



Õppekava arendamise juhendmaterjal

Siret Rutiku, Aune Valk, Einike Pilli, Kätlin Vanari

Koostajad Siret Rutiku, Aune Valk, Einike Pilli, Kätlin Vanari

Toimetaja Kristi Kuningas

Sihtasutus Archimedes
Programmi Primus büroo

Väike-Turu 8, I korrus

51013 Tartu

primus@archimedes.ee

<http://primus.archimedes.ee>

 **Primus**

ARCHIMEDES

Väljaandja Sihtasutus Archimedes

Autoriõigus autorid ja väljaandja

© 2009 raamatu tekste võib kasutada hariduslikel eesmärkidel viitega allikale

ISBN 978-9985-9936-7-5

Sisukord

| | |
|---|----|
| Sissejuhatus | 3 |
| Mõisted | 5 |
| Lühendid | 7 |
| I osa Õppekava käsitused ja kõrgharidusõppekava | 9 |
| 1.1. Õppekava käsitused | 9 |
| 1.2. Väljundipõhise kõrgharidus-õppekava võimalused ja ohud | 10 |
| Väljundipõhise õppe võimalused | 10 |
| Väljundipõhise õppe ohud | 10 |
| 1.3. Kõrgharidusõppekava ja seda reguleerivad dokumendid | 11 |
| Kõrgharidusastmed | 11 |
| Euroopa kvalifikatsiooniraamistikud | 12 |
| Eesti kvalifikatsioonisüsteem | 12 |
| Erialaspetsiifilised raamistikud ja kutsenõuded | 13 |
| 1.4. Kõrgharidusõppekava ülesehitus | 14 |
| Pea- ja kõrvaleriala | 14 |
| Moodulid | 14 |
| Õppeained | 17 |
| I osa kokkuvõte | 17 |
| II osa Õppekava arendamine kui pidev protsess | 19 |
| Õppekava arendaja | 20 |
| 2.1. Õppekava kavandamine ja koostamine | 22 |
| Vajaduste ja kogemuste analüüs | 22 |
| Kõrgkooli profiili ja eriala omapäraga arvestamine | 24 |
| Õppekava toimimise analüüs | 24 |
| Õppekava arenduskava | 26 |
| Õppekava eesmärkide seadmine | 27 |
| Üldised põhimõtted õpiväljundite kirjeldamisel | 29 |
| Ülekantavad oskused kui õpiväljundid | 31 |
| Õpiväljundite saavutamise hindamine | 32 |
| Hindamismeetod ja hindamiskriteerium | 33 |
| Eristav ja mitteeristav hindamine | 33 |
| Lõputöö ja lõpueksam | 35 |
| Õppekava sidusus | 36 |
| Ainekava | 39 |
| 2.2. Õppekava rakendamine | 43 |

| | |
|--|----|
| 2.3. Õppekava hindamine | 43 |
| Õppekava sisehindamine..... | 43 |
| Õppekava välishindamine..... | 44 |
| 2.4. Õppekava parendamine | 44 |
| II osa kokkuvõte..... | 46 |
| Lõppsõna | 47 |
| Kasutatud allikad | 49 |
| Lisad | 53 |
| Lisa 1: Kõrgharidusstandardi lisa 1 | 53 |
| Lisa 2: Kutseseaduse lisa 1 | 56 |
| Lisa 3: Õppekava soovituslik vorm | 58 |
| Lisa 4: Ainekava soovituslik vorm | 60 |
| Lisa 5: Kõrgharidustaseme õppekava soovituslikud hindamiskriteeriumid..... | 61 |
| Lisa 6: Soovituslik vorm, mille alusel hinnata, kas kõrgharidustaseme õppekavad on vastavuses KHSi lisaga 1 | 63 |

Sissejuhatus

Antiikajal ja teise aastatuhande esimestel sajanditel esile kerkinud ülikoolides oli tüüpiline, et õppimiseks koonduti õpetajate ümber. Õpetamise peamiseks meetodiks oli vestlus, küsimuste ja vastuste vaheldumine. Kuni trüki-kunsti leiutamiseni toetus suur osa õppimisest suuliselt saadud teadmisele, raamatud ja muud kirjapandud allikad olid raskesti kättesaadavad. Kui õppijate arv kasvas, luges õppejõud ülikoolides raamatute tekste ette või esitas oma kokkuvõtet vastava ala kesksetest teadmistest. Kirjasõna levides muutus suulise ühisõppe kõrval järjest olulisemaks iseseisev õppimine kirjanduse abil. Ülikoolide õppekavad arenesid protsessi suurema formaliseerituse suunas.

19. sajandi Saksamaal tõusis esile nn humboldtilik ülikooli ideaal, mida võib kokku võtta fraasi „hariduse jõud teaduse nõul“ (vt ka Wienker-Piepho, 2004). Seda iseloomustab arusaam, et teadusel ei peaks olema kindlat eesmärki, vaid teadus peaks olema „ainult iseenda pärast ja huvist iseenda vastu“. Selle haridusideaali juures on oluline ka hariduse vaimne ja kõlbeline mõõde. Selline lähenemine seob elukutse ja töö inimese isiksuse ning väärtustega. Humboldtilikust lähenemisest, mis rõhutab kõrgkooli õppe- ja teadustöö seotust, tuleneb, et kõrgharidus-õppekavad lähtuvad õppesisu valikus ja korralduses teadusdistsipliini(de) sisemisest loogikast, mitte õpetamise ja inimarengu käsitustest.

1950. aastatest hakkasid lääne tööstusmaade kõrghariduses toimuma suured muutused, mis olid põhiliselt seotud õppijate hulga suurenemise ja üliõpilaste keskmise vanuse tõusuga. Massiülikoolide teke tõi kaasa sisulised muutused: uurimistöö tegemine ja õpetamine eristusid üksteisest üha enam. Üliõpilaskond muutus üha heterogeensemaks ja kõigile sobivate õppimisvõimaluste pakkumine üha keerukamaks ülesandeks. Eestis on sama muutus toimunud väga lühikese aja jooksul kahel viimasel kümnendil – õppijate arv kõrgkoolides on kolmekordistunud ja õppimise eesmärgid muutunud erinevamaks – ning mitte kõik, kes ülikooli astuvad, ei taha saada teadlaseks. Küll aga tahavad nad reeglina uusi teadmisi ja oskusi, mis võiksid olla kasulikud mitte ainult edasiõppimiseks, vaid ka erinevates valdkondades töötamiseks. Samuti soovivad nad valida erinevate võimaluste vahel: süveneda ühte erialasse või õppida vähem süvitsi minnes mitut eriala. Samas peavad õppijatel olema mitte üksnes valikud, vaid ka oskus ja võimalus nende vahel vahet teha. Õpiväljundite üks oluline funktsioon ongi just õppijate teavitamine.

Viimasel kümnel aastal on Eestis kõrghariduse üheks olulisimaks mõjutajaks olnud **Bologna protsess**, mille üks peamine eesmärk oli jõuda Euroopas lihtsalt mõistetavate

ja võrreldavate kraadide süsteemini, mis toetaks üliõpilaste mobiilsust ja tööjõu vaba liikumist. Üheks võrreldavust tagavaks asjaoluks on loomulikult õppetsüklite sarnane kestus, millest tulenes Eestis nn 3+2-reform. Õppekavade kirjeldamine õpiväljundite kaudu muudab sisuliselt võimalikuks varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise (VÕTA) kõrghariduse osana, toetades nii elukestvat õpet. Diplomilisa kasutuselevõtt lihtsustab kraadide mõistmist ning võrdlemist ja soodustab õpirännet Euroopas, muutes samas Euroopa kõrgharidust atraktiivsemaks ka mujal maailmas. Lisaks kõrghariduskvalifikatsioonide võrreldavusele ja mõistetavusele toetab väljundipõhine õppekavaarendus ka Bologna protsessi teisi eesmäärke, nagu näiteks üle-euroopalise koostöö tugevdamine kvaliteedi tagamisel, elukestva õppe kui Euroopa kõrgharidusruumi olemusliku osa arendamine, kõrghariduse sotsiaalse dimensiooni tugevdamine ning Euroopa kõrgharidusruumi atraktiivsuse tõstmine maailmas.

On huvitav, et ehkki õppimist on uuritud kaua, on n-ö rakenduslikku teaduslikku teavet kõrgkoolis õppimise kohta alles seitsmekümnendate aastatest (Marton ja Säljö, 1997) ja sedagi on üsna vähe kasutatud. Üks käesoleva juhendmaterjali seisukohast oluline teadmine on, et õppimine on enam määratud õppija hoiakutest kui õppejõu arusaamadest selle kohta, mida tuleb õppida. Teiseks on kõrgharidusõpet enim mõjutanud klassikaline konstruktivistlik õpikäsitlus, mis rõhutab seda, et õppijad loovad teadmist oma tegevuste abil, ehitades uut teadmist olemasolevale. Mõlema teadmise seisukohast on väga tähtis arvestada õppija varasemate teadmiste ja arusaamadega ning kaasata teda õppeprotsessi. Üks viis seda teha on informeerida õppijat kavandatud õpiväljunditest ning sellest, kuidas nende saavutamist hindama hakatakse. Just hindamise seost õpiväljunditega on nimetatud (Cohen, 1987) „maagiliseks valemiks“, mis õpiedukust parandab.

Käesoleva juhendmaterjali eesmärgiks on aidata mõista väljundipõhise õppe lähtekohti ja väljundipõhise õppekava eeliseid ning anda ülevaade kõrgharidustasemete õppekavade arendamise olulisematest dokumentidest ja regulatsioonidest. Süvendatud tähelepanu on pööratud juhiste ja nõuannetele, kuidas sõnastada õpiväljundeid ja määratleda väljunditega sobivaid hindamismeetodeid. Arvukate näidete ja lisadega on juhendmaterjal mõeldud töövahendina õppekavade analüüsimisel konstruktivse sidususe printsiibist lähtuvalt ning õppekavaarenduse tegevuste kavandamisel ja õppekavade arendamisel.



Mõisted

Mõisted on järgnevas tähenduses kasutusel antud juhendis, samade mõistete kohta võib leida veidi erinevaid definitsioone mujalt. Lähtusime mõistete defineerimisel riiklikest õigusaktidest, rahvusvahelisest heast tavast, kus see olemas, ja oma tarkusest.

Ainekava (*syllabus*) (**ka: aineprogramm, ainekaart, ainepass**)

Õppeaine kirjeldus, millega täpsustatakse õppeaine formaalseid tunnuseid, õpiväljundite saavutamise viise ja **hindamismeetodeid**, sisu, õppemeetodeid, õppematerjale ja -kirjandust jms. Enamasti on kõrgkoolid ainekavade koostamiseks kehtestanud kindla vormi.

Amet (*occupation*)

Ülesannete kompleks, mida isik täidab oma töökohal ja mille eest ta saab tasu; teenistus-, töökoht. Näiteks: osakonna juhataja.

Eriala (*speciality, specialty*)

Teaduse, tehnika, kunsti vms kitsam, suhteliselt kindlamini piiritletud ala; spetsiaalala. Näiteks: ajaloo õppekavas kunstiajaloo eriala.

Euroopa ainepunktisüsteem (*European Credit Transfer and Accumulation System, lüh ECTS*)

Üliõpilaskeskne ja tulemusele orienteeritud õppetöö mahtu kirjeldav süsteem, mille kaudu väljendatakse keskmise üliõpilase poolt õppekavas/ainekavas määratletud **õpiväljundite** saavutamiseks tehtud töö mahtu. Õppetöö mahu arvestamise ühikuks on ainepunkt. Euroopa ainepunktisüsteemi üks ainepunkt (eesti k lüh EAP, ingl k lüh ECTS) vastab 26 tunnile tööle, mille üliõpilane on õpeks kulutanud. Ühe õppeaasta maht on 1560 tundi ja 60 ainepunkti (EAP) õppeaastas.

Hindamine (*assessment, grading, marking*)

Üliõpilase **õpiväljundite** saavutatuse hindamine, sealhulgas tema enesehindamine, on õppeprotsessi osa, mille käigus antakse kindlate **hindamiskriteeriumite** alusel õiglane ja erapooletu hinnang üliõpilase teadmiste ja oskuste omandatuse taseme kohta vastavalt õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele. Hindamise eesmärk on toetada õppimist ning anda üliõpilasele usaldusväärset informatsiooni õpingute läbimise tulemuslikkuse kohta.

Hindamiskriteeriumid (*assessment criteria*)

Kavandatud **õpiväljunditest** lähtuvad, kuid detailsemad kirjeldused selle kohta, milliseid õpiväljundi aspekte hinnatakse ning mil moel ja määral peab üliõpilane nendele vastavust demonstreerima. Hindamiskriteeriumid jagunevad hinde- ja lävendikriteeriumiteks.

Hindamismeetod (*assessment method*)

Viis, kuidas **hindamiskriteeriumitele** vastavust mõõdetakse. Hindamismeetod viitab viisile, kuidas õpiväljundite saavutamist hinnatakse (kirjalik või suuline eksam, projektitöö, presentatsioon jne). Tüüpilisemateks hindamismeetoditeks on test, essee, suuline ja kirjalik eksam, laboratoorne töö, suuline ettekanne ja uurimistöö. Hindamismeetodi valikul tuleb lähtuda **õpiväljunditest**, mille saavutamist soovitakse hinnata.

Kutse (*profession*)

Hindamise ametlik tulemus, mis saadakse, kui kutset andev asutus või organisatsioon otsustab, et isikul on kutsealal vajalikud pädevused, mille tase on määratud asjakohases kutsestandardis. Näiteks: õpetajakutse.

Kvalifikatsioon (*qualification*)

Pädeva organisatsiooni poolt välja antud kraad, diplom või muu tunnistus, mis tõendab tunnustatud **õppekava** edukat läbimist.

Moodul (*module*)

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

Praktika (*placement, work placement, internship*)

Õpiväljundite saavutamiseks korraldatav sihipärane tegevus, mis on suunatud õpitud teadmiste ja oskuste rakendamisele töökeskkonnas õppeasutuse määratud vormis ning juhendaja juhendamisel.

Programm (*study program(me)*)

Õppekava haldamisega seotud erinevate tegevuste kogunimetus, hõlmab õppekava arendamist, õppetöö korraldamist, finantsarendust, kaasnevaid tugiteenuseid jms. Programmi põhise õppekorralduse eesmärgiks on tagada õppekava tulemuslik rakendamine ning õppetegevuse kvaliteet. Enamasti määratakse programmi juhtima akadeemiline töötaja (programmijuht, õppekavajuht).

Pädevus (*competence, competency*) (**ka: kompetentsus**)

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

Väljundipõhine õpe (*outcome-based education*)

Õppijakesksele lähenemisele tuginev õppekava eesmärgistamine ja õppetegevuse korraldamine, milles põhitähelepanu on empiirilisel mõõdetavatel **õpiväljunditel**, mille üliõpilane peaks õppeprotsessi tulemusena saavutama. Väljundipõhise õppe vastandiks on traditsiooniline sisendipõhine õpe, milles põhirõhk lasub õppijale teadmiste ja oskuste edastamisel ehk nn sisendil.

Õpiväljundid (*learning outcomes*) (ka: õpieesmärgid, õppeeesmärgid, õpitulemused, õpitulemid, õppetulemused)

Õppimise tulemusel omandatavad teadmised, oskused ja hoiakud või nende kogumid (**pädevused**), 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**.

Õppeaine (*subject*) (ka: aine, ainekursus)

Kindla teadmistevaldkonna õpetamise, õppetegevuste ning õpiväljundite hindamise terviklik ühik. Õppeaine erivormid on praktika, lõputöö ja lõpueksam. Õppeaine moodustamise aluseks on kavandatud õpiväljundid. Õppeaine vormistatakse ainekavana.

Õppekava (*curriculum*)

Õppetegevuse sisulise, ajalise ja korraldusliku kujundamise plaan, mis määrab kindlaks läbiviidava õppe eesmärgid, sealhulgas oodatavad **õpiväljundid**, õppe nomenklatuuri ja mahu, õppe alustamise tingimused, õppeainete loetelu ja mahu, lühikirjeldused ning valikuvõimalused ja -tingimused, spetsialiseerumisvõimalused ja õppe lõpetamise tingimused. Õppekava, välja arvatud doktoriõppe õppekava, näeb ette spetsialiseerumise ühele erialale (peeriala) või mitmele erialale (pea- ja kõrvaleriala). Õppekava vormistatakse ametliku dokumendina. Õppekava rakendamiseks on soovitatav moodustada **programm**.

Õppekava erivormiks on **ühisõppekava** (*joint curriculum*), mille järgi toimub õpe kahes või enamas kõrghariduse omandamist võimaldavas õppeasutuses, kes on ühisõppekava ühiselt välja töötanud ja heaks kiitnud.

Lühendid

EAP – Euroopa ainepunktisüsteemi ainepunkt

EQF for LLL – *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*

EQF for EHEA – *European Qualifications Framework for European Higher Education Area*

KHS – kõrgharidusstandard

KVÜÕA – Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused

MK – Mainori Kõrgkool

TÜ – Tartu Ülikool

TLÜ – Tallinna Ülikool

TTÜ – Tallinna Tehnikaülikool

VÕTA – varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine

ÜS – ülikooliseadus

I osa

Õppekava käsitused ja kõrgharidusõppekava



Esimeses osas tutvustatakse õppekava erinevaid käsitusi, tuuakse välja väljundipõhise õppe peamised võimalused ja ohud, selgitatakse kõrgharidusõppekava ülesehitust, õppekava ja eriala seoseid ning regulatsioone, mis mõjutavad õppekava arendamist.

1.1. Õppekava käsitused

Õppekava käsitused sõltuvad ajastusest, õppimis- ja õpetamiskultuurist, õpetasemest ja filosoofilisest lähenemisest õppekavale jpm. Erinevatel ajal ja erinevates riigikordades on need käsitused olnud väga erinevad, mistõttu on õppekava mõistet ka väga erinevalt defineeritud. Erinevaid definitsioone üldistades võib õppekava mõista kui „hariduseesmärkide teostamise plaani ehk milleks, mida, kuidas ja millise aja jooksul õpitakse ja õpetatakse“ (Rutiku, 2006:20).

Sõltumata õppekava käsitusest ja definitsioonist on võimalik eristada kolme õppekava vormi (Marsh ja Willis 2007; Robley, Whittle, Murdoch-Eaton 2005).

- **Kirjutatud (planned) õppekava**, mis määratleb õppe eesmärgid ja kõige olulisema sisu dokumendina.
- **Õpetatud (enacted) õppekava**, kus õppejõud järgib (lisaks kirjutatud õppekavale) oma pedagoogilisi veendumusi. Kirjutatud ja õpetatud õppekava võivad teatud juhtudel sattuda konflikti.
- **Õpitud (experienced) õppekava** kirjeldab, mida õppija õppeprotsessis tegelikult õpib. Kuna järjest enam toimub õppimine ka väljaspool auditooriumit, sh infotehnoloogia kaudu, on õppekavas kirja pandu ja tavaelus õpitu ühendamine eesmärgipäraseks tervikuks kaasaja hariduse üks kesksemaid ülesandeid.

Mida sarnasem on kirjutatud õppekava õpetatud ja õpitud õppekavaga ning vastupidi, seda õnnestunumaks ja terviklikumaks võib kirjutatud õppekava pidada.

Õppekava koostajad võivad lähtuda kolmest erinevast rõhuasetusest: sisendi-, väljundi- ja protsessipõhisusest. Kui seni on olnud õppekavades põhiohk sisul (õppeainetel, mida õpetatakse) ning sisendil (õppejõududel, kes õpetavad), siis väljundipõhise õppekava põhitähelepanu on õpetamise eesmärgil ja selle saavutamise hindamisel. **Sisendipõhises õppes** on tähelepanu keskmes õppesisu ehk see, milliseid teooriaid, milliseid autoreid, milliseid teadussaavutusi jne õpetatakse. Seega nähakse siin kandvat rolli õppejõu tegevusel ja n-ö teemade läbimisel. Sisendipõhise lähenemise oht on, et õppekavad koostatakse lähtuvalt nendest õppejõududest, kes osakonnas/teaduskonnas/instituudis olemas on, ja sellest, mida nad peavad vajalikuks ja oskavad õpetada. Sel juhul ei arvestata õppekava koostamisel piisavalt seda, mida tööturg vajab, mida üliõpilased soovivad, ega seda, milline on efektiivne õpetamine. Samuti on sisendipõhise õppekava puuduseks sageli, et õppeained ei ole omavahel õppekava eesmärgist tulenevalt (piisavalt) seostatud.

Väljundipõhises õppes on keskne roll õppimise eesmärgidel ja hindamisel, seega on väljundipõhine õppekava juhitud nii õppijale kui õpetajale ehk õppimise plaan. Ehkki on ilmselge, et õpiväljundite saavutamine sõltub õppeprotsessist, on väljundipõhise õppekava üks peamisi eeldusi see, et samu õpiväljundeid võib saavutada erinevatel viisidel.

Nende kahe lähenemise kõrval võib välja tuua ka **protsessipõhise õppe**, kus keskendutakse õppeprotsessile. Eesmärgiks on luua selline õpikeskkond, mis toetab väga

erinevate õppijate väga erinevate eesmärkide saavutamist. Protsessipõhises õppes on au sees õpetamiskeskused, üliõpilasi ei selekteerita kõrgkooli astumisel ja hea õpiväljundi eeldus on hea õppimiskogemus.

On ilmne, et õppetegevuse perspektiivist ei saa tähelepanuta jätta ühtegi neist kolmest. Ei sisend, väljund ega protsess üksi ei taga õpetamise ega õppimise edu ega tee head õppekava. Erinevad üliõpilased vajavad eesmärkide saavutamiseks erinevaid õppemeetodeid ja erineval määral aega ning ilma erialaselt ja pedagoogiliselt tugeva ning motiveeritud õppejõuta on üliõpilastel väga raske eesmärkideni jõuda. Seega on olulised nii sisend, väljund kui ka protsess. Üksnes üht, teist või kolmandat aspekti rõhutav lähenemine ei ole piisav õppekava lähtealus.

Eestis ja Euroopas toimivas õppekavade reformis on põhitähelepanu pööratud õpiväljunditele, tasakaalustamaks seni paljudes riikides valitsenud sisendipõhist lähenemist. Kuna õppija õpitulemused on tema toimetuleku ja seega ka hariduse kvaliteedi seisukohalt kõige olulisemad, väljendataksegi õppekava eelkõige õpiväljundite kaudu, kuigi tähtsaks peetakse ka sisendit ja protsessi, ilma milleta oleks õpiväljundite omandamine väga keeruline kui mitte võimatu.

1.2. Väljundipõhise kõrgharidusõppekava võimalused ja ohud

Kõrgkoolis on väljundipõhine õppekava teiste haridustasemetega võrreldes mitmes mõttes erinev. Esimene erinevus on kõrgkooli õppekava tugev seotus teadusega. Õigupoolest on humboldtilikus, sisendipõhise lähenemisega kõrgkooli-paradigmas olnud õpetamine teaduse „kasuvend“, kuna teadustegevust peetakse siin „tõelise“ ülikooli keskseks tunnuseks. Üks märk sellest on akadeemiliste ametikohtade jagamine teadustöö, mitte õppetegevuse edukuse järgi. Liikumine humboldtilikult sisendipõhiselt mudelilt anglo-ameerikaliku väljundipõhise mudeli suunas võib ühelt poolt kujutada endast ohtu, et teadustöö muutub marginaalsemaks ja on õppetööga vähem seotud. Samal ajal rõhutab see suundumus, et teadustegevuse edukuse üks mõõdupuu on lõpetanute oskus õpitut reaalses tööelus rakendada.

Teine eripära – mida kõrgharidus jagab kutseharidusega – on tööturule suunatus. Kõrgharidus erineb kutseharidusest aga selle poolest, et lisaks oskustele, kuidas midagi teha, kaasneb kõrgharidusega arusaam, miks me nii teeme ja kuidas seda tulevikus paremini teha. Kõrgharidusõppekavas peitub oht liikuda mõlemas suunas äärmuseni – teoretiseerida tegemise üle ilma tegelike oskusi omandamata ja muutuda „sammastega kutsekooliks“, kus unustatakse kõrgkooli eripära tööturule ettevalmistamisel.

Väljundipõhise õppe võimalused

- Üks ilmne pluss on õppekavade **suurem selgus ja läbipaistvus**, mis annab võimaluse rahvusvaheliseks ja ka riigisiseseks võrreldavuseks ja seeläbi diplomite **tunnustamise ja mobiilsuse** hõlbustamiseks.
- Lisaks kõrghariduse-sisesele mobiilsusele peaks õpiväljunditest lähtumine hõlbustama ka **liikumist eri õppetasete vahel** ja julgustama õppijaid ja lõpetanuid järgmisel tasemel õpinguid jätkama. Kui varem oli kõrgharidus midagi ligipääsmatut ja raskesti mõistetavat ning seega jäi ülikooli pürgiminegi paljudele vaid unistuseks, siis ühtses kvalifikatsiooniraamistikus samal viisil kirjeldatud tasemed näitavad, et erinevate haridustasemetete näol on tegemist samm-sammulise areguga, millest osa teed on juba käidud.
- Väljundipõhiselt kirjeldatud õppeained, moodulid ja õppekavad võimaldavad **varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamist** õpingute osana. See aga on elukestva õppe üks väga olulisi tingimusi.
- Väljundipõhine õpe annab kõrghariduses võimaluse **õppijakeskse(ma)ks lähenemiseks**. Kui õppijale on teada kavandatud õpiväljundid ja nende hindamise viisid, on tal võimalik ise osaleda otsustamisel, kuidas oleks parim viis eesmärgi poole liikuda. Õppijakeskne lähenemine toob kaasa ka **õppija teadlikkuse ja vastutuse** tõusu.
- Väljundipõhine õppekavaarendus pakub uut lähenemist **senitehtu süsteemseks ülevaatamiseks, hindamiseks, edasiarendamiseks**. Seejuures tuleks kindlasti silmas pidada, et senisest lähenemisest tuleks alles jätta kõik, mis hästi toimib.
- Väljundipõhine õpe võimaldab lihtsamini **kaasata õppekavaarendusse töötajaid ja teisi osapooli**, tänu millele on õppekava lõpetanutel tööturu jaoks relevantsem haridus.

Ehkki väljundipõhisel õppel on rida plusse, käivad muutustega kaasas ka ohud, mille arvestamata jätmine võib kaasa tuua tõsisemaid probleeme.

Väljundipõhise õppe ohud

- Iga uue asjaga on **oht seda üle tähtsustada** ning kalduda õpiväljundite ja nende hindamise äärmuslikku rõhutamise, unustades sisendi ja protsessi (õppejõud, õppijad, meetodid, aeg, õppematerjalid jms) olulisuse. Hariduses ei ole kaugeltki mitte kõik täpselt hinnatav ning lisaks kirjeldatud ja hinnatud õpiväljunditele annab ülikoolis õppimine palju selliseid

teadmisi, oskusi, kogemusi, sotsiaalseid suhteid jne, mida ei saa mõõta, kuid mis on hilisemas elus väga tähtsad. Seepärast on õppekava arendamisel oluline arvestada, et õpiväljunditena on kirja pandud vaid kõige olulisem ja et õppijad õpivad lisaks kavandatud väljunditele veel palju muud.

- Probleemiks on kindlasti igasuguse **muutuse hind**. Lisaks materiaalsete vahendite puudumisele võivad puudulikud olla ka õppejõudude oskus kasutada õpetamis- ja hindamismeetodeid ning muud ressursid (aeg, õppejõudude arv jne). Nii on õppejõududelt tulnud hinnanguid, et väljundipõhine õpe iseenesest on küll väga õige lähenemine, aga selle realiseerimiseks ei ole piisavalt vahendeid. See osa tegevustest, mis on halvasti ellu viidud, diskrediteerib aga kogu protsessi. Samas just seepärast ongi vajalik üle vaadata olemasolevate ressursside senine kasutus, mis kindlasti ei ole alati olnud otstarbekas, ning leida võimalusi tegevuste optimeerimiseks nii, et õppeprotsess toetaks kavandatud õpiväljundite omandamist.
- Eesti (kuid mitte ainult Eesti) kõrgkoolidele on probleemiks, et väljundipõhine lähenemine on Eesti saksalikule **õppimis-õpetamiskultuurile võõras** ja nõuab paradigmuuutust, mis on aga väga pikaajaline protsess. Seega ei avaldu väljundipõhise õppe positiivsed tulemused kuigi kiiresti. Just seepärast on väga oluline kõigi osapoolte, eriti õppejõudude õigeaegne, piisav ja pidev teavitamine, nende nõustamine, koolitamine ja senisest suurem kaasamine õppekavade arendamisse.
- Mida rohkem on kõrgharidus seotud tööturuga ja seda hinnatakse pragmaatilistest kriteeriumitest lähtuvalt, seda suurem on oht läheneda õpitavale liiga kitsalt. Seda tendentsi saab vältida, pidades meeles, et kirjas on vaid olulisemate õpiväljundite miinimumtase ja lisaks nende „ära õppimisele“ võib õppeprotsess sisaldada palju muid stiimuleid õppijate arengu toetamiseks. Taas on abiks erinevate lähenemiste tasakaalustamine.

1.3. Kõrgharidusõppekava ja seda reguleerivad dokumendid

Kõrghariduses tuleb lisaks erinevate huvipoolte ootustele ja vajadustele (vt ptk 2.1.) arvestada ka Euroopa ja Eesti erinevate regulatsioonidega. Regulatsioonide siduvus sõltub eriala reguleerituse astmest ja riigi hariduskorraldusest. On õppekavu (nt meditsiini ja ehitusega seotud), kus õpiväljundid on rahvusvaheliselt kokku lepitud

ning kõrgkooli otsustada on vaid nendeni jõudmise viis (ja siingi on valikud piiritletud nt minimaalse õppeaja, praktilise õppe osakaalu jms-ga). Kutseharidusõppekavad ja üldharidusõppekavad on Eestis riiklikul tasandil kinnitatud. Seevastu enamike kõrgharidusõppekavade puhul määravad regulatsioonid vaid õppekava taseme ja ulatuse ning täpsustavad, milliseid ülekantavaid oskusi (vt ptk 2.1., lk 31) peaks õppekava lõpetanu omama, jättes kõrgkoolidele suure vabaduse õpiväljundite täpsemaks määratlemiseks.

Kõrgharidusastmed

Bologna protsessi tulemusena on ka Eesti kõrgharidus kolmeastmeline: esimesse astmesse kuulub bakalaureuse- ja rakenduskõrgharidusõpe, teiseks astmeks on magistriõpe ning kolmandaks astmeks on doktoriõpe. Õppekavadel, mis on suunatud kutse omandamisele ja kus bakalaureuseõppe maht ei võimalda omandada piisavaid pädevusi, toimub õpe bakalaureuse- ja magistriõppe integreeritud õppekavade alusel.

Bakalaureuseõppe lõpetanu omab KHSi järgi mingis teadmusvaldkonnas alusteadmisi, mis ei ole seotud ühegi konkreetse kutsevaldkonnaga. Ta on võimeline edasi õppima, aga ka tööle asumata. Kuivõrd „töö“ mõistet ei ole täpsustatud, võib eeldada, et bakalaureuseõppe lõpetanu puhul ei eeldata erialaspetsialisti tasemel tööle asumist.

Rakenduskõrgharidusõppe lõpetanu on saanud mingi kutsealasuunitlusega hariduse, ent ei oma reeglina veel kutsetunnistust. Ta võib siiski kõnealusel kutsealal tööle asuda juhul, kui selleks ei ole seadusega ette nähtud kutsetunnistuse olemasolu. Samuti võib ta jätkata õpinguid magistriõppes. **Magistriõppe** lõpetanu omab mingil erialal süvendatud teadmisi, on võimeline selle erialaga seotud ametites ja kutsealadel tööle asumata (juhul, kui erialal tööle asumiseks ei ole nõutud kutsetunnistuse olemasolu) ning jätkama õpinguid doktoriõppes. **Doktoriõppe** lõpetanu omab iseseisvaks teadus-, arendus- või kutsealaseks loometööks vajalikke teadmisi ja oskusi.

Viimasel ajal on kõrghariduses kutsestandardite, kvalifikatsiooniraamistike jms kontekstis elavnenu diskussioon kõrghariduse rakenduslikkuse üle. Kuivõrd lisaks tööturule minekule on rakenduskõrgharidusõppe väljundiks õigus jätkata magistriõppes ja bakalaureuseõppel peab lisaks õigusele jätkata õpinguid olema väljund ka tööturule, siis on tekkinud diskussioon „akadeemilise“ kraadiõppe ja „praktilise“ rakenduskõrgharidusõppe erinevustest.

Diskussiooni põhjuseks ei ole mitte ainult kõrghariduses toimuvad arengud, vaid ka mõistete vale kasutamine.

Mõiste „akadeemiline“ tähistab esmajoones akadeemiaga kui teadusasutusega või kõrgkooliga seonduvat, aga ka traditsiooni järgivat. Mõiste „rakenduslik“ tähenduseks on aga puhtpraktilise tähtsuse omamine, praktikas rakendatavus. Antonüümid on rakenduslik ja teoreetiline, mitte rakenduslik ja akadeemiline.

Seega saab kõrgharidus olla ainult akadeemiline ja peab olema rakendatav!

Euroopa kvalifikatsiooniraamistikud

Euroopa haridusministrid leppisid 2003. aastal kokku, et kõrghariduses tuleb õppekavad teha väljundipõhiseks: „Ministrid julgustavad liikmesriike töötama välja võrreldavaid ja haakuvaid kvalifikatsioone oma kõrgharidussüsteemidele, mis kirjeldaksid kvalifikatsioone töömahus, tasemes, õpiväljundites, pädevustes ja profiilis. Nad lubavad ka töötada välja üldise kvalifikatsiooniraamistiku Euroopa kõrgharidusruumile“ (Berliini Kommünikee, 2003).

Sellest kokkuleppest lähtuvalt töötati välja Euroopa kõrgharidusruumi kvalifikatsiooniraamistik (http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf), millele järgnes Euroopa kvalifikatsioonide raamistik elukestvaks õppeks (<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44.en.htm>) ja Eesti vastavad dokumendid (kõrgharidusstandard ja kutseadus) (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13099603> ja <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13147615>).

Pärast pikka kooskõlastamisprotsessi kiitsid Euroopa Parlament ja Euroopa Nõukogu 23. aprillil 2008 heaks **Euroopa kvalifikatsioonide raamistiku elukestvaks õppeks** (*The European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF*) (The EQF, 2008), mis koosneb kaheksast väljundipõhiselt kirjeldatud tasemest. EQFi 1. tase kirjeldab n-ö elementaarse kirjaoskuse taset ning 8. tase vastab kõrghariduse kõrgeimale astmele ehk doktorikraadile. Kõrgharidust puudutavad tasemed 5–8, kusjuures 5. taseme all mõistetakse kõrghariduse lühikese tsükli õpet (Eestis vastav õpe puudub), 6. tase vastab bakalaureusekraadile ja rakenduskõrgharidusõppe diplomile ning 7. tase magistrikraadile. EQF kirjeldab pädevusi n-ö keskmisel tasemel, st näitab, milliseid pädevusi peaks omama *keskmise* kõrgkoolilõpetaja. 2010. aastaks tuleb Euroopa riikidel oma kvalifikatsioonisüsteemid siduda EQFiga ning alates 2012. aastast peavad kõik kutset või muud kvalifikatsiooni tõendavad tunnistused näitama, millisele EQFi tasemele konkreetne kvalifikatsioon vastab.

Riikide vahel võrreldavate kvalifikatsioonisüsteemide eeliseks on õppijate ja töötajate mobiilsuse kasv, kuna nii

õppeasutuste kui ka tööandjate jaoks muutub kandidaadi kvalifikatsioonitaseme määratlemine lihtsamaks.

Euroopa kõrgharidusruumi kvalifikatsiooniraamistik (*European Qualifications Framework for European Higher Education Area – EQF for EHEA*) keskendub neljale kõrgharidusastmele (Eestis puudub neljas, nn esimese tsükli sees olev lühike tsükkel). Selle suurimaks eripäraks on õpiväljundite kirjeldamise põhjalikkus, mis on oluliselt detailsem kui elukestva õppe raamistikus, ja astmete seostamine ainepunktidega. Lisaks peavad paljud Euroopa ülikoolid seda raamistiku omasemaks, kuna ülikoolid said selle väljatöötamise protsessis osaleda. Euroopa kõrgharidusruumi kvalifikatsiooniraamistik on võrreldes nn 3+2-reformiga, mis keskendus esialgu vaid õppetsüklike pikkusele ja mahule, sisuline alus rääkimaks Euroopa kõrghariduse harmoniseerimisest, kraadide läbipaistvusest ja võrreldavusest. Ilma õppeastmete õpiväljundite kirjeldamiseta võinukski jääda vaidlema, kas ühe riigi nelja-aastane laia suunitlusega bakalaureuseõpe annab parema ettevalmistuse õpingute jätkamiseks magistritasemel kui teise riigi kolmeaastane kitsa suunitlusega bakalaureuseõpe. Või kas mõne riigi nelja-aastane bakalaureusekraad võrdustub teise riigi kolmeaastasega, kuna keskharidussüsteemid erinevad jne.

Eesti kvalifikatsioonisüsteem

Eestis on nagu Euroopaski paralleelselt kehtimas kaks kvalifikatsiooniraamistikku. Kõrgharidustaseme lõpetajatelt oodatavad teadmised, oskused ja hoiakud (õpiväljundid) on alates 2007. a augustist kirjas **kõrgharidusstandardi lisana** (vt lisa 1) (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13099603&subid=13100403>). Kõrgharidusstandardis esitatud kõrgharidusastmete õpiväljundid, mis erinevad üksteisest peamiselt iseseisvuse ja vastutuse ulatuselt, on aluseks õppekavade koostamisel ja arendamisel.

Alates 1. septembrist 2008 kehtib Eestis uus **kutseadus**, mille lisaks olev kvalifikatsiooniraamistik (vt lisa 2) (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13099603&subid=13100403>) on EQF for LLL-ga peaaegu üksüheses vastavuses. Üldise kvalifikatsiooniraamistiku suur eelis KHSi ees on see, et kvalifikatsiooniraamistik aitab siduda erinevaid haridustasemeid tervikuks ning näitab oluliste pädevuste pidevat arengut formaalhariduse kaudu, samal ajal kui KHS vaid kirjeldab kõrghariduse kvalifikatsioone. Samuti seob kvalifikatsiooniraamistik hariduslikud kvalifikatsioonid kutsekvalifikatsioonidega. Juba väljatöötatud kutsestandardite sidumine kvalifikatsiooniraamistikuga on suur töö ning seisab alles ees.

Erialaspetsiifilised raamistikud ja kutsenõuded

Reguleeritud erialadel on õppe läbimiseks oma spetsiaalsed raamnõuded (vt infokast 1). Eestis on sellised nõuded kehtestatud haridus- ja teadusministri määrusega õpetajate („Õpetajate koolituse raamnõuded“ ja <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12866316>), arstide, loomaarstide, proviisorite, hambaarstide, ämmaemandate, õdede, arhitektide ja ehitusinseneride õppele

(„Arstiõppe, loomaarstiõppe, proviisoriõppe, hambaarstiõppe, ämmaemandaõppe, õeõppe, arhitektiõppe ja ehitusinseneriõppe raamnõuded“ ning <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=811216>). Teistel erialadel (nt lennundus, laevandus) võivad kehtida rahvusvahelised kokkulepped, riiklikud õppekavad või standardid, mis ei ole alati seadusega sätestatud, kuid millest on õppekava väljatöötamisel siiski oluline lähtuda.



Infokast 1

Näiteid erialaspetsiifilistest raamistikest

I. Näide piirivalveteenistuse õppekava aluseks olevatest nõuetest *Common Core Curriculum for Border Guard Training*

Piirivalveametnike õppekavadele on kehtestatud rahvusvahelised miinimumnõuded õppeainete, nende mahtude, sisu, õpitulemuste ning tasemetele. Nimelt on Euroopa piirivalveagentuuri FRONTEX eelkäija Euroopa Liidu piirivalve koolituse koordineerimiskeskuse (AD-HOC) poolt välja töötatud ja Euroopa Nõukogu poolt heaks kiidetud õppekava *Common Core Curriculum for Border Guard Training*, mis on olnud aluseks ka Eesti piirivalveametnike õppekavade koostamisel. Tänapäevaks on FRONTEX valmis saanud selle õppekava uue versiooni. Euroopa Liidu liikmena on ka Eesti kohustatud oma õppekavade koostamisel arvestama eeltoodud õppekavaga. Lisaks Euroopa Liidu liikmesriikidele on antud õppekava võtnud oma piirivalveametnike õppekavade koostamise aluseks ka Norra ja Island.

II. Näide Euroopa Psühholoogide Assotsiatsioonide Föderatsiooni (EFPA) poolt psühholoogide koolitamiseks kokku lepitud standardist *EuroPsy*

EuroPsy on Euroopa haridus- ja koolitusstandard, mis võimaldab Euroopas tunnustada psühholoogi kvalifikatsiooni olemasolu. Standard baseerub kuueaastasel psühholoogiaharidusel, mis sisaldab ka superviseeritud praktikat. *EuroPsy* põhineb EFPA poolt 2001. a vastu võetud *EuroPsyT*il, mis on “Psühholoogide hariduse ja koolituse raamistik Euroopas”. *EuroPsy*d omavad psühholoogid kantakse Euroopa psühholoogide registrisse, mis eristab kolme laia valdkonda (ja neljandat, mis kehtib neile, kes teiste alla ei sobi): koolipsühholoogia, kliiniline ja tervisepsühholoogia, organisatsiooni- ja tööpsühholoogia. *EuroPsy* kirjeldab 20 esmast pädevust, mida iga psühholoog peab suutma demonstreerida. Pädevused jagatakse kuude professionaalsete rollidega seotud kategooriasse, milleks on: A – eesmärgi täpsustamine; B – hindamine-mõõtmine; C – areng; D – sekkumine; E – hinnangu andmine; F – kommunikatsioon.

Vt täpsemalt: <http://www.efpa.eu/europsy/booklet>

1.4. Kõrgharidusõppekava ülesehitus

Erinevate kõrgharidusastmete ja -suundade ning kõrgkoolide õppekavadel on erinevad eesmärgid ja rõhuasetused, seepärast ei ole õige ega võimalikki neid koostada, rakendada ega võrrelda sarnaste kriteeriumide ega ühe raammudeli järgi. Üheks peamiseks tugipunktiks erinevate kõrgharidusastmete õppekavade vormilisel ülesehitamisel on Eestis kõrgharidusstandard (KHS). KHS annab ette n-ö õppekava „skeleti“, mida võiks kirjeldada järgmiste küsimuste najal.

Milleks?

- » läbiviidava õppe eesmärgid, sealhulgas oodatavad õpiväljundid

Mida?

- » õppeainete loetelu
- » õppeainete lühikirjeldused
- » peaeriala
- » kõrvaleriala(d)

Kuidas?

- » õppe alustamise tingimused
- » õppekeel(ed)
- » valikuvõimalused ja -tingimused
- » spetsialiseerumisvõimalused
- » õppe lõpetamise tingimused

Millise aja jooksul?

- » õppe nominaalkestus ja maht
- » õppeainete maht

Neis raamides on kõrgkoolidel õigus luua ja kujundada oma õppekavad, lähtudes institutsionaalsetest eesmärkidest ja võimalustest, teadusharude arengusuundadest, tööturu vajadustest, õppima asujate eelistustest jne.

Sõltumata kõrgkooli profiilist ja õppekava eripärast on oluline, et ühest dokumendist oleks õppekava erinevatel osapooltel võimalik leida kõik oluline info. Haridus- ja teadusministeeriumi kodulehel asub kõigile kõrgkoolidele ühine soovituslik õppekava vorm (vt lisa 3) (<http://www.hm.ee/index.php?0510717>).

Pea- ja kõrvaleriala

Kõrgharidus omandatakse ühel või mitmel erialal, st üldteadmiste baasil spetsialiseerutakse mingile kitsamale valdkonnale. KHSi järgi on kõrgharidusõppekavadel ette nähtud erialane spetsialiseerumine. Kui õppekavas on määratletud peaeriala, peab see moodustama vähemalt 50% õppekava kogumahust (peaeriala võib moodustada ka kogu õppekava). Ühel õppekaval võib olla võimalus valida mitme peaeriala vahel, mis sisuliselt peavad sel juhul vähemalt osaliselt kattuma¹. Kõrvaleriala valiku võimalus võib, aga ei pruugi õppekavas olla. Kõrvaleriala on piiritletud minimaalse mahuga (45 EAP) ja seda on võimalik omandada kas ühe õppekava raames või kahel õppeastmel kokku.

Õppekavas kirjeldatavad (eri)alad, millele üliõpilasel on võimalik spetsialiseeruda, ei ole seotud tööturu mõistes konkreetsete erialadega, vaid võivad põhjendatud juhul määratleda ka laiemat või kitsamat tegutsemise ala või valdkonda. Kõrgkool määratleb oma õppekavas eriala kui spetsialiseerumise, lähtudes õppekava ülesehituse põhimõtetest (spetsialiseerumise kohustuslik maht õppekavas) ning õpiväljunditest. Mõnel juhul võib õppekava hõlmata üsna kitsast ja seetõttu ka sügavat spetsialiseerumist ning teisel juhul palju laiemat ettevalmistust teatud alal töötamiseks.

Moodulid

KHSi järgi on moodul **õppekava sisulise liigendamise ühik**, mis koondab õppeained eesmärgistatud kogumiks või koosneb ühest õppeainest. Moodulite sisuline ja mahuline määratlemine on jäetud kõrgkoolide pädevusse. Praegu varieeruvadki moodulite mahud ja eesmärgid eri kõrgkoolide õppekavades oluliselt. Näiteks Tartu ülikoolis võivad moodulid olla mahus 6–30 EAP, Tallinna tehnikaülikoolis 4,5–112,5 EAP, Tallinna ülikoolis 6–57 EAP jne.

Heaks praktikaks peetakse (European Commission, 2009), kui õppekavas kasutatakse läbivalt üksteisega hästi haakuva suurusega mooduleid, näiteks $n \times 10$ EAP.

Moodulite abil struktureeritakse õppekava valdavalt sisu, taseme või spetsialiseerumise alusel, kusjuures moodulite nimetused (erialamoodul, alusmoodul, kohustuslik moodul jne) võivad olla kõrgkooli erinevad resp. üks ja sama mooduli nimetus võib tähistada hoopis erinevat sisu.

¹ Õppekaval võib olla korraga mitu peaeriala e spetsialiseerumisvõimalust ning reeglina valib üliõpilane neist ühe (ning võib lisaks valida kõrvaleriala). Juhul kui õppekava on üles ehitatud nii, et üliõpilane saab valida korraga kaks võrdset spetsialiseerumist, siis nimetatakse neid erialadeks, eristamata seejuures, kumb on pea- ja kumb kõrvaleriala.

Samuti on moodulite valikupõhimõtted erinevad. Osades õppekavades on moodulite valiku järjekord suuremal või vähemal määral üliõpilase otsustada, teistes jällegi on moodulite läbimise järjekord kindlalt fikseeritud. Mooduli ajaline kestus ei ole piiritletud, see võib piirduda ühe semestriga või ulatuda läbi mitme õppeaasta.

Senine väga varieeruv arusaam moodulitest ei toeta

õppekavade moduleerimise eesmärke (õppekavade läbipaistvus ja struktureeritus, üliõpilaste mobiilsuse toetamine, VÕTA raames tervikliku hindamise toetamine jne) ning vähemalt ühe kõrgkooli piires võiks püüelda moodulite mahu ja liigitamise ühtlustamisele. Eesti kõrgharidusmaastiku väiksust arvestades oleks soovitatav ka kõrgkoolide koostöö (nt ühismoodulite või ühisõppekavade arendamisel).

Infokast 2

Näide: ajaloo erialad Tallinna ja Tartu ülikooli õppekavades

Tallinna ülikoolis on avatud ajaloo bakalaureuseõppekava (120 AP), kus õppekava sees erialasid ei eristata, teadmiste süvendatud omandamise kaudu pakutakse spetsialiseerumismisvõimalust ühe ajalooajalooperioodi, arheoloogia või kunstiajaloo vallas (56 AP mahus).

Tartu ülikoolis on samuti avatud ajaloo bakalaureuseõppekava (120 AP), kus õppekava sees on võimalik spetsialiseeruda kogunisti üheksale erialale: arhiivindus, Eesti ajalugu, lähiajalugu, arheoloogia, üldajalugu, kunstiajalugu, etnoloogia, museoloogia ja muinsuskaitse, ajalugu (72 AP mahus).

Kummagi õppekava lõpetajad läbivad seega ajaloo õppekava, omandavad süvendatud erialateadmised ajaloo ühes kitsamas valdkonnas (erialal), kummagi eriala lõpetajad ei omanda eelkirjeldatud erialamahu raames kutset, nad saavad edasi õppida magistriõppes või asuda tööle kõigkvalifitseerivate ametites, sh eriti neis, kus on nõutud ajaloo-alane kõrgharidustasemele vastav kvalifikatsioon.

Mõlema õppekava lõpetanud on ka ajaloo spetsialistid selle sõna laiemas tähenduses, ent ei oma kutset.

Infokast 3

Moodulite soovituslik liigitus ja maht

Moodulite puhul tuleks jälgida, et mooduli nimetuses kajastuks mooduli sisu ning õppekorralduslik tunnus ehk siis moodulil oleks nn eesnimi ja perekonnanimi, nt

- » humanitaarainete valdkonna alusmoodul (TÜ, bakalaureuseõppekava)
- » erialamoodul "Meedia ja kommunikatsioon" (TÜ, magistriõppekava)
- » moodul "Kirjalikud tööd ja praktikad" (MK, rakenduskõrgharidusõppekava)
- » erialaste üldainete plokk: keeleõppe moodul, inseneriainete moodul, kõrgema matemaatika moodul, rakenduskeemia moodul (SKA, rakenduskõrgharidusõppekava).

Heaks praktikaks peetakse, kui õppekavas kasutatakse läbivalt üksteisega hästi haakuva suurusega mooduleid, näiteks $n \times 10$ EAP.

Õppekava ülesehituse ja moodulite kujunemise loogikast ülevaate andmiseks on hea kujutada õppekava skeemina (vt infokast 4, lk 16).



Infokast 4

Tartu ülikooli bakalaureuseõppe õppekava ülesehitus skeemina

Bakalaureuseõppekava ülesehitus KIRJANDUS JA RAHVALUULE

LÕPUTÖÖ 6 EAP

Erialamoodul:
teatriteadus
24 EAP

Erialamoodul:
folkloristika
24 EAP

V

A

B

A

A

I

Suunamoodul:
kirjandus ja
teatriteadus
24 EAP

Suunamoodul:
etnoloogia ja
folkloristika
24 EAP

N

E

D

18

EAP

Alusmoodul:
humanitaar-
teadused
24 EAP

Alusmoodul:
eesti filoloogia
24 EAP

Valikmoodul:
teatriteadus
12 EAP



peeriala

Õppeained

Õppekava väikseim sisuühik on õppeaine, mille hulka kuuluvad ka lõputööd ja praktikad. Õppeained on õppekavas kirjeldatud **ainekavadena**, milles täpsustatakse õppeaine õpiväljundite saavutamise ja hindamise võimalusi, sisu, õppemeetodeid jms (vt täpsemalt allpool lk 60).

Õppeaine üheks eriliigiks võib pidada praktikat. Praktika koht õppekavas oleneb praktika õpiväljunditest. Üldjuhul

on kaks võimalust: (a) praktika(d) moodustab(vad) õppekavas eraldiseisva mooduli. Sellisel juhul on praktika õpiväljundid sellised, mis ei seostu üheselt ühegi teise mooduliga; (b) praktika sisaldub erinevates moodulites. Sellisel juhul on praktikal oluline roll mooduli eesmärkide saavutamisel ning seostub ka sisuliselt mooduli sisuga.



I osa kokkuvõte

- Õppekava arendamisel tuleks järgida, et **kirjutatud, õpetatud ja õpitud õppekava** langeks võimalikult suurel määral kokku.
- **Rahvusvahelised kvalifikatsiooniraamistikud** on mõeldud tõlkevahendina, et võrrelda omavahel erinevate riikide kvalifikatsioone. Nende abil on võimalik muuta riiklikud kvalifikatsioonisüsteemid võrreldavaks ja sidusaks.
- **Eesti kvalifikatsiooniraamistikeks** on kõrgharidusstandardi (KHS) ja kutseseaduse lisad. Kõrgharidusõppekavade arendamisel tuleb lähtuda KHSi lisas toodud õpiväljunditest.
- **Õppekava soovitusliku vormi** näidise leiab HTMi kodulehelt.
- Õppekaval on vähemalt **üks peeriala ja võib (võivad) olla kõrvaleriala(d)**.
- Moodul peab moodustama **õpiväljunditest lähtuva sisulise ja eesmärgipärase terviku** nii enda sees, teiste moodulitega suhtes kui ka õppekava osana.

II osa

Õppekava arendamine kui pidev protsess



Teises osas kirjeldatakse õppekava arendamise protsessi, selgitades õppekava kavandamise ja koostamise, rakendamise, hindamise ja parendamise etappide olemust.

Väljundipõhised ja väljundite alusel (rahvusvaheliselt võrreldavad õppekavad on Bologna protsessi ja seega Euroopa kõrgharidusarengute keskne küsimus. Õppekavade arendamine õpiväljunditest lähtuvalt **sunnib üle vaatama** sellised põhiküsimused nagu mida, kellele, kuidas, kus ja millal õpetatakse ja hinnatakse. Esimene suurem töö tuleb ette võtta siis, kui õppekavad muudetakse väljundipõhiseks, aga sellest ei piisa. Kuna tööturg ja teadmised muutuvad väga kiiresti, on soovitatav väiksemaid ülevaatamisi teha igal aastal ja suuremaid mõne aasta tagant.

Ehkki mõiste „arendamine“ on palju kasutatud ja trendikas, on see siiski väga abstraktne ja laialivalgub mõiste, mis vajab enne konkreetsete tegevuste alustamist täpsustamist.

Õppekava arendamise alla kuuluvad õppekava kavandamine ja koostamine, avamine ja rakendamine, hindamine ja parendamine või muutmine. Seega on õppekavaarendus n-ö katusmõiste, mille alla kuuluvad kõik õppekavaga seotud tegevused.

Õppekava arenduse eesmärk on pidevalt täiustada õppekava ning selle rakendamist (vt joonis 1). Seega ei saa öelda, et õppekava saab mingil hetkel valmis ja teda ei ole vaja enam muuta.



Joonis 1. Õppekavaarendus kui pideva parendamise tsükkel PDCA (Plan-Do-Check-Act)

Infokast 5

Demingi ring ehk PDCA tsükkel

1. Eesmärkide püstitamine/õppekava koostamine. Tegemist on **kavandamise** (P = *plan*) etapiga, kus määratletakse eesmärgid ja protsessid, mis on vajalikud huvipoolte nõuete ja õppeasutuse poliitikaga kooskõlas olevate tulemuste saavutamiseks.
2. Õppekava **rakendamine** (D = *do*) sisaldab protsesse ja tegevusi eesmärkide saavutamiseks.
3. Õppekava **analüüsi ja hindamise** (C = *check*) käigus jälgitakse ja mõõdetakse protsesse, nende vastavust poliitikatele ja eesmärkidele. Oluline on koguda fakte, et teha kindlaks, kas eesmärgid on saavutatud. Kui eesmärgid ei ole saavutatud, on oluline selgitada välja põhjused.
4. Õppekava parendamise või **muutmise** (A = *act*) käigus võetakse analüüside põhjal ette tegevused protsesside toimimise parendamiseks, et vältida probleemide ja nende põhjuste uut ilmumist.



Kiirete muutuste ajal on tähelepanu suunatud eelkõige õppekava rakendamisele ja muutmisele, kavandamisele ja analüüsimisele jõutakse vähem panustada. Õppekavaarenduse edukus eeldab siiski kõikide pideva parendamise etappide läbimist, sest eesmärgipäraste muutuste eelduseks on analüüs, mis on hästi ja mis võiks toimida paremini.

Õppekava arendaja

Õppekavaarenduses on levinud erinevad tavad selles osas, kas arendusega tegelevad administratiivüksused (nt õppeosakond, õppekavaarendusspetsialist, projektijuht jt) või akadeemilised üksused (nt teaduskonnad, instituudid, õppetoolid). Kui õppekavaarendusega tegelevad eelkõige administratiivtöötajad, võivad kirjutatud ja õpetatud õppekava vahel kujuneda suured erinevused. Kui õppekavaarendusega tegelevad ainult akadeemilised töötajad, võib nõrgaks jääda seos teiste õppekavadega ning üldiste õpiväljundite osakaal. Kõige tulemuslikum on arendustegevus siiski juhul, kui akadeemiliste üksuste esindajad ja administratiivtöötajad täidavad õppekavaarenduse erinevatel etappidel erisuguseid rolle ning teevad omavahel koostööd.

Lisaks kõrgkooli töötajatele on õppekavaarendusse oluline kaasata (nt õppekava nõukogu kaudu) ka tööandjaid, üliõpilasi, vilistlasi ja teiste osapoolte esindajaid (nt erialaliite, teisi kõrgkooli, riigi esindajaid).

Infokast 6

Soovituseks õppekava arendajale: õppekava juhile vajalikud pädevused



Õppekava arendamist on soovitatav määrata juhtima kõrgkooli töötaja (nt programmijuht, õppekavaarenduse spetsialist, kvaliteedijuht), kellelt eeldatakse järgmisi pädevusi:

- » teadmised õppekava koostamise põhimõtetest;
- » rahvusvaheliste, riiklike ja institutsionaalsete arengusuundade ja regulatsioonide tundmine;
- » orienteerumine metoodika ja didaktika küsimustes;
- » õppekava tundmine, sh õppekava raames õpetamise kogemus;
- » vastava valdkonna tundmine;
- » õppejõudude ja üliõpilaste tundmine;
- » koostöövõime.

Ehkki erinevate osapooltega arvestamine ning koostöö on õppekavaarenduses oluline, on õppekava arendustegevuste edukuse võtmeks **õppejõud ja kõrgkooli juhtkond**. Määrava tähtsusega on õppejõude suhtumine kogu protsessi (sh ka teiste osapoolte arvamusel arvestamise, väljunditest lähtumise, õppekava muutmisel) ning nende arusaam õppimisest ja õpetamisest.

Erinevalt paljudest riikidest, kus varasemalt toimis spetsialistiks saamisel üheaasteline süsteem, tuli Eestis nn 3+2 õppekavadele üle minna samuti kaheaasteliselt 4+2 õppekavade süsteemilt². Sellest tulenevalt on Eesti ülikoolide õppejõudude jaoks olnud õppekavade reform keeruline ning nende hinnang uue süsteemi otstarbekusele on keskmisest kriitilisem. Eurobaromeetri uuring (http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_sum-en.pdf) näitab, et Saksamaa järel on Eesti õppejõud enim (46%) nõus väitega, et oleks olnud parem, kui vana süsteem oleks säilinud (Eurobarometer, 2007).

Kõrgkoolides, kus õppejõudude hoiak jääb muudatuste ning sellega kaasneva töökoormuse suhtes negatiivseks, viiakse paratamatult läbi õppekavade kosmeetilist ja

pinnapealset reformi, mis tõenäoliselt pigem süvendab õppejõudude ja üliõpilaste kriitikat. Kui muutused on toimunud liiga kiiresti, muutuste sisu ja eesmärk on jäänud ebaselgeks ning refleksiooni- ja harjumisaeg on jäänud ebapiisavaks, võidakse muudatusi ignoreerida. Ent ka siis, kui muutuste vajalikkust tunnistatakse, ei olda sageli nõus nendes ise osalema või neid ise ellu viima.

Seepärast on muudatuste teostamisel määrava tähtsusega inimeste **hoiakud** muudatuste suhtes. Kiiresti arenevas ühiskonnas ja üha kasvavas infotulvas tajuvad inimesed muutusi tihti liigse koormana ja isegi ohuallikana. Muudatuste juhtimise teoreetikud (Kotter, Schlesinger 1979, ref Alas 2002) toovad välja muudatustele vastuseisu ületamise strateegiad. Kõige tulemuslikumaks ning enamkasutatavaks strateegiaks on suhtlemine ja koolitamine. Tulemuslik on ka inimeste kaasamine muudatuste planeerimise protsessi ning juhtkonna toetus ja juhendamine muudatustega kohanemise perioodil. Igal juhul on oluline kõigi osapoolte, eriti õppejõudude, õigeaegne ja piisav teavitamine.

Alljärgnevalt tuleb juttu erinevatest õppekavaarenduse etappidest põhjalikumalt.

² Eesti 4+2 süsteem oli omanäoline ses osas, et spetsialistiks saadi juba ühe astmega, 4 aastat kestnud bakalaureuseõpingute järel. Sama kvalifikatsiooni saamiseks peab uues süsteemis õppima 5 aastat. Samas tõlgendatakse uut süsteemi sageli kui õpingute üheaastast lühendamist, mitte pikendamist. Teadus- ja kutsemagistrikaadile uues süsteemis analoogi ei ole.

2.1. Õppekava kavandamine ja koostamine

Vajaduste ja kogemuste analüüs

Erinevate õppekava arendustegevuste eelduseks on erinevate osapoolte huvide ja vajaduste analüüs ning (juba olemasoleva õppekava puhul) senise õppekava toimimise analüüs. Üheks suurimaks erinevuseks väljundi- ja si-sendipõhise õppekava vahel ongi see, kuivõrd õppekava koostamisel tuginetakse valdavalt kõrgkooli/õppejõudude endi arusaamadele ja kuivõrd sellele, mida kõrghariduse erinevad osapooled (lisaks kõrgkoolile ka riik, üliõpilased, tööandjad) soovivad ja vajavad.

Arvestades kõrghariduses toimuvate muutuste pikaajalisust, tuleks püüda hinnata mitte oleviku-, vaid **tulevikuvajadusi**. Õppekavade koostamisel ja arendamisel lähtutakse enamasti senises praktikas ilmnenu nõudlusest (ärikorralduse ja IT-õppekavade arvu suurenemine nõudluse kõrgperioodil), tulevikuvajaduste analüüs – ülimalt keeruline ja ressursimahukas – on pigem oletuslikku laadi. Kui aga arvestada, et õppekava koostamise ja avamise protsess kestab minimaalselt ühe aasta, BA-õppekava esimesed lõpetajad suunduvad tööturule kõige varem kolme aasta pärast, peaks õppekava koostamisel lähtuma eeldatavatest vajadustest nelja aasta pärast.

Samuti ei pruugi õppekava huvipoolte ootused/arvatavad vajadused ja tegelikud vajadused alati kokku langeda, viimased ei pruugi olla ka lihtsalt teadvustatud. Selles osas on kõrgkoolil kasulik tegelike vajaduste väljaselgitamisel teha koostööd erinevate osapooltega. Igal juhul lasub kõrgkoolil vastutus õppekava kujundamisel ja seega ka vajaduste analüüsi tegemisel.

Palju on räägitud sellest, et õppekavaarenduses tuleb arvestada **tööandjate ja tööturu vajadustega**. Vastuväide sellele on, et paljud Eesti tööandjad ei tea isegi, mida nad viie aasta pärast vajavad ja kas nad siis veel üldse tegutsesid. Seda kinnitab ka Eesti tööturgu aastaid uurinud prof Raul Eamets (2007: 36): „Eelnevad katsed on andnud meile selge signaali, et ettevõtete käest nende tulevast tööjõuvajadust pole suurt mõtet küsida, sest nad ei oska selle kohta midagi asjalikku öelda. Nad ei oska üldise tööjõu kohta eriti midagi arvata, sest majanduskeskkond muutub nii kiiresti.” (vt ka infokast 7, lk 23)

Paljud tööandjad seevastu arvavad, et kõrgkoolidest ei ole neile vajalikke spetsiifilisi oskusi mõtet nagnüü oodata, kõrgkoolide lõpetajad on „liiga akadeemilise“ haridusega ja elukauged. Selles kontekstis on üheks palju arutatud küsimuseks, kui kitsaid või laiu teadmisi ja oskusi

peaks kõrgharidus andma: “Haridussüsteemi signaalide konkreetsuse probleem on Eesti kontekstis suhteliselt mitmetahuline. Ühelt poolt spetsialiseerunud ja detailne haridus vähendab küll tööandjate koolituskulusid, kuid teisest küljest laiapõhjaline haridus annab noortele võimaluse valida mitmete ametialade vahel, mis Eesti turu väiksust arvestades tuleb töö leidmisel kasuks.” (Taru, Lindeman, 2007: 10). Erinevad tööandjate uuringud (TÜ lõpetanute uuring 2003 – Kergand, Tago, 2003; Tööandjate hinnang TTÜ lõpetanutele – Merzin, 2004) toovad välja, et kõrgharidusega töötajate värbamisel on lisaks erialasele haridusele olulised ka nn ülekantavad oskused (vt pkt 2.1., lk 31).

Üheks üldiselt aktsepteeritud viisiks tööandjate vajaduste arvestamiseks on kaasata tööandjaid õppekavanõukogudesse jm otsustus- ja arutluskogudesse. Sel viisil on olemas pidev ja otsene kontakt tööandjate esindajatega ning tagasiside õppekava toimimisele ja muutustele väljastpoolt ülikooli. Selline tagasiside on aga paratamatult üsna kitsas ning ei pruugi arvestada majandusarenguid tervikuna, eriti kui võtta arvesse asjaolu, et Eesti kõrgkoolid ei valmista lõpetajaid ette ainuüksi Eesti tööturule. Laiemat pilti aitavad saada erinevad majandusanalüüsid ja prognoosid. Nt koostab majandus- ja kommunikatsiooniministeerium regulaarselt tööjõu vajaduse prognoose (http://www.mkm.ee/failid/T_u_vajaduse_prognoos_aastani_2015.pdf). Viimane prognoos (aastani 2015) valmis 2008. aasta suvel ja sellest võib välja lugeda, et vajadus uusi tehnoloogiaid kasutada oskavate kõrge tootlikkusega inimeste järele kasvab ja seega ka vajadus kõrghariduse järele pigem suureneb kui väheneb. Samas nähakse ka ette, et suur hulk tulevase spetsialiste kasvab välja oskustööstest ja seega peaks kõrgkoolid olema valmis pakkuma õpet juba töötavatele inimestele.

Infokast 7

Näide tööandjate vajaduste analüüsist: väljavõte Raul Eametsa artiklist „Ülevaade doktorite vajadusest Eesti riigiasutustes ning erasektoris“ (Eamets, 2007: 35–38)

(http://www.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=366683/doktoriope_trykki_IIIkogumik.pdf)

Vajadus avalikus sektoris

Riigiasutuste küsitlust kokku võttes võib öelda, et doktorikraadiga töötajate arv moodustas ca 1% kõigist avaliku sektori töötajatest, mis on natuke rohkem kui kogu majanduses tervikuna. ... Puudu on doktoreid ca sajal ametikohal ja vajaduse rahuldamine eeldaks järgmise viie aasta jooksul jämedalt võttes ca 25 uue doktori töölevõtmist, arvestades ka teatud asendusnõudlust.

Riigiasutuste vajadus doktorikraadiga inimeste järele on umbes 7–9% akadeemilise sektori vajadusest. Tuletan meelde neid varem välja käidud arve, et akadeemilise sektori vajadus sõltuvalt erinevatest asjaoludest on 220–270 doktorikaitsmist aastas lähema viie aasta jooksul. Üldjuhul vajatakse mingi kindlama valdkonna inimesi ja sagedamini mainiti just sotsiaalteaduste taustaga inimesi. Puudust tunti eelkõige majandusanalüüsist ja õigusanalüüsist.

Vajadus erasektoris

... samade trendide jätkumisel vajaks erasektor aastas umbes 25 uut doktorit, kellest 60 protsendil oleks reaali- ja tehnikateaduse haridus. Intensiivse kulutuste kasvu korral vajaks erasektor aastas 87 doktorikraadiga töötajat.

Kui me nüüd võtame kõik kolm valdkonda kokku, siis saame hinnanguliselt vajaduse umbes 270–320 doktorit aastas. See on siis enamvähem samade trendide jätkumisel. Radikaalsemate trendide ilmumisel ehk siis, kui erasektor investeeriks rohkem, võib see number ulatuda 380-ni.

Õppijate ootuste ja vajadustega arvestamine õppekavade koostamisel ja arendamisel on samavõrra problemaatiline kui tööandjate arvamusega arvestaminegi. Ühest küljest osalevad üliõpilased kõige vahetumalt õppeprotsessis ning on esindatud ka kõigis kõrgkoolide otsustuskogudes. Teisalt aga on selge, et äsja õpinguid alustanud üliõpilasel on raske anda õppekavale konstruktiivset ja asjatundlikku hinnangut. Ka siis, kui õppekavas kirjeldatud õpiväljundid võimaldavad oma läbipaistvuse ja õppijale keskendumisega üliõpilastel hinnata õppeprotsessi vastavust kavadatule juba päris algusest peale, ei ole neil õppimise ajal võimalik otsustada, kas just need õpiväljundid ka hiljem tööelus vajalikud on.

Üheks levinumaks viisiks üliõpilaste arvamusi teada saada on õppeainete ja õppekava lõpus toimuvad tagasiside küsitlused. Kindlasti on väga informatiivne ka vilistlaste tagasiside õppekavale pärast mõneaastast lõpetamisjärgset töökogemust.

Infokast 8

Selgituseks: õppijate vajadused

Õppijate puhul kiputakse vajadusi võrdsustama teadmiste ja oskuste omandamise vajadusega. Tegelikuses võib õppijate vajaduste spekter olla väga lai. Näiteks võõrkeele kursusel õppija vajadused võivad olla keelelised (jagunevad omakorda erinevateks alagruppideks), hariduslikud/intellektuaalsed, sotsiaal-kultuurilised, isiksuslikud (psühholoogilised), pragmaatilised, õppimis-oskustega seotud jne). Näiteks rahvusvahelise suhtlemisoskuse arendamiseks ei pruugi õppijale sugugi vaja minna nn konversatsioonikursust (mida õppija ise arvab vajavat), vaid kultuuridevahelise suhtlemise baasteadmisi.

Kõrgkooli profiili ja eriala omapäraga arvestamine

Kõrgkoolide nišistumise vajadusest on kogu Euroopas palju räägitud. Samapalju on Eestis arutatud selle üle, et vaja oleks jagada kõrgharidusturgu, sest avatud on arvukalt dubleerivaid õppekavasid. Mõlemad suunad on tihedas konkurentsis püsima jäämiseks ilmselgelt vajalikud. Üheks võimalikuks lahenduseks on koostöö sama valdkonna õppekavade vahel ning erinevate rõhuasetuste selgem piiritlemine. Koostöö eesmärk ei ole alati ühtlustamine, nagu sageli kardetakse, koostöö võib aidata oma eripära selgemalt esile tuua.

Õppekava väljundipõhise arendamisel on kasulik tutvuda **Eesti ja rahvusvahelise kogemusega**. Eesti teiste kõrgkoolide kogemustega tutvumine on kasulik selle poolest, et kõrgkoolide toimimise seadusandlik ja ühiskondlik kontekst on sarnane. Teiste riikide kogemustega tutvudes tuleb seevastu alati arvestada nende riikide haridus- ja sotsiaal-poliitilist erinevust. Väljundipõhise õppekavaarendusega on kaugemale jõudnud Iirimaa, otimaa, Taani ja Inglismaa.

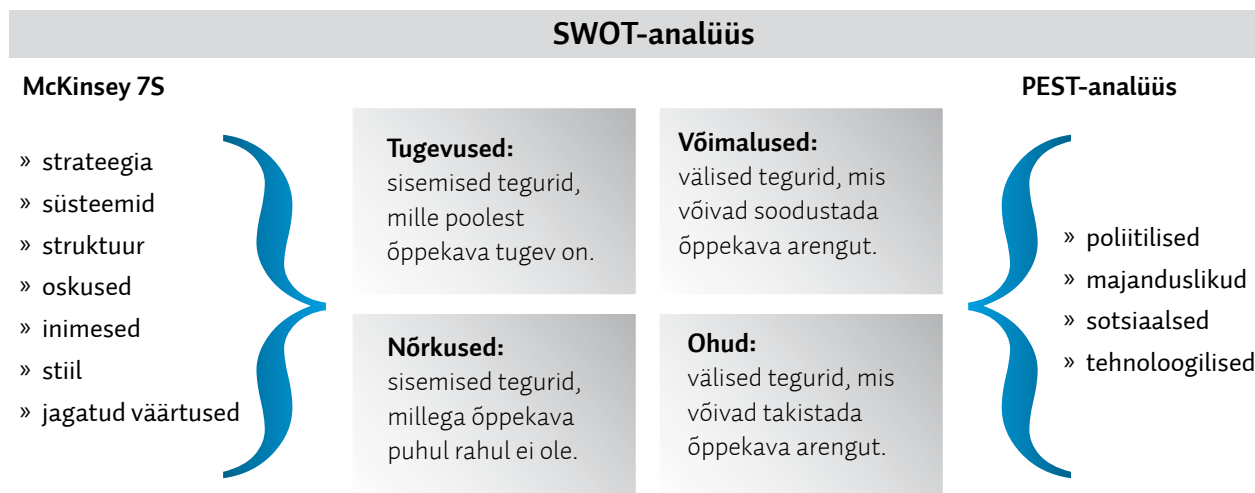
Seni suurim rahvusvaheline õpiväljundeid võrdlev projekt on "Tuning Educational Structures in Europe" (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>), millest on juba eelpool juttu olnud. See projekt algatati Bologna protsessi ühe osana aastal 2000, st aasta pärast Bologna deklaratsiooni allakirjutamist. *Tuning* koondab eksperte 135 erinevast kõrgharidusasutusest kokku 27 riigist ning selle peamine eesmärk on olnud õppekavade võrdlemine, analüüs, ühisosade kirjeldamine ja erinevuste analüüsimine. *Tuning*-projekti tulemustega tutvumine on kindlasti lihtne viis saada üldistatud rahvusvahelist võrdluskogemust oma õppekava arendamiseks.

Eestist lähtuv väliskogemuse (Iiri, Taani ja otimaa) võrdlus viidi läbi LÜKKA projekti raames (<http://www.ut.ee/lykka>) aastatel 2006–2007 eesmärgiga koguda infot LÜKKA raames arendatud õppekavarühmade kohta.

Õppekava toimimise analüüs

Kui õppekava toimimise kohta ei ole piisavalt andmeid olemasolevatest allikatest (nt õppeinfosüsteem, üliõpilaste tagasisideküsitluste tulemused, õppekava statistilised näitajad, akrediteerimisaruanded, valdkondlikud arengukavad jne) või kui hinnangu andmiseks on vajalikud võrdlusandmed, on abi erinevate **uuringute ja analüüside tulemustest**. Mõnikord tuleb vajalikke uuringuid ja analüüse ise läbi viia, kuid see on siiski väga aja- ja sageli ka kulumahukas tegevus, milleks alati ressursse ei jätku. Igal juhul tuleks enne uuringute läbiviimist konsulteerida vastava valdkonna spetsialistidega.

Kogutud andmeid on oluline tõlgendada konkreetse õppekava valguses ning anda hinnang õppekava tugevuste, nõrkuste ja arendamisvõimaluste kohta. Selleks on enimkasutatud meetod SWOT-analüüs, mida väga sageli viiakse läbi ajurünnakuna. Ühe alternatiivina saab SWOT-analüüsi teha ka kaheetapilise analüüsina (vt joonis 2). Esimesel etapil kasutatakse sisemiste tegurite (õppekava tugevused ja nõrkused) analüüsimisel vahendina McKinsey 7-S-mudelit (vt infokast nr 10, lk 25). Teisel etapil kasutatakse väliste tegurite (ohud ja võimalused) analüüsimisel vahendina PEST-meetodit, kus väliskeskonna süsteemseks tundmaõppimiseks vaadeldakse õppekava mõjutavaid poliitilisi, majanduslikke, sotsiaalseid ja tehnoloogilisi tegureid.



Joonis 2. Õppekava analüüsimise tehnikad

Infokast 9

Näiteid kõrghariduses läbiviidud uuringutest

I LÜKKA projekti (www.ut.ee/lykka) uuringud³:

- » ülikoolide kvaliteedialase olukorra kaardistamine
- » õppekavade toimimise uuring
- » õppejõudude õpetamisoskuste koolitusvajaduse uuring
- » 2005. aasta vilistlaste uuring
- » katkestanute uuring
- » praktikajuhendajate uuring 2005
- » Eesti üliõpilaste sotsiaal-majandusliku olukorra ning praktika, nõustamise ja varasemate õpi- ja töökogemuste arvestamise (VÕTA) uuring
- » uuring “Nõustamine Eesti kõrgharidussüsteemis”
- » tööandjate uuring

II HTM statistilised analüüsid ja uuringud (<http://www.hm.ee/index.php?o44672>), näiteks:

- » statistilised ülevaated kõrghariduse õppekavadel õppijate näitajatest 2006–2009
- » kõrghariduse omandanute ja õpingud katkestanute sissetulekute võrdlus töötasult laekunud tulumaksu põhjal (PRAXIS, 10/2005)
- » analüüs erinevate koolitusvaldkondade lõpetanute seisundite kohta tööturul ametialade, haridustasemetega ja majandusharude lõikes (PRAXIS, 10/2005)

III EUA (European University Association) ülevaated (<http://www.eua.be/publications/>) Bologna protsessi trendidest ja uuringutest

IV HEA (Higher Education Academy) uuringud (<http://www.heacademy.ac.uk/resources/publications>) Suurbritannia kõrgharidusest

Infokast 10

Soovituseks õppekava arendajale õppekava analüüsimisel

Õppekava sisemiste tegurite analüüsimisel on soovitatav tugineda McKinsey 7S-mudelil tulenevatele abiküsimustele:

- 1) strateegia (*strategy*): kuidas õppekavaga planeeritakse “ellu jääda”?
- 2) süsteemid (*systems*): millised süsteemid (IT, ÕIS jne) toetavad protsesside toimimist?
- 3) struktuur (*structure*): viis, kuidas inimesed ja ülesanded on organiseeritud.
- 4) oskused (*skills*): milliseid oskusi ja kogemusi kasutame õppekava rakendamiseks?
- 5) inimesed (*staff*): millised inimesed on kaasatud? Milline on nende motivatsioon, rahulolu, tulemuslikkus jne?
- 6) stiil (*style*): viis, kuidas õppekava juhitakse.
- 7) jagatud väärtused (*shared values*): tõekspidamised ja väärtused, millest õppekava rakendamisel lähtutatakse.

³ Kokkuvõte LÜKKA projekti uuringutest vt Pilli, Valk (2008).

Õppekava arenduskava

Kes, mil viisil, millal ja millist infot kogub ja analüüsib, milliseid osapooli ja kuidas kaasatakse ning kuidas see rakendub õppekava koostamises või muutmises, on soovitatav õppekava arenduskavas (vt tabel 1) kirja panna PDCA-tsükli eeskujul (vt joonis 1, lk 19).

Tabel 1. Õppekava arenduskava võimalik vorm koos näidistegevustega

| Õppekava arendamise tegevused ja oodatavad tulemused | Tähtaeg | Vastutaja | Kaasatud osapooled |
|--|---------|-----------|--------------------|
| 1) Kavandamine (koostöös erinevate osapoolte vahel) | | | |
| Vajaduste ja kogemuste analüüs: erinevate osapoolte vajaduste uurimine ja analüüs, majandus- ja tööjõuturuprognosid, rahvusvahelise kogemuse analüüs. | | | |
| Õppekava (olemasoleva õppekava puhul) või valdkonnas seniste sarnaste õppekavade (uue õppekava puhul) senise toimimise analüüs: nt statistilised andmed õppeinfosüsteemist, tulude ja kulude analüüs, õppejõudude ja üliõpilaste kogemused, tagasisideküsitlused, vajadusel täiendavad uuringud. | | | |
| Tutvumine (Euroopa ja) Eesti haridus- ja kutsestandarditega (KHS, kutseeadus), kõrgkooli ja riiklike arengukavadega, õppekava arendamise ja koostamise nõuetega. | | | |
| Õppekava üldeesmärkide seadmine ning õpiväljundite (s.h. erialaülesed õpiväljundid) sõnastamine. | | | |
| 2) Koostamine või muutmine (õppejõudude individuaalne töö ning õppeainete vastastikune võrdlemine ja kooskõlastamine). | | | |
| Õppekava struktuuris (sh moodulid, praktika osakaal ja koht õppekavas, lõputöö maht ja roll jms), moodulite eesmärkides, õpiväljundites ja hindamisviisides ning üldistes õpetamise ja hindamise meetodites kokku leppimine. | | | |
| Ainekavade koostamine: õppeainete eesmärkide ja õpiväljundite sõnastamine, hindamis- ja õpetamismeetodite valimine, õppesisu määratlemine. | | | |
| 3) Õppekava rakendamise ettevalmistamine: kooskõlastamine ja kinnitamine, vastuvõtu- ja õppekorralduse, ruumide ja rühmade jaotuse, tunniplaanide jne korrastamine. | | | |
| 4) Koostatava või muudetava õppekava esialgne hindamine. | | | |
| Vajalike ja olemasolevate ressursside hindamine: õppekava maksumuse arvutamine ⁴ , õppejõudude ning õppejõudude koolitus-vajaduse (nt rahvusvaheliste õppekavade puhul) väljaselgitamine, õpperuumide ja -vahendite sobivuse ja piisavuse hindamine. | | | |
| Alusdokumentide najal õppekava regulatsioonidele vastavuse, õpiväljundite KHSi lisale vastavuse ning õppekava sidususe kontrollimine (nt eksperthinnangu tellimise kaudu). | | | |

⁴ Palju on arutatud väljundipõhise õppekava maksumusest ning kohati leitud, et see on palju kallim kui senised õppekavad. Kuna väljundipõhise õppe puhul on oodatavad tulemused selgemalt välja toodud, ilmnevad selgemalt ka nende saavutamise vajadused (nt selleks, et omandada mingit oskust, on vaja laboritehnikat või tuleb läbi viia praktika, et arendada tööle minekuks vajalikke pädevusi). Ilmneda võib ka vajaduste ja võimaluste kooskõlastamatus, nt on olemas mitu ühes teemas tugevat õppejõudu, samas kui mõni teine teema on katmata. Kallimaks teeb selle õppe ka suurem tähelepanu hindamisele ja selle käigus antavale tagasisidele, mis nõuab enam individuaalset lähenemist. Resursside puudust pole võimalik muuta päevapealt, kuid õppekava planeerimine ning sh ka ressursside vajaduse hindamine annab aluse pikemaajaliste arengute planeerimiseks. Ilmselgelt on vajalik teha kompromisse, kuid kui lõhe soovitud õpiväljundite ning selleks vajalike ressursside vahel on liiga suur, tuleks õppekava jätkamiseks kaaluda koostööd mõne teise kõrgkooliga või antud õppekava sulgeda ning keskenduda neile õppekavadele, kus on ressurssidega varustatus parem.

Kõik kirjeldatud etapid on soovituslikud ning konkreetse kõrgkooli vajadused ja senitehtud tööd aitavad täpsemalt määratleda, millistele etappidele millisel määral keskenduda, sh sõltuvalt sellest, kas tegemist on uue õppekava koostamisega või olemasoleva arendamisega resp. muutmisega. **Õppekava muutmisega** on tegemist, kui muutub õppekava nimetus, õppeainete nimetused ja maht, õppe alustamise ja lõpetamise tingimused, õppekeel, spetsialiseerumisvõimalused, õppekava sisu liigitus (õppekavarühm, kuhu õppekava kuulub). Kui aga teisevad oluliselt õppekava eesmärgid ja õpiväljundid, muutub õppekava nominaalkestus ja -maht või antava kraadi nimetus, tuleb **registreerida uus õppekava** selleks kehtivas korras läbi EHISE⁵.

Õppekava eesmärkide seadmine

Õppekava eesmärkide sõnastamine on üks vaearikmaid, ent olulisemaid tööloike õppekava arendamisel, sest õppe eesmärgid on põhimõtteliselt igasuguse õppekava koostamise ja õppetegevuse kavandamise ja läbiviimise lähtealus. Kui õppekava eesmärgid on sõnastatud pelgalt formaalse lüngatäitena, puudub alus nii õpetamiseks kui hindamiseks. Kui õppetegevusele ei ole seatud eesmärgid, ei ole võimalik hinnata ka õppekvaliteeti.

Õppekava eesmärgid jagunevad üldjoontes subjekti järgi õppekava üldeesmärkideks (ingl k *goals, aims*) ning õpiväljunditeks (ingl k *objectives*).

Õppekava üldeesmärgid on õppeasutuse kui hariduse andja taotlused õppetegevuse pakkumisel, kujundamisel ja korraldamisel. Üldeesmärkide subjektiks on õppeasutus. Üldeesmärgid ei pea olema mõõdetavad!

Seega näitavad õppekava üldeesmärgid (kasutatakse ka mõistet „hariduseesmärk“), mis taotlusega kõrgkool antud õppekava üldse pakub ning millise kvalifikatsiooni saavutamist õppekava läbinutelt eeldatakse (kõrgtasemel teadlane, tippspetsialist vms).

Infokast 11

Näiteid õppekavade üldeesmärkidest

„Tagada nooremohvitseridele vajalik haridus, mis võimaldab edukalt täita rühma- ja kompanii-/patariülema ülesandeid vastavalt väe- ja relvaliigi spetsiifikale nii rahu- kui ka sõjaajal.“ (KVÜÕA, rakenduskõrgharidus-õppekava)

„Anda terviklik akadeemiline haridus religiooniantropoloogias, alusteadmised õpingute jätkamiseks doktoriõppes ja pädevus töötamiseks inimese religioossusega seonduvatel erialadel.“ (TÜ, magistriõppekava)

„Juhtivspetsialistide ettevalmistamine riigiasutustele ja rahvamajandusele; õppejõudude ja teadlaste ettevalmistamine ülikoolidele ja teadusasutustele. Doktoriõpe on teaduslikule käsitlusele rajanev kõrghariduse kõrgeima astme õpe, mille kestel üliõpilane omandab vajalikud pädevused teadus-, arendus- või originaalseks loometööks ning töötamiseks iseseisva professionaalina.“ (TTÜ, doktoriõppekava)

Üldeesmärkidest tulenevalt täpsustatakse õppekava õpiväljundid.

Õpiväljunditeks on õppimise tulemusel omandatavad teadmised, oskused ja hoiakud või nende kogumid (**pädevused**), mille olemasolu ja/või saavutatuse taset on võimalik tõendada ja hinnata. Õpiväljundite subjektiks on õppija. Euroopa kõrghariduse kvalifikatsiooniraamistik rõhutab: „Õpiväljundid peavad olema läbipaistvad ses osas, kas need kirjeldavad minimaalset lävendit või tüüpilist taset“. Seejuures kirjeldab antud kvalifikatsiooniraamistik ise keskmist, rääkides „eduka õppija normaalse tasemega saavutusest“ (Euroopa kõrgharidusruumi kvalifikatsiooniraamistik, 2005, 41-42). **Eesti kõrgharidusstandardis esitatud õpiväljundid on miinimumtasemel, st need peaks olema omandanud iga lõpetaja.**

⁵ Nimetatud muudatused tuleb kõrgkoolil esitada HTMi välisindamisosakonnale, vt täpsemalt <http://www.hm.ee/index.php?0510584>

Infokast 12

Näiteid õppekavade õpiväljunditest

I. TLÜ bakalaureuseõppekava

Üliõpilane

- » mõistab, seostab ja hindab kriitiliselt elukestva ja eluhõlmava õppe, hariduse-, sh täiskasvanuhariduse valdkonna, täiskasvanu arengu ja õppimise teooriaid, käsitusi ja seisukohti ühiskonna, grupi (gruppide) ja indiviidi tasandil;
- » mõistab ja analüüsib täiskasvanuhariduse sotsiaalseid ja hariduslikke eesmärke, funktsioone täiskasvanu õppimise ja õpetamise kontekstis;
- » toetab ja suunab täiskasvanu arengut ja õppimist sihipäraselt loodud õpituatsioonides erinevates sotsiaalsetes kontekstides;
- » mõistab ennast isiksusena ning määratleb ennast andragoogina, sh grupi/kogukonna aktiivse ja vastutava liikmena;
- » tunnetab ja põhjendab individuaalseid õppimisvajadusi ja arenguvõimalusi.

II. TÜ magistriõppekava

Õppekava läbinud üliõpilane:

1. tunneb religiooniantropoloogia põhimõisteid, -teooriaid ja -uurimismeetodeid;
2. eristab erinevad ainekäsitlemise viisid religiooniantropoloogias ja hindab kriitiliselt nende rakendusvõimalusi;
3. loob interdistsiplinaarseid seoseid religiooniantropoloogia ainevaldkondade vahel;
4. seostab õpitu oma varasema elu- ning õpikogemusega;
5. demonstreerib süvendatud teadmisi valitud uurimisvaldkonnas;
6. eristab erinevaid väärtussüsteeme ning demonstreerib oskust hinnata nende sobivust tänapäevasesse ühiskonda.

Õppekava üldeesmärgid ja õpiväljundid on aluseks õppekava osade (moodulite) ja aine-
kavade eesmärkide ja õpiväljundite määratlemisel. Sõltumata sellest, kas eesmäärke sea-
takse õppekaval, mooduli või ainekava tasandil, kehtivad ühesugused põhimõtted⁶.

⁶ Ühesugused põhimõtted kehtivad üldeesmärkide ja õpiväljundite koostamisel ja kirjeldamisel. Samas on kokku lepitud, et kui kõigil tasanditel peavad olema kirjeldatud õpiväljundid, on üldeesmärgid kohustuslikud vaid õppekaval ning võivad olla kirjeldatud ka moodulitel ja õppeainetel.



Üldised põhimõtted õpiväljundite kirjeldamisel

Üldjuhul algavad õpiväljundite kirjeldused „Õppekava/mooduli/õppeaine edukal läbimisel üliõpilane...“

Hea õpiväljundi sõnastus sisaldab tavaliselt:

- tegusõna, mis väljendab seda, mida õppija on võimeline tegema teatud õppimise aja lõpul (nt „teab“, „oskab“, „on võimeline“);
- nimisõnalist või tegusõnalist sihitist, st eesmärki, mille saavutamisele tegevus on suunatud (nt „tunneb olulisemaid teoreetilisi seisukohti“, „on võimeline kirjeldama arengutendentse“, „oskab analüüsida“);
- määrsõnu, mis väljendavad õpiväljundite määra ja laadi (nt „suudab iseseisvalt“, „oskab algtasemel“, „hindab kriitiliselt“);
- määrsõna või fraasi, mis väljendab õpiväljundi kasutamise konteksti (nt „eristab riigiasutuses“, „tutvustab päästeametnikuna“, „arvestab tolliformaalsuste täitmisel“). Konteksti väljendavad sõnad võivad lisanduda rakendusliku suunitlusega õppekavade õpiväljundites, et anda õpiväljundile selgem ja konkreetsem sisu.

Õppimise kognitiivsete tasandite eristamist on vaja selleks, et tagada õpiväljundite vastavus KHSi lisas esitatud kõrgharidusastmete õpiväljunditele. Näiteks ei saa magistriõppe tulemusi kirjeldada vaid sellised õpiväljundid, mis viitavad teadmiste omandamisele, kuid mitte seostamisele ja analüüsimisele. Samamoodi jäävad puudulikuks rakenduskõrgharidusõppe õpiväljundid, mis piirduvad pelgalt teoreetilise lähemisega ega eelda rakendamisoskust.

Õppimise kognitiivsete tasandite äratundmiseks ja õpiväljundite kirjutamiseks võib kasutada kahte erinevat taksonoomiat. Esimene neist pärineb Benjamin Bloomilt (Bloom, 1956) ja on muutunud klassikaks. Bloom eristab kuut tasandit, loogikaga madalamast kõrgema suunas: teadmine, mõistmine, rakendamine, analüüsimine, sünteesimine ja hindamine. Bloomi mudeli miinus on see, et see ei ole loodud empiiriliselt testides, tema tugevus on aga selgus ja loogiline ülesehitus.

Teine taksonoomia, mis on viimastel aastatel Bloomi oma kõrval kasutusele võetud, on SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcomes*) taksonoomia, mille autoriks on John Biggs ja Catherine Tang (2009). See õppijate tööde põhjal koostatud taksonoomia sobib nii õpiväljundite sõnastamiseks kui nende hindamiseks. Taksonoomias kirjeldatakse kahte sorti muutusi (kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid), mis on toimunud õppimise tulemusena ja mis on demonstreeritavad (vt tabel 2).

Tabel 2. SOLO taksonoomia tasemed koos väljendiverbidega õpiväljundite kirjeldamiseks (Biggs, Tang 2009)

| Tasand | Verbid õpiväljundite kirjeldamiseks |
|---|---|
| Korrastamatus (<i>prestructural</i>) | |
| Üheplaanilisus (<i>unistructural</i>) | Meelde jätta, ära tunda, identifitseerida, kokku lugeda, defineerida, joonistada, leida, pealkirjastada, leida sobivad paarid, nimetada, tsiteerida, meelde tuletada, järele korrata, öelda, kirjutada, järele aimata. |
| Mitmetahulisus (<i>multistructural</i>) | Klassifitseerida, kirjeldada, loetleda, teha kokkuvõtte, arutada, illustreerida, välja valida, jutustada, arvutada, järjestada, kirjutada kava, lahutada ühed elemendid teistest. |
| Seostatus (<i>relational</i>) | Rakendada, lõimida, analüüsida, selgitada, prognoosida, järeldada, teha üksikasjaline kokkuvõtte, kirjutada arvustus, argumenteerida, tõendada, kohaldada, teha plaan või kava, iseloomustada, võrrelda, vastandada, eristada, organiseerida, väidelda, seisukohta põhjendada, konstrueerida, anda hinnang ja ümber kirjutada, uurida, tõlkida, ümber sõnastada, probleemi lahendada. |
| Üldistatus (<i>extended abstract</i>) | Teooriat luua, hüpoteesi püstitada, üldistada, reflekteerida, välja töötada, luua, koostada, leiutada, algatada, tõestada aluspõhimõtteid kasutades, originaalset tõenduskaiku esitada, lahendada aluspõhimõtteid kasutades. |

Õpiväljundid peavad olema sõnastatud nii, et nende olemasolu/taset saab hinnata/mõõta. Selleks peab õpiväljundi sõnastamisel jälgima järgmisi **kriteeriume**:

- **õppijale/isikule orienteeritus.** Õpiväljundid kirjeldavad õppijate teadmisi, oskusi ja hoiakuid. Õpiväljundite formuleerimine ei tohi kujuneda (õppe-) aine ega õppeasutuse tegevuse kirjelduseks (need on institutsiooni ja õppekava üldeesmärgid). Hea näide: „Üliõpilane on võimeline...” (halb näide: „Õppekava pakub tudengitele...”);
- **tegevusele orienteeritus.** Õpiväljundid peavad olema jälgitavad ja mõõdetavad. Vastasel korral tekib oht sõnastada mittemidagiütlevaid, kontrollimatuid eesmärke, mis ei anna informatsiooni ei õpetajatele ega õppijatele. Seepärast sisaldavadki õpiväljundite kirjeldused alati tegusõnu (oskama, kirjutama, analüüsima, eristama jne). Soovitav on vältida laialivalguvaid tegusõnu nagu näiteks arvestama, mõistma, väärtustama, tundma jne. Hea näide: „Üliõpilased on võimelised selgitama olulisemaid teooriaid...” (halb näide: „Üliõpilastel areneb ... mõistmine...”);
- **kohane üldistusaste.** Õpiväljundid ei tohi olla sõnastatud liiga üldiselt ja abstraktselt ega ka liialt üksikasjalikult ja abstraheritult. Hea näide: „Üliõpilased on võimelised kriitiliselt analüüsima erinevaid teooriaid ning kasutama seda oskust interdistsiplinaarsetes projektides...” (halb näide: „Õppijad arendavad kriitikavõimet ja interdistsiplinaarsust...”);
- **piirdumine olulisemaga.** Kirjeldatakse vaid neid õpiväljundeid, mille saavutamist vähemalt minimaalsel nõutaval tasemel kavatakse ja mida on võimalik ka konkreetset hinnata. Õppimise ja töökogemusega kaasneb enamasti terve rea oskuste, teadmiste, harjumuste jne omandamine, mis on küll soovitatavad, ent mitte lävendi põhimõttel nõutavad ega hinnatavad (siia kuuluvad eelkõige hoiakud). Üldjuhul ei ole soovitatav (vt argumentatsiooni Biggs ja Tang, 2009, lk 70; Moon, J. 2002. The Module and Program Development Handbook, lk 42) õppeaine/õppekava puhul sõnastada rohkem kui 10 õpiväljundit (tavaliselt 4–6). Erandiks on erinevad standardid, näiteks kõrgharidusstandard, kutsestandardid jne. Kutsestandardi mahukust arvestades võib õpiväljundeid olla rohkem, grupeerituna näiteks erialasteks, ametialasteks ja üldisteks õpiväljunditeks;
- **kirjeldamine miinimumina.** See tähendab, et kirjeldatakse õpiväljundite miinimumtase, mille peavad saavutama kõik õppeaine, mooduli või õppekava läbinud isikud. Saavutatuse taset ehk seda, kas keegi on midagi omandanud rohkem või paremini, saab diferentseerida hindamise kaudu (hinded, tunnustused jne).

Tuleb eristada õpiväljundeid ning hindamismeetodeid ja -kriteeriume (vt allpool). Kui õpiväljundid tähistavad neid teadmisi, oskusi ja hoiakuid, **mida** õppija peab omandama teatud aja jooksul ning olema võimeline neid demonstreerima, siis just hindamismeetodite ja -kriteeriumide abil saabki määratleda, **kuidas** õppija peab õpiväljundi saavutamist demonstreerima.

Infokast 13

Näiteid õpiväljunditest ja hindamismeetoditest

I HEA NÄIDE

Õpiväljund: õppekava läbimisel peab õppija olema võimeline kujundama etteantud teksti põhjal reklaammaterjale.

Hindamismeetod: õppija koostab ühel A4 leheküljel esitatud teosetutvustuse põhjal A2 formaadis reklaamplakati.

Hindamiskriteeriumid: tekst on sisult ja vormilt selge ning eesmärgipärane, kujundus ja värvid toetavad sõnumit, reklaamplakat arvestab kontekstiga, kus seda kasutatakse.

II HALB NÄIDE

Õpiväljund: õppekava läbimisel peab õppija olema võimeline kujundama etteantud teksti põhjal reklaammaterjale.

Hindamismeetod: kirjalik lõputöö.

Hindamiskriteeriumid: lõputöö maht, kasutatud teoreetilise materjali hulk ja kohasus, keeleline korrektsus jms.

Antud juhul ei ole hindamismeetod piisavalt informatiivne ega viita kuidagi õpiväljunditele, mida hinnatakse. Hindamiskriteeriumid ei saagi olla täpsed, kui meetod on ebaselge. Reklaammaterjali kujundamise pädevus ei kajastu praegu hindamiskriteeriumites.

Õppeainete õpiväljundite kirjeldamine, eriti aga hindamis- ja õpetamismeetodite määratlemine, on suuresti õppejõudude individuaalne töö, mis siiski nõuab omavahelist kooskõlastamist, et vältida kattuvusi ja katmata teemasid.

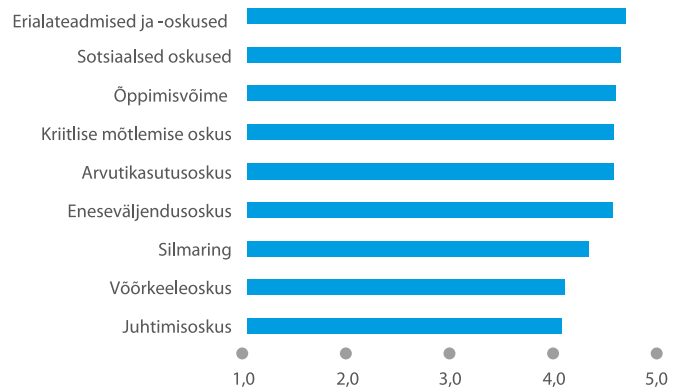
Ülekantavad oskused kui õpiväljundid

Kaasaegsel – sõltumata sellest, kas teoreetilise või rakendusliku suunitlusega – kõrgharidusel on neli üldist funktsiooni (vt nt Böhm (2000), lk 76), millest kõrgkool peaks oma õppetegevuse eesmärgistamisel lähtuma:

- 1) sotsiaalne ja demokraatia-alane kujundamine (haridus kui kasvatamine kodanikuks);
- 2) kvalifitseerimine (haridus kui investering);
- 3) akadeemiline sotsialiseerimine (haridus, et saada akadeemilise kogukonna liikmeks);
- 4) eneserealiseerimise ja arengu toetamine (haridus kui töö identiteediga).

Kiirenevate ühiskonnamuutuste taustal vahetavad inimesed praegu sagedamini töökohti kui paarküm- mend aastat tagasi. Muutustega toimetulekuks, konkurentsivõimeks ja teaduse arenguks peab kõrgharidus lisaks nn erialastele teadmistele ja oskustele sisaldama ka selliseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis ei ole seotud ühegi kindla eriala- ega teadmusvaldkonnaga, vaid mis aitavad inimest neis valdkondades edukalt hakkama saada ning ka tegevusvaldkondi vahetada. Seepärast nimetatakse neid **ülekantavateks oskusteks** (ingl k *transferable skills*).

Ehkki ülekantavate oskuste täpse tähenduse ja ka nende oskuste loetelu osas ei valitse sugugi veel üksmeel, rõhutatakse nende oskuste olulisust väga erinevates uuringutes ja analüüsid. Näiteks Euroopa Komisjoni tellitud **Eurobaromeetri uuringus** (Eurobarometer, 2007, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_sum_en.pdf), kuhu oli kaasatud 27 Euroopa Liidu liikmesriiki ning lisaks Horvaatia, Island, Norra ja Türgi, arvas 76% küsitletud õppejõududest, et kõrgkoolid peaksid rohkem rõhku panema selliste ülekantavate oskuste nagu suhtlusoskus, meeskonnatöö ja ettevõtlikkus arendamisele. Sarnastele tulemustele jõuti ka Eestis **LÜKKA projekti raames läbiviidud tööandjate uuringus** (<http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=301533/T%F6%F6andjate+uuring.pdf>) (Taru, Lindeman, 2007): erialateadmistega võrdselt oluliseks peeti selliseid ülekantavaid oskusi nagu sotsiaalsed oskused, õppimisvõime, kriitiline mõtlemine, arvutioskus ja eneseväljendusoskus (vt joonis 3).



Joonis 3. Mõningate kõrgharidusega töötajate tööandjate hinnang pädevuste olulisusele (1 – täiesti ebaoluline ... 5 – täiesti oluline) (Taru, Lindeman, 2007)

Sõltuvalt valdkonnast võivad õppekava jaoks olla relevant- sed erinevad ülekantavad oskused. Näiteks kui sotsiaal- teadustes on olulised eelkõige sotsiaalsed oskused, võib humanitaar- teadustes enam vaja minna eneseväljendus- ja võõrkeeleoskust jne.

Varasemates õppekavakäsitustes on ülekantavate oskustega seoses räägitud nn **varjatud õppekavast**, mis hõlmas n-õ mitteerialaseid teadmisi ja oskusi. Varjatud õppekava hulka kuulusid suhtumised, hoiakud, jm oluline. Väljundipõhises õppekavateoorias on mõistetud, et ülekantavad oskused on samamoodi olulised kui erialased ja et kui neid ei määratleta õpiväljunditena, jäävad need tavaliselt ka arendamata ja hindamata.

Infokast 14

Näide ülekantavate oskuste rollist Sisekaitseakadeemia päästeteenistuse õppekavas

Päästeteenistuse tegevuses olulised ülekantavad oskused on määratletud päästeteenistuse eetikakoodeksis “Päästetöötajate väärtushinnangud ja käitumistavad”. Sisekaitseakadeemia päästeteenistuse õppekava eesmärkide ja õpiväljundite analüüsimisel ilmses, et õppekava tasandil on rõhutatud, et lõpetajad lähtuvad nimetatud koodeksist, kuid moodulite ja õppeainete tasandil esines ülekantavaid oskusi juhuslikult. Õppekava osadega töötamisel leidsid mitmed õppejõud, et ülekantavate oskustega arvestamine muudab hindamise oluliselt terviklikumaks. Järgmise sammuna vaadatakse eetikakoodeksist lähtuvalt üle hindamise meetodid ja -kriteeriumid.

Ülekantavate oskuste arendamiseks on nn aditiivne ja integratiivne võimalus (Rutiku jt: 2007).

Aditiivse mudeli järgi on erinevate õpiväljunditega õppeained ja moodulid üksteisest selgelt eristatud. Selle mudeli puhul koostatakse ka ülekantavate oskuste õpetamiseks eraldi õppeained või moodulid (nt ajaloo seminar ja esinemisoskuse kursus). Kahtlemata on aditiivne mudel kõige lihtsam õppetöö korraldamise vorm. Samas ei võimalda aditiivne mudel õppijatel omandada terviklikku ülevaadet õpitust ega tunnetada erinevate õppeainete ja õpiväljundite omavahelisi seoseid. See omakorda pärsib hilisemat eri- ja tööalast paindlikkust ja komplekssete tööprotsessidega hakkamasaamist.

Integratiivse mudeli raames üritatakse nn erialaainetesse peita ka ülekantavate oskuste arendamine (nt ajaloo seminaris ettekannete ja väitluste korraldamine). Integratiivse mudeli kujundamine on vaieldamatult väga keerukas ning aja- ja töömahukas protsess. Kuna aga elus ei lähe ülekantavaid oskusi reeglina vaja isoleerituna, vaid tihedas seoses erialaste teadmiste ja tööalaste

oskustega, siis võimaldab integratiivne mudel õppijaid adekvaatsemalt ette valmistada hilisemaks eri- ja tööalaseks edukaks tegevuseks. Ka uuringutulemused (nt Drew: 1998, Robley, Whittle, Murdoch-Eaton: 2005) näitavad, et üliõpilaste jaoks omandavad ülekantavad oskused tähenduse eelkõige siis, kui need on seostatud erialaste õpiväljunditega.

Parim variant oleks ilmselt **mõlema mudeli kombinatsioon**: ülekantavad oskused on integreeritud teatud õppeainete õpiväljunditesse ning vastavalt sellele on kujundatud ka õpetamismeetodid, hindamisvormid jne. Samas on huvilistel või neil, kel taotletava elukutse valiku tõttu üht või teist oskust rohkem vaja läheb (ehk kes peab oma nõrgemalt väljakujunenud pädevust “järele aitama”), võimalus võtta täiendavaid kursusi (keelekursused, suhtlemistreeningud, *academic writing* jne).

Ülekantavate oskuste integreerimist õppeainete sisusse kogu õppekavas saab kavandada vastava tabeli (vt allpool tabel 3) abil, kus õppeainete kaupa on märgitud ülekantavad oskused, mida neis õpetatakse ja hinnatakse.

Tabel 3. Ülekantavate oskuste integreerimine õppekavasse

| Ülekantav oskus | Õppeaine 1 | Õppeaine 2 | Õppeaine 3 | Õppeaine 4 |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|
| Ülekantav oskus 1 | x | | x | |
| Ülekantav oskus 2 | | x | x | |

Kui ülekantav oskus on õpiväljundiks, ei tohi unustada, et selle omandamist tuleb ka hinnata!

Õpiväljundite saavutamise hindamine

„Hindamine“ (ingl *k assesment*) on kokkuvõttev termin, mida kasutatakse mitmel erineval viisil. Eesti keeles on hindamine kasutusel peamiselt „hinde panemise“ ja „teadmiste kontrollimise“ tähenduses. Siiski sisaldab mõiste „hindamine“ ka (või esmajoones) väljundipõhise õppe seisukohast palju avaramat ja olulisemat tähendust, nimelt „hinnangu andmist“ õppija saavutustele, arengule, õppeprotsessi eesmärgipärasele kulgemisele jne.

Õppijate õpiväljundite saavutatuse hindamine, sealhulgas tema enesehindamine, on õppeprotsessi osa, mille käigus antakse kindlate hindamiskriteeriumite alusel õiglane ja erapooletu hinnang õppijate teadmiste ja oskuste omandatuse taseme kohta vastavalt õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele.

Üldlevinud tõde on, et õppija õpib seda, mida õpetaja hindab. Nii võib isegi väita, et mitte õppekava eesmärkidena

sõnastatud õpiväljundid, vaid hindamine määrab ära õppija poolt tegelikult omandatavad õpiväljundid. Seega, kui hindamine ei ole kooskõlas õpiväljunditega, ei pruugi õppija suure tõenäosusega õppekava koostajate poolt taotletud õpiväljundeid omandada ja vastupidi – kui õppejõud „katab“ kõik olulised õpiväljundid hindamisega, võib ta olla kindlam, et õppijad omandavad eesmärgiks seatud õpiväljundid.

Nn traditsioonilise sisendipõhise õppeprotsessi kavandamine algab enamasti küsimusest „mida, keda ja kuidas ma õpetan?“ ja sellele järgnevalt küsimusest „kuidas ma hindan, kas õppija omandas selle, mida ma õpetasin?“. Väljundipõhise õppeprotsessi kavandamise järjekord on teistsugune: esmalt määratletakse eesmärgid, mida õppimise ja õpetamise kaudu soovitakse saavutada, seejärel kavandatakse, kuidas eesmärkide saavutatust hinnata, ja alles seejärel konkretiseeritakse õppesisu ja -meetodid.

Õpiväljundite hindamine mängib õppeprotsessis kesket rolli ja peaks omama ka kesket tähtsust õpetajate/õppejõudude väljaõppes. Kahjuks on hindamine tänaseni (kõrgkooli)pedagoogikas vaeslapse rollis. Väljundipõhise õppe arendamine ei ole ilma hindamiskorralduse kardi-naalsete muutusteta aga võimalik.

Hindamise teoorias eristatakse kokkuvõtvat hindamist (ingl k *summative assesment*) ja kujundavat hindamist ehk tagasisidet (ingl k *formative feedback*).

Kokkuvõttev hindamine mõõdab õppeprotsessi efektiivsust selle lõpus. Tavaliselt võtab kokkuvõttev hindamine tähe, protsendi või numbri kuju.

Kujundav hindamine e tagasiside pakub õppeprotsessi kestel nii õppijale kui ka õpetajale võimaluse hinnata oma arengut eesmärkide seisukohast. Kujundav tagasiside on sõnaline ja selle eesmärgiks on suunata õppeprotsessi eesmärgipäraselt. Oluline vahe kokkuvõtva hindamisega on see, et õppijat „ei karistata“ kehva tulemuse eest kehva hindegaga, vaid tal on võimalus oma vigu parandada ning jõuda kokkuvõtva hindamiseks parema tulemuseni.

Õppeprotsessis kasutatakse tavaliselt mõlemaid hindamisvorme, kuid tüüpiliseks probleemiks on, et kokkuvõtvat hindamist – mida ka formaalselt nõutakse – kasutatakse oluliselt rohkem kui kujundavat tagasisidet. Samas on õppimise õnnestumise seisukohalt kujundava tagasiside roll väga suur. Õppeprotsessi lõpus saadud kokkuvõtva hinde puhul võib üliõpilasele jääda selgusetuks, miks on tegu just sellise hindegaga ja mis jäi parimast saavutusest puudu või mida oleks ta saanud parema tulemuse saavutamiseks veel/teisiti õppida.

Hindamismeetod ja hindamiskriteerium

Õpiväljundite saavutamise hindamine kirjeldatakse üliõpilase jaoks ainekavas hindamismeetodite ja hindamiskriteeriumite abil.

Hindamismeetod viitab viisile, kuidas õpiväljundite saavutamist hinnatakse (kirjalik või suuline eksam, projektitöö, presentatsioon jne). Seega tuleb hindamismeetodi valikul lähtuda **õpiväljunditest**, mille saavutamist soovitakse hinnata.

Hindamiskriteeriumid on detailsed kirjeldused, milliseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis tasemel ja ulatuses, mis tingimustel, millise aja jooksul, millisel kujul jne peab õppija konkreetse hindamismeetodi kaudu demonstree-ri. Mida detailsemad on hindamiskriteeriumid, seda täpsem on hindamine, samas on suure hulga kriteeriumite jälgimine hindamisel väga raske, näiteks suulise eksami puhul isegi võimatu.

Infokast 15

Näide hindamismeetodi ja hindamiskriteeriumide seotusest

Hindamismeetod: etteantud kirjanduse põhjal kirjutada esseesse „Võrdle loetud kirjanduse põhjal autorite A, B ja C panust N probleemi lahendamisse ja hinda, milline lahendus pakub parimaid tulemusi”.

Selle meetodi hindamiskriteeriumid võivad olla järgmised:

- » esseee pikkus on 700–1000 sõna ja see on korrektselt vormistatud;
- » essees on kasutatud viiteid loetud materjalile ja loetud seotud oma seisukohtadega;
- » essees on hinnatud kasutatud allikate väärtust ja neid omavahel võrreldud;
- » esseee on esitatud oma mõtetest lähtuva tervikuna, mitte süstematiseeritud refereeringuga loetud materjalist;
- » autor on näidanud üles iseseisva mõtlemise ja analüüsi oskust ja suudab võrdluse teel jõuda põhjendatud eelistuseni.

Hindamismeetodeid ja -kriteeriume kavandatakse tavaliselt koos, kusjuures hindamismeetod ei pruugi tingimata olla esimene. Hindamiskriteeriumitest alustades saab detailsemalt küsida, mida täpselt me hinnata tahame ja alles siis vastata küsimusele, kuidas.

Kuivõrd väljundipõhises õppes on põhiorhk õpiväljundite saavutamisel, ei saa ka hindamine lähtuda millestki muust kui õpiväljundite põhjal kirja pandud hindamiskriteeriumitest. Need peavad olema kõigile ühesugused just miinimumi ehk lävendi tasemel, kindlustades, et kõik õppijad on õppekava põhilise osa omandanud.

Eristav ja mitteeristav hindamine

Sõltuvalt sellest, kas konkreetse õpiväljundi puhul on vaja hinnata ainult selle saavutamist või on vajalik ja võimalik eristada ka saavutatuse taset, on võimalik mitteeristav või eristav hindamine.

Mitteeristava hindamise puhul on hindamise aluseks **lävendikriteeriumid** ehk miinimumtase, mis määrab, kas eeldatavad pädevused on saavutatud või mitte (arvestatud – mittearvestatud);

Eristava hindamise puhul võetakse aluseks **hindekriteeriumid**, kus madalaim positiivne hinne langeb kokku lävendikriteeriumiga ja sellest kõrgema soorituse korral täpsustatakse kriteeriume, mille alusel on võimalik saada kõrgemat hinnet (nt F = allpool lävendit ehk negatiivne

hinne, E = lävendi ületamine e madalaim positiivne hinne jne, vt infokast 16).

Konkreetse õppeaine puhul on täpsem viis määrata igale konkreetsele hindele õpiväljundid, mis on vaieldamatult väga suur töö.

Infokast 16

Näide hindekriteeriumidest

| E (lävend) | D | C | B | A |
|--|--|--|--|---|
| Kõnepidaja arvestab oma sihtgrupiga mõnes põhilises asjas. | Kõnepidaja arvestab oma sihtgrupiga mitmetes küsimustes. | Kõnepidaja arvestab kuulajate huvidega. | Kõnepidaja arvestab kuulajate küsimuste ja huvidega. | Kõnepidaja on tabanud kuulajaid kõige enam huvitavaid küsimusi ning annab neile loovaid vastuseid. |
| Kõne on paigutatav ühe teema alla, algab sissejuhatusega ja lõpeb kokkuvõttega. | Kõne tegeleb põhiliselt ühe teemaga, algab sissejuhatusega ja lõpeb kokkuvõttega. | Kõne tegeleb ühe teemaga, algab sissejuhatusega ja lõpeb kokkuvõttega. | Kõne on temaatiliselt terviklik ja meelde jääv, kokkuvõttes vastatakse sissejuhatuses tõstatatud küsimustele. | Kõne on loov ja mõjus ning selle algus ja lõpp sobivad hästi kõne sisuga, püstitatud küsimustega ja omavahel. |
| Kõne on enamjaolt arusaadav ja esitatud kõnekeeles. | Kõne on arusaadav ja üldjuhul korrektse kõnekeeles. | Kõne on läbivalt arusaadav ja esitatud korrektse kõnekeeles. | Kõne on läbivalt arusaadav ja esitatud viimistletud ja rikkas kõnekeeles. | Kõne keel on ladus ja leidlik, kõneleja mängib sõnade ja kujunditega eesmärgipäraselt. |
| Kõne sõnum on esitatud kuulajatele üsna mõistetavalt, esineb laialivalgust. | Kõne sõnum on esitatud kuulajatele üldjoontes mõistetavalt. | Kõne eesmärk ja sõnum on kuulajatele esitatud suuremas osas mõistetavalt. | Kõne eesmärk ja sõnum on kuulajatele esitatud hästi mõistetavalt ja sobivalt jälgitavas vormis, orienteeritud teostama muutusi kuulajates. | Kõne eesmärgi ja sõnumi mõistetavaks tegemisel kasutab kõneleja sobivalt üllatavaid võtteid, aitab teostada muutusi kuulajates. |
| Kõneleja saavutab aeg-ajalt kontakti kuulajatega, kuid kasutab vaid juhuslikke võtteid kontakti hoidmiseks. | Kõneleja saavutab enamasti kontakti kuulajatega, aeg-ajalt kasutab teadlike võtteid kontakti hoidmiseks. | Kõneleja saavutab kontakti kuulajatega ja kasutab üldlevinud võtteid kuulajatega kontakti hoidmiseks kogu kõne vältel. | Kõneleja saavutab kontakti kuulajatega kõne alguses ja kasutab sihipäraselt mitmekesiseid võtteid kontakti hoidmiseks kogu kõne vältel. | Kõneleja haarab kuulajaid kaasa nii emotsionaalselt kui intellektuaalselt. |

Kui kõik hindamiskriteeriumid üldistades kokku panna, võib öelda, et õppija oskab kõnet pidada.

Lõputöö ja lõpueksam

Üheks eriliseks hindamismeetodiks õppekavas on lõputöö ja -eksam. Lõputöö ja lõpueksami(te) valikul tuleb siiski hästi läbi mõelda, mis funktsiooni need täidavad.

Lõputöö kirjutamine teenib enamasti uurimistöö oskuse harjutamist ja on sellisena pigem õppeaine, seega peavad ka lõputöö kirjutamisele olema seatud taotletavad õpiväljundid (vt infokast 17). Uurimistöö kirjutamise oskuse

omandamist hinnatakse reeglina lõputöö kaitsmisel, mis on sellisena hindamismeetod. **Lõpueksam** võib endast kujutada suuremahulist kokkuvõtvat hindamist, kus hinnatakse õppekava õpiväljundite saavutatust, või ka mingi spetsiifilise kompleksoskuse hindamist (näiteks loovatel erialadel). Seega tuleb lõpueksami(te) puhul nende eesmärgid ning hinnatavad õpiväljundid ning hindamismeetodid ja -kriteeriumid eriti põhjalikult läbi kaaluda.

Infokast 17

Näiteid lõputöö õpiväljunditest

I TLÜ infotehnoloogia juhtimise magistriõppe õppekava

Eesmärk: luua võimalused ja toetada uurimistöö läbiviimise ja akadeemilise teksti kirjutamise oskuste (sh kirjaliku väljendus- ja argumenteerimisoskuse) kujunemist mingil IT-juhtimise aktuaalsel teemal.

Õpiväljundid: mooduli läbinu

- » teab akadeemiliste tekstide koostamise nõudeid,
- » oskab valida uuritava probleemi käsitlemiseks kohase meetodika ning viia läbi püstitatud probleemi ja selle kohta teiste autorite poolt avaldatud kirjanduse süvaanalüüsi,
- » suudab iseseisvalt püstitada uurimisprobleemi ning selle valitud uurimismeetodikat korrektselt rakendades ka lahendada.

II LVRKK kaubandusökonoomika rakenduskõrgharidusõppekava

Eesmärk: Lõputöö koostamise eesmärgiks on näidata üliõpilase oskusi õppekava läbimisel omandatud teadmiste kasutamisel, praktiliste oskuste omandamist uuringu läbiviimisel, kasutades erinevaid uurimistöö meetodeid.

Õpiväljundid: üliõpilane teab ja tunneb:

- » kirjalike tööde koostamise reegleid,
- » erinevaid uurimistöö meetodeid,
- » varasemaid teemakohaseid uuringuid,
- » teemakohaste probleemide erinevate autorite poolseid käsitusi.

Üliõpilane oskab:

- » töötada iseseisvalt, planeerida töö koostamiseks kuluvat aega,
- » määratleda töös uurimisobjektiks olevaid probleeme,
- » sõnastada töö eesmärki ning hüpoteese (uurimisküsimusi),
- » kirjutada lahti probleemi olemust ja aktuaalsust,
- » koostada tulevase uurimistöö metoodilise raamistiku,
- » esitada informatsiooni selges ja mõistetavas kirjalikus vormis,
- » teha järeldusi sissejuhatuses püstitatud eesmärgi ja hüpoteeside (uurimisülesannete) kohta,
- » esitada edaspidist uurimist vajavaid probleeme.

Antud juhul on kirjeldatud õpiväljundeid, mille hindamiseks on lõputöö kõrval mõistlikumaid meetodeid (nt seda, kas üliõpilane tunneb kirjalike tööde koostamise reegleid, saab hinnata lihtsamalt ka testiga; väljund „oskab töötada iseseisvalt, planeerida töö koostamisele kuluvat aega” on ilmselgelt lõputöö kirjutamise protsessi seisukohalt oluline, kuid ei saa olla kriteeriumiks lõputöö enda hindamisel). Mitmed õpiväljunditest on pigem hindamiskriteeriumid (nt „sõnastada töö eesmärki ja hüpoteese”).

Õpiväljundite saavutamise hindamisel tuleb arvestada:

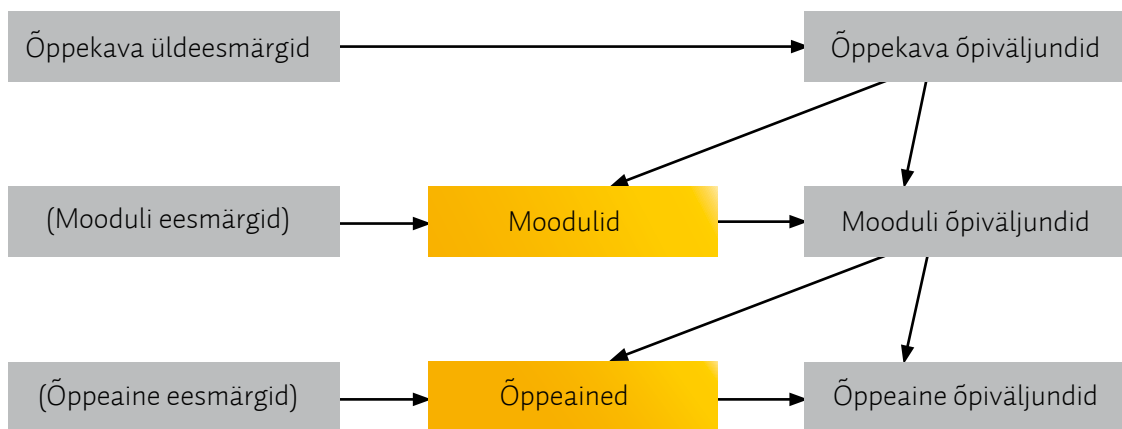
- hindama peab kõikide õppekavas/moodulis/ainekavas määratletud õpiväljundite saavutamist ehk teisisõnu ei ole vaja seada õpiväljundeid, mille saavutamist ei hinnata ja vastupidi – ei tohi hinnata õpiväljundeid, mille omandamist ei ole eesmärgiks seatud ega õpetatud;
- hindamine peab olema eesmärgipärane. See tähendab, et hindamismeetodid ja -kriteeriumid peavad olema valitud nii, et nende abil saab konkreetsete õpiväljundite omandatust (ja selle taset) hinnata. Näiteks kui hinnatakse loova kirjutamise oskust, ei ole valikvastustega test kohane;
- kuivõrd õpiväljundid on kirjeldatud miinimumina, mille iga õppekava/mooduli/õppeaine läbinu peab olema saavutanud, siis saab taseme kindlakstegemiseks või eristamiseks kasutada lävendi- või hindekriteeriumit ehk rakendada mitteeristavat (näit arvestatud-mittearvestatud) või eristavat hindamist (hinded A, B jne);
- hindamismeetodid, -kriteeriumid ja -tingimused peavad olema selged ja läbipaistvad ehk avalikud ja ühesugused ning õppijatele teada juba õppekava/õppeainet õppima asudes. Ainult sel moel täidab hindamine oma peamist eesmärki – toetada õppija õppimist;
- lõpueksami(te) või lõputöö valik õppekava lõpetamise tingimusena peab tulenema õppekava õpieesmärkidest.

Õppekava sidusus

Õppekava osadest moodustuva terviku ja õppeaine osade läbikomponeerituse kontseptsiooni väljendatakse mõistega „**konstruktiivne sidusus**“. Esimesel juhul on tegu **vertikaalse**, teisel juhul **horisontaalse** sidususega. Biggs ja Tang (2008, lk 53) täpsustavad: „Sidusus viitab tõigale, et õppetöö tulemuslikkuse saavutamiseks on tarvis verbiga väljendatud ja õpiväljunditele orienteeritud õpitegevus õpetamise abil aktiveerida; hindamisülesandes osutab sidusus, et õpiväljundid on tõesti saavutatud.“

Lahtiseletatult tähendab **vertikaalne sidusus** ehk sidusus õppekava tasemel, et õppeainete õpiväljundid moodustavad üldstatult kokku moodulite õpiväljundid ja moodulid omakorda annavad alust otsustada, kas kogu õppekava väljundid on nende kaudu kaetud. Sidus õppekava tähendab muuhulgas, et kui õppekava õpiväljundites rõhutatakse professionaalset teadmist, mis seob praktilise ja teoreetilise poole, siis õppekava osad järgivad sarnast mõtteviisi. Vastandiks on see, kui tahetakse üht, kuid õpetatakse teist.

Õppekava ja selle osade (moodulite ja õppeainete, sh praktika, lõputöö ja lõpueksami) õpiväljundite sidususe saavutamiseks sõnastatakse õppekava õpiväljundid selliselt, et need oleksid sisendiks moodulite moodustamisel, ning mooduli õpiväljundid sõnastatakse nii, et need oleksid sisendiks õppeainete moodustamisele (vt joonis 5 ja infokast 18, lk 37).



Joonis 5. Õppekava vertikaalse sidususe kavandamine

Infokast 18

Näide õppekava ja mooduli õpiväljundite sidususest

Sisekaitseakadeemia korrektsiooni eriala rakenduskõrgharidusõppe õppekavas on õppekava üks õpiväljund sõnastatud järgmiselt:

„Korrektsiooni õppekava edukal lõpetamisel üliõpilane:

tunneb erinevaid järelevalvetoiminguid ja vanglas kasutatavaid tehnilisi vahendeid ning oskab neid nõuetekohaselt läbi viia ning kasutada.”

Õppekavas on vastava õpiväljundi saavutamiseks moodul „Vanglatöö taktika ja julgeolek“, mille eesmärgid ja õpiväljundid on tuletatud ülalnimetatud õppekava õpiväljundist:

„Mooduli eesmärk on luua üliõpilasele eeldused erinevate järelevalvetoimingute ja vanglas kasutatavate tehniliste vahendite tundmiseks ning nende nõuetekohaseks rakendamiseks.

Mooduli läbimisel üliõpilane:

- » tunneb erinevaid järelevalvetoiminguid vanglas ja oskab neid läbi viia;
- » teab vanglates enamlevinuid joovastavaid aineid ja nende tarvitamistunnuseid inimesel;
- » oskab nimetada vanglas ettetulevaid hädaolukordi ja tegutseda erinevates hädaolukordades etteantud tegevuskavasid järgides.“

Mooduli viimane õpiväljund viitab õppeainele „Erakorralised olukorrad vanglas“, mille õpiväljundid on sõnastatud järgmiselt:

„Aine eesmärk: luua tingimused vanglates toimuvatest erakorralistest sündmustest arusaamiseks ja nendes tegutsemiseks

Aine edukal läbimisel üliõpilane:

- » teab vanglas toimuda võivaid hädaolukordasid;
- » toob näiteid ja analüüsib põhjuseid, mis võivad vanglas tekitada hädaolukorra;
- » tunneb vanglate hädaolukordades tegutsemise kavasid ja sellaseid õigusakte;
- » oskab vastavalt tegevuskavale käituda kriisimeskonna liikmena erakorralise sündmuse lahendamisel;
- » koostab tegevusplaani ja analüüsib selles võimaliku erakorralise sündmuse ennetamise ja lahendamise stsenaariume.“



Õppekava **horisontaalne sidusus** ehk sidusus õppeainete tasandil tähendab, et hinnatakse ning õpitakse ja õpetatakse seda, mis on õpiväljundites eesmärgiks seatud (vt allpool joonis 6). Mida suurem on kokkulangevus eesmärkide ja nende täitumise vahel, seda suuremast sidususest saab rääkida. See eeldab õppeaine erinevate komponentide omavahelist sidusust, milles hinnatakse seda, mis on õpiväljundites sõnastatud, ja kus õppemethodika valitakse nii, et õpiväljundeid on võimalik saavutada ja hindamises edukalt demonstreerida. Sidususe juurde kuulub ka realistlik arvestamine õppijate eelteadmistega ning õppimiseks vajalike ressursside (aja jm) kaalutletud valik.

Lisaks õppeaine sisesele sidususele on vajalik jälgida ka õppeainete omavahelist sidusust.

Praktika puhul on oluline analüüsida kavandatud õpiväljundite sidusust praktika korralduse ja hindamismeetoditega. Praktika korralduses eristatakse mudelid, kus rõhuasetus on (a) töömaailmaga kokkupuutel, (b) töö tegemisest saadud kogemuste mõtestamisel, (c) ülekantavate oskuste arendamisel, (d) praktiliste probleemide lahendamisel või (e) teoreetiliste teadmiste edasiarendamisel praktilistes situatsioonides (Guile, Griffiths 2001). Enam levinud hindamismeetoditena kasutatakse üliõpilase osavõtu arvestamist või praktika päevikut, kus üliõpilane kirjeldab täidetud ülesandeid või mõnel juhul ka reflekteerib oma kogemusi. Nimetatud hindamismeetodid sobivad ehk esimeste mudelitega (a, b), kuid ei lähtu sidususe põhimõttest viimaste mudelite (c, d, e) puhul.

Kui soovitud õpiväljundid on kirjeldatud ning kavandatud on õppeaine sisu ja õppemethodika, tuleb järgmise sammuna hinnata, kui palju õppijal kulub aega iga õpiväljundi

saavutamiseks ehk hinnata **õpiväljundite sidusust õppetöö mahu ja õppekorraldusega**.

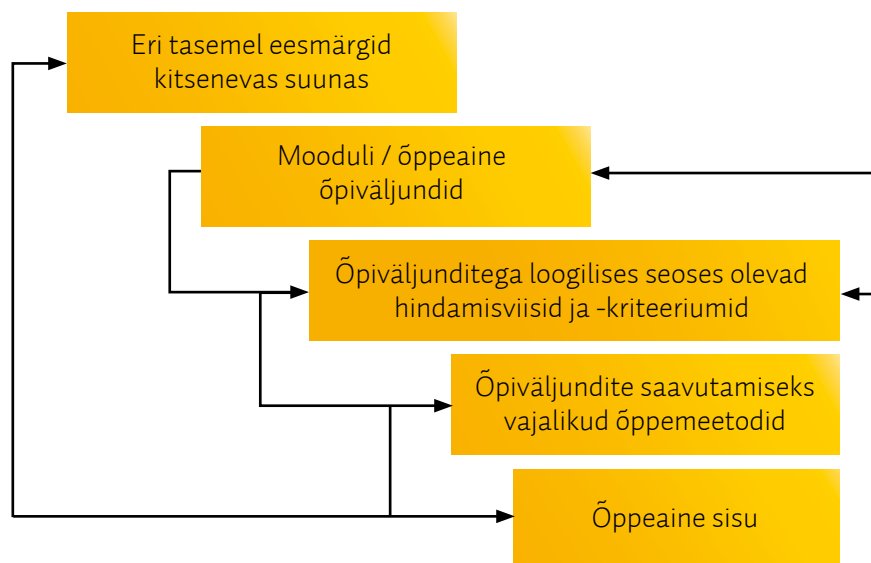
Arvestamise aluseks on see, kui palju keskmine õppija suudab kindla ajavahemiku jooksul õppida. Arvestuslik õppeaeg on tundide hulk, mida keskmine konkreetse õppekava üliõpilane vastava taseme õpiväljundini jõudmiseks eeldatavalt vajab. Arvestuslikku õppeaega mõjutavad ka üliõpilase varasemad kogemused, teadmised, oskused jms.

Õppija töömahu arvestamisel tuleb arvesse võtta õppeaine ja mooduli koosnemist erinevatest tegevusest, mille mahtu mõjutavad õppeaine tüüp (loeng, seminarid, praktikum, harjutused jms), üliõpilaste tegevuste tüüp (kirjalikud tööd, kirjanduse lugemine, loengutes osalemine) ja hindamismeetod (kirjalik eksam, ettekanne, kursusetöö, raport jms).

Keskmise üliõpilase poolt ühe Euroopa ainepunkti saamiseks tehtava töö hulk on ülikooliseaduses määratletud 26 arvestusliku töötunniga. Keskmise üliõpilase poolt kogu õppeaasta jooksul tehtava töö mahuks on Eestis 1560 tundi.

Palju üliõpilasi õpib tänapäeval ka töö kõrvalt ja osalise ajaga. Üldjuhul on kombeks, et osalise ajaga õppiva üliõpilase õppetöö koormuseks on vähem kui 8 tundi päevas ning kõige sagedamini on osalise ajaga õppetöö mahuks 45 Euroopa ainepunkti (1125–1170 töötundi) aastas. Selline koormus lubab kolmeaastase nominaalajaga õppekava täita nelja aastaga.

Õppeaine mahu arvestamisel soovitatakse kasutada tabelit, kus õppejõud planeerivad iga õpiväljundi kohta õppe- ja hindamismeetodid ning määravad keskmise üliõpilase arvestusliku töömahu.



Joonis 6. Õppekava horisontaalse sidususe kavandamine

Infokast 19

Näide õppemahu planeerimisest
Sisekaitseakadeemias

Sisekaitseakadeemias kasutati väljundipõhiseid õppekavu välja töötades ainete mahtude väljaselgitamiseks ECTS metoodikat. Kui aine õpiväljundid olid kokku lepitud, planeerisid õppejõud õpiväljundite kaupa õppe- ja hindamismeetodid. Nii selgusid ained, mille mahuks olid näiteks 4,36 või 3,78. Järgmise sammuna vaadati aine sees üle õppe- ja hindamismeetoditele arvestatud keskmise üliõpilase töömahud selliselt, et aine mahud oleksid $n \times 0,5$. Nii selgus, et näiteks 3-aastases maksunduse ja tolli õppekavas oli aineid 236 EAP mahus või 4-aastases päästeteenistuse õppekavas 305 EAP mahus. Järgmise sammuna analüüsiti võrreldavate ainete mahtusid vanas õppekavas, üliõpilaste/vilistlaste tagasisidet ainetele ja tööandjate rõhuasetusi õpiväljundites. Nii tuli õpiväljundite sõnastused 2–4 korral üle vaadata. Paraku polnud õpiväljundeid õppemetoodikast lähtuvalt võimalik hinnata kõigil õppekavadel, kuna puudusid koosseisulised õppejõud.

| Õpi- väljundid | Õppe- meetodid | Hindamis- meetodid | Keskmise üliõpilase arvestuslik töö maht tundides |
|-------------------|-------------------|-----------------------|--|
| | | | |
| | | Kokku tundides: | |
| | | Kokku EAP-des: | |

Kui kõik ühe õppeaine õpiväljundid on vastavalt planeeritud, liidetakse tunnid kokku ning jagatakse 26-ga. Nii selgub õppeaine maht, kuid lõpliku mahu määramisel tuleb kogu õppekava uuesti üle vaadata arvestades, et

- õppeaine maht oleks kas täisarvuline (nt TÜ, TLÜ, TTÜ nõuavad seda oma õppekava statuudis) või $n \times 0,5$. Selleks on vajalik üle vaadata õppeaine sees planeeritud meetodid ja arvestuslik üliõpilase töömahud;
- õppeainete mahud annaksid kokku õppekava mahu (rakenduskõrgharidus- ja bakulaureuseõppes 180–240 EAP, magistriõppes 60–120 EAP). Selleks on vajalik üle vaadata õpiväljundid (Kas on tegemist liiga ambitsioonikate õpiväljunditega? Kas tegemist on miinimumiga?).

Õppekavas ei ole kunagi nii palju ruumi, et üliõpilane võiks selgeks õppida kõik, mida õppejõud tahab talle õpetada. Reaalses elus tuleb teha kompromisse ja leida kesktee olemasoleva aja ja soovitud tulemuste vahel. Sageli tuleb seetõttu ümber sõnastada oodatavad õpiväljundid (ja muuta ka hindamist ja õpetamist), sest need osutuvad olemasoleva ajaressursiga saavutamatuks ja aega õppetööks reeglina kuskilt juurde võtta ei saa.

Ainekava

Kõikidele osapooltele on ainekava funktsiooniks eelkõige **õppetegevuse eesmärgistamine**, aidates teadvustada eesmärgi ning võimalusi, valida sobivat metoodikat ja materjale ning hinnata õppetöö vastavust eesmärgile. Õppejõu vaatenurgast on ainekava abiks eelkõige aja ja töö planeerimisel, üliõpilaste õpiedu jälgimisel. Üliõpilase vaatenurgast aitab ainekava selgitada õppimise eesmärgi, suunata oma õppimist ja hinnata oma õpiprogessi. (Rutiku 2006, Bers, Davis, Taylor 2000)

Ainekava koostamiseks puuduvad riiklikud nõuded, need on enamasti reguleeritud kõrgkooli tasandil õppekorralduslikes dokumentides (näiteks õppekorralduseeskiri, õppekava statuut), kus on üldjuhul kirjeldatud osasid, millest ainekava koosneb, ning ainekava koostamise, kinnitamise ja avaldamise protseduuri.

Ainekavade koostamisel on üldiselt levinud kaks lähenemist:

- õppeainet kirjeldatakse ühes versioonis selliselt, et see on kasutatav nii õppekava koostajate, hindajate, õppejõudude kui ka üliõpilaste jaoks.
- õppeainet kirjeldatakse kahes versioonis, kus lühiversiooni kasutatakse õppekava nn avaliku osana ning pikemat versiooni õppejõududele ja üliõpilastele õpjuhisenä.

Sisendipõhise õppe traditsioonist lähtuvalt pööratakse tänini ainekavades suurt rõhku läbitavate teemade loetelule. Väljundipõhises õppes on esmatähtis siiski õppeaine eesmärgid (õpiväljundid), mille saavutamiseks võib valida erinevaid meetodeid ja käsitleda erinevaid teemasid.

Ainekava osad tulenevad kõrgkooli spetsiifikast ja vajadustest, kuid õpetegevuseks vajaliku minimaalse informatsioonina peavad ainekavad sisaldama järgmisi andmeid:

- õppejõu(dude) nimi (nimed);
- õppeaine tunnused (kood, maht jms);
- eeltingimused õppeaine läbimiseks;
- eesmärgid ja õpiväljundid;
- läbitavad teemad;
- hindamine;
- nõuded läbimiseks (osalemiskohustus kontaktõppes jms) (vt infokast 20).

Soovitav on kasutada ainekava vormi, mis võimaldaks ainekavas koondada kogu õppeainega seotud informatsiooni (vt ainekava vormi näidis lisas 4).

Ainekavade nõrkadeks kohtadeks on enamasti (a) iseseisva lugemis- ja kirjutamisülesannete mahu, (b) testide, kontrolltööde ja teiste ülesannete kirjelduste ja tähtaegade, (c) õppejõudude ootuste üliõpilaste osavõtule ning (d) lõpphinde kujunemise aluste ebamäärasus (Bers, Davis, Taylor 2000).

Infokast 20

Näide ainekavast

Kõrgkoolididaktika, 3 EAP doktorantidele

(viis korda 6 tundi auditoorset tööd, 48 tundi iseseisvat ja veebipõhist tööd)

Eesmärk:

luua võimalused kõrgkoolis õpetamise ja juhendamise alaste baasoskuste kujunemiseks.

Õpiväljundid.

Koolitusel osalenud:

- » seostavad muutusi ühiskonnas, haridusmõttes ja kõrghariduses ning toovad näiteid statistikast ja uuringutest;
- » analüüsivad õppimise olemust ja kirjeldavad õpikäsituse mõju õppeprotsessile;
- » mõistavad konstruktiivse sidususe võimalusi õppe- ning ainekava kavandamisel ning rakendavad seda;
- » tunnevad peamisi õppemeetodeid ning rakendavad mõnda neist õppijate õppimise toetamisel koos illustreerivate vahenditega;
- » tunnevad kokkuvõtva ja kujundava hindamise meetodikat ning kirjutavad hindamiskriteeriumid ühele ainele;
- » kirjeldavad üliõpilaste õppimise, uurimistöö ja praktika juhendamise põhivõtteid ning analüüsivad ennast juhendatavana.

Koolituse läbimise eeldus: osalemine viiest sessioonist vähemalt kolmel ja läbimise aluseks on õpimapi koostamine, mis koosneb viiest hindamiskriteeriumitele vastavast ülesandest.

1. ülesanne (mitteeristav hindamine) - valige üks alternatiiv

1. alternatiiv: Eesti kõrghariduse hetkeseisu SWOT-analüüs

Hindamiskriteeriumid

- » Täidetud on kõik analüüsi osad: tugevused ja nõrkused (sisemised), võimalused ja ohud (välised).
- » Analüüs toetub vähemalt kolmele allikale, mis pole vanemad kui 3 aastat ja millele on analüüsi lõpus viidatud.
- » Analüüs on esitatud kirjalikult.

2. alternatiiv: kahe kõrgharidust puudutava teadusartikli lugemine ja refereerimine

Hindamiskriteeriumid

- » Valitud artiklid puudutavad ühte kõrghariduse hetkeseisu jaoks olulist teemat.
- » Vähemalt üks loetud artiklitest on võõrkeelne.
- » Loetud artiklitest on kirjutatud kokkuvõtte u 1 lk ulatuses koos kesksete seisukohtadega ja üleskerkinud küsimustega.

Näide ainekavast

2. ülesanne: ainekava (eristav hindamine)

Ühe ainekava koostamine või korrigeerimine väljundipõhise mõttemiisi järgi, soovitatavalt kolleegidega läbi rääkides. Ainekavale tuleb lisada mooduli õpiväljundid, millesse see kuulub ning näidata ära, milliseid mooduli pädevusi ainega saavutatakse.

Hindamiskriteeriumid

| E | D | C | B | A |
|--|---|--|---|---|
| Ainekava koosneb õpiväljunditest, hindamismeetoditest ja -kriteeriumitest, õppetegevusest ja sisukirjeldusest. | Sama, mis E. | Sama, mis E. | Sama, mis E. | Sama, mis E. |
| Ainekava osad sobituvad aine pealkirjaga ning osade mooduli õpiväljunditega. | Sama, mis E, lisaks on ainekava osade vahel esmane sidusus. | Sama, mis E, lisaks on ainekava osade vahel märgatav sidusus. | Sama, mis E, lisaks on ainekava osad omavahel hästi sidustatud. | Sama, mis E, lisaks on ainekava osade vahel täielik sidusus. |
| Õpiväljundeid on 4-6. | Sama, mis E, lisaks on õpiväljundid esitatud terviklikult, st teadmisi ja oskusi ei eristata ja õpiväljundites on mõni viide üldistele pädevustele. | Sama, mis D, lisaks on üldised pädevused integreeritud ainealaste pädevustega. | Sama, mis C, lisaks sobituvad õpiväljundid kõrghariduse vastava tasemega. | Sama, mis B, lisaks on õpiväljundite sõnastuses originaalseid elemente. |
| Ainekursuse õpiväljundid etteantud ajaga saavutatavad on osale üliõpilastest. | Ainekursuse õpiväljundid on etteantud ajaga saavutatavad enamikule üliõpilastest. | Ainekursuse õpiväljundid on etteantud ajaga saavutatavad kõigile üliõpilastele, kuid see nõuab tõsispingutust. | Ainekursuse õpiväljundid on etteantud ajaga saavutatavad kõigile üliõpilastele, see nõuab mõistlikku pingutusest. | Ainekursuse õpiväljundid on üles ehitatud nii, et need võimaldavad erineva võimekusega üliõpilastel motiveeritult õppida. |
| Hindamismeetodid sobivad mõnes kohas õpiväljunditega ja iga hindamismeetodi juurde on kirjutatud hindamiskriteeriumid. | Hindamismeetodid sobivad enamuses õpiväljunditega ja iga hindamismeetodi juurde on kirjutatud hindamiskriteeriumid. | Sama, mis D, lisaks sobivad hindamiskriteeriumid üldiselt hindamismeetodite ja õpiväljunditega. | Sama, mis C, lisaks sobivad hindamiskriteeriumid hästi hindamismeetodite ja õpiväljunditega. | Sama, mis B, lisaks annavad hindamiskriteeriumid üldistades kokku kõik õpiväljundid. |

3. ülesanne: mikrotund rühmatöoga (mitteeristav hindamine)

Mikrotunni ettevalmistamine ja seminaris läbiviimine ühe rühmatöö meetodiga koos selleks vajaliku õppematerjaliga, mis sisaldab ka õpiväljundeid.

Hindamiskriteeriumid

- » Kasutatav rühmatöö meetod on arusaadava nimetuse ja metoodikaga.
- » Kasutatav meetod sobib kokku õpiväljundiga, mille omandamist see toetab.
- » Meetod eeldab õppijatelt eelteadmiste aktiveerimist ning erinevat liiki teadmiste seostamist.
- » Meetodi läbiviija suhtleb efektiivselt auditooriumiga ja annab tagasisidet õpitulemuste omandamise ja õppeprotsessi kohta.
- » Meetodiga käib kaasas kirjalik materjal.
- » Õppija „mängib“ meetodi teiste peal läbi 10-15 minuti jooksul.

4. ülesanne: VÕTA taotlus töökogemuse põhjal (mitteeristav hindamine)

Ühe töökogemuse arvestamise taotluse esitamine koos tõendusmaterjalidega VÕTAgas hindamiseks, üksteise taotluste hindamine ja tagasiside andmine.

Hindamiskriteeriumid

- » Taotluse päises on ära toodud taotletava aine nimetus, maht ja õpiväljundid.
- » Taotlus kirjeldab lisaks töökogemusele ka sellest õpitut analüütilises vormis.
- » Taotluses kirjeldatud õppimiskogemuse analüüs sobib kokku taotletava aine õpiväljunditega.
- » Õppija on hinnanud ühte taotlust hindamiskriteeriumite põhjal ja andnud osalejale tagasisidet, lähtudes konstruktiivse tagasiside reeglitest.

5. ülesanne: kursuse jooksul õpitu analüüs õpimapi osade ja eneseanalüüsi põhjal (mitteeristav hindamine)

Hindamiskriteeriumid

- » Analüüsis kirjeldatakse kursuse jooksul toimunud arusaamise muutust vähemalt kolme aspekti kaudu.
- » Analüüs sisaldab eneseanalüüsi, milles vaagitakse oma võimalikke tugevusi ja arenguruumi juhendatavana, juhendajana ja õppejõuna.
- » Analüüsis antakse tagasisidet kursuse läbiviijatelt enda õppimise perspektiivist: millest oli abi ja mis võiks olla teisiti.

Õppepäevade peamised teemad

- » Muudatused hariduslikus mõttes ja kõrghariduses.
- » Väljundipõhise õppe- ja ainekava kavandamine.
- » Avalik esinemine. Interaktiivne loeng.
- » Aktiivsed rühmatöö meetodid.
- » Hindamine ja juhendamine (k.a. VÕTA hindamine).

Kirjandus

- » Biggs, J., Tang, C. 2009. Õppimist väärtustav õpetamine kõrgkoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- » Eriit, L. ja Mits, K. (Toim). 2000. Õppejõudu otsimas: valik artikleid kõrgkoolis õpetamise metoodikast ja teooriast / Eesti Humanitaarinstituut. Tallinn : Eesti Humanitaarinstituut.
- » Kiisler, K. 2006. Euroopa ainepunktisüsteemi ECTS rakendamise käsiraamat. Tallinn: Archimedes.
- » Kõrgharidusstandard. 2002. VV 13.08.2002.a määrus nr 258, viimati muudetud 16.08.2007.
- » Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. 2003. Andragoogika: raamat õppimiseks ja õpetamiseks. Tallinn: Ilo Print.
- » Pilli, E. Jõgi, L., Ristolainen, T. (Toim.) 2005. Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- » Pilli, E. 2008. Hindamine kõrgkoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- » Sweitzer, H. F. ja King, M.A. 2008. Edukas praktika : õppimise kogemuse kaudu. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- » Salumaa, T., Talvik, M. 2003. Ajakohastatud õppemeetodid. Merlecons ja Co
- » Salumaa, T., Talvik, M., Saarniit, A. 2004. Aktiivõppe meetodid. Merlecons ja Co
- » VÕTA hindajate, taotlejate ja nõustajate juhendid (kolm erinevat vihikut). 2008.
- » Wienker-Piepho, S. 2004. „Humboldti müüt?“ *Akadeemia* 7, 1581-1601
- » Urdze, T. Olla, teada, osata. 1999. Tõravere: Eesti Vabariikliku Liidu

2.2. Õppekava rakendamine

Kui õppekava on koostatud, järgneb õppekava **kooskõlastamise ja kinnitamise protseduur**. Kooskõlastamine on reguleeritud kõrgkooliti erinevalt, kuid enamasti tuleb õppekavale saada heakskiit nendelt otsustuskogudelt, kuhu kuuluvad üliõpilaste ja tööandjate esindajad, ning esitada mitmeid dokumente õppekava vajalikkuse ning ressursside piisavuse tõenduseks.

Vastavalt rakenduskõrgharidusseaduse § 16 lg-le 1 (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13181429>) **kinnitab rakenduskõrgkooli õppekava minister**, kelle juhitava ministeeriumi valitsemisalasse rakenduskõrgkool kuulub. Vastavalt ülikooliseaduse § 22 lg-le 7 (<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13153518>) **kinnitab ülikooli õppekava ülikooli nõukogu**. Pärast kinnitamist kantakse õppekavad EHISesse (Eesti hariduse infosüsteemi, www.ehis.ee).

Õppekava rakendamine tähendab kõigi õppeprotsessi tegevuste (õpetamine, õppimine, hindamine) toimumist ja nende tegevuste korraldamist/koordineerimist. Õppekava rakendamist mõjutavad arvukad tegurid, mille mõju ei ole õppekava kavandades võimalik ette hinnata. Sellised tegurid on näiteks:

- üliõpilaste arv, erivajadused, mobiilsus;
- infrastruktuur, ressursid;
- ühiskondlikud protsessid;
- muudatused seadusandluses;
- õppekorraldus;
- õppejõud;
- ms.

Nii võivadki **kirjutatud** õppekava **rakenduslikud (õpetatud ja õpitud) variandid** olla üsnagi erinevad. Õppekava rakendamisel peab püüdlema selle poole, et vaatamata kõigile mõjuteguritele kattuksid kirjutatud, õpetatud ja õpitud õppekava (vt p 1.1., lk 9) võimalikult suurel määral. Seega on õppekava rakendamise käigus vaja jälgida õppekava rakendumise eesmärgipärasust, nõustada õppekava läbiviijaid ja täitjaid, lahendada jooksvaid probleeme, analüüsida õppekava osa- ja huvipoolte tagasisidet jpm.

2.3. Õppekava hindamine

Ka ideaalilähedaselt väljatöötatud ja toimivate õppekavade puhul on vaja aeg-ajalt hinnata, kas õppekava on jätkuvalt eesmärgipärane ja otstarbekas, kas õppetegevus võimaldab õppekava eesmärkide täitmist, kas on tagatud kvaliteedinõuded jne. Hindamine ei seisne pelgalt tunde järgi otsustamises, kas miski näib olevat „hästi” või „halvasti”, see peab tuginema eelnevalt kindlaks määratud hindamiskriteeriumitele.

Hindamiskriteeriumid võivad tugineda arvulistele resp. kvantitatiivsetele näitajatele (nt õppejõudude ja üliõpilaste suhtarv vms) või hinnangulistele resp. kvalitatiivsetele näitajatele (nt üliõpilaste positiivne tagasiside vms) ning mõlemal juhul ka arengunäitajatele (nt väljalangenute arvu vähenemine vms) (vt lisa 5 „Õppekava soovituslikud hindamiskriteeriumid”). Igal juhul tuleb hinnata ka regulatsioonidele vastavust (vt lisa 6 „Soovituslik vorm kõrgharidustaseme õppekavade vastavuse hindamiseks KHSi lisale 1”).

Õppekava hindamise võib laias laastus jagada kaheks: sise- ja välishindamiseks.

Õppekava sisehindamine

Sisehindamisena käsitletakse süstemaatilist õppetegevuse ja -tulemuste seire ja analüüsi protsessi, mis võimaldab selgelt välja tuua õppekava tugevad küljed ja parendamist vajavad valdkonnad ning mis lõpeb arendustegevuse kavandamise, rakendamise ja arengu jälgimisega. Sisehindamine võib hõlmata üht õppeainet, õppekava, programmi või sisuliselt lähedaste õppekavade rühma. Sisehindamise peaks algatama õppekava eest vastutav kõrgkooli töötaja (programmijuht, õppekava juht, õppekava juhtiv õppejõud) vastavalt vajadusele, soovitatav on siiski õppekavade sisehindamist teha regulaarselt.

Infokast 21

Õppekavade sisehindamine Tartu Ülikoolis

Õppekavade sisehindamine toimub iga kolme aasta tagant. Programmijuht koostab õppeinfosüsteemis kättesaadavate statistiliste andmete (sisalduvad sisehindamise eeltäidetud vormis) ja vastava juhendi (juhendi koostas õppeosakond) alusel esialgse analüüsi ning formuleerib järeldused. Seega ei ole programmijuhi peamiseks ülesandeks mitte andmete kogumine (v.a erandid, nagu näiteks tööandjate tagasiside vms), vaid olemasolevate andmete põhjal olukorra analüüsimine ning arendustegevuste kavandamine. Andmete ja hinnangute analüüsiks soovitatakse SWOT-meetodit.

Õppekava hinnatakse kuues olulisemas valdkonnas, igas neist kindlaksmääratud indikaatorite alusel, et tagada hindamise tasakaalustatus ja järjepidevus.

Kuus hinnatavat valdkonda on:

- 1) õppekava sisu ja ülesehitus,
- 2) õppekeskkond/ressursid (sh õppekirjandus, õppevahendid ja -tehnika, ruumid jms),
- 3) õppejõud,
- 4) õppeprotsess (õppemeetodid, -vormid, õpiväljundite hindamine, õppekorraldus),
- 5) üliõpilased (sh sisseastumine ja lõpetamine; õppekava teavitamine, eriala populariseerimine),
- 6) tugiteenused.

Sisehindamise tulemust arutab programminõukogu, kes kinnitab sisehindamise aruande koos tegevusplaaniga järgmiseks kolmeks aastaks (täpsem kord kinnitatakse rektori käskkirjaga). Õppeosakond analüüsib igal aastal õppekavade sisehindamise tulemusi ja teeb kokkuvõtte, mis on siseveebis kättesaadav kõigile ülikooli liikmetele.

Õppekava välishindamine

Välshindamine (akrediteerimine) on protseduur, mille tulemusena pädev organisatsioon (nt Eesti Kõrghariduse Kvaliteedihindamise Agentuur (EKKA, <http://ekka.archimedes.ee/>)) annab ametliku tunnustuse, et organisatsioon (institutsionaalne akrediteerimine) või õppekava (õppekava grupi akrediteerimine) vastab kehtestatud nõuetele või on pädev mingis valdkonnas ametlikult tegutsema. Sageli on välshindamine kõrgkoolidele seadusega pandud kohustus; välshindamist võib kõrgkool aga ka ise tellida kõrgkooliväliselt ekspordilt või organisatsioonilt, et saada tagasisidet oma kvaliteedikindlustussüsteemi toimimisest.

Kui sageli on õppekava hindamine vajalik, sõltub nii eesmärgipüstitusest, regulatsioonidest kui ka välisest faktoritest. Näiteks kuigi ülikooliseadus näeb õppekavagrupi kvaliteedihindamise intervallina ette seitse aastat, võib üliõpilaste negatiivne tagasiside näidata siiski vajadust õppekava sagedasemaks sisehindamiseks.

2.4. Õppekava parendamine

Õppekava ei ole kunagi lõplikult valmis. Ühiskonnas, teaduses, seadusandluses toimuvate pidevate muudatuste ning õppekava rakendamise käigus ilmnenu kitsaskohtade või kasutamata võimaluste ning õppeprotsessis osalejate tagasiside tõttu on vajalik ka õppekava pidev parendamine. See ei näita õppekava nõrkust, vaid pigem selle tugevust, seda, et sise- või välshindamise käigus ilmnenu kitsaskohtadega tegeletakse, mitte ei jäeta neid tähelepanuta.

Parenduste kavandamisel ja tegemisel tuleks lähtuda põhimõttest „nii vähe kui võimalik ja nii palju kui vajalik“. Kui muudatusi on liiga palju, kaotab õppekava oma järjepidevuse, selles osalejad võivad kaotada motivatsiooni. Samas tuleb jälgida, et parendustegevused toimuksid õppekava eri valdkondades koordineeritult. Seega tuleb parendustegevuste kavandamisel ja elluviimisel lähtuda mitte niivõrd sellest, mida kõike oleks võimalik paremini teha või milliseid häid võimalusi ja ideid veel leita, vaid **kahest põhikriteeriumist**: millised on õppekava eesmärgid ja milline on kõrgkooli arusaam sellest, mis on „hea“ ehk kuidas mõtestab kõrgkool enda jaoks õppekvaliteeti. Tervikuna võib teadlikkust, valmisolekut ja oskust õppekava pideva parendamisega tegeleda nimetada kvaliteedikultuuriks.

Infokast 22**Õppekava parendamiseks ja muutmiseks kriitilise analüüsi kohad õppekavas**

- » **sihtgrupid** (nt üliõpilaste eelnev haridustase, erivajadustega üliõpilased, välis-üliõpilased, täiskasvanud õppijad)
- » **eesmärgipärasus ja sidusus** (nt spetsialiseerumis- ja valikuvõimalused, eesmärkide saavutamiseks vajalike õppeainete olemasolu või puudumine, mõne sisuelemendi liigne kordumine erinevates õppeainetes, mõne õpiväljundi liigne domineerimine, mõne õpiväljundi arendamiseks vajaliku õppeaine või -meetodi puudumine jms)
- » **ülesehitus** (nt teemade järjestatus üldiselt spetsiifilisele, moodulid, eeldusained, kombineerimisvõimalused)
- » **õppevorm** (nt päevane või avatud ülikooli õpe/ kaugõpe, õppetöö viisid ja õppemeetodid, praktika töökeskkonnas, õppematerjalid ja -vahendid, õpitingimused)
- » õpiväljundite saavutamise **hindamine** (nt õppeainete hindamine ja õppekava kokkuvõttev hindamine)
- » **rahvusvaheline avatus** (nt üliõpilasvahetuse, sh välismaal õppimise võimalused, võõrkeelsed õppeained ja/või moodulid, välisõppejõudude kaasamine)

Õppekava erinevates osades võib vajalike parenduste maht olla erinev, ulatudes vormiliste pisiparenduste ja täienduste tegemisest õppekava muutmiseni (vt HTMi kodulehel õppekava muutmise taotluse vorm <http://www.hm.ee/index.php?0510584>). Õppekava analüüs ja hindamine võib aga viia ka vana õppekava sulgemise ja uue avamiseni.



II osa kokkuvõte

- **Kõikidel õppekava osadel** (sh ka nt praktilal ja lõputööl) on õpiväljundid.
- Üldeesmärkide seadmisel ja õpiväljundite määratlemisel tuleb **lähtuda mitte hetkepuudustest ja -võimalustest, vaid tulevikuperspektiividest.**
- **Õpiväljundid määravad õppekava ja ainekavade sisu, ülesehituse (sidususe), õppevormid ja hindamisviisid**, mitte vastupidi!
- Rusikareegel on, et seda, **mida tahame, et õppijad oskavad, tuleb ka harjutada**: kui tahetakse edendada mõtlemisoskust, tuleb lasta inimestel asjade üle mõelda, kui edendatakse analüüsi- võimet, tuleb lasta kirjutisi või nähtusi analüüsida jne.
- Hindamise eesmärk on **toetada** õppija õppimist.
- Õppekavaarendus on erinevatest osadest ja etappidest koosnev **eesmärgipärane, teadvustatud, professionaalselt teostatud, pidev ja jätkusuutlik protsess**, mille eesmärgiks on arendustegevuse süstematiseerimine ja professionaliseerimine (Rutiku 2006:29)
- Nn 3+2 süsteem ja väljundipõhine õppekavaarendus on **vahend kõrgkooli või eriala parema jätkusuutlikkuse, kvaliteedi ja konkurentsivõime saavutamiseks, mitte eesmärk omaette.**
- **Õppekava peab olema rakendatav** ehk teisisõnu – õppekava peab olema koostatud nii, et kõrgkoolil on kavandatud õppetegevusi ka reaalselt võimalik läbi viia ja õppijatel on võimalik õpiväljundid saavutada!



Lõppsõna

Enamike asjadede tegemiseks on rohkem kui üks hea viis. Nii ei ole ka väljunditest lähtumine ainus võimalik ega ainuõige õppekava koostamise ja arendamise viis. Siiski on rida põhjusi, miks just praegu on oluline seda lähenemist teistest enam rõhutada.

Esiteks on senine lähenemine olnud valdavalt sisendipõhine ning seega aitab väljundipõhine mõtlemine õppekavaarendust tasakaalustada.

Teiseks on üliõpilaste arv kasvanud ja nende vajadused on muutunud heterogeensemaks. Iga üliõpilase kaasamiseks on oluline, et kõik oleksid teadlikud kavandatud õpiväljunditest ning saaksid õppeprotsessis aktiivselt osaleda.

Kolmandaks – teised teevad ka nii. See esmapilgul naeruväärne argument on oluline, kuna kõrgharidus on oma olemuselt rahvusvaheline ning Eesti kõrgharidus peaks olema veelgi rahvusvahelisem: mujal õpitu mõistmine ja tunnustamine on vajalik, ent ilma väljunditeta on see raske.

Neljandaks – igas tegevuses, ka õppimises ja õpetamises, on eesmärgist lähtumine ja ka selle selge formuleerimine mõistlik. Seades õpiväljundid õppimise eesmärgiks ning lähtudes neist õpitegevuste kavandamisel, käitume me lihtsalt ratsionaalselt.

Viimaks, nii peab. Kõrgharidusstandard näeb ette, et õppekavad on väljundipõhiselt kirjeldatud alates 1. septembrist 2009. See kuupäev pole aga kindlasti väljundipõhise õppekavaarenduse lõpptähtaeg, vaid pigem algus, sest õppekavaarendus on pidev protsess.

Kasutatud allikad

- Alas, R. (2002). Muudatuste juhtimine ja õppiv organisatsioon. Tallinn: Külim.
- Anderson, L.W. ja Krathwohl, D.L. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Addison Wesley Longman.
- Arstiõppe, loomaarstiõppe, proviisoriõppe, hambaarstiõppe, ämmaemandaõppe, õeõppe, arhitektiõppe ja ehitusinseneriõppe raamnõuded (2004). RTI, 26.10.2004, 72, 509, <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=811216>
- Berliini Kommünikee (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF
- Bers, T. H.; Davis, B. D.; Taylor, B. (2000). The Use of Syllabi in Assessments: Unobstrusive Indicators and Tools for Faculty Development. In *Assessment Update*. Vol 12, No 3. <http://search.epnet.com> (09.10.08)
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381–394.
- Biggs, J.B. (1993). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12(1), 73–85.
- Biggs, J. (2001) The Reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. In *Higher Education* 41. p 221-238. <http://search.epnet.com> (09.10.08)
- Biggs, J.B., Kember, D., Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor study process question naire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 148–149.
- Biggs, J., Tang, C. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. London: Open University Press.
- Biggs, J., Tang, C. (2009). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Bloom, B. S. (1956). „Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain“. New York.
- Bologna deklaratsioon (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education* <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.
- Böhm, Winfried (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. 15., überarbeitete Auflage. Stuttgart.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish accounting students. *Accounting Education*, 11(1), 27-42.
- Cohen, S.A.(1987). Instructional alignment: searching for a magic bullet. *Educational Researcher*, 16,8:16-20
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J., & Prosser, M. (1998). Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction*, 8(5), 455-468.

- Crosier, D., Purser, L., Smidt, H. (2007). *Trends V - Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels: EUA.
- Danilov, T. (2007). Muutused Eesti majandusarengus. Milliseid tippspetsialiste vajab Eesti majandus?" Raamatus (Toim. Väino Puura, Anita Kärner, Ene Voolaid, Madis Saluveer) Eesti doktoriõppe kvaliteedi, tulemuslikkuse ja jätkusuutlikkuse tagamise süsteem, 41-49. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Drew, S. (1998) Students' perceptions of their learning outcomes. In *Teaching in Higher Education*. Vol 3, Issue 2. <http://search.epnet.com> (09.10.08)
- Eamets, R. (2007). Ülevaade doktorite vajadusest Eesti riigiasutustes ning erasektoris. Raamatus (Toim. Väino Puura, Anita Kärner, Ene Voolaid, Madis Saluveer) Eesti doktoriõppe kvaliteedi, tulemuslikkuse ja jätkusuutlikkuse tagamise süsteem, 32-40. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Entwistle, N. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education*. Caberwell, Vic: ACER,
- Eurobarometer (2007) - Flash Eurobarometer No 198 *Survey on Higher Education Reforms*. http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_sum_en.pdf
- European Commission (2009). ECTS user's guide. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf
- FQ for EHEA (2005) A Framework for Qualifications in the European Higher Education Area - <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf>
- Gibbs, G., Habeshaw, T. (1997). *Preparing to teach*. UK: The Cromwell Press.
- Gijbels, D., Van De Watering, G., Dochy, F., & Van Den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (4), 327-341.
- Gordon, C., De bus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficiency within preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483-511.
- Guile, D.; Griffiths, T. (2001). Learning Through Work Experience. In *Journal of Education and Work*. Vol 14, No 1. <http://search.epnet.com>
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning. *Higher Education*, 31, 341-54.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes*. HEA: University College Cork
- Kergand, K, Tago, M. (2003). Ülikooli vilistlased 2003. aasta lõpetanute küsitlustulemuste põhjal. <http://www.ut.ee/career/uuringud/uuringud>
- Kiisler, K. (2006). Euroopa ainepunktisüsteemi ECTS rakendamise käsiraamat. Tallinn: Archimedes.

- Kutseseadus: <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12974050>
- Kõrgharidusstandard: <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13099603>
- Kährik, A. (2007). LÜKKA õppekavaarenduse alaprojekt. *Õppekavade toimimise uuring*. <http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=303473/%D5ppekavade+toimise+uuring.pdf>
- Kährik, Allan, Vengerfeldt, Elis (2006). Eesti Vabariigi avalik-õiguslike ja eraülikoolide bakalaureuse- ning magistriõppekavade eesmärkide, struktuuri ja kattuvuse analüüs õppekavadokumentide põhjal, Tartu, Tartu Ülikooli Avatud ülikooli keskus <http://www.ut.ee/lykka/227898>
- Linn, Einar (2008). *Praktika õppetöö osana*. Kogumikus "Qua Vadis Eesti kõrgharidus? Uuringud 2005-2007". Toim. Pilli, E., Valk, A. Tartu: TÜ Kirjastus. 194 – 228.
- Lucas, U.; Cox, P.; Croudace, C. Milford, P. (2004). "Who writes this stuff?": students' perceptions of their skills development. In *Teaching in Higher Education*. Vol 9, No1. p 55-68. <http://search.epnet.com> (09.10.08)
- Marandi, Pilt, Ruul, VILLEMS, Valk (2006). Kuidas toetada sügavat õppimist ülikoolis? Lõpparuanne http://www.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=221382/sugav_oppimine.pdf
- Marsh, C.J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London and New York: Routledge
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Merzin, K (2004). Tööandjate hinnang TTÜ lõpetanutele. <http://deephought.ttu.ee/ajaleht/tp2004/13jaanuar2004/>
- Moon, J. (2002). *The Module and Program Development Handbook*.
- Pilli, Einike (2008). *Hindamine kõrgkoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pilli, Einike, Valk, Aune (toim.) (2008). *Quo vadis, Eesti kõrgharidus? Uuringud 2005-2007*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Prosser, M. ja Trigwell, K. (1998). *Teaching for Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press
- Prosser, M., Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham. Open University Press.
- Ramburuth, P., McCormick, J.M. (2001). Learning diversity in higher education: A comparative study of Asian international and Australian students. *Higher Education*, 42, 333–350.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Reichert, S., Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities implementing Bologna*. Brussels: EUA.

- Robley, W.; Whittle, S.; Murdoch-Eaton, D. (2005). Mapping generic skills curricula: a recommended methodology. In *Journal of Further and Higher Education*. Vol 29, No 3 p 221-231. <http://search.epnet.com> (09.10.08).
- Rutiku, S. (2006). Kõrgkooli õppekava kontseptuaalsed ja metodoloogilised lähtekohad. Kogumikus Rutiku, S., Lehtsaar, T. (Koost.) Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus (lk 20-48).
- Rutiku, S., Lehtsaar, T. (Koost.) (2006). Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus.
- [Rutiku, S.; Raudsepp, M.; Haamer, A.; Pilli, E.; Linn, E. \(2007\). Tartu Ülikooli õppekavaarendaja abimaterjal. Tartu: Tartu Ülikool, 2. Trükk.](#)
- Schaeper, Hildegard, Briedis, Koljas (2004). Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, HIS Kurzinformation, September 2004.
- Sweitzer, H. F.; King, M. A. (2008). Edukas praktika: õppimine kogemuse kaudu. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Taru, M. Lindeman, K. (2007). Mõningate kõrgharidusega töötajatele tööd andvate ettevõtete juhtide hinnangud ja ootused 3-e aastase bakalaureuseõppe lõpetajatele. <http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=301533/T%F6%F6andjate+uuring.pdf>
- The EQF for LLL (2008). *The European Qualifications' Framework for Lifelong Learning*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm#doc
- Toohy, S.; Ryan, G. (1996). Assessing the practicum. In *Assessment and evaluation in Higher Education*. Vol. 21. Issue 3. <http://search.epnet.com>
- Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process, ed. by Julia González & Robert Wagenaar, University of Deusto / University of Groningen, Bilbao 2005.
- Tuning Educational Structures in Europe. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> , eestikeelne lühiülevaade <http://www.ut.ee/lykka/227898>
- Tuning Educational Structures in Europe. Closing Conference/Brussels, May 2004.
- Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One, ed. by Julia González & Robert Wagenaar, University of Deusto / University of Groningen, Bilbao 2003.
- Tööjõuvajaduse prognoos aastani 2015. Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium http://www.mkm.ee/failid/T-j-u-vajaduse_prognoos_aastani_2015.pdf
- Vaade, V; Tamm, A. (2007). Kõrgkoolide vilistlaste uuring (LÜKKA projekt). Tallinn: Klaris. <http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=240992/Vilistlane.L%F5plik.pdf>
- Vengerfeldt, E., Kährik, A. (2005). Ülevaade "Tuning Educational Structures in Europe" projektist. <http://www.ut.ee/lykka/227898>
- Wienker-Piepho, S. 2004. „Humboldti müüt?“ *Akadeemia* 7, 1581-1601
- Wildt, Johannes (2002). Schlüsselkompetenzen – ein Schwerpunkt in der Arbeit des HDZ. – *Journal Hochschuldidaktik*. Sommersemester 2002, 13. Jhrg Nr. 1, Universität Dortmund, März 2002.

Lisad

Lisa 1: Kõrgharidusstandardi lisa 1

(<http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13099603&subid=13100403>)

Kõrgharidustaseme astmete õpiväljundid ning nende seos kvalifikatsiooniraamistikuga

1.1. Bakalaureusekraadi saamiseks peab üliõpilane:

- » omama süsteemset ülevaadet õppesuuna põhimõistetest, teoreetilistest printsiipidest ja uurimismeetoditest;
- » oskama ära tunda interdistsiplinaarseid seoseid;
- » mõistma õppesuuna erinevate erialade rakendusalasid;
- » tundma eriala teoreetilisi koolkondi, arengusuundi ja aktuaalseid probleeme;
- » oskama sõnastada erialaga seotud probleeme ning analüüsida ja hinnata erinevaid lahendusi;
- » oskama kohaseid meetodeid ja vahendeid kasutades iseseisvalt informatsiooni koguda ning seda kriitiliselt ja loovalt tõlgendada;
- » oskama eriala ülesannete lahendamisel valida ja kasutada sobivaid tehnoloogiaid ning meetodeid, muu hulgas olema valmis osalema meeskonnatöös ja seda juhtima;
- » valdama tööks vajalikke suhtlusoskusi ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogiaid;
- » olema oma õppekeeles ja vähemalt ühes võõrkeeles võimeline erialaga seonduvaid probleeme suuliselt ja kirjalikult selgitama ning erialastes aruteludes osalema;
- » olema valmis aktiivselt osalema kodanikuühiskonnas ning suhtuma sallivalt hoiakute ja väärtuste mitmekesisusse;
- » oskama teaduslikke, ühiskondlikke ja eetilisi aspekte arvesse võttes hinnata teadmiste rolli ning oma erialase tegevuse rolli ja tagajärgi ühiskonnas;
- » olema suuteline omandatud teadmisi ja oskusi töös rakendada, õpinguid jätkama ning ennast pidevalt iseseisvalt erialaselt ja tööalaselt täiendama.

1.2. Bakalaureuseõppe õppekava lõpetamisel saavutatavad õpiväljundid on kooskõlas kvalifikatsiooniraamistiku 6. tasemel kirjeldatud üldnõuetega.

2.1. Rakenduskõrgharidusõppe diplomi saamiseks peab üliõpilane:

- » omama süsteemset ülevaadet eriala põhimõistetest, teoreetilistest printsiipidest ja uurimismeetoditest;
- » oskama ära tunda interdistsiplinaarseid seoseid erinevate erialade rakendusalasides;
- » tundma eriala aktuaalseid probleeme ja rakendusvõimalusi;
- » oskama sõnastada erialaga seotud probleeme ning analüüsida ja hinnata erinevaid lahendusi;
- » oskama kohaseid meetodeid ja vahendeid kasutades iseseisvalt informatsiooni koguda ning seda kriitiliselt ja loovalt tõlgendada;
- » oskama eriala ülesannete lahendamisel etteantud raamides valida ja kasutada sobivaid meetodeid ja tehnoloogiaid ning etteantud informatsiooni põhjal modelleerida ja/või hinnata võimalikke tagajärgi;

- » näitama initsiatiivi projektide algatamisel ning vastutustunnet, juhtimis- ja meeskonnatööoskusi nende elluviimisel;
- » valdama tööks vajalikke suhtlusoskusi ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogiaid;
- » olema oma õppekeeles ja vähemalt ühes võõrkeeles võimeline erialaga seonduvaid probleeme suuliselt ja kirjalikult selgitama ning erialastes aruteludes osalema;
- » olema valmis aktiivselt osalema kodanikuühiskonnas ning suhtuma sallivalt hoiakute ja väärtuste mitmekesisusse;
- » oskama ühiskondlikke ja eetilisi aspekte arvestades hinnata erialase tegevuse rolli ja tagajärgi ühiskonnale;
- » olema suuteline omandatud teadmisi ja oskusi töös rakendada, olles valmis tegutsema oma kutsealal spetsialisti ülesannetes või ettevõtjana;
- » olema suuteline ennast pidevalt iseseisvalt erialaselt ja tööalaselt täiendada.

2.2. Rakenduskõrgharidusõppe õppekava lõpetamisel saavutatavad õpiväljundid on kooskõlas kvalifikatsiooniraamistiku 6. tasemel kirjeldatud üldnõuetega.

3.1. Magistrikraadi saamiseks (sealhulgas bakalaureuse- ja magistriõppe integreeritud õppekavade lõpetamisel) peab üliõpilane:

- » omama süsteemset ülevaadet ja laiapõhjalisi teadmisi õppesuuna mõistetest, teooriatest ja uurimismeetoditest;
- » tundma eriala teoreetilisi arengusuundi, aktuaalseid probleeme ja rakendusvõimalusi;
- » omama süvendatud teadmisi eriala mõnes kitsamas uurimisvaldkonnas;
- » oskama ära tunda ja luua interdistsiplinaarseid seoseid;
- » oskama erialaga seotud probleeme ja/või uurimisküsimusi iseseisvalt ja loovalt ära tunda ja sõnastada ning suutma neid etteantud ajaraamides ja piiratud informatsiooni tingimustes kohaste meetoditega lahendada, kasutades selleks vajadusel teiste valdkondade teadmisi;
- » oskama eriala ülesannete lahendamisel valida ja kasutada sobivaid meetodeid ja tehnoloogiaid ning modelleerida ja/või hinnata võimalikke tagajärgi;
- » oskama oma tegevust eriala probleemide ja/või uurimisküsimuste lahendamisel kriitiliselt hinnata;
- » olema valmis tööks erialast kvalifikatsiooni nõudval tegevusalal, näidates seejuures algatusvõimet, vastutustunnet, juhtimis- ja meeskonnatööoskusi;
- » olema pädevalt võimeline edasi andma oma teadmisi õpetamise, juhendamise või muul teel;
- » olema oma õppekeeles ja oma erialal olulises võõrkeeles võimeline erialaga seonduvaid probleeme, järeldusi ja nende aluseks olevaid teooriaid suuliselt ja kirjalikult esitama ja argumenteerima ning osalema nii erialaspetsialistide kui ka erialaväliste inimeste selleskohastes aruteludes;
- » olema valmis aktiivselt osalema kodanikuühiskonnas ning suhtuma sallivalt hoiakute ja väärtuste mitmekesisusse;
- » oskama tegutseda eetiliselt keerulistes olukordades, olema teadlik oma tegevuse eetilistest aspektidest, võimalustest, piirangutest ja ühiskondlikust rollist ning oskama anda põhjendatud hinnanguid oma eriala puudutavates küsimustes;
- » oskama hinnata enda ja teiste vajadust jätkuõppeks, erialaseks ja tööalaseks arenguks ning valdama iseseisvaks õppimiseks vajalikke efektiivseid meetodeid;
- » olema võimeline jätkama õpinguid või osalema uurimistegevuses, tegutsema oma ala spetsialisti ja arendajana, sealhulgas rahvusvaheliselt.

3.2. Magistriõppe õppekava lõpetamisel (sealhulgas bakalaureuse- ja magistriõppe integreeritud õppekavade lõpetamisel) saavutatavad õpiväljundid on kooskõlas kvalifikatsiooniraamistiku 7. tasemel kirjeldatud üldnõuetega.

4.1. Doktorikraadi saamiseks peab üliõpilane:

- » omama laiapõhjalisi teadmisi ja süsteemset ülevaadet oma uurimisvaldkonnas ning sügavaid ja ajakohaseid teadmisi uurimisvaldkonna kitsamas osas;
- » mõistma olemasolevate uurimisvaldkonna siseste ja valdkondadevaheliste teadmiste ja uurimismeetodite tähtsust ja ulatust, et neid vajadusel laiendada, ümber hinnata ja sõnastada;
- » oskama iseseisvalt ja kriitiliselt analüüsida, sünteesida ja hinnata uusi ja keerulisi erialaspetsiifilisi ideid ning loovalt ja teadusliku täpsusega identifitseerida ja formuleerida uurimisküsimusi;
- » valdama oma uurimisvaldkonna uurimismetoodikaid;
- » oskama iseseisvalt tegutseda keerulises, sealhulgas rahvusvahelises töö- ja õpikeskkonnas, sealhulgas uurimistöös, mis nõuab juhtimis- ja meeskonnatööoskusi, innovaatilist mõtlemist ning strateegiliste otsuste tegemise võimet;
- » oskama algatada, kavandada, rakendada ja kriitiliselt hinnata uurimis- ning arendustöid, mis viivad uute teadmiste ning protseduuriliste lahendusteni;
- » oskama anda teaduseetilisi hinnanguid, saama aru teaduse võimalustest ja piirangutest, teaduse ühiskondlikust rollist ning inimeste vastutusest teadussaavutuste kasutamisel;
- » suutma analüüsida sotsiaalseid norme ja suhteid, neile vastata ning tegutseda vajadusel nende muutmiseks;
- » olema võimeline suuliselt ja kirjalikult esitada teadussuuna ja oma uurimistööga seonduvaid probleeme, järeldusi ja nende aluseks olevaid teooriaid nii erialaspetsialistidest auditooriumile kui ka erialaväliste inimestega suhtlemisel, argumenteerima ning osalema sellekohastes aruteludes oma õppekeeles ja oma erialal olulises võõrkeeles, sealhulgas avaldama originaalseid teadustulemusi rahvusvaheliselt eelretsenseeritavates teadusväljaannetes või kunstide erialadel loometöid rahvusvahelisele auditooriumile;
- » oskama identifitseerida oma vajadusi uute teadmiste või oskuste järele ning toetama teiste õppimist nii hariduse ja teaduse kontekstis kui ka laiemal ühiskondlikul tasandil;
- » olema pädevalt võimeline edasi andma oma teadmisi õpetamise, juhendamise või muul teel.

4.2. Doktorioppe õppekava lõpetamisel saavutatavad õpiväljundid on kooskõlas kvalifikatsiooniraamistiku 8. tasemel kirjeldatud üldnõuetega.

Lisa 2: Kutseeaduse lisa 1

(<http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13147615>)

Kvalifikatsiooniraamistik¹

Kvalifikatsiooniraamistiku tasemete kirjeldused määratlevad haridussüsteemi õpitulemuste ja kutsete süsteemi kutsetasemete üldnõuded

| | Teadmised (eristatakse teoreetilised ja faktiteadmised) | Oskused (eristatakse kognitiivseid: loogilise, intuiitiivse ja loova mõtlemise kasutamine ja praktilisi oskusi: käelised oskused ning meetodite, materjalide, tööriistade ja vahendite kasutamine) | Vastutuse ja iseseisva tegutsemise ulatus |
|---------|--|---|---|
| 1. tase | Üldteadmised | põhioskused lihtsamate (töö) ülesannete täitmiseks | töötab või õpib otsesel juhendamisel piiritletud situatsioonis |
| 2. tase | põhilised tööalased või õppesuunaalased faktiteadmised | põhilised kognitiivsed ja praktilised oskused vastava teabe kasutamiseks, et täita (töö)ülesandeid ja lahendada tavalisi probleeme, kasutades lihtsaid reegleid ja töövahendeid | töötab ja õpib juhendamisel, kuid mõningase iseseisvusega |
| 3. tase | teadmised tööalaste või õppesuunaalaste faktide, põhimõtete, protsesside ja üldiste mõistete kohta | kognitiivsed ja praktilised oskused (töö)ülesannete täitmiseks ja probleemide lahendamiseks, valides ja rakendades põhimeetodeid, töövahendeid, materjale ja teavet | vastutab töö- või õppeülesannete täitmise eest kohandab probleemide lahendamisel enda käitumist vastavalt olukorrale |
| 4. tase | tööalased või õppesuunaalased laiaulatuslikud fakti- ja teooriate teadmised | tööalased või õppesuunaalased kognitiivsed ja praktilised oskused konkreetsetele probleemidele lahenduse leidmiseks | juhib ise oma tööd ja õppimist vastavalt juhtnõoidele situatsioonides, mida saab tavaliselt ette näha, kuid mis võivad muutuda juhendab kaaslaste tavatööd, võtab mõningase vastutuse töö ja õppetöö hindamise ja edendamise eest |
| 5. tase | tööalased või õppesuunaalased põhjalikud, spetsialiseeritud, faktilised ja teoreetilised teadmised ning teadlikkus oma teadmiste piiridest | igakülgsed kognitiivsed ja praktilised oskused abstraktsetele küsimustele loovate lahenduste leidmiseks | juhib ja juhendab töö- ja õppesituatsioone, kus võivad juhtuda ettearvamatud muutused, kontrollib ja arendab enda ja teiste tegevust |

¹ Eesti kvalifikatsiooniraamistiku tasemed vastavad Euroopa kvalifikatsiooniraamistikule. Alus: Euroopa Parlamendi ja nõukogu 23. aprilli 2008. aasta soovitus Euroopa kvalifikatsiooniraamistiku loomise kohta elukestva õppe valdkonnas (ELT C 111; 06.05.2008, lk 1–7)

| | | | |
|---------|--|--|---|
| 6. tase | töölased või õppesuunaalased süvateadmised, sh kriitiline arusaam teooriatest ja printsiipidest | meisterlikkust ja novaatorlikkust demonstreerivad arenenud oskused konkreetsete tööalaste või õppesuunaalaste keeruliste ja ettearvamatute probleemide lahendamiseks | juhatab keerulisi tehnilisi või kutsealaseid tegevusi või projekte, võtab vastutuse otsuste langetamise eest ettearvamatutes töö- või õppesituatsioonides vastutab üksikisikute ja rühmade kutsealase arendamise juhtimise eest |
| 7. tase | väga spetsialiseeritud, osaliselt tööalaste või õppesuunaalaste teadmiste esirinnas olevad teadmised, millel rajaneb originaalne mõtlemine kriitiline teadlikkus tööalastest või õppesuunaalastest ja eri valdkondade vahelistest probleemidest | spetsialiseeritud probleemilahendamise oskused, mis on vajalikud teadus- ja/või innovatsioonitegevuses, selleks et luua uusi teadmisi ja protseduure ning siduda eri valdkondade teadmisi | juhhib ja muudab töö- või õppesituatsioone, mis on keerukad, ettearvamatud ja nõuavad uut strateegilist käsitlust võtab vastutuse kutseteadmisesse ja -tegevusse panuse andmise eest ja/või kontrollib meeskondade strateegilist tegutsemist |
| 8. tase | teadmised, mis on tööalaste või õppesuunaalaste ja valdkondadevaheliste teadmiste esirinnas | eriti arenenud ja spetsialiseeritud oskused ja tehnikad, kaasa arvatud süntees ja hindamine, mis on vajalikud kriitiliste küsimuste lahendamiseks teadus- ja/või innovatsioonitegevuses ja olemasolevate teadmiste või kutseoskuste täiendamiseks ning uuesti määratlemiseks | omab autoriteeti ja demonstreerib oma novaatorlikkust, iseseisvust, teadus- ja kutsealast meisterlikkust ning pidevat pühendumust uute ideede või protsesside arendamisel töö- või õppesituatsioonide, sh teadustöö, esirinnas |

Lisa 3: Õppekava soovituslik vorm

(<http://www.hm.ee/index.php?0510717>)

| Õppekava vorm | |
|---|--|
| 1. Õppekava nimetus | |
| 2. Õppekava nimetus inglise keeles | |
| 3. Kõrgharidustaseme õpe | Kõrgharidustaseme õpe vastavalt kõrgharidusstandardile, nt bakalaureuseõpe jne. |
| 4. Õppevorm(id) | Nt kaugõpe, statsionaarõpe, päevane õpe, avatud ülikooli õpe jms. |
| 5. Õppeasutus(ed) | Ühisõppekava puhul märgitakse kõik õppeasutused. |
| 6. Õppekava maht (EAP) | EAP= Euroopa ainepunktisüsteemi ainepunkt. |
| 7. Õppe nominaalkestus | Nominaalkestus märgitakse aastates (ja kuudes). |
| 8. Õppekavagrupp | Õppekava grupp millesse õppekava on liigitatud. |
| 9. Õppekava kood EHISes | |
| 10. Õppekeel(-ed) | Õppekeel on õppetöö läbiviimise keel, mille kasutamise oskus võimaldab saavutada õppekava õpiväljundid. Rohkem kui ühe õppekeele puhul märgitakse: a) juhul kui tegemist on õppekavaga, mille õpiväljundid omandatakse mitme keele baasil, kasutatakse keelte märkimisel sõna „ja“ . b) kui õppekava on võimalik täies mahus omandada ühes või teises keeles (näiteks eesti üliõpilane saab õppekava läbida täielikult eesti keeles, välisüliõpilane aga inglise keeles) kasutatakse keelte märkimisel sõna „või“. |
| 11. Õpiväljundite saavutamiseks vajalikud teised keeled | Kõik keeled, mille omandamine kas õppekava vältel või eelnevalt on õpiväljundite saavutamiseks olulised. Siia hulka kuuluvad nt keeled, mis on vajalikud täiendava kirjanduse lugemiseks, valikainetes osalemiseks, külalisloengute jälgimiseks jms ning mis erinevad õppekeel(t)est. |
| 12. Õppekava esmane registreerimine* | Õppekava registreerimise kuupäev EHISes. |
| 13. Õppeasutuses õppekava versiooni kinnitamise kuupäev* | Õppekava käesoleva versiooni kinnitamise kuupäev (vastavalt kõrgkooli sisemisele regulatsioonile kas teaduskonna nõukogus, kõrgkooli nõukogus vms). |
| 14. Õppe alustamise tingimused | Määratletakse nõutav kvalifikatsioon ning muud tingimused õppe alustamiseks. Nt: keskkaridus või sellele vastav kvalifikatsioon, nõutavad riigieksamid, muud eelnevalt teatud tasemel või valdkonnas omandatud teadmised ja oskused, eeldusainete moodulid vms. |
| 15. Õppekava peeriala (või erialad) ja nende maht (EAP) | Peeriala on õppekavas kirjeldatud spetsialiseerumine, mille raames üliõpilane omandab õppeastmele vastavad teadmised, oskused ja hoiakud, mis on eelduseks õppekavas kirjeldatud erialal või erialadel tööle asumiseks ning õpingute jätkamiseks järgmisel õppeastmel. Peeriala (sealhulgas lõpu eksam või lõputöö) moodustab vähemalt 50 protsenti üliõpilasele õppekavaga määratud õppe mahust. |

| | |
|--|--|
| 16. Kõrvaleriala(d), muud võimalikud spetsialiseerumised õppekavas ja nende maht (EAP) | <p>Kõrvaleriala on eriala, mille üliõpilane valib peaerialaga samalt või mõnelt teiselt õppesuunal ning omandab täiendavaid teadmisi ja oskusi kõrvalerialal tööle asumiseks ja õpingute jätkamiseks järgmisel õppeastmel. Kõrvaleriala maht on vähemalt 45 EAPd, olenemata sellest, kas kõrvaleriala omandatakse ühe või mitme õppeastme läbimise jooksul. Muude spetsialiseerumiste raames omandab üliõpilane täiendavad oskused ja teadmised antud valdkonnas tegutsemiseks ja õpingute jätkamiseks. Muu spetsialiseerumise maht on väiksem kui 45EAPd.</p> |
| 17. Õppekava eesmärgid | <p>Õppekava eesmärgid sõnastatakse lähtuvalt kõrgkoolist: Mis eesmärgil kõrgkool antud õppekava pakub, milliseid erialaseid spetsialiseerumise võimalusi ette nähakse, milline on õppekava läbinu edasiõppimise ja/või tööturu väljund jms.</p> |
| 18. Õppekava õpiväljundid | <p>Õpiväljundid sõnastatakse lähtuvalt üliõpilasest: Õpiväljundid on need teadmised, oskused ja hoiakud, mille kõik õppekava läbinud peavad olema omandanud diplomi/kraadi saamiseks. Õpiväljundid sõnastatakse vastavalt peaerialale; kui õppekaval on mitu eriala, sõnastatakse õpiväljundid vastavalt igale erialale.</p> |
| 19. Lõpetamisel saadud diplomi või akadeemilis(t)e kraadi(de) nimetus(ed) | <p>Nt: Tehnikateaduse bakalaureus, tehnikateaduse magister (sulgudesse lisatakse spetsialiseerumise nimetus), rakenduskõrgharidusõppe diplom (sulgudesse lisatakse õppekava nimetus) Spetsialiseerumisi, mille maht jääb alla 45 EAP, diplomile ei märgita, vaid kajastatakse akadeemilisel õiendil.</p> |
| 20. Lõpetamisel väljastatavad dokumendid | <p>Nt :Diplom ja akadeemiline õiend, Diploma Supplement.</p> |
| 21. Õppekava ülesehituse lühikirjeldus | <p>Nt: Õppekava koosneb järgnevatest moodulitest: moodul (a) (50 EAP) moodul (i) ja (ii) ja (iii) (40 EAP) moodul (e) ja (ee) (45 EAP) valikained (18 EAP), erialane valikainete plokk (aa) (18 EAP) vabaained (6 EAP) praktiline moodul (18 EAP) lõputöö (4 EAP)</p> |
| 22. Valikuvõimalused õppekava läbimiseks | <p>Nt: Üliõpilased läbivad mooduli (a) ning seejärel ühe mooduli (i), (ii) või (iii). Valides mooduli (i), on üliõpilasel võimalik valida moodul (e). Mooduli (ee) valiku eelduseks on mooduli (ii) või (iii) eelnev läbimine. Mooduli (ee) asemel võib üliõpilane valida sarnases mahus ka õppekava väliselt valikained, mooduli (ee) läbimise puhul on soovituslik erialane valikainete ploki (aa) läbimine. Lõputöö asemel on mooduli (ee) valikul võimalik sooritada lõpuksam.</p> |
| 23. Õppekava lõpetamise tingimused | <p>Nt: Õppekava täitmiseks peab üliõpilane läbima õppekava etteantud mahus, mh sooritama kohustuslikud õppeained, sooritama lõputöö jms. Õppekava lõpetamise tingimuseks võib olla ka keeleoskustaseme nõue: nt eesti keele oskus on saavutatud C1 tasemel.</p> |
| 24. Täiendav informatsioon | <p>Nt: Link õppekava juhtiva üksuse kodulehele ja/või kontaktisiku meiliaadress.</p> |

Lisa 4: Ainekava soovituslik vorm

| Ainekava vorm | | |
|---------------|---|--|
| 1 | Õppeaine nimetus eesti keeles | |
| 2 | Õppeaine nimetus inglise keeles | |
| 3 | Õppeaine kood | Vastavalt kõrgkooli siseregulatsioonidele. |
| 4 | Maht (eap) | EAP= Euroopa ainepunktisüsteemi ainepunkt. |
| 5 | Vastutav õppejõud/ kvalifikatsioon | Kui õppeainet viib läbi mitu õppejõudu, siis esitatakse kõigi (külalis)õppejõudude nimed ja kvalifikatsioonid. |
| 6 | Kinnitamine | Ainekava käesoleva versiooni kinnitamise kuupäev (vastavalt kõrgkooli sisemisele regulatsioonile kas teaduskonna nõukogus, programminõukogus vms). |
| 7 | Õppetöö keel | <i>Õppetöö keel on õppetöö läbiviimise keel, mille kasutamise oskus võimaldab saavutada õppeaine õpiväljundid.</i> Rohkem kui ühe õppekeele puhul märgitakse: a) juhul kui tegemist on õppeainega, mille õpiväljundid omandatakse mitme keele baasil, kasutatakse keelte märkimisel sõna „ja“ . b) kui õppeainet on võimalik täies mahus läbida ühes või teises keeles (näiteks eesti üliõpilane saab õppeaine läbida täielikult eesti keeles, välisüliõpilane aga inglise keeles) kasutatakse keelte märkimisel sõna „või“. |
| 8 | Sihtgrupid | Nt konkreetse teaduskonna, õppeastme, kursuse või õppevormi üliõpilased; kõik huvilised; täiendusõppijad jt. |
| 9 | Õppeaines osalemise piirangud | Nt osalejate piirarv sõltuvalt laborikohtade arvust; õppeainele registreerumise eelisjärjekord (nt teatud õppekava või õppeaasta üliõpilased) jms. |
| 10 | Õppeaine läbimise eeltingimused | Nt eeldusaine X läbimine; eeldusaine Y sooritamine vähemalt hindele D, vähemal bakalaureusekraad jms. |
| 11 | (Õppeaine üldeesmärgid) | Täitmine vajalik sõltuvalt kõrgkooli regulatsioonidest. Õppeaine üldeesmärgid sõnastatakse lähtuvalt õppejõust: Mis eesmärgil antud õppeainet õpetatakse, mida õppeaine õpetamise kaudu saavutada tahetakse jms. |
| 12 | Õppeaine õpiesmärgid | Õpiväljundid sõnastatakse lähtuvalt üliõpilasest: Õpiväljundid on need teadmised, oskused ja hoiakud, mille kõik õppeaine läbinud peavad olema omandanud. |
| 13 | Õpiväljundite saavutamise hindamine | 1) Hindamismeetodid (suuline või kirjalik eksam, arvestus, grupitöö, projekt vms), 2) Hindamiskriteeriumid, millest hindamisel lähtutakse; 3) Hindamiste toimumise aeg (nt vahearvestused, iseseisvate tööde hindamine jne); 4) Hindamisele pääsemise tingimused (nt enne eksamit x kontrolltöö sooritamine, iseseisvate tööde esitamine 100% jms); 5) kordushindamise sooritamise tingimused; 6) Võlgnevuste likvideerimise tingimused. |
| 14 | Õppeaine sisu lühikirjeldus ja ajakava | Nt: Läbitavad teemad nädalate või loengute kaupa, kontrolltööde ajad, iseseisvate tööde esitamise tähtajad jms. |
| 15 | Õppeaine vormi lühikirjeldus | Nt: kontaktõppe tundide arv (sh e-õpe, seminarid, praktikumid jms), iseseisva töö tundide arv, praktika jms. |
| 16 | Iseseisev töö | Iseseisvate tööde loetelu, juhend nende tegemiseks, konsulteerimisvõimalused, hindamiskriteeriumid jms. |
| 17 | Kohustuslikud ja soovituslikud õppematerjalid | |
| 18 | Täiendav info | Nt: Lingid õppeainega seotud kodulehtedele, õppejõudude meiliaadress(id). |

Lisa 5: Kõrgharidustaseme õppekava soovituslikud hindamiskriteeriumid

1. Õppekavale esitatavad vormilised tingimused/nõuded

- 1.1. Kas õppekava sisaldab kõiki kõrgharidusstandardis ettenähtud komponente (vt ka HTMi kodulehel <http://www.hm.ee/index.php?0510680> asuv soovituslik õppekava vorm):
 - 1.1.1. (üld)eesmärgid,
 - 1.1.2. õpiväljundid,
 - 1.1.3. õppe nominaalkestus ja maht (*Euroopa ainepunktisüsteemi ainepunktides – lüh. EAP*),
 - 1.1.4. õppekeel,
 - 1.1.5. õppe alustamise tingimused,
 - 1.1.6. õppeainete loetelu lühikirjelduste ja mahtudega,
 - 1.1.7. moodulite ja õppeainete valikuvõimalused ja –tingimused,
 - 1.1.8. spetsialiseerumisvõimalused ühele erialale (peeriala) või mitmele erialale (pea- ja kõrvaleriala) (*välja arvatud doktoriõppekavas!*); erialade mahud (*peeriala moodustab vähemalt 50% ja kõrvaleriala vähemalt 45AP kogu õppekava mahust*),
 - 1.1.9. praktika (*välja arvatud doktoriõppekavas*),
 - 1.1.10. õppe lõpetamise tingimused.
- 1.2. Kas õppekava lõpetamisel antav akadeemiline kraad/akadeemilised kraadid on kooskõlas KHSi lisaga 3 “Õppekavagrupid õppevaldkondades, nendes kõrgharidustaseme õpet läbiviivad õppeasutused ning nende antavad diplomid ja akadeemilised kraadid”.
 - 1.2.1. Kas õppekava vastab ülesehituselt kõrgkooli õigusaktide nõuetele (*need võivad õppeasutusesti olla erinevad, enamasti on nendeks õppekava statuut ja/või õppekorralduseeskiri*), sh
 - 1.2.2. Ainekavades (sh lõputöö ja lõpueksami puhul) on kirjeldatud kõik kõrgkooli regulatsioonides ettenähtud komponendid, sh õpiväljundite hindamise kriteeriumid ja meetodid (*Õppekava üldandmete hulka kuulub õppeainete loetelu – nimetused eesti ja inglise keeles, eesmärgid ja õpiväljundid, lühikirjeldused ja maht ainepunktides. Kui õppekavale antakse eksperthinnang nõ regulatsioonidele vastavuse osas, siis ainekavu reeglina ei analüüsita. Ainekavad kui õppekava peamine sisuline koostisosa peaks olema analüüsi objektiks nn õppekava täisanalüüsi puhul*).

2. Õppekava eesmärkide ning õppetegevuse sidususele esitatavad tingimused/ nõuded

- 2.1. Kas õppekava ja/või selle osade õpiväljundid vastavad KHSi lisas 1 «Kõrgharidustaseme astmete õpiväljundid ning nende seos kvalifikatsiooniraamistikuga» kirjeldatud õpiväljundite tasemele. (*selle vastavuse hindamiseks sobib HTMi kodulehel <http://www.hm.ee/index.php?0510584> asuv võrdlustabeli formaat; reeglina peaks kõrgkoolid selle tabeli ise täitma, õppekava eksperthinnangu andja võiks tabeli põhjal anda hinnangu*)
- 2.2. Kas õppekava õpiväljundid vastavad kutseala reguleerivate rahvusvaheliste õigusaktide nõuetele ja suundumustele ning kutsestandardi olemasolul arvestavad selles kirjeldatud teadmiste ja oskuste omandamist ja rakendamist (*ainult relevantsete õigusaktide, standardite ja/või suuniste olemasolul*).
- 2.3. Kas õppekava ja selle osade õpiväljundid on sõnastatud nii, et nende alusel on võimalik hinnata õppekava lõpetaja teadmisi ja oskusi (*Õppekava üldandmete hulka kuulub õppeainete loetelu – nimetused eesti ja inglise keeles, eesmärgid ja õpiväljundid, lühikirjeldused ja maht ainepunktides. Kui õppekavale antakse eksperthinnang nõ regulatsioonidele vastavuse osas, siis ainekavu reeglina ei analüüsita. Ainekavad kui õppekava peamine sisuline koostisosa peaks olema analüüsi objektiks nn õppekava täisanalüüsi puhul*):

- 2.3.1. Õppekava õpiväljundeid on soovitatavalt mitte rohkem kui 10, õppekava osadel soovitatavalt 4-6,
 - 2.3.2. Kõigi kirjeldatud õpiväljundite hindamine on tagatud (*õppekava lõpueksam, moodulieksamid, õppeainete hindamise kirjeldused jms*),
 - 2.3.3. Õpiväljundid on sõnastatud sobival üldistusastmel ehk nii, et õpiväljundite omandamist on võimalik hinnata,
 - 2.3.4. Õpiväljundid on sõnastatud õppijakeskselt ja lävendi ületamise ehk baastasemel,
 - 2.3.5. Õpiväljundite sõnastamisel on kasutatud kõrgkoolile vastavaid kognitiivseid tegevusi kirjeldavaid verbe (analüüsima, seostama, argumenteerima jne) ning sobival hulgal teooria rakendamiskusele viitavaid verbe (kasutab, rakendab, teostab, hindab oma tegevust teooria põhjal jne); õpiväljundid sisaldavad sõnu/ fraase, mis viitavad õpiväljundi demonstreerimise kontekstile ja tasemele (*St., et kirjeldatud õpiväljund peab vastama küsimustele Kes teeb? Teeb mida? Teeb mis tasemel? Ning (teatud juhtudel) Teeb kus?*).
- 2.4. Kas õppekava eesmärgid ja õpiväljundid ning õppekava ülesehitus on omavahel kooskõlas ning kasutatavad õppemeetodid ja õppevormid, sealhulgas iseseisva töö ja praktika maht, toetavad õppekava eesmärkide saavutamist (*Õppekava üldandmete hulka kuulub õppeainete loetelu – nimetused eesti ja inglise keeles, eesmärgid ja õpiväljundid, lühikirjeldused ja maht ainepunktides. Kui õppekavale antakse eksperthinnang nõ regulatsioonidele vastavuse osas, siis ainekavu reeglina ei analüüsita. Ainekavad kui õppekava peamine sisuline koostisosa peaks olema analüüsi objektiks nn õppekava täisanalüüsi puhul*):
- 2.4.1. Õppekava ja selle osade õpiväljundid on omavahel seostatud (nn vertikaalne sidusus – õppekava õpiväljunditest on tuletatud moodulite õpiväljundid, moodulite õpiväljunditest lähtuvalt on sõnastatud õppeainete õpiväljundid. Ja vastupidi – õppeainete ja moodulite õpiväljundid annavad üldistades kokku õppekava õpiväljundid, kaasaarvatud nn ülekantavad oskused),
 - 2.4.2. Õppeainete õpiväljundid, õpiväljundite hindamine, õppemetoodika ja sisu järgivad konstruktiivse sidususe printsiipi, st on omavahel nii ulatuse ja sisu poolest seotud,
 - 2.4.3. Õppeainete õpiväljundid on hinnanguliselt (keskmise õppija puhul) saavutatavad etteantud ajaga (*Üks ainepunkt vastab 26 tunnile tööle, mille üliõpilane on õppeks kulutanud*).

Lisa 6: Soovituslik vorm, mille alusel hinnata, kas kõrgharidustaseme õppekavad on vastavuses KHSi lisaga 1

(<http://www.hm.ee/index.php?0510584>)

Eneseanalüüsi alus õpiväljundite kõrvutamiseks kõrgharidusstandardiga. Soovitusliku vormi (<http://www.hm.ee/index.php?0510584>) tabelite I-IV põhjal on õppeasutusel võimalik läbi eneseanalüüsi kontrollida õppekava õpiväljundite vastavust kõrgharidusstandardi nõuetele. Õpiväljundite võrdluses ei tule eesmärgiks seada ja otsida sõnastuse identsust kõrgharidusstandardis kirjeldatud õpiväljunditega. Oluline on kontrollida, kas kõikide õppele omaste õpiväljunditega on õppekavas mooduli või õppeaine tasemel arvestatud. Väljundid võidakse saavutada näiteks erinevate õppeainete või õppemeetodite kombineerimise raames. Ühe kõrgharidusõppe taseme ning samasse õppekavagruppi kuuluvad õppekavad on soovitatav ka omavahel kõrvutada. Abimaterjalina on järgnevalt toodud näide õppekavade A ja B õpiväljundite kõrvutamisest kõrgharidusstandardiga.

Näide

| Kõrgharidusstandardis kirjeldatud õpiväljundid | Õppekava: A (viited õppekava/moodulite/õppeainete õpiväljunditele, õppemeetoditele, õppematerjalidele jm) | Õppekava: B | Õppekava: C | Õppekava: D |
|---|---|-------------|-------------|-------------|
| Omama süsteemset ülevaadet õppesuuna põhimõistetest, teoreetilistest printsiipidest ja uurimismeetoditest | Üldõppe teooriaainete moodul: võime mõista kunstivaldkonna arenguid, toimemehhanisme ja funktsiooni ühiskonnas. Põhimõistetest ja uurimisprobleemidest ülevaate omandamist toetavad järgmised õppeained: Kunstiajalugu I, II, Üldkompositsioon | | | |
| oskama ära tunda interdistsiplinaarseid seoseid | Üldõppe teooriaainete moodul: võime mõista kultuurivaldkonna toimemehhanisme. interdistsiplinaarsete seoste äratundmise oskust toetab esmalt alusmooduli kohustuslik õppeaine "sissejuhatus X-teadustesse"; õppeainete omavaheliste seoste loomist edendatakse õppekavaarenduse kaudu, kus mh õppejõud kooskõlastavad võimalusel ja vajadusel üksteisega õppeainete sisu ja rõhuasetused. | | | |
| mõistma õppesuuna erinevate erialade rakendusalasid | Üldõppe praktiliste ainete moodul: võime tegeleda kunstiloominguga praktilisel tasandil. Ained: | | | |
| tundma eriala teoreetilisi koolkondi, arengusuundi ja aktuaalseid probleeme | Üldõppe teooriaainete moodul: võime mõista kunstivaldkonna arenguid, toimemehhanisme ja funktsiooni ühiskonnas. Ained: | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| oskama sõnastada erialaga seotud probleeme ning analüüsida ja hinnata erinevaid lahendusi | <i>Erialainete moodul:</i> võime genereerida loomingulisi ideid, teha eksperimente, leida ebakonventsionaalseid lahendusi. <i>Ained:</i> | | | |
| oskama kohaseid meetodeid ja vahendeid kasutades iseseisvalt informatsiooni koguda ning seda kriitiliselt ja loovalt tõlgendada | <i>Erialainete moodul:</i> oskus koguda, selekteerida, analüüsida ja kriitiliselt hinnata erialalist informatsiooni. <i>Ained:</i> | | | |
| oskama eriala ülesannete lahendamisel valida ja kasutada sobivaid tehnoloogiasid ning meetodeid, muu hulgas olema valmis osalema meeskonnatöös ja seda juhtima | <i>Erialainete moodul:</i> Töövahendite kasutamise oskus; Oskus orienteeruda kunstiterminoloogias, -teoorias, materjalis ja töövõttes; <i>Praktika moodul:</i> Võime töötada nii individuaalselt kui ka kollektiivis | | | |
| valdama tööks vajalikke suhtlusoskusi ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogiasid | <i>Valikainete moodul:</i> kunsti ja publiku vahelise kommunikatsiooniprotsesside mõistmine ja praktiline rakendamisoskus | | | |
| olema oma õppekeeles ja vähemalt ühes võõrkeeles võimeline erialaga seonduvaid probleeme suuliselt ja kirjalikult selgitama ning erialastes aruteludes osalema | <i>Erialainete moodul:</i> võime ennast arusaadavalt väljendada nii verbaalselt kui kirjalikult; <i>Võõrkeele oskust arendavad ained X ja Y, kus kohustuslik õppekirjandus on inglise keeles.</i> | | | |
| olema valmis aktiivselt osalema kodanikuühiskonnas ning suhtuma sallivalt hoiakute ja väärtuste mitmekesisusse | <i>Õppeaine esteetika:</i> Suudab olla tolerantsem erinevate vaadete suhtes. Suudab oma vaateid põhjendada ja kaitsta osaledes demokraatlikus diskussioonis. | | | |
| oskama teaduslikke, ühiskondlikke ja eetilisi aspekte arvesse võttes hinnata teadmiste rolli ning oma erialase tegevuse rolli ja tagajärgi ühiskonnas | | | | |
| olema suuteline omandatud teadmisi ja oskusi töös rakendada, õpinguid jätkama ning ennast pidevalt iseseisvalt erialaselt ja tööalasel täiendama | | | | |

* Vormi aluseks on haridus- ja teadusministri 6. mai 2009 käskkiri nr 367 "Kõrghariduse omandamist võimaldavate õppeasutuste õppekavagruppide hindamisele ülemineku tingimused ja kord".



