



Haridusinnovatsiooni keskus



Haridusuuenduskeskus

Riikliku õppekava katsetamise uuringu läbiviimine



Koostajad:
Kätlin Vanari
Katri Lamesoo
Kristiina Poll
Kärt Leppik

2021

Edaspidine viitamine:

Vanari, K.; Lamesoo, K.; Poll, K.; Leppik, K. (2021). Lõpparuanne projektile “Riikliku õppekava katsetamise uuringu läbiviimine”. Tallinna Ülikool. Tartu Ülikool.

Projekt viidi läbi Teadus- ja Haridusministeeriumi tellimusel vastavalt lepingule nr 5.1.-4/19/657 Tallinna Ülikooliga ja lepingule nr 5.1.-4/19/657 Tartu Ülikooliga.

Sisukord

Lühitutvustus	4
Sissejuhatus	5
1. Projekti tegevused ja andmete kogumine	5
2. Uuringu tulemused	8
2.1. Õpetajate ja koolijuhtide arvamused uuendatud õpitulemuste katsetamise korralduse kohta	8
2.1.1. Koolide motiivid katsetamises osalemiseks	9
2.1.2. Uuendatud õpitulemuste katsetamist toetavad ja takistavad tegurid	9
2.2. Katsetajate tähelepanekud uuendatud õpitulemuste kohta	10
2.2.1. Kitsaskohad uuendatud õpitulemustes	11
2.2.2. Küsimused riikliku õppekava rakendamise kohta	12
2.3. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused klassiruumi tasandil	14
2.3.1. Õpetajate uskumused ja teadmised metakognitsioonist ning selle arendamise võimalustest ja olulisusest õpiprotsessis	15
2.3.2. Õpetaja eneseanalüüs õpitulemuste, hindamise ja õppetöö kavandamise planeerija ning hindajana	18
2.3.3. Õpetajate tähelepanekud õppija toetamisest distantsõppel	19
2.4. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused kooli tasandil	22
2.4.1. Kooli tasandi analüüsivorm	22
2.4.2. Õpetajate ja koolijuhtide arvamused kooli õppekava koostamise võtmekohtadest	24
2.4.3. Koolide ettepanekud uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavaks arenguprogrammiks	29
2.5. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused õpetajakoolituses	29
2.5.1. Koolide ettepanekud õpetajakoolituse uuendamiseks	30
2.5.2. Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade eneseanalüüsi tulemused	31
2.5.3. Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade eneseanalüüsi tulemused	32
2.6. Riikliku õppekava rakendamise uurimine	33
Kokkuvõte	36
Viidatud allikad	38
Lisa 1. Vaatlusinstrument “Õppimist toetav klassiruum”	39
Lisa 2. Õpetaja analüüsivorm	41
Lisa 3. Kooli eneseanalüüsivorm	42

Lühituvustus

Projekti tulemusel võib välja tuua peamised ootused riiklikule õppekavale, õppekava elluviimist toetava metoodilise juhendmaterjalidele ning õppekorraldusele.

Riiklik õppekava:

- tähtsustab senisest enam aineülestest pädevuste kujundamist.
- toetab ennastjuhtiva õppija kujunemist, kirjeldades õpitulemusi alates esimesest kooliastmest eakohasel viisil, mis toetab metakognitsiooni ja ajaplaneerimise oskuste kujunemist.
- sõnastab selgelt õpitulemused, võimaldades koolidel kasutada erinevaid hindamisviise.
- liidab üheks valdkonna õppeained ning kirjeldab õpitulemused valdkonnapõhiselt, kaotades eraldi ainekavad
- valdkonnakavad on kirjeldatud õpitulemused, üldosa sisaldub ainevaldkonna ühisosas.
- kirjeldab õpitulemused digipädevustega seonduvat.

Õppekava toetavad metoodilised juhendmaterjalid:

- sisaldavad võimalusi, kuidas kooli õppekavas kohandada õpitulemusi õppija võimekusest lähtuvalt, et oleks kindlus õpilase üleviimiseks järgmisse klassi.
- sisaldab näiteid ja võimalusi ainekavade lõimimiseks kooliastmeti
- toetavad õpilase enesejuhitavust I kooliastmes, kus õpitulemuste saavutamist iseloomustab õpilase aja planeerimise oskus ja metakognitsioon.
- sisaldavad soovitusi hindamisvahendile, millega kool saab seatud õpitulemuste saavutamist mõõta.
- sisaldavad näiteid õpitulemustega kooskõlas olevatest õppematerjalidest ja -meetoditest.
- sisaldavad näiteid ja võimalusi selle kohta, kuidas kooli õppekava koostades koolijuhid toetavad õpetajaid õppekavatöös ja tagasisidestavad tema panust õppekava koostamisel.
- aitavad mõtestada koolijuhtidel ja õpetajatel riikliku ja kooli õppekava omavahelisi seoseid ning vastutust, mis tuleneb koolile, koolijuhile ja õpetajale võimaldatud autonoomsusest.

Õppekorraldus:

- jätab koolile paindlikkuse kujundada kooli päevakava.
- tagab distantsõppe kui võrdväärne õppevormi teiste õppevormide seas.
- lähtub riiklikus õppekavas määratud soovituslikust tundide arvust e-õppe läbiviimisele kooliastmete kaupa
- kasutab põhikooli lõputunnistuse vormi, mis on piisavalt paindlik, et võimaldab kajastada koolide eriomelisi hindamissüsteeme.

Sissejuhatus

Haridus- ja Teadusministeerium (edaspidi tekstis *ministeerium*) valmistab ette riikliku õppekava (edaspidi tekstis *RÕK*) uuendamist, mille üks osa on õppeainete taotletavate õpitulemuste kirjelduste ajakohastamine. Seitse Eesti kooli katsetasid 2019/2020 õppeaastal, kuidas õpitulemuste uuendamise ettepanekutele tuginedes koostada kooli õppekava ning korraldada õppe- ja kasvatusprotsessi sh õpilaste hindamist nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest lähtuvalt. Katsetamise fookuses olid põhikoolis taotletavad õpitulemused, v.a. eesti keel teise keelena, mida katsetati ka gümnaasiumiastmes. Katsetamises osalevate koolide valimi koostas ministeerium. Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli roll oli vaadelda koolide tegevusi klasside ainekavade koostamisel ning uurida, millised probleemid on üldised ja sarnased mitmes koolis, millist tuge ning abi vajavad koolid õppekava koostamisel ja edasisel rakendamisel. Sellises mahus riikliku õppekava muudatuste katsetamine on Eestis õppekavaarenduses esmakordne ning ka ülikoolidel oli esmakordne võimalus projektipõhiselt töötada välja uuringumetoodika koolide nõustamiseks kooli õppekava koostamise ja osalise rakendamise protsessiks.

Ülikoolidel oli riikliku õppekava katsetamise raames viis lepingust tulenevat ülesannet. Esimese ülesandena pidid ülikoolid nõustama ministeeriumit katsetamise ja tulemuslikkuse analüüsimise vahendi koostamisel valitud koolidele. Selle tulemusel valminud kooli ja õpetaja analüüsivormid on aruandes esitatud RÕK rakendamist toetava võimalusena kooli tasandil (ptk 2.5.1. Kooli analüüsivorm) ning klassiruumi tasandil (ptk 2.4.1. Õpetaja analüüsivorm). Teise ülesandena tuli ülikoolidel esitada analüütiline sisend kooli õppekava koostamise ja rakendamise juhendmaterjalide loomiseks, lähtudes katsetamisel ilmnunud võimalike takistuste ja probleemkohtade analüüsist. See alusmaterjal on kirjeldatud peatükis, mis käsitleb RÕK rakendamise võimalusi kooli tasandil (ptk 2.5.2. Uue õppekava rakendumist toetavad võtmekohad, ptk 2.5.2 Koolide ettepanekud kooli õppekava rakendamist toetavate tegevuste osas). Kolmandaks nõustati projektis osalevaid koole seminaridel ja konsultatsioonides, toetamaks nende võimekust rakendada autonoomiat ja meeskonnatööd kooli õppekava koostamisel ning katsetatavate õpitulemuste planeerimisel, rakendamisel ja tagasisidestamisel. Koolide nõustamisest antakse ülevaade projekti tegevuste kirjelduse raames (ptk 1. Projekti tegevused ja andmete kogumine). Neljas ülesanne oli analüüsida õpetajate esma- ja täienduskoolituse ajakohastamise vajadust. Selle tulemused on kirjeldatud RÕK rakendamist toetavate võimalustena riiklikul tasandil (ptk 2.6.1. Õpetajakoolituse muudatused). Viies ülesanne oli esitada ettepanekud edaspidisteks uuringuteks, mis toetavad RÕK rakendumist ja tulemuslikkuse seiramist. Uuringute ideed on kajastatud RÕK rakendamist toetava võimalusena riiklikul tasandil (ptk 2.6.2. Riikliku õppekava rakendamise uurimine).

Käesolevas lõpparuandes antakse ülevaade projekti tegevustest, andmete kogumisest ning tulemustest. Tulemused on välja toodud riikliku õppekava rakendamist toetavate võimalustena klassiruumi, kooli ja riigi tasandil.

1. Projekti tegevused ja andmete kogumine

Projekti raames viisid ülikoolid läbi kahte tüüpi tegevusi, millest osa tulenes projekti lähteülesande uurimisküsimustest ning osa oli seotud koolide nõustamisega RÕK katsetamise käigus. Projekti uurimisküsimused, millele vastust otsiti, olid:

1. Milline on katsetamises osalenud õpetajate ja koolijuhtide tagasiside uutele õpitulemustele?
2. Millised on koolide ettepanekud õpetajate koolitusele lähtuvalt õppekava loomise protsessist?
3. Millised on ettepanekud RÕK rakendamisega seotud edaspidisteks uuringuteks?

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks viidi aasta jooksul läbi kohtumisi, intervjuusid ja vaatlusi (tabel 1).

Tabel 1. Projekti tegevuste raames toimunud andmete kogumine

Tegevus	Andmete kogumise viis	Periood	Valimi suurus	Tulemuste esitamine
Katsetamises osalevate koolide I koolikülastus	poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud juhtkonna esindajatega	november - detsember 2019	16	ptk 2.1. Õpetajate ja koolijuhtide arvamused uuendatud õpitulemuste katsetamise käigus ptk 2.2. Katsetajate esmased tähelepanekud uuendatud õpitulemustele riiklikus õppekavas ptk 2.4. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused kooli tasandil
	poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuu õpetajatega	november - detsember 2019	62	
Katsetamises osalevate koolide koordinaatorite seminar	rühmatöö käigus valminud postrid ning nende tutvustus seminaril	09.01.2020	18	ptk 2.4. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused kooli tasandil
TLÜ ja TÜ õpetajakoolituse õppekavade analüüs	dokumendid	jaanuar - juuni 2020	1	ptk 2.5. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused

TLÜ ja TÜ täiendusõppe õppekavade analüüs	dokumendid	jaanuar - juuni 2020	3	õpetajakoolituses
Katsetamises osalevate koolide II koolikülastus	tunnivaatlus	jaanuar - märts 2020	10	ptk 2.3. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused klassiruumi tasandil
	vaatlusjärgne tunnianalüüsil põhinev poolstruktureeritud intervjuu	jaanuar - märts 2020	12	
TLÜ õppejõudude seminar	fookusgrupi arutelu	juuni 2020	16	ptk 2.6. Riikliku õppekava rakendamise uurimine
Katsetamises osalevate koolide III koolikülastus virtuaalselt	NÕK rakendamine, õpitulemuste katsetamine distantsõppel. Virtuaalses keskkonnas toimunud intervjuud koolide juhtkondadega ning õpetajatega kooliastmete kaupa.	mai 2020	32	ptk 2.3. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused klassiruumi tasandil ptk 2.4. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused kooli tasandil
Õpetajahariduse ja RÕK uuringute arendusvajaduse arutelu TÜ haridusuuenduskeskuses	rühmaarutelu õpetajahariduse õppejõudude ja haridusuuenduskeskuse spetsialistidega	oktoober 2020	10	ptk 2.6. Riikliku õppekava rakendamise uurimine

Koolide nõustamine toimus koolide esindajatele korraldatud seminaridel ning koolides toimunud koolikülastuste käigus. Ministeeriumi ning SA Innove (alates 01.08. 2020 Haridus- ja Noorteamet, edaspidi Harno) korraldatud seminaride eesmärk oli toetada koole autonoomia ja meeskonnatöö rakendamisel, kooli õppekava koostamisel ning katsetatavate õpitulemuste planeerimisel, rakendamisel ja tagasisidestamisel õppija arengut toetaval viisil. Ülikoolide esindajad esinesid seminaridel ettekannetega ja juhtisid rühma arutelusid. Paikvaatluste raames toimusid vastavalt kokkuleppele koolidega tööoad, kus tehti vahekokkuvõtteid edusammudest ja kitsaskohtadest ning keskenduti tunnivaatlusele kui õpetajate professionaalse arengu võimalusele õppijate arengu toetamisel.

Projekti tegevusi koordineerisid Tallinna Ülikoolis haridusteaduste instituudi haridusinnovatsiooni keskuse juhataja Kätlin Vanari ja Tartu Ülikoolis haridusteaduste instituudi haridusuuenduskeskuse juhataja Katri Lamesoo. Projekti tegevustesse olid kaasatud ka Tallinna Ülikooli hariduse juhtimise magistrant Kristiina Poll, kasvatusteaduste magistrant Kriste Talving ning Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni magistrant Kärt Leppik. Projektiga seotud isikud viisid läbi andmete kogumiseks intervjuusid, vaatlusi ning analüüsisid dokumente.

Projekti uuringu raames on koostatud või koostamisel järgnevad magistritööd:

- Kriste Talving (2020). Õpilaste metakognitiivse võimekuse arendamine õpiprotsessis. [magistritöö] Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut.
- Kristiina Poll (koostamisel). Õppimist eestvedavate juhtimispraktikate toetamine kooli õppekava loomisel. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut.
- Kärt Leppik (2021). Õppija toetamine distantsõppel seitsme kooli näitel. Tartu: Tartu Ülikooli [magistritöö] haridusteaduste instituut.

2. Uuringu tulemused

Alljärgnevalt on esitatud projekti peamised tulemused, mis on vastavalt uurimisküsimustele jaotatud aruande viie peatüki vahel. Esiteks tuuakse välja õpetajate ja koolijuhtide arvamused uuendatud õpitulemuste katsetamise korraldusele. Need annavad väärtuslikku teavet, mõistmaks võimalikke soodustavaid ja takistavaid tegureid samalaadsete katsetuste läbiviimisel tulevikus. Teise peatükki on koondatud katsetajate esmased tähelepanekud uuendatud õpitulemuste rakendatavuse kohta koolide ainekavades. Tegemist on eelkõige katsetamise alguses ilmnunud kitsaskohtade ja küsimustega, mille osas katsetajate arvamused protsessi käigus võisid muutuda. Kolmandasse peatükki on koondatud võimalused, mis toetavad uuendatud õpitulemuste rakendamist klassiruumis. See osa hõlmab ka õpetajate teadmisi ja uskumusi metakognitsiooni toetamisest ning tähelepanekuid õppija toetamise võimaluste kohta distantsõppes. Neljandas osas käsitletakse RÕK rakendamise toetamise võimalusi kooli tasandil. Käesolevas projektis tähendab see kooli analüüsvormi, katsetajate tähelepanekuid RÕK tulemusliku rakendamise võtmekohtadest ning ettepanekuid kooli õppekava koostamise toetamiseks. Viimases peatükis on esitatud RÕK rakendumise toetusvõimalusi riiklikul tasandil. Siin on kirjeldatud ootusi õpetajakoolitusele ning edasistele uuringutele, mis võimaldaksid jälgida ja hinnata riikliku õppekava rakendumist.

2.1. Õpetajate ja koolijuhtide arvamused uuendatud õpitulemuste katsetamise korralduse kohta

Uuendatud õpitulemuste katsetamise käigus koguti õpetajate ja koolijuhtide arvamusi rühmaintervjuude meetodil kahel korral: esimesel ja teisel koolikülastusel novembris-detsembris 2019 ning kolmandal, virtuaalselt toimunud koolikülastusel mais 2020. 2019. aastal

viidi igas koolis läbi kaks rühmaintervjuid: juhtkonnaga ja katsetamises osalenud õpetajatega. 2020. aasta maikuus korraldati COVID-19 viirusest tingitud piirangute tõttu koolikülastused virtuaalselt Zoomis. Kokku toimus 7 kohtumist valimisse kuulunud koolide juhtkondadega ning 3 kohtumist koolideülelalt kooliastmete kaupa (I, II ja III kooliaste) õpetajatega. Intervjuude käigus koguti tagasisidet katsetamise korralduse ja õpitulemuste saavutamise kohta ning kirjeldati protsessi käigus ilmnenuid õnnestumisi ning kitsaskohti.

Intervjuudega kogutud andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga, mis võimaldab keskenduda intervjuudes esitatud peamistele ja olulistele tähendustele, arvestades ka seisukohtade esitajate vihjeid, kavatsusi, eesmärke ning konteksti (Kalmus, Masso, Linno 2015). Intervjuude analüüsimiseks loodi esmalt tekstide korduva lugemise tulemusel tähendusüksused, mis koondati kategooriatesse. Kategooriatesse rühmitamise ning nimetuste täpsustamisega tegeles kaks projektiga seotud uurijat. Käesolevas kokkuvõttes on tulemused esitatud sarnastest tähendustest moodustunud kategooriate kaupa ning välja on toodud peamised tähendused mainimise sageduse alusel koos illustreerivate väljavõtetest intervjuudest.

2.1.1. Koolide motiivid katsetamises osalemiseks

Koolidel olid erinevad motiivid uuendatud õpitulemuste katsetuses osalemiseks. Kolm kooli tahtsid saada juba varakult uue õppekavaga tuttavaks, et hiljem oleks **õppekava rakendamine koolis sujuvam**. Neli kooli osales selleks, et kasutada võimalust **kaasa rääkida uue õppekava loomisel**.

“/.../ võtta need ohukohad, mida tõesti me oleme järele proovinud, oleme valmis veel proovima, aga lihtsalt anda nendest [õppekava vigadest] märku, et ärme seal loobu mingitest asjadest, mida tegelikult peaks analüüsima. /.../ Me tahtsime panustada ühelt poolt enda inimeste arengu mõttes, aga tegelikult päris ausalt öeldes oli hirm, et ärme tee rumalusi” (Kool 1, juhtkonna esindaja 1)

Neli kooli soovisid **toetada oma õpetajate professionaalset arengut**. Viie kooli eesmärk oli **saada tagasisidet koolis toimuvale ning arendada kooli üleüldiselt**.

Koolid juhtisid õpitulemuste katsetamisel muutuste protsessi üsna erinevalt. Enamikus koolides algas katsetamine juhtkonnapoolse tutvustusega. Kooliti erines inimeste hulk, keda katsetamisse kaasati või sellest teavitati. Osades koolides piirduti õpetajatega, osades koolides kaasati lisaks lapsevanemad, hoolekogu ja õpilased.

2.1.2 Uuendatud õpitulemuste katsetamist toetavad ja takistavad tegurid

Protsessi hõlbustas **tehniliste vahendite kasutamiseks tingimuste loomine õpetajatele**. Õpetajad tõid esile, et nende jaoks tekitas segadust, kui oli liiga palju erinevaid veebikeskkondi, ning nad eelistasid tööd ühes konkreetses keskkonnas.

...õpetajatel on alati lihtsam, et kui ta ei pea neid dokumendi aluseid ise hakkama looma, et meie tegime neile Google Drive'i alused ära.. (Kool 6, juhtkonna esindaja)

Kõik koolid pidasid **koostööprotsessi oluliseks ja toetavaks.**

...Et see nii-öelda, et kui ei ole vastuseid väljastpoolt, et me oleme omavahel kokku leppinud mingites arusaamades, see aitab. Et muidu oleks vist täitsa eksinud. (Kool 4, õpetaja)

Nii juhtkond kui õpetajad hindasid protsessis oluliseks **kohtumiste toimumist – nii koolimeeskonna omavahelisi kui koolidevahelisi.** Leiti, et kohtumised aitasid küsimustele vastuseid saada, motivatsiooni tõsta ja hoida.

“...selliseid kooskäimisi tegelikult on vaja, on vaja võib-olla isegi tihedamini niimoodi, et nagu ka kollektiivile mõjus hästi pärast ütlesid ka, et nii tore oli, just nagu koos käia, muidu siin annad tunde kogu aeg.” (Kool 3, juhtkonna esindaja I)

Takistavaks teguriks kõikide osapoolte jaoks oli **segadus**, sest varem pole sel viisil katsetamist läbi viidud. Nii õpetajad kui juhtkonnaliikmed tundsid, et juhtnõõrid ei olnud selged, ning nad ei saanud aru, mida neilt täpselt oodati. Osalejates tekitas segadus frustratsiooni ja motivatsiooni langust. Koolid tundsid, et katsetamise protsessis oleks võinud olla rohkem juhiseid ja tuge väljastpoolt kooli. Vajadus oli nii täpsemate juhiste kui ka tagasiside järgi protsessi kulgemise osas. Sooviti kuulda soovitusi, kuidas edasi liikuda, ja kinnitust, et seni tehtu on õige.

Põhiasi on ju tegelikult selgitamata jäänud [...] mida tehakse, on see, et hästi palju nagu antakse mingisuguseid lisameetodeid, kuidas õpet teisiti teha, aga noh meil on vaja enne saada see põhiasi selgeks, et kõigil ühtselt on nagu aru saada, et siis saame hakata millegi muuga tegelema. See on see põhiline mure. (Kool 4, õpetaja)

Viie kooli õpetajad tõid takistusena välja, et **katsetamine oli lisakoormus.** Tunti puudust, et kool oleks võimaldanud tunniplaanis aega katsetamisega tegelemiseks. Ülekoormus omakorda tekitas osalejates motivatsiooni languse.

me õpime ju kõik praegu, see on ju kasulik ka koolile. Et seal on nagu, et see on kõige tähtsam, et noh, aga see on väga raske. Kujutage ette, me anname tundi, keegi meid ei vabasta sellest, me peame veel tegema seda väga tõsist tööd. (Kool 3, õpetaja)

Katsetamises osalenud koolid soovisid protsessis osaleda, et panustada oma kooliarendusse. Katsetamise protsessi toetas koolidele loodud võimalused koolidevahelisteks kohtumisteks. Lihtsamini kulges protsess ka nende jaoks, kel olid koolisiselt koostööformaadid välja töötatud. Katsetamises osalemist raskendas õpetajate ja koolijuhtide jaoks see, kui katsetamise eesmärgid jäid projekti käivitudes segaseks. Koolijuhid tõdesid katsetamise eesmärkide mõtestamise olulisust protsessi alguses. Nii ei osatud ka arvestada täiendava lisakoormusega, mida kooliarendusse panustamine õpetajatele kaasa tõi.

2.2. Katsetajate tähelepanekud uuendatud õpitulemuste kohta

Tähelepanekuid jagasid rühmaintervjuudes need õpetajad, kes olid uuendatud õpitulemuste alusel kavandanud õppeaasta õpitegevusi, samuti juhtkonna esindajad, kes vahendasid varasemates koolisiseses aruteludes esile kerkinud küsimusi.

Intervjuudega kogutud andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Käesolevas kokkuvõttes on tulemused esitatud sarnastest tähendusüksustest moodustunud kategooriate kaupa ning toodud välja peamised kategooriad mainimissageduse alusel koos illustreerivate väljavõtetega intervjuudest. Tuleb arvestada, et kitsaskohtadena esitatud tähelepanekute puhul on tegemist esmase tagasisidega katsetamise alguses ning katsetajad võisid algselt nimetatud kitsaskohtade osas edasise protsessi käigus jõuda teistsugustele seisukohtadel. Andmete kogumise viis ei võimalda isikupõhiselt neid muutusi analüüsida.

2.2.1. Kitsaskohad uuendatud õpitulemustes

Intervjuudes tõid 3 kooli välja, et **sisulisi muudatusi uute õpitulemuste kirjeldustes märgati vähe** – õpetajatele tundus, et tegemist oli vaid sõnastuslike muudatustega. Õpetajad leidsid, et neid oleks aidanud, kui kohe protsessi alguses oleks toimunud arutelud õpitulemuste arendajatega, kes oleks selgitanud, **millised muudatused igas ainekavas tehti**.

Seal uues ainekavas ei ole ju seda kirjas. Mul näiteks muusikaga, täpselt sama tekst... väike sõnastuse muudatus. Ja meie muusikute seltskonnas ka arutati seda, et me muudamegi lihtsalt seda sõnastust. (Kool 4, õpetaja)

Õpetajate ja juhtkonna esindajatel olid kooliti erinevad arvamused selles osas, kui üldised või konkreetsed peaksid olema õppekava üldosa ja ainekavad. Üks õpetaja tõi välja, et ainekavas ei võiks üldse olla enam üldist osa ja kogu üldoskuste teema jääks ainekavade ülesesse ühisosasse. Sel moel saaks **ainekavas olla spetsiifilisem**. Kolme kooli juhtkonnad aga arvasid, et **mida üldisem on riiklik õppekava seda parem** – nii jääb koolidel rohkem kooli õppekava kujundamise ruumi. Õpetajatele aga üldine õppekava ei meeldinud – nemad soovisid konkreetsemat õppekava.

Jah. Aga et noh, nüüd on rohkem seda ka vabadust antud. Aga ta on ikkagi nii üldsõnaline, et (õpetajad) kurdavad, et väga üldsõnaline... (Kool 5, juhtkonna esindaja)
....Aga võib-olla oleks selline alusmaterjal, et me alustame kõik ühiselt sellest üldosast, et aru saada, kuidas see õpikäsitus rakendub ja siis aine spetsiifiliselt... (Kool 4, õpetaja)

Kitsaskohana tõi neli kooli välja õpitulemuste **sõnastuse keerukuse**. Pakuti, et tegelikkuses võiks õpitulemused olla kirjutatud nii, et kõik osapooled seda ühiselt mõista ja kasutada saaksid.

Et kui ma loen nagu õpiväljundeid. Siis igaiüks saab väljundist aru täpselt nii nagu tahab. Ja mõni ei saa üldse sellest aru. Ehk siis selle sõnastus on ülimalt komplitseeritud minu jaoks. [...]

See tähendab siis, et on nii üldsõnaline, nii pikk lohisev lause, et kuidas õpetaja aru saab, rääkimata sellest, et selle lapseni ei jõuagi see teave kunagi. (Kool 5, juhtkonna esindaja)

Detailsemate soovitusena mainiti digipädevuste määra suurendamist.

2.2.2. Küsimused riikliku õppekava rakendamise kohta

Katsetamise alguses oli selgelt näha, et koolijuhid hindasid üldisemat riikliku õppekava, sest see andis vabadust seada kooli õppekava vastavalt kooli vajadustele. Õpetajad jällegi soovisid detailsemat riikliku õppekava, sest oleksid end tundnud kindlamalt konkreetsema ja näidete rohkema raamdokumentiga. Ühe kooli jaoks oli segadust tekitav, millisel määral nad peavad kooli õppekava luues juhinduma riiklikust õppekavast.

... koolil tekkis see küsimus, et kui suur on see koolil vabadus õppekava ainekava muuta. Et nemad, kui öeldakse, et see on ainekavas, on miinimum, mida laps peaks omandama... (Kool 1, õpetaja)

Intervjuudest selgus, et koolid on kujundava hindamisega erinevates etappides. Kolme kooli meelest **ei ole hindamises toimunud muutused olnud piisavad ja fookus peaks liikuma punktide lugemiselt arengu hindamisele**. Samal ajal tundis üks kool, et soovivad ka kujundaval hindamisel kasutada numbreid.

Mida ja midagi peaks tegema sellist, mis selle viie palli või selle võimaluse teisendada viieks lõplikult ära lõhuks. Ennem kui see inimeste peast ära ei kao, siis nüüd ükskõik, mis sa proovid asemele pakkuda, nad hakkavad mõtlema, et kas see on üks, kaks, kolm, neli, viis.. (Kool 2, juhtkonna esindaja)

Lisaks tõid koolid välja, et riiklikul tasandil võiks olla antud rohkem paindlikkust mida hindamise korraldamisel arvestada.

et mis nagu aitab, ütleme tuua rohkem sisse seda, et protsess muutub olulisemaks, kui see mingisugune lõpptulemi hinne on, on see, kui hinded ära kaotad, see on täpselt jälle see, et süsteem sunnib sind ümber mõtlema. (Kool 6, juhtkonna esindaja)

Muutuste osas tõi kolm kooli välja ka eksamite temaatikat ja hindamise ning põhikooli lõputunnistuse kokkuvõimist. Koolidel on erinevad hindamissüsteemid ning praegune põhikooli lõputunnistuse vorm ei ole piisavalt paindliku või uuendusliku lahendusega, et võimaldada arvestamist koolide eriilmeliste hindamissüsteemidega.

Kui me kontrollime oma õpilasi sellise ja koole sellise eksamiga, nagu ta praegu on, siis sa saad seda, mida mõõdad... ei tule muutust..

Ikkagi jääb see ettevalmistamine. Mina, mina pean oma lapsed viima eksamile, ja nii on. (Kool 2, juhtkonna esindaja)

Konkreetse soovitusena mainiti koolitunni kestvuse paindlikumaks muutmist.

Katsetamise lõpufaasis oli koolide ootus juba pisut muutunud – keskmes oli **õpitulemuste sõnastamine ja ettepanek muuta need kahetasandiliseks**. Ühed õpitulemused võiksid olla

need, mille saavutamisel liigub õpilane ühest kooliastmest teise, ning kaasnevateks õpitulemusteks võiks nimetada neid, mille saavutamise tegeletakse siis, kui võimalust ja aega on.

Tekkis arusaamine, et riiklikus õppekavas peaks olema väga selgelt sõnastatud, millised on keskses fookuses olevad õpiväljundid ja millised on need, mis on kaasnevad õpiväljundid. Ja kaasnevate all ma mõistan seda, millega me tegeleme siis, kui meil on aega. Ja keskses fookuses on need mis aitavad üle minna igas aines ühest kooliastmest teise. See on see, mis täna on ikkagi tegemata. Ühesõnaga me ei muuda selle RÕKga midagi. (Kool 1, juhtkond)

Õpitulemuste baastaseme kirjeldamise vajadus kerkis teemana üles ka hariduslike erivajadustega õppijate kontekstis, kus toodi välja seda, et individuaalsel õppekaval õppivate HEV õpilastega, kelle jaoks ülesannete juhendeid lihtsustatakse, tehakse õppe korraldamisel klassiruumi tasandil rohkem individuaalset selgitustööd. Samuti tuleb neile õpilastele anda ülesannete tegemiseks õppeprotsessi vältel rohkem aega, ometi ollakse eksamil olukorras, kus kõigil on samad ülesanded ja erivajadusega õpilastele.

(...) Seda HEV asja, sellist võimalust, mis on see miinimum asi, seal rohkem välja tuua. Kuna õpetajad keeravad selle vindi maksimum¹umi peale üle. Ja praegu ongi, et me räägime sellest kaasavast haridusest, küll laps õpib omal tasemel ja küll ta liigub omas tempos. Ta ei ole suuteline kõike sellisel kujul omandama. Ja kui palju individuaalse õppekavaga võib vähendada, kui palju ei või. Võib - olla ainekavades tuua välja absoluutne miinimum HEV laste jaoks. Ja siis see muu õppekava. Kunagi Aaviksoo oli, kes ütles täpselt seda, baastadmist ja miinimumi peaks selgemalt eristama sellest, mis on lisaasi. Umbes see võiks olla seal selgemalt välja toodud. Kasvõi õpitulemused kirjutada lahti kahel tasandil – baastadmised ja siis lisaväärtus. Mis moodustab selle baasi, mingit sellist selekteerimist võiks RÕKis olla. (Kool 2, juhtkond)

(...) Võibolla, et luua sellist tervikkust ja, et seda tegijate omavaheline koostöö seal mängus ja et vähendada seda detailide rohkust. Ma mäletan, et kui mina kunagi alguses kuulusin mingisse muusse koostöörühma, kus alguses neid õpitulemusi loodi ja vaatasin neid sõnastusi ja ma mäletan, et kuskil kunstis oli, või kus kohas, et peab voolima kuus kruusi tegema või noh mingi selline, et mis asja, mis see tegelt on, mida peab tegema. (Kool 5, juhtkond)

Sõnastatud õpitulemuste juurde peaks kuuluma ka mõõtmisinstrument, millega saab seatud õpitulemuste saavutamist mõõta. Koolijuhid ei pidanud mõistlikuks seda, et iga kool eraldi peaks mõõtmisinstrumenti väljamõtlemise ja testimisega tegelema.

¹ Kehtiva regulatsiooni kohaselt on haridusliku erivajadusega õpilase eksamineerimisel oluliselt rohkem võimalusi tema toetamiseks. Koolijuhid peavad otsustada erisuste üle. Näiteks võib viia läbi eksami eraldi ruumis, kasutada puhkepause, tugiisiku abi, kasutada täiendavate õppevahendite jne; ning lisaks on eksamit korraldava asutuse nõusolekul võimalik pakkuda täiendavaid võimalusi (täpsem info <https://www.innove.ee/eksamid-ja-testid/pohikooli-lopueksamid/erivajadusega-opilase-eritingimustel-eksamineerimine/>). Sellest tulenevalt võib arvata, et koolid ei pruugi olla teadlikud kõigist võimalustest, mis võiksid olla abiks haridusliku erivajadusega õpilase eksamineerimisel

(...) kas õpilased on õpitulemused saavutanud. Seda oleks tulnud mõõta kuidagi. Seda mõõtmisinstrumenti tegelikult välja ei mõeldudki, see jäeti koolide enda teha. Ja teine asi on see, et milliseid õpiväljundid prooviti saavutada, seda mõõdetakse läbi selle, mida õpetajad reaalselt klassiruumis teevad. Milliseid instrumente kasutavad, millised strateegiad sealt välja kooruvad. Selles mõttes seda saab teha. See on teostatav. Nüüd on küsimus, mida nende teadmistega peale hakatakse, kas ainult seda, et see õpiväljund on saavutatud või mitte. Või keegi ütleb seda ka, kas need strateegiad tegelikult toetavad üldse selle teadmise kujunemist või mitte. Kas keegi nagu seda ka teeb. (Kool 1, juhtkond)

Kokkuvõttes ilmneb uuendatud õpitulemuste kitsaskohana asjaolu, et muudatused ei ole õpetajate jaoks esmasel analüüsimisel kergelt hoomatavad ning enamike muudatuste tegelik tähendus sai selgemaks katsetamise käigus. Samuti tõstusid katsetamise käigus õpetajatel ja koolijuhtidel küsimused, mis osutavad vajadusele pidevalt mõtestada riikliku ja kooli õppekava omavahelisi seoseid ning eri tasanditel võimaldatud autonoomsusega tegelikkuses kaasnevast vastutusest.

2.3. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused klassiruumi tasandil

Klassiruumi tasandil riikliku õppekava rakendamise toetamist on käesolevas alapeatükis käsitletud kolmest aspektist: 1) õpetaja analüüs õppe kavandamisest lähtuvalt riikliku õppekavas kirjeldatud õpitulemustest; 2) õpilaste metakognitiivsete oskuste arendamine; 3) õpilaste toetamine distantsõppes.

Õpetajatele mõeldud analüüsivorm on välja töötatud ministeeriumi, SA Innove ja ülikoolide esindajate poolt, et aidata õpetajatel kavandada õppetööd uuendatud õpitulemuste alusel. Analüüsivormile andsid õpetajad projekti seminaridel tagasisidet ning selle põhjal kohandati analüüsivormi sobivamaks.

RÕK ajakohastamise ühe alusena on välja toodud vajadus muuta õppekorraldust nii, et see võimaldaks toetada õpilaste kõrgema taseme mõtlemisoskuste, metakognitiivsete oskuste ja kriitilise mõtlemise kujundamist (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019). Selleks, et õpilased oskaksid mõelda oma mõtlemisprotsessidest, oma tegevusi suunata ning õppimist juhtida, peavad nad teadma, kuidas õppimine ja areng toimub, mõistma tõhusaid õpistrateegiaid ning saama õpetajatelt konstruktiivset, õppimise protsessile suunatud ja edasiviivat tagasisidet (Talving 2020). Õpilaste metakognitiivsete oskustest õpetajate teadlikkuse arendamise üks võimalus on tunnivaatlus. Vaatlusinstrumendi loomisel tugineti lisaks teoreetilistele allikatele ka õpetajate intervjuudes väljendatud uskumustele ja teadmistele metakognitsioonist ning selle arendamise võimalustest. Neist on esimeses alapeatükis antud ülevaade K. Talvingu (2020) magistritöö põhjal.

Kolmandas alapeatükis käsitletakse kolmanda, virtuaalse koolikülastuse fookuses olnud distantsõpet. Viidi läbi seitse intervjuud koolide juhtkondadega ja kolm rühmaintervjuud

erinevate koolide õpetajatega kooliastmete kaupa. Intervjuudes uuriti, kuidas on võimalik distantsõppe raames saadud kogemust kasutada edasise õppe korraldamisel, ning kirjeldati nii kooli kui riigi tasandil lahendusi, mis hõlbustaksid õpetaja tööd õpilaste arengu toetamisel.

2.3.1. Õpetajate uskumused ja teadmised metakognitsioonist ning selle arendamise võimalustest ja olulisusest õpiprotsessis

Õpetajate uskumused ja teadmised metakognitsioonist

Suurem osa õpetajaid oli metakognitsiooni mõistet kuulnud, kuid kirjeldasid seda väga üldsõnaliselt. Valdavalt oldi teadlikud vaid sellest, et sõna “metakognitsioon” on seotud mõtlemisega. Ükski õpetaja ei osanud sisuliselt metakognitsiooni selgitada ega teadnud enne tunni analüüsi, mida on õpetajal vaja teada ja teha metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamiseks. Õpetajate selgitustest selgus, et metakognitsioon ei olnud seostunud nende jaoks õppimise ja õpiprotsessiga.

Mina metakognitsiooni all mõtlen mõtlemise peale ja kuidas mõtteid kasutatakse. Ja noh, ega seal mina arvan, et muud rohkem ei olegi väga. (INT 2)

Leidus ka õpetajaid, kes oskasid metakognitsiooni veidi põhjalikumalt selgitada, kuid tegid seda siiski ebakindlalt, oskamata näha ja selgitada võimalusi, kuidas selle tulemuseni jõuda.

Nojah, ega kui ütled selle sõna, siis ei pruugi kohale jõuda. /.../ Ühesõnaga see peaks siis olema arusaamine sellest, et kuidas õppimine käib, jah, et kuidas ma ise õpin. (INT 9)

No midagi ikka ütleb. No ütleme, see on see mingi oma mõtete ja selle... mmm... nagu mõtete väljendamine või. Ja näitamine ja rääkimine selles mõttes, et kuidas ma toimetan ja midagi selles mõttes. (INT 1)

Tajuti ka seda, et õpilaste metakognitsiooni arendamine on küll õppeprotsessi oluline osa, kuid seejuures mõisteti ja tunnistati, et siiani ei ole nende teadmiste ja oskuste õpetamise ja arendamisega teadlikult väga tegeletud.

No ilmselt see on nagu see, see õpistrateegiategagi. Et võiks võib-olla jah rohkem tähelepanu sellistele asjadele pöörata, aga mulle tundub, et kui ma neid siin vaatan, et siis, jah, ega siin väga kõike asju küll ei teinud. (INT 3)

Samuti ei osanud enamik õpetajaid põhjendada sellekohaste teadmiste arendamise olulisust õpiprotsessis. Leidus arvamust, et metakognitsioonile ei peaks tähelepanu pöörama mitte niivõrd tundides ja õpiprotsessis kui pigem arenguestlustel ja niisama õpilastega suheldes.

Kui klassijuhataja arenguestlustel, vot sellest me hästi palju räägime, et kui sa ei saa hakkama, mis su probleem on ja kuidas seda võiks lahendada. Või isegi mitte arenguestlustel, üleüldse nagu õpilasega juttu ajades ja mingi probleemi lahendamine, et siin ei ole, et vot nüüd sina oled süüdi ja kogu lugu. Et, et ja kuidas seda järgmine kord näiteks vältida või lahendada. Et selles nagu, aga, aga nüüd et tunnis /.../ (INT 10)

Metakognitsioon ei olnud seega õpetajate jaoks uudne mõiste, kuid selle sügavamad mõtet ja tähendust ei mõistnud ükski õpetaja. Uuringud näitavad selgelt, et õpetaja metakognitiivsed teadmised ja õpilaste teadmised metakognitiivsetest strateegiatest on omavahelises seoses (Soodla, Jõgi, & Kikas, 2017, viidanud Talving 2020b), millest saab järeldada, et juhul kui õpetajal endal puuduvad teadmised metakognitsioonist ja selle arendamise võimalustest, ei saa neid ka õpilastele edasi anda.

Õpetajate uskumused ja teadmised metakognitsiooni arendamisest

Õpetajad mõistsid pärast sisulist tunnianalüüsi vaatlusinstrumendi toel, et õpilaste metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamine on oluline, kuid leidsid, et neil puuduvad teadmised ja oskused selle tõhusaks ja edukaks rakendamiseks.

Ma olen nagu, jah, seda tean, seda peaks, peaks nagu tegema, aga ma ei ole tõesti mõelnud selle peale, et seda nagu, ma sinnamaani ei ole veel jõudnud, kuidas seda teha, sest et ma ei ole veel mõelnud, et et kas seda teha ja millal seda teha. Et küsimus on jah kindlasti, et kuidas, kuidas seda teha. (INT 3)

Tajuti ka raskusi vanadest õpetamismeetoditest loobumisel. Kinnitati enda sisemist valmisolekut muutusteks õpetajana ning räägiti edusammudest sel teel, kuid tunnistati vanade harjumuste domineerivat mõju nende tegevustele klassiruumis.

Sellega on üks, ma räägin, et see on õudsalt raske see üleminek minule. /.../ Et ma olen tegelikult hästi kaasa läinud, ma olen nii rahul endaga, aga need vanad asjad on kinni, et see, noh, ma ei ole enam käsen, poon ja lasen, eks ju, õpetaja. Aga, vot ma ei tule selle peale, et ma võiks kodus ka, et kuulge harjutage seda, vaadake seda. Et tegelikult, vaata vanasti oli ju see, kodus vot see lehekülg eks ju, et, noh ma ei ta, õpi pähe või õpi sõnad ära, a see, et kuidas, seda ma nagu. Kust ta siis oskab, kui mina talle midagi kaasa ei anna. Et ma olen selle peale nagu varem ka mõelnud, et kui me räägime see ennastjuhtiv õppija ja kõik. Aga sa ikkagi lähed nagu seda teed, et sul ei tule nagu see pähe. (INT 4)

Väljendati ka seisukohta, et millegi väga teadlikult ja põhjalikult õpetamise jaoks peab õpetaja ise teemaga väga seotud olema. Viidati võimalusele, et kui õpetaja hakkaks nägema, et sellel on tõepoolest mõju õpilaste õpitulemustele, oleks ta ka motiveeritum seda teadlikult järjepidevalt rakendama.

Aga et kogu see punkt, et see võiks olla selline teadlik, selgesõnaline, väljapaistev, et siis seda pigem on nagu vähem. Ma arvan, et seda on ka igas tunnis vähem, kui õpetaja just pidevalt selle teema sees kuidagi sees ei ole või ta iseendale püsivalt ei mõtle või tal kuskil mingit mõtet ei ole, mis teda kogu aeg viitaks sellele tegema. Et need osad asjad hakkavad lihtsalt nagu tekkima, siis sa näed, et need aitavad õpilastel paremaid õpitulemusi omandada, ja siis neid sinna rakendada. Aga teadlikult seda võib-olla on pigem vähem. (INT 2)

Teadusuuringud kinnitavad, et metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamine mõjub positiivselt õpitulemustele (Kistner et al., 2010; Veenman et al., 2008; Zepeda et al., 2015,

viidanud Talving 2020b), kuid antud positiivne seos ei saa siiski avalduda enne, kui õpetaja on õpilaste metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamisega õpiprotsessis teadlikult, oskuslikult ja järjepidevalt tegelenud. Selleks, et näha tulemusi, on eelnevalt vajalik metakognitiivseid teadmisi ja oskusi õpetada ja arendada.

Erandina leidus ka arvamust, mille kohaselt osa õpilasi ei vajagi metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamist, kuna neil on need oskused iseenesest olemas. See kinnitab õpetajate sagedast, kuid ekslikku uskumust, justkui osal õpilastest areneksid need oskused iseenesest ilma igasuguse kõrvalise abita. (Lawson et al., 2019, viidanud Talving 2020b)

Ma arvan, et neil tuleb see endal suhteliselt hästi. Ma arvan, et nende puhul ei ole, mul ei ole nagu olnud, ma ei ole pidanud sellega nii palju vaeva nägema, kui mõne teise seltskonnaga. /.../ Et nad saavad sellega nagu ise hakkama. (INT 5)

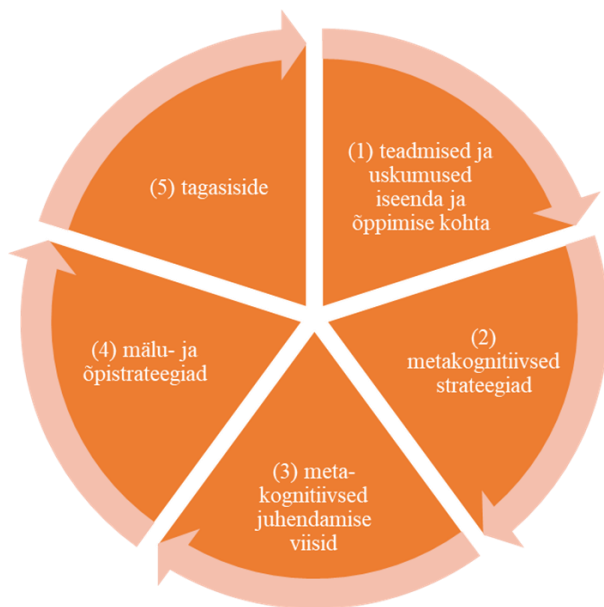
Mitu õpetajat tõi välja arvamuse, et nad on metakognitiivseid teadmisi ja oskusi õppeprotsessis juba arendanud, kuid on siiani teinud seda intuitiivselt, oma kogemustele tuginedes, mitte teadlikult. Teaduslikele uuringutele toetudes on selleks, et toetada ja arendada neid oskusi ka õpilastes, vaja õpetada neid eksplitsiitselt ja selgesõnaliselt (Kistner et al., 2010; Dignath & Büttner, 2018, viidanud Talving 2020b), mis tähendab, et ka õpilased peavad teadma, miks nende mõttekäike uuritakse ja suunatakse ja kuidas see nende õppimist toetab.

Sageli me teeme neid asju aga võib-olla mitte nii teadlikult, vaid intuitiivselt. Et sa tunnend ära, et nüüd ma peangi nii tegema ja nüüd ma teen ja me panemegi täppi selle, sest meil on teatud kogemused.” (INT 8)

Ühe probleemina toodi välja ajafaktor ehk tõstatati küsimus, kui palju ikkagi metakognitiivse arengu ja strateegiate õpetamisele aega kulub ja kas see ajakulu on mõistlik ega jäta ainealaseid teadmisi tagaplaanile. Õpetajatel puudusid põhjalikud teadmised metakognitsioonist, selle arendamise võimalustest ja olulisusest õpiprotsessis. Teadmisteta metakognitsioonist saadavad õpetajaid nende tegevustes ja tegevusetuses ka erinevad uskumused, mille tulemusel ei ole õpetajad motiveeritud metakognitiivsete teadmiste ja oskustega õpiprotsessis tegelema. Intervjuu käigus oma tegevusi ja tegevusetust analüüsisid ning metakognitsiooni paremini mõistes hakkasid ka õpetajad tajuma selle teema olulisust ning näitasid üles valmisolekut ja soovi seda teemat esmalt ise põhjalikumalt õppima.

Vaatlusinstrument “Õppimist toetav klassiruum”

Projektis kasutati vaatlusinstrumenti, mida katsetamise käigus ka arendati, mille alateemad toetavad omavahelises koosmõjus õpilaste metakognitiivsete teadmiste ja oskuste omandamist õpiprotsessis. Vaatlusinstrument sisaldas algselt kuus alateemat, millest koolidelt saadud tagasiside ja selle põhjal tehtud kohandamise käigus jäid alles viis, mis baseeruvad teoreetilistel teadmistel metakognitsiooni ning selle arendamise võimaluste kohta (Joonis 1): (1) teadmised ja uskumused iseenda ja õppimise kohta; (2) metakognitiivsed strateegiad; (3) metakognitiivsed juhendamise viisid; (4) mälu- ja õpistrateegiad; ning (5) tagasiside.



Joonis 1. Vaatlusinstrumendi alateemad (Talving 2020b).

Iga alateema all on 31 väidet metakognitiivset arengut toetavate tegevuste kohta klassiruumis (Lisa 1. Vaatlusinstrument “Õppimist toetav klassiruum”). Samuti on valminud õpetajate TLÜ Haridusinnovatsiooni keskuse täiendusõppe õppekava, mille läbimise tulemusena omandavad õpetajad ülevaate tõenduspõhistest arengut ja õppimist toetavatest teguritest, mõistavad metakognitsiooni olulisust õppimis- ja õpetamisprotsessis ning arendavad praktilisi oskusi ja strateegiaid õpilaste metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arengu toetamiseks, analüüsides erinevaid õpituksid.

2.3.2. Õpetaja eneseanalüüs õpitulemuste, hindamise ja õppetöö kavandamise planeerija ning hindajana

Katsetamise käigus täitsid õpetajad analüüsivorm (Lisa 2). Esimeses osas kirjeldasid ja analüüsisid nad RÕKis sätestatud kooliastmete õpitulemuste klasside kaupa lahti kirjutamise võimalusi. See on vajalik ettevalmistus, et detailsemalt läbi mõelda, kuidas toimub õpitulemuste saavutamine läbi mitme õppeaasta. Teises osas kirjeldasid ja analüüsisid õpetajad võimalusi, kuidas kavandada õpitulemustest lähtuvat ning sidusa hindamist toetavat ja õppetöö klassis. Selleks tuli õpitulemuste kaupa kavandada kasutatavad hindamiskriteeriumid ja -meetodid ning õppemeetodid ja õppekorraldus, mis aitavad kaasa õpitulemuste saavutamisele.

Käesolevas projektis kasutati õpetaja analüüsivormi, et kooli tasandil õppekava katsetamise protsessi ja tulemusi analüüsida. Seda analüüsivormi on võimalik kasutada töövahendina riikliku õppekava rakendamisel, kui koostatakse koolis ainekavasid klassiti, ning õppeaasta tegevuste kavandamisel konkreetses klassis. Projekti käigus ilmnes, et analüüsivormile andis lisaväärtust selle koostöine kasutamine õpetajate poolt, et selgitada välja sama õppeaine või klassi õpetajate lähenemisviisid. See omakorda toetab paindlikku, individualiseeritud õpiteede rakendamist toetavat õppekorraldust.

2.3.3. Õpetajate tähelepanekud õppija toetamisest distantsõppel

Ühe läbiva teemana tuli kõikide kooliastmete intervjuudel jutuks hästitoimiva **e-keskkonna vajalikkus**, mis teeks nii õpilase, õpetaja kui lapsevanema jaoks õppematerjalides orienteerumise, kodutööde või kontrolltööde esitamise arusaadavamaks ja lihtsamaks. Keskkondade paljusust võib nimetada ühe negatiivse tegurina, mis koolidel distantsõppe korraldamisel aktuaalseks muutus. Seda nii põhjusel, et olemasolevad keskkonnad ei võimalda kõiki vajalikke funktsioone (kodutööde esitamist, kontrollimist, kontrolltööde ja eksamite tegemist, tagasiside andmist jne), kui ka seetõttu, et mitmed kasutusel olnud keskkonnad on ingliskeelsed ning neid ei saa kasutada töös I kooliastme õpilastega. Lisaks on üles kerkinud **küberturvalisuse** küsimused, nt kui õpilastel palutakse kodutöid (sh videoid enda sooritustest liikumisõpetuses või loovainetes) üles laadida väga erinevatesse e-keskkondadesse.

Mille õpilased välja töid, oli see, et neid igasuguseid keskkondi on tohutult palju ja üks õpetaja tahab ühte, teine teist ja kolmas kolmandat ja neljas neljandat, et nad saavad iseenesest hakkama küll. Kuid kui tore oleks, kui meil oleks üks platvorm, kuhu sa lähed ja siis sa saad seal navigeerida erinevate ainete vahel ja saad põhimõtteliselt kõik ülesanded seal ära teha. Muidugi seda ilmselt ei tee isegi aastaga valmis ja selle arendamine nõuab päris palju aega. Need kaks mõtet oleks. (Kool 2, III kooliastme õpetaja)

Mina vähemalt ei tea ühtegi väga head eestikeelset keskkonda, mis sobiks just väikestele lastele, kuhu teha erinevaid töid lastele, mida nad saavad online` s nagu teha. Ja inglisekeelne Wizer, eks ju, annab mulle kohe tagasiside ka. Et sa parandad kohe automaatselt lapse töö ära ja laps näeb kohe töö lõpus ka oma tulemust. Ja mina saan kommenteerida. Aga see peaks kõik olema eestikeelne. (Kool 3, I kooliastme õpetaja)

Seda, milline oli Eesti kooli valmisolek õpetada e-õppe vormis, oli meil võimalus värskest kogeda. Tavapäraselt veedavad õpilased pikki päevi koolis ja kuigi igaüks neist töötab omas tempos, nõuab füüsiline kohalolek neilt ühes rütmis töötamist. E-õpe loob võimalusi just vanemate klasside õpilastele ja seda eeldusel, et kujuneb enesejuhtimisoskus. Sellest tulenevalt tehti ettepanek, et ka riiklik õppekava võiks e-õppe alaseid suuniseid sisaldada. Näiteks võiks olla välja toodud mingi soovituslik e-õppe tundide arv teatud kooliastmes. Selle eelduseks on õpilase **ennastjuhtivuse toetamine juba esimeses kooliastmes**, kus märksõnadeks on **ajaplaneerimise oskus ja metakognitsioon**.

No veel ma tulen ikkagi selle e-õppe võimaluse juurde tagasi, et kui tehakse kõikvõimalikke uuringuid, siis seal ju tuleb välja see, et jah, Eesti kooli õpilane, ta on väga tubli, akadeemiliselt võimekas ja tulemused on tal head, et aga ta ei ole kuigi õnnelik. Ja suures osas ta õnnelik ei ole ikkagi seetõttu, et hommikul tunnid algavad vara ja tegelikult kestavad ikka üsna hilise pealelõunase ajani. Ehk, kui nagu seda julgelt sinna sisse kirjutada, et tõepoolest osa nendest tundidest või tunni mahust ongi ikkagi nii öelda distantsil, e-õppe vormis, minu arvates oleks see ikka väga suur ja uhke samm edasi. Et räägime siin sellest digivõimekusest ja digipöördest ja noh, millest iganes, aga reaalselt nagu käegakatsutavalt ja õppekavas tegelikult nagu siiani

mitte miski sellele ei viita, et see Eesti e-riik ka õppekava mõttes oleks või siis õppimise mõttes (...). (Kool 6, juhtkond)

Ka väljaspool e-õpet ei võimalda riiklik õppekava koolidel oma päevakava paindlikult planeerida – vastavate muudatuste tegemiseks on tarvis taotleda kooskõlastust kohalikult omavalitsuselt.

(...) Aga samas on oluline, et seadusandlus peab muutuma. Kui me nüüd vaatame ametlikult – seadusandlus on tegelikult nn jalgu jäänud sellele - seal on ju reguleeritud ära isegi veeranditega õppeaastad – see on probleem, mitte see, et me ei oskaks oma elu korraldada – igal pool on ju nii - tõesti iga kool oskaks korraldada, on see nüüd 70, 80 min, aga kui see näeb ette, et mul peab olema teatud aja tagant 10 min paus, mul peab olema veerandi kaupa jagatud või veel mingi asja kaupa, siis need on meile nn jalgu jäänud - need on takistused, kui keegi tuleb meie juurde inspekteerima, siis ükskõik, millises koolis ta pörkab – oi te peate sellest kinni hoidma või sellest või kolmandast, et need peaksid tulema kiiremini järgi ja olema paindlikumad. (Kool 3, juhtkond)

Piiratud kontaktide tingimustes kerkis kõigis koolides üles **eesmärgistamise** teema. Ennekõike küll selles võtmes, kuidas kõik vajalikud tööd ja teemad, mis õppeaastasse kavandatud, distantsõppe ajal “ära õpetada” ning sihiks seatud õpitulemused saavutada. Selge oli see, et samasuguste mahtudega, kui õpetajad ja õpilased olid harjunud toimetama kontaktõppes, ei olnud distantsõppes võimalik jätkata. Õpetajad, kes olid ka seni pööranud õpetamises suuremat tähelepanu eesmärgistamisele, sh koos õpilastega eesmärkide seadmisele, said distantsõppe olukorras paremini hakkama, sest polnud vaja suuri ümberkorraldusi teha. Erinevas olukorras olid õpetajad, kes alles nüüd asusid eesmärgi ja õpitulemusi üle vaatama, et selgitada, millised neist olulisemad ning millised tuleb kõrvale jätta.

Näiteks üks selline märksõna nagu süsteemsus - ma mõtlen, kuidas seda sõnastada, see mis minu teha, Ma teen ainekava ja kõik selline süsteem, mis ajaks ja mis on läbi. /.../ kui ma sügisel teen esimese tunni, siis ma räägin kogu aeg kuhu me kevadeks välja jõuame. Meil on viis perioodi, iga perioodi alguses ma räägin, mis selle perioodi eesmärgid ja asjad on. /.../ seesama see asi, mis ma sinna Classroomi olen pannud, need nädalaülevaated. /.../ kuskohas ma siis praegu olen ja kuhu ma edasi jõuan, et mis veel plaanis on./.../ et mis mu nädala eesmärk on ja siis nädala lõpus või uue nädala alguses pidi ta andma tagasisidet, kuidas tal läinud on. (Kool 3, III kooliastme õpetaja)

Kevadine distantsõpe sundis nii õpetajaid kui õpilasi leidma keerulises olukorras uusi **koolikorralduslikke** lahendusi. Sellest kujunes välja võimalus **testida ümberkorraldusi mida saaks kasutusele võtta ka tavaõppe olukorras**. Mitmed uuendused, mida testiti kevadel, leidsid rakendamist juba uue õppeaasta alguses. Nii näiteks pooldas enamik õpetajaid paaristunde (sh eriti kunsti-, muusika-, tehnoloogiaainetes), mis võimaldaks tunni jagada teoreetiliseks ja praktiliseks osaks, nii et õpilased saaksid süvenenumalt konkreetse ainega tegeleda.

Tunniplaan. No ütleme niimoodi, et mõned koolid on seda teed juba läinud, et on paaristunnid. /.../ Et ongi üks võimalus teha paaristunnid võib olla üle nädala. Seda kindlasti mitte, et üks poolaasta oleks täiesti vaba. Seda ma ei poolda osades ainetes. Või tähendab muusikas. Aga jah, mingil määral, mingite ülesannete puhul on see täitsa okei ja hea, selliseid asju teha. Et ikkagi seda iseseisvust ja enese vastutust ja eneseregulatsiooni kasutada. See on hästi oluline. (Kool 2, II kooliastme õpetaja)

Vanemate klasside õpetajate arvates võiks vanemate kooliastmete õpilastel näiteks kaks kolmandikku õppest toimuda kontaktõppes ja üks kolmandik distantsil, et **teadlikult tegeleda õpilaste enesejuhtimise oskuse suurendamise ning iseseisva töö oskuse arendamisega.**

Mul oli ka sama mõte tekkinud, et eriti vanemas kooliastmes võiks tõepoolest kasutada kaks-kolm nädalat sellist kontaktõpet. Ja nädala jooksul saaksid õpilased toimetada kodus ja teha loovtöid. Või ülesandeid, mida õpetajad neile annavad. (Kool 4, III kooliastme õpetaja)

Eriolukorrast tingitud distantsõpe oli justkui vahekontroll, mis andis infot selle kohta, kuidas on erinevate pädevuste arengut tavaõppes toetatud, sest puudujäägid tulid distantsõppel kiiresti päevavalgele. Ilmnes, et õpilaste enesejuhtimise ja iseseisva töö oskused ei ole piisavad. Ka õpetajatel oli vaja kiiresti otsustada ja teha valikuid: mis on õppeaines kõige olulisem ja millised meetodid, sh digilahendused, õppijat kõige paremini toetavad.

On lootust, et tänu saadud kogemusele oskavad õpetajad, ja ka lapsevanemad, edaspidi pöörata enam tähelepanu sellele, kuidas õppeülesanded ning -meetodid toetavad seatud õppeeesmärkide saavutamist.

Kokkuvõtteks võib öelda, et distantsõpe andis koolidele võimaluse testida senise õppe tõhusust ning teha saadud kogemusest lähtuvalt muudatusi õppe korralduses ja sisus. Muutunud õpikäsituse õppe-eesmärkide saavutamise distantsõppe tingimustes oli keeruline, aga mitte võimatu. Õpetajad ja õpilased olid sundolukorras, kus tulid selgemalt välja kitsaskohad õppe kavandamisel, korraldamisel ja läbiviimisel, mida enam polnud võimalik ignoreerida. Seega võib tõesti väita, et tegu oli haridusuuenduse kiirendiga, kus nii õpetajad kui õpilased praktiseerisid erinevaid oskusi (digioskused, koostöö- ja iseseisva töö oskused, funktsionaalse lugemise oskus jt) tõhusamalt kui tavaõppel. Omaette küsimus on, kuivõrd need oskused omandati. **Igal juhul tõusis esile vajadus aineülest pädevuste ja õpioskuste osakaalu ja tähtsuse suurendamise järele kooli õppekavas.** Mitmed uurimuses osalenud koolijuhid ja õpetajad olid seda meelt, et **distantsõpe võiks muutuda tavaõppe osaks** suuremas mahus, kui see oli enne kevadist eriolukorda. Iseseisva töö tegemise oskus distantsilt annaks õpetajale ruumi omavaheliseks koostööks ja ühisteks, kollektiivi liitvateks, tegevusteks (Leppik 2021).

2.4. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused kooli tasandil

Riikliku õppekava rakendamise toetamist kooli tasandil on käesolevas alapeatükis käsitletud kolmest aspektist: 1) õppekavaarenduse analüüsimine kooli tasandil; 2) katsetajate arvamused uue õppekava rakendamise võtmekohtadest; 3) katsetajate ettepanekud riikliku õppekava rakendamist toetavateks tegevusteks.

Kooli analüüsivormi töötasid välja ministeeriumi, SA Innove ja ülikoolide esindajad, et aidata koolidel analüüsida ja anda hinnang uuendatud õpitulemuste rakendamise võimalikule tulemuslikkusele. Analüüsivormile andsid koolijuhid projekti seminaridel tagasisidet ning selle põhjal kohandati vormi kasutajasõbralikumaks.

Katsetajate arvamused uue õppekava rakendamise võtmekohtadest on kogutud esimesel ja kolmandal koolikülastusel toimunud rühmaintervjuude käigus. Intervjuude tekste analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga ning käesolevas kokkuvõttes on tulemused esitatud sarnastest tähendustest moodustunud kategooriate kaupa. Välja on toodud peamised tähendused mainimissageduse alusel koos illustreerivate väljavõtetega intervjuudest. Need tulemused on esitatud teises alapeatükis

Katsetajate ettepanekud riikliku õppekava rakendamist toetavateks tegevusteks on kogutud koolide ühisseminaril jaanuaris 2020 toimunud rühmaarutelu käigus. Ootused pakutavale toele on üldistatud põhimõteteks, mis on kajastatud kolmandas alapeatükis.

2.4.1. Kooli tasandi analüüsivorm

Katsetamise käigus analüüsisid koolid seda, kuidas RÕK kavandatavad muudatused toetavad kooli õppekava arendamist. Kooli analüüsivorm (Lisa 3) koosneb kolmest osast: esimeses osas esitati kooli õppekava koostamise üldistatud analüüs; teises osas kirjeldati ja analüüsiti

katsetamise käigus saadud õppetunde; kolmas osa koostati õpetajate analüüsivormide (Lisa 2) põhjal, koondades ettepanekud õpitulemuste ja hindamiskriteeriumide sõnastamiseks ning õppe korraldamiseks, et saavutada uuendatud õpitulemusi.

Käesolevas projektis kasutati kooli analüüsivormi selleks, et anda riigi tasandile tagasisidet katsetamise protsessist ja tulemustest. Samas on seda võimalik kasutada töövahendina ka riikliku õppekava rakendamisel, kui koostatakse kooli õppekavasid. See omakorda toetab paindlikku, individualiseeritud õpiteede rakendamist toetavat õppekorraldust.

2.4.2. Õpetajate ja koolijuhtide arvamused kooli õppekava koostamise võtmekohtadest

Kooli õppekava ja ainekava koostamine uuendatud õpitulemustest lähtuvalt

Projekti käigus saadud järeldused on kooskõlas organisatsiooni juhtimise algtõega: juhi rolli olulisus muutuste juhtimisel. Kui uus riiklik õppekava vastu võetakse ja koolid oma õppekavasid ümber tegema hakkavad, muutub juhi roll veelgi olulisemaks: vaja on eestvedajat, kes saab aru uue õppekava taotlustest ning oskab ühendada riiklikud ootused oma kooli võimaluste ja eripäradega. Sealjuures tuleb toetada grupisiseseid suhteid ja hoida inimesi ühel kursil. Hord ja Huling-Austin (1986) pakuvad enda uurimuses, kus nad vaatlesid ühe aasta vältel õppekava rakendamise tegelevate õpetajaid ja juhte, välja järgmise raamistiku, mille abil juhid saavad toetada õpetajaid uue õppekava rakendamisel. Järgnevalt on esitatud õppekava rakendamise raamistik koos katsetamise käigus selgunud täheldustega.

Õppekavas muudatuse sisse viimisel õpetajatele **korraldusliku toe pakkumine**, näiteks vajalike materjalide tellimine, tunniplaanis muudatuste tegemine, inimeste juurde palkamine või ümberkorraldamine. Sellise toe pakkumine annab õpetajatele võimaluse keskenduda sisulistele muudatustele. (Hord, Huling-Austin, 1986) Ka intervjuudes tõid kooljuhid välja, et hea praktika oli teha õpetajatele tehnilised lahendused ning töödokumentide alused ära.

... et siis meie oleme nagu oma koolis alati püüdnud seda, et kuna noh, õpetajal on see oma põhitöö ja siis veel see lisaasi, ja siis meie püüame nende jaoks teha asju nii palju lihtsamaks, et [...] juhtkond seedib info läbi ja paneb selle õpetajatele arusaadavasse keelde. Et ehk siis see, et noh, ütleme niimoodi, et me ei eelda neilt seda, et me anname neile hunniku neid alusdokumente kätte ja nüüd katsuge ise siit aru saada. Nii et me enne istume ise maha ja teemegi nagu, kas asjad väiksemateks tükikideks või püüame juba mingi struktuuri neile esitada. (Kool 6, juhtkonna esindaja)

...õpetajatel on alati lihtsam, et kui ta ei pea neid dokumendi aluseid ise hakkama looma, et meie tegime neile Google Drive'i nagu alused ära.. et kõigil on ühtemoodi alused, et me näeme... (Kool 6, juhtkonna esindaja)

...siis me tegime stuudiumisse piloteerijate nagu grupi, et me saame infot jagada seal ja Drive'i tegime sellise kausta, kus siis on kõikide asjad üles pandud... (Kool 4, juhtkonna esindaja)

Õpetajatele on oluline **osaleda õppekava koostamise protsessis pidevalt professionaalset arengut toetavates tegevustes** (nt lühikoolitused, infomaterjalid), et saada operatiivselt vastuseid protsessi jooksul tekkivatele küsimustele. Nii omandavad õpetajad teadmised ja oskused uue õppekava rakendamiseks. Väga hästi toimisid direktori enda läbi viidud koolitused, mis toimusid regulaarselt läbi aasta meeskonna koosolekutel ja selgitasid välja õpetajate vajadusi jooksvalt vastavalt vajadusele. (Hord, Huling-Austin, 1986) Intervjuudes väljendasid nii õpetajad kui juhtkond vajadust erinevate koolituste järele.

*No kui see koolitaja vaataks juba, mida me tegime...
No konkreetset soovitusi... ja siis räägiks, et sobib, ei sobi... Et võib-olla me liigume teises suunas... ja oma nägemus, et kuidas tema seda näeb, ... Vot see oleks juba abi. (Kool 3, õpetaja)*

Just, et kui meil olid alguses need läbirääkimised HTMi inimestega ja erinevate ülikoolide esindajatega siis meie soov on olnud kogu aeg see, et me saaksime tuge. Me saaksime kohtuda erinevate koolide meeskondadega, kus me saaksime ka parimaid praktikaid, et meie oleme praegu noh, kõik on teinud ka varem, aga sellist meeskonnatööd ja sellist intensiivset tööd me teeme esimest aastat, et me oleksime näinud, et meil käib külas või meie ise käime külas. (Kool 7, õpetaja)

Mõnes koolis oli aga juba rakendatud **koolisest koolituste** võimalust ning koolijuhid hindasid seda õppekava rakendamist toetavaks.

Hea on tegelikult olnud just seesama. Mulle meeldib see, et me oleme nagu mingid asjad läbi arutanud, mis on need põhiasjad nagu millest me lähtume. Et minu arust sihukene asi võiks küll olla kui õppekavast, kui üldse õppekava luua või midagi, et võiks olla mingi meie kooli õpetamise lähtepunkt, et tegelikult et see võib-olla võiks midagi kõnetada. (Kool 4, juhtkonna esindaja)

...me alustasime kaugelt, kuna noh, see on täpselt see süsteem, mis ma enne ütlesin, et ma ei saa eeldada, et õpetaja saab kohe kõikidest suurtest teooriatest aru ja me alustasime üldse kunagi sellest, et mis asjad need üldpädevused on ja siis me jõudsime sealt, kust need alguse on saanud, jõudsime sinna kahekümne esimese sajandi oskuste nii välja. Need neli C-d. Ja nüüd meil on olnudki nii, et meil on kevadeti selliseid kevadseminarid õpetajatele kus me siis just räägimegi sellistest uutest asjadest ja meil on igal aastal .. märgime õpetajate märkmikusse ka, igal aastal tuleb materjali juurde, et siin on see esimesed neli C'd, see, et igal aastal on mingid asjad fookuses, mida, millega me sellel aastal nagu tegutseme.. (Kool 6, juhtkonna esindaja)

Õpetajatele **individuaalse toe ja informatsiooni pakkumine** aitab igal õpetajal uut õppekava rakendada kui nende jaoks on selgitatud uue õppekava tähendus ja lahendatud koolipõhised probleemid. Uue õppekava tutvustamise alguses on mõistlik pakkuda tuge, mis on sisult üldisem. Õppekavaga enam tutvudes tekivad õpetajatel aina spetsiifilisemad probleemid ning siis on oluline pakkuda individuaalset tuge, et nendega tegeleda. Selle lähenemise juures on oluline märgata ka õpetajate arengut ning seda tunnustada. (Hord, Huling-Austin, 1986) Viie kooli juhid tõid välja, et õpetajad vajasid katsetuste alguses väga palju tuge ja nentisid, et protsess oleks olnud edukam, kui õpetajatel oleks olnud selge juht. Ka koolijuhid tõdesid, et välistest tingimustest tulenevate muudatuste rakendamisel oma koolis on selgemad juhised ja tugi tähtsal kohal.

...kokku me saame juhtkonna ja kõigiga ikka kord kuus vähemalt ja nii nagu nad ise ütlevad, mõnikord minuga alguses oli tihedamini vaja. Ja alguses oli ikka kontrollkohtumine, kord kuus nii-öelda siis saame kokku ja räägime, mis hetkel vaja on. Oleme jõudnud sinna, et meil on aega vaja, augustis me ka otsustasime, et paneme ette see september-oktoober, need kaks kuud, mis tulevad kuni koolivaheajal proovime, siis ära sõnastada nii, nagu me oleme mõelnud. väljund paika, eesmärk paika siis nagu teha, osad jõudsid osad ei jõudnud. Et võib-olla ka minu viga, et ma ei istunud niimoodi kõrval. (Kool 3, juhtkonna esindaja I)

...ja õpetajad vajadusel käivad ka ise vahel midagi küsivad niimoodi, et noh, mis värk on või, niimoodi ja vahepeal pidin meelde tuletama noh kasvõi selleks, mis see seminar siin koolis oli, et just see on tähtaeg kindlasti, siis peab kõigil olema umbes õpitulemused välja kirjutatud, tegelikult sellised asjad aitavad distsiplineerida natuke. (Kool 4, juhtkonna esindaja)

Õpetajate jälgimine ja nende edu hindamine uut õppekava koostades ja sellega töötades on oluline, et anda tagasisidet ja pakkuda neile individuaalselt vajalikku tuge. Selle tegevuse alla kuulub õpetajate arvamuste ja murede uurimine seoses uue õppekavaga ning kursis olek, kuidas uue õppekava väljatöötamine igas etapis edeneb. See etapp on seoses kõigi eelnevate etappidega, sest eelnevad etapid on sõltuvad protsessist tulevast tagasisidest. (Hord, Huling-Austin, 1986)

Intervjuudes tõid koolijuhid välja, et hoiavad end kursis katsetamise käiguga läbi dokumentide ja ühiste kohtumiste.

Et see ühine alusplatvorm nagu ka, et siis on nagu meil ka pilk peale, et mida nad parasjagu, kes, mis on teinud ja kuidas... (Kool 6, juhtkonna esindaja)

...ja et meil on selline alus siis, et on üks ühine kaust, piloteerimine ning üldasjad, ning siis igal õpetajal on oma aine, see millele olid, ligi pääseb ja kui me koguneme, siis me alati vaatame koos et kus kauguses keegi on... (Kool 6, juhtkonna esindaja)

Samas selgus intervjuudes, et kui mõned koolijuhid võtsid ise koheselt õpetajate toetaja rolli, leidsid teised koolijuhid, et selleks võiks olla eraldi inimene.

...seega mina koordineerin seda pigem, ma olen vajaduspõhiselt, mitte põhimõtte pärast, me peaks nagu saama alati... (Kool 4, juhtkonna esindaja)

... mõned käisid hästi palju minu kabinetis, et kuule, ütles sina, ma saan ma täpselt nii palju, kui ma oskan, mina aitan, eks. Aga siis nad said sellest üle, see, kui näiteks Forseliuses said rääkida, siis näiteks muusika suhtes, praegu meil on pilt palju selgem, ma saan täitsa aru, kuhu suunas ja kuidas... Et noh, natuke lihtsalt toetust, et on võimalus kellegi juures käia rääkimas ja tunda ennast nagu selles mõttes..(Kool 6, juhtkonna esindaja)

Murphy et al. (2007) tõid välja, et eduka kooli ja edukalt juhitud kooli üheks tunnuseks on sidus õppekava. Selle saavutamiseks on lisaks muule oluline, et õppekava loomisel toimuks ainete ülene koostöö erinevates kooliastmetes, klasside ülene koostöö ning õpetajate ja osakondade vaheline koostöö (Murphy et al. 2007). Seetõttu on koolijuhil väga oluline roll kooli õppekava arendamisel, tagades õppekava arendamiseks vajalike protsesside toimumise. Seda aitab teostada õppimist eestvedava juhtimispraktikate kasutamine. Ka intervjuudest koorus välja suur vajadus koostöö arendamise ja hoidmise osas katsetamise käigus. Intervjuueeritute seas hinnati väga koostööd kooli meeskonnas kui ka koolide vahelist koostööd. **Koostöö toimimiseks peeti oluliseks korrapäraseid kohtumisi**, kus saadi üheskoos küsimustele vastuseid ning protsessi kulgu jälgida.

...koostöö on hästi-hästi tihe ja nagu see õlg õla kõrval olek olemine ja teineteise aitamine ja mõtete nii-öelda siis seostamine ja, ja see ideede rohkus, mis igalt ühelt tuleb, et see on nagu meid hästi palju aidanud. (Kool 6, õpetaja)

...nad tulid, mina ei olnud ju Tartus, nad olid väga õnnelikud, et kõigil on ühed ja samad mured, jah, et ei olnud nii, et ainult (meie kooli) õpetajad ei saa millestki aru. (Kool 3, juhtkonna esindaja II)

Koolide juhendamisel on oluline toetada koole koostöögruppide loomisel nii kooli siseselt kui ka koolide vahel.

Õppetöö läbiviimine uuendatud õpitulemuste alusel

Hoolimata asjaolust, et lõiming kui vahend õpitulemuste saavutamiseks on nimetatud juba kehtivas õppekavas, on õpetajate ootused läbi aastate samad – ainekavad võiks olla juba riiklikus õppekavas lõimitud ning võiks olla selgelt välja toodud, mis ainetes millised teemad kattuvad. Samuti toodi välja, et näited lõimingust aitaksid õppekava paremini mõista ja praktilisemaks muuta. Lisaks lõimingu näidetele sooviti ka **õppemeetodite näiteid**. Tunti puudust ka **soovitustest, milliseid õppematerjale kasutada**.

See tervikpilt vajabki tegelikult ülevaatamist, võibolla ka riikliku õppekava tasandil. Et millisesse kooliastmesse mida panna. Et kui sa õpid näiteks klassitsismi muusikas, siis missugune ajajärk see oli ajaloo ja kirjanduse kontekstis, et see ei ole nii, et 7. õpid muusikas sama asja ja 8. võibolla ajaloos. Kuidagi nagu õpetaja vajab ka natuke ette, nagu raudtee relsside panemine. Nagu mingisugune suund oleks nagu ees ja selle sisuloomega ta tegelikult tuleb järgi. Kui me räägime riiklikust õppekavast, siis paratamatult ta on ju nagu teerajaja. (Kool 4, juhtkond)

Mitme kooli juhtkonnaliikmed juhtisid tähelepanu sellele, et kui riik ootab koolidelt ainete lõimimist ja aineülest õppe kavandamist, siis ometi ei kavandata riiklikul tasemel sarnaselt riiklikku õppekava ja õpitulemusi (erinevate ainete spetsialistid koostöös ja ühiselt, mitte iga ainevaldkonna spetsialistid eraldi). Näiteks võiks riiklikus õppekavas olla juba ühendatud loodusained, mis toetaks koolide lõimingut neis ainetes ega sunniks lõiminguülesannete tulemusi hiljem lahutama eraldi ainete tulemusteks. Viidati ka sellele, et õpilastele on praegusel juhul väga keeruline põhjendada, miks nende tervikliku loodusaine tulemus jaotatakse hiljem mitme aine tulemusteks.

Samuti tekkis küsimus ainekavade eraldi esitamisest riiklikus õppekavas olukorras, kus tegelikult oodatakse ainetevahelist lõimingut. Ettepanek oli liita ühe valdkonna ained üheks ja kaotada ainekavad, minnes välja vaid valdkonnapõhiste õpitulemuste kirjeldamisele.

Mina julgen öelda, et põhikoolis võiks keemia ja füüsika ära võtta ja mõne loodusaine panna - vot see ongi see lõiming. Valdkond, valdkonnapõhine - laps ei mõtle ainult õppeaine järgi, vaid ta ikkagi suudab luua suure pildi ühiskonnast, kus ta elama hakkab. (...) jään eelpool öeldud mõtete juurde - loodusained, loodusvaldkond – on lõiminguid toetav, et see ei oleks kooli kanda, vaid et see oleks riikliku õppekava põhi põhivaldkondade kaupa ette antud - need pädevused ja õpioskused, tulemused, ja väljundid oleksid olemas - skelett oleks olemas mitme aine peale – kool kasvatab selle liha sinna ise, et niimoodi, et oleks meil võimalik liikuda nii horisontaalselt kui ka vertikaalselt - praegu peaks seda suurt tööd tegema, iga kool teebki seda ise. (Kool 4, juhtkond)

Samad küsimused nagu õpetajatel, tekivad ilmselt ka õpilastel. Mida soovib riiklik õppekava hinnata? Hindama peab ainealaseid õpiväljundeid eraldi, kuigi õpetamist oodatakse valdkonnapõhiselt.

Siis minu jaoks küll, ühel hetkel ma tundsin, et – Issand, et mis asi see on, mida me teeme?! Et algul näeme hullult vaeva, et õpilastele selgeks teha, et vaata aknast välja, seal ei ole matemaatika, bioloogia ja füüsika eraldi, need on kõik koos, on ju. Ja püüame seda nagu klassiruumis tekitada. Ja siis me laome neile ikkagi eraldi hinded...! Aga mis inputi või mis signaali see annab õpilasele? Ahah, rääkige-rääkige, kõik on koos. Ei ole koos! Näed, panete ju eraldi hinded meile. Ja me peame ikka hakkama siin mingeid asju eraldi tegema, on ju. Et need käärid, mis sinna sisse jooksevad, üks ole, justnimelt nende nõudmiste poole pealt, et see on nagu... (Kool 7, juhtkond)

Koolijuhid ootavad seadusandluse muutmist enam vastavaks muutunud oludele. Silmas peetakse nii suuremat paindlikkust õppetunni kestuse, vahetundide ja päevaplaanide korraldamisel kui ka riiklikul tasemel selgemalt **e-õppe kui ühe tavapärase õppimise viisi väljatoomist**. See võimaldaks vabamalt korraldada õpet õpilasesõbralikumalt, teha regulaarselt e-õppe tunde, päevi või kursusi, mis annaksid õpilastele lühemad koolipäevad klassiruumis, suurema rahulolu ja heaolu tunde.

Lisaks koorus intervjuudest välja ka õpetajate professionaalse enesearengu olulisus, sest õpetajad tundsid end ebakindlalt uue õppekavaga töötades ja soovisid näiteid. Õpetajate jaoks oli raskusi tekitav ainekavade õpitulemuste üldistatuse tase. Intervjueeritud õpetajad tundsid, et nad vajavad erialase enesekindluste saavutamiseks **rohkem näiteid ainekavades**.

Mõnes mõttes on rohkem vabadust, samas kui sa oled ebakindel, siis on natuke... (Kool 7, juhtkonna esindaja)

Aga ta on ikkagi nii üldsõnaline, et see tähendab noh, kurdavad, et tähendab väga üldsõnaline, just, et selle nii-öelda mõõdiku paikapanemine. Et mis on see nagu mõõdik siis, et või mis on see õpimeetod üldse, et kuidas ma neid reaalselt õpetan. Needsamad küsimused tekivad. (Kool 5, juhtkonna esindaja)

Seitsmest koolist kuues töid õpetajad ja juhtkond välja, et õpetajad soovisid samuti, et oleks rohkem toodud näiteid erinevatest õppematerjalidest, millest saada näited uue ainekava raames õpilastega töötamiseks. Selles soovis peegeldus peamiselt õpetajate ebakindlus.

Ausalt, ma tunneks ennast poole paremini, kui olekski ikkagi mingisugune siuke.. Noh, minu jaoks ei ole oluline, et see töövihik ja õpik on, aga ikkagi mingisugune, parem oleks, kui oleks ikkagi mingisugune selline materjal olemas, millele ma saan toetuda, et ma ei pea seda sada protsenti võtma niimoodi, aga ma näen, et kellelgi targemal ... (Kool 5, õpetaja)

Ma tahan ideid, et ma ei pea kogu aeg omast peast leiutama jalgratast, kui tegelikult on ju kõik olemas. Pane ainult kokku ja tehke üks raamat. (Kool 7, õpetaja)

Lisaks õppematerjali näidetele soovisid õpetajaid näiteid ka õppemeetoditest.

...isegi kui mina panen mingi meetodi ja panen sellele mingit pealkirja, ise mõtlen, nii nagu mina seda heaks arvan, siis mitte keegi mitte kuskil ju ei tea, mida me selle all täpselt mõtlesin ja tegin, et kindlasti oleks tegelikult, et vajalik, et teised mõistaksid seda, mida on tehtud ja kuidas saaks teha või saab see idee, kuidas teha või, või hakkaks mõte õpetajal liikuma,...siin oleks vajaseda meile sellist näidet vaja...(Kool 6, õpetaja)

Sest mina olen kuulnud ka, et tegelikult on päris paljud koolid, kes tegelevadki ainult sellises vormis õppimisega, et siis ma mõtlen, et mis me siis enam piloteerime, kui on olemas juba koolid, kes teevad juba aastaid siis mul on küll mõte, et aga miks me ei võiks sinna vaatama minna neid..(Kool 7, õpetaja)

Kokkuvõtteks võib öelda, et koolis on õppekava arendamisel oluline teha kohe alguses kõigile osapooltele selgeks, milles muudatus seisneb ning kuidas kogu protsess hakkab välja nägema. Lisaks õpetajatele vajavad juhendamist ka koolijuhid, et õppekavaga tegelemise

protsess oleks asjaosaliste jaoks võimalikult selge ning motiveeriv. **Protsesside juhtimine on väljakutse just inimsuhete tasandil, mida on vajalik ja võimalik õppida.** Samuti on endiselt oluline õpetajate professionaalse arengu toetamine, et nad tunneksid end õppekava arendamise protsessis enesekindlalt ning ei tunneks puudust näidetest.

2.4.3 Koolide ettepanekud uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavaks arenguprogrammiks

Katsetamise ühe ülesande, õpetajate täienduskoolituse ajakohastamise vajaduse analüüsimise käigus koguti koolide ootusi õpitulemuste rakendamist toetava teenuspaketi kohta. Koolid tegid 9. jaanuaril toimunud seminaril kooli õppekava arendamist toetava teenuspaketi osas mitmeid ettepanekuid:

- Eeltegevusena tuleks iga kooli ootused ja vajadused kaardistada. Kaardistuse järel saab luua kooli ootustest ja vajadustest lähtuva teenuspaketi lahenduse.
- Pakutav teenuspakett võiks lähtuda **praktilisest ülesandest** koolimeeskonnaga luua kooli õppekava ja/või ainekavad või kavandada õppekava ja ainekavade koostamise protsess.
- Teenuspaketi raames on oluline koolimeeskondadel saada **näiteid** õpitulemuste saavutamist toetavatest õppe- ja hindamismeetoditest.
- Kooli õppekava koostamise teenuspaketi raames peaks õppekavatöö perioodiliselt jagunema **ainevaldkondade põhistesse alarühmadesse**. Igal valdkonnal oleks võimalik mingiks perioodiks (nt kuueks kuuks) oma tegevustesse kaasata kooliväline mentor/konsultant, kes juhendaks valdkonna töögruppi õppekava loomisel, annaks tagasisidet ning aitaks protsessi juhtida.
- Teenuspakett peaks olema suunatud koolide meeskondadele, et tagada õppekava loomisel **kaasatus kõikide osapoolte puhul** – juhtkond, õpetajad, õpilased ja lapsevanemad. Seejuures pidasid koolid oluliseks välise koolitaja-konsultandi kaasamist ja lapsevanemate teadlikkuse tõstmist.
- Teenuspakett võiksid koosneda **erinevatest moodulitest**, mis võimaldaks kooli suurusest ja eripärast lähtuvalt kombineerida sobivat arenguprogrammi.
- Lisaks toodi välja järeeltegevuste vajadust, näiteks tunnivaatlused, et saada teada, kas muudatused jõudsid ka klassiruumi ning lapsevanemate teadlikkuse tõstmist.

2.5. Uuendatud õpitulemuste rakendamist toetavad võimalused õpetajakoolituses

Ülikoolide korraldatud täiendavates aruteludes ja analüüsidest olid fookuses ühelt poolt õpetajakoolituse muudatused ning teisalt riikliku õppekava rakendamise seiramiseks kavandatavad uuringud. Järgnevas alapeatükikesse on koondatud peamised tulemused.

Õpetajakoolituse kitsaskohtade kirjeldamiseks on kasutatud esimese koolikülastuse intervjuudes kõlanud mõtteid. Siin tuleb arvestada, et intervjuudel osalenute kogemust õpetajakoolitusega ei uuritud ning seetõttu ei ole võimalik eristada, millise aasta ja õppekava kohta intervjuudes tehtud kommentaarid kehtivad.

Täiendavalt on mõlemad ülikoolid võrrelnud õppe kavandamisega seonduvat tasemeõppe ning täiendusõppe õppekavades.

Tallinna Ülikooli kõikides õpetajakoolituse magistriõppekavades on ühine moodul “Üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogiaained” (30 EAP) ning “Praktika” (24 EAP). Ülikoolide pakutavas täiendusõppes muutuvad õppekavad pidevalt. Nii on käesolevas projektis täpsemalt vaadeldud regulaarselt läbiviidavaid koolitusi, mille sihtgrupp on kvalifikatsiooni ja erialase ettevalmistuseta koolides või lasteaedades töötavad või tööle asuvad õpetajad. Nendeks koolitusteks on Tallinna Ülikoolis “Klassiõpetaja I kooliastmes” ja “Pedagoogika – õppimisest ja õpetamisest alustavale õpetajale”.

Tartu Ülikooli õpetajakoolituse kutseõpingud jagunevad alusmooduliks (24 EAP), praktikamooduliks (24 EAP) ja didaktimooduliks (12 EAP). Kvalifikatsiooni ja ettevalmistuseta õpetajatele on Tartu Ülikoolis suunatud täiendkoolitused „Algõpetuse didaktika“ ja „Pedagoogika“, mis sarnanevad sisult Tallinna Ülikooli omadele. Enamus täiendkoolitusi on siiski suunatud kvalifitseeritud õpetajatele ja valik seinast sein. Teiste seas on koolitusi, mis käsitlevad ka üldpädevuste või läbivate temade käsitlemist.

2.5.1. Koolide ettepanekud õpetajakoolituse uuendamiseks

Intervjuude põhjal saab välja tuua mitmed ootused õpetajakoolitusele. Rõhutati, et ülikooli lõpetavad õpetajad võiksid saada tugevama **praktilise ettevalmistuse**.

“...ja praktikat peaks olema palju. Ikka hästi palju.. seda on nii vaja, et ...” (Kool 4, õpetaja)

Üks osa praktilisemast ettevalmistusest võiks olla üliõpilaste **praktikavõimaluste suurendamine** või lausa töökohapõhine õpe.

“Et tihtipeale võib-olla see noor õpetaja siin on palju rohkem kogemusi saanud, siin koolis olles, kui sealt ülikoolist.. selles mõttes võiks võib-olla olla üks variant, et õpetajakoolituses võiks olla üldse töökohapõhine õpe. (Kool 5, juhtkonna esindaja)

Teine osa praktilisemast ettevalmistusest seisneb õppejõudude õpetamismeetodites – **loengu formaat peaks asenduma aktiivõppemeetoditega**;

...et ülikoolis said need mõtted ja faktid kirja, praktikas jäi natuke vajaka, see, mis siin toimus, on absoluutselt teine, teine maailm, teine paralleelne maailm, ülikoolis õpitakse lihtsalt kuulama fakte, meil vähemalt oli nii.. Ja siiski päriselt tuleb, siis vaatan, et ohoo, mis siin toimub, hoopis teine elu, et võiks nagu rohkem võib-olla olla ka ülikoolis, tegelikult ollakse maas natuke... (Kool 6, õpetaja)

Oldi seisukohal, et õpetuse sisu võiks keskenduda rohkem meetoditele ja vähem teooriale;

No eesti keele koha pealt on osaoskused. Et me ülikoolis õpime justkui ise eesti keelt, siis võib-olla rohkem oleks vaja siukest praktilist koolitust selle koha pealt, kuidas seda tunnis läbi viia, näiteks etteütluse tegemine, mina õppisin meie kooli logopeedilt selle ära. Meie ajal seda ülikoolis ei olnudki, keegi ei õpetanudki kuidas etteütlust või mingid sellised asju läbi viia. (Kool 6, õpetaja)

Intervjuudes jäi kõlama mõte, et ülikoolides võiks ainedidaktikad olla rohkem lõimitud, et valmistada õpetajaid paremini ette koolis **lõimitud õppe kavandamiseks**.

“...Nad kramplikult pidasid kinni ühest mudelist. Ja seda lõimingu asja, et kui tudengitega töötada koos, nüüd nad teavad sellest rohkem, aga meie omal ajal teadsime nagu aineid üksikult. noh, nüüd peaks need kõik olema ühte tundi lõimitud peaaegu vähemalt nii palju kui võimalik, et ta saaks aru, kus elus ta seda kasutab ja mismoodi.”
(Kool 6, õpetaja)

Tulevased õpetajad võiksid olla oma mõtteviisilt rohkem **tõenduspõhised** ja teaduskirjanduse poole pöördumine võiks olla nende harjumus.

“sedasama ka tudengiõppes.. ma ei tea, kuidas täna need õpetajad õpivad.. Aga ka selline teaduspõhisus, et nad harjuks niimoodi, et kõigepealt pöörduma sinna, et kas keegi on selle probleemiga juba tegeleenud, kas sellel on mingisugune hea lahendus, et igat jalgratast ei pea ise nullist leiutama ega üritama nagu läbi isikliku kogemuse...”(Kool 2, juhtkonna esindaja)

Kokkuvõttes kajastuvad katsetamises osalenute ootustes õpetajakoolitusele soovitus võimaldada üliõpilastele koolitegelikkusele võimalikult sarnast õpikogemust, mis tagaks õpetajatööks vajalikud praktilised oskused ja ettekujutuse koolielust. Rõhutati õpetajakoolituse õppejõudude ja õppekava olulisust eeskujuga andmisel alustavale õpetajatele eelkõige selles osas, kuidas lõimingu toetavalt oma aine raames toimuvat õppetööd kavandada.

2.5.2. Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade eneseanalüüsi tulemused

Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse magistriõppekava koosneb õpetaja kutseõpingutest vastavalt õpetajate koolituse raamnõuetele; erialaainetest (12-42 EAP), üldpedagoogika või ainedidaktika alasest magistritööst (18 EAP) ning vabaainetest (kuni 6 EAP). Õpetaja kutseõpingutes sisalduvad üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogiaained (24-42 EAP), ainedidaktika õpingud (12-24 EAP) ning praktikad (6-30 EAP). Seoses õpetaja kutsestandardi uuendamisega toimus ka magistriõppekavade eneseanalüüs, et hinnata õppekavade muudatusvajadusi, sh arvestades riikliku õppekava õpitulemuste uuendamist.

Riikliku õppekavaga seonduv kajastub õpetaja kutseõpingute kohustuslikes ainetes järgmiselt:

- Põhipraktika I õpiväljund: *“oskab koostöös juhendajaga arvestada õppe- ja kasvatusprotsessi planeerimisel hariduse eesmärkide, riikliku ja kooli õppekavadega, loob õpetades seoseid erinevate ainete ja teemavaldkondade vahel”;*
- Aine “Õpetaja ja õpilane õppijatena koolis ja ühiskonnas”: *omab teadmisi põhilistest nõustamisoskustest, oskab nii aineõpetaja kui ka klassijuhatajana juhtida gruppi, väärtustab ning oskab planeerida ja viia läbi ühistegevusi ning arenguveestlusi, teha koostööd kolleegide ja hariduse sidusrühmadega (mh lapsevanemad, tugisüsteemid, kogukond).*
- Aine “Õppe diferentseerimine”: *oskab eristada ja kirjeldada erivajadustest tingitud arengu eripära ja kohaldada ainealase õpetuse põhimõtteid vastavalt õpilase individuaalsetele vajadustele (sh keeleline ja kultuuriline);*

Arvestades õppekava katsetamise käigus välja toodud peamisi väljakutseid õpetajatöös on oluline õpetajakoolituses valmisoleku kujundamine lõimitud õppe rakendamiseks. Praegu ei ole ainedidaktikad omavahel lõimitud, kuid tasemeõppes olevate õppeainete nagu “Arengu ja õppimise toetamine” ja “Aine- ja keeleõppe lõimimine mitmekultuurilises õpikeskkonnas” õpiväljundite seas on lõimingu toetamine. Lisaks on lõimingu planeerimine ja rakendamine “Õpetajakoolituse praktika II” õpiväljund.

Riikliku õppekava temaatikat käsitletakse klassiõpetaja täiendkoolitusel, mille sihtgrupp on magistrikraadiga, kuid ilma klassiõpetaja ettevalmistuseta õpetajad. Koolituse raames käsitletakse põhikooli riiklikku õppekava ja muud õppekava arendust määravaid dokumente, ainekava ja tööplaani.

Täiendusõppekursusel “Pedagoogika – õppimisest ja õpetamisest alustavale õpetajale”, mille sihtgrupp on magistrikraadiga kuid ilma pedagoogilise ettevalmistuseta koolis töötavad õpetajad, käsitletakse õppekava kui õppeprotsessi planeerimise lähtekohta. Koolituse tulemusel oskab osaleja luua tingimused ennast teadlikult määratlevate ja juhtivate õppijate kujunemiseks ning eesmärgistab, kavandab ning tagasisidestab õppeprotsessi lähtuvalt õppija arengulistest vajadustest ja õpitegevuse eesmärkidest.

TLÜ arendab uusi õpetajate täienduskoolituse pakette projekti “Haridusuuenduse kompetentsikeskuse arendamine Tallinna Ülikoolis” raames. Ainedidaktika õppejõudude ja tegevõpetajate koostöös loodud koolituspaketid toetavad eri ainete lõimingut:

- 1+1 on rohkem kui kaks: koostöö võlud lõimitud aine ja võõrkeelesõppes.
- Ajarännak kui õppemeetod ajaloo teemade lõimimiseks
- Õppijale tähenduslikumad muuseumitunnid
- Kunst + muusika + tants + film = loovainete lõimitud õpetamine

Lisaks on valmimas õppimis- ja arengusühholoogia kesksetest temadest (nt motivatsioon, mõistete areng, võimekususkumused jne) õppematerjalid ja -ülesanded, mida on võimalik kombineerida ainedidaktilistesse koolitustesse.

Riikliku õppekava rakendamise tulemuslikkus oleneb ka koolijuhtide sh õppejuhtide teadmistest ja oskustest kooli õppekava koostada arvestades riiklikku õppekava põhimõtteid ja konkreetse kooli eripärasid. TLÜ on 3 aasta jooksul läbi viinud SA Innove/Harno hangitud õppejuhtide arenguprogrammi “[Õppimist eestvedav juhtimine](#)” (6 EAP), kus ühe alateemana käsitletakse ka kooli õppekava koostamist praktiku vaatenurgast. Selle põhjal on koolipidaja ja/või kooli tellimisel läbiviidud ka üksikuid tellimuspõhiseid koolitusi, kuid nende piiranguks on asjaolu, et need ei paku koolile protsessipõhist toetust kogu õppekavaarenduse käigus.

2.5.3. Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade eneseanalüüsi tulemused

2020. aasta alguses viidi läbi muudatused õpetajakoolituse alusmoodulis ja praktikamoodulis, võttes aluseks nii õpetaja uuenenud kutsestandardi kui ka üliõpilaste ja vilistlaste seas läbiviidud uuringu. Üheks oluliseks muudatuseks on rühmatööde osakaalu tõus senise iseseisva töö arvelt, mis peaks toetama tulevaste õpetajate omavahelise koostöö oskust ja lõimingu tahet.

Õpetajahariduses on suund võetud aktiivõppemeetoditele ja loengupõhiseid aineid õppekavas ei ole; ka kõige teoreetilisemas aines on õppijal aktiivne roll.

Tartu Ülikoolis võeti praktika ja teooria sidumine eesmärgiks 2013. aastal, mil uuendati õpetajakoolituse alus- ja praktikamoodulit. Selleks, et läbi aastate tehtud muudatuste tulemuslikkust seirata, on alates 2014. aastast igal sügisel alusmooduli üliõpilastelt (n = 572) kogutud hinnanguid õppekava sidususele ja analüüsitulemused kinnitavad soovitud arenguid praktilisuse suunal (Malva ja Leijen 2020:100).

Tulevase õpetaja tõenduspõhise maailmapildi arendamiseks on alusmoodulis aine *Uurimismeetodid haridusteadustes*. Ühe ainega tõenduspõhist mõtlemist siiski ei omanda, vaid seda saab toetada läbi kõikide teiste ainete, kus eeldatakse teaduspõhiste allikate kasutamist õppetöös ja lisatakse vastav kohustuslik kirjandus ainekavasse.

Kasvav nõudlus teadmiste järele haridusliku erivajadusega laste õpetamises tingis Tartu Ülikooli tasemeõppes vajaduse uue õppekava loomise järele. Kevadel 2021 avatakse vastuvõtt vastloodud kaasava hariduse õppekavale.

Eelnevad tulemused riikliku õppekava rakendamise kohta osutavad vajadusele parandada õpetajaskonna teadmisi riiklikku õppekava ja kooli õppekava mõjudest õpetajatöele. Seda on võimalik teha senisest tulemuslikumalt õpetajakoolituse esmaõppe raames.

2.6. Riikliku õppekava rakendamise uurimine

Peatükis on ära toodud koolide koolikülastuste ja intervjuude kaudu esile kerkinud ettepanekud selle kohta, milliseid edasisi uuringuid on vaja kavandada selleks, et seirata RÕKi rakendumist koos esmaste uurimisküsimustega.

1) Õppekava uuriv õpetaja

Siiani pole teada, kuidas õpetaja oma töös ja planeerimises kasutab riiklikku õppekava ning kuidas õpetaja seostab õppekava, õppematerjale, õpitulemusi ja hindamist.

Võimalikud uurimisküsimused:

- Milline on õpitulemuste, hindamise ja õppevara kooskõla?
- Kuidas õpetajad ise seda kooskõla uurivad?
- Kuidas õpetajad hindamist kavandavad?
- Milline on õpetajate arusaam riiklikust õppekavast?
- Kuidas õpetajad riiklikku õppekava kasutavad?
- Kas õpetajad kasutavad hindamise kavandamisel kooli- ja riiklikku õppekava?

2) Riikliku õppekava kujunemine kooli õppekavaks õppimist eestvedava juhtimise tulemusena

Eelmise riikliku õppekava juurutamise ajal uurisid Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse uurijad kooli õppekava tegemist. Nüüdseks on sellest möödas pea kümme aastat ja võib eeldada, et kooli õppekava roll ja selle valmimise viis on muutunud. Taas oleks oluline uurida kooli õppekavade loomise protsessi ning õpetaja rolli selles.

Võimalikud uurimisküsimused:

- Millistest juhtimispraktikatest lähtutakse kooli õppekava koostamisel?
- Millisel määral lähtutakse kooli õppekava koostamisel õppimist eestvedavast juhtimisest?
- Millised on õpetajate arusaamad oma ja juhtkonna rollist kooli õppekava koostamisel ja riikliku õppekava rakendamisel?
- Millised on koolijuhtide arusaamad juhtkonna rollist kooli õppekava koostamisel ja riikliku õppekava rakendamisel?

3) Õpikogukondade roll Eesti koolikultuuri kujundamisel

Professionaliseid õpikogukondi peetakse üheks õpetajate professionaalse arengu toetamise tulemuslikumaks viisiks ning viimastel aastatel on saanud sajad õpetajad üle Eesti koolitusi õpikogukondade vedamisest.

Võimalikud uurimisküsimused:

- Kas ja millistel tingimustel on õpikogukonnad koolides käivitunud?
- Millist rolli mängib õpikogukondade käivitumisel koolikultuur ja vastupidi?

4) Õpiväljundite ja hindamismeetodite kajastumine õppeinfosüsteemides

Digitaalsed koolide õppeinfosüsteemid E-kool ja Studium ühendavad õpetaja ja õpilase ning kooli ja kodu. Ometi ei ole neis keskkondades toimuvat märkimisväärselt uuritud.

Võimalikud uurimisküsimused:

- Millisel määral ja millises vormis kajastuvad neis keskkondades õpiväljundid?
- Mil määral ja mis vormis kajastuvad ainetundide teemades üldpädevused ja läbivad teemad?
- Milline on kujundava hindamise valguses õpetaja tagasiside õpilase tööle?
- Kuidas toetavad õpilastele antud ülesanded õpitulemuste saavutamist (Studiumi ja E-kooli andmestik)?

5) Haridusuuenduse ja koolikultuuri omavaheline vastasmõju

Eestis koolide seas on välja kujunemas haridusuuenduse eestvedajad. Nende koolide juhte kutsutakse esinema konverentsidele, nad võtavad sõna avalikkuses, Neid koole teatakse kui kaasaegseid koole nii haridusmaastiku kujundajate kui ka üldsuse seas. Ometi ei ole teada, millised on koolikultuuri mõjutavad tegurid.

Võimalikud uurimisküsimused:

- Milline on kooli kui organisatsiooni kultuuri roll haridusuuenduste rakendamisel?
- Millised juhtimismudelid toetavad koostöise, vastastikku toetava ja nüüdisaegse koolikultuuri kujunemist?
- Millised on koolijuhtide juhtimispraktikad, mis lähtuvad õppimise eestvedamisest ja tõendus põhiseest otsustusprotsessist?

6) Haridusvaldkonna eesmärgid riiklikus õppekavas

Riiklikus õppekavas on oluline kooskõla ühiskonna ootuste ja vajadustega, mis kitsamalt on kajastatud haridusvaldkonna strateegiates. Nii on oluline uurida, kuidas kajastuvad haridusvaldkonna eesmärgid riiklikus õppekavas.

Võimalikud uurimisküsimused:

- Millised on parimad praktikad ja kitsaskohad mitteformaalses õppes omandatud pädevuste arvestamisel õppekava täitmise osana?
- Kuidas on riiklik õppekava kooskõlas eri osapoolte ootustega koolilõpetaja teadmiste, oskuste ja hoiakute osas?
- Millised tingimused loob riiklik õppekava õpilase enesejuhtimisoskuse toetamiseks?
- Kuidas mõistavad haridusvaldkonna eesmärkide ja riikliku õppekava rakendamise seoseid erinevad osapooled: koolijuhid, õpetajad, õpilased ja vanemad?

Kokkuvõte

Riikliku õppekava uuendamisel valitud koolidele katsetamise võimaluse andmine oli esmakordne kogemus kõigile osapooltele. Saadud kogemused andsid väärtusliku õppetunni ministeeriumile protsessi käivitamiseks ning tõuke koolidele muutuste käivitamiseks. Koolide esindajate jagatud kogemustest ilmses, et neid toetasid protsessis enim koostöö ja arutelu võimalused. Küsimustele saadi asjakohaseid vastuseid nii koolisiseste kui koolidevaheliste arutelude käigus, mis aitasid üle saada protsessi alguses tekkinud kahtlustest ja segadusest. Koostöö osapoolte vahel annab kindluse, et kõigil on selge ja ühtne arusaam sellest, milles muudatus seisneb ning kuidas sellega edasi tegeletakse.

Uuendatud õpitulemuste katsetamise alguses ilmses õpetajate ebakindlus ning vajadus toetavate juhtnööride, koolituste ja materjalide järgi. Samuti sooviti, et ainekavade õpitulemused oleksid detailsemalt lahti kirjutatud, sõnastatud läbivalt ühes stiilis, läbimõeldud keelekasutuse ja ühesuguse detailsusega. Õpetajate ootustes peegelduvad vastuolud - ühelt poolt soovitakse suurt autonoomiat otsustamiseks õppetegevuste üle, teiselt poolt oodatakse üksikasjalikke näiteid ja lahtikirjutusi, mis aitaksid õppetegevusi kavandada. See osutab ka asjaolule, et õpetajad ei ole piisavalt teadlikud hariduspoliitilistest põhimõtetest ja detsentraliseeritud koolisüsteemi võimalustest riikliku õppekava kujundamisel ning need vajavad järjepidevat selgitamist õpetajaskonnale. Uuringu käigus ilmsesid mitmed valdkonnad, kus kõikidel õpetajatel ei ole piisavalt teadlikkust koolielule kehtestatud regulatiivsest raamistikust. Vajalik on järjepidev selgitustöö hariduslike erivajadusega õppijate hindamise diferentseerimisest ning kooli autonoomiast õppe- ja ainekavade loomisel.

Riikliku õppekava rakendamist toetab muuhulgas õpilaste metakognitiivse võimekuse arendamine ning metakognitsioon vajab kindlasti õpetajate põhjalikumat ja teadlikumat tähelepanu. Enamik õpetajaid tunnistas, et neil puuduvad selle õpetamiseks piisavad teadmised ja oskused ning nad vajaksid koolitust ja abimaterjale. Vaatlusinstrumenti peeti heaks vahendiks, mis aitab enda ja kolleegide tunde ja tegevusi analüüsida, et õpilaste metakognitiivseid teadmisi ja oskusi arendada.

Koolide kogemused õpitulemuste katsetamisest osutavad sellele, kui oluline väliselt algatatud muutuste mõtestamine ja vastastikune kogemuste vahetus kooli juhtkondadele, kes muutusi eest veavad. Väliskeskonnast tulenevad muutused saavad esmalt tähenduslikuks koolisiseste koostöiste arendustegevuste (nt koolipere arenguseminarid, õpiringid jms) käigus, kuid kõige olulisemat tuge saadi katsetamise protsessis koolidevahelistest aruteludest. Nii on tulevikus koolidele suunatud arenguprogrammides oluline kavandada ka kooli eripäradest lähtuvaid või piirkondlikke kohtumisi, mis loovad eeldusi võrgustike kujunemiseks.

Uuendatud õpitulemuste katsetamise projekti teine pool toimus ajal, mil kogu riigis olid kehtestatud koroonaviiruse pandeemiast tingitud piirangud ning koolid tegutsesid sel perioodil distantsõppes. See andis võimaluse analüüsida õpetaja tegevust virtuaalses klassiruumis ning selle eripärasid uuendatud õpitulemuste katsetamisel. Sarnaselt uuringutele, mis käsitlesid distantsõppes toimetulekut üldiselt (nt Tammets 2020), tekkis ka katseprojektis küsimus eri e-

õppe keskkondade eelistest ning kitsaskohtadest. Praegu Eestis kasutusel olevad infotehnoloogilised lahendused ei vasta kõikidele õppetööga seotud ootustele. Distsantsõppe korraldamine näitas ka seda, kuidas õpetajate ja õpilaste õpieesmärkide seadmise oskus tagas sujuvama ülemineku ja eduka toimetuleku teistsugustes õppimistingimustes. Distsantsõppe rakendamisel prooviti mitmeid selliseid lahendusi, mida soovitakse edaspidi rakendada tavaõppe olukorras.

Ülikoolide õpetajakoolituse viimaste aastate arengud on kooskõlas nende ootustega, mida katsetamises osalenud koolide esindajad nimetasid. Samas tuleb arvestada, et tasemeõppes juurutatud muutused avalduvad koolides mitme aasta pärast ning nende kinnistumisel ja süvendamisel on oluline roll õpetaja professionaalse arengu võimalustel, sh täienduskoolitus, õpikogukonnad jm.

Riikliku õppekava rakendamise seiret ja edasist uurimist kavandades on oluline, et muutusi ja nende kooskõla jälgitaks eri tasanditel. Uuringute ülesanded peaksid olema püstitatud selliselt, et need hõlmaksid nii õppekava põhjal kavandatud õpet ja hindamist, õpetajat õppekava rakendajana, õpetajate koostööd, koolikultuuri kui ka seotust haridusvaldkonna strateegiliste eesmärkidega.

Viidatud allikad

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*.

Hord, S. M., & Huling-Austin, L. (1986). Effective curriculum implementation: Some promising new insights. *The Elementary School Journal*, 87(1), 97-115.

Haridus- ja Teadusministeerium (2020). Põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õppekavade ajakohastamise kontseptsioon. Tööversioon 15.08.2019. (asutusesiseseks kasutamiseks).

Leppik, K. (2021). Õppija toetamine distantõppel seitsme kooli näitel. (Magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.

Malva, Liina; Leijen, Äli (2020). Läbilõikeline ülevaade üliõpilaste hinnangutest Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade sidususele 2014.–2018. aastal. Eesti Haridusteaduste Ajakiri = Estonian Journal of Education, 8 (1), 100– 127.

Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School leadership and management*, 27(2), 179-201.

Talving, K. (2020a). Riikliku õppekava muudatuste piloteerimise teine etapp: tunnivaatlus "Õppimist toetav klassiruum". Hille Voolaid (Toim.). Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest (76–78). Tartu: Haridus- ja teadusministeeriumi välishindamisosakond.

Talving, K. (2020b). Õpilaste metakognitiivse võimekuse arendamine õpiprotsessis. (Magistritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool.

Lisa 1. Vaatlusinstrument “Õppimist toetav klassiruum”

<p>1. TEADMISED JA USKUMUSED ISEENDA JA ÕPPIMISE KOHTA</p>	<p>KOMMENTAARID, NÄITED</p>
<p>1.1 Õpetaja mõtestab ja eesmärgistab tunni ja ülesanded ning kaasab sellesse protsessi ka õpilasi. 1.2 Õpetaja toetab oma sõnade ja tegevustega õpilaste usku võimekuse arendatavusse. 1.3 Õpetaja loob õpilaste jaoks võimalused oma eelteadmisi aktiveerida. 1.4 Õpetaja väärtustab sõnade ja tegevustega õppimisel tehtud vigu ning selgitab, mis roll on vigadel mõtlemise arengus ja õppimises. 1.5 Õpetaja julgustab õpilasi vajadusel abi otsima, küsima. 1.6 Õpetaja suunab õpilaste valdkondlikku keelekasutust ning pöörab tähelepanu sellele, et õpilased ei oleks omandanud verbalisme. 1.7 Õpetaja aktsepteerib õpilaste negatiivseid tundeid ja vastupanu. 1.8 Õpetaja hoidub suhtluses õpilastega kontrolliva kõneviisi kasutamisest</p>	
<p>2. MÄLU- JA ÕPISTRATEEGIAD</p>	<p>KOMMENTAARID, NÄITED</p>
<p>2.1 Õpetaja õpetab erinevate ülesannete juures kasutatavaid mälu- ja õpistrateegiaid. 2.2 Õpetaja analüüsib erinevate ülesannete juures koos õpilastega kasutatavaid strateegiaid. 2.3 Õpetaja küsib õpilastelt kuidas? ja miks? küsimusi 2.4 Õpetaja arutleb koos õpilastega, missuguseid strateegiaid võiksid nad koduse õppimise, ülesande juures kasutada ja miks. 2.5 Õpetaja arutleb koos õpilastega, kuidas ja missuguseid strateegiaid kasutades keegi kodus õppis.</p>	
<p>3. METAKOGNITIIVSED OSKUSED, STRATEEGIAD</p>	<p>KOMMENTAARID, NÄITED</p>
<p>3.1 Õpetaja õpetab eksplitsiitselt õpilasi oma õpiprotsessi planeerima, jälgima ja reguleerima. 3.2 Õpetaja uurib õpiprotsessis õpilaste mõttekäike. 3.3 Õpetaja hoidub vastuste etteütlemisest ning annab õpilastele suunavaid vihjeid, kui õpilased on vastusega hädas. 3.4 Õpetaja võimaldab õpilastel väljendada õpitava kohta oma mõtteid, selgitusi ja ideid. 3.5 Õpetaja annab aega mõtlemiseks ja arvestab kõigi õpilaste tempoga.</p>	

<p>3.6 Õpetaja analüüsib koos õpilasega nii õigeid kui ka valesid vastuseid ning teid ja mõttekäike, mis õpilased vastuseni viis.</p> <p>3.7 Õpetaja suunab õpilasi vastuste analüüsimisel valjusti oma mõttekäike avaldama.</p> <p>3.8 Õpetaja suunab õpilasi oma vigu analüüsima ning vajadusel koos õpetajaga välja uurima, millest konkreetsed vead tulid.</p> <p>3.9 Õpetaja aitab vigade analüüsimise järel leida õpilasel sobivama õppimise, lahendamise viisi.</p>	
<p>4. JUHENDAMISVIISID</p>	<p>KOMMENTAARID, NÄITED</p>
<p>4.1 Õpetaja õpetab otseselt ja eksplitsiitselt õpilastele metakognitiivseid oskusi ja strateegiaid</p> <p>4.2 Õpetaja ärgitab ja suunab eksplitsiitselt omapoolse tegevusega õpilasi metakognitiivseid oskusi ja strateegiaid kasutama.</p> <p>4.3 Õpetaja näitab eeskujuna ja eksplitsiitselt ette, kuidas metakognitiivseid oskusi ja strateegiaid kasutada.</p>	
<p>5. TAGASISIDE</p>	<p>KOMMENTAARID, NÄITED</p>
<p>5.1 Õpetaja annab vahetut tagasisidet, mis on suunatud õppimise protsessile.</p> <p>5.2 Õpetaja annab toetavat ja tunnustavat tagasisidet, kui märkab, et õpilane on pingutanud.</p> <p>5.3 Õpetaja annab toetavat ja tunnustavat tagasisidet, kui märkab, et õpilane on otsinud ja kasutanud õppimisel, ülesande lahendamisel erinevaid strateegiaid.</p> <p>5.4 Õpetaja tagasiside sisaldab ka edasisidet ehk võimalusi, mida ja kuidas veel tõhusamalt edaspidi õppimisel teha saaks.</p> <p>5.5 Õpetaja kaasab tagasisidestamise protsessi ka õpilasi, leidmaks koos võimalusi, mida ja kuidas veel tõhusamalt edaspidi teha saaks.</p> <p>5.6 Õpetaja võimaldab anda õpilastel tagasi- ja edasisidet enda ja kaaslaste tööprotsessile ja tööle.</p>	

Lisa 2. Õpetaja analüüsvorm

Õppeaine:

õpilaste arv:

Kooliastme õpitulemused klassiti lahti kirjutatuna:

7. klassi õpitulemused	8. klassi õpitulemused	9. klassi õpitulemused

Klassiti lahti kirjutatud õpitulemused	Õpitulemuste saavutamist toetav hindamine		Õpitulemuste saavutamiseks kasutatud õppemeetodid ja õppe korraldamine	Rakendamise tulemuste analüüs
	Hindamis-kriteeriumid	kasutatud hindamis-meetodid		

Lisa 3. Kooli eneseanalüüsivorm

Kooli omanäolise õppekava demokraatliku koostamise protsessi kirjeldus ja analüüs, mille põhjal saame teada, kuidas dokumenteeriti ja analüüsitakse omanäolise õppekava koostamise protsess ning keda kaasati:

I. Praegu koolis kehtiva õppekava loomise õppetundide üldistatud analüüs

Positiivsed kogemused, millega arvestada katsetamise käigus	Põhjendused, selgitused
Kogemused, mida soovitakse vältida katsetamise käigus	Põhjendused, selgitused
Muud katsetamise käigus tekkinud tähelepanekud kooli õppekava koostamise teemal	Põhjendused, selgitused

II. Katsetamise käigus kooli õppekava koostamise protsessi analüüs

Aeg	Tegevused	Kaasamine ja koostöö. <i>Kaasamise vormid ja viisid; kas vabatahtlikkus; koostöö korraldamine koolisisest nt lõimingu saavutamiseks, hindamisel ja mitmekesise õppe korraldamisel; kes on kaasatud KÕK ainekava koostamisse kooliväliselt</i>	Vajalikkuse põhjendused, selgitused. Põhjendused tegevuskava muutmiseks.
	•	•	
Muud piloteerimise käigus tekkinud teemakohased tähelepanekud			

III. Kooli ettepanekud õpitulemuste ja hindamiskriteeriumide sõnastusele ning õppe korraldamiseks, et saavutada uuendatud õpitulemusi.

(sisend sellesse tabelisse tuleb õpetaja analüüsist, vt eraldi tabel)

Õppeaine....	
Ettepanekud kooliastme õpitulemuste sõnastuse muutmiseks, väljajätmiseks	
1. kooliaste	
2. kooliaste	
3. kooliaste	
Ettepanekud õpitulemuste saavutamist toetavate hindamiskriteeriumide kirjelduste sõnastuste täpsustamiseks	
1. kooliaste	
2. kooliaste	
3. kooliaste	
Ettepanekud õpitulemuste saavutamist toetavateks tegevusteks ja õppe korraldamiseks:	
Muud piloteerimise käigus tekkinud teemakohased tähelepanekud ja ettepanekud seoses katsetamise oodatavate tulemustega: vajadus õppekirjanduse uuendamiseks, koolituste ajakohastamiseks, edasiste õppekava rakendusuringute teemadeks vmt.	

Õppeaine....	
Ettepanekud kooliastme õpitulemuste sõnastuse muutmiseks, väljajätmiseks	
1. kooliaste	

2. kooliaste	
3. kooliaste	
Ettepanekud õpitulemuste saavutamist toetavate hindamiskriteeriumide kirjelduste sõnastuste täpsustamiseks	
1. kooliaste	
2. kooliaste	
3. kooliaste	
Ettepanekud õpitulemuste saavutamist toetavateks tegevusteks ja õppe korraldamiseks:	
Muud piloteerimise käigus tekkinud teemakohased tähelepanekud ja ettepanekud seoses katsetamise oodatavate tulemustega: vajadus õppekirjanduse uuendamiseks, koolituste ajakohastamiseks, edasiste õppekava rakendusuringute teemadeks vmt.	