

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Julia Eskor, Evelin Laagus

ALUSHARIDUSE TÖÖTAJATE JA EKSPERTIDE OOTUSED KOOLIEELSE
LASTEASUTUSE RIIKLIKULE ÕPPEKAVALE HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUMI ALGATATUD ÕPPEKAVAARENDUSE KONTEKSTIS

Magistritöö

Juhendaja: Õppekavateooria assistent ja peaspetsialist Maria Jürimäe

Tartu 2020

Resümee

Alushariduse töötajate ja ekspertide ootused koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale Haridus- ja Teadusministeeriumi algatatud õppekavaarenduse kontekstis

Õppekava on kvaliteetse alushariduse oluline osa. Töö uurimisprobleem tõstatas seoses küsitavustega koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava muutmise protsessis – Haridus- ja Teadusministeerium tutvustas ametlikult tööversiooni, mis oli kehtivast põhimõtteliselt erinev. Õppekava rakendumiseks on aga vaja, et praktikud seda mõistaksid ja heaks kiidaksid. Magistritöö eesmärgiks oligi selgitada, milline peaks olema alushariduse õpetajate ja ekspertide ootustele vastav õppekava Haridus- ja Teadusministeeriumi algatatud õppekavaarenduse kontekstis. Uuringus kasutati nii kvalitatiivset kui kvantitatiivset meetodit, analüüsidis tööversiooni tagasisidestamise küsimustikuga kogutud andmeid. Selgus, et alushariduse õpetajate, juhtide ja ekspertide ootustele vastab õppekava, mis on struktuurilt raamistav, alusväärtustel põhinev, teaduspõhine, lapsest lähtuv ning õpetajat kui professionaali väärtustav. Oodatakse protsessipõhisust väärtustavat õppekava, mis pakub tegutsemis- ja loovusvabadust. Ootustes väljendati vähem tähelepanu koostööle lastevanematega ja multikultuursusele. Tulemustest järeldus, et peamised ootused on kooskõlas haridusteoreetiliste ja -strateegiliste suundumustega. Vastanute arvates on ootuspärane õppekava hetkel kehtiva edasiarendus, mitte totaalne uuendus.

Märksõnad: õppekava, õppekavaarendus, väärtused, õpikäsitlus, alusharidus.

Abstract

The expectations of kindergarten professionals and experts at pre-school educational institutions in the context of curriculum development initiated by the Ministry of Education and Science.

A curriculum is an essential part of providing quality pre-school education. The research question arose in connection with the process of changing of the existing government prescribed curriculum for pre-school educational institutions when the Ministry of Education and Science introduced an official work in progress version which was fundamentally different from the existing one. To be accepted for implementation it is necessary for the practitioners to understand the changes and give their approval.

The purpose of the Masters research was to determine what form the curriculum should take to meet the expectations of the pre-school teachers and experts in the context of the development changes proposed by the Ministry of Education and Science. The research used both qualitative and quantitative methods in analysing the work in progress version, obtaining feedback data using a questionnaire.

It was found that kindergarten teachers, managers, administrators and experts expect a curriculum which provides a framework structure, meets basic values, is research based and child centred, valuing teachers as professionals. Expected is a process valuing curriculum which provides freedom in action and creativity. Less emphasis was placed on cooperation with parents and multiculturalism. Conclusions from the findings show that the expectations conform with current theoretical and strategic directions. The questioned professionals expect that the changes proposed develop the existing curriculum rather than replace it.

Keywords: curriculum, curriculum development, values, learning approach, pre-school education.

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline raamistik	7
1.1. Õppekava määratlus	7
1.1.1. Õppekava mõiste	7
1.1.2. Õppekava tüpologia	8
1.1.3. Õppekava dimensioonid	9
1.1.4. Õppekava funktsioonid	10
1.2. Varase hariduse õppekavad	10
1.3. Õpiteooriad	12
1.4. Õppekavaarendus	14
1.4.1. Väärtused	18
1.4.2. Sisend, väljund, protsess	19
1.4.3. Õpikäsitlus	24
1.5. Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused	25
2. Metoodika	26
2.1. Valim	26
2.2. Andmekogumine	27
2.3. Andmeanalüüs	27
3. Tulemused	28
3.1. Ootused õppekavale	28
3.2. Ootuste kooskõla haridusteaduslike ja haridusstrateegiliste suundumustega	34
4. Arutelu	35
4.1. Uurimistöö rakendatavus, piirangud ja edasiarendused	39
Tänuõnad	41
Autorsuse kinnitus	41
Kasutatud kirjandus:	42
Lisa 1. Küsimustik „Tagasiside lasteaia riikliku õppekava tööversioonile“	49
Lisa 2. Kokkuvõtte uuritavate taustandmetest	63
Lisa 3. Väljavõtte MaxQDA programmiga tekkinud koodiraamatust	65

Sissejuhatus

Mitmetes Eesti ja Euroopa strateegilistes dokumentides, nt alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistikus, peetakse tähtsaks just alushariduse kvaliteeti. Hea alusharidus mõjutab positiivselt lapse arengut, sotsiaalset lõimumist, loob eeldusi edasiseks õpivõimekuseks ja eluskestvas õppes osalemiseks (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014). Ehkki rahvusvaheliselt puudub üldaktsepteeritud definitsioon “Alushariduse ja lapsehoiu teenuste kvaliteedi” määratlemiseks, on kõrge kvaliteedi loomiseks ja tagamiseks välja toodud vajalikud meetmed. Vastavalt mõjuvaldkonnale on need jagatud kolmeks kategooriaks: alushariduse ja lapsehoiu struktuur, koolieelsetes lasteasutustes kasutatavate protsesside kvaliteet ning alushariduse ja lapsehoiu tulemused. Iga kategooria toimib eraldi ning aitab tasakaalustatult läheneda alushariduse kvaliteedi parandamisele (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014). Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteedi saavutamiseks, hoidmiseks ja parandamiseks esitatud kümnest eesmärgist kaks on seotud õppekavaga. Märgitakse, et õppekavas tuleks sätestada ühtsed ühiskonna ootustele vastavad eesmärgid, väärtused ja lähenemisviisid, avada õpikäsitust, pedagoogilisi eesmärke, meetodeid ja väärtusi, aga ka selle koostamise ja rakendamise põhimõtteid.

Erinevate autorite määratluste järgi on õppekava arenev ja muutuv dokument, mis toetab õppija õppimist, loob seoseid õppija ja ühiskonna vahel. Õppekava sõltub ajast, õppimis- ja õpetamiskäsitusest, õppetasemest ja filosoofilisest taustast (Johnson, Musical, Hall, Gollnick, Dupuis, 2005; Jones, Evans jt, 2001; Keskinen, 2005).

Eesti koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava hakkas kehtima 2008. aastal. M. Tuul (2017) uuris lasteaiadõpetajate arusaamu õppekavast ja lasteaias õppimisest ning leidis, et õpetajad on teadlikud õppekavades toimunud muutustest ning eelistavad täiskasvanust lähtuval õppekavale tänapäevast, lapsekeskse kasvatuses põhimõtetega kokkusobivat õppekava. Seega on õpetajad teadlikud muutunud õpikäsitusest ning nad on endi hinnangul valmis lapsekeskse kasvatuses põhimõtetest ka oma töös lähtuma (Tuul, 2017).

Rohkem kui kümne aasta jooksul on toimunud mitmed olulised muutused nii haridusstrateegiates kui ka arusaamades ja hoiakutes õppeprotsessi kohta. Lisaks sellele on muutunud ka oskused, mis on vajalikud selleks, et tänapäeva ühiskonnas edukalt toime tulla. Räägitakse nn 21 sajandi oskustest: loovus ja innovatsioon, kriitiline mõtlemine ja probleemide lahendamine, suhtlemine ja koostöö, informatsiooni-, meedia ja IKT-oskused, paindlikkus ja kohanemisvõime, initsiatiiv ja enesejuhtivus (Eesti elukestva..., 2014). Seega on loogiline, et on tekkinud vajadus alushariduse õppekava kaasajastamiseks. Sarnaselt teiste riikide praktikatega uuendada õppekavasid kümnekonna aastat tagant, algatas Haridus- ja

Teadusministeerium 2018. aastal koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava ja alushariduse seaduse muudatuse protsessi, kutsudes kokku valdkonna spetsialistide töörühmad. 2019. aasta oktoobri alguses avalikustas Haridus- ja Teadusministeerium koduleheküljel arvamuse avaldamiseks koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava tööversiooni, mis tekitas üle-eestilise elava arutelu. Diskussioonides toodi välja, et tööversioonis esinevad väga suured erinevused kehtiva õppekava õpikäsituse, sõnastuse ja üldise struktuuri osas. Avalikustatud versioon oli vastuolus paljude lasteaednike ning alushariduse professionaalide ootustega. Tekkinud olukorrale lahenduste leidmiseks ja laiapõhjalise tagasiside saamiseks koostasid erinevate ülikoolide ja institutsioonide eksperdid küsimustiku, kaasates Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni üliõpilasi.

Magistritöö teema on autorite jaoks olulise tähendusega, sest tulevastel õppekavamuutustel on tugev mõju lasteaednike igapäevatööle ning kogu Eesti tulevikule. Lisaks on autorite hinnangul tähtis küsimustikust saadud andmeid põhjalikumalt analüüsida.

Magistritöö koosneb kahest osast. Esimeses osas antakse ülevaade teemat puudutavast teooriast: õppekava määramisest erinevates aspektides, õppekavaarendusest ning varasematest uuringutest Eestis ja välismaal. Lisaks analüüsitakse alushariduse õppekava arendust haridusstrateegilistest dokumentidest lähtuvalt, käsitledes valikuid väärtuste, õpikäsituse ning sisendite, väljundite ja protsessi osas. Töö teine osa keskendub uuringule, mis viidi läbi seoses uue alushariduse õppekava väljatöötamisega. Antakse ülevaade uuringu meetodikast, tuuakse välja tulemused vastavalt uurimisküsimustele, analüüsitakse neid ning kirjeldatakse sihtrühma ootustele vastava õppekava tunnuseid. Samuti tuuakse välja töö praktiline väärtus, kitsaskohad ja edasiarendusvõimalused.

Käesoleval magistritööl on kaks autorit. Koos kirjutamise võimaldamiseks kasutasid autorid ühiskausta *Google Drive* keskkonnas, kuhu kogusid tööga seotud materjalid, teemakohased artiklid ja uurimused. Teoreetilise osa kirjutamisega tegelesid mõlemad autorid samaaegselt. Julia kirjutas õppekavateooria ja varase haridusega seotud peatükid, lisaks õppekavaarenduse kaks esimest alapeatükki; Evelin kirjutas õppekavaarendusest ja haridusstrateegiatest. Seejärel vaadati üksteise kirjutised üle, lisati kommentaare või soovitati kohandusi. Kirjutatu analüüs ja parendamine toimus *Google Drive* keskkonnas. Sarnase meetodiga kirjeldati ka meetodika ja valimi peatükke. Andmete analüüsimisel kodeeriti tulemused kahes jaos ja valiidsuse suurendamiseks oli kaaskodeerija ka juhendaja Maria Jürimäe. Esmalt kodeeriti andmeid kordamööda, jagades intervjuu küsimused pooleks. Peale esimest kodeerimist vaatas juhendaja koodid üle ning aitas koodipuud struktureerida. Teine kodeerimise etapp algas pärast teooriateatüki valmimist. Andmed kodeeriti üle lähtudes töö

teoreetilistest alustest, võttes aluseks peamised märksõnad. Kodeerimise viimase etapiga tegeles peamiselt Evelin. Tulemuste kirjeldamisega tegeldi ühiselt. Arutelu koostamisel kasutati esmalt ajurünnakut, millele järgnes kooskirjutamise protsess. Töö vormistamisega tegelesid esimesel etapil mõlemad autorid. Töö vormistusliku poole ühtlustamisega tegeles Julia.

1. Teoreetiline raamistik

Töö teoreetiline osa annab ülevaate õppekava olemusest, tüüpidest, dimensioonidest ja komponentidest, samuti kirjeldatakse õppekava funktsioone eri sihtgruppide vaatenurkadest. Täpsemalt keskendutakse varase hariduse õppekavadele. Lisaks avatakse õppekavaarenduse põhimõtteid ja nendega seonduvaid enim väljakutseid pakkuvaid valdkondi: väärtused, sisendi-, väljundi- või protsessipõhisus ning lapsest ja õpetajast lähtuv õpikäsitus. Samuti kirjeldatakse õpikäsituse tähtsamaid eesmärke alushariduse õppe kavandamise kontekstis. Tuuakse välja ka varasemate uuringute tulemusi õpetajate arusaamadest õppekavast ning õpikäsituse seotusest õppekavaga. Kuna väljatöötatav koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava peab lähtuma erinevatest haridusstrateegilistest dokumentidest, tuuakse vastavate dokumentide juures paralleele eeltoodud aspektidega.

1.1. Õppekava määratlus

1.1.1. Õppekava mõiste

Õppekava on aegade jooksul määratletud ja defineeritud mitmeti: nii kirjutatud dokumendina, kui ka õppija arengut mõjutavate teguritena haridusasutuses ja ka väljaspool seda. Õppekava defineerimisel on mitmed autorid ja allikad esitanud erinevaid lähtekohti.

E. Krull (2009) toob välja, et õppekava määratluste varieeruvuse põhjused on valdkonna keerukus ja suhteliselt lühike iga teadusvaldkonnana. Õppekavaprobleemide teoreetilisele käsitlusele haridusfilosoofilisel tasandil pani aluse J. Dewey (Tanner, 1996), kes seostas õppekava õppijate arenguga ning vaatles aineid ja teadmisi arengu teguritena (Dewey 1902, 1926).

Õppekava teoreetiline käsitus eraldiseisva valdkonnana kujunes F. Bobbitti (1918, 1924), W. Chartersi (1923) ja teiste autorite tööde mõjul (Ornstein & Hunkins, 1998).

Näiteks Bobbitti (1918) määratluse alusel on õppekava asjade järgnevus, mida õppijad teevad ja kogevad, arendades võimeid sooritada täiskasvanute maailma toiminguid, et olla igas tähenduses see, mida peaksid olema täiskasvanud. Seega defineerib ta õppekava kahel viisil: ühelt poolt on õppekava rida kogemusi, mis on suunamata ja suunatud ning seostuvad indiviidi võimete arendamisega; teisalt on õppekava teadlikult kavandatud kogemuste kujundamine, mida koolid kasutavad arengu kindlustamiseks.

R. Tyleri õppekavaprintsiibid said esimeseks terviklikuks ja tunnustatud õppekavateooriaks, mis on aktsepteeritav tänaseni (Schwab, 2013). Tyleri (1949) arvates peab õppekavas välja tooma, kuidas püstitada kasvatusesmäärke, valida välja ja korraldada õpikogemusi, hinnata eesmärkide saavutust. Hilisemad uurijad lähevad defineerimisel detailsemaks, märkides õppekava koostisosi ning tuues välja õpilase õppimist toetavad materjalid, suunised ja eesmärgid ning teabe õpilaste õppimise ja õpitulemuste hindamise kohta (Johnson, 2005; Oliva, 1982).

Eesti soost maailmakuulus õppekavade uurija ja arendaja H. Taba (1962) on defineerinud õppekava kui õppimise plaani, mis peab lähtuma lapse arengutasemest ning aitama kaasa kultuuri ja indiviidi arengule (Taba, 1962).

Mitmed autorid märgivad, et õppekava peab toetama õppimist. Sarnaselt Taba ja Tyleri seisukohtadega toovad nad välja, et õppekava peab hõlmama materjale ja õpetamist, kuid peab teooriat ka tõlgendama ja ellu viima kontekstile ja õppijale sobivalt (Schwab, 2013). Lisaks peaks see võimaldama õppija õppimise ja arengu hindamist (Johnson *et al.*, 2005).

Kokkuvõttes võib väita, et õppekava definitsioonid on erinevad ning sõltuvad autorite arusaamadest ja filosoofilistest lähtealustest (õpi-, inim-, ja teadmiskäsitus).

1.1.2. Õppekava tüpologia

Õppekava teoreetilis-filosoofilisest vaatest lähtuvalt on võimalik välja tuua erinevaid kategoriseerimise viise. Alljärgnevalt kirjeldatakse mõningaid õppekavade liigitamise võimalusi.

Õppekasvatustööd korraldatavate ja metoodiliste dokumentide iseloomu järgi võib õppekavasid jagada kaheks: nn *Lehrplan* ja *curriculum* tüüpi kavadeks. P. Malinen (1992) toob välja, et *curriculum*-tüüpi õppekava kirjeldab enamjaolt õppimiskogemuste ja -protsessi planeerimist. Kuna keskne roll langeb õpetegevusele, siis ongi tegemist õppimise plaaniga nii õpetajale kui ka õpilasele. Nagu nähtub eelolevast, on *curriculum*-tüüpi õppekava

protsessile orienteeritud (Rutiku, 2006). *Lehrplan*-õppekavale on iseloomulik plaanitava õppeprogrammi ja tunnijaotusplaani kirjeldamine (Malinen, 1992), st õppesisu on täpselt fikseeritud. Õppekogemuse kujundamise võimalust on vähe ja tegemist on pigem õpetajakeskse õpetamise plaaniga (Opetushallitus, 1999).

Taoline dualistlik jagamine sisaldab põhierinevusi või -sarnasusi, mida erinevate õppekavade puhul võib täheldada ning nende analüüsimisel kasutada, ent see vastandus on lihtsustatud. Ka M. Jürimäe ja J. Treier (2008) toovad välja nende kahe mõiste ekslikkuse, kuna erinevad tunnused on tihti segunenud ning need kaks sõna (*curriculum* ja *Lehrplan*) tähendavad algkeeltes (inglise ja saksa k) lihtsalt õppekava. Samas on see liigitus Eesti haridusruumis, ka alushariduses, siiski küllalt levinud ja *curriculum*-tüüpi kavasid peetakse nüüdisaegse õpikäsitusega paremini kooskõlas olevateks.

1.1.3. Õppekava dimensioonid

Mitmed välismaa (nt Kelly, 2009; Marsh & Willis, 2006; Parkay & Hass, 2000) ning eesti autorid (Jürimäe & Treier, 2008; Rutiku, 2009; Ruus, 2009) on toonud õppekavale välja kolm peamist liigitust: plaanitud (ingl k *planned*), teostatav (*enacted*) ja realiseeritud (*experienced*). *Plaanitud õppekava* on tihti (kuid mitte tingimata) kirjutatud dokument, mis ideedest lähtuvalt sätestab olulisemad õpieesmärgid. *Teostatav õppekava* tähendab tegelikku õppetegevust: õpetamise ja õppimise protsessi, mis suhestub erineval määral algselt plaanituga. *Realiseeritud õppekava* tähendab kogemust ja teadmisi, mida õppijad kahe eelneva baasil saavad ehk kogu väljundit, õppeprotsessi tulemusi.

Lisaks võib eristada *varjatud* või *variõppekava*, mis tähendab õpet, mille aluseks on haridusasutuses välja kujunenud kultuur – see on kõik see, mida koolis või lasteaias õpitakse, ehkki puudub teadlik kava selle õppe teostamiseks (Jürimäe & Treier, 2008). Variõppekava on varjatud, tugev erinevate mõjutuste kogum õppeasutuses ja kultuuriruumis, mis võib olla osaliselt vastukäiv ametlikule õppekavale. Seda antakse õpikeskkonda edasi kaudsel teel, näiteks õppekorraldus, asutuse struktuur või inimlikud eripärad. Variõppekava on planeerimata ning selle mõjutusi ei teadvustata, kuid ometigi muudab see õppekeskkonda (Andarvazh, Afshar, & Yazdani, 2018).

1.1.4. Õppekava funktsioonid

V.-R. Ruus (2009) on seisukohal, et õppekava on inimkonna möödapääsmatu kaaslane. Ainult siis, kui laps on omandanud ühiskonna kogutud tarkust ja tarkuse kogumise vahendeid, saab ta sotsiaalses ühiskonnas edukalt toimetada. Õppekavad loovad suhte ühiskonna ja noorte vahele, kel puuduvad veel oskused ühiskonnas toimetulekuks. Antud põhjendusele toetudes järeldeb Ruus (2009), et õppekava ühendab kultuuri, ühiskonda ja arenevat isiksust.

Jürimäe ja Treier (2008) märgivad, et õppekava funktsioone võib eristada eri sihtgruppide seisukohast. Kõigepealt on õppekava otsekui *kokkulepe* ühiste väärtuste olemasolu kohta, mis tagab nende edasikandumist järgnevatele põlvkondadele. Valmis õppekaval on *koordineeriv* ja *informeeriv* funktsioon. Riigi jaoks on riiklik õppekava *õppetöö suunamise alus* ühiselt kokkulepitud väärtuste ja ootuste kehtimise kindlustamiseks. Juhtkonna jaoks on õppekava oluline *õppetöö planeerimiseks, arengusuundade määratlemiseks ning kvaliteedi tagamiseks*. Õpetaja jaoks on õppekava *toetava funktsiooniga* mitmes valdkonnas: *õppetöö planeerimisel, kolleegide ja lapsevanematega koostööpõhimõtete täpsustamisel ning lapse individuaalsusega arvestamisel*. Õppekava funktsioone saab kirjeldada ka lapse/õppija ja lapsevanema vaatepunktist.

1.2. Varase hariduse õppekavad

Mitmed autorid rõhutavad varase hariduse olulist rolli lapse arengus, see aitab kaasa mitmete baasoskuste kujunemisele ning edukale toimetulekule nii õpingutes kui ka edaspidises elus (Carneiro & Heckman, 2003; McMullen *et al.*, 2005; OECD, 2007; OECD, 2014). Seega on koolieelne iga märgilise tähtsusega etapp lapse arengus, kuna just selles vanuses pannakse alus kõikide arenguvadkondade kujunemisele (Nugin & Õun, 2017).

Tyleri (1949) määratluse järgi on haridus inimeste käitumismustrite muutmise ja kujundamise protsess. On loomulik, et igal inimesel, sealhulgas lapsel, on vajadus suhestuda mõne suurema idee või väärtushinnanguga, mis tähendab, et vajatakse teatavat elufilosoofiat. Sel juhul on juba koolieelse lasteasutuse eesmärk rahuldada selliseid areneva isiksuse vajadusi nii, et varased loodavad käitumismustrid oleksid kasulikud nii ühiskonnale kui ka lapsele endale (Tyler, 1949). Antud mõtet toetavad oma uuringutes erinevad autorid, kes kinnitavad koolieelse hariduse kasu lastele, vanematele ja ühiskonnale, rõhutades samas, et see sõltub pakutava hariduse kvaliteedist (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014; Hall *et al.*, 2009; OECD,

2012; OECD, 2014; Taggart *et al.*, 2014). Seega on kvaliteedi tunnuste teadvustamine ja hindamine oluline ka alushariduses (Moss & Dahlberg, 2008).

Euroopa Komisjon (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014) toob ühe kvaliteedikriteeriumina välja tulemuslikult toimiva õppekava, rõhutades, et alushariduse õppekava on võimas töövahend lapse arengu toetamisel sünnist koolieani. Alushariduse kvaliteediraamistiku (2014) kohaselt peab õppekava vastama ühiskonna ootustele koolieelse lasteasutuse rolli ja kohustuste suhtes, lähtuma lapsekesksuse põhimõttest ning sisaldama ühtseid eesmärke, väärtusi ja lähenemisviise. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 õpikäsitus tähtsustab lisaks eelpoolmainitule ka iga lapse individuaalse ja sotsiaalse arengu toetamist (Eesti elukestva..., 2014).

Eestis kehtivas koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas on sätestatud vaid kõige üldisem raamistik lasteaegadele oma õppe- ja kasvatustsükli kavandamiseks: lasteasutuse õppekava koostamise põhimõtted, õppe- ja kasvatustegevuse korraldus, kuue- kuni seitsme aastaste laste eeldatavad üldoskused, valdkondade õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid, sisu ja kuue- kuni seitsmeaastaste laste arengu eeldatavad tulemused ning lapse arengu hindamise põhimõtted (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2008). Õpetaja vastutus õppekava rakendamisel ning tema roll oma ala eksperdina ilmneb nii koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (Koolieelse..., 2011) kui ka õpetaja kuuenda taseme kutsestandardis (Kutsestandard, 2019).

Eeltoodust lähtuvalt võib järeldada, et riiklikul tasemel võib õppekava vaadelda kui dokumenti, milles on määratletud standardid nii õppeasutuse, õpetaja kui õpilase tööle. Lisaks kannab õppekava sõnumit õppijatele ühiskonnas sobilikuks peetavate teadmiste, oskuste ja hoiakute kohta (Westbury, 2008).

Iga õppekava toetub inim- ja teadmiskäsitusele. Varase ea õppekavad on võrreldes teiste haridusastmete kavadega eripositsioonis, sest nende puhul on erinevate valdkondade sisudest olulisemad arengupsühholoogia ja lapseõlvekäsitus.

Lapse arengut seostatakse enamasti õppimise, küpsemise ja kasvatamisega (Veisson, 2017). Laste arengust, õppimisest ja kasvatamisest eksisteerib mitmeid arvamusi ja uskumusi. Erinevused ja sisulised muutused sõltuvad ajalisest ja kultuurilisest aspektist.

J. A. Comeniuse ideed meelte kaudu kogetu olulisusest leidsid vastukaja ka lasteaia kui institutsiooni looja F. Fröbeli käsituses. E. F. Provenzo (2009) väitel pidas Fröbel kasvatuse põhiülesandeks lapse loomistungi rahuldandamist ja arendamist ning väärtustas õppimist autentsetes keskkondades läbi meelte ja praktiliste kogemuste. Loomistungi rahuldandamiseks peab laps tegutsema, parim tegevus selleks on Fröbeli järgi mäng. Mängimine

peab aga olema eesmärgistatud: lisaks tegevusrõõmule peab seal peituma õpetuslik eesmärk (Provenzo, 2009).

Lapsekeskne pedagoogika ühes eelkäijaks on J. J-Rousseau õpiteooria. Tema ideid lapsepõlve ainulaadsusest ja tähenduslikkusest edaspidises elus ning arusaama, et lapsel pole vaja omandada täiskasvanu poolt edastatud teadmisi, vaid tuleb õppida enda kogemuste põhjal (Hirsjärvi & Huttunen, 2005), täiendas progressiivse kasvatussuuna esindaja Dewey (1902), kes rõhutas kasvatusel praktilist väärtust, õpitu rakendatavust ka väljaspool koolikeskkonda. Dewey arvas, et kasvamine peab toimuma läbi vabaduse, loovuse ja dialoogi ning tõeline õppimine seisneb probleemide lahendamises. Selles protsessis näeb ta õpetajal julgustavat ja innustavat rolli. P. W. Tzuo (2007) on arvamisel, et Dewey mõjutustel on lapsekeskse kasvatusel keskmesse tulnud õppimine läbi mängu ja katsete, demokraatia ja eneseregulatsioon.

1.3. Õpiteooriad

Õppimise teaduslikul selgitamisel võib välja tuua erinevaid õpiteooriaid.

Biheivioristlikud õpiteooriad on haridusvaldkonnas olnud esimesteks teaduslikeks käsitletuteks (Parker & Neuharth-Pritchett, 2006). H. A. Ozmon (2012) toob välja, et biheivioristliku lähenemise pooldajate jaoks on hariduse eesmärgiks parema ühiskonna arendamine ja inimkonna säilimise kindlustamine põhjalikult kavandatud haridusprogrammi ning inimeste käitumise kontrollimise abil. Biheiviorism mõistab õppimist peamiselt üksikute valmisteadmiste, oskuste ning käitumismudelite vastuvõtmise ja säilitamisena (Ozmon, 2012). Väikeste laste õppimise kontekstis on biheivioristlikule suunale alusepanijaks J. B. Watson (1924), kes jõudis järeldusele, et last kujundab kõige enam keskkond, mitte kaasasündinud omadused. Watson väitis, et väikelaps õpib väliste keskkonnategurite mõjuväljas ning õpitulemus on nendest sõltuv. Biheivioristliku käsituse puhul peetakse inimeste ja loomade õppimist sarnaseks, õppijat ei nähta mõtleva olendina, vaid pigem keskkonnaga kohanduva organismina. Burts, Hart, Charlesworth ja Kirk (1990) on leidnud, et biheivioristlikku lähenemist iseloomustab õpetajakesksus eesmärkide ja tegevuste osas, õpilase passiivsus ja otsustusvabaduse puudumine.

Eesti koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) aluseks on *sotsiokonstruktivistlikud õpiteooriad*, mis eeldavad iga lapse arengu arvestamist ja lapse arengut toetava õpikeskkonna loomist.

J. Piaget (1954) eristas lapse kognitiivse arengu teoorias nelja perioodi, kus iga eelnev staadium on ettevalmistuseks järgmisele. Tema nägemuse järgi on õppimine pidev protsess, mille kestel toimub uue kogemuse omandamine, sellega kohanemine ning seejärel teatav muutus teadmises. Lastele iseloomulikud mõnikord kummalisena näivad vastused tulenevad nende mõtlemisprotsessi eripärast. Üldiselt käsitles ta last autonoomse aktiivse subjektina, kes konstrueerib oma maailma ümbritseva keskkonna mõjul. Tzuo (2007) märgib, et lapse vabaduse toetamiseks peab õpetaja olema vaatleja ja lapsele arengut soodustava keskkonna looja.

L. Vögotski (1997) rõhutas sarnaselt Piaget'ga sotsiaalse keskkonna mõju lapse õppimises ja arengus. Lisaks arvas ta, et lapse õppimine toimub kultuurikeskkonna, koostegevuse, kommunikatsiooni ja märkide abil. Vögotski toob oma teooria keskmesse lähima arengu tsooni mõiste, mis hõlmab tegelikku ja võimalikku saavutatavat arengut. Õpetajal on oluline vastutus suunata lapse õppimist võimalike uute oskuste poole (Vögotski, 2003). Õppimises on oluline tasakaalu leidmine õpetaja juhitud tegevuse ja laste algatatud tegevuste vahel (Tzuo, 2007).

Sotsiokonstruktivistliku õpikäsitusega haakuvad ka mitmed humanistlikud õpiteooriad. Nende alusel on lapse füüsiline aktiivsus, loovus, emotsioonid ja sotsiaalsed suhted samaväärselt tähtsad vaimse poolega. Seega ei peeta oluliseks õppimist iseenesest, vaid õppimist laiemas mõõtnes - oluline on see õppimine, mis toob kaasa inimese ja ühiskonna muutumise õnnelikumaks ja harmoonilisemaks (Jürimäe & Treier, 2008; Moss & Dahlberg, 2008).

Eelpoolmainitud õpiteooriad sotsiokonstruktivistliku õpikäsituse alustaladena toetavad lapsekeskse kasvatuses põhimõtteid. Lisaks on lapsekeskset kasvatust mõjutanud paljud kasvatusteadlased (nt Fröbel, Montessori, Steiner, Malaguzzi, Käis jt), kes on loonud üle maailma kasutatavaid koolieelses hariduses kasutatavaid meetodikaid.

Sotsiokonstruktivistliku käsituse kohaselt loob laps oma teadmisi ise sotsiaalses kontekstis, sellise arusaama keskmes on idee lapsest kui aktiivsest õppijast. See haakub ka meie haridusstrateegiliste dokumentidega, mille keskmeks on õppiija. Alushariduses räägitakse lapsekesksusest. On autoreid, kes toovad eraldi välja veel lapsest lähtumise (Kinos & Pukk, 2010; Tuul, 2017) kui lapsekesksuse kõrgema taseme, mille puhul õpetaja lapsi tõepoolest kuulab, kaasab, nende maailmanägemust ja individuaalset õppeprotsessi väärtustab. Meie alushariduses on just lapsest lähtuvad lähenemised, nt Reggio Emilia pedagoogika, viimastel aastatel aina populaarsemaks muutunud.

Õppekava praktilise dokumendina on paratamatult eklektiline (Schwab, 2013), selles ilmnevad koos erinevate teooriate elemendid. Kehtivat õppekava analüüsidest võib väita, et selle õpikäsituse kujunemist on ajalooliselt mõjutanud Comeniuse, Rousseau, Fröbeli, Dewey, Piaget', Vögotski ja Käisi õpiteooriad.

Hetkel kehtiv koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava soodustab lapsekesksete ja lapsest lähtuvate meetodikate rakendamist. Dokumendis on välja toodud, et õpetajad loovad lastele nende arengut toetava keskkonna ja on laste arengu suunajad (Koolieelse lasteasutuse ..., 2011). Antud õpikäsitust toetatakse Hea Alguse, Montessori, Waldorfpedagoogika, Reggio Emilia meetodikate ning keelekümblus-, uurimusliku-, ettevõtlus ja õuesõppe rakendamisega. Rahvusvaheliste võrdlusuuringute tulemused alushariduse valdkonnas on näidanud, et õpe Eesti lasteaedades loob soodsaid võimalusi lapsest lähtuvaks õppe- ja kasvatustegevuseks koostöös perekondadega (Alusharidus, 2019).

1.4. Õppekavaarendus

Õppekavaarendus on pidev protsess, mille eesmärk on olemasolevat õppimise plaani ja selle rakendamist täiustada. See hõlmab endas kõiki õppekavaga seotud protsesse: kavandamist, koostamist, avamist, rakendamist, hindamist ja parendamist. Õppekava saab kindlas suunas arendada, kui lähtuda selgetest eesmärkidest õpiväljundite ja -protsessi osas. Sellest lähtuvalt tuleb üle vaadata küsimused: mida, kellele, kuidas ja kus õpetatakse (Rutiku, Valk, Pilli, & Vanari, 2009).

Klassikalise deduktiivse õppekava arendamise protsessi mudeli autoriks on Tyler (1949). Selle alusel määratakse esmalt õppekava põhiidee ning seejärel hakatakse välja töötama erinevaid meetodeid selle saavutamiseks. Deduktiivne arendamine võib luua meetmeid, mis ei arvesta lapse arengu- ja õppimisteooriaid ning individuaalseid omadusi.

Taba (1962) toob välja oma sammud õppekava arendamiseks, mis arvestavad rohkem konkreetsete õppijate vajaduste ja omadustega. Induktiivse õppekava mudel algab nii-öelda rohujuuretasandilt ning suunab arendustöö õpetajaile, kes on õppekava igapäevased kasutajad, mitte ametnikele (Oliva, 1992). Taba (1962) arvates peaksid õpetajad esmalt looma väiksemad õppimise-õpetamise üksused ning võtma sealt üksikuid praktilisi väljundeid. Nendest väljunditest moodustub lõpuks terviklik õppekava ja selle põhiidee, mille kõik meetodid, erinevalt deduktiivsest variandist, on loomulikud. Samuti suunavad need erinevalt traditsioonilisematest õpikäsitustest rohkem analüüsima ning väärtustama arutelu ja tuletamist erinevalt faktiteadmistest. Sellise protsessikeskse õppekava peamiseks puuduseks võib tuua

andekamate õpilaste eelistamist aeglasematele, kuna protsess eeldab palju abstraktset mõtlemist ja sellest järelduste tegemist. Taba järgi (1962) toimub protsessipõhise õppekava väljatöötamine ja arendamine kokkuvõtvalt järgnevate sammude abil:

1. Tuvastatakse probleem või vajadus. Antakse vastus küsimusele: mida on vaja õpetada?
2. Õppijate omaduste ja vajaduste hindamine. Antakse vastus küsimusele: kellele on õppekava mõeldud?
3. Õppijatele suunatud muutused. Antakse vastus küsimustele: millised võiksid olla õpiväljundid või mida peaksid õpilased oskama teha?
4. Õpiväljunditele vastava õppesisu loomine. Antakse vastus küsimusele: mida õpetada?
5. Luuakse meetodid õpisisu omandamiseks. Antakse vastus küsimusele: kuidas õpetada?
6. Hinnatakse, millised meetodid töötavad ja millised mitte. Antakse vastus küsimusele: mida saaks paremini teha?

Varase hariduse professor N. File (2012) toob välja, et lasteaia õppekava arendamine võib tekitada probleeme akadeemilistes ringkondades levivate erimeelsuste tõttu üldiste lapse arenguteooriate ümber. Mõnede tõekspidamiste, praktikate ja meetodite tõhusust pole pedagoogikateaduses piisavalt uuritud, kuid ometi rajatakse neile õppekavu. File toob vastuoluna välja, et mõned rangelt arenguteooriast tuletatud õppemeetodid ei pruugi inimlikult olla sobivad tegevused ükskõik millises eas lastele ja vastupidi. See seostub J. J. Schwabi (2013) arusaamaga sellest, et õppekavaloomine on paratamatult praktiline ja eklektiline. Siiski on oluline teadvustada, millised ideed ja teooriad on teaduspõhised ja millised pigem “aastate jooksul sõelale jäänud praktikad”.

Alushariduses on rõhuasetus traditsiooniliselt olnud avastamisel ja õppimisel läbi mängu, väärtustades just lapse vabamängu (alates juba Fröbelist), samuti lapse valikuvabadust ise omale mängu ja tegevusi valida (idee tasandil juba alates Rosseaust, süsteemsemalt alates Montessorist). Sellist arusaama seostatakse oma lihtsuses mõnikord nn minnalaskva lähenemisega õppekavale (vt Baumrind, 1971; Krips, 2011). Oluline on siiski vahet teha, et lapsest lähtuv õppekava pole lapse juhitud (ja võimalik, et täiesti juhuslik ja kaootiline) õpe (vt Kimer, Tuul, & Õun, 2016; Tuul, 2017; Tuul, Õun, & Botvina, 2018). Õpetaja roll lapsest lähtuvas õppes on jätkuvalt aktiivne (Jürimäe & Treier 2008), ent aktiivsuse fookus on teine – laste tähelepanelik jälgimine, vaatlemine, kuulamine, neile sobiva arengukeskkonna loomine, arengu pedagoogiline dokumenteerimine.

Samas on mänguline õpe traditsioonilisest aineõppes erinev, kooliga võrreldes pööratakse vähem tähelepanu akadeemilistele teadmistele ainevaldkondades, st õppesisule ja -väljunditele. Ühelt poolt klassikaline käsitus akadeemiliselt kirjutatud õppekavast ning

teisalt loovam õppetegevus lasteaias ei ühti omavahel (Hedge & Cooper, 2014; Wood & Hedges, 2016). See tingib ka käesolevas töös käsitletava probleemi, et õppekava ei pruugi hästi suhestuda reaalse õppe- ja kasvatustegevusega ning olla kooskõlas lasteaialapse arenguteooriate ja pedagoogiliste lähenemistega. Antud vastuolo teoreetilise lahendusena pakuvad Hedge & Cooper (2014) ja Wood & Hedges (2016) välja, et tuleb leida tasakaal õppeprotsessi väärtustamise ja väljundipõhisuse vahel; jälgides, et õppekava toetaks võrdselt ja seostatult mõlemat neist.

File (2012) väidab, et lasteaiaharidus oli esimesi valdkondi, kus rakendati teadmist, et optimaalne ja turvaline arengukeskkond tagab ja toetab lapse normaalset psühholoogilist arengut. File kasutab sõimeealiste laste juures terminit “kaasasündinud õppekava”, sest selles eas ühtivad laste õpetamismeetodid nende füüsilise arenguga ning toetavad esmaste eluks vajalike oskuste arenemist. Lisaks märgib ta, et lasteaiaõppekavade väljatöötamise probleemiks on tasakaalu leidmine õppekava- ja lapse arenguteooriate vahel. Hilisemas hariduses on suurem kaal õppimisel, kuid nooremas eas tuleb toetada ka lapse sotsiaalset arengut. Kahe aspekti vahel ideaalse ja võimalikult tõhusa ühisosa välja töötamine on problemaatiline. Samuti on raske universaalselt määrata, kas ja millises vanuses anda suuremat osatähtsust ainealastele teadmiste arengupsühholoogia suhtes järeleandmisi tehes (File, 2012).

Antud mõttearenduse toetuseks on alushariduse kvaliteediraamistiku (2014) erinevate uuringuandmete tulemustel põhinevad soovitusel alushariduse õppekavade ühtsete omadustele, mida peetakse kõikjal heaks tavaks. Alljärgnevalt tuuakse välja omaduste loetelu:

- õppekava aluseks on põhimõtted ja väärtushinnangud, mis tunnustavad lapse kui pädeva isiksuse õigusi (1989. aastal vastuvõetud ÜRO lapse õiguse konventsioon). Õppekavad austavad vanemaid kui lapse peamisi kasvatajaid;
- õppekava on pedagoogiline raamistik, mis sisaldab põhimõtet, et lapse arengut toetatakse tema huvisid, vajadusi ja võimeid arvestava õppe- ja kasvatustegevustega. Antud raamistik juhendab õpetajat, kuidas lapse õpiprotsessi toetada;
- õppekavas on sätestatud selged eesmärgid laste terviklikuks arengus laiemates arenguvaldkondades (emotsionaalne, individuaalne ja sotsiaalne areng, keel ja suhtlemine, loov eneseväljendus, teadmised ja arusaamad ümbritsevast maailmast, füüsiline areng ning liikumine). Oluline on tasakaalu leidmine lapse õppimise ja heaolu vahel. Sotsiaalsest kontekstist tingituna on laiemad õpieesmärgid asjakohasemad ja sobilikumad kui vanusepõhised eeldatavad normid;

- õppekava keskendub suhtlemisele ja dialoogile, mis põhiteguritena toetavad lapse õppimist ja heaolu tähenduste ja kuuluvustunde kaudu;
- õppekava innustab personali koostöisusele ja eneserefleksioonile, toetab arendustegevust ja parendusprotsesse. Õpetajate koostöö soodustab õpetamistavade pidevat ühis-, lahti- ja ühbermõtestamist dialoogis laste ja vanematega. Lapsevanemad on võrdsete partneritena kaasatud haridust käsitlevate otsuste tegemisse;
- õppekava näeb ette koostööd lastevanematega ja toetab demokraatlikke väärtusi sotsiaalkultuurilise mitmekesisuse raames.

Õppekava arendustöö üldised suundumused näitavad, et õppekava peaks olema pigem võimalusi pakkuv, mitte kindlalt määratletud. Michael-Luna & Heimer (2012) toovad uuringute põhjal välja, et paindlikkus õppekavas, näiteks infotehnoloogiavahendite kasutamine, tagab paremaid õpitulemusi. Lisaks märgivad nad, et liigset pinget tekitavad detailselt ettekirjutatud õpitulemuste ja nende teatud intervallidega määratletud vaheetappide saavutamine. Probleemseks võib osutuda asjaolu, et õppekava koostajad ei pööra piisavalt tähelepanu sellele, et õppekava vastaks kõigi laste vajadustele.

Jones, Evans, Renken, Stringer ja Williams (2001) väidavad, et õppekava paindlikkus võib väljenduda muuhulgas ajamahu ja õppematerjalides, laste huvides, individuaalses või rühmasiseses õppimises ja kogukonna ootustes. Siiski toovad nad välja, et õppekaval tervikuna peaks olema mõningane raamistik fookuse hoidmiseks. Kõigepealt peab õppekavas sisalduma teoreetiliste aluste kirjeldus, mis seostub üldlevinud professionaalsete seisukohtade ja uurimustega, laste arengu- ja õpiteooriatega. Olulised on demokraatlikud väärtused, iga lapse individuaalse, samuti kultuurilise ja keelilise mitmekesisuse toetamine. Õppekavas on tähtis koht laste kognitiivse arengu, individuaalsete isikuomaduste ja hoiakute arendamisel. Hea õppekava on lapsi kaasav, õpirõõmu soodustav ning seal püstitatud eesmärgid on realistlikud ja eakohased.

Tuul (2017) toob oma doktoritöö uuringutes välja, et õpetajad hindasid 2008. aastast kehtivat õppekava suhteliselt kõrgelt, tuues esile valdkondade osa ja õpetajatele antavat vabadust. Muutmisettepanekud 2013. aasta uuringus puudutasid lapse arengu eeldatavaid tulemusi, arengu jälgimist ja hindamist ning erivajadustega laste toetamist. Kõlama jäid ka õpetajate ootused läbi vaadata ja kooskõlla viia kooli ootused seoses lasteaeda lõpetava lapse teadmiste ja oskustega ning ajakohastada muukeelse lapse arengu toetamine ja infotehnoloogia valdkond.

Eelnevat arvestades võib järeldada, et õppekava arendustöö on pikaajaline protsess. Selle eesmärkideks on õppimise, õpetamise ja kasvatustöö kvaliteedi arendamine; niisamuti

kvaliteedi tagamine erinevate osapoolte koostöö tulemusena. Õppekava loojatel ja rakendajatel tuleb teha mitmeid olulisi valikuid väärtuste, käsitlusviiside, õpimeetodite jm vahel. Nüüdisajal on üldtunnustatud arusaam, et kuigi õppekava arendamisel ja rakendamisel väärtustatakse paindlikkust, tuleb siiski arvestada raamistuslikku iseloomu. Nendeks aspektideks on arengu- ja õpiteooriad, üldtunnustatud väärtused, õpikäsitused ja hariduse strateegilised suundumused.

Järgnevalt kirjeldatakse enim väljakutseid pakkuvaid valdkondi õppekavaarenduse protsessis ning nende kajastamist haridusstrateegilistes suundumustes.

1.4.1. Väärtused

S. H. Schwartz (2012) on defineerinud *väärtused* kui aluspõhimõtted, millest inimene oma elus juhindub, otsustab ja eesmärke seab. Antud alusprintsiibid on kui komplekt laialt levinud üldtunnustatud põhiväärtustest, millest igaüks väljendab selget motivatsioonilist eesmärki. Lisaks väidab ta, et väärtused on kindlate tagajärgedega või käitumisviisidega seotud püsivad tõekspidamised või vaated.

Kuna väärtused kujunevad eelkõige lapsepõlves, on pere kõrval just lasteaial oluline roll isiksuse kasvamise toetamisel. Just lasteasutus saab iga lapse arengut sellisel moel suunata ja toetada, et temast kasvaks sõbralik, hooliv, salliv, loov, aus ja töökas inimene (Sutrop, 2010). Seda toetab ka alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistik (2014), tuues välja lapse ja lapsepõlve selge kuvandi väärtustamise. H. Niemi (2009) rõhutab õpetaja rolli väärtuste vahendamisel, mis toimub pidevalt laste elu ja kasvamise suunamisel. Need ideed kajastuvad ka õpetaja kuuenda taseme kutsestandardis, mille alusel on õpetaja ülesandeks luua teadlikult hooliv, kiusamisvaba ja koostöine õhkkond, lähtudes kokkulepetest, mis toetuvad ühistele väärtustele (Kutsestandard, 2019). A. J. Stremmel (2012) rõhutab õpetaja vajadust näha õpetamist tegevusena, mille käigus ka õpetaja ise peab pidevalt arenema, sh oma väärtusi aeg-ajalt (ümber)hindama.

Väga suur osa väärtustest seostub õpikäsitusega, mida pikemalt kirjeldatakse eraldi alapeatükis. Lisaks on õppekava arenduses olulised väärtused avatus, multikultuursus, rahvuslik identiteet jms.

Koolieelse lasteasutuse seaduse (1999) § 17 sätestab väärtuskasvatuse toetamise vajalikkuse, tuues välja alusharidust omandavate laste õiguse vaimselt ja füüsiliselt tervislikule keskkonnale ja päevakavale, eneseusaldust ja vaimset erksust toetavale tegevusele ning pedagoogide igakülgsel abile ja toetusele. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava

(2008) 2. peatükis esitatud õppe- ja kasvatustegevuse põhieesmärkide kohaselt peab õppe- ja kasvatustegevus toetama muuhulgas ka lapse tervikliku ja positiivse minapildi kujunemist, ümbritseva keskkonna mõistmist, eetilist käitumist, algatusvõimet, esmaste tööharjumuste kujunemist, kehalist aktiivsust ja tervise hoidmise tähtsaks pidamist. Väärtused on konkreetselt kirjeldatud Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) 5. peatükis § 17, kus õppe- ja kasvatustegevuse eesmärkideks on muuhulgas, et laps väärtustab nii Eesti kultuuritraditsioone kui ka oma rahvuse kultuuritraditsioone; väärtustab enda ja teiste tervist; keskkonda hoidvat ja keskkonnahoidlikku mõtteviisi. Veisson & Kuurme (2010) hinnangul esitavad koolieelse lasteasutuse õppekava (2008) juurde kuuluvad metoodilised juhendid olulisemad väärtused ning toetavad õpetajat tema töös.

Blaise & Ryan (2012) toovad välja, et alusharidus 21. sajandil loob uusi väljakutseid, millega õppekavaarendajatel ja õpetajatel tuleb silmitsi seista. Näiteks on muutumas paljud ühiskondlikud väärtushinnangud: uued peremudelid, seksuaalsuse küsimus, erinevast rassidest ja etnilistest rühmadest õppijad, kõige sellega tuleb õppekavade koostamisel arvestada (Blaise & Ryan, 2012). Sarnast lähenemist võib täheldada Eesti elukestva õppe strateegia eesmärgistuses, kus nähakse ette kõigile Eesti inimestele just nende vajadustele ja võimetele vastavate õpivõimaluste loomist (Eesti elukestva..., 2014).

Cahill & Gibson (2012) väidavad, et õppekava on kogukondlik dialoog, mis loob ja dokumenteerib kõiki muutuvaid võimalusi nii laste, perede kui ka õpetajate jaoks. Lisaks teooriatele tuleb õppekavasse kaasata ka nn kriitilist aspekti, et kasutada kõiki võimalusi lapse arenguks ja heaks ettevalmistuseks ühiskonnaliikmena. Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 ettepanekud väärtustavad inimese selliste oskuste omandamist ühiskonnas, mis võimaldavad toime tulla erinevates muutuvates elulistes olukordades ning maksimaalselt teostada oma potentsiaali isikliku ja ühiskondliku heaolu loomisel. Igas haridusasutuses tuleb fookuse alla võtta avatust ja koostööd nii õpetajate ja haridusasutuste vahel kui ka õppeasutuste väliste partneritega. Senisest enam tuuakse esile koolirõõmu ja turvalist keskkonda – õppijate ja õpetajate subjektiivset heaolu õppeprotsessis (Haridusvaldkonna arengukava..., 2019).

1.4.2. Sisend, väljund, protsess

Õppekava arenduses on võimalik toetuda sisendi-, väljundi- või protsessipõhisusele. Sisendipõhisel õppekaval on keskmes õppesisu, teoreetiline käsitlus ja personal; väljundipõhisel õppe-eesmärgid ja saavutuste hindamine ning protsessipõhisel õppekaval

protsess ja õpikeskkond, mis aitab kaasa kõigi õppijate arengule ning kaasava hariduse ideele, sest erineva tasemega õppijad võivad jõuda erinevate õpitulemusteni (Moon, 2007; Rutiku *et al.*, 2009).

H. Vejleskov (1995) tõstab esile alushariduse õppekava kvaliteedi indikaatoritena järgnevaid aspekte: sisend (õppekava, õpetajad, keskkond), tulemus (teadmised, oskused ja suhtumised) ning protsess (laste emotsionaalne heaolu ja kaasahaaratus).

Hariduse kvaliteedi hindamiseks kasutatakse erinevaid ärisectori kvaliteedi hindamise mudelite kohandusi, nagu C. Chua (2004) *Input, Process and Output model* ehk IPO (eesti k sisendi, protsessi ja väljundi mudel), milles nimetatakse sisendit nii-öelda toormaterjaliks, mida on vaja hariduse pakkumiseks: töötajad, õppematerjalid, infrastruktuur jne. Protsessi all väljendub õppimise ja õpetamise protsess ning väljundi all mõistame tulemusi (k.a akadeemilisi). Järgnevalt kirjeldatakse väljakutseid, mis mõjutavad arendustegevuses õppekavale antavat sisendit, selle alusel loodavat protsessi ja hinnatavat tulemit.

Kvaliteedi hindamisel loetletakse õppekava *sisendina* alushariduses riiklikul kui ka õppeasutuse tasandil üldist ülesehitust ja korraldust, laste arvu rühmas ning laste ja täiskasvanute suhtarvu rühmas, lasteaias õpetajate ning muu personali kvalifikatsiooni ja professionaalsust (Anders *et al.*, 2012; Glenn-Applegate, Justice & Kaderavek, 2016; ISSA's Definition of Quality Pedagogy, 2010; Kragh-Müller & Ringsmose, 2015).

Väljakutseid pakkuva sisendini, iga õppija individuaalse õpiteeni, jõudmist soodustavad kaasava hariduse põhimõtted. Põhikooli- ja Gümnaasiumiseaduses (2018) tuuakse § 6 punktis 1 välja, et kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest. Tõstatub küsimus, kuidas piisab kvaliteetse kättesaadavuse tagamiseks personali töökorralduse põhimõtete muutmisest, mis kätkeb endas laste ja töötajate suhtarvu tagamise. Eeltoodule viitab Koolieelse lasteasutuse seaduse (2018) 2014. aastal sisse viidud muudatus, mis tagab lastele turvalise kasvukeskkonna. Niisamuti on oluline faktor individualiseerimise põhimõtete arvestamiseks 2015. aasta Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseisu (2015) muudatus, mille alusel luuakse rühma vähemalt üks õpetaja ametikoht järgides eelmainitud Koolieelse lasteasutuse seaduse töökorralduse põhimõtteid § 20.

Pedagoogide kvalifikatsiooni ja professionaalsuse aspektis annavad õppekava arendusele sisendi ka muutused kvalifikatsiooninõuetes, mis lasteaias töötava pedagoogi puhul on kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid ning mille nõuetele vastavust ja töötaja valmisolekut vastaval ametikohal töötada hindab tööandja (Koolieelse lasteasutuse

pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013). Alushariduse kvaliteediraamistik (2014) viitab OECD kvaliteedi tõendus põhisele uuringule, kus rõhutatakse, et paremini haritud töötajad tagavad tõenäoliselt kvaliteetse pedagoogilise töö ja innustava õpikeskkonna, mis omakorda toetab laste arengut ja tagab paremad õpitulemused. Seega on personali kutsealane pädevus üks kõige tähtsamaid alushariduse ja lapsehoiu kvaliteedi näitajaid.

Väljundite põhjal hinnatav kvaliteet on alushariduse kvaliteediraamistikus (2014) välja toodud kolme peamise põhimõtte hulgas, kui tulemuste kvaliteet, mis uurib laste-, perede-, kogukonna- ja ühiskonna saadavat kasu. Laste puhul räägitakse väljundite hindamisel tavaliselt vaimsest ja füüsilisest arengust, sotsiaalsetest oskustest, ettevalmistatusest õpingute jätkamiseks (koolivalmidusest) ning tulevikus tööellu astumiseks, aga ka emotsionaalsest arengust ja tervisest. Väljundipõhine kvaliteedi hindamine on iseloomulik koolidele, kus riigieksamite head tulemused tõstavad koolide populaarsust. Liigne akadeemilistele tulemustele suunatus, mida mõõdetakse tasemetööde, riigieksamite ja rahvusvahelistega tasemeeksamitega, võib aga vähendada koolirõõmu. PISA uuringutes viidatakse negatiivsele seosele oskuste ja rahulolu vahel neis riikides, kus tulemused kehvemad on õpilased õnnelikumad ja vastupidi. Samas on õppija tasandilt nii Eestis kui enamikes teistes riikides kooliga rahulolu seotud õpitulemustega (Tire *et al.*, 2019). PISA Eesti tulemuste raportis on viidatud MacNeil'i, Prater'i ja Busch'i (2009) uuringule, mis väidab, et positiivne koolikliima on seotud nii õpilaste heade akadeemiliste tulemustega, aga ka suurema heaolu ja kõrgema enesehinnanguga. Tulemuste ja saavutustegurite tähtsustamine kvaliteedi indikaatorina iseloomustab F. Laevers (2004) selgitustes pigem poliitilisi seisukohti. File (2012) järgi tuleks suuremat tähelepanu õppekava väljundite osas pöörata peredele ja kogukondadele, sest lõpuks on nende vastus küsimusele "milline peaks laps ja tema haridus olema?" tähtsaim. Paraku arvestatakse sellega teises järjekorras ning esmalt juhendatakse teaduslikest teooriatest (File, 2012).

Koolieelse lasteasutuse seadus (2018) näeb ette koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) välja toodud kuue- kuni seitsmeaastase lapse eeldatavad üldoskused (mängu-, tunnetus- ja õpi-, sotsiaalsed ning enesekohased oskused) ning valdkondade kaupa lapse arengu eeldatavad tulemused, mis fikseeritakse lasteasutuse õppekava läbimisel koolivalmiduskaardil. Seega saab lasteasutuse kvaliteedi osana testide ja vaatluste abil, hinnata õppekavas kirja pandud eeldatavate tulemuste saavutamist laste poolt. Õppeprotsessi väljundiks on muidugi lisaks ka kõik õppimise protsessi jooksul valminud tööd (kunstitööd, töölehed jne) ja väljendused (laulud, luuletused, näidendid jne). A. G. Bowe (2015) järgi on väljundipõhisel kvaliteedil kaks peamist suunda; protsessipõhiselt vahetult saadav mõju

tegevustest ja püsiv tulem läbi püstitatud eesmärkide. Samas tuleb õppekava rakendamine kavandada avatud raamistikus, mis terviklikul viisil tunnustab ja võtab arvesse laste erinevaid huve ja vajadusi (Alushariduse kvaliteediraamistik, 2014).

Paljud autorid maailmas on õppekavade koostamise ja alushariduse hindamise juures rõhutanud *protsessi* tähtsust (Bredekamp & Copple, 1997; Elkind, 2000; Jürimäe & Treier, 2008; Laevers 1995; Vejleskov, 1995). Protsessikeskne kava väärtustab protsessi kui sellist, iga õppija oma teed oma väljundite poole, agentsust, õpirõõmu, kaasahaaratust jne (Jürimäe & Treier, 2008; Moss & Dahlberg, 2008; Vejleskov, 1995).

Bennett (2013) toob välja, et personali peamine ülesanne on töötada välja haridus- ja didaktilised strateegiad, mis ühendavad lapse huvid ja algatused nende õppimise aspektidega ja soodustavad teadmiste ühisloomist. Ehk siis täiskasvanu peab sisenema lapse maailma ja muutma tema huvid ja küsimused ühiseks tähenduseks ja arusaamaks (Moss & Dahlberg, 2008). Õppija huivitust ja kaasatust toob esile elukestva õppe strateegia (2014) läbi õppija muutuse objektist subjektiks, kes osaleb oma õppeprotsessi kavandamisel, võttes vastutuse tulemuste kavandamise ees.

Lapse aktiivsuse rolli õppeprotsessi kujundamisel eeldatakse alushariduse kvaliteediraamistikus (2014), rõhutades lapse kui õppija võimekust, seiklushimu ja aktiivsust. Parima tulemuse õppeprotsessis annab keskkond, kus on kombineeritud nii hoolitsus kui ka mäng (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014). Lapse suutlikkuse arendamiseks tingimuste loomise kohustuse seab õppeasutusele ka Koolieelse lasteasutuse seadus (2018), mille alusel peab lapsel olema võimalus oma tegevusi õppe- ja kasvatusprotsessis ise kavandada, uusi teadmisi ja kogemusi varasematega seostada, omandatud erinevates olukordades kasutada, omandatud teadmiste-oskuste üle arutleda ning oma tegevuse tulemuslikkust hinnata. Õppeprotsessi väärtustamiseks planeeriti ka süstemaatilisi tegevusi elukestva õppe strateegias (2014), et tõsta õppija aktiivset osalust ja vastutust; koostöisust ja üksteiselt õppimist; õpivõimaluste kvaliteeti, paindlikkust, inimeste erivajadustega arvestamist õppetöö korralduses ja õpikeskkonnas ning tõendus põhise otsustamist (Eesti elukestva..., 2014). 2020. aastaks peaksime olema eelmainitud strateegia alusel jõudnud eesmärgini, et kõigil haridustasemetel ja -liikides on rakendunud iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetav, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendav õpikäsitus (Eesti elukestva..., 2014).

Järgneva 15 aasta jaoks püstitatavad eesmärgid rõhutavad õppeprotsessiks tingimuste loomist, kus õppimine oleks õppijakeskne ja koostöine, suunatud õppija võimendamisele ja toetamisele, tema eneseteostusele ja toimetulekule eri rollides – aineteadmistele lisaks omandavad õppijad üldoskused ja nn tulevikuoskused. Olulised märksõnad on õppimise

tähenduslikkus, õppiija ja õpetaja autonoomia, tihe koostöö ning teadlik ja süsteemne tagasisidestamine kõigi õppeprotsessi osaliste vahel (Haridusvaldkonna arengukava..., 2019).

Alushariduse kvaliteediraamistik (2014) rõhutab, et iga õppimist toetava haridusliku algatuse puhul peab kõige tähtsam olema laste *mäng*, sh juhendamata spontaanne mäng, mille algataja ja juht on laps. Mängu abi saab laps võimaluse mõtestada oma huvi ja eluliste asjade olulisust ja tähenduslikkust. Täiskasvanu ülesandeks on innustada lapse mängu läbi keskkonna loomise ja mänguliste õppemeetodite (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014). Mängu kaudu õppimine ja mäng eelkooliealise lapse põhitegevusena on sätestatud ka koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008), kus tuuakse välja, et just mängides omandab ja kinnistab laps uusi teadmisi ja oskusi, peegeldab tundeid ja soove, omandab kogemusi, harjutab suhtlemist ja käitumisreegleid. Mänguoskust peetakse põhjendatult kõigi üldoskuste ning õppe- ja kasvatustegevuse eri valdkondade oskuste ja teadmiste arengu aluseks (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008).

Hedges ja Cooper (2012) on leidnud, et igapäevane mäng ja õppetegevus on eelduseks lapse vaimsele pingutusele. See pingutus on seotud sotsiaalse aspektiga, sest koos tegutsedes omandavad lapsed tähenduste loomise oskust, mis kujuneb arvamuste formuleerimise, väljendamise, täpsustamise ja rakendamise tulemusena (Hedges & Cooper, 2012). Mäng toetab just lapse sotsiaal-emotsionaalset arengut, sest koos mängimiseks peab laps mõistma nii iseenda, kui teiste tundeid ning seeläbi omandab sotsiaalseid oskuseid (Saarits, 2005.). Mängu tuleb rohkem sobitada õppekavaga ning erinevate valdkondadega loovuse, ühtekuuluvustunde, suhtluse ja koostöö arendamise eesmärgil (Wisneski & Reifel, 2012).

Wisneski ja Reifel (2012) märgivad, et mäng on olnud lapse arengu ja seeläbi ka õppekava keskmes juba eelajaloolistest aegadest. Järjest suurenevad ootused õpiväljundite näol aga tõrjuvad mängu osatähtsust lasteaia õppekavast välja. Mängu osatähtsuse vähenemine tingib aga selle, et lapsed osalevad peaaesjalikult täiskasvanute suunatud tegevustes ning nende oma kujutlusvõime arengule jäetakse seeläbi vähe ruumi. Hedges ja Cooper (2014) toovad välja vajaduse luua vanemate jaoks arusaam mängu sotsiaalsest ja kognitiivsest kasutegurist õppetegevuses. O’Gorman ja Ailwood (2012) on Austraalia näitel leidnud, et arvestatav hulk lapsevanemaid peab mängimist õppeasutuses kaheldava väärtusega tegevuseks. Mõningad vanemad ei mõista mängu õpetuslikku olemust, sest arvavad, et lapsed tüdinevad tegevusest kiiresti. Autorid soovivad, et mängu kontseptsiooni tuleks aidata ühiskonnas ümber hinnata: nii saaks nüüdisaegne alushariduse õppekava paremini vastata sotsiaalsete gruppide ootustele.

1.4.3. Õpikäsitus

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 alusel on õpikäsitus arusaam sellest, mis eesmärkidel ja mil viisil õppimine toimub, millistes suhetes on õppeprotsessis osalejad, ning nende arusaamade rakendamine praktikas (Eesti elukestva..., 2014).

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 viitab muutunud õpikäsitusele, mille keskmeks on iga õppija individuaalse ja sotsiaalse arengu toetamine, õpioskuste, loovuse ja ettevõtlikkuse arendamine (Eesti elukestva..., 2014). Õpikäsituse muutumise tingib vajadus kohandada haridus teisenenud ühiskonna ja töömaailma ootustega, tehnoloogiliste arengutega ning poliitiliste valikutega (nt elukestva õppe strateegia, haridusvaldkonna arengukava 2021-2035). Nüüdisaegse õpikäsituse valguses tulevad keskkonnas tulenevate muutustega toime inimesed, kes on avatud uuele, iseseisvad, julged, oskavad pidevalt õppida, suudavad kiiresti valikuid teha, loovalt mõelda ja tegutseda.

Kõige sagedamalt vastandatakse alushariduse kontekstis kahte arusaama õppimisest-õpetamisest: täiskasvanu- ja lapsekeskset kasvatust (Elkind, 2000; Hytönen, 2000; Miller, 1985; Moyer, 2001).

Täiskasvanukeskses lähenemises nähakse õpetajat autoritaarse, eelnevalt ettevalmistatud plaani ellu viijana (Kinos & Pukk, 2010), kus väärtustatakse akadeemilisi teadmisi ja pideva kordamisega saavutatavaid tulemusi (Pinnegar & Erickson, 2010), iseloomulikud on detailselt ettekirjutatud tööjuhised, mille tulemused on testidega mõõdetavad ning õppijat käsitletakse kui passiivset objekti (Kinos 2001a, 36; Kinos & Pukk, 2010). Uuringud toovad välja, et täiskasvanukeskne lähenemine võib anda häid tulemusi õpingute algperioodil või väheedukate õppijate seas (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006). Samas on E. Jones (2000) märkinud, et liigne täiskasvanukeskne õpetamine lasteaedades mõjub kahjulikult lapse kompetentsusele ja enesehinnangule.

Lapsekeskset kasvatust iseloomustab usk õppija võimekusse ise konstrueerida oma teadmisi, õppija on õppeprotsessis esiplaanil (Ryan, 2007) aktiivse subjektina ning õpetaja on õppimise suunajaks, kes arvestab õppija individuaalsuse ja huviga (Kinos & Pukk, 2010). Rõhutatakse ka vajadust last kaasata tema õppimist puudutavate otsuste tegemisse (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007).

Kvaliteetse alushariduse baasiks peetakse lapsekeskset õpikäsitust (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014). Paljud nii Eesti kui ka rahvusvahelised haridusvaldkonna strateegilised dokumendid toovad esile õppija (sh lapse) olulisust õppeprotsessis. Esikohal peaks olema lapse eripära (võimed, keeleline ja kultuuriline taust, vanus, sugu, terviseseisund jms), huvid

ja vajadused ning usk temasse kui uudishimulikku, võimekasse ja intelligentset isiksusse, kes on oma teadmiste kaasautor (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014, Koolieelse lasteasutuse ..., 2011). Lisaks sellele on määrava tähtsusega õpiprotsessi sotsiaalne aspekt, et õppimine toimuks koostöös ja suhtlemises teiste laste ja täiskasvanutega. Lapse panus ja arvamuse arvestamine igapäeva tegevustes mõjutab tema enesekindlust ja kuuluvustunnet (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014; Eesti elukestva..., 2014; Koolieelse lasteasutuse ..., 2011). Õpetaja on laste arengu suunaja ja toetava õpikeskkonna looja, kes on õppijat toetav arengupartner, tähenduslikku õppimist võimaldav ning riikliku õppekava eesmärkidega arvestava individuaalse õpitee leidja (Koolieelse lasteasutuse..., 2011; Kutsestandard, 2019).

2021-2035 haridusvaldkonna arengukava ettepanekutes tuuakse samuti tulevikusuunana välja õppe õppijakesksus ja valikuterohkus, mis koos tulevikuvaatavusega aitab õppijal elus hästi hakkama saada. Õppekavaarenduse valdkonnas märgitakse, et on tekkinud parema koostöö vajadus tõenduspõhisuse, kaasatuse, õppe sisu ja mahu ning ühiskonna ja tööturu arenguvajaduste vahel. Hetkeolukorra analüüsidest tuuakse tugevusena välja, et Eesti seadusandlik raamistik toetab õppijakeskset õpet. Samas on kitsaskohana välja toodud, et 2014-2020 elukestva õppe strateegia elluviimise käigus pole nüüdisaegne õpikäsitlus soovitud mahus rakendunud. Õpe ei ole piisavalt õppijakeskne, sh ei ole juurdunud teaduspõhine lähenemine, kuidas õppimist individualiseerida ja toetada kogu elukaare jooksul. Üldoskuste arendamine on vähe väärtustatud (Haridusvaldkonna arengukava..., 2019).

1.5. Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava muudatusprotsess on aktuaalne kogu ühiskonnale, eriti lasteaedade töötajatele ja juhtidele, sh töö autoritele. Kirjanduse ülevaatest selgub, et praktikute ootused ja arvamused on õppekava rakendumisprotsessis määrava tähtsusega (vt nt Ornstein & Hunkins 1998; Taba, 1962). Seetõttu on oluline uurimisprobleem, milline peaks olema personali ja ekspertide ootustele vastav koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava.

Uurimisprobleemist tulenevalt on käesoleva töö eesmärkideks:

- 1) selgitada välja koolieelsete lasteasutuste personali ja alushariduse ekspertide õppekava-alaste ootuste koostöö erinevate õppekavateoreetiliste lähenemiste ja haridusstrateegiliste suundumustega;
- 2) praktilise väljundina kirjeldada, millised on sihtrühma ootustele vastava õppekava tunnused.

Uurimisprobleemist ning töö eesmärkidest lähtuvalt on püstitatud uurimisküsimused:

- 1) Millised on koolieelsete lasteasutuste personali ja alushariduse ekspertide ootused alusväärtuste, õpikäsituse ja õppekava sisu ja struktuuri, detailsuse ja preskriptiivsuse osas seoses uue riikliku õppekava väljatöötamisega?
- 2) Kuidas sihtrühma ootused on kooskõlas haridusteaduslike ja haridusstrateegiliste suundumustega?

2. Metoodika

Käesoleva töö peamiseks eesmärgiks on kirjeldada sihtrühmade ootusi koolieelse lasteasutuse õppekavale. Seetõttu on oluline mõista lasteaednike ja alushariduse ekspertide hinnanguid, arusaamasid ja arvamusi seoses õppekava väljatöötamisega. Keskendutakse tõlgendamisele ja tähendustele, mida uuritavad oma vastustes väljendavad, seega on kvalitatiivne uurimisviis selleks kõige sobivam (Laherand, 2012). Uurimust rikastatakse kvantitatiivse uurimisviisiga, millega tuuakse sisse andmetes peituvat seaduspärasust läbivate tunnuste esinemissageduste kaudu (Õunapuu, 2014).

2.1. Valim

Küsimustikule (lisa 1) vastajate näol on tegemist mugavusvalimiga (Rämmer, 2014), mille puhul lähtuti uuritavate kättesaadavuse ja koostöövalmiduse põhimõtetest. Valimi moodustamise üheks kriteeriumiks oli seotus alusharidusega ning huvi alushariduse riikliku õppekava arendusprotsessi vastu. Uuritavate hulka kuulusid koolieelsete lasteasutuste õpetajad, tugispetsialistid ja juhid, alushariduse valdkonna spetsialistid ja õppejõud. Nimetatud sihtrühmad puutuvad igapäevaselt kokku õppekava rakendamisega. Õpetajad juhivad oma õppetegevuses õppekava alusväärtustest, õpikäsitusest ja eesmärkidest. Juhtide eestvedamisel luuakse visioon ning liigutakse õppekava eesmärkide täitmise poole. Alushariduse eksperdid tegelevad arendustööga ning mõjutavad ja analüüsivad hariduslikke suundumusi. Õppejõud koolitavad tulevasi lasteaedade õpetajaid. Nii on loetletud sihtrühmad kõige otsesemalt oma töös mõjutatud õppekavast ning on vastutavad selle eduka elluviimise eest. Selleks, et eelnimetatud spetsialistid saaksid oma tööd teha tulemuslikult, peaks õppekava vastama samaaegselt nii nende ootustele kui ka tänapäevastele hariduslikele suundumustele, olles vajadusel ka ootuste (ümber)kujundaja.

Küsimustikule vastas kokku 156 uuritavat, kellest 49% olid rühmaõpetajad, 29% lasteasutuste juhid (direktor, õppealajuhataja), 7% muusika- ja liikumisõpetajad, 7% ülikoolide õppejõud ning 8% muud spetsialistid (tugiisikud, logopeedid, koolitajad). Lasteaias töötamise staaži järgi eristub vastajate seas neli suuremat rühma: 5-9 aastat (21%), 10-14 aastat (15%) ning 25-29 aastat ja alla 5 aasta (mõlemad 14%). Keskmine vastanu on 45aastane ning pedagoogilise erialase (alusharidus) haridusega. Valdav enamus (92%) töötab eesti õppekeelega lasteaias. Kokkuvõtte uuritavate täpsetest taustandmetest on esitatud lisa 2.

2.2. Andmekogumine

Püstitatud uurimisküsimustele vastuste leidmiseks kasutasid töö autorid Eesti Lasteaednike Liidu, Eesti Reggio Emilia Ühingu, Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli ühistööna koostatud ankeetküsimustikku, mille põhjal tagasisidestati Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt tutvustatud õppekava tööversiooni. Küsimustiku peamisteks autoriteks olid Maire Tuul, Maria Jürimäe, Jaana Koger, Evelin Sarapuu, kaasati ka TÜ haridusinnovatsiooni magistriõppe tudengeid. Küsimustik oli veebipõhine, selle linki jagati Eesti Lasteaednike Liidu liikmete kaudu erinevatele koolieelsete lasteasutuste ühendustele üle kogu Eesti. Küsimustikule vastamine oli vabatahtlik ja anonüümne ning sellele oli võimalik vastata vaid ühekordselt ajavahemikus 14.10.- 08.11.2019.

2.3. Andmeanalüüs

Ankeetküsimustikus kogutud andmete töötlemiseks kasutasid töö autorid MaxQDA ja MS Exceli andmetöötlusprogramme.

Esmalt kodeerisid töö autorid andmeid MaxQDA programmiga kaaskodeerimise põhimõttel, jagades küsimustiku küsimuste järgi kaheks. Mõlemad töö autorid kodeerisid osa andmetest ja vaatasid üle kaasautori kodeeringu ning vajadusel korrigeerisid seda, kolmandaks kodeerijaks oli juhendaja. Vaidlusi tekitavad koodid vaadeldi koos kolmekesi üle.

Andmed rühmitati kahte ossa: vastajate ootused koolieelse lasteasutuse õppekavale ja kriitika avalikustatud tööversioonile ning mõlemad plokid omakorda kategooriatesse, millest neli peamist on struktuur, õpikäsitus, lapse roll, õpetaja roll, õppekava tüüp ja stiil/tekst/ loetavus (lisa 3).

Andmete töötlemise meetoditena kasutati kombineeritult kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid andmetöötlusmeetodeid.

3. Tulemused

Uurimuse eesmärgiks on selgitada alusharidusasutuste töötajate ja ekspertide ootusi õppekavale ning kirjeldada, millised võiksid olla antud sihtrühma ootustele vastava õppekava tunnused. Saadud andmed esitatakse kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemustena, mis on esitatud jagatuna alapeatükkidesse vastavalt püstitatud uurimisküsimustele. Uurimisküsimuste juures tuuakse välja andmete kodeerimisest selgunud peamised kategooriad. Tulemuste illustreerimise huvides on mõningaid vastuseid ka tsiteeritud. Avatud küsimustele vastas 49% kõigist 156 vastajast. Kvantitatiivne mõõde tuuakse uurimusse sisse vastuste korduvuse tabelite esitamise kaudu. Alljärgnevatel tabelitel on välja toodud koodide analüüsimisel moodustatud vastuste kategooriad ja nende esinemiste arv.

3.1. Ootused õppekavale

Esimesena uuriti, millised on koolieelsete lasteasutuste personali ja alushariduse ekspertide ootused alusväärtuste, õpikäsituse ning õppekava struktuuri ja sisu, detailsuse ja preskriptiivsuse osas seoses uue riikliku õppekava väljatöötamisega.

Vastanud eelistavad riikliku õppekava uuendamise protsessis järjepidevust. Oodatakse hetkel kehtiva õppekava uuendamist, kaasajastamist ja täiendamist. Vastajad peavad oluliseks, et õppekava oleks tulevikku vaatav ja innovaatiline, oleks kooskõlas ühiskonna muutustega. Samuti peetakse tähtsaks laste arengu ja õpiteooriatega arvestamist, st teaduspõhisust (vt tabel 1).

Õppekava peaks oma olemuselt olema tulevikku vaatav (sest selle alusel toetame ju tulevikuinimeste arengut). (Vastaja 9)

Tabel 1. Ootused uuele õppekavale ning kriitika avalikustatud tööversioonile

	<i>Vastuste kategooria</i>	<i>Vastuste arv</i>
Ootused		
	Kehtiva õppekava edasiarendus	26
	Teaduspõhisus	17
	Innovaatiline lähenemine	17
	Mitte muuta õppevaldkondi	11
	Muutustega arvestav	3
Kriitika		
	Kehtiva täiendamine oleks piisav	13
	Kehtiv õppekava on piisavalt hea	12
	Ei vasta tänapäevasele olukorrale	1

Õppekava tööversiooni tagasisides rõhutatakse korduvalt **alusväärtuste** konkreetse sõnastamise tähtsust riiklikus õppekavas (vt tabel 2). Tuuakse välja, et alusväärtused peaksid tuginema õpikäsitusele ja demokraatliku ühiskonna väärtustele ning kajastuma kogu õppekavas tervikuna.

Tabel 2. Alusväärtuste käsitlemine õppekava tööversioonis

	<i>Vastuste kategooria</i>	<i>Vastuste arv</i>
Ootused		
	Alusväärtuste vajalikkus	31
	Alusväärtused lõimitud üldossa	11
	Alusväärtused tuginevad õpikäsitusele	8
	Üldtunnustatud väärtuste avamine	8
	Alusväärtused tuginevad demokraatialle	5
	Väärtusarendus	3
	Multikultuursus	3
	Kodu eeskuju väärtustamine	1
Kriitika		
	Alusväärtused ei tugine õpikäsitusele	10
	Alusväärtuste konflikt	9
	Alusväärtuste puudumine	6
	Kakskeelsus kui probleem	4
	Alusväärtused eraldi peatükina pole vajalikud	4
	Poliitiline mäng	3
	Ei tugine demokraatlikele põhimõtetele	1

Pea oluliseks alusväärtuste sõnastamist, mis tuginevad õpikäsitusele. (Vastaja 149)

Kuna üldosa on absoluutne alus sellele, kuidas hakkame laste õppimisele lähenema, siis peaks see olema innovaatiline, lapsest lähtuv, teaduslik, tulevikku vaatav, arusaadav üheselt, andma õpetajatele, lasteaedadele ja lastele piisavalt autonoomiat. (Vastaja 103)

Ühiste alusväärtuste loomise osas peaks aluseks olema demokraatlik, humanistlik väärtusõpetus, kuidas arendada lastes empaatiat jne. (Vastaja 4)

Nagu selgub tabelist 2, toob valdav osa vastanutest välja, et väärtuskasvatus on oluline ja läbiv osa lasteaia igapäevaelus. Enamus märgib väärtusarenduse olulisust või loetleb üldlevinud väärtusi (viisakus, julgus, hoolivus, sallivus jne). Üksikud vastajad toovad ootusena välja kultuurilise mitmekesisuse ja kodu väärtustamise aspekti.

...praktiliselt välja on jäetud mitmekultuuriline keskkond ja selles õpetamine, mis muutub nüüdisajal üha olulisemaks. (Vastaja 72)

Enamus uuritavatest ei näe aga olulist vajadust tuua seda teemat riiklikku õppekavasse eraldi peatükina, vähemalt mitte sellisel kujul „kõlbelise kasvatus“ nime all, viidates temaatilise kirjanduse ja koolituste kättesaadavusele.

Arvan, et kõlbelise kasvatus eraldi peatükki kindlasti vaja ei ole ning sellisel kujul kirjapandu ei haaku kaasaegse õpikäsitlusega... (Vastaja 27)

Andmetest nähtub, et vastajad väärtustavad õppekava kontekstis last ja lapsest lähtuvat **õpikäsitust**. Vastanutest 88% leiab, et õpikäsitus peaks olema täielikult lapsest lähtuv; 10% peab sobivaks eelkõige lapsest lähtuvat õpikäsitust. Vastanutest 2% jääb oma arvamuses neutraalseks, täiskasvanust lähtuvat õpikäsitust ei poolda keegi.

Tugineda tuleks nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetele ja arusaamisele lapse õppimisest ja arengust. (Vastaja 72)

Lasteaia väärtuste seas võiks olla, et seal väärtustatakse lapseõlve ja last kui subjekti. (Vastaja 103)

Rõhutatatakse, et õppekava peaks arvestama tänapäevaste õppimisteeooriatega, kus laps on kaasatud õppeprotsessi kui uudishimulik aktiivne tegutseja, oma huvide ja loovuse kaudu. Lisaks tuuakse välja, et tööversioon alahindab last, ei arvesta tema loovusega ning ei hinda mängu kaudu õppimist.

Küsimustiku toimumise hetkel Haridus- ja Teadusministeeriumi lehel välja pakutud õppekava tööversioonis on võrreldes kehtiva õppekavaga erinevalt avatud laste mängu ja lõimingu, mis tekitab vastajate seas palju küsimusi ja mõtteavaldusi.

Mäng ja väärtuskasvatuse temaatika peavad kindlasti õppekavas olema. Kuid need ei peaks kindlasti olema eraldi peatükkidena. Mäng kui üldpädevuste ja valdkondade pädevuste alus võiks jääda üldpädevuste peatüki osaks. (Vastaja 31)

Õppekavas on küll rõhutatud mängu olulisust, kuid samas on nii palju ettekirjutusi, liiga kõrgeid ootusi, et lapse vabaks ja loovaks mänguks aega ei jätkugi. (Vastaja 83)

Lõiming on oluline osa, kuid kuidas lõimida – seda ei pea kirjeldama õpetajatele õppekavas, vaid vb lõimingu mõiste, tähtsus ja peamised põhimõtted. Õppekeskkonnad peaksid olema äärmiselt paindlikud – muutuv õpikäsitus; ette antud õppekeskkonnad piiravad lasteaia ja õpetaja autonoomiat. (Vastaja 145)

Valdav enamus vastajatest toob välja, et õpikäsitus peaks rõhutama mängulist õpet (tabel 3), kus õppimine toetaks lapse omaalgatuslikku vabamängu ja juhitud mängu ning tugineks tänapäevastele teadusuuringutele.

Sellega kaovad hetkel mänguline, valikuid võimaldav, loovust ja lapse individuaalsust arvestav õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimise põhimõtted. (Vastaja 107)

Tabel 3. Lapse roll õppe- ja kasvatustegevuses

<i>Vastuste kategooria</i>	<i>Vastuste arv</i>
Ootused	
Mängu kaudu õppimine	120
Aktiivne õppija	21
Lapse huvi arvestamine	20
Toetab loovust	8
Toetab individuaalsust, autonoomsust	8
Kaasatus kavandamisse, analüüsi, tagasisidesse	7
Valikuid võimaldav	5
Koostöine õppimine	3
Kriitika	
Mängu kitsas käsitlus	53
Lapse kui õppija alahindamine	38
Ei arvesta loovust	7
Ei toeta individuaalsust	6
Ei toeta koostöist õppimist	2
Laps peab vastama ideaalile	1
Ei arenda sisemist motivatsiooni	1

Samuti leitakse, et lõiming, kui lasteaia õppe-ja kasvatustöö loomulik osa võiks jääda õppekava seletuskirja/lisamaterjalide tasemele, abiks algajale õpetajale.

...alahinnates tänapäevast last, kes on oma arvamusega, suuteline otsustama, valima ning kes tahab õppeprotsessis olla aktiivne ja uudishimulik tegutseja, õppida, uurida ja avastada ise, kus täiskasvanu roll on last märgata, oskuslikult suunata ning luua tingimused aktiivseks õppimiseks. (Vastaja 13)

Toetan muutust üldoskustest kuna viimase aja uuringud ning uued teadmised aju uuringutest ning haridus psühholoogiast on rõhutanud eneseregulatsiooni oskuste omandamist ja õppimist lastel: mänguoskused, tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed oskused ja eneseregulatsiooni oskused. (Vastaja 145)

Vastajate ootuse kohaselt peaks riiklik õppekava väärtustama õpetajat kui haritud professionaali, võimaldades talle loovusvabadust, autonoomiat, iseseisvust, loominguilust, valikuvabadust ja paindlikkust. Õpetaja peamine roll on last märgata, suunata ja luua individuaalsusest lähtuvad tingimused. Kriitikana nähakse, et õppekava tööversioon eelloetletut ei toeta ning pole seepärast motiveeriv. Vaid kaks vastajat kogu valimist on seisukohal, et õppekava tööversioonis on piisavalt valikuvabadust (tabel 4).

Tabel 4. Ootused õpetaja rolli käsitusele ja kriitika õpetaja rolli osas tööversioonis

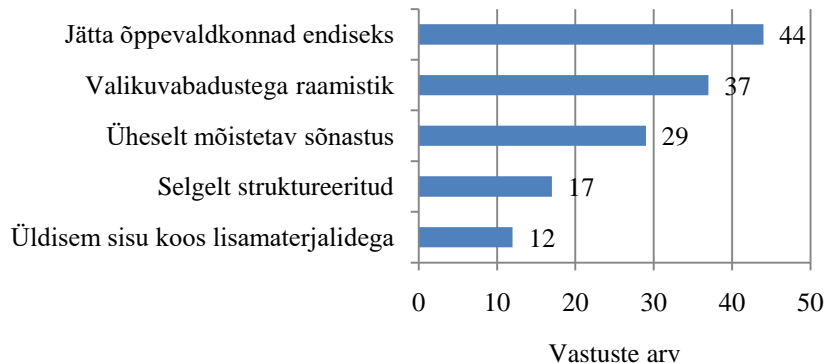
<i>Vastuste kategooria</i>	<i>Vastuste arv</i>
Ootused	
Autonoomia/valikuvabadus	37
Loovusvabadus	16
Professionaalsuse väärtustamine	4
Eeskuju väärtustamine	4
Kriitika	
Alahindab õpetajat	41
Piirab autonoomsust	31
Pärsib loovust	14
Õpetaja käsitus puudlik	6
Algajale orienteeritud	3
Annab piisavalt valikuvabadust	2
Pole motiveeriv	1

Andmete analüüsist selgus märgatav kriitika õppekava tööversiooni **struktuuri ning sisu loetavuse ja konkreetsuse osas** (tabel 5). Puudustest tuuakse esile ebalogiline ülesehitus, ebaselgus, liigsed ja puuduvad osad, ebaühtlane ja üldine juturaamatule sarnane sõnastus eesmärkides ning tervikteksti liigne mahukas. Oluliste puudustena märgitakse alla 3 aastaste sihtgrupi väljajätust ning õppevaldkondade valesid nimetusi. Viimane kajastub peamise ootusena ka joonisel 1.

Tabel 5. Kriitika tööversioonile tervikuna ülesehituse ja dokumendis avatud teemade osas

<i>Vastuste kategooria</i>	<i>Vastuste arv</i>
Puuduvad osad	135
millest õppevaldkondade valed nimetused	39
alla 3 aastaste sihtrühm	31
õpikeskkonnad	16
lõiming	10
õppevaldkondade sisu puudulik	8
mängu ja väärtuskasvatus	4
kultuuriline mitmekesisus	3
Tervikuna liiga mahukas	113
Vale terminoloogia	88
Struktureerimist vajav	71
Sisu arusaamatu	59
Vale stiil	39
Ülearused osad	96
millest õppevaldkondade seletuskirjad	45
õppevaldkond „Kõlbeline kasvatus“	19
õppevaldkond „Tööd ja tehnoloogia“	7

Vastajate ootus on, et õppekava oleks loogilise raamistava ülesehitusega. Uuritavad eeldavad vabadust pakkuvat õppekava, mis on konkreetse ja lihtsa sõnastusega. Selgelt mõistetavuse juures tuuakse välja vajadust kaasaegse ja korrektse terminoloogia järele.



Joonis 1. Ootused õppekavale tervikuna.

Riiklik õppekava võiks olla selgesti mõistetav, konkreetne, aga samas õpetajate jaoks paindlik. (Vastaja 83)

Riiklik õppekava peaks olema raamistik, mis annab võimaluse õpetajal loovalt läheneda laste õpikeskkonna kujundamisel ja arengu toetamisel. (Vastaja 9)

Õppekava võiks olla lihtsasti loetav, loogilises järjekorras ja arusaadav nagu seda on hetkel kehtiv riiklik õppekava. (Vastaja 152)

Küsimustiku vastustes domineerib vastajate eelistus, et struktuur jääks endiselt õppevaldkonniti, sarnaselt kehtiva õppekavaga. Jätkuvalt soovitakse järgnevat õppevaldkondade kasutamist: mina ja keskkond, keel ja kõne, matemaatika, kunst, muusika ja liikumine.

Leian, et praeguse kehtiva õppekava valdkonnad on sobivad, millega jätkata ka uues õppekavas: mina ja keskkond, keel ja kõne (eraldi keele ja kõne peatükki siis allapoole pole enam vaja), matemaatika, kunst, muusika, liikumine ning üldoskused. (Vastaja 145)

...valdkondade nimed olid imelikud. Kodulugu on termin, mis tundub minevikust. Võiksid jääda samad valdkonna nimetused, mis 2008 a omas. (Vastaja 1)

Kuhu on kadunud valdkond: "Mina ja keskkond"? Leian, et valdkonna nimetused võiksid jääda samaks, mis olid vanas õppekavas välja toodud. (Vastaja 23)

Suurt protestimeelset tagasisidet annavad vastajad tööversiooni **preskriptiivsusele** just õpetaja kui professionaali ja lapsest lähtuva õpikäsituse alaväärtustamise osas (vt tabelid 3 ja 4). Märgitakse liigselt etteantud teemasid, tantsu- ja laulurepertuaari, nädala kaupa planeerimist, rangelt määratud mänguõpetust ja lõimingut. Tuuakse välja, et liigsed ettekirjutused sarnanevad tagasiminekuiga nõukogudeaegsete metoodika programmide juurde

või on olemuselt ülikoolide õpetajakoolituse loengumaterjalide ja erialakirjanduse ümberkirjutised.

Kuid samas on välja toodud väga üllatavad kohustuslikud punktid: tegevuskavad nädalate kaupa, õppeteemad, kasutatavad õppekeskkonnad, soovituslikud õppetegevused. (Vastaja 65)

Õppekavas on ette antud ettelugemis-, vaatlus- ja jutustamise teemad!? Hetkel on tunne, et kui selline õppekava tõesti vastu võetakse, siis ma ei soovi enam lasteaiadõpetaja ametil jätkata, sest selline autonoomsuse õõnestamine kaotab igasuguse töö motivatsiooni. (Vastaja 128)

Ei pea õigeks õppetegevustes etteantud teemasid ja nädalakavasid. Õpetaja lähtub laste huvist. Ei näe vajadust nii detailset ülesehitust. (Vastaja 124)

Vastajad loetlesid ka mitmeid valdkondi, mis nende arvates vajavad õppekavas sügavamalt avamist (tabel 6).

Tabel 6. Teemad, mis peaksid olema õppekavas põhjalikumalt käsitletud

<i>Teema</i>	<i>Vastuste arv</i>
Väikelaps (alla 3 a)	37
Erivajadusega laps	22
Infotehnoloogia	12
Väärtuskasvatus	3

Täiendada õppekava erivajadustega laste töö jaoks: sekkumiskavad, individuaalsed arengukavad, sobitusrühmad, tugisikud jne... (Vastaja 76)

Sisuvaldkondadest on mingil põhjusel jäetud välja erivajadustega laps, kelle kohta võiksid samuti olla eesmärgid kirja pandud. (Vastaja 152)

Ootasin tehnoloogiat/digipädevusi. (Vastaja 11)

3.2. Ootuste kooskõla haridusteaduslike ja haridusstrateegiliste suundumustega

Teiseks uuriti, missugustele haridusstrateegilistele dokumentidele vastajad viitasid ning kas vastajate ootused on kooskõlas haridust reguleerivate suundumustega.

Õppekava uuendamise protsessi tagasisides tõtsid vastajad esile, et uuenev õppekava põhineks nüüdisaegsel õpikäsitusel ja haridusstrateegiatel, vastustes loetleti erinevaid hetkel kehtivaid dokumente, viidati nüüdisaegsele või muutunud õpikäsitusele ning 21. sajandi oskustele. Vastuste korduvus on toodud eespool tabelis 1.

Mitte lapsest lähtuvale, mis on olnud aastaid uus suund. Leian, et hetkel ei ole mingeid tõendeid, et antud tööversiooni kontseptsioon oleks kuidagi kooskõlas hariduse

suunaga nii hariduspoliitiliselt (Elukestva õppe strateegia, Euroopa Liidu suunanäitajad ja trendid hariduses). (Vastaja 145)

Mis pole sugugi kooskõlas HTM lehel oleva NÕK mudeliga. (Vastaja 4)

Õpikäsitus ei väljenda nüüdisaegset õpikäsitust ning ei toeta 21. sajandi õpioskuste saavutamist. (Vastaja 131)

Eelmises 2008. õppekavas on toodud parem sõnastus õppimise kohta: Õppimine on elukestev protsess, mille tulemusel toimuvad muutused käitumises, teadmistes, hoiakutes, oskustes jms ning nendevahelistes seostes. Laps õpib matkimise, vaatlemise, uurimise, katsetamise, suhtlemise, mängu, harjutamise jms kaudu. (Vastaja 69)

Vastustest nähtub, et õpikäsituse kirjeldustes, sealhulgas lapse ja õpetajate tegevuse kirjeldamisel on märgatav vastajate teadlikkus hetkel kehtivast seadusandlusest. Väidet näitlikustavad andmed tabelites 4 ja 5.

Õppekava peaks olema mitte üksnes kooskõlas, vaid täielikult väärtustama uuenenud õppekäsitust, mille kohaselt laps on sündmuste algataja, aktiivne õppija, keda kaasatakse nii õppetegevuste kavandamisesse kui tagasisidestamisesse, samuti ei peaks õpetajale ainevaldkondade sisusid nii üksikasjalikult lahti kirjutama või KUI seda teha, siis SOOVITUSLIKU lisamaterjalina. (Vastaja 4)

Põhirõhk võiks olla protsessil ja huvil õppimise vastu. (Vastaja 60)

Lasteaia riiklik õppekava peab lähtuma kaasaegsetest strateegiatest (nt koostamisel olev Tark ja tegus Eesti 2035). Välja on jäänud lapse sisemise motivatsiooni toetamine, demokraatia ja mitmekultuurilisuse valdkond, lapse loovuse toetamine (see ei ole vaid kunstivaldkonna pärusmaa, vaid õppekavaülene pädevus, millel on samuti esmane roll inimese vaimse tervise hoidmisel – Kaufman, 2019), lapsest lähtumine, õpetaja autonoomia, aktiivõppemeetodite kasutamine jne. (Vastaja 20)

Õpikäsitus peaks olema konstruktivistlik ja sotsiaalne. (Vastaja 17)

Vastanute seas leidis siiski üksikuid, kes uue versiooni õpikäsituse suhtes rahulolu väljendasid.

Mulle meeldib, et uus õppekava on täpsem, kui vana. Kindlasti on see abiks uuele õpetajale. (Vastaja 115)

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli kaardistada alusharidusasutuste töötajate ja ekspertide ootused koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale, kasutades Haridus- ja Teadusministeeriumi õppekava tööversioonile tagasiside andmiseks koostatud ankeetküsimustiku andmeid. Samuti oli eesmärgiks selgitada ootuste suhestumine erinevate õpiteooriate ja haridusstrateegiliste suundumustega ning kirjeldada ootuspärase õppekava tunnuseid. Alljärgnevalt tõlgendatakse olulisemaid tulemusi püstitatud uurimisküsimuste kontekstis.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, **millised on koolieelsete lasteasutuste personali ja alushariduse ekspertide ootused alusväärtuste, õpikäsituse ning õppekava struktuuri ja sisu, detailsuse ja preskriptiivsuse osas seoses uue riikliku õppekava väljatöötamisega?**

Teiseks küsimuseks oli, **kuidas sihtrühma ootused on kooskõlas haridusteaduslike ja haridusstrateegiliste suundumustega?**

Arutelu osas vaadeldakse mõlemat küsimust paralleelselt seoses alusväärtuste, õpikäsituse ning õppekava struktuuriga.

Vastajate selge eelistus on, et õppekava tugineks **alusväärtustele**, mis kajastuvad õppekavas tervikuna, mitte pelgalt ühe peatükina. Enamik vastajaist küll ootab väärtuste terviklikku ja ühest avamist, kuid ei nimeta neid väärtuseid konkreetselt. Ainult üksikud vastajad toovad konkreetselt välja, et alusväärtusteks võiksid olla demokraatia ja multikultuursuse väärtustamine või lihtsalt üldtunnustatult head isikuomadused.

Väärtuste mitte nimetamise põhjuseks võib olla, et vastajad kas ei tea tegelikult, millised alusväärtused võiksid olla, või peavad neid iseenesest mõistetavaks. Analüüsides vastustes implitsiitselt väljenduvaid väärtushinnanguid võib eeldada, et tõene on pigem teine hüpotees – lasteaiasõpetajad ja juhid on harjunud tegutsema väärtusruumis, milles peetakse oluliseks õppijakesksust, lapsest lähtumist, demokraatiat, õpetaja autonoomiat ja nad ei taha tegutseda ruumis, kus valitsevad teistsugused väärtused.

Kuivõrd sihtrühma ootus väärtuste järele on ilmne, siis toovad töö autorid soovitusena välja, et õppekavaarenduse alguses nii riigi kui lasteaias tasandil on tarvis läbivates väärtustes selgesõnaliselt kokku leppida. See osutub eriti tähtsaks just alushariduses, kuna esimeses haridusastmes kogetud väärtused on lapsele ühtlasi esimesteks aluspõhimõteteiks (Sutrop, 2010), millest ta oma edasistes valikutes juhinduma hakkab, väärtustega seotud valikutel on püsivad tagajärjed (Schwartz, 2012). Vähesed vastajad toovad ootusena välja uute ühiskondlik-kultuuriliste oludega arvestamise. See aga peaks demokraatliku väärtuskasvatuse ühe osana olulisel kohal olema (Blaise & Ryan, 2012; Jones *et al.*, 2001), kuna ühiskond on üha kiiremas muutumises, ei saa alahinnata alusväärtuste tähtsust varase hariduse õppekavas. Kaasaegsete ja demokraatlike alusväärtuste suhtes kokku leppimine ning nende terviklik käsitlemine õppekavas kindlustaks, et lapsest kasvab tulevikus loov, eetiline, ettevõtlik ja ennastjuhtiv ühiskonna liige (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014; Sutrop 2010).

Väärtuste osas ilmneb üks märkimisväärne vastuolu haridusteoreetiliste suundumuste ja vastanute ootuste vahel. Mitmed autorid (Cahill & Gibson, 2012; File, 2012; Sutrop, 2010) ja strateegilised dokumendid (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014; Elukestva õppe..., 2014; Koolieelse lasteasutuse seadus, 2008) toovad välja kodu väärtustamise möödapääsmatuse

õppekavas. Haridus- ja Teadusministeeriumi väitel on lasteaedade koostöö peredega heal tasemel (Alusharidus, 2019). Kodu eeskuju väärtustamise tõi aga esile ainult üks vastaja. See tulemus võib viidata asjaolule, et pedagoogid seavad alateadlikult lapse kasvatuses esikohale lasteaia õppetegevuse. Tegelikult peaks aga lasteaial olema väärtuskasvatuses perede kõrval toetav ja täiendav roll (Blaise & Ryan, 2012; Cahill & Gibson, 2012; Sutrop, 2010).

Õppekava alusväärtustega on tihedalt seotud ka **õpikäsitus**. Seda kinnitab muuhulgas asjaolu, et alusväärtuste osa suurima probleemina nähti nende konflikti õpikäsitusega. Asjaolu, et peaaegu kõik vastajad peavad õppekavas oluliseks täielikult või eelkõige lapsest lähtuvat õpikäsitust, on ühtaegu positiivne ja ootuspärane. Antud tulemus tõestab, et sihtgrupid on omaks võtnud kehtivas Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) käsitletud lapsekeskse õppekava. Kirjeldatud uurimistulemus on kooskõlas varem avaldatud Kimeri, Tuule ja Õuna (2016) ning Tuule, Õuna ja Botvina (2018) töödega.

Peamise ootusena õppekavale nähakse mängu kaudu õppimist, mis on olnud keskseks tegevuseks juba Fröbeli esimesest lasteaiaast saati. Vastajad väljendavad pahameelt liigse õpetaja poolt juhendatud mängu ning loovuse piiramise üle tööversioonis. Antud tulemused viitavad, et õpetajad hindavad kõige kõrgemalt lapsest lähtuva protsessipõhise õppekava võimalusi. Sellest järeldub, et sihtgrupid eelistaksid tervikuna kõige tõenäolisemalt näha *curriculum*-tüüpi õppekava, milles kandvaimaks oleks teostatud õppekava dimensioon. Palju loetletud individuaalsuse väärtustamise aspekt on niisamuti protsessikeskse õppekava üks omadusi (Jürimäe & Treier, 2008; Kinos & Pukk, 2010; Taba, 1962). Rohkem oodatakse lapse omaalgatuse soosimist (nn aktiivne õppija), mis näitab, et vastanud hindavad muutunud õpikäsituse põhimõtteid enda jaoks kõrgelt. Individuaalsuse tähtsus õpioskuste arendamise juures, loovus ning isikliku arengu toetamine on kajastatud ka Elukestva õppe strateegias (2014).

Sihtrühmade **õpiteooria-alaste eelistuste** järgi võib väita, et nad eelistavad lapsekeskset kogemuslikku-humanistlikku õpikäsitust. Peamiste eelistustena esitatud õpiteooriad toetavad seejuures sotsiokonstruktivistlikku lapsekeskset kasvatust.

Lisaks lapsekesksele protsessipõhisusele märkisid vastajad ka arvestataval määral õppekava sisendit. Nimelt on antud õppekavaarenduse kontekstis sisendina vaadeldav õpetaja kui professionaali ning tema vabaduse väärtustamine. Väljundipõhisust mainivad üksikud vastajad. Võrreldes protsessi, sisendit ning väljundit puudutavate vastuste arvu võib järeldada, et õpetajatel on küllalt selge arusaam nende kolme aspekti tasakaalust. See on eelduseks kvaliteetsele õppele lasteaias (Hedge & Cooper, 2014; Wood & Hedges, 2016), mida tuleks arvesse võtta õppekava arendamisel.

Kuigi strateegilised dokumendid käsitlevad põhjalikult erineval tasemel koostöise õppe võimalusi, siis vastustest seda suurel määral ei nähtu. See võib olla tingitud faktist, et tööversioonis polnud koostööd palju mainitud ning aspekt jäi lugejail lihtsalt tähelepanuta. Siiski on koostöisus üks muutunud õpikäsituse põhiprintsiipe. Samuti on see eriti määrava tähtsusega lasteaias: mäng on lapse jaoks peamine koostöise õppe vorm (Wisneski & Reifel, 2012).

Õppekava **struktuuri** juures nähakse puudustena uusi õppevaldkondi: ollakse rahul kehtiva õppekava (2008) valdkondadega. See tulemus on igati kooskõlas varasemate uuringutega: Tuule (2017) järgi kirjeldasid lasteaiasõpetajad kehtivat õppekava ideaalilähedasena, seega tuleneb kriitikatulv tööversiooni erinevusest. Siinkohal on töö autorite soovitus kaasata arendustegevusse praktikuid või teha eelnev küsitlus õpetajatele ootuste osas. Sarnast lähenemist õppekavaarendusele peavad kõige tõhusamaks ka mitmed tunnustatud haridusteoreetikud (Oliva, 1992; Taba, 1962).

Struktuurilisuse ja detailsuse osas on üldine suund, et õppekava tööversioon on tervikuna liiga mahukas ja preskriptiivne. Viimast peamiselt etteantud juhiste tõttu õppevaldkondade juures. Antud kriitika ühtib selgelt vastajate ootusega, et õpetajale peaks olema antud piisavalt autonoomsust õppeprotsessi vastavalt olukorrale kujundada. Selgub, et õpetajad soovivad eelkõige endile kui professionaalidele usaldust. Antud ootust õigustab ka õpetaja kuuenda taseme kutsestandard, mis näeb õpetaja rolli oma ala eksperdina, kelle ülesanne on iga last tema arenguteel suunata.

Läbiv ootus on, et õppekaval oleks teatav **raamistav fookus**, mis võimaldab piisavalt paindlikkust. Vastuste järgi peab kõnealune raamistik baseeruma eelpool mainitud alusväärtustel, aga ka üheks ootuseks olnud teaduslikel alustel. Sihtrühma ootuste kaudu kirjeldatav ideaalne õppekava on seega lähedane Jones jt (2001) teoreetilisele lahendusele.

Siiski selgub sarnaselt 2013. aastal läbi viidud Tuule (2017) lasteaiasõpetajate õppekava arusaamade uuringule, et konkreetseid juhiseid oodatakse keerukamate otsuste juures. Vastanud tõdesid, et õppekavas peaks põhjalikumalt olema käsitletud erivajadustega laste töö osa, seoses varajase märkamisega ka väikelaste (1,5-3 aastased) eeldatavad oskused ja arengu hindamine, infotehnoloogia ning eelnevalt mainitud väärtuskasvatuse osa. Suurem tugi antud valdkondades oleks igati õigustatud: digipädevust soosivad paremaid õpitulemusi (Michael-Luna & Heimer, 2012), erivajadustega laste arengut tuleb toetada vastavalt teaduslikele teooriatele.

Eelpool loetletud puuduste käsitlemata jätmine võib tekitada ohukohti. Juhul kui puuduvaid osasid ei analüüsita, tekib lasteaias risk nende temade katmiseks nn variõppekava

abil. Seda ei saa aga pidada kasulikuks, sest varjatud õppekava pole teadvustatud, antud valdkondade arendamine eeldab aga eesmärgistatud tööd.

Vastuste analüüsina saadud kategooriatest joonistub selgelt välja suund, milline sihtrühma ootustele vastav õppekava peaks olema, seda nii kesksete ideede kui spetsiifilisemate õppevaldkondade osas. Esitatud kriitikat võib vaadelda kaheti: kas lihtsate märkustena avaldatud tööversiooni kirjapandule või sügavama veendumusena, milline õppekava vastajate arvates ei tohiks kindlasti olla. Kahtlematult on kriitika teatud osas sümbioos mõlemast. Küsimustiku vastustes väljendatud kriitika tööversioonile väljendab magistr töö autorite hinnangul eelkõige arusaama sellest, milline õppekava ei peaks olema. Väärtuste kaardistamiseks kasutatakse ühe võimalusena seda, et kujutletakse olukorda, mil need väärtused on mingil põhjusel alla surutud (Atkinson, 2007). Antud töö tulemustes kajastus see ka empiirilisel – suure vastuste arvuga kriitika vastandub peaaegu alati sama kategooria peamisele ootusele, näiteks: lapse rolli põhiootuseks on mängu kaudu õppimine, kriitika osas toodi välja mängulise õppe alahindamine. Kuivõrd magistr töö eesmärgiks oli sihtrühmade ootuste kirjeldamine, siis analüüsitakse neid esmalt tööversiooni kontekstis ning seejärel seoses haridusteaduslike ja strateegiliste suundumustega, vastusena teisele uurimisküsimusele.

Sarnaselt vastanute üldise arvamusega, peavad töö autorid samuti praktikutena oluliseks, et õppekavas sätestatu toetuks nüüdisaegsele õpikäsitusele, oleks mõistetav ja paindlik, lasteaia ja lasteaiaõpetaja autonoomiat võimaldav ning tugineks tänapäevasele teadmisele lapse arengust.

4.1. Uurimistöö rakendatavus, piirangud ja edasiarendused

Töö tulemusena on kirjeldatud koolieelse lasteasutuse õppekava peamiste rakendajate – õpetajate ja juhtide – ootustele vastava õppekava tunnused. Selgub, et suur osa ootustest on teaduslikult põhjendatud ehk kooskõlas õppekavateooriate ja strateegiliste lähenemistega. Seega võiks töös kirjeldatud arvesse võtta uue koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava välja töötamisel.

Uuringule seadis piiranguid kontekst, milles küsitlus läbi viidi. Nimelt oli küsimustik üles ehitatud kriitikat tekitanud alushariduse riikliku õppekava tööversioonile. Selles valguses võisid vastajate ootused olla mõneti kallutatud ja emotsionaalsed. Töö piiranguna võib määratleda ka andmete kodeerimise, sest koodide määramine võib olla mõneti subjektiivne.

Tulemustest selgus, et õpetajad on omaks võtnud nüüdisaegse õpikäsituse, kuid samas jäi vähe kõlama 21. sajandile spetsiifiliste aspektide välja toomine, näiteks multikultuursus, tehnoloogia areng ja enesejuhitud koostöise õppimise oskus. Sellest tulenevalt vajaks edasist uurimistööd, kuidas õpetajad muutunud õpikäsitust koolieelse haridusasutuse õppekava valguses mõtestavad ja rakendavad.

Tänu sõnad

Käesoleva töö autorid tänavad oma alati positiivset juhendajat Maria Jürimäed, kes toetas väärtuslike kommentaaride ja nõuannetega kogu tööprotsessi jooksul. Samuti kuulub suur tänu Eesti Lasteaednike Liidule küsitluse algatamise eest ning küsimustiku autoritele Maire Tuulele, Maria Jürimäele, Evelin Sarapuule ja Jaana Kogerile. Kahtlemata on suur panus kõigil uuringus osalenutel väärtuslike andmete näol. Siirad tänu sõnad kuuluvad autorite perekondadele ja eriti Andreasele, kes olid kogu töö loomeprotsessi vältel autorite kõrval ning innustasid hea sõna, lohutava nõuandega ja kannatliku meelega. Autorid tänavad oma imelisi kursusekaaslaste toetuse, nõuannete ja ärakuulamise eest nii õpingute ajal, kui viimase aasta magistr töö õpiringides.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Julia Eskor /allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2020

Evelin Laugus /allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2020

Kasutatud kirjandus:

Alusharidus (s.a.). (2019). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus>

Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistiku peamised põhimõtted (2014). Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_komisjoni_alushariduse_ja_lapsehoiu_kvaliteediraamistik.pdf

Andarvazh, M.R., Afshar, L., & Yazdani, S. (2018). *Hidden Curriculum: An Analytical Definition*. Külastatud aadressil <https://www.researchgate.net/publication/324601247>

Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244.

Atkinson, M. (2007). *Art and Science of Coaching. Step by step system*. Exalon Publishing: Vancouver.

Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt. 2), 1–103.

Bennett, J. (2013). *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Külastatud aadressil https://www.fruhechancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/transatlanticforum_-_bennett_inclusive_curricula_for_the_early_years.pdf

Blaise, M., Ryan S. (2012). Using Critical Theory to Trouble the Early Childhood Curriculum: Is It Enough? In N. File, J. J. Mueller, & D. B. Wisneski (Eds.), *Curriculum in Early Childhood Education: re-examined, rediscovered, renewed*. (pp. 80-92). Routledge: Taylor & Francis Group.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Bowe, A. G. (2015). The development of education indicators for measuring quality in the English-speaking Caribbean: How far have we come? *Evaluation and Program Planning*, 48, 31-46.

Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: serving children from birth through age 8*. Washington DC: National Association for Education of Young Children.

Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., & Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(3), 407-423.

Cahill, B. J., Gibson, T. L. (2012). Using Critical Theories in the Curriculum. In N. File, J. J. Mueller, & D. B. Wisneski (Eds.), *Curriculum in Early Childhood Education: re-examined, rediscovered, renewed*. (pp. 93-102). Routledge: Taylor & Francis Group.

- Carneiro, P. M., & Heckman, J. J. (2003). *Human Capital Policy*. Külastatud aadressil https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=434544
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York: The Macmillan Co.
- Chua, C. (2004). *Perception of Quality in Higher Education*. Külastatud aadressil <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3578&rep=rep1&type=pdf>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*. Routledge: London and New York.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1926). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020* (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Elkind, D. (2000). Early Childhood Education: What Should We Export? In F. W. Parkay, & G. Hass (Eds.), *Curriculum planning. A contemporary Approach* (7th ed.) (pp. 352-363). Boston: Allyn and Bacon.
- File, N. (2012). The Relationship between Child Development and Early Childhood Curriculum. In N. File, J. J. Mueller, & D. B. Wisneski (Eds.), *Curriculum in Early Childhood Education: re-examined, rediscovered, renewed*. (pp. 29-41). Routledge: Taylor & Francis Group.
- Glenn-Applegate, K., Justice, L., & Kaderavek, J. (2016). How Do Caregivers Select Preschools? A Study of Children With and Without Disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 45(1), 123-153.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I, 14.01.2011, 2*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 331-352.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2019). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 koostamise ettepanek*. Külastatud aadressil https://www.valitsus.ee/sites/default/files/content-editors/arengukavad/haridusvaldkonna_arengukava_ake_28.11.2019_2dets.pdf
- Hedges, H., & Cooper, M. (2014). Engaging with holistic curriculum outcomes: deconstructing 'working theories'. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 395-408
- Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Tallinn: Medicina.
- Hytönen, J. (2000). *Lapsekeskne kasvatus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

ISSA's Definition of Quality Pedagogy. Competent Educators of the 21st Century (2010). Külastatud aadressil <https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/quality/Quality-Principles-final-WEB.pdf>

Johnson, J. A., Musial, D., Hall, G. E., Gollnick, D. M., & Dupuis, V. L. (2005). *Introduction to the foundations of American education*. Boston: Pearson Education, Inc.

Jones, E. (2000). Playing Is My Job. In F. W. Parkay, & G. Hass (Eds.), *Curriculum planning. A contemporary Approach* (7th ed.) (pp. 331-352). Boston: Allyn and Bacon.

Jones, E., Evans, K., Rencken K.-S., Stringer, C., Williams, M. (2001). *The Lively Kindergarten. Emergent Curriculum in Action*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Jürimäe, M. & Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. (6th ed.). Los Angeles: SAGE.

Kimer, M., Tuul, M., Õun, T. (2016). *Implementation of different teaching approaches in early childhood education practices in Estonia*. Külastatud aadressil <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2015.1118443>

Kinos, J., & Pukk, M. (2010). *Lapsest lähtuv kasvatus*. Tallinn: Tea Kirjastus.

Kirschner, A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I*, 03.09.2013, 36. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13363346?leiaKehtiv>

Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis (2015). *Riigi Teataja I*, 23.09.2015, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123092015001>

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2008*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>

Koolieelse lasteasutuse seadus (2018). *Riigi Teataja I 1999*, 27, 387. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>

Kragh-Müller, G., & Ringsmose, C. (2015). Educational Quality in Preschool Centers. *Childhood Education*, 91(3), 198-205.

Krips, H. (2011). *Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: Atlex.

Krull, E. (2009). Õppekavaülesed ideed Eesti õppekavades. *Haridus 11-12*, 34-41.

Kutsekoda (2018). *Kutsestandard. Õpetaja tase 6*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10747319/>

Laevers, F. (1995). *An Exploration of the Concept of involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. Dundee: Scottish CCC.

- Laevers, F. (2004). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Külastatud aadressil <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Laherand, M-L. (2012). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Sulesepp.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Malinen, P. (1992). *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2006). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.-M., Lin, C.-H. & Sun, P.-Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(4), 451-464.
- Michael-Luna, S., & Heimer, L. G. (2012). Creative Curriculum and HighScope Curriculum: Constructing Possibilities in Early Education. N. File, J. J. Mueller, & D. B. Wisneski (Eds.), *Curriculum in Early Childhood Education: re-examined, rediscovered, renewed*. (pp. 120-132). Routledge: Taylor & Francis Group.
- Miller, J. P. (1985). Transformation as an Aim of Education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(1), 94-152.
- Moon, J. (2007). *Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria – EHEA version*. Külastatud aadressil: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Learning_Outcomes_Edinburgh_2004/77/4/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon_577774.pdf
- Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.
- Niemi, H. (2009). Õpetaja väärtuste kandja ja vahendajana. M. Sutrop, P. Valk, & K. Velbaum (Toim), *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis* (lk 27-49). Tartu, Tartu Ülikooli eetikakeskus: Eesti Keele Sihtasutus.
- Nugin, K., & Õun, T. (2017). *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias*. Tartu: AS Atlex.
- OECD (2007). *Education at Glance 2007: OECD Indicators*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39313286.pdf>
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Külastatud aadressil https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Külastatud aadressil <https://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

O’Gorman, L., & Ailwood, J. (2012). ‘They Get Fed up with Playing’: Parents’ Views on Play-based Learning in the Preparatory Year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 266-275.

Oliva, P. F. (1982). *Developing the curriculum*. Boston: Little, Brown and Company.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum - foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn and Bacon.

Ozmon, H. A. (2012). *Philosophical foundations of education ninth edition (9th ed.)*. New Jersey: Pearson.

Parker, A., & Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten: Factors Shaping Teacher Beliefs and Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 65-78.

Parklay, F. W., & Hass, G. (2000). *Curriculum planning: a contemporary approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Piaget, J. (1954). *The constuction of reality in the child*. New York: Basic Books.

Pinnegar, S., & Erickson, L. (2010). Teacher-centered curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 849-850). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Provenzo, E. F. (2009). Friedrich Froebel’s Gifts Connecting the Spiritual and Aesthetic to the Real World of Play and Learning. *American Journal of Play*, 2(1), 85-99.

Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I, 14.01.2011, 1*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>

Rutiku, S., & Lehtsaar, T. (Koost). (2006). *Õppekavaarendus kõrgkoolis*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., & Vanari, K. (Koost). (2009). *Õppekava arendamise juhendmaterjal*. Tartu: Sihtasutus Archimedes.

Ruus, V.-R. (2009). Õppekava on ühislooming ja -vastutus. M. Sutrop, P. Valk, & K. Velbaum (Toim), *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis* (lk 121-158). Tartu, Tartu Ülikooli eetikakeskus: Eesti Keele Sihtasutus.

Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>

Ryan, S. (2007). Pedagogy, child-centered. In R. S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: an international encyclopedia, Volume 3* (pp. 601-604). London: Praeger Publishers.

Saarits, Ü. (2005). Sotsiaalne areng ja kasvatus. L. Kivi & H. Sarapuu (Koost), *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat* (lk 67-71). Tartu: Atlex.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., Taggart, B., Toth, K. & Smees, R. (2014). *Influences on students’ GCSE attainment and progress at age 16: effective pre-school, primary & secondary education project (EPPSE)*. Külastatud aadressil

[https://www.ucl.ac.uk/ioe/sites/ioe/files/RB352_-_](https://www.ucl.ac.uk/ioe/sites/ioe/files/RB352_-_Influences_on_Students_GCSE_Attainment_and_Progress_at_Age_16_Brief.pdf)

[_Influences_on_Students_GCSE_Attainment_and_Progress_at_Age_16_Brief.pdf](https://www.ucl.ac.uk/ioe/sites/ioe/files/RB352_-_Influences_on_Students_GCSE_Attainment_and_Progress_at_Age_16_Brief.pdf)

Schwab, J. J. (2013). The practical: a language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 591– 621.

Schwartz, S. H. (2012). *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*. Külastatud aadressil <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>

Stremmel, A. J. (2012). A Situated Framework: The Reggio Experience. In N. File, J. J. Mueller, & D. B. Wisneski (Eds.), *Curriculum in Early Childhood Education: re-examined, rediscovered, renewed* (pp. 133-145). Routledge: Taylor & Francis Group.

Sutrop, M. (2010). Saatesõna. M. Veisson (koost.), *Väärtused koolieelses eas. Väärtuskasvatus lasteaias*. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, Tallinna Ülikooli kasvatuseduste instituut.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.

Taggart, B., Sammons, P., Siraj, I., Sylva, K., Melhuish E., Toth, K., Smees, R., Hollingworth, K. & Welcomme, W. (2014). *Effective pre-school, primary and secondary education (EPPSE 3–16+) project: post age 16 destinations*. Külastatud aadressil <https://www.ucl.ac.uk/ioe/sites/ioe/files/16-Destinations-RR.pdf>

Tanner, D. (1996). Curriculum and instruction. In J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education. An Encyclopedia*. New York: Carland Publishing, Inc., 123–125.

Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B., & Silm, H. (2019). *PISA 2018. Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. Tallinn: Atlex.

Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a childcentered classroom: resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39.

Tuul, M. (2017). *Lasteaiaõpetajate arusaamad õppekavadest ja laste õppimisest ning hinnang õpetaja pedagoogilisele tegevusele lapsekeskse kasvatus kontekstis*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool.

Tuul, M., Õun, T., & Botvina, U. (2018). Hea Alguse programmi rakendavate ja mitterakendavate rühmade õpetajate hinnangud oma tegevustele lapsekeskse kasvatus kontekstis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 6(1), 102-135. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.05>

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. London: University of Chicago Press.

Veisson, M., & Kuurme, T. (2010). Ülevaade väärtustest, väärtuskasvatusest ja moraalist. M. Veisson (koost.), *Väärtused koolieelses eas. Väärtuskasvatus lasteaias*. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, Tallinna Ülikooli kasvatuseduste instituut.

- Veisson, M. (2017). Lapse arengu- ja õppimisteooriad. K. Kingo (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias* (lk 10-45). Tartu: AS Atlex.
- Vejleskov, H. (1995). Introduction. In F. Laevers, *An Exploration of the Concept of involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education* (pp.17-22). Dundee: Scottish CCC.
- Võgotski, L. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- Võgotski, L. (2003). *Psihhologia razvitija tšeloveka*. Moskva: Smõsl.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: People's Institute.
- Westbury, I. (2008). Making curricula: why do states make curricula, and how? In F. Connelly, M. He & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 45-66). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976572.n3>
- Õpetaja kutsestandard. (2019). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10747319/>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Küsimustik „Tagasiside lasteaia riikliku õppekava tööversioonile“

Tagasiside lasteaia riikliku õppekava tööversioonile

Austatud vastaja!

Valminud on lasteaia riikliku õppekava tööversioon, millele oodatakse tagasisidet oktoobri lõpuni. Kuna riikliku õppekava kaudu esitatakse alushariduse põhisuunad, siis on väga oluline, et selles sätestatu oleks üheselt mõistetav, tugineks tänapäevastele teadmiste lapse arengust ning oleks kooskõlas nüüdisaegse õpikäsituse ning õpetamise alusväärtustega. Selleks, et õppekava saaks võimalikult hea, on oluline, et võimalikult paljud alushariduse eksperdid (õpetajad, juhid, erispetsialistid, alushariduse valdkonna õppejõud) annaksid oma hinnangu õppekava tööversioonile ning tootsid välja õppekava paranduskohad.

Palun leidke aega alltoodud küsimustele vastamiseks, sest igaühe arvamus on oluline. Ainult oma arvamust välja öeldes saame mõjutada õppekavaarendust. Küsimustik tuleb täita ühekorraga, vahepealne vastuste salvestamine ei ole kahjuks võimalik, seepärast palun varuge aega selle küsimustiku täitmiseks (selleks, et tagasiside oleks võimalikult täpne, tuleb aega-ajalt õppekava tööversiooni uuesti tähelepanelikult lugeda). Kuna küsitlustulemuste põhjal antakse Eesti Lasteaednike Liidu poolt hinnang riikliku õppekava tööversioonile ning tehakse ettepanekud selle muutmiseks või täiendamiseks, siis on oluline, et Teie arvamus jõuaks meieni hiljemalt 25. oktoobriks - nii jääb meil aega ka kokkuvõtete tegemiseks. Kokkuvõtte küsitlustulemustest esitatakse ka Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna peaekspert Tiina Petersonile.

Kui Teil tekib küsimustiku täitmisega seonduvalt küsimusi, siis võite kirjutada aadressil maire.tuul@tlu.ee, Maria.Jurimae@ut.ee, sarapuuevelin@gmail.com või jaana.koger@tera.tartu.ee.

Ette tänades
ELAL meeskond

I ÕPPEKAVA NIMETUS, ÜLDINE KONTSEPTSIOON JA STRUKTUUR

Description (optional)

1. Riikliku õppekava tööversiooni nimetus on praegu „Lasteaia riiklik õppekava“.

- 1. Olen selle nimetusega rahul.
- 2. See pole just sobivaim nimetus, aga võib jääda ka nii.
- 3. See nimetus tuleks kindlasti ära muuta.

Kui arvate, et dokumendi nimetust tuleks kindlasti muuta, siis milline on Teie ettepanek?

Long answer text

2. Järgnevalt on esitatud erinevad väited riikliku õppekava tööversiooni ülesehituse ja peatükkide vajalikkuse ning selguse kohta. Palun märkige, kuivõrd Te nõustute nende väidetega.

	1. Ei nõustu	2. Pigem ei nõu...	3. Nii ja naa	4. Pigem nõust...	5. Nõustun
1. Õppekava on...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Kõik õppekav...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Õppekava pe...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Õppekavas e...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Õppekava on...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Õppekavas o...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Õppekavas o...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Õppekavas k...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Õppekava on...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Õppekava o...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Õppekava o...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Õppekava on terviklik dokument
2. Kõik õppekavas toodud peatükid on vajalikud
3. Õppekava peatükid on loogilises järjestuses
4. Õppekavas esitatu on üheselt mõistetav
5. Õppekava on lihtne lugeda
6. Õppekavas on esitatud vaid olulist informatsiooni
7. Õppekavas on kasutatud alushariduse valdkonna terminoloogiat
8. Õppekavas kasutatud mõisted on mulle arusaadavad
9. Õppekavas kasutatud mõisted on mulle arusaadavad
10. Õppekava on kooskõlas uuenenud õpikäsitusega (laps on aktiivne õppija, kes on kaasatud ka õppetegevuste kavandamisse, õpetaja on oma ala professionaal, kes ei vaja täpseid ettekirjutusi)
11. Õppekava on kooskõlas Euroopa suundumustega alushariduse valdkonnas

II HINNANG ÕPPEKAVA ÜLDOSALE

Description (optional)

4. Järgnevalt on esitatud erinevad väited riikliku õppekava üldosa kohta. Palun märkige, kuivõrd Te nõustute nende väidetega. Õppekava üldosa:

	1. Ei nõustu	2. Pigem ei nõu...	3. Nii ja naa	4. Pigem nõust...	5. Nõustun
1) on loogilise ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) kannab selg...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) on hästi mõi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) sisaldab vaid...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) põhineb täna...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) on hästi koo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) annab hea ül...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) annab hea ül...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 1) on loogilise ülesehitusega
- 2) kannab selget sõnumit
- 3) on hästi mõistetav
- 4) sisaldab vaid olulist informatsiooni
- 5) põhineb tänapäevasel teabel lapse arengust
- 6) on hästi kooskõlas nüüdisaegse õpikäsitusega
- 7) annab hea ülevaate õppekava aluseks olevast õpikäsitusest
- 8) annab hea ülevaate lasteaia õppekava koostamise põhimõtetest

4.1 Teie kommentaarid:

Long answer text

5. Kui rahul olete õppekava üldosaga?

	1	2	3	4	5	
Ei ole üldse rahul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Olen väga rahul

⋮

5.1 Palun selgitage oma rahulolu/rahulolematust

Long answer text

⋮

III HINNANG SISUVALDKONDADE KAVADELE

Description (optional)

6. Järgnevalt on esitatud erinevad väited õppekava jaotise "Sisuvaldkondade kavad" kohta. Palun märkige, kui võrd Te nõustute nende väidetega.

	1. Ei nõustu	2. Pigem ei nõu...	3. Nii ja naa	4. Pigem nõust...	5. Nõustun
1. Õppesisu jao...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Valdkondade...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Valdkondade...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Valdkondade...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Pean vajaliku...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Pean vajaliku...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Pean vajaliku...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Saan aru, mi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Esitatud eeld...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Pean vajalik...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Pean vajalik...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Pean vajalik...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Õppesisu jaotus valdkondadesse on loogiline
2. Valdkondade eesmärgid on selgelt sõnastatud
3. Valdkondade eesmärkide sõnastus on kooskõlas nüüdisaegse õpikäsitusega
4. Valdkondades sõnastatud eesmärgid on lastele eakohased.
5. Pean vajalikuks konkreetsete õppeteemade ja mõistete esitamist õppevaldkondades
6. Pean vajalikuks eesti keele osas konkreetsete ettelugemis-, vestlus- ja jutustamisteemade väljatoomist
7. Pean vajalikuks muusika osas konkreetsete laulude väljatoomist
8. Saan aru, miks on eeldatavad tulemused välja toodud 5aastastele ja 6-7aastastele lastele
9. Esitatud eeldatavad tulemused on lastele eakohased
10. Pean vajalikuks, et igas valdkonnas on eraldi selgitatud õppekeskkondi
11. Pean vajalikuks lõimingu võimaluste selgitamist igas valdkonnas
12. Pean vajalikuks iga valdkonna juures seletuskirja esitamist

6.1 Teie kommentaarid:

Long answer text

7. Kui rahul olete õppekava osaga "Sisuvaldkondade kavad"?

1 2 3 4 5

Ei ole üldse rahul Olen väga rahul

7.1 Palun selgitage oma rahulolu/rahulolematust

Long answer text

IV HINNANG KÕNE ARENGUT, MÄNGU JA KÕLBELIST ARENGUT PUUDUTAVATELE OSADELE
ÕPPEKAVAS

Description (optional)

8. Kui vajalikuks peate, et et riiklikus õppekavas oleksid eraldi peatükkidena ...

1. Üldse ei pea ... 2. Pigem ei pea... 3. Nii ja naa 4. Pigem pean ... 5. Pean väga v...

1) lapse kõne a...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) mäng?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) ühiste alusvä...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1) lapse kõne areng, selle etapid ja koolivalmiduse kujunemine?

2) mäng?

3) ühiste alusväärtuste loomine ja kõlbeline kasvatus?

9. Kui rahul olete peatüki "Lapse kõne areng, selle etapid ja koolivalmiduse kujunemine" sisuga?

	1	2	3	4	5	
Ei ole üldse rahul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Olen väga rahul

9.1 Palun selgitage oma rahulolu/rahulolematust

Long answer text

10. Kui rahul olete peatüki "Mäng" sisuga?

	1	2	3	4	5	
Ei ole üldse rahul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Olen väga rahul

10.1 Palun selgitage oma rahulolu/rahulolematust

Long answer text

11. Kui rahul olete peatüki "Ühiste alusväärtuste loomine ja kõlbeline kasvatus" sisuga?

	1	2	3	4	5	
Ei ole üldse rahul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Olen väga rahul

11.1 Palun selgitage oma rahulolu/rahulolematust

Long answer text

V ÜLDHINNANG LASTEAIA RIIKLIKU ÕPPEKAVA TÖÖVERSIONILE

Description (optional)

...

12. Palun andke üldhinnang lasteaia riikliku õppekava tööversioonile. Õppekava tööversioon on:

- 1) riiklikuks õppekavaks mitesobilik, selle versiooni edasiarendamine on mõttetu.
- 2) põhjalikku ümbertöötamist vajav, kuid sellest võib veel asja saada.
- 3) rahuldav, mõningast täiendamist vajav.
- 4) hea, vajab vaid vähesel määral täiendamist ja parandamist.
- 5) väga hea, täiendamist ja parandamist ei vaja.

13. Eelmisel õppeaastal käis koos alushariduse spetsialistidest (praktikud, erialaliitude esindajad, ülikoolide õppejõud jt alusharidusega seotud isikud) koosnev riikliku õppekava muutmise eelnõu väljatöötamise ekspertgrupp, kes andis soovitusel õppekava muutmiseks. Kas sooviksite, et see dokument:

- 1) avalikustataks.
- 2) ei avalikustataks.

Põhjendage oma vastust

Long answer text

14. Teie üldised kommentaarid ja ettepanekud seoses lasteaia riikliku õppekava tööversiooniga

Long answer text

VI TEIE OOTUSED RIIKLIKULE ÕPPEKAVALE

Description (optional)

15. Missugusele õpikäsitusele peaks tuginema riiklik õppekava?

	1	2	3	4	5	
Täiskasvanust lähtuval	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lapsest lähtuval

16. Mis peaks riiklikus õppekavas olema põhifookuses?

	1	2	3	4	5	
Konkreetsed õpitulemused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Õppeprotsess

17. Heas riiklikus õppekavas:

	1	2	3	4	5	
on ette antud käsitletavat teemad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ei ole ette antud käsitletavat teemasid

18. Heas riiklikus õppekavas:

	1	2	3	4	5	
on õpetajale antud täpsed juhised õppe- ja kasvatustegevuse korraldamiseks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	jätetakse õpetajale õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel vabadus

19. Teie hinnangul lasteaiaõpetajad:

	1	2	3	4	5	
vajavad detailset riiklikku õppekava, kus peale saavutatavate eesmärkide on ära toodud õppesisu, -meetodid ja juhised õppetegevuse korraldamiseks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ei vaja detailset riiklikku õppekava, piisab kui ette on antud saavutatavad eesmärgid ning kättesaadavad on soovituslikud juhendmaterjalid

25. Lasteaia poolt lastele huvitegevuse pakkumine võiks olla

	1	2	3	4	5	
võimalus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	riiklikult etteantud kohustus

26. Teie hinnangul peaks ...

	1	2	3	4	5	
riiklikus õppekavas olema täpselt määratletud õppe- ja kasvatustegevuste kavandamine (viis, periood)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	õppe- ja kasvatustegevuste kavandamise viis ja periood jääma otsustamiseks lasteaia tasandil

27. Millises ulatuses võiks alushariduse riikliku õppekava loomisprotsessis osaleda

	1. Nead ei pe...	2. Nad võiksid ...	3. Nad (nende ...	4. Nad (nende ...	5. Nad (nende) ...
1) valdkonna pr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) valdkonna te...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) valdkonnaväl...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) (haridus)poli...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 1) valdkonna praktikud (lasteaiaõpetajad, juhid)
- 2) valdkonna teoretikud (alushariduse valdkonna õppejõud, teadlased)
- 3) valdkonnavälised (alusharidusega mitteseotud) teoretikud
- 4) (haridus)poliitikud

Vastusevariandid:

1. Nead ei peaks omama mingit otsustusõigust õppekava sisu osas
2. Nad võiksid osaleda valmisdokumentide tagasisidestamisel
3. Nad (nende esindajad) võiksid osaleda töögrupis
4. Nad (nende esindajad) peaksid osalema töögrupis
5. Nad (nende) esindajad peaksid kandma põhivastutust õppekava arenduses

VII TAUSTANDMED

Palun märkige ära ka oma taustandmed, sest need annavad informatsiooni selle kohta, kas oma arvamust on saanud väljendada vaid kindla taustaga inimesed (näiteks ainult linnalasteaedade õpetajad vms) või on oma arvamuse saanud välja öelda kõik, kes seda on soovinud ja tulemuste põhjal saab teha suuremaid üldistusi.

1. Millises maakonnas Te töötate?

- Harju
- Hiiu
- Ida-Viru
- Jõgeva
- Järva
- Lääne-Viru
- Lääne
- Põlva
- Pärnu
- Rapla
- Saare
- Tartu
- Valga
- Viljandi
- Võru

2. Lasteaed (või muu asutus), kus Te töötate, asub:

- 1) linnas
- 2) maal

3. Te töötate:

Kui töötate mitmel ametikohal, siis palun märkige need kõik

- 1) rühmaõpetajana
- 2) liikumisõpetajana
- 3) muusikaõpetajana
- 4) juhina (direktor või õppealajuhataja)
- 5) erispetsialistina (logopeed, eripedagoog, psühholoog)
- 6) assistendina, abiõpetajana, õpetaja abina või lapse tugiisikuna
- 7) alushariduse õppejõuna
- 8) koolitajana, eksperdina
- Other...

4. Teie lasteaia töötamise staaž on ... aastat

Palun kirjutage vastusesse vaid numbrid, see lihtsustab andmete analüüsimist

Short answer text

5. Olete... aastane

Palun kirjutage vastusesse vaid numbrid, see lihtsustab andmete analüüsimist

Short answer text

6. Õppekeeleks lasteaias, kus Te töötate, on:

- 1) eesti keel
- 2) vene keel
- 3) eesti ja vene keel
- Other...

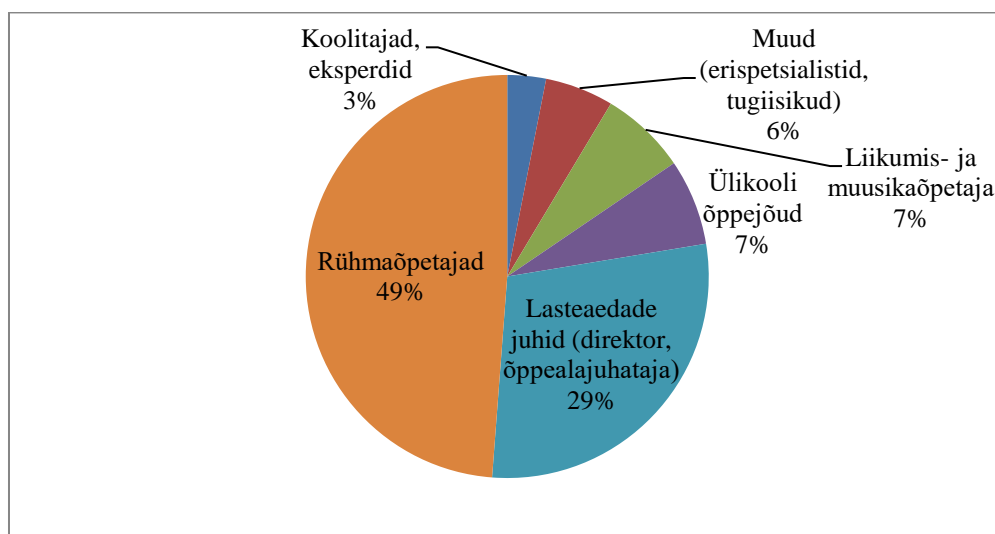
7. Teie haridustase:

- 1) mittepedagoogiline kesk- või keskeriharidus
- 2) pedagoogiline, kuid mitte erialane (alusharidus) keskeriharidus
- 3) pedagoogiline erialane (alusharidus) keskeriharidus
- 4) mittepedagoogiline kõrgharidus
- 5) pedagoogiline, kuid mitte erialane (alusharidus) kõrgharidus
- 6) pedagoogiline erialane (alusharidus) kõrgharidus
- Other...

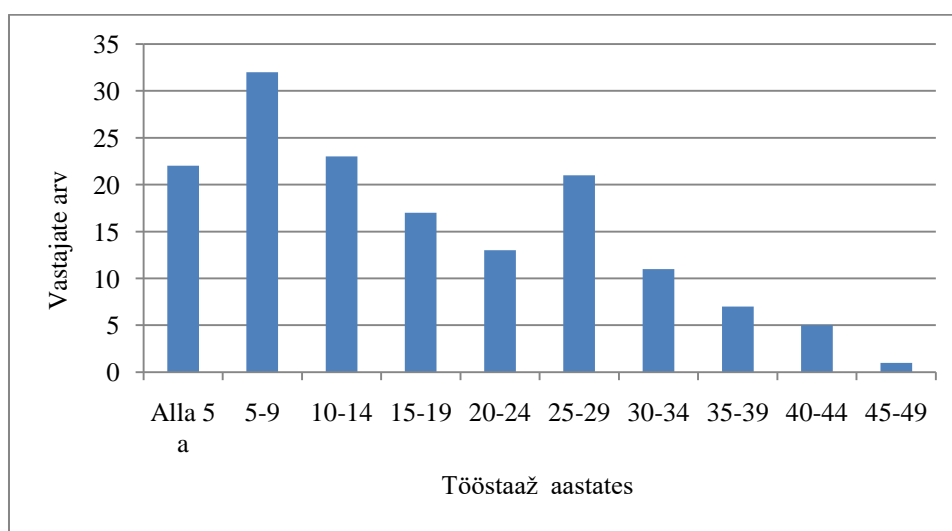
AITÄH VASTAMAST!

Description (optional)

Lisa 2. Kokkuvõtte uuritavate taustandmetest



Joonis 1. Vastajate protsentuaalne jaotus ametikohtade alusel.



Joonis 2. Vastajate tööstaaž lasteaias.

Tabel 1. Vastajate vanus vanuserühmade kaupa

Vanuserühm	Vastajate arv	Vanuserühm	Vastajate arv
20-24 a	5	45-49 a	32
25-29 a	18	50-54 a	23
30-34 a	12	55-59 a	10
35-39 a	19	60-64 a	10
40-44 a	17	65-69 a	3

Märkus. Seitse vastajat ei soovinud oma vanust märkida.

Tabel 2. Vastajate haridustase

Haridustase	Vastajate arv
Pedagoogiline erialane (alusharidus) kõrgharidus	122
Pedagoogiline, kuid mitte erialane (alusharidus) kõrgharidus	19
Mittepedagoogiline kõrgharidus	5
Pedagoogiline erialane (alusharidus) keskeriharidus	3
Erialane magistrikraad	3
Pedagoogiline, kuid mitte erialane (alusharidus) keskeriharidus	1
Pedagoogiline erialane kõrgharidus omandamisel	1
Mitteerialane magistrikraad	1
Doktorikraad	1

Tabel 3. Vastanud töökohaks oleva (või endise töökoha) lasteaia õppekeele järgi

Lasteaia õppekeel	Vastajate arv
Eesti keel	138
Eesti ja vene keel	8
Eesti ja inglise keel	2
Vene keel	1
Eesti, inglise ja prantsuse keel	1

Märkus. Kuus vastajat polnud lasteaias töötanud või jätsid muul põhjusel õppekeele märkimata.

Lisa 3. Väljavõte MaxQDA programmiga tekkinud koodiraamatust

Code System	Count
Code System	3484
+ MUU	57
- Ootused RÕKle	0
+ järjepidevus	37
+ tüüp ja struktuur	109
+ stiil/sisu/tekst (4)	35
+ alusväärtused	65
+ õpikäsitus (2)	257
+ lapse roll	73
+ õpetaja roll	64
+ koostajad	85
- kriitika tööversioonile	0
+ Järjepidevus	26
+ tüüp ja struktuur	445
+ stiil/sisu/tekst (4)	299
+ alusväärtused	49
+ Väljundipõhisus	8
+ lapse arengu toetamine valdkond	18
+ õpikäsitus (2)	393
+ lapse roll	44
+ õpetaja roll	98
+ õppekava nimetus	111
+ üldine suhtumine	37

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Julia Eskor ja Evelin Laugus,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose

Alushariduse töötajate ja ekspertide ootused koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale Haridus- ja Teadusministeeriumi algatatud õppekavaarenduse kontekstis,

mille juhendaja on õppekavateooria assistent ja peaspetsialist Maria Jürimäe,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Julia Eskor ja Evelin Laugus

19.05.2020