

Koolieelse lasteasutuse õpetajate kui õppekava arendajate kogemused, ootused ja hinnangud

Aino Ugaste^{a1}, Maire Tuul^a, Rain Mikser^a,
Evelyn Neudorf^a, Maria Jürimäe^b

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

^b Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Üha enam riike kehtestab alus- ja üldharidusastmes riiklikke õppekavu. Samas suureneb tähelepanu õpetaja omanikutundele õppekava suhtes ning õpetaja kaasamisele õppekava arendamisse, kuna mõistetakse, et need on riikliku õppekava eduka rakendamise eeltingimused. Seega on õpetaja tegevus õppekava arendamisel oluline uurimisteema. Uurimuse eesmärk on selgitada, millised on Eesti lasteaiaõpetajate kogemused koolieelse lasteasutuse õppekava koostamisel ja nende ootused seoses õppekava arendamise protsessiga ning milliseks nad hindavad õppekava koostamise protsessi mõju oma professionaalsele arengule ja demokraatliku professionalismis süvenemisele. 32 lasteaiaõpetajaga tehtud poolstruktureeritud intervjuudest selgus, et õpetajate hinnangul aitas lasteaia õppekava koostamise protsessis osalemine kaasa õppekava olemuse mõistmisele, suurendas motivatsiooni osaleda õppekavaarenduses ning toetas õpetaja üldist professionaalset arengut. Viimase olulisimaks osaks oli koostöövõime ehk demokraatliku professionalismis lisandumine. Uurimistulemused kinnitavad, et senine riiklik õppekavapoliitiline kurss on alushariduse puhul põhjendatud, ent õpetaja ootused viitavad vajadusele õppekava arendamise protsessi täiustada.

Võtmesõnad: alusharidus, õppekavaarendus, õpetaja omanikutunne õppekava suhtes, õpetaja professionalism

Sissejuhatus

Õpetajate omanikutundele õppekava suhtes (ingl *teachers' curriculum ownership*) pööratakse paljude riikide alus- ja üldhariduses üha suuremat tähelepanu. Õpetaja on riiklikul, kohalikul või konkreetse haridusasutuse

¹ Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120 Tallinn; aino.ugaste@tlu.ee

tasandil saavutatud õppekavaalaste kokkulepete elluviija klassis või lasteaiarühmas. Seetõttu on mõistetud, et üksnes juhul, kui õpetaja tunneb end õppekava küsimustes olulise otsustusõigusega osapoolena, saab õppe- ja kasvatustegevus olla edukas. Samas ei ole õpetaja omanikutunne ainus kaalutlus õppekava ja selle arendamise protsessi kavandamisel. Peale õpetajate on hariduse sisu ja eesmärkide valikul sõnaõigus ka teistel osapooltel: õpilastel, lapsevanematel, tulevastel tööandjatel, ühiskonna eri huvirühmade esindajatel (Alexander, 2012; Westbury, 2008). Nii ei ole õpetaja omanikutunde suurendamine õppekavapoliitika kujundamisel sugugi ühesuunaline eesmärk, vaid pigem tasakaalu otsimine hariduse ja kasvatuses osapoolte huvide vahel.

Üle maailma on mõistetud, et parim võimalus ühitada hariduse ja kasvatuses osapoolte huve ning õpetaja omanikutunnet õppekava suhtes on õppekava teataval määral riiklikult reguleerida, kaasates õpetajad õppekava arendamisse (Kennedy, 2010; Nieveen & Kuiper, 2012; Westbury, 1994). Ka Eesti õppekavaarenduses on taasiseseisvumise järel pärast 1991. aastat püütud korraga silmas pidada osapoolte laiapõhjalisel esindatusel põhinevat riiklikku reguleeritust ning õpetaja omanikutunnet õppekava suhtes. Seda näitab õpetajate kaasamine riiklike õppekavade arendamisse, eelkõige aga riiklike õppekavadega määratletud õpetaja oluline roll kooli või lasteaia õppekava arendamisel. Nimelt on esimeses taasiseseisvumisjärgses ametlikus üldhariduskoolide õppekavas sätestatud, et õpetaja muutunud roll tähendab tema osalemist peale ainekavade väljatöötamise ka kooli õppekava üldpõhimõtete väljatöötamisel ning üldisemalt hariduspoliitika kujundamisel (Eesti põhi- ja keskkoolide riiklik õppekava, 1996). Niisamuti on esimeses taasiseseisvumisjärgses alushariduse raamõppekavas määratletud lasteaiaõpetaja muutunud roll: see hõlmab osalemist lasteasutuse õppekava üldpõhimõtete väljatöötamisel ning vastutamist nende põhimõtete järgimise ja täitmise eest (Alushariduse raamõppekava, 1999). Selline lisandunud vastutus esitab suuremad nõuded ka õpetaja professionaalsusele, eelkõige suutlikkusele teha omavahelist koostööd riikliku õppekava kohandamiseks oma kooli või lasteaia vajadustele.

Artiklis käsitletakse Eesti lasteaiaõpetajate intervjueerimisel saadud uurimistulemusi. Eesmärk on selgitada nende kogemusi seoses lasteaia õppekava koostamise² protsessiga 2008. aasta koolieelse lasteasutuse

² Termin *arendamine* märgib artiklis üldmõistet – järjepidevat tööd õppekavaga. Termin *koostamine* tähistab kindla õppekavadokumendi valmimiseks tehtud tööd. Seega on õppekavadokumendi koostamine üheks osaks õppekava arendamisest. Terminit *koostamine* kasutatakse artiklis eelkõige 2008. aasta koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava alusel lasteasutuse õppekava valmimiseks tehtud töö tähenduses.

riikliku õppekava alusel, samuti nende ootusi lasteaia õppekava arendamise protsessi suhtes ning hinnanguid sellele, kuidas õppekava koostamises osalemine mõjutas nende professionaalset arengut ja demokraatliku professionalismismi süvenemist.

Õpetaja omanikutunne õppekava suhtes ning õpetaja õppekava arendajana

Valdavalt on mõistet *õpetaja omanikutunne õppekava suhtes* seni määratlenud üldharidusest kirjutavad autorid. Nad nimetavad selle mõiste peamise tunnuseks, et õpetajad tunnevad end olevat õigustatud ja volitatud osalema otsuste tegemisel selle üle, kuidas õppekavaküsimusi lahendatakse (Ballet & Kelchtermans, 2008; Kirk & MacDonald, 2001; Westbury, 1994). See tunnus on oluline ka alushariduse kontekstis.

Tunnustatud USA õppekavauurija Ian Westbury, kes on võrdlevalt analüüsinud õppekavapoliitikat Angloameerika ning Mandri-Euroopa kultuuriruumis (vt Westbury, 2008), väidab, et õpetajate omanikutunne õppekava suhtes on vältimatu eeltingimus „õpetajates peituva energia vabastamisel õppekavaküsimuste tõhusaks ja koostöiseks lahendamiseks” (Westbury, 1994, lk 40). Samas märgib ta USA näitel, et traditsiooniliselt ei ole avalikes koolides õpetajate omanikutunne õppekava suhtes piisavat tähelepanu leidnud. Westbury väide osutab asjaolule, et kuigi Nõukogude tüüpi tsentraliseeritud õppekavapoliitika ei soosinud õpetajate õppekavalase omanikutunde teket ega arengut (vt allpool), puudub õppekava riikliku reguleerituse ja õpetajate omanikutunde vahel lihtne seos. Puudujääke on täheldatud nii traditsiooniliselt tsentraliseeritud õppekavapoliitikaga maades, nagu Kagu-Aasia riigid (Kennedy, 2010), Portugal (Sousa, 2013) või Rootsi (Lundahl, 2005), kui ka maades, kus õppekava on traditsiooniliselt detsentraliseeritud ning õpetaja otsustusvabadus õppekavaküsimustes suhteliselt suur. Viimaste hulgas on näiteks Holland (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013; Nieveen & Kuiper, 2012), Belgia (Ballett & Kelchtermans, 2008) ja Austraalia (Brennan, 2011). Eelnevast nähtub, et õppekavapoliitilised lahendused iseenesest ei kindlusta veel õpetajate omanikutunnet õppekava suhtes. Kas ja kuivõrd tunneb õpetaja end konkreetsetes oludes õppekavaga seotud otsuste langetamisel kaasarääkijana, on küsimus, millele saab vastuse üksnes õpetajate arvamust kuulates.

Õpetajate omanikutunne õppekava suhtes ei ole mõistagi täiesti teadvustamata vajadus. Paljudes maailma riikides võib selle probleemi teadvustamise alguseks lugeda 1960. aastate lõppu, mil mõisteti, et riikliku

või piirkondliku tasandi katsed luua nn õpetajakindel (ingl *teacher-proof*) õppekava ei ole end õigustanud (Kennedy, 2010; Law, Galton, & Wan, 2007; MacDonald, 2003). See tähendas, et õpetaja omanikutundele tähelepanu pööramata ei saanud õppekava olla õppe- ja kasvatustöökäsitluslik, kuna õpetajatel sageli puudus sisemine motivatsioon õppekava rakendamiseks. Nii muutuski tol ajal üldiseks arusaam, et õpetaja roll ei seisne üksnes õppekava rakendamises, vaid ka selle *arendamises* (Clandinin & Connelly, 1992).

Viimastel kümnenditel, eriti alates 1990. aastatest, on õpetaja tegevust õppekava arendajana püütud ühitada üha enamates riikides leviva suundumusega koostada riiklikke üld- ja alushariduse õppekavu (Westbury, 2008). Suuresti tuginetakse seejuures eeskujudele Põhjamaadest ning saksakeelsest Mandri-Euroopast, kus õpetajate kaasamine riikliku (Põhjamaades) või liidumaa (Saksamaal) tasandi õppekavaarendusse on pika traditsiooniga (Bähr *et al.*, 2000; Carlgren, 1995; Gudem & Sivesind, 1997; Westbury, 2008).

Siinses artiklis tutvustatud uurimuse eesmärgi seisukohalt on oluline, et peaaegu samal ajal, 1990. aastate keskpaigas, tugevnes ka paljude riikide alushariduses üldharidusega sarnane suundumus riiklike eeskirjade ja riikliku õppekava kehtestamiseks (Bennett, 2005; Oberhuemer, 2005a, 2005b; Urban & Dalli, 2008; Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari, & Peeters, 2012). Samas püüti seda ühitada õpetaja suureneva rolliga õppekava arendamisel (Simpson, 2010; Tuul, Mikser, Neudorf, & Ugaste, 2015; Urban *et al.*, 2012). Hariduse ja kasvatuse eri osapoolte kokkuleppel määratletud ühiste väärtuste ja eesmärkide raames innustatakse õpetajaid neid väärtusi ja eesmärke kohalikele oludele ning laste ja lapsevanemate ootustele vastavalt tõlgendama ja mõtestama, aidates nii kaasa õpetajate professionaalsele arengule (Urban *et al.*, 2012).

Õpetaja õppekava arendajana ja õpetaja professionalism

Nagu nähtub õpetaja muutunud rolli kirjeldusest Eesti esimestes alushariduse ja üldhariduse riiklikes õppekavades, on arusaam õpetajate professionalismist ning ootused õpetajate professionalismist suhtes otseselt seotud sellega, kuidas arendatakse õppekavu. Sama seost rõhutavad ka Euroopa juhtivad alushariduse õpetajate professionalismist uurijad (Oberhuemer, 2005a; Urban *et al.*, 2012). Oberhuemer (2005a) toonitab, et oluliseks muutuseks, mis kaasnes alushariduse riiklike õppekavade kehtestamisega, on olnud eemaldumine õpetaja kui *autonoomse*

professionaali käsitlusest. Olukorras, kus alushariduse põhiväärtused ja eesmärgid määratakse kindlaks riiklike kokkulepete ja õigusaktidega, innustatakse õpetajaid omavahelisele koostööle nende väärtuste ja eesmärkide tõlgendamisel. Oberhuemer märgib, et mitmed autorid nimetavad seda *demokraatlikuks professionalismiks* (*ibid.*). Samalaadsele muutusele õpetajate professionalismist on osutatud ka üldhariduse kontekstis (McCulloch & McCaig, 2002; Hargreaves, 2000).

Senised uurimused lasteaiaõpetajate tegevusest õppekava arendamisel (Colmer, Waniganayake, & Field, 2014; Heikka, Waniganayake, & Hujala, 2012) on siiski näidanud, et õpetajate koostöö soodustamiseks ja demokraatliku professionalismist juurutamiseks ei piisa üksnes nende põhimõtete rõhutamisest õppekavadokumentides ning õpetaja omanikutunde ja demokraatliku professionalismist tekkeks on vaja tugevat, samas demokraatlikku juhtimist. Alusharidusega seoses on avaldatud ka üldisemat kahtlust (vt Osgood, 2006, 2009), et riiklik reguleerimine, täpsemalt uusliberalism ja turumajandusele orienteeritus, pigem pärsib kui soodustab õpetaja professionaalset arengut, hoolimata ametlikes dokumentides väljendatud vastupidisest taotlusest. Kas ja kuidas on realiseerunud Eesti koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas sätestatud õpetajate roll õppekava arendajatena omavahelises koostöös, on praeguse uurimuse oluliseks uurimisteemaks.

Alushariduse õppekavade arendamise traditsioon Eestis

Naiste suure tööhõive tõttu oli formaalsel alusharidusel Nõukogude perioodil suur tähtsus (Motiejunaite & Kravchenko, 2008). Samas põhines töö lasteaedades peaaegu täielikult üleliidulistel ühtlustatud ning Eesti autorite poolt Eesti oludele kohandatud õppekavadel ehk programmidel (vt Koolieelsest ..., 1974; Koolieelsest ..., 1987). Ametlikes programmides kasutatud sõnastuse järgi seisnes edukas töö lasteaiaõpetajana, laiemalt lasteaiaõpetaja professionaalsus, eelkõige õpetaja suutlikkuses võimalikult täpselt neid programme ellu viia (Jadesko & Sohin, 1978; Loginova & Samorukova, 1983; Tuul, Ugaste, & Mikser, 2011). Õpetaja omanikutunnet õppekava suhtes ning tema rolli õppekava arendajana ei peetud oluliseks ning seetõttu toonane arusaam lasteaiaõpetaja professionaalsusest selliseid taotlusi ei sisaldanud (Tudge, 1991; Tuul *et al.*, 2015).

Nagu teisteski endistes kommunistlikes Ida-Euroopa riikides, toimusid ka Eesti hariduses, sealhulgas alus- ja üldhariduse õppekavade arendamises, suured muutused 1980. aastate lõpul ja 1990. aastate algul. Nõukogude

tüüpi tsentraliseeritud õppekavapoliitikast loobumise järel levis arusaam õpetajatest kui õppekavareformide peamistest algatajatest ja elluviijatest (Cerych, 1999). Samas ei tähendanud see täielikku loobumist õppekava riiklikust reguleerimisest. Sama moodi nagu enamikus teistes Ida-Euroopa maades, seadustati ka Eestis nii alus- kui ka üldhariduses kahetasandiline õppekavaarendus. Selle kohaselt koostab iga haridusasutus riikliku õppekava alusel – mille koostamises osalevad ka õpetajate esindajad – oma haridusasutuse õppekava, millest saab asutuse õppe- ja kasvatustegevuse alusdokument.

Taasiseseisvunud Eestis 1999. aastal vastu võetud alushariduse raamõppekava ning 2008. aastal uue versioonina vastu võetud koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava näol on tegemist riiklike dokumentidega, milles on määratud kindlaks õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid, põhimõtted, sisu ja korraldus ning lapse arengu hindamise põhimõtted. 2008. aasta õppekava koosneb kuuest peatükist. Neis võib eristada nn üldosa (õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid, põhimõtted, korraldus, 6–7aastaste laste eeldatavad üldoskused) ning valdkondade osa, mis koosneb seitsmest valdkonnast (nt keel ja kõne, matemaatika, kunst). Iga valdkonna puhul on lühidalt kirjeldatud õppe- ja kasvatustegevuse sisu, kavandamist ja korraldust ning 6–7aastaste laste eeldatavaid arengutulemusi. 1999. aasta õppekavas oli esitatud õppe- ja kasvatustegevuse ajalise korralduse ja mahu kirjeldus, mille asemel on 2008. aastal rõhutatud üldõpetusliku tööviisi rakendamist. Kui 1999. aasta õppekavas oli esitatud 3-, 5- ja 7aastaste laste arengu eeldatavad tulemused, siis 2008. aasta õppekavas käsitleti vaid 6–7aastaste omi.

Õpetajate professionalismi muutunud käsitlust andis Eesti alushariduse õppekava arendamisel kõige selgemini edasi 1999. aasta raamõppekava. Selle kohaselt muudab raamõppekava arendamine lasteasutuse õppekavaks oluliselt lasteasutuse õpetaja rolli: lasteasutuse õpetajad võtavad osa oma lasteasutuse õppekava üldpõhimõtete väljatöötamisest ning vastutavad nende põhimõtete järgimise ning õppekava täitmise eest (Alushariduse raamõppekava, 1999).

Uuringud, milles käsitletakse Eesti koolieelse lasteasutuse õpetajate kui õppekava arendajate kogemusi, ootusi ja hinnanguid, on seni olnud harvad ja eklektilised. Ainus uuring (Treier, 2004), mis on puudutanud õpetajate hinnanguid 1999. aasta raamõppekava alusel tehtud õppekavaarendustööle lasteaedades, näitas, et õpetajad tundsid puudust selgelt määratud ülesannetest õppekavaarendustöös ning pidasid arendustööd kohati ebasüsteematiliseks. Samuti märkisid nad, et neile oli pakutud liialt vähe õppekavaarendustööga seotud koolitusi ning õppematerjale. Lisaks piirasid õpetajaid liialt mõned õppekava sisulised aspektid, nagu jäigalt kehtestatud

kohustuslike tegevuste arv nädalas. Nende hinnangul oli tegevuskava koostatud ainekeskselt ja meenutas pigem algklasside tunniplaani (Treier, 2004). Hiljutine uuring (Tuul *et al.*, 2015) näitas ka seda, et lasteaiaõpetajad peavad oma mõju lasteaia õppekava arendamisele üsna oluliseks ning enamik neist on rahul selle töö tulemusena valminud õppekavadokumentidega. Nende kahe uuringu tulemused küll otseselt ei vastandu teineteisele, kuid need väljendavad siiski vastuolusid õppekava arendamisega seotud kogemustes, ootustes ja hinnangutes, mistõttu on edasised uuringud riikliku õppekavapoliitika ja õpetajate arusaamade ühtlustamise seisukohalt olulised. Nimetatud lünka püütakse selle uurimusega täita.

Uurimisküsimused ja -meetod

Uurimuse eesmärk on selgitada Eesti lasteaiaõpetajate kogemusi lasteaia õppekava koostamise protsessist 2008. aasta koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava alusel, samuti nende ootusi lasteaia õppekava arendamise protsessi suhtes ning hinnanguid sellele, kuidas lasteaia õppekava koostamises osalemine mõjutas nende professionaalset arengut ning demokraatliku professionalismis süvenemist. Eesmärgist lähtudes püstitati järgmised uurimisküsimused.

1. Millised on õpetajate kogemused lasteaia õppekava koostamise protsessist 2008. aasta koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava alusel?
2. Millised on õpetajate ootused lasteaia õppekava arendamise protsessi suhtes?
3. Millised on õpetajate hinnangud sellele, kuidas õppekava koostamises osalemine mõjutas nende professionaalset arengut ning demokraatliku professionalismis süvenemist?

Valimi moodustamisel varieeriti vastajad järgmiste sotsiodemograafiliste näitajate alusel: lasteaia asukoht (linna- või maapiirkond, maakond) ja tööstaaž. Varieerimise abil püüti kirjeldada võimalikke erinevusi vastajate kogemustes, ootustes ja hinnangutes seoses õppekava koostamise ja arendamise protsessiga. Kuna seni puuduvad Eestis uurimused, mis võimaldaksid selliseid erinevusi eeldada, siis ei olnud võrdlus vastajarühmade kaupa uurimuse iseseisvaks eesmärgiks. Seda olulisem on aga nende erinevuste tuvastamine, et mõista, kuidas võivad õppekavapoliitilist algatust kogeda ja hinnata eri sotsiodemograafilistesse rühmadesse kuuluvad õpetajad. Seetõttu on uurimistulemuste esitamisel ja diskussioonis eri sotsiodemograafilistesse rühmadesse kuuluvate vastajate hinnangute erinevusi käsitletud üksnes juhul, kui need selgelt ilmnevad.

Kokku intervjueriti 32 õpetajat, kes osalesid oma lasteaia õppekava koostamises. Õpetajad olid pärit eri maakondadest (Harjumaa, Pärnumaa, Järvamaa, Saaremaa, Tartumaa, Raplamaa, Lääne-Virumaa) ning 19 neist töötas linnas ja 13 maal. Uuringus osalenud õpetajatest oli 30 õppekavaarendusega kokku puutunud munitsipaallasteaias ja 2 eralasteaias. Kuna õppeaastal 2011/2012 moodustasid mehed Eesti hariduse infosüsteemi andmetel koolieelse lasteasutuse õpetajatest vaid 0,4%, siis intervjueriti üksnes naisõpetajaid. Intervjuud tehti aastatel 2011 ja 2012.

Kõikidel uuringus osalenutel oli erialane pedagoogiline kõrgharidus (bakalaureuse- või diplomiõpe). Seitsmel vastajal oli omandatud või omandamisel magistrikraad. Ühel vastajal oli doktorikraad. Vastajate keskmine tööstaaž oli 19 aastat, lühim tööstaaž 4 aastat ning pikim 46 aastat. Väheses staažiga õpetajateks liigituvad selle artikli kontekstis kuni 8aastase õpetamiskogemusega õpetajad ja staažikateks õpetajateks üle 15aastase õpetamiskogemusega õpetajad.

Andmete kogumiseks tehti õpetajatega poolstruktureeritud intervjuud. See võimaldas saada rikkalikku infot ning tuua esile vastajate isiklikud arusaamad, mõtted ja kogemused (Denzin & Lincoln, 2000; Patton, 2002). Intervjuu küsimused sisaldasid järgmisi põhiteemasid: vastajate sotsiodemograafilised andmed ning karjäärivaliku põhjused tööks lasteaiaõpetajana; lasteaia õppekava arendamise kogemus; hinnang lasteaia õppekava koostamise protsessile 2008. aasta riikliku õppekava alusel; ootused õppekava arendamise protsessi parendamise suhtes; hinnangud oma professionaalsele arengule lasteaia õppekava koostamises osalemise tulemusena.

Et tagada intervjuu küsimuste sobivus, tehti kahe lasteaiaõpetajaga prooviintervjuud, mille tulemusena intervjuu küsimustikku korregeeriti. Põhiintervjuude kestus oli keskmiselt 60 minutit. Intervjuusid viisid läbi kolm uurijat. Intervjuud lindistati ning transkribeeriti sõna-sõnalt, transkribeeritud teksti kogumaht oli 499 lehekülge.

Andmete analüüsimiseks kasutati temaatilist analüüsi (Braun & Clarke, 2006). Esmase analüüsi tegid eraldi kolm uurijat, kes seejärel vahetasid omavahel analüüsimaterjali ja diskuteerisid tulemuste üle. Analüüsi eesmärk oli saavutada uurimistulemuste rikkalik, täpne ja tihe esitus (Miles & Huberman, 1994). Usaldusvääruse tagamiseks toimusid põhjalikud arutelud, et uurijad jõuaksid konsensuseni. Süsteemselt analüüsiti, kui täpselt vastavad saadud teemad uurimisküsimustele ning kas teemade vahel esineb sarnasusi ja erinevusi. Intervjuude ja analüüsimaterjali korduva lugemise tulemusel moodustati koodid, mille alusel selgitati välja uurimisküsimuste seisukohalt olulised põhi- ja alateemad. Moodustatud põhiteemadele anti

järgmised nimetused: 1) õpetajate kogemused lasteaia õppekava koostamisel; 2) õpetajate ootused õppekava arendamise protsessi suhtes ning 3) demokraatlik professionalism kui õppekavaarenduse eeldus ja tulem.

Järgnevalt esitatakse uurimistulemused põhiteemade kaupa, tuues iseloomulikke näiteid intervjuudest. Näidete juurde on märgitud intervjuueeritava number.

Tulemused

Õpetajate kogemused lasteaia õppekava koostamisel

Lasteaia õppekava koostamisega seonduvaid eelhoiakuid kirjeldades märkis enamik vastajatest, et uue ülesandega kaasnes palju küsimusi ja kahtlusi. Õpetajate negatiivne või kahtlev eelhoiak tulenes suuresti sellest, et ei teatud, missugune peab olema uus õppekava. Kuna õppekava olemust selgitavad lisamaterjalid ei olnud tööprotsessi alguseks lasteaedadesse jõudnud, ei olnud paljudel õpetajatel õppekavatöörühmade loomise hetkel selge selle töö sisu ega maht. Õppekava koostamist võeti kui lisakohustust, mis nõudis õpetajatelt lisa-aega ja -energiat.

Ma arvan, et see on inimloomusele üsna omane, et kui tuleb midagi uut ja sa pead hakkama vana ... kui sul ei ole üldse kindlustunnet, et kas see uus tähendab seda, et ma pean vana täiesti ära lõhkuma ja sinnasamasse paika jätma ja minema edasi täiesti uuega, mis on minu jaoks võõras ... Alguks on ikka negatiivne. (9)

Siiski väitis osa vastajatest, et kuna nad lootsid uuel õppekaval olulist tuge oma igapäevatoös, väärtustasid nad kõrgelt ka õppekavaarendust ning asusid seetõttu kohe entusiastlikult lasteaia õppekava koostama. Õpetajad rõõmustasid selle üle, et saavad iseenda ja teiste jaoks midagi kasulikku ära teha.

Loomulikult olid kõik huvitatud tööst ja kõik tahtsid ikka selle parema õppekava välja töötada, mille järgi oleks hea teha ka oma igapäevatööd. (27)

Kuigi nii staažikate kui ka vähese staažiga õpetajate hulgas oli nii entusiaste kui ka kahtlejaid, ilmnisid mõningad erinevused eri staažiga vastajate kogemuste sisus. Vähese staažiga vastajate hulgas oli rohkem neid, kes kahtlesid enda õppekava arendamise teadmistes ja oskustes. Staažikate õpetajate seas leidis aga enam neid, kes ei mõistnud, miks on vaja seni

hästi toiminud õppekava muuta. Nead nägid lasteaia õppekava koostamist sageli kui täiendavat tööülesannet.

Ega me nüüd keegi selle [õppekava koostamise] üle ju väga ei rõõmustanud. See oli ikkagi lisakohustus, ja kuigi meil on see üldtööaeg küll, siis tegelikult me tegime seda ju ikkagi vabast ajast. (17)

Staažikatele õpetajatele ei olnud probleemiks asjaolu, et enne lasteaia õppekava koostamist ei pakutud neile asjakohaseid koolitusi. Nende hinnangul oli neil õppekava koostamiseks piisavalt kogemusi ning nad arvasid end orienteeruvat hästi õppe- ja kasvatustegevust suunavates metoodilistes materjalides. Lühema staažiga õpetajad arvasid seevastu, et nad oleksid vajanud kas õppekava käsitlevat koolitust või täpsemaid selgitusi selle kohta, mida neilt oodatakse. 4aastase staažiga õpetaja kirjeldas oma eba-kindlust järgmiselt.

Ikkagi peaks eraldi ju veel kuskil koolitusel saama neid teadmisi. Et üks asi on küll kogemused ja oskused, aga siis tekib võib-olla ... mingi hirm, et ma ikkagi ei ole nii tark, et üksi nii tähtsaid dokumente koostada. (6)

Enamiku vastajate väitel toimusid nii nende endi kui ka kolleegide hoiakutes õppekava koostamise protsessi käigus olulised muutused. Algsed kahtlused selle töö mõttekuses ning õpetajate endi valmisolekus kadusid. Kuna 2008. aastal vastu võetud koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava vastas paremini õpetajate ootustele kui varem kehtinud alushariduse raamõppekava (1999), siis olid nad motiveeritud koostama lasteaia õppekava uue riikliku õppekava alusel.

Nii nagu tööprotsessi eel ilmnesis erinevused eri staažiga vastajate hoiakutes, olid ka tööprotsessi käigus saadud kogemused erinevad. Staažikad õpetajad, kes said valida endale tööks sobiva valdkonna, leidsid, et õppekava koostamine ei olnud kuigi keerukas.

No mina tegin koos veel kahe õpetajaga seda matemaatika osa. Kuna me töötasime kõik erinevas vanuses lastega, et siis oli meil päris hea teha. Ning me kõik oleme ikka pikemat aega ka lasteaias töötanud, et see ei olnud meile väga konte murdev. (18)

Vähem staažikate vastajate hulgas oli rohkem neid, kes usaldasid tegeliku töö ja eriti lõppviimistluse staažikamatele kolleegidele, sest staaž on õppekava arendamisel väga oluline. Vastajatele ei jäänud ka oma kolleegide

puhul märkamata asjaolu, et mõni neist taandas end tööprotsessist mingil hetkel täielikult, mõni aga piirdus üksnes teiste koostatud materjalidele hinnangu andmisega.

No mõni ütles, et kohe üldse ei oska, et nii raske on. Teine jälle, et nii kerge ja ma võin sinu eest ka ära teha. Ja siis nad seal omavahel jagasidki seda tööd, et kes siis töötas rohkem lastega sel ajal ja kes siis selle eest tegi õppekava. (15)

Ootuspäraselt oli õppekava koostamise aluseks lasteaedades riiklik õppekava, ent ka seda toetavad käsiraamatud ning varem lasteaias koostatud materjalid, rahvusvahelised programmid (nt Hea Algus), mõnel määral ka nõukogudeaegsed riiklikud programmid ja 1999. aasta raamõppekava.

Vastajatelt küsiti, kuidas oli lasteaia õppekava eri osade koostamine korraldatud. Selgus, et üldosa koostati kas ühisarutelude tulemusena või moodustati selleks eraldi töörühm. Mitmel juhul kirjutas üldosa lasteaia juhtkond (direktor ja/või õppejuhataja). Enim olid õpetajad kaasatud valdkonnakavade koostamisse. Enamasti jagati selleks kogu lasteaia õpetajad ainevaldkonna või õpetatavate laste vanuse alusel töörühmadesse. Kõik õpetajad pidid mõnda töörühma kuuluma, kuid valiku töörühmade vahel tegid nad enamasti ise, saades seega lähtuda oma valdkondlikest eelistustest. Mõnes lasteaias jagati töörühmade teemad välja loosiga. Lasteaia rühmade arvust olenes ka ühe valdkonna või vanuseastme kava koostajate arv. Kui näiteks mõnes kaherühmalises lasteaias tuli ühel õpetajal üksi välja töötada kahe valdkonna juhendmaterjalid, siis kümne ja enama rühmaga lasteaedades tegelesid ühe valdkonnaga enamasti 4–6 inimest.

Valdav osa intervjuueritavatest pidas lasteaia õppekava koostamisel oluliseks eelkõige oma valdkonna kava valmimist. Huvi selle vastu, et üldosa ja valdkonnakavad omavahel terviku moodustaksid või juhtkond kavade tutvustamiseks ja üldiseks aruteluks eraldi aega pühendaks, ilmutasid vaid üksikud vastajad.

Õpetajate ootused õppekava arendamise protsessi suhtes

Kuigi vastajad jäid õppekava koostamise protsessi korraldusega oma lasteaia üldiselt rahule, väljendasid nad mitmeid ootusi, kuidas võiks õppekava arendamise protsessi edaspidi parendada.

Püüdes end asetada juhi positsioonile, mainis mitu intervjuueeritut, et nemad ärgitaksid õppekavaarenduses enam kaasa lööma neid õpetajaid, kes kogu selle protsessi vastu ise aktiivset huvi ei ilmuta. Samuti väitsid mõned õpetajad, et nad teeksid edaspidi ümberkorraldusi töörühmade moodustamisel. Näiteks õpetaja, kelle lasteaia kuulusid igasse töörühma kahe rühma õpetajad, mainis, et tema paneks ühte töörühma pigem eri rühmade õpetajad, sest sellisel juhul pakutaks välja rohkem ideid. Samuti märgiti, et võimaluse korral peaks ühe teemaga tegelema vähemalt kaks inimest, sest siis saab materjali omavahel läbi arutada ning üksteist tööprotsessis toetada. Kaherühmalise lasteaia õpetaja, kes pidi juhi korraldusel koos oma kolleegiga viima lasteaia õppekava vastavusse riikliku õppekavaga, ütles, et ootab edasises õppekavaarenduses lasteaia juhilt senisest märksa konkreetsemaid näpunäiteid ning rohkem tuge õppekava puudutavate otsuste langetamisel.

Vastajad väljendasid arvamust, et edaspidi peaks õppekavaarenduseks varuma rohkem aega, et jõuaks tehtud ettepanekuid rahulikult arutada, vajalikud muudatused läbi mõelda ning mõned ideed ka katsetada.

... mulle tundub, et see nagu võetakse mõne pedagoogilise nõupidamise teemaks ja siis eeldatakse, et õpetaja nüüd loeb ja tal on kohe arvamus, ja kui see tuleb see, et ütle nüüd või vaiki igavesti, siis ta praegu selle jätab ütlemata, siis ta läheb, kodus võib-olla mõtleb selle peale, võib-olla ta mõtleb paar nädalat, siis tekib tal äkki see mõte või ei oska ta seda sõnastada. Pigem võib-olla ma soovitaks, et kui lasteaia teha õppekava, et tõesti võtta selleks terve pikk aasta ja lõpuks panna kõige parem asi kokku, et teha muudatusi terve aasta jooksul.
(10)

Vastajad märkisid, et enne nii vastutusrikka ülesande kallale asumist tuleks anda õpetajatele võimalus viia end teemaga kurssi ehk tutvuda õppekava käsitleva kirjandusega ning soovitatavalt ka nende lasteaegade õppekavadega, kes on selle protsessi juba lõpule viinud – nii tunneks õpetaja ennast konkreetset ülesannet täites kindlamalt. Üks vastaja kirjeldas olukorda järgmiselt.

Ma tulin siia ja kohe hakkasime tegema. Tegelikult ma oleksin tahtnud juba enne tegema hakkamist tutvuda materjalidega. Nüüd mul oli nii, et tutvusin materjalidega samal ajal, kui ma tegin. Et enne kõik materjalid enda jaoks selgeks teha ja siis hakata ainekava tegema. Ja tegelikult ma mõtlen isegi ka, et ei teeks paha ka teiste lasteaedade ainekavade või õppekavadega tutvumine, hästi hea oleks vaadata, kuidas teised on püstitanud need, mitte selle mõttega, et samamoodi teha, vaid lihtsalt võrrelda. (4)

Samuti leidsid vastajad, et edaspidi võiks riikliku õppekava muutudes mõni nende muudatuste tegemisega seotud inimene õpetajatele põhilisi muudatusi selgitada, sest see säästaks aega ja energiat, mida muidu kulutatakse iseseisvalt asja selgestegemisele.

Et ikkagi inimesed loevad ju erinevalt ja natuke oleks tahtnud, et mõni inimene oleks tulnud ja rääkinud, et kuidas see õppekava sündis, mis põhimõtete järgi see üles ehitatud on. (7)

Kokkuvõttes võib öelda, et kuigi õpetajad jäid nii õppekava koostamise protsessi kui ka selle tulemusega üldiselt rahule, oli neil mitmeid ootusi õppekava arendamise protsessi edasise parendamise suhtes.

Demokraatlik professionalism kui õppekavaarenduse eeldus ja tulem

Intervjuudest ilmnes, et enamiku vastajate hinnangul oli koostöö kolleegidega ühelt poolt vaieldamatuks eelduseks lasteaia õppekava koostamisele, teiselt poolt oli koostöökogemus ja lisanduv koostöövõime õppekava koostamise protsessi kõige väärtuslikum tulemus.

Enamik vastajatest väljendas rahulolu nii kolleegide kui ka juhtkonnaga tehtud koostöö üle lasteaia õppekava koostamisel. Tänu töörühmades tehtud koostööle oli lihtsam mõista lasteaia õppekava koostamise vajalikkust ning kujundada ühisarusaama õppekava olemusest.

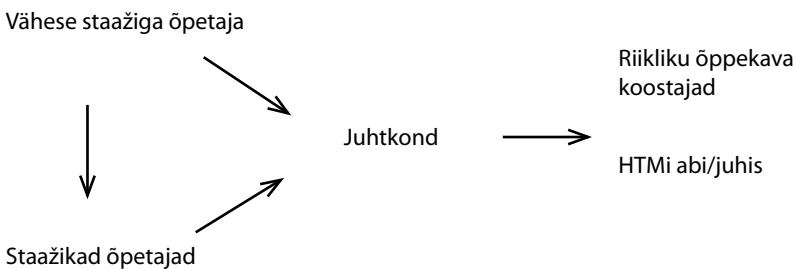
Ma arvan, et ma seda tuge sain kindlasti nii sellelt õpetajalt kui ka teistelt. Et kui mul ikka mingid kahtlused olid, et siis sai küsitud ja teised oskasid mind suunata. (14)

Vähese staažiga õpetajad kinnitasid, et staažikamate kolleegide kuulumine nendega samasse töörühma andis neile vajaliku kindlustunde osalemiseks õppekava koostamises. Nad olid veendunud, et staažikamad kolleegid oskavad hästi hinnata, millised muudatused on vajalikud ning mis praktikas

toimib ja mis mitte. Staažikad õpetajad omakorda muutusid tööprotsessi käigus enesekindlamaks ning said kinnitust oma teadmiste ja kogemuste.

Mulle sobis minu töögrupp, kuidagi sattus nii, et olid juba staažikad kolleegid, kõigil oli oma nägemus, oma kindel arvamus, nii et see läks ruttu. (5)

Staažikad õpetajad väljendasid ka rahulolu sellega, et vajaduse korral said nad konsulteerida kas lasteaia direktori või õppejuhatajaga. Nad tundsid, et neid ei ole õppekava koostamisel üksi jäetud. Kokkuvõttes olid kõik vastajad arvamusel, et lasteaia õppekava koostamisel on oluline, et leiduks keegi, kelle poole abi saamiseks pöörduda. Lühema staažiga õpetajad lootsid staažikamatele kolleegidele, staažikad õpetajad juhtkonnale ning lasteaedade juhid riigi tasandil otsustajatele, täpsemalt riikliku õppekava koostajatele (joonis 1).



Joonis 1. Õpetajate ootused õppekava koostamisel pakutava toe suhtes

Samad koostöökogemused ja -võimalused, mis olid vastajate hinnangul õppekava koostamise protsessi kõige väärtuslikumaks osaks, olid ühtlasi olulisimaks puudujäägiks, mille osa vastajatest esile tõstis. Vastajate seas oli neid, kes ootasid juhtkonnalt rohkem nõu ja toetust, kui nad seda tegelikult said. Vähese staažiga õpetaja, kes oli pandud vastutama lasteaia õppekava valmimise eest, rääkis järgmist.

Ilmselt ma tol hetkel sellise täiesti rohelisena lootsin, et juhataja annaks rohkem nõu, et see on õige või see on vale, et sellist kinnitust sellele, et ma olen õigel teel. Mulle meenub, et tol hetkel tundsin ennast nagu tundmatus kohas vette kukkununa, et ma teen midagi, millest mul ei ole õrna aimugi. (9)

Seda, et lasteaia õppekava koostamisel on väga tähtis, et juht suudaks tegevust suunata ja vajalikke otsuseid langetada, tajusid ka staažikad õpetajad. Kogenud pedagoog, kellel oli olemas nii riikliku kui ka lasteaia õppekava arendamise kogemus, märkis, et kindlakäelise juhi puudumisel oli vajaliku tulemuseni jõudmine lasteaia õppekava koostamisel vaevaline.

Millest ma võib-olla selle õppekava tegemisel lasteaias puudust tundsin, mulle tundus, et sel hetkel ei olnud meil ühtegi sellist inimest, kes oleks võtnud vastutuse endale. /.../ Mulle tundub, et selline meeskond töötab hästi siis, kui tal on selline laialdaste teadmiste ja vastutusvõimega juht. Ja kui sa ei võta endale seda vastutust või kui juht ei võta endale viimset vastutust ja võib-olla, ütleme, et ei eesmärgista, et kui see kõik on selline, et istume kokku ja arutame, mis me siis teeme, siis ei jõua tulemuseni või see võtab liiga palju aega. Et selles mõttes ma tunnen, et aja kasutamise viis sõltub sellest ja tulemus ka lõpuks kindlasti. (3)

Töörühmas osalemise praktiline kogemus aitas õpetajatel nii riiklikust kui ka oma lasteaia õppekavast paremini aru saada ning mõista, mida ja miks on vaja teha. Õppekava koostamine oli osalejate jaoks väärtuslik kogemus, mis võimaldas õppida kolleege tundma, leida kvaliteetaeg kolleegidega ja õppida tegema meeskonnatööd, luua lasteaias demokraatlik töökultuur ning jagada teadmisi ja arusaamu.

See on ikka see, et kui sa ise teed, siis sa oled asjast huvitatud, siis sa tead seda asja ja uurid ning see saab sulle endale ka palju selgemaks. Ja samas ka võib-olla teistele lahtiseletamine või ärakuulamine, mida keegi ühest või teisest asjast arvab, et ilma selleta ei teaks enamuse arvamust mingisugustest mis iganes õppekava puudutavatest asjadest, et seal sai tõesti tihti koos käidud ja ka need asjad omavahel selgeks vaieldud. Et muidu sellist aega ei leia ja ei teagi, et mida üks või teine inimene mingisugusest asjast arvab. (10)

Üks vastaja tunnistas, et on siiani nii õppekava kui ka selle juurde kuuluvaid materjale võtnud enesestmõistetavana ning pole seega ka analüüsinud, kas neis võiks midagi teisiti olla. Alles õppekava töörühmas osalemine on võimaldanud mõista, et õppekavas võib midagi ka muuta. Õpetajate koostöö tugevnemise ning demokraatliku professionalismi arenemise seisukohalt on oluline õpetajate võime asetada end kolleegide positsioonile, seejuures pole vahet, kas tegemist on kolleegiga, kellel on enda omast erinev staaž ja töökogemus, või juhtkonna liikmega. Analüüsides koostööd

lasteaia õppekava koostamisel, ilmnes intervjuudest, et tööprotsess andis olulise panuse ka õpetajate koostöövoime arendamisse.

Arutelu

Uurimuses püüti leida vastust järgmistele küsimustele: 1) millised on õpetajate kogemused seoses lasteaia õppekava koostamise protsessiga 2008. aasta koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava alusel, 2) millised on õpetajate ootused lasteaia õppekava arendamise protsessi suhtes ning 3) millised on õpetajate hinnangud sellele, kuidas õppekava koostamises osalemine mõjutas nende professionaalset arengut ja demokraatliku professionalismisüvenemist? Vajaduse sellise uurimuse järele tingis asjaolu, et nii nagu teistes maades on ka Eesti õppekavapoliitikas ja -dokumentides taasiseseisvuse järel tähtsustatud õpetaja omanikutunnet õppekava suhtes ning õpetaja rolli õppekava arendajana riiklikult reguleeritud õppekava raames. Samas on ebapiisavalt uuritud, kuidas õpetajad hindavad selliste taotluste õnnestumist. Eelöeldu puudutab nii alus- kui ka üldharidust.

Analüüsides uurimistulemusi, mis on uurijatevahelise konsensuse tulemusena sõnastatud põhiteemade kaupa, ilmneb vastusena esimesele uurimisküsimusele, et lasteaiaõpetajate kogemused tervikuna toetavad riiklikult väljendatud taotlust kaasata õpetaja õppekava arendamisse ja tekitada temas seeläbi omanikutunne õppekava suhtes. Enne lasteaia õppekava koostamise algust oli vastajate eelhoiak valdavalt kahtlev. Eesootava tööprotsessi sisu tekitas palju küsimusi. Suuresti puudusid tööd toetavad tugi- ja õppematerjalid, kaheldi selle töö mõttekuses ning iseene asjatundlikkuses ja võimes seda tööd teha. Siiski muutus enamiku vastajate hinnangul nende hoiak tööprotsessi käigus märgatavalt positiivsemaks. Eelkõige oli selle põhjuseks kolleegide tugi ning eduka lasteaiasisese koostöö kogemus. Lisaks nähti tuge kehtivas koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas. Vastajate hinnangul jätab see ühelt poolt õpetajale suhteliselt suure vabaduse langetada õppekavaga seotud otsuseid, teisalt innustab see oma rõhuasetusega tegevuste lõimimisele ja mängulisusele õpetajaid lasteaia õppekava ning enda tööd aktiivselt ja loovalt planeerima.

Vastamisel teisele uurimisküsimusele tuleb märkida, et ehkki intervjuud sisaldasid eraldi küsimusi õpetajate ootuste kohta õppekava arendamise protsessi edasiseks parandamiseks, leidsid autorid üksmeelselt, et mitmed olulised ootused tõusid esile ka vastustest teiste teemaplokkide küsimustele, olles seega tihedalt põimunud õpetajate kogemustega, mis on saanud lasteaia õppekava koostamisel, ja nende hinnangutega selle protsessi tähtsusele

oma professionaalses arengus. Vastusena teisele uurimisküsimusele ilmneb tulemustest, et õpetajate ootused õppekava arendamise protsessi suhtes on seotud nende staaži ja varasema töökogemusega õppekava arendamisel. On loomulik, et uue riikliku õppekava alusel lasteasutuse õppekava koostama hakates vajavad õpetajad sellekohast koolitust, ent eriti oluline on see väiksema töökogemusega õpetajatele, kes selgelt väljendasid oma ootust, et neile pakutaks eelnevat asjakohast koolitust ning õppe- ja tugimaterjale. Staažikatele õpetajatele, kes on õppekava arendamisel paratamatult enesekindlamad (vt Happo, Määttä, & Uusiautti, 2013), on formaalsest koolitusest olulisem, et neile põhjendataks selgelt, miks on vaja õppekava muuta, ning nad saaksid kinnitust, et nende töökogemus ja asjatundlikkus on lasteaias õppekava arendamisel tähtsad. See muidugi ei tähenda, et õppekavaarendust käsitlev koolitus ei oleks staažikatele õpetajatele oluline (isegi kui nad seda ise oluliseks ei pea), eriti arvestades, et nad on mentoritena eeskujuks vähem kogunud kolleegidele.

Tööstaažist olenemata on lasteaias õpetajatele oluline, et neile antaks õppekava arendamiseks piisavalt aega ning pakutaks võimalust olla kursis sellega, kuidas toimub õppekavaarendus teistes lasteaiades. Samuti on mistahes staažiga õpetajatele olulised demokraatlik, kuid suunav juhtimine ning kollegiaalne tugi kogu õppekava arendamise protsessi käigus. Koostöö ja ühisarutelud kolleegidega olid peamised tegurid, mis aitasid üle saada esialgselt kahtlevast või negatiivsest eelhoiakust lasteaias õppekava koostamise suhtes. Samuti võimaldas koostöö mõista õppekava olemust ning selle pideva arendamise vajadust. Erinevused eri staažiga õpetajate vahel ilmnesid selles, kellelt oodati peamist tuge: vähese töökogemusega õpetajad ootasid seda staažikamatelt kolleegidelt, staažikad õpetajad eelkõige lasteaias juhtkonnalt (vt joonis 1). Õppekava arendamise protsessi seisukohalt on esmalt oluline järeldus, et õpetajad ei vaja pidevat järelevalvet protsessi üle, küll aga ootavad nad, et nad saaksid vajaduse korral alati kellegagi küsimusi arutada. Teiseks järeldub, et lasteaias juhtkonnalt ei oodata kogu tööprotsessi vahetut koordineerimist, vaid väiksema staažiga kolleegidele piisab ka staažikamate õpetajate kaasamisest mentoritena. Seega võib öelda, et õppekavadokumentides väljendatud suundumus, samuti eelnev koolitus ja tugimaterjalid on küll olulised, et motiveerida õpetajaid õppekava arendama, ent neist üksi ei piisa. Tähtis on pidev kollegiaalne tugi ja koostöö kogu tööprotsessi jooksul.

Vastusena kolmandale uurimisküsimusele ilmnes tulemustest, et osalemine lasteaias õppekava koostamises oli tähtis õpetaja professionaalse arengu mitme aspekti poolest. Need puudutasid eelkõige teadmisi õppekava ja selle arendamise protsessi olemusest ning sisemist motivatsiooni

õppekava arendamisega pidevalt tegeleda. Lisaks on oluline eespool viidatud koostöökultuuri ja demokraatliku professionalismi areng.

Esimeseks aspektiks õpetaja professionaalses arengus, millele õppekava koostamise protsess kaasa aitas, oli selle tööga seotud ärevuse teadvustamine ning ärevusega toimetulek. Õpetajate vastustest ilmnes arusaam, et mõningane ärevus ja frustratsioon on õppekava koostamise protsessi eel normaalsed. Tööprotsessi käigus õpiti ärevust kontrolli all hoidma ning seda vähendama. Teiseks ilmnes vastustest, et õppekava koostamises osalemise tulemusena on õpetajate teadvuses senisest enam lõimunud teooria ja praktika. Riikliku õppekava raames õpetajale antud piisav otsustus- ja valikuvabadus õppekava tõlgendamisel, samas ka vajadus tegevusi lõimida ning mänguga ühendada, toetas vastajate hinnangul riiklikule õppekavale kohati omase teoreetilise väljendusviisi (vt Tuul *et al.*, 2015) ning õpetajate igapäevase tööpraktika ühendamist. Kolmas õpetaja professionaalse arengu aspekt, mis puudutab õppekava koostamises osalemist, on seotud õpetajate suurenenud motivatsiooniga. Koostöövõime ja demokraatliku professionalismi arenemist õppekava koostamise protsessi tulemusena väljendasid suurenenud soov teha meeskonnatööd ja kolleegidelt õppida, samuti kindlakäelise ja paindliku juhtimisviisi väärtustamine ning lisanud võime asetada end kolleegide positsioonile.

Kuna osalemine õppekava koostamises oli vastajate hinnangul eelnimetatud aspektides igati arendav, on seda olulisem, et õpetajaid kaasataks senisest enam ka õppekava üldosa arendamisse. Vastused näitasid, et õpetajate kaasamine üldosa arendamisse, samuti nende huvi üldosa ja valdkonnakavade kui ühtse terviku vastu ei võimalda veel rääkida kõigi õpetajate osalemisest lasteasutuse õppekava üldpõhimõtete väljatöötamisel, nagu oli sätestatud juba 1999. aasta alushariduse raamõppekavas (vt eespool).

Ainuõiget vastust sellele, kuidas peaks õppekava koostamise protsessile eelnev töö ning selle protsessi käigus toimuv olema omavahel seotud, ei anna ei õpetajate vastused ega ka rahvusvaheline kogemus. Osalt kompenseeris õppekava koostamise protsess vajakajäämisi teadmistes ja hoiakutes, mis õpetajate hinnangul oleksid pidanud koolituste ja tugimaterjalide abil olema omandatud juba enne, kui alustati lasteaias õppekava koostamist. Teisalt on vältimatu, et ükski ettevalmistav koolitus ega õppekavadokument ei kompenseeri viisi, kuidas õppekava arendamise protsess ise on üles ehitatud (Hopmann, 1990; Westbury, 2008). Tähelepanu tuleb pöörata ühtaegu nii eelnevale tööle kui ka konkreetse õppekava koostamise käigus toimuvale. Kuna tasakaalu nende aspektide vahel on raske saavutada, võib see olla üks põhjuseid, miks õpetajad tunnevad ärevust ja frustratsiooni.

Uurimistulemused kinnitasid varasemate uurimuste omi, mille kohaselt õpetajate koostöö ja pidev dialoog (vt Nummenmaa & Karila, 2006; Sofou & Tsafos, 2010), samuti tugev ja demokraatlik juhtimine on õppekava arendusprotsessis väga olulised (Colmer *et al.*, 2014; Heikka *et al.*, 2012). Veelgi olulisem rahvusvahelises kontekstis on aga tulemus, et ehkki neo-liberaalsest hariduspoliitikast tulenevad rahvusvahelised tendentsid, eelkõige ühtsetele akadeemilistele õpiväljunditele orienteerumine, ohustavad ka Eesti lasteaiaõpetaja professionaalset arengut ja autonoomiat (vt Tuul *et al.*, 2015), võimaldab hästi läbimõeldud ning õpetaja kogemusi, ootusi ja arenguvajadusi arvessevõttev õppekavaarendus seda ohtu vähendada või koguni vältida. Praegune uurimus seega vähemasti pehmenab mõnede autorite, eelkõige Osgoodi (2006, 2009) väljendatud kartust, et rahvusvahelised õppekavapoliitilised tendentsid paratamatult pärsivad lasteaiaõpetaja professionaalset arengut. Hästi korraldatud õppekavaarendus vähendab ohtu, et õpetaja võtab „õppekava kui ettekirjutust” (ingl *curriculum as prescription* – vt Goodson, 2014, lk 35–36).

Kokkuvõttes kinnitab uurimus, et õpetajate kaasamine lasteaia õppekava arendamisse on põhjendatud ja oluline, et saavutada riiklik õppekavapoliitiline eesmärk – edendada õpetajate professionalismist ja omanikutunnet õppekava suhtes ning suurendada õpetajate osa õppekava arendajate ja rakendajatena. Uurimuses juhitakse tähelepanu mitmele aspektile, mida õpetajate hinnangul on vaja selleks, et lasteaia õppekava arendamine oleks edaspidi veelgi tulemuslikum ja motiveerivam. See puudutab õpetajate enesetäienduse vajadust, nende staaži ja varasema töökogemuse tunnustamist ja arvessevõtmist ning õppekava arendamise protsessi korraldust lasteaias, eelkõige juhtimise ja õpetajate koostöö valdkonnas.

Uurimuse piiranguks on kvalitatiivne metodoloogia, mis ei võimalda teha ulatuslikke üldistusi, ent mis oli samas vajalik info saamiseks, mis teiste meetoditega oleks olnud raskendatud. Edaspidi tuleks uurida õpetajate arusaamu ka teiste meetoditega, näiteks küsimustikke kasutades. Tulevikus tuleks õppekava rakendamise uuringutesse kaasata ka õpetajate õppe- ja kasvatustegevuse vaatlus, et selgitada, kuidas õpetajad rakendavad õppekava oma igapäevatoos lastega.

Tänuõnad

Uuringu läbiviimist ja artikli kirjutamist on toetanud Euroopa sotsiaalfondi programm Eduko SA Archimedese kaudu (TA/7610). Täname uurimuse osalenud õpetajaid.

Kasutatud kirjandus

- Alexander, R. (2012). Neither national nor a curriculum. *Forum*, 54(3), 369–384.
doi: <http://dx.doi.org/10.2304/forum.2012.54.3.369>
- Alushariduse raamõppekava (1999). *Riigi Teataja I*, 80, 737. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12745713>.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: Disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 47–67. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270701516463>
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
doi: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brennan, M. (2011). National curriculum: A political-educational tangle. *Australian Journal of Education*, 55(3), 259–280.
doi: <http://dx.doi.org/10.1177/000494411105500307>
- Bähr, K., Fries, A.-V., Ghisla, G., Künzli, R., Rosenmund, M., & Seliner-Müller, G. (2000). *Curriculum-making: Structures, expectations, perspectives: Implementation report*. National Research Programme 33: Effectiveness of our education systems. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Carlgrén, I. (1995). National curriculum as social compromise or discursive politics? Some reflections on a curriculum-making process. *Journal of Curriculum Studies*, 27(4), 411–430. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0022027950270405>
- Cerych, L. (1999). General report on the symposium „Educational reforms in Central and Eastern Europe: Processes and outcomes”. *European Education*, 31(2), 5–38. doi: <http://dx.doi.org/10.2753/EUE1056-493431025>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363–401). New York: Macmillan.
- Colmer, K., Waniganayake, M., & Field, L. (2014). Leading professional learning in early childhood centres: Who are the educational leaders? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 103–113.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eesti põhi- ja keskkhariduse riiklik õppekava (1996). *Riigi Teataja I* 1996, 65, 1201. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/29725>.
- Goodson, I. (2014). Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 2014, 28–47. doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.02b>
- Gundem, B., & Sivesind, K. (1997). *From politics to practice: Reflections from a research project on curriculum policy and notes from (outside and inside) a National Curriculum Reform Project*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, AERA, March 23–29, 1997, Chicago, Symposium Division L: Educational Policy and Politics.

- Happo, I., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). How do early childhood education teachers perceive their expertise? A qualitative study of child care providers in Lapland, Finland. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 273–281.
doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0551-8>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>
- Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2012). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30–44. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1741143212462700>
- Hopmann, S. (1990). Current structures of curriculum making and their impact on content. In B. B. Gundem, B. U. Engelsen, & B. Karseth (Eds.), *Curriculum work and curriculum content: Theory and practice. Contemporary and historical perspectives* (pp. 158–180). Oslo: University of Oslo Institute for Educational Research.
- Jadesko, V. I., & Sohin, F. A. (1978). *Doshkolnaja pedagogika* [Koolieelne pedagoogika]. Moscow: Prosveshchenie.
- Kennedy, K. J. (2010). School-based curriculum development for new times: A comparative analysis. In E. H.-F. Law & N. Nieveen (Eds.), *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development* (pp. 3–20). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551–567.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270010016874>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses: programm ja juhendid* (1974). Eesti NSV Haridusministeerium. Tallinn: Valgus.
- Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses: programm ja juhendid* (1987). Eesti NSV Haridusministeerium. Tallinn: Valgus.
- Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands – A puzzling paradox. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (139–162). Enschede: SLO.
- Law, E. H.-F., Galton, M., & Wan, S. W.-Y. (2007). Developing curriculum leadership in schools: Hong Kong perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 143–159. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13598660701268569>
- Loginova, V. I., & Samorukova, P. G. (1983). *Doshkolnaja pedagogika* [Koolieelne pedagoogika]. Moscow: Prosveshchenie.
- Lundahl, L. (2005). A matter of self-governance and control: The reconstruction of Swedish education policy, 1980–2003. *European Education*, 37(1), 10–25.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10564934.2005.11042375>
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139–149. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270210157605>

- McCulloch, G., & McCaig, C. (2002). Reinventing the past: The case of the English tradition of education. *British Journal of Educational Studies*, 50(2), 238–253. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.00200>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Motiejunaite, A., & Kravchenko, Z. (2008). Family policy, employment and gender-role attitudes: A comparative analysis of Russia and Sweden. *Journal of European Social Policy*, 18(1), 38–49. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0958928707084453>
- Nieveen, N., & Kuiper, W. (2012). Balancing curriculum freedom and regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 11(3), 357–368. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.3.357>
- Nummenmaa, A. R., & Karila, K. (2006). Collaborative planning in multi-professional day care centre – problem-based learning as a strategy and script for learning at work. In E. Poikela & A. R. Nummenmaa (Eds.), *Understanding problem-based learning* (pp. 209–223). Tampere: Tampere University Press.
- Oberhuemer, P. (2005a). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5–16. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13502930585209521>
- Oberhuemer, P. (2005b) International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27–37. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165830>
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5–14. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>
- Osgood, J. (2009). Childcare workforce in England and „the early years professional”: A critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 24(6), 733–751. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02680930903244557>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Simpson, D. (2010). Being professional? Conceptualising early years professionalism in England. *European Early Childhood Education Journal*, 18(1), 5–14. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13502930903520009>
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2010). Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411–420. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-009-0368-2>
- Sousa, F. (2013). Portugal – the mirage of curricular autonomy. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp. 189–210). Enschede: SLO.
- Treier, J. (2004). *Alushariduse õppekava rakendumine. Lasteaedade õppekava koostamisest* (kutsemagistritöö). Tartu Ülikool.
- Tudge, J. (1991). Education of young children in the Soviet Union: Current practice in historical perspective. *The Elementary School Journal*, 92(1), 121–133. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/461683>
- Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E., & Ugaste, A. (2015). Estonian preschool teachers' aspirations for curricular autonomy – the gap between an ideal and professional practice. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1845–1861. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1028387>

- Tuul, M., Ugaste, A., & Mikser, R. (2011). Teachers' perceptions of the curricula of the Soviet and post-Soviet eras: A case study of Estonian pre-school teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 759–781.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.596225>
- Urban, M., & Dalli, C. (2008). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 131–133.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802141576>
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508–526.
doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12010>
- Westbury, I. (1994). Deliberation and the improvement of schooling. In J. T. Dillon (Ed.), *Deliberation in education and society* (pp. 37–65). Norwood, NJ: Ablex.
- Westbury, I. (2008). Making curricula: Why do states make curricula, and how? In F. M. Connelly, M. F. He, & J.-A. Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 45–65). Thousand Oaks, CA: Sage.
doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976572.n3>

The experiences, expectations and evaluations of pre-school teachers as developers of curricula

Aino Ugaste^{a1}, Maire Tuul^a, Rain Mikser^a,
Evelyn Neudorf^a, Maria Jürimäe^b

^a School of Educational Sciences, Tallinn University

^b Institute of Educational Sciences, University of Tartu

Summary

There is a growing tendency around the world to establish national curricula for early childhood and general education (Oberhuemer, 2005a; Westbury, 2008). Simultaneously, attention has been increasing to teachers' curriculum ownership and to engagement of teachers as curriculum developers because of the recognition that this is essential for a successful implementation of a curriculum in a classroom or pre-school group (Kirk & MacDonald, 2001; Westbury, 1994). This makes the topic of teachers as curriculum developers important for educational research.

The aim of the present study is to explain the experiences, expectations and evaluations of Estonian pre-school teachers about the curriculum compilation process in early childhood educational institutions on the basis of the National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions established in 2008. Another aim is to explain the experiences, expectations and evaluations of teachers about the way in which the participation in this process has influenced their professional development and the advancement of democratic professionalism. Semi-structured interviews were conducted with 32 teachers who had participated in pre-school curriculum compilation in their institutions. We used thematic analysis to analyse the collected data (Braun & Clarke, 2006).

As for the theoretical framework of the study, we first provided an overview of the notion of teachers' curriculum ownership and of its importance. We also explained the importance of engaging teachers in curriculum development in order to achieve this ownership (Westbury, 1994). Secondly, we demonstrated how the engagement of teachers in curriculum development is closely connected to the way in which teacher professionalism is understood and defined. In particular, we demonstrated how in the conditions of the state-based curriculum development, the previous prioritisation of

¹ School of Educational Science, Tallinn University, Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia; aino.ugaste@tlu.ee

teachers as autonomous professionals has changed to prioritising teachers' *democratic professionalism* (Oberhuemer, 2005a). Thirdly, we provided an overview of the tradition of developing early childhood education curricula in Estonia, demonstrating the new expectations to teachers as democratic professionals expressed in national curriculum documents (Alushariduse raamõppekava, 1999; Koolieelse lasteasutuse ..., 2008).

As generally agreed, the notion of *teachers' curriculum ownership* means that teachers feel entitled to make decisions regarding how curricular problems are solved (Ballett & Kelchtermans, 2008; Kennedy, 2010; Westbury, 1994). Authors also agree that starting from the late 1960s, the necessity of teachers' curriculum ownership for a successful curriculum implementation is widely recognised. It is also generally agreed that the main precondition for attaining this ownership is to engage teachers as curriculum *developers*. Yet studies from many countries have revealed that in practice, engaging teachers as curriculum developers often fails to provide them with the feeling of curriculum ownership (Kennedy, 2010; Kirk & MacDonald, 2001; Lundahl, 2005; Westbury, 1994).

Most of the studies on the teachers' experiences and expectations regarding curricular issues have been conducted at the general education level. However, the tendencies that started to prevail in general education in the 1980s – particularly the standardisation and accountability – have recently emerged also in the pre-school education level (Oberhuemer, 2005a; Osgood, 2009). This sets growing expectations to early childhood educators' professionalism and makes the early childhood field even more comparable to that of general education (Tuul et al., 2015). This concerns also the necessity to engage pre-school teachers as curriculum developers.

In Estonia, the aim of the education policy carried out after regaining independence has been to combine central control over curriculum with teachers' engagement as curriculum developers. Therefore, teacher representatives have been engaged in the working groups compiling national curricula for general education and pre-school education. Even more importantly, in the national curriculum documents teachers have been defined as the main responsibility carriers for compiling and developing the school or pre-school curricula in their institutions.

We defined our research questions as follows:

- 1) What are the Estonian pre-school teachers' experiences of the process of compiling the pre-school curriculum on the basis of the National Curriculum for Pre-School Child Care Institutions (accepted as the Regulation of the Government of the Republic in 2008)?

- 2) What are the teachers' expectations of the pre-school curriculum development process?
- 3) How do teachers evaluate the participation in the curriculum development process having impact on their professional development and on the advancement of democratic professionalism?

As an answer to our first research question, we found that the Estonian pre-school teachers' experiences of the curriculum compilation process generally support the national curriculum policy aim to engage teachers as curriculum developers for enhancing their curriculum ownership. Before the beginning of the compilation process, teachers lacked self-confidence and the necessary prior information about the process. They were also doubtful about the necessity to change the existing curriculum. Yet, due to the collegial support, as well as the supportive overtone of the 2008 national curriculum regarding teachers' curriculum development initiatives, teachers gained positive experience from the development process.

As an answer to the second research question, we found that teachers' expectations for the curriculum development process were largely connected to the length of their teaching experience. Less experienced teachers prioritised relevant professional training and the existence of guiding materials before starting the process. More experienced teachers, however, prioritised clear argumentation for the necessity and feasibility to change the existing curriculum. Yet, both teacher groups similarly emphasised the necessity of democratic, and at the same time directing, leadership and collegial support throughout the development process. It is important to note the hierarchical mode in regard to who was seen as the major source of support: more experienced teachers primarily sought support from the institution leadership, whereas less experienced teachers sought it from the more experienced colleagues. This reveals that more experienced teachers are a promising source of support for the leadership in managing the curriculum development process in their institutions. Whereas directing leadership is expected by teachers all through the process, many leadership tasks can be delegated to the most experienced teachers in an institution.

As an answer to our third research question, it emerged that participation in the curriculum compilation contributed to a teachers' professional development in a number of aspects. Above all, there was an added understanding of the essence of curriculum and curriculum compilation process, but also an added motivation for continuous curriculum development. The participation in the process also added to the development of collaborative working culture and the enhancement of democratic professionalism. Yet another aspect of professional development was an added resilience and an

understanding that a certain level of anxiety is a normal condition before starting the curriculum compilation process.

Our study has a number of political and practical implications. It generally confirms the feasibility of the existing curriculum policy direction which preserves the framework curriculum defined centrally at the national level, but simultaneously attempts to enhance teachers' curriculum ownership by engaging them as curriculum developers. It also demonstrates that it is important for teachers how the curriculum compilation process is organised in pre-school education institutions after the establishment of a new national curriculum. It indicates the necessity for ongoing professional training in curriculum issues, particularly for the less experienced teachers. But it also shows that the teachers' potential for curriculum development and their motivation for curriculum change are important resources that have not been effectively used. This particularly concerns the more experienced teachers. Teachers' own experiences and self-confidence are resources to be used to enhance democratic leadership and democratic professionalism in pre-school institutions. The finding that a thoughtful and well-prepared engagement of teachers in curriculum development is, in their views, contributing to their professional development is potentially significant at the international level.

For further research, our study implies that teachers' own experiences and expectations are an important clue to explain why national curriculum policy initiatives succeed or fail. This information needs to be triangulated further with other sources of information and research methods, such as an observation of teachers' classroom practices, an analysis of curriculum policy documents, or historical analysis.

Keywords: early childhood education, curriculum development, teachers' curriculum ownership, teacher professionalism