



HAKA

# ÕPPEKAVAARENDUSE EESTVEDAMINE KÕRGKOOLIS

Kaija Kumpas-Lenk, Kätlin Vanari, Einike Pilli,  
Anneli Veispak ja Indrek Zolk



## Õppekavaarenduse eestvedamine kõrgkoolis

Autorid: Kaija Kumpas-Lenk, Kätlin Vanari, Einike Pilli, Anneli Veispak ja Indrek Zolk

Viidata: Kumpas-Lenk, K., Vanari, K., Pilli, E., Veispak, A., Zolk, I. (2026). Õppekavaarenduse eestvedamine kõrgkoolis. Tallinn: Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur

Juhendi kokkupanemist toetas Liia Lauri Eesti Hariduse Kvaliteediagentuurist.

Väljaandja Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur

Juhendi loomist ja väljaandmist kaasrahastatakse ESF+ vahenditest tegevuse „Kõrghariduse kvaliteet ja rahvusvahelistumine“ raames.

ISBN 978-9916-779-09-5



Kaasrahastanud  
Euroopa Liit



Eesti  
tuleviku heaks



HARIDUS- JA NOORTEAMET



**HAKA**  
Eesti Hariduse  
Kvaliteediagentuur

# SISUKORD

---

<b>SISSEJUHATUS</b>	<b>4</b>
<b>1. ÕPPIMINE JA ÕPPIJA</b>	<b>10</b>
1.1. Õppija ja õppimiskesksus	10
1.2. Õppimise olemus ja eeldused	12
1.3. Õppimine kõrghariduse kontekstis	28
1.4. Õppimise ja õpetamise põhimõtted kõrgharidusstandardis	31
<b>2. ÕPPEKAVA: VISIOONIST SIDUSUSENI</b>	<b>40</b>
2.1. Mis on õppekava?	40
2.2. Õppekava kihid	42
2.3. Õppekava olulisus	44
2.4. Visioon õppekavaarenduses	46
2.5. Õpiväljundid kui õppekava ehitusklotsid	53
2.6. Õppekava sidusus	58
<b>3. ÕPPEKAVA KOOSTÖINE ARENDAMINE</b>	<b>66</b>
3.1. Õppekavaarenduse etapid	66
3.2. Õppekavajuht ja tema meeskond	73
3.3. Õppekavaarenduse eestvedamise tahud	79
<b>4. NÄITED</b>	<b>100</b>
4.1. Kvaliteetse õppekava tunnused	101
4.2. Õppekava näited	103
4.3. Ainekava näidised	104
4.4. Õppekavaarenduse protsessi ja eestvedamise näidised	104
<b>KASUTATUD ALLIKAD</b>	<b>112</b>

# SISSEJUHATUS

See juhend on mõeldud ennekõike õppekavajuhtidele, kuid seda on oodatud lugema kõik, kes on õppekavade arendamisega seotud või sellest huvitatud.

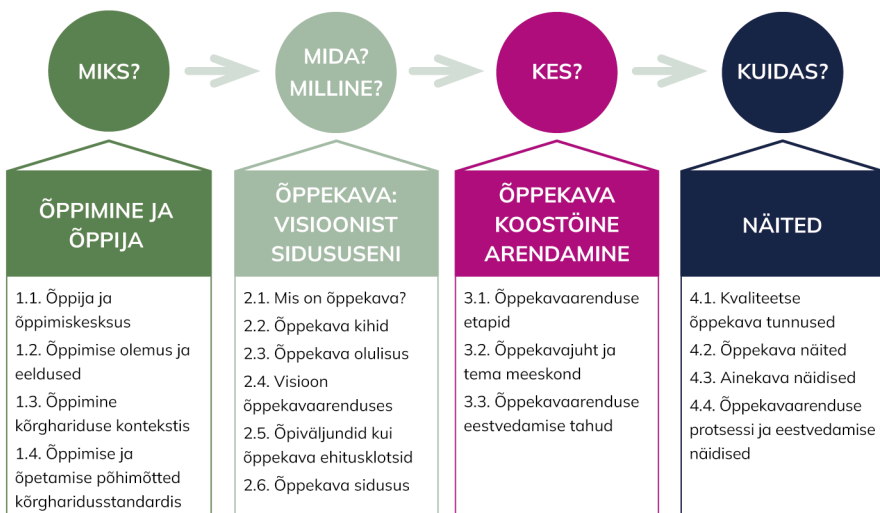
Juhendi eesmärk on anda suuniseid, kuidas koostöiselt arendada õppija õppimist toetavat õppekava, mis on sidus, lähtub õppekava visioonist ja kõrgharidusstandardi põhimõtetest.

## Kuidas juhendit kasutada?

Selleks, et toetada aktiivset kaasamõtlemist ja juhendi sisu mõtestamist, pakume juhendi eri osades **mõtlemisülesandeid**.

Juhend koosneb neljast osast, mis vastavad järgmistele küsimustele.

- 1 Miks on õppimine õppekava arendamise aluseks ja kuidas me õpime?
- 2 Mida on õppekavades vaja arendada, mis on õppekava arendamise põhiprotsessid ja milline on oodatav tulemus ehk kvaliteetne õppekava?
- 3 Kes õppekava arendavad ja kuidas seda koostöiselt teha?
- 4 Kuidas me teame, et õppekava on kvaliteetne ja toetab õppimist?  
NB! Näidetesse tasub suhtuda aja- ja asjakohasuse kriitiliselt.



Joonis 1. Juhendi teemad

## Juhendi peamised sõnumid

- 1 Kõrghariduse roll on valmistada ette eksperte, kes on innovatsioonivedurid ja tagavad ühiskonna toimimise, lahendades erialaseid probleeme. Sestap on vaja pakkuda õpet, mis toetab selliste ekspertide kujundamist.
- 2 Kõrgharidusstandard suunab õppekavasid arendama õppimisest lähtuvalt. Selleks, et õppijad tuleksid toime muutuva maailma katsumustega, tasub õppekavasid ja õpet arendada nii, et eriala- ja üldpädevusi õpetatakse koos ning õpe ja õppekava on sidusalt üles ehitatud.
- 3 Õppimise toimumiseks on vaja treenida mõttemuskleid nõnda, et treening oleks piisava koormusega ja õppijale tajutav kui kognitiivne pingutus. Kognitiivne pingutus saab esineda siis, kui on tagatud kognitiivne kaasatus. Mida suurem on kognitiivne kaasatus, seda sügavamaid infotöötlusstrateegiaid kasutatakse ja seda tulemuslikum on õppimine. Kognitiivse kaasatuse arhitekt kõrgkoolis on õppejõud.
- 4 Õppijal on kergem õppida, kui tema psüühilised baasvajadused – autonoomsus, kompetentsus ja seotus – on toetatud. Need põhimõtted on universaalsed, kehtides nii õppijate õppimise kui ka õppekavaarenduse meeskonna ehk õppejõudude toetamisel.
- 5 Õppekavaarendus on pidev parendamise protsess. Et see oleks tulemuslik, on vaja õppekavaarendusse kaasata õppejõud, üliõpilased ja tööandjad ning vajadusel ka muud osapooled. Pidev parendamine tähendab õppekava disainimist, planeeritud muudatuste rakendamist, seiret ja hindamist. Hindamine annab tagasisidet, kuidas disainitu elluviimine praktikas õnnestus ja mida on vaja muuta, et õppekava sihte paremini täita.
- 6 Õppekava arendades tasub lähtuda neljast õppekava kihist: kavandatud, õpetatud, hinnatud ja õpitud õppekavast. Õpetatud, hinnatud ja õpitud õppekava kohta tagasisidet kogudes on võimalik kavandatud õppekava terviklikumaks arendada. Selleks, et need kihid oleksid võimalikult sarnased ja õppekava sidus, on vaja õppekaval õpetavate õppejõudude koostööd.
- 7 Õppekavaarenduse keskne mootor on ühine visioon sellest, millises suunas liigutakse. Õppekava ja õppe arendamine koostöiselt ja õppimisest lähtuvalt aitab luua õpitavast tervikpilti ning keskenduda õppijale õppimiseks parima keskkonna loomisele.

- 8 Õppekava koostöine arendamine vajab eestvedajat, kellel on õppekavast terviklik nägemus ja kes suudab arendustesse kaasata õppekaval õpetavad õppejõud. Õppekavajuhi ülesanne on seda rolli kanda. Muutused õppimiskeskse õpetamise suunas leiavad aset õppekava meeskonna koosloomelistes tegevustes.

## Mõisted

### **Õppekava**

ingl *study programme, curriculum*

Õppetegevuse sisulise, ajalise ja korraldusliku kujundamise plaan, mis määrab kindlaks läbiviidava õppe eesmärgid, oodatavad õpiväljundid, õppe nominaalkestuse ja -mahu, õppe alustamise tingimused, õppeainete loetelu ja mahu, lühikirjeldused ning valikuvõimalused ja -tingimused, spetsialiseerumisvõimalused ning õppe lõpetamise tingimused.

Õppekava, välja arvatud doktoriõppe õppekava, näeb ette spetsialiseerumise ühele või mitmele erialale (pea- ja kõrvaleriala).

Õppekava on õppetegevuse alus ja see vormistatakse ametliku dokumendina.

### **Õppekavajuht**

ingl *programme director*; ka programmijuht, õppekava kuraator

Kõrgkooli töötaja, kelle vastutada on õppekava haldamisega seotud tegevused, nt õppekava administreerimine, eri osapoolte kaasamine õppekavaarendusse ja õppimise eestvedamine. Õppekavajuhi eesmärk on tagada õppekava tulemuslik rakendamine ja õppetegevuse kvaliteet.

### **Õppekava meeskond**

ingl *programme team, curriculum team*; ka õppekava töörühm

Õppejõudude grupp, kes teeb õppekavaarenduses regulaarset koostööd.

### **Õppekava nõukogu**

ingl *programme council, curriculum council*; ka programmi nõukogu

Õppekavaarendust nõustav ja suunav kogu, kuhu enamasti kuuluvad õppejõudude, üliõpilaste ja tööandjate esindajad ning mille ülesanded ja otsustuspädevus on kõrgkoolispetsiifiliselt reguleeritud.

## **Pädevus**

ingl *competency*; ka kompetentsus

Teadmiste, oskuste ja hoiakute integreeritud kogum, mille olemasolu ja/või saavutatuse taset on võimalik tõendada ja hinnata. Õppetöö käigus omandatavaid pädevusi kirjeldatakse õpiväljundite abil.

## **Erialapädevused**

ingl *discipline-specific competencies*

Konkreetsed teadmised, oskused ja hoiakud teatud erialadel. Näiteks arstidel, õpetajatel ja inseneridel on erinevad erialapädevused.

## **Üldpädevused**

ingl *transferable competencies, general competencies*

Eluga hakkamasaamiseks vajalikud teadmiste, oskuste ja hoiakute integreeritud kogumid olenemata erialast või tegevusvaldkonnast (näiteks eneseregulatsioonipädevus, suhtlemispädevus, õpipädevus, digipädevus jne).

## **Õpiväljundid**

ingl *learning outcomes*

Õppimise tulemused, mille omandamist õppijatelt oodatakse, mida hinnatakse ja millele õpetamisega kaasa aidatakse. Õpiväljundid on õppimise tulemusel omandatavad teadmised, oskused ja hoiakud, mille olemasolu ja/või saavutatuse taset on võimalik tõendada ja hinnata.

Õpiväljundid on kirjeldatud õppekava, mooduli või õppeaine läbimiseks vajalikul miinimumtasemel. Õpiväljundite saavutamist miinimumi ületaval tasemel diferentseerib hindamine.

## **Moodul**

ingl *module*

Õppekava õpiväljunditest lähtuv sisulise liigendamise terviklik ühik, mis koondab õppeained eesmärgistatud kogumiks või koosneb ühest õppeainest. Mooduli mahu ainepunktides määrab õppeasutus.

## **Õppeaine**

ingl *subject, course*

Õpetamise ja õpiväljundite saavutatuse hindamise terviklik ühik, mis enamasti toimub ühe või kahe semestri jooksul ning mis on täpsemalt kirjeldatud ainekavas.

## **Ainekava**

ingl *syllabus*

Ühe õppeaine kirjeldus, mille koostab õppijatele õppejõud enne õppeaine algust. Ainekavas on toodud õpiväljundid, hindamine (hindamismeetodid ja -kriteeriumid ning lõpphinde kujunemine), õppeprotsess (õppemeetodid ja õppesisu) ning õppimiseks vajalikud allikad. Ainekava sünonüümideks kasutatakse ka väljendeid „ainekaart“, „täpsustatud ainekava“ või „kursuse programm“.

## **Sidusus**

ingl *alignment*

Väljendab õppekava või selle osade omavahelist kooskõla. Sidusus võib olla õppekava eri tasemetel, eesmärkide ja hindamise, õppijate eelteadmiste ja etteantud õppemahu või muude õppekava osade vahel.

## **Õpikäsitlus**

ingl *contemporary learning approach, modern learning approach*

Kirjeldab arusaamu õppimise eesmärkidest, viisidest ja osapoolte omavahelistest suhetest õppeprotsessis ning nende arusaamade teadlikku rakendamist igapäevases õpetamises ja õppimises. See on lahutamatu osa kooli laiemast kultuurist ja väärtusruumist.

## **Õppimiskeskne lähenemine**

ingl *learning centered approach*

Asetab peamise rõhu õppimisele ning selle tagamiseks vajadusele luua mitmekesiseid, kognitiivset pingutust ja kaasatust pakkuvaid õpitegevusi, mis toetavad teadmiste tähenduslikku seostamist, süsteemse arusaamise kujunemist ning sügavat ja püsivat õppimist.

## **Õppijakeskne lähenemine**

ingl *student-centered approach*

Asetab peamise rõhu õppijale ning tema eripärade ja vajadustega arvestamisele õppimisprotsessis, tõstes seeläbi fookusesse paindlike õpiteede võimaldamise ning autonoomia toetamise.

## Kõrgharidusstandard

ingl *The Standard of Higher Education*

Vabariigi Valitsuse määrus, mis on kehtestatud Eesti Vabariigi haridusseaduse ja kõrgharidusseaduse alusel. Määrus reguleerib mh nõudeid õppele, sh õppekavale ja õppetöö kvaliteedile. Kõrgharidusstandardi lisas 1 on esitatud kõrgharidustaseme õppe õpiväljundid.

## VÕTA

ingl *recognition of prior learning*

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine.

## Õppija

ingl *learner*; ka tudeng, üliõpilane, täiendõppija

Inimene, kes osaleb õppimisprotsessis. Kõrghariduse kontekstis võib öelda, et õppija on iseseisev ja aktiivne teadmiste konstrueerija, kes seob teooria praktikaga, arendab nii erialaseid kui ka üldpädevusi ning vastutab oma õppimise ja arenguprotsessi eest. Õppijaks võib pidada nii taseme- kui ka täiendusõppes õppijat.

## Õppejõud

ingl *university teacher, lecturer*; ka akadeemiline töötaja

Kõrgkoolis õpetav inimene, kes kavandab ja viib ellu õppekava ning selle osasid. Kõrgkoolis õpetavaid õppejõude nimetatakse vastavalt nende erialasele ettevalmistusele kas professoriks, dotsendiks, kaasprofessoriks, lektoriks või nooremlektoriks, see loetelu pole lõplik.

## Väljundipõhine õpe

ingl *outcome-based education*

Õppimiskeskne lähenemine, kus põhitähelepanu on õpiväljunditel, mille üliõpilane peaks õppeprotsessi tulemusena saavutama ja mida tal tuleb õppimise lõpuks demonstreerida.

Väljundipõhise õppe vastand on traditsiooniline sisendipõhine õpe, milles põhirõhk lasub õppijale teadmiste ja oskuste edastamisel ehk nn sisendil.

# 1. ÕPPIMINE JA ÕPPIJA

---

## Õppimiskesksus nõuab õppejõudude koostööd.

Sellest peatükist leiad vastused järgmistele küsimustele.

- Kes on õppija ja mis on õppimiskesksus?
- Mis on õppimise olemus ja eeldused selle toimumiseks?
- Milline on õppimine kõrghariduse kontekstis?
- Milliseid õppimise ja õpetamise põhimõtteid rõhutatakse kõrgharidusstandardis?

## 1.1. Õppija ja õppimiskesksus

Praeguseks võib ilmselt öelda, et Eesti kõrghariduses ei kahtle enam keegi selles, et **õppija** ja **õppimine** peaksid olema **kõikide tegevuste fookuses ja eesmärgiks**. Õppekava on eelkõige õppijat ning õppimist süsteemselt ja terviklikult toetav raamistik. Samuti saab öelda, et õppejõud on õppimise toetaja ja õpetamine on õppimise tugitegevus, ilma milleta ei juhtu kõrghariduses midagi.

Just õppimine ja õppijakesksus, mida õppejõud aitab õpetamisega ellu viia, on nüüdisaegse õpikäsituse ja seeläbi ka kogu õppekavaarenduse keskmes – õppija jaoks ja õppimise pärast seda kõike tehaksegi. **Lihtsalt öeldes ongi õpikäsitus arusaam õppimisest ja õpetamisest, kirjeldades nii õppeprotsessi kui ka selle tulemust.**

Samas ei tähenda õppijakesksus, et kõrgkool tegeleb esmajoones õppijate subjektiivsete soovide ja vajaduste tuvastamise ning nende rahuldamisega. Tegelikult teavad vähesed õppijad, mida nad peaksid soovima ja valima oma erialaste pädevuste optimaalseks omandamiseks. Selle tõttu oleme õppijakesksusest ettepoole tõstnud õppimiskesksuse, pidades meeles, et ilma õppijata õppimist ei toimu. Kui õppijakeskne lähenemine rõhutab üliõpilaste eripäraga arvestamist ning paindlikkuse ja autonoomia võimaldamist, viitab õppimiskesksus mitmekülgetele proaktiivsetele õpitegevustele, mis toetavad süsteemse arusaamise kujunemist ning sügavat õppimist (Karm ja Karu, 2024). **Õppimiskesksus** tähendab, et õppekava arendades ei mõelda lihtsalt õppijale, vaid eelkõige sellele, **kuidas tema õppimist paremini toetada**, et muutuva maailmaga sammu pidada.

## Õppijakeskne lähenemine

- Arvestab üliõpilaste eripäraga
- Võimaldab paindlikkust
- Toetab autonoomiat
- Keskendub individuaalsusele
- Kohandub õppija vajadustega

„Mõtleb, kes on õppija“

## Õppimiskeskne lähenemine

- Rakendab mitmekülgseid õpitegevusi
- Toetab süsteemse arusaamise kujunemist
- Soodustab sügavat õppimist
- Kasutab proaktiivseid meetodeid
- Valmistub muutuvaks maailmaks

„Mõtleb, kuidas õppimist toetada“

Joonis 1.1. Õppijakeskse ja õppimiskeskse lähenemise kirjeldused

Koos maailmaga on muutunud ka õppijad. Nagu kõrghariduse tuleviku raportis (Arenguseire Keskus, 2022) on öeldud, on muutunud tavaliseks need õppijad, keda varem peeti ebatraditsiooniliseks: töö ja laste kõrvalt õppijad, ümberõppijad, küpses eas ja ulatuslike kogemustega õppijad, standardse keskhariduseta ning hariduslike erivajadustega õppijad.

Õppijad on aina teadlikumad ja argumenteeritumad oma vajaduste ning õiguste eest seismisel. Ennastjuhtivalt õppijalt me ju ootamegi seda, et ta võtaks **vastutuse**, sõnastaks oma **eesmärgid** ja **töötaks** nende saavutamise nimel. Õiguste kõrval peaks aga sama väärilt seisma vastutus. Õppejõult, õppekavalt ja kõrghariduselt tervikuna nõuab muutunud õppijatega toimetulek **paindlikkust**.

Mõistmaks õppekava loomise ja arendamise fookust, alustame õppimisele keskendumist õppimise olemuse analüüsimisest. Selle käigus arutleme, mis on eduka ja tähendusliku ehk süvitsi õppimise eeldused, ning vaatleme seda kõrghariduse õppekava planeerimise ja teostamise kontekstis.

## 1.2. Õppimise olemus ja eeldused

Selles alapeatükis arutletakse, mis on **õppimine** ja mis see ei ole, kuidas võiks ja peaks õppimisele mõtlema nii õppeainete kui ka **õppekava kontekstis** ning millised on õppimise **eeldused**.

### Tähenduslik õppimine

Tähenduslikule õppimisele viidates kasutatakse mitmeid termineid: räägitakse sügavast, teadlikust, konstruktiivsest ja interaktiivsest õppimisest. Et selles natuke selgust luua, saab mõned tähendused kohe praegu defineerida. Et õppimine võimaldaks õppijal maailmast paremini aru saada ja eluliste probleemidega edukamalt toime tulla, peab õppimine olema **tähenduslik** – omama õppija jaoks sisulist tähtsust. Õppimine peab olema **sügav** ehk õpitava info töötlemisel tuleb kasutada sügavaid infotöötlusstrateegiaid. Õppimine peab olema **teadlik** ehk toimuma õppija teadlikul otsusel ja osalusel. Õppimine peab olema **konstruktiivne** ja **interaktiivne** ehk õpitav teadmine saab õppija peas konstrueeritud nii individuaalse kui ka koostöise õppimise käigus. Kõik kasutatud omadussõnad kirjeldavad õppimise eri tahke ja on omal viisil olulised.

### Mis on õppimine?

Sageli arvatakse, et õppimine tähendab lihtsalt info talletamist pikaajalisse mällu. Et kui õpitav on meelde jäänud, siis inimene teab. Loomulikult on meeldejätmise tähtis, sest kui miski meelde ei jää, ei saa selle infoga läbi viia ühtegi teist keerukamat operatsiooni. Samas määrab viis, kuidas õpitavat infot on meeldejätmise protsessis töödeldud, õpitud info funktsionaalsuse – kas ja kuidas on õpitud info kasutatav otsuste langetamisel ning probleemide lahendamisel päriselus erialaste probleemidega silmitsi seistes. Näiteks ei võimalda Newtoni II seaduse definitsiooni päheõppimine inimestel seda seadust rakendada ei auto- ja kosmosetööstuses ega ka hoonete ja sildade projekteerimisel. Samuti ei aita valiidsuse ja reliabluse definitsioonide peast teadmine tudengil oma uurimistöös raames tõeseid ja täpseid andmeid koguda.

## Mõistmine kui õppimise alus

Palju olulisem kui see, kas info jääb meelde, on asjaolu, kas õpitavat infot on mõistetud – kas õppija on aru saanud põhimõttest, suurest ideest sõnade taga, süsteemi toimimise mehhanismist. Võib öelda, et info, millest saadakse aru, jääb meelde väga palju väiksema vaevaga. Samuti on öeldud, et pähe õpitud ideid on võimalik unustada, kuid kui oleme õpitava idee põhimõttest aru saanud, ei ole võimalik pöörduda tagasi mõistmiseelsesse etappi. Detailid võivad ununeda, kuid põhimõtteline arusaamine mitte kunagi.

## Rakendamine kui õppimise eesmärk

Ka ideede mõistmisest üksi jääb tänapäeva maailmas väheks. Põhimõtteline arusaamine uutest keerulistest ideedest muutub õppijale ja ühiskonnale väärtuslikuks siis, kui neile toetuvalt saab lahendada tõelisi probleeme. Vaja on oskust õpitud ideid rakendada, neid tükki lahti võtta ja kokku tagasi panna, suutlikkust hinnata ideede potentsiaali ja väärtust ning võimet luua õpitule toetuvalt midagi uut.

## Õppimise definitsioon

Seega võib õppimist defineerida kui **suhteliselt püsivat muutust inimese tajus, mõtlemisprotsessides, tundmises ja käitumisvõimekuses**. Uue õppimine ei vii alati käitumise muutumiseni, kuid võib viia võimeni teisiti käituda, mida kas otsustatakse teha või mitte.

Õppimine johtub tajumisest, kogemisest, teabe omandamisest, töötlemisest ja taipamisest. Õppimine on toimunud, kui õpitu mõjutab kuidagi õppija maailmaga suhestumist, sellele reageerimist ja proaktiivset tegutsemist.

**Õppimist võib defineerida kui suhteliselt püsivat muutust inimese tajus, mõtlemisprotsessides, tundmises ja käitumisvõimekuses.**

## Teadlik ja teadvustamata õppimine

Õppimine võib olla nii teadvustamata (implitsiitne) kui ka teadlik (eksplitsiitne).

### TEADVUSTAMATA ÕPPIMINE

Teadvustamata (implitsiitne) õppimine on teadmiste ja oskuste omandamine ilma teadliku kavatsuseta õppida. See toimub automaatselt kogemuse abil ja korduval kokkupuutel keskkonnast saadava teabega. Teadvustamata õppimine on tavaliselt intuiitiivne ning seda ei saa kergesti sõnadesse panna ja väljendada.

Näiteks emakeel(t)e omandamine varases lapsepõlves ja jalgrattasõit, aga ka sotsiaalsed normid, käitumismustrid, hoiakud ja uskumused. Oluline osa pädevustest (vt ka ptk 1.3 „Õppimine kõrghariduse kontekstis“) – ehk vajalikud hoiakud – omandatakse enamasti implitsiitselt.

### TEADLIK ÕPPIMINE

Teadlik (eksplitsiitne) õppimine on teadmiste ja oskuste kavatsatud ning eesmärgipärane omandamine. See hõlmab teadlikku tähelepanu suunamist, mõtestatud tegutsemist ja harjutamist. Eksplitsiitne õppimine on tavaliselt selgelt sõnastatav ja sihilikult edasi antav. Näiteks erinevate teooriate ning abstraktsete ideede tundmaõppimine, spetsiifiliste oskuste õppimine, harjutamine ja rakendamine.

Teadlik õppimine võib olla süstemaatilisest ja asjatundlikust juhendamisest. Mõeldes õppimisele kõrghariduse kontekstis, peame silmas eelkõige teadlikku õppimist, kus õppija teab ideaalis täpselt, mida ja miks ta õpib.

Tavaliselt leiavad teadlik ja teadvustamata õppimine aset kogu aeg ja samal ajal. Mõnele valitud aspektile teadlikult keskendudes õpime maailma kohta ka midagi muud, mida ei oska teadlikult tähele panna. Näiteks kuulates õppejõudu rääkimas kaasava hariduse korraldusest, võib täiesti märkamatuult omandada teatava hoiaku erivajadustega õppijate või ekspertide osas, kes kaasava hariduse seadust nõustasid vms.

## Mõtlemiseks!

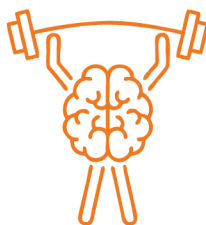
Mõtle, millised oma eriala teadmised ja oskused oled omandanud eksplitsiitselt, millised implitsiitselt? Kuidas saaksid oma eriala tudengitel aidata implitsiitselt omandatud teadmisi teadvustada? Miks see vajalik oleks?

## Mõttemuskli treenimine

Teadlik õppimine tähendab kognitiivselt ehk mõtlemise tasandil seda, et meie tähelepanu fookuses on infokild või -killud, mida töötleme mõtlemisprotsesside käigus.

Õppimise toimumiseks on vaja mõttemuskleid treenida nõnda, et treening oleks piisava koormusega ja õppijale tajutav kui kognitiivne pingutus. Kognitiivne pingutus saab esineda siis, kui esineb kognitiivne kaasatus, mis sisuliselt viitab õppijate kasutatavate infotöötlusstrateegiate sügavusele. Mida suurem on kognitiivne kaasatus, seda sügavamaid infotöötlusstrateegiaid kasutatakse ja seda tulemuslikum on õppimine (Chi jt, 2018).

**Tore viis on õppimisest mõelda kui mõttemuskli treeningust.**



**Kognitiivse kaasatuse arhitekt kõrgkoolis on õppejõud.**

## IKAP-mudel

Kognitiivse pingutuse aluseks on õppija kognitiivne kaasatus, mis määrab, kui sügavalt ta õpitavat infot töötleb ja uute teadmiste omandamise panustab. Üks süsteemne raamistik, mis aitab mõtestada erinevaid kaasatuse tasemeid, on IKAP-mudel (Chi jt, 2014; 2018; vt joonist 1.2, IKAP-mudel). See on raamistik, mis kategoriseerib õpitegevusi nende esile kutsutud kognitiivse kaasatuse tüübi ja taseme alusel (joonised 1.2 ja 1.3).



**IKAP-mudel** eristab **nelja kaasatuse** viisi.

**INTERAKTIIVNE (I)** – õppija osaleb aktiivselt koostestega aruteludes ja ühiste teadmiste loomise protsessides. Interaktiivne õppimine tähendab, et kõik osapooled panustavad, genereerides ideid, mida nad üksi ei suudaks luua.

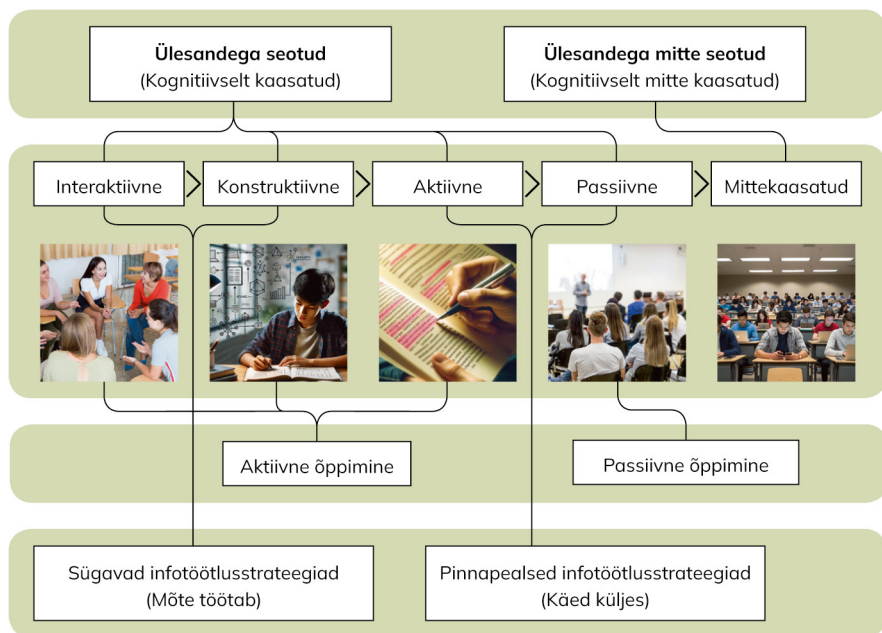
**KONSTRUKTIIVNE (K)** – õppija loob tarbitud info ja oma olemasolevate teadmiste koostoimel uusi seoseid ja väljundeid, mis ületavad materjalis esitatud teabe. See hõlmab uute ideede oma sõnadega selgitamist, skeemide ja jooniste koostamist, uute lahenduste otsimist, küsimuste esitamist ning seoste loomist erinevate teemade vahel.

**AKTIIVNE (A)** – õppija tegutseb materjaliga motoorsel/füüsilisel viisil. See võib hõlmata alla joonimist, osutamist, esemete liigutamist, sõnasõnaliste märkmete tegemist, materjalide sirvimist vms.

**PASSIIVNE (P)** – õppija võtab infot vastu passiivselt. See tähendab kuulamist, lugemist või vaatamist ilma vajaduseta infot kuidagigi töödelda.

Joonis 1.2. Kaasatuse viisid

Sügavamad kognitiivselt kaasavad tegevused toovad kaasa põhjalikuma arusaamise ja sügavama teadmiste kinnistumise. Uuringud näitavad, et õppimise tulemuslikkus suureneb oluliselt trajektoiril P -> A -> C -> I (pea 10% iga kõrgema taseme puhul; Menekse jt, 2013). Erinevus ei ilmne tingimata lihtsate, küll aga keerukate ja teadmiste ülekannet eeldavate ülesannete puhul.



Joonis 1.3. IKAP-mudel (Chi jt, 2018)

## Õppimine õppeaine ja õppekava tasandil

Õppekava kontekstis saab ja peab õppimisele mõtlema **mitmel eri tasandil**.

### Õppimine õppeaine tasandil

Õppeaine tasandil toimub õppimine kõige otsesemalt – see on see tase, kus õppija on kognitiivselt kaasatud, kus ta pingutab, areneb ja tajub oma õpikogemust vahetult. Tihti öeldakse, et õppeaines on kõige olulisem see, et õpitegevused oleksid konstruktiivselt sidusad nii õpiväljundite kui ka hindamismeetoditega (vt ptk 2.6 „Õppekava sidusus“). See on kahtlemata tähtis, kuid ei tohi unustada, et kui Newtoni II seaduse definitsiooni päheõppimine on õpiväljundites kirjas ja sobiva hindamismeetodiga kaetud, on tegemist vägagi sidusa õppeaine disainiga. Ometi ei tähenda see, et õppija jaoks on leidnud aset tähenduslik ja sügav õppimine. Sama oluline kui tagada konstruktiivne sidusus, on õppejõuna endalt küsida, kuidas aitavad õppeaines

käsitletavad ideed või teemad õppijal oma erialaga seotud probleeme tuvastada, mõtestada ja lahendada ning milliseid tegevusi peaksime õppeaine raames läbi viima, et mõttemuskli pingutus oleks piisav, et õppijad oleksid kognitiivselt kaasatud, et õppimine päriselt toimuks. Ja peaaegu alati on tegemist dilemmaga, sest olulisi teemasid, mida käsitleda, on enamasti rohkem kui aega, et kõigesse süveneda. Uuringud aga näitavad, et vähem teemasid ja rohkem süvenemist viivad pikas perspektiivis paremate tulemusteni kontseptuaalsete teadmiste kujunemisel ning teadmiste ja oskuste ülekandes (Hardiman, 2012; Kirschner jt, 2006; Wilson, 2011).

## Mõtlemiseks!

Kuidas oled õppematerjalide mahu ja sügavuse dilemma lahendanud enda õppeaines või õppekavas?

## Õppimine õppekava tasandil

Tihti on kõrgkoolides kuulda, kuidas jätkuainete õppejõud on üllatunud, et tudengid eelmisel semestril õpitut ei mäleta või ei oska eelnevalt omandatud teadmisi uues kontekstis rakendada. Taolised situatsioonid illustreerivad hästi olukorda, kus õppijatel on jäänud vajalikud seosed sõlmimata ning sillad teooria ja praktika vahele ehitamata. Ehk Newtoni II seadus õpiti jälle pähe.

Õppijad vajavad **seoste** sõlmimiseks ja **sildade** ehitamiseks **õppejõu juhendamist ja tuge**. Õppejõu ülesanne on disainida õpiolukordi, kus õppijad saavad seoseid avastada ja õpitud ideid probleemide lahendamiseks (või vähemalt lahendamise simuleerimiseks) rakendada.

Samuti näitavad taolised olukorrad, et õppekava tasandil on jäänud tegemata õppejõududevaheline koostöö horisontaalse ja kontseptuaalse sidususe (vt ptk 2.6 „Õppekava sidusus“) saavutamiseks. Suured ideed, millega õppijad õppekava raames kokku puutuvad, ilmuvad radarile korduvalt ja eri õppeainete kontekstis. Kordused on õppimise seisukohast head, sest need võimaldavad juba õpitud teadmistel muutuda süsteemsemaks ja kasvada kindlamaks. Samas sõltub korduste kasulikkus teemade käsitlemise perspektiivist ja raskusastmest. Ideaalne on, kui õpitav teema leiab käsitlemist mitme õppeaine raames, kuid erinevast perspektiivist ja süveneva keerukusega.

Näiteks Newtoni II seadus, mida kõigepealt õpitakse küll gümnaasiumis, kerkib arhitektuuri õppekaval uuesti ja korduvalt esile eri õppeainetes, muutudes käsitluses järjest keerukamaks ja praktilisemaks. Alustatakse lihtsatest füüsikalistest põhimõtetest ning liigutakse edasi konstruktsioonide käitumise ja dünaamiliste mõjude analüüsimiseni. Sügavama mõistmise saavutamiseks on võtmetähtsusega mitmekesised õppetegevused: eksperimendid, simulatsioonid, makettide ehitamine ja testimine ning reaalsete projektide kavandamine.

Et tagada õpitavate ideede järkjärguline kasvamine ja keerukamaks muutumine õppeaineteüleselt, on vajalik õppejõududevaheline koostöö ja ühine arusaam sellest, kuidas erialane ekspertiis peaks arenema. **Õppimiskesksus vajab õppejõudude koostööd.**

## Õppimise eeldused

Õppejõud arendavad õppekavu, disainivad õppeaineid ja vastutavad õppijale sisukate õppimiskogemuste pakkumise eest. Samas on õppija motivatsioon ja võime iseennast reguleerida märksõnad, millela tänapäeval enam õppimisest rääkida ei saa. Need on igasuguse tähendusliku õppimise eeldus. Õppija valmisolek ja võime ise oma õpitegevust suunata mõjutab oluliselt teadmiste omandamise tõhusust ja nende rakendatavust erinevates olukordades.

## Motivatsioon õppimise eeldusena – isemääramisteooria

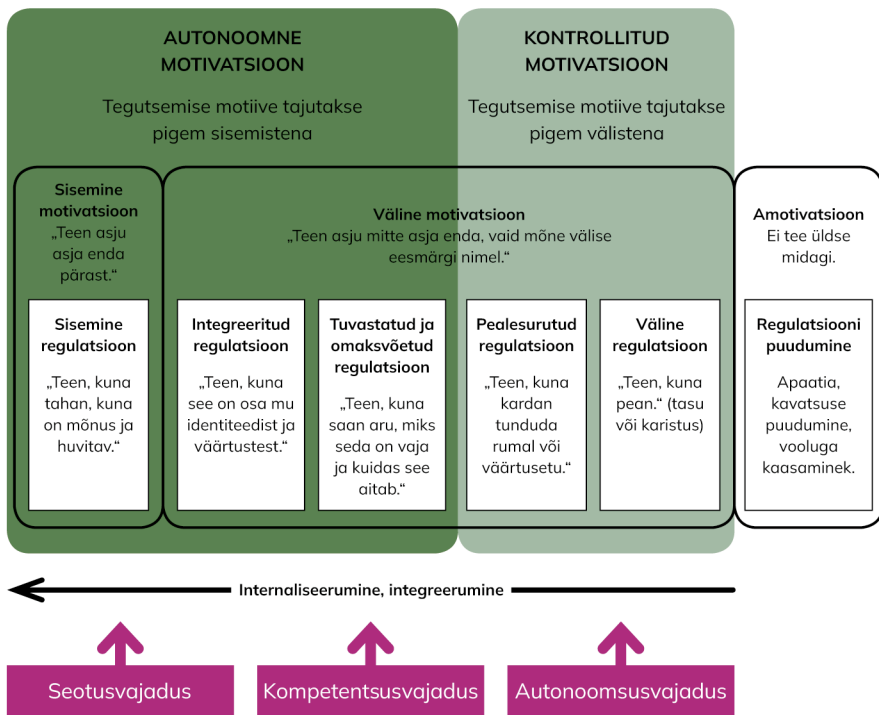
Motivatsioonist saab mõelda kui jõust, mis inimese **tegutsema paneb**. See jõud on eesmärgipärase käitumise teenistuses. Kui õppimine on õppija isiklik eesmärk ja valik, on ta motiveeritud osalema õpikogemustes, mille õppejõud on talle disaininud, ning panustama oma aega, energiat ja head tahtet.

Samas kui õppija tajub õpitegevusi välise sunni ja mitte isikliku valikuna, ei saa rääkida sügavast ja mõtestatud õppimisest. Seetõttu on oluline motivatsioonist süsteemselt mõelda nii õppekava kui ka õppeainete tasandil ja seda arvesse võtta.

Motivatsiooni on käsitletud paljude erinevate teooriate raames. Tänapäevased motivatsioonikäsitlused tuginevad varasematele teooriatele, kuid toovad sisse uusi psühholoogilisi, neuroteaduslikke ja sotsiaal-kultuurilisi aspekte, mis motivatsiooni olemust mõtestavad (Atkinson, 1957; Bandura, 1997; Dweck, 2006; Eccles ja Wigfield, 2002). Üks mõjukamaid tänapäevaseid motivatsiooniteooriaid on **isemääramisteooria** (*self-determination theory*, SDT;

Deci ja Ryan, 1985; Ryan ja Deci, 2000), mis püüab selgitada motivatsiooni olemust ja selle eelduseks vajalikke tingimusi. Teooria keskmes on **inimene ise, tema tahe, autonoomia ja sisemise konflikti puudumine**.

Isemääramisteooria järgi ei ole motivatsioon lihtsalt olemas või puudu, vaid see võib olla erineva iseloomuga, varieerudes sisemise (ingl *intrinsic*) ja välimise (ingl *extrinsic*) ning autonoomse ja kontrollitud motivatsiooni skaalal (vt joonist 1.4).



Joonis 1.4. Motivatsioon ja psühholoogilised põhivajadused isemääramisteooria raamis

**SISEMINE MOTIVATSIOON**

**Sisemise motivatsiooni** ajal teeme kõiki neid asju, mis on iseenesest mõnusad, meeldivad ja huvitavad: sööme midagi maitsvat, pikutame, mängime, loeme põnevat raamatut.

## VÄLINE MOTIVATSIOON

**Välise motivatsiooni** ajal teeme kõiki neid asju, mis ei ole iseenesest mõnusad, kuid on vajalikud mingi välise eesmärgi saavutamiseks (näiteks käime ülikoolis ja tööl, rajame ettevõtteid jne).

Isemääramisteooria eristab välise motivatsiooni skaalal erinevaid astmeid. Skaala ühes otsas tajuvad inimesed tegutsemise ajendeid täiesti välistena ning neist mitteolenevatena ja tegutsemine põhineb välisel surveel või kohusetundest, madalast enesehinnangust ja süüst lähtuvatel teguritel. Skaala teises otsas olevad motiivid on pigem tajutavad kui inimese sisemisest mõistmisest ja soovist tulenevad tegurid. Need on asjad, mis ei ole küll iseenesest mõnusad, aga mida teeme seetõttu, et saame aru, miks neid vaja on või kuidas need aitavad meile olulisi eesmärke saavutada.

**Autonoomsest motivatsioonist** lähtuvalt tegutsetakse olukordades, kus inimene tunneb, et tegutsemise ajendid tulenevad tema seest, isiklikust soovist ja otsusest. **Kontrollitud motivatsiooniga** on tegu, kui inimesed tajuvad tegutsemise ajendeid pigem välise sunni ja manipulatsioonina.

Seega sõltub keeruliste ja n-õ mittemõnusate asjade (edukas) tegemine sellest, kui hästi suudame inimesena **väljastpoolt tulevad motiivid enda omaks mõelda, need tuvastada ja enese olemusega integreerida**. Saades aru, miks peab kibedat rohtu võtma (et terveks saada), suudavad ka väikesed lapsed sellega ilma sunnita hakkama saada – väline motiiv on tuvastatud ja omaks võetud. Kui soovime näiteks arstiks õppida, tuleb leida viis, kuidas mõelda tohutu õppimismaht õpinguperioodi jooksul ja sellega kaasnevad ohvrid isiklikus elus enda elu lahutamatuks ja valikuliseks osaks.

## Psühholoogilised põhivajadused

Isemääramisteooria väidab, et inimesel on kergem väliseid motiive enda omaks mõelda, kui meie psühholoogilised põhivajadused, mida on kolm, on rahuldatud. Need põhivajadused on universaalsed ja olulised kõigile, olenemata vanusest või kontekstist.

## Autonoomsusvajadus

Autonoomsusvajadus on vajadus tunda, et omame kontrolli selle üle, mis meiega juhtub, et meil on hääl ja valik.

### Kuidas saab õppejõud õppijate põhivajadusi toetada?

- Selgita õppijale, miks on valitud õpitegevused olulised ja kuidas need aitavad õpiväljundeid saavutada. Kui õppija mõistab tegevuse tähendust, väheneb vastupanu õppimisele.
- Loo võimalusi mõistlikeks valikuteks, näiteks alternatiivid töö formaatide osas (essee või video, grupidöö või soolo vms), erinevad perspektiivid teemade käsitlemiseks jne.

## Kompetentsusvajadus

Kompetentsusvajadus on vajadus tunda, et me tuleme toime nende asjadega, mida elu, inimesed ja olukorrad meilt nõuavad. Võib-olla mitte kohe praegu, aga õppides, katsetades, abi küsides ja leides, lõpuks ikkagi.

### Kuidas saab õppejõud õppijate põhivajadusi toetada?

- Selgita välja õppijate eelteadmiste tase ja paku neile vajadusel lisamaterjale (lugemissoovitused, videod, taustamaterjalid).
- Disaini optimaalse raskusastmega ülesanded – need ei tohiks olla ei liigsad ega ka liiga keerulised.
- Sõnasta selged ootused – õppijad vajavad kindlaid juhiseid ja läbipaistvaid hindamiskriteeriume, et nad mõistaksid, mida neilt oodatakse.
- Tagasiside peaks keskenduma arengule – kasulik tagasiside kutsub esile kognitiivse (Mida ma peaksin edaspidi teisiti tegema?), mitte pelgalt emotsionaalse (Ma ei ole piisavalt hea) reaktsiooni.

## Seotusvajadus

Seotusvajadus on vajadus tunda, et me kuulume kogukonda, et meid märgatakse ja väärtustatakse, et meie panus on oluline.

### Kuidas saab õppejõud õppijate põhivajadusi toetada?

- Loo klassiruumis (nii füüsilises kui ka virtuaalses) keskkond, kus õppijad tunnevad end turvaliselt. Nad peavad julgema esitada küsimusi, eksida ja näida rumalad.
- Disaini õpitegevusi, mis soodustavad koostööd. Grupitööd, diskussioonid ja interaktiivsed harjutused aitavad õppijatel üksteist paremini tundma õppida ja üksteiselt õppida.
- Tunnusta õppijate panust ja pingutust, et nad tunneksid, et nende töö ja pühendumine on oluline.

Uuringud on näidanud, et kui haridusasutustes võetakse arvesse neid kolme põhivajadust, suudavad õppijad kergemini omaks võtta ja motiveeritult teha ülesandeid, mis algselt tunduvad rasked, keerulised või isegi ebameeldivad (Ryan ja Deci, 2017). Seega on õppija jaoks kriitilise tähtsusega, et ta tajuks õpiprotsessi mitte välise sunnina, vaid kui miskit, mille vajalikkusest ta ise aru saab ja millega suudab suhestuda.

Seega on **õppija ülesanne iseenda motivatsiooni elushoidmisel** vaadata regulaarselt otsa oma eesmärkidele, neid vajadusel kohandada ning läbi mõelda, millised tegevused ja tegematajätmissed on püstitatud eesmärgi saavutamiseks objektiivselt vajalikud. **Õppejõu ülesanne on luua õpikeskkond**, mis võtab arvesse õppijate psühholoogilisi põhivajadusi ja toetab seeläbi nende motivatsiooni püsimist.

## Eneseregulatsioon õppimise eeldusena

Kui motivatsioon on tegutsema tõukav jõud ehk mootor, siis eneseregulatsioon on juhtimissüsteem, mis võimaldab inimese eesmärgipärase käitumise masinavarki suunata. Kõrgharidusse võivad jõuda väga motiveeritud õppijad, mis on imeline. Aga kui õppijad ei oska iseennast ja oma õppimiskäitumist reguleerida, satuvad nad raskustesse ja langevad kõrgkoolist välja. Seetõttu on õppekava ja õppeainete arenduses sarnaselt motivatsioonile oluline mõelda ka eneseregulatsioonile.

**Eneseregulatsioon** (ingl *self-regulation*) on protsess, mis viitab inimese võimele jälgida, suunata ja kontrollida oma mõtteid, emotsioone ja käitumist vastavalt seatud eesmärkidele ja keskkonna nõudmistele (Zimmerman, 2002). See hõlmab näiteks impulsside pidurdamist, tähelepanu juhtimist, motivatsiooni säilitamist ja emotsioonide reguleerimist.

Eneseregulatsioon on oluline kogu elu jooksul ja eri valdkondades – mitte ainult õppimises, vaid ka näiteks suhetes, töölus ja igapäevastes otsustes. Enese reguleerimist õppimise kontekstis nimetatakse **enesereguleeritud õppimiseks** (ingl *self-regulated learning*).

Tänapäevases haridusteaduses kirjeldatakse enesereguleeritud õppimise kõrval ka **enesejuhitud õppimist** (ingl *self-directed learning*). Kuigi need terminid tunduvad esmapilgul olevat sünonüümid, ei ole need seda. Enesejuhitud õppimine on mõiste, mis pärineb täiskasvanuhariduse valdkonnast. Ennastjuhtiv õppija on see, kes algatab õppimise, määratleb eesmärgid, valib sobivad õppematerjalid ja kavandab kogu õpiteekonna – õppija ise kujundab oma õpikeskkonna olenemata sellest, kas formaalne juhendamine leiab aset või mitte (Saks ja Leijen, 2014).

Termin „**enesereguleeritud õppimine**“ seevastu pärineb kognitiivsest psühholoogiast. Enesereguleeritud õppimise mudelid hõlmavad kognitiivseid, metakognitiivseid, käitumuslikke, motivatsioonilisi ja emotsionaalseid õppimise aspekte, pakkudes seejuures raamistikku, millest lähtuvalt õppimist mõtestada ja uurida. Alates esimesest avaldatud enesereguleeritud õppimise mudelist (Zimmerman, 1986) on arendatud mitmeid alternatiivseid mudeleid (ülevaate saamiseks vaata Panadero, 2017). Need mudelid aitavad selgitada, kuidas õppijad oma õppimist teadlikult suunavad, jälgivad ja kohandavad – ehk kuidas õppija liigub eesmärgist õppimise lõpetamiseni, kuidas ta selle käigus oma mõtlemist ja käitumist reguleerib ning milliseid strateegiaid ja sisemisi ressursse ta kasutab.

**Enesereguleeritud õppimise** mudelid kirjeldavad õppimist tsüklilisena, koosnedes eri faasidest ja alaprotsessidest. Üldistatult saab kirjeldada kolme faasi või etappi.

## 1. Ettemõtlemisfaas

Kõik enesereguleeritud õppimise mudelid sisaldavad mingil kujul ettemõtlemisfaasi ehk perioodi, kus õppija valmistub õppima. See võib tähendada eesmärgi seadmist (Efklides ja Schwartz, 2024; Zimmerman, 2002), õppimise olukorra hindamist (*Kas see on oluline? Kas see on huvitav? Kui pingutust nõudev see on?*; Pintrich, 2000), motivatsiooni mobiliseerimist (Boekaerts, 1996) või spontaanset subjektiivset kogemust, nagu raskustunne või uudishimu (Efklides ja Schwartz, 2024).

### **Kuidas saavad õppejõud ja õppekavajuht õppijate eneseregulatsiooni toetada?**

Ettemõtlemisfaasis saab õppijat toetada, luues võimalusi õpiväljundite mõtestamiseks, õppimise eesmärgistamiseks ja tähenduslikkuse teadvustamiseks. Selgelt sõnastatud õpiväljundid suunavad õppijaid oma eesmäärke ja õppimisprotsessi teadvustama ning planeerima (Biggs ja Tang, 2011). On abiks, kui õppeaine alguses selgitatakse, miks aine on oluline ja kuidas see seostub õppijate isiklike või erialaste eesmärkidega. Õppijad võiksid koostada oma isiklikud õpieesmärgid või vastata struktureeritud refleksiooniküsimustele, mis suunavad neid mõtlema oma motivatsioonile ja ootustele. Samuti võib toetada õppijaid ülesannete mõistmisel ja tõlgendamisel. Winne ja Hadwini (1998) kohaselt on ülesannete määratlemine eneseregulatsiooni keskne osa. Boekaerti (1996) käsitluse kohaselt tuleks tähelepanu pöörata ka õppija emotsionaalsele valmisolekule: turvalise õpikeskkonna kujundamine, kus raskus ei tähenda ebaõnnestumist, aitab õppijatel suunata oma energiat õppimisele, mitte enese kaitsmisele.

## 2. Sooritusfaas

Õppimine algab õppija jaoks hetkest, mil ta määratleb olukorra õpitegevusena ja aktiveerib sisemised protsessid, mis aitavad tal selle ülesandega toime tulla. Kõik mudelid nõustuvad, et kui õppimine on alanud, aktiveeruvad õppijas erinevad regulatsiooniprotsessid – õppija hakkab oma tegevust monitoorima ja kohandama. Samas erinevad mudelid selle poolest, milliseid protsesse rõhutatakse. Mõned mudelid keskenduvad kognitiivsetele ja metakognitiivsetele strateegiatele ning tagasisidele (Zimmerman, 2002; Winne ja Hadwin, 1998), teised mudelid aga toovad fookusesse motivatsiooni, emotsioonid ja subjektiivsed kogemused (Boekaerts, 1996; Efklides ja Schwartz, 2024). Ühe huvitavama selgituse pakub MASRL-mudel (Efklides ja Schwartz, 2024), mille kohaselt kutsub õppimine esile metakognitiivsed kogemused (ingl *metacognitive experiences*), nagu raskustunne, tuttavus või enesekindlus, mis annavad õppijale vahetut infot tema edenemise kohta. Tajutud kogemustega koos tekivad emotsionaalsed reaktsioonid (nt huvi, rahulolu, frustratsioon), mis võivad edasist õppimist kas toetada või takistada ning mõjutada asjaolu, kui palju pingutust õppija on valmis rakendama. MASRL-i eripära on, et õppija võib oma tegevust muuta mitte ainult strateegilise plaani alusel, vaid ka hetkes tekkinud kogemuste ja tunnete ajal, mis teeb õppimisest subjektiivselt juhitud ja emotsionaalselt laetud protsessi.

### **Kuidas saavad õppejõud ja õppekavajuht õppijate eneseregulatsiooni toetada?**

Õppimiskeskonda ja -ülesandeid saab kujundada nii, et need suunaksid õppijaid teadlikult mõtlema mitte ainult sellele, *mida* nad õpivad, vaid ka sellele, *kuidas* ja *miks* nad õpivad. Küsimused, nagu „Millist strateegiat ma kasutasin ja miks?“, peaksid olema sama olulised kui „Mis on õige vastus?“. Õppejõud saavad seda soodustada näiteks õppimispäevikute või logide kaudu, kus tudengid dokumenteerivad regulaarselt oma eesmärgid, edusamme ja valitud lähenemisviise (Theobald, 2021). Selline teadlik tegevuse jälgimine toetab eriti hästi metakognitiivse eneseregulatsiooni arengut ning on tõhus strateegiate ülekandmise ja kohandamise osas (Panadero, 2017). Efklidese ja Schwartzi (2024) MASRL-mudeli valguses peaksid õppejõud lisaks strateegiatele pöörama tähelepanu ka õppijate emotsioonidele ja kogemustele: näiteks raskustunde või segaduse normaliseerimine õppimise osana võib aidata õppijal kasutada neid kogemusi konstruktiivselt otsuste tegemisel ja pingutuse suunamisel.

### 3. Hindamisfaas

Õppimisprotsess lõpeb ennast reguleeriva õppimise mudelites alati tagasisaavatava, hinnangulise ja sageli ka enesekohase analüüsiga. Mudelid on üksmeelel selles, et õppimisele ei tõmmata joont alla lihtsalt ülesande lõpetamisega – oluline osa on sellel, kuidas õppija hindab oma tulemusi ja kogemust ning milliseid järeldusi ja otsuseid teeb ta edasise õppimise tarbeks. Sõltuvalt mudelist pannakse rõhku kas ratsionaalsele strateegilisele refleksioonile (Zimmerman, 2002; Winne ja Hadwin, 1998) või subjektiivsele, emotsionaalselt laetud kogemuse tähendusloomele (Boekaerts, 1996; Efklides ja Schwartz, 2024). Kuid kõik mudelid on üksmeelel selles, et õppimine ei ole lõpule jõudnud enne, kui õppija on seda enese jaoks mõtestanud.

#### **Kuidas saavad õppejõud ja õppekavajuht õppijate eneseregulatsiooni toetada?**

Õppijaid saab toetada, suunates neid reflekteerima mitte ainult tulemuse, vaid ka õppimisprotsessi ja kasutatud strateegiate üle. Näiteks võivad küsimused, nagu „Mis toimis?“, „Mis oli keeruline?“, „Mida ma järgmisel korral teisiti teeksin?“, aidata õppijal luua seoseid oma tegevuse ja tulemuse vahel ning teadvustada, millised õppimisviisid olid tõhusad (Zimmerman, 2002; Winne ja Hadwin, 1998). Selline refleksioon ei toeta ainult sisulist mõtestamist, vaid aitab integreerida ka metakognitiivseid ja emotsionaalseid kogemusi, mis on olulised edasise enesetõhususe ja motivatsiooni kujunemisel (Boekaerts, 1996; Efklides ja Schwartz, 2024). Õppijale tuleks aga pakkuda ka vahendeid, mis aitavad tal tähele panna seda, mida reflekteerida – nagu näiteks enesehindamisvormid, reflektiivsed päevikud või arutelud, kus analüüsitakse enda ja kaaslaste õppimisstrateegiaid (Nicol ja Macfarlane-Dick, 2006).

Sihipärane ja õppimisstrateegiakeskne tagasiside on samuti võtmetähtsusega: kui õppejõud aitab õppijal mõista, milliseid strateegiaid ta kasutas edukalt või mida saaks järgmine kord kohendada, toetab see otseselt õppija eneseregulatsiooni arengut. Uuringute põhjal on sellisel tagasisidel positiivne mõju nii metakognitiivsete oskuste kui ka motivatsiooni ja õppimisressursside juhtimise arengule (Panadero, 2017). Refleksioon ja õppimisstrateegiakeskne tagasiside peaksid olema õppekava loomulik osa – ka hindamiskriteeriumid võiksid hinnata mitte ainult lõpptulemust, vaid ka õppimisprotsessi mõtestamist ja oskust oma tegutsemist teadlikult juhtida.

Tõenäosus, et inimesed võtavad ilma teadliku otsuse ja plaanita ette tegevusi, mis ei ole iseenesest lihtsad ja meeldivad ning mille puhul tuleb enne eesmärgile jõudmist aastaid pingutada, on peaaegu olematu. Samuti on võimatu oma sooritust timmida ja vigadest õppida, kui eesmärki ei ole sõnastatud ning tegutsemisele tähelepanu ei pöörata. Inimese võime oma tegevust, mõtlemist ja tundmist reguleerida on eelduseks kõikide pikaajaliste, keeruliste ja pingutatust nõudvate ülesannetega hakkamasaamisele.

Uuringud näitavad, et eneseregulatsioon on otseselt seotud akadeemilise edukuse ja elukestva õppimisega (Pintrich, 2004; Zimmerman ja Schunk, 2011). Õppijad, kes on võimelised oma õppimist ise juhtima, saavutavad paremaid tulemusi ja suudavad õpitut pikaajaliselt erinevates kontekstides rakendada. Eneseregulatsioon on tänapäeva kiiresti muutuvas maailmas kriitilise tähtsusega üldpädevus, mida vajatakse nii õppimisel, tööturul kui ka isiklikus elus. OECD määratleb selle kui ühe 21. sajandi võtmeoskustest (OECD, 2018). Samuti peetakse eneseregulatsiooni üheks olulisemaks ja enim nõutud üldpädevuseks Eesti töömaastikul (Leemet ja Ungro, 2022). Õnneks on eneseregulatsioon arendatav ja harjutatav.

## Mõtlemiseks!

Kas oled ise olnud õppejõuna olukorras, kus õppijatel puuduvad eelteadmised, mille olemasoluga sa olid arvestanud (näiteks osalesid su õppeaines ainult eeldusaine läbinud üliõpilased)? Kuidas sa selle olukorra lahendasid? Mõeldes õppeainetele, mida ise õpetad, milliseid konstruktiivseid ja interaktiivseid õppemeetodeid oled kasutanud, aitamaks tudengitel ehitada silda teooria ja praktika vahele?

## 1.3. Õppimine kõrghariduse kontekstis

Kõrgharidus loob väärtust nii üksikisiku, majanduse kui ka ühiskonna jaoks. Kõrgharidus valmistab ette eri valdkondade eksperte ja aitab seeläbi arendada inimesi, kes hoiavad **üleväl toimivat ühiskonda**. Kõrgkoolide ülesanne on pakkuda kvaliteetset kõrgharidust ja lahendada ühiskonna probleeme, kujundades professionaale, kes on õppimisvõimelised ja tulevad toime muutunud maailmaga.

# Õpiväljundid ja pädevused

Kõrghariduse kontekstis on ühiskonnale vajalike ekspertide ettevalmistamine ja õppijate õppimine raamistatud ja korrastatud õppekavadokumentide kaudu. Õppekavadokumendid on õppija õppimise toetamise kirjeldused konkreetse erialavaldkonna konkreetset tasemel (vt ptk 2.3 „Õppekava olulisus“).

Selles osas saad teada, millised on õpiväljundite ja pädevuste rollid ning kuidas erinevad erialapädevused üldpädevustest.

## Õpiväljundid

Väljundipõhise haridusmudeli kohaselt kirjeldatakse õppijate õppeprotsessi tulemusi õppekavadokumendis õpiväljunditena. **Õpiväljundid**, mis on samuti keskendunud õppimisele ning sõnastatud õppijakeskselt, **on õppija teadmiste, oskuste ja hoiakute detailed kirjeldused teatud ajahetkel**. Õppekava kui terviku üldised õpiväljundid hargnevad lahti väiksemateks ja spetsiifiliseimateks õpiväljunditeks moodulite tasemel ning veelgi nüansseeritumateks õppeainete tasandil. Õppeainete tasandil õpiväljunditesse sõnastatud teadmised, oskused ja hoiakud peaksid õppekava tasandil kokku moodustama komplekti pädevusi, mida mingi eriala esindaja peab valdama, et oma ülesannetega hakkama saada ning ühiskonna toimimises ja innovatsioonis osaleda.

## Pädevus

**Pädevuse** kontseptsioon on tekkinud vajadusest käsitleda hariduse eesmärke terviklikumalt, kui seda võimaldab pelgalt teadmiste ja oskuste kirjeldamine ning rõhutamine. Tänapäevases maailmas ei piisa sellest, et inimene **teab**, kuidas asjad toimivad, või oskab midagi tehniliselt teha; oluline on ka **millal, miks ja kuidas** ta neid teadmisi ja oskusi rakendab, milline on tema suhtumine ja suutlikkus kohaneda erinevate oludega. Eraldiseisvad teadmised ja oskused aeguvad tänapäeva maailmas kiiresti ning kaotavad oma väärtuse. Samuti ei pruugi õppijad olla ilma sobilike hoiakuteta motiveeritud oma teadmisi ja oskusi vajalikes olukordades rakendama.

Kõrghariduse kontekstis jagatakse pädevused enamasti **eriala- ja üldpädevusteks**.

## Erialapädevused

**Erialapädevused** on seotud konkreetsete teadmiste, oskuste ja hoiakutega teatud erialadel. Näiteks arstidel, õpetajatel ja inseneridel on erinevad erialapädevused.

## Üldpädevused

**Üldpädevused** on eluga hakkamasaamiseks vajalikud teadmiste, oskuste ja hoiakute integreeritud kogumid olenemata erialast või tegevusvaldkonnast (näiteks eneseregulatsioonipädevus, suhtlemispädevus, õpipädevus, digipädevus jne).

## Üldpädevuste terminoloogia ja kontekstipõhine tõlgendamine

Eri allikates kasutatakse üldpädevustele viidates erinevat terminoloogiat. Eesti riiklikus põhikooli ja gümnaasiumi õppekavas räägitakse üldpädevustest, kõrgharidusstandardis nii üldpädevustest kui ka üldoskustest, Kutsekoda kasutab terminit „valdkonnaülesed oskused“ (Leemet ja Ungro, 2022). OECD on kirjeldanud üldpädevusi kui 21. sajandi oskusi, viimasel ajal samuti kui ülekantavaid või transformatiivseid kompetentse (ingl *transformative competencies*) ning Euroopa Komisjon kui võtmekompetentse (ingl *key competencies*). Eesti kõrgkoolides nimetatakse üldpädevusi näiteks tulevikuoskusteks (Tartu Ülikool) ja tulevikukindlateks pädevusteks (TalTech).

Üldpädevuste täpses määramises ja kategoriseerimises kahjuks üksmeelt pole. Kategooriad sõltuvad valdkonnast, kultuurist, tööturu vajadustest ja teaduse arengust. Näiteks gümnaasiumi õppekavas on õpioskus eraldi üldpädevus, kuid OSKA (Kutsekoda) üldoskuste raamistikus kuulub see mõtlemisoskuste kategooriasse. Koolis on õppimispädevus keskne, kuna õppimine ongi õpilase peamine ülesanne. Tööelu kontekstis on õppimispädevus aga lihtsalt üks aspekt üldisest mõtlemisoskusest, mida vajadusel paindlikult rakendada, lahendamaks esilekerkivaid probleeme.

On oluline meeles pidada, et pädevus on miski, mis ei ole kunagi valmis, vaid alati arengus ja muutumises. Gümnaasisti eakohane suhtlemispädevus ei ole õppimiskõveral suures pildis samas kohas kus magistrandi või tippjuhi oma. Samuti võib mõni üldpädevus olla mõnes teises valdkonnas erialapädevus. Näiteks digipädevus on üldpädevus kõigile, kuid erialapädevus

tarkvaraarendajatele. Kirjalik väljendusoskus on erialapädevus filoloogidele ja kirjandusteadlastele, kuid üldpädevus kõigile teistele.

## 1.4. Õppimise ja õpetamise põhimõtted kõrgharidusstandardis

Regulatiivses vaates loob kõrghariduses käsitletavatele pädevustele ja õppimise toetamisele raami kõrgharidusstandard. Kõrgharidusstandard annab suunised õppimiseks, õpetamiseks ja õppekavade arendamiseks. Kõrgharidusstandardis rõhutatakse, et õpe ja õppekavad peavad:

- kandma nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid;
- olema konstruktiivselt sidusad;
- toetama õppija aktiivset rolli;
- looma terviklikku õppeprotsessi.

Seejuures on oluline õppejõudude koostöö ja üldpädevuste arendamine koos erialapädevustega.

### Mõtlemiseks!

Kuidas selgitaksid sina kõrgharidusstandardis kirjeldatud õppimise ja õpetamise põhimõtteid oma õppekaval õpetavale õppejõule?



Vaata videost, mis on kõrgharidusstandard ja mis on selle peamised muudatused.

## Ülevaade dokumendist „Kõrgharidusstandard, lisa 1“

Kõrgharidusstandardi lisa 1 määratleb eri tasemega kõrgharidusõppe oodatavad õpiväljundid, luues raamistiku nii eriala- kui ka üldpädevuste arendamiseks.

## Pädevuste arengu suunamine

Pädevuste arengu suunamiseks õppekaval on kõrgharidusstandardi lisa 1, millega on kehtestatud **õpiväljundid eri kõrgharidustasemetele**.

Need õpiväljundid täpsustavad, milliseid pädevusi peaks õppekava lõpetanud omandama, jättes seejuures kõrgkoolidele vabaduse õppekava õpiväljundite täpsemaks määratlemiseks erialast tulenevalt.

NB! On erialasid (nt meditsiin, ehitus), kus õppekava õpiväljundid on rahvusvaheliselt kokku lepitud ja nendeni jõudmise viis on ainult kõrgkooli otsustada. Seega tasub lisaks kõrgharidusstandardile uurida, kas selles valdkonnas on veel **regulatsioonid**, millest tuleb õppekava koostamisel lähtuda.

## Pädevused kõrgharidusstandardis

Kõrgharidusstandardi lisa 1 õpiväljundid on koostatud trepi põhimõttel, kus ühel õppetasel välja toodud õpiväljundeid järgmisel tasemel ei korrata. Samas on õpiväljundid sõnastatud viisil, mis suunab eriala- ja üldpädevusi koos arendama.

Kõrgharidusstandardi lisa 1 sisaldab mitmeid kompleksseid üldpädevusi, näiteks õpipädevus, meeskonnatöö- ja juhtimispädevus, suhtlemispädevus, ettevõtlikkus, kestlik areng, digipädevus jne. Need on vajalikud, et kõrgkoolilõpetajad tuleksid toime muutuva maailmaga ja vastaksid tööturu ootustele. On ju loomulik, et ka tööturule suunduv insener oskaks lisaks põhjalikele erialapädevustele meeskonnas töötada, ennast juhtida ja mõistlikul viisil suhelda. See kõik võib tunduda loomulik, kuid üldpädevuste arengu toetamine erialapädevuste kõrval on kõrgkoolidele siiski keeruline. Seda mitmel põhjusel:

- õppekava õppemaht on piiratud;
- vastutus vastata tööandjate kõrgetele ootustele kõrgkoolilõpetajate pädevuste osas;
- valdav osa õppejõude on erialaspetsialistid ja teadlased, mistõttu tuleks üldpädevuste tähendust ja õppesse lõimimist esmalt mõtestada ning õppida;
- õppekavade koostamise loogika ei ole enamasti pädevustel põhinev, vaid teemadest lähtuv;
- aeg muudatuste õppesse ja õppekavadesse viimiseks on üsna napp, samas osapooli, keda kaasata, palju.

# Ootused kõrgharidusstandardi rakendamisele

Kõikide kõrgkoolide õppekavad peavad kõrgharidusstandardi nõuetele ja selle lisa 1 õpiväljunditele vastama 2028/29. õppeaastaks. Kõik uued õppekavad, mis avatakse alates määruse jõustumisest (2024. aasta sügis), peavad nõuetele vastama kohe.

## Mida see tähendab?

### RAKENDAMINE

Kõrgharidusstandardi lisa 1 on öeldud, et ükskõik mis kraadi saamiseks peab õppija olema võimeline tõestama, et ta on omandanud pädevused x, y ja z. Selleks, et seda tõestada, tuleb nimetatud pädevused õppekavadesse ja õppesse viia ning hinnata, kas need pädevused on omandatud. Seejuures tuleb need õpiväljundid läbi mõelda ja n-ö tõlkida eriala konteksti. Ei ole ju mõeldav, et kõikide Eesti kõrgkoolide õppekavade sisu muutub ühesuguseks. Pigem tulebki vaadata, kuidas lõimida meeskonnatööd erialast lähtuvalt nt elektroenergeetika või alushariduse õppesse.

### ÕPIKÄSITUS

Kõrgharidusstandard ütleb, et õppekava peab muu hulgas olema kooskõlas nüüdisaegse õpikäsitusega. Samas ei defineerita, mida selle all mõeldakse. Seletuskirja kohaselt peaks iga kõrgkool defineerima, mis on nende mõistes nüüdisaegne õpikäsitus. Abi selleks leiab peatükist 1 „Õppimine ja õppija“. Selle kohta, kuidas õppekavajuht saab neid muudatusi eest vedada, leiab infot peatükist 3 „Õppekava koostööne arendamine“.

### SIDUSUS

Samuti rõhutab kõrgharidusstandard õppekava ja õppe terviklikkust ning sidusat ülesehitust. Juhendist leiad soovitud peatükist 2.6 „Õppekava sidusus“.



Vaata [videost](#) näidet, kuidas õppekavajuht saab kõrgharidusstandardi põhimõtteid õppekava konteksti tõlkida ja mida muudatused sisuliselt tähendavad.

## Üldpädevused kõrgharidusstandardis

Kõrgharidusstandardi lisa 1 õpiväljundite kaasajastamisel lähtuti tulevikutrendidest, töömaailma vajadustest ja ootustest, kuid samuti lihtsalt muutunud maailmast. COVID-19 pandeemia, kliima- ja demokraatiakriis ning nendega kaasnevad ohud on muutnud eluks vajalike pädevuste kombinatsiooni, mille saavutamisse võiks kõrgharidus panustada.

Kõrgharidusstandardi lisa 1 on õpiväljundid sõnastatud nõnda, et eriala- ja üldpädevused on põimitud kokku terviklikeks pädevusteks, nagu need päriselus ongi. Segadust tekitab pigem asjaolu, et nüüd tuleb justkui hakata üld- ja erialapädevusi õppekava tasandil üksteisest lahti harutama ning näitama, kuidas iga individuaalne komponent õpiväljundites sõnastatud, õpitud ja mõõdetud on. Tihti väljendavad õppejõud ja õppekavajuhid seisukohta, et kõiki neid uusi ja keerulisi asju on tehtud juba aastaid, lihtsalt keegi pole neid selgesti väljendatult õppekavadokumentidesse kirja pannud. See võib nii olla, kuid selgelt väljendatud ideede ja eesmärkide eelis selgelt sõnastamata eesmärkide ees seisneb kõrgemas realiseerumistõenäosuses. Aeg-ajalt juhtuvad imelised asjad ka ilma sellela, et keegi oleks neid teadlikult sõnastanud ja kirja pannud, kuid nende asjade juhtumisele ei saa ilma sõnastamise ja kirjapanemiseta ilmingimata loota. Samuti kui üldpädevuste arendamine on kõrgkoolis aastaid regulaarselt aset leidnud, aga kirja panemata, siis miks tõstavad tööandjad endiselt esile üldpädevusi kui midagi, mille arendamisse kõrgkoolid rohkem panustama peaksid? On selge, et üldpädevuste arendamisel arenguruumi jagub. Eesmärgiselgus ja protsessi teadvustamine saavad sellele ainult kaasa aidata.

Kõrgharidusstandardi õpiväljunditesse on integreeritud mitmeid kompleksseid üldpädevusi, näiteks õpipädevus, meeskonnatöö- ja juhtimispädevus, suhtlemispädevus, ettevõtlikkuspädevus, tervisepädevus, digipädevus ja rohepädevus. Nagu eelnevalt kirja sai, ei ole haridusmaastikul selgeid kokkuleppeid, kuidas üldpädevusi süsteemselt kirjeldada ja kategoriseerida. Ka selle juhendi eesmärk ei ole pakkuda selgelt defineeritud kategooriaid (näiteks kas probleemilahendusoskus ja kriitiline mõtlemine on mõlemad osa üldisest mõtlemispädevusest või kuulub probleemilahendusoskus pigem eneseregulatsioonipädevuse alla jne). Küll aga on selle peatüki eesmärk aidata õppejõul ja õppekavajuhil märgata, millised üldpädevused või üldpädevuste komponendid on kõrgharidusstandardi lisa 1 õpiväljunditesse integreeritud. Kindlasti ei ole järgnevas tabelis pakutud loetelu eksklusiivne ja lõplik, aga see annab suuna, kuidas üldpädevustest mõelda.

**Tabel 1. Kõrgharidusstandardi lisa 1.  
Õpiväljundid ja integreeritud üldpädevuste komponendid**

Bakalaureusekraadi saamiseks on õppija võimeline tõestama, et ta...

	Õpiväljund	Üldpädevus/üldpädevuse komponent
1	teab õppevaldkonna teoreetilisi lähtekohti ja arengusuundi ning eristab fakte arvamusdest;	Kriitiline ja analüütiline mõtlemine
2	sõnastab õppevaldkonnaga seotud probleeme, kavandades andmekogumist ja analüüsides tulemusi;	Kriitiline ja analüütiline mõtlemine Probleemi lahendamine
3	selgitab õppevaldkonna aktuaalseid teemasid õppevaldkonnale olulises (võõr)keeles erinevates kultuurikeskkondades, kohandades oma suhtlusstiili sihtrühmale vastavaks;	Suhtlemisoskus Erialane võõrkeeleoskus
4	töötab iseseisvalt ja meeskonnas välja õppevaldkonnaga seotud probleemide lahendused, arvestades meeskonnaliikmete võimaluste ja vajadustega ning väärtustades innovatsiooni ja ettevõtlikkust;	Eneseregulatsioon Koostööoskus Probleemide lahendamine Ettevõtlikkus
5	täidab vastutustundlikult, loovalt ja eetiliselt erialaseid ülesandeid, tulles toime pingelolukordadega ning füüsilist ja vaimset tervist mõjutavate teguritega;	Loovmõtlemine Eneseregulatsioon Füüsilise ja vaimse tervise teadlikkus Eetilisus
6	rakendab omandatud teadmisi ja oskusi turvaliselt, sh erinevate digi- jm tehniliste vahendite abil;	Digi- ja tehnoloogiaoskused
7	püstitab õpieesmärke, analüüsib oma õppeprotsessi ning kujundab teadlikult oma õpi- ja karjääriteed;	Eneseregulatsioon Õpioskus
8	tegutseb erialaspetsialisti ja kodanikuna viisidel, mis toetavad keskkonna ja ühiskonna jätkusuutlikkust.	Kriitiline ja analüütiline mõtlemine Kestlik mõtteviis

**Magistrikraadi saamiseks** on õppija lisaks bakalaureuse- või rakenduskõrgharidus-õppes saavutatud õpiväljunditele võimeline tõestama, et ta...

	Õpiväljund	Üldpädevus/üldpädevuse komponent
1	lahendab erialaga seotud ja erialaüleseid kompleksseid probleeme kohaste meetoditega, sh piiratud informatsiooni tingimustes, ning argumenteerib tõendus põhiselt pakutavate lahenduste mõju;	Probleemide lahendamine Argumenteerimisoskus Kriitiline ja analüütiline mõtlemine Loovmõtlemine
2	rakendab omandatud teadmisi ja oskusi kestlikult ja strateegiliselt, näidates loovust, algatusvõimet, vastutustunnet, meeskonna juhtimise oskust ning eriala tulevikusuundade ja ühiskondlike protsesside tundmist;	Kestlik mõtteviis Strateegiline mõtteviis Süsteemne mõtlemine Loovmõtlemine Juhtimisoskus Ettevõtlikkus
3	hindab enda ja teiste arenguvajadusi ning toetab teiste õppimist õpetades, juhendes ja/või muul viisil.	Eneseregulatsioon Õpioskus Koostöö- ja juhtimisoskus

**Doktorikraadi saamiseks** on lisaks magistri- ja bakalaureuse-/rakenduskõrgharidusõppes saavutatud õpiväljunditele õppija võimeline tõestama, et ta...

	Õpiväljund	Üldpädevus/üldpädevuse komponent
1	lahendab kompleksseid uurimisvaldkonnaga seotud probleeme iseseisvalt ja meeskonnas, sh rahvusvahelistes võrgustikes, lähtudes heast teadustavast;	Probleemi lahendamine Kriitiline ja analüütiline mõtlemine Eneseregulatsioon Koostöö- ja juhtimisoskus Eetilisus
2	esitleb/avaldab originaalseid teadustulemusi või loometöid rahvusvahelisele auditoriumile;	Suhtlemisoskus Argumenteerimisoskus Suuline ja kirjalik eneseväljendusoskus Erialane võõrkeeleoskus

	Õpiväljund	Üldpädevus/üldpädevuse komponent
3	arendab oma uurimisvaldkonna meetoodeid, loob valdkondadevahelisi seoseid ning üldistab teadmisi valdkondade üleselt;	Kriitiline, analüütiline ja süsteemne mõtlemine Loovmõtlemine
4	selgitab teadustulemuste ühiskondlikku ja keskkondlikku mõju avalikkusele ning teeb nendest lähtuvaid ettepanekuid valdkondlikes ja valdkonnaülestes võrgustikes ja töörühmades;	Kriitiline, analüütiline ja süsteemne mõtlemine Kestlik mõtteviis Loovmõtlemine Suhtlemisoskus
5	kujundab eriala järelkasvu õpetades, juhendades ja/või muul viisil.	Eneseregulatsioon Õpioskus Koostöö- ja juhtimisoskus

## Tervispädevus - üks näide, kuidas mõelda üldpädevusest

Üks uus kõrgharidusstandardi õpiväljunditesse jõudnud üldpädevus on **tervispädevus**. Tervispädevuse vajalikkus sai selgeks koroonakriisi valguses. See pädevus tõstis tähelepanu keskmesse teadmised, oskused ja hoiakud, mille olemasolu oldi adekvaatsete täiskasvanute puhul alati eeldatud, kuid mitte kunagi lähemalt vaadeldud või kontrollitud. Selgus, et tervispädevust, mis on ühiskonna ellujäämise seisukohast üsna keskne, ei saa enam iseenesestmõistetavana võtta. Millega siis tegu on?

### Mis on tervispädevus?

**Tervispädevus** (ingl *health competency*) on teadmiste, oskuste ja hoiakute kogum, mis võimaldab inimesel mõista, hinnata ja rakendada tervisega seotud teavet, et teha teadlikke otsuseid oma **füüsilise ja vaimse heaolu** hoidmiseks ning edendamiseks (Nutbeam, 2000; Sørensen jt, 2012).

See hõlmab tervisealast kirjaoskust, tervisekäitumise oskusi, haiguste ennetamist ja tõendus põhise teabe kasutamist terviseotsuste tegemisel (Kickbusch jt, 2013; WHO, 2021). Näiteks teab tervispädev inimene, kuidas liikumine ja tervislik toitumine aitavad keha kauem terve ja funktsionaalsena hoida, mõistab, et vaimne tervis on tegelikult vägagi füüsiline ja otseselt seotud

keha stressireaktsiooniga, ning teab piisavalt teaduslike teadmiste hankimise protsessi kohta, et mitte ajada segamini üksikisikute isiklike tervise-eelistusi teaduslikult tõendatud seisukohtadega.

Kõrgharidusstandardis on esile toodud tervisepädevuse üks osa ehk füüsilise ja vaimse tervise teadlikkus bakalaureuseõppe tasemel. Kuigi magistri- ja doktoriõppe tasemel ei ole vaimse tervise teadlikkust õpiväljundites eraldi välja toodud, saab sellest mõelda näiteks juhtimisoskuste arendamise juures.

## Füüsilise ja vaimse tervise teemad õppekavades

Järgmise olulise küsimusena tõstatub viis, kuidas peaks füüsilise ja vaimse tervise teadlikkust eri õppekavade valguses mõtestama ning õpiväljunditesse integreerima. Tõepoolest, ühest õiget viisi, kuidas seda teha näiteks nii inseneeria, matemaatika, filoloogia kui ka õpetajakoolituse õppekavadel, ei olegi. On mitmeid erinevaid võimalusi.

### Näited

Lähtudes konkreetsest õppekavast, saab mõelda, kas see eriala pakub loomulikke ja orgaanilisi viise, kuidas füüsilise või vaimse tervise teadlikkuse komponente õppekavasse integreerida. Õpetajakoolituse õppekavadel on tõenäoliselt leida ohtralt erinevaid kokkupuutepunkte. Peab ju õpetaja olema võimeline looma turvalise keskkonna, mis toetab õppijate psühholoogilisi põhivajadusi ja vaimset tervist.

Inseneeria ja matemaatika õppekavadel on selle teemaga orgaaniliste kokkupuutepunktide leidmine ilmselt veidi keerulisem. Samas on kõrghariduse ülesanne olenemata valdkonnast aidata üliõpilastel mõista teaduslikku protsessi (kuidas teaduslikku teadmist luuakse, valideeritakse ja parandatakse), et vältida epistemoloogiliste väärmõistete kujunemist.

Näiteks vaimse tervise teadlikkus – kuidas hoiduda läbipõlemisest, kuidas aidata ennast ärevuse korral ja kuidas maandada stressi sh ka füüsilise aktiivsuse abil – on universaalselt oluline kõikide erialade raames. Keha stressireaktsiooni, vaimse heaolu ja soorituse kvaliteedi vahelise seose mõistmine on oluline mitte ainult iseenda eest hoolitsemisel, vaid ka teiste õpetamisel, juhendamisel ja juhtimisel. Inimene ei saa olla oskuslik juht, kui ta ei mõista stressi mõju tiimiliikmete sooritusvõimele ning püstitatud eesmärkide saavutamisele. Juhtimisoskus on samuti kõrgharidusstandardi õpiväljunditesse integreeritud üldpädevus.

Lisaks sisaldavad kõik õppekavad mingis ulatuses õppeaineid, mis pakuvad võimalusi vaimse tervise teemadega detailsemalt tegeleda. Kui soovime, et meie üliõpilased oleksid ennastreguleerivad ja motiveeritud õppijad, kes suudavad tulla toime stressi ja ärevusega ning ennast ja teisi seeläbi hoida ja kaitsta, peame neile pakkuma võimaluse neid teadmisi/oskusi süsteemselt omandada ja eri õppeainete raames rakendada. Loomulikult eeldab see õppekaval õpetavate õppejõudude koostööst ja ühist pingutust. Siinkohal on oluline võtmeisik õppekavajuht (vt ptk 3 „Õppekava koostööine arendamine“).

## Kokkuvõtvad soovitused

- Nii õppejõu kui ka õppekavajuhina pea alati silmas, et tähenduslik õppimine peaks võimaldama õppijal maailma paremini mõista ja erialaseid probleeme oskuslikumalt lahendada. Mõttele, milliseid tegevusi on vaja õppijatega läbi viia, et õpitud ideed ja oskused saaksid võimaluse kinnistuda ning süsteemsemaks kasvada.
- Õppejõuna kasuta IKAP-mudelit, et hinnata ja kavandada õppijate kognitiivset kaasatust. Õppekavajuhina inspireeri oma õppekaval õpetavaid õppejõude disainima ja läbi viima õppijale kognitiivselt kaasavaid ja kognitiivset pingutust pakkuvaid õpikogemusi.
- Märka ja tähtsusta õppija motivatsiooni psühholoogiliste baasvajaduste toetamise abil, võimaldades mõistlikke valikuid, selgitades tegevuste eesmärgi ja põhjust, pakkudes optimaalse raskusastmega ülesandeid ning selgeid edukriteeriume.
- Toeta õppijate eneseregulatsiooni selgete eesmärkide seadmise, strateegilise tegutsemise ja süsteemse refleksiooni abil.
- Ole teadlik ja süsteemne üldpädevuste integreerimises õppekava õpiväljunditega ning leia viise, kuidas inspireerida õppekaval õpetavaid õppejõude üldpädevustele mõtlema ja neid oma õppeainetesse kaasama.

## 2. ÕPPEKAVA: VISIOONIST

### SIDUSUSENI

**Õppekava on kõrgkooli õppeprotsessi keskseim dokument, mis kujundab õppijate õpiteekonda.**

Selles osas leiad vastused järgmistele küsimustele.

- Mis on õppekava ja millest see koosneb?
- Kuidas õppekava kirjeldada?
- Kuidas kujundab visioon õppekava arengut?
- Kuidas eesmärgistada õppimist?
- Mida tähendavad õppekava vertikaalne ja horisontaalne sidusus?

### 2.1. Mis on õppekava?

Õppekava mõiste on hariduses üks keerukamaid. Selle sisustamine on ajaloolistest, filosoofilistest, poliitilistest, kultuurilistest ja institutsionaalsetest oludest. Järgnevalt iseloomustame õppekava mõiste käsitlusi ja kirjeldame hästi üles ehitatud õppekava tunnuseid. Loomulikult teeme seda, arvestades Eesti kõrgkoolide seisuga, aga toetudes rahvusvahelistele kõrghariduses tehtud uuringutele.

### Õppekava määratlused

**R. Tyler (Krull, 2020)**

Määratleb õppekava **nelja komponendi** abil:

- õppe eesmärgid;
- õppija kogemused eesmärkide saavutamiseks;
- õppe organiseerimise viisid;
- eesmärkide saavutamise hindamise viisid.

### **Woods jt, 2010**

Õppekava kirjeldatakse kui **passi**, ligipääsu andjat õppimise ja õpetamise teekonnale, või kommunikatsioonivahendit – viisi selgitamiseks olulisi tahke järgnevast õppimisest ja õpetamisest.

### **Rutiku jt, 2009**

Õppekava on õppija õppimise ja õpetamise süstemaatiline **plaan**.  
Õppekava annab vastused järgmistele küsimustele.

- Milleks?
- Mida?
- Kuidas?
- Millise aja jooksul õpitakse ja õpetatakse?

### **Kõrgharidusseadus**

Kõrgharidusseaduse § 3 lõige 2 sätestab, et kõrgharidustaseme **õppe alus** on õppekava, milles määratakse kindlaks õppe eesmärgid ja õpiväljundid, õppe nominaalkestus ja -maht, õppe alustamise tingimused, õppeainete loetelu, spetsialiseerumisvõimalused ning õppe lõpetamise tingimused.

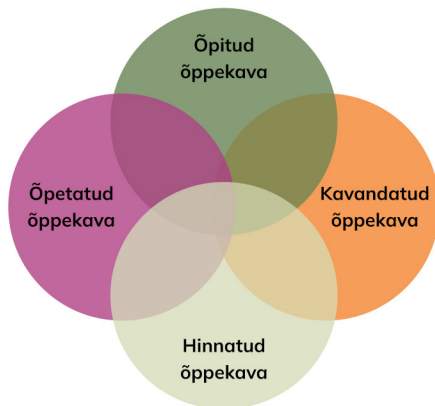
Selles materjalis vaatleme õppekava peamiselt kui õppija õppimise ja õpetamise süstemaatilist plaani. Tyleri käsitlus kattub sellega peaaegu täiesti ja Woodsi jt määratlus lisab sellele kommunikatsioonikomponendi.

## **Mõtlemiseks!**

Milline metafoor ilmestab sinu arusaamist õppekavast? On see raamistik, retsept, pulse, maja või midagi muud?

## 2.2. Õppekava kihid

Õppekava kui kompleksse nähtuse olemust saab avada erinevate kihtide kaudu (vt joonist 2.1; Marsch ja Willis 2007; Robley jt, 2005). Neil kihtidel on ühisosa, kuid need võivad üksteisest ka eristuda.



Joonis 2.1. Õppekava kihid

### Õpitud õppekava

Õpitud õppekava all peetakse silmas tervikut õppeprotsessi käigus omandatud pädevustest. Õppekava juhtimine on kvaliteetne, kui õpitud õppekava kattub võimalikult palju sisuliselt kirjutatud õppekavaga ja õppeprotsess aitab sellele kaasa.

### Kavandatud õppekava

Kavandatud õppekava all peetakse silmas õppekava kirjalikku vormi kuni õppeaineteni välja. Selle koostamisse ja arendamisse tuleb kaasata eri huvigruppe, nagu õppejõud, üliõpilased, tööandjad, erialaorganisatsioonid ja visiooni tasandil ka kõrgkooli juhtkonna esindajad. Oma olemuselt on iga kavandatud õppekava sotsiaalne kokkulepe. Õppiija oodatava õppimise tulemuste ehk õpiväljundite kaudu kavandatud õppekava nimetatakse väljundipõhiseks. See on Eesti ja Euroopa kõrghariduses kokku lepitud lähenemisviis. Õppekavadokument on aluseks praktiliselt teostuvale õpetamisele ja õppimisele.

## Õpetatud õppekava

Õpetatud õppekava all peetakse silmas kõrgkooli organiseeritud õppetööd konkreetsetel õppekaval (sh rakendatavad õppemeetodid, õpi- ja hindamisülesanded, õpikeskkonnad) ja pakutavat õpikultuuri. Ilma kavandatud õppekavata on raske õppekava õpetada. Õppekava seda kihti mõjutavad nii õppejõudude teadlikult valitud õppemeetodid kui ka nende taust, ettevalmistus, vaikimisi kantavad väärtushinnangud ja isegi kogemused omaenda õppimise ajast. Õppejõud muudavad kavandatud õppekava reaalseks, toovad selle paberilt auditooriumisse. Ükskõik kui õppijakeskselt ja terviklikult on õppekava kavandatud, sõltub enamjaolt just üliõpilastega suhtlevast konkreetsest õppejõust, kas kavandatu teostub või mitte.

## Hinnatud õppekava

Hinnatud õppekava kihti iseloomustab see, milliste teadmiste, oskuste ja hoiakute omandamist peavad üliõpilased hindamisülesannete käigus demonstreerima (Marsch ja Willis, 2007; Robley jt, 2005). Hindamine mõjutab õppijate õppimist rohkem, kui arvata võiks.

Õppekavaarenduse üks eesmärke on suurendada õppekava kihtide omavahelist **kokkulangevust**. Mida rohkem on sarnasusi kavandatud, õpetatud ja hinnatud õppekavas, seda enam vastab see lõpuks üliõpilase õpitule (õppekava arendamise protsessi kirjeldusi vt näiteks selle juhendi peatükist 4 „Näited“).

Kokkuvõttes võimaldab õppekava kõrgkoolis üliõpilaste õppimist ja õpetamist kujundada, hõlmates nii selle kavandamist kui ka rakendamist. Ühiselt koostatud õppekavadokument on parim viis tagada õpetatud, hinnatud ja õpitud õppekava omavaheline kattuvus, pidades meeles, et õpitud õppekava on kogu õppekavaarenduse õnnestumise mõõtühik.

## Mõtlemiseks!

Millist neist neljast õppekava kihist oled seni kõige enam tõeliseks õppekavaks pidanud? Miks nii?

## 2.3. Õppekava olulisus

### Mõtlemiseks!

Miks on õppekava sinu meelest oluline?

**Õppekava mõjutab otseselt kõrgkoolides toimuvat.** Samas ei pruugi õppejõud õppekavale teadlikult tähelepanu pöörata, kuna nad keskenduvad teadustööle ja peavad õppekavaks eelkõige seda, mida nad ise õpetavad (Fraser ja Bosanquet, 2006). Põhjus võib olla selles, et õppejõud ei tunne õppekava, mille nad õpetavad, sest neid pole kaasatud selle koostamisse ja arendamisse või neil pole olnud selleks huvi ega vajadust. Õppekava reformide mõjul seostub see akadeemilistele töötajatele esmalt bürokratliku asjaajamisega kõrgkooli tugiüksustes ja väliste kvaliteedihindajatega (Hadjianastasis, 2017). Muidugi ei piisa sellest, kui õppejõud kavandatud õppekava hästi tunnevad ja omaks peavad. Mida tuttavam on õppejõud tervikõppekava, selle lähenemisviiside ning eesmärkidega, seda tõenäolisem on, et õppekava visioon teostub ka õppetöös ja praktikakohtadel.

Mõni kogenud õppejõud võib meisterlikult õpetada oma ainet ilma õppekavadokumendi või selle üle peetavate ühiste aruteludeta. Ent kui soovime lõimitud ja loogilises järjekorras õppekava tervikut, tuleb seda **planeerida** ja hiljem üha uuesti **arendada**.

Väljundipõhine õppekava võimaldab mõtestada kõrghariduses toimuvat viisil, mis on sageli kõrgkooli käsitlevas kirjanduses unustatud – üliõpilaste ja nende omandatud hariduse abil (Blackmore ja Kandike, 2012). Nii on õpitud õppekava kolmas oluline kiht õppekava arendamises. Õpiväljundid, mida õppija omandatavate oskuste, teadmiste ja hoiakute vaatest sõnastatakse ning õppekavadokumendi ja õpetamise praktika lõimimisel arendatakse, annavad tagasisidet õppekava terviku ja osade kooskõla kohta ning võimaldavad analüüsida õppekava osade omavahelist sobivust. Näiteks kas etteantud aeg on õpiväljundite saavutamiseks piisav.

# Kokkuvõtteks

Õppekava kirjutatud vorm on üliõpilastele ja õppejõududele oluline vähemalt kahel põhjusel.

- 1 Õppekava annab tervikpildi sellest, mida, kuidas ja mis tasemel õppija õpib. Üliõpilane saab aru, millised on talle seatud ootused ja mida tuleb õppeprogrammi lõpetamiseks ära teha. Õppejõud jällegi saab aru tervikust, mille ühte osa ta õpetab. Ta mõistab, mida üliõpilane veel õpib ja mida talle on juba varem õpetatud.
- 2 Õppekava aitab õppejõul hoida ajataju ja mõista, et ühes õppeaines ei pea kõike õpetama, sest on ka teisi õppeaineid. Õppekava tervikut tajudes oskab üliõpilane õppimiseks kuluvat energiat ja aega targemini jagada.

## Edasijuhatavad soovitusel

- Õppekava arendades tasub mõelda korraga kõigile **neljale õppekava kihile**. Õpetatud ja hinnatud õppekava kohta tagasisidet kogudes on võimalik mõista ka kavandatud õppekava ning luua see paremaks, selgemaks ja terviklikumaks. Õpetatud õppekava pole piisav ilma hinnatud õppekavata, et sellest saaks õpitud õppekava. Hästi kavandatud õppekava teeb paremaks kogu õppeprotsessi.
- Arvesta, et kui õppejõud ei ole kaasatud õppekava arendamise protsessi, on vähe tõenäoline, et üliõpilase jaoks moodustub nende õpetamise kaudu tervik. Loo võimalus kõigile **õppejõududele protsessis kaasa rääkida**, asju omavahel arutada!
- Õppijate kaasamine, eriti kui neil on õppekavast enamik või kõik läbitud, annab **olulise sisendi** selle kohta, kas õpitud, hinnatud, õpetatud ja kavandatud õppekava omavahel klapivad.

## 2.4. Visioon õppekavaarenduses

### Õppekava arendamise esmane lähtekoht on selle visioon.

Visiooni mõiste on kasutusel organisatsiooniarenduses ja strateegilises planeerimises ning osutab **tulevikuseisundi kirjeldusele**, kuhu organisatsioon (näiteks kõrgkool, teaduskond, instituut vms) soovib jõuda. Õppekava visioon annab olulise sisendi õppekava kavandamiseks ja arendamiseks. Just selle põhjal saab kirjeldada õppekava ja selle osade eesmärke ning õpiväljundeid.



Joonis 2.2. Visiooni komponendid (Bialik ja Merhav, 2020)

Visiooni on kirjeldatud **nelja komponendi** abil (vt joonist 2.2). Kõik visiooni komponendid on seotud **tulevikuga**.

**Tulevikutrendide** komponent kirjeldab seda, milliseks tulevikuks valmistume.

**Väärtuste** komponent küsib, millistele väärtustele tuginevalt me seda teeme.

**Konteksti** komponent näitab, milline meie eripära aitab tulevikus hästi tegutseda.

**Inspiratsiooni** komponent haarab kaasa sõnastusega ja tegeleb sellega, et visiooni väline vorm (sõnastus, graafika, vms) oleks lühike, lõvv ja meelde jääv.

Õppekavaarenduses kirjeldab visioon tulevikuseisundit, kuhu soovitakse õppimise ja õpetamisega jõuda, ning see sisaldab kahte tahku.

- Soovitud õppimise kirjeldust sellest, milliseid üliõpilaste teadmisi, oskusi ja hoiakuid soovitakse **õppekava lõpetamisel**.
- Soovitud õpetamise kirjeldust sellest, kuidas soovitakse **õppimist toetada**, millised õpetamis- ja hindamisviisid toetavad oodatud teadmiste, oskuste ja hoiakute kujunemist.

Tähelepanelik lugeja tunneb nendes tahkudes ära õpetatud, hinnatud ja õpitud õppekava kihid. Nii võib öelda, et visioon sisaldab õpetatud, hinnatud ja õpitud õppekava läbimõtlemit.

## Õppekava visiooni mõjutavad tahud

Õppekava visiooni kujunemist mõjutavad erinevad kõrgharidust mõjutavad tahud. Need tahud üldistavad ja sünteesivad eri ootusi, mida seatakse õppekava lõpetajate pädevustele ja õppekava toimimisele kõrgkoolis (vt joonist 2.3). Need tahud on järgmised.

### Üliõpilaskonna eripära

Kui kõrghariduses tervikuna räägitakse üha enam üliõpilaskonna mitmekesisusest, on seda olulisem tunda oma õppekaval õppijate sotsiaaldemograafilist tausta, õpimotivatsiooni, -harjumusi ja -eelistusi. Kui sotsiaaldemograafilised andmed koondatakse üldjuhul ka kõrgkooli kesketes infosüsteemides, siis õpimotivatsiooni, -harjumusi ja -eelistusi tuleb tunda õppida pigem õppekavapõhiste uuringutega. Euroopa kõrgharidusruumis pööratakse hariduspoliitiliselt üha enam tähelepanu sotsiaalsele dimensioonile – kuivõrd on kõrgharidusse kaasatud mitmekesised õppijad ja millised barjäärid võivad vastuvõtust lõpetamiseni tekkida (European Higher Education Area, 2024).

### Tööturu ootused

Tööturutrendidest Eestis annab ülevaate OSKA-seiresüsteem, kuid tuleb arvestada, et tegemist on Eesti vajadustega. See võib jääda piiratuks, kui õppekava sihtrühm on rahvusvaheline.

## Kõrgkooli sihiseade mõju õppekavale

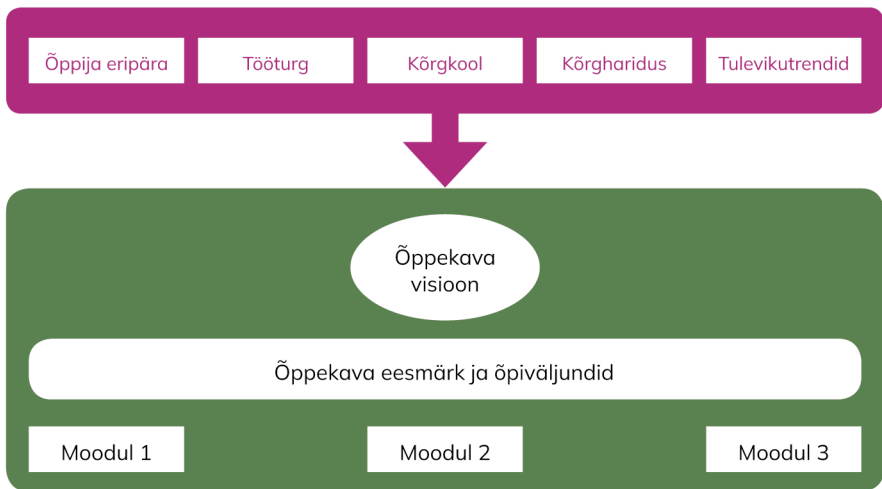
Kõrgkoolid uuendavad regulaarselt oma strateegilisi dokumente, vaatavad üle oma missiooni, visiooni ja eesmärgid. Kõrgkooli uue arengukava perioodi alguses on mõistlik arutada kõrgkooli tasandi sihtide mõju konkreetsele õppekavale.

## Kõrghariduse nõuded

Kõrgharidusõppele on kehtestatud nõuded, mis on kirjeldatud kõrgharidusseaduses ja kõrgharidusstandardis.

## Tulevikutrendid

Eri organisatsioonid avaldavad nii erialaseid kui ka kõrgharidusega seotud regulaarseid tulevikuseire ülevaateid. Eesti haridusele, sh kõrgharidusele, on pikaajalised eesmärgid seatud „Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035“.



Joonis 2.3. Õppekava visiooni mõjutavad tahud

Õppekava visioon võtab kokku ühisosa, mis on joonisel 2.3 toodud loetelus. Lisaks nimetatutele võib konkreetsel õppekaval olla veel õppekava visiooni mõjutavaid aspekte, näiteks üliõpilaste ja/või vilistlaste tagasisideküsitluse tulemused, võrdlus teiste sarnaste õppekavadega väliskõrgkoolides jne.

Üldjuhul kõrgkoolide formaalsed dokumendid õppekava visiooni sõnastamist ei nõua. Sellegipoolest soovitame protsessis visiooniga tegelda, sest see loob laiema põhja kogu õppekavaarendusele. Visiooni sõnastamisel tuleb vältida üldsõnalisi ja loosunglikke lauseid.

## Mõtlemiseks!

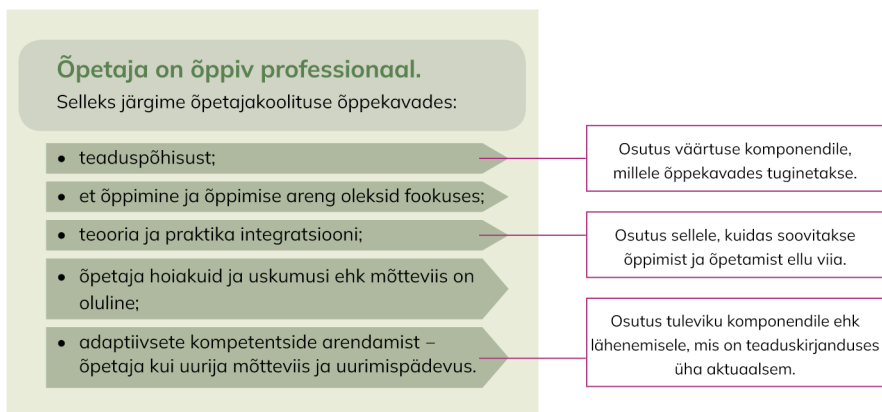
Kas, millal ja kuidas arutatakse sinu kõrgkoolis õppekava visiooni või selle komponentide üle?

## Näited õppekava visiooni kohta

Õppekava visiooni võib väljendada mitut moodi. See võib olla visualiseeritud joonise või metafoorina, visandatud märksõnade või lühifraasidega.

### Näide 1

Joonisel 2.4 on näitena õpetajakoolituse visioon, mille võtab kokku selge ja lihtne lause – õpetaja on õppiv professionaal. Visiooni peamiste ideede laiendamiseks kasutatakse mitmeid fraase, milles võib leida osutusi nii väärtustele, tulevikusuundumustele kui ka muudele visiooni komponentidele.



Joonis 2.4. Õpetajakoolituse õppekava visioon

## Näide 2

Teine näide, kuidas esitada õppekava visiooni, on hariduse juhtimise magistriõpet selgitav infograafika (vt joonist 2.5), kus on välja toodud kolm peamist pädevusvaldkonda. Need iseloomustavad erialaseid mooduleid, mille õppimisel ja õpetamisel lähtuvad õppejõud haridusjuhtide peamistest tegevustest ja ülesannetest, mis toetavad vajalike pädevuste omandamist. Mitmete tegevuste ja ülesannete taga on äratuntavad õppekava visiooni olulised komponendid.

Peamised pädevusvaldkonnad		
Õppimisalane pädevus – MIDA?	Juhtimisalane pädevus – KUIDAS?	Uurimisalane pädevus – MIDA?
<b>Peamine moodul:</b> Õppimise ja õppija arengu toetamine	<b>Peamine moodul:</b> Haridusjuhtimine ja juhtimine	<b>Peamine moodul:</b> Uurimispädevuse alusmoodul
<b>Õppimisalaseid tegevusi ja ülesandeid:</b>	<b>Juhtimisalaseid tegevusi ja ülesandeid:</b>	<b>Uurimisalaseid tegevusi ja ülesandeid:</b>
psüühiliste protsesside analüüsimine tänapäevaste motivatsiooni-teooriate rakendamise võimaluse analüüs erinevad lühianalüüsid õppimise ja arengu teemal ja teemakohaste lugemismaterjalide kohta tõendus põhine argumenteerimine	hariduspoliitiliste teemade analüüsid õppereis, töövarju jälgimine vaatlemine ja intervjuerimine arendus- või tegevusuuringu kavandamine haridusasutuse arengukava analüüs konkreetsed haridusasutuse juhtimisprotsessi ja -praktikate analüüs	teadusallikate kriitiline analüüs süsteemne lugemine metoodiliste kokkuvõtete tegemine teadusartiklitest uurimisplaan praktilise magistr töö koostamine magistritöö esitamine tõendus põhine argumenteerimine

Küsimused on inspiratsiooni komponendid, mis aitavad visiooniga seonduvat lihtsamalt ja selgemalt avada.

Õppimisalane pädevus osutab konteksti komponendile, kuna tegemist on tunnusega, mis eristab seda õppekava teistest sarnastest välisülikoolide õppekavadest.

Nimetatud lähenemised kirjeldavad soovitud õppimist ja õpetamist, mis on õppekava meeskonnas kokku lepitud.

Need osutavad väärtuse komponendile, kus kesksel kohal on praktiline mõju ja tõendus põhine.

Joonis 2.5. Hariduse juhtimise õppekava visioon

Kui tegemist on ühe valdkonna õppega, nagu tervishoid, lennundus, sisekaitse, kunst või muusika, on asutuse ja õppekavade visioonid tavaliselt sarnased. Suurtes ülikoolides on valdkondi palju ja ülikooli üldises visioonis seatud rõhuasetused vajavad eraldi mõtestamist õppekava tasandil.

Näiteks on Kõrgema Usuteadusliku Seminari visiooni osaks kooli väärtused: piiblitundmist ja vaimulikku kogemust väärtustav; teadmuspõhine ja praktiline; koguduslik ja meeskondlik ning jüngerlik ja mentorlik. Need väärtused mõjutavad otseselt õppekavade visiooni, kus pannakse rõhku teadmis põhisele piiblitundmisele, õpitava kogemuslikule ja praktilisele poolele, koostööle omavahel ning koguduste ehk praktikakohtade ja tulevaste tööandjatega ning õppimise tugitegevustes on oluline roll mentorlusel.

Visiooni üle arutamise protsess on vähemalt sama oluline kui lihvitud sõnastusega visioon. Vestlused selle üle, mida tulevikus õppekava kontekstis oluliseks peetakse, on eelduseks üksmeelele ja sellele, et õppekava aluseks olevat lähenemisviisi **mõistetakse ühtemoodi**.

## Õppekava visiooni abiküsimused õppekava meeskonnale

Visiooni üle arutamiseks on hea kasutada töövahendeid, mis tuletavad meelde kõiki olulisi visioonikomponente.

Üks võimalus on siin.

### Tulevikutrendide komponent

- Millisena kujutame ette oma valdkonda viie aasta pärast? Kümne aasta pärast?
- Millised on peamised ootused meie lõpetajatele viie aasta pärast? Kümne aasta pärast?
- Millisel viisil õpetame tulevikus oma üliõpilasi? Millised on tuleviku õppemeetodid?
- Millised rõhuasetused on õppekavas sisuliselt aktuaalsed viie aasta pärast?

### Väärtuste komponent

- Mis on kolm kuni viis keskset väärtust, mida oma õppekaval oluliseks peame?
- Kuidas aitavad need väärtused tulevikuks valmistuda?
- Kuidas väljenduvad need väärtused õppejõudude õpetamises ja üliõpilaste õppimises?

## Konteksti komponent

- Mis on meie õppekava eripära võrreldes teiste sarnaste õppekavadega? Mille poolest on meie üliõpilased erilised?
- Mille poolest eristub meie õppekaval õppimine ja õpetamine teistel õppekavadel õppimisest ja õpetamisest?

## Inspiratsiooni komponent

- Millised on need võtmemõisted, mis meie õppekava visiooni iseloomustavad?
- Kuidas me oma sõnadega ütleme, mis on õppekavas tähtis?
- Milline sõnastus on meeldejääv?

## Mõtlemiseks!

Milliseid visiooni puudutavaid aruteluteemasid on teie kõrgkoolis ette tulnud? Mil viisil olete nendes kokku leppinud?

Kui kõrgkooli arengukavasse või õppekava visioonidokumenti kirjutatakse sisse loetelu üldoskustest, siis tähendab see, et enne õppekava õpiväljundite muutmist arutatakse oma meeskonnaga läbi, milliseid üldoskusi oma õppekavas kirjeldada, õpetada ja hinnata.

Tuleb arvestada, et õppekava visiooniloome on pidev protsess ja selles kirjeldatud ei saavutata paari aasta jooksul tehtavate arendustegevustega. Õppekava visioon libiseb eest ära, sest pidevalt lisanduvad uued ootused. Ometi on õppekava visioon väärtuslik lähtekoht õppekava kui dokumendi kirjeldamisele ja õppekava arendustegevuste kavandamisele. Visioon aitab kujundada õppekavaga seotud üliõpilaste ja õppejõudude ühist identiteeti ja kokkukuuluvustunnet, suurendada õppejõudude ja üliõpilaste valmisolekut muutusteks ning tõhustada nende tegevusviise. Visioon hoiab õppekava arendusprotsessis laiemat vaadet.

Sellisest visioonist pole kasu mitte ainult kavandatud õppekava puhul, vaid see aitab ka õppejõududel mõista õpetamise mitmekesisist ja suuremahulist protsessi, millesse nad on kaasatud.

## 2.5. Õpiväljundid kui õppekava ehitusklotsid

Eestis on kasutusel õppija oodatava õppimise tulemusi kirjeldav ehk **väljundipõhine õpe**. Õppija oodatava õppimise tulemus on õppeprotsessi eesmärk. Niisiis on õpiväljundid õppeprotsessi õppimiskesksed eesmärgid.

Õppekavas kirjeldatakse õpiväljundeid õppekava, mooduli ja aine tasandil ning need on peamised „ehitusklotsid“, millest moodustub kogu muu õppekava.

### Üldised soovitused õpiväljundite sõnastamiseks

- Üldjuhul algavad õpiväljundite kirjeldused **kindlas kõneviisis** õppijast lähtuva fraasiga, näiteks „*Mooduli/õppeaine läbimisel on õppija...*“ Õpiväljund on kirjeldatud nii, et seda saab hinnata.
- Õpiväljundeid võiks olla vähemalt **kolm** (muidu on need liiga üldsõnalised) kuni **kuus** (muidu ei suuda neid hästi hoomata). See kehtib nii mooduli kui ka õppeaine tasandil, kuid õppekava tasandil võib õpiväljundeid olla ka kuni kaheksa.
- Õpiväljundid on kirjeldatud **baastasemel** ehk kõik õppekava või selle osasid läbivad õppijad peavad nende omandamist tõendama.
- Õpiväljundid on kohasel **üldistusastmel** – õppekava tasemel üldisemad ja õppeaine tasemel üsna konkreetseid.
- Õpiväljundid ei ole sisuteemade loendid, vaid terviklikud teadmiste, oskuste või hoiakute kogumid.

### Näiteid õpiväljundite sõnastamisest

- „Õppeaine lõpuks õppija analüüsib kriitiliselt majandusteooriaid rahvusvahelises ärikontekstis.“
- „Õppeaine lõpuks õppija kavandab meeskonna arutelu tulemusel haridusasutusele õppija õppimisest lähtuva arengueesmärgi ja arengukava koostamise protsessi.“

## Õpiväljundi sõnastus

# TEEB + MIDA + KUIDAS

Tegusõna

Sihitis

Määrsõna

### TEEB: tegusõna

Väljendab seda, mida õppija õppimisühiku (mooduli, õppeaine) lõpuks on omandanud (nt „*rakendab*“, „*analüüsib*“, „*kirjeldab*“, „*võrdleb*“, „*loob*“ jne). Oluline on jälgida, et kõrgema haridustaseme korral muutuvad kognitiivsed tegevused keerulisemaks ja kus võimalik, seostuvad kognitiivsed tegevused praktilistega. Väljundiverbidena on soovitatav kasutada aktiivseid verbe.

See tähendab, et „*oskab juhtida üle 500 töötajaga ettevõtet*“ kui vähem aktiivne fraas võiks olla kasutusel siis, kui õppijal pole võimalik fraasis kirjeldatud õppeaine raames demonstreerida (näiteks suurt firmat juhtida). Kui õppija aga saab õpitut demonstreerida, tasub kasutada sellele viitavat aktiivset verbi, nagu näiteks „*selgitab*“, „*rakendab*“, „*analüüsib*“, „*juhib*“ jne.

### MIDA: sihitis

Väljendab seda, mille saavutamisele tegevus on suunatud (nt „*teab olulisemaid teoreetilisi seisukohti*“, „*kirjeldab arengutendentse*“, „*analüüsib probleemi põhjuseid*“, „*lahendab lihtsamaid erialaseid probleeme*“ jne).

### KUIDAS: määrsõna, fraas või kõrvallause

Väljendab õpiväljundite rakendamise konteksti või laadi (nt „*tegutseb laboris iseseisvalt*“, „*suhtleb teenindussituatsioonis vähemalt kesktasemel võrkeeleoskusega*“, „*seostab oma tegevust juhtimise põhiprintsiipidega väiksemat meeskonda juhtides*“, „*hindab kriisiolukordi kriitiliselt*“, „*eristab riigiasutuses kiireid ja vähempakilisi tööülesandeid, enda ja teiste vastutust*“, „*selgitab õppekava olemust haridustöötajatele arusaadavalt*“, „*tutvustab päästeametnikuna avariiväljapääse*“, „*arvestab tolliformaalsuste täitmisel juhustega*“). Konteksti väljendavad sõnad tasub lisada rakendusliku suunitlusega õppeainete õpiväljunditesse, et anda õpiväljundile selgem ja konkreetsem sisu.

# Õppimise kognitiivse tegevuse keerukuse tasandite eristamine

Õppimise kognitiivse tegevuse keerukuse tasandite eristamist on vaja eelkõige selleks, et õppijate omandatu **vastaks nende haridustasemele**, suunaks **sügavat õppimist** ja oleks kooskõlas õppekava loogikaga (lihtsamast keerulisemaks). Seda toetab vajadus tagada õpiväljundite vastavus **kõrgharidusstandardi lisas 1** esitatud kõrgharidusastmete õpiväljunditele. Näiteks ei saa magistriõppe tulemusi kirjeldada ainult õpiväljundid, mis viitavad teadmistele, kuid mitte seostamisele ja analüüsimisele. Samamoodi jäävad puudulikuks rakenduskõrgharidusõppe õpiväljundid, mis piirduvad pelgalt teoreetilise lähenemisega ega eelda rakendamisoskust.

**Täpsete verbide** etteandmine konkreetsete tasemetega jaoks pole hea, sest tegusõnade puhul loeb ka see, milline on neile järgnev sihtis. Aga kognitiivse tegevuse puhul on keerukamate tasemetega verbideks tavaliselt seostamist, analüüsimist, hindamist, sünteesimist, lahendamist ja loomist väljendavad tegevused.

**Rakenduslike verbide** puhul tasub kõrgematel tasemetel eelistada kognitiivsete tegevuste sidumist rakenduslikega, probleemilahendusoskusi ja uuenduslike lahendusi. Näiteks „*arendab välja uusi ja tõhusaid tegevusviise töövõldekonna põhitegevuste ellurakendamisel*“ või „*eemaldab takistuste põhjused*“. Siiski tuleb meeles pidada, et õpiväljundeid ei kirjeldata mitte maksimum-, vaid baastasemel.

## Mida hakata peale taksonoomiatega?

Väljundiverbe on püütud klassifitseerida **taksonoomiate** abil. Tuntuimad taksonoomiad on Bloomi kohandatud taksonoomia (Anderson ja Krathwol, 2001) ja SOLO-taksonoomia (Biggs ja Tang, 2008).

O'Neill ja Murphy (2010) tõdevad, et õppimist ei saa lihtsustada üksnes hierarhiliseks astmelt astmele liikumiseks, millest lähtuvalt õppekava disainida. Taksonoomiaid ei tohiks tõlgendada viisil, et õpingute alguses tuleks võimaldada õppimist madalamatel tasemetel, kus fookuses on faktiteadmised, kirjeldamise ja meenutamise põhised õpiülesanded. Samuti on nad veendunud, et taksonoomiates soovitatud verbe ei saa automaatselt rakendada kõikidel erialadel. Verbid ja nende taga toimuvad tunnetusprotsessid vajavad mõtestamist lähtuvalt konkreetsest erialast ja valdkonnast. Veel on nad veendunud, et esmane versioon Bloomi teadmiste kujunemise taksonoomiast on üle kasutatud.

## Mõtlemiseks!

Vaata mõnes õppekava tasandi väljundis kasutatud verbe ja võrdle neid kõrgharidusstandardi vastava taseme õpiväljunditega. Kas kognitiivse tegevuse keerukus on võrreldaval tasemel? Näiteks kõrgharidusstandardi põhjal on üheks õpiväljundiks „*lahendab erialaga seotud ja erialaüleseid kompleksseid probleeme*“. Kui mooduli õpiväljund on sõnastatud „*teab erialaga seotud ja erialaüleseid probleeme*“, on mooduli õpiväljundi kognitiivne tegevus sellisel juhul lihtsam ja vajab muutmist.

### Mida hakata peale eesmärkidega?

Seni on olnud tavaks kasutada õppekava eesmärgistamiseks nii eesmäärke kui ka õpiväljundeid. Sageli on olnud raskustes, kuidas eesmäärke ja õpiväljundeid eristada, sest mõlema puhul on tegu eesmärkidega. Näiteks on lähenemisi, mis rõhutavad, et **eesmärk kirjeldab kõrgkooli ja õppejõu vaadet õppeprotsessile** ning õpiväljundid selgitavad üliõpilase vaadet. Väljundipõhises õppekavas ei ole see õigustatud, sest kogu eesmärgistamine on suunatud õppimisele kui põhiprotsessile.

Sõnade „eesmärgid“ ja „õpiväljundid“ samaaegne kasutamine toob kaasa asjatu dubleerimise ning õppekavadokumendi ülekoormatuse. Seega soovitame kõrgkoolide siseregulatsioonides piirduda eesmärkidega üksnes õppekava tasandil (seda on nõutud ka regulatsioonides) ning loobuda mooduli ja õppeaine tasandi eesmärkidest.

#### Õppekava tasandi eesmärgi sõnastamisel soovitame, et:

- eesmärk mahuks ühte lausesse;
- eesmärk kirjeldaks kõige olulisemat õppija saavutatavat tulemust;
- eesmärk võiks kirjeldada lõpetajalt oodatavaid hoiakuid ja väärtusi, mille hindamine ei ole otseselt võimalik, kuid nendel hoiakutel ja väärtustel on õppekava visioonis väga oluline tähendus.

#### Näide

Mitme aine õpetaja MA õppekava eesmärk on toetada teaduspõhist ja uurimuslikku lähenemist õpetajatöös ning valmisolekut pidevaks professionaalseks enesearendamiseks, kujundades pädevusi töötada mitme aine õpetajana ning valmisolekut õpingute jätkamiseks, sh doktoriõppes.

Kui kõrgkoolis on siiski kokku lepitud mooduli ja õppeainete kirjeldamine lisaks õpiväljunditele ka eesmärkide kaudu, võiks mooduli eesmärgid kokku võtta ühe mooduli õppeainete kõige olulisema, mida kõik selle mooduli aineid õpetavad õppejõud saavutada aitavad.

Näiteks moodulis „Kommunikatsioon ja suhtlemine“ võib eesmärk olla, et selle mooduli lõpuks suhtleb üliõpilane sujuvalt ema- ja võõrkeeles tavapärastes ja probleemsituatsioonides.

Ja kui on vaja sõnastada ka õppeaine eesmärk (mida pigem pole mõtet teha), võiks selles kokku võtta õppeaine kõige olulisema tulemuse, milleta õppija ei saa mingil juhul õppeainet lõpetada. Näiteks „*Õppeaine lõpuks teab õppija, et kommunikatsiooni alustaja vastutab sõnumi kohalejõudmise eest*“ või „*Praktika lõpuks rakendab üliõpilane kõiki relva käsitsemise ohutusvõtteid*“.

## Mida hakata peale ainepunktide mahuga?

Eesti kõrgkoolides on õppeained mahult pigem väiksemapoolsed, tüüpiline maht on 3–6 EAP. Küsimus, milline on sobiv maht konkreetsetele oludele, on keerukas, aga välja võiks tuua järgmised asjaolud.

- Palju väikesemahulisi õppeaineid pole hea seetõttu, et ümberlülitumine on õppija jaoks pingutust nõudev, lisaks on õppejõul kiusatus väikesemahulisi õppeaineid üle dimensioneerida (kehtiks justkui valem  $3 + 3 > 6$ ). Uuringud on näidanud, et kui panna väikesemahulised õppeained sisukalt kokku suuremaks, siis õppija tajutav koormus langeb.
- Teisalt on suure mahuga õppeaine lõpphinne kõrge kaaluga. Läbikukkumise riski korral kehtib põhimõte „kõik või mitte midagi“. Kui suure õppeaine materjal jaguneks mitme väiksema õppeaine vahel, oleks ehk mõnest väiksemast õppeainest saanud positiivse tulemuse kätte. Eriti just töö kõrvalt õppijad väärtustavad väiksemaid „palasid“.
- Õppeaine mahtu ainepunktides dikteerivad sageli hoopis välised tegurid, nii näiteks on lubatud puudujääk tasuta õppes 6 EAP (järelkult on mõistlik õppeaine maht 6 EAP või selle tegur, sest ühe 6 EAP mahus õppeaine võib tasuta läbi kukkuda, aga suuremamahulisest õppeainest läbikukkumine tähendaks automaatselt õppeteenustasu). Arvestada tuleb ka, et õppeainete mahud vastaksid kõrgkoolis kokkulepitud õppekava struktuurile.

**Kokkuvõttes** on õpiväljundid väljundipõhise õppekava kõige olulisemad komponendid ehk ehitusklotsid, mille oskuslik sõnastamine annab võimaluse võrrelda õppekava erinevate standarditega ja hinnata selle sisemist kooskõla.

## 2.6. Õppekava sidusus

Kui visiooni üle on mõeldud ja arutatud ning õpiväljundid on läbi mõeldud, on aeg õppekava (ümber)disainima hakata. Üheks hästi kavandatud õppekava tunnuseks on sidusus. Õppekava sidususe vajalikkust on rõhutatud kõrgharidusstandardis (2024), kus on selgitatud õppekava terviklikkuse olulisust.



(7) Õppekava on sidus ja ülesehituselt tervik. Õppekava nimetus ning õppekava, moodulite ja õppeainete eesmärgid ja õpiväljundid on omavahel kooskõlas.

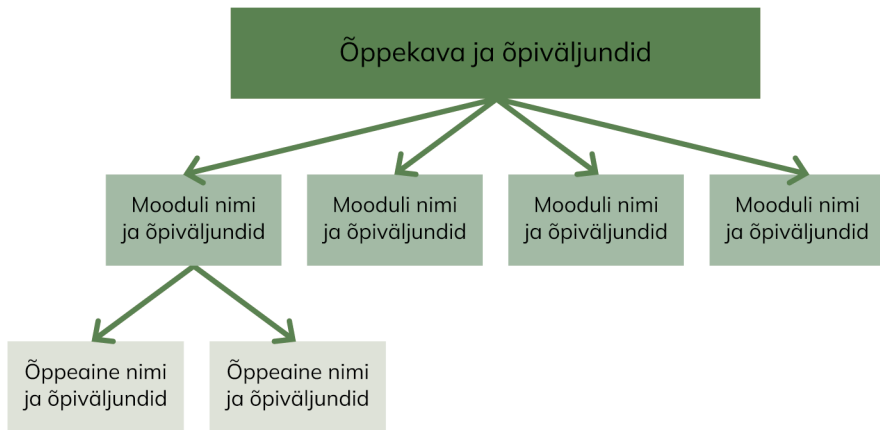
(9) Läbiviidav õppetöö, sh iseseisev töö ja praktika, on sidus ja terviklik, motiveerib õppijaid ennast arendama ja toetab lisaks erialastele oskustele üldoskuste arendamist, mis aitavad tulla toime muutuva maailma probleemidega.

Kõrgharidusstandard (2024)

Õppekava sidususel kui teoreetilisel kontseptsioonil on mitu mõõdet, mis võimaldavad õppekava analüüsida ning avastada võimalikke kitsaskohtasid õppimise ja õpetamise protsessis üliõpilaste jaoks (Grossman jt, 2008; Biggs ja Tang, 2008; Rutiku jt, 2009). Lihtsalt öeldes tähendab **õppekava sidusus selle eri osade omavahelist seotust ja sisulist kooskõla**. Kaks peamist sidususe viisi on **vertikaalne** ja **horisontaalne** sidusus.

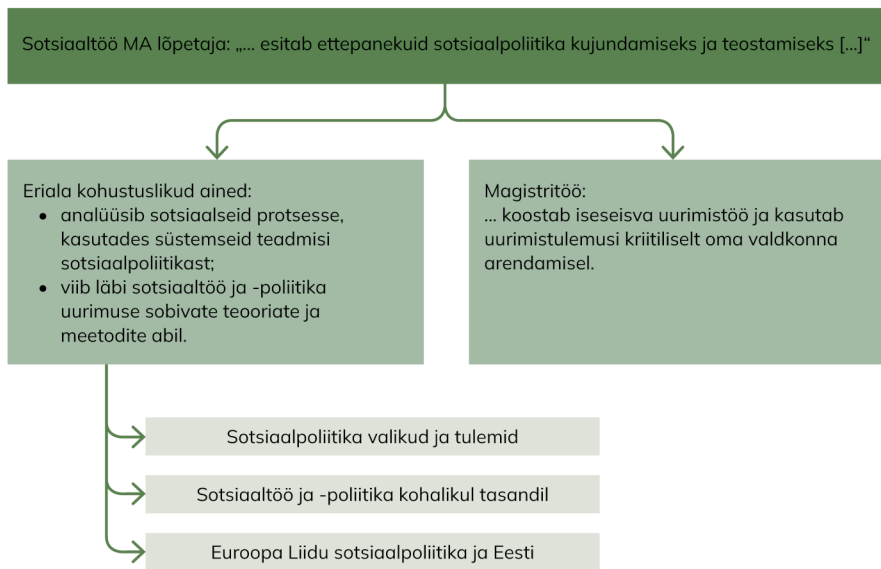
### Vertikaalne sidusus

Õppekava sidususe üheks mõõtmeks on **vertikaalne sidusus** (Rutiku jt, 2009; Pilli ja Truusa, 2021). Vertikaalne sidusus on õppekava eri tasemete ehk õppekava üldtasandi, selle moodulite ja õppeainete seostatus. See tähendab, et õppekava üldised õpiväljundid on kui kõrgeim tase, millest lähtuvad järgnevatel tasemetel kirjeldatud moodulite õpiväljundid ja neist omakorda lähtuvad õppeainete õpiväljundid (vt joonist 2.6).



Joonis 2.6. Õppekava vertikaalne sidusus

Lisaks õpiväljundite sidususele omavahel peaksid õpiväljundid olema sidusad ka **õppekava läbijale seatud eesmärgiga**. Seda ilmestab joonis 2.7.



Joonis 2.7. Vertikaalset sidusust iseloomustavad õppekava, mooduli ja õppeainete õpiväljundid sotsiaaltöö MA õppekavas

Kujundlikult võiks sellist seostatust nimetada **kose mudeliks**. Kose kujundit kasutades näeb vertikaalne sidusus välja nii: õppekava õpiväljundid on toiduained, moodulite õpiväljundid teraviljatooted, köögiviljad, piimatooted ja liha, piimatoodete mooduli „õppeained“ oleksid näiteks piim, keefir, juust ja jäätis.

Vertikaalse sidususe **tagamine** on keerukas ülesanne. Näiteks kui õppekava õpiväljundites on nimetatud mõni oluline üldpädevus, näiteks võõrkeeleskus või vaimse tervise hoidmise oskus, aga moodulite ja õppeainete õpiväljundite seas neid enam ei nimetata ja ühtegi õppeainet, kus sarnast sisu käsitletakse, samuti pole, on tegu **vertikaalse sidususe veaga**.

Vertikaalset sidusust iseloomustab olukord, kui õppeainete õpiväljundeid üldistades saab kokku mooduli õpiväljundid ja moodulite õpiväljundeid üldistades saab kokku õppekava õpiväljundid. Erinevaid näidiseid õppekava analüüsimiseks leiad selle juhendi peatükist 4 „Näited“.

Vertikaalse sidususe saavutamine eeldab arutelusid kogu õppekava meeskonnaga, head ülevaadet kogu valdkonnast ja suure pildi nägemist. Abi on erinevatest visualiseerimist toetavatest vahenditest: värvilistest paberitest, kleepmärkmetest, klotsidest või muust, mis teeb abstraktsed sisutervikud hoomatavaks.

## Kuidas hinnata õppekava vertikaalset sidusust?

- Vaata, kas ühe mooduli õppeainete õpiväljundid annavad üldistatult kokku mooduli õpiväljundid.
- Vaata, kas moodulite õpiväljundid annavad üldistatult kokku õppekava õpiväljundid.
- Vaata, kas midagi jääb alt üles liikudes üle või puudu. Kui sa kusagilt kooskõla ei leia, on põhjust õppekava vertikaalset sidusust parandada.

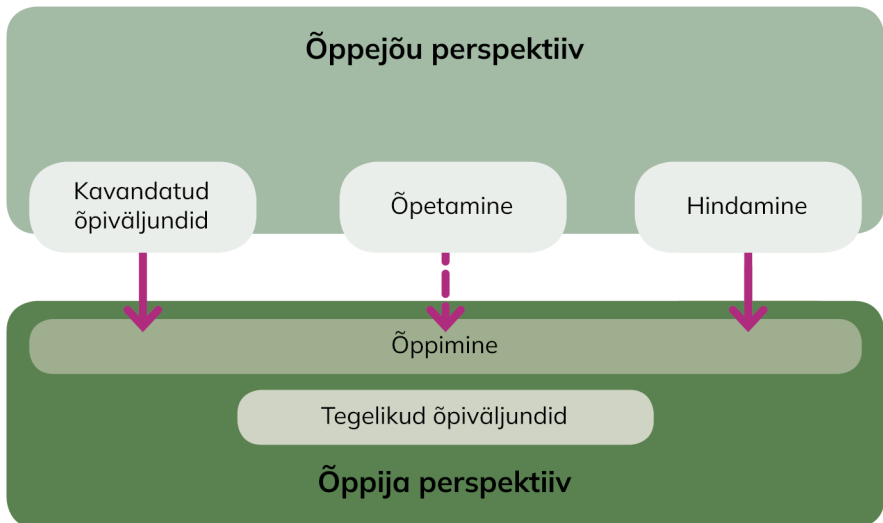
# Horisontaalne sidusus

Sidususe teine mõõde on horisontaalne sidusus, mida saab luua nii **õppeainete vahel** kui ka **õppeainete sees**.

## Õppeainesisene horisontaalne sidusus

Õppeainesisene horisontaalne sidusus tähendab, et **õppeaines hinnatakse ning õpitakse ja õpetatakse seda, mis on õpiväljundites kirjeldatud** (Biggs ja Tang 2008; Rutiku jt, 2009).

Lisaks õpiväljundite ning õppe- ja hindamismeetodite seotusele on oluline joondada nendest lähtuvalt ka **teised õppeaine komponendid**, nagu näiteks käsitletavat teemasid, õppematerjalid, õppevahendid jne. Kui kõik komponendid on kõigi teistega sidusad, võime rääkida kvaliteetsest, hästi lõimitud ja sidusast õppeainest. Näiteid horisontaalse sidususe kohta vaata selle juhendi peatükist 4 „Näited“.



Joonis 2.8. Õppeainesisene horisontaalne sidusus

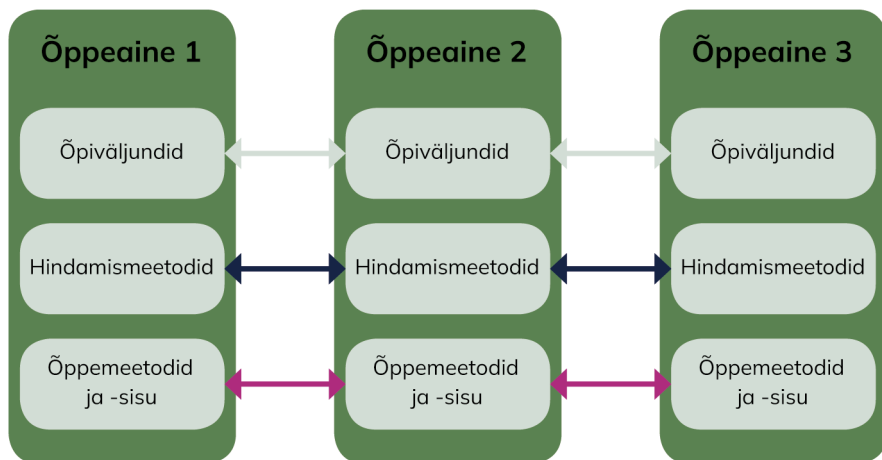
Biggsi ja Tangi (2008) arusaam konstruktiivsest sidususest rõhutab hindamis- ja õppemeetodite ning õpiväljundite kokkulangevust õppeprotsessis (vt joonist 2.8). See väljendab seaduspära, et kõigist õppeprotsessi osadest kõige enam mõjutab õppija õppimist viis, kuidas õppimist hinnatakse.

Seetõttu on keskne horisontaalse sidususe analüüsivahend ka hindamise meetodite **võrdlemine õpiväljunditega** – kui kõik õpiväljundid on sisuliselt ja sünteesitult hindamise meetoditega kaetud, on üsna tõenäoline, et kavandatud õpiväljundid ka omandatakse. Ja kui seda tehakse kõikides õppeainetes ja moodulites sidusalt ning kui õppekava on ka vertikaalselt sidus, võime olla kindlad, et ka õppekava õpiväljundid on omandatud.

Näiteks kui kirjeldatakse õpiväljundeid, mis seavad eesmärgiks iseseisva ja analüütiliselt mõtleva õppija, aga õppe- ja hindamise meetodid eeldavad vaid õppejõu edastatud teadmiste või veel enam, pelgalt õppejõu enda loodud tekstide tundmist, on tegemist sidususe veaga. Või kui mõne õppeaine õpiväljundis on millegi praktilise rakendamise oskus, aga hindamise meetodid on pelgalt teoreetilised, on sidususe samuti küsitav. Lisaks eesmärkide ja õppeprotsessi meetodite sidususele rõhutavad Biggs ja Tang (2008) tagasiside olulisust õppeprotsessi osana.

## Õppeainetevaheline horisontaalne sidusus

Õppeainetevaheline horisontaalne sidusus tähistab olukorda, kus õppeainete komponendid on omavahel seostatud selliselt, et üliõpilase vaatest ei teki tema õpingutes asjatuid kordusi ja lünkasid (vt joonist 2.9). Õppimise tulemuslikkusele aitab küll kaasa olukord, kui õppija saab õpingute jooksul keskseid mõisteid ja kontseptsioone korduvalt mõtestada, kuid siin on oluline, et samade teemade käsitlemine oleks õppeainetevahelise õpetavate õppejõudude vahel läbi räägitud ning oleks läbi mõeldud, millise uue kihi õppija kordusest saab. Õppeainete vahel on horisontaalse sidususe veaga tegemist juhul, kui üliõpilased kogevad eri ainetes teemade kordumist vähetähenduslikuna. Õppijate eelteadmisi arvestamata võivad õppeainete vahel tekkida lüngad, mille tõttu ei ole õppijal võimalik järgnevates õppeainetes õpiväljundeid saavutada.



Joonis 2.9. Õppeainetevaheline horisontaalne sidusus

## Kontseptuaalne sidusus

Õppekava horisontaalse sidususe ühe alavormina eristavad Grossman jt (2008) lisaks veel **kontseptuaalset sidusust**, mille all mõistetakse laiemalt seda, mil määral jagavad õppimise ja õpetamise keskseid ideid kõik konkreetsel õppekaval õpetamisega seotud inimesed (Grossman jt, 2008). Seda sidusust pole kavandatud õppekavadokumentis tavaliselt nähagi. Küll võib sellele jälile saada hoolikalt ainekavasid lugedes ja õppekava visiooniga seonduva üle arutledes. Samas on see väga oluline.

Õppimise ja õpetamise kesksed ideed ehk kontseptuaalne sidusus hõlmab nii **sisulist** kui ka **metoodilist** aspekti. Sisuline kokkulangevus tähendab, et on kokku lepitud, millised teoreetilised seisukohad on kõige olulisemad, millised on ühtsed ja läbivad põhimõtted, mida praktilise elu juhtumite analüüsimisel väärtustatakse jne. Lisaks sisulisele aspektile on oluline ka kooskõla kasutatavates õppe- ja hindamismeetodites. Näiteks võib sidususe viga tekkida sellest, kui õppekava õpiväljundites on kesksel kohal oma seisukohtade suulise esitamise oskus, kuid õppe- ja hindamismeetodid võimaldavad esitada üksnes kirjalikke töid või osaleda rühmatöodes.

## Mõtlemiseks!

Kuidas toimub sinu õppeasutuses koostöö ühes moodulis õpetavate õppejõudude vahel? Kas olete arutanud võimalusi hindamismeetodite lõimimiseks või mittedubleerimiseks, mõelnud, milline on üks ühine õppijakeskne eesmärk, mille poole te ühes moodulis jõuda tahate?

## Horisontaalse sidususe tagamine

### Õppejõudude vastutus

Horisontaalse sidususe tagamise eest vastutavad eelkõige õppejõud, kes kõrgkoolis oma õppeaineid planeerivad, kuid laiem vaade kõikides õppeainetes kavandatule on õppejuhil, kes oskab võimalikes arutelu- ja läbirääkimiskohtades õppejõudusid omavahel kokku viia.

Õppekavaarenduse hea praktika on see, kui ühe mooduli või valdkonna õppejõud kaasatakse aruteludesse, kuidas nende õpetatav – nii sisuliselt kui ka meetodiliselt – omavahel lõimub ja kuidas näiteks hindamismeetodid üksteist vastastikku toetavad või täiendavad. Samuti tasub sidususe saavutamiseks õppejõudude vahel jagada seda, millistele üldpädevustele kus tagasisidet antakse.

Horisontaalsest sidususest saab lisaks õppeainesisesele vaatele rääkida ka moodulite sees ja moodulite vahel.

### Õppijate tagasiside

Sidususe tagamisel on oluline sisend ka õppekava (sise)hindamise protsessi käigus õppijatelt ja vastsetelt vilistlastelt küsitud tagasiside nii vertikaalse kui ka horisontaalse sidususe kohta.

Õppekava rakendamine on pidevas dünaamilises arengus, kus õppija õppeprotsessi põhisubjekti ja peategelasena saab lisada oma perspektiivist olulist vaadet.

Õppekava sidususe analüüsimine kujundab õppekava arendamise visiooni. Õppekavajuhile annab sidususe analüüs ülevaate, kuidas kujundada üliõpilaste terviklikku teekonda ja millised on õppekava rakendamise senised kitsaskohad (Vanari, 2024).

## Õppemethodika

Üheks tõdemuseks, mida Pilli ja Remmel (2024) põhjalikumalt avavad, on arusaam, et õppemethodika võib mõjutada mitte ainult õpiväljundite omandamist, vaid tervet arusaama õpitavast valdkonnast ning viimaks kogu erialavaldkonda ennast.

Tasub küsida ja uurida, kuidas erinevad üksikeisest olukorrad, kui õpitakse reaalses ruumis või üle veebi, vastatakse arvutis kirjutatud või õppejõu suuliselt esitatud küsimustele jne.

Rääkimata sellest, et tuleks hoolikalt võrrelda õpiväljundite verbe (nt „*rakendab*“, „*seostab*“, „*loob*“) ja hindamismeetodeid, küsides, kas ja kuidas saab esseega rakendada, valikvastustega testiga seostada ja ülesannete lahendamisega luua (midagi muidugi alati saab!). Niiugust sidusust on loogiline järgida ka hindamis- ja õppemethodite vahel. On ju selge, et kui eeldame, et üliõpilane oskab kõrgkoolididaktika õppeaines hindamismeetodina sidusat ja selget ainekava koostada, siis me seda temaga koos õppeprotsessis ka harjutame – nii osade kui ka tervikuna.

## Kokkuvõtvad soovitused

- Vertikaalse sidususe saavutamiseks kaasa õppekaval õpetavad õppejõud ühiseks aruteluks. See aitab kaasa ka kontseptuaalse sidususe kujundamisele.
- Konstruktiiuse sidususe aitab tagada õppeainetes kasutatud hindamis- ja õppemethodite võrdlus. Samuti aitavad õppe- ja hindamismeetodid jõuda üldpädevustel tegelikku õppeprotsessi.
- Õppeainetevahelise horisontaalse sidususe analüüsimisel selguvad võimalikud lüngad või kattuvused, mille tuvastamine aitab üliõpilaste õppeaega läbimõeldumalt sisustada.
- Kuna õppija õppimist juhib peamiselt hindamine, tasub õpiväljundid selgelt hindamisega siduda ja hindamismeetodid esitada ainekavas kohe peale õpiväljundeid.

# 3. ÕPPEKAVA KOOSTÖINE

## ARENDAmine

Õppekavaarendus on koostöine ja pidev protsess, milles on oluline roll õppekavajuhil. Õppekavaarendus aitab kaasa õppimise ja õpetamise täiustamisele kõrgkoolis.

Selles osas leiad vastused järgmistele küsimustele.

- Millised on õppekavaarenduse eestvedamisega seotud ülesanded õppekavaarenduse etappides?
- Millist rolli täidab kõrgkoolides õppekavajuht ja kuidas arendada õppekava meeskonnatöona?
- Kuidas avalduvad õppekavaarenduse eestvedamise tahud administratiivses ja kaasavas juhtimises ning õppimise eestvedamises?

### 3.1. Õppekavaarenduse etapid

Õppekavaarendus on **katkematu tsükkel**, mis koosneb kolmest sammust: õppekava disainist, õppekava rakendamisest õpetamise ja juhendamise kaudu ning õppekava seirest ja hindamisest (Bradley jt, 2017; Glatthorn jt, 2006; Rutiku jt, 2009; vt joonist 3.1).

Õppekavaarendus on **pidev parendamise protsess**, mis leiab aset ka siis, kui parasjagu ei tegeleta õppekavadokumendi kinnitamisega või muutmisega.



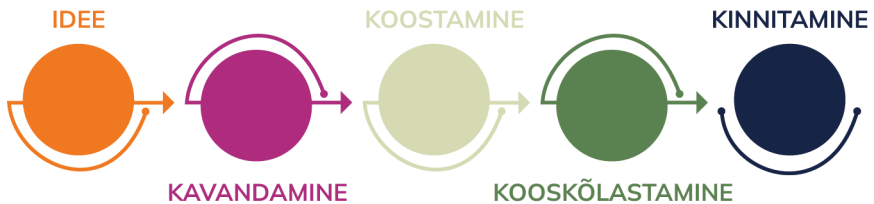
Joonis 3.1. Õppekavaarenduse tsükkel

# Õppekava disain

Õppekava disain hõlmab nii uue õppekava avamist kui ka olemasoleva õppekava muudatuste ettevalmistamist. Mõlemal juhul toimuvad arutelud selle üle, millised on õppekava eesmärgid ja parimad viisid nende eesmärkide saavutamiseks õppeprotsessis. Õppekava disain hõlmab ka õppekavadokumendi koostamist või selle muutmist.

## Õppekava avamise sammud

Uue õppekava avamine on meeskonnatöö, mille puhul tasub arvestada järgmiste sammudega (vt joonist 3.2, mis on Rutiku jt 2009 kohandus).



Joonis 3.2. Uue õppekava avamine (Rutiku jt, 2009 kohandus)

### Idee

- Ideekorje – mis on see, mida teha soovitakse? Milliste oskustega professionaalide järele on vajadus? Millise õppekava järele on vajadus?
- Meeskonna loomine – kes on need inimesed, kes on valmis panustama?

### Kavandamine

- Kaardistus, millised on eri osapoolte huvid ja vajadused sel teemal, kas on olemas õppejõud nende teemade õpetamiseks.
- Kaardistus, kas on sarnaseid õppekavu, kui jah, siis kuidas need toimivad.
- Mida ütlevad õppekava avamise kohta riiklikud ja kõrgkoolisisesed regulatsioonid, millest tuleb õppekava koostamisel lähtuda. Kas on ka valdkondlikke regulatsioone, millele peab õppekava luues toetuma.

## Koostamine

- Meeskonna täiendamine eriala esindajate, õppejõudude ja õpetamisalast tuge pakkuvate spetsialistidega.
- Õppekava visiooni, üldeesmärkide ja õpiväljundite sõnastamine – millised pädevused on lõpetajal.
- Õppekava struktuuri, sh moodulid ja nende õpiväljundid, kokkuleppimine.
- Õppeainetele ainekavade koostamine.

## Kooskõlastamine kõrgkoolis

- Lähtuvalt kõrgkoolisestest põhimõtetest õppekava tutvustamine otsustuskogudes.
- Arutelud valdkondlike sidusrühmadega uue õppekava tagasisidestamiseks.
- Kõrgharidusstandardi õpiväljundite võrdlus ja muude HTM-ile taotluse esitamiseks vajalike nõuete täitmine.

## Kinnitamine

- Õppekava avamise kinnitamine HTM-is ja õppekavale vastuvõtu avamine.

# Millal käivitada õppekavadokumendi muutmine?

## Õppekava kitsaskohad

Kui on selgunud, et seniseid kitsaskohtasid ei ole võimalik õppekava rakendamise käigus lahendada ja need vajavad kavandatud õppekava kui dokumendi muutmist.

Näiteks on saadud õppekava hindamisel tagasisidet, et eriala väärtuste ja eetiliste põhimõtete kajastamine ei ole dokumendis nähtav või teise üksuse vastutusallas oleva aine õpetamine lõpetatakse ning tuleb lisada uus õppeaine.

## Õppekava visioon

Kui õppekava **visioon** on uuenenud, eeldades õppekava osade asendamist või põhjalikku muutmist. Näiteks on vajalik õppekava muuta valdkonnas toimunud muutustele vastamiseks.

## Regulatsioonid

Kõrgkoolisisesed regulatsioonid või riigi tasandi **regulatsioonid** (nt kõrgharidusstandard või kõrgharidusseadus) on muutunud, eeldades õppekava osade kirjeldamist uuel viisil.

Näiteks on sellised muutused olnud uue ainepunktisüsteemi kasutuselevõtt või õpiväljundite kirjeldamine.

## Kinnitamine ametlikes otsustuskogudes

Kui on selgunud vajadus muutusteks, mis eeldavad õppekava muudatuste **kinnitamist ametlikes otsustuskogudes**.

Näiteks võivad kõrgkooli kõrgeimas otsustuskogus kinnitamist vajada õppekava eesmärkide ja väljundite muutmine, peeriala lisamine või sulgemine, õppekava nimetuse muutmine, antava kraadi nimetuse muutmine. Õpetava üksuse tasandil võib olla vajalik kinnitada muudatused, mis seisnevad õppeainete asendamises, kustutamises ja lisamises.

# Õppekava rakendamine

Õppekava rakendamine tähendab **õppekavas kirjeldatud eesmärkide saavutamist õpetamise, juhendamise ja hindamise kaudu**. See tähendab õppejõudude õpetamis- ja üliõpilaste õpitegevusi eri õpikeskkondades, nii traditsiooniliselt auditooriumis kui ka üha enam ajas ja ruumis eraldatud õpikeskkondades. Samuti kuuluvad siia need tugitegevused ja teenused, mis on kõrgkoolides kavandatud õpetamise ja juhendamise korraldamiseks või täiendamiseks. Näiteks õppematerjalide loomine, koostamine, praktika korraldamine jne. Õppekava rakendamine toimub pidevalt, kui õppekaval on õppetöös osalevaid üliõpilasi.

# Õppekava seire ja hindamine

Õppekava seire ja hindamise protsessis antakse **hinnang õppekava rakendamisele** ehk laiemalt **õppe-eesmärkide saavutamisele**. Õppekava seire tähendab kõrgkoolis või õppekaval kokkulepitud näitajate analüüsimist, nt väljalangevuse näitajad, õppijate rahulolu vms.

Õppekava hindamine hõlmab nii **sise- kui ka välishindamist**.

Eesti kõrgkoolides on rõhuasetus viimasel ajal liikunud õppekavade välishindamiselt õppekavade kõrgkoolisisesele hindamisele ja kvaliteedi tagamisele. Õppekava seire ja hindamine on aluseks edasisele arendustegevusele ehk sellest kasvavad välja õppekava muudatused, milleks on vaja õppekava taas disainida.

## Õppekava pidev seire

Õppekava tervist tasub jälgida pidevalt, see tähendab, et õppekava rakendamise ajal peab olema tagatud **pidev seire**. Õppekavajuhi ülesanne on jälgida, kas ilmnenud probleemid on ühekordsed või korduvad ning vajavad seetõttu põhjalikumat analüüsi ja eri vaatenurkade tundmaõppimist. Seireks saab õppekavajuht üha enam kasutada kõrgkoolis loodud andmebaase ja -süsteeme.

## Õppekava perioodiline hindamine

Kõrgkoolidel on õppekavade hindamiseks enamasti kokku lepitud, mida hinnatakse ja mis ajaks tuleb koostada õppekava analüüs või hindamisaruanne. Samuti kogutakse erinevaid õppe ja õppekavaga seotud andmeid kõrgkooliüleselt.

Õppekava hindamise aruanded on mahukad ja vajavad vaheetappe, mis on kas kõrgkooli või üksuse tasandil kokku lepitud või õppekavajuhi kujundada. Nii tasub õppekavajuhina läbi mõelda, kuidas:

- analüüsida **õppestatistikat** (üliõpilaste akadeemilised liikumised, õpitulemused, mobiilsus jne);
- koguda ja analüüsida õppekava **vilistlaste tagasisidet**;
- hinnata üliõpilaste **vastuvõtuprotsessi** ja tulemusi (kandideerijate arv ja taust, vastuvõtukriteeriumite asjakohasus, kandideerijate tagasiside vastuvõtuprotsessile, vastuvõtukatsete tulemused jne);
- jälgida õppejõudude **kvalifikatsiooni**, õpetamis- ja juhendamiskiivude alast enesetäiendamist, mobiilsust vms;
- analüüsida **praktikakorraldust**, koostööd praktikaasutustega, praktikajuhendajate hinnanguid jne;
- analüüsida õppijate **õpikogemusi** ning vestelda õppijatega regulaarselt õppeprotsessi õnnestumistest ja kitsaskohtadest.

## Mõtlemiseks!

Kuidas sina õppekavajuhina seirad õppekaval toimuvat?

Oluline on, et õppekava hindamisega seonduvad tegevused oleksid õppekavaarenduses **täenduslikud** ja **edasiviivad**. Nii kujuneb õppekava tulemuste analüüsist aus ja sisukas eneseanalüüsiprotsess, mille lõppjärelused osutavad edasistele parendustegevustele või otsusele senine õppekava sulgeda.

Õppekava hindamisel tehtud järeldused õppekava tugevuste ja kitsaskohtade osas käivitavad õppekava parendamise järgmise tsükli (vt joonist 3.1), kus tuleb taas tegeleda õppekava disainimisega. Siit võib ilmneda vajadus õppekava muudatusteks või selguda aspekte, millele on vaja õppekava rakendamisel tähelepanu pöörata. Nii võib õppekava parendamistegevustest

suur osa olla seotud üliõpilaste, õppejõudude ja teiste osapooltega suhtlemise ning muudatuste eestvedamisega. Õppekava parendamisel ei pruugi olla nähtavaks vormistatud väljundit. Eelnevast ilmneb, et õppekavaarenduse etapid on üksteisega kooskõlas ja kannavad endas pideva parendamise tsükli ideed.

## Õppekavajuhi tegevuste aastaring

Õppekavajuhi tegevusi mõjutavad kõrgkooli igapäevaprotsessid, mis on kokku lepitud kas akadeemilises kalendris vm dokumentides. Nendes protsessides osalemise tulemusel tekib õppekavajuhi aastaring, mis igal õppeaastal kordub. Kõrgkooli igapäevaprotsessidest sõltub, milliseid õppekavaarenduse eestvedamise tahke õppekavajuht parajasti rakendab.

### Õppekavajuhi peamised tegevused õppeaastal:

- enne uut õppeaastat on õppekavajuhi fookuses vastuvõtuga seotud tegevused;
- sellele järgnevad uue õppeaasta alustamine, üliõpilaste sisseelamine ja õppekorralduslikud teemad;
- novembri alguses laekub eelmise aasta õppestatistika ja see annab võimaluse õppekava analüüsimiseks;
- semestri alguses on õppejõududega õppekorralduslikes küsimustes tihedamalt suhtlemist, aga ka õppekavaarendusse kaasamist kogu semestri vältel;
- õppeaasta lõpeb lõputööde/eksamite ja kõrgkooli lõpetamisega.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et vastuvõtu ja lõpetamise vahele jäävad tegevused üliõpilaste, õppejõudude, õppe ja õppekavaga.

Paljud kõrgkoolid on loonud õppekavajuhtidele nende tegevuste aastaringi põhjal kalendri, kus on välja toodud olulisemad tegevused ja tähtajad, et tagada õppekava sujuv elluviimine.

## 3.2. Õppekavajuht ja tema meeskond

### Õppekavajuht

Eesti kõrgkoolides on õppekavaarendusega seotud ülesanded nii **akadeemilistel** kui ka **administratiivsetel** töötajatel. Enamasti vastutab õppekavaarenduste eest õppekavajuht ja tema tööd toetab õppeosakond koos teiste tugistruktuuridega. Samas on pea igas kõrgkoolis õppekavajuhil ülesanded ja nimetus lahendatud omamoodi.

Näiteks on õppekavajuhil ülesanded akadeemilise töötaja tööülesannete koosseisus või akadeemilise töötaja lisaülesandena või on eraldi palgatud õppekavajuht ilma õppe- ja teadustöö kohustuseta, väiksemas koolis lihtsalt õppejuht kui administratiivtöötaja.

Õppekavajuhte nimetatakse programmijuhiks näiteks Tartu Ülikoolis ja Tallinna Tehnikaülikoolis. On kõrgkoole (näiteks Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia, Sisekaitseakadeemia), kus õppekavaarenduse eestvedamisega seotud ülesanded on jaotatud eri töötajate vahel ning kindlat rollinimetust ei ole. Selguse mõttes nimetame siin juhendis õppekavaarenduse eest vastutajat läbivalt õppekavajuhiks.

Õppekavajuht on kui **võrgustiku juht**. Toimivate võrgustike jätkusuutlikkusele aitab kaasa, kui nende eestvedajad vahetuvad. Õppekavajuhtidega läbi viidud intervjuud (2024) näitasid, et alustavale õppekavajuhile on oluliseks toeks võimalus tegutseda mõnda aega koos eelmise õppekavajuhiga, et ülesannetest ja tegutsemisvõimalustest paremat ülevaadet saada.

**Õppekavajuhil ettevalmistuse osas ei ole ühtseid nõudeid, kuid õppekavajuhil on lihtsam asuda inimesel, kes on valdkonnaga seotud ning õppimise ja õpetamisega kokku puutunud.**

### Õppekava meeskond

#### Õppekavaarendus on meeskonnatöö

Nüüdisaegsete juhtimiskäsitluste põhjal ei ole eestvedamine ühe formaalsele positsioonile määratud inimese vastutus (Munna, 2021) ja **muutused õppimiskeskse õpetamise suunas leiavad aset koosloomelistes tegevustes** (Karm ja Karu, 2024).

Ka õppekavaarenduse eestvedamine ei ole õppekavajuhi individuaalne ülesanne, vaid tegemist on **meeskonnatööga** (Hofmeyer jt, 2015; Munna, 2021). Õppekava meeskonda kuuluvad üldjuhul õppejõud, kes õppekaval õpetavad. Tegemist on eestvedajate meeskonnaga, kes võtab vastutuse õppekavaarenduse alaeesmärkides (Vanari ja Povilaitis, 2024). Õppekavajuht on see, kes kutsub õppekavaga seotud õppejõud ühise laua taha ja **toetab** nende meeskonnaks kujunemist.

Koostöiseks õppekavaarenduseks on mitmeid võimalusi, mis erinevad selle poolest, kuidas koostöö formaliseeritud ja kui pikaajaliste eesmärkide nimel koos tegutsetakse.

## Õppekava püsivad ja pikemaajalised töörühmad

Õppekava püsivad ja pikemaajalised töörühmad keskenduvad konkreetse õppekava **pidevale arendamisele**. Püsivad töörühmad võivad hõlmata nii **koosseisulisi** kui ka **koosseisuväliseid** õppejõudusid eri valdkondadest, võimaldades põhjalikku ja integreeritud käsitlust. Sageli võib selliste töörühmade puhul olla tegemist formaalselt moodustatud koguga.

Õppekava/programmi **nõukogud** on formaalsed struktuurid, kuhu kuuluvad tavaliselt **akadeemilised töötajad** ning enamasti ka **üliõpilaste** ja **tööandjate esindajad**, osas kõrgkoolides ka **administratiivtöötajad**. Õppekava nõukogus kooskõlastatakse üldjuhul kõige olulisemad suunad ja tegevused õppekavaarenduses.

## Õppekava lühiajalised töörühmad

Õppekava lühiajalised töörühmad moodustatakse **konkreetsete** ja sageli **ajaliselt piiratud eesmärkide saavutamiseks**, näiteks uue õppeaine väljatöötamiseks või olemasoleva mooduli ajakohastamiseks. Lühiajalised töörühmad võimaldavad paindlikkust ja operatiivset reageerimist muutuvatele vajadustele, kaasates eri **valdkondade eksperte** või **huvirühmade esindajaid**.

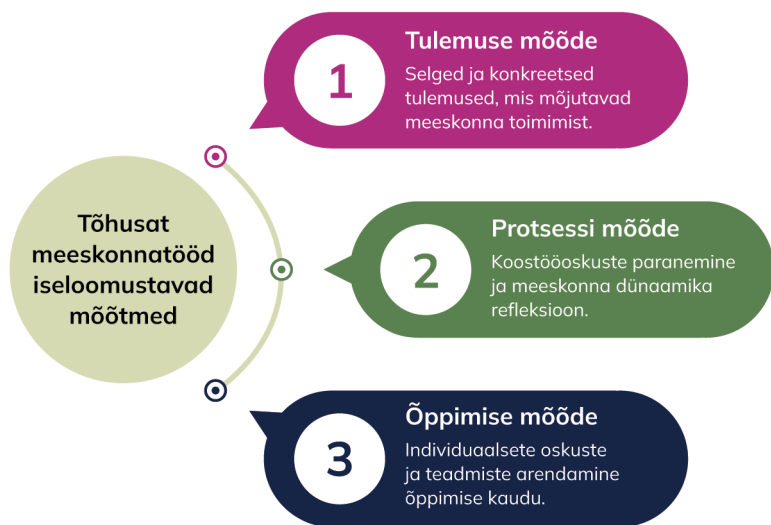
Oluline on ka see, et õppekava osasid arendades ei kaoks õppekava tervikvaade, ja seega peaks õppekava osasid arendades kaasa mõtlema ka õppekavajuht.

## Mõtlemiseks!

Kes kuuluvad sinu meeskonda õppekavaarendamisel? Kes peaks sinna veel kuuluma?

## Tõhusa meeskonna tunnused

Olenemata koostööformaadist on oluline, et koos töötavate inimeste grupp toimiks tõhusa meeskonnana. Tõhusat meeskonnatööd iseloomustab kolm mõõdet (Aguilar, 2023, vt joonist 3.3).



Joonis 3.3. Tõhusa meeskonna kolm mõõdet (Aguilar, 2023)

## Tulemuse mõõde

Tulemuse mõõde tähendab, et **meeskond teeb ära midagi kasulikku ja väärtuslikku**.

Kõrgkooli õppekavaarenduse puhul võivad meeskonnatöö tulemuseks olla ettevalmistatud õppekava muudatuste projekt, mitme aine ülene hindamisülesanne, lõputööde konverentsi korraldamine jne.

**Selge ja konkreetne tulemus** avaldab mõju meeskonna toimimisele, kui teatakse üliõpilaste või teiste osapoolte tagasisidet ja hinnangut tulemusele.

## Protsessi mõõde

Protsessi mõõde osutab sellele, et meeskonnaliikmete **koostööoskused paranevad üheskoos tegutsemise tulemusena**.

Nii on edukalt toimiva meeskonna tunnuseks, et lisaks aruteludele tulemuse üle reflekteeritakse regulaarselt, kuidas koostöö toimib – milline on meeskonnaliikmete omavaheline dünaamika, kuidas konflikte lahendatakse, kuidas otsusteni jõutakse jne.

## Õppimise mõõde

Õppimise mõõde rõhutab **õpikogemuse olulisust iga meeskonnaliikme jaoks**, kes saab arendada oma individuaalseid oskusi ja teadmisi.

Siit tuleneb, et õppekava tööühma eesmärgid ja tegevuskava ei kujune üksnes ülevalt alla suunatuna, vaid peaksid arvestama ka õppekavaga seotud õppejõudude ja teiste tööühma liikmete eesmärkide ning huvidega.

## Kuidas meeskonnaks kujunemist toetada?

Mitmete Eesti kõrgkoolide seas läbi viidud uuringus (Vanari, 2024) ilmnes, et õppekavajuhid kogevad õppekavaarenduse eestvedamise ühe keerukusena meeskonnatöö hajusust. Akadeemilised töötajad on kõrgkoolis ülekoormatud ja tegelevad paljude eri projektidega ning seetõttu võib õppekava tööühma ja/või nõukogu koostöisuse saavutamine olla keerukas. Samas on siin võtmeisikuks õppekavajuht, kes täidab mitmekülgset ja olulist rolli, pakkudes oma meeskonnale **tuge, inspiratsiooni ja selget suunda**.

Lee ja Nie (2013) rõhutavad juhi käitumise olulist mõju meeskonnaliikmete psühholoogilisele võimestatusele ehk huvile ja valmisolekule panustada eesmärgi saavutamisse konkreetsete ülesannetega.

Psühholoogilisel võimestatusel on suur ühisosa isemääramisteoorias kirjeldatud psühholoogiliste baasvajadustega. Seetõttu peaks ka õppekava arendades arvestama kõigi meeskonnaliikmete psühholoogiliste baasvajadustega: autonoomsuse, kompetentsuse ja seotusega.

## Autonoomsusvajaduse toetamine

- **Visiooni sõnastamine.** Autonoomsuse toetamiseks kaasab õppekavajuht meeskonna õppekava visiooni loomisesse, et tekiks ühine eesmärk, mille suunas liikuma hakatakse. Kui meeskonda tuleb hiljem liikmeid juurde, tasub nendega ühiselt arutada, miks juba sõnastatud visioon hea on või mis selles vajaks muutmist. Visiooni pidev silme ees hoidmine toetab ühise eesmärgi poole liikumist. Oluline on, et igaüks mõistaks enda rolli selles protsessis.
- **Vastutuse usaldamine.** Õppekavajuht loob usaldusliku ja kaasava keskkonna, kus igal meeskonnaliikmel on oma roll ja ülesanded ning tagatud tingimused, kus saab võtta vastutuse ja neid ülesandeid täita. See tähendab näiteks tegevusi, mis annavad meeskonnaliikmele võimaluse teha otsuseid ja muudatusi, mis parandavad õpetamist ja õppesisu. Näiteks kuidas disainida oma õppeainet eesmärgile vastavalt.

Õppekavajuht veendub, et lahendada antud küsimused on kooskõlas meeskonnaliikmetele määratud vastutusega, pakkudes neile vajalikke **ressursse** ja **usaldust**.

## Kompetentsusvajaduse toetamine

- Kompetentsusvajaduse toetamiseks tuleb meeskonnaliikmetele pakkuda **jõukohaseid ülesandeid** ja oodata neilt mõistlikku panustamist. Meeskonnaliikmed peavad mõistma vajadust, miks nad midagi teevad, ja tundma, et nad saavad pakutava ülesandega hakkama, isegi kui see on keeruline. Õppekavajuhina tasub meeskonnaliikmetele anda piisavalt pingutust pakkuvaid ülesandeid, milles meeskonnaliikmed tunnevad, et nad on pädevad.
- Kompetentsusvajaduse toetamiseks tasub kokku leppida, kust ja **kuidas saab meeskonnaliige tuge**, kui tal on vajadus abi järele. Milline on tema toetussüsteem ülesannet täites? Näiteks saab ülesannete sooritamist toetada ühise infovälja loomisega, kus õppekavajuht käivitab arutelusid õppekava puudutatavatel teemadel. Näiteks mida tähendab õppimiskeskus meie õppekaval või miks on rohepädevused meie erialal olulised. Sellised arutelud aitavad meeskonnaliikmetel mõista erinevaid perspektiive. Keeruliste küsimuste ja ülesannete abil saab õppekavajuht innustada oma meeskonda innovatsioonile.

- **Tunnustamine ja motiveeriv tagasiside.** Tunnustamine aitab tõsta õppejõudude indu panustada ja motiveerib neid jätkuvalt õppekavaarenduses osalema. Õppekavajuhi ülesanne on anda tehtud tööle positiivset ja konstruktiivset tagasisidet.

## Seotusvajaduse toetamine

- Seotusvajaduse toetamiseks tuleb meeskonnaliikmetes tekitada tunne, et **õppekavaarendus seob neid**. Nad kuuluvad õppekavaarenduse meeskonda, kus neid väärtustatakse ja neil on turvaline ühiselt õppekava arendada.
- **Koostöösuhete edendamine.** Koostöö edendamine on õppekavajuhi töö keskmes, et tagada tõhus meeskonnatöö. Õppekavajuhi ülesanne on luua keskkond, kus meeskonnaliikmed saavad üksteist toetada ja jagada vastutust ühiste eesmärkide saavutamisel. Nii kujunevad meeskonda kuulumise tunne ja kindel rollijaotus ning väärtustatakse seda, mida tehakse.
- **Individuaalse hoolivuse ja toetuse pakkumine.** Seotusvajaduse tugevdamiseks peab õppekavajuht arvestama iga meeskonnaliikme unikaalseid vajadusi ja muresid, kohtlema meeskonnaliikmeid võrdselt, pakkudes individuaalset tähelepanu ja kannatlikult kuulamist. Regulaarne kontakt meeskonnaliikmetega võimaldab neile pakkuda moraalset tuge ja tugevdada usalduslikke suhteid.
- **Eeskujuks olemine.** Õppekavajuht inspireerib meeskonda oma käitumise ja tööetikaga. Ta juhib meeskonda eeskujuga, töötades pühendunult ja demonstreerides professionaalset käitumist, mida teised saavad jäljendada.

## Mõtlemiseks!

Mõtiskle, milliseid tegevusi sa juba täna teed, et oma meeskonnaliikmeid toetada? Mis eelnevast võiks teie meeskonnaks kujunemisele kaasa aidata?

### 3.3. Õppekavaarenduse eestvedamise tahud

Õppekavaarendus on katusmõiste, koondades kõik õppekavaga seotud tegevused, mis täiustavad õppekava või selle rakendamist (Rutiku jt, 2009). Paraku on õppekavaarendust kõrghariduses seni iseloomustanud pigem tehnilis-ratsionalistlik lähenemine, mille fookus on Euroopa, riigi või kõrgkooli tasandil algatatud reformide raames nõutud dokumentide nõuetekohasel koostamisel (Woods jt, 2010). Mitmete reformide käigus on vähesel määral mõtestatud võimalusi, millist väärtust võiks õppekava sisuline analüüs anda õppekava meeskondadele (Barnett ja Coate, 2004; Hubball jt, 2013) ja milline on oodatav tulem õppija vaatest.

Õppekavaarenduse eestvedamise tegevuste mõistmiseks on lisaks etappidele oluline mõelda ka sellele, et iga etapp vajab tegutsemist samaaegselt eri tahkudes. OECD (2016) kaardistas oma liikmesriikides 2013. aastal haridusjuhtide tegevusi ja ülesandeid. Ülesannetes eristati järgmisi tahkusi:

- administratiivne juhtimine,
- kaasav juhtimine,
- õppimise eestvedamine.



(Vt joonist 3.4).

Joonis 3.4. Õppekavaarenduse eestvedamise tahud

### Õppekavajuhi ülesanded

Analüüsidest õppekavajuhtide tööülesandeid kümnes Eesti kõrgkoolis (Õppekavajuhtide ülesannete kaardistus, 2025), selgus, et kõige detailsemalt kirjeldavad kõrgkoolid administratiivsete ülesannetega seotud tegevusi (vt tabelid 3–5). Õppekava huvigruppide kaasamisega seonduv on kirjeldatud harvemini ja märksa üldsõnalisemalt. Õppimise eestvedamist iseloomustavatele tegevustele vihjatakse üldjuhul selle kaudu, et õppekavajuhilt oodatakse mingi info jagamist. Enamik kaardistuseks sisendi andnud kõrgkoolide esindajatest märkis vajadust õppekava juhtimisega seotud ülesanded ümber vaadata, kuna olemasolev kirjeldus ei anna enam edasi ajakohaseid ootusi.

Ootuste hägusust ja mitmetahulisust rõhutasid õppekavajuhid ka intervjuudes (Õppekavajuhtide intervjuud, 2024). Märgiti, et õppekavajuhilt oodatakse pea kõike: visiooni loomist, inimeste juhtimist, õppekava arendamist, ise hakkama saamist, atraktiivset õppekava, kus õpib palju tudengeid, pidevat suhtlemist tudengite ja õppejõududega, õppekava turundamist, selgete protseduuride paika panemist, õppejõudude värbamist ja nende arengu toetamist jne.

## Mõtlemiseks!

Milliseid näiteid oskad tuua oma tegevustest seoses administratiivse juhtimisega? Millised on näited kaasavast juhtimisest? Milliste tegevustega oled õppimist eest vedanud?

Järgnevalt avame õppekavaarenduse eestvedamisega seotud ülesanded, mis võiksid olla kõrgkoolidele abiks õppekavajuhi ülesannete ja ootuste sõnastamisel.

## Administratiivne juhtimine õppekavaarenduses

Administratiivne juhtimine õppekavaarenduses keskendub kõrgkooli regulatsioonidest tulenevatele ülesannetele, mis üldjuhul tähendab eri dokumentide, vormide, taotluste vms läbi vaatamist, ette valmistamist, koostamist, edastamist. Administratiivse juhtimisega seotud tegevused on **olulised** nii õppekava avamisel, rakendamisel kui ka hindamisel.

Järgnevalt avame erinevaid administratiivse juhtimise ülesandeid.

### ÕPPEKAVA DISAIN

Üldjuhul tähendab õppekava disain mitmete dokumentide ettevalmistamist. Näiteks on õppekava avamiseks vajalik esitada põhjendus õppekava ajakohasuse ja kooskõla kohta, lisaks on vaja õppekava **kavandit**, **eesmärkide** ja **õpiväljundite** võrdlust kõrgharidusstandardis toodud õpiväljunditega, õppekava seoste analüüsi olemasolevate õppekavadega, võimaliku sihtrühma ja lõpetajate tööturu väljundi analüüsi, õppekava ressursside kirjeldust jne.

Õppekava muutmiseks on samuti vajalik ette valmistada mitmesuguseid dokumente, mis esitatakse olenevalt kõrgkooli sisemistest õigusaktidest eri tasanditele kooskõlastamiseks või kinnitamiseks.

## ÕPPEKAVA RAKENDAMINE

Õppekava rakendamise kogu õppetsükli eest vastutab enamasti õppekavajuht. Näited õppekava rakendamist mõjutavatest administratiivsetest ülesannetest on toodud järgnevas tabelis 2.

**Tabel 2. Näited õppekava rakendamist mõjutavatest administratiivsetest ülesannetest**

Õppijaga seoses	Õppekavaga seoses
<ul style="list-style-type: none"><li>• Akadeemilise liikumisega seotud avalduste, ainetele registreerumise ja õppetulemuste tähtaegade jälgimine;</li><li>• õpirändega seotud protseduurisse panustamine;</li><li>• õppetasad ja nendest vabastamise juhtumite otsustamises osalemine;</li><li>• õppekorralduslike otsuste vaiete läbivaatamises osalemine;</li><li>• õppekorralduseeskirja järgimine;</li><li>• õppeinfosüsteemi kasutamise juhendamine;</li><li>• VÕTA otsuste läbipaistvuse tagamine.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Akadeemilise kalendri tähtaegade jälgimine, tunniplaani ja ainekavade kinnitamise ettevalmistamine;</li><li>• vastuvõtutingimuste ja õppekavamuudatuste läbiarutamine komisjonides ja otsustuskoogudes;</li><li>• komisjonide moodustamine vastuvõtuks ja lõpetamiseks;</li><li>• õppe korraldamine ja planeerimine lähtuvalt õppijate rühmadest;</li><li>• turundustegevustesse panustamine koos turundusspetsialistiga;</li><li>• õppekava hindamise aruannete koostamine.</li></ul>

Igapäevase töö juures **abistab** õppekavajuhti üksuse õppekorraldusspetsialist/kantselei ja/või õppeosakond. Õppejõudude ja üliõpilaste küsimustele vastamine on hõlpsam, kui õppekavajuht teab põhjalikult kõrgkooli õppekorralduseeskirja ning õppeinfosüsteemi võimalusi.

## **Mida arvestada VÕTA otsuste läbipaistvuse tagamisel?**

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine (VÕTA) võimaldab õppeaineiks või mooduliks arvestada varem tehtud tõendatud tegevust, mis katab aine/mooduli õpiväljundid. Kuigi iga VÕTA otsus on formaalselt eraldiseisev, on tähtis pidada kinni kindlatest põhimõtetest vähemalt õppekava või üksuse raames, vastasel korral on risk üliõpilaste ebavõrdseks kohtlemiseks. Seetõttu on õppekavajuhil eriti oluline läbi mõelda ja kirja panna erandit loovad VÕTA otsused. Põhimõtted võivad seisneda selles, kuidas arvestatakse varasemate koodidega või teiste kõrgkoolide analoogseid aineid, millised on printsiibid töökogemuse kasutamiseks (näiteks: õppeaine teemal töökogemus vähemalt kolm aastat, sellest vähemalt üks aasta vastutavas rollis), aga ka selles, kas või mis mahus on üksuses kokku lepitud lubada VÕTA raames arvestada järgmise õppeastme aineid, mis olid vajalikud eelmise õppeastme lõpetamiseks.

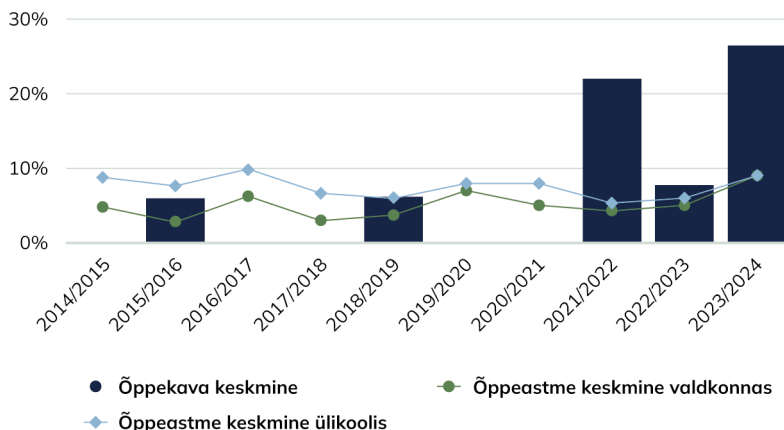
## **Mida arvestada õpirände protseduuridesse panustamisel?**

Õpirände hoogustamiseks on õppekavajuhtidel mitu võimalust: kindel kokkulepitud semester väliskõrgkoolis, mis sobib täpselt enda õppekava sisumoodulitesse (seega tõenäoliselt ei pikenda õppeaega), välismaal kohapeal ja distantsõppena õpiamps (kokku mõni nädal) õppeaine koosseisus (n-õ põimitud õpiränne, viimasel ajal tõusev trend), aga ka varasemate õpirändajate kogemuse laialdane levitamine uute õppijate seas.

Õpirände programme ja formaate on mitmeid (ERASMUS, kõrgkoolide- või tudengiorganisatsioonidevahelised lepingud jm).

## Näide õpirände võimaluste tutvustamisest

Tartu Ülikooli matemaatika bakalaureuseõppekavas saavutati õpirände oluline suurenemine järgmisel viisil. Orientatsioonikursuses „Sissejuhatus matemaatika erialasse“ on kutsutud alates 2010ndate teisest poolest igal aastal kõnelema üliõpilasi, kes on hiljuti käinud välismaal õppimas (nii semester kui ka terve programm välismaal). Suurem osa orientatsioonikursuse esinemisi videosalvestatakse ja on vaadatavad aine kodulehe kaudu avalikust veebist. Eraldi mobiilsusakent ei loodud, aga tudengitele jagatavatest näidisõppeplaanidest ilmneb, et kõige hõlpsam on minna õpirändesse viiendal semestril.



Joonis 3.5. Väljavõtte sisehindamise aruandest: Õppekaval välismaal õppinute osakaal seisuga 30.09.2024

## Mida arvestada turundustegevustesse panustamisel?

Enamasti on kõrgkoolides töö eraldi turundusspetsialistid, kuid oma õppekava turundamisel peab kaasa rääkima ka õppekavajuht, sest tema tunneb õppekava, teab, keda oodatakse õppima ja mida õppekava pakub.

Selleks, et õppekava turundamine õnnestuks, on õppekavajuhil vaja teha koostööd nii turundajate, tugitöötajate kui ka õppejõududega, kes osalevad vastuvõtuprotsessis või infotundides vm, et sõnumid oleksid ühesed ja selged, kokku oleks lepitud vastuvõtu põhimõtted, kes mille eest vastutab jne. See hõlmab mh materjalide koostamist ja personali leidmist lahtiste uste päevade jm infotundide tarvis.

Tasub ka mõelda, milliseid õppekava osasid on võimalik pakkuda täiendusõppena. Sel moel saab erialast teadlikuks laiem ring võimalikest õppijatest alates gümnasistidest ja nendest, kes konkreetsel semestril veel õppima ei pääsenud, kuni töötavate inimesteni, kes osaleksid kõigepealt mõnel koolitusel ja alles siis tuleksid näiteks magistriõppesse.

## ÕPPEKAVA SEIRE JA HINDAMINE

Õppekava seire aitab sisehindamise vahelisel perioodil jälgida kokkulepitud näitajaid ja ennetada võimalikke probleeme. Nt üliõpilaste edenemise jälgimine, et ennetada väljalangevust. Õppekava hindamine on mahukam tööloik, mis hõlmab nii õppekava sisehindamise kui ka kõrgkooli välishindamisega seonduvat. Selliste tööde hõlbustamiseks on õppekavajuhil otstarbekas pidada eraldi tabelleid (nt vilistlaste edasiõppimise või tööleasumise kohta, vastuvõtu tulemus vs. edasijõudmine/lõpetamise edukus, valikud õppekavas jne), sest hindamisküsimustele vastamisel ei tarvitse kesksete süsteemide võimalused olla piisavad.

Kuigi mitmetes administratiivsetes küsimustes on otsustamine delegeeritud õppekavajuhile, eeldab mõistlike ja mõistetavate otsusteni jõudmine koostööd: eri vaatenurkade välja selgitamist, nende arvestamist, lühi- ja pikaajaliste mõjude arvestamist. Nii vajavad mitmed administreerimisega seotud ülesanded ka olenevalt kõrgkooli reeglitest kooskõlastamist või kinnitamist õppekava nõukogus või mõnes muus otsustuskogus. Seega on administreeriva juhtimise eelduseks osapoolte kaasamine põhimõtteliste otsuste ettevalmistamisse ja rakendamisse.

**Tabel 3. Näited õppekavajuhtide administreerimisega seotud tööülesannetest (Õppekavajuhtide ülesannete kaardistus, 2025)**

### **Tallinna Tehnikaülikool**

Väljavõte õppekavajuhi ülesannete kirjeldusest:

- tellib instituutidest õpetatavad õppeained, vajadusel algatab uute õppeainete loomise /.../;
- osaleb üliõpilaste vastuvõtu protsessis;
- aitab kaasa õppekavaga seotud turundus- ja kommunikatsioonitegevustele;
- osaleb oma õppekava üliõpilaste Erasmus+ õpirändega seotud küsimuste lahendamisel ja teeb ettepanekuid sobilike partnerkõrgkoolidega lepingute sõlmimiseks.

### **Tallinna Tehnikakõrgkool**

Väljavõte õppekavajuhi ülesannete kirjeldusest:

- õppekavaga seotud aruannete koostamine, sh sise- ja välishindamiste ettevalmistamine;
- õppeprotsessi alusdokumentatsiooni korrashoiu tagamine;
- õppekaval töötavate õppejõudude töökoormuse kavandamine koostöös akadeemilise struktuuriüksuse juhiga ja selle täitmise kontroll.

### **Kaitseväe Akadeemia**

Väljavõte õppekavajuhi ülesannete kirjeldusest:

- väljaõppeplaani (VÕP) koostamises osalemine;
- õppetöö planeerimise ja läbiviimise kontrollimine;
- õppekavade õppevaraga varustatuse koordineerimine koostöös õppetoolide juhtidega;
- õppekava arendamise protsessi toetavate regulatsioonide väljatöötamine.

## Soovitused administratiivseks juhtimiseks õppekavaarenduses

- Mõtesta administratiivsete ülesannete tähendust lähtuvalt oma õppekava hetkeseisust ja vajadustest.
- Mõttele läbi eri ülesannete ja tegevuste aastaring lähtuvalt oma kõrgkooli reeglitest.
- Loo ja hoida regulaarset koostööd teiste administratiivsete ülesannete täitjatega, et tekkivatele küsimustele tõhusalt lahendusi leida.

## Kaasav juhtimine õppekavaarenduses

### Kaasava juhtimise keskmes on õppekavaga seotud otsuste läbi rääkimine ja kooskõlastamine oluliste osapooltega.

Kaasava õppekavajuhi jaoks on oluline, et dokumentides väljendatud otsused oleksid õppekava töörühmas, õppekavaga seotud õppejõudude või vajadusel ka üliõpilaste ja teiste partneritega läbi arutatud ning kõik osapooled mõistaksid otsuste mõju õppekavaga seonduvale. Nii toimub kaasamine õppekavaarenduses mitmel tasandil, nii õppekava töörühmas kui ka aruteludes huvigruppide esindajatega.

### Huvigrupid

Õppekavajuht ei tegutseda üksinda. See, keda ja milleks ta peab kaasama või kuhu olema ise kaasatud, sõltub oluliselt kõrgkoolisisesest töökorraldusest, aga ka õppekava ülesehitusest ja kaasatavast huvigrupist. Õppekava huvigrupidena saab eristada **kõrgkoolisisesid huvigruppe**, nagu näiteks kõrgkooli ja selle üksuste juhid, töötajad, kes on seotud õppekavasse kuuluvate õppeainetega. Kõrgkooli töötajate puhul sõltub kaasamise ulatus sellest, kuidas on jaotatud vastutus õppeainete eest üksuste vahel. Näiteks kui õppeaineid tellitakse teisest üksusest või mitmel õppekaval on ühine moodul või oma õppekava mooduli õppejõud. Kui õppekaval tellitakse mooduleid ja/ või aineid teiste õppekavade jaoks, on kaasamine ja regulaarsed arutelud mõeldavad. Lisaks on kõrgkooliseline huvigrupp ka üliõpilased, kelle esindajad osalevad õppekava nõukogu ja/või töörühma tegevuses.

**Kõrgkooliväliseks huvigruppideks** peetakse tööandjate esindajaid, vilistlasi, koostööpartnereid õppekava rakendamisel (näiteks praktikaasutused, külalisõppejõudude asutused), tulevasi üliõpilasi, sama valdkonna teisi kõrgkoole, uurimisrühmi jne.

Nii kõrgkoolisestest kui ka -väliste huvigruppide panus õppekavaarendusse on oluline läbi mõelda õppekava tööühma(de) moodustamisel. Seega ei pruugi õppekava tööühm koosneda ainult õppejõududest, lähtuvalt konkreetsetest arendusülesannetest on mõistlik tööühma kaasata ka teisi osapooli.

## ÕPPEKAVA DISAIN

Õppekava disainimisel on huvigruppidega suhtlemisel oluline tundma õppida tööandjate ootusi, üliõpilaste kogemusi ja õppejõudude nägemust. Kohtumised ja arutelud uue õppekava vajaduse täpsustamiseks või olemasoleva õppekava muutmiseks annavad õppekavajuhile parema ülevaate sellest, mida nõutud dokumentides kirjeldada.

### Mõtlemiseks!

Millised on sinu õppekava peamised huvigrupid? Pane need kirja.

## ÕPPEKAVA RAKENDAMINE

Õppekava rakendamisel olenevad õppekavajuhil tegevused sellest, kui keeruka õppekavaga on tegemist. Õppekavad on erialade ja valitavate moodulite arvu poolest erinevad. Nii või teisiti, õppekavajuht ei saa ise olla kõigis alamvaldkondades ega ainetes sügavuti pädev ja arvestab seetõttu oluliselt (juhtiv)õppejõudude seisukohti. Õppekavajuhil peab olema õppekaval õpetavate õppejõududega kontakt, kuid samas tuleb läbi mõelda prioriteedid, millele ja millal keskenduda. On paratamatu, et mõne aine (nt suure kuulajate arvuga ained, õppekavas otsustaval kohal olevad ained, aga ka ained, mille kohta on õppijatelt või teistelt üksustelt tulnud nurinaid jm) siseelu kohta on õppekavajuhil suurem huvi infot saada.

## Mõtlemiseks!

Millised moodulid ja ained on sinu kui õppekavajuhi jaoks praegu prioriteetsed? Miks?

### Koostöö korraldamine

Õppekava rakendamisel esile kerkivate probleemide lahendamisel on kaasamise proovikiviks olukorrad, kus õppekavade eesmärgid on erinevad (teoreetilised kontseptsioonid vs. rakendusvalmis teadmised samast aineist) või kui üksuste juhtimis- ja õpetamiskultuur on erinev. Taolistes olukordades tuleb lahendusi leida koostöö abil, mille raames peetakse eri vaatenurkade esindajate vahel ühiseid arutelusid ja sõlmitakse kokkuleppeid, kuidas ühiselt edasi minna.

Üksuseti ja kõrgkooliti on erinev, kui palju on õppekavajuhil otsustusõigust selles osas, kes mida õpetab. Valdavalt eeldatakse õppekavajuhi initsiatiivi ajutise tööjõu palkamiseks. Selge on, et õppekavajuht ja üksuse juhtkond veavad siin sama vankrit ning personaliarendus, õiglane ja mõistlik töökoormus, töötajate spetsialiteetide parim kasutamine tudengite hüvanguks on kõik fookusteemad. Õpetada võiks eeskätt see, kes asja kõige paremini oskab ja kes ise tahab õpetada; õppejõud ei peaks õpetama samal semestril liiga paljusid eri õppeaineid, kogu aeg uusi õppeaineid, aga ka mitte tülpinult vorpima rühmade kaupa samasuguste loengute doubleid. Vältida tasub kestvat töömahu ebaõiglast jaotust sama õppekoormuse juures õppejõudude vahel.

### Nõuandva kogu moodustamine ja kasutamine

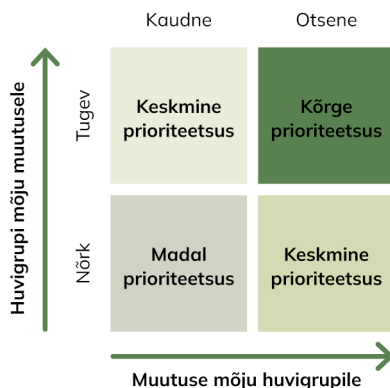
Enamasti on õppekavajuhil nõuandev kogu (programminõukogu, programminõukoda, õppekava nõukoda vms), mille koosseisu kuuluvad üliõpilaste, vilistlaste ja tööandjate esindajad. Üldjuhul saab õppekavajuht sinna ise liikmeid leida. Nõuandva kogu moodustamisel on soovitatav leida õppekava iga alamvaldkonna, eriala ja lõpetajate karjäärisuuna jaoks mõni pädev esindaja, võib-olla ka tüüpiliste jätkuõppekavade juhid, erialade korral kindlasti iga eriala kohta mõni liige.

Nõuandva kogu kompetentsi saab maksimaalselt ära kasutada just suuremate õppekavamuudatuste läbiarutamisel (sh tööandjate ja jätkuõppekavade ootuste arvestamine, info levitamise kitsaskohad vilistlaste ja üliõpilaste seas). Iga-aastaste mikromuudatuste tegemisel ja hindamisaruannete peenhäälestamisel võib osutuda probleemiks, et kõik nõukogu liikmed pole õppekorralduse nüanssidega kursis.

## ÕPPEKAVA SEIRE JA HINDAMINE

Õppekava seirel ja hindamisel on oluline roll huvigruppide regulaarsel tagasisidel. Huvigruppide tagasiside kogumisel saab kasutada erinevaid kaasamise vorme: küsitluste või fookusgrupi arutelude läbiviimine, ühiste töörühmade moodustamine jne. Valikute tegemisel tasub kaaluda huvigruppide prioriteetsust kahes mõtmes (vt joonist 3.6).

- Kas konkreetse huvigrupi esindajad saavad õppekava muutust vähesel või suuremal määral ise mõjutada?
- Kas konkreetse huvigrupi esindajad on õppekava muutusest otseselt või kaudselt ka ise mõjutatud?
- Kui huvigrupi prioriteetsus on kõrge, siis on oluline panustada nende tagasiside kogumisse kõige enam. Sobiv meetod on siin individuaalsed või grüpiintervjuud ja esindusliku osalemismääraga ankeetküsitlused. Kui tegemist on keskmise prioriteetsusega huvigrupiga, siis võib tagasiside kogumiseks valida viisid, mis ei eelda võimalikult laiapõhjalist või sügavat vaadet, näiteks huvigrupipõhised küsitlused. Kui huvigrupi prioriteetsus on madal, siis on oluline tagada, et selle huvigrupi vaade on teatud aja tagant tagasisides esindatud. Näiteks võib sel juhul kavandada sama küsitlus- või intervjuuvormi kõigile esindatud huvigruppidele.



Joonis 3.6. Huvigruppide prioriteetsuse hindamise kaart

## Kaasava juhtimise piirid

Kaasav juhtimine tagab, et õppekavaarenduses on esindatud eri huvigruppide vaated ja mõistetakse tehtud otsuste tagamaid. Ometi jääb kaasavast juhtimisest väheseks, sest üksnes aruteluvõimalusi pakkudes võivad otsused kujuneda hüplikuks, tasakaalustamatuks või vastuoluliseks.

Nii vajab kaasav juhtimine teadlikku ja suunatud ühisosa, mis kujuneb õppimise eestvedamisel.

### Mõtlemiseks!

Kuidas kaasad õppekava hindamisse üliõpilasi? Kuidas said viimati tagasisidet vilistlastelt?

#### Tabel 4. Näited õppekavajuhtide kaasava juhtimisega seotud tööülesannetest (Õppekavajuhtide ülesannete kaardistus, 2025)

##### Tallinna Ülikool

Väljavõte õppekavajuhi ülesannete kirjeldusest:

- juhib õppekava töörühma ja vastutab selle tulemuslikkuse eest, kui töörühm on moodustatud.

##### Eesti Maaülikool

Väljavõte õppekavajuhi ülesannete kirjeldusest:

- õppekava huvipoolte vajaduste ja ootuste väljaselgitamise, tulemuste analüüsi läbiviimise ja tulemuste rakendamise protsessi juhtimine/koordineerimine;
- õppekavaga seotud huvigruppide süsteemne tagasiside korje ja tulemuste analüüs.

## Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia

Väljavõte õppekavajuhi ülesannete kirjeldusest:

- jälgib õppekava toimimist ning hoiab end kursis tööandjate ootuste ja sarnaste õppekavade arenguga teistes riikides;
- analüüsib üliõpilaste, vilistlaste ja tööandjate tagasisidet õppekavale.

## Soovitused kaasavaks juhtimiseks õppekavaarenduses

- Mõttele läbi, millistes küsimustes ja millistel ajahetkedel on oluline arutada kõrgkoolisest ja -väliste huvigruppidega õppekava küsimusi. Kõiki huvigruppe ei pea kõikide küsimuste arutamiseks alati põhjalikult kaasama.
- Kõrgkoolisest huvigruppina on oluline olla regulaarses kontaktis üliõpilaste, õppejõudude ja eri tasandi töötajatega.
- Kõrgkoolivälistest huvigruppidest loo ja hoiu koostööd vilistlaste, tööandjate ja teiste oma valdkonna esindajatega.

## Õppimise eestvedamine õppekavaarenduses

Üliõpilastele õppimiseks soodsate tingimuste loomisel on vajalik, et õppekavaga seotud osapooled jagaksid sarnast arusaama õppimisest ning õpetamis- ja juhendamiseviisidest.

Haridusuuringud on näidanud, et õppimist mõjutavad positiivselt kõige enam õppimise eestvedamisega seotud tegevused (Hallinger jt, 2020; Daniëls jt, 2019). Samas on kõrgkoolides õppekavajuhtidele õppimise eestvedamine mõtteviisina võõras – juhtide arusaamades on olulisel kohal akadeemiline vabadus, õpetamise kvaliteet pole prioriteet ning ollakse rahul seniste õpetamisviisidega kõrgkoolides, fookus on teadustulemustele ja rahastusele seatud eesmärkidel (Shaked, 2020).

**Tabel 5. Näited õppekavajuhtide õppimise eestvedamisega seotud tööülesannetest (Õppekavajuhtide ülesannete kaardistus, 2025)**

### **Tallinna Tehnikakõrgkool**

Väljavõte õppekavajuhi ülesannete kirjeldusest:

- koostöös teiste õppekavade juhtide ja keskuste juhatajatega õppeainete sidususe ja õppejõududevahelise koostöö, õppetöös kasutatava õpetamismetoodika tänapäevasuse ja efektiivsuse, VÕTA rakendamise, praktika korralduse ning üliõpilaste nõustamise (õppekava ja selle läbimisega seotud küsimustes) tagamine;
- õppekaval töötava personali jätkusuutlikkuse tagamine ja arengu suunamine.

### **Tallinna Ülikool**

Väljavõte õppekavajuhi ülesannete kirjeldusest:

- vastutab õppekava visiooni ja arengu eest, tagades õppekava vastavuse heale teadustavale, riiklikele nõuetele ja käesolevale statuudile;
- kavandab ja veab eest õppekava arendustegevusi ning tagab õppekava osalemise sise- ja välishindamisel.

Lisaks rõhutatakse, et õppekavajuhtide oluline missioon on õppimise eestvedamine, kuna see toetab laiemat õppimis- ja õpetamiskultuuri muutust kõrgkoolides (Hofmeyer jt, 2015).

**Õppimise eestvedamine on juhtimisviis, mille keskmes on õppimiseks soodsate tingimuste loomine. Õppekavajuhi rollis tähendab see eesmärgistatud arutelude vedamist soovitud õppimise, õpetamis- ja juhendamiseviiside ning õpikultuuri üle.**

Õppimise eestvedamist iseloomustab kolm dimensiooni (Hallinger, 2011; Hallinger jt, 2020; Shaked, 2020), mis õppekavaarenduse konteksti ülekantuna tähendavad järgmist:

- **õppekava visiooni loomine,**
- **õpetamis- ja juhendamiseviiside suunamine,**
- **õppimist soosiva kultuuri arendamine.**

## Õppekava visiooni loomine

Õppekava visiooni loomine tähendab õppekavajuhi tegevust selgete, saavutatavate ja hinnatavate eesmärkide seadmisel üliõpilaste õppimise ja akadeemiliste tulemuste osas. On oluline, et õppekavajuht kaasaks õppekava eesmärkide kujundamisse eri osapooli, ja et õppekava rakendamisel lähtutaks ühistest väärtustest.

Õppekava avamisel on kõige kesksel kohal õppekava visiooni kujundamine, kuid erialaste sisuteemade peale mõeldes ei tohiks tähelepanuta jätta ka õppekaval õpetama hakkavate õppejõudude ühiste seisukohtade kujundamist selles osas, millisel viisil üliõpilasi õpetama ja juhendama hakatakse.

Õppekavajuhil peab olema ligikaudne ettekujutus, milline on tema õppekava positsioon haridusmaastikul: missugused on või võiksid olla sisseastujad, missuguseid lõpetajaid oleks vaja. Nii õppekaval alustajate kui ka õppekava lõpetajate profiil võib muidugi olla laialdane, aga teatud ühine tuum on vajalik.

Õppekava visiooni loomisele ja rakendamisele aitavad kaasa meeskonna rutiinid, mis annavad mitmetahulisele tegevusele kindla rütmi ja raami ning kindlustavad selle, et olulised arutelud ei unune. Õppekava meeskonna rutiini võiks kuuluda:

- õppekaval õpetavate õppejõudude ühised arutelud, näiteks korra kuus või semestris;
- tunniplaanivälised kohtumised üliõpilastega, et arutada õpingute kulgu ja üksteist toetada;
- üliõpilastelt tulnud tagasiside (nii ametlikes küsitlustes kui ka mitteametlikus suhtluses edastatud murede ja rõõmude) võrdlemine õppekava visiooniga;
- ühised arengupäevad või kogemusseminarid, kus õppejõud jagavad oma kogemusi õppe- ja hindamismeetodite katsetamisest, loetud (õpetamisasalastest) (teadus)artiklitest, külastatud konverentsidest jne.

### Mõtlemiseks!

Millised on sinu meeskonna rutiinid, mis aitavad õppekava visiooni pidevalt silme ees hoida?

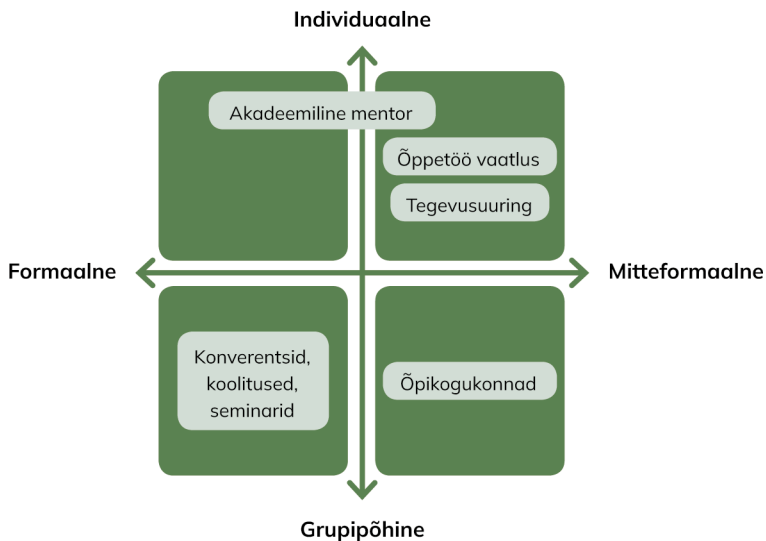
## Õpetamis- ja juhendamisiiviiside suunamine

Õpetamis- ja juhendamisiiviiside suunamine tähendab õppekavajuhi tegevusi, et koordineerida õppekaval kasutatavaid õpetamismeetodeid ja -võtteid.

Õppekavajuht on kaasamõtteleja teistele õppejõududele õpetamise ja õppimisega seotud meetodite ja ülesannete valimisel.

**Õpetamis- ja juhendamisiiviiside suunamisel** saab õppekavajuht jagada soovitusi lähtuvalt olemasolevatest võimalustest või luua ise oma meeskonnale täiendavaid võimalusi õpetamisalaste oskuste arendamiseks. Üha enam on valdav arusaam, et õppejõu professionaalne areng ei ole üksnes tema individuaalne mure või kõrgkoolijuhtide rahastusotsustest sõltuvad koolitusvõimalused. Nii on oluline ka õppekavast tulenev vaade, millest lähtuvalt saab õppekavajuht oma meeskonda kuuluvaid õppejõudusid sobivate võimaluste juurde suunata.

Õppimiskeskseks õpetamiseks on oluline toetada õppejõudu nii individuaalsel kui ka koostöisel tasandil (Karm ja Karu, 2024). Professionaalse arengu viisid võivad olla kas individuaalsed või grupipõhised, formaalsed või mitteformaalsed (vt joonist 3.7).



Joonis 3.7. Võimalused õpetamis- ja juhendamiselaseks professionaalseks arenguks

Kui suuremates kõrgkoolides pakutakse mitmeid võimalusi õpetamis- ja juhendamisoskuste arendamiseks kesksel tasandil, saab õppekavajuht anda oma õppejõududele soovitusi ning jagada infot eelkõige lähtuvalt nendest võimalustest, mis toetavad õppekava visiooni. Samas tuleb silmas pidada, et formaalsed grupipõhised võimalused, nagu koolitused ja konverentsid, on osutunud õpetamisviiside muutmisel aeganõudvateks, lisatähelepanu vajavateks ja vähetõhusateks, mistõttu võimaldavad need pigem õppejõududel oma teadlikkust tõsta ja omavahelist suhtlust elavdada. Nii on tõhususest lähtuvalt soovituslikud pigem koosõppimise võimalused õpikogukondades, ühised arendus- või tegevusuuringud ja vastastikune õppetöö vaatlemine (Karm ja Karu, 2024).

## Mõtlemiseks!

Milliseid soovitusi õpetamisalaste koolituste, seminaride ja konverentside osas oled teistele andnud?

Milliseid sündmusi oled oma meeskonnale korraldanud, et õpetamise ja juhendamisega seonduvat arendada?

## Koostöine õpetamine ja õppeainete koostöine arendamine

Õpetamisviiside arendamisele ja õppekavaarendusele aitab kõige tõhusamalt kaasa koostöine õpetamine ja õppeainete koostöine arendamine, mis hõlmab kahe või enama õppejõu eesmärgistatud koostööd õppeaine planeerimisel, läbiviimisel ja hindamisel (Karm ja Karu, 2024). Õppeainete materjalide ja sisu arendamiseks tekivad lisarahastuse taotlemise võimalused juhuslikult, seetõttu on hea, kui teostamist vajavad mõtted on kohe käepärast võtta. Arenduste tegelikuks teostamiseks (näiteks õppevideote, enesekontrollitestide vms materjalide koostamiseks) tasub kaasata õppijaid, vilistlasi ja tugitöötajaid. Enamasti on õppejõud seoses õppetööga omavahel kokku puutunud siis, kui varasemad eraldiseisvad ained on ühendatud suuremahulisemaks aineks. Paraku võib juhtuda, et selline liitmine on mehaaniline ja tegelikku koostööd aine läbiviimisel ei toimu. Koostöise õpetamise idee eeldab, et õppejõud on ühiselt läbi rääkinud aine eesmärgid, sisu ja õppematerjalid ning disaininud koos väljunditega sidusad õppe- ja hindamisülesanded. Õppekavajuhil on õppejõudude koostööle suunamises oluline roll.

## Mõtlemiseks!

Analüüsi näidet „Üliõpilastööde tagasisidestamise ühtsed põhimõtted“

Õppekavajuht kuulis kohtumisel üliõpilastega, et üliõpilaste jaoks on segadust tekitav mitmete õppejõudude viis kirjalikke töid tagasisidestada. Näiteks lisavad mõned õppejõud tööle rohkelt kommentaare, mis mõjuvad üliõpilastele demotiveerival, või lisab õppejõud tööle küsimusi, mille osas on üliõpilastele ebaselge, kas need vajavad vastamist, või kirjutab õppejõud üliõpilasgrupile ühise kokkuvõtva kirja, millest on üliõpilastel keeruline aru saada, millised sõnumid on konkreetsele üliõpilasele olulised.

Õppekava meeskonnas arutati õppejõududega, milliseid lähenemisviise tagasisidestamisel kasutatakse, ja leiti, et kasutusel on mitmeid häid näiteid, kuid kõigi koos kasutamine ühes aines on õppejõudude jaoks liiga ajamahukas ning tegelikult ei ole õppejõududele teada, millised on tõhusamad ja õppimist toetavamad tagasisidestamise viisid.

Nii otsustati oma meeskonnas läbi viia tagasisidestamisele keskenduv seminar, mida kutsuti läbi viima kõrgkoolididaktika ekspert. Seminaril jäi kõlama põhimõte, et õppimist toetab tagasiside, mis on üliõpilaste jaoks tähenduslik ja haakub nende õpieesmärkidega. Järgmisel meeskonnakoosolekul lepiti kokku, et enne kirjalike tööde esitamise tähtaega selgitavad õppejõud, millisel viisil nad tagasisidet annavad, ja suunavad üliõpilasi töödele lisama ootusi selles osas, millele soovitakse õppejõu tagasisidet saada.

Järgmisel semestril vaatasid õppejõud tagasi, kuidas kokkulepitu on toimunud. Leiti, et sageli on üliõpilaste ootus saada tagasisidet kogu töö kõigile kitsaskohtadele. Kui meenutati seminari sõnumeid, siis mõisteti, et üliõpilaste ootused tagasisidele on jäänud üldsõnaliseks, kuna õppeaine õpiväljunditest ja tööde hindamiskriteeriumitest ei ole saanud üliõpilastele tähenduslikke õpieesmärke. Õppejõud otsustasid, et edaspidi proovitakse ka eri viise, kuidas õpieesmärke seada.

Milliseid võimalusi õpetamisviiside suunamiseks kasutati?

Kas a) formaalset grupipõhist, b) informaalset grupipõhist, c) informaalset individuaalset või d) formaalset individuaalset?

Vali kõik sobivad võimalused.

Õiged vastused on formaalne grupipõhine ja informaalne grupipõhine.

## Õppimist soosiva kultuuri loomine

Õppimist soosiva kultuuri loomine tähendab õppekavajuhi tegevusi õppimisega seotud kõrgete standardite ja ootuste loomisel ja säilitamisel. Õppekavajuhid vastutavad, et kõrgkooli ja üksuse tasandil kujuneks õppimist ja õpetamist väärtustav organisatsioonikultuur (Marshall jt, 2011). Õpikultuur mõjutab üliõpilaste õppimist ja õppejõudude õpetamisviiside valikuid ning see kujuneb lähtuvalt kõrgkoolis kehtivatest normidest ja reeglitest ning sotsiaalsetest tavadest (Karm ja Karu, 2024). Õppekavajuht saab seda kõige otsesemalt mõjutada oma õppekavaga lähemalt seotud isikute kaudu.

Õppekava rakendamisel tekivad õppejõududel mitmesugused küsimused, kus õppekavajuht on küsimuste lahendaja või **edasisuunaja**. Olgu siis tegu didaktilise, õppekorraldusliku või tehnilise küsimusega „Mida peaks nüüd tegema?“ või „Kas midagi annab veel ette võtta?“, esmalt pöörduakse õppekavajuhi poole. Siin tulevad kasuks varasem kogemus ning teiste õppekavade toimimise, õppekorralduse ja tehnoloogia tundmine. Oluline on teadvustada, et selliselt kujuneb õppekava iseloomustav õpikultuur. Igapäevases õppekavaga seotud suhtluses peaks järgima neid väärtusi ja põhimõtteid, mis on varasemalt ühistes aruteludes koosolekul või arenguseminaridel kokku lepitud.

**Õppimist soosiv kultuur eeldab austavat suhtumist.** Õppekavajuht asub selgelt õppijate ja õppejõudude vahel ning seetõttu peab ta mõistma mõlema osapoolte vaatenurki. Probleemide lahendamisel tasub jääda rahulikuks ja osapoolte väiteid võimalusel kontrollida, eriti kui tulemuseks on otsus kellegi kohta. Fookus tuleb hoida sellel, et õppijatel oleksid õppimisvõimalused tagatud, sealjuures latti alandamata. Õppekavajuhi suhtumine õppejõududesse ja õppijatesse peab olema lugupidav. Samas peab tal olema julgust tõsiste probleemide korral viia asi üksuse juhtkonnani või kõrgemalegi.

Üliõpilaste õppimiskultuuri kujundamisel vajavad õppekavajuhi teravamad tähelepanu erinevad kriitilised ajahetked. Selline aeg on näiteks **keskkoolist kõrgkooli üleminek**, mil õppekavajuhi roll on toetada õppijate iseseisvuse arendamist. Võrreldes üldharidusega suureneb kõrgkoolis üliõpilaste iseseisva tegutsemise määr, näiteks eeskätt suhtlus õppeainete õppejõududega, õppekava valikute tegemine, õppekorraldusega seotud avaldused jm.

Teiseks kriitiliseks ajahetkeks võib **kõrgkoolist väljalangevuse riski seisukohast kujuneda ülikooliõpingute esimene semester ja teise semestri lõpp**. Õppekavajuht saab üliõpilaste õppimisele kaasa aidata, katsetades ja soovitades erinevaid formaate õppimiseks ja infokorjeks (õpingid, kursusejuhendajad). On neid, kellele tasub õpingute algusest alates reklaamida kohe täiendavaid õppeaineid (sest 30 EAP-st semestris jääb väheseks),

jagada infot erialaste konkursside, tööseminaride ja konverentside kohta. Teistele üliõpilastele peab õppekavajuht olema valmis soovitama õigeid hetki akadeemilise puhkuse võtmiseks, eksmatrikuleerumiseks, ekstern- või täiendusõppeks või õppekava vahetuseks koos seni õpitud materjali maksimaalse ärakasutamiseks.

## Mõtlemiseks!

Millised on kriitilised ajahetked sinu õppekavas?

Õppekavajuht **ei ole** õppijate toetamises **üks**. Saab kasutada nii tuutorite (mõni vanema kursuse õppija terve rühma suhtes) kui ka mentorite (üks ühele või üks mitmele, mentoriks võib olla ka vanema kursuse õppija, kraadiõppur või õppejõud) võimalusi. Enamasti on õppekavajuhi töö sellised võimalused algatada või toimimas hoida.

Õppimiskultuuri soodustamiseks, õppijate paremaks tundmiseks, infovahetuseks, eriala populariseerimiseks ja õppijate motivatsiooni tõstmiseks on soovitatav, et õppekavajuht koordineeriks **orientatsioonikursust** ning viiks läbi erinevaid tegevusi, mis toetavad seotusetunde tekkimist.

Formaadi kujundamiseks on mitmesuguseid võimalusi: kas kursus korraldatakse kogu üksuse ulatuses ürituste sarjana, esimesel semestril iganädalase kursusena ainult selle õppekava jaoks või läbivalt kogu õppeaja jooksul. Sedasorti sündmused on hea võimalus, et õppijad omavahel **tutvuksid** (ja tutvuksid ka mentorite-tuutoritega), koostaksid oma esialgse õppeplaani, kohtuksid vanemate kursuste tudengite, vilistlaste (nähtavad karjääriperspektiivid!), õppejõudude (motivatsioon tulevikus vastava suuna aineid õppida) ja teadlastega (lõputöö juhendaja leidmine, edasiõppimise suund).

Õppekavajuht on võtmetähtsusega isik, kellel on terviklik vaade õppekavale ja selle arengule. On välja toodud, et õppekavajuht on teiste akadeemiliste juhtide seas kõrgelt hinnatud, kuna just tema aitab keerulisi kvaliteedinõudeid praktilisse õppetegevusse integreerida (Debowski, 2012). Lisaks on õppekavajuhtidel oluline sotsiaalne eestvedamisroll, mis seisneb õppejõudude kaasamises ühiste eesmärkide saavutamisse ja õppekava arendamisse, tuues kaasa positiivseid muutusi õppetöös (Delbert ja Jacobs, 2021). Õppekavaarenduse ladusaks toimimiseks on oluline, et õppekavajuht täidaks tasakaalustatult nii administratiivseid, kaasavaid kui ka õppimise eestvedamisega seotud ülesandeid.

## Soovitused õppimise eestvedamiseks õppekavaarenduses

- Hoida õppekava visiooni pidevalt oma meeskonna ja võtmepartnerite jaoks pildil. Oluline on, et õppekava visioon elaks – visioon peaks käivitama arutelud praktiliste küsimuste üle või nendega seostuma.
- Loo oma meeskonnale võimalused mõtestada õppimise ja õpetamisega seotud küsimusi. Ühiste arusaamade ja õppekavale iseloomulike õpetamisviiside kujundamiseks tasub seda teha regulaarselt oma meeskonna kohtumistel.
- Mõtle läbi, millised on üliõpilaste jaoks kriitilised ajahetked õppekava läbimisel, ja hinda, kas nendel hetkedel on üliõpilastel toetus õppimiseks olemas.

## Kokkuvõtvad sõnumid

- Õppekava koostöine arendus eeldab eestvedajat, kellel on õppekavast terviklik nägemus ning kes käivitab meeskonna õppekaval õpetavatest õppejõududest ja teistest võtmeisikutest.
- Õppekavaarendus on pidev protsess, millel ei ole lõpp-punkti. Õppekava parendamise katkematu tsükkel seob õppekava disaini, rakendamise ning seire ja hindamise tervikuks.
- Jälgi administratiivseks juhtimiseks olulisi tähtaegasid ja regulatsioone. Nii oskad õppijaid ja õppejõudusid õigel hetkel toetada.
- Kujunda kõrgkoolisestest ja -välisest huvigruppidega koostöösuhted, et saada õppekava disainiks, rakendamiseks ja hindamiseks vajalikku sisendit.
- Õppekava visiooni suunas liikumiseks loo oma meeskonnale rutiinid, et olulisteks aruteludeks oleks aega.
- Õpetamis- ja juhendamiseviiside suunamiseks jaga oma meeskonnale soovitusi kõrgkooli pakutavatest võimalustest ning loo täiendavad võimalused lähtuvalt oma õppekava vajadustest.
- Märka, millist õppimis- ja õpetamiskultuuri kogevad õppijad, ning ole selle ümberkujundamisel teadlik, et õppimine oleks soositud.
- Väärtusta võimalust näha kõrgkooli õppimise ja õpetamise protsessi üliõpilaste vaate abil ning kujundada sellest rikastav õpiteekond.

## 4. NÄITED

---

Selles peatükis toome mõningad näited, mis ilmestavad eelmistes peatükkides räägitut. Nende seas on horisontaalse ja vertikaalse sidususe näiteid. Pakume mõned variandid, kuidas ainekava üles ehitada. Viimaks toome mõned näited õppekava protsessi eestvedamisest.

### **Kõik näited tulevad hoiatusega, et õppeasutused on erinevad ja ka näited ise on arengus. Ükski neist pole lõplik ja täiuslik.**

Seepärast on näited esitatud QR-koodina, mis viib veebijuhendmaterjalini, mida saame hõlpsasti täiendada. Loodame, et näiteid nähes saab selgemaks, lausa nähtavaks, mida me eelmises kolmes peatükis oleme proovinud selgitada. Inspireeritud tutvumist!

Sellest peatükist leiad:

- kvaliteetse õppekava tunnused,
- õppekava näited,
- ainekava näited,
- õppekavaarenduse protsessi ja eestvedamise näidised.

Õppekava arendamisel on suur abi analüütilistest töövahenditest, mis aitavad hinnata sisemist sidusust ja vastavust õppekavaväliste standarditele. Terve õppekava puhul on analüüsivahendite kasutamisest eriti palju abi, kuna tegu on suuremahulise ja seetõttu raskemalt hoomatava tervikuga. Selle peatüki näited puudutavad eelkõige kavandatud õppekava. Loodame, et saate nendest näidetest ideid, mida oma õppekavades kohandada ja kasutada.



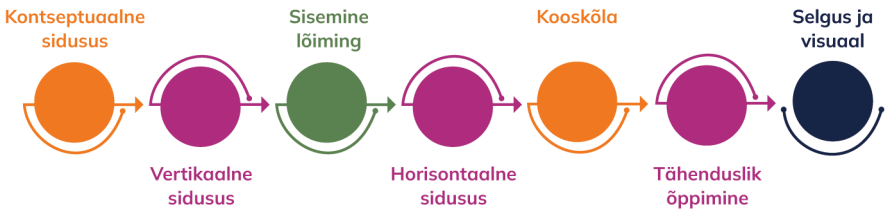
Veebijuhendmaterjali peatükist 4 leiate kõik järgnevalt kirjeldatud näited ja näidised.

# 4.1. Kvaliteetse õppekava tunnused

## Mõtlemiseks!

Milline on sinu meelest kvaliteetne õppekava? Võid mälu värskendada eelmiste peatükkidele pilku heites.

Enne analüüsimudelite ja näidete juurde liikumist toome mõned kriteeriumid, mille poole tasub püüelda. Nende järgi võib ära tunda **kvaliteetse kavandatud õppekava** või selle osa (vt joonist 4.1).



Joonis 4.1. Kvaliteetse õppekava tunnused

## Kontseptuaalne sidusus

See tähendab, et terve õppekava lähtub kokkulepitud, ideaalis visioonina nähtavaks tehtud ühisest arusaamast.

## Vertikaalne sidusus

See tähendab, et suuremal üldistustasemel (õppekava, moodulid) kirjeldatud õpiväljundid ilmnevad detailsemalt õppeainete õpiväljundites. Õppekava on sidus juhul, kui õppeainete ja moodulite õpiväljundeid üldistades saab kokku õppekava õpiväljundid.

## Sisemine lõiming

See tähendab, et kasutatakse mooduleid, õppeaineid, üldpädevusi või muid õppekava osasid omavahel lõimivaid võtteid. Üks võimalus on probleemipõhiselt üles ehitatud ja selles õpitut lõimivad moodulid, teine võimalus on projektid, milles on vaja kasutada eri õppeainetes õpitut, kolmandana on läbi õppekava jooksvad kokku lepitud üldpädevused. Võimalusi on veel.

## Horisontaalne sidusus

See tähendab peamiselt, et õppeainete õpiväljundid, hindamine, õppeprotsess ehk õppemeetodid ja õpisisu ning kasutada olev aeg ehk õppemaht on omavahel loogiliselt ja sisuliselt seotud.

## Kooskõla

See tähendab kooskõla kõrgharidusstandardi ja muude regulatsioonidega. Seda aitavad hinnata erinevad maatrikstabelid ja muud analüüsivahendid.

## Tähenduslik õppimine

See tähendab, et õppekava arvestab tähendusliku ja sügava õppimise seaduspärasustega (vt ptk 1).

## Selgus ja visuaal

See tähendab, et õppekavadokumendile lisaks soovitame kasutada selle skemaatilis-pildilist esitamist, et tagada arusaadavus õppijatele ja õppejõududele, kes panustavad õppekavasse.

## 4.2. Õppekava näited

Õppekavade puhul oleme toonud mõned näited sidususe analüüsimiseks. Nagu õppekavad ise, on ka need näited jätkuvas arengus ja seepärast soovime neid kasutada pigem vormiliste lahenduste inspiratsioonina.

### Sidususe näited

Vaata veebjuhendmaterjali peatükist 4.2 sidususe näiteid, mis illustreerivad, kuidas erinevad moodulid panustavad õppekava õpiväljundite saavutamisse.

### Õpiväljundite võrdlus kõrgharidusstandardiga

Uue õppekava avamisel või suuremahuliste muudatuste tegemiseks olemasolevas õppekavas tuleb kõrgkoolidel Haridus- ja Teadusministeeriumile esitada võrdlustabel, milles on näidatud, kuidas õppekava õpiväljundid vastavad kõrgharidusstandardi lisa 1 õpiväljunditele. Kusjuures sedalaadi võrdlust tasub ette võtta ka siis, kui otsest välist nõudmist ei ole. Veebjuhendmaterjalis on toodud mitmeid näiteid, kuidas sedasorti analüüsi teha. Erinevad näited illustreerivad tõdemust, et selleks pole ühte ja ainuõiget vormi. Lisaks selgub, et bakalaureusetaseme kirjeldusi ei pea magistritasemel enam dubleerima.

### Üldpädevuste sidususe näited

Veebjuhendmaterjalis toodud näited on pärit Tallinna Ülikooli sotsiaalkaitse valdkonnast. Näited on toodud õppekavade üldpädevuste väljavalimise kohta, kus kooli soovituslikust loetelust otsustati ühiselt esile tõsta mõned, arvestades ka erisustega bakalaureuse- ja magistriõppe vahel. Teine näide on üks võimalik viis analüüsida, kas üldpädevused ikka õppetöösse jõuavad. Teises näites on üldpädevusi veidi rohkem kui ühes õppekavas mõistlik, aga tabel, mis kahte õppeainet kirjeldab, väärrib sellegipoolest järele proovimist.

## 4.3. Ainekava näidised

Igal õppeasutusel on veidi omamoodi ainekava vorm. Veebijuhendmaterjalist leiad näidised. Eriline on nende juures see, et hindamine tuleb enne õppeprotsessi kirjeldust. Ühes näidises on välja toodud ja hindamisse lõimitud ka üldpädevused. Nagu eespool öeldud, pole needki näiteid täiuslikud, vaid pigem mõeldud mõtete liikuma panija ja ideede ärgitajana.

## 4.4. Õppekavaarenduse protsessi ja eestvedamise näidised

Käesolevast alateemast leiad kahte sorti materjale. Esimeses pooles on kokkuvõtte „Uuri, kujutle, leia lahendusi ja rakenda“ õppekavaarenduse mudelist ja kaks õppekava arendamise protsessi näidist rakenduskõrgkoolidest: Tartu Tervishoiu Kõrgkoolist ja Kõrgemast Usuteadlikust Seminarist. Teises pooles on intervjuud õppekavasid arendavate juhtidega Tallinna Tehnikaülikoolist, Estonian Business Schoolist ja Tartu Tervishoiu Kõrgkoolist.

### Õppekava arendamise mudel „Uuri, kujutle, leia lahendusi ja rakenda“

Järgnevalt tutvustame ühte õppekava arendamise mudelit, mis jätab ruumi loovusele ja aega arendamisele. See on koostatud artikli „Inquire, Imagine, Innovate: A Scholarly Approach to Curriculum Practice“ (Yeo jt, 2019) põhjal, kust on võimalik teema kohta põhjalikumalt lugeda.

Mudel koosneb neljast osast: uuri, kujutle, leia lahendusi ja rakenda. Järgnevalt peatume neil osadel lühidalt.



Joonis 4.2. Õppekava arendamise mudel „Uri, kujutle, leia lahendus ja rakenda“ (koostatud Yeo jt, 2019 põhjal)

## Uri

„**Uri**“ (ingl *inquire*) faas on kõige pikem, võrreldes teiste faasidega tihti koguni kaks korda pikem. See on **info kogumise** ja olemasoleva õppekava **analüüsimise** faas. Siin kaasatakse kõiki olulisi **huvigruppe**, selleks et defineerida põhiküsimusi ja sõnastada, mis toimib hästi. Huvigruppideks on kindlasti **üliõpilased, õppejõud ja tööandjad**. Lisaks uuritakse selles faasis erialast ja didaktilist **kirjandust**.

Uurimise faasis kasutatavaid meetodeid on mitmeid:

- küsitlused,
- fookusgrupid,
- intervjuud.

Individaalseid intervjuusid sobib kombineerida ka rohkemate osalejatega grupivestlustega. Autorid soovitavad tavapärase SWOT-analüüsi asemel kasutada kohandatud SWOC-meetodit, asendades viimase faasi, „ohud“ (ingl *threats*) faasiga „probleemid“ (ingl *challenges*).

Üheks tõhusaks meetodiks on õppekava kaardistamine (ingl *curriculum mapping*), kus kasutatakse erinevaid visuaalseid analüüsvahendeid. Suuremate kaardistuste tegemiseks panevad õppejõud tavaliselt kokku oma õppeainete analüüsi, mida siis koondatakse ja kõrvutatakse.

Kogu selle protsessi käigus tulevad selgemalt esile õppekava arendamise võtmeteemad ja peamised vajadused. Selle faasi oluline kõrvalprodukt on huvigruppide kaasatuse suurendamine õppekava arendamisel.

„Uuri“ faasi juures on tähtis, et siit ei tohi kiirustada kohe järeldusi ja muudatusi tegema. Muidugi võib koguda ka ettepanekuid, aga need pannakse mõneks ajaks seisma, et vajaliku muutuse fookus ja tuum selgineksid.

## Kujutle

„**Kujutle**“ (ingl *imagine*) faas võimaldab arendajatel vaadata õppekava valgelt lehelt, astudes välja distsipliini ja organisatsiooni raamist ning küsida: „*Millised on võimalused?*“

Selle faasi eesmärk on koguda võimalikult palju loovaid ideid potentsiaalseteks lahendusteks, raamistikeks ja struktuurideks, lõiminguteks ja õpetamisviisideks. Lähtekoht on „uuri“ faasis esile tulnud probleemid.

Meetodina kasutatakse siin **loovat ajurünnakut**, milles ei anta pakutule hinnanguid. Kasutada võib valget tahvlit, jagatud digitaalseid dokumente, omaette tehtavat reflekteerivat kirjutamist. Küsimused, millele otsitakse vastust, võivad näiteks olla:

- *Mis üllatas sind kogutud andmete juures kõige enam?*
- *Kuidas see aitab meil mõista probleemi olemust?*

Nende „kujutle“ faasi tegevuste puhul tekib oht hakata ideid struktureerima, prioriseerima ja lahendama. Aga selleks on aeg alles järgmises faasis.

## Leia lahendusi

„**Leia lahendusi**“ (ingl *innovate*) on kolmas faas, mis integreerib kaks eelmist. Selle faasi peamine eesmärk on tuua kokku pakutud ideed, pedagoogilised lähenemisviisid, selleks et ületada sõnastatud ja seTitatud piirangud.

Faasi võtmetegevus on kogutud ideedest parima osa **välja valimine**, **integreerimine** ja **rakendamine**, selleks et ellu viia tähenduslik pedagoogiline muutus. Selle käigus tuleb võtta aega aruteludele, et tulemuseks oleks võimalikult suur konsensus ja ühine arusaam. Selline ühine tegevus aitab tagada ka kavandatu elluviimiseks vajalikke tegevusi ja toime tulla muudatustega kaasneva ülemineku ebamugavusega.

## Rakenda

Neile kolmele faasile – uuri, kujutle ja leia lahendusi pakuvad autorid artikli lõpuosas juurde neljanda faasi: „**rakenda**“ (ingl *implement*).

See teeb planeerimisprotsessi täielikuks ja seob õppekava elutsükli terviklikuks. Kui õppekava on rakendatud üks või kaks tsükli, tasub protsessi esimese faasi juurde tagasi tulla ja hinnata, kas ülesanded, millele otsiti vastuseid, ning probleemid, mis vajasis lahendust, on kadunud.

## Õppekavaarenduse protsess Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis

Tartu Tervishoiu Kõrgkooli kõrgkooliülese õppekavade arendamise käimapanevaks jõuks olid nii kõrgkoolisisesed kui ka kõrgkoolivälised vajadused. Kuigi kõiki õppekavasid arendatakse ja hinnatakse pidevalt, algatati arengukava eesmärgi saavutamiseks 2022. aastal süsteemne õppekavadeülene koostöö.

### **Kõrgkooli seest tulenevad vajadused:**

- omavaheliste teadmiste ja kogemuste jagamine ning ühisosa kokkuleppimine nii kõrgkoolisisesest õppekavade vahel kui ka TÜ arstiteaduse õppekavaga;
- õppekavadeülese regulaarse koostöö toetamine;
- arengukava eesmärgina sõnastatud üldpädevuste arendamise vajadus, lõiming õpiväljundite, üldainete ja erialaõppega;
- tõenduspõhisuse saavutamiseks ja õppekavade arendajate enesetäiendamiseks koolitustel osalemine;
- koostöö teiste kõrgkoolidega teadmiste ja kogemuste jagamiseks ning ressursside kokkuhoidmiseks.

### **Ühiskonna ehk kõrgkooliväline vajadus:**

- tööandjate ootused;
- kõrghariduses toimuvad muudatused, nt kõrgharidusstandardi õpiväljundite ja institutsionaalse akrediteerimisega seotud muudatuste sisseviimine õppekavadesse.

## Mis oli Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis 2025. aasta kevadeks tehtud?

- Kõrgkooliülene üldpädevuste kaardistamine (lõppes 2024. a);
- kaks integreeritud rahvusvahelist magistriõppekava;
- õppearenduskeskuse ja õppearendusjuhi ametikoha loomine õppekavadeülese regulaarse koostöö toetamiseks;
- kõrghariduse õppekavade hetkeseisu kokkuvõttev (SWOT) analüüs;
- erialadeülese õppekava tööühma moodustamine, regulaarsed arutelud õppekavadeülese ühisosa ja õppekava vormi kokkuleppimiseks ning õppekavaüleste koostöökohtade leidmiseks;
- TÜ arstiteaduse õppekavaga koostöös seminari läbiviimine huvirühmadelt sisendi saamiseks, mida toetas KVARA programm; seminaril osalesid tööandjate ja erialalitute ning poliitikakujundajate esindajad.

## Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis toimuvad teised arendusprotsessid

Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis toimuvad teised arendusprotsessid, mis toetavad ka õppekavade arendamist:

- igakuised regulaarsed grupivanemate kohtumised ettepanekute saamiseks üliõpilastelt;
- kõrgkooliülene põhiprotsesside kaardistamine.

## Õppekavaarenduse protsess väikeses kõrgkoolis

### Õppekava arendamine Kõrgemas Usuteaduslikus Seminaris

Tasemeõppe õppekavade arendamine on mitmekesine ja keerukas protsess, mille läbiviimise põhisammud on allpool kirja pandud. Õppekava osasid ehk õppeaineid arendatakse õppeainete tasemel pidevalt, küsides nende kohta alati peale lõppemist tagasisidet. Suuremad arendused toimuvad siis, kui selleks on vajadus, aga vähemalt iga 7–8 aasta järel.

## Õppekava arendamise protsess

Kui on selge, et ette tuleb võtta põhjalikum õppekavade ülevaatamise ja parendamise protsess, läbitakse järgnevad sammud:

1. info koondamine kogutud tagasisidest õppekava kohta (kogutakse regulaarselt kõigilt huvigrupidelt);
2. küsimustikud üliõpilastele ja õppejõududele õppekava (ja õppekorralduse) kohta tagasiside saamiseks;
3. lisainfo otsimine loovate lahenduste leidmiseks rahvusvaheliselt ja kirjandusest;
4. õppekava mustandversiooni koostamine väiksemas töörühmas;
5. õppekava analüüsimine võrdluses standardite, raamistike ja muude regulatsioonidega, sh kasutades õppekava sidususe analüüsi;
6. õppekava mustandi saatmine huvigruppidele ülevaatamiseks ja täienduste tegemiseks;
7. kohtumised (virtuaalselt) õppekava mustandi läbirääkimiseks erinevate huvigruppidega – õppekava meeskond, laiendatud kogu õppejõude, üliõpilased, kooli nõukogu liikmed, vajadusel kutseorganisatsioonide esindajad;
8. õppekava mustandi korrigeerimine kogutud ja läbi räägitud ettepanekute põhjal;
9. õppekava viimine kinnitamiseks kooli nõukokku ja sealt omaniku ehk EKB liidu vanematekogusse ehk juhtorganisse;
10. õppekava vormistamine koos seletuskirjaga, selle saatmine HTM-i muudatuste tegemiseks;
11. uue õppekava presenteerimine peale HTM-i kinnitamist;
12. õppekava esmase jaotusplaani tegemine aastate lõikes ja selle rakendamine;
13. uus analüüs pärast esimest aastat ja pärast õppekava esimest korda lõpuni rakendamist.

Õppekava arendamise protsessi algatab tavaliselt rektor, kuid protsessi korraldusliku eestvedamise eest vastutab õppejuht, kaasates arendusjuhi ja juhtõpetajad.

Sõltuvalt võimalustest võtab õppekava arendusprotsess aega 2–3 kuud, vajadusel enam.

## Info kogumise viisid õppekava arendamiseks

Õppekava puudutava info hulka käivad kooli missioon ja visioon, identiteedilause ja arengukava. Lisaks tuleb arvestada võimalike kutsestandardite, kõrgharidusstandardi ja selle lisade ning kvalifikatsiooniraamistikuga.

Infot toimivate õppekavade kohta kogutakse pidevalt vastavalt kvaliteedikindlustussüsteemile. Selle tagasiside kaudu saadakse õppekava puudutavat infot üksikute õppeainete, õppejõudude, õppijate, lõpetajate ja vilistlaste käest.

- Lisaks kogutakse infot suulistest ja kirjalikest spontaansetest arvamusalaldustest, mis tulevad individuaalsete vestluste, mentorgruppides räägitu ja vahel ka selle kaudu, kui mõni asi ei toimi ja sellest juttu tuleb.
- Teadlikud konkreetsed küsimused. Näiteks otsides parimaid õppekava ülesehitamise praktikaid rahvusvaheliselt või lugedes vastavat kirjandust (raamatuid või juhendmaterjale) või küsides nõu konkreetsete inimeste käest.

## Intervjuud õppekavasid arendavate juhtidega



### Intervjuu Tallinna Tehnikaülikooli õppekavajuhiga

Vaata videost intervjuud Tallinna Tehnikaülikooli kahe õppekava juhi Katrin Arvolaga. Intervjuus käsitletakse eestvedamist ja õppimisest lähtumist õppekavaarenduses.



### **Intervjuu Estonian Business Schooli õppekavajuhiga**

Vaata videolõikudest intervjuud Estonian Business Schooli mõjuettevõtluse õppekava juhi Marge Täksiga. Intervjuudes käsitletakse õppekava ülesehitust, sidususe loomist ja arendustegevusi.



### **Intervjuu Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õppearendusjuhiga**

Vaata videost intervjuud Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õppearendusjuhi Juta Jaaniga. Intervjuus käsitletakse õppekavade arendusprotsessi ja selle põhjuseid kõrgkoolis.



### **Intervjuu Tartu Tervishoiu Kõrgkooli füsioterapia õppekava juhtivlektoriga**

Vaata videost intervjuud Tartu Tervishoiu Kõrgkooli juhtivlektori Eva Mengeliga. Intervjuus käsitletakse õppekava arendusprotsessi ja selle samme.

# KASUTATUD ALLIKAD

---

- Aguilar, E. (2023). *Meeskonna arengu juhtimise kunst*. Haridus- ja Noorteamet.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Complete Edition. New York: Longman.
- Arenguseire Keskus. (2022). *Kõrghariduse tulevik. Arengusuundumused aastani 2035. Raport*. Tallinn: Arenguseire Keskus.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barnett, R., & Coate, K. (2004). *Engaging the curriculum*. McGraw-Hill Education.
- Bialik, G., & Merhav, O. (2020). Identity or identical? Schools vision statements comparative content analysis: The Israeli case. *Leadership and Policy in Schools*, 19(3), 444–461. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1585549>
- Blackmore, P., & Kandiko, C. B. (2012). *Strategic curriculum change in universities: Global trends*. Taylor & Francis Group.
- Biggs, J., & Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Bradley, L. H., Meyers, M., & Curtis, S. (2017). *Curriculum leadership: Beyond boilerplate standards*. Second Edition. Rowman & Littlefield Publishing Group, Incorporated.
- Chi, M. T., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., ... & Yaghmourian, D. L. (2018). Translating the ICAP theory of cognitive engagement into practice. *Cognitive science*, 42(6), 1777–1832. <https://doi.org/10.1111/cogs.12626>
- Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>

- Debowski, S. (2012). Leading higher education teaching, learning, and innovation. In J. E. Groccia, M. A. Alsudairi, W. Buskist (Eds.) *Leading higher education teaching, learning, and innovation* (pp. 251–266). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412996891.n17>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Delbert, T. M., & Jacobs, K. (2021). Best practices in leadership curriculum development: A case study of a curriculum designed to foster authentic leadership skills in graduate students. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 21(2), 166–183. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i2.4126>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Efkliides, A., & Schwartz, B. L. (2024). Revisiting the metacognitive and affective model of self-regulated learning: Origins, development, and future directions. *Educational Psychology Review*, 36(61). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09896-9>
- European Higher Education Area. (2024). *Social dimension*. EHEA
- Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269–284. <https://doi.org/10.1080/03075070600680521>
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum leadership: Development and implementation*. SAGE Publications.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–287.
- Hadjianastasis, M. (2017). Learning outcomes in higher education: Assumptions, positions and the views of early-career staff in the UK system. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2250–2266. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1141402>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). „Are principals instructional leaders yet?“ A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629–1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Hardiman, M. M. (2012). Informing pedagogy through the brain-targeted teaching model. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 13(1), 11–16. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v13i1.354>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*.

Hofmeyer, A., Sheingold, B. H., Klopper, H. C., & Warland, J. (2015). Leadership in learning and teaching in higher education: Perspectives of academics in non-formal leadership roles. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(3), 181–192.

<https://doi.org/10.19030/cier.v8i3.9348>

Hubball, H., Pearson, M. L., & Clarke, A. (2013). SoTL inquiry in broader curricular and institutional contexts: Theoretical underpinnings and emerging trends. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 41–57. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.41>

Karm, M., & Karu, K. (2024). Õpetamise mõtestamine kõrgkooli õpikultuuris. In K. Aava, K. Karu, K. Niglas & K. Vanari (Eds.), *Õppejõud koostöiselt õpetamist uurimas ja arendamas* (pp. 11–24). Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Kickbusch, I., Pelikan, J. M., Apfel, F., & Tsouros, A. D. (Eds.). (2013). *Health literacy: The solid facts*. WHO Regional Office for Europe.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.

[https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)

Krull, E. (2020). *Õppekava koostamise lähtealused: Teooria ja praktika*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kõrgharidusstandard. (13.06.2024). Riigi Teataja I.

Lee, A., & Nie, Y. (2013). Development and validation of the school leader empowering behaviours (SLEB) scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22, 485–495.

<https://doi.org/10.1007/s40299-012-0047-8>

Leemet, A., & Ungro, A. (2022). *Tööelu üldoskused: liigitus ja vajadused. Lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda.

Marsch, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*, (4th ed.). Merrill Prentice Hall.

Marshall, S. J., Orrell, J., Cameron, A., Bosanquet, A., & Thomas, S. (2011). Leading and managing learning and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 87–103. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512631>

Menekse, M., Stump, G., Krause, S., & Chi, M. T. H. (2013). Differentiated overt learning activities for effective instruction in engineering classrooms. *Journal of Engineering Education*, 102, 346–374. <https://doi.org/10.1002/jee.20021>

Munna, A. S. (2021). Instructional leadership and role of module leaders. *International Journal of Educational Reform*, 32(1), 38–54. <https://doi.org/10.1177/10567879211104232>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259–267. <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>
- OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. TALIS. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*.
- O'Neill, G., & Murphy, F. (2010). *Guide to taxonomies of learning*. UCD Teaching and Learning Resources. UCD Dublin.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pilli, E., & Rimmel, M. (2024). Theological education and mission in Estonia: Dialogue in theory and practice. *Journal of European Baptist Studies*, 24(2), 25–54. <https://doi.org/10.25782/jeb.v24i2.1320>
- Pilli, E., & Truusa, T.-T. (2021). *Assessment in professional military education*. Baltic Defense College.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Robley, W., Whittle, S., Murdoch-Eaton, D. (2005). Mapping generic skills curricula: A recommended methodology. *Journal of Further and Higher Education*, 29(3), 221–231. <https://doi.org/10.1080/03098770500166801>
- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., & Vanari, K. (2009). *Õppekava arendamise juhendmaterjal*. Sihtasutus Archimedes.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1155>
- Shaked, H. (2020). Instructional leadership in higher education: The case of Israel. *Higher Education Quarterly*, 75(2), 212–226. <https://doi.org/10.1111/hequ.12274>

Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12, 80. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>

Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>

Vanari, K. (2024). Kuidas tagab õppekavajuht õppekava sidusust hajusas koostöös? In K. Aava, K. Karu, K. Niglas & K. Vanari (Eds.), *Õppejõud koostöiselt õpetamist uurimas ja arendamas* (pp. 105–132). Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Vanari, K., & Povilaitis, K. (2024). Praktikaarendus kõrgkoolides: Mida ja kuidas muuta? *Estonian Journal of Education*, 12(1), 148–175. <https://doi.org/10.12697/eha.2024.12.1.07>

Wilson, D. D. (2011). Applying mass customization concepts to core courses: Increasing student-centered customization and enabling cross-functional integration. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(1), 81–99. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2010.00293.x>

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Greaesser (Eds.), *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practices* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Woods, A., Luke, A., & Weir, K. (2010). Curriculum and syllabus design. *International Encyclopedia of Education. Third Edition*, 362–367. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044489-4.7.00058-0>

World Health Organization. (WHO). (2021). *Health literacy development for the prevention and control of noncommunicable diseases, Volume 1*. World Health Organization.

Õppekavajuhtide ülesannete kaardistus. (2025). Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur, väljundipõhise õppe juhendmaterjali töörühma materjalid.

Õppekavajuhtide intervjuud. (2024). Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur, väljundipõhise õppe juhendmaterjali töörühma materjalid.

Yeo, M., Boman, J., Mooney, J., Phillipson, A., Da Rosa dos Santos, L., & Smith, E. (2019). Inquire, imagine, innovate: A scholarly approach to curriculum practice. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 12, 155–165. <https://doi.org/10.22329/celt.v12i0.5421>

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.



HAKA

[haka.ee](http://haka.ee)