

Kooliõppekava muudetakse üldjuhul kord aastas õppenõukogu ettepanekute põhjal.

Enesehindamisele ja kaasõpilaste hindamisele pööratakse kooliõppekavades vähe tähelepanu.

Kooliõppekava koostamise puhul on vastajad kõige keerulisemaks pidanud muudatuste vajaduse ja võimalikkuse teadvustamist, kogu õpetajaskonna motiveerimist, koostöö korraldamist ja ühiste seisukohtade kujundamist.

Riikliku õppekava otsene jäljendamine tingib kooliõppekava üldosa ülekoormatuse, mistõttu ei mõisteta vahest ka kooliõppekava vajadust.

Kooliõppekava on töödokument, et tagada õpilaste areng ja koolitöö vastavus piirkonna vajadustele.

Kooliõppekava välis- ja sisehindamise ühendamine tagab objektiivsema ja mitmekülgsema hinnangu koolitööle.

Õppekavatöö eesmärk on kujundada kooliõppekavast parema töö eeldus, kooli tööd hõlbustav vahend.

ÕPPEKAVAARENJUSTÕÕ KOOLIS:

**VAHEKOKKUVÕTTEID ARENDUSTÕÕST JA
EESTIKEELSE ÕPPE LAIENDAMISEST**



ÕPPEKAVAARENDUSTÖÖ KOOLIS:

**vahekokkuvõtteid arendustööst ja
eestikeelse õppe laiendamisest**

Tallinn
2004

See raamat on välja antud välisabiprojekti “Mitmekultuuriline Eesti” raames.
Raamatu väljaandmist toetavad Soome, Norra, Suurbritannia ja Rootsi

Koostaja Kai Võlli
Toimetaja Ene Sepp
Kujundaja Diana Vaab

Autoriõigus artiklitele ja lisadele – autorid ja koostaja, 2004
Autoriõigus väljaandele – Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus, 2004



Liimi 1
10621 Tallinn
info@meis.ee
www.meis.ee

AS Atlex
Tähe 91a
50107 Tartu
Tel 734 9099
Faks 734 8915
e-post: atlex@atlex.ee
http://www.atlex.ee

ISBN 9985-9489-4-7

SISUKORD

Saateks

I. Kuidas koolis õppekavatööd tehakse

Ain Tõnisson. Riikliku õppekava olulisemaid uuendussuundi	7
Viivi Maanso. Koolid oma õppekavast ja selle koostamisest	12
Ene-Silvia Sarv. Kooliõppekava arenduse analüüs rubriik- hindamismeetodil	31
Kai Võlli. Õppekavatöö hindamine	47

II. Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolis

Maie Soll. Mitmekeelse ja -kultuurilise hariduskorralduse otsinguil	59
Ene-Silvia Sarv. Eestikeelse õppe metoodikast	66
Kai Võlli. Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolis statistika ja kooliülevaadete alusel	75
Kai Võlli. Ülevaade programmi "Mitmekultuuriline Eesti" eestikeelset aineõpet käsitlevatest seminaridest	80

III. Eesti kooli tulevikule mõeldes: arve tulevikust, olevikust ja minevikust

1. Päevase õppevormiga üldhariduskoolide õpilaste arvu prognoos (tabel)	99
2. Päevase õppevormiga üldhariduskoolide õpilaste arvu prognoos (joonis)	100
3. Vene õppekeele õpilaste arv klassiti maakondade kaupa üldhariduskoolide päevases õppevormis 1996/97–2002/2003	101
4. Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega üldhariduskoolides ja klassides 2003/2004. õppeaastal (päevane õpe)	105
5. Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega üldhariduskoolides 1998/1999. õppeaastal (päevane õpe)	115
6. Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega üldhariduskoolides 2001/2002. õppeaastal (päevane õpe)	116
7. Eestikeelse aineõppe osakaalu muutumine vene õppekeelega koolides ja segakoolides 1998/99. ja 2001/02. õppeaastal	117

Kokkuvõtteks	118
---------------------	-----

SAATEKS

Üldhariduskooli õppekavatöö kujunemislugu saab mõõta kümne aastaga – alates riikliku õppekava eri versioonide väljatöötamisest, õppekava põhimõtete ja üksikosade arutlusest kuni oma kooli olukordade mõtestamiseni. See on piisavalt pikk aeg, et koolitada õppekavatöökas inimesi, kes aitavad määrata õppekavatöökas esmavajalikku, hinnata koolituspakkumisi, konkretiseerida iga-aastast täienduskoolituse kava ja koolitajatega tellimust läbi rääkida.

Eesti üldhariduskoolide õppekavaarendustööd on toetanud projekti "Mitmekultuuriline Eesti" tegevusvaldkond "Eesti ja vene õppekeele koolide koostöö õppekavade arendamisel". Õppekavatööl pöörati suurt tähelepanu juba Põhjamaade (Norra, Rootsi, Soome, Taani), Suurbritannia ja ÜRO Arenguprogrammi rahastatud kolmeaastasest välisabiprojektis "Toetus riiklikule integratsiooniprogrammidele". Õppekavatöoga seostuvad suuremal või väiksemal määral ka nimetatud kahe välisabiprojekti toetatud eesti keele kui teise keele õpetajate võrgustiku arendus ning õpilaste ja õpetajate vahetusprogrammid. Projekti "Avatud õppekava" koolitustes aastail 1998–2001 osales 321 pedagoogi nii eesti, vene kui ka kahe õppekeele koolidest. Projekti tulemusena on ilmunud üheksa metoodikamaterjali, viimane kogumik on välja antud juba välistoetuseta.

Käesoleva kogumikuga, mis on koostatud projekti "Mitmekultuuriline Eesti" tellimuseel, üritame teadvustada õppekavaarenduse vaheseisu üldhariduskoolides. Riiklik õppekava valitsuse määrusena ja kooliõppekavad on teinud läbi esimese suurema üldise uuenduskuuri ning teise suurema uuendamise tähtajad on teada. Kogumiku põhimaterjalil on kirja pandud projekti "Mitmekultuuriline Eesti" raames aastail 2002–2003 toimunud seminaride materjalide alusel.

Kogumiku esimeses osas "Kuidas koolis õppekavatööd tehakse" on neli artiklit. Osa juhatab sisse TÜ õppekava arenduskeskuse juhi Ain Tõnissoni artikkel riikliku õppekava uuendamise kavast. Kirjutis peaks lugejal aitama hinnata tänast olukorda homsete arenduste taustal. TPÜ dotsent Viivi Maanso teeb kokkuvõtte koolide õppekavatöö 2003. aasta küsitlusest, mille korraldas Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Kooliõppekava kohta esitatud küsimuste aluseks on riikliku õppekava asjakohased sätted, vastused saabusid Eesti 77 üldhariduskoolist. TPÜ teadur Ene-Silvia Sarv ja kogumiku koostaja Kai Võlli tutvustavad kaht kooli õppekavatöö hindamise moodust. Ene-Silvia Sarv tugineb tema enda, Ene-Mall Verniku ja Elsa Gretškina juhendamisel projektis "Avatud õppekava" väljatöötatud õppekava kui dokumendi analüüsi skeemile. Kai Võlli on kujundanud õppekavatöö kui protsessi hindamise ettepanekud nn SMART-eesmärkide alusel.

Kogumiku teise osa "Eestikeelne aineõpe vene õppekeele koolis" esimeses artiklis tutvustab Haridus- ja Teadusministeriumi nõunik Maie Soll mitmekeelse ja -kultuurilise hariduskorralduse lahendusi. Artikli lõpetab Eesti lahenduste esitlus üleilm-

seid tendentse arvestades. Järgmised kirjutised annavad ülevaate programmi "Mitmekultuuriline Eesti" eestikeelset aineõpet käsitlevatest seminaridest, esitlevad seminaride rühmatööde kokkuvõtteid kooliõppekavatöö ning eesti keele ja eestikeelse õppe ning eestikeelse õppe eesmärgistamise kohta. Ene-Silvia Sarv esitab oma arusaama eestikeelsest õppest ja Kai Võlli teeb kokkuvõtte eestikeelse aineõppe levikust vene õppekeelele koolides.

Kogumiku kolmandas osas "Eesti kooli tulevikule mõeldes: arve tulevikust, olevikust ja minevikust" on andmestik üldhariduskoolide õpilaste arvu muutuste, õpilaste eesti ja vene õppekeelele koolidesse jaotumise ning eestikeelse aineõppe rakendamise kohta vene õppekeelele koolides.

Kirjutiste autorid kirjeldavad olukorda ja tulevikuootusi nii, nagu see nende arvates on ja olla võiks. Erinevad kogemused ja alusandmed on kaasa toonud seisukohtade vastuolulisustki. Nii võib lugeja kogumiku eri artiklitest leida hinnanguid ja ettepanekuid, mis üksteisega alati kooskõlas pole. Ehk aitavad need teadvustada, kuivõrd on meil õppekavatöös ja eestikeelse aineõppe rakendamises üksmeelt, kui palju on kokkuleppe otsimise vajadust ja alusandmete puudulikkust.

Kogumiku adressaadiks on haridusametnikud, kooli pidajad, eesti ja vene õppekeelele koolide pedagoogid, õpetajate koolitajad ning õppevara kirjastajad. Loodetavasti annab kirjapandu impulsse nii riikliku kui ka kooliõppekava arenduseks, eesti ja vene õppekeelele koolide koostöö laiendamiseks, vene õppekeelele koolide õpetajatele eesti keele õppeks ning pakub mõtlemisainet nii õpetajate koolituse ja õppevara arendajatele kui ka koolivõrgu kujundajatele. Samas juhitakse erinevaid sihtrühmi neile oluliste teabeallikate ja veel kasutamata ressursside juurde.

Täna kogumikku retsenseerinud Tallinna Ehte Gümnaasiumi direktorit Merle Loodust, Kuressaare Gümnaasiumi direktorit Toomas Takkist ning Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduse osakonna juhatajat Maie Kitsingut asjalike märkuste eest. Need aitasid mõista eri adressaatide ootusi ja ületada lugeja jaoks lünklikuks jäänud teavet. Täna kogumiku toimetajat Ene Seppa, kes eri tekste ühtlustas, ning Kätlin Kõverikku, kes aitas õppekavatööd projekti "Mitmekultuuriline Eesti" tellimuse seisukohalt mõtestada.

Koostaja

**I.
KUIDAS KOOLIS
ÕPPEKAVATÖÖD TEHAKSE**

RIIKLIKU ÕPPEKAVA OLULISEMAID UUENDUSUUNDI

Ain Tõnisson

TÜ õppekava arenduskeskuse juhataja, Tartu Tamme

Gümnaasiumi õpetaja

Miks koolis õpitakse ja õpetatakse? Mida me õpetame? On hea, kui niisugused küsimused on läbi arutatud ning saab tugineda sellekohastele kokkulepetele.

Edasine annab ülevaate tähtsamatest suundumustest töös riikliku õppekavaga. Kuigi juttu tuleb eelkõige riiklikust õppekavast, saab enamiku neist mõtteist üle kanda ka kooli õppekavatõesse.

1. Õpilane, kes saab hakkama endaga, teistega ja tema ette kerkivate probleemidega

Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus on küsitlenud umbes 1400 kooliga seotud inimest, et teha kindlaks põhiline – teadmised, oskused ja väärtushinnangud, mida õpilane peaks koolist kaasa saama. Selle alusel oleme sõnastanud õppekava sihiseade.

Sihiks on harmooniline isiksus, **kes usub** endasse ning on **loov, eetilise** ja **avatud**. Tähtis on, et õppija saaks kaasa elus vajalikke üldisi oskusi: **funktsionaalse kirjaoskuse; mõtlemise ja probleemide lahendamise oskuse; õppimise, töö ja vaba aja veetmise oskuse; sotsiaalseid ning enesekohaseid oskusi.**

Õppekava on kokkulepe selle kohta, mida õpilane koolist kaasa peaks saama.

Iga kooli, ent ka kogu haridussüsteemi ülesanne on ühelt poolt aidata igal õppijal realiseerida oma **potentsiaali ja arened**a, **toimida kiiresti muutuv**as maailmas ning olla **õnnelik**, teiselt poolt aga toetada eesti **rahvuse ja kultuuri säilimist ning arengut**, Eestis elavate **rahvusvähemuste kultuurilist identiteeti**; **demokraatiat ja humanismi**, **ühiskonna jätkusuutlikkust**, **vastastikust mõistmist ja koostööd**; **sidusust**, **sotsiaalset mobiilsust**; **looduskeskkonna säilimist**.

Säärases eesmärgistuses pole midagi uut. Olemasolevad strateegilised dokumendid räägivad samadest eesmärkidest, ka rahvusvaheliselt peetakse tähtsaks samu asju, kasutatakse samu fraase.

Riikliku õppekava uuendamise peaülesanne on viia üldosa põhimõtted ainekava tasandile.

Kas siis kehtivad õppekavad seda kõike ei sisalda? Sisaldavad küll. Kehtiva riikliku õppekava eesmärgistus ei erine oluliselt meie loetelust. Nii võib olla kindel, et koolide töö oma õppekavaga läheb kindlasti asja ette ning pea peale ei kavatseta midagi pöörata.

Kas me koolis aga neid õppekavas kirja pandud eesmärke täidame? Arvan, et veel mitte piisavalt hästi. Olulisem kui vaidlus nende eesmärkide sõnastuse üle on leida vahendid ja võimalused, et eesmärke ka tõeliselt ellu viidaks, s.o et fraaside tagant sisu otsitaks.

Eesmärkide eiramise põhjusi on palju. Peamine, mille puhul tasub süüdlast otsida õppekavas, on see, et mitmete ainekavade õpitulemusi lugedes ei ole näha üldosas kirjeldatud põhimõtteid ega pädevusi. Vähe peegelduvad need ka õppevaras ja õppekava lisamaterjalides. Nii juhtubki, et õpetaja jaoks ei ole üldpädevusi olemas, need ei ole tähtsad. Tulemus on, et õpetatakse ainet, ning see, milleks kool seatud on, jääb tagaplaanile. Ilmneb paradoks, et õpetaja justkui teaks, mida vaja, aga ei julge seda endale eesmärgiks võtta (õpetab ainet). Soovitan lugeda õppekava üldosa ja sealt endale kindlust otsida. See leevendab veidi olukorda, aga ei lahenda seda.

Sihiseadele tegelikult vastava õppekava tegemine on üks peamisi ülesandeid, miks õppekava uuendamine ette võeti.

2. Arvestatakse iga õpilast

Iga õppija võimed, soovid ja vajadused on erinevad. Eri vajadused on erineva sotsiaalse, rahvusliku, usulise, filosoofilise vm taustaga õppureil. Ei saa päris ühtmoodi õpetada eestlasi ja ukrainlasi, maausulisi ja moslemeid. Arvestada tuleb sedagi, kes õpilastest plaanib minna kõrgkooli või kindlale oskustööle või kipub hoopis koolist välja langema või ei tea isegi, mida tahab. Erinevad ka poisid ja tüdrukud, üli- ja eriandekad. Samas peab silmas pidama keha- ja vaimupuudega õppijate vajadusi.

Põhiseaduse järgi on igaühel õigus saada haridust. Riiklik õppekava kehtib kõigi õpilaste kohta, st kõik õppurid peavad saavutama nõutavad õpitulemused. Kuidas nii kaugele jõuda? On ju teada, et lihtsam, odavam jne on ehitada maja ühesugustest kividest, peksta maha üleliigsed kandid ja valada augud segu täis. Iseasi on, et kooli eesmärk ei ole betoonehitis, ning koolist ei peaks välja tulema ühesugused hallid kamakad; mõni kivi ei ela temaga tehtavat ülegi.

Missugused on võimalikud sammud, et säiliks riikliku õppekava ühtsus, et selle järgi oleks võimalik õppida kõigil õpilastel?

Riiklikus õppekavas on määratud eeldatavad õpitulemused ja jäetud vabaks nendeni jõudmise teed. Nii on võimalik paremini rakendada erinevaid pedagoogilisi käsitusviise. Õppesisu ei ole sätestatud detailselt ning vabamad käed on jäetud ka õpet korraldades – kool võib ühendada või jagada aineid, muuta tunnijaotust; koolitund on üksnes arvestusühik.

Kool/õpetaja valib nõutavate õpitulemuste saavutamise teed – õppekorralduse ja meetodikad.

Kooliõppekava tasemel tuleb kaaluda võimalust teha klassi töökava konkreetset klassi silmas pidades, seejuures ühendades ainekava ja õpetaja töökava. Nii saab paremini arvestada just selle klassi õpilaste vajadusi ja võimeid.

Eeldatavad õpitulemused sõnastatakse senisest täpsemalt ja vajaduse korral kahel tasandil. Mõistlik on ilmselt kirja panna minimaalne tase, s.o vähim vajalik tase, mille toel saab edasi õppida järgmises kooliastmes. Täpsusastme suurendamine vähendab õppeainete kohatist sisulist ülekoormatust, mida on ette heidetud praegusele õppekavale.

Eeldatavad õpitulemused sõnastatakse täpsemalt ja vajaduse korral kahel tasandil.

OECD ülevaates Eesti riiklikust hariduspoliitikast on arvatud, et "nõutavaid tulemusi suudab täielikult saavutada ainult 15% õpilastest". Nii tuleb lähtuda sellest, et praeguse õppekava õpitulemused ületavad uuendatava õppekava minimaalseid eeldatavaid õpitulemusi oluliselt. Samas tähendab õpitulemuste täpsustamine õppekavas seda, et väheneb õpiku roll õppekava asendajana.

Individuaalne õppekava võimaldab kajastada olulisi erinevusi õppeasutuse õppekava ja riikliku õppekava järgi liikumises. Eeldame, et suureneb individuaalsete õppekavade tähtsus ja osakaal. Nende laiemale levikule saab kaasa aidata abimaterjalide ja näidismuudatuste loomisega.

Suureneb individuaalsete õppekavade tähtsus.

Gümnaasiumiõppes on vaja rohkem diferentseerimisvõimalusi, mistõttu nähakse ette nn kitsad ja laiad kursused. See tähendab, et kool saab eri tasemel kursustest üles ehitada oma õppesuuna(d) ja õpilane valida temale sobiva. Seejuures eeldatakse, et riiklikus õppekavas on kirjas ka kutsekeskhariduse üldharidusosa – kutsekoolide õpilaste nn minimaalsed õpitulemused on samad, mis gümnaasiumides. Niisugusel juhul tuleb läbi mõelda välishindamise korraldamine. Kahel tasemel kursused võivad tingida kahel tasemel eksameid.

Gümnaasiumis on kasutusel nn kitsad ja laiad kursused.

Eestikeelse õppe sätestust on vaja arutada, et leida sobiv mudel, luua õpet toetavaid abimaterjale ja juhendeid.

Riikliku õppekava osadena töötatakse välja põhihariduse lihtsustatud õppekava, toimetulekukooli õppekava ja hooldusklasside õppekava. Siinjuures arvestatakse, et põhimõtted ja laiem eesmärgistus on kõigil õppeasutustel ja õpilastel sama.

Kuidas eelöeldu põhjal suhtuda vene õppekeele koolide eestikeelse õppe korraldusesse? Kas määrata õppekavas eestikeelsele õppele ülemineku vormid ja eesti keeles õpetatavad ained? Kui vaadata statistikat – kui väikeseks jääb venekeelsete õpilaste arv –, tundub õpetajate koolitamise, õppematerjalide loomise ja võimaliku koolist kooli liikumise seisukohast, et niisugust sätestust on vaja.

Võimalik peaks olema kasutada erinevaid mudeleid, mille valik sõltub konkreetsest olukorrast. Eeldades, et paljud koolid rakendaksid meelsasti ühtlustatud mudelit ja põhineksid heakskiidetud kokkuleppel, on kindlasti vaja arutelu, et leida sobiv mudel, koostada abimaterjale ja juhendeid. Et üleminek ühelt keelelt teisele ei takistaks ainealaste õpitulemuste omandamist, on vaja eristada olulist vähem olulisest. Seda võimaldabki õpitulemuste esitus kahel tasemel.

3. Õppekava kui ühine kujutlus asjaosaliste peas

Et õppekava tõeliselt õpilaseni jõuaks, on tarvis, et kõik õppekavatöös osalejad – õpilased, õpetajad, lapsevanemad, koolijuhid, koolitajad, õppevara autorid ja ametnikud – oleksid omaks võtnud õppekava aluskokkulepped ja ideed.

Esmalt tähendab see kõigi huvipoolte kaasamist õppekava loomisse. Raskeimaks punktiks on inimeste tahe osaleda, olla otsustaja (*mis nüüd mina, las keegi teine otsustab*). Siin jääb loota ajale, mis inimesi muudab, ning seda ainult juhul, kui osalejaga ausalt käitatakse, tema arvamust arvestatakse ja kui talle tundub, et temast kasu on.

Riiklikku õppekava uuendama on kaasatud võimalikult palju organisatsioone ja huvirühmi.

Õppekava arenduskeskus püüab kaasata igas õppekava arendusetapis võimalikult paljusid organisatsioone ja huvirühmi. Oleme plaaninud kõigi õppekavaosade puhul ühe õppeaasta pikkuse perioodi, mil õppekava koolides proovitakse, et õpetajad saaksid oma arvamust avaldada.

Teiselt poolt on vaja õpetajaid koolitada ja lisamaterjale luua. Juhul kui toetust ei ole piisavalt, ei saa süüdistada õpetajat, kui ta ei oska või ei suuda midagi ellu viia. Õppekava arenduskeskuse esitatud üldosa tööversiooni retsensioonis kirjutas õpetaja Krista Mägi:

"Õppeasutuse ja õpetaja kanda ei tohi jääda mured, mida riiklikult ei suudeta lahendada." Õeldu kajastab ilmselt paljude õpetajate õigus-
tatud arvamust ning kohustab õppekavaarendusega seotud inimesi
tegema kõik endast oleneva, et vajalik hulk abimaterjale sünniks.
Töid, mida on vaja paljudele, on mõistlik teha riigi tasandil.

4. Õppekavatöö on pidev ja rahulik

Õppekavatöös ei saa rõhutada niivõrd uue õppekavaversiooni teket,
kuivõrd õppekavatöö pidevust. Sestap olgu uus versioon pigem väl-
javõtte saavutatud kokkulepetest kui siht omaette.

Eesti iseseisvuse taastamise järel oli pakiliselt vaja muuta õppekavu,
sest ühiskond muutus kiiresti. Nüüd võib asuda rahuliku arengu
teele. Loodan, et jäädavalt on möödunud ajad, kui uus partei võimule
tulles oma idee kohe riiklikku õppekavva püüab panna.

Lootust rahulikuks arenguks annab Tartu Ülikooli ning Haridus- ja
Teadusministeeriumi vaheline leping, kus on kirjas õppekava osade
valmimise olulisemad tähtajad: õppekava üldosa 2005. aasta sep-
tembriks; alushariduse õppekava ja I–III kooliastme ainekavad 2006.
aasta septembriks; gümnaasiumi ainekavad 2007. aasta septembriks.
Kui siia lisada paar aastat, mis kulub rakendusaspektidele, peaks
ettevalmistusaeg olema igati mõistlik.

Samas tuleb pidevalt teha sihipärasid uuringuid. Pikemaajagsed
kokkulepped ja plaanid võimaldavad küsimustele läbimõeldumalt
vastata ning väheneb nn tulekustutamine õppekavade ettevalmis-
tamisel.

Õppekavadokument tuleb välja töötada paindlikult. Ei ole mõtet
muuta neid õppekava osi, mis töötavad. Teiselt poolt tuleb mõni
muudatus teha kiiremini, kui uus õppekavaversioon selleks või-
maluse annab. Säärane vajadus kirjutab ette õppekava vormi muu-
dated. Projektina on õppekava arenduskeskus välja käinud varian-
di, kus õppekava üldosa esitatakse valitsuse määrusena, ainevald-
konnakavad aga Haridus- ja Teadusministeeriumi määrustena. See
võimaldab eristada olulisemad otsused vähem olulistest ning muuta
nii riiklikku kui ka kooliõppekava paindlikumaks.

Riikliku õppekava
uuendatud üldosa
peab valmima
septembriks 2005,
põhikooli ainekavad
septembriks 2006
ja gümnaasiumi
ainekavad
septembriks 2007.

Õppekava üldosa –
Vabariigi Valitsuse
määrus, ainevald-
konnakavad –
Haridus- ja
Teadusministeeriumi
määrus.

KOOLID OMA ÕPPEKAVAST JA SELLE KOOSTAMISEST

Viivi Maanso

TPÜ dotsent

Põhikooli ja gümnaasiumi õppe- ja kasvatuseesmärkide saavutamise tähtsaid eeldusi on neid eesmärke mõtestav ning nende rakendamist kirjeldav kooliõppekava. Seepärast pidas Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse (REKK) õppekavade osakond vajalikuks tutvuda lähemalt koolides tehtava õppekavatööga. 2003. aasta märtsi alguses saatis REKK juhuvaliku põhimõttel 130 üldhariduskooli selleksulise küsitluslehe, mille palus täidetuna tagastada kuu jooksul.

Küsitluse eesmärgid olid

- saada ülevaade kooliõppekavade arendamise seisust ja probleemistikust;
- üldistada koolides tehtava õppekavatöö kogemusi;
- analüüsida ja hinnata riiklikus õppekavas kooliõppekavadele esitatavate nõuete täitmise võimalikkust.

2003. aasta märtsis korraldatud küsitlusele saabusid vastused 77 koolist.

Täidetult laekus eksamikeskusesse 77 küsitluslehte. Vastanute seas on nii alg- ja põhikooli kui ka gümnaasiume; linna- ja maakooli; eesti ja vene õppekeelekoole; väikesi, alla 50 õpilasega koole ning õppeasutusi, kus on õpilasi üle 500. Täidetud küsitluslehtedest nähtub, et koolides tehakse tõsiselt õppekava koostamise ja arendamise tööd.

Mõistagi on erisuguste koolide õppekavatöös mõndagi erinevat. Selles kirjutises on võimalik esile tuua üksnes kõige üldisemaid tendentse (pikemat ülevaadet küsitluse tulemustest saab lugeda www.ekk.edu.ee/Yldteave/uudised/text.html).

1. Kooliõppekava üldosa

Vastused küsimusele, **kuidas töötati välja** kooli õppekava üldosa, on mitmekesised, üsna laialivalguvadki. Väljatöötamisel on järgitud ministeeriumi riikliku õppekava rakendusraamatute sarjas esitatud soovitusi, kooliti erinevad üksnes detailid.

Mõistetavalt algas kooli õppekava koostamine tutvumisest mitmesuguse lähtematerjaliga (riiklik õppekava, selles esitatud nõuded kooliõppekavale jms), mõnikord on aluseks olnud ka kooli õppekava olemasolev tekst ning teiste koolide kogemused, peda-

googid on võtnud osa sellekohastest seminaridest, kursustest, meetodikapäevadest ja ühisseminaridest.

Esialgse teksti (kavandi) koostas enamasti kooli juhtkond, tavaliselt õppealajuhataja, kes tugines ettepanekuile, mis ta sai ainekomisjonidelt, spetsiaalselt töörühmalt või individuaalvestlustest; mõnes koolis korraldati ka küsitlusi (nt lastevanemaile). Samas oli selliseidki koole, kus algvariandi töötasid välja õpetajad, koordineerijaks oli õppealajuhataja.

Esmast teksti parandasid ja täiendasid kõik õpetajad ühistööna, korraldati ajurünnakuid, rollimänge, vestlusringe jms; õpilased ja lapsevanemad olid õppekava väljatöötamisse haaratud vaid üksikutes koolides. Edasi konkretiseeriti ja täiustati algvarianti õppetöökomisjonis, meetodika- ja õppenõukogus ning hoolekogus. 2002. aastaks jõuti enamikus vastanud koolides niikaugemale, et direktor võis kooli õppekava oma käskkirjaga kinnitada. Ainult ühel vastuslehel oli märgitud, et kooli õppekava valmis individuaalse tööna.

Kooli õppekava suunab väga paljude inimeste tegevust. See peaks olema kõigile asjaosalistele tuttav. Õpetajail on tavaliselt võimalus kasutada kooli õppekava nii paberil kui ka arvuti vahendusel. Enamasti on õppekavaga kursis ka hoolekogu. Õpilasmavalitsused ja lastevanemad olid ankeedile vastamise ajaks saanud õppekavaga tutvuda vähem kui 40%-s koolidest; kõigest üksikud koolid on oma õppekava tutvustanud teistele koolidele, vilistlastele jt.

Kooli õppekava **täiendatakse ja uuendatakse** direktori kinnitatud õppekava uuendamise korra kohaselt. Ettepanekuid teevad juhtkond, üksikõpetajad, ainekomisjonid ja õppekava töörühmad, hoolekogu, lapsevanemad, õpilasmavalitsus jt, neid kogutakse terve õppeaasta jooksul. Ettepanekute arutlusest võtavad osa kõik pedagoogid; muudatused õppekavva kantakse enamasti üks kord aastas. Uuendamise põhjus võib olla kooliväline (nt õigusaktide muutumine) või tuleneda kooli vajadustest (nt kooli reorganiseerimine, välishindamise ettekirjutused). Muudatused kinnitab tavaliselt õppenõukogu.

Olulisimateks **struktuurielementideks** kooli õppekava üldosas peetakse õppe- ja kasvatuseesmärke ning nende saavutamiseks tehtava põhimõtteid, samuti hindamise põhimõtteid ja korraldust (tabel 1). Üsna tagasihoidlik on tähelepanu projektidele. Kooli oma nägu kujundavate õppesuundade puudumist võib seletada mõistagi alg- ja põhikoolide osakaaluga valimis.

Kooliõppekava tekst on üldjuhul ühistöö.

Koolid on kooliõppekava kättesaadavaks teinud arvuti vahendusel või paberil.

Kooliõppekava muudetakse üldjuhul kord aastas õppenõukogu ettepanekute põhjal.

Tabel 1. Kooli õppekava üldosa struktuuri kuuluvad riikliku õppekava osad (n=77)

Õppekava osa	Vastanute arv	Vastamata	Vastasei	Vastajah (%)
Hindamise põhimõtted, korraldus	77	0	0	100
Kooli õppe- ja kasvatusesmärgid	76	1	0	100
Õppe- ja kasvatusgevuse põhimõtted	75	2	1	98,7
Läbivad teemad, nende käsitlemise põhimõtted	76	1	2	97,4
Tunnijaotusplaan klassiti	76	1	2	97,4
Nõuded õpetaja töökavale	75	2	3	96,0
Õppekorraldus (traditsiooniline, kursusõpe vm)	76	1	5	93,4
Kooliastmete pädevused	75	2	5	93,3
Kooli õppekava uuendamise/täiendamise kord	74	3	7	90,5
Õpiabi osutamine	72	5	7	90,3
Õpilaste nõustamine	70	7	9	87,1
Valikained (-kursused), valikupõhimõtted	70	7	15	78,6
Õppesuundade tutvustus	70	7	19	72,9
Projektide kavandamise põhimõtted	71	6	23	67,6

Koolide õppekava üldosas on ka sellist, mille kohta ankeedis vastuseid valikuks ei pakutud. Osa koole tutvustab kooli missiooni ja traditsioone ning fikseerib tundide ajad, paljud paigutavad üldosa algusse kooli kodukorra ja õpilasreeglid. Üksikute koolide õppekava määrab ka õpitavad võõrkeeled ning vene õppekeelega koolis eesti keeles õpetatavad ained, integratsiooni ainetundides, õpilaste vastuvõtu ning järgmisse klassi üleviimise ja istumajätmise korra, puudumiste korra ja arvestuse, õpilaste mõjutamise ja tunnustamise vahendid ning kooli pakutavad teenused.

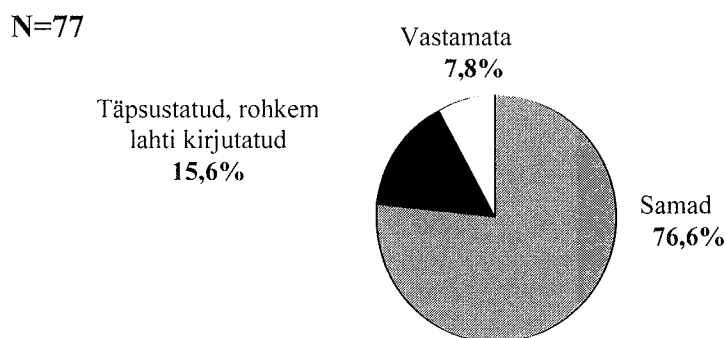
Koolid on kooliõppekava üldosas esitanud ka kooli missiooni, koolis õpetatavate võõrkeelte loendi, ainete loomise põhimõtted vmt.

Huvitegevuse jm tunnivälise töö korraldus sisaldub 11 kooli, pikapäevarühma töö põhimõtted ühe kooli õppekavas. Mõni kool peab õppekava üldosas silmas ka erivajadusega õpilasi: osutatakse logopeedilisele tööle või parandusõppe ja lihtsustatud õppekava põhimõtetele; toetusest andekaile ja erihuvilistele on juttu ühe kooli õppekavas.

Kooli **pedagoogide** osa käsitleb õpetajate koostööd, täiendusõpet, sisekontrolli ja enesehindamise põhimõtteid. Aineõpetaja ametijuhendile lisanduvad klassijuhataja, raamatukogu ja koolipsühholoogi tööd suunavad osad. Eraldi räägitakse hoolekogu tegevusest ning koostööst omavalitsuse ja lastevanematega. Üksikuis koolides

sisaldab kooli õppekava üldosa ka mitmesuguseid eeskirju ja juhendeid ning kasutatavate dokumentide vorme või näidiseid.

Vastates küsimusele kooli **õppe ja kasvatus**e põhimõtete kokkulangevusest riikliku õppekava omadega, ei väitnud ükski kool põhimõtete erinevust (joonis 1).



Joonis 1. Kooli õppe ja kasvatuse põhimõtete kokkulangevus RÕKi omadega*

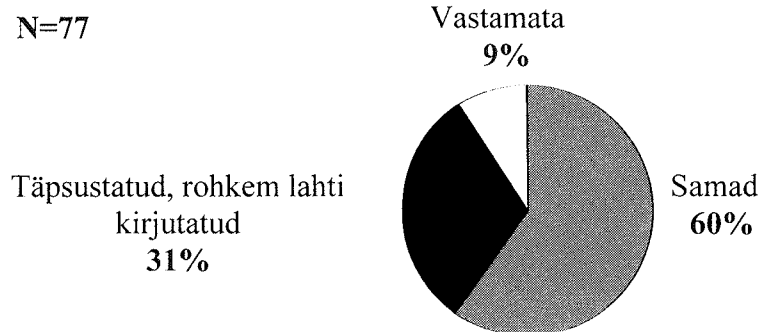
Täpsustustes ja lisandustes rõhutatakse tähelepanu vajadust nii eesti kui ka slaavi kultuuritraditsioonidele, kodule ja rahvusele ning häid koostöösuhteid õpilaste, õpetajate ja lastevanemate vahel, õppetöös õpilasi arendavat probleemsust, õpilaste aktiivsust ja iseseisvust, kuid samas ka õpetuse võimetekohast varieerimist ja erivajaduste mõistmist. Veel mainitakse õppekava avatust, maksimaalse koormuse fikseerimise ning võrdsete haridusvõimaluste vajadust. Sagedamini korduvad õpioskuste ja üldse õpilaste arendamise põhimõtte ning valmisoleku kujundamine pidevõppeks, õpetuse diferentseerimine õpilaste võimekuse ja arengutaseme alusel ning traditsioonide austamine ja säilitamine.

Põhimõttetäpsustuste seas on üksikud ülikonkreetsed (nt 10. klass lõpeb praktikaga), teisel leidub üldsõnalisi fraase, nagu *humanism ja demokraatia* ning *üldinimlikud kõlblised arusaamad*. Nende õpilaste puhul, kelle kodukeel erineb õppekeelest, lisatakse põhimõtte-na vajadus arvestada rahvuslikku identiteeti ja päritolumaa kultuuri-traditsioone, suhtuda võrdväärselt eri rahvusest õpilastesse ning abistada õpilast riigikeele omandamisel.

Kooli õppe- ja kasvatusesmärgid on enamasti samad mis RÕKis (joonis 2).

Kooli õppe ja kasvatuse põhimõtted langevad kokku riikliku õppekava omadega, täpsustustes toonitatakse kooli eripära.

* Joonised siin ja edaspidi vormistanud Tõnis Ormisson.



Joonis 2. Kooli õppe- ja kasvatusesmärkide kokkulangevus RÕKi omadega

Kooli eesmärke sõnastades on konkretiseerimise teed läinud 1/3 vastanud koolidest.

Üldpildis küll ei domineeri, ent rõõmu valmistavad koolid, kes on omaks võtnud riikliku õppekava põhimõtted, kuid samas konkretiseerinud eesmärgiseadet.

Täpsustusi ja eesmärkide lahtikirjutamise näiteid on kolmesuguseid. Kõige rohkem on osutusi kodu- ja kodumaa-armastusele, Eestikesksusele ning oma (eesti, vene) rahvuskultuuri säilitamisele, millega mõneti liitub loodushoid. Teise rühma moodustavad kujundatavad isiksuseomadused, eetilised arusaamad ning käitumine: kristlik eetika, väärikus ja enesekriitilisus, kaasinimeste austamine, seaduste tundmine ja järgimine, armastus hea ja ilusa vastu jms. Kolmas rühm hõlmab õpilase intellektuaalset arengut, oskust õppida ja üldse eluks valmisolekut: põhimõtteiks on mitmekülgne haridus ja areng, oskus infot hankida ja tarbida, elus toimetulek, kohanemisvõime, koostöövõimelisus, iseseisvus, oma tegevuse kavandamine. Veel märgivad üksikud koolid eesmärgitäpsustuse all kooli osalust ühiskonna arengus õpilasorganisatsioonide kaudu, õpetuse kohandamist laste vajadustele jms.

Väga laialivalgub on pilt selles osas, kus RÕKi eesmärkidele püütakse **lisada oma kooli eesmärke**. Seatakse eesmärgiks pakkuda konkurentsivõimelist, lastepärast haridust, panna õpilased uurima ja avastama, kujundada neist vabad, ühiskonna demokraatlikku arengut toetavad kodanikud, arendada loovust, oskust end teadvustada, multiintelligentsust, kaitsetahet, oskust olla õnnelik, samuti kujundada lugupidamist oma kooli, hariduse, kultuuri, kodu ja perekonna, kristlike väärtuste vastu ning heasoovlikkust kaasinimeste, sealhulgas puuetega inimeste suhtes.

Kooliastmete **pädevuste** kirjapanekul on enamik koole lähtunud 2002., osa 1996. aasta RÕKi kooliastmete pädevustest. Suur osa koole on jätnud vastamata küsimuse RÕKi ja kooli õppekava samasustest ning erinevustest.

Pädevusi fikseerides on aluseks võetud riikliku õppekava sõnastus.

Läbivate teemadena on kooli õppekavas enamasti järgitud RÕKis fikseeritud, kõige enam on nimetatud turvalisust, millele järgneb keskkond ja säästev areng ning karjääri kujundamine. Näib, et suhteliselt palju tähelepanu on pööratud ka kodukohale ning rahvuskultuurile; vene õppekeele koolid on läbiva teemana märkinud eesti ja slaavi kultuuri integratsiooni ning *Russica* ja vene keele ning identiteedi.

Tõsist tähelepanu pööravad paljud koolid **õpilaste nõustamisele ja õpiabile**. Kõige rohkem kantakse hoolt logopeedilise ravi eest; tähtis koht on parandusõppel; koolipsühholoogi teenuseid on võimalik kasutada poolte vastanud koolide õpilastel. Tasandusklasse on vastanud 9, kasvatusraskustega õpilaste klasse 10 koolis.

Palju tähelepanu pööratakse õpilaste nõustamisele ja õpiabile.

Pisut imestama paneb, et individuaalseid õppekavu rakendatakse peamiselt põhikoolis ja ainult kahes gümnaasiumis. See sunnib oletama, et tegemist on eelkõige lihtsustatud ja mitte niivõrd õpilase huve ega kalduvusi arvestava õppekavaga. Tulevikus peaks ehk koolide tähelepanu rohkem juhtima kolmele olulisele tööolõigule, mis olid lisatud küsitluslehel antud vastusvariantidele – kutsevaliku nõustamine, töö andekatega ning eesti õppekeele koolis õppivate muulaste keeleõpe.

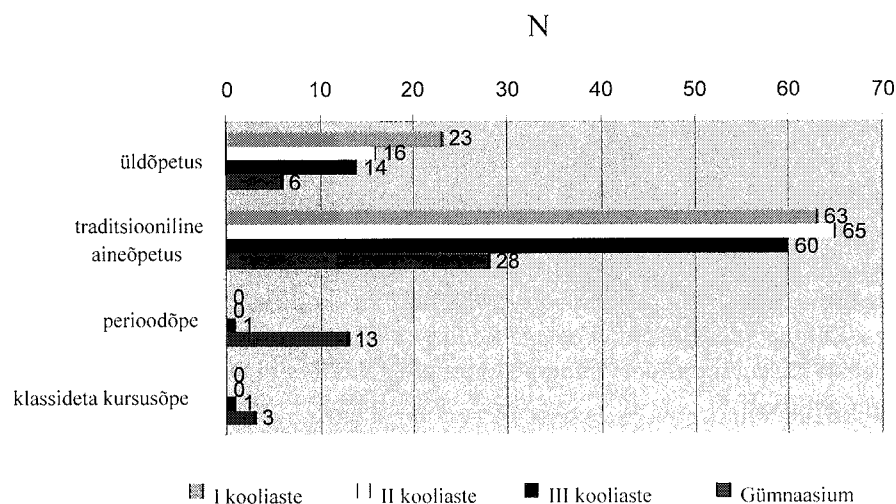
Individuaalseid õppekavu seotakse enam õpiabiga.

Kooli oma nägu sõltub rakendatavast õppevormist ja valitud õppe-suunast. **Õppevormidest** oli küsitluslehel valikuks kirjas neli: üldõpetus, traditsiooniline aineõpetus, perioodõpe ning klassideta kursusõpe. Ootuspäraselt on valdavaks õppevormiks tavapärane aineõpetus (joonis 3). Kaheldav tundub olevat üldõpetuse ulatuslik rakendamine teises ja kolmandas kooliastmes ning isegi gümnaasiumis – ilmselt on siin tegemist mõiste *üldõpetus* väärtõlgendusega (seda samastatakse tavalise aineõpetusega).

Valdav õppevorm on tavapärane aineõpe.

Mitmeti tõlgendatakse ka **õppesuunda**. Mõnikord nenditakse, et tegemist on süvaõppega lisatundide näol, teisel pakutakse juba vastatud õppevormi või osutatakse õppe- või õpiabi korraldusele (nt diferentseeritud õpe, tasandusõpe). Enamiku vastustest sai siiski koondada teatavasse üldisematesse, mõnevõrra tinglikesse rühmadesse (tabel 2).

Õppesuuna mõistet tõlgendatakse erinevalt.



Joonis 3. Koolides rakendatavad õppevormid

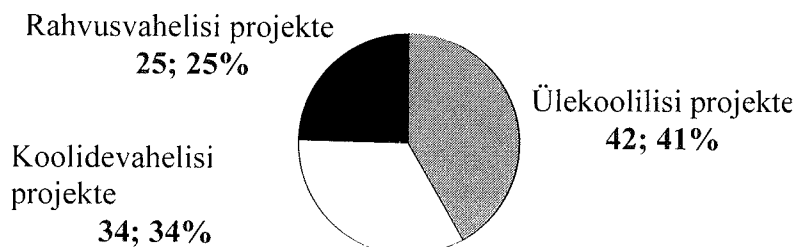
Tabel 2. Õppesuunad kooliastmeti

Õppesuund	I kooliaste	II kooliaste	III kooliaste	Gümnaasium
1. Üldsuund	12	12	11	7
2. Humanitaarsuund: keeled, meedia, kodulugu, ajalugu	8	8	7	20
3. Reaalsuund: arvuti, infotehnoloogia, keemia, matemaatika, füüsika, loodusteadused, ökoloogia	4	8	10	26
4. Oskusained: kunst, muusika	4	4	2	3
5. Majandusõpe	2	2	2	6
6. Kutseõpe: merendus, riigikaitse	-	-	-	2
Kokku eri õppesuundi	18	22	21	57

Vastuste alusel tuleks väita, et mitmesuguseid eri õppesuundadega *resp.* kallakutega koole on märksa enam kui nn tavalisi üldhariduskoole. Tundub siiski, et vähemalt põhikoolis pole niivõrd tegemist õppesuunaga kui lihtsalt ühe või teise aine tundide lisamisega RÕKis määramata sisuga tundide arvel (nt eesti keele ja matemaatikatunnid).

Projektitööd kajastatakse kooliõppekavas suhteliselt vähe.

Projekte seovad kooli õppekava üldosaga üksnes umbes pooled vastanud koolid (joonis 4): 32 kooli on kirja pannud ühtekokku 101 projekti.



Joonis 4. Kooliõppekava üldosas nimetatud projektide tüübid

Mitme projekti puhul nähtub vastustest nende põhjalikum kavandatus ja korrektne eesmärgistus, nt ulatuslikud rahvusvahelised projektid "Baltic Sea" ning Comeniuse projekt "Loodus ja vastutus". Taoti on aga märkimata sihtrühm ning projekti nimetus ja eesmärkki on kirjas niivõrd üldsõnaliselt, et tekib küsimus, kui võrd on neil puhkudel üldse tegemist projektiga (nt *ülekooliline murdeealiste projekt 5.–8. klassis, eesmärgiks ennetus*).

RÕK jätab osa kooliastmes ettenähtud **tundide sisustamise kooli otsustada**. Just need tunnid võimaldavad haridust diferentseerida, valida teatavat õppesuunda ja kujundada nõnda kooli oma nägu. Põhikoolid kasutavad neid valiktunde sageli mõne **aine õpetamiseks lisaks kohustuslikule tunnimäärale**.

Ained, mida peetakse vajalikuks rohkem õpetada, kui RÕKis määratud:

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • I kooliastmes 1. matemaatika 2. eesti keel 3. loodusõpetus 4. A-võõrkeel 5.–6. kunstiõpetus ja kehaline kasvatus | <ul style="list-style-type: none"> • II kooliastmes 1. matemaatika 2. A-võõrkeel 3. ajalugu 4.–5. eesti keel ja B-võõrkeel 6. muusikaõpetus | <ul style="list-style-type: none"> • III kooliastmes 1. matemaatika 2. geograafia 3. tööõpetus 4. bioloogia 5. keemia 6. eesti keel |
|--|--|---|

Nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis kasutatakse valikainete tunde kohustuslike ainete süvendatud õppeks.

Ilmselt peetakse matemaatikat nii raskeks, et sellele lisatakse tunde kõigis kooliastmes. Eesti keele tunde võetakse juurde rohkem esimeses kooliastmes, s.o lugemis- ja kirjutamisõppemise kujundamise põhiperioodil. Mõneti üllatas tööõpetuseks kasutatavate vabatundide suhteliselt suur hulk kolmandas kooliastmes.

Valikaineist peab suur osa vastajaid vajalikuks pakkuda põhikooli õpilastele **arvutikasutusega** seonduvat; tähtsustatakse ka kohustuslikust suuremas mahus võõrkeelte õpetamist ja majandusõpet põhikooli kõigis astmes (tabel 3).

Tabel 3. Valikainete õpetamine põhikoolis

Õppeaine	Koolide arv		
	I kooliaste	II kooliaste	III kooliaste
arvutiõpetus (informaatika, info-tehnoloogia)	14	35	43
võõrkeel	13	7	7
majandusõpetus	7	7	4

Üksikud koolid on märkinud õpetatavate valikainetena veel kõnearendust ja tekstiõpetust, võru keelt, kultuurilugu ja kodulugu, matemaatikat, geograafiat ja bioloogiat, kunsti, rütmikat ja tantsu, usuõpetust ning õpioskusi.

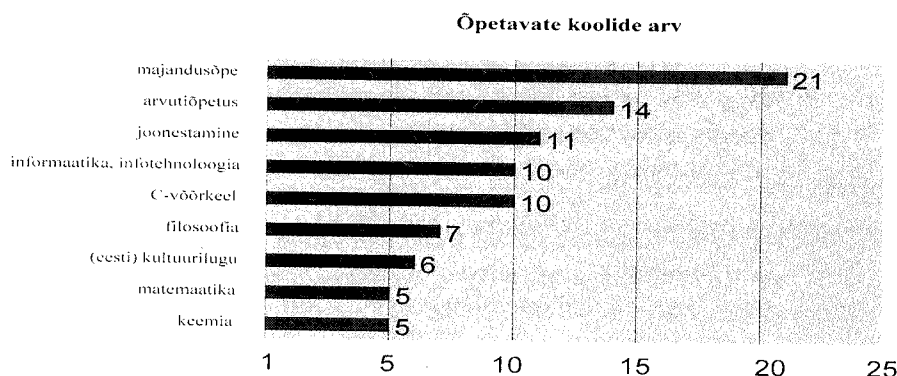
Valikainete määramisel/valikul lähtutakse enamasti õpetajate ettepanekuist.

RÕKiga määramata tundide kasutamise otsustab põhikoolis tavaliselt õppenõukogu, harvemini kooli juhtkond ja hoolekogu, üksnes paaril juhul anti otsustamisõigus lapsevanemaile või õpilastele. Valikainete valikul on määravaimaks aineõpetajate ettepanekud, kuid arvestatud on ka õpilaste ja lastevanemate soove. Valikainete valikut põhjendati mõnes ankeedis ka kooli arengukava, traditsioonide, materiaalsete võimaluste, vastavate õpetajate olemasolu ja õppetasemega.

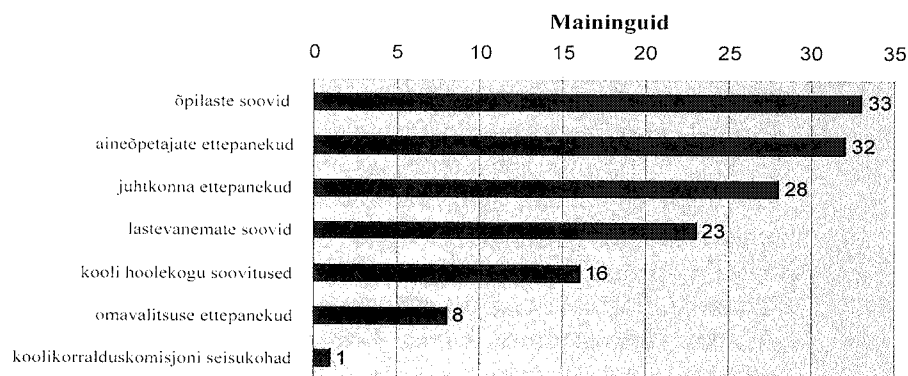
Ka **gümnaasiumis** liidetakse osa kohustuslikust kursusemäärast ülejäävaid tunde õpikohustuslike ainetega, et RÕKis esitatud ja võimalikke eksamiaineid kindlamini omandada. Kõige rohkem näib lisakursusi antavat A-võõrkeelele, suhteliselt sageli saavad lisatunde ka eesti keel, kirjandus ja matemaatika, pisut harvemini ajalugu, keemia jt.

Osa kohustuslike õppeainete nimetusega kursusi kujutavad endast omamoodi **erikursusi**, mis on iseloomulikud süvaõppega koolidele (nt inglise ärikeel, elu ja keskkonnakeemia). Valikkursuste loetelu sisaldab üsna põnevaid eluvajalikke üldkursusi (nt esmaabi, väitlusõpetus), kultuuriaineid (nt peotants, kirjakunst), kutse-eelset õpet (nt autoõpetus, kulinaaria), kehalise kasvatuse valikkursusi (nt aeroobika) jpm. Ülevaate levinumatest valikkursustest (õpetatakse vähemalt viies koolis) annab joonis 5.

Gümnaasiumi **valikkursuste valikul** on rohkem kui põhikoolis arvestatud õpilaste soove (joonis 6). Valikut mõjutavad vahel ka kooli õppesuund ja traditsioonid ning võimalused, sealhulgas kaadri olemasolu, ent riigieksamidki.

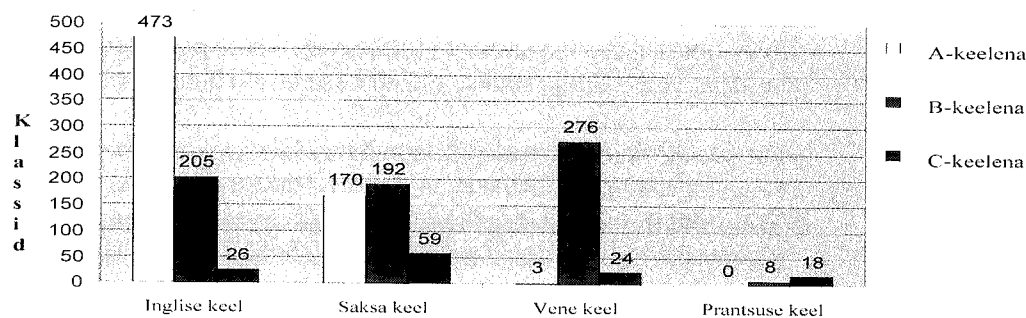


Joonis 5. Levinumad valikkursused gümnaasiumis



Joonis 6. Valikainete valiku mõjurid

Õpitavaist võõrkeeltest on ettearvatult esikohal inglise keel, mida õppisid vastanud koolides küsitluse korraldamise aastal eri tasandeil kokku 704 klassi; järgnevad saksa ja vene keel ning märksa väiksema levikuga prantsuse keel (joonis 7). Esimese võõrkeele õppimisega tehakse algust enamasti 3. klassis; esimesest õppeaastast alustab võõrkeele õppimist 7 klassi.



Joonis 7. Eri võõrkeelte õpetamise ulatus (õppivate klasside arv)

C-võõrkeelena õpitakse gümnaasiumides saksa, inglise, vene, prantsuse, soome, hispaania, rootsi ja ladina keelt.

C-võõrkeelt õpitakse valimi 77 koolist ainult 27s. (Et kolmandat võõrkeelt õpetatakse enamasti gümnaasiumis, on loomulik, et algkoolid sellele küsimusele ei vastanud.) C-võõrkeelena domineerib saksa keel; üldlevinud keelte (inglise, vene) kõrval õpitakse ka prantsuse ja soome, harva hispaania, rootsi ja ladina keelt.

Tinglikult seostub võõrkeeleõppega **mõne aine õpe** muukeelsetele lastele **eesti keeles**. Üsna ootuspärane on põhikoolis tendents, et eesti keelt kasutatakse õppekeelena enim oskusainetes – muusikas, kunsti- ja tööõpetuses ning kehalises kasvatuses –, kus sõnalist väljendust toetab ettenäitamine, kuulamine jm. Gümnaasiumis muutub eestikeelsena olulisimaks Eestiga seonduv ainek.

Kooli õppekava üldosa tähtis lõik on **hindamisjuhend (-alused, -kord)**, mille koostamisel on lähtutud RÕKist ning muust ministeeriumi juhendmaterjalist. Siin peetakse oluliseks fikseerida **hindamise eesmärgid**: õpimotivatsiooni loomine, tagasiside õpilastele, õpetajale ja lapsevanematele, õppimise ajal suunamine ning ennast hindama õpetamine. Hindamisega puhul peetakse vajalikuks arvestada kooli õppesuundi ning traditsioone, kontrolltöid kavandades aga tervisekaitseõudeid.

Kooliti sisaldab see peatükk erisuguseid osi: numbrilise hindamise skaalat, järelvastamise korda, hinnete märkimist päevikusse, järgmisse klassi üleviimise, klassikordamise, suvetöö jms üle otsustamise põhimõtteid. Põhikoolis öeldakse hinnatavat enamasti traditsiooniliselt, õppeveerandite kaupa, gümnaasiumis sagedamini kursuste lõpus.

Hindamisele esitatavaist nõudeist mainitakse kõige sagedamini objektiivsust ja vajadust arvestada õpilase individuaalsust.

Selle kohta, **mida hinnatakse**, on koolid üldsõnalise õpitulemuste saavutatuse kõrval nimetanud teadmisi, oskusi, õpilase arengut ja väljendusoskust, harvemini koostööd, tööharjumusi ning õppimist. Osa koole käsitleb ka käitumise ja hoolsuse hindamist. **Nõuete seas** hindamisele mainitakse kõige sagedamini objektiivsust ja õpilase individuaalsuse arvestamise vajadust, harvemini hindamiskriteeriumide arusaadavust ja hinnete võrreldavust, hinde põhjendamist ning tasakaalu kirjaliku ja suulise töö eest saadavate hinnete vahel.

Sõnaline hindamine on levinud peagu kõigi vastanud koolide 1. klassides.

Hindamisviiside ja -vahendite puhul räägitakse jooksvaist ja protsessihindeist, arvestuslikest ja kokkuvõtlikest hindeist. **Kontrollivormidest** nimetatakse kontrolltöid ja arvestusi. **Sõnalist hindamist** kasutab 1. klassis enamik küsitletud koole, 2. klassis kümnekond kooli.

Õpilastele ja lastevanematele peavad koolid oluliseks tutvustada hindamise eesmäärke, korda ja hindamisnorme ning vihikute kontrollimise nõudeid, üksikud koolid õppeveerandi alguses ka oodatavaid hindelisi töid. Kokkuvõtlikke hinded registreerib klassitunnistus; enamasti on kasutusel selle standardvorm, harvemini kooli välja töötatud tunnistuse vorm või – gümnaasiumis – kooliastme õpinguraamat. Lisaks teavitatakse lastevanemaid paar korda aastas hindelehtede, käitumiskaardi, õpilase arengu ja pädevuste kirjelduse vms, regulaarselt aga õpilaspäeviku vahendusel; esimeses kooliastmes tehakse vanemaile sageli teatavaks ka protsesshinded.

Mõtlemata paneb asjaolu, et nii enesehindamist kui ka kaasõpilaste hindamist nimetatakse ainult ühes ankeedivastuses.

Mõistagi on aineti hindamine erisugune, mistõttu igas ainekavas on hindamisjuhend ja hindenormid, arvestades üldist hindamiskorda.

Enesehindamisele ja kaasõpilaste hindamisele pööratakse kooliõppekavades vähe tähelepanu.

2. Ainekavad ja õpetaja töökava

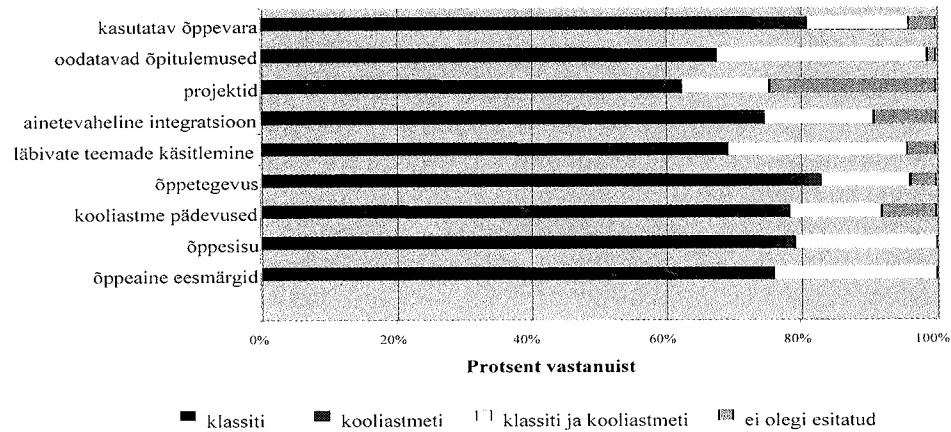
Ainekavu välja töötades on tuginetud tavaliselt RÕKile ja kooli õppekava olemasolevale versioonile, kuid osutatakse ka riiklikule lihtsustatud õppekavale, toimetulekuõppekavale ja hoolduskoolide õppekava tööversioonile. Abiks on olnud ainteraamatud ja kirjutised Õpetajate Lehes, täienduskursused ning koolisisene koolitus. Tuginetakse samuti kolleegide või omaenda kogemustele, harva ka riigieksamihindudele.

Kooliõppekavade ainekavade põhimõtteliseks aluseks on RÕKis fikseeritud üldpädevused ja läbivad teemad, sagedamini aga oma kooli õppesuund, õppe- ja kasvatuseesmärgid, missioon, osalemine projektides ning muidugi kooli (materiaalsed) võimalused ning õpilaste ja lastevanemate vajadused. Olulise kaastegurina nimetavad koolid kasutatavat õppematerjali, eriti õppekirjandust, ent ka õpilaste eripära ja võimekust. Õppesisu ja kasutatavat õppevara peavad koolid vajalikuks fikseerida enamasti klassiti, pädevusi aga kooliastmeti.

Ainekava struktuurielementidest annab ülevaate joonis 8.

Ainekava obligatoorne osa näib kõigis koolides olevat **kontroll ja hindamine** – selle aeg, vormid ja viisid. Veel on koolid küsitluslehe valikvastustele lisaks pakkunud struktuurielementidena IT-võimalusi, *Estica*'t ja õppepekkursioone. Tundub, et viimased peaksidki pälvida ainekavades praegusest märksa suuremat tähelepanu.

Ainekavades käsitletakse ka IT kasutamist, õppepekkursioone, *Estica*'t.



Joonis 8. Struktuurielemendid kooli ainekavas

Õpetaja töökava vorm on kas ühtne kõigi pedagoogide jaoks või saab vormi valida õpetaja.

Töökavas esitatakse ainekava elemendid kalendriliselt, konkretiseerides plaani tundide kaupa metoodika ja õpitulemustega.

Enamiku koolide õppekava esitab nõuded ka **õpetaja töökavale**. Selle vormi jätab osa koole vabaks, teised nõuavad ühetaolist vormistust; paljud õpetajad koostavad oma töökava kalenderplaanina.

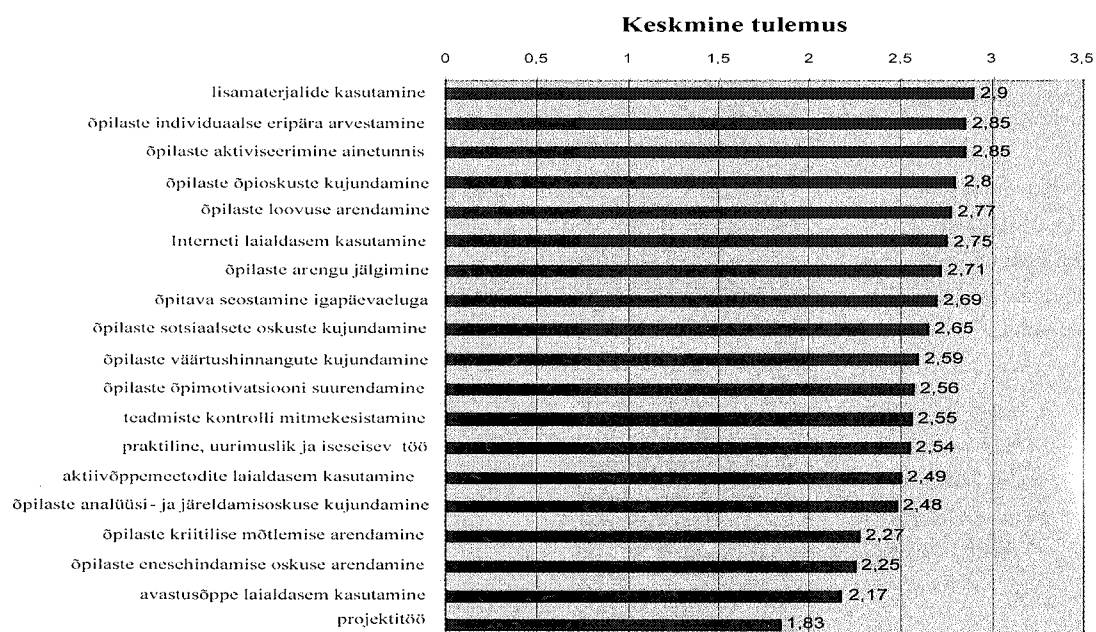
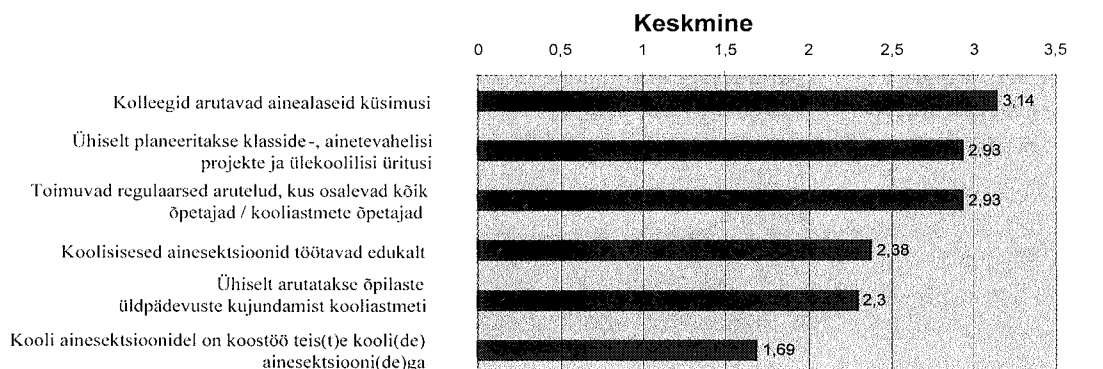
Töökava esimese struktuurielemendina nimetatakse töökava päist (õppeaine nimetus, klass, nädalatundide arv, tihti ka käsitlemise aeg ja aine õpetamise eesmärgid). Mõni kool peab õpetaja töökavas oluliseks õpetatava klassi iseloomustust ning individualiseerimise vajaduse ja võimaluste märkimist. Peaaegu kõigis koolides on õpetaja töökavas kirjas kasutatav **õppevara**, **töövahendid** ja **lisa-materjal** ning **õppeaine sisu** (põhimõisted ja käsitletav teematika, sageli ka läbivad teemad), paljudes ka oodatavad **õpitulemused**.

Töökorralduse kohta peetakse vajalikuks kirja panna kasutatavad meetodid, harvemini märgitakse õppetegevust, tunni tüüpi või kulgu. Tähtsal kohal on seosed teiste ainetega. Seevastu kavandavad ainult üksikud koolid eritingimusi nõudvaid töövorme – praktilisi töid, õppekäike, ekskursioone ja näitusi – ning õppeainet propageerivaid üritusi. Ulatuslikumaid **kodutöid** märgib õpetaja töökava ainult kahes küsitatud koolis.

3. Mis on koolis muutunud?

Õpetajate koostööd vaagides annavad koolijuhid valikvastustest viiepallisüsteemis kõrgeima hinnangu sellele, et kolleegid arutavad omavahel aineküsimusi (joonis 9).

Lisandustes valikvastustele peetakse oluliseks esile tõsta õpetajate pidevat iseorganiseeruvat koostööd väikekoolis ja nn akende ajal,



Joonis 10. Koolijuhtide hinnangud muutustele õppes

ühiskoolitust, õppe seostamist huvitegevusega ja mitmesuguste ühisürituste ettevalmistamist, ent ka õpetajate infovahetussüsteemi ning koostööd linna (maakonna) tasandil.

Muutusi õppe eri valdkondades viimase kolme aasta jooksul, st riikliku õppekava rakendumise perioodil, on koolijuhid hinnanud viiepallisüsteemis. Ehkki üksikute valdkondade keskmised hinnangud erinevad üksteisest üsna vähe, näitavad erinevused kõige üldisemalt siiski seda, mis on tänapäevastest õpikäsitustest ja kasvatus-teooriaist vähem, mis rohkem kasvatusetegelikkusesse jõudnud (joonis 10).

Õppes ja kasvatuses on suur osa õpetaja-töö harjumuspärastel vormidel; projektitööd, uurimist, avastamist jms tuleb ette keskmisest harve-mini.

Õppekavatöök on raske leida ühist aega; oodatakse nõustajaid, näidismaterjale.

Mõnevõrra kurvastavalt paikneb tabeli eesosas õpetaja harjumuspärast tegevust peegeldav (koostab ja pakub lisamaterjale, aktiivistab õpilasi, seostab õpetust eluga, jälgib õpilaste arengut), tendentsina tagapool projektõpe, uurimine ja iseseisev töö, mõtlemine, analüüsimine ja avastamine, s.o ise teadmiste loomine ja enesehindamine.

4. Probleemid kooliõppekava koostamisel ja arendamisel

Kooli õppekava koostamisel on koolijuhtide sõnutsi suurimaid probleeme **ajapuudus**: tähtajad sunnivad tagant, kõike tehakse kiirustamisi, süvenemata, põhjalikult kaalutlemata. Raske on leida koosolekuaega kahe vahetusega koolis. Eriti pingeline on töö väikeses kollektiivis ja lasteaedkoolis kui liitasutuses. Kõige kavandatava kirjapanek on koormav ning muudab õpetaja tööpäevad pikaks ja väsitavaks.

Õppekava koostamist raskendab õpetajate **ebakompetentsus**: töö on uudne, puuduvad nii kogemused kui ka meetoodiline nõustamine, juhendid ja selgitused, pole teavet selle kohta, mida tehakse mujal. Vene õppekeelega koolis lisanduvad sõnastamisraskused.

Toetussoovidest seadsid vastajad esikohale nii õpetajate kui ka kooli juhtkonna ja välishindajate **koolituse**. Soovitakse pädevat konsultatsiooni, kursustelt (ka praktikutelt) konkreetseid nõuandeid, kuidas ainekava ning õpetaja töökava koostada, pädevusi vormistada, läbi-vaid teemasid lahti kirjutada ja projekte kavandada. Oodatakse kursusi ka tänapäevastest õppemeetoditest, suuniseid hästi toimivaks hindamiskorralduseks ja infot, kust leida kõigeks tarvilikku materjali. Ainult üks kool on märkinud, et koolitusi ja juhendmaterjale on piisavalt.

Kooli õppekava vormistamiseks ning õpilaste ja õppekava hindamiseks oleks vastajate sõnutsi vaja ühtset **arvutitarkvara**. Aine-nõukogud võiksid välja töötada rohkem **õpetajaraamatuid ja muud** vajaminevat materjali. Eriti vene õppekeelega koolid tunnevad puudust omakeelsest riiklikust õppekavast ja meetoodikamaterjalidest (RÕKi eesmärgiseade erineb vene traditsioonilisest käsitlusest). Senisest palju rohkem soovitakse hästi toimivate kooliõppekavade, ainekavade ja õpetaja töökavade **näidiseid ning valmis variante**, mille seast kool saaks valida endale sobivad. Tulus arvatakse olevat kogemuste vahetamine teiste koolidega.

Mõnes koolis muudab õppekava koostamise keerukaks kutseoskustega kaadri puudumine (vajatakse inglise keele õpetajaid, venekeelses kooli eesti keelt valdavaid õpetajaid, paaris koolis logopeedi ja psühholoogi).

Palju sõltub kooli õppekavatöös **õpetajate hoiakuist**. Koolijuhtide arvamust mööda on osa õpetajaist konservatiivsed, inertsed, ei tule uuendustega kaasa. Paljud ei saa aru õppekava osast ega vajalikkusest koolitöös, vaid peavad selle tegemist tarbetuks formaalsuseks. Kõige keerulisem ongi koolijuhtide väitel muudatuste vajaduse ja võimalikkuse teadvustamine, kogu õpetajaskonna motiveerimine, koostöö korraldamine ning ühiste seisukohtade kujundamine. Vähene arvatakse olevat ka lastevanemate ja õpilaste osavõtt õppekavaarendusest.

Taoti tundub, et mõni ankeedile vastaja kahtleb koguni kooli õppekava koostamise mõttekuses. Raskustele osutamise ja õpetajate loiu suhtumise konstateerimise kõrval jäävad mõnel pool kõlama kooli juhtkonna negatiivsed seisukohavõtud, nt *põhikoolis peaksid ainekavad olema ühesugused, valmis, kasutuskõlblikud kõigi jaoks; õpetajad ei peaks tegema nii palju paberitööd, vaid tegelema õpilastega; nõutud kujul on kooli õppekava koostamine vaid suur mõtetetu paberimäärimine ning isegi pole õige nõuda koolilt seda, mida üleriigiliselt pole suudetud lahendada*.

Üsna palju kritiseerivad vastajad **riiklikku õppekava**. Selle üldosa öeldakse olevat idealistlik, liiga mahukas ning see eiravat praktilise elu vajadusi. Taoti häirib keerukas väljendus, teisal üldsõnalisus. Ebaselgeks on jäänud pädevuste käsitlus, problemaatiliseks kooli õppekava struktuur. Koolid ootavad RÕKist kontrolli ja hindamise põhjalikumat suunamist, ka erivajadustega laste hindamist reguleerivaid sätteid. RÕKile toetuv ja muid juhendmaterjale järgiv kooli õppekava kujuneb koolijuhtide meelest liiga mahukaks ja ebaülevaatlikuks, mistõttu seda on raske kasutada.

Samas tuleb märkida, et hoolimata etteheidetest RÕKile selle üldsõnalisuse ja ülepaistatuse pärast, järgib suur osa koole selle üldosa küllaltki täpselt. Kooliõppekavades korduvad RÕKis sõnastatud üldpõhimõtted (nt *humanism ja demokraatia, üldinimlikud kõlbelised arusaamad, võrdsed haridusvõimalused*), ilma et neid oleks konkre- tiseeritud, või mujalt loetud üldised fraasid (*arendada oskust teadvustada ennast, multiintelligentsust jms*). Näib, et just RÕKi otsene jäljendamine on tinginud kooliõppekava üldosa paljusõnalisuse ja ülekoormatuse, millele mõni kool ise on ankeedivastuses osutanud. Täpsustamata põhimõtete järgi joonduda ja oma kooli nägu luua on

Kooliõppekava koostamise puhul on vastajad kõige keerulisemaks pidanud muudatuste vajaduse ja võimalikkuse teadvustamist, kogu õpetajaskonna motiveerimist, koostöö korraldamist ja ühiste seisukohtade kujundamist.

Riikliku õppekava üldosa peetakse liiga mahukaks, ebaülevaatlikuks ja seega raskesti kasutatavaks.

Kooliõppekavade üldosad järgivad üldjoontes riikliku õppekava üldosa.

Riikliku õppekava otsene jälgendamine tingib kooliõppekava üldosa ülekoormatuse, mistõttu ei mõisteta vahest ka kooliõppekava vajadust.

Riikliku õppekava pädevusi ja õpitulemusi peetakse mitmeti tõlgendatavaks ning liiga nõudlikuks.

Osa koolide meelest on kooli õppekavatöö liiga täpselt ette kirjutatud.

Õppekava nõuete täitmiseks ei ole piisavalt tänapäevaseid õppevahendeid.

üpris raske. Ehk on see ka üks põhjusi, miks osa õpetajaid kooliõppekava vajadust ei mõista.

RÕKi **ainekavu** peavad koolid ülearu mahukaks ja samas ometi liiga üldsõnaliseks; osutatakse ka vastuolule ainekavade ja üldosa vahel. Pädevused ja õpitulemused arvatakse olevat mitmeti mõistetavad ning üleliia nõudlikud, jättes arvestamata tavakooli õpilaste võimed ja õpikeskkonna. Mitu kooli soovib, et esimeses ja teises kooliastmes oleksid sõnastatud IT-pädevused. Oodatakse, et RÕK sätestaks teadmiste ja oskuste miinimumi, mille omandatuse korral saab klassi või kooliastme lõpetada. Probleeme olevat ka ainekavade vormilise ühtlustamisega.

Osa koole on teinud ettepaneku **esitada riiklikud ainekavad ja õpitulemused klassiti**. Arvatakse koguni, et põhikoolis kui ühtluskoolis polegi mõtet kooli eripära taotleda, ning oleks lihtsam, kui kõik tsentraalselt ära tehtaks. Et õpetajate arvates on raskeim kavadada ainetevahelist integratsiooni, seostada pädevusi õpetaja töökavaga ning ühendada läbivate teemade käsitus aineõppega, avaldatakse soovi, et RÕKis oleks klassiti lahti kirjutatud üldpädevused, läbivad teemad ja ainete lõimumine. Viimane arvatakse olevat riiklike ainekavade koostajate ja õppekirjanduse autorite ühine mure.

Mõni kool heidab seevastu praegusele õppekavatööd juhendavale materjalile ette **liigset reglementeeritust**. Jaatades kooli õppekava ja oma ainekavade vajalikkust, soovitakse suuremat otsustusõigust ning rohkem valikuvõimalusi – täpsed ettekirjutused ei võimalda koolil õppekava eripalgelisust ja oma nägu kujundada ega kohalikke olusid arvestada.

Kooliõppekava koostamist ei toeta koolijuhtide ütlust mööda piisavalt ka **õppekirjandus**: kõik ei pea silmas RÕKi üldnõudeid, ei vasta ainekavale ega sisalda läbivate teemade materjali; paljud õpikuist pole ka jõukohased, osa neist hilineb. Arvatakse, et kõigis aineis peaks olema õpik, töövihik ja õpetajaraamat.

Ka muud **materiaalsed võimalused** ei luba kõikjal õppetööd vajaduste ja soovide kohaselt kavandada: pole võimalik hankida tänapäevaseid õppevahendeid (nt teatmeteoseid, poiste tööõpetuse materjale, Interneti-ühendust) ega piisavalt arvestada õpilaste huve ja eripära. Raha vajatakse muukeelsete laste lisaõpetamiseks ning individuaalõppe tasustamiseks.

Küsimusele, mis on kooli **õppekava arendamise** suurimad probleemid, ei vastanud ligi kolmandik küsitluslehe täitnud koolidest. Ehk põhjustab seda ühe kooli õigustatud arusaam, et õppekava on alles valminud, seda analüüsida ja arendada on võimalik alles mõnd aega kestva kasutamise järel.

Vastanud koolijuhtide arvates pärssivad õppekavaarendust sageli uuenevad seadused jt õigusaktid ning muutused hariduselus, mis kutsuvad esile vajaduse kooli õppekava liiga tihti muuta; mõned erinevused ministeeriumi ja riikliku järelevalve maakondlike inspektorite nõudmistes ning taoti ka kooli saatuse selgusetus (nt valla arengukava puudumine, liitklasside tekke perspektiiv).

Vastates küsimusele, **millist toetust kool õppekavatöös vajab**, märgivad koolid varem nimetatud soovide kõrval palju seesugust, mis otseselt kooli õppekavaga ei seostu, nt asjalikumad koostööd omavalitsusega ning kindlat finantspoliitikat, õpetajaameti tähtsustamist ja õpetaja autoriteedi suurendamist, ent ka sotsiaalabi perele ja lastele ning pere ja kodu toetust õpilastele. Soovitakse, et õpetaja tööd hinnataks eeskätt õpetamise ja töötulemuste, mitte paberite olemasolu põhjal. Mõistetavalt tehakse mõnes ankeedis juttu ka õpetajate palgast.

Järeldusi

Kõik küsitluslehe täitnud koolid teevad tõsist tööd, et luua oma kooli õppekava. Enamik vastuseid peegeldab kooli juhtkonna tõsist suhtumist riikliku õppekava põhimõttesse ja nende rakendamisesse oma koolis. Nagu uue puhul ikka ilmneb kooliti teistest mahajäämist; rohkem näivad hädas olevat väikekoolid.

Põhjustest, miks õppekavatöö pole koolis soovitud määral laabunud, on peamised:

- 1) piiratud aeg muu töö kõrvalt;
- 2) koolituse, konsultatsioonide, eeskujumaterjali puudumine või vähesus;
- 3) osa õpetajate negatiivne suhtumine kooli õppekava koostamisse.

RÕKi põhimõtete rakendamist koolis pidurdavad mõnevõrra ka õpetajate kunagi omandatud õpetamisviisid ja harjumused. Koolielu ja õppe perspektiivsel kavandamisel paistis silma üsna vähene tähelepanu projektidele. Vaatluse alt on sootuks välja jäänud kodutööd, ehkki just otstarbekalt suunatud iseseisva, üksi- või rüh-

Õppekavatööd pärssivaimaks peetakse sagedast õigusaktide muutmist, eri instantside nõudmist kohatist lahknevust ja õpetaja staatuse selgusetust.

matöö kaudu saab õpilane süveneda erisugusesse, ka koolivälisesse materjali ning rakendada talle sobivaid õpitemeetodeid.

Oma lisandustes küsimustiku valikvastustele nimetab osa koole töövaldkondi, mis õppe ja kasvatuse eesmärkide täitmise ning põhimõtete seisukohalt peaksid olema olulised, s.o õppekursioonid, töö andekatega, enesehindamine, kutsevaliku nõustamine, õpilasorganisatsioonide töö, huvitegevuse korraldus. Rohkem tähelepanu tuleks pöörata eestikeelses koolis õppivate muulaste keeleõppele ja *Estica*'le.

Ankeete töödeldes torkas mõnel pool silma ebakindlus õppekavaga seostuvas – ja ehk laiemaltki – **pedagoogikaterminite kasutuses**, mis ilmselt põhjustas vastustes küsitavusi ja on vahest tinginud koolides raskusi ka RÕKi tõlgendamisel.

Vastustes kirjapandu osutab edasimineku võimalikele teedele õppekavatöös ning peaks aitama kavandada analoogseid uuringuid tulevikus. Kindlasti oli ankeedi täitmisest koolidele kasu, sest see nõudis põhjalikku eneseanalüüsi. Sellele osutab ka ühe kooli otsesõnaline hinnang: *küsitluslehele vastamine oli kasulik*.

KOOLIÕPPEKAVA ARENDUSE ANALÜÜS RUBRIIKHINDAMISMEETODIL

Ene-Silvia Sarv

TPÜ Haridusuuringute Instituudi teadur

Riiklikust õppekavast tuleneva kooliõppekava arendamise nõudega on Eestis juba harjutud. Siiski on arusaamine kooliõppekava vajalikkusest ja õppekava koostamise protseduuridest jäänud kooliti väga erinevaks, hoolimata kooliõppekavale kui dokumendile seatud ühtsetest nõuetest. Leidub koole, kus õppekava on teinud juhtkond. Mõnes koolis on riiklik õppekava lihtsalt ümber kirjutatud. Loomulikult on niisuguseidki koole, kus õppekava on koostatud ootuspäraselt – kavakindla ühistööna.

Nüüdseks on pidev õppekavaarendus riigi, kooli ja õpetaja tasandil jõudnud sellesse faasi, kus dokument tervikuna on taas üle vaadatud ning teema aktuaalsena hoidmine tundub paljudele osalistele koormav, isegi igapäevatööd häiriv. Samas on koole, koolijuhte ja õpetajaid, kes Eesti iseseisva, sõltumatu hariduse ja kooli taasloomise käigus on jõudnud muutumiste pidevust arvestava koolikultuurini. Paljud koolid on saanud häid ideid ja kogemusi, osaledes projektides "Omanäoline kool" (1993–1995; peamiselt eestikeelsed koolid) ja "Avatud õppekava" (1998–2003; enamikus venekeelsed koolid). Nende kohta võiks parafrasida levinud väljendit "Õppides loon iseennast" – "Õppekava luues loome ennast ja oma kooli".

Nii või teisiti, aastaks 2004 on Eesti koolides n-ö teise ringi kooliõppekavad olemas. Õppekava arendamisest on kogunenud hea hulk kogemusi ja teadmisi. On aeg hinnata tehtut ning seatud eesmärkide asjakohasust, et perioodiliselt uuenev riiklik õppekava ja kooliõppekava oleksid heas kooskõlas. On käes aeg hinnata, mil määral vastab koostatud kooliõppekava riikliku õppekava vaimule, kooli ja kogukonna vajadustele ning potentsiaalile.

Kooliõppekava koostamise peamised **eesmärgid** on:

- 1) rakendamise võimalused, et tagada õpilaste areng ning koolitöö vastavus piirkonna vajadustele;
- 2) arendada riiklikust õppekavast kui raamdokumendist kooli õpilaskonna ja piirkonna vajadusi arvestav töödokument.

Kooli õpetajaskonna võimekus oleneb kollektiivi koosseisust ja kogemustest, organisatsiooni koostöö ja enesetäiendamise kultuurist ning kooli juhtimisest. Mõjukaks muutub see aga ühiste eesmärkide seadmise, nende eesmärkide omaksvõtu ja elluviimise tahte kaudu.

**Õppekava on vaja
aeg-ajalt uuendada.**

**Kooliõppekava on
töödokument, et
tagada õpilaste areng
ja koolitöö vastavus
piirkonna
vajadustele.**

Kooli õpilaskonna vajadused tulenevad mitmetest asjaoludest:

- kohaliku elukeskkonna eripära (maakoht või nt Lasnamägi Tallinnas);
- kultuuriline eripära (nt oma keele ja kultuuri domineerimine Võrumaal või Kihnus);
- Eesti ühiskonnas lõimumiseks vajalike üldkultuuriliste ja keeleliste kontaktide hulk (nappus Ida-Viru linnades, ent ka Setumaal või Kihnus);
- sotsiaalsed tingimused (nt tööhõive, sissetulekute suurus) jm.

1. Mis on rubriikhindamine?

Kooliõppekava rubriikhindamise meetod on välja töötatud koostöös koolidega, ennekõike projektis "Avatud õppekava" osalejatega.

Viimastel aastatel on Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutuse kaudu rahastatud projekti "Avatud õppekava" katsekoolides. Projekti õppekavakursustel osalenud koolides on katsetatud kooliõppekava (KÕK) kui dokumendi hindamise ja arendamise metoodikat, mida nimetan kooliõppekava hindamise rubriikmeetodiks. Selle meetodi arendamisel on kaasa löönud paljude projekti "Avatud õppekava" katsekoolide õpetajad ja eksperdid, koolitajad, TPU magistrandid ning nimetatud projekti kursustel osalenud koolimeeskonnad. Kui edaspidi on tekstis kasutatud väljendit *meie metoodika*, rõhutatakse asjaolu, et kõik eespool mainitud on meetodi loomisse andnud oma osa.

KÕKi (ja realiseeruva variõppekava) tegelik väärtus sõltub sellest, kuidas suudavad õpetajad oma igapäevatoos selle ideid ja nõudmisi realiseerida. See omakorda eeldab, et KÕKi ideed ja nõudmised on mõistetavad ja omaks võetud. Projektis "Avatud õppekava" rõhutatakse iseäranis neid aspekte, mis tulenevad riiklikust integratsiooniprogrammist: keelelis-kultuurilise lõimingu õppekavastamine nii eesti kui ka vene õppekeele koolides.

Õpetaja kui võtmeisiku osalemine KÕKi arendustöös tähendab RÕKis ja KÕKis kirjapandu mõtestamist, mõistmist ning omaksvõttu.

Õpetaja mõtteviis ja hoiakud (mentaalsed mudelid), metoodikarepertuaar ning eri keelte paralleelse kasutamise võime mõjutavad oluliselt õpilaste kultuurilis-keelelise pädevuse kujunemist koolis. Seetõttu tuleks õppekavaga seonduvat vaadata kooli esmasest tugistruktuurist – õpetajast – lähtuvalt. Õpetaja osalemine KÕKi üldosa ja ainekavade arenduse rühmades on jäämäe veepealne osa. Selle veealune osa – põhiosa – on RÕKis ja KÕKis kirjapandu mõistmine ning omaksvõtt.

KÕKi hindamise siht on analüüsida õppekava koostamise eesmärgipärasust. Sestap on esikohal KÕKi kui töödokumendi ja terviku

mõtestamine RÕKi teksti ning konkreetse kooli olude taustal, KÕKi rakendusväärtuste ja -võimaluste määramine.

Mõtestamise ja hindamise keskmesse võib seada õpilasekohase tulemuse, nn akadeemilise edukuse (õppekava ainekava tasand), või isiksuslikud jooned (õppekava üldosa tasand). Nimetatud kahe aspekti kombineerumine on loomulik ning seotud ka kooli eripäraga.

KÕKi saab analüüsida ja hinnata eri meetoditega. Igal meetodil on kooliarendusele erinev mõju. Näiteks tähendaks formaalne välishindamine KÕKi ja RÕKi vastavuse kontrollimist n-ö *õige-vale, on-ei ole* meetodil. Primitiivseimaks vormiks oleks seejuures otsese vastavuse või sõnasõnalise adekvaatsuse taotlus, mis muudaks KÕKi arendustöö tegelikult mõttetuks.

Välishindajate (riikliku järelevalve, kooli kutsutud eksperdi või konsultandi) vaatenurk, mis analüüsib arendustööd ja selle tulemust RÕKi kontekstis, võimaldaks koolil näha sisulisi möödalaskmisi ja parandada vigu. Samas ei pruugi välishindajad mõista kõike kooli ja selle piirkonna eripäraga seonduvat. Sise- ja enesehindamine toovad analüüsijate hulka KÕKi koostajad: hinnangute aluseks on KÕKi koostajate ja juhtkonna eneseanalüüs, refleksioon jmt.

Projektis "Avatud õppekava" on kesksel kohal õppekava inimkeskne mõõde:

- luua lapse arenguks vajalikud tingimused;
- arendada lapse ja õpetaja (üld)pädevusi;
- omandada laste arengut soodustavaid õppe- ja kasvatusmeetodeid ning täiustada nende rakendamist;
- mõista laste (sh hariduslike erivajadustega õpilaste) vajadusi ning õppekava eesmärke ja nõudmisi ning arvestada neid;
- kaasata lapsevanemaid.

Edusamme, arengu lähiresse ja kaugemaid perspektiive saab hinnata nimetatud valdkondi silmas pidades.

Projekti "Avatud õppekava" Tallinna koolide 2002. aasta õppekavakoolitustes nimetati järgmisi sise- ja välisindamisest tulenevaid KÕKi arendamise aluseid (tabel 1).

Õppekava humanistlik mõõde tähtsustab õpilase arengu viit valdkonda.

Sise- ja välisindamine aitavad selgitada KÕKi arenduse suundi.

Tabel 1. KÕKi teksti ning selle elluviimise välis- ja sisehindamine; hindamistulemused kui KÕKi arendamise alus

Välishindamine		Sisehindamine	
1.	Kriitiline kõrvaltvaataja (nt järelevalveinspektor)	1.	Kooli juhtkond ja õpetajad
1.1.	Leitakse puudused ja vead, mis ei vasta riigi ootustele.	1.1.	Selgitatakse asjatundlikult välja KÕKi tugevad ja nõrgad küljed.
1.2.	Antakse riigi ootustest lähtuvaid soovitusi ja infot.	1.2.	Määratakse KÕKi arendamise ja realiseerimise teed.
1.3.	Avatakse edasise tegevuse perspektiivid.	1.3.	KÕKi arenguperspektiivid ja -teed määratakse (lepitakse kokku) oma potentsiaalset lähtudes.
1.4.	Toetatakse ja kiidetakse heaks kooli üldine arengusuund (emotsionaalne moment).		
2.	Omavalitsus / kooli pidaja	2.	Õpilased ja lapsevanemad
2.1.	Mõjutatakse avalikkuse koolihoiakuid.	2.1.	Tõstetakse esile isiklikult oluline. Nimetatakse nõrgad küljed.
2.2.	Mõjutatakse kooli reitingut.	2.2.	Võimalus öelda välja ootused ja nõudmised.
		2.3.	Võimalus anda tagasisidet nõudmiste ja ootuste täitmise kohta.
!!	Oht! Koolist võib kujuneda ebaobjektiivne arvamus.	2.4.	Luuakse asjalik side koolivälise kogukonnaga, kujundades nii ka ühiskonna arvamust.

KÕKi välis- ja sisehindamise ühendamine tagaks objektiivsema ja mitmekülgsema hinnangu koolitööle.

Tähtsaks peeti KÕKi välis- ja sisehindamise ühendamist, mis tagaks objektiivsema ning mitmekülgsema hinnangu koolitöö eri külgedele, nagu

- kooli mitmesugused tegevused;
- õppekava (tekst, ideed, eesmärgid) ja selle realiseerimine;
- õppekava elluviimise edasised võimalused;
- KÕKi arenduse lähemad ja kaugemad perspektiivid.

Niisiis võiks KÕKi rubriikhindamise meetod täita korraga mitut tingimust:

- 1) aitab protsessis osalejatel mõista KÕKi ja RÕKi teksti;
- 2) võimaldab hinnata KÕKi vastavust RÕKile (ja teistele kooli arengut määravatele dokumentidele, sh riiklikule integratsiooni-programmile);
- 3) annab tagasisidet kooli ja õpetajate omapära mõistmise ning arvestamise kohta (nt kultuurilis-integratsioonilise dominandiga kooli ideoloogia ja projekti "Avatud õppekava" kogemuste põhjal ka õpetajate erialase potentsiaali kohta);

- 4) võimaldab arvestada ja reflekteerida õppekava arengusse panustatud ressursse (meeskondade töö, kokkulepete saavutamine, huvirühmade osalus, kokkulepete ja vahekokkulepete sõnastamine ning kättesaadavaks tegemine jne) ning õppes ja kasvatuses saavutatut vastavust õppekavatööle seatud taotlustele;
- 5) suunab KÕKi edasise arengu kavandamist (konkreetselt, alalõikude ja protseduuride kaupa).

Senised kogemused on näidanud, et kirjeldatav rubriikhindamismeetod suudab neid tingimusi üsna hästi rahuldada. Metoodika aluseks on hermeneutiline vaade õppekavadele, uuringud õppivast organisatsioonist ja teadmusjuhtimisest ning nende rakendused haridussüsteemis (Botkin 1999; Fullan 1999; Nonaka, Takeuchi 1995; Senge 2001), projekti "Avatud õppekava" materjalid ja töökogemused, sh "Kooli kui õppe- ja kasvatusasutuse õppekava" (Gretškina, Kivi, Novikov 2002).

Rubriikhindamismeetodi aluseks on hermeneutiline vaade õppekavadele, uuringud õppivast organisatsioonist ja teadmusjuhtimisest ning nende rakendused haridussüsteemis.

2. KÕKi rubriikhindamise metoodika

Hindamisrubriik tähendab kirjeldatavas metoodikas KÕKi eri aspektide määramist ja kirjeldamist kolmel tasandil: *suurepärane, ootuspärane, on vaja arendada/täiustada* (tabel 2).

Aspektide määramise aluseks on:

- 1) RÕK;
- 2) projekti "Avatud õppekava" integratsioonirõhuline üldistus "Kooli kui õppe- ja kasvatusasutuse õppekava";
- 3) kooli enese õppekavaideaal, selle dokumendi struktuur ja sisu.

KÕKi hindamiseks valitud aspektid ei pruugi kokku langeda õppekava teksti liigendusega. Nii kajastub näiteks see, mida õpetaja tegevusest oodatakse, õppekava mitmes alalõigus, sh ka õppimist määratlevas paragrahvis. Oma metoodikas oleme õpetajakohased asjaolud koondanud üheks-kaheks hinnatavaks/kirjeldatavaks aspektiks.

Aspekte määravad ja õppekava hindavad ühistööna töörühmad, kuhu kuuluvad õppekava koostamises osalenud, lastevanemate ja õpilasomavalitsuse, soovitatavalt ka hoolekogu esindajad, välis-eksperdid, nõustajad jt. Töörühmi võib moodustuda ka eri huvirühmade esindajaid. Säärasel juhul on vaja eraldi rõhutada üksteise seisukohtade austamise vajadust, teadvustada vastastikuse rikastamise põhimõtet. Tõenäoliselt kulub erinevate vaatepunktide esitamiseks ja põhjendamiseks ning ühisseisukohtadele jõudmiseks ka rohkem aega.

Hindamise aspekte määratakse ja õppekava hinnatakse ühistööna.

Eri arusaamade kujundamine ühisteks seisukohtadeks tähendab neid ühendavate aluste leidmist. Samas võib n-ö professionaalse süvenemise moment jääda õhemaks, sest paljusid asju tuleb seletada näiliselt primitiivsemal tasandil. Tegelikult pole see puudus – inimeste (ala)teadvuses on juurdunud ja muutunud jäikadeks mentaalseteks mudeliteks just iseendastmõistetavused, mida ei teadvustata. Ei teadvustata sedagi, et needsamad iseendastmõistetavused võivad saada piduriks nii enese kui ka kollektiivi arengus. Segakoosseisuga rühmades tuleks sääraseid kinnismudeleid lähemalt seletada.

Töörühmad võib moodustada ka ühest huvirühmast, aga näiteks kooliastmete kaupa: õpetajad, lapsevanemad, õpilased, kooli personal jne. Siis tekib samade asjade puhul kaks dialoogi. Huvirühmasisene dialoog võimendab arusaamu, vajadusi ja hinnanguid selle huvirühma kontekstis. Erinevate osaliste/huvirühmade dialoog tekib rühmadevahelisel tasandil – kui iga rühm oma seisukohad esitab. Niisugune moodus võimaldab huvirühmade seisukohtadel selgemalt esile pääseda. Väheneb oht, et n-ö vähem asjatundlik rühma liige (õpilane, lapsevanem, omavalitsuse esindaja) end pedagoogide või kooli juhtkonna hulgas ebapädevana tunneb või viimased ta alla suruvad.

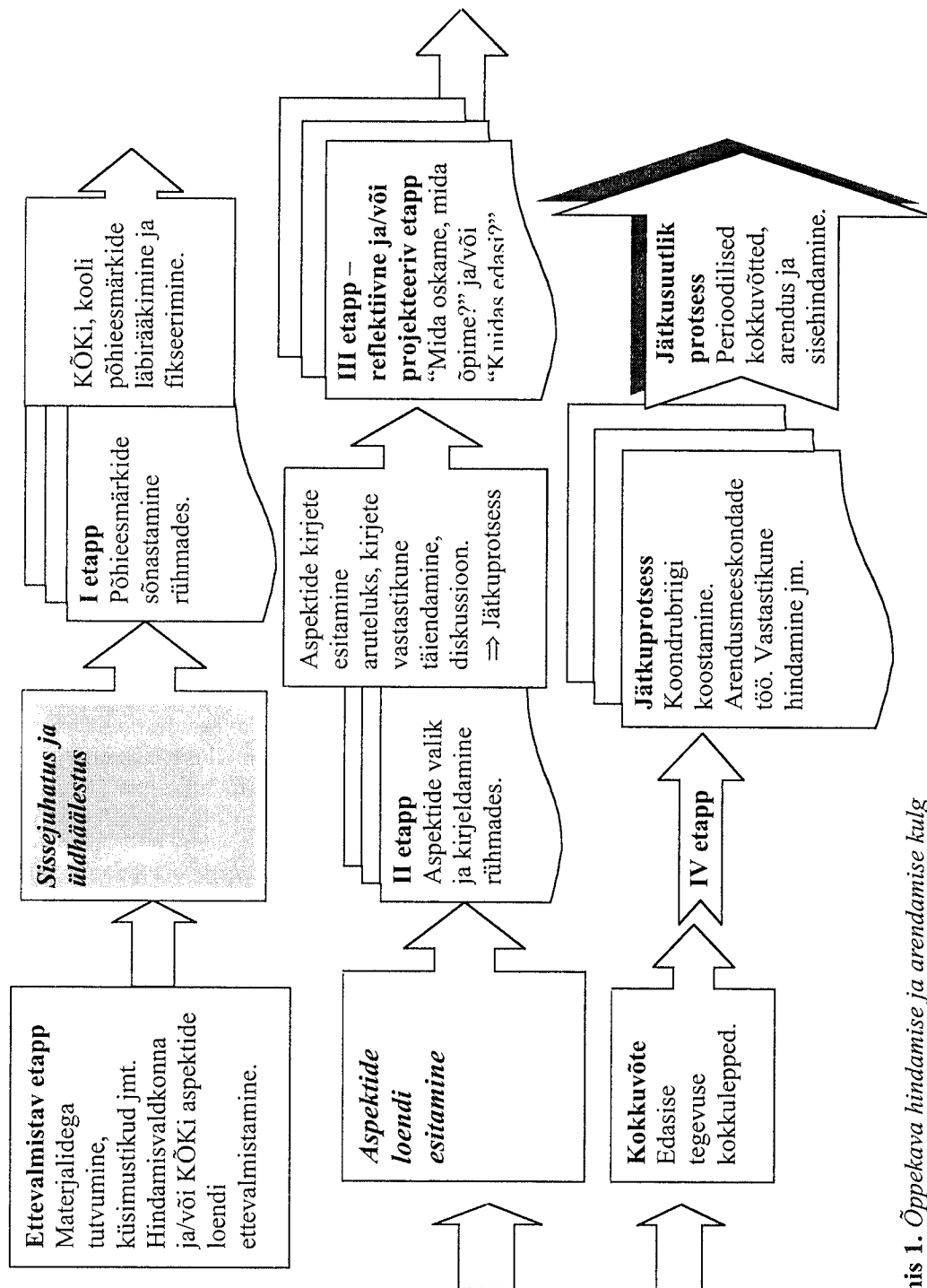
Õppekava hindamise metoodikat katsetades väljakujunenud etappe illustreerib joonis 1.

3. Rubriikhindamismetoodika rakendamine projektis "Avatud õppekava"

Rubriikhindamismetoodika eeldab RÕKi ja KÕKi mõtestamist, sh erinevaid sihtrühmi kaasates.

Ettevalmistav etapp: tutvutakse materjalidega, kogutakse infot, valmistatakse ette hindamisvaldkond ja/või KÕKi aspektide loend. Eeskujuna võib kasutada projekti "Avatud õppekava" seminarides loodud ja kooskõlastatud rubriike, mida kohandatakse oma kooli ja KÕKi silmas pidades (vt sarja "Kutse dialoogile" väljaandeid).

Kõik protsessi haaratud inimesed värskendavad oma teadmisi RÕKi ja KÕKi tekstist. Kui rõhk pannakse KÕKi üldosale, siis süvenetakse nii õppekava üldossa kui ka iga ainekava sisukirjeldusele eelnevasse ossa. Olenevalt konkreetsest eesmärgist võib koguda infot erinevaid sihtrühmi (nt õpilasi või lapsevanemaid) küsitledes või toetada kaasatuid (nt hoolekogu liikmeid) teabe hankimisel ja mõtestamisel koosolekute või seminaridega jmt.



Joonis 1. Õppekava hindamise ja arendamise kulg

KÕKi hindamise teemale võiks pühendada ühe-kahepäevase seminari koolivaheajal.

KÕKi hindamiseminar võiks olla põhiline protsessi käivitav sündmus, mis loob aluse edasisele perioodilisele hindamis- ja arendustegevusele. Seminar on oma olemuselt koolitus ning nõuab aktiivset tegevust terve päeva vältel (olenevalt rühmade arvust 4–6 astronoomilist tundi). Sestap ei sobi koolipäeva õhtu. KÕKi hindamise teemale tuleks pühendada üks-kaks päeva koolivaheajast. Siis saaks teisel päeval tööd jätkata juhtkond ja näiteks ainevaldkondade meeskonnad.

Rutiinsed nõudmised:

- rühmas võiks olla 5, maksimaalselt 7 inimest;
- rühmas istutakse võrdsetes positsioonides (ümmargused lauad);
- iga rühmatöö ja iga rühma jaoks on üks-kaks pabertahvlilehte, vähemalt kaks eri värvi laia markerit;
- igal rühmal on piisava varuga märkmepaberit ja protokollimise lehti;
- rühmatöö kokkuvõtete ülesriputamiseks peab olema parasjagu seinaruumi;
- seminari juht vajab kokkuvõtete tegemiseks pabertahvli.

Rühmatööde puhul tuleb vältida kritiseerimist, taotleda konsensust, pidada eriarvamuste olemasolu positiivseks ja loomulikuks ning need kirja panna ja edastada koos kokkuvõttega.

Sissejuhatus ja üldhäälestus: aktualiseeritakse kooli ja KÕKi üldised eesmärgid ning põhjendatakse nende analüüsimise ja hindamise vajadust; edastatakse üldist või eriti tähtsat teavet (riiklike nõuete muutumine, kriitilised asjad koolis või ühiskonnas, teadusinfo jm); antakse ülevaade seminari ülesehitusest ja võimalike väljundite olulisusest.

I etapp. Rühmad sõnastavad kooli, õppekava, õppe ja kasvatuses põhieesmärgid (maksimaalselt 3 igas rühmas). Läbirääkimised rühmas toovad esile igapäevase rutiinse koolielu tegeliku tähenduse. Rühmade esitatud eesmärgid pannakse kirja ja valitakse kokkuleppel 3–5 põhieemärki, millega seminaril edasi töötada. Neid kasutatakse hindamise alusena edaspidises töös.

Õppekava hindamise aspektide võimalik (mitte kohustuslik) loend võib olla ette valmistatud. Seda esitletakse või pakutakse rühmadele jaotvarana. Iga rühm valib 2–3 aspekti, mille läbitöötamisele seejärel keskendutakse. Suures koolikollektiivis õnnestub niiviisi katta näiteks kogu õppekava üldosa, väiksemas peaks otsustama, mis aspektid on kõige tähtsamad.

Kui õpetajad pole varem rubriikmeetodiga kokku puutunud, tuleb seda selgitada ja demonstreerida.

II etapp. Rühmad valivad KÕKi hinnatavad aspektid ja kirjeldavad neid. Siin vastab iga rühm 2–3 aspekti puhul küsimustele "Kuidas me seda mõistame? Kuidas on see väljendatud meie kooli õppekavas? Kas see vastab meie kooli ja riikliku õppekava eesmärkidele? Kuidas on see tegelikkuses realiseerunud?". Iga valitud aspekti kirjeldatakse rühmas kolmel tasandil – *suurepärane, ootuspärane, on vaja täiustada*. See etapp on kogu protsessi väärtuslikem, kuigi ka kõige keerulisem osa.

Ühiseid ja kõiki rühma liikmeid rahuldavaid sõnastusi läbi rääkides süvenetakse oma arusaamadesse õppekava vastavast aspektist ning vajaduse korral ka KÕKi ja RÕKi tekstidesse. Ideaalis suudetakse kirjeldatud aspektide puhul hinnata sedagi, kuidas need ootused on tegelikkuses täide läinud. Seejärel vormistatakse kõigile loetavalt aspektide kolmetasemelised kirjed, mida tutvustatakse ning täiendatakse ja korrigeeritakse kõigi rühmade ühisarutelus. Ühise aktsepti saanud kirjed moodustavad õppekava hindamisrubriigid (tabel 2).

Jätkuprotsessis on oluline hindamisrubriikide kõik kirjed ühendada, tekste vajaduse korral viimistleda ning teha koond kõigile kättesaadavaks. Tulemused, analüüsi ja hindamise arutavad läbi seminari korraldaja, KÕKi arendusmeeskond ja juhtkond. See võimaldab iga aspekti puhul näha saavutatud taset (*suurepärane, ootuspärane, on vaja täiustada*) ning konkretiseerida arendusvajadusi.

III etapis – refleksiooni ja/või projekteerimise etapis – tuleb (sama või muutunud koosseisuga) rühmadel vastata küsimustele "Mida oskame, mida õpime?" ja/või "Kuidas edasi?". Arutatakse läbi:

- a) õppekava koostamise vältel ilmnenu oskused (mida oskame);
- b) vajakajäämised (mida veel ei oska);
- c) õppekava arendamise võimalused ja vajadused, sh protsess;
- d) individuaalse ja kollektiivse enesetäiendamise ning täienduskoolituse plaan või programm (KÕKi arendusrühmad, meetodilised ühendused, juhtkond, personal jt).

Rühmad võivad selles etapis tegelda ka erinevate küsimustega – ühed reflekteerivad rubriikhindamist, teised projekteerivad õppekava arendamise vajadusi ja protseduuri. Sellest tööst kooruvad vajaliku täienduskoolituse, enesearenduse ja edasise töö suunad ning õppiva õpetaja minapilt.

III etapi rühmatööde tulemuste esitamine ja läbirääkimine sulab kokku kokkuvõtete tegemisega.

Õppekava hindamise aspektide valikule järgneb nende kirjeldamine kolmel tasandil: suurepärane, ootuspärane, on vaja täiustada.

Eri rühmades koostatud aspektide kirjeldused ühendatakse (vajaduse korral ühtlustatakse) ja need on aluseks KÕKi teksti hindamisel.

Hinnates tehakse järeldusi KÕKi teksti ja edasise arendamise kohta.

Tabel 2. Kooli õppekava hindamisrubriigid (näidis)

Jrk	Jaotuse või alajaotuse nimetus (vaste RÕKis)	Tase			Kommentaarid, elluviimise probleemid
		Suurepärase	Ootuspärase	On vaja täiustada	
KÕKi üldosa					
1.	KÕKi lähtealus				
1.1	Kooli kui õppe- ja kasvatusasutuse missioon	Missioon on sõnastatud; osalenud huvirühmade panus on fikseeritud; missioon on tähendusrikas ja (üld)inimlikult oluline; missioon või selle selgitus rõhutab humanistlikke väärtusi; missioon on arenduskavaga kooskõlas.	Kooli missioon on sõnastatud; missiooni sõnastajad ja aluskokkulepped (missiooni taust) on nimetatud; missioon on selge ja lapse seisukohalt oluline.	Kooli missioon on sõnastamata; missioon on formaalne; missiooni loomises pole osalenud kooli huvirühmad.	
2.	Kooli õppe- ja kasvatusetegevuse eesmärgid, ülesanded, põhimõtted (RÕKi § 27–1)				
2.1	Kooli koht ühiskonnas				
2.2	Üldeesmärgid/inimpilt: üldinimlikud, sotsiaalsed, kultuurilis-rahvuslikud, kodaniku, isikulised väärtused	RÕKi üldeesmärgid on mõtestanud erinevad huvirühmad; KÕKi üldeesmärgid kajastavad huvirühmade konsensuslikku otsust inimpildi kohta.	RÕKi üldeesmärgid on mõtestanud kooli kollektiiv; KÕKi üldeesmärgid on sisulises vastavuses RÕKi omadega.	KÕKi üldeesmäärke pole esitatud või kopeeritakse RÕKi omi.	

Kokkuvõte kujuneb III etapi esituste, seminari korraldaja ning kooli juhtkonna dialoogis. Edasine tegevus – KÕKi hindamisrubriikide täitmine, KÕKi korrigeerimine jm – kavandatakse nii täpselt kui võimalik. (Vt Tallinna seminari kokkuvõtet.)

4. Mõned 2002. aasta Tallinna-seminaride tulemuste kokkuvõtted

Oma arusaamise KÕKi arendamisest sõnastas üks kursus (meeskonnad kaheksast koolist) nõnda: *õppekava arendamise ja täiustamise minapilt muutub maailmas.*

Koolitustes osalenute arvates tähendab KÕKi hindamine

- õpetus- ja arenguaspektide tasakaalustamist;
- õppekava, analüüsi ja hindamise korrigeerimist, lähtudes muutustest ühiskonnas ja teaduses;
- püüdu vahendada õppesisus inimkonna kui terviku kultuuri, Euroopa ja eesti kultuuri ning kasvatada õpilases arusaama oma mina ja inimkonna ühtsusest;
- püüdlust seada õppekava keskmesse
 - probleemide lahendamine (enesehindamise kaudu);
 - küsimuste tõstatamine ning neile vastuste otsimise õpetamine ja õppimine (õpilaste isiksuslike, individuaalsete joonte ja eneseanalüüsi arendamise kaudu);
- püüdlust KÕKi hinnates ja arendades seada tähelepanu keskmese integratsiooniprotsessid
 - õppesituatsioonide kaudu;
 - õpilase isiksusliku ja sotsiaalse arendamise kaudu;
- süvenemist mitmesse seadusesse, nagu
 - põhiseadus,
 - keeleseadus,
 - kodakondsuse seadus,
 - haridusseadus.

Oma tegevusi analüüsidest tõesid meeskonnad järgimist.

A. "Me ei oska"

- õppekava analüüsida (ei tunne, ei valda meetodikaid);
- siduda pädevusi läbivate teemadega (vormistada KÕKis ja töökavas ning realiseerida);
- suhestada mõisteid *integratsioon, temaatilised rõhuasetused, ainetevahelised seosed, läbivad teemad*.

B. "Me ei saa aru",

- miks läbivad teemad ei läbi tasemetöid ega eksameid – kas pole tegemist kunstlike seostega;
- miks peavad integratsiooni tähtsaks ainult vene õppekeelega koolid, kui me töötame ühtse RÕKi alusel.

C. "Oskame"

- kasutada oma praktilisi kogemusi;
- rakendada koolituses omandatud teadmisi;
- võrrelda eri õppeasutuste õppekavu;
- rakendada omandatud oskusi KÕKi hindamisrubriikide koostamiseks ja kooli teiste dokumentide (nt kooli arengukava) hindamiseks;
- KÕKi analüüsida, tuua esile arenduse ja dokumendi nõrgad ja tu-

KÕKi hindamis-
rubriike täpsus-
tatakse perioodiliselt.

- gevad küljed, näha ohte ning leida teid nende kõrvaldamiseks;
- näha KÕKi arendustöös kvalitatiivselt uuele tasemele tõusmise võimalusi.

IV etapp on juhtkonna **jätkutegevus**, et jõuda jätkusuutliku õppekava arenduseni. See protsess võiks sisaldada KÕKi hindamisrubriikide perioodilist täpsustamist – kas mingis valdkonnas on *ootuspäraselt* mindud *suurepärasele*, kuidas on muutunud tege-
likkus taotluste suhtes.

Jätkutegevuse teine variant on säärane, et seminaril volitatud töö-
rühm või kooli juhtkond sõnastab seminari materjalide põhjal kokkuvõtte, täpsustab tegevuskavu ning esitab mõlemad kollektiivile aruteluks ja heakskiiduks. Tulemused ja otsused on aluseks kooli direktori asjaomasele käskkirjale ning teistele dokumentidele, sh KÕKi järgmisele variandile. Seminari ja kokkuvõtva tegevuse tulemused peaksid olema kättesaadavad kõigile asjaosalistele ning huvirühmadele (paberil, kooli koduleheküljel või intranetis).

Nagu eelöeldust näha, on tegemist esmajoones kirjade loomisega. Neid võib võrrelda erinevate näidistega (nt projekti "Avatud õppekava" eri koolide koondmaterjal). Säärasel võrdlusel on mõte ainult siis, kui:

- 1) põhiline töö oma KÕKi hindamisrubriikide koostamiseks on tehtud,
- 2) õppekava loomises on osalenud kogu õpetajatepere ning huvirühmade esindajad.

Vastasel juhul võidakse kooli eripära väljaarendamise asemel sattuda võõra vormi kaudu võõrastesse eesmärkidesse ja sisudesse.

5. Rubriikhindamise rakendus projektis "Avatud õppekava"

Mitme kooli õppekava rubriikhindamise protseduuri vaatlesid ning tegid koondrühmaga intervjuu eksperdid Irina Antonjuk, Lillian-Astrid Kivi, Valeri Novikov, Nadežda Parol jt. Nende vaatluste ja intervjuude põhjal saab hinnata meetodi toimimist ning efektiivsust nii KÕKi seisundi hindamise kui ka kooli õppekavaarenduse ja kooli kui kasvatusasutuse jätkusuutlikkuse seisukohalt (vt rakenduskokkuvõtet).

KÕKi hindamise kriteeriumid:

- 1) kooli õppekava toetab nii üldosas kui ka üksikute aine seisukohalt (õpetaja lähema ja kaugema arengu perspektiivi arvestades)

- nüüdisaegset, aktiivset, reflektiivset jne õppimist;
 - isiksuse kasvatamist üldpädevuste arendamise kaudu;
 - lõimumist eesti kultuuris ja Eesti ühiskonnas;
 - demokraatliku osaleja ning vastutaja kujunemist;
- 2) kooli õppekava loomine ja täiendamine on
- kollektiivne ja individuaalne aktiivne ning reflektiivne õppimine;
 - reaalseste probleemide lahendamine: monitooring, kooli-uuringud, analüüs, järeldused, korrigeerimine, uuendamine.

Protsessi mõlemad osad peegelduvad ka KÕKi tekstis. Järelikult on KÕKi hindamine kooli arengu, õpetaja ja õpilase toetaja.

Ekspertid tegutsesid järgmise protseduuri (**hindamisrubriigi arenduse**) alusel.

1. Võrrelda kooli õppekava struktuuri projekti "Avatud õppekava" algversiooniga; märkida lahknevused, vajaduse korral kommenteerida.
2. Kirjeldada hindamisrubriigi tasemeid kooli õppekava alusel.
3. Teha kokkuvõtte kooli õppekavast:
 - a) õppekava üldine tase, tugevamad ja veel arendamist vajavad valdkonnad;
 - b) õppekava arendustaseme kirje iga hindamisaspekti kohta.

Ekspertide järeldused hindamismetoodika tulemuslikkuse ja arendava potentsiaali kohta olid järgmised.

1. Kooli õppekava hindamine mitmeastmelise protseduurina rubriikmeetodit kasutades osutus otstarbekaks ja arendavaks.
2. Iga (õppekava arendus)meeskonna puhul ilmnesid
 - kõhkclus, ebakindlus aspektide valikul ja sisu sõnastamisel;
 - huvi ja püüdlus eristada erinevaid teostustasemeid (*suurepä-rane, ootuspärane, on vaja täiustada*);
 - esialgu raskused, seejärel innustus eri astmete kirjeldamisel ning sõnastuse kooskõlastamisel;
 - samm-sammult kasvav võime kontsentreeruda konkreetsele aspektile, eristada seda teistest samalaadsetest, eristada selle koostisosi ning neid lühidalt kirjeldada;
 - hindamise refleksioonietapis vajadus keskenduda ja analüüsida hindamisprotseduuri vältel ilmnenuid nähtusi (oskame, ei oska jne);
 - hindamisprotseduuri refleksioonietapi ajal ja lõppedes rahulolu ning selge motivatsioon edaspidiseks õppekava- ja enesearendustööks;
 - võime sõnastada konkreetsed ettepanekud järgmisteks sammudeks.

Kokkuvõttes tõdeti, et hindamisega

- hakati õppekava paremini mõistma;
- moodustusid töörühmad õppekavaarenduse jätkamiseks;
- selgusid täiendusõppevajadused.

Seega annab meetodika mitmetasemelise praktilise tulemuse.

6. Õppivate organisatsioonide mudel õppekava arenduse alusena

Senise töö põhjal võib tõesti kõnelda kogemuslikust käsitlusviisist, seda eelkõige osalejate ja meetodit rakendavate koolitajate jaoks. Kuid see kogemuslik vaatenurk toetub lisaks pedagoogilisele intuitsioonile kahe teoreetilis-praktilise mudeli sünteesile.

Teadmusjuhtimise ja teadmusloome mudel kirjeldab organisatsiooni kuuluvate inimeste ja rühmade vaikiva teadmuse esiletoomist ning selle muutmist ühises kasutuses olevaks teadmuseks (Nonaka ja Takeuchi 1995 jm). Näiteks tuleb õppekava mõisteid arutades esmalt esile igäühe varjatud teadmus (sh arusaamad, kogemused, uskumused), mis sõnastatakse teistele esitamiseks. Seejärel kombineeruvad rühma liikmete arusaamu ja kogemusi kuulates ning nende üle arutledes inimeste arusaamad ning sõnastatakse uue teadmus. Iga rühma liige võtab omaks arutlustest ja sõnastustest teatava osa, mis lõimub tema varasemate teadmiste, uskumuste ja oskustega ning muutub taas vaikivaks teadmuseks.

Organisatsiooni arengu aluseks on teadmusinglus, üheskoos õppimine, tehes õppimine.

Seda laadi teadmusinglus organisatsioonis on nii indiviidide ja rühmade kui ka kogu organisatsiooni jaoks teadmuse ühtlustamise ning uue teadmuse loomise mehhanism (üksikisikute ja kogu organisatsiooni tasandil). Nonaka ja Takeuchi rõhutavad, et see on tehes õppimine, tegevusõpe – õpitakse üksteiselt tegutsemise käigus, sealjuures on olulised kujundlikud ja metafoorilised väljendused, sümbolid ning skeemid.

Teiseks teoreetilis-praktiliseks aluseks on Peter Senge (2001) mudel õppivatest organisatsioonidest. Selle tuum on organisatsiooni teadlik tegutsemine viies võtmevaldkonnas (tabel 3).

Iga võtmevaldkond on õppekava loomise, täiustamise ja analüüsimise osaprotsess. Just selleks kasutati neid rubriikhindamises.

Tabel 3. Peter Senge mudeli rakendamine õppekavatöös

Peter Senge mudeli kirjeldus	Mudeli õppekavaarenduses rakendamise võimalikke tulemusi
Individaalsete ja kollektiivsete mentaalsete mudelite teadvustamine ning muutmine (kuidas meis juurdunud mõtlemisviis ja arusaamad takistavad või soodustavad arengut, edu).	Arusaamade ja veendumuste muut(u)mise seoses õppekava vähem tuntud aspektidega (nt integratsioon, läbivad teemad, üld- ja kooliastme pädevused jmt), samuti õppekavast lähtuvate ühiste enesetäiendamisvajaduste mõistmine.
Ühise missiooni ja tulevikuvisiooni loomine ning sellesuunalise arengu pidev järgimine.	Kooli õppekavas või/ja arengukavas esitatud missiooni ja tulevikuvisiooni koostöös väljatöötamine ning taasarutamine, et kogu õpetajaskond, ideaalis ka hoolekogu, lapsevanemad ja kooli töötajad seda ühtmoodi mõistaksid, tunneksid end osalejatena ja vastutaksid selle täitmise eest.
Isikliku meisterlikkuse täiustamine nii kutsetegevuses ja ajakasutuses kui ka näiteks perekohustustega toimetulemises.	Teadmiste ja oskuste omandamise ning kogemuse jagamise kultuur koolis, personaalsed enesearenduskavad ning tegutsemine parema toimetuleku nimel.
Koos õppimine, meeskonnatöö nii kogemusi ja teadmisi jagades kui ka esilekerkivaid probleeme lahendades.	Püsivate ja ajutiste ülesandekesksete meeskondade süsteem, kus a) vaikiv teadmus muutub ühiseks, väljendatud teadmuseks; b) otsitakse lahendusi õppe ja kasvatus õppekavalistele ja n-ö jooksvatele probleemidele; c) tehakse uurimistööd; d) töötatakse ühiste uute teemade kallal akadeemilises mõttes (nt vähetuntud õppemeetodid, hüperaktiivsete või autistlike laste psühholoogia vmt).
Süsteemimõtlemine, s.o võime ja protseduur näha asju ning protsesse nende vastastikusel seoses võimalikke tulevikusuundumusi ja laiemat konteksti arvestades.	Klassi ja aine tähendus õppekava ja lapse arengu seisukohalt; üksikõpilase probleemide/arengu tervikkäsitus (sh tervist ja peret arvestades) kõigi õpetajate osavõtul; kooli seosed ja roll ümbruskonnas, maakonnas, linna ning Eesti kontekstis jm.

Usun, et ühiseid arusaamu tugevdavad ja konkreetsetes olukorras uut teadmist loovad tegevused on **õng**, mida ka uue õppekava puhul kasutada saab. (Kas soovime kala või õnge?)

Kasutatud kirjandus

Botkin, J. 1999. Smart Business. How Knowledge Communities Can Revolutionize Your Company. New York: The Free Press.

Fullan, M. 1999. Change Forces: The Sequel. Philadelphia: Falmer Press.

Gretškina, E., Kivi, L-A., Novikov, V. 2002. Kooli kui õppe- ja kasvatusasutuse õppekava. Projekti "Avatud õppekava" töömaterjal. Tallinn.

Kivi, L-A., Novikov, V., Parol, N. 2002. Õppekava rubriikhindamise kasutamine koolides. Aruanne. Projekti "Avatud Õppekava" töömaterjal. Tallinn.

Kutse dialoogile I–IX. 1998–2003. Tallinn: Haridusministeerium.

Nonaka, I., Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford: Oxford University Press.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. 2001. Schools that Learn. London: Nicholas Brealey Publishing.

ÕPPEKAVATÖÖ HINDAMINE

Kai Võlli

Integratsiooni Sihtasutuse Keelekümbluskeskuse õppevara arendusjuht, projekti "Mitmekultuuriline Eesti" detsembri- ja aprilliseminari juht

Õppekava hindamise alused (hindamiskriteeriumid) võiksid kirjeldada kaalukate tunnuste muut(u)mist kooliõppekavas kui

- a) dokumendis (vt selle kohta eelmist artiklit) ja
- b) arendustöös kui protsessis.

Arendustöö seisundi perioodiline hindamine (vähemalt kord aastas) toetab kooli eripära selgemat teadvustamist ning selle kinnistamist (nt süvaõppe ja seeläbi saavutatavate eritulemuste mõju kogu õppele ja kasvatusesele, tunni- ja tunnivälise töö seosed, metoodilised eelisted ning töökorralduse eripärad).

Õppekavatöö eesmärkide saavutamine eeldab, et on sõlmitud kokkulepped, mis tagavad, et koolis tehakse vajalikke asju sobivaimal moel ja ajal. See tähendab, et igaüks teab oma kohustusi, partnereid, tegevusgraafikut ja ressursse. See tähendab ka, et protsessi kohta antakse/saadakse regulaarselt tagasisidet. Iga osaleja teab sealjuures, et tal on õigus algatada (kokkulepitud viisil) muutusi tehtud otsustes.

Artiklis keskendun õppekavatöö kui protsessi hindamisele. Hindajatena on silmas peetud kooli enda inimesi. Väga oluline on suuremal või väiksemal määral kaasata hindamisse kooli hoolekogu, kooli töötajaskonda, õpilasi ja koolipiirkonna täiskasvanuid.

Õppekavatöö kui protsessiga seonduvad mõõdupuud, lähtudes nn SMART-eesmärkidest, on õppekavatöö konkreetsus (*Specific*), mõõdetavus (*Measurable*), kokkulepitus (*Acceptable / Attainable*), realistlikkus (*Realistic*) ja ajastatus (*Time frame / Tangible*).

Tähtis on hinnata olukorda ning võimalikku arengut realistlikult, ajamata segi soovitud ja tegelikku. Õppekavatöö hindamise kriteeriumide sõnastamise ja/või uuendamise eesmärk võiks olla leida lahendusi, mis teevad **õppekavast parema töö eelduse**, niisuguse vahendi, mis **hõlbustab kooli tööd**. Kooli õppekavatöö tulemuslikkust mõjutavate faktorite võimalikult mitmekülgnel ja objektiivsel kirjeldamisel aitab kindlaks teha õppekavatöö hindamise tõhusaid kriteeriume. Olulisi faktoreid on palju, näiteks kooli töökultuur, per-

SMART:

S – konkreetsus (*Specific*),
M – mõõdetavus (*Measurable*),
A – kokkulepitus (*Acceptable / Attainable*),
R – realistlikkus (*Realistic*) ja
T – ajastatus (*Time frame / Tangible*).

Õppekavatöö eesmärk on kujunda kooliõppekavast parema töö eeldus, kooli tööd hõlbustav vahend.

sonali keelteoskus ning muud teadmised ja oskused, õpilaste motiveeritus, juhtimine ja eestvedamine, tegevuste kavandatus, hõlmatud (ja hõlmamata) ressursid, tagasiside ja enesehindamine. Tähtsate faktorite määramine loob aluse kokkuleppele ühe või teise kriteeriumi olulisusastme kohta.

Kirjeldatava meetodika aluseks on ühelt poolt juba viidatud SMART-kriteeriumid ning teiselt poolt õigusaktide sätestused ja välishindamise juhised.

Kooli välishindamises seotakse muutumine rahuldava ja väga hea seisundi iseloomustusega. Üldjuhul peaksid need iseloomustused tuginema olemasoleva olukorra (ning selle kujunemise) analüüsile ning tähistama arengu lähemaid ja kaugemaid eesmärke. Kooli enesehindamiseks saab head eeskuju välishindamise alustest. Siiski ei pruugi need kajastada kõiki väärtusi, mis suunavad õppekavatööd konkreetsetes koolis. Näiteks õppekeelest erinevas keeles õppe (eesti keel teise keelena, inglise keel, saksa keel vm) arenduse hindamise allteemat haridusministri määrusega kinnitatud kriteeriumide hulgas ei ole.

Õppekavatöö kriteeriume määrates ei saa mööda minna põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses ning riiklikus õppekavas kirja pandud nõudeist. Tähtsad on ka maakonna, kohaliku omavalitsuse ja kooli tasandil sõnastatud ning sõnastamata otsused. Parem üksteisemõistmine eeldab, et otsused on olemas ning need on kättesaadavad ja arusaadavad. See eeldab otsuste paikapidavuse regulaarset arutamist ja hindamist.

1. Õppekavatöö konkreetsus

Õppekavatöö konkreetsus tähendab erinevate tegevuste kavandamist.

Õppekavatöö konkreetsus märgib arendustöö tegemist kindla kava alusel. Kooli kui organisatsiooni arengus ja arendustöös võib see tähendada näiteks

- perioodilist arendustöö hindamise ja edasiste arendussuundade kirjeldamise plaani;
- kavakindlat tegevust valitud õppekavas suundades ja tegevustulemuste laiemat arutelu;
- eri sihtrühmade kaasamise kava.

Plaanis on kirjas, kes mida mil moel ja kui sageli hindavad ning arendavad. Seal on fikseeritud, mis on tulemus, millal see saavutatakse ja kes koordineerib seisundi hindamist. Plaanis võiks olla ka

üleriigilise arengu ja teiste koolide kogemuste koond ning analüüs. Plaanist võiks väljaloetav olla seegi, kuidas ja kui tihti küsitakse kooli pidaja ja hoolekogu ootusi ning kuidas kujundatakse ja vahendatakse kooli ettepanekuid riikliku õppekava arenduseks.

Õppekavatöö kajastub tõenäoliselt kooli tööplaanis, mistõttu peaksid olema tagatud selleks vajalikud vahendid ja ruumid. Samas tähendab see, et kooli töökorraldus toetab koostööks vajaliku aja leidmist ning õppekavaküsimusi arutatakse koolis plaanipäraselt.

Õppekava ja selle arendustöö seisundi perioodiline hindamine ning edasiste arendussuundade kirjeldamine võiks lähtuda kooli missioonist. Kui missioon on näiteks *eetilise, elus toimetuleva inimese, elukestva õppija kujundamine*, siis peaks õppekava arendustöö kokkuvõttest aasta-aastalt selgemaks saama, missuguseid isiksuse tunnuseid väärtustatakse ja kuidas neid kujundatakse.

Kui missioon on *lastele kvaliteetse põhihariduse omandamise võimaluste tagamine ja laste võimete mitmekülgne areng*, siis peaks selgeks tegema, mis ühel või teisel arenguetapil lahutab võimete mitmekülgset arengut kvaliteetsest põhiharidusest, miks *kvaliteetset põhiharidust ja võimete mitmekülgset arengut* on vaja eraldi nimetada.

Rõhutuses *vene emakeelega õpilastele turvalise, ühiskonnas toimetulekut tagava ja täisväärtusliku isiksuse arengut toetava õpikeskkonna loomine* eeldan kõigi osaliste teadmust õpikeskkonna tunnusoontest. Mida ühel või teisel arenguetapil märgib vaadeldud väites turvalisus, kui missioonil on teinegi pool – *õpilaste emakeele ja rahvusliku identiteedi säilitamine ning arendamine ja riigikeeleoskuse tagamine?*

Kooli eripära väljendamiseks on missiooni kõrval teisigi võimalusi. Kui aga konkreetse kooli tegevuse eesmärki ei peeta iseenda jaoks vajalikuks sõnastada ja lepitakse *hariduse andmise* vmt fraasiga, on jäänud loomata oluline alus õpilaste, õpetajate ja vanemate koostööks ning koolitöö tõhustamiseks. 1990. aastate algul ütles üks Soome koolijuhataja oma kooli esitledes, et õppeasutuste missioonide sõnastused on väga sarnased, aga kasutatud sõnade (ja pildi) valik ning koosmõju teeb need eriliseks, omaks ja tähtsaks – teeb sõnastatud missiooni mõttekaks ning vajalikuks.

Avalikke arutelusid ei mahu õppeaastasse eriti palju, sest need eeldavad kõigi osalemise võimalust ja loomulikult põhjalikku ettevalmistustööd. Soovitan teemad määrata mitme aasta kavana, milles fikseeritakse nii arutluse aeg kui ka ettevalmistusperiood ja vastuta-

Kooliõppekava arendustöö kava lähtub kooli missioonist ja töökorraldust sätestavatest õigusaktidest.

Avalike suurarutlute kohta võiks teha mitme aasta kava.

Õppekava arendustöös on ülesandeid, mille lahendamiseks on teema ammen- datud, ja ülesandeid, mis nõuavad tähelepanu ka mitme aasta vältel.

Arendustöö on tõhus, kui arvestatakse töötajate ettepanekuid.

ja(d). Uute teemade esilekerkimine ei tohiks kedagi heidutada – kava on inimeste tehtud, nemad saavad seda vajaduse korral ka muuta.

Õppekavatöös on küsimusi, mida saab lahendada n-õ talgute korras. Mõni küsimus eeldab aga püsivat tähelepanu. Püsirühmade tegevus on tõhusam, kui see on nii osalejate kui ka kõigi partnerite jaoks seotud eesmärgi, vahetulemuste, ajagraafiku, tulemuste avalikustamise ja avaliku aruteluga.

Riikliku õppekava rakendamise algusaegadega võrreldes on suurenenud tunnis kasutatavate materjalide valik ning ainemetoodiline mitmekesisus. Kasvanud on erinevused nii õpilaste kui ka õpetajate teadmistes ja oskustes. Kas nii suur mitmekesisus mõjub koolielule rikastavalt või sugeneb siit ootus kohati ühtsele lahendusele üle minna?

Pedagoogide **koostöövajaduse teadvustamise ja arvestamise** (nt sama aine õpetajate ühisseisukohtade määramine, läbivate teemade käsitus, pädevuste saavutamine, ainetevahelised seosed, hindamine) aluseks on arendustöö seisundi ja tulemuslikkuse hinnangud, kooli sise- ja välishindamise materjalid, õpetajatega peetud arenguveestlused jmt.

Kooliõppekava kui dokumendi sisu ja vormi kohta pole minuni jõudnud kriteeriume, mis seoksid selle dokumendi õpetaja isiklike töövajadustega. (Säärase ootuse või lubadusega sõnastusi olen küll näinud, kuid need pole sisendanud reaalse toimuvuse usku.) Ainealane eneseteadvustus nõuab uuel sajandil õpetajalt enam ressursse. Kui tehtu hindamiseks ja uute tegemiste kavandamiseks võetakse rohkem aega, saab õppekavatööst tunnetatud vajadus. Meil on piisavalt kogemusi, materjali ja nõustajaid, et seada eesmärgiks luua dokument, mis on arusaadavas ja vastuvõetavas vormis ning mis toetab õpetajat tema igapäevatöös.

Kui koostöövajadust on teadvustatud, seisab partneritel ees ühiste teemade leidmine ja ühise keele kujundamine. See eeldab huvi ja usaldust, usku kaaslastelt õppimisesse. Algkooli klassiõpetajad leiavad koostöökeele kergemini, aineõpetajail on raskem n-õ oma keelest loobuda.

Ühelt poolt on läbirääkimiste vajadus aina ilmsem, teiselt poolt on aga läbiproovitud ja oma lahendused töökindlad, ühist aegagi on raske leida. Mitmekesise ja nüüdisaegse tunni sisustamiseks tundu-

vad õppekirjanduse paralleelvariandid ning lisamaterjalid parasjagu ainekst pakkuvat.

Õppekavatöös kaasaraäkijate ringi määramine viib selle kavakindlale laiendamisele. See tähendab nii uute sihtrühmade teadvustamist, kaasatute hulga suurenemist kui ka koosarutlemise uute valdkondade sõnastamist. Hõlmatute ringis peaks ideaalmudelite järgi olema palju erinevaid sihtrühmi. Kõigiga kohe alustada on väga raske, sestap tuleks seda ringi laiendada järk-järgult ja sihipäraselt. Samas ei tohi unustada, et kavakindel ühistegevus eeldab osalejate motivatsiooni kujundamist, kindlasti ka kooli suuremat avatust, piirkonnas nähtavaks ja kuuldavaks tegemist ning partnerite rolli tunnustamist. Valikuid suunavad kooli missioon ja tulevikuvision.

Lapsevanemate osalemisele on eri vanuseastmete puhul seatud erinevaid ülesandeid. Alustatakse tavaliselt nooremate klasside vanematest, kes on kooliga tihedamates sidemetes.

Kohalik omavalitsus ja näiteks huvikooli või lasteaia personal on seni kooliprobleemides üsna vähe kaasa rääkinud. Koolivägivald, õpihuvi kahanemine, edasijõudmatus ega popitegemine ei tulene üksnes kooliseinte vahel toimuvast. Ainult kooli püüdmistel ei põhine ka õpilaste osavõtt erinevatest koolivälisest ja koolidevahelistest üritustest, head tulemused tasemetöodes ja õpilasvõistlustel ning koolirõõm. Positiivse poole suurendamiseks ja negatiivse tasalülitamiseks ongi vaja erinevate inimeste ühist arupidamist.

Üha häälekamalt nõutavad õpetajad õppekavatöökst vahendeid. Kui koolimajas ei ole töörühmade kogunemiseks sobivat paika, kui arutelu käigu ja tulemused saab kirja panna ainult protokollijale nähtava tekstina A4 formaadis, kui kokkuvõtete vormistamiseks ostavad vahendeid õpetajad ise, siis on õppekavatöö tegijatega väga hooletult ümber käidud.

Kooli pidajad on üks sihtrühmi, kes peab osalema õppekavaarenduses. Kooli taotlused ja vahendivajadus on neile mõistetavamad, kui neid suudetakse motiveerida koolielu sisulisi asju arutama. Mõnigi kool on vajalikke ressursse juba saanud. Nendelt koolidelt võiks oodata vajaduste analüüsi, kirjeldust, suhestust arendustöö tulemustega. See aitab valdkonna tähtsust ja tähendusrikkust mõista ning arvestada mujalgi.

Arendustöös osalejate ringi laiendamise tagab õpilaste arenguvaldkondade mitmekülgsuse arvestamise.

Kooli pidajal aitab arendustöös osalemise selgemini teadvustada oma osa kooli missiooni järgimisel.

Õppekava mõõdetavus tähendab partneritele ja osalejatele, protsessile ja tulemustele esitatud nõuete sõnastatust.

Õigusaktides esitatakse kooliõppekava arendamise üldnõuded ja soovitusel.

Eri õigusaktide nõudeid ja soovitusi tuleks vaadelda komplekselt.

2. Õppekavatöö mõõdetavus

Õppekavatöö mõõdetavusega seon arendustöö ulatuse, mahu ja tulemuste vastavuse üldistele nõudmistele ning kooli vajadustele. Kooli kui organisatsiooni arengus ja arendustöös võib see tähendada näiteks

- õigusaktides esitatud ülesannete järgimist (nt kooliõppekava valimise tähtaeg, struktuur, kinnitamise kord, üleriigiliselt kohustuslike sisude ja nõuete esitatus);¹
- kooliõppekava tegemist nii, et tulemus õpetajaskonda ja õpilasi toetaks;
- õppekavatööga hõivatuse kirjeldamist pedagoogide töösuhet reguleerivates dokumentides (tööleping, kollektiivleping, ametijuhend vm, ka arendusjuhi ametikoha sisseseadmine vmt).

Õigusaktide sätteid on vaja järgida. Ometi on mõne nõude täitmist või konkretiseerimist võimalik kavandada kaugemas aega. Küllap on neidki nõudeid, mille ajutisest eiramisest sünnib vähem kahju kui nende arutust täitmisest. Tähtis on õigusaktide nõudeid järgida tähendusrikkust ja jõukohasust arvestades.

Tuleb märgata sedagi, kus on sättes ette kirjutatud lahendus, kus lahenduse alus. Näiteks loetletakse õppekavamääruse § 27 (kooliõppekava ülesehitus) teises lõikes 12 positsiooni, mida KÕKi üldosa koostades tuleb arvesse võtta. Õppekava eelmises versioonis kirjutati määrusega ette ka üldosa koostisse kuuluvad osad. Viimases määruses öeldakse aga, et loetletud teemade kohased kokkulepped on üldosa koostamise alus. *Kooli õppesuunad või ülekooliliste ja koolidevaheliste projektide kavandamise põhimõtted* võivad jääda näiteks kooli arengukavva; *nõuded õpetaja töökavale* võib olla suveräänne dokument ja ühtki neist teemadest ei pruugi KÕKis eraldi käsitleda.

Õigusaktide, sh riikliku integratsiooniprogrammi järgimise suunamiseks ja hindamiseks on projekti "Avatud õppekava" meeskond töötanud välja meetoodika, mis eri dokumente sidudes toetab nende süsteemset mõtestamist ning õppekavatöö terviklikkust. Nimetatud meetoodikat on tutvustatud mitmes koolituses ning projekti meeskond on seda rakendanud tosinas koolis, sh mõnes eesti õppekeele koolis.

¹ REKKi küsitlus, mille tulemusi analüüsib Viivi Maanso sessamas kogumikus, on üks näiteid säärase kriteeriumi kasutamise kohta.

Õppekavatööga hõivatus on isikuti kindlasti erineva mahu ja iseloomuga. See muutub aastati. Küllap seepärast ongi töösuhte kirjeldustes jäädud üldsõnaliseks. Võib-olla ei peakski lepingusätteid selle kohta konkretiseerima. Küll tuleks aga iga töötajaga läbi arutada, mida üks või teine üldine fraas tema puhul tähendab. Konkreet-sused võiksid kajastuda kooli, klassi ja töörühmade tegevuskavades.

Arendusjuhi ametikoha sisseseadmine või mõne õpetaja osaline koormamine õppekavatöö koordineerimisega on mõtestatum, kui protsessi ja vahetulemusi on teataval tasemel kirjeldatud. See teeb arendustöö n-ö nähtavaks ja loob aluse arendusjuhi ülesannete sõnastamisele ning töö sihipärasuse ja tulemuslikkuse hindamisele, s.o mõõtmisele. Õppekavatöö on kooli pedagoogilise paradigma uuendamine ja kinnistamine. See toob tõenäoliselt kaasa vajaduse muuta personali ja partnerite pedagoogilist suunamist ning toetamist.

3. Õppekavatöö kokkulepitus

Õppekavatöö kokkulepitus võib kooli kui organisatsiooni arengus ja arendustöös tähendada näiteks

- kõigile kooli pedagoogidele kooliõppekava kui dokumendi arusaadavaid ja kokkulepituid sisu- ja vorminõudeid, eri õppeastate arendustööle seatud ootusi;
- direktori käskkirjaga kinnitatud ajutisi ja püsivaid töörühmi, õppekavatöö tulemustest teavitamise korda, õppekavatöö hindamise ja tegijate tunnustamise korda;
- tee kirjeldust, kuidas jõuda samas aines aastati püsiva ja muutuva (õpilastest, õpetajast, õppematerjalist sõltuva) määramiseni.

Arusaadavaks ja kokkulepituks on aeg-ajalt peetud kohustuslikus koolituses kõigile tutvustatud mudelit. Vahest saaks midagi sobivat tuletada soovitatava ja seniste mallide voorustest? Pelgalt nõudmise pärast tehtu jääb n-ö surnud tekstiks, kui selle mõtte avamiseks edaspidi midagi ei kavandata. Võib-olla on mõttekas uuele lahendusele jõudmise teel lubada igal kooliastmel otsida oma lahendust? Mõndagi õpitakse tehes. Aineti, kooliastmeti võiks lubada mõnesuguseid erinevusi ka ideaalvariandis.

Kokku tuleks leppida selleski, missugused kokkulepped on prioriteetsed, ning selles, et kokkulepete järgimist hinnatakse. Kokkulepetele jõudmine ja kokkulepete järgimine on igaühe mõtestatud töö alus – nagu seegi, mis tulemus on ühe või teise etapi lõpuks kokku lepitud.

Õppekavatöö moodustab suure osa paljude õpetajate üldtööajast.

Õppekavatöö kokkulepitus tähendab kooli-inimeste teadlikkust arendusest, osalejatest ja tulemustest, sest need on fikseeritud ühisarutluste tulemusena.

Kiire ühislahenduse asemel võib alustada eri õpetajatele meeldivate lahendusviiside järeleproovimisest.

Kooliastme, kooli kokkulepetest kasvavad maakondlikud ja üleriigilised lahendused.

Mis on aines püsiv ja oluline, milles tuleb arvestada individuaalsust? Õpetajaks õppinule tundub see võib-olla esmapilgul endastmõistetavusena, ainedidaktiliselt juba õpiku(te) kaudu etteantuna. Samas on ajast aega olnud üks suuremaid koolielu probleeme vähendada õpilase koormust. Professionaalsuse tunnuseks on minu arvates just enesestmõistetavuste küsitavaks seadmine, taasmõtestamine uute kogemuste alusel. Koolisisesed ning aineühenduste ja -seltside kokkulepped maakonnas on aluseks ka riikliku õppekava muutmisele.

Mõni kool on teinud oma õppekava tervikuna või osaliselt kättesaadavaks koduleheküljel. See on teatav küpsuse märk, koostöökutsegi. See on ka vastutus hoida mahukat dokumenti arengus avalikkusegi jaoks. Samas tuleb seda kindlasti vaadata kui õppekava arendamise aluskokkulepete üht kogumit.

Ideaaliks on õppekava arendustöö käskkiri, kus on kirjas iga töörühma tegevuse olulised asjaolud.

Õppekavatöö rühmade käskkiri ei tohiks piirduda üksnes arendusvaldkonna ja vastutajate loendiga. Eeldan, et üha enam jõutakse lahendustele, kus niisugune õigusakt tugineb eeltööle ja läbi-rääkimistele juhtkonnaga. Käskkiri kinnitab iga töörühma eesmärgi, selle saavutamise tähtaja, rühma koosseisu, kasutatavad ressursid, lõpp- ja vahetulemuste esitamise korra.

Tulemuste esitlemine ja tegijate tunnustamine on osa töökultuurist.

Vähene teave õppekavatöö tulemuste kohta, ebapiisav tagasiside töö kohta ja tegijate tunnustamata jätmine on arvatavasti need kannatusekarika viimased piisad, mille tõttu kooliinimesed on arendustööst väsinud. Protsess on kui lõputu õudus, ees on aina uued ja uued kohustused, tehtust pole mahti rõõmugi tunda. Õppeaasta lõpu kokkuvõttesse mahub vähe.

Üldistused ei tohiks jääda pinnapealseks, vahekokkuvõtted peaksid innustama edasi pingutama. Tulemusi ja hinnanguid, mis osalistele sobivad ja on nendega läbi räägitud, tuleb järjepidevalt esitleda ning tunnustada – seegi on osa õppekavatööst.

Iga-aastane ainete õpetamise klasshaaval kooskõlastamine on üks tee, et teadvustada ja sõnastada õpilaste arengu seisukohalt tähtsaid õpitulemused.

On õppeaineid, millega tegeleb koolis üks õpetaja, ja õppeaineid, kus valdkonna asjatundjaid on mitu. Et õpetamise *miks*-küsimus aktuaalne püsiks, peaks igaüks endale partneri leidma. Uute pedagoogiliste seisukohtade teadmine ja eri õppematerjalide metoodiline rikkus tekitavad näilise kindlustunde. Arvatakse, et käiakse näiteks õpilaskeskse õppe teed. Õpetamise siht võib aga kaduda huvitavate kõrvaltegevuste alla, õpilane võib võõrduda keskendumisest ja tulevargina erutavast klassitunnist ei saada tegelikult tuge, et saavutada nõutavad õpitulemused.

4. Õppekavatöö realistlikkus

Õppekavatöö realistlikkus võib kooli kui organisatsiooni arengus ja arendustöös tähendada näiteks

- arendusetappide kavandamist õpetajate teadmiste, oskuste ja ajaressursi alusel ning õppekavatööks vajalike teadmiste ja oskuste omandamise koolituse tellimist ning korraldamist;
- tasakaalustatud tegevusi, et ületada lüngad ja puudused (arengustrateegia) ning võimendada tugevust (edustrateegia);
- arendustöö tegevuste läbimõeldud ja süsteemset kavandust, püüdlust korraldada seda nii, et õppekavatööks vajalik aeg mahuks õpetaja üldtööaega.

Ootused täituvad ja kokkulepped viiakse ellu juhul, kui arvestatakse reaalsust: parajal hulgal vajaliku ettevalmistusega inimeste olemasolu ning tegutsemise ressursse. Oma kooli arendustöö realistlikkust aitab hinnata võrdlus suuruse ja eripära poolest lähedase kooli arendustööga. Tulu on nii omamaiste kui ka välispartnerite tegevuse, õnnestumiste ja probleemide tundmisest. Ei maksa peljata vigu; ei tasuks uskuda sedagi, et õppida saab teiste vigadest. Igaüks õpib oma vigadest. Näiliselt sama viga on nagu jõgigi, millesse kaht korda astuda ei saa. Partnerite töö kaudu õpitakse nägema oma tegevusi.

Suurenenud on iseseisva enesetäiendamise võimalused, mõistetakse *tehes õppimise* väärtusi. Koolituses käinult oodatakse ideede tutvustamist, rakendusnäiteid, edasiarendust. Mõistlike koolitusmahtude ja -sisu valikutega luuakse üks aluseid õppekavatööle seatud eesmärkide täitmiseks. Rohkem kui otsesed õppekavateemad tähtsustuvad juhtimine, meeskonnatöö jmt.

Oleme harjunud jagama õpetajatööd kaheks: hommikupool õpetamas, pärastlõunal lisatöö õpilastega ja enese pedagoogiline laadimine järgmiseks päevaks. Päeva sees on veel õpilaste tööde läbivaatamine, tundide kavandamine, klassivälise töö üritused. Kaugemat perspektiivi silmas pidav enesearendus (üksi ja teistega) peaks mahtuma pärastlõunatesse ning koolivaheajale.

Koolidest on niisuguseid häid näiteid nagu hommikused pedagoogilised kõnelused, teatud õpetajate rühmale mõeldud nn augud tunniplaanis, mitme klassi koosõpetamisega tekitatud arutlusajad, asendusõpetaja rakendamine. Õpilasi toetava õpikeskkonna kujundamise nimel tehtav arendustöö eeldab ülekoollise töökorralduse vaagimist. Koolid on vahepeal koolitusraha poolest rikkamaks saanud, defitsiitsemaks on muutunud õpetaja aeg. Õpetajate koostööks ajaruumi kujundades ei tohiks esiplaanilt tõrjuda õpilaste huve ega vajadusi.

Õppekavatöö realistlikkus tähendab arendustöö jõukohasust.

Oma kooli ressursse saab hinnata ka partnerite tegevust analüüsides ja hinnates.

Õpilasi toetava õpikeskkonna kujundamise nimel tehtav arendustöö eeldab ülekoollise töökorralduse vaagimist.

Õppekavatöö ajastatus tähendab koolisest sise- ja välis-tegureid arvestavat koordineeritud tegevust.

Aja juhtimiseks on vaja kirjeldada tegevusi olulisuse ning aja kulu seisukohalt.

Kooli arengukava ja tööplaan on raamistik õppekavatööle.

5. Õppekavatöö ajastatus

Õppekavatöö ajastatus võib kooli kui organisatsiooni arengus ja arendustöös tähendada näiteks seda, kuidas ja kuidas on

- koordineeritud kooli, töörühmade ja pedagoogi tasandi tegevusplaanid;
- järgitud õppekavatöös põhjuse-tagajärje ning eeldustegevuse-põhitegevuse suhteid;
- arvesse võetud üleriigiliste arendustegevuste plaane.

Õpetaja lühendatud üldtööaega silmas pidades on see aspekt korralduslikus mõttes ülitähtis, samas küllap ka kõige valulisemalt realiseeritav. Õpetaja ametijuhendid, soovitusel klassijuhatajatöök, õpetaja igapäevategevuste juhukirjeldused ajakirjanduses toovad esile väga mahuka ülesannete loendi.

Viimaste aastate kohta puudub ülevaade, missuguses ulatuses ja kuidas õpetaja nende ülesannetega aasta läbi koormatud on. Mõndagi tehakse samal ajal, mõnes asjas on tegijaid mitu ja mõnel aastal teatavaile asjadele ei keskendutagi. Mõni ülesanne saab aga lahenduse n-ö iseenesest – iseenesliku lahenduse käivitav võtmetegevus.

Õppekavatöö kujuneb tulemuslikumaks, kui koolis teatakse õppekava tähtsaid tunnuseid, nende olulisuse astet ja kujundamise kiirust. Osa kooli jaoks tähtsaid õppekava tunnuseid tuleneb riiklikust õppekavast, osa välishindamise kriteeriumidest. Ülejäänute kujundamise aluseks peaksid olema kooli ja haridusega seotud arengukavad ning kooli sise- ja enesehindamine.

Kooli arengukava ja tööplaan on raamistik õppekavatööle. See kaardistab seisundid, mida tähtsustatakse, ning ühest seisundist teise jõudmise tee ja selle läbimise eeldused. Raamistikuna, mida saab muuta kindla reeglistiku järgi, võiks see pakkuda vajalikku tuge ja turvalisust ka õppekavaarendusele.

Arendustöö muutub koormavaks ja on väheefektiivne, kui kõik ideaalile omane tunnistatakse kohe väga tähtsaks. Arendustöö etappideks ja vahetulemusteks jaotamine teeb arengu nähtavaks, olulised tunnused peaksid võimaldama näha edusamme. Eriti kaalukad ja kiired asjad on loogiline paigutada kooli aastaplaani. Väga oluline ja aeganõudev areng jagatakse etappideks ja vahetulemusteks. Nii mahub aastaplaani neist ainult osa.

Kokkuvõtteks

Kooliõppekava nagu Tallinna linngi ei saavat kunagi valmis – selles vaimus koolitati õppekavakonsultante. Täienduskoolituse mõjul muutuvad pedagoogilised väärtused. Aina otsitakse uusi teid õpikeskkonna mitmekesistamiseks, ainete seostamiseks, õppekorralduse sihipärastamiseks ja passiivõppe allikate aktiivistamiseks.

Kindlasti ei ole kirjeldatud tee ainuvõimalik, nn SMART-eesmärke lahendades võidakse jõuda teistelegi tõlgendustele ja arusaamadele. Samas on selge, et **edu saavutatakse põhjalikult kaalutletud vähesele keskendudes, tunnuseid tähendusrikkuse alusel järjestades ning mõnd tunnist kõrvale jättes. Edu saavutatakse koostöös.**

**II.
EESTIKEELNE AINEÕPE
VENE ÕPPEKEELEGA
KOOLIS**

MITMEKEELSE JA -KULTUURILISE HARIDUSKORRALDUSE OTSINGUIL

Maie Soll

Haridus- ja Teadusministeeriumi muukeelse hariduse nõunik

1. Tendents kakskeelsuse poole

Keelelis-kultuuriline mitmekesisus on iseloomulik kogu maailmale. Tänapäeval on raske leida täiesti ühekeelseid ja -kultuurilisi riike. Mitmekultuuriliste ja -keeleliste ühiskondade tekkepõhjused on erinevad, eri moel ja määral reageerib muutustele ka hariduskorraldus.

Rahvusvähemused, eriti uusimmigrandid või põgenikud peavad tulema toime asukohamaa eluoluga. Selle esmane eeldus on osata riigi-/enamuskeelt. Nii ilmnebki rahvusvähemuste hariduskorralduses selge tendents kakskeelsuse poole. Kakskeelset haridust ei seota ainult rahvusvähemustega. Üleilmastumine tähendab üleüldist mitme keele oskust, teadmisi eri kultuuridest ning tolerantsust erinevuste suhtes.

Üleilmastumine tähtsustab mitme keele oskust, sallivust erinevuste suhtes.

Kakskeelses hariduses eristatakse eesmärgist lähtuvalt

- rikastavaid programme,
- kaitse- ja säilitusprogramme ning
- üleminekuprogramme.

Rikastavate programmide eesmärk on luua kakskeelsuse kaudu paremaid võimalusi isiksuse arenguks. Programmid on üldjuhul mõeldud enamus-/riigikeelt emakeelena rääkivatele lastele.

Kaitse- ja säilitusprogrammide eesmärk on keelt taaselustada või tagada ohustatud keelte säilimise tingimused. Säärased programmid võivad olla suunatud nii enamuskeelsetele kui ka vähemuskeelsetele lastele.

Üleminekuprogrammide eesmärk on teise keele õppe ja teiskeelse õppe mahtu pidevalt suurendades kergendada üleminekut enamus-/riigikeelses kooli. Need programmid on tavaliselt mõeldud vähemuskeelsetele lastele.

Nimetatud programme võib rakendada erinevalt ning korraldusliku sarnasuse taga ei pruugi olla samad eesmärgid. Mitmekeelse ja -kultuurilise hariduse sisu ning korralduse kujunemine sõltub kohalikest oludest, traditsioonidest ja ressurssidest. Riigi-/enamuskeelest erine-

Õppekeele alusel eristatakse kolme koolimudelit.

Ka riigi-/enamuskeelse kooli õppes ja selle korralduses on vaja arvestada õpilaste keelelist mitmekesisust.

Kahe õppekeele koolis suureneb riigi-/enamuskeele maht järk-järgult.

va kodu- ja/või emakeelega õpilaste hariduse korraldamist ja probleeme võiks kirjeldada kolme põhimudeli kaudu.

Õppekeele alusel eristatakse kolme põhimudelit:

- riigi-/enamuskeelne kool,
- kahe õppekeelega kool ja
- emakeelne kool.

2. Riigi-/enamuskeelne kool

Põhimudeli variantide aluseks on õpilaskonna keelelise mitmekesisuse arvestamine õppes ja selle korralduses, et toetada ka neid õpilasi, kelle ema-/kodukeel erineb kooli õppekeelest. Põhimudeli äärmused on

- a) keelelisest heterogeensusest tulenevate küsimuste eiramine ja
- b) toimetulekuks vajalikke eeldusi loova adaptatsiooniprogrammi rakendamine.

Sagedamini esinevad järgmised variandid:

- õpe on õpilase kodukeelest erinevas riigi-/enamuskeeles, **emakeelt ei õpetata, ei ole abi- ega tugiõpet**; see on üsna tavapärane mudel, eriti uusimmigrantide puhul;
- õpe on riigi-/enamuskeeles, kuid **iga päev õpetatakse** kooli õppekeelest erineva **kodu-/emakeelega lastele õppekeelt teise keelena**, nt rühmad klassiti, kooliti, piirkonniti; teise keele õpetus õppekavas, pärast tunde, väljaspool kooli;
- **adaptatsiooniprogramm** õppekeelest erineva kodu-/emakeelega lastele **enne riigi-/enamuskeelsesse kooli õppima asumist** (kooli uusikuna või õppimise jätkajana), nt intensiivne keeleõpe, emakeelne või riigi-/enamuskeelne aineõpe kooliealistele lastele;
- õppekeelest erineva ema-/kodukeelega lastel on **võimalus saada abiõpet** (tunni ajal) ja/või tugiõpet pärast tunde;
- õppekeelest erineva ema-/kodukeelega lastel on **võimalus õppida emakeelt**, nt kooli õppekava järgi või väljaspool kooli pühapäevakoolis.

3. Kahe õppekeelega kooli mudelid (programmid)

Kahe õppekeelega koolis õpitakse aineid kahes keeles. (Selle mudeli erijuhtum on näiteks kolme või nelja õppekeele kasutus.) Õppekeelte osakaal võib olla erinev, näiteks 90 : 10, 80 : 20, 50 : 50. Üldjuhul suureneb riigi-/enamuskeelse õppe maht järk-järgult. Korralduslikult võib see tähendada õppekeele vahetumist nädalate, õppeperioodide kaupa, hommiku- ja õhtupoolses ajas jne.

Kahe õppekeelega kooli mudelit rakendatakse tavaliselt neil juhtudel, kui piirkonnas elab üsna palju sama – riigi-/enamuskeelest erineva – kodukeelega lapsi. Üldjuhul on kahe õppekeelega koolid kavandanud ülemineku riigi-/enamuskeelsele õppele või enamuskeelsesse kooli hiljemalt pärast põhikooli.

Kahe õppekeelega kooli mudelite hulgas esineb ka variant, mille puhul ühes klassis õpivad vähemuskeelt ja enamuskeelt rääkivad õpilased ning õpe toimub kahes keeles (ingl *two-way bilingual education*). Oluliseks peetakse, et mõlema rühma õpilaste arv oleks tasakaalus. Mõlemad rühmad õpivad tavaliselt teise rühma keelt võõrkeelena. Kahe õppekeelega kooli mudelit rakendades emakeelse õppe maht üldjuhul väheneb ning riigi-/enamuskeelse õppe maht suureneb.

Keelekümblusprogrammi iseärasus on see, et alguses toimub õpe suures mahus või täielikult õpitavas sihtkeeles, järk-järgult suureneb emakeelse õppe osakaal. Keelekümblusprogrammi algusaja järgi eristatakse varajast (algab tavaliselt lasteaias) ja hilist programmi (algab 4.–6. klassis), sihtkeelse õppe mahu järgi aga osalist ja täielikku keelekümblust (vt selle kohta lähemalt www.kke.ee).

4. Emakeelne kool

Emakeelse kooli loomine **rahvusvähemustele** sõltub rahvusrühma suurusest. Üldjuhul kasutatakse sellist võimalust siis, kui riigis on mitu riigikeelt ja/või arvukad põlisvähemuste rühmad. Rahvusvähemustele loodud emakeelne kool peab tagama riigi-/enamuskeele omandamise tingimused. Siingi võib eristada mitut varianti.

- Emakeelne kool, kus riigi-/enamuskeelt, s.o teist keelt, õpetatakse keeletundides (enamasti on tegemist põhikooliga). Säärane variant toimib juhul, kui keelekeskkond on valdavalt riigi-/enamuskeelne ja soodustab keele omandamist vabalt, sunduseta.
- Emakeelses koolis õpetatakse üksikuid aineid riigi-/enamuskeeles. Aineid õpetades arvestab õpetaja õpilaste keeletaset, kuid põhitähelepanu on aineteadmiste ja -oskuste omandamisel. Nõutavate õpitulemuste hulgas ei ole tavaliselt keeleoskuse arendamisega seotud oskusi ega teadmisi. Korralduslikult võib variatiivsus olla väga suur. Teises keeles võib aineid õpetada kursuste kaupa, projektõppena (kestusega 1–2 nädalat), isegi paralleelselt emakeelse õpetusega jne. Tavaliselt ei tähenda see, et kogu põhikooli jooksul õpetatakse minigeid kindlaid aineid ainult teises keeles.

Rahvusvähemustele loodud emakeelne kool peab tagama riigi-/enamuskeele omandamise tingimused.

Enamus-/riigi-keelsetele lastele mõeldud keeleõppeprogrammid on oma laadilt rikastavad.

Ühe õppekorraldusmudeli puudusi on võimalik ületada osaliselt teist mudelit rakendades.

Enamus-/riigikeelt emakeelena rääkivad lapsed õpivad üldjuhul emakeelsetes koolides. Enamus-/riigikeelsetele lastele mõeldud keeleõppeprogrammid on oma laadilt rikastavad. Enamuskeelsete laste intensiivkeeleõppeprogrammidest on sagedasemad

- kahes (või enamas) keeles õpe (ingl *two-way bilingual education*);
- kumblusprogrammid – esialgu olidki need enamuskeelsetele lastele kas teise riigikeele või rahvusvahelise keele õppimiseks;
- teises keeles aineõpe.

5. Õppekorraldusmudeli valik. Riskid ja eelised

Rahvusvähemustest lastele mõeldud programmide esmane eesmärk on toetada laste integreerumist asukohamaa ühiskonnaelus, mis tähendab riigi-/enamuskeele omandamist ja sotsiokultuurilist kohandumist. Õppekorraldusmudelit valides, üleriigilisi rakendussoovitusi välja töötades ning kooliõppekava koostades tuleb läbi mõelda valitud mudeliga kaasnevad riskid ja eelised õpilaste seisukohast (tabel 1). Ühe õppekorraldusmudeli puudusi on võimalik ületada osaliselt teist mudelit rakendades.

Tabel 1. Erinevate koolimudelite eelised ja riskid

Mudeli nimetus	Mudeli eelised	Mudeli riskid
Enamus-/riigi-keelne kool	<ul style="list-style-type: none"> • Rikastatakse üksteist vastastikku, mõeldakse tulevikule. • Kujuneb suhtlusvõrgustik, üsna valutult kohanetakse enamuskeelse ühiskonna reeglitega. • Enamuskeelt osatakse heal tasemel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Õpilastel on vähe motivatsiooni osaleda tugi- ja abiõpperühmades (see võib tunda karistusena). • Adaptatsiooniprogrammi (tugiprogramme) lõppedes tekivad õpiraskused, mis võivad kaasa tuua klassikursuse kordamise, koolist väljalangemise õpiedutuse tõttu. • Vähe tähtsustatakse õpilase ema-/kodu-keelt, ei pöörata piisavalt tähelepanu õppekeele staatusele üksikõpilasi arvestades, kaasõpilastel ja õpetajatelgi on negatiivsed hoiakud keelekasutuse erinevuste suhtes. • Tekivad probleemid rahvusliku identiteedi kujunemisel, ema-/kodu-keel jäetakse unarusse. • Kultuuritraditsioonidest lähtuvad peresised ja koolis tekkivad konfliktid.

		<ul style="list-style-type: none"> • Pere suutmatus last toetada, kooli vähene koostöö peredega.
Kahe õppekeelega kool	<ul style="list-style-type: none"> • Omandatakse mõlema keele hea oskus. • Kujunevad positiivsed hoiakud eri kultuuride ja keelte suhtes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmide spetsiifilisuse tõttu tekivad probleemid üleminekul teise kooli (eriti õppeaasta keskel). • Enamus-/riigikeelsed lapsed (pered) pole huvitatud programmis osalemisest. • Õpitavatel keeltel on erinev staatus (ilmneb varjatud õppekava kaudu).
Vähemuskeelne kool	<ul style="list-style-type: none"> • Kujuneb rahvusidentiteet. • Keeleprobleem ei takista akadeemilise hariduse omandamist. 	<ul style="list-style-type: none"> • Õpilased, õpetajad ja koolid osalevad vähe üleriigilistes üritustes, ilmneb eraldatus. • Riigi-/enamuskeelt ei osata piisavalt. • Ei kohaneta asukohamaa ühiskonnas. • Tööjõuturul ja haridusteed valides ei suudeta konkureerida enamuskeelsete lastega.

6. Mitme õppekeele rakendamise üldisi probleeme

Mitme õppekeele rakendamine ja mitme keele õpe toovad kaasa suure hulga probleeme, mida on vaja lahendada kogu riigis, piirkonnas ja koolis. Üldistest probleemidest on sagedamini nimetatud järgmisi:

- vajaliku keeleoskuse ja ainealase ning pedagoogilise ettevalmistusega õpetajate leidmine, sh vähemusrhuvuste esindajate hulgast;
- mitmes keeles õppematerjalide koostamine ja üllitamine;
- täienduskoolituse eriprogrammide vajadus;
- mudelite ja programmide käivitamise ressursimahukus;
- õppekavanõuete erisused – kas aineteadmiste ja -oskuste nõudeid peaks mõjutama õpilase õppekeele ja ema-/kodu keele suhe, kui-võrd ja kuidas peaks ainealaste õpitulemustena arvestama õppekeele valdamisega seotud aspekte;
- kas ja kui-võrd peaks tähelepanu pöörama rahvusliku identiteedi kujundamisele;
- tugiprogrammide vajadus ja kulukus.

Mudelit valides lähtutakse kooli eesmärgist (miks on valitud programm õpilastele vajalik), kohalikest oludest ning eri mudelite riskidest ja eelistest.

Kohalikke olusid hinnates on vaja arvestada

- õpilaste (nende perede) ja piirkonna keelelisi ning sotsiaalseid vajadusi;

Mudelit valides lähtutakse kooli eesmärgist, kohalikest oludest ning eri mudelite eelistest ja riskidest.

- piirkonna demograafilisi näitajaid;
- kooli ja omavalitsuse võimalusi ning materiaalseid, intellektuaalseid ja väärtuselisi ressursse;
- riigi ja omavalitsuse prioriteete (väljenduvad tavaliselt arengukavades ja riiklikes programmides), et tagada valiku rakendumine;
- (kooli, piirkonna, üleriigilised, üleilmsed) kogemused.

Kohalikke kogemusi tõlgendades ja üle kandes tuleb silmas pidada koolide eesmärke ning tähtsustada lähedasi rakendustingimusi. Rahvusvähemuste hariduskorralduses võib Eestist leida näiteid kõigi kolme – enamus-/riigikeelse, kahe õppekeelega ja emakeelse – kooli kohta.

7. Rahvusvähemuste hariduskorraldus Eestis

Eestis on ema-/kodu-keelse õppe võimalused venelastel, osaliselt juutidel; muid kodukeeli õpitakse pühapäevakoolis või kahe nädalatunni ulatuses tavakoolis.

Eestis on ema-/kodu-keelse õppe võimalused venelastel, osaliselt juutidel, muid kodukeeli õpitakse pühapäevakoolis. Riik on loonud võimaluse õppida emakeelt ka põhikoolides kahe nädalatunni ulatuses.

Rahvusvähemustest lapsed, kellest enamik on praegu vene kodukeelega, õpivad

- vene õppekeelega koolis, kus eesti keelt (riigikeelt) õpitakse teise keelena keeletundides;
- vene õppekeelega koolis, kus eesti keele kui teise keele õppele lisandub üksikute ainete õpe eesti keeles;
- eesti- ja venekeelse õppega koolis (osaline immersioon);
- varajase keelekümbluse programmiga vene õppekeelega koolis;
- eestikeelses koolis (üleminek põhikooli või gümnaasiumi jooksul vene õppekeelega koolist eesti õppekeelega kooli);
- eesti õppekeelega koolis 1. klassist alates.

Kahel viimasel juhul emakeelt kas ei õpita üldse või õpitakse seda nagu võõrkeelt koolis või emakeelt rahvusvähemuste pühapäevakoolis. Mõlemal juhul võidakse õpilast toetada üleminekukavaga, paljudel juhtudel jääb tugiprogramm rakendamata. Tugiprogramm, sh individuaalne õppekava, on vältimatu, kui eestikeelseks õppeks puudub algeline keeleoskus. Harvem rakendatakse tugiõpet, et toetada teiskeelses keskkonnas ja teises kultuuris kohanemist.

2003. aasta sügisest on lisandunud kolm uut mudelit:

- hiline keelekümblus (algus 6. klassis);
- varajane keelekümblus alushariduses;

- õppekavaline emakeeleõpe kahe nädalatunni ulatuses lastele, kelle kodune keel erineb kooli õppekeelest.¹

Eesti õppekeelega koolides on rakendunud rikastavad programmid: lisaks võõrkeeletundidele õpetatakse nendes keeltes üksikuid aineid, osaliselt võõrkeelne õpe on gümnaasiumiastmes.

Uute mudelite ja õppekavade rakendamine on alati seotud riskidega. Seetõttu on protsessi ja tulemusi vaja pidevalt analüüsida, mida teevad nii pedagoogid, õpilased, vanemad, haridusametnikud kui ka teadlased.

Allikaid Eestis rakendatud haridusmudelite kohta

Asser, H. Varajane osaline ja täielik keeleimmersion eesti muukeelse hariduse mudelitenä. Tartu Ülikool, 2003. [Dissertatsioon].

Eesti keelekümbelprogrammi õppekava. Varajane täielik keelekümbel. Keelekümbelkeskus, 2002. <http://www.kke.ee>

Emakeel ja teised keeled III. Tartu: Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised.

Keelekümbel kui integratsiooni võti: materjalide kogumik. Toim S. Vare. Tallinn: Haridusministeerium, 1999.

Kooli pidaja valikud ja vastutus Eesti muukeelse kooli arendamisel aastatel 2003–2010: Seminarnõupidamise materjale. Toim M. Soll ja T. Tender. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2003.

Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastäär, M. Pavelson. Tartu: Tartu Ülikool, 1998.

Rannut, Ü. Kuidas õpitakse keeli. – Haridus 2002, nr 2, lk 29–34.

Rannut, Ü. Varane keelekümbel ja eesti keel kui teine keel. Teooria ja praktika. Tallinna Pedagoogikaülikool, 2001. [Dissertatsioon].

Soll, M. Rahvusvähemuste hariduskorraldusest. Tartu: Tartu Ülikool, 1999.

Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koost P. Järve. Tallinn: Avita, 1997.

¹ Vt selle kohta Vabariigi Valitsuse 20.05.2003. a määrust nr 154 "Põhiharidust omandavatele õpilastele, kelle emakeel ei ole kooli õppekeel, oma emakeele õppimiseks ja rahvuskultuuri tundmaõppimiseks võimaluste loomise tingimused ja kord".

EESTIKEELSE ÕPPE METOODIKAST

Ene-Silvia Sarv

TPÜ Haridusuuringute Instituudi teadur

Inimkäsituse muutumine viimase saja aasta jooksul on muutnud vaadet õppimisele ja sealhulgas ka keeleõppele.

19. sajandil ja veel 20. sajandi keskelgi valitses toimeka ja eduka täiskasvanu ideaal kui kasvatus eesmärk. See ideaalinimene oli muuhulgas meessoost. Last ei peetud täisväärtuslikuks. Õpetamine ja kasvatamine tähendas lapse vabastamist kaasasündinud loomali-kest instinktides. Eduka treeningu huvides rakendati näiteks tehnopsühholoogia arusaamu, täpset mõõtmist ja tehnoloogia ettekirjutamist – siit ka mõõtmisel põhinev kontroll ja efektiivsuse mõiste. See vaatenurk on juurdunud argimõtlemises, paraku ka pedagoogilises mõtlemises.

Mitmed 20. sajandi esimese poole reform- ehk alternatiivpedagoogikad püüdsid (lähtudes enamasti kogemustest ja lapse arengu vaatlustest) sellisele arusaamale ning õpetus- ja kasvatuspraktikale vastu seista. Lapses nähti täisväärtuslikku ning avara ja mitmekesise potentsiaaliga inimest. Õpetuse ja kasvatus ülesandeks peeti selle potentsiaalispektri avanemise ning rakenduse soodustamist.

Suur osa lapse potentsiaalid hääbub ebakohase arengukeskkonna tõttu.

Teadusliku aluse sellisele käsitlusviisile on andnud 20. sajandi lõpu aju- ja närviuuringud. Need on näidanud vastsündinu ja väikelapse tohutut arengupotentsiaali ning sedagi, et suur osa sellest potentsiaalid hääbub ebakohase arengukeskkonna tõttu. Arengukeskkond kujundatakse aga selle põhjal, mida peetakse heaks kasvatusks ja õppimiseks.

Imikul on näiteks potentsiaal kutsuda esile tuhatkond häälikut, kuigi elus kasutame edukalt vaid oma emakeele ja heal juhul mõne võõrkeele häälikukogumeid. Enamiku täiskasvanute jaoks on uute häälikute perfektne omandamine võimatu (jääb aktsent), enamik lapsi laulab aga võõrkeelseid laule ja omandab õige häälduse mängeldes.

Tänapäeval valdava arusaama keskmes on

- lapse individuaalsete võimete mitmekesisus, nt multiintelligentsuse teooria ja praktika (H. Gardner jt);
- laste erineva emotsionaalse võimekuse mõistmine ning selle arendamise vajalikkuse tunnustamine (D. Goleman jt);
- lapse otseste kogemuste taastähtsustamine õppimise allikana;

- õpetuse ja kasvatuse mõistmine ühtse protsessina;
- elukestvaks õppimiseks ja toimetulekuks vajalike üldpädevuste nägemine olulise õppimisvaldkonnana (eriti kuni puberteedini);
- erinevate holistlike aspektide, st tervikkäsitluste, tähtsustamine (ainetevaheline, kultuuriline, teadmise ja praktika jne integratsioon).

Veel ühe kaaluka külje lisab siia vaade, et kultuur on nn meemide – käitumise ja arusaamise – elementide kogum, mille inimene (eriti laps) omandab eelkõige tahtmatu matkimise teel. Analoogselt geenidega muutub aja jooksul ka meemide hulk ja olemus. Meemikompleksid moodustavad religioonide, popkultuuri, moe, elustiili jm, võib-olla isegi selle, mida nimetame oma minaks. (Vt nt S. Blackmore'i "Meemimasin".)

Sellelt taustalt võime mõtestada õppe, ka eesti keele kui teise keele õppe eesmärgi ja meetodeid avaramalt, kui seda tavaliselt õppekavades tehakse. Säärane arusaam keeleõppes – haarates kaasa miimika, kehakeele, žestide keele, sümbolite mõistmise – on muutnud keeleõppe mitmekülgsemaks. Näiteks õpetatakse Norras viipekeele aluseid üldise keeletaju loomupärase laiendajana, s.o mitte ainult kurtidega suhtlemiseks. (Kes meist poleks kooliajal proovinud sõpradega salakeeles suhelda!)

Eesti keele õppe eesmärgi (väiksemast lapsest alates keskkooli lõpuni) näen nõnda:

- eesti kultuuri tunnetamise ja kuuluvustunde kujunemine – rahvamängude ja -laulude, eesti kirjanduse, teaduse, Eesti ajaloo jm tundmise kaudu;
- kultuurikogemuste saavutamine koos keelekogemustega;
- vaba, hirmuta kõne saavutamine, olenemata häälduse puhtusest (hea hääldus on kahtlemata lisaväärtus);
- argikõne omandamine eri eluvaldkondades;
- õppevaldkondade terminoloogia ja väljendite omandamine;
- valmisolek end keeles täiendada - sõnastike, entsüklopeediate jm kasutamise harjumus ning julgus küsida;
- valmisolek õppida eesti keeles (kesk-, kutse- ja kõrghariduse omandamiseks, elukestvaks õppeks).

Sõltuvalt lapse east on suund mänguliselt ja tegevuslikult õppelt abstraktsemale. Siiski pean olulisimaks, et vahetud kogemused ja õppimismõnu ei kaoks reeglite ega sõnavara tuupimise taha, et keeleõpe oleks kultuuriliselt rikastav ning tähendusrikas.

Eesti keele õpe peaks olema tähenduslik ja kultuuriliselt rikastav, seotud vahetud kogemuste ja õppimismõnuga.

1. Keeleõppe vorme

Nii nagu iga õppe puhul saab ka keeleõppes eristada aktiivset ja passiivset õpet.

Passiivne õpe võib kujuneda huvitatud õpilasele seesmiselt aktiivseks.

Passiivne õpe on kasin välise tegutsemise poolest, kuid see ei pruugi tähendada seesmise aktiivsuse puudumist, eriti kui asi õppijat huvitab. Passiivse keeleõppe allikad on teadagi

- eestikeelsete tekstide kuulamine – argikõnelused ja nt muinasjutud, lood klassis, kodus (ka eestikeelsetelt heliplaadidelt, -lintidelt);
- eestikeelsed raamatud;
- eestikeelsed filmid;
- eestikeelsete subtiitritega filmid (nt televisioonis);
- eestikeelse terminoloogia paralleelne esitus;
- eestikeelsed loengud jmt.

Et need allikad oleksid tõhusad, tuleks last toetada ja suunata neid kasutama tunnis harjutades ning projektide ja koduste ülesannete kaudu. Kodune tegevus võiks haarata kogu peretki.

Õpetaja suundus lastega koosõppimisele, teistelt lastelt õppimisele, mängulisusele ja mitme keele kasutamise mõnule on parim motiveerija. Mida õpetaja eeskujustab oma tegevusega ja kinnistab sõnadega, juurdub meemina seda kergemini, mida nooremad on lapsed.

Aktiivne õpe haarab nii keha kui ka vaimu ja jätab sügavama jälje mällu.

Aktiivne õpe tähendab eelkõige tegevuslikku aktiivsust, kogemist, haarates nii keha kui ka vaimu ja eri ajupiirkonnad ning jättes sügavama jälje mällu. Aktiivse õppe võimalustest on Eesti koolides rakendatud mõndagi.

- Üksi või koos joonistatud ja kirjutatud (jutustatud) eestikeelsed koomiksid. Teemavalikuga määratakse aineõppe ja väärtuskasvatuse rõhud.
- Dialoogid, dramatiseeringud eesti keeles või segakeeles. Prooviproovilt või tund-tunnilt kõneldakse järjest rohkem eesti keeles.
- Retsiteerimine – üheskoos luuletuste jm esitamine süvendab keelerütmi, avardab sõnavara, korrigeerib hääldust. Lisaks toetab see muidugi kuuluvustunnet ja – retsiteeritava sisu kaudu – maailmast arusaamist. Ühiskõne on pingete ja erutuse hea maandaja või apaatia peletaja, eriti kui see ühendatakse liikumisega.
- Kunstilise eneseväljenduse rakendus ja kunstitööde tõlgendamine eesti keeles – maalid, joonistused, tantsud jm. Siia kuulub näiteks visuaalse mõtlemise arendamise meetodika (Paide õpetaja Ivi Kukk on oma magistritöös näidanud, kuidas see meetod aren-

dab 3. klassi laste eneseväljendusoskust ning ergutab ka kõige tagasihoidlikumaid end väljendama). Selles strateegias arendatakse pildist lähtudes õpetaja toetatud arutelu, mille osaks on parafraseerimine – mõtete ümbersõnastamine. Veel väärtuslikum on kunstiloome ja kõnelemise ühitamine.

- Ühis- ja koosõppeprojektid, mille temaatika, ulatus ja meetodika muutuvad olenevalt laste vanusest.
- Eestikeelsed elemendid mis tahes aines (nt osa materjali esitatakse/ vastatakse eesti keeles; terminoloogia on paralleelselt eesti keeles jmt).
- Eesti keelele ja kultuurile orienteeritud õppestsenaariumid (laste jaoks olulisele või huvitavale sündmuste reale ülesehitatud õpe, sarnane nt filmistsenaariumi või luuremänguga).
- Eestikeelse või mitmekeelse kodulehekülje loomine jne.

Allpool esitan maatriksi keeleõppest kooliastmeti. Selle mõte on, et lugeja enese kogemused neisse lahtritesse mahutaks ja niiviisi oma tegelikku meetodilist rikkust teadvustaks.

Eesti keele aktiivne õpe tähendab eesti keele avaramat kasutust.

Kooliaste	Kaudne seos	Lõiming	Otsene seos
Enne kooli	laulud, laulumängud, rahvamängud, õppekäigud, teater jm	mängimine eesti keeles, mängutegevuste nimetamine jm	lapses huvi äratanud sõnavara
I	laulud, muinaslood, pildi joonistamine ja seletamine, mängud jm	õppekäigud jm	ainesõnavara
II	laulud, mängud, lavastused, reaalelulised rollimängud jm	õppekäigud, miniprojektid, lavastused jm	ainesõnavara mitmes keeles
III	laulud, dramatiseeringud, mängud, reaalelulised rollimängud jm	õppekäigud, miniprojektid, osalus koolidevahelistes projektides jm	ainesõnavara mitmes keeles jm
IV	reaalelu, uurimistööd jm	õppekäigud, projektid, osalus koolidevahelistes kultuuri- ja keeleprojektides, uurimistöodes jm	ainesõnavara mitmes keeles jm

Ma ei pea keeleõpet eesmärgiks omaette. Professionaalina vastutab õpetaja eelkõige lapse kui terviku arendamise eest. Enamikul lastest pole oma arenguteel kasutada ühegi teise professionaali regulaarset tuge. Sestap tuleb mõista, et aine, mida õpetaja õpetab, on arendusvahend. Seetõttu on mõistlik näha kõiki õppetegevusi sellest vaatest, kuidas need teenivad laiemaid inimarengu eesmärke.

Keeleõppes on väga tõhusad ühised õpiprojektid.

Keeleõppes saab lapsest hästi kasvatada koostöövõimelist iseõppijat ja luua talle vajalike põhioskuste õppimise võimalusi. Minu kogemuste järgi sobivad selleks ühistööl põhinevad õpiprojektid, mis on hinnatud ka näiteks Põhjamaades, USAs ja Kanadas.

Ühistööd/-projektid on meile selle mõistega seonduvas harjumuspärasemas mahus tuttavamad vanemates klassides. Näiteks antakse 3–5-liikmelisele õpilasarühmale ülesanne

- 1) töötada teatava teema kohta läbi allikmaterjalid, valmistada ette õppematerjal teistele kasutamiseks (3–5 lk) ning hoolitse da selle eest, et kõik kaasõpilased omandaksid teemakohased teadmised ja oskused;
- 2) kirjeldada/reflekteerida rühma tööd ning hinnata lõpptulemust, igaühe osa selles, õppematerjali ja teema omandatust kui eesmärgi saavutamist.

Eesmärgid tuleb seada õpilastest lähtudes – mis selle töö tulemusel teada saadakse, teha osatakse jne.

Projekti võimalikke väljundeid:

- individuaalsed materjalid iga rühmaliikme mapis;
- kokkuvõtte ainemapis (→ oma õpik);
- elektrooniline kokkuvõtte (nt PowerPointi esitus, ajaleheformaad Microsoft Publisher' baasil vm);
- ettekanne seminaril või õpilaskonverentsil.

Rühmatöö loob soodsad võimalused keeleõppeks mis tahes aine kaudu.

Rühmatöö õppe osana loob mitmekesiste õppe- ja kasvatus-eesmärkide täitmiseks soodsad tingimused. Eriti tänuväärseks pean seda keele õppimisel mis tahes aine õppimise kaudu. Viimane nõuab nagunii kommunikatsiooni. Tingimus on, et mingi osa õppematerjalist (nt allikmaterjalid) või rühma esitatavast väljundist on eesti keeles, s.o sihtkeeles. Hea, kui vahel oleks väljund avalikkusessegi – artikkel koolilehes, kohalikus ajalehes, kiri mõne päevalehe arvamusrubriigis või Interneti-kõnetoas jne.

Rühmatöö taandatakse vahel sellele, et lihtsalt mainitakse: kui vaja, küsige naabrilt; kui tahate, võite seda omavahel arutada vmt. Rühmas töötamine tähendab aga just rühma seisukohalt sõnastatud eesmärgid ja tulemusi ning rühma liikmete individuaalseid tulemusi.

Erinevate meetodikate kasutamisega (nt ajurünnak, peegeldusdioloog jm) kõige üldisemal juhul

- arutletakse teatava teema üle;
- mõtestatakse teemat (sõnastatakse ümber, näitlikustatakse vm);
- kujundatakse ühisteadmine;

- esitatakse teema kokkuvõtte, oma seisukohad lavastusena vm vormis (nt plakat, skeem, ideekaart, tabel, teesid).

Rühmatöö kulgu ja tulemusi reflekteeritakse terviku seisukohalt.

Keele õppimise seisukohalt on mõistlik korraldada töö nii, et osa rühmatööd tehakse eesti keeles või kasutatakse osaliselt eestikeelseid materjale (ajakirjad jne).

2. Kummalised lapsed – raskuste loojad klassis

Erivajadustega lapsed – olgu erivajaduse aluseks erilisus õppimises, meelte tegevuses (kehvem kuulmine, nägemine vm), tähelepanuvõimes või käitumises – on õpetajale ikka väljakutseks. Keeleõppes võimenduvad säärase laste mõned erisused eriti.

Oleme harjunud kokkupuudet seesuguste lastega vaatlama kui lisaraskust – nn normaalne tund on häiritud. Samas oleme aga saanud võimaluse kujundada kõigi õpilaste sotsiaalset pädevust. Tegevus teistsugususega muutub oluliseks ja sisukaks, kui seda tehakse ühiselt, mõistetakse selle põhjusi ning teatakse esmaseid toimimisreegleid.

Eripära ilmneb nii kehalisel, emotsionaalsel kui ka vaimsel tasandil. Spetsialistid juhivad tähelepanu säärase laste erilisele vaimsele tundlikkusele. See tähendab, et nad vajavad tasakaalukat ja mõistvat juhtimist rohkem kui teised. Vaja on võidelda selliste laste üksindustunde vastu, luues neile võimalusi tegutseda teistega koos (nt dialoogides, retsiteerimises) ja hoolitsedes, et puuduks võistlusmoment.

Kõigile neile lastele tuleb läheneda individuaalselt ka keeleõppes. Õpetajast oleneb keeleõppe kasutus terapeutilise, sotsialiseeriva vahendina.

Autistlike joontega täiskasvanu on näiteks oma maailma tajumist võrrelnud veebilehitsejaga: ajus vaheldub üks pilt teisega. Pildiline mõtlemine toob kaasa eripärad nii suhtlemises kui ka õppimises – kuidas õpetamist kogetakse ja aktsepteeritakse. Tavaline koolitund on autistliku mõtlemistüübi jaoks ebamugav ning isegi seesmise intensiivse tegevuse korral näib väljastpoolt vaatajale, et laps tunnis igavleb. Autistlike iseärasustega laps tajub enese olukorda valiku- või võimalusteta: ma ei sobi kooli, seltskonda, kampadesse, olen kui "kandiline põrsas, kellele näidati ümmargust aiaauku".

Õpet ja kasvatust kavandades on vaja mõista, kuidas erivajadustega inimesed/lapsed end ise tajuvad.

Keeleõppes on iseäranis palju aktiivset suhtlust, mis säärastele lastele on niigi keeruline. Sestap tuleks keeletunnis erinevates keelekasutusolukordades neid lapsi eriti tähele panna ning neile sobivad tegevused ja rollid ette näha.

3. Õpikäsitus ja õppimine

Keeleõppes on palju aktiivset suhtlust, mis kõigile ei sobi.

Keeleõppes tungivad esile õpikäsituse ja õppimise spetsiifilised valdkonnad. Õppimiskäsitusest kõneldes eristame kaht vaatenurka:

- mis õppimine tegelikult on;
- kuidas laps õppimist kogeb.

Õppimist võib erinevatest põhimõtetest lähtudes vaadelda eri mudelitena. Nii on õppimine

- käitumise ja tegutsemisviiside muutumise üks põhjusi;
- meelemudelite muutumine ajus (v.a haiguslik degenerereerumine);
- väljendatud või vaikiva teadmuse muutumine (teadmusspiraal teadmussuhtimise teoorias);
- uskumuste ja veendumuste muutumine, mis väljendub tegevuse, suhtumise/hoiaku, käitumise, kujutluse, mõtlemise, tunnetuse, väärtuste, motivatsiooni muutumisena.

Õppimisel on mitu nägu.

Õppimine on olemuslikult nii individuaalne kui ka kollektiivne tegevus. Kogemine ja teaduslik või rakenduslik uurimine on õppimise võrdselt tähtsad viisid. Õppimine võib olla teadmiste reprodutseerimine, uute teadmiste konstrueerimine, generatiivne – üldistav, uuenduslik, osalusõpe – aktiivne koosõppimine. Õppimine võib olla spontaanne, enesejuhitud, väliselt juhitud, iseseisev ja sõltumatu. (Sarv 2000.)

Tulemuslik õpe on tähendusrikas õpe.

Laps peab tundma seotust asjadega, mida ta koolis teeb. Oma tahte ja tunnetega peab ta iseene jaoks leidma tähenduse selles, mida ta teeb. Selle tähendusterikka sideme peab looma õpetaja. Loomine tähendab protsessi, mille juured on õpetaja enese loovas elus, huvides ja avastamistahtes.

Mäng sisaldab matkimist ja loomist.

Alustame õpet, kasutades lapse **mängulist elu**. Mäng on lapse elu olemuslik osa. See sisaldab nii matkimist kui loomist. Mängu kaudu loovad lapsed üheskoos sõpruse, üksteisest arusaamise ja turvalisuse, ent ka arusaamise elust. Grammatika kui reeglite ja terminite kogu on 3. klassis kohatu ning peletab eemale, ent grammatika keelekuningriigi eluoluna on kõitev ja see omandatakse kergesti. Vanemates klassides kasvab õpetaja juhitud mäng üle keerulisema-

teks matkimisteks ja matkemodelleerimiseks, nt õnnetusjuhtumi lahendamise, tõhusa suhtlemise harjutamine ahistajatega või narkootikumide pealepressijaga.

Aeg avaldab alati survet. Nii lapse kui ka õpetaja jaoks on olemas väline ja seesmine aeg. Lapse kehalise, emotsionaalse ja vaimse tegevuse seesmist aega ning rütmi on vaja tähele panna ja nendega tegevuste vaheldumist kooskõlastada. Toetavalt mõjuvad rituaalid, mis valmistavad ette järgmiseks koolipäevaks või õppetunniks; vaheldust toovad loomisvabad mikrotegevused (nt valikuvabadusega riimi loomine, sketš, nukkude kasutamine), soojendusharjutused enne pingutatavat intellektuaalset tegevust jm.

Õppimisprotsessid on seotud lapse avatusega. Aju-uuringud on tõestanud, et kui laps on avatud ning täis usaldust ja rõõmu, õpib ta väga palju ja väga kiiresti. Sestap on usalduslik, hirmuta ja mõnus õhkkond tunni esmane nõue.

Õppimisel on **kaks teed**.

- Üks on meelte elu – see tähendab treenida, harjutada meeli kõigi kunstiliikide kaudu. Muusika, liikumine, mängimine, maalimine, voolimine, teater, etlemine, kõnekunst ja nende igat liiki kombinatsioonid toetavad sisu omandamist mis tahes aines, seda enam keeleõppes. Tööd tuleb anda kõigile meeltele (ahvatleda kõnelema, laulma, ka räppima).
- Teine on mälu ja sellega seotud teadmine ning arusaamine. Mälu on laste loomulik võime. Me ei sunni seda peale, vaid töötame (koos) sellega kui kasuliku tööriistaga. Tuupiva mäletamise asemel on loomupärane tegevuslik mälu – meelde jääv tegevus ja sellega seotud väljendid. Korduv mäng, retsitatsioon, lihtsate asjade tegemine kaasa kõneldes on näiteks esimeses kooliastmes loomupärane keelematerjali meeldejätmiseks. Arusaamine on individuaalne, kasvav. Õpetaja peaks teadma ning tähelepanelikult jälgima iga lapse arusaamise erinevusi ja kasvu. Selle protsessi stimuleerimiseks on palju pedagoogilisi harjutusi.

Tunni-klassi-situatsioonis annab rühma tegevus ja rühma dünaamiline elu lastele suurepärase võimaluse kasvada emotsionaalsete ja sotsiaalsete tunnete sfääris. Seda reflekteerides arendame ka keele sügavamaid kihte, aitame (võõral) keelel läbi imbuda rikkama tähenduste väljaga.

Usalduslik, hirmuta ja mõnus õhkkond on tunni esmane nõue.

Tähtis on anda tööd kõigile meeltele.

Tuupivast mäletamisest viljakam on loomupärane tegevuslik mälu.

Keeleõpe ainetundides eeldab loomulikult **õpetajate koostööd**. Aineõpetajate keeleõppemeeskond kui pidev, ühistegevusi kavandav ja üksteiselt õppiv kooslus on tegelikult edu määraja.

Vältimatu on **töö vanematega**. Koolile on see huvitav ja stimuleeriv ülesanne – leida viljakaid tegevusi, et soodustada vastastikust avatust, arengut ja mõistmist.

Kirjandust

Goleman, D. Emotsionaalne intelligentsus. Miks võib EQ olla tähtsam kui IQ? Tallinn: Väike Vanker, 2000.

Hiie, E. Õppija individuaalsuse arvestamine õppeprotsessis. – Põhikooli I aste. I osa. Tallinn: Eesti Vabariigi Haridusministeerium, 1997, lk 98–109.

Hytönen, J. Lapsekeskne kasvatus. Tallinn: TPÜ kirjastus, 1999.

Isikus ja õppimine. Toim U. Kala, E-M. Vernik. Tallinn, 1996.

Kadajas, H-M. Õppima õppimine ja õppimisoskus. – Haridus 2000, nr 6, lk 30–34.

Kala, U., Kera, S. Noorte riigikeele õppimise motivatsioon. – Haridus 1998, nr 2, lk 25–28.

Laherand, M-L. Õpetaja kui terapeut. – Lapse probleemid ja probleemid lapsega. Tartu: TÜ pedagoogika osakonna väljaanne nr 5, 1997, lk 77–83.

Pollard, A., Triggs, P. Reflektiivõpe keskkoolis. Käsiraamat koolidele ja kolledžitele. Tartu: TÜ kirjastus, 2001.

Pädevustest õpetajale. Arusaamad õppesisu ühiskategoriatest. Tallinn, 1996.

Saar, K. Integratsioon algõpetuses. – Põhikooli I aste. I osa. Tallinn: Eesti Vabariigi Haridusministeerium, 1997, lk 88–97.

Sarv, E-S. Vaimne võimekus – mitmemõõtmeline ja võimalusi pakkuv! Mitmik- e. multiintelligentsusest õpetaja vaatevinklist. – Kooruke ja Iva 1999, nr 2, lk 35–37.

Sarv, E-S. Õppimine – argine? – Haridus 2000, nr 6, lk 24–29; 2001, nr 1, lk 26–29.

Õppimine – varjatud varandus. 21. sajandi hariduse rahvusvahelise komisjoni aruanne UNESCOle. Tallinn: UNESCO Eesti rahvuskomitee, 1999.

EESTIKEELNE AINEÕPE VENE ÕPPEKEELEGA KOOLIS STATISTIKA JA KOOLIÜLEVAATE ALUSEL

Kai Võlli

Integratsiooni Sihtasutuse Keelekümbluskeskuse õppevara arendusjuht

Eesti üldhariduskoolis on viimastel aastatel jõudsalt kahanenud õpilaste üldarv ja vene õppekeele koolis õppivate õpilaste suhtarv (vt selle kohta kogumiku III osa lk 99–116). Ühe õpilase koolitus on muutunud kallimaks. See pole aga kaasa toonud üldist hariduse kvaliteedi paranemist. Nüüdisajastada õppekeskkonda, kasutada ressursse optimaalselt ning leida puuduvatele kate on ülesanded, millele lahendusi otsitakse riigi, maakonna, kohaliku omavalitsuse ja kooli tasandil. Nii on see Eestis, nii on see teisteski maades.

Strateegilised prioriteedid muukeelse kooli arendamisel on koolide juhtkondade ja õpetajate kaasamine eestikeelsesse haridusellu, eesti keele omandamine põhikoolis ning muukeelsete koolide õpetajate koolitamine valdavalt eestikeelses keskkonnas.

Eesti keele õppe tõhustamise teedena on nähtud eesti keele õppe metoodika täiendamist, eesti keele õpetaja kutseoskuste täiendamist, eesti keele tundide arvu suurendamist, eestikeelse klassi- ja koolivälise tegevuse mahu suurendamist ning eestikeelse aineõppe juurutamist, lisaks kindlasti eesti keele õpet vene õppekeele koolide kogu õpetajaskonnale ning koostööd eesti õppekeele koolidega.

Kõigis neis suundades on tegutsetud. Siiski ei ole tulemused kaugeltki nii head, kui tegevusse haaratute hulka ja ressursse arvestades oodata võiks. Samas tuleb arvestada, et tänaste tegude tulemusi ei saagi ju näha kohe. Üks võimalikke põhjusi, miks ei ole saavutatud oodatavaid tulemusi, on õpetajaskonna püüe säilitada olemasolevat staatust, mitte tunnustada õpilaste arvu vähenemisega seotud asjaolusid. Ometi – 2007/08. õppeaastaks on üldhariduskooli õpilaste arv vähenenud sedavõrd, et õpetajate ametikohti on mitme tuhande võrra vähem kui kõnesoleval õppeaastal. Vene õppekeele kooli 1. klassi õpilaste osakaal Eesti 1. klassi õpilaste koguarvust jääb juba alla 20%.

Mitte-estlastest lapsevanemad on meelestatud pragmaatiliselt – nad tähtsustavad oma laste puhul eesti keele heal tasemel omandamist. Eeldatakse, et rahvusega seotud hoiakud ja väärtused antakse lastele kaasa kodust ning mitte-emakeelne kool ei ohusta nende etnilist

Õpikeskkonna nüüdisajastamine eeldab ressursside optimaalset kasutamist.

Vene õppekeele koolis õppivate õpilaste osakaal on 1/3-lt vähenemas 1/5-le.

Enamik mitte-estlasti pooldab eestikeelse aineõppega põhikooli.

identiteeti. Integratsiooni 2002. aasta monitooringus tõdetakse, et enamik mitte-eestlasi pooldab valitsuse alustatud muukeelse kooli uuendust. Põhikooli puhul pooldab ainult 24% muukeelsetest vastajatest vene õppekeele kooli, kus kõiki aineid õpetatakse vene keeles, gümnaasiumi puhul on pooldajaid veelgi vähem – 16%.

Kiiremat üleminekut haridusseaduses sätestatud süsteemile ei takista enamasti lapsevanemate hoiakud. Hoopis rohkem mõjutab seda õpetajate ja koolide ootelolek. Kooli arengukavas on üldjuhul kirjas valmidus minna üle eestikeelsele gümnaasiumiõppele, konkreetsete sammudena viidatakse mõne aine eestikeelsele õppele, õpetajate eesti keele õppimisele, koostööle eesti õppekeele kooliga. Kooli arengukava koostati 2001. aastal (põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi) kolmeks aastaks. Juba siis oli õpilaste arvu kahanemine ilmne. Tõenäoliselt haarati kinni veel gümnaasiumiastme õpilaste arvu kasvust – kogu riigis 374 õpilase võrra. Põhikoolis ligines kahanemisarv aga 4000-le.

Integratsiooni 2002. aasta üldmonitooringust nähtub, et eesti- ja venekeelse kooli koostöök on mõlemapoolne valmidus kasvanud. Nii eestlased kui ka mitte-eestlased tunnistavad, et eestlaste koostöövalmidusele tuginev eestlaste ja mitte-eestlaste vastastikune sallivus on suurenenud (keskmine üle 2,4 palli 3 võimalikust). Õppekavaarenduse koolitustes ilmnis see tendents selgesti. Enne koolitust teadvustati siiski vähe vene õppekeele koolide kolleegidega koostöö väärtust, mistõttu heterogeense koolitusrühma moodustamine oli ja on jätkuvalt keeruline.

Eesti õppekeele kooli õpetajad ei pea koostööd kolleegidega vene õppekeele koolist oma tööd rikastavaks töövormiks.

Tundub, et osa eestlasi, ka eesti õppekeele kooli õpetajaid, ei taju seda potentsiaali, mida kätkeb endas siinne mitte-eestlaskond Eesti ühiskonna edasise arengu jaoks. Iseenda kohta käivana tajutakse vähe sedagi, et edaspidi võib õpetajatöö jätkamise ainus võimalus olla vene õppekeele koolis. Mõnel pool suhtutakse vene õppekeele koolide töökogemustel põhinevatesse kirjutistesse eelarvamustega. Kooliõppekava koostamiseks said aga vene õppekeele koolid tänu välisabile enam tuge. Kooli kui terviku arendused on nende õppekavade üldosades põhjalikud ning omanäolised. Eesti ja vene õppekeele kooli koostööd käsitleti mitmel "Avatud õppekava" koolitusel. Hulk ideid on soovitusena kirjas sarja "Kutse dialoogile" IV väljaandes, nt Iris Pettai ja Ivi Proosi kirjutises "Kool ja integratsioon: integratsioon ja kool".

Üks ressursside kasvatamise tee on eestikeelse aineõppe rakendamine vene õppekeelega koolis. Eestikeelset aineõpet viljeldi 2002/03. õppeaastal 72 vene õppekeelega kooli põhikooliastmes. Põhikooli aineist on eestikeelses aineõppes esindamata füüsika. Keemia ja bioloogia on eestikeelsena kahes koolis. Eestikeelse aineõppe rakendamise algusaastail olid eestikeelsete ainete loendis valdavalt *Estica*, eesti kirjandus, Eesti ajalugu jm Eesti ainesega seonduvad ühe nädalatunniga kursused. 2003/04. õppeaastaks on ainete valik mitmekesisitunud ning kasvanud eestikeelse aineõppe maht. (Vt selle kohta kogumiku III osa lk 105–115.) Eestikeelse õppe paljus ei tähenda siiski järjepidevat ega läbimõeldud õpet.

Eestikeelne aineõpe on peaaegu kõigis vene õppekeelega koolides.

Ainevaldkondade mitmekesisust põhjustab muu hulgas varase keelekümbeluse programmi rakendamine. Esimese kooliastme näitajaist on seitsme kooli eestikeelne õpe tingitud osalemisest keelekümbeluseprogrammis. Mõnel juhul on see tähendanud eestikeelse õppe laienemist ka teise kooliastmesse. Gümnaasiumiastme eestikeelsete ainete valik näib olevat juhuslikum.

Muukeelse kooli arenduskavast tulenevalt õpetatakse paljudes koolides eesti keeles oskusaineid. Kõigi niisuguse valiku teinud koolide puhul pole küll kindel, et õpetaja eesti keelt valdab: eestikeelsest õppes ei kogune täiskoorust. Ühes piirkonnas võidakse osalise koormusega rakendada eesti õppekeelega kooli õpetajat, teises koolis tähendab see eestikeelse terminoloogia ja õppetekstide tundi toomist, vigase eesti keele kasutamist või aineõpetaja jutu eesti keelde tõlkimist.

Eestikeelsest aineõppes ei kogune õpetajale täiskoorust.

Eesti keele ja eestikeelse õppe probleemide puhul on viidatud õpetajatele mõeldud eesti keele õppe vähesusele, eestikeelseks aineõppeks koolitatud õpetaja ja õpilastele jõukohase õppevara puudumisele. Kahjuks on ka vene õppekeelega koolide õpetajaskonna suutlikkus eesti keeles suhelda väga väike. On koole, kus sellega saavad hakka ainult eesti keele õpetajad. Eesti keele ja eestikeelseks aineõppeks õpetajate värbamise pikemaajaliste meetmete kavandamist segavad seniste ebaõnnestumiste näited.

Kõige populaarsem eestikeelne õppeaine on 2002/03. õppeaastal olnud vene õppekeelega koolides kehaline kasvatus.² Põhikooli esimeses astmes õpetatakse kehalist kasvatust eesti keeles 25 vene õppekeelega koolis, teises astmes 27 koolis ja kolmandas astmes 16

Eestikeelne õpe on levinum oskusainetes.

² Analüüs on tehtud 2002/03. õppeaasta materjalide alusel, kogumiku kolmandas osas esitatakse 2003/04. õppeaasta andmed.

koolis. Neljas koolis on see aine ühe nädalatunnise eestikeelse õppe-
na kahes järjestikuses kooliastmes, sealjuures kaks kooli jätkavad
kolmandas astmes kehalist kasvatust täismahus eesti keeles.

Esinemissageduselt järgmisel kohal on samuti oskusained: muusika-,
kunsti- ja tööõpetus. Muusikaõpetust on rakendatud eestikeelsena
27 kooli esimeses, 21 kooli teises ja 4 kooli kolmandas astmes.
Võrreldes kehalise kasvatusena, on muusikaõpetuse puhul märksa
rohkem neid koole, kus eestikeelset õpet on ainult ühe nädalatunni
jagu. Kunstiõpetust õpetatakse eestikeelsena esimeses kooliastmes
21 koolis, teises kooliastmes 18 koolis ja kolmandas kooliastmes 13
koolis. Eestikeelne tööõpetus on 11 vene õppekeelega kooli esime-
ses, 17 kooli teises ja 12 kooli kolmandas kooliastmes. Kolm kooli
on esimeses ja teises kooliastmes eestikeelse kunsti- ja tööõpetuse
ühendanud. Eestikeelse õppe järjepidevust võib nendegi ainete
puhul täheldada üksikutes koolides.

**Tavapärane on loo-
dusõpetuse ja/või
koduloo eestikeelne
õpe.**

Üsna tavapärane on aastati olnud loodusõpetuse ja/või koduloo õpe
eesti keeles. Eestikeelne loodusõpetus on 15 vene õppekeelega kooli
esimeses, 12 kooli teises ja 2 kooli kolmandas astmes, kodulugu aga
9 kooli esimeses ja 9 kooli teises astmes. Osa koole on kunagist
kodulooainest hakanud käsitlema inimeseõpetuses. Esimeses koo-
liastmes on eestikeelse ühe nädalatunnise inimeseõpetuse kohta esi-
tanud andmed 11 kooli, teises kooliastmes 8 kooli.

Suurenenud on eestikeelse matemaatika osakaal. Esimeses koo-
liastmes mõjutab seda keelekümblusprogramm: kümnest koolist
seitse kuulub keelekümblusprogrammi. Teises kooliastmes on eesti-
keelne matemaatikaõpe kaheksas koolis, neist ainult kaks on
keelekümblusklassidega koolid. Kolmandas kooliastmes õpetatakse
matemaatikat eesti keeles kolmes vene õppekeelega koolis.

**Eestikeelne aineõpe
on eesti keele õppega
sidumata.**

Näib, et esimestes kooliastmetes alahinnatakse õpilast, eesti keele
ning eestikeelse aineõppe eesmärgistus on jäänud üldsõnaliseks ja
tulemusedki on kesised. Eestikeelne aineõpe on eesti keele õppega
sidumata, ainega seostuv keelearendus on kaootiline ja tagasisides-
tus hõre.

**Ainetevaheliste
seoste läbirää-
kimiseks ei leia
õpetajad aega.**

Vähe teadvustatakse üldisest õppetegevusest tulenevaid lõimimis-
võimalusi. Põhikooli viimases astmes ja gümnaasiumiastmes on
kasinaks jäänud õpetajate koostöö. (Kui eestikeelse õppega kaasneb
esimeses ja teises astmes mitme õpetaja rakendamine, siis on koos-
töö puudumine ka nende kooliastmete probleem.) Ollakse küll har-
junud ainetevahelisi seoseid esile tooma, kuid enamasti vaid kat-
tuvate mõistete ja ühiste teemade alusel. Teiselt poolt on koolitöö

toonud kaasa uusi mahukaid ülesandeid ja erinevate ainete õpetajate koostöökse ei jätku osalistele sobivat aega.

Eestikeelse õppe sisseseadmisel pole vähendatud õpetaja nädalast tunnikoormust, kõikjal pole rakendatud ka õppematerjalide koostamist jm lisatöid korvavat töötasustust. Eestikeelseks aineõppeks ei jaotata tavaliselt klassi ka rühmadeks.³

Eesti ja vene õppekeele koolide ühistegevustest tundub keelesõltuvus kõige väiksem olevat spordiürituste puhul. Sestap on loogiline ka kehalise kasvatus eestikeelne õpe ning vajadus seda edasi arendada. Samas pakub kehaline kasvatus üsna vähe igapäevaseks suhtluseks ja teistes tundides kasutatavat sõnavara. Sporditegemine on ühishuvi, mis aitab eri rahvustest ning eri kodukeelega õpilasi avaramas teabe- ja kogemusringis suhtluspartnereiks saada.

Aasta võrra hilisematest andmetest selgub, et eestikeelse aineõppe suunad on jäänud samaks.

Kehalise kasvatus tunnid eesti keeles pakuvad vähe igapäevasuhtluseks kasutatavat sõnavara, kuid toetavad spordihuviliste paremat üksteisemõistmist.

³ Vladimir Kornijenko Erakoolis rakendatakse ingliskeelset aineõpet. Tunnis on iga viie õpilase kohta üks õpetaja.

ÜLEVAADE PROGRAMMI "MITME-KULTUURILINE EESTI" EESTIKEELSET AINEÕPET KÄSITLEVATEST SEMINARIDEST

Kai Võlli

seminaride juht

Aastail 2002–2003 toimunud seminarides oli suur osa koolide eneseanalüüsil ja rühmatöödel. Kogumiku koostajana olen sedagi materjali pidanud oluliseks õppekavatöö vaheseisu kirjeldamises. Huvi peaksid pakkuma ka koolitustes kasutatud meetodikad.

Tegevusvaldkonna "Eesti ja vene õppekeele koolide koostöö õppekavade arendamisel" raames koondas projekt "Mitmekultuuriline Eesti" 2002. aasta lõpus teavet osaliselt eestikeelse aineõppega muukeelsete koolide kohta. Selle tegevusvaldkonna arenduseks esitas vastava allprojekti konkursile taotluse 17 vene õppekeele kooli. Nende koolide juhid olid valmis selleks, et nende koolidest saavad eestikeelse aineõppe rakendamise katsekoolid. Koolimeeskondadele korraldati projekti raames kaks koolitust – 2002. aasta detsembris ja 2003. aasta aprillis.

17 vene õppekeele kooli soovis jagada eestikeelse aineõppe tõhusamaks muutmise kogemusi.

Seminaride eesmärk oli luua alus õppekavaarenduse koostööks ning mõtestada eestikeelset aineõpet kui üht kooli mitmekultuurilisuse tunnust. Sellest tulenesid koolituste ülesanded:

- kujundada ühine arusaam
 - kooliõppekava edasiarendamisest ning
 - eesti keele ja eestikeelse aineõppega seonduvatest koolisestest kokkulepetest;
- määrata kooliõppekava hindamise alused;
- määrata eesti keele ning eestikeelse aineõppe roll ja kirjeldamise vajadus kooliõppekavas;
- sõnastada eesti keele ja eestikeelset aineõpet kajastava kooliõppekava arendamise kriteeriumid;
- hinnata oma meeskonna tulemuslikkust eesti keele ja eestikeelse õppe eesmärgistamisel ning tulemuste kirjeldamisel.

2002. aasta detsembrikoolituses keskenduti kooliõppekava ja kooliarenduse üldisematele küsimustele.

Kõigis avaseminariks registreerunud koolides oli eeltööna analüüsitud kooliarendustöö olukorda, teadvustatud eesti keele ja eestikeelse õppe sihipärastamise vajadust ning hinnatud eri arendusprojektides kaasalöömise kasutegurit.

Kooliõppekava kohta jõuti mitmele ühisele seisukohale.

Esimesel seminaril peeti oluliseks, et eestikeelse aineõppe valdkonnas katsekooliks soovinud koolid saaksid omavahel tuttavaks ning neil kujuneks edasise arengu jaoks ühist teavet ja taustmaterjali. Haridusametnike ja kooliinimeste esinemiste ning rühmatööde kaudu selginesid osalejate jaoks järgmised alustõed:

- kooli mitmekultuurilisus, arvestades oma kooli konteksti;
- kooliõppekavade mitmekultuurilisust arvestavad erisused;
- katsekool kui nähtus;
- Eestis lõimumist toetav tegevus, sh eriti eesti keele ja eestikeelse õppe kogemused seminaris osalevates koolides;
- õppekavatöö ja arengukava arendus seminaris osalevates koolides.

Nendelt koos kujundatud alusteadmistelt sai edasi liikuda oma ootuste sõnastamisele: katsekooli roll, võrgustikuna toimimine ja projekti toetus. Seminaril sõnastatud ühisootused jäid küpsema edasistes kooliaruteludes, lähemate koostööpartnerite määramises ja kooli esmaste tegevuste kavandamises. Koolisiseseks tööks said osalejad informatiivseid käsilehti ning kujundasid seisukohti rühmatöödes.

Käsilehed, esinemised ja rühmatööd suunasid koole mõtestama eesti keele ja eestikeelse õppe arendustegevust koolis, osalema teadlikumalt projekti arenduses ning konkretiseerima oma rolli katsekoolina. Eriti tähtsaks peeti seda põhikooli lõpuks eeldatavat eesti keele oskuse taset kui eesmärki silmas pidades.

Mõlemas koolituses tähtsustati eesti keele ja eestikeelse aineõppe kajastumist kooliõppekavas. 2002. aasta detsembriseminari kavandust ja tegevusi suunasid programmi "Mitmekultuuriline Eesti" dokumentides sõnastatud eesmärk ja tulemused,⁴ katsekoolide rolli kandideerinud koolidelt saadud eesti keele ja eestikeelse õppe ning kooliarenduse olukorra kirjeldused.

1. Tõdeti, et ainekavu koostades ei ole kooliõppekavades üldjuhul suudetud järgida kõiki riikliku õppekava nõudeid ning kooliõppekavade ainekavade koostajad pole leidnud lahendust, mis teeks ainekava neile endile heaks abimaterjaliks. Töödokumendiks on enamasti õpetaja tööplaan konkreetseks aastaks ja konkreetsele klassile.

⁴ **Eesmärk:** eesti ja vene üldhariduskoolide koostöö õppekavade arendamisel, et töötada välja vene õppekeele üldhariduskoolide gümnaasiumiosas eestikeelsele õppele ülemineku mudelid. **Tulemused:** katsekoolide rühm; on uuritud koolide õppe- ja arengukavade koostamist, rakendamist ning hindamist; eestikeelse aineõpetuse rakendamise eri mudelite kirjeldused ja hinnang.

Kooliõppekava taas-
esitab üldjuhul riik-
liku õppekava
ainekava või on kir-
jutatud lahti õpetaja
töökavana.

Oodatakse küll eesti-
keelse aineõppe sis-
seseadmist, kuid
rakenduses tunne-
vad koolid puudust
toetusest ja
nõustamisest.

Koolid ootavad eesti-
keelse aineõppe sä-
testamist riiklikus
õppekavas, mis tooks
kaasa ka sellealase
täienduskoolituse,
õppe- ja metoodika-
materjalid.

Detsembriseminaris
osalesid eestikeelse
õppe rakendamise
võtmeisikud.

2. Kooliastmesisesed klassiainekavad ei ühenda tavaliselt eri õpetajate käsitusviise, kooliõppekava klassikavadeks peetakse ka näiteks käimasoleva õppeaasta töökava. Õpetaja töökava ja klassikava suhestamiseks pole abi senistest kooliõppekava koostamist suunavatest kirjutistest.

3. Eesti keele ja eestikeelse õppe arenduses ollakse eri tasemeil. Tõenäoliselt suudetakse eeskujuga ja tuge pakkuda neile koolidele, kus eestikeelseks aineõppeks on tingimusi minimaalselt. Väga tähtis on alustada koostööd koolide vahel, kus eesti keele ja eestikeelne õpe on hästi läbi mõeldud ja korraldatud.

Konkretiseerus käibetõena tuttava *õppekavatöö pidevuse* sisu eesti keele ning eestikeelse õppe parandamise seisukohalt. Teadvustati järjepidevat vajadust hankida teavet ja tagasisidet õppekavaarenduse kohta ning vaagida kooli õppekavatööd, eriti eestikeelse aineõppe seisukohalt.

Seminari muljete ja materjalide alusel täpsustusid ootused katsekoolile. Teadvustati sedagi, et projektis on peamiseks ressursiks katsekoolid ise. Eesti ja vene õppekeele koolide koostöö arendus jäi mõlemal seminaril tagaplaanile, sest esmaseks kerkis vajadus saada selgust oma ressursides, optimeerida kooliarendust. Märkigem, et konkursile ei esitanud projektis osalemise taotlust ükski eesti õppekeele kool.

Rühmatöodes ja arutlustes rõhutati üha uuesti vajadust, et riiklikus õppekavas langetataks otsus, mis aineid ja missuguste (ainealaste ning emakeele ja eesti keele oskuse) tulemusnõuetega õpetatakse eesti keeles. See otsus tähendaks konkreetseid ülesandeid REKKile, kirjastustele, kõrgkoolidele jt.

Koole esindasid seminaril valdavalt eesti keele õpetajad, juhtkonna osalemist ei pidanud kõik koolid vajalikuks. Tundus, et kõik koolid pole oma projektitaotlustes ehk teadvustanud kogu kooli, eriti juhtkonda ees ootavate tegevuste mahtu. Katsekoolina tegutsemine tähendab, et oma lahendusi otsides ja kujundades mõeldakse teistele olukordadele ning lahendustele. See tähendab oma teadmiste ja oskuste hulga suurendamist just teiste koolide toetamise eesmärgil. See ei ole lihtsalt lisarahakanal. Meeldiv oli tõdeda, et seminaril selle poole liiguti ning õpetajaile oli niisugune vaatenurk vastuvõetav. On vaja leida aega edasiseks eestikeelse õppe sihipärastamiseks ning kaasata vähemal või suuremal määral tegevusse kooli kõik õpetajad, vaadelda katsekoolina tegutsemist kooliarenduse tervikus.

Kahe seminari vahel ei kujunenud koolides seminaril alustatud teemade viljakat arutelu. Üsna tõenäoline on, et seminari entusiasmi maandasid igapäevatöö koorem ning ühisteks aruteludeks aja leidmise probleemid. Tundub ka, et seminariteabe vahendamise ja edasiarendamise raskus jäi enamasti eesti keele õpetaja(te) kanda. Võib-olla tegi koole ettevaatlikuks rõhutamine, et katsekooli staatusega kaasnevad lisaülesanded. Teadvustati, et rahalise toe kõrval vajatakse teiste pedagoogide juhendamise koolitust, abi ning aega kogemuste üldistamiseks. (Osa õpetajate passiivsust arendustöö suhtes tõdeti ka REKKi küsitluse kokkuvõttes – vt Viivi Maanso artiklit.)

Katsekooliks kandideerinud koolid hindasid 11 integratsioonivaldkonna kajastumist kooli õppe ja kasvatuse dokumentides. Etteantud valikuid hinnati skaalal väga oluline, oluline, ei ole oluline; juurde ei kirjutatud ühtki lõimimisvaldkonda (tabel 1).

Kooli õppe ja kasvatuse dokumentides tähtsustatakse lõimimist.

Lõimimises ja eesti keele õppes pidasid detsembriseminarist osa võtnud koolid – katsekoolid – kõige tähtsamaks oma kodukoha ja Eesti tundmist ning Eestis hakkama saamist. Küllalt olulisel kohal oli ka õpitu kasutamine eakaaslastega suheldes, eriti põhikooli viimases astmes ja gümnaasiumis. Võimalusi piirkonna ja Eesti elus kaasa rääkida tähtsustasid pooled vastanuist põhikooli viimase astme puhul, gümnaasiumiastmes pidasid seda aga tähtsaks kõik koolid. Õpitulemuste kasutamine teiste ainete tundides ja ainealaste suhtlusvõimaluste mitmekesistamine kui eesmärgid jäid koolide hinnangus teistest tahapoole.

Üks koostöö vähe aktiivistatud valdkondi tundub olevat kodanikuskasvatus. Kõik katsekoolid tähtsustasid eri tasandi kavades kõige enam kodanikuskasvatusega seotud üritustes osalemist. Samas on teema tähendusrikkus vene õppekeele koolide jaoks kaasa toonud suurel hulgal üritusi, mis eesti- ja venekeelse sihtrühma lahus hoiavad.

Kooliõppekava üldosas ja ainekavades peetakse tähtsaks ka õppekavaarendust õpilasvõistlustel osalemise, vahetusõppe ja klassivälise töö ning eestikeelse meedia kasutamise puhul.

Osalemist eestikeelsetes õpilasvõistlustes (aineolümpiaadides) sidusid detsembriseminarist osavõtjad rohkem kooli tööplaani ja kooliõppekava üldosaga. Võrreldes eestikeelse klassivälise tööga, on eestikeelsetel õpilasvõistlustel kooli eri taseme kavandustes (kooliõppekava üldosas ja ainekavades, kooli tööplaanis, õpetaja õppeas-ta töökavas) väiksem tähendus. See võib olla tingitud eestikeelsete

Tabel 1. Integratsiooniga seotud valdkondade kajastumine katsekoolide õppe ja kasvatusdokumentides

Valdkond	Hinnang	Põhimõtete või tegevustena sõnastamine			
		kooliõppekava üldosas	kooliõppekava ainekavades	kooli tööplaanis	õpetaja(te) õppeaasta töökava(de)s
Eesti tundmine: kodulugu, inimeseõpetus, ajalugu, geograafia, ühiskonnaõpetus, kirjandus jm	väga oluline	8 kooli	5 kooli	3 kooli	5 kooli
	oluline	2 kooli	6 kooli	8 kooli	6 kooli
Eesti keele oskus	väga oluline	7 kooli	5 kooli	5 kooli	6 kooli
	oluline	2 kooli	5 kooli	4 kooli	1 kool
	ei ole oluline	1 kool		1 kool	3 kooli
Eestikeelse terminoloogia tundmine	väga oluline	1 kool	2 kooli	1 kool	2 kooli
	oluline	4 kooli	7 kooli	5 kooli	8 kooli
	ei ole oluline	5 kooli	2 kooli	4 kooli	1 kool
Eestikeelsete allik- ja õppe- materjalide kasutamine	väga oluline	3 kooli	5 kooli	2 kooli	5 kooli
	oluline	2 kooli	5 kooli	3 kooli	4 kooli
	ei ole oluline	3 kooli		3 kooli	2 kooli
Eestikeelse meedia kasutamine	väga oluline	2 kooli	3 kooli	3 kooli	4 kooli
	oluline	5 kooli	5 kooli	5 kooli	6 kooli
	ei ole oluline	2 kooli	1 kool	2 kooli	1 kool
Osalemine õpilasvõistlustes	väga oluline	3 kooli	1 kool	4 kooli	2 kooli
	oluline	4 kooli	6 kooli	5 kooli	5 kooli
	ei ole oluline	2 kooli	3 kooli	1 kool	3 kooli
Kodanikukasvatuse seisukohalt olulistest üritustest osalemine (ka korraldajana)	väga oluline	5 kooli	4 kooli	3 kooli	5 kooli
	oluline	6 kooli	6 kooli	7 kooli	5 kooli
	ei ole oluline		1 kool		1 kool
Ainete õpe eesti keeles	väga oluline	6 kooli	5 kooli	5 kooli	6 kooli
	oluline	5 kooli	6 kooli	4 kooli	5 kooli
	ei ole oluline			1 kool	
Koostöö eesti õppekeelega kooli(de)ga	väga oluline	3 kooli	1 kool	2 kooli	1 kool
	oluline	3 kooli	3 kooli	5 kooli	2 kooli
	ei ole oluline	2 kooli	3 kooli	2 kooli	4 kooli
Vahetusõpe eesti õppekeelega kooliga (õpilaste/õpetajate vahetus)	väga oluline	4 kooli	2 kooli	2 kooli	1 kool
	oluline			2 kooli	1 kool
	ei ole oluline	5 kooli	6 kooli	4 kooli	6 kooli
Eestikeelne klassiväliline töö	väga oluline	4 kooli	3 kooli	3 kooli	3 kooli
	oluline	3 kooli	4 kooli	4 kooli	3 kooli
	ei ole oluline	2 kooli	2 kooli	2 kooli	2 kooli

õpilasvõistluste kohta käiva teabe vähesest jõudmisest aineõpetajani (keelebarjäär), eestikeelsete võistlusülesannete mallide vähesest harjutamise võimalusest (keeleliselt jõukohast materjali on vähe, seda ei leita üles) vm. Küllalt oluline on tõenäoliselt ka soovimatus vähese keeleoskuse tõttu eesti õppekeelega koolidele alla jääda.

Et koostööd eesti õppekeelega koolidega ei peeta kooliõppekava ainekavades eriti tähtsaks, ei ole sellel kaalu ka õpetajate töökavades. Nii koolide koostööd kui ka vahetusõpet on keeruline korraldada. Hea on, kui partnerkool asub vaid mõni kvartal kaugemal, ent ka siis tuleb arvestada õpetajate koormatust tundidega erinevates klassides.

Nii koolikoostöö kui ka vahetusõpet toovad kaasa tunniplaani muutusi, mis hõlmab mitut õpetajat. Eeltõegi on mahukam ja eeldab pedagoogide vahetuid kontakte. Ka sel puhul, kui eesti õppekeelega kooli õpetaja käib vene õppekeelega kooli õpilasi regulaarselt õpetamas väheste nädalatundidega aines, ei ole koolidel kerge tööd korraldada. Kuidas leida aegu, et ühe ja sama klassi õpetajad eri koolidest saaksid tööasju arutada?

Üllatav oli, et ainete eestikeelse õppe põhimõtete ja tegevustena sõnastamist kooli tööplaanis pidas väga oluliseks ainult viis kooli. Eestikeelsete õppe- ja allikmaterjalide ning eestikeelse meedia kasutamise aspekt jäi kooli tööplaanis samuti vähem tähtsaks. Võib-olla on see üks põhjusi, miks ainete eestikeelses õppes on vähe järjepidevust, kooliraamatukogus kasinalt eestikeelset materjali ja miks eestikeelne aineõpe ühe kindla õpetaja lahkumise korral koolist kaduma kipub. Eestikeelse kirjanduse osakaalu suurendamisele vene õppekeelega koolides on tõhusat toetust jaganud EL PHARE programm ja keelekümblusprogramm.

Ühe nädalatunniga eestikeelsele aineõppele, mis pealegi on eesti keele õppes lahus, ei saa seada väga suuri eesmärke. Regulaarseks eestikeelseks ainealaseks suhtlemiseks eesti õppekeelega koolidega on valmis üksikud õpetajad. Seetõttu saavad eesti keeles aine õppimise kogemusi üksikud vene õppekeelega kooli õpilased. (Ka ulatuslikuma eestikeelse aineõppega koolis ei hõlmata kõiki õpilasi ega ainet klassikursuse terves ulatuses.)

Eesti ja vene õppekeelega koolide omavahelist suhtlust tähtsustatakse seminarist osa võtnud koolides rohkem ülddokumentides ning samavõrra kui vahetusõpet. Vahetusõpet on aga alles kujunemas töövorm, mille kinnistumiseks oleks vaja välja töötada ka rahastamisalus. Ainekavade ja õpetaja tööplaanide tasandit ei näi

Kooli õppe ja kasvatuse dokumentides ei tähtsustata eriti koolide koostööd ega vahetusõpet.

Eesti õppekeele
kool teadvustab end
suhtluses andja-
poolena.

vahetusõpe ja koolide ainealane suhtlus meie katsekoolides oluliselt mõjutavat, kuigi kõigil on partnerlus- või sõprussuhteid eesti õppekeele koolidega. See võib tähendada, et ei ole kujunenud võrdväärset dialoogi.

Eesti õppekeele kool teadvustab end suhtluses andjapoolena, s.o eestikeelse keskkonna pakkujana ning eesti keele õppe toetajana. Vene õppekeele koolilt ei oodata enamasti midagi ja viimane ei sõanda või ei oska eesti õppekeele kooli arendusse midagi lisada.

Üks koostöövaldkondi on eri projektides teema "Erivajadustega laps koolis / muukeelne laps koolis". Kui vene õppekeele kool tõhustab eesti õppekeele koolide õpetajate abil eesti keele ja eestikeelset õpet, väheneb õpilaste äravool. Eesti õppekeele kool võiks oma muukeelse õpilaskonna toetamiseks rakendada vene õppekeele kooli õpetajaid – tugiõpet ja mõne aine õpet vene keeles. Kasu tooksid ka regulaarsed aineõppega tihedamalt seotud ja pikemaajalise koostöölepinguga kinnitatud õpilasvahetusprogrammid.

Eestikeelsete allik- ja õppematerjalide kasutamist peetakse oluliseks aine tasandil kooliõppekava üldosas, kooli tööplaanis on sellel detsembriseminaris osalenud koolide puhul tagasihoidlikum koht.

Koolivälise tegevuse kui ühe vähe kasutatud võimaluse nähtavaks tegemisele ja tõhustamisele on kaasa aidanud EL PHARE programm, mille raames koostatud materjalide kohta on ilmunud eraldi tutvustused, teavet saab ka Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutuse koduleheküljelt www.meis.ee. Katsekoolide detsembriseminaril esitatud PHARE programmi muuseumimaterjalide tutvustus pani koole mõtlema võimalusele kooli ja õpetajate töökavu taas uuendada.

Koolides teatakse, et
arendustöö peaks
olema pidev.

Kooliõppekava ja arengukava on koolides olemas. Loosungina on teadvustatud ootus, et need dokumendid ei saa nagu Tallinna linngi kunagi päris valmis. Samas pakutakse aga õppekavatöö juhendmaterjalides tegevusviise, et alustada algusest. Kuidas toimida, kui nõuete kohaselt kinnitatud tekst on olemas ja näiteks vastavuses juba ka 2002. aasta riikliku õppekavaga? Kas saab kinnitada dokumenti, kui selle kohatine lüklikkus (arendusvajadus) on teada? Seda laadi küsimustest lähtusime detsembriseminaris rühmaaruteludes (vt rühmatööde kokkuvõtet "Kooliõppekava arendus").

Rühmaarutelud toi-
musid õpikohviku-
tena (nimetatud ka

Rühmaarutelud toimusid õpikohvikutena (nimetatud ka karussellimetoodikaks).⁵ Kõik rühmad töötasid kõigi allteemadega. Üks

⁵ Meie seminarides olid allteemade töölaudad ka kohvilauad.

rühm avas teema arutelu ja sõnastas järeldused ning liikus seejärel edasi järgmisse allteemasse jätkama juba alustatud. Selle rühma sõnastatud järeldustest läks edasi juba järgmine rühm. Tööd võis korraldada nii, et üks rühm avab teema ja võtab selle ka kokku, või nii, et iga rühm käsitleb sama allteemat vaid korra.

karussellimetoodikaks).

Palju koole on osalenud projektides "Avatud õppekava" ja "Eesti venekeelse kooli arengumudel" (Eesti-Taani ühisprojekt). Just selle mõjul kujunesid aruteludes minu arvates arendustöö ideaalmudelid. Mitmeski koolis on need ka iga-aastase tegevuse enesestmõistetavaks aluseks.

Kooli arengukava ja õppekava arendusmudeleid on aidanud kujundada mitmed üleriigilised pikajalised projektid.

KOOLIÕPPEKAVA ARENDUS

Käsmu 2002. aasta 13. detsembri seminari rühmatöö kokkuvõte ⁶

1. Kooliõppekava arendus on järjepidev ja süsteemne tegevus selleks, et sõnastatud kokkulepped **toetaksid** õpetajaskonna **tööd, vastaksid** rohkem ühiskonna, piirkonna, lapsevanemate ja õpilaste **ootustele** ning **kirjeldaksid** adekvaatsemalt **õpet ja kasvatust** koolis.
2. Kooliõppekava arendusega seonduv tegevus on kavandatud ja dokumenteeritud, õpetajail on teada eeldatav tegevusmaht, nad on osalenud tegevuskava koostamises.
3. Kooliõppekava arendus toetub kooli arengukavale ning toimub kooskõlas teiste koolitööd suunavate dokumentidega.

Eeldatavad iga-aastased korraldustegevused

1. Määratakse prioriteetsed arendussuunad, mille aluseks on
 - kooli arengukava;
 - õppenõukogu õppeaasta kokkuvõtted;
 - klassivälise töö suunad;
 - läbivate teemade õpetamise problemaatika;

⁶ **Rühmade teemad:** õpetaja, õppevahendid, õppekava; arengukava, tugi; koostööpartnerid eesti keele ja eestikeelse õppe tõhustajatena.

Rühmatöö ülesanded:

- teemat eesti keele õppe ja eestikeelse **õppe tõhustamise** seisukohalt arendades **selgitada seniseid kokkuleppeid, mis aspekte** teema arenduses silmas peetakse;
- missugused on nendest aspektidest lähtudes teemakohased **tugevad küljed ja võimalused, arendusvajadused** eesti keele ja eestikeelses õppes;
- määrata kooli oma jõududega võimalikud olulised arendused ja arendused teatud välise toetusvajadusega (koolitus, trükised, koolide ressursside ühendamine, üleriigilised projektid ja projektikonkursid, tsentraliseeritud lahendus).

Rühmatöö moto: kiiremini ja kindlamini viivad edasi tunnetatud tugevad küljed, mille arenduse eest suudab seista õpetaja/kool ise.

- teadvustatud probleemid ja uued lahendusettepanekud (eriti riikliku õppekava üldosast lähtuvad);
 - välishindamise ettepanekud (riiklik järelevalve või tellitud hinnangud, ka praktikantide ettepanekud).
2. Direktori käskkirjaga kinnitatakse õppeaasta prioriteetsed arendussuunad ja iga arendussuuna eest vastutaja.
 3. Iga arendussuundade eest vastutaja koostab arendussuuna töökava, ettepanekud püsirühmade moodustamiseks (teema, oodatav tulemus, rühma koosseis, valiku alused, tegevused, nende maht, korraldatavad küsitlused, laiemad arutelud, aruteludesse hõlmatavad ja ajakava; koolitusvajadus, arendusprojektid koostööks ja lisaressursside soetamiseks).
 4. Arendussuundade eest vastutajad tutvuvad üksteise tegevuskavadega, kooskõlastavad tegevuskavu → ettepanekud arenduskavaks (kooli aastaplaani).
 5. Arenduskava arutatakse õppenõukogus (teadvustatakse eesmärgid ja tulemusi, määratakse töörühmade, töökoosolekute ja küsitluste optimaalne arv, kaasatakse uusi sihtrühmi, lepitakse kokku olulistes koolitustes ja nendes osalemises jm).
Tähtis on, et õpetajad saavad kooliõppekavaarenduses osaleda eri aspekte silmas pidades (aluseks nt aine, kooliaste, ainekava ülesehitus vm). Põhikooli- ja gümnaasiumilõpetajate seisukohtade küsitlemine aitab kooliõppekavasse lisada õppima motiveerivaid lahendusi. Üksikküsimuste läbitöötamise kõrval on vaja kujundada õpetajaskonna ja kooli MEIE-väärtusi. Lepitakse kokku nn jooksvate arendusettepanekute koondamise ja arutlemise kord.
 6. Kinnitatakse arenduskava.
 7. Direktori käskkirjaga määratakse kooliõppekava arenduse püsirühmad.
 8. Arendustegevus, mida dokumenteeritakse ning millest teavitatakse kaasosalisi ja sihtrühmi.
 9. Arendustegevuse kokkuvõtte õppeaasta lõpul, arengut teadvustatakse nii arenduse kui ka õppekava teksti seisukohalt.
 10. Õppekava teksti muutmise ettepanekuid tutvustatakse hoolekogule.
 11. Direktori käskkirjaga kinnitatakse muudetud õppekava (täpsustab olemasolevat või on üldisem, lähtub uutest ülesehituspõhimõtetest).
 12. Selgitatakse muudatusi, tunnustatakse arendustegevuses osalejaid.

Eesti keele ja eestikeelse õppe toeks ootavad koolid rohkem tuge väljastpoolt; koolisest lahenduste kujundamiseks tehakse vähem sihipärast tööd.

Arenduse üksiktulemused – ARENG – on kuulda, näha ja lugeda. Teavitusplaan arvestab kõiki partnereid ja nende huve, otsitakse teabesaa- ja seisukohast kättesaadavaid, partnerlust tunnustavaid ja mugavaid teavitusi.

Kooli arendustöös eesti keele ja eestikeelse õppe tõhustamise aspekti rõhutades (sama rühmatöö juhend) saadi deklaratiivsem tulemus. Ühelgi koolil ei olnud teistele esitleda äraproovitud ja kindlat lahendust (vt järgmist kokkuvõtet).

KOOLIÕPPEKAVA, ARENGUKAVA: eesti keele ja eestikeelse õppe tugevad küljed ja võimalused, arendusvajadused

Käsmu 2002. aasta 13. detsembri seminari rühmatöö kokkuvõte

Edasisele tööle kooliõppekava ja arengukava **arenduses on aluseks** (tehtud, täpsustatud ja uued) **kokkulepped** koolis (arvestavad ka koostööd koduga), nimelt **mida** riiklikus õppekavas (ja riiklikus integratsiooniprogrammis) esitatud tulemuste saavutamiseks **tehakse**:

- mis ainetes ja miks on sisse seatud või seatakse sisse eestikeelne õpe;
- mis mahus ja kuidas aineti on eestikeelne õpe praegu või edaspidi;
- kuidas ehitatakse üles eesti keele ainekava, eesti keeles õpetatavate ainete ainekavad;
- kus kajastatakse eesti keele õppe ja eestikeelse aineõppe seoseid;
- kuidas suunatakse omandatud eesti keele oskuse kasutamist (klassiväline tegevus, ainetevahelised seosed, iseseisev lugemine, eestikeelne meedia);
- kuidas täiendavad eestikeelset õpet venekeelsed allikad, vene keele kasutus tunnis (võimalused jätkata õpet vene keeles ei tohiks kaduda).

Kooliõppekava eesti keele õppe ja eestikeelse **õppe tõhustamise otsuste aluseks** on:

- 1) olemasolev õpetajaskond, õpetajate keeleoskus;
- 2) eestikeelse õppevara olukord koolis;
- 3) eesti keele kasutamise võimaluste avardamine (nii õpilaste kui ka õpetajate puhul);
- 4) koostöö eesti õppekeelega kooli(de)ga;
- 5) eestikeelseks õppeks vajalike materjalide olemasolu;
- 6) eesti keele ja eestikeelse õppe kohta käivad üleriigilised otsused ja lahendused;
- 7) õpetajate täienduskoolituse ja eesti keele oskuse arenduse kavandus kooli arengukavas;
- 8) uue kaadri värbamise kavandus kooli arengukavas;
- 9) õppevara hankimise ja koostamise koolikavad;
- 10) õpilaste ja piirkonna huvitus.

Väljaspoolse abina on olulised

- koolide õpetajaskonna ettevalmistust ja keeleoskust ning eestikeelse materjali kättesaadavust arvestavad täienduskoolitused eestikeelse aineõppe rakendamise didaktikast;
- eestikeelset aineõpetust toetavad õppe- ja metoodikamaterjalid;
- kooliraamatukogusse eestikeelse kirjanduse soetamise võimalused;
- eestikeelse õppe kogemusi vahendavad materjalid;
- eestikeelse õppe kohta käiva teabe kättesaadavus;
- üleriigilised otsused ja materjalid eestikeelse aineõppe kohta (mis koo-

- liastmel ja mis eesmärgil on eestikeelne aineõpe kohustuslik);
- uuringud tõhusa eestikeelse aineõpetuse eeldustest (kui pole kakskeelset õpetajat, eesti keelt kõrgtasemel valdavat õpetajat) ning eesti keele kasutussfääri laiendamise võimalustest (kui õpetaja eesti keele oskus on napp).

Eraldi arendust eeldavad järgmised teemad:

- koduõppes, individuaalõppekavade, lihtsustatud õppekavade alusel õpivate üksikõpilaste õppe kajastumine kooliõppekavas;
- eestikeelse aineõppe võimalused ja eeldatavad tulemused lihtsustatud õppekava rakendades;
- kasina õpimotivatsiooniga õpilaste õpitulemuste tõhustamise teed eestikeelses õppes.

Eestikeelse aineõppe kogemustest on vähe kirjutatud.

Osaliselt eestikeelset aineõpet (nn kakskeelne õppekava) põhikoolis tunneme Tartu Annelinna ja Aseri Keskkooli näiteil väga pikka aega, hiljem on sünenud teisigi häid näiteid. Paraku pole aga koolikogemusi mõtestavaid kirjeldusi.

Rühmades kirjeldati eesti keele ja eestikeelse õppe seisutugevaid ja nõrku külgi ning kaardistati sisemisi arengureserve (vt järgmist kokkuvõtet).

EESTI KEELE JA EESTIKEELSE ÕPPE TUGEVAID NING NÕRGAD KÜLJED

A.

Tunnuslik tugevale eesti keele õpetajale	Osa eesti keele õpetajaid on selles tugevad, osa nõrgad	Eesti keele õpetajaile üldomane nõrkus
<ul style="list-style-type: none"> • Perfektne eesti keele oskus • Erialane ettevalmistus • Motiveeritus • Eesti kultuuri tundmine • Valmidus teha klassiväliseid töid • Koostöö lapsevanematega • Suutlikkus kogemusi kolleegidele edastada 	<ul style="list-style-type: none"> • Nüüdisaegse õppemetoodika valdamine • Avatus uuele • Autoriteet õpilastele • Autoriteet kooli juhtkonnale • Koostöö eesti keele ja eestikeelse aineõppe vahel 	<ul style="list-style-type: none"> • Keeltevaheliste seoste tundmine ja arvestamine • Eestikeelne suhtlemine väljaspool ainetunde

Võimalused:

- tõhusam õppe-metoodiline ettevalmistus õpetajate põhikoolituses;
- kooli juhtkonna ja mentori tugi noorele õpetajale;
- staažikamate õpetajate täienduskoolitus (õppemeetodid, võrdlev keeleteadus, keelte erinevusega seonduvad õpiraskused);
- õpetaja töökavale seatud ootuste kirjeldamine ja põhjendamine.

B.

Tunnuslik tugeva aine- õpetajale	Osa aineõpetajaid on selles tugevad, osa nõrgad	Aineõpetajaile üldomane nõrkus
<ul style="list-style-type: none"> • Aineteadmised • Motiveeritus • Valmidus täienduskoolituseks • Koostöö lapsevanematega • Koostöö eesti keele õpetajatega 	<ul style="list-style-type: none"> • Eesti keele oskus • Õpilase emakeele (vene keele) oskus • Aineterminoloogia valdamine õpilase emakeeles 	<ul style="list-style-type: none"> • Õpilastele järjepideva eestikeelse suhtlemise nõude esitamine

Võimalused eestikeelse aineõppe parandamiseks:

- täiendada eesti keele ja vene keele oskust;
- õppida tundma erialaterminoloogiat kahes keeles;
- esitada riiklikus õppekavas eesti kultuuriloo ainekava muukeelsele põhikoolile ja gümnaasiumile.

Minu arvates kajastub selle rühmatöö tulemustes, et eestikeelse õppe probleemidele on mõeldud palju vähem, võrreldes õppekavaarenduse üldiste teemadega. Ilmneb seegi, et teiste kogemusi, õnnestumisi ja ebaõnnestumisi tuntakse vähe.

Pidevalt muutuv olukord (arenev kool) eeldab suuremat tähelepanu regulaarsele analüüsile. Kui tegeldakse nõrkadest külgedest ülesaamisega, ei oldagi enne esimesi tulemusi valmis oma kõõgipoolt paljastama. Oma kooli arenduse kõrval ei jää aega teisi nõustada ega koolitust kujundada. Ollakse valmis olema eeskuju, tutvustama kolleegidele oma kooli. Niisuguseid näiteid võib leida kutseharidusest, "Avatud õppekava" praktikast jm. Tulemuslikumad tunduvad üksikpedagoogi n-õ mentorina rakendamise moodsused.

(Katsekooli nimetust on üksikutes haridusprojektides kasutatud, kuid häid näiteid seesuguste koolide teistele aktiivselt tuge pakkuva toimimise kohta on raske leida. Tavaliselt on katsekooli arenduse

Igapäevane koolitöö ei jäta aega teisi nõustada ega koolitust kujundada.

projektidest saadud hoogu iseenda kujundamiseks õppivaks organisatsiooniks.)

Tagasiside koolisest tegevuste vähesest aktiivsusest tingis teise seminari ajaks katsekoolide võrgustiku väljaarendamise ülesandest loobumise. Arvestati sedagi, et 17 katsekoolist viis osaleb varase keelekümbeluse programmis ning pole veel esimesest kooliastmest kaugemale jõudnud. Küll on kõigil kogemusi, millest teistega koos iseendal ja Eesti koolil õppida on.

Teisel seminaril keskenduti eesti keele ja eestikeelsele aineõppele.

Aprilliseminaris arutati eesti keele ja eestikeelse õppe sihipärasdamise ning tõhustamise toeks järgmisi teemasid:

- eesti keele ning eestikeelse aineõppega seonduvad koolisisesed kokkulepped;
- kooliõppekava edasiarendamine, sh eesti keele ja eestikeelset aineõpet kajastava kooliõppekava ning selle arendamise kriteeriumid;
- eesti keele ja eestikeelse õppe eesmärgistamine ning tulemuste kirjeldamine.

Kooliõppekavade ainekavalahendusi pole osatud kujunda nii, et see toetaks koolitööd ja vastaks riikliku õppekava nõudeile.

Mõlemal seminaril tajusin, et ainekavade osa koostades ei ole kooliõppekavades suudetud järgida kõiki riikliku õppekava nõudeid. On lepitud olukorraga ning nõu ja jõu puudumise tõttu enamasti loobutud ka sihipärasest arendustööst. Kooliõppekavade ainekavade koostajad pole leidnud lahendust, mis teeks ainekava neile endile heaks abimaterjaliks. Abi pole ka senistest kooliõppekava koostamist suunavatest kirjutistest. See ajendaski kogumikku kokku panema, et kaardistada küsimused, mille vastuseid tuleks edasi otsida.

Eestikeelse õppe eesmärgistamise rühmatöödest

Riiklikus õppekavas ei ole sätestatud õppe ega kasvatuse erijooni klasside kaupa. Klassitasandi otsused ja kirjeldused esitatakse kooliõppekavas, otsused konkreetset õppeaastat ja klassi silmas pidades õpetaja(te) töökava(de)s. Õpilaste individuaalsete erisuste tasandit võidakse silmas pidada nii kooliõppekavas kui ka õpetaja(te) töökava(de)s, individuaalseid arenguvajadusi arvestatakse rohkem individuaalses õppekavas.

Õppe-eesmärkide ja õpitulemuste klasside kaupa kirjeldamisel on õpetajatööd toetavaid lahendusi vähe. Levinud on riikliku õppekava sätestuste täiendamine kooliõppekavas fraasidega *eakohasel tase-mel, õpitud teemade piires*. Oletatavasti jääb õpitulemuste määramise pearaskus õppeveerandi või tunni kavandamise faasi. Olla

võib, et kooliõppekava ja töökavade arenduses pole selle valdkonnani veel jõutud ning *miks*-küsimuse konkretiseerimiseks arvatakse esialgu piisavat riikliku õppekava sättest ning õppekirjanduse kaudu täpsustavast. Välishindamisel taseme- ja riigieksamitöodes on ju aluseks riiklik õppekava.

Eestikeelse õppe sisseadmisel jäetakse teatud osa aineõppest samas klassis venekeelseks. Tõenäoliselt loodetakse sel viisil kindlamini saavutada riiklikus õppekavas kehtestatud ainealased õpitulemused.

Seminari rühmatöö eesmärk oli saada näiteid eesti keele ja õppeaine konkreetsete eesmärkide ning õpitulemuste ootustest eestikeelse õppe sisseadmisel. Eesmärkide ja õpitulemuste sõnastused võiksid saada vastava õppe- ja arendusmaterjali aluseks.

Ülesanne oli sõnastada täiendusena riiklikus õppekavas esitatule eestikeelse aineõpetuse (ja eesti keele õppe) eesmärgid kooliastmeti; määrata ühe kooliastme eestikeelse aineõppe (ja eesti keele õppe) õpitulemused klassiti.

Rühmatööd tegi kolm rühma. Kooliastmete eesmäärke sõnastades tuli pakkuda lahendusi põhikooli kõigile kolmele kooliastmele, õpitulemuste puhul kasutati oma rühmas kavandatud eesmäärke.

Rühmatöö hüpoteesid

- Õppe eesmärgistamist ja õpitulemuste määramist ei pea õpetajad oma töö parema tegemise eelduseks (ei ole kujunenud eesmäärke ja tulemusi eristavaid sõnastusmalle; eesmäärke ega tulemusi ei vaadatud kindlaid õppevaldkondi silmas pidades, omavahelistes seostes, arengus; suhestamine pädevustega on puudulik).
- Eestikeelse õppe sisseadmisel on konkretiseerimata, miks seda tehakse ja mis peaks eesti keele õppes muutuma.

Rühmatöö kokkuvõtted

A. Esimese kooliastme eestikeelse aineõppe ja eesti keele õppe eesmärgid ning õpitulemused (täiendus riiklikule õppekavale)

Valdkond	Eesmärk	Õpitulemus
Õpihuvi	<ul style="list-style-type: none"> • Äratada huvi keeleõppe vastu. • Kujundada positiivne suhtumine eesti keele õppimisesse. • Kujundada valmisolekut keeli õppida. • Tekitada huvi eesti kultuuri vastu. 	
Hääldus	<ul style="list-style-type: none"> • Kujundada õiget hääldust. 	
Lugemine		2. klass <ul style="list-style-type: none"> • Loeb arusaadava diktsiooniga ja selge hääldusega. • Oskab moodustada küsimusi, neile vastata ja toimida saadud sõnumi kohaselt.
Kõnelemine		2. klass <ul style="list-style-type: none"> • Oskab pildi järgi jutustada. 3. klass <ul style="list-style-type: none"> • Oskab enda ja kaaslaste kohta õpitud sõnavara piires teavet anda. • Oskab loetu, kuulatu ja nähtu põhjal küsimustele vastata. • Oskab õpitud teksti ümber jutustada. • Oskab nimetada ja kirjeldada esemeid, olendeid, nähtusi.
Suhtlemine	<ul style="list-style-type: none"> • Julgustada suhtlema eesti keeles. • Luua võimalusi suhelda oma eakaaslastega eesti keeles (sõpruskoolid, naabrid, sõbrad jt). • Vabastada õpilased keelekasutushirmudest. 	1. klass <ul style="list-style-type: none"> • Suhtleb lihtsamates suhtlusolukordades.
Kirjutamine		1. klass <ul style="list-style-type: none"> • Kirjutab lihtsamaid sõnu (nimi, perekonnanimi jne). 2. klass <ul style="list-style-type: none"> • Oskab sõnastada tähtpäevakaarti.
Kuulamine		1. klass <ul style="list-style-type: none"> • Oskab kuulata eestikeelset kõnet.
Temaatiline keeleoskus	<ul style="list-style-type: none"> • Õpetada vajalikku keeleoskust meid ümbritsevaga seoses (loodus, inimesed, kodumaa jm). 	1. klass <ul style="list-style-type: none"> • Saab aru ainespetsiifilisest baassõnavarast. • On omandanud esmased teadmised Eestist laiemas kultuurikontekstis.

Näitlikustamine	• Pakkuda täiskasvanute käitumiseeskujusid.	
Avatus	• Kujundada avatud õpikeskkond.	
Õpilaseks kujunemine	• Teadvustada õpilase statuuti. • Kujundada õppimise alusoskused.	
Eduelamus	• Saavutada toimetulekutunne.	

B. Teise kooliastme eestikeelse aineõppe ja eesti keele õppe eesmärgid ning õpitulemused (täiendus riiklikule õppekavale)

Valdkond	Eesmärk	Õpitulemus
Õpihuvi	<ul style="list-style-type: none"> • Püüda jõuda selgusele eesti keele omandamise isiklikes huvides ja püüdlustes. • Leida sobiv harrastus, mis toetab eesti keele õpet ja eestikeelset suhtlemist. • Teadvustada eesti kultuuri tundmise vajadust. 	• Teadvustab eesti kultuuri tundmise vajadust, huvitub eesti kultuurist.
Mitmekultuurilisus	• Suhtuda lugupidavalt teistesse rahvastesse, nende kultuurisse ja keelesse.	
Koostöö	• Õppida teistest rahvustest õpilaste ja õpetajatega tegema koostööd eesti keeles.	• Oskab teha koostööd.
Sõnavara	• Laiendada ainesõnavara.	
Teabe hankimine	<ul style="list-style-type: none"> • Õppida hankima vajalikku teavet eri teabeallikatest (meedia jm). • Õppida lugema ja mõistma eri liiki tekste (õpikutekst, ilukirjandus, ajaleheartiklid jm). 	• Hangib vajalikku teavet eri infoallikatest (klassiti iseloomulikumat).
Suhtlemine	• Õppida kasutama keelt eri olukordades: raamatupoes, raamatukogus jne.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Oskab suhelda.</i> • <i>Kasutab eri olukordades (raamatupoes, raamatukogus jm) keelt otstarbekalt.</i>
Kirjutamine	• Õppida end kirjalikult väljendama.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Oskab end väljendada kirjalikult.</i> • Oskab kirjutada 4., 5. ja 6. klassi loodusõpetuses (vm aines) õpitud teemadel. • Oskab end kirjalikult väljendada, nt 4. klassis aasta-aegu kirjeldada.
Kõnelemine		<ul style="list-style-type: none"> • Oskab kõnelda 4., 5. ja 6. klassi loodusõpetuses (vm aines) õpitud teemadel. • Oskab jutustada paikkonna vaatamisväärsustest ja sündmustest.
Analüüs	• Õppida teavet analüüsima.	• <i>Oskab olla kriitiline maailmas toimuva vastu.</i>
Süntees	• Õppida nähtusi seostama.	• <i>Seoste loomine ühiskonnas, maailmapildi kujudamine.</i>

C. Kolmanda kooliastme eestikeelse aineõppe ja eesti keele õppe eesmärgid ning õpitulemused (täiendus riiklikule õppekavale)

Valdkond	Eesmärk	Õpitulemus
Õpihuvi	<ul style="list-style-type: none"> Saavutada keeleoskus tasemel, mis võimaldab eri olukordades eesti keeles suhelda ning oma keeleoskust iseseisvalt täiendada. 	<ul style="list-style-type: none"> Suhtleb kesktasemel. Väärtustab ja tunneb eesti kultuuri.
Kodakondsus	<ul style="list-style-type: none"> Eesti kodakondsus. 	<ul style="list-style-type: none"> Väärtustab end kui Eesti riigi kodanikku. Tunneb end Eesti Vabariigi täisväärtusliku kodanikuna. Soovib olla Eesti kodanik.
Edasine karjäär	<ul style="list-style-type: none"> Suurendada karjääri võimalusi. 	<ul style="list-style-type: none"> Tuleb toime muutuvus õpi- ja töökeskkonnas.
Sõnavara		<ul style="list-style-type: none"> Omandab eesti keeles õpetatavate ainete baassõnavara.
Lugemine		<ul style="list-style-type: none"> Oskab lugeda ainetekste ja mõistab neid.
Kuulamine		<ul style="list-style-type: none"> Mõistab ainetekste kuulmise järgi.
Kirjutamine		<ul style="list-style-type: none"> Oskab kirjutada ja end suuliselt väljendada (ainetes).
Keele valdamine	<ul style="list-style-type: none"> Saavutada keeleoskus tasemel, mis võimaldab jätkata õpinguid eesti keeles. 	<ul style="list-style-type: none"> Suudab jätkata õpinguid eesti keeles.
Kõnelemine		<ul style="list-style-type: none"> Avaldab enese ja rühma seisukohti. Oskab ennast ainealaselt väljendada ja esitada erinevaid seisukohti.
Õpioskused	<ul style="list-style-type: none"> Õppida iseseisvalt lahendama ülesandeid ja korraldama oma õpitegevust. 	
Enesehindamine		<ul style="list-style-type: none"> On adekvaatse enesehinnanguga eesti keele ja kultuuri tunnetamisel, kavandab sellest lähtuvalt oma õpi- ja elutee.

Rühmatöö kommentaarid

- Rühmatöö kulgu ja tulemusi näitavad, et õppe-eesmärkide ja õpitulemuste määramises on palju läbirääkimata valdkondi, kooliõppekavasse kirjutatu ei suuna tegelikku koolielu. Teatakse, et eesmärgid ja tulemused on kusagil kirjas, kuid ei suudeta neid reprodutseerida. Ei suudeta meelde tuletada ka nende määramise reeglistikku. Eestikeelne aineõpe ei pruugi täita õpilaste, õpetajate, kooli, lapsevanemate, kooli pidaja, Haridus- ja Teadusministeeriumi ega Eesti riigi ootusi, sest selle sisseadmine on eesmär-

gistamata, seega puudub tulemuslikkuse hindamise alus.

2. Eestikeelse õppe rakendamisega on tekkinud materjale, arendusideid ja probleeme, mille analüüsimisega peab kiirustama, et määrata sellega seonduvad ressursid, kasutada olemasolevaid mõistlikult ning arendada välja puuduvad.

**III.
EESTI KOOLI TULEVIKULE
MÕELDES: ARVE TULEVIKUST,
OLEVIKUST JA MINEVIKUST**

1. Päevase õppevormiga üldhariduskoolide õpilaste arvu prognoos

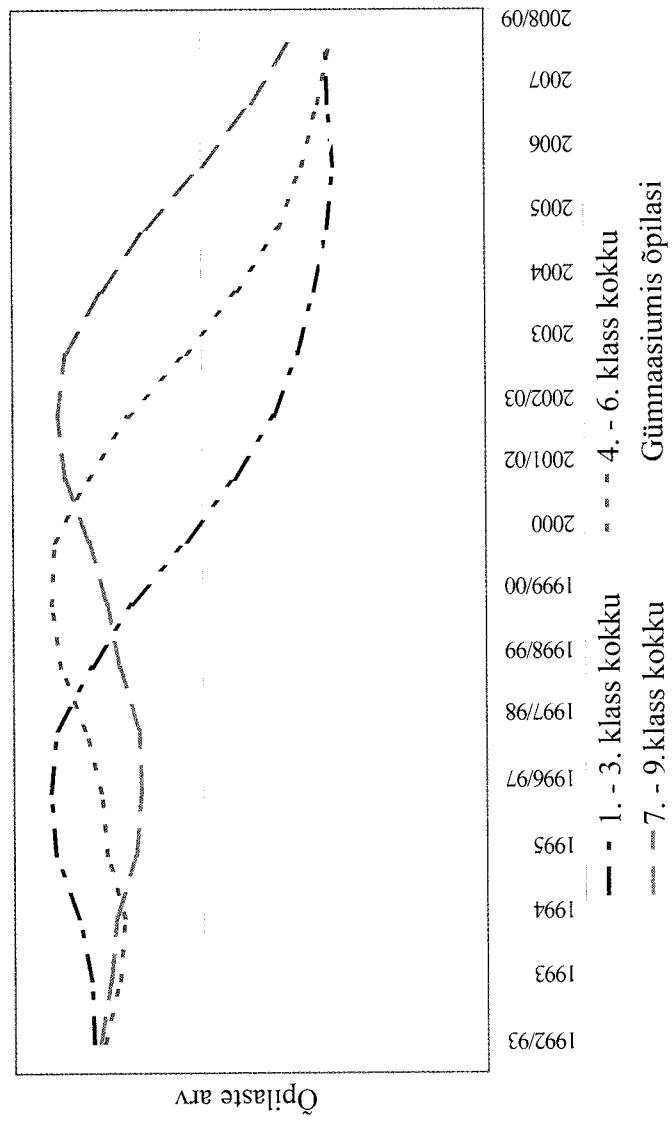
(juhul kui gümnaasiumisse astub 64,95% põhikooli 9. klassi õpilastest (viimase nelja aasta keskmine))

KLASS	Prognoos----->																		
	1992/93	1993	1994	1995	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000	2001/02	2002/03	2003	2004	2005	2006	2007	2008/09	2009	2010/11
1	20483	21311	21954	22905	22036	21266	18954	17573	15161	13832	13343	12874	12236	11892	12178	12844	12000	12000	12000
2	20274	20252	20973	21648	22385	21698	20946	18808	17632	15159	13793	13168	12705	12076	11736	12018	12675	11842	11842
3	20862	20272	20197	21000	21633	22432	21791	21085	18882	17574	15215	13786	13161	12698	12069	11730	12012	12668	11836
1.-3. klass kokku	61619	61835	63124	65553	66054	65396	61691	57466	51675	46565	42351	39828	38102	36667	35984	36592	36687	36511	35679
4	18210	20286	20063	20033	20927	21557	22479	21727	21133	18903	17525	15132	13710	13089	12629	12003	11666	11946	12599
5	20615	17864	20079	19831	19817	20763	21463	22503	21780	21205	18966	17382	15009	13599	12982	12526	11906	11571	11849
6	21652	20662	18116	20273	19970	20087	21024	21692	22692	21950	21292	19112	17516	15124	13703	13082	12622	11997	11660
4.-6. klass kokku	60477	58812	58258	60137	60714	62407	64966	65922	65605	62058	57783	51626	46235	41811	39314	37611	36194	35514	36108
7	20259	21051	20210	17954	20017	19763	19986	20958	21823	22835	22132	21061	18904	17326	14960	13554	12940	12485	11867
8	20941	19405	20560	19775	17696	19866	19684	19938	20818	21583	22457	21804	20749	18624	17069	14738	13354	12749	12300
9	19755	19317	18385	19295	18778	17054	19071	19167	19309	20019	20682	21533	20908	19896	17859	16367	14132	12805	12224
7.-9. klass kokku	60955	59773	59155	57024	56491	56683	58741	60063	61950	64437	65271	64398	60561	55846	49888	44660	40426	38038	36392
Põhikool kokku	183051	180420	180537	182714	183259	184486	185398	183451	179230	173060	165405	155852	144898	134324	125186	118864	113307	110064	108178
10	11232	11895	12122	11455	12327	12179	10859	12372	12586	12668	12851	13434	13987	13580	12923	11600	10631	9180	8317
11	9526	10011	10536	10488	10166	11171	10819	9786	11155	11291	11467	11557	12082	12579	12214	11622	10432	9561	8256
12	6382	6690	9180	9905	9909	9665	10501	10232	9213	10593	10755	10830	10916	11411	11881	11535	10977	9853	9030
Gümnaasiumis õpilasi Kokku	27140	28596	31838	31848	32402	33015	32179	32390	32954	34552	35073	35822	36985	37571	37017	34758	32041	28594	25603
Kokku õpilasi	210191	209016	212375	214562	215661	217501	217577	215841	212184	207612	200478	191674	181883	171895	162203	153621	145348	138657	133781

Allikas: Haridus- ja Teadusministeeriumi statistika

2. Päevase õppevormiga üldhariduskoolide õpilaste arvu prognoos

Õpilaste arv kooliastmeti



3. Vene õppekeelega õpilaste arv klassiti maakondade kaupa üldhariduskoolide päevases õppevormis
1996/97–2002/2003

Maakond	Õpilaste arv klassides												Kokku		
	Aasta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12
Tallinn	1996		2499	2860	2887	2963	3120	3040	2964	2348	2556	1614	1382	1315	29548
	1997		2264	2423	2817	2846	2919	3105	3028	2870	2286	1537	1480	1315	28890
	1998		1731	2220	2404	2836	2836	2910	3087	3010	2786	1411	1346	1383	27960
	1999		1604	1712	2224	2385	2869	2842	2942	3101	2963	1644	1273	1280	26839
	2000		1327	1610	1715	2191	2385	2843	2835	2956	3032	1827	1526	1219	25466
	2001		1208	1330	1592	1706	2213	2414	2828	2842	2881	1817	1626	1466	23923
	2002		1274	1200	1340	1589	1718	2207	2411	2807	2734	1659	1686	1601	22226
	Harjumaa		401	456	343	509	431	419	452	325	366	163	167	136	4168
	1997		372	391	454	354	514	439	408	457	298	155	147	4136	
	1998		267	361	388	458	351	514	411	407	409	126	140	3967	
	1999		247	264	372	383	445	351	501	408	396	195	118	3804	
	2000		196	245	271	359	389	460	363	500	386	178	172	3631	
	2001		189	195	251	273	366	380	475	363	470	162	152	3444	
	2002		213	192	197	254	262	356	389	453	350	196	147	3150	
Ida-Virumaa	1996	5	2207	2483	2426	2510	2380	2185	2291	2144	2290	1110	987	787	23805
	1997		1961	2176	2476	2389	2470	2379	2152	2267	2068	1280	1006	948	23572
	1998		1629	1927	2170	2446	2397	2467	2353	2157	2193	1112	1113	961	22925
	1999		1428	1612	1924	2147	2434	2360	2431	2356	2080	1217	1018	1070	22077
	2000		1110	1366	1608	1917	2139	2384	2343	2424	2268	1214	1068	975	20816
	2001		1064	1132	1353	1594	1895	2128	2414	2312	2325	1370	1120	1031	19738
	2002		1068	1063	1123	1328	1586	1896	2101	2342	2250	1344	1221	1072	18394
	Jõgevamaa		37	48	38	50	38	40	44	42	46	37	17	15	427
	1997		38	48	44	44	35	42	44	40	42	20	12	417	
	1998		23	37	35	49	44	28	38	40	38	22	18	384	
	1999		26	24	36	31	45	40	31	37	36	23	21	368	
	2000		18	26	24	37	33	42	42	34	36	17	22	352	
	2001		19	18	26	24	37	42	38	38	29	24	15	315	

Õpilaste arv klassides

Maakond	Aasta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Kokku	
Järvamaa	1996		17	15	18	15	16	20	22	26	28	15	16	24	232	
	1997		10	18	18	18	16	14	19	25	25	21	16	14	214	
	1998		6	9	19	16	19	16	14	19	23	17	19	14	191	
	1999		4	7	11	14	18	19	15	14	16	15	14	17	164	
	2000		2	5	5	10	14	16	19	14	13	15	15	12	140	
	2001		4	4	4	6	11	15	16	19	13	13	10	15	130	
	2002			9	2	3	5	10	14	14	16	10	11	10	104	
	1996		31	37	22	42	44	52	41	46	44	28	38	21	446	
	1997		22	33	39	19	40	46	51	41	51	23	25	34	424	
	1998		24	23	32	38	19	40	48	49	38	32	16	25	384	
1999		17	24	24	30	39	21	37	43	44	14	31	14	338		
2000		20	19	24	25	28	38	23	35	44	28	14	29	327		
2001		13	21	18	23	24	35	25	28	33	12	23	12	267		
2002		13	13	19	20	22	23	23	29	26	24	17	10	20	236	
Lääne-Virumaa	1996		98	123	143	126	111	158	172	110	132	73	54	57	1357	
	1997	7	103	99	125	130	123	108	156	171	114	87	62	48	1333	
	1998		67	110	102	123	144	133	100	160	163	50	65	54	1271	
	1999		67	67	103	107	121	138	118	105	138	76	39	59	1138	
	2000		54	64	64	113	109	126	140	119	96	53	59	32	1029	
	2001		45	54	65	70	113	112	135	143	99	41	49	53	979	
	2002		40	45	50	64	76	118	108	125	132	48	39	48	893	
	1996		12	11	12	15	17	16	16	16	10	15		8	10	142
	1997		7	10	11	12	17	17	17	15	16	10	15		8	138
	1998		9	6	12	13	15	17	17	19	11	19		9	9	130
1999		11	2	8	14	18	14	14	21	16	12	10		9	135	
2000		3	12	2	6	17	12	12	13	19	18	6		9	117	
2001		4	3	3	1	7	7	15	14	12	16		7	8	97	
2002			5	3	9	2	9	9	16	16	10			6	76	
Põlvamaa	1996		12	11	12	15	17	16	16	10	15		8	10	142	
	1997		7	10	11	12	17	17	15	16	10	15		8	138	
	1998		9	6	12	13	15	17	19	11	19		9	9	130	
	1999		11	2	8	14	18	14	21	16	12	10		9	135	
	2000		3	12	2	6	17	12	13	19	18	6		8	117	
	2001		4	3	3	1	7	7	15	14	12	16		7	97	
	2002			5	3	9	2	9	9	16	16	10		6	76	

		Õpilaste arv klassides													Kokku
Maa-kond	Aasta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Viljandimaa	1996		12	11	17	13	19	34	38	28	34	13	19	21	259
	1997		12	12	11	17	13	22	33	35	24	20	11	17	227
	1998		16	7	11	8	17	13	21	31	33	12	16	11	196
	1999		3	14	7	13	8	19	15	17	32	18	10	15	171
	2000		6	3	3	6	13	7	19	14	19	25	16	10	152
	2001		3	6	6	3	14	6	11	7	19	11	13	21	129
	2002		5	4	4	5	3	14	6	13	9	15	10	10	104
Võrumaa	1996		15	15	10	20	17	18	27	27	28	27	18	17	239
	1997		21	18	17	12	19	18	16	27	20	19	25	17	229
	1998		6	22	17	14	13	19	16	18	28	16	19	25	213
	1999		14	9	20	17	15	16	16	18	17	21	14	17	194
	2000		10	13	7	21	18	14	16	19	19	13	17	15	182
	2001		8	6	6	11	18	19	14	18	20	13	14	17	164
	2002		6	7	7	6	10	8	15	17	17	13	18	12	141
Eesti kokku	1996	5	5857	6634	6544	6842	6799	6654	6724	5728	6156	3512	3117	2773	67345
	1997	12	5283	5733	6584	6448	6746	6794	6566	6609	5547	3570	3179	2952	66023
	1998		4156	5177	5709	6569	6440	6740	6716	6554	6362	3186	3125	2995	63729
	1999		3783	4108	5183	5662	6558	6409	6722	6700	6387	3678	2915	2989	61094
	2000		3055	3707	4098	5140	5649	6490	6380	6706	6504	3830	3339	2787	57685
	2001		2822	3071	3675	4077	5144	5650	6511	6366	6452	3888	3456	3196	54308
	2002		2902	2819	3061	3646	4069	5135	5620	6388	6134	3662	3532	3333	50301

Vene õppekeelega õpilaste % õpilaste koguarvust	Eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste koguarv
31,2%	215661
30,4%	217501
29,3%	217577
28,3%	215841
27,2%	212184
26,2%	207612
25,1%	200478

Allikas: Haridus- ja Teadusministeeriumi statistika

Tallinna Mustamäe I Lasteaed-Algkool	kehaline kasvatus kodulugu kunst	28 28	2 1	21 21	3 1	20 20	3 1	34 34	2 1											103 54	10 2							
Tallinna Mustamäe II Lasteaed-Algkool	kehaline kasvatus kodulugu käsitöö matemaatika muusikaõpetus kunstiõpetus loodusõpetus inimeseõpetus	12 12 12 12 12 12	3 3 4 2 1 1	15 15	1 1	22 22	1 1	12 12	1 1											12 34 61 12 12 12 12	3 2 6 4 2 1 1							
Tallinna Mustamäe Reaalgümnaasium	Eesti geograafia eesti keel ja kirjandus eesti kirjandus kehaline kasvatus	24 24	2 2	44 44	2 3	38 44	2 3	61 61	4 4	77 77	3 3	4 4	68 68	4 4	101 101	4 4	115 115	1 4	62 62	3 1	93 93	3 1	59 59	4 1	40 3			
Tallinna Musfjõe Gümnaasium	kunst lastekirjandus muusikaõpetus ühiskonnaõpetus loodusõpetus inimeseõpetus	39 39	2 2	32 32	2 2			60 60	1 1	65 65	1 1	27 27	1 1	34 34	1 1	37 37	1 1									98 163 71 60 60	3 4 4 1 1	
Tallinna Pae Gümnaasium	Eesti ajalugu eesti kirjandus eesti kultuurilugu					47 47	2 2			57 57	1 1															267 57	8 1	
Tallinna Pae Gümnaasium	eesti kirjandus eesti kultuurilugu									71 71	1 1	65 65	1 1								62 62	1 1	52 52	1 1	30 30	2 2	185 321	3 5
Tallinna Pae Gümnaasium	eesti kirjandus tööõpetus														21 21	2 2					36 36	2 2	27 27	2 2			93 21	6 2
Tallinna Pae Gümnaasium	muusikaõpetus	17	1	22	1	22	1	38	1																		99	4
Tallinna Pae Gümnaasium	eesti kultuurilugu muusikaõpetus																				77 77	3 3					77 97	3 3
Tallinna Valdeku Gümnaasium	eesti muusika loodusõpetus									35	1	50	1														27 85	1 2

Tartu Slaavi Gümnaasium	28	1	34	1	45	1	46	1										75	1					153	4		
muusikaõpetus																											
Vaiga Vene Gümnaasium	24	2	24	3	27	3	31	2	27	3	25	2	42	2	45	2									87	4	
kehaline kasvatus	24	2	24	2	27	2	31	2	27	1	25	1													158	15	
laulmine	24	2	24	4	27	4	31	2	27	5	25	3													158	10	
matemaatika	24	3	24	1	27	1	31	1	27	1	25	1													100	15	
kunstiõpetus	24	1	24	2	27	2	31	2	27	2	25	1													158	6	
ühiskonnaõpetus	24	2	24	2	27	1	31	2	27	2	25	3													25	1	
loodusõpetus	24	2	24	2	27	1	31	2	27	2	25	3													158	12	
arvutiõpetus	24	2	24	2	27	2	31	2	27	2	25	3													52	2	
tööõpetus	24	2	24	2	27	1	31	1	27	1	25	3													158	13	
inimeseõpetus							27	1	27	1															85	3	
Viljandi Vene Gümnaasium	5	0	4	0	5	0	3	2	14	2	6	0													104	14	
kehaline kasvatus											6	1													20	2	
kunstiõpetus											6	1													10	1	
Võru Vene Gümnaasium	6	2	7	2	6	3	10	4	8	4	15	4													141	40	
eeski keel ja kirjandus			7	3	6	3	10	3	8	3																31	12
kehaline kasvatus			7	1	6	1	10	1	8	1																31	4
kodulugu							6	1	10	1																31	4
kunst							6	1	10	1																16	2
kunst/tööõpetus			7	2	6	2	10	1	8	2	15	2														46	9

Allikas: Haridus- ja Teadusministeeriumi statistika

5. Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega üldhariduskoolides 1998/1999. õppeaastal (päevane õpe)

Linnad/ maakonnad	Vene õppe- keelega ja sega- koolide arv	Koolid, kus õpetatakse aineid eesti keeles	Neis õpetatavate ainete arv					
			1	2	3	4	5	6
Harjumaa	9	2	1	1	-	-	-	-
Tallinn, sh	43	17	7	3	5	1	1	-
Lasnamäe	12	5	4	-	-	-	1	-
Mustamäe	8	4	2	1	1	-	-	-
Kesklinn	9	1	-	1	-	-	-	-
Põhja-Tallinn	8	2	1	-	1	-	-	-
Haabersti	5	4	-	-	3	1	-	-
Nõmme	1	1	-	1	-	-	-	-
Kristiine	1	-	-	-	-	-	-	-
Ida-Virumaa	12	4	-	2	1	-	1	-
Kohtla-Järve	14	6	-	-	1	1	4	-
Narva	14	1	1	-	-	-	-	-
Sillamäe	4	-	-	-	-	-	-	-
Jõgevamaa	3	2	-	-	2	-	-	-
Järvamaa	1	1	1	-	-	-	-	-
Läänemaa	1	-	-	-	-	-	-	-
Lääne-Virumaa	5	2	1	-	-	1	-	-
Põlvamaa	2	1	1	-	-	-	-	-
Pärnumaa	1	1	-	-	1	-	-	-
Pärnu	2	1	1	-	-	-	-	-
Raplamaa	1	-	-	-	-	-	-	-
Tartumaa	5	-	-	-	-	-	-	-
Tartu	6	4	1	1	1	-	-	1
Valga	3	1	1	-	-	-	-	-
Viljandi	1	1	1	-	-	-	-	-
Võru	1	1	1	-	-	-	-	-
KOKKU	128	62 (48,4%)	24	10	16	4	7	1

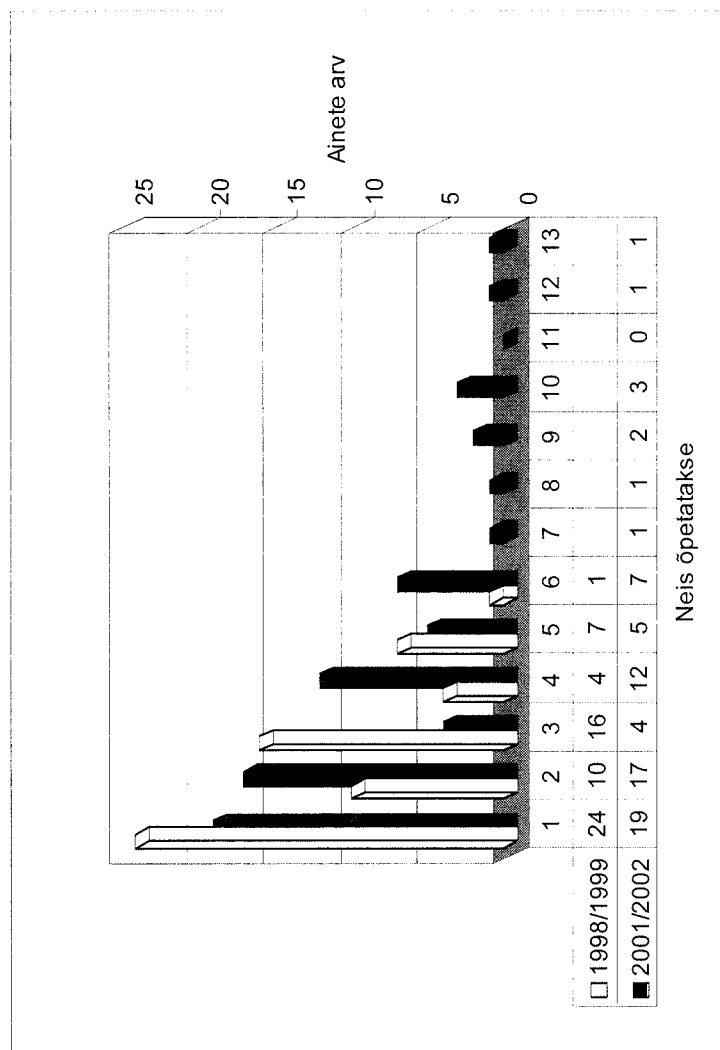
Allikas: Haridus- ja Teadusministeeriumi statistika

6. Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega üldhariduskoolides 2001/2002. õppeaastal (päevane õpe)

Linnad/ maakonnad	Vene õppe- keelega ja sega- koolide arv	Koolid, kus õpetatakse aineid eesti keeles	Neis õpetatavate ainete arv																		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13						
Harjumaa	9	6	2	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Tallinn, sh	41	31	8	6	2	5	5	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-		
Lasnamäe	12	10	5	3	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Mustamäe	8	7	1	3	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Kesklinn	7	5	1	-	-	1	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-		
Põhja-Tallinn	7	3	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-		
Haabersti	5	5	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-		
Nõmme	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Kristiine	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Ida-Virumaa	10	4	-	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Kohtla-Järve	10	7	3	1	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-		
Narva	13	4	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Sillamäe	3	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Jõgevamaa	2	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Järvamaa	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Läänemaa	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-		
Lääne-Virumaa	5	3	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Põlvamaa	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Pärnumaa	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Pärnu	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Tartumaa	3	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Tartu	6	5	-	2	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1		
Valga	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Viljandi	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Võru	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
KOKKU	112	73 (65,2%)	19	17	4	12	5	7	1	1	1	2	3	-	-	-	-	-	1		

Allikas: Haridus- ja Teadusministeeriumi statistika

7. Eestikeelse aineõppe osakaalu muutumine vene õppekeelega koolides ja segakoolides
1998/99. ja 2001/02. õppeaastal



Allikas: Haridus- ja Teadusministeeriumi statistika

KOKKUVÕTTEKS

Õppekavatöö on suunanud pedagooge hindama senist arendustöö mahtu ja tulemusi, oma suutlikkust pidevate muutustega sammu pidada. See on koolirahva, nende koolitajad ja haridusametnikud seadnud silmitsi tõdemusega, et arendustöö oli, on ja jääb, selle seisu ning arenguvajadusi on ikka ja jälle vaja üle vaadata ning arendustööd on raske jätkata üksnes missioonitundest ja kampaaniatena.

Arendustöö on muutunud tähtsaks kõigil töökohtadel. Sellega seonduva koormuse probleemid üritatakse lahendada parema töökorraldusega, harvem uue või lisaametikoha loomisega. Aasta-aastalt on koolitöö sise- ja välismõjurite hulk kasvanud.

Üks õpetaja 2–4 tunniga eri klassides ning nn normkoormust ületava koormusega ja osakoormusega (ühes või mitmes koolis töötavate) töötajate rohkus teevad arendustegevuse keerukamaks. Samas on suurenenud koolide erinevused, mis nõuavad partneritelt üksteise paremat tunDMAõppimist ning väärtuste ja tegevuste kooskõlastamist. Kõik see võib tekitada ka teatud mõjurite tasalülitamise ootuse.

Koolivõrgu muutused (tingitud õpilaste arvu vähenemisest) ning muud tegurid sunnivad otsima uusi õppekava põhimõtete rakendamise ja soovitud tulemuste saavutamise teid. See paneb taas süüvima ka riikliku õppekava teksti, eriti selle üldosasse. Pedagoog on igavene otsija, õppekavatöö igavene otsimine.

Tundub, et kooliarendustöös oleme just jõudnud/jõudmas etappi, kus tavapärasele tunnitööle lisandunud tegevuste maht ületab inimliku taluvuse, ka mõistlikkuse piiri. Kindlasti on neid pedagooge ja koole, kes tahaksid oma eripära veelgi paremini välja arendada, ning neid, kes ootavad rohkemat etteantust, enam tsentraliseeritust. Kõigi laste huvide kaitsmine eeldab minu arvates olukordade analüüsi ning üldistuste alusel teatud piirangute ja reeglite korrastamist uuel tasandil.

Kohalikud omavalitsused on huvitatud oma piirkonna koolide tulemuslikkusest. Tavaliselt tähtsustatakse nn akadeemilist edukust (tasemetööde ja riigieksamite tulemusi), mis teeb kooli populaarseks vanemate silmis. Õpilaste arvu üldine vähenemine ei tähenda aga saavutatud kvaliteedi säilitamiseks piisavaid rahalisi tagatisi mainekalegi koolile. See asjaolu koos teadmise, kui tähtis on kooli olemasolu piirkonna arengule, tõstab esile vajaduse vaadelda koolitööd koolide koostöö ja ühise ressursikasutuse aspektist. Nii peaks kasvama ka kooli pidaja osalus kooli arengukava ja kooliõppekava uuendamises, nende kavade elluviimise toetamises.

Arengukava ja õppekava uuendades juhinduvad kool ja omanik kooli missioonist, ka neil juhtudel, kui missioon või esmaülesanded on sõnastatud veel ebaselgelt. Siis toimub arendustöögi muutlikke prioriteete ja toimetulekut taganud *status quo*'d silmas pidades.

Piirkonna arengusuundumused, õpilaste ja õpetajate arvu prognoos, õppekeskkonna nõuetekohasus on märksõnad, mis kooli pidaja kooli elu suunamisega senisest tihedamalt seovad. Kooli pidajail ja koolijuhtidel tuleb põhjalikult läbi mõelda oma personalipoliitika, sh personali koolituspoliitika, õppekeskkonna parandamise vajadused ja võimalused, k.a allikapõhise õppe ning väljaspool kooli ruume toimuva õppe laienemisega seonduv. Töövõimalus jääb koostöö- ja arenguvõimelistele pedagoogidele. Õpetajakoolituses tähtsustub ümberõpe. Nii eesti kui ka vene õppekeelega koolis jäävad kõigepealt tööta klassiõpetajad, kui nad end aineõpetajaks ei koolita.

1992. aasta rahvahäätusel vastuvõetud põhiseaduse järgi on eesti rahvas Eesti riigi kindlustamise ja arendamise sidunud eesti rahvuse ja kultuuri säilimisega. Mitmerahvuselises riigis toetavad eesti rahvuse ja kultuuri säilimist eesti keele riigikeele staatus, eesti keele tulemuslik õpe nii eesti kui ka muu õppekeelega koolis, juba lapsepõlves kujunenud suhtlemine ja koostöö eri rahvuste vahel.

Viimastel aastatel on üha selgemini hakatud teadvustama eesti ja vene õppekeele koolide koostöö tähendusrikkust. Koostöö on laienemas üldisematele pedagoogilistele teemadele, tunnetatakse kasu üksteise kogemustest ja õppe-metoodilistest arendustest. Sagedasemaks hakkavad muutuma õpetajate vahetused, aineõpetaja töökoormuse jaotumine vene ja eesti õppekeele kooli vahel. Eesti keele kui teise keele õppe efektiivsed meetodid, eestikeelse aineõppe toeks loodud vahendid aitavad õpet ja kasvatust huvi- ja jõukohasemaks muuta ka eesti õppekeele koolis. Pikemat perspektiivi silmas pidavad koolivõrgu, õppekirjanduse, õpetajakoolituse ja kaadriotsused peaksid senisest rohkem arvesse võtma eesti ja vene õppekeele koolide ning nende vajaduste lähenemist.

Suurenenud on õppekavaarendust käsitlevate trükiste arv. Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum (EPAM) on Integratsiooni Sihtasutuse välisabiprojekti "Mitmekultuuriline Eesti" ning haridusprogrammide keskuse tellimisel ja finantstoetusel loonud andmebaasi (vt www.tpu.ee/epam), mis sisaldab teavet ja annotatsioone Eesti pedagoogikaajakirjades (Haridus, Kooliuuenduslane, Kooruke ja Iva) ning raamatuis avaldatud (eesti- ja venekeelsete) kirjutiste kohta alates 1996. aastast.

Esmajoones on andmebaasis õppekava ja arengukava koostamist, rakendamist ja hindamist toetavaid publikatsioone ning materjale. Pidades silmas vene õppekeele koolide õpetajaskonda, on valikuala laiendatud. Artiklivalik peaks aitama orienteeruda nii Eesti praegusaegses kui ka varasemas haridus- ja kultuurisituatsioonis, vahendama taustinfot, milleta kooli- ja õppekavaarendus on mõeldamatu.

Õppekavamaterjalide andmebaas, mida pidevalt täiendatakse, aitab pedagoogikakirjutiste suures hulgas temaatiliselt orienteeruda, kuid ei ütle kasutajale ette, mis seisukohti tuleks pidada järgimisväärses. Mõni artikkel annab enesekindlust ja -usku (*meie tegime ka kunagi nii; meie lahendus on parem*), teine eeskujuga, kolmandast saab ideid, mida oma töös edasi arendada.

Õppekava arendustöös on ülesandeid, mille lahendamiseks on teema ammendatud, ja ülesandeid, mis nõuavad tähelepanu ka mitme aasta vältel.

Kooli pidajal aitab arendustöös osalemine selgemini teadvustada oma osa kooli missiooni järgimisel.

Õppekavatöö moodustab suure osa paljude õpetajate üldtööajast.

Kooliastme, kooli kokkulepetest kasvavad maakondlikud ja üleriigilised lahendused.

Üleilmastumine tähtsustab mitme keele oskust, sallivust erinevuste suhtes.

Suur osa lapse potentsiaalset hääbub ebakohase arengukeskkonna tõttu.

Eesti keele õpe peaks olema tähenduslik ja kultuuriliselt rikastav, seotud vahetute kogemuste ja õppimismõnuga.

Rühmatöö loob soodsad võimalused keeleõppeks mis tahes aine kaudu.

Tulemuslik õpe on tähendusrikas õpe.

Usalduslik, hirmuta ja mõnus õhkkond on tunni esmane nõue.

Eestikeelne aineõpe on peaaegu kõigis vene õppekeelega koolides.

Eestikeelse aineõppe seos eesti keele õppega on vähene.

Koolid ootavad eestikeelse aineõppe sätestamist riiklikus õppekavas, mis tooks kaasa ka sellealase täienduskoolituse, õppe- ja metoodikamaterjalid.

Kooli arengukava ja õppekava arendusmudeleid on aidanud kujundada mitmed üleriigilised pikaajalised projektid.

Eesti keele ja eestikeelse õppe toeks ootavad koolid rohkem tuge väljastpoolt; koolisiseste lahenduste kujundamiseks tehakse vähem sihipärast tööd.



Tasuta jagamiseks