

## Millise õppekavaga jätkab Eesti kool?

Viive-Riina Ruus (RiTo 11), Tallinna Ülikooli emeriitprofessor

**Kui Eesti võtaks üle Soome Vabariigi õppekava, nagu soovitas endine haridusminister Toivo Maimets, oleks see meie hariduse arengule hukatuslik, sest siis ei õpitakski meil õppekava tegema.**

Maailma praktika õppekavade reformimisel kõneleb sellest, et õppekava on seotud rühmade väärtuste, huvide ning asendiga ühiskonnas. Seetõttu kaasneb õppekava muutmisega paratamatult poliitiline võitlus. Praegused üldhariduse õppekava ümber lahvatanud diskussioonid ja tegemised ei kujuta endast selles suhtes mingit erandit.

Taasiseseisvumisajaga võrreldes, kui 1987. aastal alanud üldhariduse õppekava uuendamine seondus kõige otsesemalt Eesti hariduse vabaksvõitlemisega Moskva diktaadi alt, on erinevus selles, et võitlus õppekava ümber ei ole enam nii selgelt polariseerunud ega läbipaistev. Sestap kahtlengi, kas on inimesi, kes söandaksid kirjeldada ja hinnata olukorda Eesti formaalhariduse õppekavade valdkonnas tervikuna.

Kõrghariduses on Eesti liitumine Bologna konventsiooniga õppekavade niigi eri suundadesse kiskuvat olukorda veelgi komplitseerinud. Paljudel erialadel pole näiteks selge, milline peaks 3+2 süsteemis olema esimese kolme aasta õppekava, mis võimaldaks lõpetanuil (25%-l?, enamal?) tööturul konkureerida. Veel pole selge, millised on või peaksid olema akadeemiliste ning rakendusliku suunitlusega kõrghariduse õppekavade erinevused.

Kutsehariduses reguleerib riik õppekavu minimaalselt. Tulemuseks on õppekavade suur arv ning kirevus, programmide nimetused on sageli eksitavad ja ühe nimetuse alt võib leida sisult isesuguseid, erinevate nimede alt aga lähedasi programme. Ainuüksi juba seetõttu ei ole kellelgi kutsehariduse õppekavadest täit ülevaadet.

Üldhariduse (sh alushariduse) õppekavade osas on olukord kõrg- ja kutseharidusega võrreldes selgepiirilisem, sest seal algas reformimine varem (Ruus, Sarv 2000; Ruus 2004). Viimaseil aastakümneil on üldhariduses rakendunud juba kolm õppekava – aastail 1989, 1996 ja 2002. Siinkohal tahaksin meelde tuletada, et juba esimeses öeldi lahti kommunistlikust ideoloogiast ning paljud tollal laia avalikkuse osavõtul väljatöötatud põhimõtted on kandunud ka õppekava järgmistesse versioonidesse.

Praegu on meil neli arenguvõimalust: 1) jätkata 2002. aastal vastu võetud õppekavaga (RÕK 2002), 2) võtta aluseks Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse koostatud õppekava üldosa, 3) võtta aluseks aktsiaseltsi Bit / Avita koostatud õppekava üldosa, 4) adapteerida Soome Vabariigi õppekava (Toivo Maimetsa ettepanek). Viies võimalus kujutaks endast kõigi eelmiste variantide konglomeraati.

## Tavaklassist tasandusklassi

Mainitud õppekavaversioonidest on RÕK 2002 paar aastat toiminud, seetõttu on seda võimalik põhikasutajate vaatekohalt hinnata. Meil on ka uuringutulemusi: Riikliku Eksami- ja

Kvalifikatsioonikeskuse (REKK) küsitlus aastast 2003 ja Tallinna Pedagoogikaülikooli uuring "Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek" (juht professor Marika Veisson).

REKK-i küsitlus 2003. aasta märtsis hõlmas koolijuhte (direktor või õppealajuhataja), selle eesmärk oli välja selgitada, kuidas on RÕK 2002 kooliõppekava kaudu rakendunud (Kokkuvõtte... 2004). Juhuvaliku teel valitud 130 koolist saadi vastused 77 koolilt. Uurimusest järeldub, et aastaks 2003 olid kõik koolid rakendunud oma õppekava koostamisele, kusjuures kooli õppe-kasvatuslikke põhimõtteid pidas RÕK-iga samaks ligi 80% koole, täpsustusi oli teinud ligi 16% koole. Siit võiks teha ettevaatliku järelduse, et 96% küsitlusele vastanud koolidest on aktsepteerinud RÕK 2002 põhimõtteid. Mõistagi ei saa me väita, et RÕK 2002 on ka sisemiselt omaks võetud, sest on võimalik, et vastustega demonstreeritakse rohkem oma lojaalsust.

Kooli ainekavade struktuuri analüüsi alusel võib arvata, et ligikaudu kolmandikul koolidest on raskusi õppeainete eesmärkide määramisega klassiti, kuigi on rõõmustav, et vastanute seas polnud ühtki kooli, kes ei oleks sõnastanud õppeaine eesmärgid – kas kooliastmeti, klassiti või nii kooliastmeti kui ka klassiti. Ent kui uurida, mida on koolid vabavastustena märkinud küsimusele õpetaja töökava nõuete kohta, siis torkab silma, et ülekaalukalt on esikohal õppevara, õppesisu, oodatavad õpitulemused ja hindamine, hoopis harvem on märgitud eesmärgiseadet. Paistab, et kool ja õpetaja on orienteeritud eeskätt sellele, mida õpetada, millist õppevara kasutada ja kuidas sisu omandatust kontrollida, samal ajal kui õpetaja arusaamine strateegilistest eesmärkidest on nõrgavõitu.

Kindlasti toetaks õpetaja kutseidentiteeti aktiivne osalemine kooliõppekava arendamises. Paraku on peaaegu kolmes neljandikus koolidest õppekava üldosa väljatöötaja kooli juhtkond, õpetajate töörühmadest on juttu ligikaudu pooltes vastanud koolides. Õpilased ja lapsevanemad olid üldosa väljatöötamisse kaasatud üksnes 7 koolis 77-st, mis kõneleb õppekavatöö vähesest demokraatlikkusest (tõsi küll, üle 70% koolides on hoolekogule kooliõppekava tutvustatud).

Muret tekitab see, et kõik koolid ühe erandiga tunnistasid, et õpilased vajavad täiendavat õpiabi. Küsimustikule vastanud 31 põhikoolist oli 23-s loodud kas tasandusklass (9), abiklass (4) või kasvatusraskustega õpilaste klass (10), peale selle rakendatakse põhikoolides arvukalt individuaalõppekavu, mis enamasti kujutavad endast lihtsustatud õppekavu. Seega näib, nagu asetaks kool kogu vastutusekoorma õpitulemuste eest õpilastele, suunates probleemsed õpilased tavaklassidest välja; see tähendab aga hariduse selekteeriva funktsiooni võimendamist juba põhikoolis.

### **Õpetaja ihkab stabiilsust**

2004. aastal Tallinna Pedagoogikaülikooli korraldatud õpetajate ja koolijuhtide küsitlus (küsimustiku põhikoostaja Ene-Silvia Sarv, osalesid Marika Veisson, Mare Leino, Loone Ots, Viive-Riina Ruus) sisaldas mitmeid õppekavatööga seotud küsimusi. Küsimustikule vastas 624 õpetajat 65 Eesti koolist, neist eesti õppekeelega koolidest 499.

See uuring lubab samuti järeldada, et õpetajaskond ja koolijuhid on RÕK 2002 aktsepteerinud (kuigi taas jääb vastamata küsimus, kui sügav on omaksvõtt). Üle 90% vastanuist on nõus või enam-vähem nõus väidetega, et õppekava eesmärgid on igale õpetajale teada ja selged (91,1%), et õpetajad on osalenud oma kooli arengukava väljatöötamises (93,3%), et nad on omaks võtnud kooli missiooni ja visiooni (93%) ning suudavad ise täita kooli arengukava (94,7%) ja õppekava (95,5%) nõudeid. Koolijuhtide vastuseid laekus 54 koolist, vastanute koguarv 120. Vastanud koolijuhtidest 99% kinnitab, et on andnud oma panuse kooli õppekava/arengukava täiustamisse. 94,7% väidab, et kooli visioon, missioon on pedagoogilise kollektiivi ühistöö tulemus. 94,8% vastanuist on nõus või enam-vähem nõus sellega, et kooli õppekava eesmärgid on igale õpetajale selged ja teada, olles seega õige vähe optimistlikumad kui õpetajad. Mõnevõrra tagasihoidlikumad on koolijuhid oma enesehinnanguis selle kohta, kuidas nad juhina on suutnud tekitada algatusvõimelisi rühmi õppekavatöök – sellekohase väitega on nõus või enam-vähem nõus 83% koolijuhtidest. Enda hinnangul mõistab üld- ja kooliastmete pädevuse vajalikkust 87,2% koolijuhtidest ning 89% ei nõustu sellega, et kooliõppekava pole vajalik. Seega on koolijuhtide arvamused neis kriitilistes lõikudes üsna lähedased õpetajate seisukohtadega.

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

Tõsine probleem on õpikoormus. 73,2% õpetajaid arvab, et see on õpilaste jaoks liiga suur. Ligi 80% (79,9%) õpetajaist arvab, et suuremahulistest ainekavadest tingitud stressi all kannatab vähemalt veerand õpilastest, kusjuures ligikaudu kolmandiku (30,5%) arvates kannatab selle all peaaegu pool õpilastest või isegi enamik. Ka peab põhikooli lõpueksameid liiga raskeks ligi pool (46,8%) õpetajaskonnast, gümnaasiumi riigieksamite puhul arvab nii aga rohkem kui pool (55,7%).

### **Üleväsinuna koolipingis**

Õppetöö koormuse kohta esitati küsimus ka õpilastele (küsimustiku põhiautor Viive-Riina Ruus, osalesid kõik eespool nimetatud projekti täitjad). Küsimustikule vastas 3838 õpilast 65 Eesti üldhariduskoolist. Vastanuist pidas õppetöö koormust liiga suureks 70% õpilastest (neist vahetevahel liiga suureks 54,6% ja pidevalt liiga suureks 15,5%), sobivaks vaid 24,6% (liiga väikeseks 5,3%). Seega arvavad ka õpilased, et koormus on liiga suur. Selle taustal ei ole üllatav, et väsinuna tunneb end sageli või pidevalt 67,1% õpilastest (sh 29,4% pidevalt väsinuna). Siit järeldus: ainekavade lihtsustamine peab algama kohe, ootamata järgmise RÕK-i valmimist.

Seegi küsitlus tõi välja õpetajate valmisoleku panna probleemsed lapsed kas eraldi klassi või teise kooli. Ligi kaks kolmandikku (64,5%) õpetajatest ja peaaegu sama palju koolijuhtidest (60,7%) nõustuvad väitega, et nn Tootsi klass võiks olla igas koolis ja vanuseastmes. Tugevasti üle kolmandiku (40,2%) õpetajatest ja koolijuhtidest (35,9%) leiab, et probleemidega laps võiks vahetada kooli. Niisiis sellal, kui demokraatlikud riigid teevad

pingutusi kõiki lapsi kaasava hariduse elluviimiseks, soostub suur osa meie pedagoogidest kasutama õpilaste väljaarvamist eakaaslaste hulgast.

Õpilaste poolelt nähtuna on õpetaja käsutuses kasutamata võimalusi ka nii-öelda normaalses klassis töötades: õpilasi, kes nõustuvad väitega, et õpetaja teeb palju õpilaste abistamiseks kas enamikus tundides või igas tunnis, on pisut üle poole (53,5%) vastanuist. Samas arvab ligi pool (46,4) õpilastest, et seda tuleb ette vaid mõnes tunnis või mitte kunagi. Süüdlaseks võivad siin taas olla ülekoormatud ainekavad, sest programm tahab "läbivõtmist", ent asja teine pool näib olevat õpetajate-õpilaste suhetes. 60,6% õpilastest mõtleb, et koolis on vähemalt üks õpetaja, kes teda ei salli. Mõtlemapanev on seegi, et kui õpilasel on õppetöös midagi viltu läinud, siis iseenda hinnangul tavatseb tekkinud probleemi õpetajaga arutada ainult 23,2% õpilastest. Kas ei tunnista see õpilaste vähest usaldust õpetajate suhtes?

Meie käsutuses olevad andmed ei luba nõustuda nendega, kes arvavad, et õpetajatel ei ole aega õpilastega tegelda. Pigem võib karta, et õpilaste usaldamatuse taga on õpetajate külmus ja vähene hoolivus. Nimelt selgus uurimusest veel, et üle poole õpilaste (53%) jaoks on kool koht, kuhu nad ei taha minna. Veelgi mõtlemapanevam on tõsiasi, et koolis tunneb end üksildasena ligi 65% õpilastest.

Kokkuvõtvalt: kui õppekava raskusaste on nii suur, et normaalses režiimis ei suuda töötada suur hulk õpilasi, ei tule mitte kohandada õpilaskonda õppekavale, vaid õppekava õpilaskonnale.

### **Õnneseisund õppekava sihiks**

Tartu Ülikool peaks üldhariduse õppekava üldosa lõppversiooni valmis saama 2005. aasta 20. septembriks. Seetõttu on järgnevate kommentaaride eesmärk juhtida tähelepanu üksnes mõnele põhimõttelist laadi küsitavusele. Aluseks on RÕK-i üldosa versioon, mis oli Tartu Ülikooli õppekavakeskuse veebilehel aruteluks välja pandud 2004. aasta detsembris (Alus-, põhi- ja... 2004). Käesoleva artikli üksikasjalikuma analüüsiga selle dokumendi kohta on soovi korral võimalik tutvuda Eesti Haridusfoorumi 2005. aasta algul üllitatud kogumikus (Ruus 2005).

Kõnealusel projektis on õppekava reguleeriv toime viidud miinimumini. Näiteks on sätestamata kohustuslike õppeainete nimistu, õppeteemad, sealhulgas kogu õppekava läbivad teemad, samuti õppemeetodid, õpitegevused ning hindamisviisid. Neid töötatakse kirjeldada tulevikus õppekavade rakendusjuhendites. Õppekava regulatiivne toime on eriti nõrk selles osas, mis puudutab taotletavaid üldoskusi. Nende asemel on nähtavasti olnud taotluseks kirjeldada laste arengu seaduspärasusi. Ent kuidas võiks riigivõim neid oma õigusaktiga kehtestada? Seega on üldoskused vaja formuleerida ikkagi normatiivselt. Üldse on koolidele ja õpetajale siin jäetud õppekavatöös palju suuremad vabadused, kui tavaks on olnud. Silmas pidades meie pidevalt taasalgavaid haridusreforme ühelt poolt ja kooli stabiilsusevajadust teiselt poolt, oleks kindlasti soovitatav õppetööd riiklikult suunav selgepiirilise reeglistik, mis jääks muutmata ka valitsuste vahetusel.

Oma analüüsis lähtun Eesti õpetlaste koostatud tulevikustsenaariumidest "Säästev Eesti 21" (Säästev... 2003). Kõrvutades selles esitatud haridusväärtusi ja õppekavade eesmärgiseadet kõnealuses üldosas formuleeritud eesmärkidega, torkab silma vähene side töömaailmaga ja mitme olulise eesmärgi alaesindatus või puudumine. Ülepea võib täheldada antud üldosaga projekteeritava isiksusetüübi mõningat utoopilisust ja romantilisust. Võib mõista autorite üllaid kavatsusi, kes loodavad õppekava abil kujundada harmoonilist ja õnnelikku inimest, paraku annab õppekava sihtide kirjeldamine õnneseisundina kogu üldosa eesmärgistusele mõnevõrra staatilise iseloomu.

Teisalt on prosotsiaalset käitumist kui õppekava eesmärki käsitletud liiga kitsalt. On küll rõhutatud sallivat suhtumist erinevustesse, teiste inimeste abistamist jms, ent peaaegu täiesti kõrvale on jäänud kasvava inimese suhe laiemate sotsiaalsete rühmade ning ühiskonna institutsioonidega. Ja veel: kui see üldosa jõuaks oma praegusel kujul tõepoolest kooli, tooks see kaasa ohu, et pedagoogid orienteeritakse alahindama väärtuskasvatust, sest ainevaldkondade eesmärkide seas on normide ja väärtuste osakaal kokku vaid 5%.

### **Ühtluskooli põhimõtte löögi all**

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

Õppe diferentseerimine õpilase tasandil toimub kahel alusel: õpilaste võimetest lähtudes õppe raskuse alusel ning õppurite kalduvuste ja huvide alusel. Õppe raskuse järgi on kavas sisse viia neli õppekava erineval raskusastmel: I raskusaste ehk tavaõppekava on mõeldud normintelligentsusega lastele, II-IV raskusaste puudega õpilastele. Küsimusi tekitab see, et õppekava raskusastmed puudutavad ka nn tavaõppekava. Nimelt kavatsetakse madala saavutusastemega õpilastele eraldi määrata taotletavad õpitulemused. Seega on riiklikku nn tavaõppekavasse kodeeritud erineva raskusastme alusel vähemalt kaks kui mitte rohkem õppekava.

Mehhanism, mille alusel diferentseerimist raskusastmete alusel teostatakse, on individuaalõppekavade laialdane kasutamine. Üldosa kommentaaridest selgub, et individuaalne õppekava kehtestatakse õpilasele, kelle eriline andekus, õpi- ja käitumisraskused, terviserikked, puue või pikemaajaline koolist eemalviibimine tekitab raskusi töötada klassikaaslastega ühel ja samal ajal samas ruumis või klassile koostatud töökava alusel. Sealjuures võimaldab individuaalne õppekava kahandada õpilasele riikliku õppekavaga esitatavaid nõudmisi. See riivab juurteni ühtluskooli põhimõtet. Ühtluskooli põhimõttele vastaks seisukoht, et riiklik (tava)õppekava kehtestab haridusmiinimumi (s.t õpitulemuste standardi), mis on jõukohane õpilaskonna absoluutsele enamikule.

Õpi- ja käitumisraskuste ning terviseriketega õpilastele, samuti mingil põhjusel koolist pikemat aega puudunutele tuleks taotleda ikkagi haridusmiinimumi. Õppimise individuaalne kavandamine on muidugi vajalik, et aidata kõnealuseid õpilasi jõuda vähemalt rahuldava tulemuseni. Küsimus on lõppkokkuvõttes selles, kas meil on täisväärtuslik haridus, sealhulgas põhiharidus kõigile (nagu see on mitte ainult Euroopa Liidus, vaid ka OECD riikides), või on ühtedele kvaliteetne haridus, teistele selle surrogaat.

### **Põhjus järelemõtlemiseks**

Sisu struktureerimise aluseks on võetud ainevaldkonnad. Ehkki niisugust lähenemist on kasutatud ka RÕK 2002–s valdkonnapädevustena, on õppesisu struktureerimine valdkonniti Eesti koolitraditsioonis veel harjumatu lahendus, kuigi selle kasuks räägib asjaolu, et see võimaldab korrastada õppekava suuremal terviklikkuse astmel ning vähendada õppekava fragmentaarsust ja vältida takerdumist detailidesse. Paraku on jäänud lahendamata probleem, millega kavatakse valdkonnad tervikluseks ühendada ja kuidas need seesmiselt nii-öelda lahti rullida. Kaaluda tuleks, kas oleks vaja õppekava üldossa sisse kirjutada ka mõned õppeprotsessi põhimõtted, et kooli sellekohast tegevust seadusandliku jõuga suunata (näiteks milliseid võimalusi tuleks tingimata kasutada klassi-tunni-süsteemi kõrval, kui palju teha laborikatseid, välitöid jne). Ka peaks riiklik õppekava sätestama vähemalt sellised põhinõuded õpikeskkonnale, mis on vahetult seotud õppekava täitmisega.

Positiivsena tuleb esile tõsta seda, et RÕK 2004 üldosa fikseerib õpikoormuse ülempiirid. Kuid siingi on põhjust järelemõtlemiseks: juba 7. klassist alates ületab see täiskasvanute tööaeg piirid, ulatudes 10.–12. klassis 50 tunnini nädalas. Hindamist puudutavas alljaotuses loetakse hindamise objektiks muu hulgas ka isiksuseomadusi. Kõigepealt võib prognoosida, et siin tekivad hindajate vahel suured lahkavused, kuid põhimõttelise tähtsusega on hoopis küsimus, mil määral ja kas üldse on isiksuse kohta hinnangu langetamine eetiliselt lubatav ning milliste kriteeriumide alusel see toimub. RÕK 2002–st tuleks tuua tagasi säte, millega seadustatakse, et õpilane peab teadma, mida ja millal hinnatakse, milliseid hindamisvahendeid kasutatakse ja millised on hindamise kriteeriumid (RÕK 2002, 875). Õppetasete ja kooli lõpetamise kord vajab pikemat lahtikirjutamist, eriti lõputunnistuste osas. Mida tähendab see, et haridusmiinimum on üldjuhul aluseks nii kooliastme lõpetamisele kui ka õpingute jätkamisele? Kas kõigile on ette nähtud ühesugused ja võrdväärsed lõputunnistused? Millised õpitulemused kantakse lõputunnistustele, eriti kui arvesse võtta kooliõppekavu ja individuaalõppekavu? Lõputunnistuste võrdväärsus on kahtlemata ühtluskooli seisukohalt põhimõttelise tähtsusega.

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

## Aktsiaseltsi Bit õppekava

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

Kummalisel kombel on raske kirjeldada esitatud üldosa väärtustevalikut ja eesmärgiasetust, sest need on vastuolulised. Põhirõhk paistab olevat sotsialiseerimisel ehk kohanemisel (dokumendi enda sõnastuses), kuigi samas on rõhutatud ka isiksuse autonoomiat ning enesemääratlust. Üldine lähenemine on siiski pigem konservatiivne ja kohanemist rõhutav: tekstis laialipaisatuna kohtame mitmel pool rõhuasetust traditsioonilistele teadmistele, oskustele ja kõlbelistele püsiväärtustele. Konservatiivse üldsuunitlusega on vastuolus mõtlemise loovuse ja kriitilisuse rõhutamine sellesamas üldosas. Arusaamatuks jääb, miks puudub loogilise, süsteemse ja abstraktse mõtlemise arendamine jms. Kui antud õppekava läbivaks eesmärgiks pidada "suutlikkust midagi mõista ja hinnata", mis üldosa sõnastuses "tähendab oskust midagi võimalikult objektiivselt väärtustada" (lk 11), siis tuleks defineerida, mida on mõeldud "objektiivse väärtustamise" all. Väärtused on teadupärast olemuslikult lahutamatud subjektist (s.t ongi subjektiivsed), küsimus on selles, kelle väärtussüsteem (huvid) on õppekava lähtealuseks ja kes seda otsustab. Eesmärkide plokki kuuluvad kompetentsuste määratlused, ent selgusetuks jääb, mille poolest erineb kompetentsus RÕK 2002-s kasutatavast pädevusest (mida omal ajal rakendati kui esimese eestipärast tõlkevastet). Paratamatult tuleb tõdeda, et Biti õppekava väärtuseline alus on eklektiline, ebamäärane ja vastuoluline.

## Tulevikuväärtused tagaplaanil

Esitatud üldaluste uuenduslikumaid osi on didaktiliste printsiipide formuleerimine õppesisu valiku lähtealusena. Kahjuks on need kompetentsuste kirjeldustega seostamata. Kuhu on kadunud kriitilisuse ja loovmõtlemise kompetentsus? Kuidas need realiseeruvad nn didaktilistes printsiipides? Selle asemel on hoolega rõhutatud hoopis õppimist ning õpetajatele kuuletumist. Seega on põhirõhk taas traditsioonidel ja kõlbelistel väärtustel, innovatiivsus jm tulevikku suunatud väärtused on jäänud tagaplaanile.

Algõpetuses tahetakse tagasi pöörduda 4-klassilise hariduse juurde, mis tähendab senisest suuremat rõhuasetust aineõpetusele alates 5. klassist ja muutust klassiõpetajate ettevalmistuses. Kõige radikaalsem on õppeaja pikendamise ettepanek, mis tähendaks põhikooli muutmist 10-klassiliseks (4+4+2) ja üldkeskhariduse kujunemist kokku 13-aastaseks. Õppetööd kavatakse diferentseerida juba 5. klassist alates, et võimaldada tööd

“ainehuviliste andekate õpilastega” (lk 22). Neile, kellele “pole nn tavakoolide nõudmised jõukohased” (lk 23), kavatsetakse sisse viia eelkutseõpe kutsekoolide juures. Kui see pole ühtluskooli aluste jõhker õõnestamine, siis mis see on? See on katse viia sisse elitaarne haridus juba põhikoolis. Sama elitaarsuse printsiip jätkub keskhariduses, kus tahetakse sisse seada kutseharidusega integreeritav üldharu (keskkooliharidus) ja akadeemiline haridus (miks küll vanamoodsalt ainult humanitaar- ja reaalaru?). Sealjuures on gümnaasiumiharud orienteeritud õpingute vahetule jätkamisele ülikoolis. Keskkoolist on võimalik jõuda rakenduskõrgkooli ning teoreetiliselt ka ülikooli, muidugi vastavatasemaliste eksamite sooritamisel. Kuidas see tegelikult võimalik on, kui keskkoolis piirdub õppesisu nn kitsaste ainekavadega? Väljapakutud võimalus omandada nn laiad kursused õhtukoolide ja piirkondlike õppeasutuste juures hilisemas eas (lk 35) seab keskkooli lõpetanud gümnaasiumide lõpetanutega võrreldes ilmselgelt halvemasse olukorda. Olgem ausad: nii suunatakse vähem edukad varakult kindlale arengurajale, millelt ärapöördumine on enamikul juhtudel võimatu või parimal juhul raskendatud.

Kokkuvõttes saame kolmeharulise keskhariduse: kutsekool, keskkool ja gümnaasium. Sellist keskharidust praktiseeritakse näiteks Mehhikos, samal ajal on arenenud riikide hulgas neid, kus on üheharuline keskharidus (näiteks USA). Igal juhul vajame laiapõhjalisi diskussioone ja kõikvõimalike tagajärgede asjatundlikku prognoosi, enne kui otsustame sel viisil läbiviidava haridusliku kihistamise kasuks.

### **Riigieksamite asemel koolieksamid**

Biti RÕK teeb katse loobuda riiklikult korraldatud eksamitest, asendades need koolieksamitega, kuigi riigi tasemel koostatud materjalide alusel (vähemalt selles osas, mis puudutab nn kitsaid ainekavu). Ülikoolidele jäetakse võimalus korraldada profiileerivaid lisaeksameid. Kokkuvõttes tähendab see riigi vastutuse vähendamist hariduse seirel ja suunamisel. Vajalikud on põhjalikud arutlused, otsustav sõna peaks jääma hariduspoliitika kujundajatele.

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

Kokkuvõttes pole kumbki vaadeldud õppekavadest küps õigusaktina kinnitamiseks. Kokkuleppeid vajab õppekava väärtuskäsitus, milleta pole võimalik anda häid tehnilisi lahendusi. Artikli autori väärtusorientatsioonid on paremas kooskõlas Tartu Ülikooli õppekavaga, milles peegelduvad isiksusekeskse hariduse traditsioonid. Ent oma karid on siingi. Paradoksaalsel kombel võib nõrgalt reguleeritud õppekava, mis annab koolidele suure vabaduse ning on igasuguste individuaalsete eripärade (näiteks ajutised õpiraskused) arvestamisel väga vastutulelik, hoopis suurendada hariduse selektiivsust ning ahendada õppurite edasiste õpi- ja tööteede valikut. Kindlasti vähendab üldhariduslike õppekavade suur kirevus ühiskonna sidusust ning ohustab rahvusliku ja sotsiaalse identiteedi



kujunemist. Üksikisikust kõneldes, vähene reeglistatus ei kahjusta niivõrd haritud ja jõukate perede lapsi, kuivõrd just neid, kes on ühiskonnas juba oma päritolu tõttu nõrgemas positsioonis. Kahjukannatanuks võivad osutuda just need, keda püüti kaitsta ja õnnelikuks teha.

Aktsiaseltsi Bit / Avita õppekavasse sissekirjutatud väärtused on pigem konservatiivsed ning üldossa monteeritud mehhanismid suurendavad otseselt ja avalikult hariduse selektiivsust, kultiveerides elitaarset haridust.

### **Soome õppekava adapteerimine**

Soome hariduse kõrge kvaliteedist annavad tunnistust õpitulemuste rahvusvaheliste võrdlusuuringute tulemused. OECD PISA (*Programme for International Student Assessment*) uuring, mis mõõdab 15-aastaste õpitulemusi, tunnistas 2003. aastal Soome parimaks matemaatikas ja lugemisoskuses. Loodusteadustes jagati esikohta Jaapaniga, probleemide lahendamises jäädigi napilt alla esikoha saanud Koreale (PISA... 2004). Mis on nende tulemuste taga? Strateegia on rajatud mitteselektiivsele haridusele. Koolid teevad pingutusi edasijõudmatuse vältimiseks, pidades silmas iga õpilast (Linnakylä, Välijärvi 2005). Soome õpetajad ei saa kedagi välja tõrjuda ega teise kooli saata. Samal ajal usaldab ühiskond õpetajaskonda ja tunnistas õpetajate ja koolide autonoomiat. Kasutusel on koolide ja õpetajate koostatavad õppekavad, paindlik õpilasekeskne õpetus, igale õpilasele kättesaadav nõustamine ja õpiabi (Linnakylä, Välijärvi 2005).

Soome üldhariduse vundament rajati 1970. aastail ühetaolise hariduse kehtestamisega. 1980. aastate keskel keelati õpilaste rühmitamine võimekuse alusel, 1990. aastail leidis aset õppekavapoliitika ulatuslik detsentraliseerimine ning volituste delegeerimine koolidele ja kohalikule võimule õppekava kohta otsuste tegemiseks. Uue sajandi alguse (2004) õppekavareformi iseloomustab riigi tasandil kehtestatud normide taastugevdamine, vältimaks ohtu, et erinevused koolide vahel paisuvad nii suureks, et ohustavad egalitaarset haridust. Samas tugevdati nõustamist ja juhendamist (Halinen 2005).

Kindlasti tuleb rõhutada seda, et Soome mõistab õppekava palju laiemalt kui klassikalised, põhiliselt USA-st pärinevad käsitused seda on teinud (Finnish National... 2004a, b).

Paraku ei saa me erinevat kultuuri- jm tausta arvestades Soome õppekava üle võtta. Ka oleks see Eesti hariduse arengule hukatuslik selles mõttes, et siis meil ei õpitakski õppekava tegema. Vähemalt kolmes asjas peaks Eesti siiski Soome eeskujuga järgima: 1) pikaajalise paindliku ja stabiilse hariduspoliitika olemasolu; 2) erinevate sotsiaalsete jõudude üksteist toetav ja usaldusel rajanev koostöö (avaldub üld- ja kutsehariduses koolide/õpetajaskonna, ülikoolide ning avaliku võimu konstruktiivsetes töösuhetes); 3) riigi strateegiline, koordineeriv roll ja vastutus õppekavade eest ning kogu hariduse eest tervikuna.

### **Järeldused ja ettepanekud**

Tutvumine olukorraga õppekavade valdkonnas tõstatab minu jaoks põhimõttelise küsimuse riiklike õppekavade õiguslikust subjektist, kelle pädevuses on õppekava alusväärtuste

kindlaksmääramine. Peale alus- ja üldhariduse peaks see puudutama ka põhikoolile järgnevat kutseharidust. Kuna üldhariduse riiklik õppekava on riigi asi, peaks ametnikkond selles protsessis osalema ja endale põhivastutuse võtma. Mõistagi ei saa selle ülesande täitmisest kõrvale jääda akadeemilised ringkonnad. Eesti üldhariduses on loodud kahetsusväärne olukord, kus ühe ülikooli üks keskus on sunnitud endale võtma riigi funktsioone (või mis veelgi tavatum, need võtab endale avaliku võimu vaikival heakskiidul erastruktuur). Kutsehariduses on riigi koordineeriv tegevus olnud veelgi tagasihoidlikum ning peaaegu kogu vastutus on pandud koolidele. Kahtlemata peab riik hakkama hariduses täitma neid ülesandeid, mida ükski kool üksinda täita ei saa.

Olukord õppekavade valdkonnas näitab ilmekalt, et Eesti vajab pikaajalist ja päevapoliitilistest kaalutlustest vaba haridusstrateegiat, mis tagaks haridussüsteemi stabiilsuse. Haridusstrateegia loomine, mis oleks ühtlasi õppekavaarenduse alus, tuleb lugeda hariduse arendamise prioriteetseks ülesandeks. Kindlasti tuleks õppekavaarendus seostada haridussüsteemi kui terviku arenguga, pöörates erilist tähelepanu kvaliteetse hariduse kättesaadavusele elanikkonna kõigile kihtidele. Süsteemne lähenemine eeldaks, et üldhariduskooli õppekava reformitaks koos teise taseme kutsehariduse õppekavade ja alushariduse reformimisega. Uue põlvkonna õppekava oleks minu meelest selline, kus seda oleks käsitatud koos klassi- ja koolivälise tegevusega. Meie perede olukorda arvestades oleks hea, kui õpetaja saaks palka kogu lastele pühendatud aja, mitte ainult antud tundide eest.

Kui soovime oma lapsi hoida, siis ei tohi nende arvu vähenemine kaasa tuua õpetajate koondamist ega haridusraha vähendamist. Ideaalina näen pikapäevakooli, kus kooliüksed on lastele avatud vanemate töölt tulekuni ning kus nad pedagoogi juhendamisel ja järelevalve all saavad teha kodutöid, osaleda neid arendavates huvitegevustes või lihtsalt raamatukogus lugeda ja sõpradega mängida. Mis puutub üldhariduskooli kehtivasse (2002. a) õppekavasse, siis võiks sellega jätkata rahulikult nii kaua, kuni alus-, põhi- ja keskkooli (hõlmab ka põhikoolijärgset kutseharidust) õppekavade süsteem valmis on, seosed järgmiste haridustasemetega tagatud ja vajalikud nn sillad nende vahele ehitatud.

### **Kasutatud kirjandus**

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

AS Bit. Õppekavade üldosa.

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

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

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

Kokkuvõte küsitlusest riikliku õppekava koolis rakendumise kohta (2004). Koostanud V. Maanso. –[http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/dokumendid/Uuring\\_RQKi\\_rakendamisest.pdf](http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/dokumendid/Uuring_RQKi_rakendamisest.pdf).

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

PISA 2003 Assessment: Finnish Students Top Achievers in the OECD (2004). Institute for Educational Reserach, University of Jyväskylä (Press release).

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. – Riigi Teataja I 2002, 20, 116.

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

**Ruus, V.–R. (2005).** Seitse ettepanekut üldhariduse õppekava asjus. – 21. sajandi haridus – kas haridus kõigile? Ettekannete ja artiklite kogumik. Koost V.–R. Ruus, R. Laja, K. Loogma. Tallinn: Eesti Haridusfoorum, lk 25–49.

**Ruus, V., Sarv, E.–S. (2000).** Changes in Estonian School Curricula (1987–1999) and Thoughts about the Future. – B. T. Beck, A. Mays. Challenge and Change in Education: The Experience of the Baltic States in the 1990`s. New York: Nova Science Publishers, pp 141–152.

Säästev Eesti 21 (2003). –

[http://www.tpu.ee/editmode/teadus/SE21/IV\\_etapp/lopptekst.html](http://www.tpu.ee/editmode/teadus/SE21/IV_etapp/lopptekst.html) (4.12.2003).