

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduskond
Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond

**EESTI ÜLDHARIDUSKOOLI RIIKLIKU ÕPPEKAVA
ARENDUSPROTSESSI KAJASTAMINE ÕPETAJATE LEHES
Bakalaureusetöö (8 AP)**

Pihel Kutsar
Juhendaja: dots. Veronika Kalmus, Ph.D.

Tartu
2006

Sisukord

Sissejuhatus	3
I Teoreetiline ja empiiriline taust.....	6
1.1 Õppekavaga seotud põhimõistetest	6
1.2 Õppekava kui ühiskondlik lepe	7
1.3 Õppekava kui konflikt	9
1.4 Meedia roll õppekava arendamisel	12
1.5 Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava arendus	13
II Uurimiseesmärgid ja meetod.....	17
2.1. Uurimisküsimused ja hüpoteesid.....	17
2.2. Meetodite kirjeldus	18
2.2.1 Kvantitatiivne kontentanalüüs	18
2.2.2 Kvalitatiivne sisuanalüüs.....	18
2.3. Valim.....	19
III Uurimistulemused.....	22
3.1 Kvantitatiivse kontentanalüüsi tulemused	22
3.1.1 Loo tunnused ja autor.....	22
3.1.2 Lugude meelestatus ja allikad.....	25
3.1.3 Teemade kajastamine lugudes	28
3.2 Kvalitatiivse tekstianalüüsi tulemused.....	29
3.2.1 Õppekava kui ühiskondlik lepe	29
3.2.2 Õppekava kui konflikt.....	32
3.2.3 Õppekavaarenduse tunnusjooned	34
3.2.4 Õppekavaarendus kui poliitiline protsess.....	40
IV Diskussioon ja järeldused	42
Kokkuvõte	45
Summary	47
Kasutatud kirjandus	49
Lisad.....	54
Lisa 1. Kodeerimisjuhend	54
Lisa 2. Kontentanalüüsi kokkuvõte	58

Sissejuhatus

Haridussüsteem on oma olemuselt konservatiivne, kuid koos ühiskonna keerulisemaks muutumisega toimuvad muutused ka siin. Haridusmuutus puudutab ühel või teisel viisil kogu ühiskonda, mistõttu haridusmuutuse väljatöötamine ja elluviimine on kogu ühiskonna ülesanne.

Eestis on haridussüsteemi reformitud korduvalt, nii nõukogude ajal kui ka pärast iseseisvuse taastamist. Üheks olulisemaks mehhanismiks, mis suunab ühiskonda ühele või teisele rajale, on haridusstrateegia. Haridusstrateegilisi dokumente on viimase kümnekonna aasta jooksul koostatud mitmeid: Õppiv Eesti (1997), Eesti haridusstrateegia (1998), Eesti haridusstsenaariumid 2015 (1998), Eesti haridussüsteemi arengukava aastani 2010 (1999), Eesti haridussüsteemi arengukontseptsioon (2000), Õpi-Eesti (2001), 21. sajandi haridus (2004). Suurem osa nendest dokumentidest on aga jäänud kinnitamata. Kinnitamata kavad võivad ühelt poolt näidata nii seda, et kavade koostajatel pole selget kontseptsiooni hariduse arendussuundadest, kui ka teiselt poolt seda, et muudatuste vajaduse ja vajalike suundade osas esineb mitmesuguseid seisukohti.

Eesti haridusteadlased on Eesti 20. sajandi lõpul toimunud haridusreformid jaganud nelja teineteisele järgnevasse perioodi: poliitiline periood (1987–1991), ülesehitav periood (1991–1995), strateegiline periood (1995–1999) ning tegevuslik periood (alates 1999. aastast). Selle klassifikatsiooni järgi on Eestis hetkel tegevuslik periood, mis kannab endas loosungit “Strateegialt tegudele!”. Põhiprobleemiks tegevuslikus perioodis on see, kuidas valitud õpiühiskonna trajektoorilt olulisel määral kõrvale ei kaldutaks või et protsess vastassuunas kulgema ei hakkaks. Üheks selliseks põhjuseks võib olla huvide tasakaalustamatus haridusprotsessi juhtimisel (Ruus 2000).

Üks valdkond, kus pole suudetud leida üksmeelt ning kus on olnud raskusi otsustavate valikute tegemisega, on üldhariduskoolide õppekavade arendamine. Peamiseks otsustamist takistanud teguriks on olnud valitsuste vahetustega kaasnev hariduspoliitika muutumine. Mitmed haridusstrateegiad on välja toonud selle, et õppekavade arendamine peab olema eesmärgikindel ja järjepidev protsess ning

hariduse sisuline uuenemine õppekavade kaudu peab kujunema kindlaks süsteemiks. Kuid Eesti kogemus näitab, et just see on haridussüsteemis üks suuremaid probleeme.

Üldhariduskoolide õppekavade arendamine on hariduse üks kesksemaid valdkondi, sest õppekava määratleb, milliseid oskusi ja teadmisi ning väärtushinnanguid peaks kool noorele inimesele vahendama. Kuna iga uue õppekava kinnitamine ja rakendamine toob hariduses endaga kaasa suuri muutusi, võib ka üldhariduskoolide õppekava muutmine tähendada olulist haridusreformi/haridusmuutust. Kuid seda reformi on äärmiselt keeruline läbi viia, sest üldhariduse andmisega on seotud mitmeid osapooli – lapsi, lapsevanemaid, õpetajaid, koolijuhte, haridusametnikke jne.

Haridusreformidesse suhtumine näib nii Eestis kui ka mujal maailmas olevat üpris ettevaatlik. Seda näitab paljude haridusstrateegiade läbikukkumine – proovitud on palju, kuid tulemus vastab väga harva reformijate ootustele. Pidevad muutused ja reformid suurendavad vastupanu muutustele. Üheks sellise vastupanu tekkimise põhjuseks on, et inimesed ei ole teadlikud sellest, mis ja millisel eesmärgil toimub. Järelikult on vaja kaasata kõik sihtrühmad, kes on õppekavaarenduses olulised. Esiteks saavad osalejad kaasamise käigus välja öelda oma ettepanekud, et välja töötada ühiskonna muutuvatele vajadustele vastav õppekava. Teiseks aitab osalemine suurendada enesekindlust hariduse valdkonnas, suurendada haridusalast kompetentsust ning vähendada uuendustega kaasnevat ebakindlust.

Õppekavaarendus on avalik protsess ning peab olema avaliku kommunikatsiooni keskmes. On oluline, et meedia seda protsessi jälgiks. Selle kaudu saavad õppekavaarendajad tutvustada oma tööd ning haridusavalikkus anda tagasisidet, sest õppekavaarendus on pidevate arutelude ja pideva täiustamise objekt. Erinevad sihtrühmad saavad välja öelda, kas nad on nõus õppekava sisuga ning kuivõrd nad on rahul õppekava arendusprotsessiga. Kui avalikkuse meelest on õppekava arendus antud valedesse kättesse, siis on just meedia see koht, mille kaudu see välja öelda.

Käesoleva töö eesmärgiks on analüüsida Õpetajate Lehe kajastusi põhikooli- ja gümnaasiumi õppekava arendusprotsessi kohta 2005. aastal. Kes on need isikud, kes võtavad arendusteemadel sõna; milline on nende hinnang protsessile ja sellele, mida oleks vaja protsessi juures muuta.

Töö koosneb järgmistest osadest: (1) teoreetiline ja empiiriline taust, (2) uurimiseesmärgid ja meetod, (3) uurimistulemused ning (4) diskussioon ja järeldused.

Esimeses peatükis esitan õppekavaarendusega seotud põhimõisted ning teoreetilise tausta. Samuti annan lühikese ülevaate Eesti põhikooli ja gümnaasiumi õppekava arendusest.

Metoodika osas esitan uurimisprogrammi – toon välja uurimisküsimused ning hüpoteesid, kirjeldan meetodit ning valimit.

Kolmandas peatükis esitan kvantitatiivse kontentalüüsi ja kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemused.

Diskussiooni ja järelduste osas vastan töö uurimisküsimustele ning seostan töö tulemused teoreetilise materjaliga.

I Teoretiline ja empiiriline taust

1.1 Õppekavaga seotud põhimõistetest

Käesolevas töös analüüsitavates tekstides on tekstide autorid kasutanud erinevaid haridusspetsiifilisi termineid. Pean vajalikuks need käesoleva töö jaoks lahti seletada.

Üldharidus on teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ning käitumisharjumuste süsteem, mis võimaldab inimesel kujuneda pidevalt arenevaks isiksuseks, kes on suuteline elama väärikalt, austama iseennast, oma perekonda, kaasinimesi ja loodust, valima ning omandama talle sobivat elukutset, tegutsema loovalt ning kandma kodanikuvastutust (RT 1992, 12, 192).

Haridusreform on riiki tervikuna mõjustav valitsuse poolt suunatud ja parlamendi poolt legaliseeritud tegevus hariduse ideoloogia, sisu või haridussüsteemi struktuuri muutmisel (Läänemets 1999:44).

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava määrab kindlaks põhikooli ja gümnaasiumi õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid, riikliku õppekava põhimõtted, omandatavad pädevused, õppekorralduse alused, kohustuslikud õppeained ja tunnijaotusplaanid, nõuded kooliastmete ja kooli lõpetamiseks ning kooliõppekava ülesehituse ja koostamise põhimõtted, olenemata kooli õiguslikust seisundist. Riiklik õppekava koosneb üldosast, ainekavadest ja läbivatest teemadest. Riikliku õppekava koostamisel ja arendamisel lähtutakse õigusaktidest, hariduspoliitilistest dokumentidest, teadusuuringutest, Eesti ja rahvusvahelistest koolikogemustest, rahvusvaheliste organisatsioonide hariduspoliitilistest dokumentidest ning soovitudest (RT I 2002, 20, 116).

Põhikooli- ja gümnaasiumi riikliku õppekava kinnitab Vabariigi Valitsus.

Õppekava arendus on õppekava täiustamine nii riiklikul kui ka kooli tasandil (Maanso & Unt 2003).

Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus (TÜ ÕAK) on 2000. aasta oktoobris Tartu Ülikooli ja Haridusministeeriumi vahel sõlmitud lepingu alusel loodud asutus, mille ülesanneteks on uurimis- ja arendustööde korraldamine õppekava üldpõhimõtete ning ainekavade kujundamiseks; ekspertrühmade kogunemiste ja infovahetuse organiseerimine; üldsuse teavitamine õppekava arendustöö käigust ja tulemustest; õppekavaalase informatsiooni koondamine ja analüüs ning õppekavadokumentide koostamine.

Riikliku õppekavaga on seotud ka järgnevad mõisted, kuid neid ma analüüsil eraldi ei kasutanud.

Kooli õppekava on dokument, milles sätestatakse õppe- ja kasvatustöö korraldus antus koolis riikliku õppekava realiseerimiseks (Läänemets 1999:44).

Õpetaja töökava on dokument, mis määratleb õpetaja töökorralduse riikliku ja kooli õppekava realiseerimiseks antus kooli tingimustes õpetatavate klasside ja ajahikute lõikes koos kasutatava õppevara põhivahendite loeteluga (Läänemets 1999:44).

Individuaalne õppekava on õppesisu ja selle omandamise korraldust iseloomustav dokument erivajadustega õpilas(t)ele, tavaliselt eristamaks õpitegevuste ja sisu korraldust üksikutele õpilastele (norm)koolis (Läänemets 1999:44).

1.2 Õppekava kui ühiskondlik lepe

Käesolevas töös lähtun ma eeldusest, et kuni pole olemas riiklikku haridusstrateegiat, mis oleks ühiskondlikuks leppeks, toimib ühiskondliku leppena õppekava.

Tartu Ülikooli haridusteaduskonna professor ja TÜ õppekava arenduskeskuse kolleegiumi liige Aaro Toomela (2003) on analüüsis “Riikliku õppekava süsteemne käsitus” välja toonud, et riiklikku õppekava võib mõista kui ühiskondlikku kokkulepet formaalselt korraldatud haridussüsteemi eesmärkide ja sisu osas. Sellest lähtudes on õppekava haridussüsteemi ja ühiskonna suhteid reguleeriv dokument.

Õppekava alusel annab ühiskond haridussüsteemile ressursid talle omistatud ülesannete täitmiseks ja loob kontrollisüsteemi hindamaks, kuidas haridussüsteem sellega toime tuleb.

Õppekava formuleerimise mõttes on haridussüsteem vaadeldav kolmeelemendilisena. Lisaks õppekavale näeb haridussüsteem ette õppe- ja kasvatustöö (eelkõige õpetamise meetodite mõttes) ning hindamissüsteemi. Laiemas tähenduses (õppekava kui ühiskondlik lepe) on haridussüsteemi osadeks ka ühiskonnaliikmed, kellega kokkuleppeks õppekava on. Ühiskond realiseerib oma tahet läbi ressursside jagamise haridussüsteemile, mida vahendab hariduspoliitika süsteem oma haridussüsteemi puudutavate otsuste ja regulatsioonidega (Toomela 2003).

Õppekava peegeldab haridussüsteemile esitatud ühiskondlikku tellimust. Seetõttu peab õppekava olema integreeritud ka ühiskonna vajadustega. Haridussüsteemis antav haridus peab täitma oma peamise eesmärgi – harmoonilise isiksuse arengu. Õppekavas lähtutakse eeldusest, et harmoonilise isiksuse arenguks ja toimimiseks on vajalikud nii erinevates ühiskondliku elu valdkondades otseselt rakendatavad kogemused kui ka üldisemat laadi kogemused, mis võimaldavad hariduse omandamise järel iseseisvalt ja paindlikult ühest ühiskondliku elu valdkonnast teise liikuda (Toomela 2003).

Ka tunnustatud haridusreformide spetsialist Michael Fullan toob raamatus “Uudne arusaam haridusmuutustest” (2006) välja, et isikliku arusaama ja ühiskondliku (jagatud) arusaama vahel on väga sügav vastastikune seos. Üks annab teisele midagi juurde ning ühe puudumine nõrgestab mõlemat. Muutuse ülim eesmärk täitub siis, kui inimesed tunnetavad, et just nemad vastutavad kogu süsteemi edukuse eest ning asuvad mõistmise kui ainsa päästerõnga otsinguile.

Emeriitprofessor Lembit Türipuu (2006) lisab Fullani mõtetele tema raamatu järeldsõnas, et haridusuuenduste eelduseks on haridusorganite, omavalitsuse, elanikkonna, lastevanemate, rahvusliku intelligentsi, massimeedia, noorsoo- ja kultuuriasutuste, õpetajate kutseliitude ja paljude teiste ühiskondlike jõudude toetus.

21. sajandi hariduse rahvusvahelise komisjoni aruandes UNESCOle on Jacques Delors (1996) rõhutanud, et reformide edukuse tagavad esiteks kohalik kogukond, (sealhulgas vanemad, koolijuhid ja õpetajad), teiseks riigivõim ja kolmandaks rahvusvaheline üldsus. Ühiskondlikud arutelud on vajalikud, sest haridus puudutab igäüht, kuna kaalul on kogu ühiskonna tulevik ning haridus võib parandada kõigi elu.

Ka Ülo Vooglaid (2006) leiab, et rahvusliku kokkuleppe sõlmimine poliitiliste jõudude ja haritlaskonna vahel hariduses on hädavajalik ning oma osa selles peab olema nii valitsusel, omavalitsustel kui ka tööandjatel ja töövõtjate organisatsioonidel. Ministerium ei saa viia läbi haridusreformi, muutmata õppekavasid.

1.3 Õppekava kui konflikt

Sissejuhatuses tõin välja, et õppekavaarendusse suhtutakse ettevaatlikult ning alati kaasneb sellega konflikte, kuna arendusse on kaasatud palju inimesi, kel on erinevad arusaamad ja vaated.

Mitmed teoreetikud on öelnud, et muutus haridussüsteemis (näiteks uue õppekava arendamine) köidab küll paljude huvi, kuid toob kaasa ka rahulolematuse. Samas on arvamused erinevad selle suhtes, kas konfliktid pigem pidurdavad või soodustavad muutust.

Michael Fullan (2006) leiab, et väliste ja sisemiste gruppide vaheliste suhete keerukus on kogu probleemi ja tähenduslikkuse seisukohalt kesksemaid. Kui kaks erinevat maailma suhtlevad, on raske jõuda ühise arusaamani ning on peaaegu kindel, et mõlemad pooled tõlgendavad ka motive valesi ning tunnevad, et neid ei mõisteta. Igal inimgrupil on palju erinevaid arusaamu ja mõtteid ning konfliktid on paratamatud. Kuid samas leiab Fullan, et lahkkelid on ka edukaks muutuseks vajalikud, sest tihti on protsessi latus kulgemine märk sellest, et tegelikult suurt midagi ei muudeta.

Ka Lembit Tüürpuu (2000) väidab, et lahkkelid on igasuguste uuenduste peamiseks probleemiks ning uuenduste paratamatuks kaaslaseks. Vastuseisu põhjusena näeb ta

ühel küljest inimeste informeerimatust, ebakindlust, oma võimetes kahtlemist, teisest küljest võivad vastuolude põhjused olla ka kogemustes ja eelarvamustes. Vastuseis võib tema meelest väljenduda nii passiivses kõrvalehoidmises kui ka aktiivses vastutöötamises. Türipuu on seisukohal, et mida oskuslikumalt suudetakse vastuseisu ennetada ja ületada, seda tulemuslikumalt kulgeb uuendus. Oluline koht uuenduste sisseviimisel on meetodikal.

Kuna haridussüsteemis tuleb arvestada individuaalsete ja rühmaerinevustega ning samas säilitada homogeensus, mis tagab üldistest reeglitest kinnipidamise, on haridussüsteemis palju pingeid, leiab Jacques Delors (2000). Haridus peab looma ühiskonna sidusust, samas kui haridust süüdistatakse erinevate tõrjutuse viiside (nt hariduslik kihistumine) tekkes. Õppekava arendajad seisavad raske ülesande ees – kuidas ühiskond taas ühtseks luua. Ületada tuleb ka erinevate sihtgruppide eraldatus- ja pettumustunne.

Jürgen Habermas toob oma raamatus „Avalikkuse struktuurimuutus” (2001) välja selle, et konfliktid tekivad erinevate gruppide huvide põrkumisel ning on seotud jaotamisprobleemidega, millele annavad lahenduse vaid kompromissid.

Õppekava arendusprotsessiga seotud konfliktid on paratamatud ja jagunevad eelkõige kaheks (Bähr *et al* 1999):

1. Teadmiskonfliktid (ingl. k.: *Knowledge Conflicts*) – erinevad grupid tajuvad ning valivad erinevaid teadmisi õppekavasse. Tuleb teha valikuid, mis on vajalik ka uues õppekavas.
2. Positsioonikonfliktid (ingl. k.: *Conflicts of Position*) – siin on kesksel kohal vastasseis positsiooni ja isikliku taseme vahel. Neid võib kutsuda ka „tegutsejate tasandi konfliktideks” (ingl. k.: *actor-level-conflicts*). Õppekava koostajad liiguvad „väljal”, mis on täis pingeid, vastuolusid ja erinevusi.

Michael Apple kirjutab oma raamatus „Ideology and Curriculum” (2004), et väga tavaline on arusaam, et konfliktid erinevate inimgruppide vahel on loomupäraselt ja fundamentaalselt halvad ning neid tuleb pigem vältida kui näha neis „edasiviivat jõudu” ühiskonnas. „Õnnelikku koostegevust” nähakse prima elamisviisina. Apple vaidleb sellele vastu. Ta väidab, et konfliktid on ühiskonna muutuva struktuuri

„produktid” ning neid peab vaatama kui progressi, mis viib ühiskonda edasi. Ühiskonna „korrapäraks” saab seega muutuste regulaarsus.

Pierre Bourdieu (2003) sõnul on iga ühiskond vaadeldav erinevate väljade kogumina. Kõige laiemalt eristuvad majandusväli, kultuuriväli ja poliitikaväli. Majandusväli hõlmab kõiki majandustegevusega seotud alasid ja selle lähedal on poliitikaväli. Kultuurivälja jagab Bourdieu tinglikult kolmeks: habituseks, tarbitavateks kultuurikaupadeks ja akadeemiliseks tunnustuseks. Kõiki välju üritab koordineerida võimuväli ning väljad omakorda üritavad koordineerida võimuvälja hõivamist oma sotsiaalsete agentide poolt.

Bourdieu väidab (2003:117), et kui näiteks pisimgi katsetus muuta koolide õppekava ja eriti erinevate õppeainete jaotust ainekavas kohtab peaaegu alati ja igal pool tohutut vastuseisu, siis mitte ainult sellepärast, et ülivõimsad korporatiivsed huvid (eeskätt õpetajate kui asjaosaliste huvid) kaitsevad kehtivat koolikorraldust, vaid ka sellepärast, et kultuuriasjad, iseäranis nendega seonduvad sotsiaalsed jaotused ja hierarhiad, on olemuselt kujundatud riigi tegevuse poolt, mis, kehtestades need korruga nii asjades kui inimeste peades, laseb kultuurilisel meelevaldsusel paistagi loomulikkusena.

Eriti tuntav on riigi mõjuvõim just sümboolse tootmise vallas: avalikud ametiasutused ja nende esindajad on “sotsiaalsete probleemide” suurtootjad, mida sotsiaalteadus sageli üksnes ratifitseerib, võttes nad üle sotsioloogiliste probleemidena. Riigi konstrueerimine käib paralleelselt võimuvälja konstrueerimisega, mille piirides eri liiki kapitali valdajad võitlevad põhiliselt riigivõimu pärast, see tähendab riikliku kapitali pärast, mis annab neile võimu erinevate kapitaliliikide ja nende taastootmise üle (peamiselt haridussüsteemi kaudu) (Bourdieu 2003: 123).

Prantsuse filosoof Louis Althusser (1971) on nimetanud haridussüsteemi „ideoloogiliseks riigiaparaadiks” – institutsiooniks, mis tegutseb nähtamatult väärtusi luues. Teine kategooria, nn „repressiivne riigiaparaat” – politsei, kohus, sõjavägi – on juba selgelt jõumeetoditega kapitalistliku süsteemi taastootjad. Haridussüsteemi tugevus seisnebki tema nähtamatuses – oma näilise perifeersuse tõttu tundub see usutav, veenev ning ideoloogiavaba.

1.4 Meedia roll õppekava arendamisel

Arvamused hariduse käsitlemise osakaalu üle Eesti meedias on erinevad. Anu Toots (2000) leiab, et avalik arvamus hariduse küsimustes on veel toores, kujunemata ja väheuuritud, samas kui Ülo Vooglaid arvab (2006), et hariduse üle on meedias arutletud tunduvalt rohkem kui millegi muu üle. Siiski ollakse ühel meelel, et haridus peab olema avaliku kommunikatsiooni keskmes ning haridusalase sotsiaalse dialoogi loomine on vajalik.

Kohaliku kogukonna osavõtt vajaduste hindamisest valitsuse ning teiste asjasthuvitatud ühiskonnagruppidega toimuva dialoogi kaudu on oluline samm hariduse kvaliteedi parandamisel. Dialoogi jätkamine meedia ja kohalike arutelude kaudu, vanemate harimine ja õpetajate täienduskoolitamine aitab enamasti suurendada teadlikkust, teravdada otsustusvõimet ja arendada kohalikke võimalusi. Kui kogukonnad võtavad endale suurema vastutuse omaenda arengu eest, siis õpivad nad hindama hariduse rolli nii ühiskondlike sihtide saavutamisel kui ka elukvaliteedi parandamisel (Delors 1996: 26).

Dennis McQuail toob välja neli peamist põhimõtet, mida meedialt oodatakse:

- jälgida pidevalt sündmusi, ideid ja avaliku elu tegelasi, mille tulemuseks on nii avalikkusele suunatud teadetevoog kui ka moraalse ja sotsiaalse elukorralduse vastu eksimise esiletoomine;
- pakkuda sõltumatut ja põhjalikku kriitikat ühiskonna ja selle institutsioonide kohta;
- julgustada eneseväljendust ja sotsiaalset osalust, pakkuda selleks vahendeid võimalikult paljudele;
- osaleda ühiste arusaamade ja identiteedi kujunemises, tugevdada sotsiaalset sidusust (McQuail 2000: 144).

Meedia pakub võimalusi väljendada mõtteid, tõekspidamisi ja vaateid maailma kohta, seega on meedia foorumiks ühiskonna erinevatele huvidele. Meedia võib vähendada

sotsiaalseid konflikte, suurendades vastastikuse arusaamise võimalusi vaenulike gruppide või huvide vahel (McQuail 2000).

Meedial on aruandekohustus, mida võib määratleda kui „vabatahtlikku ja mittevabatahtlikku protsessi, mille abil ajakirjandus on ühiskonna ees otseselt või kaudselt vastutav avaldatu kvaliteedi ja tagajärgede eest, eriti üldise hüvega seonduvates küsimustes” (McQuail 2003: 163). Meediat võib pidada aruandekohustuslikuks nii sotsiaalsete institutsioonide ees, mida meedia puudutab või mis sõltuvad meediast oma normaalses tegevuses. Samuti annab meedia aru avaliku arvamuse ees, mis tähendab ühiskonda kui tervikut ja erinevate surve- ja sihtgruppide ees, keda publitseerimine mõjutab (McQuail 2000: 165).

Eesti tegevuskavas (<http://www.haridusfoorum.ee/efa/tegevuskava.htm>) „Haridus kõigile” on välja toodud, et avalikule arutelule on iseloomulik eri arvamuste vastandumine ning probleemi mõistmiseks on vaja süveneda ühe ja teise poole argumentidesse. Tegevuskava järgi kohtab Eestis siiski tihti ka hoiakut, et avalikkuses asjadest rääkimine oleks kui millegi „väljalobisemine”, „kaebamine” või otsustamise asjatu keeruliseks tegemine.

1.5 Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava arendus

Juta Jaani (2004, viidates Viive-Riina Ruusile) on jaganud õppekava reformid neljaks etapiks: I etapp 1987-1990 (õppekava valmis 1989/1990), II etapp 1990-1996 (1996. aasta õppekava), III etapp 1996-2000 (2002. aasta õppekava) ning IV etapp alates 2000. aastast (õppekava valmib 2007. aastaks).

Taasiseseisvunud Eesti esimene põhikooli- ja gümnaasiumi riiklik õppekava võeti vastu 1996. aastal ning selle põhirõhk oli probleemide lahendamisel, info valimise ja kasutamise oskustel, kriitilise mõtlemise ja iseseisva otsustusvõime, koostöö ja õpitahte ning -oskuste kujundamisel.

24. aprillil 2000. aastal kuulutas Eesti Haridusministeerium minister Tõnis Lukase (Isamaaliit) juhtimisel välja avaliku konkursi õppekavade uurimis- ja arendusüksuse

leidmiseks. Üksuse põhiülesandeks seati õppekavade arendamine ja perioodiline uuendamine. Konkursil osales neli institutsiooni kokku viie pakkumisega, millest lõppvooru valiti välja kolm – Tartu Ülikool, Tallinna Pedagoogiline Ülikool ning Jaan Tõnissoni Instituut. Võitjaks kuulutati Tartu Ülikool, mille juures hakkas 2000. aasta oktoobris tööle Tartu Ülikooli õppekava arendustalitus, mis 2001. aastal nimetati ümber Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuseks.

Vabariigi Valitsuse 25.01.2002. määrusega number 56 võeti vastu praegu kehtiv (nn 2002. aasta) õppekava. Määruse eesmärk ei olnud muuta õppekava üldideoloogiat, vaid eeskätt vähendada ainekavade õppesisu ning täpsustada õpitulemuste määratlusi.

2005. aasta tõi suuri muudatusi õppekavaarendusse. Aasta alguses käis haridus- ja teadusminister Toivo Maimets (Res Publica) välja mõtte võtta õppekava üle Soomest. 13. aprillil, kui haridus- ja teadusministriks sai Mailis Reps, seadis minister põhieesmärgiks õppekavade sisu ning väljatöötamissüsteemi korrastamise.

Eesti Õpetajate Liidu 9. juuni 2005. aasta konverentsil „Riiklik õppekava – jätkusuutliku ühiskonna võtmeküsimus” jõuti seisukohtadeni, et jätkata tuleb 2002. aastal kehtima hakanud riikliku õppekavaga ja selle arendustööga ning vältida õppekava ja haridussüsteemi muutvaid otsuseid, mis ei ole ühiskonnas läbi vaieldud ega erinevate huvigruppide esindajatega kooskõlastatud. Jõuti ka otsusele, et Eestis peab olema pikaajaline ja päevapoliitikast sõltumatu haridussüsteem ning teadmispõhise ühiskonna aluseks peab saama kõikide erakondade vahelisele kokkuleppele tuginev õppekava. Õpetajate Liit tegi ettepaneku, et riikliku õppekava peab kinnitama Riigikogu.

15. juulil 2005. aastal moodustas minister Mailis Reps (Keskerakond) käskkirjaga “põhikooli ja gümnaasiumi riiklikku õppekava ettevalmistamist koordineeriva komisjoni” eraldades töö teostamiseks üle kahe miljoni krooni. Selline samm sai aga suure kriitika osaliseks, kuna riigihankekonkursi õppekavade koostamiseks oli võitnud Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus, kes oli tööks saanud juba kümme miljonit krooni.

26. augustil 2005 sõlmisid Tartu Ülikool ja Haridus- ja Teadusministeerium kokkuleppe 2000. aastal sõlmitud lepingu tingimuste muutmiseks. Kokkulepe sätestas eelduse, et pooled peavad oma ühiseks ülesandeks kindlustada uue riikliku õppekava projekti valmimise lühima võimaliku aja jooksul, kaasates sellesse töösse täiendavaid jõude ja ressursse, korraldades ümber õppekava väljatöötamist ja rakendamist koordineeriva organisatsiooni ning vaadates läbi õppekava puudutavate erinevate dokumentide ja rakendusaktide väljatöötamise tähtsajad. Lepiti kokku, et õppekava väljatöötamist koordineeriva ja korraldava asutuse ülesandeid hakkab täitma Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus (REKK) ning et ülikooli rolliks jääb teostada arendustööks vajalikud uuringud, monitooringud ja arendustegevus.

Minister põhjendas õppekava ettevalmistamise korraldamise ja koordineerimise toomist riigiasutuse tasandile vajadusega ühildada vastutus haridussüsteemis toimuva eest reaalse võimalusega protsesse mõjutada. Kuid sõlmitud kokkulepe ei lahendanud osapoolte konflikte.

14. oktoobril 2005 asus ministri käskkirja alusel tööle Haridus- ja Teadusministeeriumi ning Tartu Ülikooli koostööd õppekava valdkonnas koordineeriv komisjon, kuhu kuulusid kaks inimest ülikoolist ning kaks inimest Riiklikust Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskusest. Pingeid komisjoni töös tekitas näiteks see, et TÜ õppekava arenduskeskus avaldas oma kodulehel komisjoni töömaterjali (riikliku õppekava üldosa tööversiooni). Samuti oli pingeline õhkkond 26. novembril Õpetajate Liidu korraldatud ainelitute esindajatele mõeldud seminaril Elvas, kus mõlemad koostööpartnerid osalesid. Need pinged leidsid kajastust ka meedias. 13. detsembril esitas ministeeriumi ja ülikooli koostööd õppekava valdkonnas koordineeriv komisjon ministrile riikliku õppekava üldosa projekti, mis polnud lõplik ning sisaldas mitmeid alternatiive.

Bakalaureusetöö eesmärgiks on analüüsida, kuidas kajastas õppekavaarenduse protsessi 2005. aastal Õpetajate Leht. Õpetajate Lehe valisin sellepärast, et tegemist on eelkõige haridusavalikkusele suunatud üleriikliku nädalalehega, milles ei võta sõna mitte ainult ajakirjanikud ja avaliku elu tegelased, vaid ka pedagoogid ja koolijuhid, kohalike omavalitsuste haridusosakondade töötajad jne. Õpetajate Leht avaldab teiste väljaannetega võrreldes suurema tõenäosusega õppekavaalaseid artikleid, pakkudes

õppekava arendusprotsessi osapooltele avalikku foorumit. Lisaks sellele on päevalehtede juures oht, et isegi kui tõstatatakse õppekavaalane diskussioon, siis see hääbub uute temade lisandumisel kiiresti, seevastu Õpetajate Lehes on vastav avalik diskussioon terviklikumalt jälgitav.

II Uurimiseesmärgid ja meetod

2.1. Uurimisküsimused ja hüpoteesid

Käesoleva töö uurimisobjekt on põhikooli- ja gümnaasiumi riikliku õppekava arendusprotsessi kajastamine Õpetajate Lehes. Analüüs toetub ajavahemikus 1. jaanuar 2005 – 31. detsember 2005 ilmunud kirjutistele.

Analüüsid loo ilmumisaega, žanri, loos esinevat üldist hinnangut, loo keskmes olevaid tegelasi ning lugu vestvaid tegelasi, püüdsin vastused leida uurimisküsimustele, kuidas meedia Õpetajate Lehe näitel kujutab õppekava arendusprotsessi; kes osalevad debatis; milline on erinevate osapoolte osaluse tasakaal debatis; kes on debati keskmes; kellest debatis räägitakse; milline hinnang antakse õppekava arendusele üldisemalt.

Arvestades teoreetilist tausta ning uurimisobjekti sisu, otsustasin uurimuse läbi viia meedia kvantitatiivse kontentanalüüsi ja kvalitatiivse tekstianalüüsi meetoditele tuginedes. Selleks keskendun järgmistele uurimisküsimustele:

1. Mis vormis on artiklid? Milline on nende žanr?
2. Kes võtavad sõna õppekava arenduse teemal?
3. Milline on artiklites esindatud hinnang üldhariduse õppekavade arendamisele?
4. Missugused on õppekava arenduse tüüpilised tunnused?

Uurimisküsimustele vastavad järgmised teoreetilistest lähtekohtadest ja empiirilistest taustateadmistest tulenevad hüpoteesid:

1. Tulenevalt eeldusest, et õppekavaarendus on konfliktne, võtavad selles protsessis võrdväärselt sõna erinevate osapoolte ja huvirühmade esindajad: õppekava spetsialistid, haridustöötajad ja poliitikud.
2. Õppekavaarendus on täis konflikte ning seega on üldine hinnang sellele negatiivne või pigem negatiivne.

3. Sihtrühmad näevad õppekavaarendust eesmärgipärase ja järjekindla protsessina, samas ei paku välja lahendusi selle saavutamiseks.

2.2. Meetodite kirjeldus

2.2.1 Kvantitatiivne kontentanalüüs

Bernard Berelson (John Waite Bowersi 1970 järgi) defineerib kontentanalüüsi kui uurimistehnikat kommunikatsiooni sisu objektiivseks, süstemaatiliseks ning kvantitatiivseks kirjeldamiseks.

Sarnase definitsiooni esitab ka Fred Kerlinger (viidanud Wimmer & Dominick 1991), kes määratleb kontentanalüüsi kui meetodit, mis uurib ja analüüsib kommunikatsiooni süstemaatilisel, objektiivsel ja kvantitatiivsel moel, et mõõta muutujaid. Kerlingeri definitsioon sisaldab kolme olulist mõistet. Kontentanalüüs on süstemaatiline, mis tähendab, et sisu tuleb analüüsida vastavalt konkreetsetele reeglitele. Kontentanalüüs on objektiivne, mis seisneb selles, et uurija peab olema erapooletu ning kui materjal anda teise uurija kätte, saavutatakse samad tulemused. Objektiivsust saab suurendada kindlate protseduurireeglite lahtikirjutamise kaudu. Täiuslik objektiivsus saavutatakse kontentanalüüsis siiski harva. Kontentanalüüs on kvantitatiivne, mis lubab uurijal võtta tulemused kokku ning esitada need suurema kokkuhoiuga. Kontentanalüüs annab uurijale statistilise „lisavahendi”, mis aitab materjali interpreteerimisel ja analüüsil.

2.2.2 Kvalitatiivne sisuanalüüs

Douglas Ezzy rõhutab oma raamatus „Qualitative Analysis” (2002), et kvalitatiivse uurimise meetodid uurivad tähendust ja interpretatsiooni, see on aga keeruline, kuna tähendus ei ole kindel “asi” ning sellest on keeruline aru saada.

Kvalitatiivses uurimuses püütakse uurida objekti võimalikult tervikuna ning selle lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine. Selles sisaldub mõte, et tegelikkus on mitmekesine. Uurimuses tuleb tähelepanu pöörata sellele, et tegelikkust ei saa

meelevaldselt osadeks killustada ning kuna sündmused kujundavad üheaegselt üksteist, siis on võimalik leida mitmesuunalisi suhteid (Hirsjärvi et. al. 2005).

Kvalitatiivses uurimuses on andmete mahu üle otsustamine veel keerulisem kui kvantitatiivses uurimuses. Andmestiku võib moodustada vaid üksainus juhtum või intervjuu üheainsa inimesega, aga ka intervjuud paljude inimestega. Kuna siin ei ole eesmärgiks otsida keskmisi näitajaid ega statistilisi seaduspärasusi, ei toetuta sellele ka andmete mahu üle otsustamisel (Hirsjärvi et. al. 2005: 168).

Kvalitatiivses uurimuses ei püüta tulemusi üldistada. Pigem toetutakse algselt Aristoteelse ideele, et üksikus kordub üldine. Uurides piisavalt täpselt üksikjuhtumit, võime välja tuua ka nähtuse olulised jooned, selle, mis sageli kordub ka siis, kui uurime nähtust üldisemal tasemel (Hirsjärvi et. al. 2005: 169).

Kvantitatiivne ja kvalitatiivne uurimine on lähenemisviisid, mida on praktikas raske selgepiirilisel teineteisest eristada. Neid nähakse teineteist täiendavatena, mitte võistlevate suundadena (Hirsjärvi et. al. 2005: 127).

Käesolev uurimisprotsess rakendab meedia kvantitatiivset ja kvalitatiivset kontentanalüüsi. Kvantitatiivne analüüs võimaldab vaadelda tekstide erinevaid kategooriaid ning leida vastused mitmele uurimisküsimusele – millises vormis on tekstid, kes võtavad sõna ja keda tsiteeritakse jne. Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab sügavamalt analüüsida erinevaid hinnanguid ning hoiakuid õppekavaarenduse teemal.

2.3. Valim

Kontentanalüüsi tegemisel lähtusin järgnevatest põhimõtetest:

1. Valimisse sattumiseks peab iga artikkel sisaldama sõnu *põhikooli- ja gümnaasiumi (üldhariduskooli) riikliku õppekava arendamine, arendus, täiendamine, koostamine*.

2. Valimisse valisin need artiklid, mis kajastavad üksnes riikliku õppekava *arendus*protsessi. Kui artikkel rääkis näiteks õppekava rakendusprotsessist, jäi see valimist välja.
3. Valimist jätsin välja artiklid, mis käsitlevad kutsekoolide, kõrgkoolide, kooli, toimetulekukooli, lihtsustatud, individuaalse või alushariduse õppekava arendamist.
4. Valimist jäid välja ka tekstid, mis käsitlevad üksnes teiste maade üldhariduskooli riikliku õppekava arendust.
5. Tekstides sõna saanud allikate kodeerimisel lugesin allikateks nii need, kes saavad sõna, kui ka need, keda tsiteeritakse.
6. Autorite loetlemisel lähtusin sellest, et kui ühel artiklil on mitu autorit, kodeerisin ühte kategooriasse kuuluvad isikud üheks ühikuks (nt 12.08.2005 Õpetajate Lehes artikli „Õppekava probleem: tekst ja tõlgendus” autorid Aivar Ots ja Halliki Harro-Loit kodeerisin kokku TÜ õppekava arenduskeskuse alla).
7. Kui artikli autor määratles ennast läbi kahe rolli, lähtusin kodeerimisel antud kontekstis institutsioonilise rolli olulisuse kriteeriumist (nt 29.04.2005 Õpetajate Lehe artikli „Õppekava muudab inimesi paremaks” autori Terje Äkke, kes on nii õpetaja kui ka lapsevanem, kodeerisin antud kontekstis kategooria „õpetaja” alla).
8. Hinnangute kategooriate – (1) suhtumine õppekava arendusprotsessi, (2) TÜ õppekava arenduskeskuse tegevusse – kodeerimisel lähtusin nii otseselt välja öeldud hinnangulistest sõnadest (nt hea, vajalik, mõttetu, halb) kui ka positiivsetele/negatiivsetele tagajärgedele viitavatest argumentidest. Hinnangud jagasin järgnevalt:

- *neutraalne/hinnangut ei anta* – mainitakse konkreetseid fakte, kuid hinnangut ei anta;
- *selgelt positiivne* – artiklis on kajastatud õppekavaarendust positiivsete kommentaaridega;
- *pigem positiivne* – artiklis leidub nii kiitvaid kui laitevaid kommentaare, kuid ülekaalus on siiski positiivne;
- *pigem negatiivne* – artiklis leidub nii positiivseid kui negatiivseid kommentaare, kuid ülekaalus on siiski negatiivsed aspektid;
- *selgelt negatiivne* – artiklis tuuakse välja negatiivsed kommentaarid;

- *tasakaalustatud* – on toodud nii negatiivseid kui ka positiivseid kommentaare.

9. Kui tekstide analüüsimisel selgub, et mõne kategooria lisamine on oluline, võib kodeerimistabelit täiendada.

Valimi kriteeriumitele vastavaid artikleid ilmus ajavahemikul 1. jaanuar 2005 – 31. detsember 2005 Õpetajate Lehes 68.

Kodeerimisjuhendi alusel peaks kontentanalüüsi käigus selguma vastused kolmele uurimisküsimusele.

1. Mis vormis on artiklid? Milline on nende žanr?

Sellele uurimisküsimusele annavad vastuse kategooriad A4 ja A5 – loo tüüp ja rubriik.

2. Kes võtavad sõna õppekava arenduse teemal?

Uurimisküsimusele annavad vastuse kategooriad A3 (artikli autor nimeliselt), B3 (artikli autori tüüp) ja B5 (allika tüüp).

3. Milline on artiklites esindatud hinnang üldhariduse õppekavade arendamisele?

Hinnangu kohta annab vastuse kategooria B2, mis käsitleb otseselt hinnangut TÜ õppekava arenduskeskusele. Kategooria B1 näitab artikli üldist tooni.

Kodeerimisjuhend on esitatud Lisas 1.

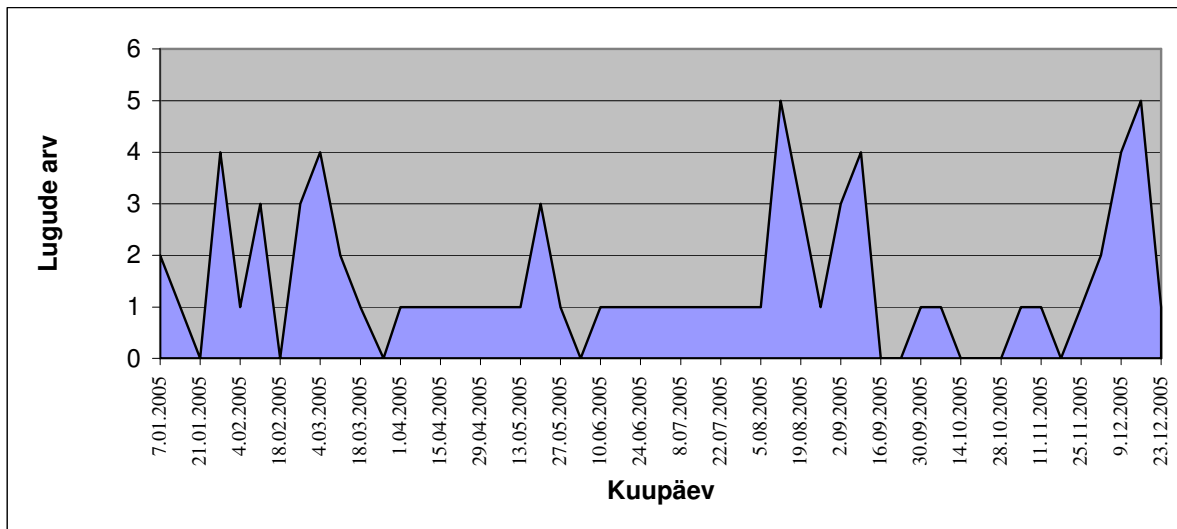
III Uurimistulemused

3.1 Kvantitatiivse kontentanalüüsi tulemused

Uurisin antud perioodi raames 68 tekstiühikut Õpetajate Lehes. Järgnevalt on esitatud kvantitatiivse analüüsi tulemused. Enamik tulemusi on joonistel esitatud protsentidena. Absoluutarvudena on tulemused välja toodud Lisas 2.

3.1.1 Loo tunnused ja autor

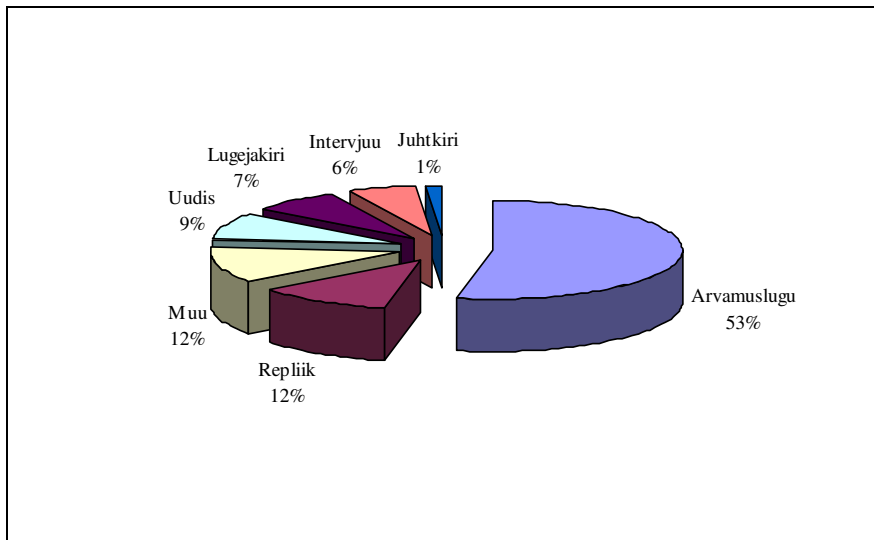
Esiteks vaatasin ma seda, millistel perioodidel võeti sõna õppekavaarenduse teemal, milline on tekstide žanr, millistes rubriikides need avaldati ning kes võtsid antud teemal sõna.



Joonis 1. Tekstide jagunemine vaatlusperioodil nädalaste ajavahemike kaupa (N)

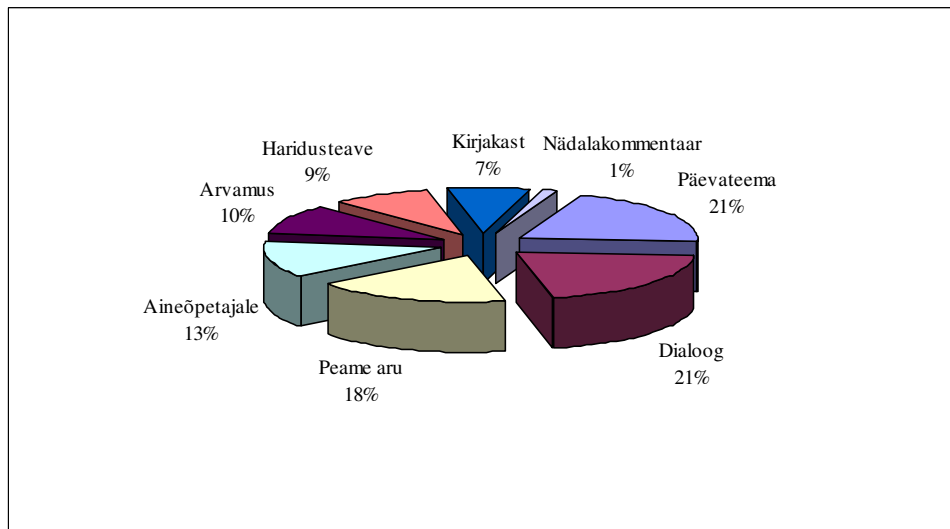
Joonisel 1 on näha, et esineb perioode, mil õppekavaarenduse teemal võeti aktiivsemalt sõna kui teistel perioodidel. Üldjoontes võib välja tuua kolm aktiivsuse perioodi. Esimeseks aktiivseks perioodiks võib lugeda 2005. aasta kolme esimest kuud, kui arutleti selle üle, kas võtta õppekava üle Soomest või mitte. Teine periood langeb suve lõppu, kui Tartu Ülikool ning Haridus- ja Teadusministeerium sõlmisid uue kokkuleppe õppekavaarenduse teemal. Kolmandaks perioodiks võib lugeda aasta kahte viimast kuud, mille jooksul toimus TÜ õppekava arenduskeskuse ja Riikliku

Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse töötajate kohtumine aineliitude esindajatega, mis vallandas diskussiooni ka Õpetajate Lehe veergudel.



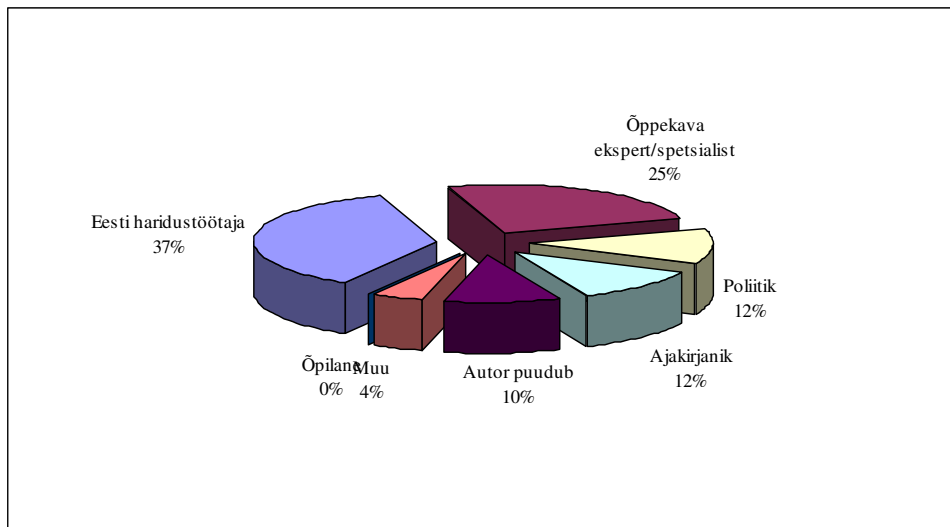
Joonis 2. Teksti žanr (%)

Analüüsist selgus (joonis 2), et suurem osa tekstidest (36 lugu – 53%) olid arvamuslood, kaheksa lugu (12%) olid repliid ja kuus (9%) teksti uudislood. Antud perioodil kirjutati õppekavaarenduse teemal viis (7%) lugejakirja ja üks juhtkiri ning tehti neli intervjuud (7%).



Joonis 3. Tekstide jagunemine rubriikidesse (%)

Rubriikide vahel jagunesid artiklid suhteliselt võrdselt (joonis 3). Kõige rohkem lugusid õppekavaarenduse teemal ilmus Päevateema ja Dialoogi rubriigis (mõlemat 21% ehk 14 lugu), rubriigis Peame aru ilmus 18% tekstidest ehk 12 lugu. Aineõpetajale mõeldud rubriigis avaldati üheksa (13%) lugu ning rubriigi all Arvamus seitse (10%) lugu. Haridusteabe rubriigis ilmus kuus (9%) teksti ning lugejakirju kirjutati valitud perioodil viis (7%). Õppekavaarenduse teemal kirjutati ka üks nädalakommentaari.



Joonis 4. Teksti autor (%)

Joonis 4 näitab, kes võtsid õppekavaarenduse teemal sõna. Kõige rohkem võtsid sõna haridustöötajad (25 lugu, 37%). Ometi polnud haridustöötajate aktiivsus sektori sees võrdne. Haridustöötajatest olid aktiivseimad õpetajad (10 lugu), samuti ka erinevate aineliiitide ja ühingute esindajad (5 lugu). Vaid ühe loo on kirjutanud õppekavaarendusest omavalitsuse haridusosakonna töötaja ning üllatavalt mitte ühtegi lugu pole ilmunud mõne kooli või kõrgkooli juhilt.

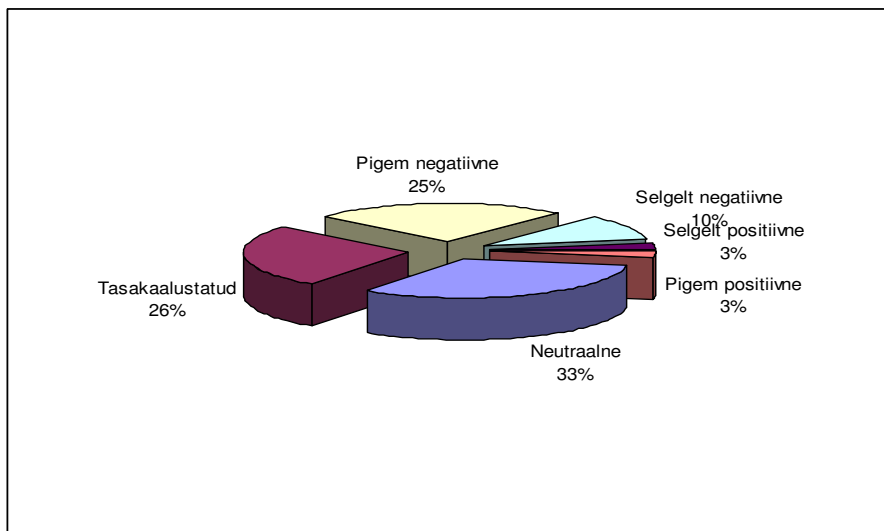
Õppekava spetsialistid on kirjutanud 25% tekstidest ehk 17 lugu, kuid ka siin on väga suur erinevus sektori sees. Kõige rohkem (5 lugu) artikleid ilmus TÜ õppekava arenduskeskuse töötajatelt. Tallinna Ülikooli, Haridus- ja Teadusministeeriumi ning Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse õppekava spetsialistidelt ilmus kõigilt kolm artiklit, Jaan Tõnissoni Instituudi ekspertidelt kaks ning Ühiskondliku Leppe Sihtasutuse töötajatelt üks artikkel.

Poliitikud on kirjutanud 12% tekstidest ehk kaheksa lugu. Huvitav on ka siin vaadata jagunemist sektori sees. Võrdselt võtsid sõna Reformierakond, Sotsiaaldemokraatlik Erakond ja Res Publica, kuigi vaid kahe artikliga. Üks artikkel ilmus nii Rahvaliidult kui ka Keskerakonnalt, õppekavaarenduse teemal ei võtnud valitud perioodil kordagi sõna Isamaaliit.

Huvitav on, et mitte ühtegi artiklit õppekavaarenduse teemal valitud perioodil ei ilmunud õpilastelt ega üliõpilastelt.

3.1.2 Lugude meelestatus ja allikad

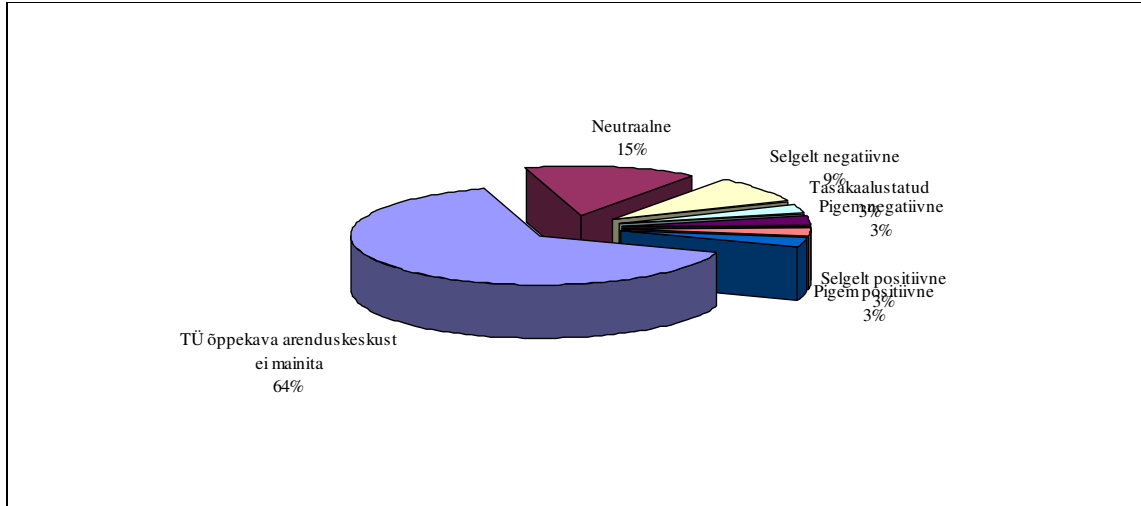
Järgnevalt vaatasin ma seda, milline on artikli üldine toon, milline hinnang anti TÜ õppekava arenduskeskuse tegevusele ning millistele allikatele tekstides viidati või keda tsiteeriti.



Joonis 5. Teksti üldine toon (%)

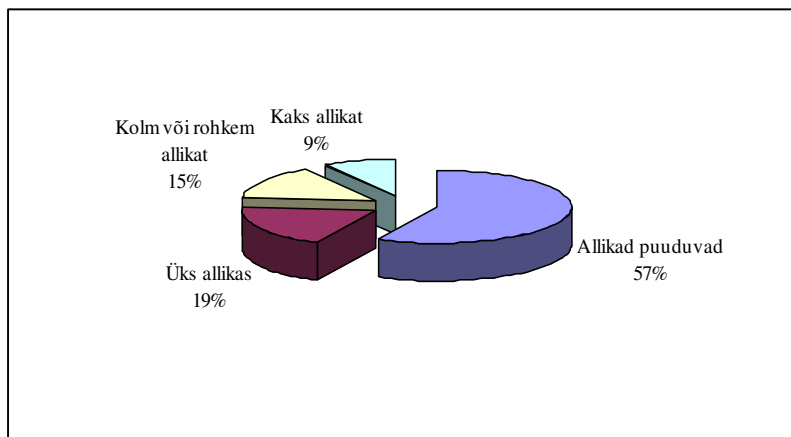
Jooniselt 5 on näha, et enamik tekste olid neutraalsed (33% ehk 22 lugu) – mainiti erinevaid fakte, kuid hinnangut ei antud. Tasakaalustatud tekste, kus oli välja toodud nii positiivseid kui ka negatiivseid argumente, oli 26% ehk 18 lugu. Silma paistis ka suur hulk negatiivse hinnanguga tekste – 25% ehk 17 lugu olid pigem negatiivsed ja

10% ehk seitse lugu pigem negatiivsed. Selgelt positiivseid ja pigem positiivseid lugusid oli kokku 6% ehk kumbagi kaks lugu.



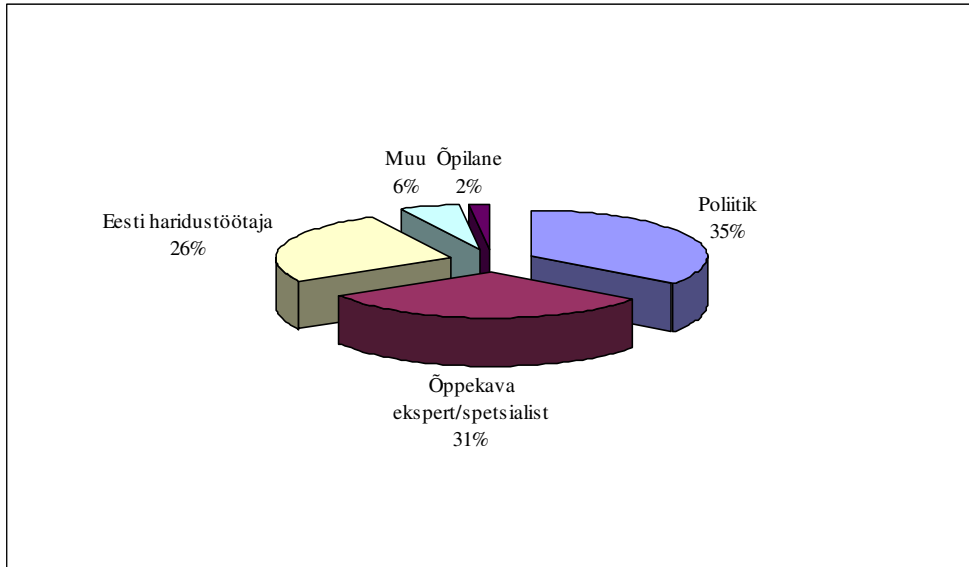
Joonis 6. Hinnang TÕ õppekava arenduskeskuse tegevusele (%)

Kui vaadelda eraldi hinnangut TÕ õppekava arenduskeskuse tegevusele, siis tuleb välja, et 44 loos (64%) TÕ õppekava arenduskeskust ei mainita (joonis 6). Hinnangut keskuse tööle ei antud kümnes loos (15%). Selgelt negatiivne hinnang anti kuues loos (9%) ja pigem negatiivne kahes loos (3%). Selgelt positiivne või pigem positiivne oli hinnang neljas loos. Tasakaalustatud oli kaks artiklit (3%).



Joonis 7. Allikate hulk (%)

Joonis 7 näitab, et 39 loos (57%) ei tsiteerinud autor ühtegi allikat. Ühele allikale viitas autor 13 loos (19%) ning kahele allikale kuues loos (9%). Kolm või rohkem allikat oli kümnes tekstis (15%).



Joonis 8. Allika tüüp (%)

Joonis 8 näitab, milliseid allikaid kasutati tekstides. Kõige enam tsiteeriti või küsiti arvamust poliitikutelt (35% ehk 19 lugu). Kui vaadata poliitikutelt erakondade kaupa, siis kõige rohkem küsiti arvamust või tsiteeriti Keskerakonna ja Res Publica poliitikut (mõlemal kuus lugu), Sotsiaaldemokraatliku Erakonna poliitikut kolmes loos. Rahvaliidu ja Reformierakonna esindajate mõtted leidsid kajastust kokku neljas loos (mõlemal kaks lugu). Isamaaliidu poliitikutelt õppekavaarenduse teemal arvamust ei küsitud.

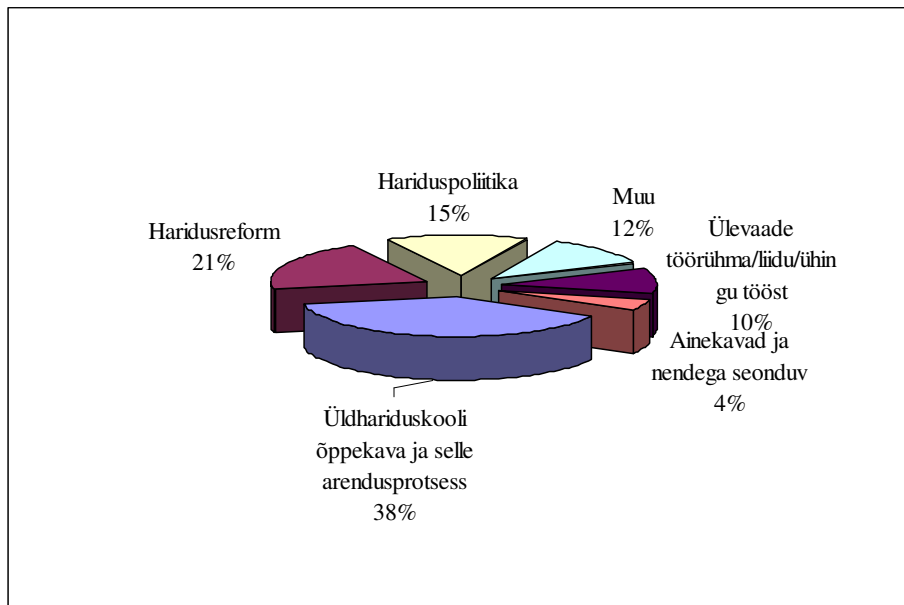
Õppekava spetsialiste tsiteeriti või küsiti nendelt arvamust 17 loos (31%). Kõige rohkem esinesid allikatena Tallinna Ülikoolis töötavad üldhariduskooli õppekava spetsialistid (seitse lugu), neljas loos esines allikana TÜ õppekava arenduskeskuse töötaja ja Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse töötaja. Üks kord astus allikana üles Haridus- ja Teadusministeeriumi spetsialist ja Ühiskondliku Leppe Sihtasutuse töötaja, mitte kordagi ei kasutatud allikana Jaan Tõnissoni Instituudi töötajat.

Eesti haridustöötajaid esinesid allikana 14 tekstis (26% lugudest). Oluline on see, et kõige sagedamini esinesid allikatena koolijuhid (9 lugu), samas kui õpetajad ei astunud üheski tekstis allikana üles.

Tähelepanu tuleks pöörata ka sellele, et ühes loos on allikana kasutatud õpilaste esindajat.

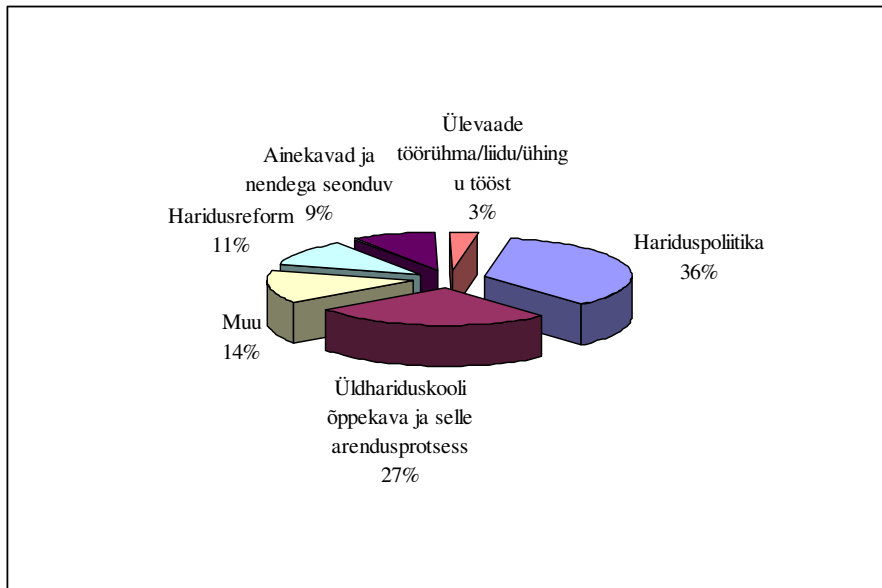
3.1.3 Teemade kajastamine lugudes

Järgnevalt vaatlen, millised olid põhilised pea- ja kõrvalteemad valitud tekstides.



Joonis 9. Teksti peateema (%)

Joonis 9 näitab, et valdavaks peateemaks oli üldhariduskooli õppekava ja selle arendusprotsess (38% ehk 26 lugu). Haridusreformist räägiti 14 loos (21%) ja hariduspoliitikast kümnes loos (15%). Ülevaade mõne töörühma, liidu või ühingu tööst anti seitsmes tekstis (10%) ning ainekavadest ja nendega seonduvast räägiti kolmes loos (4%).



Joonis 10. Teksti kõrvalteema(d) (%)

Joonisel 10 on näha, et valdavaks kõrvalteemaks artiklites oli hariduspoliitika (36% ehk 23 teksti). Üldhariduskooli õppekava ja selle arendusprotsess oli kõrvalteemaks 17 (27%), haridusreform seitsmes (11%) ning ainekavad ning nendega seonduv kuues (9%) artiklis. Ülevaade mõne töörühma, liidu või ühingu tööst anti kõrvalteemana kahes tekstis (3%).

3.2 Kvalitatiivse tekstianalüüsi tulemused

3.2.1 Õppekava kui ühiskondlik lepe

Teoria osas tõin välja, et nii kaua, kuni pole vastu võetud haridusstrateegiat, mis esitaks suunised ühiskonnas, võib õppekava vaadelda kui ühiskondlikku lepet. See tuli välja ka artiklite kvalitatiivsel analüüsil.

Õppekava kui kokkulepe. Õppekava peegeldab ühiskondlikku tellimust haridussüsteemile. Selline tellimus on aga sõnastamata, sest kõik suuremad haridusreformid ja -strateegiad on läbi kukkunud, kuna kavade koostajatel pole selget kontseptsiooni hariduse arengusuundadest.

Haridusstrateegilise protsessi edenemist Eestis takistavad järgmised probleemid. Puudub piisavalt selge ühiskondlik kokkulepe tulevikusuundumuste suuna suhtes ja eriti selles osas, mida see tähendab haridussüsteemi arengule. Puudub tegevuskava (riiklik programm) tuleviku Eesti haridussüsteemi väljaarendamiseks – oleme formaalselt samas seisus, kus 1998. aasta algul (Aarna 2005b).

Tekstidest ilmnes, et õppekava peab sündima erinevate osapoolte koostöös ning see pole vaid ühe huvigrupi projekt. Õppekava koostamisse peab olema kaasatud võimalikult palju erinevaid sihtgrupe ning eeldused selleks on tegelikult loodud – tegutsevad erinevad aineliidud ja ühendused, loodud on Eesti Haridusfoorum. Samuti on nõus õppekava arendamisele kaasa aitama Ühiskondliku Leppe Sihtasutus.

Ülioluline on, et edasine haridusuuendus ei sõltuks mitte niivõrd haridusministeeriumi tegevusest, kui võrd mitme ministeeriumi koostööst. /.../ Kõik vajalikud struktuurid haridusajade laialdaseks avalikuks aruteluks ja kokkuleppeks on olemas: ühiskondliku leppe protsess, haridusfoorum, õpetajate ja haridustöötajate ühendused (Õpetajate Leht 2005e).

Ühine kokkulepe aitab luua sidusust ühiskonnas. Seega võib õppekava vaadelda ka kui vahendit selle sidususe loomisel.

Teatud mõttes on targalt integreeritud õppekava üks võimalik vahend, tugevdamiseks positiivseid sidemeid ühiskonna eri rühmade ja kaaskondade vahel (Kallas 2005).

Õppekava kui dialoog. Õppekava peab sündima dialoogina, aga selliseks dialoogiks peab osapooltel olema ka valmidus asju läbi rääkida. Kui selline valmidus puudub, on väga raske asuda dialoogi ning jõuda kokkuleppele või võtta vastu õppekava, kus oleksid esindatud kõigi huvid.

Ajale vastupidavat õppekava ei sünni enne, kui on sündinud dialoogivalmidus, kui on loobunud stsientistlikust kujutlusest, et õppekava on puhtteaduslikult millestki tuletatav ja et õppekava paremuse kriteeriumiks on mingi üks kindel kujutlus haridusest. Seni jätkub võitlus autorluse üle (Kreitzberg 2005b).

Ükski õppekava, mis on lihtsalt kellegi tehtud ja täitmiseks saadetud, ei hakka tööle. Määrav on üldsuse valmisolek selle üle mõelda, arutleda. Hariduseusku rahva jaoks võiks üldhariduskooli riiklik õppekava olla pidulike õhtusöökid, turukõneluste, akadeemiliste konverentside või vestlussaadete igikuum teema. Aga ei ole. See teeb murelikuks (Harro & Ots 2005).

Kes peaksid olema need inimesed, kes selles dialoogis osalevad? Kindlasti õppekavaga otseselt seotud huvirühmad – õpetajad, õpilased, koolijuhid, lapsevanemad, haridusteadlased jne. Kuid õppekava näol on tegemist tervet ühiskonda puudutava dokumendiga, seega peaksid dialoogis osalema ka inimesed väljaspool haridusvaldkonda. Ometi tuleb tähelepanu pöörata sellele, et dialoog oleks konstruktiivne.

Kindlasti on kasulik, kui hariduse üle mõtteid vahetatakse, kuid murelikuks teeb see, et kõige suuremad tegijad Eesti üldhariduskoolide praeguse etapi revolutsioonilistes uuendustuultes on need, kes ise kunagi õpetajana koolis töötanud pole. /.../ Initsiatiiv on tore ja tervitav, kuid ilma professionaalsuseta ei tasu nii tähtsat institutsiooni kui kool ümber kujundama hakata. Kuid just seda Eestis tehakse, ja üksnes kõlavaid loosungeid hõigates. (Läänemets 2005b).

Õppekavaarendus on jätnud ebakonstruktiivse rivaalitseamise mulje. Õppekava teemadel võtavad sõna küll erinevad huvigrupid, kuid tihti jääb mulje, et nad teevad seda paraku valedel põhjustel või teemadel.

Praegu on üksjagu hüsteeriliselt löödud kära õppekavade ümber. /.../ Eesti Raadio “Äripäeva” saates (22. nov) andis Sulev Valdmaa väga üksikasjalikult, selgelt ja põhjendatult teada, mis põhimõtetel uut õppekava tehakse, kui kaugele on jõutud ja kes seda teevad. Kahjuks ei ole sama selget juttu kuulda teadlastelt, koolitus- ja hariduskorraldajatelt, poliitika- ja meediategelastelt, kes küll pidevalt ja kirglikult sellel teemal sõna võtavad (Luts 2005).

Dialoogi on aga äärmiselt raske saavutada, kui pole ühtset kokkulepet selle osas, mida täpselt tehakse ja kuidas seda tehakse.

Vastus on lihtne – pole töötavat kokkulepet. Tsunft (õpetajad, õppejõud, õpikuautorid, eksamitegijad) ei ole leppinud kokku, mida ja miks me teeme (Tõnisson 2005a).

3.2.2 Õppekava kui konflikt

Teooria osas tõin välja selle, et õppekava arendamisega kaasnevad tavaliselt konfliktid. Õppekava koostamist võib vaadelda ka kui kompromissi otsimist, aga see eeldab vastava soovi olemasolu. Tekstidest ilmnes, et Eesti üldhariduskooli õppekava koostamisel käib võitlus vastaste vahel, mistõttu kokkulepet on väga keeruline saavutada. Samas selgus, et konfliktid ja probleemid õppekavaarenduses on paratamatud.

Õppekavade uuendamine on alati koolipedagoogiline vastureaktsioon ühiskonna moderniseerimisega kaasnevatele vastuoludele (Kallas 2005)

Konfliktid ja raha. Konfliktid on tihti seotud piiratud ressurssidega, sealhulgas rahaga. Rahaprobleem tuli välja ka õppekavaarenduse protsessis. Arvamused rahakulutamise kohta nii õppekava spetsialistide, poliitikute kui ka õpetajate hulgas jagunesid väga erinevalt, nii et ühtset joont on väga keeruline välja tuua. Ühelt poolt heideti Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskusele ette, et kümme miljonit krooni on kulutatud, kuid tulemusi pole.

Nõukogude ajal oleks riigi raha sihitu raiskamise uurimisega hakanud tegelema SORVVO, enam ei huvita vist kedagi, kuhu raha kaob ja miks pole tulemust (Veelmaa 2005b).

Teiselt poolt leiti, et õppekavade arendamine ongi kulukas ning pigem on õppekavaarendustöö Eestis alatasustatud – raha pole leitud haridusuuringuteks ning puudu on jäänud ressurssidest töö tutvustamiseks. Ka paljud õpetajad ning teised haridustöötajad on õppekava arendusprotsessis osalenud oma põhitöö kõrvalt tasuta.

TÜ õppekava arenduskeskusele on tehtud etteheiteid, et viie aastaga on kulutatud kümme miljonit krooni. Pigem on see töö Eestis olnud alatasustatud kui ülemakstud. Paljud õpetajad on töötanud oma põhitöö kõrvalt ekspertidena tasuta. Raha pole jätkunud pidevaks selgitustööks õpetajate ainelituses ja õpetajate liidus. Õpetajate osaluseta protsessis pole õppekava omaksvõtt ja rakendumine võimalik (Jõemaa 2005).

Rahakulutamises süüdistati muuhulgas haridus- ja teadusministrit Mailis Repsi ja tema otsust anda kaks miljonit krooni alternatiivse õppekava loojatele, eriti olukorras, kus riigihankekonkursi õppekavade koostamiseks oli võitnud Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus, kes oli tööks saanud juba kümme miljonit krooni. Eriti aktiivselt võtsid sel teemal sõna õpetajad ja koolijuhid.

Raha eraldamist alternatiivse õppekava väljatöötamiseks ma ei poolda, sest õppekavade koostamiseks kipub liiga palju kuluma: ühed alternatiivid ja teised, raha muudkui kaob. Raha võiks hoopis otstarbekamalt kasutada (Õpetajate Leht 2005b).

Minu kui direktori meele teeb kurvaks, et me pole osanud kasutada õppekavade väljatöötamiseks mõeldud raha õigesti. Kui paneme jälle 2 miljonit õppekavadesse, siis kes hindab selle tulemit, st kas raha on kulutatud otstarbekalt? (Õpetajate Leht 2005b).

Mis puudutab uue töörühma määramist alternatiivse õppekava väljatöötamiseks, siis kahtlen, kas see raha pole niisama ära raisatud (Õpetajate Leht 2005b).

Õpetajate Lehe lugejad ootasid konstruktiivset arutelu õppekava arendamise üle, kuid tekstidest selgus, et eelkõige toetuti konfliktidele. Autorid kasutasid väga palju irooniat andes sellega hinnangu kogu õppekava arendusele.

Õppekava arendust saadab ebakonstruktiivne rivaalitsemine, samas kui hariduse alusväärtused on tuhmunud (Õpetajate Leht 2005c).

Viimased arutelud koostatava õppekava üle on igasuguse mõistlikkuse piiri ületanud, rääkimata teaduslikkusest (Tõldsepp 2005a).

Tundub, et õppekava üle mõtlemine on Eesti riigis tervist kahjustav (Raid 2005).

3.2.3 Õppekavaarenduse tunnused

Ostame õppekava sisse! Haridus- ja teadusminister Toivo Maimets tuli 2005. aasta kevadel välja mõttega võtta riiklik õppekava üle Soomest. Kuigi Soome on oma haridusega maailmas esirinnas, pälvis ministri idee avaliku kriitika. Eelkõige kritiseerisid seda mõtet õppekava spetsialistid, rõhutades, et õppekava ülevõtmine oleks suur viga Eesti hariduses ning Soome õppekava ei sobikski Eesti koolisüsteemi.

Õppekavade ülevõtmine oleks üldrahvalik häbi. /.../ On piinlik, kui tunnistame ennast nii hädiseks, et ei saa hariduse sisu ise valitud (Läänemets 2005a).

Ja kui soome õppekavu oleks ka võimalik üle võtta, ei soovitaks ma seda teha.

Õppekava tegemine on kunst, mis peaks ladestuma meie kultuuri (Ruus 2005a).

Samas õppekava spetsialistid leidsid, et on enesestmõistetav, et päris oma jõududega me õppekava arendatud ei saa. Parima tulemuse saavutamiseks peab arvestama teiste maade kogemust, olgu siis selleks teiseks maaks Soome või mõni muu riik. Õppides teiste riikide parimast kogemusest, aga samas ka vigadest, saame luua just endale sobiva õppekava. Siinjuures on oluline riikide vaheline koostöö.

Peab vajalikuks, et meie õppekavade tegijad saaksid ministeeriumi ja riigi toel minna Soome õppima, et näha, kuidas on seal praeguse tulemuseni jõutud, nt milliste teguritega on õppekava koostades arvestatud jne. Koostööd silmas pidades on Soome meile kindlasti tähtis partner (Ruus 2005a).

Üldharidus on riikliku tähtsusega strateegiline funktsioon. Sellest sõltub ühiskonna jätkusuutlikkus. Sestap võib teha üsna vettpidava järelduse, et ressursside suunamine teise riigi hariduslahenduste ulatuslikule kopeerimisele nõrgestab pikemas perspektiivis haridussüsteemi. Tehkem ise ja tehkem hästi – see ei tähenda, et mujal toimival ei peaks silma peal hoidma ning tarvidusel õppust võtma (Tõnisson 2005a).

Kriitiliselt suhtusid Soome õppekava ülevõtmisesse ka õpetajad. Õpetajad tundsid, et võttes üle mõne teise maa õppekava, ei hinnata nende kogemust piisavalt ning usaldus nende töö vastu on väike.

Haridusministri mõttevälgatus võtta soomlastelt üle nende õppekavad, sundis mind kuulsate inimeste vastuseid lugemata oma seisukohta avaldama – mitte mingil juhul! (Pettai 2005).

Kritiseerides minister Toivo Maimetsa ideed, leidsid Eesti haridustöötajad, et me peaksime pigem õppekavaarenduses vaatama nende riikide poole, kes on meiega arengus samal tasemel ning mitte nii väga Lääne heaoluühiskondade, sealhulgas Soome suunas.

Olen üle tosina aasta kirjutanud sellest, et oma õppekavasid tehes ja haridussüsteemi üles ehitades peaksime eeskuju võtma ennekõike nendest riikidest, kes on olnud meiega sarnases olukorras ja end üles töötanud, s.t sõjajärgsest Jaapanist ning uutest Kagu-Aasia “tiigritest”, aga mitte stagneerunud Põhjamaadest, Lääne-Euroopa riikidest ja USA-st. Meie olukord erineb oluliselt Lääne heaoluühiskondade olukorrast. Katsed kopeerida sealseid haridusmudeleid on Eestile hukatuslikud (Tõnso 2005a).

Õppekava kui arutelu objekt. Haridus peab olema kommunikatsiooni keskmes ning õppekava selle hulgas. Õppekava üle peab toimuma pidev diskussioon. Kui üks õppekava vastu võetakse, ei tähenda see seda, et selle üle enam diskuteerida ei tohiks.

Õppekava ei tohiks olla silgutünnitaoline projekt, mis täidetakse ära ja pannakse siis kaane alla. Ideaalis võiksid avalikkus ja poliitikud pöörata riiklikule õppekavale vähemalt sama palju tähelepanu kui iga-aastasele riigieelarvele (Harro & Ots 2005).

„Rumala tellija fenomen”. Õppekava koostamiseks peab olema kindel tellimus. Alates 2000. aastast alanud õppekava arendusprotsess näitab, et ministeerium ei ole olnud just kõige parem tellija ega ole osanud täpselt oma soove sõnastada. Mitmetest tekstidest tuli välja nn rumala tellija fenomen. Rumala tellija fenomen ministeeriumi puhul seisneb selles, et ministeerium pole täpselt sõnastanud, mis on see tulemus,

mida ta õppekavaarendajatelt ootab, samas aga heidab töö valmimisel tegijatele ette, et see töö pole see, mida ministerium soovis neilt saada. Sarnasele järeldusele jõudsid nii poliitikud, õpetajad kui ka õppekava arendajad.

Inseneri haridustaustaga inimesena meenutab senine õppekavaarendus mulle eelkõige projekti ilma projektülesandeta. Toimib nn rumala tellija fenomen, kus tellija ei vaevu või suuda ülesannet piisavalt selgelt sõnastada, töö valmimisel on aga üsna kindel, et tehtu ei vasta ootustele. Vajadusel tuleb tellijat ülesande püstitamisel aidata, kuid teda ei tohi sellest vaevast säästa. Oleme riigikogu kultuurikomisjonis jõudnud üsna üksmeelsele järeldusele, et RÕK-i koostamise lähteülesanne peaks tulema riigikogult või äärmisel juhul kultuurikomisjonilt. Ja RÕK-i üldosa peaks omakorda saama riigikogu heakskiidu. Seni pole nii olnud (Aarna 2005a).

On selge, et üks õppekava ei saa vastata vastandlikele ootustele ning kui me ei sõnasta tellimust, ei ole võimalik hinnata ka tulemust. Igal haridusministril on olnud oma ootused õppekava suhtes. Ka need tuleks avalikustada (Ginter 2005).

Ministerium ei ole kogu lepingu aja jooksul, sealhulgas 2003. aasta alguses, öelnud, mida sisuliselt õppekava arenduskeskus on teinud valesti või mis on tegemata jäetud (Tõnisson 2005b).

21. sajandi väljakutsed panevad õppekava tegijatele suure vastutuse. Kõik pole toimunud probleemideta. Puudu on jäänud riigi selgelt väljendatud seisukohast õppekava paradigma kohta, on olnud otsustamatust ja teadmatust (Jõemaa 2005).

Õppekavaarendus nõuab uuringuid. Õppekava koostamiseks peavad olema tehtud uuringud, selgitamaks, miks on uut õppekava vaja. Eelnevate uuringute puudumisel on õppekava arendajatel väga raske selgitada, millepärast nad üldse õppekava arendavad. Haridusuuringute puudumine seab kahtluse alla ka hariduspoliitiliste protsesside professionaalsuse. Haridusuuringud peavad olema järjepidevad ning aluseks erinevatele hariduspoliitilistele valikutele.

Haridusuuringud ei ole väärtustatud ja seetõttu pole hariduspoliitilises protsessis piisavalt professionaalsust (Aarna 2005b).

Üldhariduse sisu ja õppekavad on olnud taasiseseisvunud Eesti hariduselu keskne probleem, mille lahenduseni pole kahjuks jõutud. Hariduspoliitilised otsused ei ole olnud tulemuslikud ja oleme endiselt olukorras, kus üldhariduse sisu arengut võimaldavad alusuuringud on juhuslikud (Läänemets 2005a).

Õppekavaarenduse läbipaistvus. Õppekavaarendus peab olema demokraatlik ning läbipaistev. Kogu arendusprotsess peab olema avatud ning mitte midagi ei tohiks sündida nõ nurga taga. Sellepärast on oluline, et võimalikult palju töömaterjale oleks avalikud õppekava arendustööga seotud organisatsioonide kodulehtedel ning erinevatele huvirühmadele kättesaadavad kommenteerimiseks ning arvamuse avaldamiseks.

Oli, kuidas oli, aga veel nõukogude aja lõpus oli seda demokraatiat tohutult rohkem kui praeguses Eestile olulises õppekava valmimise protsessis. Kui siis midagi pidi salajas hoidma, teati, kelle eest. Aga tookord ei tulnud kellelegi pähe, et õppekava saab saladuses hoida Eesti hariduse eest hoolivate ja muresevate inimeste eest. Nüüd on ministeeriumil mure, et äkki läheb õppekava tegijatel vaim ära, kui neid tülitatakse lollide küsimustega (Orn 2005).

Õppekava arendajad peavad rohkem oma tööd tutvustama nii meedias kui ka erinevates ühingutes ja liitudes. Kui õppekava tegijad ise oma töötulemustest ei räägi, ei saagi oodata aktiivset tagasisidet. Olukorras, kus oli tekkinud kaks alternatiivset õppekavaarendajate gruppi, oleks olnud mõistlik koheselt kahe töörühma tööd liita ning esitada tulemused avalikkusele kommenteerimiseks.

Uute õppekavade puhul on üks probleem nende põhimõtete ja vajaduste ebapiisav tutvustamine kohapeal, see on põhjustanud rahulolematust (Õpetajate Leht 2005b).

Mulle tundub, et õppekava on muutunud iga töörühma “nunnuks”, millele lüüakse pigem hambad sisse kui et viiakse Paunveresse näitusele. Arvan siiski, et iga töörühm, kes on riigilt raha saanud, ei oma sellele “nunnule” suurt omandiõigust. Selle asemel, et oma “nunnusid” voodi alla peita, tuleks need ühise laua peale tõsta, vaadata, mis on ühes või teises head, ning viia üks suur

korralik “nunnu” Paunvere laadale. Jääksid tegijad rahule ja ka vaataja silmis oleks sädemed (Veelmaa 2005b).

Kes peaks õppekava arendama? Üheks teemaks tõusis, kes peaks tegelema Eestis üldhariduskooli õppekava arendamisega. Kuidas on Tartu Ülikool hakkama saanud õppekavade arendamisega? Selles küsimuses läksid arvamused nii õpetajate, poliitikute kui ka erinevate õppekava spetsialistide vahel lahku. Leiti, et Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus pole oma tööga hakkama saanud ning õppekavade arendamise andmine ülikooli kätte ongi suurim viga üldhariduskooli õppekava arendusprotsessis.

Õppekavaarenduse viimine Tartu Ülikooli monopoliseeris sellealase tegevuse Eestis, mis jääb tekitama pingeid aastateks. Seisak hariduse sisulistest küsimustes on tagatud, sest kahte olulist koostöölüli on raske panna koostööd tegema. Õppekavaarendus jääb venima ja lahendust on vaja otsida olemasoleva baasilt (Taimla 2005a).

Teine organisatoorne viga tehti siis, kui õppekava loomine anti “konkursi” tulemusena TÜ Õppekava Arenduskeskuse teha. Nüüd oli hea öelda – konkurss on korraldatud, “võitja” on “välja selgitatud”, temalt tellitakse õppekava ja talle makstakse. Kõik ülejäänud võivad edaspidi lõuad pidada ning peavad olema rahul sellega, mida võitja suvatseb valmis teha (Tõnso 2005b).

Kahtluse alla seati ka konkursi vajalikkus – kas oli õige Isamaaliidu ning minister Tõnis Lukase otsus kuulutada välja konkurss õppekava arendamiseks. Huvitav on siin jälgida seda, et Isamaaliit ei võtnud õppekava küsimuses valitud perioodil mitte kordagi sõna.

Kas oli meil üldse vaja kuulutada välja konkurss õppekava koostamiseks? Mõistlikum oleks olnud teha üleriigiline meeskond, kelle töö oleks läbinud laialdase arutelu, selle asemel et suruda kõigile peale ühte mitte eriti informeeritud tõest kantud õppekava (Kreitzberg 2005a).

Oli ka neid, kes arvasid, et Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus on oma tööga hästi hakkama saanud – kaasanud oma töösse nii õpetajaid, lapsevanemaid, koolijuhte kui ka õpilasi ning loonud nende huvigruppidega usaldusväärse koostöö.

Riikliku õppekava arendamine on pikk protsess, mis paratamatult kestab mitme ministri ajal. Õige oli haridusminister Tõnis Lukase otsus viia õppekava arendustöö Tartu Ülikooli, sest lisaks oma interdistsiplinaarsusele toimib suur ülikool otsekui puhvrina, mis ei lase igal ministrivahetusel mõjutada sisulist tööd ning võimaldab töö ka rahalises kitsikuses (Tõnisson 2005b).

Viimaste aastate õppekava arendustöö on olnud aga süsteemne ja järjepidev. TÜ õppekava keskus on suutnud luua usaldusliku koostöö õpetajatega. Õpetajad, osaledes rahvusvahelises koostöös, on tunnetanud, et liigume samas suunas Euroopa arenenud riikidega (Jõemaa 2005).

Õppekavaarenduse teemal võttis teiste hulgas sõna ühe maakonna haridusametnik, kes tegi ettepaneku, et õpetajad peaksid võitlema ainult oma aine mahtude eest ja jätaksid õppekava arendamise inimestele, kes oleksid ainekesksusest üle.

Aineõpetajad seisku oma aine mahtude eest, aga õppekava las panevad kokku kasvatusedlased, antropoloogid, ühiskonnateadlased, need, kes on ainekesksusest üle (Sinivee 2005).

Õppekavaarenduse järjepidevus. Eelnevalt tuli välja see, et haridusuuringud peavad olema järjepidevad. Samamoodi peab järjepidev olema õppekavade arendus. Õppekavaga seotud sihtrühmad ootavad, et õppekava arendusprotsess on kindla töörühma käes, kelle poole saavad huvigrupid alati oma küsimuste ja arvamustega pöörduda. Sellise organisatsiooni töö on avalik ning sinna on koondunud kogu Eesti õppekavaarenduse “*know-how*”. Tuleb arvestada ka sellega, et õppekava ei saa valmis paari kuuga – see on pikk ja põhjalik protsess, mis nõuab aega ja ressursse.

Minister väitis, et tahab õppekavaarendust näha kindlasti just riikliku süsteemina ning mitte anonüümse töörühma, vaid konkreetsete ja kõigile teada inimeste tööna, kelle poole saab tekkinud küsimuste korral pöörduda ja kes oma töö eest ka vastutavad (Mõttus 2005b).

Tegu on pikaajalise protsessiga. Tuleb püstitada eesmärk, mille poole liikuda, ja teadvustada, kui kaugel me eesmärgist mingil hetkel oleme, pidades silmas kas või õpetaja professionaalsust (Ruus 2005a).

3.2.4 Õppekavaarendus kui poliitiline protsess

Järgnevalt vaatlen ma seda, kuivõrd poliitiline on õppekava arendusprotsess.

Reformide üleküllus. Sissejuhatuses tõin ma välja selle, et haridussüsteem on oma olemuselt konservatiivne, ometi toob iga valitsusevahetus kaasa muudatused haridussüsteemis – iga uus minister tahab ise midagi uut hariduses teha. Respublikaan Toivo Maimets esitles “21. sajandi hariduse” programmi ning soovitas õppekava Soomest üle võtta, Mailis Reps Keskerakonnast soovis koheselt hakata õppekavade sisu ning väljatöötamissüsteemi korrastama.

Eestil puudub oma hariduspoliitika. Igaüks tunneb, et tahaks midagi teisiti teha, kui parasjagu käibel on või kui tahab keegi teine. Tegelikult toimib alati mingi hariduspoliitika, sageli oluliselt erinev sellest, millisena meist keegi seda näha tahaks. Monoloogide äge võistlus näib toimuvat õppekava koostamise valdkonnas (Kreitzberg 2005a).

Meie hariduselu argipäevaks on saanud reformikampaaniate üleküllus. Ainuüksi üldhariduse vallas pole praegune valitsus vist ühtegi võtmeküsimust puudutamata jätnud. Kuid sageli asi vaidlustest kaugemale ei jõua (Krull 2005).

Kõige kriitilisemalt suhtusid hariduspoliitikasse poliitikud ise, tuues välja selle, et meil on vähe konstruktiivseid hariduspoliitikuid ja hariduspoliitikat saadab pidev kritiseerimine. Eelkõige sattusid kriitika alla ministrid ning nende otsused, mitte aga näiteks Riigikogu kultuurikomisjoni liikmed.

Meil on väga vähe kompetentseid hariduspoliitikuid. Seda kurvastavam, et kõigist viimase aja eksharidusministritest on saanud haridusreformide vastalised,

mitte kaasaaitajad. Tuleb välja, et lühike ministriaeg Eestis tähendab ettevalmistust pikaks ja aktiivseks kritiseerimisajaks (Taimla 2005a).

Louis Althusser näeb haridussüsteemi ideoloogilise riigiparaadina – institutsioonina, mis loob väärtusi ja ideoloogiat. Sarnane suhtumine tuli välja ka erinevatest tekstidest.

Meil on poliitiline valitsus, mis lähtub põhimõttest, et võimuparteil on teada ainuõige tõde, mis tuleb hariduse ja eesti rahva heaks ellu viia (Laprik 2005).

IV Diskussioon ja järeldused

Järgnevalt on esitatud järeldused uurimisküsimuste kaupa.

Mis vormis on artiklid? Milline on nende žanr?

Kõige rohkem tekste õppekavaarenduse teemal ilmus arvamusküsimuste ning eelkõige kolmes rubriigis: Päevateema, Dialoog ja Peame aru. See näitab, et õppekava arendusprotsessi peetakse oluliseks teemaks, mis vajab erinevate sihtrühmade kaasalöömist.

Kes võtavad sõna õppekava arenduse teemal?

Õppekava arendusprotsessist kirjutasid kõige rohkem Eesti haridustöötajad ning eelkõige õpetajad. Ma pean seda tulemust väga oluliseks, kuna õpetajad on üks olulisemaid õppekava "sihtrühmi". Samuti on oluline välja tuua, et palju kirjutasid protsessist ka õppekavaspetsialistid. On märkimisväärne, et sõna ei võtnud aga Isamaaliit, kelle eestvõtmisel 2000. aastal korraldati ümber õppekavade arendamise struktuur.

Huvitav on see, et Õpetajate Lehes ei avaldanud oma arvamust kordagi lapsevanemad ega õpilased, kuigi õpilaste esindajat siiski ühes artiklis tsiteeriti.

Kui vaadata seda, keda tsiteeriti või kellelt arvamust küsiti, siis siin on seis võrreldes autoritega teine. Kõige enam küsiti arvamust või kommentaari poliitikutelt ning alles seejärel õppekava spetsialistidelt. See näitab, et õppekavaarendus on poliitiline protsess, sest poliitikutelt küsiti rohkem arvamusi kui haridustöötajatelt.

Milline on artiklites esindatud hinnang üldhariduse õppekavade arendamisele?

Rääkides artiklite toonist võib välja tuua selle, et enamik artikleid olid kas neutraalsed või tasakaalustatud. Kuid kui võrrelda omavahel positiivsete ja negatiivsete hinnangutega tekste, siis olid ülekaalus negatiivse tooniga tekstid. Sama võib välja tuua ka TÜ õppekava arenduskeskuse tegevusele antud hinnangu juures – enamikes tekstides keskust ei mainita ja palju on ka neutraalseid artikleid, kuid positiivseid ja negatiivseid hinnanguid võrreldes on ülekaalus jälle negatiivsed hinnangud.

Missugused on õppekava arenduse tüüpilised tunnused?

Kvalitatiivsest sisuanalüüsist ilmnes, et õppekavaarendust näevad erinevad sihtgrupid eelkõige konfliktisena – protsessis põrkuvad väga erinevad huvid ning konsensuslikule kokkuleppele on väga keeruline jõuda. Ometi toodi välja ka see, et konfliktides peitub edasiviiv jõud, sest probleemid lubavad teemat vaadelda laiemalt ning toovad välja väga erinevad seisukohad.

Õppekavale peab olema kindel riiklik tellimus, et ennetada nn rumala tellija fenomeni. Õppekava tellija ehk Haridus- ja Teadusministeerium peab teadma täpselt, mida ta õppekavaarendajatelt ootab ning selle ka selgelt välja ütleva.

Eestil peab olema haridusstrateegia, mis paneb paika hariduse arengusuunad ning millele saab tugineda ka õppekava arendamisel. Samuti peab olema institutsioon, mis tegeleb haridusuuringutega. Samuti ilmnes, et enne õppekava korrastamist on vajalik korrastada õppekava arendamise struktuur. Õppekavaarendus peab olema ühe kindla grupi inimeste käes.

Õppekava arendusprotsess peab olema läbipaistev ning uus arendatud õppekava peab sündima dialoogi tulemusena. Vajalik on kaasata kõik sihtrühmad, kes on õppekavaarenduses olulised (õpetajad, õpilased, koolijuhid jne). Kaasamise käigus saavad osalejad välja öelda oma ettepanekud, selleks et välja töötada ühiskonna muutuvatele vajadustele vastav õppekava. Huvitav on aga see, et õppekava üks olulisemaid sihtrühmi – õpilased – ei võtnud valitud perioodil mitte kordagi sõna. Siin tekib aga küsimus – kes on õppekava subjekt? Kas õpilased ei ole ise sõna võtnud või ei ole neid tegelikult kaasatud?

Analüüsi tulemusel ilmnemid kahte tüüpi õppekava arendajad – aktiivsed ja passiivsed. Aktiivseteks võib lugeda haridustöötajaid ja õppekava arendajaid, kes võtsid õppekava arenduse teemadel ise sõna, samas kui poliitikud olid pigem passiivsed arendajad – nad võtsid vähem ise sõna, kuid neid tsiteeriti. Siit ilmneb aga paradoks. Õppekava soovitakse näha päevapoliitikast sõltumatuna, kuid poliitikut kasutatakse enim allikatena tekstides ning ka õppekavaalased otsused on poliitilised.

Käesolev bakalaureusetöö analüüsis, kuidas kajastati põhikooli- ja gümnaasiumi riikliku õppekava arendusprotsessi Õpetajate Lehes 2005. aastal. Huvitav oleks käsitleda edaspidi seda, millised sihtrühmad võtavad sõna õppekava sisu osas ning võrrelda tulemusi käesolevas töös saadud tulemustega õppekava arendusprotsessi arutelu teemal.

Pierre Bourdieu on ühiskonna jaganud erinevateks väljadeks – majandusväli, kultuuriväli ja poliitikaväli. Tekib küsimus, millise väljaga õppekava kõige paremini suhestub. Ühest küljest kuulub õppekava kui haridussüsteemi üks osa kultuurivälja, sest käesoleva töö alguses uuritud teoreetilised allikad demonstreerisid, kuidas riiklik õppekava on osa inimeste sotsiaal-kultuurilisest keskkonnast. Samas haridussüsteem (koos õppekavaga) kui ideoloogiline võimuaparaat kuulub poliitikavälja. Õppekava on tihedalt seotud ka majandusväljaga – ühiskond realiseerib oma tahet läbi ressursside jagamise haridussüsteemile, mida vahendab hariduspoliitika süsteem oma haridussüsteemi puudutavate otsustega, mis tihti seisnevad rahajagamises. Edaspidi oleks huvitav jälgida, kuidas õppekavaarenduse protsess liigub nende kolme välja vahel ning millistel tingimustel need liikumised toimuvad. Samuti oleks huvitav vaadata, kuidas erinevad osapooled õppekavaarenduses neid liikumisi mõjutavad.

Kokkuvõte

Käesoleva bakalaureusetöö raames tehtud sisuanalüüsi käigus uurisin Eesti üldhariduskooli riikliku õppekava arendusprotsessi 2005. aastal. Üldhariduskooli õppekava arendusprotsessi valisin töö teemaks selle aktuaalsuse ja konfliktsuse tõttu. Analüüsiks kasutasin kontentanalüüsi ning kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Töö eesmärgiks oli selgitada, kuidas meedia kujutab õppekava arendusprotsessi; kes osalevad debatis, milline hinnang antakse õppekava arendusele. Uurimuse objektiks valisin Õpetajate Lehe eeldusel, et tegemist on meediaväljaandega, mis kõige enam võiks käsitleda just õppekava arendamise temaatikat. Vaatluse alla võtsin 68 artiklit (uurimuse valim), mis kõik olid avaldatud 2005.aasta jooksul. Artiklid sisaldasid märksõnu (või nende sõnade kombinatsiooni) *põhikooli- ja gümnaasiumi (üldhariduskooli) riikliku õppekava arendamine, arendus, täiendamine, koostamine*.

Kontentanalüüsi tulemusena selgus, et töö alguses esitatud hüpotees – tulenevalt eeldusest, et õppekavaarendus on konfliktne, võtavad selles protsessis võrdväärselt sõna erinevate osapoolte ja huvirühmade esindajad: õppekava spetsialistid, haridustöötajad ja poliitikud – leidis kinnitust. Kõige rohkem võtsidki sõna eelmainitud huvirühmad; haridustöötajatest olid kõige aktiivsemad õpetajad.

Teine esitatud hüpotees – õppekavaarendus on täis konflikte ning seega on üldine hinnang sellele negatiivne või pigem negatiivne – ei leidnud kontentanalüüsi käigus kinnitust. Enamik artikleid olid kas neutraalsed või tasakaalustatud, seega kas mainiti konkreetseid fakte õppekavaarenduse kohta ning konkreetset hinnangut ei antud või olid artiklis välja toodud nii negatiivsed kui ka positiivsed kommentaarid.

Kvalitatiivse analüüsi käigus selgus, et sihtrühmade meelest peab õppekavaarendus olema eesmärgipärane ja järjekindel protsess ning erinevad sihtrühmad pakkusid välja ka lahendusi selle saavutamiseks.

Kokkuvõtteks võib öelda, et 2005. aasta Õpetajate Lehe artiklites, mis käsitlesid Eesti üldhariduskooli õppekava arendust, olid läbivateks kolm märksõna – konfliktus,

kaasamine ja läbipaistvus. Selline tulemus kinnitas teooria osas toodud erinevate autorite käsitlest õppekava arendusprotsessist.

Summary

The bachelor theses “**The Coverage of the development of the National Curriculum for general comprehensive schools in Õpetajate Leht**” is conducted on quantitative and qualitative media analysis based on articles published in Õpetajate Leht in the time period of January 1, 2005 to December 31, 2005. The development of the National Curriculum for general comprehensive schools was chosen as the subject of the thesis because of its current relevance and conflicting nature.

The work process of the current theses consisted of conducting quantitative media content analysis and qualitative content analysis of chosen text units. By analyzing the genre of the articles, authors of the articles and attitudes towards the development of the national curriculum, I aimed to find answers to the following questions: what genre do the articles represent, who take part in the debate, what are the general attitudes towards development of the national curriculum and how do different groups see the process of the development of national curriculum.

All in all, 68 text units were analyzed using quantitative and qualitative analysis. Most of the articles were opinion articles, so it can be said, that different interest groups find this topic really important.

Most of the authors were Estonian educationalists, especially teachers. I find this fact really important, because teachers are one of the most important target groups of the national curriculum. A very significant fact is, that several specialists in the field of curriculum development also took part in the debate. Also several politicians were asked about their opinion on the process of the development of the national curriculum. This trend shows that the process is politicized to a great degree. Based on this, it can be said that the hypothesis suggested in the first part of the paper, which stated that the conflicting nature of the development of a curriculum will cause the representatives of different parties and interest groups, such as curricula experts, educationists and politicians to take equal part in the process, was confirmed.

Attitudes towards the process of development were generally neutral or balanced. Therefore, the second hypothesis suggested, stating that curriculum development being conflicting in nature will lead to its general evaluation being negative or rather negative was not confirmed during content analysis.

In the process of qualitative analysis it became evident that interest groups see curriculum development as a purposeful and consistent process and they also made suggestions about how to achieve these qualities in the process.

Kasutatud kirjandus

- Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. In: Lenin and Philosophy and Other Essays. New York: Monthly Review Press.
- Apple, M. W. (2004) Ideology and Curriculum 3rd ed. New York & London: RoutledgeFalmer.
- Bourdieu, P. (2003). Praktilised põhjused. Tallinn: Tänapäev.
- Bowers, J. W. (1970). Content Analysis. In: P. Emmert & W. D. Brooks, eds. Methods of Research in Communication. Boston: Houghton Mifflin Comp., 291-314.
- Bähr, K., A.-V. Fries, G. Ghisla, R. Künzli, M. Rosenmund & G. Seliner-Müller. (1999). Curriculum-Making: Structures, Expectations, Perspectives. National Research Programme 33.
- Delors, J. (2000). Õppimine – varjatud varandus. UNESCO Eesti Rahvuslik Komisjon.
- Ezzy, D. (2002). Qualitative Analysis. Practice and innovation. Allen&Unwin.
- Fullan, M. (2006). Uudne arusaam haridusmuutustest. Tartu: AS Atlex.
- Habermas, J. (2001) Avalikkuse struktuurimuutus. Avatud Eesti Fond
- Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara. (2005). Uuri ja Kirjuta. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Jaani, J. (2004). Õppekavakogemus õpetab. Haridus 8/2004: 11-14.
- Läänemets, U. (1999). Õppekavaga seonduvatest põhimõistetest. M. Kadakas & K. Kalamees (koost.). Õppekavast ja kooliarendusest tegija pilguga. Tallinn: AS Võru Täht.
- Maansoo, V. & I. Unt. (2003). Valik ülldidaktika termineid. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- McQuail, D. (2000) McQuaili massikommunikatsiooni teooria. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Ruus, V.-R. (2000). Eesti haridusreformide lugu 20. sajandi lõpukümnendail. K. Loogma & V. Jüriso (koost.). Eesti Haridusfoorumi 2000 eelfoorumite töömaterjalid.
- Toots, A. (2000). Haridusreform on osa haldusreformist. Riigikogu Toimetised 2/2000.
- Türnpuu, L. (2006). Uuendused koolitöö strateegilise juhtimise kontekstis. M. Fullan. Uudne arusaam haridusmuutustest. Tartu: AS Atlex.

Wimmer, R. D. & J. R. Dominick. (1991). Mass Media Research. An Introduction. 3rd ed. Belmont: Wadsworth Publ. Comp.

Materjal internetis

Eesti tegevuskava „Haridus kõigile”.

<http://www.haridusfoorum.ee/efa/tegevuskava.htm>, aprill, 2006.

Eesti Õpetajate Liit. (2005). Konverentsi seisukohad. Riiklik õppekava – jätkusuutliku ühiskonna võtmeküsimus. Tartu, 9. juuni.

http://www.opetajaliit.ee/doc_files/konverentsi_seisukohad.pdf, mai, 2006.

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava.

<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=802290>, aprill, 2006.

Toomela, A. Riikliku õppekava süsteemne käsitus.

<http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=78803/Riikliku+%F5ppekava+s%FCsteemne+k%E4sitlus.pdf>, aprill, 2006.

Vooglaid, Ü. Eesti haridus: minevik, olevik, eeldused püsimiseks ja toimimiseks tulevikus.

<http://si.kongress.ee/?a=page&page=42e12d241a164247355b6&subpage=44269cf04bd0723302c41>, aprill, 2006.

Kasutatud artiklid

Aarna, O. (2005a). Kvaliteetse hariduse poole. Õpetajate Leht, 9. september.

Aarna, O. (2005b). Kümme aastat haridusfoorumit ehk Miks meil ikkagi pole haridusstrateegiat?. Õpetajate Leht, 28. jaanuar.

Eglon, A. (2005). Soome kogemus koolivõrgu arendamisel. Õpetajate Leht, 20. mai.

Ginter, J. (2005). Kas õppekava koostajad oskavad öelda... Õpetajate Leht, 16. detsember.

Holm, J. & S. Valdmaa. (2005). Avalik arutelu õppekava üle alles algab. Õpetajate Leht, 9. detsember.

Ignatjeva, A. (2005). EHL-i volikogu ja juhatus kohtusid haridus- ja teadusminister Mailis Repsiga. Õpetajate Leht, 20. mai.

- Jõemaa, L. (2005). Riiklik õppekava tuleb kinnitada riigikogus. Õpetajate Leht, 17. juuni.
- Kallas, R. (2005). Kooliharidus vastuolude keskel. Õpetajate Leht, 9. detsember.
- Kerstna, T. (2005a). Reformifanaarid ei edenda haridust. Õpetajate Leht, 9. september.
- Kerstna, T. (2005b). Uuest olematust õppekavast. Õpetajate Leht, 6. mai.
- Koik, A. (2005). Sõnumid. Õpetajate Leht, 2. detsember.
- Kreitzberg, P. (2005a). Hariduses imet ei sünni. Õpetajate Leht, 9. september.
- Kreitzberg, P. (2005b). Loobuks õige haridusteaduslikust fundamentalismist ja utopismist. Õpetajate Leht, 7. jaanuar.
- Krull, E. (2005). Haridusreform eeldab teaduspõhisust. Õpetajate Leht, 7. jaanuar.
- Krõlov, M. (2005). Repliik. Õpetajate Leht, 9. detsember.
- Kurm, T. (2005). Koostöö õppekavade arendamisel jõuab uuele tasemele. Õpetajate Leht, 2. september.
- Laius, A. (2005). Ajakirjandus kruvib emotsioone. Õpetajate Leht, 16. detsember.
- Laprik, E. (2005). Aastalõpumõtteid hariduse juhtimisest. Õpetajate Leht, 23. detsember.
- Leino, M. (2005). Töötu abirahast lapsesõbraliku koolini. Õpetajate Leht, 10. juuni.
- Liivanõmm, V. (2005a). Püromaanid põletavad kulu. Õpetajate Leht, 18. märts.
- Liivanõmm, V. (2005b). Vaidlusõhtu Õpetajate Majas. Õpetajate Leht, 11. märts.
- Luts, K. (2005). Õpetaja nostalgia ja innovaatika ristteel. Õpetajate Leht, 16. detsember.
- Läänemets, U. (2005a). Arvamusliidrid haridusnõudluse muutumisest Eesti üldhariduses. Õpetajate Leht, 20. mai.
- Läänemets, U. (2005b). Eesti moodi demokraatia hariduses. Õpetajate Leht, 4. märts.
- Läänemets, U. (2005c). Hindamisjuhend ja õpetajatöö. Õpetajate Leht, 2. september.
- Läänemets, U. (2005d). Poliitikud arutlesid õppekavade üle. Õpetajate Leht, 19. august.
- Mõttus, A. (2005a). Ikka see riiklik õppekava. Õpetajate Leht, 12. august.
- Mõttus, A. (2005b). Minister kohtus õpetajatega. Õpetajate Leht, 13. mai.
- Orn, J. (2005). Kes mäletab Eesti haridusplatvormi?. Õpetajate Leht, 25. november.
- Ots, A. & H. Harro-Loit. (2005). Õppekava probleem: tekst ja tõlgendus. Õpetajate Leht, 12. august.

- Pedaste, M. (2005). Eesti Bioloogiaõpetajate ühing - mis ja milleks?. Õpetajate Leht, 4. veebruar.
- Pettai, L. (2005). Eesti haridus ja soome õppekavad. Õpetajate Leht, 4. märts.
- Raam, R. V. (2005). Ingliskeelne haridus ilma geograafiata. Õpetajate Leht, 16. detsember.
- Raid, A. (2005). Rahuloluks ei ole põhjust. Õpetajate Leht, 26. august.
- Rein, K. (2005). Euroopa Nõukogu haridustöötajate täienduskoolitus-programm. Õpetajate Leht, 4. märts.
- Reps, M. (2005). Koolirahu aasta. Õpetajate Leht, 2. september.
- Ribelus, A. (2005). Veel kord õppekavast. Õpetajate Leht, 11. märts.
- Rosenberg, T. (2005). Käsitöö- ja kodundusõpetajate seltsi Avita tegevusest. Õpetajate Leht, 1. aprill.
- Räis, M. (2005). Mõtetega uues õppeaastas. Õpetajate Leht, 27. mai.
- Sinivee, H. (2005). Mida rohkem virtsa, seda lihavam taim. Õpetajate Leht, 2. detsember.
- Taimla, A. (2005a). "Kommunism" hariduses maandaks pingeid. Õpetajate Leht, 28. jaanuar.
- Taimla, A. (2005b). Soomes haridusimet otsimas. Õpetajate Leht, 8. aprill.
- Tikk, Ü. (2005). Eesti tänab hariduse edendajaid. Õpetajate Leht, 25. veebruar.
- Tohver, S. (2005a). Haridusreform jätkub täie hooga. Õpetajate Leht, 14. jaanuar.
- Tohver, S. (2005b). Uus minister soovib õpetajate usaldust võita. Õpetajate Leht, 22. aprill.
- Trahv, K.-L. (2005). Nüüdisaegsele õppele on omane integratsioon. Õpetajate Leht, 25. veebruar.
- Treial, M. (2005). Noorte suurema tööhõive nimel. Õpetajate Leht, 7. oktoober.
- Tuulmets, A. (2005). Lahing õppekava pärast. Õpetajate Leht, 9. detsember.
- Töldsepp, A. (2005a). Mõte. Õpetajate Leht, 9. september.
- Töldsepp, A. (2005b). Keemiahariduse tulevikuvisionid. Õpetajate Leht, 25. veebruar.
- Tõnisson, A. (2005a). Kas võtta õppekava Soomest?. Õpetajate Leht, 11. veebruar.
- Tõnisson, A. (2005b). Õppekavaarenduse minevikust ja hetkeseisust. Õpetajate Leht, 19. august.
- Tõnso, T. (2005a). Eesti koolimatemaatika arengu mõjutajad. Õpetajate Leht, 4. märts.

- Tõnso, T. (2005b). Ettevaatust - ainekava ja selle projektid!. Õpetajate Leht, 28. jaanuar.
- TÜ õppekava arenduskeskus (2005). Abiks loodavate ainevaldkonnakavade lugemisel. Õpetajate Leht, 11. november.
- Unt, I. (2005). ÜPUI töörohke poolaasta. Õpetajate Leht, 5. august.
- Valdmaa, S. (2005). Riiklik õppekava on kõikide jaoks võrdne võimalus. Õpetajate Leht, 4. november.
- Veelmaa, A. (2005a). Korrates mulluseid vigu. Õpetajate Leht, 30. september.
- Veelmaa, A. (2005b). Meie nunnu!. Õpetajate Leht, 12. august.
- Veelmaa, A. (2005c). Õppekavast ja mitte ainult. Õpetajate Leht, 28. jaanuar.
- Õpetajate Leht. (2005a). Kas Eesti puhul tuleb kõne alla minister Toivo Maimetsa pakutud variant võtta üle soome õppekavad?. Õpetajate Leht, 11. veebruar.
- Õpetajate Leht. (2005b). Kas hoiate silma peal uute õppekavade väljatöötamisega seotud vaidlustel?. Õpetajate Leht, 12. august.
- Õpetajate Leht. (2005c). Millisena mäletate III rahvusliku kasvatus kongressi 1996. aastal? Kas praegu on vaja uut kongressi? Õpetajate Leht, 16. detsember.
- Õpetajate Leht. (2005e). Mida valitsuse vahetus hariduses kaasa toob? Mida soovitate uuel haridusministril esimesena teha?. Õpetajate Leht, 15. aprill.
- Õpetajate Leht. (2005f). Nädalakommentaari. Õpetajate Leht, 19. august.
- Õpetajate Leht. (2005g). Pildiga vanasõnu Soome õppekavade ülevõtjatele. Õpetajate Leht, 11. veebruar.
- Õpetajate Leht. (2005h). Pildiga vanasõnu õppekava koostajatele. Õpetajate Leht, 12. august.
- Äkke, T. (2005). Õppekava muudab inimesi paremaks. Õpetajate Leht, 29. aprill.

Lisad

Lisa 1. Kodeerimisjuhend

A Tekstiühiku tunnused

A0 Järjekorranumber

A1 Ilmumise aeg

A2 Loo pealkiri

A3 Loo autor (nimi)

A4 Loo tüüp

A4.1 Juhtkiri

A4.2 Uudis

A4.3 Arvamuslugu

A4.4 Intervjuu

A4.5 Lugejakiri

A4.6 Repliik

A4.7 Muu

A5 Loo rubriik

A5.1 Päevateema

A5.2 Dialoog

A5.3 Peame aru

A5.4 Arvamus

A5.5 Kirjakast

A5.6 Haridusteave

A5.7 Aineõpetajale

A5.8 Nädalakommentaar

B Sisu

B1 Artikli üldine toon

- B1.1 Neutraalne, hinnang puudub
- B1.2 Selgelt positiivne
- B1.3 Pigem positiivne
- B1.4 Pigem negatiivne
- B1.5 Selgelt negatiivne
- B1.6 Positiivne ja negatiivne tasakaalus

B2 Hinnang TÜ õppekava arenduskeskuse tegevusele

- B2.1 Neutraalne, hinnang puudub
- B2.2 Selgelt positiivne
- B2.3 Pigem positiivne
- B2.4 Pigem negatiivne
- B2.5 Selgelt negatiivne
- B2.6 Positiivne ja negatiivne tasakaalus
- B2.7 TÜ õppekava arenduskeskust ei mainita

B3 Artikli autor

- B3.1 Ajakirjanik
- B3.2 Õppekava ekspert/spetsialist
 - B3.2.1 Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse töötaja
 - B3.2.2 Tallinna Ülikooli üldhariduskooli õppekava spetsialist
 - B3.2.3 Jaan Tõnissoni Instituudi töötaja
 - B3.2.4 Ühiskondliku Leppe Sihtasutuse töötaja
 - B3.2.5 Haridus- ja Teadusministeeriumi spetsialist
 - B3.2.6 Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse töötaja
- B3.3 Eesti haridustöötaja
 - B3.3.1 Õpetaja
 - B3.3.2 Kooli või kõrgkooli juht
 - B3.3.3 Omavalitsuse haridusosakonna töötaja
 - B3.3.4 Liidu/ühingu esindaja
 - B3.3.5 Muu
- B3.4 Poliitik
 - B3.4.1 Eesti Keskerakond
 - B3.4.2 Eesti Reformierakond

- B3.4.3 Eestimaa Rahvaliit
- B3.4.4 Erakond Isamaaliit
- B3.4.5 Sotsiaaldemokraatlik Erakond (SDE)
- B3.4.6 Ühendus Vabariigi Eest - Res Publica
- B3.5 Õpilased, üliõpilased
- B3.6 Muu

B4 Allikate arv

- B4.1 Üks allikas
- B4.2 Kaks allikat
- B4.3 Kolm või rohkem allikat
- B4.4 Allikad puuduvad

B5 Allika tüüp

- B5.1 Õppekava ekspert/spetsialist
 - B5.1.1 Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse töötaja
 - B5.1.2 Tallinna Ülikooli üldhariduskooli õppekava spetsialist
 - B5.1.3 Jaan Tõnissoni Instituudi töötaja
 - B5.1.4 Ühiskondliku Leppe Sihtasutuse töötaja
 - B5.1.5 Haridus- ja Teadusministeeriumi spetsialist
 - B5.1.6 Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse töötaja
- B5.2 Eesti haridustöötaja
 - B5.2.1 Õpetaja
 - B5.2.2 Kooli- või kõrgkooli juht
 - B5.2.3 Omavalitsuse haridusosakonna töötaja
 - B5.2.4 Liidu/ühingu esindaja
 - B5.2.5 Muu
- B5.3 Poliitik
 - B5.3.1 Eesti Keskerakond
 - B5.3.2 Eesti Reformierakond
 - B5.3.3 Eestimaa Rahvaliit
 - B5.3.4 Erakond Isamaaliit
 - B5.3.5 Sotsiaaldemokraatlik Erakond (SDE)
 - B5.3.6 Ühendus Vabariigi Eest - Res Publica

B5.4 Õpilased, üliõpilased

B5.5 Muu

C Teema

C1 Teksti peateema

C1.1 Haridusreform/strateegia

C1.2 Üldhariduskooli õppekava ja selle arendusprotsess

C1.3 Ainekavad ja nendega seonduv

C1.4 Ülevaade töörühma/liidu/ühingu tööst

C1.5 Hariduspoliitika

C1.6 Muu

C2 Teksti kõrvalteema(d)

C2.1 Haridusreform/strateegia

C2.2 Üldhariduskooli õppekava ja selle arendusprotsess

C2.3 Ainekavad ja nendega seonduv

C2.4 Ülevaade töörühma/liidu/ühingu tööst

C2.5 Hariduspoliitika

C2.6 Muu

Lisa 2. Kontentanalüüsi kokkuvõte

Kategooriad	Protsent	Arv
Loo tüüp		
Juhtkiri	1%	1
Uudis	9%	6
Arvamuslugu	53%	36
Intervjuu	6%	4
Lugejakiri	7%	5
Repliik	12%	8
Muu	12%	8
Loo rubriik		
Päevateema	21%	14
Dialog	21%	14
Peame aru	18%	12
Arvamus	10%	7
Kirjakast	7%	5
Haridusteave	9%	6
Aineõpetajale	13%	9
Nädalakommentaar	1%	1
Artikli üldine toon		
Neutraalne, hinnang puudub	33%	22
Selgelt positiivne	3%	2
Pigem positiivne	3%	2
Pigem negatiivne	25%	17
Selgelt negatiivne	10%	7
Positiivne ja negatiivne tasakaalus	26%	18
Hinnang TÜ õppekava arenduskeskuse tegevusele		
Neutraalne, hinnang puudub	15%	10
Selgelt positiivne	3%	2
Pigem positiivne	3%	2

Pigem negatiivne	3%	2
Selgelt negatiivne	9%	6
Positiivne ja negatiivne tasakaalus	3%	2
TÜ õppekava arenduskeskust ei mainita	64%	44
Artikli autor		
Ajakirjanik	12%	8
Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse töötaja	7%	5
Tallinna Ülikooli üldhariduskooli õppekava spetsialist	4%	3
Jaan Tõnissoni Instituudi töötaja	3%	2
Ühiskondliku Leppe Sihtasutuse töötaja	1%	1
Haridus- ja Teadusministeeriumi spetsialist	4%	3
Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse töötaja	4%	3
Õpetaja	15%	10
Kooli või kõrgkooli juht	0%	0
Omavalitsuse haridusosakonna töötaja	1%	1
Liidu/ühingu esindaja	7%	5
Muu	13%	9
Eesti Keskerakond	1%	1
Eesti Reformierakond	3%	2
Eestimaa Rahvaliid	1%	1
Erakond Isamaaliit	0%	0
Sotsiaaldemokraatlik Erakond (SDE)	3%	2
Ühendus Vabariigi Eest - Res Publica	3%	2
Õpilased, üliõpilased	0%	0
Muu	4%	3
Autor puudub	10%	7
Allikate arv		
Üks allikas	19%	13
Kaks allikat	9%	6
Kolm või rohkem allikat	15%	10
Allikad puuduvad	57%	39
Allika tüüp		

Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse töötaja	7%	4
Tallinna Ülikooli üldhariduskooli õppekava spetsialist	13%	7
Jaan Tõnissoni Instituudi töötaja	0%	0
Ühiskondliku Leppe Sihtasutuse töötaja	2%	1
Haridus- ja Teadusministeeriumi spetsialist	2%	1
Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse töötaja	7%	4
Õpetaja	0%	0
Kooli- või kõrgkooli juht	17%	9
Omavalitsuse haridusosakonna töötaja	0%	0
Liidu/ühingu esindaja	2%	1
Muu	7%	4
Eesti Keskerakond	11%	6
Eesti Reformierakond	4%	2
Eestimaa Rahvaliid	4%	2
Erakond Isamaaliit	0%	0
Sotsiaaldemokraatlik Erakond (SDE)	6%	3
Ühendus Vabariigi Eest - Res Publica	11%	6
Õpilased, üliõpilased	2%	1
Muu	6%	3
Teksti peateema		
Haridusreform/strateegia	21%	14
Üldhariduskooli õppekava ja selle arendusprotsess	38%	26
Ainekavad ja nendega seonduv	4%	3
Ülevaade töörühma/liidu/ühingu tööst	10%	7
Hariduspoliitika	15%	10
Muu	12%	8
Teksti kõrvalteema(d)		
Haridusreform/strateegia	11%	7
Üldhariduskooli õppekava ja selle arendusprotsess	27%	17
Ainekavad ja nendega seonduv	9%	6
Ülevaade töörühma/liidu/ühingu tööst	3%	2
Hariduspoliitika	36%	23

Muu	14%	9
-----	-----	---