

II AVALIKKUSELE SUUNATUD UURINGU/ANALÜÜSI TULEMUSTE ANNOTATSIOON

Kokkuvõte

2010. aasta alguses vastuvõetud uues põhikooli riiklikus õppekavas ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas sätestatu kohaselt koostab kool riikliku õppekava alusel oma õppekava, mis on kooli õppe- ja kasvatustegevuse alusdokument. Kooliõppekava valmimisprotsess on oluline osa kooli töökultuurist. Viis, kuidas koostatakse kooliõppekava, mõjutab õpetajate suhtumist õppekavas tehtavatesse muudatustesse. Analüüsigrandi „Kooliõppekava arendamine ja rakendamine“ peaesmärgiks oli uurida koolijuhtide ja õpetajate hinnanguid (sh. probleemid, prioriteedid) ning ootusi kooliõppekava arendamisele ja töötada välja ettepanekute pakett kooliõppekava arendusprotsessi ning õppekava-alase esma- ja täiendõppe tarvis. Koolijuhtide ja õpetajate intervjuud viidi läbi kümnes üldhariduskoolis. Valimis olid esindatud nii linna- kui maakoolid ning põhikoolid ja gümnaasiumid. Koolijuhtidega viidi läbi pool-struktureeritud individuaal- või gruppintervjuud ning õpetajatega fookusgrupi intervjuud.

Hinnang oma kompetentsusele

Õpetajad näevad ennast kooliõppekava koostamisel eelkõige riikliku õppekava kohandajatena. Nende hinnang iseenda kompetentsusele kooliõppekava koostada on madal ning õpetajad tunnevad ennast selles ebakindlalt. Ollakse seisukohal, et eesti õpetajaid ei ole sellisel tasemel haritud, et nad oleksid suutelised kooliõppekava koostama. Seejuures ei peeta silmas mitte õppeainealast ettevalmistust, vaid kooliõppekava koostamiseks vajalikku kompetentsi laiemalt.

Rollid

Kooliõppekava koostamisel nimetasid õpetajad oma ülesandena eelkõige ainekavade kirjutamist. Üldosa koostamisse oldi kaasatud seeläbi, et tehti parandusettepanekuid juhtkonna poolt valmiskirjutatud üldosasse või osaleti mõnes üldosa temaga tegelevas töögrupis. Viimati nimetatud viisil talitati eelkõige neis koolides, kus direktor pidas kooliõppekava koordineerimist enda ülesandeks. Kooliõppekava arendamisega sisuliselt seotud direktorid nimetasid eduka kooliõppekava koostamise eeldustena õpetajatevahelist koostööd, sünergiat ja ühisteadmise loomist. Lisaks pidasid direktorid oluliseks kooli pikemaajaliste arengueesmärkide määratlemist ja kogu meeskonna koolitamist. Kui aga direktor oli seisukohal, et kooliõppekava koostamise koordineerimine on õppealajuhataja töö, siis oli ta ise sellest kas täielikult distantseerunud või tegevusega kursis sedavõrd, et täitis mõnda õppealajuhataja poolt antud või palutud tööülesannet. Neis koolides koostati kooliõppekava üldosa koolijuhtkonna poolt, millesse olid kaasatud mõned kompetentsemad õpetajad vabatahtlikkuse alusel. Oma ainekava koostamisel üldosa seisukohtadega arvestamise üheks eelduseks on kooliõppekava üldosa tegemise osalemine, seetõttu tuleks koolijuhtidele rõhutada nende sisulist rolli ja ülesandeid kooliõppekava koostamisel.

Miks õpetajad peavad üldosa kasutuks?

Valdavalt lähenevad õpetajad kooliõppekava koostamisele oma ainekava keskselt ning seost oma ainekava ja üldosa vahel pigem ei nähta. Üheks põhjuseks võib olla asjaolu, et õpetajad kalduvad õppekava üldosa lugema samadel eesmärkidel kui oma ainekava. Nad lähenevad üldosale läbi õpitulemuste või õppesisu prisma ning soovivad üldosast leida konkreetseid lahendusi oma igapäevatööd puudutavatele probleemidele. Seetõttu tuleks õppekava üldosa rakendusväärtuse parandamiseks koostada õppekava määruse seletuskiri, kus lisaks õppekava teksti tõlgendustele tuuakse ära konkreetseid selgitused koos näidetega. Õpetajaid tuleks suunata lugema üldosa ja ainekavasid erinevast vaatenurgast ja varustada neid viidete ja näidistega sellest, kus ja kuidas üldosa oma ainekava koostamisel rakendada. Üldosa rakendusväärtust aitaks parandada õpetajate üldosa tõlgendamiskuse arendamine esma- ja täiendõppe raames. Koolitusfirmade õppekava tõlgendustele lisaks tuleks koolidele pakkuda üldosa tõlgendusi ka riikliku õppekava koostajate ja arendajate poolt.

Väljakutsed

Õpetajate hinnangul oli 2011/2012 õppeaastal kooliõppekava koostamisel suuremateks väljakutseteks kooli õppesuundade paikapanemine, kooliõppekava üldosa koostamisel loovtöö ja uurimistöö juhendite väljatöötamine. Õpetajate sõnul olid valdkonnarühmades keerulisimaks ülesandeks lõimingu küsimused. Koolijuhtide hinnangul sõltub lõiming eelkõige õpetajate ajavarust ja koostööoskusest teiste õpetajatega. Siin on nende hinnangul veel palju arenguruumi. Koolituste puhul ei toodud probleemina välja rahapuudust koolitustel osalemiseks või selle sisseostmiseks, küll aga leiti, et koolitusi polnud piisavalt või olid need vale suunitlusega – need ei olnud suunatud või üles ehitatud uut riiklikku õppekava silmas pidades. Eriti tunti puudust koolitusest, kus õpetatakse koolijuhte ja õpetajaid kooliõppekava tegema. Ainealaste koolituste juures toodi välja, et seal piirduti sellega, millised on muutuste rõhuasetus, kuid mitte sellel, kuidas uut moodi õpetada.

Teoreetiliste koolituste kõrval sooviti näha, kuidas kooliõppekava koostatakse ja rakendatakse teistes koolides. Selle kompetentsi jagamisel võiks eeskujuna võtta Soome nn akvaariumi koolide mudelist, kus osadest koolidest ja õpetajatest koolitatakse vabatahtlikkuse alusel ja lisaressurssidega meelitades kooliõppekava eksperdid, kes jagavad oma kogemusi ja teadmisi teistega. Hiljem võisid teiste koolide esindajad käia akvaariumikoolides vaatamas, kuidas õppekava arendamine ja rakendamine toimub.

Eestis tunti puudust riikliku õppekava tegemisega seotud inimeste kompetentsist ja tagasisidest protsessis olevale kooliõppekavale – ennekõike kindlusest, et ollakse õigel teel. Õpetajate arvates võiks igas koolis kooliõppekava koostamise aktiivsel perioodil osaleda keegi väljastpoolt kooli. Sel inimesel peaks olema otsekontakt ministeeriumiga ja selge teadmine riikliku õppekava sisust ja riigi ootustest koolidele. Tema rollina ei nähtud niivõrd kooliõppekava tegemise juhtimist, kuivõrd tagasiside andmist ja suunamist. Õpetajad vajavad kindlust selles, et nende poolt tehtav töö on see, mida riik neilt ootab, sest vastasel korral saadab neid läbivalt ebakindlustunne, mis toob endaga kaasa mõtteid tühjust tööst. Õpetajaskond ei ole lõpuni veendunud oma õiguses teha kooli konteksti arvestavaid valikuid ja seetõttu võib see viia olukorrani, kus kooliõppekava tehakse dokumendi või paberi pärast. Kuna õpetajad ja koolijuhtkond ei tunne ennast

kooliõppekava tegemise protsessis kindlalt, võiks riik kooliõppekava arendamise aktiivseks perioodiks pakkuda koolidele võimalust kaasata töösse väljaõpetatud nõunik või mentor.

Enda langetatud otsuste ja tehtud valikute osas tunnevad enam tagasisidest puudust väikeste maakoolide õpetajad, kes peavad koostama mitme aine kava üksi, kuna koolis puuduvad teised samas ainevaldkonnas tegevad õpetajad. Maakondades peaks ergutama aineseksioonide tööd, kus väikeste maakoolide õpetajad saaksid oma ainekavade kohta nõu ja tagasisidet küsida. Ainekava koostamise aktiivsel perioodil võiks toimuda supervisooni eesmärgil ellu kutsutud koostöökodasid või üritusi, (nt. ainekava koostamise ideelaat, koolidevahelised tugirühmad vms.), kus õpetajad saaksid vabas vormis oma muredest ja probleemidest rääkida, tundmata end oma koolis üksi. Sarnane probleemide ja murede arutamise ning ideede jagamise koht võiks olla ka koolijuhtidel.

Hoolimata sellest, et põhikooli õpetajad on seisukohal, et kuna põhiharidus on kõigile kohustuslik, siis põhikooli kooliõppekava võiks asendada riiklik õppekava, on märgata koolidemokraatia arengut. Võrreldes 2002. aasta kooliõppekava arendamisega koostati sel korral ainekavasid tööruhmades ja üldosa tegemisse oli juhtkond kaasanud ka õpetajad. Tööruhmades töötades on suurenenud õpetajate ühtekuuluvustunne ja õpetajad on rohkem kaasatud otsuste tegemise protsessi.

III TEHTUD TÖÖ JA SAADUD TULEMUSTE KIRJELDUS NING ANALÜÜS

1. Sissejuhatus

Euroopa Sotsiaalfondi programmi Eduko rahastatud analüüsigrandi „Kooli õppekava arendamine ja rakendamine“ (1.10.2011-30.09.2012) eesmärgiks oli:

1. välja selgitada koolijuhtide ja õpetajate hinnangud ning ootused kooli õppekava arendamise protsessile ja selle tulemuslikkusele;
2. välja selgitada, milliseid riiklikus õppekavas rõhutatud uuendusi kooli õppekava arendamise käigus prioriteetideks seati;
3. uurida, milliseid probleeme koolijuhid ja õpetajad oma igapäevatöös kooli õppekava jõustumise esimesel aastal tajuvad;
4. empiirilise uurimuse tulemuste ja nende võrdluse põhjal teiste riikide uurimustulemustega töötada välja ettepanekute pakett kooli õppekava arendusprotsessi ning õppekava-alase esma- ja täiendõppe suunamiseks.

Kooliõppekava arendamise eesmärk on muuta riiklik õppekava töövahendiks, mis on õppetöö läbiviimisel aluseks konkreetses koolis. Riiklikus õppekava sätestatud uuenduste rakendumine sõltub suuresti sellest, kuidas õpetajad tunnevad ennast kooliõppekava arenduses osalisena, milline on õpetajate tõlgendus oma rollist õppekavade arendamisel ja kui pädevatena nad end seejuures tunnevad. Kooliõppekava koostamise protsess on osa koolikollektiivi töökultuurist ning näitab ilmekalt, keda ja kuidas kaasatakse kooli arendamise seisukohalt oluliste otsuste tegemisse. Viis, kuidas luuakse ja arendatakse kooliõppekava, mõjutab õpetajate suhtumist õppekava rakendamise vajalikkusesse.

Uurimismeetodina olid kasutusel pool-struktureeritud individuaal- ja grüpiintervjuud. Koolijuhtide ja õpetajate intervjuud viisime läbi kümnes koolis. Valimi moodustamisel võtsime arvesse kooli tüüpi ja asukohta. Selles olid pooleks esindatud nii linna- kui maakoolid ning põhikoolid ja gümnaasiumid. Pool-struktureeritud individuaal- või grüpiintervjuu koolijuhi või koolijuhtidega kestis 1,5 kuni 2 tundi. Fookusgrüpi intervjuud õpetajatega kestsid 1,5-2 tundi. Kokku intervjueriti 15 koolijuhti, neist 7 direktorit ja 8 õppealajuhatajat ning 50 õpetajat. Kõik intervjuud viidi läbi kooli ruumides ajavahemikus detsember 2011 – märts 2012. Intervjuud transkribeeriti sõna-sõnalt. Analüüsigrüandi intervjuud viidi läbi ajal, kui koolid olid lõpetamas või just lõpetanud oma õppekava arendusprotsessi. Arvestades, et viimati muudeti üldhariduskoolide riiklike õppekavasid 2002. aastal, oli andmete kogumise ajastus optimaalne. Peame head ajastust antud uuringu puhul oluliseks vooruseks.

Intervjuude analüüsimisel on kasutatud temaatilise sisuanalüüsi meetodit. Intervjuuteksti kodeerimisel oleme kombineerinud deduktiivset ja induktiivset lähenemist, st. juba ettemääratud koodide täiendasime avatud koodide moodustamisega. Kuna intervjuud olid poolstruktureeritud, võimaldasid intervjuud koguda nii otsest kui ka kaudset informatsiooni antud küsimuste kohta. Sageli sisaldas uurimisküsimuste seisukohalt nähtuna tähendusrikast informatsiooni hoopis vabas vormis jätkatud vestlus, mille käigus tõstasid teemad, mida intervjuukava ette ei näinud.

2. Töö tulemina saadud olulisemad tulemused

Eesmärk 1: välja selgitada koolijuhtide ja õpetajate hinnangud ning ootused kooliõppekava arendamise protsessile ja selle tulemuslikkusele.

- Kuidas ja millistel eesmärkidel on koolis korraldatud kooli õppekava arendamine koolijuhi ja õpetajate hinnangul?

Kooliõppekava tähtsus

Kooliõppekava tähtsuse kohta avaldavad õpetajad ja ka koolijuhid vastuolulisi seisukohti. Kohe intervjuu alguses nimetatakse kooliõppekava kooli olulisimaks dokumendiks. Intervjuu jätkudes seisukohad muutuvad – kooliõppekavast hakati rääkima kui bürokraatia instrumendist ehk kui millestki, millel pole erilist mõtet, kuna igapäevases õppetöös see abiks ei ole. Sisulise dokumendina nimetatakse pigem õpetaja töökava. Intervjuu viimases osas, kui paluti osalejatel kommenteerida väidet, et kooliõppekava on formaalne paber ja oma töös lähtub õpetaja vaid õpikust või riigieksamist, avaldasid õpetajad jällegi arvamust, et *kooliõppekava on kooli jaoks ikka tähtis. Seda tuleb teha, et näidata, mis on kooli eesmärgid ja kuidas ta kavatseb nendeni jõuda*, st et taas omandas kooliõppekava olulise dokumendi rolli, kus on kirjas põhimõtted, millest koolis lähtutakse.

Vastuolu intervjueritavate jutus võiks ühest küljest käsitleda kui sotsiaalselt soovitava vastuse andmist. Esitades õpetajatele konkreetse, kooliõppekava rolli puudutava küsimuse, tunnistavad õpetajad kooliõppekava tähtsust, ent samas siis, kui kooliõppekava koostamist või rakendamist kirjeldatakse, väljendatakse pigem kahtlust, kahevahel olekut ja ka vaenulikkust kooliõppekava suhtes, selle otstarbekuse ja mõttekuse kohta. Teisest küljest võib olla tegu õpetajaskonna hulgas

valitseva siira teadmatusega kooliõppekava rollist ja selle koostamise eesmärkidest koolis. Seda tõlgendust toetab intervjuusid läbiv võrdlus riikliku õppekavaga kui dokumendiga, mida aluseks võttes ei tohi eksida ega seal sisalduvaid olulisi momente muuta ega asendada, ammugi mitte midagi sellest välja jätta. Kolmandaks, nähtavasti lähevad õpetajad oma aastatepikkusest kogemusest, leitakse, et ideaalidel ja tegelikul koolielul ei ole reeglina palju ühist. Ideaalis oldi nõus sellega, et Eesti kool vajab muutusi, kuid teisalt löödi juba ette käega, olles veendunud, et ükskõik mis kooliõppekavasse kirja saab, kool koos õpetajate ja õpilastega elab ikkagi nn. oma elu. Põhjuseid uue õppekava umbusaldamiseks on erinevaid:

- Õpetajate arvates on uus riiklik õppekava ettekääne põhikooli ja gümnaasiumi lahutamiseks, mistõttu sisulist vajadust õppekava muutmiseks ei ole.
- Uue riikliku õppekava tulekuga ei kaasnenud piisavalt ressursse, mis ometi riiklikku õppekavasse sisse on kirjutatud.
- Üks osa õpetajaid ei ole kunagi lähtunud ega hakka lähtuma kooliõppekavast, vaid toimetab oma äranägemise järgi.
- Kuna riik ei ole suutnud pakkuda sisukaid koolitusi uue kooliõppekava tegemiseks, annab see signaali sellest, et ka riik ise ei tea, mida ta koolidelt ootab.
- Kuna õpetajate arvates ainekavades olulisi muudatusi ei ole, ei adu need õpetajad, kes kooliõppekava koostamisel vaid ainekava koostamisega tegelesid ja üldosaga seetõttu täpselt kursis ei ole, muudatusi märkimisväärsetena.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajad ja koolijuhid peavad kooliõppekava olemasolu kooli arengu ja toimimise seisukohalt põhimõtteliselt küll oluliseks, aga selle koostamiseks kuluv aeg ja energia ning selle kasutamine igapäevase töö alusena ei ole nende silmis piisavalt põhjendatud.

Suhtumine kooliõppekavasse

Valdavalt lähenevad õpetajad kooliõppekavale oma aine keskselt, mistõttu seost enda töö ja üldosa vahel pigem ei nähta. Üheks põhjuseks võib olla asjaolu, et õpetajad kalduvad õppekava üldosa lugema samadel eesmärkidel kui oma ainekava, st nad soovivad sarnaselt ainekavaga ka üldosast leida õppetööd puudutavaid konkreetseid soovitusi. Kui üldosa ei haaku konkreetse ainega, siis peetakse üldosa „mulliks“ või „sõnavahuks“. Lisaks mõjutab suhtumist riiklikku õppekavasse kui kooliõppekava alusdokumenti selle liiga suur maht ning ülemäära keeruline tekst - *hindamise ekvivalendid Kui asi on nii teoreetiliselt sõnastatud, siis tundub see nagu absurdne. Võrreldes selle igapäevase koolipäevaga.* Kui õppetöö läbiviimisel õpetajad mingit kooliõppekavaga seotud dokumenti ikkagi vaatavad, siis on see õpetaja töökava.

Kooli tegevuse pikemaajalisel planeerimisel nähakse kooliõppekava funktsioone erinevalt. Õpetajad leiavad, et ... *kool areneb ilma selle õppekavata ka. Miks meil siis see arengukava on?* Teisalt ollakse siiski seisukohal, et kooliõppekava on vaja *kooli üldiseks arenguks ja kaugemas perspektiivis ... selliseid asjad vaja läbi mõelda ja kuidagi kirja panna, ...*

Arvatavasti seoses põhikooli ja gümnaasiumi kooliastme lahutamiselega on just põhikooli õpetajad seisukohal, et kuna põhiharidus on kõigile kohustuslik ja peaks seetõttu olema kõikidele ühesugune, oleks põhikoolides õigustatud vaid töökavade koostamine ning põhikooli

kooliõppekava võiks asendada riiklik õppekava. Õpetajate arusaama sellest, et erinevate põhikoolide õpetus peaks võrreldav olema, ilmestab õpetajate arutelu loovtöö hindamise üle. Nad on seisukohal, et loovtööde osas peaks nii koolide kui õpilaste vahel võrreldavus olema ja *et see peaks ülevalt poolt tulema*. See mure viitab sellele, et õpetajad on segaduses järgmise riiklikus õppekavas kirjeldatud seisukoha interpreteerimisel: „Kooli õppekava koostades lähtutakse riiklikust õppekavast ja kooli arengukavast, **pidades silmas piirkonna vajadusi**, kooli töötajate, vanemate **ja õpilaste soove** ning kasutatavaid ressursse“. Õpetajad kas ei julge, ei oska või ei taha riiklikku õppekava tõlgendada.

Suhtumine kooliõppekava koostamisse

Suuremas motivatsioonikriisis on põhikooli õpetajad, kelle arvates on põhikooli riikliku õppekava teksti ümberkirjutamine kooliõppekavasse ajaraiskamine, sest selle raames on mänguruum koolile „oma näo“ tekitamiseks ja valikainete pakkumiseks või rõhuasetuste muutmiseks niivõrd väike (ühe direktori hinnangul isegi vähem kui 10%) või riikliku õppekava muutmine on lubamatu, kuna põhiharidus on kõigile kohustuslik ja riiklikku õppekava ei tohi muuta. Viimast seisukohta omavate õpetajate ees on tõsine küsimus: *Aga mille alusel sa muudad seda? Ma ei tohi seda põhiseadust muuta!*, ja õpetajate jaoks on arusaamatu, miks neil palutakse kooliõppekava koostades seadust rikkuda. Valimisse kuulunud gümnaasiumides räägiti kooliõppekava koostamise mõttekusest vaid gümnaasiumiastmes, nentides samas kooliõppekava tähtsusetust põhikooli tasandil. Gümnaasiumiõpetajaid motiveerib kooliõppekava koostamisel teadmine, et kohustus õppesuundade moodustamiseks annab neile ühtlasi võimaluse luua omanäolisust.

Enamik õpetajaid näeb kooliõppekava tegemises vaid lisatööd, mis tuleb lihtsalt ära teha ja seda alljärgnevatel põhjustel:

- a) sest kooliõppekava on ülevalt poolt tulnud kohustus,
- b) selleks, et nende kooli direktorile ei oleks võimalik midagi ette heita,
- c) selleks, et vaidluste korral lastevanematele tutvumiseks anda;
- d) selleks, et säilitada oma kool.

Oma igapäevase töö käigus õpetajad kooliõppekava ei kasuta, isegi kui see on õpetajate arvates konkreetsemalt ja lühemalt kirjutatud kui riiklik õppekava. Kooliõppekava tehakse nende hinnangul kellelegi teisele ja kui kooliõppekava tegemise nõuet poleks sätestatud, siis õpetajad kooliõppekava ei teeks. Teisalt on õpetajad siiski seisukohal, et kooliõppekava koostamine on vajalik, sest sunnib riiklikku õppekava läbi lugema.

Töövormid, tööjaotus ja ülesanded kooliõppekava koostamisel

Kooliõppekava üldosa koostatakse kas kooli juhtkonna poolt või koos õpetajatest moodustatud komisjonidega. Kompetentsematele õpetajatele esitatakse juhtkonna poolt personaalne kutse. Kui üldosa on valmis, siis tutvustatakse seda õppenõukogule ning kõigil õpetajatel on võimalus sellesse täiendusi teha. Ainenõukogule tutvustamine võib mõnel pool tähendada formaalsete nõuete täitmist, mõnes koolis aga ka üldosa lause-lausel läbiarutamist.

Enamikus koolides osalesid õpetajad üldosaga seotud temaatilistes töörühmades, nagu väärtuskasvatus, hindamisjuhend, lõiming, koolieksam, läbivad teemad, erivajadustega laste toetamine, gümnaasiumi õppesuunad, üldpädevused, tunnijaotusplaan jmt. Ühes koolis moodustas juhtkond üldosa baasil erinevate teemade nimekirja (näiteks hindamine, erivajadustega õpilased, loovtööd, väärtused jne) ja õpetajatel oli võimalus valida töörühm, millega liituda. Kahes koolis kümnest tegid üldosa valmis õppealajuhataja ja direktor ning õpetajad tegelesid vaid ainekavadega. Põhjenduseks toodi vajadus säästa õpetajate aega, sest *liiga palju demokraatiat on väga aeganõudev*. Enamikus koolides toimus palju sisulisi arutelusid just üldosaga seoses ja mitmes koolis täheldati gümnaasiumi uute suundade väljatöötamisel lausa õpetajate entusiasmi. Seega on märke õppekavaga seotud koolidemokraatia tugevnenemisest ja õppekavatöö muutumisest sisulisemaks. Ainult ühe kooli juht tunnistas, et üldosas tehti mitmete lõikude osas riiklikust õppekavast lihtsalt „copy-paste.“

Juhtkonna ülesandeks oli kooliõppekava koostamise koordineerimine. Põhiroll uue kooliõppekava tegemisel oli enamikes koolides õppealajuhatajal, kes tegeles kogu töö organiseerimisega ja õpetajate ettevalmistamisega tööks. Õppealajuhatajad osalesid ise aine- või ainevaldkonna töörühmade töös, kus nende ülesanne oli anda hinnang õpetajate otsustele, vastata õpetajate küsimustele, tegelda õpetajate motiveerimise ja pingete maandamisega ning kontrollida tähtaegadest kinnipidamist. Paaris koolis alustati kooliõppekava koostamist sellest, et õppealajuhataja eestvedamisel loeti kõigepealt läbi riiklik õppekava.

Üldosa tegemisel võis koole protsessi organiseerimise alusel jagada kaheks:

- põhilise töö tegi ära õppealajuhataja, õpetajad lisasid vaid kommentaare ja panustasid ennekõike vabatahtlikkuse alusel.
- põhilise töö tegi ära õppealajuhataja, kuid toimusid igapäevased koosolekud, kus õpetajatega koos loeti ja kirjutati teksti või saadeti valmis tekstiosi edasi e-kirja teel.

Direktor tegeles kooliõppekava koostamisel üldjuhul vaid tunnijaotusplaani ja rahaliste ressursside kinnitamisega. Siiski kuulus valimisse koole, kus direktor ise osales üldosa koostamisel või ainetöörühma liikmena ainekava koostamisel. Direktori ülesandeks oli sel juhul ka kooli pikemaajaliste arengueesmärkide määratlemine ja meeskonna koolitamine. Õpetajate arvates oli direktor sel juhul *suunaja, koordineerija, tõmbaja, tõukaja ja toetaja* ning õppealajuhatajal *on rohkem kirjalikku tööd ja rohkem inimeste organiseerimist*. Ühes koolis korraldas direktor õpetajate motiveerimiseks paar päeva vältavad mõttetalgud väljaspool kooli. Samuti korraldati külalisvisiite teistesse koolidesse või kutsuti oma kooli esinema teiste koolide direktoreid, õpetajaid või ministeeriumi esindajaid. Kooliõppekava arendamisega sisuliselt seotud direktorid pidasid eduka kooliõppekava koostamise eelduseks õpetajatevahelist koostööd, sünergiaid ja ühisteadmise loomist.

Direktorid nägid kooliõppekava koostamise protsessi laiema võimalusena luua jagatud väärtusi ja mõtestada oma tööd. Võrreldes õppealajuhataja poolt juhitud protsessiga võib siinkohal veel välja tuua, et erinevalt õppealajuhatajast direktor kooliõppekava kui paberi õigeaegse valmimise pärast ei muretsenud. Paberist olulisemaks peeti riikliku õppekava kohustuste läbiproovimist reaalses tingimustes, enne kui need kooliõppekavva sisse kirjutati. Näiteks toimiti nii kujundava hindamise ja uurimistööde läbiviimiseega.

Teistes koolides, kus kogu protsessi koordineeris õppealajuhataja, oli direktor seisukohal, et õppealajuhatajal on olemas kõik vajalikud teadmised ja oskused, mistõttu direktor ise oli kas a) täielikult distantseerunud või b) tegevusega kursis sedavõrd, et täita mõnda õppealajuhataja poolt antud või palutud tööülesannet. Näiteks pidas direktor õpetajatele motiveeriva kõne, tegi ise mõne ainekava või lahendas tunnijaotusplaani ja õpetajate töökoormusega seotud probleeme. Seda tüüpi koolides ei teadnud õpetajad, kas ja millega direktor kooliõppekava koostamise ajal tegeles: ... *meie ei märganud. Võib-olla ta kuskil oli.*

Ainekavade tegemisel osalesid kõik õpetajad. Uue kooliõppekava tegemisel moodustati kõikides uuringus osalenud koolides ainevaldkondade töörühmad. Töörühm võidi moodustada ühe ainevaldkonna õppeainete õpetajatest või siis moodustasid ainetöörühma sama õppeaine erinevad õpetajad. Olenevalt kooli suurusest võis juhtuda, et töögrupp koosneski vaid ühest õpetajast. Seetõttu olid väikeste koolide õpetajate arvates eelisseisus suuremate koolide õpetajad, sest nemad said töö omavahel ära jagada ja üks õpetaja ei pidanud koostama kõikide klasside ainekavu. Suuremates koolides sellist tööjaotust ka kasutati. Töökoormuse jaotamine toimus ka algklasside õpetajate vahel – näiteks koostas õpetaja kõikidele klassidele (1.-3. klass) matemaatika ainekava ja teine õpetaja kõikide algklasside eesti keele ainekava. Selline rollijaotus annab alust järelduseks, et õpetajate arvates on ainekava pigem anonüümne kui konkreetse õpetaja valikuid kirjeldav. See võib olla üks põhjustest, miks õpetajad oma igapäevatöös ainekavast kasu ei näe, sest nad ei tunne, et ainekava mõjutaks nende poolt tehtavat koolitööd.

Kuna tunnijaotusplaan on seotud õpetajate koormusega ja mõjutab nende sissetulekut, toimusid sel teemal ainevaldkonna töögruppides eriti tulised vaidlused. Üldosa koostamisel olid sagedasemateks arutlusteemadeks loovtöö ja uurimistöö juhendid. Viimased ongi need uuendused, mille kohta õpetajad enda sõnul kõige enam koolitusi vajaksid. Samas ei näinud üsna paljud õpetajad näiteks kujundavas hindamises mingit uuendust, sest sellega oldi juba ammu tegeldud. Kui mõnedes koolides läheneti kujundavale hindamisele kui millelegi, mis tuleb endale tulevikus alles selgeks teha, mistõttu ei pooldatud selle sissekirjutamist õppekavasse, siis teistes koolides suhtuti kujundavasse hindamisse kui sõnakõlksu, mis vormilt teine, kuid sisult sama mis enne – seda *serveeritakse nagu mingit erilist uuendust, aga need, kes koolis ikka töötanud on, teavad, et mis kuskil kabinetis või keskses välja mõeldakse, on päriselus juba ammu käigus.*

Vaatamata sellele, et nii koolijuhid kui õpetajad pidasid kooliõppekava koostamist enda jaoks lisatööks, siis eraldi tasustamist selle töö eest ei toimunud. Küll tasustati mõnes koolis ainetöörühma esimehi ainevaldkonna õppekavatöö juhtimise ja koordineerimise eest, kuid tavaõpetajatele lisatasusid selle eest ei makstud, välja arvatud ühes koolis hindamisjuhendi tegemise eest.

Õpilasi kooliõppekava koostamisse ei kaasatud. Õpetajad pigem küsivad, et *mida üks põhikooliõpilane teab?* Enam on usku gümnaasiumiõpilastesse, aga nendegi käest küsitakse vaid valikainete eelistusi. Kooliõppekava tegemisse kaasati mõnel juhul ka kooli tugisüsteemide esindajaid: psühholooge, sotsiaalpedagooge, logopeede ja karjäärinõustajaid. Ühe kooli juures oli õpilaskodu ja seal olid kooli õppekava koostamise juures ka õpilaskodu kasvatajad. Paaril juhul kasutati ka koolisisese või -välise eksperdi abi, aga üldiselt väljastpoolt kooli kedagi kooliõppekava koostamise juurde ei oodatud. Eelkõige on selle põhjuseks õpetajate madal hinnang omavalitsuse töötajate ja lastevanemate õppekava-alase kompetentsile. Õpetajate arvates

on lastevanemate kaasamise eelduseks see, et lapsevanemad peavad olema ise väga huvitatud ja sama hästi või isegi veel paremini õppekava teemadest teadlikud kui õpetajad. Kooliõppekava tutvustatakse peale valmimist hoolekogule, kuid see on pigem formaalsus, kuna õpetajad ei ole kindlad, kas hoolekoguliikmed selle üldse läbi loevad.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et kooliõppekava arendamist koordineerivad koolides direktor ja õppealajuhataja koos või õppealajuhataja üksi. Direktori poolt koordineeritud õppekava kirjutamise protsessis oli direktori rolliks olla visionäär ja õpetajate toetaja, samas kui õppealajuhataja poolt koordineeritud protsessis tegeles õppealajuhataja rohkem arendusprotsessis ettetulevate organisatsioonide küsimustega. Vaatamata sellele, et õpetajad koonduvad kooliõppekava arendamiseks töögruppidesse, kipub õpetajate ainealane koostöö jääma endiselt formaalseks: ülesanded jagatakse omavahel klassiti või kooliastmeti ära ning ainekava kirjutab ikkagi igaüks ise.

- Kuidas ja milliste vahenditega kogutakse kooliõppekava kohta tagasisidet?

Kooliõppekavaga seoses tekitab õpetajates ebakindlust see, mis puudutab kohalikke olusid ja õpilaste vajadusi arvestavate valikute „õigsust“, eriti häirib neid krooniline tagasiside puudus: *mingit tagasisidet ju ka ei saa, et kuidas meil õnnestus. Teed nagu pimedas, keegi ei näita valgust.* Õpetajad, kes kooliõppekava tegemise ühe põhjendusena nimetasid kooli omanäolisuse väljatoomist (näiteks põhikooli loovtööde teemadeks on valitud kohalikku pärandkultuuri ja loodust tutvustavad teemad), on ebakindlad oma tehtud valikute õigsuse pärast. Nende arvates oleks koolil pärast õppekava valmimist tarvis kedagi, *kes nüüd loeks selle meie asjanduse läbi Ega me ei tea ju, kas see üldse peaks nii olema või ei peaks.* Viimane seisukoht võib viidata sellele, et kuna õpetajad ei ole lõpuni veendunud oma õiguses kooli konteksti arvestavaid valikuid teha, võibki see viia olukorrani, kus kooliõppekava tehakse dokumendi või paberi pärast. Isegi kui probleemiks pole ainekava koostamine kui niisugune, sest *fantaasiat mul jätkub (naer).* Selle taha asi ei jää, saadab õpetajaid jätkuvalt ebakindlus selle suhtes, kas tehtud otsused ja valikud on olnud õiged või mitte. Kui õpetajad mingite muudatuste tegemisele ainekavas ka viitavad, tähendab see nende arvates seda, et *sa võid seda täiendada, aga mitte valikut teha.* Võiks oletada, et muutuste tegemise kartus tuleneb hirmust välise kontrolli ees, aga õpetajad ei osanud nimetada ühtegi ametikohta ei kohalikul ega riiklikul tasandil, kellele nad kooliõppekavast aru peavad andma. Küll aga on õpetajate sõnul nende suurimaks takistuseks, mis ei luba kooliõppekavas oma õpilasi arvestavate otsuste tegemist, tasemetööd ja riigieksamid.

Kõige rohkem tunnevad puudust tagasisidest enda langetatud otsuste ja tehtud valikute kohta väikeste maakoolide õpetajad. Näiteks kui õpetaja peab koostama kõik loodusainete ainekavad, on ta mures, et kuna *siin ainuisikuna oledki, siis tegelikult vastutus on suur.* Vähem on tagasiside puudus probleemiks nendele õpetajatele, kes teevad koostööd teiste sama aine õpetajatega maakonna aineseksioonis. Üleliigset õppekava kontrolli ei täheldata kuskil. Pigem toimub kontroll õppekava rakendamise üle õpilastelt saadud tagasiside kaudu, kooliõppekava kui dokumendi kontroll aga ehk järgmise välishindamise käigus.

Ootused kooliõppekava arendamise protsessile

Õpetajad võrdlevad kooliõppekava koostamiseks kuluvat aega riikliku õppekava koostamiseks kulunud ajaga ja leiavad, et kooliõppekava koostamiseks peaks õpetaja võtma metoodilise töö puhkuse, sest kooliõppekava koostamiseks kulub nende hinnangul vähemalt üks õppeaasta. Paljud õpetajad ja koolijuhid arvasid, et õppekava ei tohiks väga tihti muutuda ja et ühe õppekavaga peaks vähemalt ühe 9-aastase kui mitte 12-aastase tsükli läbi õpetama. Ühe koolijuhiga hinnangul võtab õppekava rakendumine aega umbes 10 aastat, seega vajavad koolid stabiilsuse ja kohanemise perioode. Leitakse, et ideaalse kooliõppekava koostamise juurde kuulub piisavalt õppetöövälisest aega, sel peab olema energiline eestvedaja, entusiasm ja raha. Õpetajate arvates kiirendaks nende tööd näidisainekavade olemasolu. On karta, et iseseisva loominguks töö asemel eelistaksid õpetajad kasutada “šabloone”.

Puudust tundi suhtlemisest kompetentsemate inimestega ja pidevast tagasisidest protsessis olevale kooliõppekavale, ennekõike aga kindlusest, et ollakse õigel teel. Nii mõneski intervjuus jõuti selleni, et igas koolis võiks kooliõppekava koostamises osaleda keegi väljastpoolt kooli. Sel inimesel peaks olema otsekontakt ministriumiga ja selge teadmine riikliku õppekava sisust ja riigi ootustest koolidele. Selle isiku rollina ei nähtud sedavõrd kooliõppekava tegemise juhtimist kui võrd tagasiside andmist ja suunamist. Õpetajad ja õppealajuhatajad vajavad kindlust selles, et nende poolt tehtav töö on see, mida riik neilt ootab, sest vastasel korral saadab neid läbivalt ebakindlustunne, mis toob endaga kaasa mõtteid tühjust tööst.

Eesmärk 2: välja selgitada, milliseid riiklikus õppekavas rõhutatud uuendusi kooliõppekava arendamise käigus prioriteetideks seati.

- Kuidas on kooliõppekava arenduse käik koolijuhiga ja õpetajate hinnangul muutunud, võrreldes 2002. aasta kooliõppekava arendusega?

Kõige suurema erinevusena märgiti, et eelmise kooliõppekava tegemisel kasutati vähem grupitööd ja mitte kõik õpetajad ei olnud kaasatud. Õpetajad tegelesid enamasti vaid oma ainekavadega ja sedagi tehti enamasti üksi, või piirdus ainekomisjoni koostöö sellega, et jagati omavahel ära, kes millisele klassile ainekava teeb. Üldosa sündis tihti õppealajuhataja ja direktori koostöös, õpetajatele vaid tutvustati õppenõukogus dokumenti, kus neil oli teoreetiliselt küll võimalus teha parandusettepanekuid, kuid enamasti sisulistes aruteludes ei laskutud. Mitmed koolid kasutasid koolitusfirma Merleconsi poolt näidiseks ette antud „Rõõmu kooli“ õppekava, mille järgi tuli ainekava tehes täita tabel, näidates ristikesega õiges lahtris ära käsitletava teema lõimingu teiste ainetega. Mitmed õpetajad nimetasid sellist tegevust põlglikult „ristitamiseks“, mida tehti vaid seepärast, et nõuti paberit ja mis oli seega üsna formaalne. Samas oldi siiski tänulikud, et ülepea olid mingid eeskujud, millest lähtuda.

Ehkki 2002. aasta õppekavas esines mitmeid uusi mõisteid (nagu näiteks pädevused), leidsid mõned õpetajad, et 2002. aasta riikliku õppekava muutused olid väiksemad kui 2011. aastal, välja arvatud põhikoolis, kus viimane õppekava ei toonud peale loovtöö suuri muudatusi. Võrreldes värsket õppekava tegemise kogemust 2002. aastaga, meenus peaaegu poolte koolide

õpetajatele, et vahepeal on toimunud kiire arvuti-ja internetirevolutsioon. Kui 2002. aastal oli õpetajate seas veel päris palju neid, kes ei osanud arvutit kasutada, siis 2011. aastal esitati kõik ainekavad elektroonselt ja ka omavaheline suhtlemine toimus tihti meili teel. Samuti oli õppekava-alase kirjanduse kättesaadavus 2011. aastaks tänu elektroonsetele koolitusmaterjalidele ja ainealastele juhenditele Haridusministeeriumi kodulehel oluliselt paranenud. Mitmed koolijuhid mainisid, et olles õppinud eelmise õppekava koostamise kogemusest kehtestasid nad seekord ainekavadele ühtse vormi.

- Millised olid esiletoodud uuenduste rõhuasetused kooli õppekava loomisel, võrreldes sellele järgnenud õppekava rakendamise prioriteetidega?

Uuendused õppekavas

Kõige enam rõhutati kooliõppekava tegemisel uuendustena lõimingut, loovtöid, gümnaasiumi õppesuundi, väärtuskasvatust ja muutusi hindamisjuhendis. Loovtööd tekitasid palju küsimusi ja intervjuude läbiviimise hetkel ei olnud veel kõik koolid konkreetse juhendini jõudnud.

Gümnaasiumi suundade puhul kahtlesid väiksemad gümnaasiumid kolmanda suuna mõttekuses, kui on vaid kaks paralleelklassi. Palju ebakindlust tekitas veel toimumata koolivõrgureform, kus ikka ei ole veel teada, millised gümnaasiumid jäävad püsima. Osadele õpetajatele mõjus ebakindlus tuleviku ees motivatsiooni pärssivalt, teised nägid kooli suundade ja omapära arendamises võimalikku konkurentsieelist, mis tagaks ka tulevikus püsiva õpilaste arvu ja töökoha säilimise. Seega - gümnaasiumide puhul on tõepoolest tegemist ellujäämisvõitlusega, mis on võtnud õppekavaarenduse kuju.

Väärtuskasvatus on viimasel ajal tõusnud teravalt luubi alla kogu ühiskonnas, ka on seda käsitletud palju ajakirjanduses. Enamik õpilasi ja koolijuhte nõustub, et väärtused on olulised, samas suhtutakse skeptiliselt väärtuste „õpetamise“ga. Arvatakse, et iga õpetaja tegeleb automaatselt väärtuste kujundamisega, ilma seda spetsiaalselt oma ainekavasse kirjutamata. Kuna tegemist on riikliku õppekava järgi pädevustega, peaks olema võimalik neid ka kuidagi hinnata, aga ses osas, kuidas seda teha, ollakse nõutud. Ometigi on väärtuste teema käivitunud arutelud kooli alusväärtuste üle, mis on õpetajaskonda üksteisele lähendanud.

Poleemikat põhjustab kujundav hindamine. Sellest saadakse erinevalt aru ja ka pärast mitmeid koolitusi ei tunta end pädevana. Konservatiivsemate vaadetega õpetajad on kindlad, et enamik koole jätkab ainuüksi vaid numbrilist hindamist, sest nii õpilased kui lapsevanemad on sellega harjunud. Need õpetajad on veendunud, et nemad sellega küll spetsiaalselt tegelema ei hakka. Ülejäänud on ettevaatlikult kõhkleva seisukohal ja väidavad, et tahaksid sellest rohkem teada saada. Eelkõige tuntakse muret töökoormuse kasvu pärast, mis igat hinnet või õpitulemust kujundavalt lahti kirjutades paratamatult tekiks. Osa õpetajaid on jällegi seisukohal, et kuna nemad on kujundava hindamise elemente kasutanud oma töös juba varemgi, ei pea nemad oma töös midagi muutma. Kokkuvõttes võib öelda, et teiste uuenduste taustal, mida riiklik õppekava ette näeb – näiteks uurimistööde juhendamine, loovtööd, lõiming – ei näe õpetajad kujundavas hindamises põhjapanevat probleemi.

Õpetajate ootustele ei vasta ainemahud, mis on nende sõnul endiselt liiga suured. Õpetajad juhivad tähelepanu juhtumitele, kus ainetundide arvu on vähendatud, aga ainemaht on jäänud samaks või isegi suurenenud. Gümnaasiumides on sama ainemahu säilitamiseks osa teemasid lükatud valikkursustesse, mis tekitab küsimuse valikkursuste mõttest: mida siis õpilane tegelikult ikka valib, kui mõnede gümnaasiumisuundade läbimiseks on teatud valikkursused kohustuslikud?

Õppekava rakendumine

Üldiselt suhtutakse positiivselt uutesse õppemeetoditesse, nagu uurimuslik õpe, loovuse rõhutamine, praktilised tööd ja õppekäigud, kuid muret tuntakse ebarealistlike eesmärkide pärast. Peamiseks takistuseks õppekavas nõutu elluviimisel peetakse ressursside puudumist. Puudu on õppevahenditest kõigis oskus- ja kunstiainetes, nagu tööõpetus, kunst, muusika, sport, aga ka vajalikest laboriseadmetest katsete tegemiseks loodusteaduslikes õppeainetes. Puudust tuntakse ka esitlustehnikast ja elektroonilistest õppevahenditest, rahast õppekäikude ja muu sellise jaoks. Ka kurdetakse, et õppekirjandus ei ole jõudnud koolidesse õigeaegselt. Kuid kõige väärtuslikumaks ressursiks, mida ei saa ka raha eest, peetakse õpetaja aega. Pidevalt lisanduvate ülesannete tõttu tunnevad õpetajad end ülekoormatuna.

Õppekavas nõutud uurimistööde ja loovtööde juhendamiseks otsitakse üha rohkem koostööd teiste koolide, ülikoolide ja muuseumidega. Muuseumitunnid, ülikoolide laborikülastused ja teiste koolide huviringide kaudu loovtööde juhendajate leidmine on tänaseks hoogsalt käimas, on sõlmitud koostöölepinguid. Koolides tegeldakse aktiivselt projektide kirjutamisega lisarahastuse leidmiseks gümnaasiumi uute õppesuunda tarvis ja vajalike õppevahendite hankimiseks. Püütakse maksimaalselt ära kasutada kohalikke väärtusi, nagu looduskeskkond, linnakeskkond, kohalik kultuur ja ajalugu. Kuid õppesuundade ja valikainete puhul on määrav vastavate oskustega õpetajate olemasolu. Kui lahkub õpetaja, kaob tihti ka valikaine ja nii võivad häebuda koguni terved süvaõppesuunad. Siin on oluline erinevus nn eliit- või piirkonnakoolide vahel, sest esimesed valivad hoolikalt nii oma õpetajaid kui ka õpilasi, teised peavad läbi ajama olemasolevaga.

Õppekava rakendamist takistab õpetajate sõnul riiklike tugimaterjalide, sh aineramatute puudumine. Ka on ainealased koolitused jäänud hiljaks ja neid oleks pidanud pakkuma enne rakendamise nõudmist, mitte alles siis, kui koolidel olid ainekavad juba tehtud ja uus õppekava juba käigus. Väidetavalt on õppekava esimene rakendamisaasta igal pool veel põhiliselt uuenduste katsetamiseks ja mingeid paikapidavaid järeldusi esialgu teha ei osata. Kuid õppekavas nõutud uuendustega jõudumööda tegeldakse. Näiteks on juba paljudes koolides läbi viidud õppeaineid lõimivaid projekte, katsetakse uusi meetodeid, üritatakse õpilasi võimalikult palju koolimajast välja viia jne. Mitmel pool kasutatakse tasemeõpet võõrkeeltes ja ka põhiainetes, nagu emakeel ja matemaatika. Viimase puhul on veel palju küsimusi kitsa ja laia matemaatika õpetamisel, sest keegi ei ole uut riigieksamit näinud ja kardetakse, et kitsas matemaatika ei ole võib-olla selleks piisav ettevalmistus. Seega on riigieksam endiselt väga oluline tegur, millest lähtutakse õpetamisel gümnaasiumis. Küll aga on vähenenud õpikute osatähtsus kooliõppekava kujundajana.

Eesmärk 3: välja selgitada, milliseid probleeme koolijuhid ja õpetajad oma igapäevases töös kooli õppekava jõustumise esimesel aastal tajuvad.

- Milliseid väljakutseid (sh probleeme, õnnestumisi) koolijuhid ja õpetajad uue kooli õppekava arendamise ja rakendamise seoses esile toovad?
- Kellele ja millised on soovitusel kooli õppekava arendustöö ja rakendamise paremaks korraldamiseks ning milles näevad õpetajad ja koolijuhid enese arenguvajadusi õppekava arendajana?

Väljakutsed kooliõppekava koostamisel ning rakendamisel

Kooliõppekava koostamisel on tähtis õpetajate koostöövõimaluste ja ainetevaheliste seoste läbiarutamine. Õpetajate edusammud selles on aga kesised - *me oleme seda tundide viisi arutanud, ... ja meil ei tulnud mitte midagi sellest välja*. Teiselt poolt õpetajad, kes koostavad koolis mitut ainekava, oskavad võrrelda erinevate ainekavade positiivseid ja negatiivseid külgi ja saavad seeläbi ka parema ülevaate sellest, mida õpilane koolis üldse õpib. Kuna tegemist on üsna unikaalse teadmise, võiksid need õpetajad jagada kogemust oma kolleegidega. Ometi selgub, et kui iga õpetaja peaks kõike niimoodi läbi töötama, siis on ikka meeletu koorem ja kui ma peaksin hakkama rääkima [teistele õpetajatele], see eeldaks veel suuremat tööd. Kuna õpetajad teevad kooliõppekava peale tööpäeva lõppu, koolivaheaegadel, enne suvepuhkusele minekut või näiteks külmapühade ajal (vaid ühel juhul viis direktor õpetajad paariks päevaks koolist välja õppekava tegema), siis on ajaline surve paratamatu ning ainetevahelise sisulise koostööni ei jõuta, sest ainekavade endi koostamine võtab kogu planeeritud aja.

Paljudel juhtudel ei olnud ülesanded võrdselt jaotatud, tihti oli aktiivsematel õpetajatel rohkem tööd ja paaril juhul tunnistas juhtkond, et osa õpetajatest oli võrreldes teistega muutuste nimel liigselt koormatud. Eriti suur koormus langes maakooliõpetajatele, kes ainukese aineõpetajana koolis või tihti ka mitme aine õpetajana pidid tegema ainekavu kõikidele klassidele ja mitmes aines. Ühel juhul väideti lausa, et koolil ei olnudki bioloogias oma ainekava ja õpetajate ühine ainekava tehti õpetajate koostöös maakonna aineseksioonis.

Sageli ei vääri õpetajate silmis uues õppekavas tehtud muudatused uuenduste nime, sest *mõisted tulevad uued, aga sisu jääb samaks*. Neil juhtudel suhtutaksegi uue õppekava koostamisse kui lihtsalt järjekordse paberi tegemisse. Siiski - vaatamata sellele, et õpetajad nendivad, et kooliõppekava jääb riigis seisma, võimaldab selle koostamine õppida tundma oma kolleege ja teha koostööd - *naljalt ei saa ju kõikide algklassiõpetajate või sotsiaalainete õpetajatega mina kui loodusteaduste õpetaja kokku*.

Kuigi vahendite puudusest räägitakse, ei tee õpetajad sellest liiga suurt probleemi, sest ollakse harjunud olukorraga, et raha niikuinii ei ole. Pigem kasutatakse seda õigustusena sellele, et kooliõppekava ei peagi tõsiselt võtma, sest kui riik nõuab, aga ei varusta vahenditega, siis ei pea ka õpetaja muutuste nimel ülemäära pingutama. Huvitav tähelepanek on, et kui kõne all on võimalus minna kooliõppekava tegema koolist välja, broneerides selleks ruumid (näiteks mõnes turismitalus), siis nende koolide õpetajate arvates on asi rahas, mitte aga aja kokkuhoius, nagu arvasid koolijuhid.

Olenemata sellest, kas tegu oli maa- või linnakooliga või kes kooliõppekava koostamise protsessi juhtis, on teatud valdkonnad, milles õpetajad ennast nii kooliõppekava koostamisel kui ka rakendamisel ebakindlalt tunnevad.

- Arvatakse, et eesti õpetajad ei ole niisugusel tasemel haritud, et olla suutelised ilma ettevalmistuseta kooliõppekava arendama.
- Raskused õppesuundade paikapanemisel, kusjuures kannatajaks jääb väidetavalt kooli traditsiooniline suund (nt kunsti-, muusika- või keeleõpetus süvendatud õpetuse näol). Kuna riiklikult kirjutatakse ette kaks suunda koos valikainetega, tekib olukord, kus kolmanda - traditsioonilise kallaku jaoks - ei jää enam piisavalt ainetunde.
- Kuna õpetajatel ei ole veel selget arusaamist uuest matemaatikaeksamist, ollakse segaduses kitsa ja laia matemaatika õpetamisel, ja kardetakse, et kitsast lähenemisest eksamiks ei piisa.

Arenguvajadused kooliõppekava koostamisel

Õpetaja näeb ennast kooliõppekava koostamise käigus eelkõige riikliku õppekava kohandajana, mitte kooliõppekava arendajana. Hoolimata sellest iseloomustavad mõned õpetajad ennast selliste sõnadega, nagu *kuulaja, rääkija, arutleja*, mõnel juhul isegi kui *otsustaja, kritiseerija, ideede genereerija*.

Õpetajate hinnang iseenda kompetentsusele õppekava koostajana on madal ning tuntakse ennast selles ebakindlalt: *...vahel ma mõtlen, et kui vähe me tegelikult teame sellest õppekava asjast ja muudkui teeme...* Näiteks: kuna loovtöodel puudub riiklik hindamisjuhend, siis pidi iga kool hindamiskriteeriumid ise välja mõtlema ja see sünnitas palju ebakindlust. Õpetajad kahtlesid oma kompetentsuses ise nii olulisi otsuseid teha ja oleksid eelistanud ühtsete nõudmiste kehtestamist kõikidele koolidele. Lõimingu puhul pahandasid nii mitmedki õpetajad, et riik oleks võinud need lõimingu kohad juba ette anda, selle asemel, et lasta igapähe ise „jalgratast leiutada.“ Koolijuhtide hinnangul sõltub lõiming eelkõige õpetajate ajavarust ja koostööoskusest teiste õpetajatega. Nende hinnangul on siin veel palju arenguruumi.

Õpetajad on seisukohal, et ainekava on just nii hea, kui hästi õpetaja ise seda koostada oskab ning ainekava *areneb ... vastavalt õpetaja arengule*. Ühtlasi väljendavad mõned õpetajad vastumeelsust koolituste suhtes, olles seisukohal, et mitte õpetaja ei pea juurde õppima, vaid riik ei tohiks õpetajatele anda selliseid ülesandeid ja sellises mahus. Koolitustel mitteosalemist põhjendatakse ajapuuduse ja kompetentsete koolitajate puudusega. Koolitused, millel õpetajad ja koolijuhid käisid, on kooliti väga erinevad. Paremas seisus olid maakoolid, kuna neil oli võimalik osaleda maakondlikel infopäevadel. Linnakoolideni jõudis vähem infot koolituste toimumise kohta või oli osalejate arv piiratud. Üheski koolis ei toodud probleemina välja rahapuudust koolitustel osalemiseks või selle sisseostmiseks, küll aga leiti, et koolitusi polnud piisavalt või olid need vale suunitlusega, sest need ei olnud suunatud või üles ehitatud uut riiklikku õppekava silmas pidades. Ainealaste koolituste puhul toodi välja, et neis piirduti sellega, milline on muutuste rõhuasetus, kuid ei räägitud sellest, kuidas uut moodi õpetada. Samas, vastates küsimusele kooli arenguvajadustest või sellest, milliseid koolitusi õpetajad ja koolijuhid vajavad, ei osatud oma vajadusi täpselt sõnastada. Puudust tunti koolitusest, kus õpetatakse koolijuhte ja õpetajaid kooliõppekava tegema.

Kooliõppekava rahvusvahelises perspektiivis

Kooliõppekavast hakati rääkima Lääne-Euroopas, USA-s, Kanadas, Uus-Meremaal ja Austraalias juba 1970ndatel, mil koolidele anti küllalt suur otsustusvabadus oma õppekava üle. Alates 1980. aastatest võib märgata õppekavade tsentraliseerimist (näiteks Inglismaal 1988. aasta riiklik õppekava) ja tsentraliseeritud kontrolli suurenemist õpitulemuste üle. Seega näib, et Läänes pole viimasel ajal kooliõppekava põhiliseks ajendiks enam mitte demokraatiapüüdlused, pigem nähakse selles abinõud riiklike eesmärkide saavutamiseks (Kennedy, 2010, 9).

Ometi on riikidevahelised erinevused kooliõppekava küsimustes küllaltki suured. Näiteks on Saksamaa Nordrhein-Westfaleni liidumaa soovitusel kooliõppekava tegemiseks rõhuasetus mitte niivõrd kooliõppekaval kui produktil, vaid kui protsessil, kus tuuakse välja neli olulist momenti:

- 1) kokkuleppele jõudmine saavutatavates õpitulemustes,
 - 2) õpieesmärkide sisuline täpsustamine,
 - 3) kokkulepetest kinnipidamine,
 - 4) regulaarne kontroll ja edasiarendamine
- (Schulministerium NRW, 2011).

Aasias hakati kooliõppekavale tähelepanu pöörama 1980ndate lõpus, ja seda seoses poliitilise liberaliseerumisega Taiwanis, Hong Kongis, Koreas ja ka Mandri-Hiinas. Ometigi, tulenevalt Aasia riikide traditsiooniliselt tsentraliseeritud lähenemisest haridusele, on kooliõppekava roll küllaltki väike. Näiteks määrab Hiinas alates 1999. aastast Hiina Kommunistliku Partei otsusel 80% õppekava mahust riiklik õppekava, 15% on kohaliku ja ainult 5% kooliõppekava käsutuses. Taiwanis ja Koreas on vaba ruum kooliõppekava jaoks suurem, ulatudes kuni 20%-ni, mis vastab enam-vähem Eesti gümnaasiumi valikuvabadusele. Hiina haridusteadlased mõtestavad kooliõppekava kahel erineval moel: üks grupp mõistab kooliõppekava all 5% õppekavast, mida võib partei loal õppekavale kooli tasandil lisada, teine grupp näeb kooliõppekava arendamises riikliku ja kohaliku õppekava kohandamist kooli ja selle õpilaste konkreetsetele vajadustele (Kennedy, 2010, 9). Need kaks käsitlust kooliõppekavast on levinud ka rahvusvahelises ulatuses. Ka Eesti õpetajate ja koolijuhtide arusaamades olid need erinevad tõlgendused kooliõppekavale esindatud. Kui meie põhikooli kooliõppekava tegijad kurtsid vähese mänguruumi üle, siis esindasid nad, võib-olla enese teadmata, esimest käsitust, mille järgi kooliõppekava on üksnes see, mis riiklikule lisatakse. Enamuses olid siiski need koolid, kus leiti, et kooliõppekava võimaldab riiklikku õppekava oma kooli vajadustest lähtuvalt kohandada. Mõningates meie intervjuudes tuli esile arusaam, et kooliõppekava on arenev dokument, mis on kui Tallinna linn, mis iialgi päris valmis ei saa. Valdav seisukoht oli, et kooli õppekava pole põhjust enne järgmise riikliku õppekava seadustamist muuta.

Rahvusvahelises kontekstis ei ole Eesti õpetajate ebakindluses ja tundes, et nad ei ole kooliõppekava arendamiseks küllalt pädevad, midagi ebaharilikku. Sarnaselt tunnevad end ka Hiina, Singapuri, Hong-Kongi ja Korea õpetajad. Kui Hong-Kongi õpetajatele anti valida, kas järgida kooliõppekava arendamisel etteantud mudeleid või teha päris oma õppekava, eelistasid nad üldjuhul mudelite kopeerimist. See meenutab 2002. aasta õppekava arendamist Eestis, kus paljud koolid kasutasid koolitusfirma *Merleconsi* tugimaterjale. Ometi tuli mudelite olemasolul vähem ette riikliku õppekava teksti lihtviisilist kopeerimist. Üldiselt nenditakse kooliõppekava rahvusvahelises analüüsis siiski, et isegi kui õpetajatele anda õppekava arendamiseks ruumi ja vabadust, ei kasuta nad seda täiel määral ära. Selleks on mitmeid põhjusi. Üks neist on õpetajate

motivatsioonipuudus. Nagu Eestis, nõnda ka Hollandis, Taiwanis, Hong-Kongis, Singapuris ja eriti Koreas ei taha õpetajad kooliõppekava arendada ja ajuti näitavad ses suhtes üles lausa vaenulikkust, sest seda tööd tajutakse (tasustamata) lisatööna, mis röövib niigi ülekoormatud õpetajatelt väärtuslikku aega. Seega - kui ei arvestata sellega, et kooliõppekava tegemine nõuab lisaressursse aja, raha ja ka personali näol, viib see õpetajate võõrdumiseni kooliõppekava ideest kui sellisest (Kennedy, 2010, 11).

Soome kogemus kooliõppekava arendamisest alates 1990. aastate algusest oli tugevasti mõjutatud parempoolsest valitsusest ja neoliberaalsetest ideedest, sh püüdlustest tugevdada kohalike omavalitsuste rolli, suurendada koolide otsustusõigust oma õppekava üle ja anda õpilastele rohkem valikuvõimalusi. Soome 1994. aasta riiklik õppekava oli võrreldes eelmisega 300 lehekülge õhem - 400 lehekülje asemel 100. Seegi tõsiasi näitab, et kohalikele omavalitsustele ja koolile oli õppekava arenduseks jäetud rohkesti ruumi. Ka Soomes olid õpetajad algul kahtleval seisukohal, ehkki juba alates 1970ndatest aastatest olid õpetajad nõudnud endale kooli arengus rohkem kaasaráäkimisõigust. Soome Rahvuslik Haridusnõukogu otsustas bürookraatliku lähenemise asemel koolitada vabatahtlikest koolidest ja õpetajatest teiste õpetajate mentorid õppekava arendamisel. Selleks loodi võrgustik nn akvaariumikoolide vahel, kellest igauks spetsialiseerus mingi õppekavavaldkonna arendamisele. Neile koolidele anti selleks märkimisväärsed ressursid ja põhjalik koolitus. Hiljem võisid teiste koolide esindajad käia akvaariumikoolides vaatamas, kuidas õppekava arendamine ja rakendamine toimub. Samuti julgustas Haridusnõukogu koolidevaheliste võrgustike loomist näiteks interaktiivsete foorumite toetamise teel (Ropo, Välijärvi, 2010, 202).

Kuigi koolide võrgustumine on ka Eestis tõusuteel, on siin veel palju teha. Piloatkoolide ideestikku on ka meil rakendatud, kuid liiga sageli kohtab veel suhtumist, et *me oma suure vaevaga tehtud õppekava internetti küll üles ei riputa, las teised pusivad ka ise*. Ilmselt õhutab praegust teadmiste kiivalt endale hoidmise tendentsi ka Eesti koolide pea kohal rippuv koolivõrgureform, kus koolide sulgemise kartuses ei taheta teistele konkurentsieelist anda. Sellest hoolimata soodustaks koolide ja õpetajate omavaheline koostöö ja infovahetus õpetajate professionaalset arengut, mis on vajalik nii koolide arenguks kui ka õppekavatöö edenemiseks.

Kokkuvõttes: kooliõppekava rakendamise kogemused rahvusvahelises ulatuses ei ole kaugeltki mitte ühesugused. Riikides, nagu Iirimaa, Rootsi, Singapur, Hong-Kong ja Soome, kus õpetajad tajusid, et osalemine kooliõppekava puudutavate otsuste langetamises tegi õppekava rohkem nende endi „omaks“, olid ka tulemused õppekava rakendamisel paremad. Kriitilise tähtsusega muutuste elluviimisel on olnud toe pakkumine õpetajatele koolituste näol ja õpetajate liidriomaduste arendamine probleemide määratlemisel ja lahendusteede väljapakkumisel. Samuti on tähtis koolijuhhi võime võtta endale vastutus kooliõppekava puudutavate oluliste otsuste tegemise eest ja seda vastutust teistega jagada (Kennedy, 2009, 12-13). Rahvusvaheliste uurimuste põhjal on kõige vähem soovitatav kooliõppekava puudutavate muudatuste ja kogu selle protsessi bürokratiseerumine näiteks haridusministeeriumi määruste kaudu. Hariduspoliitikut peaksid piirduma kooliõppekava arendamise protsessi hõlbustamisega. Teiste riikide poliitikate ülevõtmise asemel tuleks analüüsida, mida on maailmas seni teada kooliõppekava arendamise kohta. Ei ole mõtet korrata teiste vigu, kuid tasub hoida silm peal teiste riikide parimatel praktikatel.

Töö edasiarendamise võimalusi

Kuna kooliõppekava koostamise teema on rakendusliku iseloomuga ja sõltuv konkreetse riigi kontekstist, on ka töö edasiarendamise võimalused rakenduslikud. Käesolevas analüüsis keskenduti koolijuhtide ja õpetajate seisukohtadele (vaid veidi puudutati õpilaste ja lastevanemate rolli), kuid kuna mitmed kooliõppekava koostamise ja rakendamise teoreetilised mudelid hõlmavad ka riikliku tasandi otsuseid sh seadusandlust, koolitusi ja õppematerjale, võiks edasiste uuringute või analüüside käigus kaasata valimisse riikliku õppekava arendajad, koolitajad (nii riiklike -, kui erafirmade koolitajaid), samuti õppematerjalide autoreid eesmärgiga uurida nende arusaamu nende rollist riikliku õppekava rakendamisel ning õpetajate ja koolijuhtide toetamisel.

Kuna koolijuhid ja õpetajad tundsid kooliõppekava koostamise käigus puudust tagasisidest ja toest, võiks edaspidi uurida riikliku õppekava üldosa ja ainekava arendajate, kohaliku omavalituse tasandi töötajate, aineseksioonide liikmete, koolidirektorite ja lasteaiajuhatajate valmisolekut, võimalusi ja vajadust ennast õppekava teemadel koolitada selliselt, et järgmise kooliõppekava koostamise perioodil asuda teisi koole ja lasteaedu nõustama.

Samuti tuleks edasistes uuringutes pöörata suuremat tähelepanu rahvusvahelise kooliõppekava arendamise kogemuse uurimisele ja parimate praktikate väljeseelgitamisele. Kooliõppekava on kogu maailmas problemaatiline nähtus, mida pingestavad riiklike ja kohalike huvide vastuolud. Seega on teiste maade kogemusest õppimine eriti oluline, et vältida samade vigade kordamist.

Käesoleva analüüsi valimi moodustasid vaid eestikeelse õppekeelega koolid, sarnased intervjuud võiks läbi viia ka vene õppekeelega koolides. Lisaks võiks tulemuste üldistamise saavutamiseks viia kooliõppekava koostamise probleeme käsitleva uuringu läbi esindusliku valimiga.

3. Tulemuste praktilise väärtuse kirjeldus

- Arvestades koolijuhtide ja õpetajate kontseptuaalset segadust kooliõppekava koostamisega seoses kutsuda kokku ümarlaud kooliõppekavaga seotud küsimustes, eesmärgiga selgitada kooliõppekava funktsioone kiiresti muutuvus sotsiaalkultuurilises keskkonnas ja koguda ettepanekuid kooliõppekava arendamise toetamiseks.
- Suurendada koolide teadlikkust hariduspoliitikatest, arengutrendidest ja probleemidest globaaltasandil ja Euroopas Eesti perspektiivist nähtuna
- Õpetaja kutsestandardit koostavas töörühmas läbi töötada õpetaja kompetentsuse, õiguste ja kohustuste küsimus kooliõppekava koostamisel ja arendamisel, lisaks vaadata üle sellekohased olemasolevad õigusaktid.
- Koostada õpetaja täiendkoolituse lähtealused, pidades silmas koolide ja õpetajaskonna haridusvajadusi riikliku õppekava tõlgendamisel ja kooliõppekava koostamisel ja rakendamisel, asuda selleletemalise õppekirjanduse koostamisele.
- Luua juriidilised, hariduslikud (koolitus, sh rahvusvaheline), rahalised jm vajalikud tingimused pilootkoolide (alias „akvaariumkoolide“) kui mudelkoolide ehk kui teatavate prototüüpide ja nende võrgustike ellukutsumiseks ja toimimiseks haridusuuenduse nimel, sh kooliõppekava koostamisel ja rakendamisel.

- Leida võimalusi innovaatiliste koolide ja nende võrgustike esiletõstmiseks ja tunnustamiseks, nende heade kogemuste rikastamiseks, laiaulatuslikuks tutvustamiseks ja levitamiseks, pöörates tähelepanu kooli ja ühiskonna positiivsetele seostele.
- Tugevdada koolide omavahelist koostööd, anda pidevalt ja süsteemset infot koolidele, lastevanematele ja haridusavalikkusele koolielu ja koolides esilekerkivate haridusprobleemide ja nende lahenduste kohta, sh kooliõppekavaga seotud küsimuste kohta nii kohalikul kui üleriigilisel tasandil, kutsudes selleks ellu ümarlaudu, debatte, kasutades selleks publitseerimist ajakirjanduses ja sotsiaalmeedias.
- Arendada ja tugevdada haridusega seotud inimeste, eriti õpetajate esindusorganisatsioone kohalikul tasandil. Maakondades peaks ergutama ainesektsioonide tööd, kus väikeste maakoolide õpetajad saaksid oma ainekavade kohta nõu ja tagasisidet küsida.
- Kooliõppekava koostamise aktiivsel perioodil võiks toimuda supervisooni eesmärgil ellu kutsutud koostöökodasid või üritusi, (nt. ainekava koostamise ideelaat, koolidevahelised tugirühmad vms.), kus õpetajad saaksid vabas vormis oma muredest ja probleemidest rääkida, tundmata end oma koolis üksi. Sarnane probleemide ja murede arutamise ning ideede jagamise koht võiks olla ka koolijuhtidel.
- Riikliku õppekava tekst peab olema lihtne, selge ja arusaadav. Riiklikul tasandil tuleks õpetajatele koostada lihtsad ja sihtgrupile arusaadavad selgitused (koos näidetega) üldosa ja ainekava erinevatest rollidest õppekavas. Õpetajate esma- ja täiendkoolituse raames tuleks õpetajaid suunata üldosa ja ainekavasid lugema erinevast vaatenurgast ja tutvustada koos konkreetsete viidetega, kus ja kuidas üldosa oma ainekava kirjutamisel rakendada. Paralleelselt tuleks arendada õpetajate õppekava üldosa seisukohtade tõlgendamisoskust.
- Kuna õpetajatel puuduvad harjumus ja kogemused õppekavatööd reflekteerida ja tehtud tööd mõtestada, mis omakorda ei võimalda neil eelnevast kogemusest õppida, tuleks õpetajakoolituses arutada selle üle, kuidas endale õppekava ja ainekava koostamisel seatud eesmärkide täitmist hinnata. Riigi tasandil on õppekava arendajate ja rakendajate ülesandeks tuua selgust ühtluskooli mõistesse.
- Samaaegselt koolitusfirmade õppekava tõlgendustele tuleks koolidele pakkuda ka riiklike õppekava arendajate poolt koostatud üldosa tõlgendusi. Seejuures koostada õppekava määruuse seletuskiri, kus tuuakse ära selgitused koos näidetega.
- Selgitada koolijuhtidele ja õpetajatele arusaadavalt ja veenvalt, millised on koolide õigused teha kooliõppekavas riikliku õppekavaga võrreldes muutusi vastavalt oma keskkonnale ja õpilastele.
- Koolijuhtidele tuleks selgitada, et kuna õpetajate prioriteet on nende oma ainekava koostamine, tuleks õpetajate töökoormuse hajutamiseks teha esmalt ülesandeks koostada kooliõppekava üldosa ja alles seejärel asuda ainekava juurde. Selline tööjaotus annab õpetajale aega üldosaga tutvuda ja selle sisu oma ainekavades arvestada.
- Kuna õpetajad ja koolijuhtkond ei tunne ennast kooliõppekava tegemise protsessis kindlalt ja tunnevad puudust nõustamisest ning tagasisidet, võiks riik kooliõppekava arendamise aktiivseks perioodiks pakkuda koolile võimalus kaasata oma meeskonda väljaõpetatud nõunik või mentor.

4. Toimunud koostöö ja panustamine järelkasvu arendamisse.

Analüüsigrandi elluviimine toimus Tartu ja Tallinna ülikooli koostöös. Jagasime kogemusi nii intervjuuküsimuste koostamise kui intervjuerimise tehnikate osas. Maria Erss (TLÜ doktorant) teeb analüüsigrandi tulemuste põhjal ja oma doktoritööle sarnasel teemal ettekande Hilda Taba 110 rahvusvahelisel konverentsil.

Kirjandus

Kennedy, K. J. (2010) School based curriculum development for new times. A comparative analysis. In: *Schools as curriculum agencies. Asian and European perspectives on school-based curriculum development*. (Eds.) Hau-fai Law, E, Nieveen, N. Sense Publishers.

Ropo, E., Välijärvi, J. (2010) School-based curriculum development in Finland. In: *Schools as curriculum agencies. Asian and European perspectives on school-based curriculum development*. (Eds.) Hau-fai Law, E, Nieveen, N. Sense Publishers.

Schulministerium NRW (2011) Umsetzungsbeispiele zu den Kernlehrplänen (G8).

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/hinweise-und-beispiele-zu-den-klp/angebot-home/>

Täname aruande retsenseerimise ja kommentaaride eest Tallinna Ülikooli emeriitprofessorit Viive-Riina Ruusi