

Õppekava (ümber)kujundamine

Ülevaade OECD projekti

„Haridus 2030“ temaatilistest analüüsides



Eessõna

Õppekava on võimas hoob, millega saab mõjutada õpilaste tulemuslikkust ja heaolu ning valmistada neid ette edukas olemiseks ja tuleviku kujundamiseks. Õppekavaga luuakse eeldused ühtlase õppekvaliteedi saavutamiseks haridustüüpide ja vanuserühmade üleselt ning aidatakse kaasa võrdsete võimaluste loomisele haridussüsteemis. Samuti annab õppekava suunad õpetajatele ja toetab nende tööd, aitab hõlbustada õpetajate ja lapsevanemate suhtlust ning tagab hariduse eri tasandite vahel järjepidevuse.

Ent samal ajal võib õppekava õpilaste ja õpetajate loovust ja toimevõimekust ka piirata juhul, kui neil pole piisavalt ruumi oma huvide ja eesmärgitunnetuse uurimiseks. Kui õppekava aastaid ei muudeta, võib tekkida olukord, kus see pole vajalikul määral uuenduslik ega toeta ühiskonnas toimunud muutusi. Seetõttu kujundavad riigid õppekava korrapäraselt ümber, et tagada selle asjakohasus õpilaste ja koolivälise maailma jaoks.

2015. aasta paiku hoogustus maailmas arutelu üleilmastumise ja rände teemadel, samuti kliimamuutuste ja tehnoloogiliste edusammude, näiteks tehisintellekti üle. Selle taustal hakkasid riigid uuesti läbi mõtlema, milliseid pädevusi õpilased tulevikus vajavad ja kuidas saaks neid pädevusi õppekava kaudu kõige paremini kujundada. Pealegi, kuigi õppekava oli pikka aega peetud suurte panuste ja tundliku poliitilise mõjuga ülimalt riigisiseseks küsimuseks, oli selleks ajaks tehtud selgesti kindlaks vajadus panna alus tõendusbaasile, mis toetab riike õppekava kujundamise süsteemsete protsesside loomisel.

Et aidata riikidel neile küsimustele vastata, andis Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) hariduspoliitika komitee organisatsiooni sekretariaadile ülesande ajakohastada OECD võtmepädevuste määratlusi ja valikut ning teha õppekavade rahvusvaheline võrdlev analüüs. Nii oligi projekt „Hariduse ja oskuste tulevik 2030“ („Haridus 2030“) algatatud.

Projekt koosneb mitmest osast, mida kõiki iseloomustab tulevikku suunatud vaade. „Haridus 2030“ pakub tuge nende riikide haridussüsteemidele, kes püüavad reageerida pidevalt muutuvale maailmale. Projekt tugineb tipptasemel teadusuuringutele, rahvusvahelistele andmetele ja riikide näidetele, mis on kogutud ekspertidelt ja huvirühmadelt. Teiste seas on andnud panuse valitsuste esindajad, õpetajad ja koolijuhid, õpetajate koolitajad, rahvusvahelised organisatsioonid, sotsiaalpartnerid, arvamusiidrid, teadusekspertid ning, mis kõige tähtsam, õpilased ise.¹

Projekti eesmärk on toetada riike, kes otsivad vastuseid tulevikku vaatavatele küsimustele.

- **Milliseid teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtushinnanguid on vaja selleks, et mõista muutuvat maailma, selles edukalt tegutseda ning kujundada seda parema tuleviku suunas aastaks 2030?**
- **Kuidas saaks tõhusalt ümber kujundada hariduspoliitika ning välja kujunenud tavad selleks, et toetada noorte õppimist ja heaolu muutavas ühiskonnas ja majanduses?**

Vastus esimesele küsimusele sisaldub tulevikku suunatud terviklikus õpperaamistikus „[OECD õppekompass 2030](#)“. Kompassi alustalad on kolm igas eluvaldkonnas rakendatavat pädevust: **uue väärtuse loomine, pingete ja dilemmade lahendamine ning vastutuse võtmine**. Need kolm pädevust on praeguse COVID-19 pandeemia ajal asjakohasemad kui kunagi varem nii õpilaste kui ka õpetajate, lapsevanemate ja kõigi teiste jaoks, kes püüavad tüürida läbi meie igapäevaelu ebakindluse, ebaselguse

¹Teavet töömeetodite ning andmekogumise ja -analüüsi kohta saab aadressilt <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.

ja keerukuse. On aeg teha kindlaks, kas igaühel meist on kujunenud need pädevused, et suudaksime vormida paremat tulevikku ning tegutseda enda, teiste ja meie planeedi heaolu nimel.

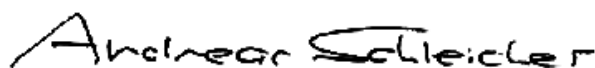
COVID-19 pandeemia on võimendanud ka praeguste haridussüsteemide nõrku külgi, eeskätt teinud avalikuks üha kasvavad lõhed hariduses. See on toonud esile tungiva vajaduse leida teistsuguseid võimalusi, mille abil saada hakkama puudujääkidega hariduse kättesaadavuses ja kvaliteedis. COVID-19 tõttu on võimaluste analüüsi kiirendatud, et muuta võimalikult asjakohaseks toimetulek olemasolevate katsumustega, eriti sellega, mis toob **õppekava (ümber)kujundamise keskmesse õpilase heaolu**. Õppekavaarenduse kuues analüüsis käsitletakse järgmisi teemasid:

- toimetulek viivitusega, mis on praeguse õppekava ja tulevaste vajaduste vahel;
- õppekava ülekoormatuse probleem;
- võrdsete võimaluste tagamine õppekavauuenduste kaudu;
- õppekava paindlikkus ja autonoomia;
- väärtushinnangute juurutamine õppekavas;
- ökosüsteemil põhineva käsituse kasutuselevõtt õppekava ümberkujundamiseks ja rakendamiseks.

Igas analüüsis on sünteesitud parim kättesaadav teaduskirjandus, tuginedes paljudele rahvusvaheliselt võrreldavatele andmeallikatele ja riikide rikkalikele näidetele. Analüüsides on kirjeldatud praegusi vaateid õppekavade ümberkujundamisele, tuues esile ühised kogetud probleemid ja vastu võetud paljutõotavad strateegiad ning toetudes peamistele õppetundidele, mis on saadud riikide kogemustest.

Muidugi on riikide kontekst väga erinev ning õppekavade ümberkujundamine erineb riigiti loomulikult ja paratamatult. Sellegipoolest näitab projekti „Haridus 2030“ õppekavaanalüüs, et riigid puutuvad selles sageli kokku sarnaste probleemidega ja et võib leida palju sellist, mida nad saavad üksteise kogemustest õppida.

Õppekava **süsteemne ja tõenduspõhine** kujundamine ja rakendamine pakub tõenäoliselt parima võimaluse õpilaste selliste teadmiste, oskuste, hoiakute ja väärtushinnangute arendamiseks, mida neil on vaja oma tuleviku kujundamiseks ja edukaks muutmiseks. Mainitud analüüsisari viib meid sellele ühisele eesmärgile lähemale.



Andreas Schleicher

hariduse ja oskuste direktor

peasekretäri hariduspoliitika erinõunik

Sisukord

Eessõna.....	2
„Hariduse ja oskuste tulevik 2030“	5
„OECD õppekompass 2030“	5
Õppekava ümberkujundamine aastaks 2030.....	8
Mis on õppekava?.....	9
Milliseid teemasid käsitletakse?	21
Millised arenduspõhimõtted jäävad püsima?.....	26
Abiks analüüside lugemisel.....	33
Kasutatud allikad.....	34

Tabelid

Tabel 1. Uus normaalsus hariduses.....	8
Tabel 2. Õppekavade üldine struktuur ja maht riigiti.....	11

Joonised

Joonis 1. Arenguuskumus ja õpilaste edasijõudmine.....	6
Joonis 2. „OECD õppekompass 2030“	7
Joonis 3. Õppekavaanalüüsi traditsiooniline raamistik. Kolmepoolne mudel	12
Joonis 4. „Hariduse 2030“ ökosüsteemil põhinev käsitlus – mitu üksteisega pesastunud süsteemi	13
Joonis 5. Projekti „Haridus 2030“ õppekavaanalüüsi ökosüsteemil põhinev käsitlus	16
Joonis 6. Globaalne pädevus kavandatud (kirjapandud) õppekavas.	17
Joonis 7. Suhteline tulemuslikkus PISA globaalsete pädevuste kognitiivses testis pärast õpilaste lugemis-, matemaatika- ja loodusteaduste tulemuslikkuse arvessevõttu.....	17
Joonis 8. 21. sajandi pädevused ja õppekavade põhimõisted.....	22
Joonis 9. Läbivaid teemasid riikide õppekavades.....	24
Joonis 10. Universaalselt kujundatud õppimine	24
Joonis 11. Arenduspõhimõtted.....	26

„Hariduse ja oskuste tulevik 2030“

OECD projekti „Hariduse ja oskuste tulevik 2030“ üldeesmärk on vastata hariduse suurtele küsimustele.

- **Mis-küsimused:** mis tüüpi pädevusi (teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtushinnanguid) vajavad tänapäeva õpilased individuaalse, ühiskondliku ja keskkonnaga seotud heaolu tuleviku kujundamiseks?
- **Kuidas-küsimused:** kuidas kujundada õppekeskkondi, mis neid pädevusi edendavad, st kuidas kujundada ja rakendada tulevikku suunatud õppekavu?

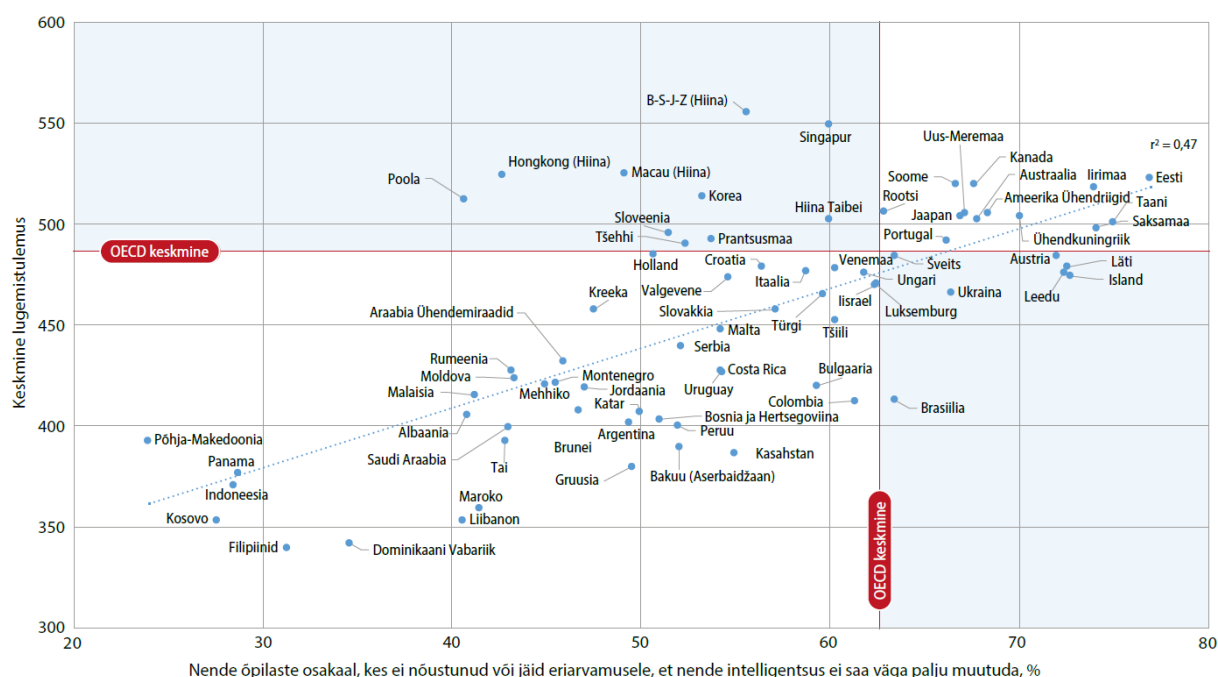
Projekti esimeses etapis töötati välja põhimõtete raamistik, mille alusel kavandati tulevikuvisioon õppimisest aastani 2030. Sellest raamistikust sai „**OECD õppekompass 2030**“, mis loodi 2019. aastal.

„OECD õppekompass 2030“

„OECD õppekompassis 2030“ on esitatud **hariduse tulevikuvisioon**. Raamistik on valminud koostöös paljude riikide valitsuste esindajate, teadusekspertide, koolijuhtide, õpetajate, õpilaste ja sotsiaalpartneritega, kes on tõeliselt huvitatud positiivsete haridusmuutuste toetamisest.

Õppekompass aitab saavutada **hariduse laiemaid eesmärke** ning selles on määratud kindlaks **pädevused, mida õppijad vajavad isiklikuks eduks tulevikus ja parema tuleviku kujundamiseks** (st eneseteostuseks ning panuse andmiseks kogukondade ja planeedi heolusse). Õppekompassi metafoor on võetud kasutusele sihiga rõhutada õpilaste vajadust õppida tulema iseseisvalt toime üha muutlikumates, ebakindlamates, keerulisemates ja mitmetähenduslikumates keskkondades ja olukordades ning ise leidma sisulisel ja vastutustundlikul moel suuna parema tuleviku poole, selle asemel et lihtsalt saada õpetajatelt täpseid korraldusi või suuniseid.

Õppekompassi keskmes on terminid **õpilaste toimevõimekus (agentsus)** ja **kaastoimevõimekus (kaasagentsus)**. Õpilastel tuleb kujundada endas sihikindlust ja vastutustunnet, mis toetavad neid õppimises ja siirdumisel täiskasvanuella. Õpilaste toimevõimekus määratletakse kui **võime, tahe ja veendumus (nt arenguuskumuse mõtteviis) soodsalt mõjutada oma elu ja ümbritsevat maailma**. See tähendab suutlikkust seada eesmärk, reflekteerida ja tegutseda vastutustundlikult muutuste juhtimiseks. Toimevõimekus seisneb ise aktiivses tegutsemises, selle asemel et lasta kellelgi enda kallal tegutseda; ise kujundamises, selle asemel et lasta ennast kujundada; ise vastutustundlike otsuste ja valikute tegemises, selle asemel et aktsepteerida pimesi teiste otsuseid. Kui õpilased on ise õppimise subjektid, on neil suurem õpimotivatsioon ning suurema tõenäosusega püstitavad nad oma õppimise eesmärgid ning õpivad, kuidas õppida, omandades hindamatu oskuse kogu eluks (vt joonis 1).



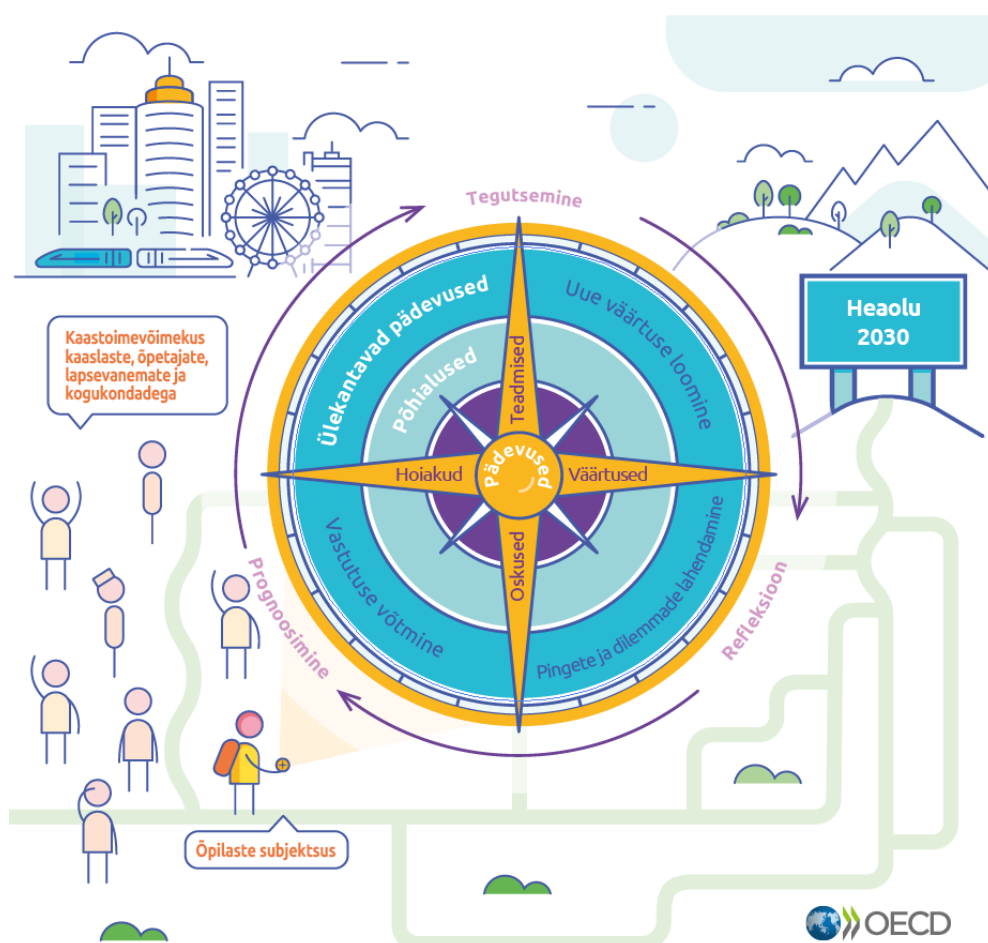
Joonis 1. Arenguskusumus ja õpilaste edasijõudmine

Allikas: PISA, 2018.

Õpilased kujundavad, arendavad ja kasutavad oma toimevõimekust sotsiaalses kontekstis ning suhetes. Nad õpivad, tuginedes vastastikustele suhetele oma eakaaslaste, õpetajate, perede ja kogukondadega, kes kõik on õpilastega vastastikmõjus ning suunavad neid heaolu poole. See tervikuna moodustab kaastimevõimekuse (vt joonis 2).

Õppekompassi osad on põhialused, ülekantavad pädevused ning prognoosimise, tegutsemise ja refleksiooni tsükkel (OECD, 2019).

- **Põhialused** on põhiteadmised, oskused, hoiakud ja väärtushinnangud, mis on eeldused selleks, et õppida kogu õppekava ulatuses. Nende hulka kuuluvad kirjaoskus ja arvutusoskus, samuti digitaalne kirjaoskus ja andmekirjaoskus, füüsiline ja vaimne tervis ning sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused.
- Õppijatel on vaja kujundada ettekujutus iseendast maailmas. Et kohaneda keerukuse ja ebakindlusega ning suuta kujundada paremat tulevikku, peavad igal õppijal olema teatud **ülekantavad pädevused**. Need on spetsiifilised pädevused, mis võimaldavad õpilastel areneda ja reflekteerida seisukohti ning on vajalikud selleks, et õppida muutuvat maailma kujundama ja anda sellesse panus. Uue väärtuse loomine, vastutuse võtmine, pingete, dilemmaide ja vastuolude lahendamine ning kompromisside saavutamine on selliste pädevuste näited.
- **Prognoosimine-tegutsemine-refleksioon** on tsükline korduv õppeprotsess, mille käigus õppijad arendavad pidevalt pädevusi, prognoosides tulevikuvajadusi või püstitades hüpoteese, tegutsedes, reflekteerides oma tegevust ja kohandades selle alusel tegevust. See tsükkel on õpilastele ülekantavate pädevuste arendamise kiirendi, mis aitab pidevalt parandada mõtlemist ning tegutseda kollektiivse heaolu nimel eesmärgipäraselt ja vastutustundlikult.



Joonis 2. „OECD õppekompass 2030“

Õppekompassis esitatud ülekantavad pädevused (uue väärtuse loomine, vastutuse võtmine ning pingete ja dilemmade lahendamine) on muutunud COVID-19 pandeemia ajal õpilaste, õpetajate ja vanemate jaoks olulisemaks kui kunagi varem.

Projekti „Haridus 2030“ oli juba täheldatud haridussüsteemide viimastel aastatel esile kerkinud uuendusi, mis loovad visiooni uuest normaalsusest hariduses (vt tabel 1). Pandeemia on märkimisväärselt kiirendanud uuenduste ja uute võimaluste arengut ning sellised algatused on tulnud ka käibe, nihutades koos loodud visiooni tegelikkusele lähemale.

Tabel 1. Uus normaalsus hariduses

Tunnus	Traditsiooniline haridussüsteem	Uut normaalsust väljendav haridussüsteem
Haridussüsteem	Haridussüsteem on iseseisev üksus	Haridussüsteem on osa suuremast ökosüsteemist
Vastutus ja huvirühmade kaasamine	Tehtud otsused põhinevad valitud inimrühmal , mistõttu on ainult need inimesed aruandekohustuslikud ja vastutavad tehtud otsuste eest Tööjaotus (direktorid juhivad kooli, õpetajad õpetavad, õpilased kuulavad õpetajaid ja õpivad)	Otsuste tegemine ja vastutus on jagatud huvirühmade, sealhulgas vanemate, tööandjate, kogukondade ja õpilaste vahel Jagatud vastutus (kõik tegutsevad koos ja võtavad vastutuse õpilase hariduse eest ning ka õpilased õpivad oma õppimise eest vastutama)
Tõhusus ja õppekorralduse kvaliteet	Enim väärtustatud on tulemused (õpilaste edasijõudmist ja saavutusi hinnatakse näitajatenä, mis aitavad hinnata süsteemi aruandekohustuslikkuse ja süsteemide parendamise aspektist) Fookus on õppeedukusel	Tulemuste kõrval väärtustatakse ka protsessi (peale õpilaste edasijõudmise ja saavutuste tunnustatakse nende õpikogemusi väärtusena omaette) Fookus ei ole mitte üksnes õppeedukusel, vaid ka õpilaste terviklikul heaolul
Õppekavaarendus ja õppimise toetamine	Lineaarne ja standardne edenemine (õppekava koostatakse standardse, lineaarse õppimis-edenemismudeli põhjal)	Mittelineaarne edenemine (tunnustatakse, et igal õpilasel on oma õpitee ning kooliteed alustades on igaühel erinevad eelteadmised, oskused ja hoiakud)
Järelevalve fookus	Aruandluse ja nõuetekohasuse väärtustamine	Nii süsteemi vastutusvõimelisus kui ka selle uuendused (nt pidev täiustamine sagedase tagasiside kaudu kõigil tasanditel)
Õpilaste hindamine	Standardsed testid ja hinded	Eri tüüpi hindamised, mida kasutatakse erinevatel eesmärkidel
Õpilaste roll	Õppida, järgides õpetajate juhiseid, ja selle kaudu kujuneb õpilase autonoomia	Õpilane on toimevõimekas ja aktiivne osaleja koostöös õpetajaga

Märkus. Selle teabe animeeritud versiooni leiate veebisaidilt www.youtube.com/watch?v=9YNDnkpH_Ko.

Allikas: *OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes*, tabel 2, p 14 (OECD, 2019; OECD Education and Skills YouTube channel, 22 October 2019).

Õppekava ümberkujundamine aastaks 2030

„OECD õppekompass 2030“ ei ole hindamis- ega õppekorraldusraamistik. Selles sätestatud pädevuste edukaks toetamiseks peavad haridussüsteemid ise kujundama tulevikku suunatud õppekavad, mis sobivad kohalikkude konteksti ja on seal asjakohased. Selle toetuseks tehti projekti „Haridus 2030“ teises etapis rahvusvaheline võrdlev analüüs, mille tulemusena on valminud kuus „Haridus 2030“ õppekava-teemalist analüüsi. Fookuses oli ka kaks õppeainet: 2019. aastal ilmus kehalise kasvatus ja tervise-õpetuse analüüs (OECD, 2019) ning ilmumas on matemaatika õppimist käsitlevate dokumentide analüüs (OECD, ilmumas).

Õppekava ümberkujundamine on riikides üks poliitiliselt tundlikumaid ja suuremate panustega reforme ning vastupanu muutustele on sageli palju tugevam kui soov muutuda. Õppekava nähakse tihti kui midagi, mille kohta on igaühel midagi öelda, ning leidub palju vastakaid arvamusi selle kohta, mida peaksid õpilased koolis õppima. Õppekava muutmises on oma osa paljudel huvirühmadel, mitte ainult õpetajatel ja õpilastel, kes puutuvad õppekavaga kokku otseselt. Vanematel on kindel arusaam sellest, mida peaksid nende lapsed õppima. Teaduseksperdidel on seisukohad selle kohta, mida peaksid õpilased eri vanuses õppima, ja ülikoolidel ootused selle kohta, mida peaksid õpilased oskama kooli lõpetades. Tööandjatel on ootused selle kohta, mida peaksid inimesed suutma teha tööle asudes, ja poliitikudki on võib-olla andnud valimislubadusi, mis hõlmavad teatud muudatusi õppekavas.

Kuna mängus on nii palju huve, peetakse õppekava muutmist sageli poliitiliseks lahinguks (Alexander & Flutter, 2009). Isegi väike soovitus, sealhulgas õppeaja pikendamine kasvõi tunni võrra, võib tekitada

vaidlusi, kuna see on kellegi kahjuks (nt väheneb teise õppeaine õpetamise aeg ühe tunni võrra). Niisugune vaade põhineb veendumusel, et **õppekava ümberkujundamine on olemasolevas ruumis nullsummamäng**. Arvatakse, et õppekavadokument kui õigusakt loob kuidagi poliitilise tasakaalu, ja seetõttu peetakse sageli kõige turvalisemaks võimaluseks säilitada praegune olukord.

Et iga õpilane saaks tulevikus edukalt areneda, on vaja olukorda pöördeliselt muuta, eemaldudes ettekujutusest, et õppekava ümberkujundamine on nullsummamäng, ja taotlede **uut tasakaalu-seisundit, millest võidavad kõik**. Selle visiooni elluviimine nõuab mõtteviisi ulatuslikku muutmist.

- **Esiteks peaksid kõik huvirühmad endalt pidevalt küsima, kellele on õppekava mõeldud.** Õppekavaarenduse keskmesse tuleb seada õpilaste vajadused, seisukohad ja toimevõimekus, õpikogemused ja -tulemused, samuti heaolu (vt allpool arenduspõhimõtete loetelu). Õppekavaarenduses õpilaste huvidest lähtumine aitab hoida ära rutakad lahendused ning allajäämise poliitilistele lahingutele ja kompromissidele. Otsustajatel tuleb arvestada, et eelneva eiramisel on sotsiaalne ja majanduslik hind ning kaalukad tagajärjed õpilastele ja ühiskonnale laiemalt.
- **Teiseks peaksid kõik huvirühmad mõistma, et õppekava on elav ja arenev tööriist.** Õppekavadokumenti võib pidada olemuselt staatiliseks, kuid laiemalt vaadates on õppekava nii dünaamiline kui ka interaktiivne. Õppekava loob vastastikmõju selles kirjapandud sisu ja õpilaste (taust, kogemused ning õppe- ja heaoluga seotud tulemused), õpetajate (pedagoogilised ja hindamisotsused ja -tavad), koolijuhtide (otsused ajakavade haldamise kohta), vanemate (tugi õpilastele kodus) ning väljaspool kooli olevate inimeste (kogukonnaliikmed, kes aitavad õpilastel õppekava sisu reaalses olukordades omandada) vahel. See mitmemõõtmeline ja -suunaline vaade õppekavale tugineb õppimise ökosüsteemil põhinevale käsitusele õppekavaarenduses. Õppekava muutmist tuleks mõista osana suuremast ökoloogilisest muutusest, milles nõuab protsessi juhtimine palju loomulikumat lähenemisviisi kui ainult ülalt alla otsuste tegemist.
- **Kolmandaks, kuna õppekava muutmine võib olla üks poliitiliselt kulukamaid reforme, võib poliitikakujundajatel olla kasu paljude teadusvaldkondade uurimistulemustest** (st mitte ainult politoloogia, vaid ka neuroteaduste, käitumisökonomika ja kompleksüsteemide uurimistulemustest). Need teadusharud võivad anda infot näiteks õppekava muutmise protsesside juhtimiseks (nt poliitiliste tingimuste muutumine võib põhjustada huvirühmade tasakaalu muutuse, mis omakorda mõjutab seda, millistes aspektides vastab õppekava õpilaste vajadustele praegu ja tulevikus). Tõenduspõhised uuringud võivad aidata kaasa huvide konfliktide leevendamisele ja osalisele maandamisele, kuid poliitökonoomia vaade eeldab, et poliitilisi huve ei saa reformiprotsessides kunagi täielikult välistada. Seetõttu tuleb õppekavaarenduse ettepanekute väljatöötamisel suhtuda poliitökonoomia vaatesse tõsiselt, tagamaks, et ettepanekud oleksid poliitiliselt elujõulised ja haridussüsteemi peamised huvirühmad oleksid nendega igati nõus.

Mis on õppekava?

Õppekava määratluse kohta ei ole ühtset kokkulepet ja määratlus vaidlustatakse sageli. Kuigi õppekava võib väga laialt määratleda kui õpilaste koolis saadud kõigi õppekogemuste kogusummat, on see tegelikult keeruline, mitmemõõtmeline nähtus ja vajalik on märksa nüansirikkam määratlus.

Selle keerukuse arvestamiseks on projektis „Haridus 2030“ püütud õppekava määratleda kolmest aspektist: need aspektid on **kaasav** (hõlmates nii ametlikku kui ka variõppekava), **mitmekihiline** (käsitledes õppekava eri aspekte ning selle nii kohustuslikku kui ka mittekohustuslikku sisu) ning **dünaamiline, terviklik ja mitmesuunaline** (eelistades ühesuunalisele, paindumatule nn tööstusmudelile pigem ökosüsteemil põhinevat õppekavakäsitust).

Kaasav: ametlik ja variõppekava

Õppekava määratluse mõõtmete arv on eri uuringutes ja kontekstides erinev. Eristada saab ametlikku ja variõppekava. Variõppekava osutab lahknemisele selles, mida õpilastele selgesõnaliselt ja tahtlikult

õpetatakse (ametlik õppekava), ning selles, mida nad tegelikult õpivad (Jackson, 1968). Variõppekava tähistab kaudseid või väljaütlemata akadeemilisi, sotsiaalseid või kultuurilisi sõnumeid, mida õpilastele koolis edastatakse. Need võivad olla sõnumid võimuhierarhia ja ühiskonna standarditega mугanemise kohta, samuti kultuurilised veendumused sugude, rasside ja teiste rühmade või kogukondade esindajate kohta.

Mitmekihiline: kohustuslik ja/või mittekohustuslik

Õppekavade maht ja struktuur võib riigiti märkimisväärselt erineda, kuid õppekavade ühised elemendid on:

- hariduslikud eesmärgid (sisu),
- pedagoogilised suunised,
- hindamise alused.

Sageli koostavad riigid õppekava põhidokumendi, milles on kirjas õppekava alused. Põhidokumendi ulatus sõltub riigis kokku lepitud struktuurist. Mõnes riigis täiendatakse põhidokumenti eraldi kõrgetasemeliste dokumentidega, mis sisaldavad näiteks hindamisjuhiseid (vt tabel 2). Riigid erinevad veel selle poolest, millised õppekavaelemendid on kohustuslikud ja millised mitte. Kõigis tabelis 2 loetletud riikides on kehtestatud kohustuslikud hariduslikud eesmärgid ja õppesisu (esitatud õppekava põhidokumendis või eraldi dokumentides). Põhja-Iirimaa (Ühendkuningriik) esitab ka mõne mittekohustusliku eesmärgi või osa sisust eraldi dokumentides.

Palju vähemates riikides ja majanduspiirkondades on sõnastatud kohustuslikud pedagoogilised suunised või hindamise alused. Hindamise alused on kohustuslikud ainult Eestis, Taanis, Norras ja Ontarios (Kanada). Pedagoogilised suunised on kohustuslikud ainult Costa Ricas.

Tuleb pidada silmas, et riikide lähenemisviisid ei välista üksteist. Näiteks Ontario (Kanada) õppekavas on kohustuslikud ja mittekohustuslikud hindamise alused kombineeritud.

Tabel 2. Õppekavade üldine struktuur ja maht riigiti

	Sisaldub õppekava põhidokumendis		Sisaldub eraldi dokumendis	
	Kohustuslik	Mittekohustuslik	Kohustuslik	Mittekohustuslik
Hariduslikud eesmärgid ja õppesisu	OECD: Austraalia, Eesti, Holland, Iirimaa, Jaapan, Korea, Mehhiko, Norra, Ontario (Kanada), Poola, Portugal, Põhja-Iirimaa (Ühendkuningriik), Quebec (Kanada), Rootsi, Soome, Šotimaa (Ühendkuningriik), Tšehhi, Tšiili, Türgi, Ungari, Wales (Ühendkuningriik) Partnerriigid: Brasiilia, Costa Rica, Hiina, Hongkong (Hiina), India, Kasahstan, Venemaa Föderatsioon	–	OECD: Austraalia, Briti Columbia (Kanada), Portugal, Quebec (Kanada), Taani, Tšiili, Türgi, Uus-Meremaa Partnerriigid: Argentina, Hongkong (Hiina), Venemaa Föderatsioon	OECD: Põhja-Iirimaa (Ühendkuningriik)
Pedagoogilised suunised	–	OECD: Eesti, Mehhiko, Ontario (Kanada), Portugal, Soome, Uus-Meremaa Partnerriigid: Hongkong (Hiina), Kasahstan	Partnerriigid: Costa Rica	OECD: Austraalia, Iirimaa, Norra, Ontario (Kanada), Põhja-Iirimaa (Ühendkuningriik), Taani, Tšiili, Türgi, Uus-Meremaa Partnerriigid: Argentina, Hongkong (Hiina), India
Hindamise alused	OECD: Eesti, Ontario (Kanada)	OECD: Eesti, Jaapan, Mehhiko, Põhja-Iirimaa (Ühendkuningriik), Soome, Türgi, Uus-Meremaa Partnerriigid: Hiina, Costa Rica, Hongkong (Hiina), India, Kasahstan, Venemaa Föderatsioon	OECD: Norra, Ontario (Kanada), Taani	OECD: Briti Columbia (Kanada), Jaapan, Korea, Šotimaa (Ühendkuningriik), Ungari, Uus-Meremaa Partnerriigid: Argentina, Costa Rica, Hongkong (Hiina)

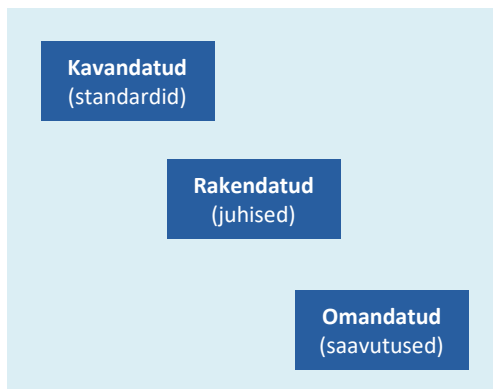
Allikas: õppekavapoliitika küsimustiku andmed (Policy Questionnaire on Curriculum, PQC).

Dünaamiline, terviklik ja mitmetasandiline: kavandatud, rakendatud, saavutatud jne

Traditsiooniliselt on õppekava analüütilistes käsitlustes keskendutud selle kolmele põhitasandile (Travers ja Westbury, 1989; Schmidt *et al.*, 1996) (vt joonis 3):

- **kavandatud (ehk kirjapandud) õppekava** viitab valitsuse dokumentidega kehtestatud ametlikele seisukohavõttudele selle kohta, mida õpilased peavad õppima ja milliseks saama ning kuidas nad peavad tegutsema. Tavaliselt on need haridusministeeriumi osakondade või nendega samaväärsete asutuste välja antud õppekavastandardid või juhendid. Neile ametlikele dokumentidele tuginevad sageli õpikukirjastajad, kes koostavad standardite alusel õpikute peatükid ja nendega kaasnevad harjutused, mida võidakse kasutada õppetöös;

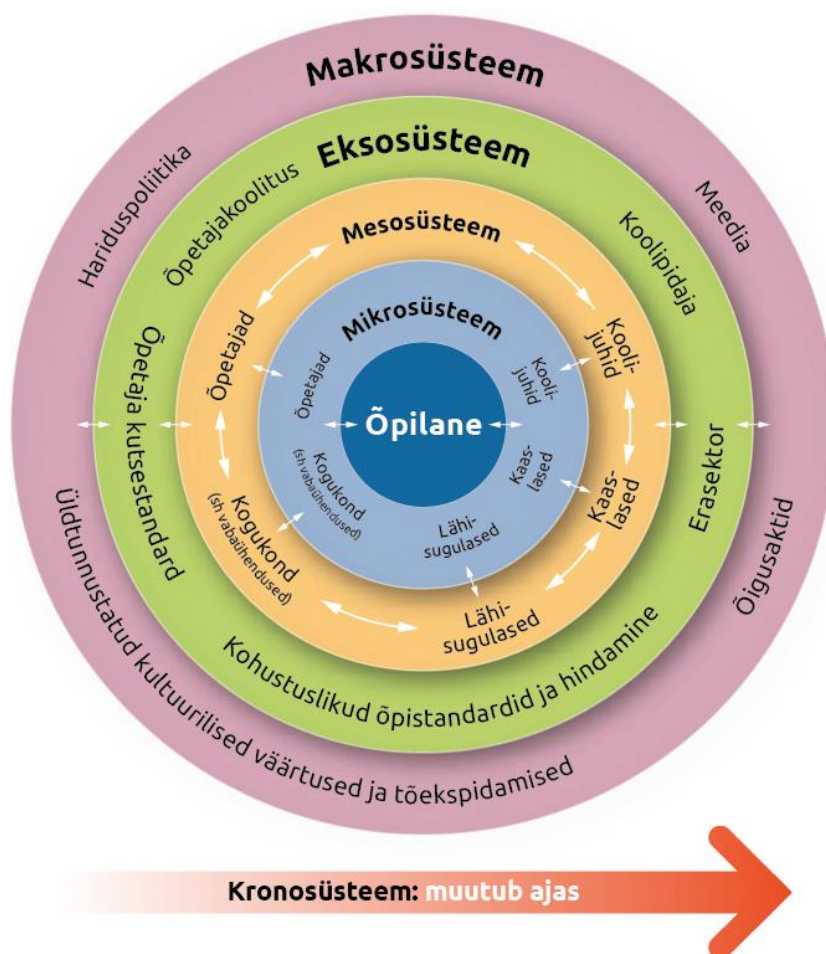
- **rakendatud (ehk õpetatud) õppekava** viitab sellele, kuidas viiakse õppekava klassiruumis ellu. Õpetajad tõlgendavad õppekava sisu ja standardeid, tuginedes sageli õpikutele ja muudele õppekavaressurssidele, et kujundada õppekogemust, sealhulgas õppimist ja heaolu õpilaste jaoks ja koos nendega;
- **omandatud (ehk saavutatud) õppekava** viitab sellele, mida õpilased suudavad demonstreerida sellest, mida nad on õppinud. Omandatud õppekava võib mõista kavandatud ja rakendatud õppekava lõppväljundina.



Joonis 3. Õppekavaanalüüsi traditsiooniline raamistik. Kolmepoolne mudel

Allikas: Schmidt *et al.*, 1996.

OECD projekti „Haridus 2030“ õppekavaanalüüsis tugineti kirjeldatud kolmetasandilisele mudelile ning laiendati seda, töötades välja ökosüsteemil põhineva käsituse, milles on võetud arvesse paljusid huvirühmi ja nende vastastikmõju (Bronfenbrenner, 1979). Õppekavaanalüüsi ökosüsteemil põhineva käsituse alusel mõtestatakse indiviidi mõjutavat keskkonda kui mitmetasandilist pesade süsteemi, mis mõjutab tema arengut otseselt ja kaudselt kogu elukaare jooksul. See annab tunnistust keerulisest tegelikkusest: õppekava hõlmab laiemalt koolide, õpetajate, õpilaste, perekondade, kogukonna ja ühiskonna mitmesuunalist vastastikmõju (vt joonis 4).



Joonis 4. „Hariduse 2030“ ökosüsteemil põhinev käsitlus – mitu üksteisega pesastunud süsteemi

Allikas: kohandatud Bronfenbrenneri järgi (1979), edasi arendanud OECD „Haridus 2030“ töörühm.

Mikrosüsteem	Mikrosüsteem on õpilast ümbritsev lähim keskkond, mis hõlmab inimsuhteid ja vahetut vastastikmõju lähiümbrusega (nt kool, kodu, naabruskond). Kavandatud õppekava rakendamise kontekstis ilmneb vastastikmõju peamiselt klassiruumi tasandil õpilaste suhtluses õpetajate ja kaaslastega ning neilt kõigilt õppides, samuti õppetegevuste ja -materjalide, hinnangute ja muude kanalite kujul, mille kaudu puutuvad õpilased õppekavaga kokku. Nad võivad õppekavaga suhestuda veel õppekavaväliste ja muude kooliväliste tegevuste käigus koos oma kogukonna või pere ja lähedastega.
---------------------	--

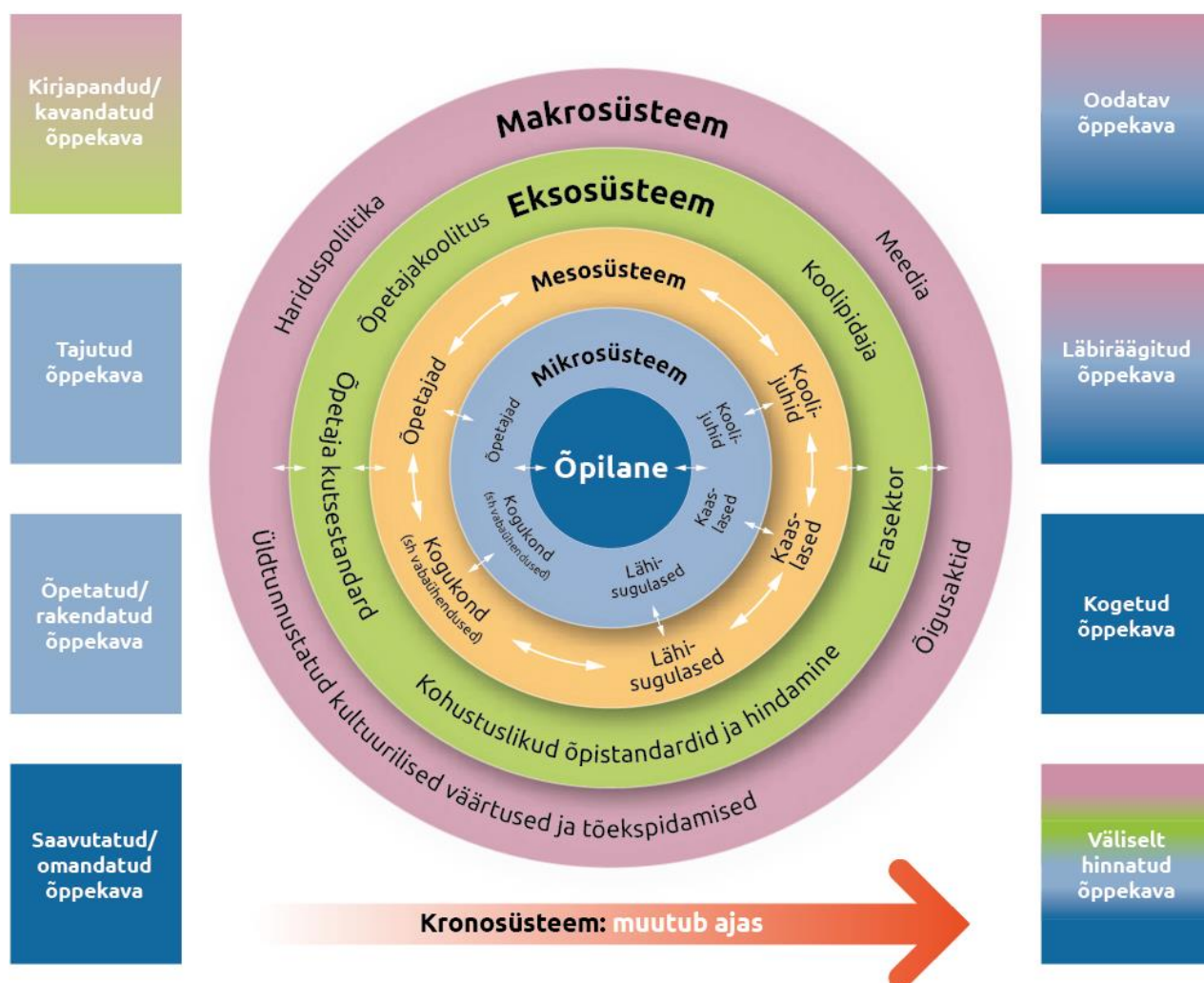
Mesosüsteem	Mesosüsteem hõlmab mikrosüsteemi eri aspektide vastastikmõju. Koolikontekstis tähendab see näiteks seda, kuidas eri õppeainete õpetajad omavahel suhtlevad ja üksteisele teavet jagavad, kuidas koolijuhid soodustavad suhtlust õpetajate, perede ja laiema koolikogukonnaga, ning ka seda, kuidas on õpetajad ühenduses peredega: kõik see võib õpilast ümbritsevat mikrosüsteemi mõjutada. Niisugune vastastikmõju võimaldab õpetajatel mõista õppekava tähendust. Seda, kuidas nad hiljem õppekava klassiruumis rakendavad, kujundab sotsiaalne kontekst, milles nad asuvad (Spillane, Reiser ja Reimer, 2002). Kõik see võib muuta viisi, kuidas õpetajad oma õpilastega suhtlevad. Selle tulemusena võivad õpilased õppida tõhusamalt, eesmärgipärasemalt ja tunda end õpetajate juhendamisel turvaliselt. Peale selle mõjutab klassiruumis tegelikult rakendatavat see, kuidas annavad koolijuhid suhtluses edasi teavet õppekava(muudatuste) tähenduse ja tähtsuse kohta ning kuidas nad teadlikult loovad õpetajatele võimalusi teha õppekava rakendamisel koostööd (Coburn, 2001). Lõpuks, kui õpetajad ja koolijuhid rajavad kodu ja kooli vahele peredega kultuuriliselt tundlike kahepoolsete suhtluskanalite kaudu sillad, mõistavad õpilased õppekava asjakohasust ning saavad pereliikmetelt tuge õppekava eesmärkide saavutamiseks.
Eksosüsteem	Eksosüsteem hõlmab aspekte, mis tagavad mikrosüsteemi struktuuri, kuid see ei mõjuta õpilasi otseselt. Sõltuvalt autonoomia tasemest, mida riigid neile üksustele annavad, hõlmab näiteks õppekavaarendus kooli, omavalitsuse, piirkonna, maakonna ja riigi tasandit. Kõik need valitsustasandid kuuluvad eksosüsteemi, sest nende kõigi võimuses on otsustada hariduse nende aspektide üle, mis mõjutavad otseselt suuniseid, koolitusi, aega ja juhendmaterjale, mida õpetajad kasutavad õppekava rakendamiseks ning mis omakorda mõjutab õpilasi. Näited puudutavad kohustuslikke õpistandardeid ja hindamist, nõudeid, mis esitatakse õpetajate kvalifikatsioonile, pädevustele ja professionaalsele arengule, samuti õpetajaskonna arendamise, tunnustamise ja tasustamise ressursse. Eksosüsteemi kuuluvad valitsusasutuste kõrval näiteks ülikoolid ja valitsusvälised organisatsioonid, sest nemadki mõjutavad kaudselt seda, kuidas jõuab õppekava õpilasteni, toetades õppekava rakendamist õpetajakoolituse, juhendmaterjalide, stipendiumide ja tehnilise toega. Väljaspool kooli võib eksosüsteem hõlmata ühtlasi selliseid tegureid nagu õpilase vanema töökaotus, kuna see võib kaudselt mõjutada seda, kas õpilasel on kodus vanemate tugi ja koht õppimiseks.
Makrosüsteem	Makrosüsteem on välimine kiht ning sisaldab sotsiaalseid või kultuurilisi arusaamu ja uskumusi, mis mõjutavad õpilast ümbritsevat keskkonda. Makrosüsteemi kuuluvad näiteks laiemad ühiskondlikud ja kultuurilised tõekspidamised hariduse eesmärkide kohta. Need tõekspidamised võivad olla riigiti väga erinevad ja nende üle võib tuliselt vaielda ning need mõjutavad tugevalt seda, mida ja kuidas õpetatakse (Spring, 2010). Tõekspidamisi võidakse edastada või võimendada massi- või sotsiaalmeedia kaudu. Paljud küsimused on vaieldavad: kas koolid peaksid keskenduma õpilaste ettevalmistamisele kõrgkooli sisseastumiseksamite sooritamiseks? Kas koolid peaksid tegelema õppimises terviklikult kognitiivsete, sotsiaalsete, emotsionaalsete ja füüsiliste aspektidega? Kas koolid peaksid toimima sotsialiseeriva vahetalitajana rahvusliku identiteedi kujundamisel? Kas koolid peaksid koolitama õpilasi töötama teadmispõhises majanduses? Selliseid veendumusi üldhariduse eesmärkide kohta kehtestatakse nii varjatult kui ka avalikult kogu haridussüsteemis: poliitikadokumentides, nende õppekavade sisus, mida õpetajad otsustavad õpetada, ning selles, mida hinnatakse lõpu- ja sisseastumiseksamitel.
Kronosüsteem	Kronosüsteem tuvastab õppekava rakendamise protsessis tegevuste aja. Seda illustreerivad näited võivad hõlmata järgmist: olukord enne uue õppekava ametlikku kehtestamist või jõustumist; üks aasta pärast õppekavamuudatuste jõustumist; kolm aastat pärast õppekavamuudatuste jõustumist; kümme aastat pärast õppekavamuudatuste esmakordset jõustumist. Kronosüsteem viitab ühtlasi sellele, kuidas aja jooksul muutuvad suhted või vastastikmõju süsteemide sees või nende üleselt. Näiteks võivad õpilaste ja õpetajate suhted aastate jooksul muutuda või olla mõjutatud üksikutest elusündmustest (nt klassi või kooli vahetamine) või kohalikest, riiklikest või globaalsetest sündmustest (nt COVID-19 pandeemia).

On tähtis pidada meeles, et õpilased on loetletud süsteemidega pidevas vastastikmõjus ning nii nemad kui ka neid ümbritsevad keskkonnad mõjutavad üksteist pidevalt. Lisaks õpilase õpikogemuse otsesele ja kaudsele mõjutamisele on haridussüsteemi pesastunud tasemed vastastikmõjus omavahel (Neal & Neal, 2013).

Süsteemi tasemete vastastikmõju on kujutatud kahesuunaliste nooltega (vt joonis 5). Süsteemidevaheline vastastikmõju pole tingimata hierarhiline (Datnow, 2005). Näiteks võivad uskumused avaliku hariduse eesmärkide kohta (makrosüsteem) mõjutada otseselt selle õppetöö sisu, mille õpetaja otsustab klassis läbida (mikrosüsteem), ilma et see filtreeruks läbi ekso- ja mesosüsteemi. Tasemed mõjutavad üksteist ka mitmesuunaliselt.

Arvestades õppekavaarenduse ökosüsteemil põhinevat käsitust, uuritakse „Haridus 2030“ õppekavaanalüüsis õppekava kaheksat aspekti (vt joonis 5). Peale õppekava kolme traditsioonilise aspekti (kavandatud, rakendatud ja omandatud õppekava) peetakse õpilaste õppimise ja heaolu tagamiseks oluliseks veel viit mõõdet:

- **oodatav (ingl *expected*) õppekava** viitab huvirühmade (sh vanemate, õpilaste, õpetajate, koolijuhtide, tööandjate ja teiste kogukonnaliikmete) ootustele ja tõekspidamistele selle kohta, kuidas peaks olema õppekava üles ehitatud, mida peaksid õpilased õppima, milliseks peaksid nad kujunema ning kuidas tegutsema;
- **läbiräägitud (ingl *negotiated*) õppekava** viitab läbirääkimistele poliitikakujundajate, õpetajate ja õpilaste vahel enne õppekava rakendamist ning õppeprotsessi algust;
- **tajutud (ingl *perceived*) õppekava** viitab sellele, kuidas tajuvad koolide välishindajad ja õpetajad õppekavas kirjapandut ning kuidas nad õppekava tõlgendavad või mõistavad;
- **kogetud (ingl *experienced*) õppekava** on õppekava sellisena, nagu õpilased seda tajuvad ja tegelikult kogevad, samal ajal kui **väliselt hinnatud (ingl *assessed*) õppekava** viitab sisule, mille omandatuse määr on kindlaks tehtud selliste hindamispraktikate kaudu, mille eesmärk on tuvastada õpilaste omandatu alammäär. Ehkki need kaks õppekava peaksid olema sarnased, pole kogetud ja väliselt hinnatud õppekava alati identsed;
- **väliselt hinnatud (ingl *evaluated*) õppekava** kajastab seda, kuidas on õppekava rakendamist ja selle määra üldiselt hinnatud muu hulgas välishindamise ja järelevalve käigus ning kuidas on saadud tulemusi analüüsitud ja edasises arendustöös kasutatud. Välishindamine toimub pikema aja jooksul ning sellega kaasatakse õppekavaarenduse protsessi mõistmisse huvirühmi, sealhulgas ametnikke, õpetajaid ja lapsevanemaid.



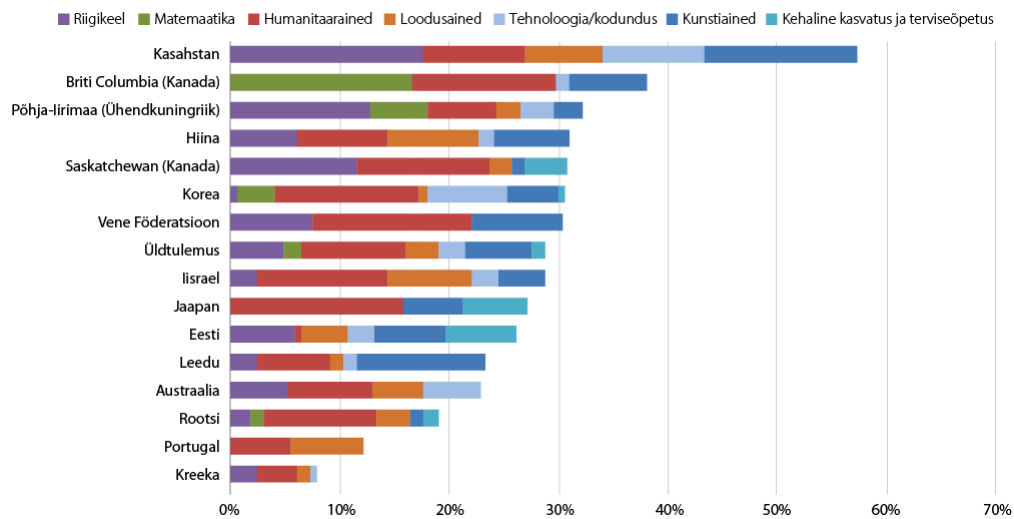
Joonis 5. Projekti „Haridus 2030“ õppekavaanalüüsi ökosüsteemil põhinev käsitlus

Allikas: kohandatud Bronfenbrenneri järgi (1979), edasi arendanud OECD „Haridus 2030“ tööühm.

Järgmistes alapeatükkides toetutakse „Hariduse 2030“ ja „PISA 2018“ globaalsete pädevuste andmetele, et tuua näiteid lõhedest, mis võivad esineda eespool kirjeldatud õppekava mõõtmete vahel.

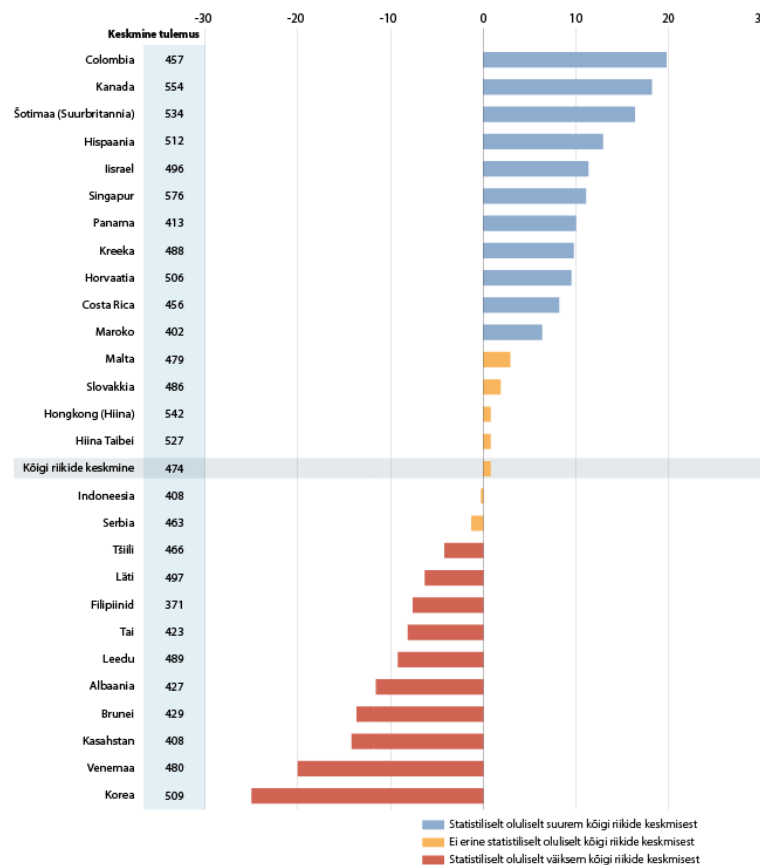
Kavandatud õppekava vs. omandatud õppekava

Õppekavaarendajate kavandatu ning õpilaste tegelikult kogetu ja saavutatu vahel võib olla suur lõhe. Näiteks Kasahstanis on seatud põhikooli **kavandatud õppekavas** silmapaistvalt eesmärgiks globaalne pädevus (vt joonis 6), samal ajal kui selle riigi **saavutatud õppekava** vähemalt üks aspekt (st õpilaste tulemuslikkus PISA globaalsete pädevuste kognitiivses testis) on osalevate riikide ja majanduspiirkondade seas nõrgim (vt joonis 7). Erinevusi võib täheldada ka teises suunas. Kreekas on globaalne pädevus üksnes väike osa õppekava sisuüksustest, kuid sealsed õpilased saavutasid PISA globaalsete pädevuste kognitiivses testis suhteliselt häid tulemusi.



Joonis 6. Globaalne pädevus kavandatud (kirjapandud) õppekavas. Globaalse pädevuse tähtsustamine (õppe põhi- või alaeesmärgina) uuritud õppekavades ja nende jaotus ainevaldkonniti

Allikas: OECD projekti „Haridus 2030“ õppekavade sisu kaardistuse (Curriculum Content Mapping, CCM) andmed.



Joonis 7. Suhteline tulemuslikkus PISA globaalsete pädevuste kognitiivses testis pärast õpilaste lugemis-, matemaatika- ja loodusteaduste tulemuslikkuse arvessevõttu. Tegelik ja eeldatava globaalse pädevuse tulemuslikkuse protsendipunktide erinevus

Märkus. Riigid ja majanduspiirkonnad on järjestatud globaalse pädevuse suhtelise tulemuslikkuse kahanevas järjekorras.

Allikas: OECD, „PISA 2018“ andmebaas, tabel VI.B1.6.1.

Sellised lahknevused näitavad selgesti seda keerukat tegelikkust, milles õppekava eksisteerib, kuna osalised võtavad seda omaks enda iga tasandi „tarneahelatega“ seotud autonoomiapõhimõtete alusel (Fullan, 2015). Peale selle ei avalda taustaerinevused mõju mitte ainult riikide ja koolide, vaid ka õpilaste puhul. Seetõttu peaksime õpilaste tulemusi võrreldes pidama silmas suuremat pilti.

Täpsemalt peab kavandatud õppekava (kehtestatud õigusaktis valitsuse määrusega (sh Eestis – tlk) võrdlemisel omandatud õppekava ühe aspektiga (õpilaste tulemuslikkus kognitiivses testis) võtma arvesse suuri erinevusi, mis tulenevad „tarneahelate“ eri tasanditest. Näiteks ülaltoodud globaalse pädevuse mõõtmiseks kasutatud vahendid erinevad fookuse, ulatuse ja eesmärgi poolest. Ehkki need on kontseptuaalselt tihedalt seotud, ei ole need otseselt võrreldavad. Näiteks erinevad kahe uuringu määratlused:

- **OECD projekti „Haridus 2030“ õppekavade sisu kaardistuses** hõlmab globaalne pädevus selliseid teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtushinnanguid, mis ulatuvad kaugemale inimese enda kultuurilisest, rahvuslikust või etnilisest taustast. See tähendab teadlikkust globaalsetest ja vastastikusest seotusest, laiaulatuslikku empaatiat inimsaatuste suhtes üle maailma, maailma inimkonda kuulumise tunnet ning hirmuvaba suhtumist kultuurilisse mitmekesisusse (vt õppekava sisu kaardistuse kirjeldust tehnilises ülevaates „OECD projekti „Hariduse ja oskuste tulevik 2030“ õppekavaanalüüs“ („The Technical Report: Curriculum Analysis of the OECD Future of Education and Skills 2030“))²;
- **PISA uuringus** on globaalne pädevus määratletud kui mitmemõõtmeline suutlikkus, mis hõlmab võimekust 1) uurida kohaliku, globaalse ja kultuurilise tähtsusega küsimusi; 2) mõista ja hinnata teiste vaatenurki ja maailmavaadet; 3) osaleda avatud, asjakohases ja tõhusas kultuuridevahelises suhtluses ning 4) tegutseda kollektiivse heaolu ja jätkusuutliku arengu nimel (OECD, 2020).

Projekti „Haridus 2030“ õppekavade sisu uuringust selgub, mil määral on seotud osalevate riikide põhikooli õppekavade sisus eesmärgiks globaalse pädevuse omandamine (teadmised, oskused, hoiakud ja väärtushinnangud), samal ajal kui omandatud õppekava tulemused (vt joonis 7) viitavad ainult PISA globaalse pädevuse kognitiivsetele aspektidele (teadmised ja kognitiivsed oskused). PISA küsimustikud hõlmavad teadmiste ja kognitiivsete oskuste kõrval ka sotsiaalseid oskusi ja hoiakuid. PISA tulemused kinnitavad muude kooli kontrolli alt väljas olevate taustategurite (näiteks vanemate teadlikkus globaalsetest probleemidest ja huvi teiste kultuuride tundmaõppimise vastu, mida käsitletakse allpool) võimalikku mõju.

Et teha triangulatsioonimeetodil kindlaks õppekavas olevate ideede (**kavandatud õppekava**) ja tegelikkuse (**omandatud õppekava**) vaheline lahknevus ning keerukus või mitmetasandiline tegelikkus, on vaja teha ka järgmist:

- küsitleda koolijuhte – **tajutud õppekava**;
- küsitleda õpetajaid – **tajutud/õpetatud õppekava**;
- küsitleda õpilasi nende kogemuste teemal – **kogetud/tajutud õppekava**.

Triangulatsioonimeetod võimaldab teha kindlaks õppekava kavandamise, arenduse, tõlgendamise, kehtestamise, kogemise ja saavutamise viiside mitmetasandilise tegelikkuse. Samuti aitab see tuvastada kohad, kus „tarneahel“ katkeb, ning lõpuks parandada katkenud lülid kavandatu ja õpilaste tegelikult õpitu vahel. Ühtlasi aitab see luua kindla teadmibaasi õppekava arendamise ja rakendamise kohta. Õppekava ümberkujundamine võib olla poliitiline lahinguväli ning hõlmab tundlikke teemasid, mis nõuavad poliitiliste üksuste, aineekspertide rühmade, õpetajate, lapsevanemate ja õpilaste läbirääkimisi, samuti teataval määral teadlikke kompromisse nende hariduse huvirühmade vahel (Alexander & Flutter, 2009; Kärner, Jaani, Jürimäe, & Kõiv, 2014). Kindla tõendusbaasi olemasolu võib aidata riikidel ja

² https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Technical_report_Curriculum_Analysis_of_the_OECD_Future_of_Education_and_Skills_2030.pdf.

koolidel teha õppekava kohta teadlikke otsuseid, selle asemel et olla haavatav poliitiliste või ideoloogiliste kursimuutuste suhtes.

Kavandatud õppekava vs. omandatud õppekava vs. kogetud/tajutud õppekava

Kui võrrelda **kavandatud** ehk **kirjapandud õppekava** õpilaste kogemuste hinnangutega (**kogetud/tajutud õppekava**) seoses PISA globaalsete pädevuste testi konkreetsete mõõdikutega, ilmnevad nüansirikkamad tulemused. Näiteks Kasahstani õpilased, kes saavutasid kognitiivses testis kehva tulemuse, näitasid üles OECD keskmisest suuremat teadlikkust globaalsetest teemadest (nt kliimamuutused, ränne, vaesus ja sooline ebavõrdsus) (OECD, 2020).³ Seevastu Kreeka õpilased tegid kognitiivse testi hästi (vt joonis 7), samal ajal näitas teiste riikide õpilastega võrreldes nende tagasiside alusel ainult väike osa Kreeka õpilastest üles võimet mõista teiste inimeste vaatenurki (OECD, 2020).⁴

Neis kahes riigis oli õpilaste tagasiside kaks mõõdet (teadlikkus globaalsetest probleemidest ja seisukoha võtmine) rohkem kooskõlas OECD (kavandatud) õppekavade uuringu järeldustega kui PISA kognitiivse testi tulemustega. Teiselt poolt kinnitavad andmed, mis käsitlevad õpilaste toimevõimekust globaalsete probleemide suhtes, kognitiivsetes testides täheldatud mustrit: Kasahstani õpilaste toimevõimekuse tase on madal, ent Kreeka õpilaste tulemused on oodatust paremad, arvestades selle riigi kavandatud õppekava (OECD, 2020).⁵ Need järeldused rõhutavad asjaolu, et globaalse pädevuse puhul on noorte teadmiste, oskuste, hoiakute ja väärtushinnangute kujundamisel tähtis osa kavandatud õppekavast väljapoole jäävatel mõjuritel, mis võivad olla seotud selle ökosüsteemi teiste tasanditega, kus õppekava asub. See hõlmab näiteks seda, kuidas võivad õpilaste taju (nende endi hinnangute alusel) mõjutada nende vanemate ja/või õpetajate ootused.

Kavandatud õppekava vs. tajutud/rakendatud õppekava

Kavandatud ja omandatud õppekava vaheliste lünkade minimeerimiseks tuleb hoolikalt uurida ka **kavandatud õppekava** ja **tajutud/rakendatud või õpetatud õppekava** võimalikke lahknevusi, kuna nii võivad selguda võimalikud sekkumist vajavad alad.

Globaalse pädevuse kujundamine võib hõlmata mitmesuguseid tegevusi, mille eesmärk on suurendada õpilaste terviklikku arusaama endast ja ümbritsevast, mitte ainult teadmisi globaalsetest teemadest. Õpilasi võidakse julgustada reflekteerima sellekohaste oskuste, hoiakute ja väärtushinnangute üle ning neid demonstreerima (kuidas nad võtavad meetmeid oma kohalike kogukondade toetuseks või planeedi kaitseks, avaldavad austust erineva keelelise, sotsiaalse või kultuuritaustaga eakaaslaste vastu, toetavad teisi õppimisel jne).

Muud kaalukad tegurid, mis võivad rakendatud õppekava mõjutada, on see, kui palju antakse õpetajatele õppekava kohandamiseks kohalikele vajadustele autonoomiat, kui paindlik on õppekava ning mil määral on see kooskõlas muude aspektidega (nt õpikud ja õpetaja ettevalmistus), mis võivad õpetamist muude tegurite kõrval mõjutada.

Nendes keerukates olukordades mõistetakse kavandatud õppekava sageli valesti kui dokumenti, milles on lihtsalt soovitatud, mida õpetada ja õppida. Tegelikult ei pruugi see mõjutada mitte ainult seda, mida õpetajad õpetavad, vaid ka seda, kuidas õpilased õpivad. Näiteks globaalse pädevuse puhul võib olla oluline see, kuidas koolijuhid ja õpetajad kavandatud õppekava tõlgendavad ja tajuvad.

Kavandatud õppekavas on globaalne pädevus lõimitud õppekavasse kas iseseisva õppeainena või läbiva teema või pädevusena (nt humanitaarainetes, riigikeeltes, loodus- ja kunstiainetes). Kui selleks

³ Joonis VI.2.1. Õpilaste teadlikkus globaalteemadest, <https://doi.org/10.1787/888934169310>.

⁴ Joonis VI.3.1. Õpilaste võime mõista teiste inimeste vaatenurka, <https://doi.org/10.1787/888934169538>.

⁵ Joonis VI.5.1. Õpilaste toimevõimekus globaalsete probleemide suhtes, <https://doi.org/10.1787/888934170070>.

valitakse läbivad teemad või pädevused, **nähakse ette ja eeldatakse** erinevate ainete õpetajate koostööd, nii et õpilastel on eri kontekstides suuremad ja sünergilised võimalused nende pädevuste arendamiseks, mis omakorda toetab sügavat õppimist (Goodlad & Su, 1992).

Tegelikkuses võib aga olla õpetajate koostöö üks muutusi vajavatest valdkondadest. Uuringu „TALIS 2018“ tulemused näitavad, et kuigi OECD riikide ja majanduspiirkondade õpetajad osalevad pinnapealsemas koostöös (näiteks õpetamismaterjalide vahetamine ja üksikute õpilaste õppe edenemise arutamine) sageli, osalevad nad palju harvem sügavamates koostöövormides, näiteks rühmaõpetamises (ingl *team-teaching*) ja klassiülestes ühistegevustes (OECD, 2020). Seetõttu **oodatakse** koolijuhtidelt õpetajate sellise koostöö teadlikku soodustamist, õpetajate toimevõimekuse toetamist ja neile nendeks tegevuseks sobivate tingimuste loomist.

Õppekava koolis ja väljaspool seda. Õppimise ökosüsteemne raamistik

Kokkuvõttes võib õppimise ökosüsteemne raamistik rikastada arusaama õppekavast kui poliitika-hoovast, aga ka elavast, dünaamilisest ja arenevast vahendist. Eespool kirjeldatud ökosüsteemi vastastikmõjus olevate osade andmete võrdlus aitab heita valgust sellele, kuidas arenevad õpilastel õppekavaväliselt globaalsed pädevused terviklikul moel.

- **Mikrosüsteem.** Õpilastel arenevad globaalsed pädevused õpikogemuste kaudu erinevates kontekstides, formaalse ja mitteformaalse õppimise kaudu koolis ja väljaspool seda ning informaaalse õppimise kaudu kodus või kogukonnas. See osutab asjaolule, et õpetajatelt oodatakse üha rohkem ökosüsteemil põhinevat käsitust, et kujundada oma õpilastele parim võimalik õppekeskkond, arvestades igatüüpi erinevaid ressursse.
- **Mesosüsteem.** Globaalsete pädevuste arengut võib mõjutada vastastikmõju mitmesuunalisus
 - õpilaste ja õpetaja vahel;
 - õpilaste endi seas;
 - õpilaste ja nende vanemate vahel kodudes. PISA andmed näitavad positiivseid seoseid õpilaste ja vanemate globaalsete probleemide alase teadlikkuse⁶, teiste kultuuride tundmaõppimise huvi⁷ ning sisserändajatesse suhtumise vahel⁸ (OECD, 2020);
 - õpilaste, kogukonna ja laiema ühiskonna vahel. Üldiselt näitavad PISA andmed ka positiivseid seoseid õpilaste kultuuridevaheliste oskuste ja globaalsetesse probleemidesse suhtumise ning õpilaste oma perekonnas, sõprusringkonnas, naabruses või koolis välismaalastega kokkupuutumise vahel (OECD, 2020)⁹.
- **Makrosüsteem.** Globaalsete pädevuste arengut ei pruugi mõjutada mitte ainult õppekavas sisalduv, vaid ka see, kuidas on see õppekavas kirja pandud. Seda mõjutavad ühtlasi kooli põhimõtted või vanemate hoiakud ja väärtushinnangud. Neid omakorda kujundavad kultuurilised normid, uskumused või väärtushinnangud, mis omakorda on aluseks sarnaste normide, uskumuste ja väärtushinnangute tekkele, mis antakse seejärel lastele edasi vanemate hoiakute (nt huvi teiste kultuuride tundmaõppimise vastu), teadmiste (nt teadlikkus globaalsetest probleemidest) ning

⁶ Joonis VI.2.1. Õpilaste ja vanemate teadlikkus globaalsetest probleemidest
<https://doi.org/10.1787/888934169386>.

⁷ Joonis VI.3.4. Õpilaste ja vanemate huvi teiste kultuuride tundmaõppimise vastu
<https://doi.org/10.1787/888934169595>.

⁸ Joonis VI.3.13. Õpilaste ja vanemate suhtumine sisserändajatesse <https://doi.org/10.1787/888934169766>.

⁹ Joonis VI.4.6. Kontakt teiste riikide inimestega ja suhtumine globaalsetesse probleemidesse,
<https://doi.org/10.1787/888934169918>.

käitumisviiside (nt eri kultuuritaustaga inimeste salliv ja lugupidav kohtlemine) mudeldamise kaudu.

Kokkuvõttes saab projekti „Haridus 2030“ ja uuringu „PISA 2018“ ülaltoodud järelduste alusel selgesti rõhutada, et mis tahes põhjalikus õppekavaanalüüsis ei tohiks keskenduda ainult kavandatud õppekavade sisu uurimisele, vaid arvestama peab ka õpilaste tulemusi mõjutavate vastastikmõjuliste tegurite paljusust ning kõnealuste tulemusteni viivaid kogemusi. Õppekavaarenduse teemal koostatud analüüsi-sarjas „Haridus 2030“ ongi valitud niisugune terviklik, õppekava arendamise ja rakendamise öko-süsteemil põhinev mitmemõõtmeline käsitus.

Milliseid teemasid käsitletakse?

Tunnistades, et õppekavareform võib olla poliitiliselt laetud protsess, tehti õppekavaanalüüsi teemal uuringud, mis keskenduvad poliitikakujundajate ja õppekavade arendajate ees seisvale kuuele küsimusele: oluline on see, mida õpilased õpivad (21. sajandi õppekava); õppekava ülekoormatus; õppekava paindlikkus ja autonoomia; võrdsete võimaluste tagamine õppekavamuudatuste kaudu; väärtused ja hoiakuid ning õppekava; õppekava arendamise ja rakendamise ökosüsteemil põhinev käsitus. Esimesed kaks analüüsi avaldati 2020. aasta lõpus ja ülejäänud neli avaldatakse 2021. aastal.

2020. aasta analüüsid

1. Loeb see, mida õpilased õpivad: liikudes 21. sajandi õppekava poole (*What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*)

Muutused majanduses, ühiskonnas ja keskkonnas toimuvad kiiresti ning tehnoloogia areneb enne-olematu tempoga, kuid haridussüsteemid kohanevad sellega suhteliselt aeglaselt. Tööturul nõutavad oskused on viimaste aastakümnete jooksul märkimisväärselt muutunud. Kui kunagi olid normiks rutiinsed käsitsi tehtavad ja kognitiivsed ülesanded, siis paljude tänapäevatööde jaoks on vajalikud mitterutiinsed analüüsi- ja suhtlemisoskused. Rahuliku ja jätkusuutliku tuleviku ülesehitamiseks on haridussüsteemidel tarvis arendada mitmesuguseid pädevusi, mis kaugelt ületavad õpilaste ettevalmistamise pelgalt tööturul tegutsemiseks.

Riikidel võib tekkida vajadus oma õppekavu ajakohastada, et edendada õpilastes neid 21. sajandi oskusi. Inimesed vajavad üha rohkem sotsiaalset ja keskkonnateadlikkust, samuti oskust teha koostööd, pidada läbirääkimisi ning leida loovaid lahendusi uutele ja vanadele probleemidele. Sellised ilmingud on parema maailma nimel hariduse muutmise peamine tõukejõud. Tõsiasi, et praeguse õppekava sisu jääb arenevatest ühiskondlikest vajadustest maha, on suur katsumus, mida kogevad riigid ja majandus-piirkonnad, kes soovivad õpilasi oma tuleviku kujundamiseks ja eduks piisavalt ette valmistada.

Toimevõimekus ja *kaastoimevõimekus* on 21. sajandi pädevuste aluseks olevad põhimõisted. Neid määratletakse kui inimeste võimet, tahet ja veendumust mõjutada positiivselt oma elu ja ümbritsevat maailma. Mõlemad põhimõisted on tõstetud esile paljudes riikides, kusjuures õpilase toimevõimekus (33%) ja kaastoimevõimekus (27%) on rohkem väljendunud sellistes õppevaldkondades nagu riigikeel, humanitaarained ning tehnoloogia ja kodundus (vt joonis 8).

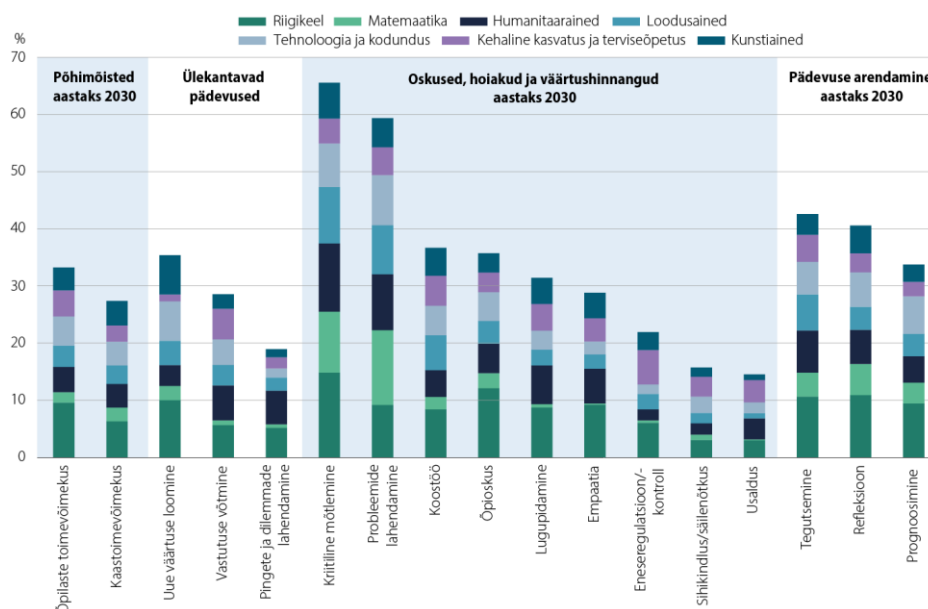
Neid kaht kesket mõistet käsitletakse õppekavades siiski vähemal määral kui kognitiivseid oskusi (kriitiline mõtlemine on toodud esile 66%-s uuritud õppekavades ja probleemide lahendamine 59%-s). Toimevõimekus ja kaastoimevõimekus on kirjutatud sisse peaaegu kõikidesse ainevaldkondadesse, mis viitab sellele, et neid peetakse suuresti ülekantavaks. Kuigi toimevõimekus ja kaastoimevõimekus on samuti ülekantavad nähtused, väidab osa aineõpetajaid, et võrreldes sotsiaalainetega on neil raskem tunda ennast toimevõimekuse edendamiseks piisavalt valmistununa näiteks sellistes valdkondades nagu matemaatika.

Ka selline metakognitiivne oskus nagu õpioskus esineb kõikides valdkondades, kuid vähemal määral (36%-s). Arvestades, et õpioskus on rakendatav kõigis õppeainetes ja elukestva õppijana saab inimene kanda selle oskuse üle koolivälisele keskkonnale, võiks selle õppekavas selgesti esile tuua.

Õppekava sisaldab peale selle hoiakuid ja väärtushinnanguid, kuid vähemal määral. Näiteks lugupidamist (31%) hõlmavad sellised valdkonnad nagu rahvus- või riigikeel ja humanitaarained, seevastu usaldust (15%) sellised valdkonnad nagu humanitaarained ning kehaline kasvatus ja terviseõpetus.

Ülekantavate pädevuste hulgas esineb uue väärtuse loomine sagedamini (35%) kui muud pädevused ning seda tuvastatakse tihti sellistes valdkondades nagu rahvus- või riigikeel, kunstained ning tehnoloogia ja kodundus. Vastutuse võtmine (29%) ja pingete maandamine (19%) esinevad kõige sagedamini sellistes valdkondades nagu rahvus- või riigikeel ja humanitaarained.

Suutlikkus näha oma tegevuse tagajärgi ette, tegutseda ja tagasisidet anda – ettenägelikkus, tegutsemine, refleksioon – on hõlmatud peaaegu kõigisse valdkondadesse, mis osutab asjaolule, et neid peetakse ülekantavateks pädevusteks. Ettenägelikkus muutub järjest tähtsamaks pädevuseks toimetulekul ebakindlusega, kuid seda nimetatakse siiski harvemini (34%) kui tegutsemist (43%) ja refleksiooni (41%).



Joonis 8. 21. sajandi pädevused ja õppekavade põhimõisted. Põhimõistete osakaal ainevaldkonniti kõigis uuritud õppekavades, kus pädevused on eesmärgistatud (pea- või alaeesmärgina), vastanud riikide keskmise põhjal

Märkus. Andmed pärinevad õppekavade uuringus osalenud OECD riikidelt ja partnerriikidelt. OECD riigid: Austraalia, Briti Columbia (Kanada), Eesti, Iisrael, Jaapan, Korea, Kreeka, Leedu, Portugal, Põhja-Iirimaa (Ühendkuningriik), Rootsi ja Saskatchewan (Kanada). Partnerriigid: Hiina, Kasahstan ja Vene Föderatsioon.

Allikas: õppekavade sisu kaardistuse (CCM) andmed. Teave Iisraeli statistiliste andmete kohta: <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602> koos publikatsiooniga loodud lingitud StatLinki failis.

2. Õppekava ülekoormatus: tee edasi (*Curriculum Overload: A Way Forward*)

Iga katse viia õppekava vastavusse majanduse ja ühiskonna uute, esilekerkivate vajadustega võib tekitada olukorra, kus õppekava koormatakse üle. Mida rohkem poliitikakujundajaid püüab eri sektorite või huvirühmade nõudmisi rahuldada, seda suurem on oht luua ülekoormatud õppekava, eriti kui õppekavaarenduse etapis ei mõeldaks piisavalt läbi, mida õppekavale lisada, mida sealt eemaldada ja miks. Ülekoormatus võib tuua kaasa kitsaid, killustatud või moonutatud viise õppekava rakendamiseks ja see

mõjutab õpilaste õppe kvaliteeti. Kui nii õpetajad kui ka õpilased peavad uute õppekavanõuete täitmiseks töötama ja õppima ulatuslikult väljaspool kooliaega, väheneb tõenäoliselt mõlemate heaolu.

Et rahuldada esilekerkivaid nõudmisi ilma õppekavasse uusi õppeaineid lisamata ja seda veel rohkem üle koormamata, on paljud riigid teinud sellise valiku, et uued või tekkivad ühiskondlikud vajadused nii-öelda tõlgitakse õppekava läbivateks teemadeks, mis seejärel juurutatakse olemasolevatesse õppeainetesse.

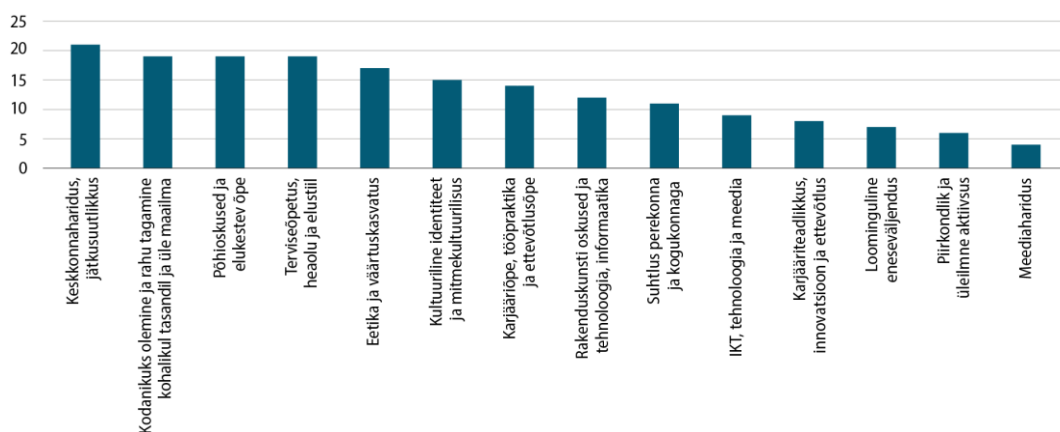
Üks kõige pakilisemaid vajadusi, mis kajastub ÜRO kestliku arengu eesmärkides, OECD rohepöörde tegevuskavas ning üha laialdasemas rõhuasetuses keskkonna-, sotsiaal- ja juhtimisanalüüsile, on seotud teemaga „Keskkonnaharidus ja jätkusuutlikkus“. See oligi uuringus osalenud riikide kõige sagedamini nimetatud läbiv teema õppekavas (vt joonis 9).

Samuti kasvab teadlikkus sellest, et õpilased vajavad ettevalmistamist eluks aina üleilmastuvas ja võrgustikus omavahel järjest tugevamalt seotud maailmas. Tõepoolest, rahu ja jätkusuutliku arengu hariduse toetamine on sätestatud ÜRO säästva arengu 4. eesmärgi 7. alaeesmärgis. Lisaks on globaalne pädevus laialdaselt tunnustatud kui oluline vahend navigeerimiseks 21. sajandil. PISA globaalse pädevuse hindamise raamistikus on seda nähtust uuritud, et toetada haridussüsteemide kvaliteeti, võrdsust ja tõhusust eesmärgiga ühiselt tähtsustada inimväärikuse austamist (OECD, 2020). Uuringus osalenud riikide õppekavadesse lõimitud läbivatest teemadest oli sageduselt teine „Kodanikuks olemine ja rahu tagamine kohalikul tasandil ja globaalselt“.

Läbivaid teemasid kasutatakse ühtlasi õpilaste tervikliku arengu edendamiseks laiemalt kui traditsioonilises õppes. Seda väljendatakse selliste läbivate teemade kaudu nagu „Terviseõpetus, heaolu, elustiil“ või selliste väärtuspõhiste teemade kaudu nagu „Kõlblus ja väärtuskasvatus“ ning „Kultuuriline identiteet ja mitmekultuurilisus“.

Muud võimalikud strateegiad õppekava ülekoormatuse lahendamiseks on järgmised:

- õppeaja reguleerimine;
- õppekavas sisalduva vajalikkuse hoolikas kindlaksmääramine;
- sidusa õppimise edendamine klassiti ja haridustasemeti;
- keskendumine põhimõtetele tuginevale arusaamale ehk nn suurtele ideedele, et vältida ülemäära hulk teemasid määratud aja jooksul;
- ülekoormatuse tunnetamise haldamine, kohandades õppekavadokumentide mahtu ja/või vormi (OECD, 2020).



Joonis 9. Läbivaid teemasid riikide õppekavades. Teemast teatanud riikide arv

Märkus. Avaldatud andmed hõlmavad ainult riikide selgesti kodeeritavaid vastuseid (jah/ei). Andmed on järjestatud läbiva teema nimetamise sageduse kahanemise järjekorras.

Allikas: andmed õppekavapoliitika küsimustikust „Policy Questionnaire on Curriculum“ (PQC), punkt 1.1.2.4.

3. Võrdsete võimaluste tagamine õppekavauuenduste kaudu (*Ensuring Equity Through Curriculum Innovations*)

Võrdseid võimalusi edendavate õppekavauuenduste hulka kuuluvad personaliseeritud õppekava, digitaalne õppekava, läbivate teemade või pädevuste põhine õppekava ning paindlik õppekava.

Kuigi on oht, et õppekavaarendus võib põhjustada või süvendada ebavõrdsust, on õppekaval ka suur potentsiaal suurendada kõigi õpilaste võrdset ja õiglast kohtlemist ning kaasatust. Uuringud individuaalsete erinevuste, esmajoones erivajadustega õpilaste ning kehvema sotsiaal-majandusliku taustaga õpilaste õppimise ja haridusele juurdepääsu erinevuste kohta näitavad, et õppekavaarenduse viisid aitavad vastata erinevate õpilaste vajadustele.

Sellega seoses on motiveeritud, enastjuhtivate ja elukestvalt õppivate õppijate edendamiseks loodud õppimise universaalne mudel (ingl *universal design for learning*), mis aitab kõrvaldada erinevate vajadustega õppijate eest takistused seoses õppimise küsimustega **mida** (sisu), **kuidas** (eesmärkide seadmine, strateegiad ja oskused) ning **miks** (motivatsioon) õppida (vt joonis 10).

UNIVERSAALSELT KUJUNDATUD ÕPPIMINE

Mida õppida ehk mis on õppe sisu?	Pakutakse erinevaid esitamisviise (nt tekst, visuaalid, multimeedia, õppija keel, kohandatavad digitaalsed materjalid ja tööriistad). See on esitamise põhimõte. Eesmärgiks on seadnud kaotada füüsilised, tunnetuslikud ja kognitiivsed barjäärid, mis võivad erinevate õpivajadustega õpilaste õppimist takistada
Kuidas õppida ehk mis on eesmärkide seadmine, strateegiad ja oskused?	Õpilastele pakutakse teadmiste näitamiseks erinevaid võimalusi. See on tegevuse ja demonstreerimise põhimõte. Põhimõttel on otsene mõju hindamise ja eksamite kavandamise moodustele (nt peale kirjaliku teksti või standardsete vormingute)
Miks õppida ehk kuidas kujuneb motivatsioon?	Pakutakse erinevaid kaasatusvõimalusi. See on kaasatuse põhimõte. Õppekavade kujundajad saavad muuta õppimise kõitvamaks, arvestades õppijate huve, hinnates nende uudishimu, lisades piisavalt keerukust ning muutes õppimise interaktiivseks ja dünaamiliseks

Joonis 10. Universaalselt kujundatud õppimine

Allikas: CAST (Centre for Applied Special Technology) (Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2, 2018), Universal Design for Learning Guidelines, versioon 2.2.

4. Õppekava paindlikkus ja autonoomia (pealkiri kinnitamisel)

Õppekava paindlikkus ja õppekava autonoomia on sama medali kaks külge. Õppekava paindlikkust määratletakse kui võimalust õppimist ja õpetamist kohandada ning teha need kättesaadavaks nii, et need vastaksid õpilaste vajadustele ja võimetele. See eeldab koolide ja õpetajate autonoomiat õppekava või selle osade rakendamisel (Saarivirta & Kumpulainen, 2016; Newton & da Costa, 2016). Õppekava autonoomia tähendab kohalike omavalitsuste, koolide ja õpetajate õigust teha otsuseid ning lisaks vastutada õppetöö planeerimise ja korraldamise eest. Samuti viitab see õpilaste teatavale autonoomiale, sest neilgi võib olla võimalus kujundada ja valida oma õppekava, eeskätt keskhariduse tasemel. Olukorras, kus õpilased peavad suutma haridussüsteemi sees navigeerida, muutub õppimisel kriitiliselt tähtsaks nende toimevõimekus ning õpilaste, õpetajate, lapsevanemate ja kogukonna vaheline kaastoimevõimekus.

Sellisel viisil autonoomia andmine pole siiski riskivaba ja õige tasakaalu saavutamise probleemi ees seisavad paljud riigid. Üks peamisi proovikive, mis on seotud autonoomia delegeerimisega koolidele õppekava paindlikuks rakendamiseks, on asjaolu, et õpetajad tõlgendavad õppekava väga erinevalt ning võivad seetõttu rakendada õppekava klassiruumi tasandil killustatult ja isegi vastuoluliselt. Selle tagajärjel võivad õpilased kogeda kooliti või isegi oma kooli piires õppimises ja õpetamises süsteemitust, mis teeb murelikuks selle pärast, kuidas võib õppekava paindlikkus mõjutada võrdseid võimalusi. Seega sõltub õppekava paindlikkuse rakendamine praktikas sellest, kuidas õpetajad ja koolid oma autonoomiat kasutavad. Usalduse loomine riiklike ametiasutuste, koolide ja õpetajate vahel, nagu ka enesehindamise kultuuri kujundamine on õppekava paindlikkuse elluviimisel suur samm.

5. Õppekavas hõlmatud väärtused ja hoiakud: kujundades paremat tulevikku (*Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*)

Hoiakute ja väärtushinnangute õppekavasse sissekirjutamine viitab sellele, et neid peetakse teadmiste ja oskuste kõrval kaalukaks osaks holistilise hariduse ning laiemate pädevuste kujunemisel, et toetada ja suunata õpilasi oma tee leidmisel ebakindlas tulevikus (OECD, 2019). Kuna pädevuste arendamisel liiguvad riigid üha rohkem tervikliku lähenemise poole, kasvavad aina rohkem ootused koolidele käsitleda väärtusi, et rikastada õpilaste õpikogemust ja koolielu.

Väärtuste sissetoomine õppekavasse on aga vaidlusi tekitav teema, eriti poliitilistes, filosoofilistes ja ideoloogilistes aruteludes. Väärtuste lisamine õppekavasse nõuab selget otsustusprotsessi, et tuvastada ja valida õppekava üldist missiooni ning eesmärgi toetavad ühised väärtused. See tekitab ilmselt küsimusi selle kohta, millised – ja kelle – väärtused õppekavasse lisada või sellest välja jätta ning kuidas on valikud tasakaalus mitmekultuuriliste ühiskondade kontekstis arenevate väärtussüsteemidega.

6. Õppekava arendamise ja rakendamise ökosüsteemil põhinev käsitlus (pealkiri kinnitamisel)

Aastakümneid väldanud õppekavareformide tõhususe uurimisel on leitud, et tulemused määrab rakendamine (McLaughlin, 1990). Pealegi mõjutab välishindamine – eelkõige suure panusega testid ja eksamid – seda, mida õpetatakse, ning lõpuks ka seda, mida ja kuidas õpilased õpivad. Õppekava rakendamine on keeruline protsess, milles ristuvad mitu poliitikamõõdet, hulk inimesi ja paikade mitmekesisus (Honig, 2006): ideaalis peaksid need olema ökosüsteemselt ühendatud ja tuginema kaastoimevõimekusele.

Haridussüsteemi peetakse järjest rohkem osaks suuremast ökosüsteemist, mida ta toetab ja mille kaudu teda mõjutatakse (vt joonis 5). Kooskõlas selle muutusega areneb arusaam sellest, et vastutus haridussüsteemi eest ja huvirühmade kaasamise eest peab olema jagatud eesmärgiga, et otsuseid ei langetaks mitte üksnes valitud inimeste rühm, vaid et otsuste tegemine jaguneks pigem hariduse huvirühmade (vanemate, tööandjate, kogukondade ja õpilaste) vahel. Kõik huvirühmad, sealhulgas õpilased ise, teevad järjest rohkem koostööd ja võtavad vastutuse iga õpilase hariduse eest. Selle asemel et passiivselt lasta haridussüsteemil ennast mõjutada, saavad õpilased olla õpetajate ja direktorite kõrval süsteemis aktiivsed osalejad ja muutuste juhtijad ning vastutada oma õppimise eest üha rohkem.

Kui õppekavade arendajad ei arvesta sellega, kuidas võidakse õppekava tõlgendada ja rakendada, võib tekkida suur lõhe selle vahel, mida kavandati ning mida tegelikult õpitakse.

Millised arenduspõhimõtted jäävad püsima?

Kuigi õppekavaarenduse protsessid on riigiti ja eri ajal paratamatult erinevad, on siiski võimalik määrata kindlaks **õppekavaarenduse juhtpõhimõtted, mis on riikideüleselt asjakohased ja ajas püsivad**.

OECD projekti „Haridus 2030“ õppekavaanalüüsis on sõnastatud 12 õppekavaarenduse põhimõtet (vt joonis 11), mida arvestades võivad riigid olla kindlad, et arendustöö haakub „Õppekompassi 2030“ sihtide ja eesmärkidega. Õppekavaarenduse põhimõtted jagunevad nelja peamisse kategooriasse: 1) õppeainesisesed põhimõtted, 2) õppeaineülesed põhimõtted, 3) kooli õppekavaarenduse põhimõtted ja 4) õppekavaarenduse protsessi kujundamise põhimõtted.¹⁰



Joonis 11. Arenduspõhimõtted

Allikas: kohandatud OECD dokumendi „The Future We Want“ järgi
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

¹⁰ Mõni põhimõte (nt kaasahaaratus, õpilase toimevõimekus, õpetaja toimevõimekus) on tähtis ka rakenduspõhimõttena, ent siin keskendutakse õppekavade kujundamisele.

Õppeainesisesed arenduspõhimõtted

1. Fookus

Fookuse seadmine soodustab võimalikult väikese arvu teemade käsitlemist igas klassis, et tagada õppimise sügavus ja kvaliteet. Näiteks paljud riigid laiendavad õppekavas fookust, lisades läbivaid või aineüleseid teemasid. Seega õpetatakse lisakursuste või õppeainete lisamise asemel olulisi teemasid ja mõisteid kogu õppekavas. Näiteks Norra õppekava kolm läbivat teemat „Eluks vajalikud oskused“, „Demokraatia ja kodakondsus“ ning „Jätksuutlik areng“ on fookuses kõikides õppeainetes ning need edendavad õpilaste pädevusi aineüleselt.

Kuna uued ühiskondlikud nõudmised näivad vajavat uusi õppeaineid, on fookuse seadmise küsimused veelgi asjakohasemad. Loomulik soov võiks olla lisada ainekavasse rohkem tunde või sisu, mille tagajärjel võib ainekava olla küll laialdane, kuid pinnapealne („miil lai ja toll sügav“). Ainekava arendamise käigus saab soodustada keskendumist fookusele, vältides ainekava ülekoormamist. Nii oli see Korea 2015. aasta õppekavareformis, kui dubleerimise vähendamiseks klassiti kuulati sisuvaldkonna eksperte, julgustati seadma fookust, luues samal ajal ruumi ka vajaduse korral lisatavale sisule.

Fookustatud ainekava loob eeldused kvaliteetseks õpetamiseks, tõstes esile põhimõtet „Vähem on rohkem“, ja võimaldab õpilastele põhjalikku sisulist õppimist. Selles määratakse selgesti kindlaks põhilised teadmised, oskused, hoiakud ja väärtused, mida tuleb teatud õppeaines omandada, ning tagatakse, et need oleksid jaotatud õpilaste arengutaseme alusel. Samuti võib fookustamine vähendada kognitiivset ülekoormust ning edendada õpilaste heaolu, mis toetab sügavamalt õppimist ja omandamist.

Fookus on eriti vajalik ainekavade ülekoormatuse probleemi lahendamisel, sest see on üks otsesemaid sisu vähendamise põhimõtteid. Omandatavate põhimõistete selgus ja täpsus fookustatud ainekavades võimaldab õpetajatel, õpilastel ja teistel huvirühmadel selgesti mõista, mida ning miks õpilased õpivad. See omakorda suurendab õppekava asjakohasust ja aitab huvirühmadel saada paremini aru õppekava sisu vähendamise vajalikkusest.

2. Täpsus

Täpne ainekava peaks sisaldama teemasid, mis pakuvad proovikive ning soodustavad sügavat mõtlemist ja reflekteerimist. Ainekava sisu peab andma tõendus põhise panuse õpilaste arengusse, tagades kõrge ja asjakohased standardid ning teemade asjakohase laiuse ja sügavuse ning ei tohiks sõltuda ajaloolisest taustast, huvirühmade mõjukatest häältest, tavadest ega kallutatusest. Täpse ainekava sisu arendab ja tugevdab õpilaste võimekust kasutada teadmisi ning rakendada oskusi uutes ja erinevates kontekstides.

Täpsus on eriti oluline ainekava ülekoormatuse minimeerimise ja võrdsuse tagamise jaoks. Näiteks Jaapan vähendas 1998. aasta reformi käigus oma ainekavades sisu ja juhendatud õppeaega klassiruumis, et leevendada õpilaste ja vanemate ärevust suurenenud konkurentsi pärast ülikooli astumisel. Kuigi eesmärk oli mitte lasta ühelgi õpilasel maha jääda ja parandada õppeks kasutatava aja kvaliteeti, tõlgendati reformi kui standardite alandamist. Vastuseks 1998. aasta reformi tagasilöögle suurendati 2008. aasta ainekavades nii sisu kui ka õpetamise aega.

Seetõttu on täpsus ülitähtis arenduspõhimõte, mis aitab vähendada huvirühmade vastupanu ning rahustada neid sõnumiga, et õppekavastandardid on endiselt kõrge ja hariduse kvaliteeti ei vähendata.

3. Sidusus

Ainekavaarenduse kontekstis viitab sidusus sellele, mil määral on peetud silmas õppeteemade tähenduslikku järjestikust struktuuri, mis peegeldab õppeaine ja selle aluseks olevate teadusharude loogikat, millest selguvad seosed ainekava elementide vahel.

Sidus ainekava võimaldab liikuda põhimõistelt edasi keerukamatele mõistetele, mis vastavad õpilaste arengutasemele (klass ja vanus). Sidus ainekava toetab õpetajaid õppijate arenguvajaduste arvestamisel

ja selles kirjeldavad õpilaste edenemist laiemad õppe-eesmärgid. Neuroteaduse uuringute alusel peetakse vajalikuks esitada uus sisu selliselt, et aju suudaks teavet korraldada sügavamaks mõistmiseks asjakohaselt (Simon & Tzur, 2004; Simon, et al., 2010; Lehrer & Schauble, 2015; Penuel & Shepard, 2016; Shepard, Penuel, & Pellegrino, 2018).

Ainekavas uue sisu kasutuselevõtul tuleks pöörata tähelepanu uute teemade esitamisele või järjestamisele, võttes arvesse õpilaste stressitaset (nt tunne, et nad on liigse ja keerulise materjaliga ülekoormatud) või igavust (nt selliste materjalide kordamine, millest nad saavad juba aru). Sidusus toetab õpetajaid ühtlasi sisu ühendamisel viisil, mis võimaldab neil kasutada ainekava eri aspekte täielikult ära, ning hõlbustab aineülest õpetamist ja õppimist, mis omakorda tõhustab õpilaste sellist õppimist, mis lähtub laiematest õppe-eesmärkidest ja sihtidest.

Õpilased õpivad tõhusalt siis, kui ainekavas on arvestatud nende juba omandatud teadmisi ja oskusi ning varasemat edenemist õppimisel. See arvestamine kajastub nn spiraalses ainekavas (mis on muude riikide seas kasutusel Eestis ja Iirimaa), mis jätab õpilastele ruumi edeneda õppimisel pigem kooliastme kaupa kui jäigalt, lineaarselt klassi kaupa. Selline käsitlus võimaldab seostada ainekava sisu klasside vahel paremini ja vähendab tarbetu dubleerimise ohtu. Samuti annab see õpetajatele ja koolidele paindlikkuse kohandada sisu oma õpilaste õppimise edenemise alusel, kusjuures õpetajad kohandavad sisu tähenduslikul viisil, et soodustada õpilaste sügavat õppimist. Nii välditakse paljude teemade pinnapealset õppimist.

Sidusus on eriti vajalik ainekava ülekoormatuse kontekstis, et hoida õpitava aine loogikat, ennetades õppeteemade tahtmatut kattumist ja dubleerimist. Sidusus võib toetada ka seda, kuidas eri teadusharude teemasid omavahel seostada, pakkudes välja võimalikke viise aineülese õppe edendamiseks, minimeerides sel viisil ülekoormatust.

Õppeaineülesed arenduspõhimõtted

4. Ülekantavus

Õppekavaarenduses tähendab ülekantavus õppekava struktureerimist nii, et õpilased saaksid aru õppeaine põhimõistetest või suurtest ideedest ja näeksid, kuidas need eri õppeainetes rakenduvad. Õppekava ülekantavus peaks viitama veel sellele, kuidas õpilased arendavad oskusi, hoiakuid ja väärtushinnanguid konkreetsetes ainevaldkondades õpitava kaudu, rakendades neid samal ajal erinevates ainevaldkondades ja kontekstides.

Ülekantavuse põhimõtet rakendas oma hiljutises õppekavaarenduses Briti Columbia (Kanada), keskendudes õppekava struktureerimisel iga klassi puhul mitmele nn suurele ideele. Näiteks on 8. klassis üks suurtest ideedest „Arv tähistab, kirjeldab ja võrdleb suhtarvude, määrade ja protsentide koguseid“. 9. klassis on üks suurtest ideedest „Esilekerkivad ideed ja ideoloogiad mõjutavad ühiskondi ja sündmusi sügavalt“. Suured ideed on mõeldud põhimõistete üldistamiseks laiemateks teadmisteks ja oskusteabeks ning neid rakendatakse õppeaineüleselt. Briti Columbia kohustuslik õppekava sisaldab lisaks põhiväärtusi, mille seas on lugupidamine teiste suhtes, mitmekesisuse austamine ja head inimsuhted.

Ülekantavus ning suurtele ideedele ja põhimõistetele keskendumine on äärmiselt tähtis ülekoormatuse minimeerimiseks ja väärtuste toomiseks õppekavasse. Õppekavaarenduse põhimõttena toimib see kahel tasandil. Ühel tasandil on vaja väärtuste, oskuste ja hoiakute õppekavasse toomist kavandades hoolikalt kaaluda, kuidas on igaüks neist kõige paremini esindatud eri ainevaldkondade sisus ning nende üleselt. Selleks on vaja üksikasjalikult analüüsida iga väärtuse sissetoomise põhjendatust õpilaste kognitiivse, sotsiaalse, emotsionaalse ja füüsilise arengu aspektist, et selgitada välja selle väärtuse asjakohasus ja rakendatavus ainevaldkondades. Teisel tasandil on väärtuste ülekantavus seotud sellega, kuidas peavad õpilased neist tulenevaid käitumisviise, hoiakuid ja kalduvusi demonstreerima nii õppetöös kui ka väljaspool seda.

5. Lõimitus

Lõimingut ja õppeainete vahelist seotust soosiv õppekava peaks pakkuma õpilastele võimalusi avastada, kuidas saab ühes õppeaines õpitud teemat või mõistet siduda ja ühendada teemade või mõistetega selles õppeaines ja teistes õppeainetes ning samuti väljaspool kooli õpitavaga.

Selline lähenemine ilmneb Jaapani riiklikes õppekavades (2017), milles õppekava rakendamist korraldatakse ainekavade kaudu. Riiklikud õppekavad mitte ainult ei toeta lõimitud vaadet asjakohastes õppeainetes, vaid õppekavas on olemas aeg ka eraldi õppeaineiks, mis hõlmab aineülest uurimuslikku õpet. See tagab õpilastele võimaluse kasutada õpitud teadmisi ainevaldkondade üleselt.

Kui õppekava nähakse osana suuremast ökosüsteemist, kus toimub õppimine selle laiemas tähenduses (vt joonis 5) ning kus tulemusi hinnatakse õpetajate, lapsevanemate ja peamiste huvirühmade koostööna, siis ei peegelda õpilaste vastused, käitumisviisid ja tegevused mitte ainult seda, mida nad õppekavas õpivad, vaid ka väärtusi, mis on ühiskonnas kujundatud.

Lõimituse põhimõte on asjakohane õppekava ülekoormatuse vähendamisel ja sellesse väärtuste sisse toomisel. Väärtuste juurutamine eeldab seda, et aktsepteeritakse ökosüsteemi ja selle vastastikuseid seoseid, milles paikneb õppekava ning milles õpetatakse ja õpitakse. See tähendab ühtlasi nõustumist sellega, et õppekava kaudu omandatavaid väärtusi toetatakse teiste inimeste tegevuste ja käitumisega koolis ja väljaspool seda.

6. Valik

Valiku põhimõttel koostatud õppekava peaks tagama õpilastele laiemat valiku teemasid ja projekte ning võimalusi pakkuda välja neid huvitavaid teemasid ja projekte. Seejuures aitab õpetaja juhendamine õpilastel, esmajoones õpiraskustega õpilastel, teha teadlikke valikuid.

Valikuid pakkuv õppekava võimaldab paindlikult avada ainevaldkondi uutele teemadele ja uutele ressurssidele, kasutada õpetamisel ja hindamisel uuenduslikke ja alternatiivseid lähenemisviise ning võimaldab õpetajatel kaasata õpilasi nende jaoks tähenduslikesse ja asjakohastesse õpitegevustesse.

Valiku põhimõtte näide on Uus-Meremaa õppekava, mis ei sisalda gümnaasiumiõpilastele kohustuslikke kursusi. Selle asemel saavad nad valida 17 ainevaldkonna hulgast viis-kuus ainet kolmel sügavusastmel ja koguda nendes valdkondades ainepunkte. Koolid kavandavad kursusi sageli tervikuna, kuid üha rohkem koole pakub õpilastele võimalust oma valitud kursust isikupärastada, valides õppimise ja õpitu demonstreerimise viisi.

Valikuvõimalus on eriti tähtis tõhusa õppekava ning õppekava paindlikkuse ja autonoomia kontekstis, sest nii saavad õpilased teha teadlikke ja juhendatud valikuid ning see tagab neile suurema toimevõimekuse.

Kooli õppekavaarenduse põhimõtted

7. Autentsus

Autentne õppekava peaks sobival viisil võimaldama koolil luua õppe sidusust päris maailmaga. Autentsus on kvaliteedinäitaja, millega mõeldakse, mil määral on koolis õpitava sisu kehtiv, asjakohane ja nüüdisaegne. Seega on autentse õppekava jaoks vajalik, et koolis pakutaks õppeainepõhiste teadmiste omandamise kõrval õpiolukorras ka lõimitust ja koostööd põhinevaid õpikogemusi väljaspool kooli.

Kui õpitava sisu on autentne, võimaldab see pakkuda õppimiskogemust, mis hõlmab selliste tegelike ja asjakohaste teemade uurimist, mis kõnetavad õpilasi, mõjutavad nende keskkonda ning rahuldavad nende vajadusi. Autentses õppekavas on pööratud tähelepanu sellele, kuidas suhestub õppeaine sisu õpilaste edasise elu ja töövõimalustega, samuti soodustab see õpilaste tutvumist erinevate teemadega ning selge eesmärgiga projektiülesannete täitmist, valmistades neid sel viisil ette edasiseks elukestvaks õppeks.

Üks autentse õppekava praktikasse rakendamise näide on Šotimaa (Ühendkuningriik) õppekava, mis töötati välja sihiga toetada varasemast paremini õppijate ja tulevase tööjõu vajadusi. Selleks tehti Šotimaal niisugused reformid nagu „Noore tööjõu arendamine“ ja „Õppija teekond“, mille eesmärk on pakkuda õppijatele laiemat valikut õppimiskogemusi, mitmekesisemaid õpiteid ja -võimalusi ning paremaid kontakte tööandjate, kõrgkoolide ja koolide vahel.

Autentsuse põhimõte on ülivajalik selleks, et vähendada ajalist viivitust õppekava rakendamisel, tagada võrdsed võimalused ning kohandada õppekava erinevate õpilaste ja ühiskonna vajadustele vastamiseks.

8. Paindlikkus

Paindlik õppekava annab koolidele ja õpetajatele võimaluse ajakohastada ja kohandada õppe sisu ning viia see vastavusse muutuvate ühiskondlike teemade ja individuaalsete õpivajadustega.

Selline õppekava on dünaamiline, reageerib erinevatele ja muutuvatele oludele ning võimaldab lisada uut sisu ja uusi prioriteete. Paindlik õppekava saab ühtaegu olla ajakohane ja keskenduda tulevikule. Paindlik õppekava võimaldab õpetajatel ka otsustada, millal ja milliste õppeteemade käsitlemiseks kasutada aega rohkem või vähem, kohandades õppe sisu rohkem või vähem kohalike prioriteetide ja õpilaste individuaalsete vajaduste alusel.

Paindlikkus on olnud 2020. aasta õppekavareformi juhtpõhimõte Walesis (Ühendkuningriik), kus reformi põhistrateegia on pakkuda suuniseid, mitte üksikasjalikke juhiseid, et võimaldada õpetajatele ja koolidele suuremat paindlikkust. Õppesisu ei ole õigusaktides üksikasjalikult lahti kirjutatud. Selle asemel sisaldavad Walesi õppekavasuunised järgmist: 1) õigusaktidega sätestatud nõuded, mis tagavad kõikidele õppijatele koolis põhiteadmised; 2) suunised kooli õppekava väljatöötamiseks kõigis õppimis- ja kogemusvaldkondades; 3) õppija edasijõudmist toetava hindamise korralduse alused. Reformi eesmärk on, et õppekava oleks võimalik aja jooksul suurema paindlikkusega kohandada ja et selle saaks muuta tõenduspõhise rakendamise abil jätkusuutlikumaks. Uut õppekava hakatakse kasutama kogu Walesis alates 2022. aastast.

Niisiis on paindlikkus hädavajalik selleks, et vältida õppekava rakendamisel ajalist viivitust ning tagada võrdsed võimalused uuenduslike ja paindlike õppekavaarenduse meetodite abil, mille seas on näiteks personaliseeritud või digiteeritud õppekavad.

9. Vastavusseviimine

Vastavusseviimise põhimõte hõlmab erinevaid mõõtmeid, mida tuleb arvestada õppeainete siseselt ja üleselt. Esiteks peaks õpetamis- ja hindamismeetodid vastama õppekavaarendusele. Teiseks peaksid õpetajate taseme- ja täiendkoolitus vastama õppekavamuudatustele. Kolmandaks on elukestva õppe järjepidevuse tagamiseks ülitähtis viia eri haridustasemetega õppekavad omavahel vastavusse ning tagada nende põhimõtteline sidusus. Ehkki paljusid taotletavate õpitulemuste hindamise tehnoloogiaid ei pruugi veel olemas olla, tuleks töötada välja uued õpetamis- ja hindamismeetodid, mis väärtustavad õpilaste tulemuste terviklikkust, sealhulgas nii õppimist kui ka heaolu.

Vastavusseviimise põhimõttel oli tugev mõju Iirimaa 2015. aasta põhihariduse reformile, milles pandi suurt rõhku hindamismeetodite vastavusseviimisele õppekavauuendustega. Töötati välja kahetasandiline hindamine, mis hõlmas klassiruumis toimuvat nn jooksvat hindamist põhikooli kolme aasta vältel ja kokkuvõtvat väliselt hinnatavat riigieksamit. Sellise hindamise eesmärk oli tagada sobiv tasakaal õpilaste eksamiteks ettevalmistamise ning loova mõtlemise, õppeprotsessi kaasatuse ja paremate tulemuste saavutamise vahel. Selliste uuendustega tunnustatakse ja väärtustatakse koolides toimuvat õppimise erinevaid viise ning võimaldatakse hinnata iga noore akadeemilisi saavutusi terviklikumalt.

Vastavusseviimine on eriti oluline õppekava tõhusaks rakendamiseks, sest õpetamise ja hindamise, õpetajakoolituse ja haridustasemetega vahelise sidususe vastavusseviimine mõjutab õppekava eri tasandeid (vt joonis 5). Poliitiliste kavatsuste ning õpetamis- ja hindamisstrateegiate omavahelise

vastavuse korral saab vähendada võimalikke lahknevusi kavandatud, kogetud, väliselt hinnatud ja saavutatud õppekava vahel või need isegi kõrvaldada.

Õppekavaarenduse protsesside kujundamise põhimõtted

10. Kaasatus

Õpetajate, õpilaste ja muude asjaomaste huvirühmade tugev kaasatus on õppekava väljatöötamise etapis otsustava tähtsusega selleks, et tagada õppekava rakendamise etapis nende osalus ja omanikutunne.

Kui tahetakse, et õpilased süveneksid õppimisse täiel määral, suhtuksid õppimisse hästi ja mõtestaksid end õppijatena paremini, on kaasatus hädavajalik. Samuti on see ülitähtis huvirühmade usalduse võitmiseks ning viivituste vältimiseks kokkulepete tegemise, otsustamise ja rakendamise etapis, aga ka selleks, et aidata õpetajatel muutustega kohaneda, kaasates neid reformiprotsessi algusest peale.

Kaasatuse põhimõte on keskne Ontario (Kanada) õppekavade reformimisel. Ontario provintsis peetakse õppekava väljatöötamise protsessi sama oluliseks kui tulemust, kuna see muudab huvirühmade kaasa- haaratuse ja osaluse nähtavaks ning võimaldab arendada nendega suhteid. Põhiline arusaam on „Õppekava ei saa koostada ühest vaatenurgast ilma provintsi kõigi elanike osaluseta“. Oma väga konsultatiivses õppekava ümberkujundamise protsessis kaasab Ontario paljusid huvirühmi, sealhulgas koolide nõukogusid, õpetajaid, teadlasi ja toimetajaid. Kogutud info põhjal koostavad ja redigeerivad sisutoimetajad õppekavadokumentide ja kursuste kavandeid, mis on arendustsüklite käigus koos huvirühmadega välja töötatud. See võimaldab lõimida konsultatsioonide põhjal tekkinud haridus- uuendused õppekavasse reaalajas.

Huvirühmade tõhus kaasamine on eriti vajalik rakendamise ajalise viivituse vähendamiseks, kuid see mõjutab ka 1) õppekava ülekoormatust (nt kui sisu vähendamine tekitab vastupanu); 2) õppekava paindlikkust ja autonoomiat (nt kui õpetajad tunnevad end neile antud autonoomiaks ette valmistamata); 3) võrdsete võimaluste tagamist ja väärtuste sissetoomist õppekavasse (nt kui juurutatavad väärtused ei esinda riigi ühiseid väärtusi); 4) õppekavaarenduse tõhusat rakendamist (nt kui riigis pole üldiselt valmisolekut asuda tulemuslikesse ja mõjusatesse aruteludesse).

11. Õpilaste toimevõimekus

Õpilaste toimevõimekust tagav õppekava pakub neile planeeritud võimalusi osaleda õppekava koostamises ja rakendamises, et tagada õppekava asjakohasus õppijate jaoks. Motiveerides õpilasi ning tuginedes nende varasematele teadmistele, oskustele, hoiakutele ja väärtushinnangutele, tagab selline õppekava, et nad tunnevad oma õppimise suhtes teatud laadi omanikutunnet. Kui õpilasi julgustatakse ja neile antakse võimalus toimida subjektina, saavad nad mõjutada ja otsustada, mida, millal ja kuidas nad õpivad. Nii valmistatakse neid teadlikult ette tuleviku jaoks.

Õpilaste toimevõimekuse põhimõte on suunanud õppekava uuendamist Hongkongis (Hiina), kus alates 2014. aastast on edendatud enastjuhtivat õppimist, mille puhul õpilased võtavad oma õppimise eest suurema vastutuse ja arendavad subjektsemat lähenemist sellele.

Õpilase toimevõimekus on eriti vajalik õppekava tõhusa rakendamise huvides ja võrdsete võimaluste loomiseks, aga ka õppekavadesse väärtuste sissetoomiseks. Toimevõimekus tagav õppekava hõlmab õpikogemusi, mille kaudu õpilased on kaasatud selliste väärtuste propageerimisse, mis pakuvad neile isiklikult huvi ka nende enda eesmärkide ja püüdluste aspektist. Toimevõimekust arvestavad õppekavad on lisaks isekohandatavad üksikisiku vajaduste alusel ja toetavad õpilasi aja jooksul järjest enast- juhtivamaks muutumisel. See võimaldab neil saada enesekindlamaks oma võimekuse suhtes täita õppeülesandeid, ennast hinnata ning kujundada oskusi, mida nad vajavad oma arengu jälgimiseks, kontrollimiseks ja reflekteerimiseks.

12. Õpetajate toimevõimekus

Õpetajate toimevõimekus viitab neile antud volitustele kasutada oma erialaseid teadmisi, oskusi ja kogemust õppekava tõhusaks koostõiseks arenduseks ja rakendamiseks. Õpetajatele toimevõimekuse tagamine õppekavade väljatöötamisel ja elluviimisel on kujunenud tähtsaks arenduspõhimõtteks seoses õppekavade ülekoormatuse, paindlikkuse ja autonoomia ning tõhusa rakendamisega.

Toimevõimekus ei anna õpetajatele mitte ainult volitusi, vaid kaasab nad ka varakult arendusprotsessi, aidates neid veenda õppekavauuenduste vajalikkuses ja lastes neil tunda ennast õppekavade rakendamisel vabalt. Kui on leitud tasakaal liiga üksikasjaliku (vähendab õpetajate osalemismotivatsiooni) ja liiga pinnapealse (paneab neid tundma end koormatuna liigsest vastutusest) juhendamise vahel, lubab toimevõimekus neil kohandada õpetamist ja õppimist õpilaste vajaduste ja huvide alusel. Nii saavad nad langetada kaalukaid otsuseid, mis puudutavad õppekava rakendamist ning lähtuvad kohalikest ressursidest, kontekstist ja teemadest, samuti õpetajate enda teadmistest selle kohta, mis töötab kõige paremini.

Eestis on õpetajate kaasatus riikliku õppekava arendamisse olnud oluline selleks, et nad mõistaksid ja valdaksid uut õppekava. Osana arendustööst riigi tasandil peab neil olema võimalus osaleda kooli õppekavade loomises. Riik ei rõhuta õpetajate autonoomiat mitte ainult õppimis-õpetamisprotsessis, vaid hindab nende seisukohti õppekava ja enda motivatsiooni kohta. Usutakse, et kui õpetajad ei taju end muutuste tegijatena, võib juhtuda, et nad jätkavad sellise sisu õpetamist, mis on uuendamata või pole enam asjakohane. Seega eeldatakse, et nad suudavad tegutseda viisil, mida nõuab konkreetne olukord.

Abiks analüüside lugemisel

OECD projekti „Haridus 2030“ õppekava (ümber)kujundamist käsitlevad dokumendid esitatakse kuue temaatilise analüüsina, millest igaühes on üksikasjalikult kirjeldatud üht õppekavateemat, mida on peetud prioriteetseks paljudes riikides. Need analüüsid on järgmised:

- Loeb see, mida õpilased õpivad. Liikudes 21. sajandi õppekava poole (OECD, 2020);
- Õppekava ülekoormatus. Tee edasi (OECD, 2020);
- Võrdsete võimaluste tagamine õppekavauuenduste kaudu (OECD, 2021);
- Õppekava paindlikkus ja autonoomia (OECD, ilmumas – pealkiri kinnitamisel);
- Õppekavas hõlmatud väärtused ja hoiakud: kujundades paremat tulevikku (OECD, 2021);
- Õppekava arendamise ja rakendamise ökosüsteemil põhinev käsitus (OECD, ilmumas – pealkiri kinnitamisel).

Iga analüüsi ülesehituse aluseks on neli küsimust (mis moodustavad vastava peatüki), millega poliitikakujundajad puutuvad kuue ülaltoodud teema käsitlemisel tavaliselt kokku.

- **Mida ütlevad teadusuuringud?**

Peatükis üldistatakse põhiline teaduslik tõendusmaterjal käsitletava teema kohta, võttes kokku juba teada oleva ja tuvastades seni tundmatu. Esitatakse ka kirjanduses leiduvad põhimõistete määratlused, uurimistulemuste põhjal kirjeldatakse võimalikke tagajärgi olukorras, kus probleem jäetakse adekvaatselt käsitlemata, ning tuuakse esile edukad ja tõenduspõhised praktikad iga õppekavateemaga tegelemiseks.

- **Mida näitab riikide võrdlus?**

Peatükk põhineb suurel hulgal andmetel, et uurida riikide võrdlusandmeid seoses käsitletava teemaga. Võrdluste aluseks on projekti „Haridus 2030“ õppekavapoliitika küsimustiku (PQC) ja õppekavade sisu kaardistuse (CCM) andmed. Peatükk tugineb ka teistele OECD andmetele, nagu PISA ja TALISE ning uuringu „Education at Glance“ (EAG) andmed.

- **Milliseid probleeme riigid kogevad ja milliseid strateegiaid nad nende lahendamiseks kasutavad?**

Peatükis kirjeldatakse riikide kogetud ühiseid probleeme seoses käsitletava teemaga ja nende lahendamiseks kasutatud strateegiaid. Peatükk tugineb nii õppekavapoliitika küsimustikust (PQC) kui ka teaduskirjandusest pärit kvalitatiivsetele andmetele. Peatükis läbivalt esitatud probleeme ja strateegiaid on illustreeritud eri riikide näidetega.

- **Millised on soovimatute tagajärgede õppetunnid?**

Ehkki riikide kasutusele võetud või uuringute põhjal paljulubavaks tunnistatud strateegiad võivad olla teatud õppekavaprobleemi lahendamisel abiks, võivad neil olla ka soovimatud tagajärjed. Mõni riik on teatanud tulemustest, mida nende strateegiate kasutamisel ei osatud oodatagi. Peatükis on esitatud riikide kogemustest saadud peamised õppetunnid, et teised saaksid neist õppida.

Kuue analüüsi põhisõnumid on võetud kokku ka lühikeste poliitikakokkuvõtete sarjas, mille leiate aadressilt <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.

Kasutatud allikad

- Alexander, R., & Flutter, J. (2009). *Towards a new primary curriculum. part 1. past and present*. Cambridge Primary Review. doi:10.13140/RG.2.1.3460.0086
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Centre for Applied Special Technology (CAST). (2018). Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2. Allikas: <http://udlguidelines.cast.org>
- Datnow, A. (2005). *Extending Educational Reform*. Routledge. doi:10.4324/9780203993965
- Fullan, M. (2015). *Freedom to change: Four strategies to put your inner driver into overdrive*. Wiley.
- Goodlad, J., & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. rmt: P. Jackson (Toim.), *Handbook of Research on Curriculum*. Macmillan.
- Honig, M. (Toim.). (2006). *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. State University of New York Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kärner, A., Jaani, J., Jürimäe, M., & Kõiv, P. (2014). Principal steps toward curricular freedom in Estonia. rmt: *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. CIDREE yearbook (lk 21-38).
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2015). Learning Progressions: The Whole World is NOT a Stage. *Science Education*, 99(3), 432-437. doi:10.1002/sce.21168
- McLaughlin, M. (1990). The RAND change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 1-16.
- Neal, J., & Neal, Z. (2013). Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory. *Social Development*, n/a-n/a. doi:10.1111/sode.12018
- Newton, P., & da Costa, J. (2016). School autonomy and 21st century learning: the Canadian context. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1279-1292. doi:10.1108/ijem-11-2015-0151
- OECD. (2019). OECD Future of Education 2030. Making physical education dynamic and inclusive for 2030. International curriculum analysis.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Allikas: www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030. A series of Concept Notes*. OECD Future of Education and Skills 2030. doi:https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD. (2020). *Curriculum overload: A way forward*.
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are students ready to thrive in an internconnected world?* doi:<https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II) : Teachers and School Leaders as Valued Professionals* | OECD iLibrary. Retrieved 11 13, 2020, from <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/19cf08df-en/index.html?itemId=/content/publication/19cf08df-en>

- OECD Education and Skills YouTube channel. (22 October 2019). OECD Future of Education and Skills 2030: The new “normal” in education.
doi:https://www.youtube.com/watch?v=9YNDnkph_Ko&feature=youtu.be
- Penuel, W., & Shepard, L. (2016). Social Models of Learning and Assessment. In *The Handbook of Cognition and Assessment* (pp. 146-173). John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ, USA.
doi:10.1002/9781118956588.ch7
- Saarivirta, T., & Kumpulainen, K. (2016). School autonomy, leadership and student achievement: reflections from Finland. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1268-1278. doi:10.1108/IJEM-10-2015-0146
- Shepard, L., Penuel, W., & Pellegrino, J. (2018). Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21-34. doi:10.1111/emip.12189
- Simon, M., & Tzur, R. (2004). Explicating the Role of Mathematical Tasks in Conceptual Learning: An Elaboration of the Hypothetical Learning Trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 91-104. doi:10.1207/s15327833mtl0602_2
- Simon, M., Saldanha, L., McClintock, E., Akar, G., Watanabe, T., & Zembat, I. (2010). A Developing Approach to Studying Students' Learning through Their Mathematical Activity. *Cognition and Instruction*, 28(1), 70-112. doi:10.1080/07370000903430566