiste osapooltega, õpilase heaolu ja sellekohase koostöö organiseerimine, õppimise individuaalsete programmide ja individuaalsete õppekavade koostamine, juhendamise- ja nõustamistegevused - õppimise toetamine, meetmed tööeluga tutvumiseks jmt, klubiliste tegevuste organiseerimine, õpiabi osutamine, erivajadustega õpilaste õpetamine, erinevatesse kultuurilistesse ja keelelistesse kooslustesse kuuluvate õpilaste õpetamine, õpilaste hindamine heade õpitulemuste kirjelduste ja lõpphindamise hindamiskriteeriumide alusel, akadeemilise edenemise kriteeriumid, lõputunnistused ning aruandlus, õpilaste arengu ja edenemise hindamine, infostrateegia (Finnish National ..., 2004 a, vt ka b).

Paraku pole Soome õppekava ülevõtmine erinevaid kultuuri- jm taustu arvestades võimalik. Ka oleks see Eesti hariduse arengule hukatuslik ses mõttes, et meil ei õpitaski õppekava tegema, kuigi see vajadus saadab meid elukestva õppe kontekstis pidevalt ning igas vanuses õppurite puhul. Kindlasti oleks Eestil vaja riiklikult toetatud sidemeid Soome õppekava koostajatega, et luua Eestis **õppekava-alane kompetents**. Soomlaste eeskujuga peaks Eesti järgima vähemalt kolmes asjas. Esiteks: pikaajalise paindliku ja samas stabiilise hariduspoliitika olemasolu, mis on taganud **traditsiooni ja innovatsiooni dünaamilise tasakaalu**. Teiseks, erinevate sotsiaalsete jõudude **üksteist toetav ja usaldusel** rajanev koostöö (avaldu üld- ja kutsehariduses koolide/õpetajaskonna, ülikoolide ning avaliku võimu konstruktiivsetes töösuhetes). Ja, kolmandaks, **riigi** strateegiline, koordineeriv roll ja vastutus õppekavade ning kogu hariduse eest tervikuna.

### Järeldused ja ettepanekud

Õppekava on Eestis üks neid valdkondi, millest ei ole süstemaatilist ülevaadet ja kus valitseb märkimisväärselt suur segadus. Antud kirjutises on üldharidusel pikemalt peatud mitte seepärast, et seal oleks olukord eriti hull (pigem vastupidi!), vaid seepärast, et seal on alternatiivsed lähenemised enam-vähem välja kujunenud ja olukorrast on parem ülevaade. Igatahes vajame pädevat analüüsi, mis õppekava vallas õieti toimub ja milliste tagajärgedega. See on uurimisülesanne, kus initsiatiivi peaks üles näitama riik. Kindlasti vajab Eestis väljaarendamist õppekavaga seonduv **akadeemiline** suund, mis lisaks õppekava teoreetiliste lähtekohtade mõtestamisele peaks esitama analüüsi ka selle kohta, kuidas toimub õppekavade koostamine ja arendamine erinevates riikides. Näen selles võimalust viia kogu meie õppekavatöö professionaalsemale ning päevakajalistest poliit- ja muudest huvidest sõltumatumale alusele.

Tutvumine olukorraga õppekavade valdkonnas tõstataks minu jaoks põhimõttelise küsimuse **riiklike** õppekavade **õiguslikust subjektist**, kelle pädevuses on õppekava alusväärtuste määramine. Lisaks alus- ja üldharidusele peaks see puudutama ka põhikoolile järgnevat kutseharidust. Kuna üldhariduse **riiklik** õppekava on riigi asi, siis

peaks riik (HTM) oma ametnikkonnaga selles protsessis osalema ja võtma endale põhivastutuse. Akadeemilised ringkonnad ei saa selle ülesande täitmisest mõistagi kõrvale jääda. Kahetsusväärset on aga Eesti üldhariduses loodud olukord, kus ühe akadeemilise ülikooli üks keskus on sunnitud endale võtma riigi funktsioone (või, mis veelgi tavatum, need võtab endale avaliku võimu vaikival heakskiidul erastruktuur). Kutsehariduses aga on riigi koordineeriv tegevus ning suunavad mõjuavaldused õppekavadele olnud veelgi tagasihoidlikumad ja pea kogu vastutus on pandud koolidele. Kahtlemata peab riik hakkama hariduses täitma neid ülesandeid, mida ükski kool üksinda täita ei saa.

Olukord õppekavade valdkonnas demonstreerib ilmekalt, et Eestis on vajalik pikaajaline ja päevapoliitilistest kaalutlustest vaba **erakondade** ülene **haridusstrateegia**, mis tagaks haridussüsteemi toimimiseks hädavajaliku stabiilsuse. Haridusstrateegia loomine, mis oleks ühtlasi õppekavaarenduse aluseks, tuleb lugeda hariduse arendamise prioriteetseks ülesandeks. Kindlasti tuleb vältida olukorda, kus mingi grupp kehtestab oma haridusväärtused, lähtudes korporatiivsetest huvidest. Kõige ohtlikum oleks asjade selline areng üldhariduses, mis peab teenima ühishuve. Vajaksime ka avalikku diskussiooni haridusväärtuste, sh õppekavas väljendatud väärtuste üle.

Kindlasti tuleks õppekavaarendus seostada **haridussüsteemi kui terviku arenguga**, pöörates erilist tähelepanu kvaliteetse hariduse kättesaadavusele elanikkonna kõigile kihtidele. Süsteemne lähenemine eeldaks, et üldhariduskooli õppekava reformimine toimuks koos teise taseme kutsehariduse õppekavade ja alushariduse reformimisega. Erilist tähelepanu tuleks osutada hariduse „liitekohtadele“: lasteaiast kooli (mis saab I klassi „sisseastumiseksamitest“), algklassidest põhikooli vanematesse klassidesse, põhikoolist gümnaasiumi või kutsekooli. Uue põlvkonna õppekava oleks minu meelest selline, kus seda oleks käsitatud koos klassi- ja koolivälise tegevusega. Arvestades meie perede olukorda oleks hea, kui õpetaja saaks palka kogu lastele pühendatud aja, mitte aga antud tundide eest. Kui soovime oma väheseid lapsi hoida, siis ei tohi nende arvu vähenemine kaasa tuua õpetajate koondamist või haridusrahade vähendamist. Ideaalina näen pikapäevakooli, kus kooliüksed oleksid lastele avatud vanemate töölt tulekuni ning kus nad pedagoogi juhendamisel ja järelevalve all saaksid teha kodutöid, osaleda neid arendavates mitmekülgsetes huvitegevustes või ka lihtsalt raamatukogus lugeda või sõpradega mängida. Olen kindlalt seda meelt, et meie üldhariduskooli õpilaste olukorda arvestades tuleks põhikooli ja gümnaasiumi riiklikusse õppekavasse analoogiliselt Soomega lülitada **õpilaste heaolu, õpikeskkonna** ning **õppekavavälise tööga** seotud aspektid. Neid plahvatusohtlikke küsimusi tuleks riiklikult reguleerida enne, kui tekivad katastroofilised olukorrad. Mis aga puutub üldhariduskooli kehtivasse (2002.a.) õppekavasse, siis võiks sellega jätkata rahulikult niikaua, kui alus-, põhi- ja keskkooli (hõlmab ka põhikooli järgset kutseharidust) õppekavade süsteem on valmis, seosed järgmiste haridustasemetega tagatud ja vajalikud „sillad“ nende vahel ehitatud. Äärmiselt oluline on, et õppekavad oleksid avalikkuses läbi arutatud ja heaks kiidetud.

Samas tuleb **kohe** alustada kehtivasse õppekavasse hädavajalike korrektiivide sisseviimisega, milleks on eelkõige **ainekavade ülekoormatuse vähendamine**. Ka vajaksime riigieksamite ja tasemetööde ülesannete raskusastme analüüsi. Ja ka kehtiva

õppevara analüüsi, eesmärgil kõrvaldada sellest liiga keerukas ja detailne informatsioon, vältimaks seda, et kartuses nõrkade õpitulemuste ees õpetatakse kõigile kõike, mis leidub õpikus.

Et adekvaatselt hinnata õppekavade toimimist, on vaja osaleda võimalikult paljudes õppimise tulemuslikkust hindavates **rahvusvahelistes võrdlusuuringutes**. (Igati tuleb tervitada liitumist TIMSS- ja PISA-uuringutega, mis viimaks ometi ja suure hilinemisega teoks sai).

Kõige rohkem vajame aga kõigi nende, kel on soovi, tahet ja asjatundlikkust töötada õppekava valdkonnas, vastastikust lugupidamist, oskust õppida rahvusvahelisest kogemusest ning omakasupüüdmatust ja missioonitunnet rahva haridushuvide teenimisel.

#### Kirjandus

Alus-, põhi- ja kesktaseme õppe riikliku õppekava üldosa. [http:// www. ut.ee/curriculum](http://www.ut.ee/curriculum) (seisuga nov 2004)

AS Bit. Õppekavade üldosa. [www.avita.ee/oppekavad](http://www.avita.ee/oppekavad) 20.nov 2004. Koostajate poolt välja jagatud 20. nov 2004 Prantsuse Lütseumis toimunud nõupidamisel.

Finnish National Board of Education (2004 a). National Core Curriculum for Basic Education 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Finnish National Board of Education (2004 b). National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Halinen, I. The Finnish Curriculum Development Processes. - Presentation at International Conference in Helsinki 14–16 March 2005 „Finland in PISA-studies - Reasons behind the Results“.

Kokkuvõtte küsitlusest riikliku õppekava koolis rakendumise kohta (2004). Koostanud V. Maanso.

Linnakylä, P., Välijärvi, J. (2005). Finnish Students' Performance in PISA - Why Such a Success? - Presentation at International Conference in Helsinki 14-16 March 2005 „Finland in PISA-studies - Reasons behind the Results“.

PISA 2003 Assessment: Finnish students top achievers in the OECD(2004). Institute for Educational Reserach, University of Jyväskylä. (Press release).

Ruus, V.-R. (2004). Eesti õppekava reform 1987-2002. - Õppimine mitmest vaatenurgast. Koost ja toim A. Liimets ja V.-R. Ruus. Tallinna Pedagoogikaülikooli Toimetised. A 24. Humaniora, 13–33.

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. - Riigi Teataja Nr. 20. 22.veebr. 2002.

Säästev Eesti 21. (2003)

[http://www.tpu.ee/editmode/teadus/SE21/IV\\_etapp/lopptekst.html](http://www.tpu.ee/editmode/teadus/SE21/IV_etapp/lopptekst.html).

Väljatrükk 04.12.2003.

Ruus, V., Sarv, E.-S. (2000) Changes in Estonian School Curricula (1987-1999) and Thoughts about the Future.- Challenge and Change in Education: The Experience of the Baltic States in the 1999's. Bryan T. Beck and Annabelle Mays. New York: Nova Science Publishers, Inc., pp 141–152.

Ruus, V.-R. (2005) Seitse ettepanekut üldhariduse õppekava asjus. - 21.saj haridus - kas haridus kõigile? 28. ja 29. jaan 2005. Ettekannete ja artiklite kogumik. Koost V.-R. Ruus, R. Laja, K. Loogma. Tallinn 2005, 25–49.