

## **Õppekavadest, teooriast ja praktikast**

Urve Läänemets (RiTo 14), haridus- ja teadusministri nõunik

### **Õppekava arendus on pidev protsess, mis eeldab professionaalide pikaajalist süsteemset tegevust ning elanikkonna suurt osalust dokumendi arutelus.**

Taasiseseisvunud Eesti hariduse käsitlemisel on olnud erilise tähelepanu all õppekavade arendus, eriti üldhariduskoolide oma. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis kavandatud üldhariduse sisuline arendus sai alguse juba 1987. aastal õpetajate kongressil. Kui kavandatu oleks realiseerunud, oluks meil 2000. aastaks valmis uued üldhariduskoolide ja koolieelsete lasteasutuste õppekavad. Paraku läks teisiti ning nüüd oleme sunnitud tunnistama, et meie koolihariduse arendamiseks on vaja teadusuuringuid, sealhulgas õppekava teooria ja praktika vallas. Loosungite ja deklaratsioonidega pole võimalik tagada hariduse kvaliteeti ei selle sisu kavandamisel ega hiljem koolipraktikas, tarvis on eelkõige võrdlevaid käsitlusi.

20. sajandi infobuumis tekkis vajadus eristada vajalikku vähem vajalikust, eriti üldhariduses. Hakati valima nn vajalikke teadmisi ja otsima nende organiseerimise võimalusi. 1949 kirjutas Ralph Tyler väikese, kuid mõjusa raamatu, milles esitas õppekavade ratsionaal- ehk põhistruktuuri, mille kohaselt tuleb määrata eesmärgid, nende saavutamiseks vajalik õppesisu, viis, kuidas seda tervikuks kujundada ja saavutatut hinnata (Tyler 1949, 1). Pärast 1960. aastate sputnikušokki muutus vastav teadusharu hädavajalikuks juba strateegilistel põhjustel.

Meil on põhjust uhke olla eesti rahvusest ameerika pedagoogika klassiku Hilda Taba (1902–1967) üle, kelle suurteost “Curriculum Development” (1962) tsiteeritakse tänaseni, eriti tema lühikest ja tabavat definitsiooni: õppekava on õppimise plaan. Nii on kõigis riikides erilise tähelepanu all üldhariduskoolide õppesisu, mis määrab inimeste sotsiaalse ja kultuurilise lähtealuse ning potentsiaali elukestvaks õppeks, mida Hilda Taba käsitles juba 1932. aastal oma doktoritöös “The Dynamics of Education ” (Taba 1932).

### **Tagasi põhitõdede juurde**

Teoorias ja praktikas on jõutud mitmekesiste õppekavasüsteemideni, milles üksmeelselt tunnustatakse lähtealustena haridusfilosoofiat ja hariduspoliitikat kui õppekavade kujundamise väärtushinnangulisi alusdistsipliine. Mõistega õppekavade generatiivne mehhanism tähistatakse uuringulisi ja praktilis-rakenduslikke tegevusi asjakohase (riikliku) dokumendi koostamiseks. Hariduspoliitika kujuneb ühiskonnas aktsepteeritud sotsiaalsete gruppide (sealhulgas parteide) haridusfilosoofiliste arusaamade ja ideede alusel. Sellest tuletatakse õppekavade ideoloogiad, millest omakorda kujuneb sotsiaalne tellimus – ühiskonna haridusnõudlus teatud perioodil. Selle kohaselt sätestatakse hariduskohustus ja vajalikuks peetavad sisuvaldkonnad, mille alusel koostatakse õppekavad. Koostajad peavad olema kõrge kvalifikatsiooniga professionaalid, kes tunnevad nii teoreetilisi koolkondi kui ka koolipraktika võimalusi ning haridustraditsioone kohalikus kultuurikontekstis (meie puhul – Eesti kooli ajalugu). Haridusfilosoofilisi lähtealuseid tundmata on raske mõista pedagoogilise

mõtte arengu lugu ning ühe või teise idee või teadmise väärtust ja rakenduskõlblikkust ajas ja ühiskonnas.

Raamatu "Blackwell Guide to Philosophy of Education" eessõnas väidavad Nigel Blake jt, et haridusfilosoofia tõestas alles 20. sajandil oma elujõudu. Filosoofid on kõigil aegadel ilmutanud huvi hariduse vastu ning käsitlenud inimese ja õppimise probleeme. Piisab, kui nimetada Confuciust, Platonit, Aquino Thomast, John Locke'i või Rousseaud. 21. sajandi algul on taasavastatud Kanti kõlbeline imperatiiv seoses võitlusega selliste fundamentaalsete eksiarvamustega nagu eetiline relativism ja epistemoloogiline reduktivism.

Tagasipöördumine eetiliste põhitõdede juurde on suuresti tingitud aina vähenevast stabiilsusest riikidevahelistes suhetes ja üleilmses julgeolekus. 11. september 2001 mõjutas hariduse arengut rohkem, kui keegi esmapilgul mõista oskas, ning tõi kaasa vajaduse tunnustada ühiseid kõlbelisi norme.

Teadmiste pidev uuenemine ei muuda asjaolu, et igal noorel tuleb paratamatult alustada algusest, ehkki mitte päris puhta lehena, nagu kunagi arvas John Locke. Nii koolis kui ka elukogemusest õppides saavad kõik põlvkonnad kiirkäigul ülevaate inimkultuuri põhilistest saavutustest, seda tähistatakse tavaliselt mõistega üldharidus. Selle alusel kujuneb üldine maailmapilt ning järgmised haridusastmed on juba täpsemalt spetsialiseerunud.

Mitmed rõhutavad hariduse autonoomia taotlusi, mis on erilise tähenduse omandanud hariduse kommertsialiseerumise ja riikide valitsuste kasvava dirigismi ehk otsese suunamise tõttu. Kanti juurde pöördutakse tänapäeval tagasi siis, kui tahetakse kaitsta aegumatute väärtuste autonoomiat kõikvõimalike sotsiaalsete, poliitiliste ja grupikultuuriliste nõudmiste eest. Briti haridusfilosoofid Paul H. Hirst ja Richard S. Peters, inspireerituna Ludwig Wittgensteini keelekäsitlustest, leidsid Kanti kolmest kuulsast kriitikast lähtealused, mis kindlustavad teadusliku, eetilise ja esteetilise ratsionaalse teadmise vastastikuse autonoomia. Hariduses tuleb teha haridusfilosoofilistel väärtushinnangutel põhinevaid ideoloogilisi valikuid.

## Õppekavade ideoloogiad

Ideoloogia mõiste pärineb sõnast idee ehk mõte, mis tähistab arusaama. Philip W. Jacksoni *Curriculum*'i entsüklopeedias defineerib Elliot Eisner haridusideoloogiat kui uskumuste süsteemi, mis väljendab teatud väärtushinnanguid, mille alusel tehakse otsuseid praktilistes hariduskorralduse küsimustes (Eisner 1992, 302). Nn õppekavade ideoloogiatena tuntakse põhiliselt kuut klassikalist ideoloogiat:

- religioosne ortodokssus, mille eesmärk on reprodutseerida omaks võetud tõdesid ja püüda säilitada *status quo*'d. Tänapäeva sellekohased kristlikus traditsioonis hariduse sisu käsitlused paljudes maades ei rõhuta niivõrd kõnealuse ideoloogia dogmaatilisust, kuivõrd taotlust säilitada traditsiooniliselt tunnustatud autoriteete;
- ratsionaalne humanism, mille kohaselt on kõike võimalik seletada ratsionaalse mõistuse abil; esmakordselt väärtustati teadmiste rakenduslikkust ja taotleti leida ühist, ühiskonda ühendavat kultuurikonteksti, millel põhineb ka ühtlushariduse idee;

- progressivism, mille rajaja John Dewey pidas kooli ülesandeks õpetuslike situatsioonide loomist, mille alusel laps õpib toime tulema probleemide lahendamisega ning protsessi käigus kasvav kompetents ongi haridus, mida pole vaja ega võimalik fikseerida;
- kriitiline teooria, mis põhineb hermeneutikal ehk tekstide tõlgendusel ning mis positiivset programmi määramata keskendub kooli ja ühiskonda mõjustavatele peidetud mõjuritele (*hidden curriculum*), milleks on näiteks rassisuhted, religioon, legitiimsus jm;
- rekontseptualism, mis tekkis 1970. aastail ja mille tähtsaim esindaja tänapäeval on William Pinar (1996; 1998), peab vajalikuks õppijat toetava hariduskeskkonna loomiseks rekontseptualiseerida ehk ümber mõtestada hariduslikke programme oma ühiskonna kultuurikontekstis;
- kognitiivne pluralism, mis püüab määrata suhteid kolme teadmiste liigi, teoreetiliste, praktiliste ja loovate teadmiste vahel. Selle kaks suunda käsitlevad inimese omadust luua sümboleid ja nendega manipuleerida ning intelligentsuse pluralismi küsimusi.

Kui arvestada lapse lähtetaset kooli tules ja asjaolu, et tema mõtlemisoskuste areng on kas või osaliseltki mõjutatav sellest, kui palju lapsele vahendatakse sellist hariduse sisu, mis annab võimaluse tegelda iseseisva mõtlemisega, võib nõustuda Basil Bernsteini väitega, et õppekava ongi inimese mõttemaailma muutev vahend.

Niisama tähtis kui see, mis õpetusliku sisu hulka arvatakse, on ka see, mis sealt välja jäetakse. Seetõttu võivad juhuslikult õppimiseks valitud teemadel ja materjalidel olla ettearvamatud tagajärjed. Oluline on oskus suhestada uusi tähendusi traditsioonilistega, eriti kõlbeliste mõistete puhul. Ausus tähendab ausat käitumist, mitte oskust leida seadustest või kõlbelistest normidest möödahiilimise võimalusi. Kognitiivse pluralismi põhiseisukohti tundes pole õppekavade koostajail põhjust vastandada nn teadmiste või loovusele orienteeritud õppekavasid.

### **Hariduspoliitika ja hariduskohustus**

Tänapäeva haridusideoloogiad on eeltoodud klassikalistest käsitlustest ja uutest väärtushinnangutest moodustunud uued, oma aja märki kandvad tõekspidamised (nt Spring 2005). Kõik ideoloogiad on mingil määral mõjutanud riikide haridusteoreetikuid ja poliitikuid, mille alusel on kindlaks määratud liberaalse, demokraatliku või autoritaarse põhisuunaga hariduspoliitika.

Hariduspoliitika oleneb ühiskonna sotsiaal–poliitilisest ja kultuuri kontekstist. Erinevaid ideoloogilisi suundi ja kultuuritraditsioone tundmata toob eklektilistest juhuideedest lähtumine kaasa hariduspoliitika ebastabiilsuse. Seda juhtub suurte poliitiliste ümberkujunduste perioodidel. Nii on ka Eestis, kus teiste riikide hariduskogemust pole veel suudetud piisavalt üldistada ja oma kultuurikonteksti sobitada.

Riigi hariduspoliitika määrab riigi ja kodaniku (elaniku) suhted ning sellest tulenevalt ka hariduskohustuse, mis ei tähenda ainult elanikkonna kohustust koolis käia, vaid ka riigi kohustust haridusele juurdepääs tagada. Sealjuures tuleb eristada mõisteid juurdepääs

haridusele ja hariduse kättesaadavus. Juurdepääs tähendab, et vastava hariduse omandamise võimalus on olemas, kättesaadavus aga inimese konkreetset suutlikkust seda võimalust kasutada. Esimene mõiste on teisest alati avaram ja enamasti õigusaktidega reguleeritud.

Siinkohal üks näide Eesti Vabariigi 1931. aasta avalikkude algkoolide seadusest:

§ 1. Avalik algkool moodustab ühtluskooli esimese järgu.

§ 2. Algkool on emakeelne ja maksuta.

§ 3. Õpilaste emakeel arvatakse nende vanemate rahvuse järgi. Vanemate kahte rahvusse kuuluvusel määratakse laste emakeel vanemate või hooldajate kokkuleppel. Kui ei jõuta kokkuleppele, on lapse õppekeeleks riigikeel.

§ 10. Lapsed, kes saavad õpetust kodus, erakoolides või muul teel, mis ei seisa alamal avaliku algkooli õpetusest, vabastatakse avalikus algkoolis käimisest vastavalt linna- või maakoolivalitsuse poolt, viimasel juhul kohaliku omavalitsuse ettepanekul. Selle õpetuse tasapinna kõrguse üle otsustavad asutised ja isikud, kelle hooleks antud kooli pedagoogiline instrueerimine ja ülevahe. (Riigi Teataja 1931, 46, 348.)

Juba tol ajal olid seadustatud nii hariduse kvaliteet, järelevalve kui ka õppekeel, üllataval kombel nähti ette isegi seadusekonks kokkuleppele mittejõudvate inimeste tarbeks.

Iga õppekava rakendumisega kaasneb mingi maailmavaateline tulemus. Näiteks Nõukogude ajal teenis matemaatika ja loodusainete prioriteet riigikaitse huve, vähene, et mitte öelda olematu võõrkeelte õpetus aga hoidis elanikkonna eemal aktiivsest suhtlemisest muu maailmaga. Rootsi üldhariduskoolide 1950.–1960. aastate õppekavad olid orien teeritud tööturule jne.

### **Õppekava koostamine ja rakendus**

Alles 1970.–1980. aastail hakkas Euroopas kiiresti laienema õppekava teoreetiline teadustegevus ning levima arusaam ühiskonna, indiviidi ja kultuuri omavahelistest seostest, mida arvestati nii hariduspoliitikas kui ka õppekavade koostamisel. Silmapaistev on Oskar Maderi õppekavateooria käsitlus (1979), kujunema hakkavad erinevad koolkonnad.

Üldistavalt võib öelda, et ingliskeelses teaduskirjanduses käsitletakse *curriculum* tüüpi raamõppekavu, mis oma detailsuse astmelt erinevad valdavalt saksakeelsetest nn *Lehrplan* i tüüpi õppekavadest. Venekeelsed õppekavateooriad on lähemal *Lehrplan* ile ja toetavad saksa didaktika sarnaselt õpipsühholoogiliselt tõhusaid meetodilisi lahendusi.

Õppesisu määratuse ehk ettekirjutuse detailsuse aste oleneb õpetaja professionaalsusest. Mida haritum ja loomingulisem on õpetaja, seda suurem on tema vabadus õppesisu valikul ja õppeprotsessi kujundamisel. Avatuse ja kohustuslikkuse suhe kujuneb kokkulepetest riigi, kohaliku omavalitsuse, lapsevanemate ja kooli vahel, sellest ka vastutusosalad koolikorralduses ja koduse õppetegevuse toetamisel.

Eestis otsitakse õppekavadest sageli õpetamise metoodika kindlaksmääramist. Tavaliselt on õppekava siiski sisudokument ja õppeprotsessi metoodika jäetakse õpetaja kui

professionaali hooleks, kes suudab seda kõige paremini teha oma õpilasi ja õpikeskkonda arvestades. Põhisuund on nn arusaamisega õppimisel ehk õppesisu mõistmisel. Soovitusi selleks vahendatakse aaineraamatutes ja täienduskoolituses. Tyleri ratsionaalmudeli kõrvale on loodud teisigi struktuurimudeleid, mille väärtus seisneb võimaluses ratsionaalselt organiseerida hariduse sisu integreeritud ja mõtestatud tervikut.

Õppesisu valikul on erilise tähendusega vastava regiooni kultuuritausta, koolitraditsiooni ning õpipsühholoogia arvestamine. Eestis palju vaidlusi tekitanud ainekesksus pole probleemiks, sest õpilase suutlikkuse määramine ja mitmekülgne ainekäsitus on pedagoogilise kompetentsuse võrdsed pooled, mida pole põhjust vastandada. Professionaalne õpetaja arvestab nii õpilast kui ka õpetatava aine sisu ja õppeprotsessi korraldamise võimalusi.

Õppekava kui süsteemne dokument põhineb ühisel alusstruktuuril ja lõimingul. Ühe valdkonna piires (näiteks keeled või loodusained) kujundatakse see teooria, teema ja mõiste tasandil ning väärtushinnanguline lõiming kõigis õppeainetes vormitakse läbivate teemade abil. Viimane võimaldab väärtustada eri õppeainete potentsiaali rakendusliku teadmisenähtena ehk oskustena, mida saab arendada vilumusteks. See omakorda aitab õpilastel mõista meid ümbritsevat maailma eri vaatenurkadest.

### **Muutub aeg, muutuvad arusaamad**

Nagu juba öeldud, on õppekava poliitiline ja deklaratiivne tekst oma sotsiaalkultuurilises kontekstis ning pole võimalik osta ega kasutada ühegi teise riigi õppekavu. Seetõttu ei mõistnud meid ka soomlased, kui Eesti soovis 2001. aasta lõpus Soomest õppekava osta.

Üldhariduse sisu kindlaksmääramine on keeruline protsess, mis eeldab esmalt muutuva haridusnõudluse pidevat monitooringut ning sellest pärinevate ettepanekute rakendust õppesisu nüüdisajastamisel. Õppekava arendusega tegelevad institutsioonid koguvad tavaliselt andmeid 5–7 aasta ulatuses. Tänapäeval ei ületa õppekavade keskmine eluiga kümmet aastat, millest viimased kolm kuluvad järgmise õppekava ettevalmistamisele. Õppekava uuendamine tähendab tavaliselt haridusreformi, mille abil püüeldakse kõrgema kvaliteedi poole. Selle hindamiseks on vaja kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete näitajatega tulemust kirjeldavat süsteemi.

Paraku muutub arusaam kvaliteedist koos ajaga. Hariduses ei saa nii nagu majanduses püüelda optimaalse kasumi ja hinna suhte poole, haridusökonomilised kalkulatsioonid on vajalikud määramaks õpikeskkonna maksumust, optimeerimisvõimalusi ja saavutatut sotsiaalset mõõdet. Viimane varieerub raske puudega inimese enesega toimetuleku õpetamisest kuni tippintellektiga noorte leidmiseni ja kõrgkooliõpinguiks ettevalmistamiseni. Kui palju ja kuidas ning milliste õppekavade alusel suudab riiklik haridussüsteem erinevate õppurkontingentidega tegelda, on samuti hariduspoliitiline küsimus.

Oleme jõudnud rahvusvahelise koostööni ning sellega koos hõlmamatu informatsioonini, kuid haridusdiskursus on üsna hägus. Euroopa Liidus on kokku lepitud ainult üldise keskkariduse tunnustamine. Mõttearendus on muutunud raskeks eelkõige mõistete

tähenduse muutumise tõttu, seetõttu on raske mõista eri paradigmasid mõtlemaid ja tegutsevaid inimesi. Sageli otsustame valesti suutmatusest modelleerida oma elukeskkonda ning märkamata ja mõistmata olulisi mõjureid meie igapäevases (kooli)elus.

Kuidas mõistame meie Melanie Phillipsi 1996. aasta bestsellerit "All Must Have Prizes", mis tekitab suunamuutuse Briti hariduses? Tegemist on terava kriitikaga kõlbelse relativismi ning hariduse näilise kvaliteedi kultiveerimise kohta, mis ei luba jätkata õpinguid ülikoolis. Suur valikuvabadus nelja kohustusliku põhiaine kõrval ei kutsu noori õppima töömahukaid akadeemilisi matemaatika- ja loodusainete kursusi. Euroopa Liidu organisatsioonid on soovitanud suurendada 15% võrra loodusteaduse erialadel õppivate üliõpilaste arvu. Paraku ei ole see tähendanud ei Inglismaal ega Soomes (National Curriculum 2004) loodusainete tundide arvu suurendamist põhikoolis, rohkendati ainult stipendiumide arvu neil erialadel ja kõrgema lähtetasemega välisüliõpilaste vastuvõttu. Tunnistagem – inseneri ja arsti saab koolitada ikka vastava lähtetaseme ja eeldustega gümnaasiumilõpetajast, kuid põhikoolis tuleb jõuda otsusele oma haridustee võimaluste üle ja valehäbita kõnelda õpilase tegelikust suutlikkusest.

Hariduse põhisuund on aidata kaasa inimese sotsialiseerumisele oma elukeskkonnas, koosluses loodus, kultuur ja ühiskond. Vastasel juhul pole sotsiaalne transformatsioon ja üleilmne jätkusuutlikkus inimkonnana võimalik. Teadmistekeskne ühiskond ei saa toimida teadmistekeskse koolita.

### **Kasutatud kirjandus**

Avalikkude algkoolide seadus (1931). – Riigi Teataja 1931, nr 46, 348.

Eesti arvamuslimidrid haridusest (2003). Haridus- ja Teadusministeerium.

**Eisner, E. W. (1992).** Curriculum Ideologies. – P. W. Jackson. Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan, pp 302–326.

**Mader, O. (1979).** Fragen der Lehrplantheorie. Beiträge zur Pädagogik Berlin. Volk und Wissen.

National Curriculum 2004. Finnish Ministry of Education.

**Phillips, M. (1996).** All Must Have Prizes. London: Little, Brown and Company.

**Pinar, W. (1998).** Curriculum: Towards New Identities. New York: Garland.

**Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P. (1996).** Understanding Curriculum. New York: Peter Lang.

**Spring, J. (2005).** Political Agendas for Education. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

**Taba, H. (1932).** The Dynamics of Education. London: Kegan Paul.

**Taba, H. (1962).** Curriculum Development: Theory and Praxis. New York: Harcourt, Brace and World.

The Blackwell Guide to the Philosophy of Education (2003). Ed by Nigel Blake et al. Blackwell Publishing Ltd.

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